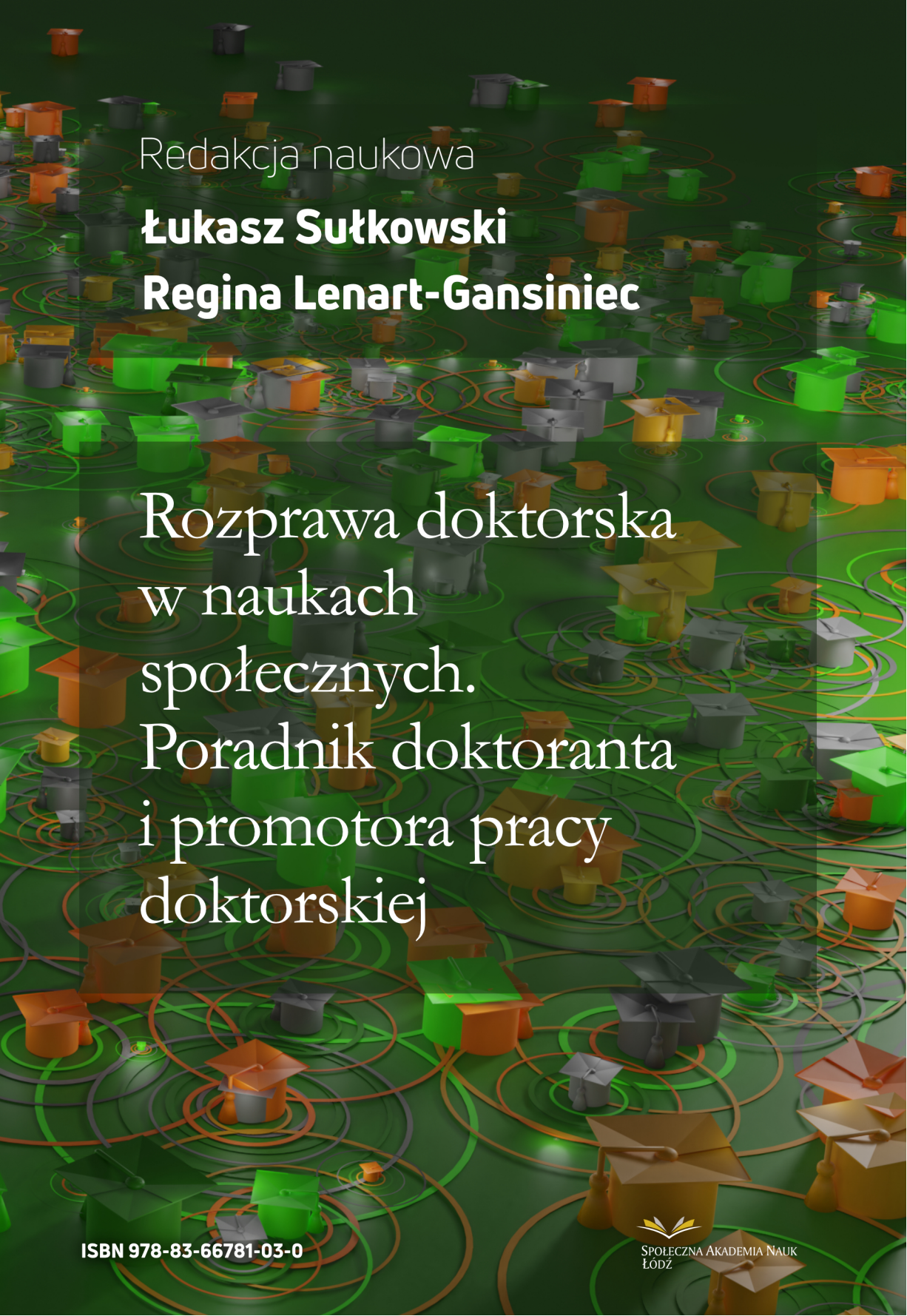




Redakcja naukowa

Łukasz Sułkowski

Regina Lenart-Gansiniec

Rozprawa doktorska
w naukach
społecznych.

Poradnik doktoranta
i promotora pracy
doktorskiej

ISBN 978-83-66781-03-0



SPÓŁCZNA AKADEMIA NAUK
ŁÓDŹ

Redakcja naukowa

Łukasz Sułkowski

Regina Lenart-Gansiniec

Rozprawa doktorska
w naukach
społecznych.

Poradnik doktoranta
i promotora pracy
doktorskiej

ISBN 978-83-66781-03-0



SPOŁECZNA AKADEMIA NAUK
ŁÓDŹ

Recenzent: Prof. dr hab. Krzysztof Wach

Korekta językowa: Dominika Więzik

Skład i łamanie: Małgorzata Pająk

Projekt okładki: Marcin Szadkowski

©Copyright: Społeczna Akademia Nauk
2021

ISBN: 978-83-66781-03-0



Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk
Kilińskiego 109
90-011 Łódź
tel. (42) 664 22 39
(42) 676 25 29 w. 339

Spis treści

WSTĘP | 9

CZĘŚĆ I. DLA DOKTORANTA | 17

Rozdział 1. Konspekt pracy doktorskiej | 19

Anna Wziętek-Staśko

1.1. Wprowadzenie | 19

1.2. Sformułowanie tematu oraz problemu badawczego.

Uzasadnienie wyboru tematu rozprawy oraz jej wartość dodana | 21

1.3. Cel główny i cele szczegółowe rozprawy | 31

1.4. Hipoteza główna i hipotezy szczegółowe | 35

1.5. Koncepcja badawcza rozprawy | 37

1.6. Podsumowanie | 43

Rozdział 2. Indywidualny plan badawczy | 49

Regina Lenart-Gansiniec

2.1. Wprowadzenie | 49

2.2. Ustawowe wymagania stawiane doktorantom | 51

2.3. Indywidualny plan pracy – wymagania ustawowe | 52

2.4. Jak wypełnić indywidualny plan badawczy? | 53

2.5. Podsumowanie | 74

Rozdział 3. Jak zaplanować badania? | 79

Janusz Zawila-Niedźwiecki

- 3.1. Wprowadzenie | 79
- 3.2. Czym jest plan badań (plan procesu badawczego)? | 80
- 3.3. Co planować? | 82
- 3.4. Co badać i gdzie przeprowadzić badania? | 85
- 3.5. Kto i kiedy przeprowadza badania? | 86
- 3.6. Jak zamierza się prowadzić proces badawczy? | 87
- 3.7. Podsumowanie | 89

Rozdział 4. Proces pisania pracy doktorskiej – trudności i wyzwania | 93

Katarzyna Czernek-Marszałek

- 4.1. Wprowadzenie | 93
- 4.2. Wybrane wyzwania związane z przygotowaniem rozprawy doktorskiej | 94
- 4.3. Metodyka badań | 96
- 4.4. Rezultaty badawcze | 97
- 4.5. Najważniejsze wnioski i rady dla doktorantów | 111
- 4.6. Podsumowanie | 114

Rozdział 5. Metody współpracy z promotorem | 117

Ewa Ziemia

- 5.1. Wprowadzenie | 117
- 5.2. Podejścia do współpracy promotora z doktorantem | 118
- 5.3. Zadania i kompetencje promotora we współpracy z doktorantem | 131
- 5.4. Podsumowanie | 140

Rozdział 6. Mobilność międzynarodowa doktorantów | 147

Sylwia Przytuła

- 6.1. Wprowadzenie | 147
- 6.2. Internacjonalizacja uczelni jako czynnik wspierający mobilność młodych naukowców | 148
- 6.3. Naukowcy międzynarodowi i lokalni | 150
- 6.4. Nowa rola doktoranta i kontinuum jego międzynarodowego rozwoju zawodowego | 155

6.5. Dopasowanie oczekiwań doktoranta i promotora-mentora | 159

6.6. Podsumowanie | 162

Rozdział 7. Ochrona własności intelektualnej i etyka prowadzenia badań naukowych | 167

Milena Ratajczak-Mrozek

7.1. Wprowadzenie | 167

7.2. Etyczne aspekty procesu badawczego | 169

7.3. Zasady autorstwa publikacji naukowych i ochrona własności intelektualnej | 177

7.4. Podsumowanie | 189

CZĘŚĆ II. DLA PROMOTORA | 191

Rozdział 8. Szkoły doktorskie i ich rola w kształceniu doktorantów na przykładzie

Szkoły Doktorskiej Uniwersytetu Ekonomicznego We Wrocławiu | 193

Czesław Zając

8.1. Wprowadzenie | 193

8.2. Szkoły doktorskie jako instytucjonalno-organizacyjna forma
kształcenia doktorantów | 195

8.3. Rola szkół doktorskich w kształceniu doktorantów – przykład
Szkoły Doktorskiej Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu | 202

8.4. Podsumowanie | 215

Rozdział 9. Doktoraty wdrożeniowe i eksternistyczne | 217

Anna Kosieradzka, Janusz Zawila-Niedźwiecki

9.1. Wprowadzenie | 217

9.2. Doktoraty wdrożeniowe | 218

9.3. Doktoraty eksternistyczne | 226

9.4. Podsumowanie | 233

Rozdział 10. Przygotowanie rozprawy doktorskiej jako długoterminowy proces decyzyjny | 235

Jerzy Rosiński, Izabela Stańczyk

10.1. Wprowadzenie | 235

10.2. Proces przygotowania doktoratu w kontekście rozwoju zawodowego | 236

10.3. Analiza przeprowadzonych badań | 239

10.4. Podsumowanie | 259

Rozdział 11. Nadzór nad procesem badawczym | 263

Marta Najda-Janoszka

11.1. Wprowadzenie | 263

11.2. Istota nadzoru | 264

11.3. Wymiar nadzorczy obowiązków promotora | 266

11.4. Podsumowanie | 275

Rozdział 12. Relacje: uwarunkowania skutecznej pracy nad doktoratem | 279

Ewa Stańczyk-Hugiet

12.1. Wprowadzenie | 279

12.2. Promotorstwo. Uwarunkowania relacji z doktorantem | 282

12.3. Zadania i umiejętności promotora | 287

12.4. Typy i uwarunkowania relacji: promotor–doktorant | 290

12.5. Profil promotora | 295

12.6. Style promotorstwa | 298

12.7. Podsumowanie | 301

Rozdział 13. Komunikacja: uwarunkowania skutecznej pracy nad doktoratem | 307

Joanna Żukowska, Katarzyna Wardzińska

13.1 Wprowadzenie | 307

13.2. Definicyjne ujęcie komunikacji | 308

13.3. Bariery komunikacyjne | 315

13.4. Wartości skutecznej komunikacji promotora i doktoranta | 323

13.5. Podsumowanie | 328

Rozdział 14. Nadzór: uwarunkowania skutecznej pracy nad doktoratem | 333

Marta Najda-Janoszka

14.1. Wprowadzenie | 333

14.2. Wyzwania funkcji nadzorczej | 334

14.3. Modele i koncepcje nadzoru nad procesem badawczym | 338

14.4. Podsumowanie | 342

O AUTORACH | 345

SPIS ILUSTRACJI | 353

SPIS TABEL | 355

WSTĘP

Praca nad rozprawą doktorską to podróż, która zwykle trwa 3–4 lata i kończy się napisaniem rozprawy doktorskiej i jej obroną. Podczas tej podróży ważne są zarówno przeprowadzenie przeglądu literatury czy badań empirycznych, a potem ich analiza, jak również inne aspekty, m.in. związane z organizacją pracy, współpracą z innymi badaczami, z promotorem czy popularyzacją wiedzy. Stanowią nie tylko wymóg stawiany doktorantowi, ale mają także znaczenie dla satysfakcji i terminowego zakończenia wspomnianej podróży, tj. ukończenia szkoły doktorskiej, napisania pracy lub cyklu publikacji oraz obrony doktorskiej. Ponadto w całym procesie pracy doktorskiej ważna jest realizacja potrzeb kompetencji, pokrewieństwa oraz autonomii doktoranta. W skrócie, potrzeba kompetencji związana jest z chęcią osiągnięcia sukcesu oraz otrzymania akademickiego wsparcia w zakresie zdobywania umiejętności związanych z planowaniem i prowadzeniem badań naukowych. Potrzeba pokrewieństwa dotyczy wsparcia, zachęcania i motywacji doktoranta do ustawicznego rozwoju. I wreszcie potrzeba autonomii łączy się z zapewnieniem przestrzeni do dokonywania własnych wyborów, zachęcaniem do autonomicznego zachowania oraz otwartością na różnorodność poglądów. W realizacji zasygnalizowanych potrzeb kompetencji, pokrewieństwa oraz autonomii nieocenioną rolę odgrywa promotor.

Niniejsza książka skierowana jest do doktorantów przygotowujących prace doktorskie, ale także osób rozważających rozpoczęcie podróży związanych z doktoratem. Książka jest także skierowana do promotorów rozpraw doktorskich. Poszczególne rozdziały, dedykowane doktorantom oraz kandydatom na doktorantów, są ułożone zgodnie z poszczególnymi etapami rozprawy doktorskiej, począwszy od napisania koncepcji rozprawy doktorskiej, po proces pisania

pracy, kończąc na ochronie własności intelektualnej. Natomiast w części dedykowanej promotorom rozpraw doktorskich zaprezentowano specyfikę szkół doktorskich, doktoratów wdrożeniowych i eksternistycznych, procesu przygotowania rozprawy doktorskiej, kwestię nadzoru nad procesem badawczym, relacji z doktorantem oraz prowadzenia produktywnych spotkań, udzielania efektywnej informacji zwrotnej oraz innych interpersonalnych wyzwań, które mogą się pojawić podczas prowadzenia doktoratu oraz egzaminu doktorskiego. W całej książce Autorzy poszczególnych rozdziałów zamieścili dobre praktyki, inspirowane przykładami z doświadczeń promotorów.

Niniejszy podręcznik powstał w odpowiedzi na kilka aktualnych i ważnych wyzwań stawianych doktorantom-słuchaczom szkół doktorskich oraz promotorom. Pierwszym powodem jest zmiana w kształceniu doktorantów. Wraz z wejściem w życie nowej ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. z 2018 r. poz. 1668) kształcenie to odbywa się w szkołach doktorskich, które rozpoczęły swoje funkcjonowanie w roku akademickim 2019/2020. Dodatkowo z końcem 2023 r. nastąpi całkowite wygaszenie dotychczasowych studiów doktoranckich. Zmiany te stanowią odpowiedź na sygnalizowane wady poprzedniego modelu uzyskiwania stopnia doktora w ramach studiów doktorskich. Wśród nich wskazywano na następujące: „coraz większe upodabnianie się studiów doktoranckich do studiów wyższych, ale z pominięciem zewnętrznej oceny jakości kształcenia, umasowienie studiów doktoranckich, zwłaszcza w naukach społecznych i humanistycznych, niską skuteczność studiów doktoranckich (...), brak adekwatnego wsparcia finansowego dla doktorantów (...), niski poziom rozwoju akademickiego rynku pracy dla doktorantów i młodych naukowców, niski poziom internacjonalizacji studiów doktoranckich (...), powszechny pogląd w środowisku akademickim o coraz bardziej wątpliwej jakości rozpraw doktorskich, problemy w realizacji interdyscyplinarnych rozpraw doktorskich” (www.sejm.gov.pl/Sejm8.nsf/druk.xsp?nr=2446). Wraz z sygnalizowaną zmianą, od doktorantów oczekuje się, aby nie tylko skupiali się na prowadzeniu badań, ale także na organizowaniu swojej pracy, popularyzacji naukowej czy pracach w zespołach, także międzynarodowych. Wymagania stawiane doktorantom reguluje Polska Rama Kwalifikacji (PRK) na poziomie ósmym, który odpowiada kształceniu doktorantów i wytycza zakres wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych kandydata na doktora. Przykładowo oczekuje się, że kandydat na doktora

zna „w stopniu umożliwiającym rewizję istniejących paradygmatów – światowy dorobek, obejmujący podstawy teoretyczne oraz zagadnienia ogólne i wybrane zagadnienia szczegółowe – właściwe dla dyscypliny naukowej lub artystycznej główne tendencje rozwojowe dyscyplin naukowych lub artystycznych, w których odbywa się kształcenie, metodologię badań naukowych, zasady upowszechniania wyników działalności naukowej, także w trybie otwartego dostępu” (https://kwalifikacje.gov.pl/images/downloads/materia%C5%82y_do_serwisu_ZSK/tabele_PRK/PRK_tab5.pdf).

Drugą przesłanką, która skłoniła autorów do opracowania książki, jest obserwowany w ciągu ostatnich lat nacisk na identyfikację czynników sukcesu doktoranta, w szczególności zwrócono uwagę na znaczenie osoby promotora oraz relacji pomiędzy promotorem a doktorantem (van Rooij i in., 2021). Towarzyszy temu wzrost liczby warsztatów, szkoleń, konferencji, poradników poświęconych sprawowaniu przez promotora opieki nad doktorantem oraz rozprawą doktorską. Ich celem jest zapewnienie wiedzy i narzędzi, w szczególności młodym samodzielnym pracownikom naukowym, właśnie w zakresie opieki nad doktorantem. Obejmują one swoim zakresem kwestię nadzoru nad procesem badawczym, terminowością realizacji poszczególnych etapów pracy doktorskiej, motywowania, kwestię wsparcia doktoranta w procesie materiałów czy pisania pracy, przekazywania informacji zwrotnej czy trudnych rozmów. Zwiększeniu liczby publikacji, ale i intensywności aktywności, w których mogą brać udział promotorzy prac doktorskich, nie towarzyszy równie szybki wzrost publikacji im dedykowanych w zakresie nauk społecznych. Czytelnik może w to miejsce znaleźć publikacje, które nie uwzględniają uwarunkowań prawnych w Polsce (np. Phillips i Pugh, 2005; Taylor i Beasley, 2005). Poza tym w zdecydowanej większości dotychczasowe szkolenia czy warsztaty są przeznaczone stricte dla pracowników danej uczelni.

Książka jest adresowana do doktorantów oraz promotorów prac doktorskich. Praca, którą autorzy oddali w ręce czytelników, stanowi odpowiedź na potrzeby ustawicznego szkolenia oraz podnoszenia wiedzy i umiejętności przez doktorantów oraz wypełnia lukę związaną z brakiem pozycji wydawniczej dedykowanej promotorom prac doktorskich prowadzonych w ramach szkół doktorskich w Polsce. Ma służyć wsparciu i doskonaleniu warsztatu doktorantów oraz prowadzeniu rozpraw doktorskich przez promotorów. Niniejsza książka ma ambicje

bycia przewodnikiem po nowych wymogach stawianym doktorantom, a także pomocnikiem w opanowaniu wszystkich umiejętności w zakresie naukowych oraz pozanaukowych aspektów pisania rozprawy doktorskiej. Mamy nadzieję, że książka okaże się pomocna także młodym adeptom nauki przygotowującym się do kariery po doktoracie, bowiem od badaczy oczekuje się stałego doskonalenia. Pomimo wzrostu liczby publikacji poświęconych metodyce prac doktorskich, niniejsza książka uwzględnia tematykę dotychczas pomijaną, a związaną z konспекtem pracy doktorskiej, indywidualnym planem badawczym czy współpracy doktoranta z promotorem, trudnościami i wyzwaniem w zakresie pisania pracy doktorskiej, mobilnością międzynarodową doktoranta oraz ochroną własności intelektualnej i etyką prowadzenia badań naukowych.

Treść książki podzielono na czternaście rozdziałów, które tworzą dwie części – część pierwsza dedykowana jest doktorantom (siedem pierwszych rozdziałów), natomiast druga promotorom rozpraw doktorskich (siedem kolejnych rozdziałów).

Część pierwsza składa się z siedmiu rozdziałów. Pierwszy z nich, autorstwa A. Wziętek-Staśko, poświęcony jest konспекtowi rozprawy doktorskiej. Autorka odnosi się do tematu oraz problemu badawczego, uzasadnienia tematu rozprawy oraz jej wartości dodanej. Następnie omawia część konспекtu pracy doktorskiej, poświęconą celowi głównemu oraz szczegółowemu. Wskazuje na sposoby sformułowania celu pracy, by przejść do aspektu hipotezy głównej oraz szczegółowej. Autorka prowadzi czytelnika do istotności procesu przygotowania koncepcji badawczej rozprawy oraz przekonania o tym, że wiąże się on z poszukiwaniem wiedzy oraz doświadczenia.

Rozdział drugi, autorstwa R. Lenart-Gansiniec, skupia się na indywidualnym planie badawczym. Zwraca uwagę na kwestię planowania i organizacji pracy badawczej oraz wytycznych ustawowych w zakresie sporządzenia indywidualnego planu badawczego, następnie na przykładach omawia jego poszczególne części. Ponadto uzupełnienie rozdziału stanowią wywody poświęcone istotności planowania poszczególnych etapów prowadzenia badań naukowych.

W rozdziale trzecim J. Zawila-Niedźwiecki dostarcza odpowiedzi na pytanie, jak zaplanować badania. W rozdziale Autor wyjaśnia, czym jest plan badawczy. W dalszej części rozdziału przedstawia systematykę podejść badawczych, istotę pola badawczego oraz specyfikę przeprowadzenia badań. W zakończeniu Autor zamieszcza rekomendacje dla doktorantów oraz ramy planowania badań.

W rozdziale czwartym K. Czernek-Marszałek omawia najważniejsze trudności i wyzwania związane z procesem przygotowania pracy doktorskiej, następnie przedstawia metodykę badań jakościowych przeprowadzonych na potrzeby rozdziału. W dalszej części rozdziału przywołuje wyniki badań skoncentrowane na istotnych aspektach pracy nad rozprawą doktorską. Czytelnik znajdzie tu rekomendowane sposoby rozwiązywania wszystkich dylematów, które może spotkać na swojej drodze doktorant.

Rozdział piąty, którego autorką jest E. Ziembka, skupia się na metodach współpracy z promotorem. Relacje promotora z doktorantem stanowią jeden z głównych czynników sukcesu w prowadzeniu przez doktoranta badań naukowych oraz napisania pracy doktorskiej. Autorka wskazuje na różnorodność podejść do współpracy promotora z doktorantem oraz ich zadania w projekcie pracy doktorskiej. W konkluzjach ujmuje metody współpracy oraz zadania promotora i doktoranta przy uwzględnieniu stopnia samodzielności doktoranta.

Rozdział szósty, autorstwa S. Przytuły, poświęcony jest mobilności międzynarodowej doktorantów. Autorka szczegółowo i pragmatycznie wprowadza czytelnika w problematykę internacjonalizacji uczelni oraz umiędzynarodowienia badań naukowych z uwzględnieniem motywacji doktorantów do rozwoju zawodowego. Dalej dostarczono informacje na temat roli promotora w umiędzynarodowieniu doktoranta. Zamieszczono również kwestionariusz oczekiwań, który umożliwia analizę i pomiar stopnia zaangażowania doktoranta i promotora.

Ostatni, siódmy rozdział, w części dedykowanej dla doktorantów koncentruje się na ochronie własności intelektualnej i etyce prowadzenia badań naukowych. M. Ratajczak-Mrozek przedstawia kwestie związane z finansowaniem i komercjalizacją badań naukowych, założenia ogólne procedur badawczych i ich aspekty etyczne. Autorka omawia również specyfikę badań z udziałem ludzi i zwierząt. Precyzyjnie kreśli problematykę naruszenia norm etycznych, w szczególności rażących przewinień w postaci fabrykowania i fałszowania wyników oraz plagiatu. Czytelnik znajdzie w rozdziale omówienie zasad autorstwa publikacji naukowych i ochrony własności intelektualnej. W podsumowaniu Autorka podkreśla znaczenie norm etycznych dla świata nauki, w szczególności: sumienności, obiektywizmu, sprawiedliwości i rzetelności oraz uczciwości.

Rozdział ósmy, autorstwa Cz. Zająca, przybliża specyfikę kształcenia doktorantów w szkołach doktorskich ze szczególnym uwzględnieniem aspektów

prawnych, organizacyjnych oraz finansowych. Autor doprecyzowuje kwestie rekrutacji do szkół doktorskich na przykładzie Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu. Zamieszcza także program oferowany doktorantom w Szkole Doktorskiej Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, obejmujący dyscypliny: Ekonomia i Finanse, Nauki o Zarządzaniu i Jakości oraz Technologia Żywności i Żywienia dla doktorantów rozpoczynających kształcenie w roku akademickim 2021/2022. W zakończeniu Autor pokazuje celowość modelu nauczania doktorantów w Polsce w kierunku kształcenia wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych.

W rozdziale dziewiątym A. Kosieradzka i J. Zawila-Niedźwiecki przybliżają specyfikę doktorantów wdrożeniowych i eksternistycznych z uwzględnieniem kontekstu formalnego oraz ich realizacji. Autorzy nakreślają potencjalne trudności i problemy związane z realizacją doktoratów eksternistycznych przez doktorantów. W konkluzjach Autorzy podkreślają, że modele doktoratów eksternistycznych czy wdrożeniowych są idealne dla osób, które mają ambicje podsumować swój dorobek życiowo-zawodowy.

W rozdziale dziesiątym, autorstwa J. Rosińskiego i I. Stańczyk, zaprezentowano istotę przygotowania rozprawy doktorskiej. Autorzy, w oparciu o wyniki przeprowadzonych wywiadów z doktorantami, identyfikują powody podjęcia decyzji o rozpoczęciu przygody z doktoratem na różnych ścieżkach (doktorat wdrożeniowy w ramach Szkoły Doktorskiej, doktorat w ramach Szkoły Doktorskiej, doktorat w ramach Studiów Doktoranckich oraz doktorat eksternistyczny). Wyniki badań przeprowadzonych przez Autorów uwzględniają również aspekty wpływu na podjęcie decyzji o doktoracie oraz sposoby poszukiwania przez doktorantów obszaru tematycznego rozprawy doktorskiej, wyboru promotora, wyobrażeń doktorantów dotyczące pomocy/wsparcia promotora w trakcie doktoratu oraz oczekiwań co do wsparcia merytorycznego. Zamieszczono także odpowiedzi doktorantów w zakresie trudnych i stresujących etapów, pojawiających się w trakcie pracy nad rozprawą doktorską. W konkluzji Autorzy podkreślają znaczenie roli promotora we wsparciu merytorycznym doktorantów.

Rozdział jedenasty, autorstwa M. Najdy-Janoszki, prezentuje problematykę nadzoru nad procesem badawczym. Autorka nakreśla istotę i cel nadzoru, przedmiot działań nadzorczych promotora w kontekście sporządzenia indywidualnego planu badawczego. Autorka wskazuje także na przykłady zakresów

obowiązków promotora w wybranych szkołach doktorskich i na ich podstawie analizuje działania wpisujące się w charakter nadzoru. Autorka w podsumowaniu podkreśla, że opieka naukowa nie kończy się na sprawdzaniu i ocenianiu efektów pracy doktoranta, ale obejmuje także bieżącą kontrolę i nadzór zmierzający do udoskonalenia pracy doktoranta.

W rozdziale dwunastym E. Stańczyk-Hugiet omawia relacje jako uwarunkowania skutecznej pracy nad doktoratem. Autorka szczegółowo analizuje promotorstwo i wyzwania stawiane promotorom rozpraw doktorskich, szczególnie początkującym promotorom. Podkreśla, że współpraca pomiędzy doktorantem a promotorem jest jednym z najistotniejszych elementów pomyślnego zakończenia prac nad doktoratem. W rozdziale Autorka przedstawia zadania i umiejętności promotora, modele promotorstwa, typy i uwarunkowania relacji promotora z doktorantem. Czytelnik znajdzie tu profile i role promotora, a także style promotorstwa oraz percepcje i oczekiwania promotorów i doktorantów.

J. Żukowska i K. Wardzińska w rozdziale trzynastym omawiają komunikację promotora z doktorantem. Autorki przedstawiają pojęcie i istotę, typologię, formy, zalety i wady, style. Szczegółowo przedstawiają bariery komunikacji promotora z doktorantem oraz sposoby niwelowania tych barier. W dalszej części rozdziału prezentują wyniki badań ankietowych przeprowadzonych w celu identyfikacji uwarunkowań skutecznej pracy nad doktoratem.

W rozdziale ostatnim, czternastym, M. Najda-Janoszka omawia kolejny czynnik skutecznej pracy nad doktoratem – nadzór – ze szczególnym uwzględnieniem wyzwań funkcji nadzorczej promotora. Autorka prezentuje uwarunkowania wzajemnych oczekiwań doktoranta i promotora w kontekście nadzoru. W dalszej części rozdziału nakreśla modele i koncepcje nadzoru nad procesem badawczym. Na ich podstawie proponuje rekomendacje dla promotorów w tym zakresie.

Jako redaktorzy publikacji mamy świadomość, że zasygnalizowane w poradniku zagadnienia nie wyczerpują oczekiwań i potrzeb zarówno doktorantów, jak i promotorów. Wzmoczone postulaty międzysektorowości, interdyscyplinarności czy umiędzynarodowienia doktoratów sprawiają, że pojawiają się coraz to nowsze aspekty, interesujące dla obydwu stron. Dostrzegamy potrzebę pogłębienia problematyki pracy nad rozprawą doktorską oraz opieką naukową z uwzględnieniem aspektu dobrostanu doktorantów i jego uwarunkowań. Zmieniające się

wymagania, przeciążenie pracą, terminami, trudnościami finansowymi, presją publikowania, aktywnego uczestnictwa w środowisku naukowym, ale także oczekiwania stawiane doktorantom mogą przyczyniać się do przeciążenia i ostatecznie rezygnacji. Wskaźniki odejścia w trakcie prac nad doktoratem są wysokie, do 50%, w zależności od dyscypliny i kraju (Gardner, 2008; Lovitts i Nelson, 2000). Istotne jest zatem przyjrzenie się uwarunkowaniom dobrostanu doktorantów, ale także sprawujących nad nimi opiekę promotorów. Wszystko to może nas przybliżyć do poznania uwarunkowań skutecznej pracy nad rozprawą doktorską.

Bibliografia

Gardner, S.K. (2008). Fitting the mold of graduate school: A qualitative study of socialization in doctoral education. *Innovations in Higher Education*, 33, 125–138.

Lovitts, B., Nelson, C. (2000). The Hidden Crisis in Graduate Education: Attrition from Ph.D. Programs. *Academe*. 86(6), 44–50.

Phillips, E.M., Pugh, D.S. (2005). *How to get a PhD: a handbook for students and their supervisors*. Open University Press.

Polska Rama Kwalifikacji, <https://kwalifikacje.gov.pl/o-zsk/polska-rama-kwalifikacji> (11.06.2021).

Taylor, S., Beasley, N. (2005). *A Handbook for Doctoral Supervisors*. London: Routledge.

Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. z 2018 r. poz. 1668 z późn. zm. tekst jednolity Dz. U. z 2021 r. poz. 478).

van Rooij, E., Fokkens-Bruinsma, M., Jansen, E. (2021). Factors that influence PhD candidates' success: the importance of PhD project characteristics. *Studies in Continuing Education*, 43(1), 48–67.

CZĘŚĆ I. DLA DOKTORANTA

Zgodnie z ustawą z dnia 20 lipca 2018 Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. z 2018 r. poz. 1668) doktorant „prezentuje ogólną wiedzę teoretyczną kandydata w dyscyplinie albo dyscyplinach oraz umiejętność samodzielnego prowadzenia pracy naukowej lub artystycznej”. Natomiast „przedmiotem rozprawy doktorskiej jest oryginalne rozwiązanie problemu naukowego, oryginalne rozwiązanie w zakresie zastosowania wyników własnych badań naukowych w sferze gospodarczej lub społecznej albo oryginalne dokonanie artystyczne”. Poza tym, zgodnie z efektem uczenia się dla kwalifikacji na poziomie 8 PRK (Polskie Ramy Kwalifikacji), doktorant powinien posiadać nie tylko wiedzę na temat dorobku nowego w obszarze problematyki badawczej będącej przedmiotem badań doktorskich czy kierunków, szkół, podejść i nurtów oraz trendów rozwojowych w danej dyscyplinie i podejścia metodologicznego, ale także zasad upowszechniania wyników działalności naukowej w trybie otwartego dostępu, metod transferu wiedzy oraz komercjalizacji wyników badań nauk. Poza wiedzą, istotne są umiejętności w zakresie prowadzenia badań, publikowania i popularyzacji wyników badań własnych w krajowym i międzynarodowym obiegu naukowym, planowania i/lub współrealizowania indywidualnych i/lub zespołowych, a także w środowisku międzynarodowym, przedsięwzięć badawczych związanych z daną dyscypliną. Ponadto kandydat na doktora powinien między innymi: krytycznie oceniać własny wkład w rozwój dyscypliny, wskazać ograniczenia zrealizowanych przez siebie badań oraz kierunki dalszych dociekań naukowych w obszarze prowadzonych badań naukowych, krytycznie oceniać znaczenie wyników badań własnych w rozwiązywaniu problemów poznawczych i praktycznych, samodzielnie, niezależnie, odpowiedzialnie oraz zgodnie z normami etycznymi prowadzić

działalność naukową oraz respektować zasady ochrony własności intelektualnej oraz publicznej własności wyników działalności naukowej.

W odpowiedzi na wymogi i oczekiwania stawiane doktorantom, niniejsza część zawiera praktyczne i drobiazgowo wskazówki i rekomendacje dla doktorantów w zakresie sporządzenia konspektu rozprawy doktorskiej, indywidualnego planu badawczego, a także planowania badań naukowych. Doktorant znajduje w tej części najważniejsze wyzwania, z którymi może się zmierzyć podczas przygotowania pracy doktorskiej oraz sposoby rozwiązywania pojawiających się dylematów. Ponadto przedstawiono metody współpracy doktoranta z promotorem oraz możliwe sposoby wsparcia dla doktorantów realizujących projekty doktorskie we współpracy międzynarodowej. Omówiono problematykę ochrony własności intelektualnej i etyki prowadzenia badań naukowych.

Rozdział 1. Konspekt pracy doktorskiej

Anna Wziętek-Staśko

1.1. Wprowadzenie

Kluczowym dokumentem, wprowadzającym kandydata do uzyskania stopnia „doktora” w świat nauki, jest w prawie polskim Ustawa z dnia 20 lipca 2018 roku – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. z 2018 r., poz. 1668 z późn. zm.). W tym dokumencie odnajdujemy między innymi Art. 187, w następującym brzmieniu:

„1. Rozprawa doktorska prezentuje ogólną wiedzę teoretyczną kandydata w dyscyplinie albo dyscyplinach oraz umiejętność samodzielnego prowadzenia pracy naukowej lub artystycznej.

2. Przedmiotem rozprawy doktorskiej jest oryginalne rozwiązanie problemu naukowego, oryginalne rozwiązanie w zakresie zastosowania wyników własnych badań naukowych w sferze gospodarczej lub społecznej albo oryginalne dokonanie artystyczne.

3. Rozprawę doktorską może stanowić praca pisemna, w tym monografia naukowa, zbiór opublikowanych i powiązanych tematycznie artykułów naukowych, praca

projektowa, konstrukcyjna, technologiczna, wdrożeniowa lub artystyczna, a także samodzielna i wyodrębniona część pracy zbiorowej.

4. Do rozprawy doktorskiej dołącza się streszczenie w języku angielskim, a do rozprawy doktorskiej przygotowanej w języku obcym również streszczenie w języku polskim. W przypadku gdy rozprawa doktorska nie jest pracą pisemną, dołącza się opis w językach polskim i angielskim”.

Z punktu widzenia rzetelnego przygotowania się doktoranta do opracowania założeń rozprawy doktorskiej powyższy zapis (mowa o treści zawartej w pkt. 1 oraz pkt. 2), tylko w części wydaje się pomocny. Szczególne wątpliwości budzi formuła „(...) rozprawa doktorska prezentuje ogólną wiedzę kandydata w dyscyplinie albo dyscyplinach (...)”, implikująca już na wstępie liczne trudności związane z właściwym określeniem poziomu kompetencji doktoranta, wymaganych do profesjonalnego przygotowania rozprawy doktorskiej. Wspomniany poziom „ogólności” bywa czasami niezmiernie dyskusyjny i niestety stanowi jedną z wiodących przyczyn braku widocznych postępów w pracy badawczej. Podobne konsekwencje rodzi zapis „(...) przedmiotem rozprawy doktorskiej jest oryginalne rozwiązanie problemu naukowego, oryginalne rozwiązanie w zakresie zastosowania wyników własnych badań naukowych (...)”. Zapis ustawy nie precyzuje niestety kryteriów oceny wspomnianego poziomu „oryginalności”, co otwiera pole do dyskusji zarówno w trakcie opracowania konspektu rozprawy, jak i w procesie oceny finalnej wersji pracy przez jej recenzentów. Wyeksponowanie powyższych wątpliwości ma bardzo istotne znaczenie z punktu widzenia konstrukcji konspektu rozprawy doktorskiej, obejmującego następujące elementy:

1. Strona tytułowa (zawierająca nazwę podmiotu doktoryzującego, imię i nazwisko kandydata, tytuł pracy, imię i nazwisko promotora/ promotora pomocniczego rozprawy, miejscowość i rok).
2. Sformułowanie tematu oraz problemu badawczego. Uzasadnienie wyboru tematu rozprawy oraz wskazanie jej wartości dodanej.
3. Cel główny i cele szczegółowe rozprawy.
4. Hipoteza główna i hipotezy szczegółowe.
5. Koncepcja badawcza rozprawy.
6. Roboczy plan rozprawy (spis treści).
7. Wykaz podstawowych pozycji bibliograficznych.

8. CV doktoranta (wybrane dane osobowe, wykształcenie i doświadczenie zawodowe w układzie chronologicznym, szczególne umiejętności, ważniejsze pełnione funkcje, kursy, szkolenia, udział w konferencjach, wykaz publikacji itp.)

Przystępując do opracowania konspektu rozprawy doktorskiej, warto zastanowić się nad tym, jakim typem twórcy jesteśmy. Zinsser (1983) wyróżnia dwa typy autorów: „murarzy”, którzy systematycznie budują tekst, dopasowując do niego kolejne cegielki oraz „zbieraczy”, którzy w pierwszej wersji brudnopisu chcą zmieścić wszystko, co tylko przyjdzie im do głowy, nie dbając na tym etapie o spójność i formę. Pośrodku nich znajdują się ci, którzy, jak twierdzi Elbow (1973), poszczególne fragmenty opracowują w trzech fazach: pisania, przeglądania i poprawiania”. W ocenie Creswella (2013, s. 101), “w procesie przygotowania konspektuważna jest dyscyplina, czyli nawyk pisania w sposób systematyczny i konsekwentny. Wprawdzie odłożenie na pewien czas ukończonego brudnopisu pomaga nabrać pewnego dystansu do tekstu przed wprowadzeniem ostatecznych poprawek, ale częste odrywanie się od pracy hamuje jej postęp. Mimo dobrych chęci badacz staje się „weekendowym autorem”, który znajduje czas na pisanie jedynie w weekendy, kiedy wykona już wszystkie swoje cotygodniowe obowiązki. Zdaniem autora, systematyczna praca nad konspektem oznacza, że codziennie trzeba dopisać choć mały fragment lub przynajmniej pomyśleć nad dalszym ciągiem, zająć się zbieraniem informacji lub przeglądaniem i selekcją materiałów.

1.2. Sformułowanie tematu oraz problemu badawczego. Uzasadnienie wyboru tematu rozprawy oraz jej wartość dodana

Kluczowe miejsce w procesie przygotowania rozprawy doktorskiej – często to jedno z najtrudniejszych zadań – zajmuje etap poszukiwań problemu badawczego, znajdującego odzwierciedlenie w konstrukcji finalnej wersji tematu rozprawy. Jak zauważa Creswell (2013, s. 30), znaczącą rolę w procesie identyfikacji problemu badawczego odgrywają: założenia filozoficzne światopoglądu autora, strategia badawcza, która odpowiada temu światopoglądowi oraz konkretne metody lub procedury badania, w których ujęcie teoretyczne realizuje się w praktyce. Autor potwierdza pogląd Guby (1990, s. 17), mówiący, iż światopogląd to: „zbiór podstawowych przekonań, kierujących postępowaniem”, które

inni nazywają „paradygmatami” (np. Linkoln i Guba, 2000) czy też „metodologią badań naukowych” (np. Neuman, 2000). Creswell (2013, ss. 32–37) podkreśla, iż u studentów światopogląd kształtuje się pod wpływem dyscypliny naukowej, którą się zajmują, przekonań opiekunów naukowych i wykładowców oraz wcześniejszych doświadczeń badawczych, wpływając w istotny sposób na wybór podejścia jakościowego, ilościowego lub mieszanego w procesie badawczym. Wspomniany Autor wyróżnia cztery rodzaje światopoglądu: postpozytywizm, konstruktywizm, aktywizm oraz pragmatyzm.

Postpozytywiści wyznają filozofię deterministyczną, według której dane przyczyny wywołują prawdopodobnie określone wyniki lub skutki. Zagadnienia badane przez postpozytywistów wymagają zidentyfikowania i oceny przyczyn, które prowadzą do określonych skutków. Dla tego typu grupy badaczy najważniejsze jest opracowanie wymiernych kryteriów obserwacji i badanie zachowań jednostek. Światopogląd ten zakłada istnienie praw lub teorii, które trzeba sprawdzić lub zweryfikować i udoskonalić, aby móc zrozumieć świat, którym rządzą. Wiodące założenia tego stanowiska precyzują Philips i Burbules (2000):

1. Wiedza jest oparta na przypuszczeniach – nigdy nie odkryje się prawdy absolutnej. Dowody z badań są więc zawsze niedoskonałe i zawodne. To oznacza, iż badacze nie mówią, że potwierdzają hipotezę, lecz tylko wskazują na brak podstaw do jej odrzucenia.
2. Badanie naukowe polega na formułowaniu twierdzeń, które są następnie uzupełniane lub odrzucane i zastępowane innymi, mającymi lepsze uzasadnienie.
3. Wiedzę tworzą dane, dowody i racjonalne argumenty. Badacz zajmuje się gromadzeniem informacji uzyskanych na podstawie pomiarów przeprowadzonych wśród uczestników badania lub na podstawie udokumentowanych własnych obserwacji.
4. W badaniach naukowych dąży się do sformułowania istotnych, prawdziwych twierdzeń, które można wykorzystać do wyjaśnienia danej sytuacji lub opisu zależności przyczynowych, będących przedmiotem zainteresowania badacza. W badaniach ilościowych tworzy się przypuszczenia o relacjach między zmiennymi w formie pytań lub hipotez.
5. Zasadniczym aspektem kompetentnej pracy badawczej jest obiektywizm, badacze muszą sprawdzać metody i wnioski pod kątem możliwości błędu.

W badaniach ilościowych zwraca się uwagę między innymi na standardy trafności i rzetelności.

6. Wiodące elementy w ujęciu syntetycznym to: determinizm, redukcjonizm, obserwacja empiryczna i pomiar.

Według *konstruktywistów społecznych* jednostki dążą do zrozumienia świata, w którym żyją i pracują, nadając swoim doświadczeniom subiektywne znaczenie zorientowane na pewne przedmioty i zjawiska. Przedstawiciele konstruktywizmu często zajmują się w swoich badaniach procesami interakcji, zachodzącymi pomiędzy jednostkami. Interesują się szczególnymi kontekstami, w jakich żyją i pracują ludzie. Badacze są świadomi, że środowisko kształtuje ich interpretacje, zatem przyjmują perspektywę, która pozwala im dostrzec źródło owych interpretacji w doświadczeniach osobistych, kulturowych lub historycznych. Kluczowe założenia, odnoszące się do tego typu światopoglądu, sformułował Crotty (1998):

1. Znaczenia są konstruowane przez istoty ludzkie, które w swoich kontaktach ze światem dokonują ich interpretacji.
2. Ludzie wchodzą w kontakt ze światem i nadają mu sens z własnej perspektywy historycznej i kulturowej – wszyscy rodzimy się w świecie znaczeń, narzucanych nam przez kulturę. Starając się zrozumieć kontekst, czyli uwarunkowania, jakim podlegają uczestnicy badań jakościowych, badacze wchodzą w ów kontekst i osobiście zbierają informacje. Swoje odkrycia poddają interpretacji, która kształtuje się pod wpływem ich własnych doświadczeń i historii.
3. Generowanie podstawowych znaczeń ma zawsze charakter społeczny, następuje podczas interakcji zachodzących w społeczności ludzkiej i jest ich wynikiem. Procedura badań jest w znacznym stopniu indukcyjna, znaczenia generują się na podstawie zgromadzonych wcześniej danych empirycznych.
4. Wiodące elementy w ujęciu syntetycznym to: rozumienie, wielość interpretacji, konstrukcja społeczna i historyczna, tworzenie teorii.

Światopogląd aktywistyczny zwraca uwagę na potrzebę związku badań naukowych z polityką. Badania prowadzone zgodnie z tym światopoglądem obejmują projekty reform, które mogłyby zmienić życie ich uczestników, instytucje, w których ludzie żyją i pracują oraz życie samego badacza. Światopogląd

ten często koncentruje się na potrzebach grup i jednostek marginalizowanych lub pozbawianych w społeczeństwie przysługujących im praw. Integracja perspektyw teoretycznych z założeniami filozoficznymi tworzy obraz problemów, które należy zgłębić, osób, których ma dotyczyć planowane badanie i zmian, których należy dokonać (Creswell, 2013, s. 35). Szczególnie istotne cechy aktywizmu wyróżnili Kemmis i Wilkinson (1998, ss. 21–36):

1. Osobiste zaangażowanie w badania ma charakter rekursywny lub dialektyczny i zmierza do wprowadzenia zmian w praktyce. We wnioskach z pracy badawczej znajduje się więc pogram działań na rzecz zmiany.
2. Badania mają pomóc jednostkom wyzwolić się z ograniczeń dostrzeganych w mediach, w języku, w procedurach pracy i w zasadach funkcjonowania instytucji oświatowych.
3. Jest to ujęcie emancypacyjne, ponieważ pomaga w odrzuceniu ograniczeń nieracjonalnych lub niesprawiedliwych struktur, które stanowią przeszkody w samorealizacji i samostanowieniu.
4. Jest to ujęcie praktyczne i współdziałające, ponieważ badania przeprowadza się z innymi lub na temat innych.
5. Wiodące elementy w ujęciu syntetycznym to: upolitycznienie, nacisk na problematykę upodmiotowienia, współuczestnictwo, dążenie do zmiany.

Ostatnim z prezentowanych typów światopoglądu jest *pragmatyzm*. Zakłada się (np. Patton, 1990; Cherryholmes, 1992, ss. 13–17), że światopogląd ten rozwija się na gruncie działań, sytuacji i ich konsekwencji, a nie przyjętych założeń (jak postpozytywizm). Badaczy interesują nie tyle metody, ile problemy badawcze, które starają się wyjaśniać, stosując wszelkie możliwe działania (np. Rossman i Wilson, 1985, ss. 627–643). Wziąwszy pod uwagę poglądy badaczy (Cherryholmes, 1992, ss. 13–17; Morgan, 2007, ss. 48–76; Creswell, 2013, ss. 36–37), kluczowe założenia pragmatyzmu można ująć następująco:

1. Pragmatyzm nie jest związany z żadnym systemem filozofii i rzeczywistości. Znajduje zastosowanie w badaniach mieszanych, w których liberalnie wykorzystuje się założenia zarówno ilościowe, jak i jakościowe.
2. Badacze dysponują wolnością wyboru. Mogą swobodnie dobierać metody, techniki i procedury badawcze, najlepiej odpowiadające ich potrzebom i celom.

3. Pragmatyści nie postrzegają świata jako absolutnej jedności. Autorzy badań mieszanych wykazują różny stosunek do gromadzenia i analizowania danych, nie ograniczają się do jednego tylko sposobu (metody ilościowej lub jakościowej).
4. Za prawdziwe uznaje się to, co w danym czasie jest skuteczne. Nie zakłada się dualizmu między rzeczywistością niezależną od umysłu a istniejącą w umyśle. Dlatego w badaniach mieszanych stosuje się dane zarówno ilościowe, jak i jakościowe, ponieważ pozwala to lepiej wyjaśnić problem.
5. O tym, co i jak należy zbadać, pragmatyści decydują na podstawie zamierzonych konsekwencji, czyli tego, co chcą uzyskać. W badaniach mieszanych należy na wstępie wyjaśnić cel mieszania danych i uzasadnić, dlaczego zaplanowano łączne wykorzystanie danych ilościowych i jakościowych.
6. Autorom badań mieszanych pragmatyzm otwiera drogę do różnorodności metod, wielorakich światopoglądów i zróżnicowanych założeń oraz rozmaitych sposobów gromadzenia danych.
7. Wiodące elementy w ujęciu syntetycznym to: konsekwencje działania, koncentracja na problemach, pluralizm, zorientowanie na cel praktyczny.

Zrozumienie istoty własnego światopoglądu oraz dogłębna refleksja nad jego kształtem stanowią istotny etap, odzwierciedlający spojrzenie badacza na świat i naturę badań naukowych, decydujący o kolejnych etapach tworzenia kształtu rozprawy doktorskiej, w tym wyborze przedmiotu oraz tematu, określeniu problemu badawczego, wreszcie wyborze strategii badawczej.

Temat pracy doktorskiej powinien pozostawać w ścisłej zależności z przyjętą formułą problemu badawczego, znajdować też istotne powiązanie z przyjętymi celami rozprawy oraz hipotezami badawczymi, również precyzyjnie nawiązywać do układu spisu treści rozprawy. Konstrukcja tematu rozprawy doktorskiej nie jest zadaniem łatwym. Temat nie może być ani zbyt krótki, ani nader długi. Ważny jest też wskazywany poziom ogólności lub szczegółowości, dotyczący analizy podjętej problematyki. Warto również zwrócić uwagę na zasięg oddziaływania rezultatów podjętej eksploracji (np. regionalny, krajowy, międzynarodowy). Im szerszy, tym większy krąg odbiorców zainteresowanych podjętą problematyką oraz większa możliwość zaistnienia zarówno w świecie biznesu, jak i nauki oraz promocji własnych dokonań. Aby skonstruować temat pracy oraz sprecyzować, jaki problem badawczy będzie stanowił przedmiot dociekań

naukowych, konieczne są studia literaturowe, pozwalające określić dotychczasowy stopień popularności wśród innych badaczy branego pod uwagę problemu badawczego oraz określić różnorodność i dostępność pozycji bibliograficznych, koniecznych do przygotowania profesjonalnego dzieła naukowego. Prowadząc wspomniane wyżej poszukiwania, obligatoryjnie należy się odnieść zarówno do literatury polskiej, jak i zagranicznej. Jak zauważa Czakon (2020a, ss. 120–121), tradycyjna metodyka przeglądu literatury opiera się na dwóch filarach: analizie bibliograficznej (krytyczna lektura prac zwartych, artykułów naukowych i publikowanych komunikatów konferencyjnych) oraz klasycznych technikach analizy opartych na wspólnocie praktyki. Autor podkreśla, iż tradycyjny przegląd literatury jest obciążony kilkoma niedoskonałościami. W jego ocenie są to:

1. Skłonność do dyskusji ustaleń innych badaczy, zanim zostanie postawione pytanie badawcze.
2. Tradycyjne podejście zwykle nie wymaga ustalenia całej literatury istotnej dla badanego przedmiotu, narażając się na zarzut niezupełności czy pominięcia pojedynczego dzieła lub kilku dzieł ważnych dla danej dziedziny.
3. Rzadko są jednoznacznie formułowane kryteria włączenia lub wyłączenia poszczególnych pozycji do literatury.
4. Tradycyjny przegląd literatury przywołuje rezultaty innych badań, nie zawsze oceniając ich jakość metodologiczną, wkład w rozwiązanie problemu czy znaczenie dla rozwoju nauki.

W ocenie autora (2020a, s. 121 oraz 124) „(...) w świetle postępującej interdyscyplinarności, globalizacji i specjalizacji nauk o zarządzaniu tradycyjna metodyka powoli przestaje satysfakcjonująco spełniać swoją funkcję”, dlatego też autor proponuje, by w procesie poszukiwań badawczych wykorzystać procedurę systematycznego przeglądu literatury, obejmującą:

1. Określenie celu badania.
2. Wyłonienie podstawowej literatury.
3. Selekcję publikacji.
4. Opracowanie bazy danych publikacji.
5. Analizę bibliometryczną.
6. Analizę treści.
7. Opracowanie raportu.

W dążeniu do opracowania finalnej wersji tematu pracy doktorant niejednokrotnie proponuje różne jego alternatywne warianty. Rozważając je, musi on jednak wybrać wariant ostateczny, co nie zawsze jest łatwe, a na pewno niezmiernie ważne z punktu widzenia powstania profesjonalnego dzieła naukowego. W podjęciu tej decyzji pomocna może się okazać próba refleksji, dotycząca następujących kwestii:

1. Czy temat i związany z nim problem badawczy można i należy poddać badaniom? Dlaczego to badanie jest potrzebne?
2. Jakie argumenty uzasadniają znaczenie zidentyfikowanego problemu badawczego? Jaki problem stwarza potrzebę podjęcia się tego badania?
3. Jaki charakter ma problem? Co stanowi jego istotę? Czy jest częścią bardziej złożonego zjawiska?
4. Na ile problem badawczy jest nowatorski (nikt go wcześniej nie eksplorował, był eksplorowany, ale nie znaleziono satysfakcjonującego rozwiązania, w trakcie dotychczasowej eksploracji zidentyfikowano nowe obszary i kierunki badań naukowych, które warto podjąć itp.)?
5. W jakim stopniu wybrany problem badawczy pozwala zredukować lub w całości wyeliminować zidentyfikowaną w następstwie dogłębnych studiów literaturowych lukę badawczą? Źródła inspiracji najczęściej tkwią w końcowej części książek oraz artykułów, ujęte na przykład jako: „dalsze kierunki badań”, „propozycje dalszych badań”, „dyskusja wyników”, itp. Często używane formuły, sugerujące potrzebę dalszych badań, to: warto jeszcze poddać analizie”, „nieliczni autorzy podejmują ten problem”, „niewiele badań empirycznych...”, itd.
6. Czy rozważany problem ma charakter naukowy, czy tylko aplikacyjny, który nie może być przedmiotem dociekań prowadzonych na potrzeby przygotowania rozprawy doktorskiej (to często identyfikowana słabość, zwłaszcza podczas przygotowywania prac doktorskich przez pracowników organizacji biznesowych)?
7. Jaką metodą/metodami i jakimi technikami badawczymi autor zamierza się posłużyć?
8. Czy autor ma niezakłócony dostęp do próby badawczej? Jak zorganizuje badania?
9. Czy autor dysponuje takimi zasobami (np. programy komputerowe), które pozwolą na gromadzenie danych przez dłuższy czas i przeprowadzenie ich analiz?

10. Czy dany problem jest zgodny z faktycznymi zainteresowaniami badacza? Pozytywna odpowiedź na to pytanie stanowi istotną determinantę podjęcia prac badawczych w dynamiczny sposób i utrzymania poziomu motywacji na wysokim poziomie, od początku do końca realizacji całego przedsięwzięcia.
11. Niezadowolenie, ciekawość, obowiązek – który czynnik sprawił, że doktorant podjął zamiar przygotowania pracy naukowej?
12. W zakres której dyscypliny naukowej wpisuje się proponowany przez badacza temat? Zachowanie zgodności w tym aspekcie to niezmiernie ważna kwestia.
13. Jaki oryginalny wkład wniesie rozwiązanie postawionego problemu do dorobku danej dyscypliny naukowej w kraju i na świecie?

Ważne miejsce w strukturze konspektu zajmuje klarowne uzasadnienie wyboru tematu. Wyszczególnienie przesłanek takiego wyboru powinno obejmować wyniki dokonanych studiów literaturowych, dotychczas przeprowadzonych badań, doświadczeń praktycznych, własnych obserwacji oraz wskazywać znaczenie planowanych badań dla teorii oraz praktyki biznesowej. Warto zwrócić uwagę na takie kryteria, jak aktualność i stopień nowatorstwa. Warunek obligatoryjny stanowi pełne zrozumienie przez doktoranta istoty kluczowych pojęć, do których się odnosi przygotowując konspekt rozprawy doktorskiej, jak na przykład: przedmiot badań, problemy badawcze, metody badawcze. Jak zauważa Apanowicz (2005, s. 11) „przedmiot badań wyznacza (determinuje) metody badawcze w danej nauce. Metody uzależnione (zdeterminowane) są od właściwości i struktury badanego przedmiotu (obiektu)”. W oryginalny sposób do kwestii przygotowania projektu badawczego odniósł się J.W. Creswell (2013, s. 122) w następujących słowach: „Pisanie o projekcie badawczym można porównać do zanurzania wiadra w studni. *Początkujący* autorzy gwałtownie spuszczaają wiadro (czytelnika) w głąb studni (artykułu). *Doświadczeni* autorzy zanurzają wiadro (czytelnika) powoli, aby można było przystosować się do głębokości (artykułu). Zanurzanie wiadra zaczyna się od *haka narracyjnego* o odpowiednim poziomie uogólnienia, pozwalającego czytelnikowi zrozumieć temat i się nim zainteresować”. Zwizualizowany powyżej sposób przygotowania projektu badawczego, w tym artykułu, w dużej mierze może okazać się pomocny również podczas przygotowania konspektu rozprawy doktorskiej.

Przystępując do konstrukcji konspektu rozprawy doktorskiej, warto wziąć pod uwagę zastosowanie następujących wskazówek badawczych (por. Creswell, 2013, s. 123):

1. Formułując pierwsze zdanie, należy przykuć nim uwagę i wzbudzić zainteresowanie szerokiego kręgu odbiorców.
2. W zdaniu wprowadzającym warto unikać zamieszczania cytatów, zwłaszcza dłuższych. Ze względu na wielość interpretacji, cytaty mogą powodować niejasność już na samym początku.
3. Należy wystrzegać się wyrażen idiomatycznych i kolokwializmów.
4. Należy zachować precyzję podczas konstrukcji formuły problemu badawczego.
5. Należy wyjaśnić, dlaczego problem jest ważny, opierając argumentację na wielu źródłach.
6. Konieczne jest upewnienie się, czy problem został przedstawiony zgodnie z planowanym ujęciem badawczym (np. eksploracja w badaniu jakościowym, badanie relacji lub predyktorów w badaniu ilościowym, jedno i drugie w badaniu mieszanym).

Przytoczmy pogląd Lisińskiego (2017, ss. 6–7), według którego problemy badawcze „mają formę pytań i są wyrażonymi werbalnie, dostrzeganymi przez podmiot trudnościami (...) Są dobrowolnie przyjętymi do realizacji zadaniami, na które prowadzone badanie ma udzielić odpowiedzi”. Apanowicz (2005, s. 127) uważa, że problem badawczy to „niewiedza, którą należy usunąć w toku badań naukowych”. Frankfort-Nachmias i Nachmias (2001, s. 67) twierdzą, iż jest to „bodziec intelektualny wywołujący reakcję w postaci badań naukowych”. W opinii Jeszki (2013, s. 32), „problemy badawcze stanowią odpowiedź na pytanie, co będzie badane, czyli wskazują przedmiot badań, ale także sposób, z jakiej perspektywy i pod jakim kątem będą prowadzone badania, pozwalające uchwycić określone zjawiska, procesy, relacje”. Autor uważa, że problem badawczy to opis tematu badań, celu i pytań, na które badacz chce znaleźć odpowiedzi w wyniku realizacji badania. Może on dotyczyć cech przedmiotu badań, zdarzeń czy procesów, którym przedmiot ten podlega lub zależności, jakie między nimi zachodzą, a które w drodze badań chcemy wyjaśnić. Inaczej jest to zbiór pytań odnoszący się do obszaru niewiedzy, który chcemy wypełnić odpowiedziami. Pytania te mogą mieć charakter rozstrzygnięcia lub dopełnienia. W pierwszym przypadku rozpoczynają się od partykuły „czy”, a odpowiedź na nie może brzmieć tylko „tak” lub „nie”.

Pytania mające charakter dopełnienia rozpoczynają się od słowa „kto”, „co”, „kiedy”, „ile”, „jak często” itp. Zdaniem Nowaka (2007, ss. 31–35), poprawne formułowanie pytań badawczych nie jest możliwe bez wiedzy teoretycznej na temat przedmiotu badania. Stanowi ona podstawę, wskazującą celowość zadania określonych pytań, ale jest też źródłem założeń do tych pytań.

Niezmiernie intrygującą, a jednocześnie kluczową kwestią podczas prowadzenia prac nad przygotowaniem rozprawy naukowej, jest określenie poziomu jej oryginalności (zapis w ustawie, dotyczący tego elementu, skomentowano wyżej), opartego na wypełnianiu luki badawczej. Jak zauważa Strużyna (2020, s. 51) „przed podjęciem trudu badawczego warto rozważyć, na ile nasze osiągnięcia przyczyniają się do kumulatywnego, przejrzystego i ciągłego rozwoju danej teorii i tym samym zyskają pozytywną ocenę światowych wydawców, a na ile wspierać będą nieuporządkowane, ryzykowne procesy mnożenia «poszarpanych» wątków tematycznych”. Autor dodaje, iż kluczowe miejsce w procesie „poszukiwania drogi do oryginalności” zajmują odpowiedzi na pytania „co?” oraz szczególnie zwrócenie uwagi na problemy związane z:

1. Dodawaniem elementów lub całych fragmentów do konstrukcji rozpowszeczniionych rozwiązań teoretycznych.
2. Wzbogacaniem nowych lub rozwijaniem dopiero rodzących się idei.
3. Łączeniem wiedzy o zarządzaniu z wiedzą z innych teorii.
4. Wpływem rozwoju subdyscyplin zarządzania na teorię zarządzania.
5. Budowaniem nowej teorii zarządzania na fundamencie innych teorii (Strużyna, 2020, s. 52).

Wśród możliwych odpowiedzi, spełniających wyżej wymienione kryteria, J. Strużyna eksponuje takie, które:

1. Zostaną wpisane do aktualnej w danym czasie środowiskowej dyskusji nad ograniczeniami uznanych dotąd koncepcji.
2. Są osadzone w logice uzupełnianego rozwiązania i nie zamazują klarownych podziałów pomiędzy składowymi źródłowej koncepcji.
3. Będą wyraźnie ukazywać uzasadnienie potrzeby uzupełnienia oraz związek nowych propozycji z pierwotną propozycją.
4. Tworzą inny obraz całości pierwotnej propozycji.
5. Są czymś więcej niż prezentacją subiektywnie uznawanych przez autora ograniczeń pierwotnej koncepcji (Strużyna, 2020, ss. 53–54).

Jednocześnie powyższy autor sugeruje, by proces poszukiwań naukowych re-alizować z zachowaniem należytej ostrożności i twierdzi, iż „(...) dążenie badacza do rozszerzania literaturowych opracowań, mnożenia danych empirycznych i wniosków z nich płynących, zapełnianie przez doktorantów dotąd nieopracowanych pól, wypełnianie luki wiedzy doprowadzają do niskiego poziomu problematyzacji i szybkiego narastania złożoności i kompatybilności materiału naukowego” (Strużyńska, 2020, s. 57). Podobny pogląd wyrazili Alvesson i Sandberg (2011), podkreślając, iż nadmiar nowych założeń, czerpanie z nowych teorii, adaptowanie nowych spojrzeń może dezorientować i zaprzeczać pozytywnej funkcji nauki.

1.3. Cel główny i cele szczegółowe rozprawy

Istotne miejsce w procesie opracowania konspektu rozprawy doktorskiej zajmuje etap formułowania celów. Jak zauważają Locke, Spirduso oraz Silverman (2007, s. 9), sformułowanie celu określa „dlaczego zamierzasz przeprowadzić badanie i co chcesz zyskać”. Jak konstatuje Creswell (2013, s. 151), sformułowanie celu oznacza wyrażenie wszystkich zamierzeń autora rozprawy w jednym lub kilku zdaniach. Autor ten sugeruje, by w konspekcie jednoznacznie rozróżnić cel projektu, problem badawczy oraz pytania badawcze. Sformułowanie celu określa zamierzenie badacza, a nie problemy i zagadnienia stanowiące o potrzebie badania. Celu pracy nie należy mylić z pytaniami badawczymi, na które odpowiedzi szuka się w zgromadzonych danych. W sformułowaniu celu powinny się zawierać zamiary, intencje lub główna idea projektu bądź pracy badawczej. Idea ta wyłania się z potrzeby (problem) i konkretyzuje w szczegółowych pytaniach (pytania badawcze). Babbie (2006, ss. 110–115) twierdzi, że trzy najczęstsze i najbardziej użyteczne cele to *eksploracja*, *opis* i *wyjaśnianie*. W ocenie autora badania eksploracyjne mają z reguły trzy cele:

1. Zaspokojenie ciekawości badacza i jego pragnienia lepszego zrozumienia przedmiotu.
2. Zbadanie możliwości podjęcia szerszych badań.
3. Wypracowanie metod, które zostaną użyte w dalszych badaniach.

Babbie eksponuje jednocześnie główną wadę badań eksploracyjnych, którą stanowi fakt, iż nie dają one satysfakcjonujących odpowiedzi na pytania badawcze, choć mogą wskazywać na takie odpowiedzi i sugerować, jakimi metodami można

je osiągnąć. Powód, dla którego badania eksploracyjne rzadko mają charakter ostateczny, wiąże się z reprezentatywnością. Jak twierdzi E. Babbie, badani ludzie mogą nie być typowi dla większej populacji, którą faktycznie jesteśmy zainteresowani. Jako alternatywny rodzaj celu badań proponuje on *opis* jakiejś sytuacji lub wydarzenia. Badacz obserwuje, a potem opisuje to, co zaobserwował. Opis w jego ocenie był pierwotnym celem wielu badań jakościowych. Autor uważa, iż badania takie rzadko ograniczają się do czysto opisowych celów. Badaczy interesuje na ogół dalsze wyjaśnianie, *dlaczego* istnieją zaobserwowane prawidłowości i jakie są ich konsekwencje. Trzecim z głównych celów badań społecznych jest *wyjaśnianie*. Badania opisowe odpowiadają na pytania: *co*, *kiedy*, *gdzie* oraz *jak*, wyjaśniające natomiast – *dlaczego*. Niezależnie od zaproponowanej struktury celów naukowych autor konstatuje: „Mimo, że wyodrębnienie trzech celów badań jest użyteczne, warto podkreślić, iż większość badań zawiera elementy wszystkich trzech celów” (Babbie, 2006, s. 113). Formułując cele rozprawy, warto zwrócić uwagę na pewną odmienność związanej z tym procedury, wziąwszy pod uwagę typ badań.

Właściwe *formułowanie celu w badaniach jakościowych* powinno zawierać informacje o kluczowym zjawisku, które zostanie poddane badaniu, o jego uczestnikach i miejscu badania (por. Creswell, 2013, s. 132). Schwandt (2007) sugeruje, by zwrócić uwagę na następujące kwestie:

1. Warto używać takich słów, jak „cel”, „zamiar”, „zamyśl”.
2. Na potrzeby przygotowania konspektu rozprawy należy używać czasu przyszłego, gdyż proces badawczy jest dopiero w fazie przygotowań.
3. Opisując planowany przebieg badania należy skorzystać zczasowników podkreślających działanie, np. „wyjaśniać”, „opisywać”, „rozwijać”, „sprawdzać”, „odkrywać” – tworzących otwartą perspektywę.
4. Należy zwracać uwagę na wykorzystanie słów i wyrażen neutralnych, języka obiektywnego (np. zamiast „pozytywne doświadczenia jednostek” użyć formuły „doświadczenia jednostek”). Inne słowa, na które warto zwrócić uwagę, to „użyteczny”, „korzystny”, „pouczający”, użyte w odniesieniu do wyniku, którego można wcale nie uzyskać.
5. Zasadnym jest rozważenie użycia słownictwa określającego wybór strategii, która zostanie wykorzystana podczas gromadzenia danych, przetwarzania ich i analizowania wyników (np. teoria ugruntowana, studium przypadku, ujęcie fenomenologiczne itp.)

6. Warto zwrócić uwagę na uszczegółowienie kwestii dotyczącej możliwych ograniczeń, np. doboru próby badawczej (tylko kobiety lub tylko osoby w określonym wieku), miejsca badania (zasięg tylko lokalny), branży, grupy zawodowej itp.

Sformułowanie celu w badaniach ilościowych różni się od modeli wykorzystywanych

w badaniach jakościowych, a różnice te dotyczą języka oraz nastawienia na relacje i porównania zmiennych lub konstruktów. Pojęcie zmiennej wyjaśniają Frankfort-Nachmias i Nachmias (2001, ss. 70–71), twierdząc, iż jest to „Właściwość empiryczna mająca dwie lub więcej wartości”. Autorzy podkreślają jednocześnie, że „Rozróżnienie na zmienne zależne i niezależne ma charakter analityczny i odnosi się jedynie do celu badania. W świecie rzeczywistym zmienne nie są ani zależne, ani niezależne: to badacz decyduje, jak je interpretować, a decyzja ta wynika z celu badania. Zmienna niezależna w jednym badaniu może stać się zmienną zależną w innym”.

Godne uwagi zasady konstrukcji celu w badaniach ilościowych to (Creswell, 2013, s. 75 oraz 133):

1. Identyfikacja zmiennych niezależnych (to te, które prawdopodobnie wywołują określony skutek lub wywierają wpływ na wynik; inaczej nazywa się je zmiennymi oddziałującymi, objaśniającymi, pierwotnymi lub predyktorami); zmiennych **zależnych** (to te, które zależą od zmiennych niezależnych, są wynikami lub skutkami wpływu zmiennych niezależnych; inaczej nazywa się je zmiennymi kryterialnymi, objaśnianymi lub wynikowymi), zmiennych modyfikujących (są wprowadzonymi przez badacza nowymi zmiennymi, które stanowią iloczyn dwóch wybranych zmiennych; występują zazwyczaj w eksperymentach), zmiennych interweniujących (pośredniczą w oddziaływaniu zmiennej niezależnej na zmienną zależną) oraz zmiennych kontrolnych.
2. Użycie słów wskazujących na związki między zmiennymi niezależnymi a zależnymi, np. „relacja między” dwoma lub kilkoma zmiennymi lub „porównanie” dwóch lub więcej grup.
3. Zwrócenie uwagi na teorię, model lub ramy koncepcyjne – jako zapowiedź ich wykorzystania w dalszej części rozprawy.
4. Wskazanie typu strategii badawczej (np. sondaż lub eksperyment).

5. Warto używać takich słów, jak „cel”, „zamiar”, „zamyśl” (podobnie jak w przypadku badań jakościowych).
6. Wskazanie uczestników badań, miejsca badań itp.

Sformułowanie celu w badaniach mieszanych opiera się na zaprezentowaniu ogólnego zamierzenia projektu oraz informacji o wątkach ilościowych i jakościowych wraz z uzasadnieniem konieczności skorzystania z obu typów badań. Konstruując cel badań wedle powyższej formuły, warto wziąć pod uwagę, iż (Creswell, 2013, ss. 140–141):

1. Należy określić typ badań mieszanych (np. sekwencyjne, równoległe, transformacyjne).
2. Zasadnym jest wskazanie powodów łączenia danych ilościowych i jakościowych (np. dokładniejsze wyjaśnienie problemu badawczego, pełniejsze odzwierciedlenie tendencji i opinii, itp.)
3. Istotne jest wyeksponowanie cech, jakie powinno wykazywać właściwe sformułowanie celu badań zarówno ilościowych, jak i jakościowych.
4. Warto używać takich słów, jak „cel”, „zamiar”, „zamyśl” (podobnie jak w przypadku badań jakościowych oraz ilościowych).

W procesie badawczym ważne miejsce zajmuje nie tylko rodzaj zmiennych, ale także

sposób, w jaki są ze sobą powiązane. Kwestię powyższą wyjaśniają, między innymi, Frankfort-Nachmias i Nachmias (2001, s. 75), twierdząc, iż „(...) dwie zmienne są ze sobą powiązane, jeżeli zmiany wartości jednej zmiennej powodują systematyczne zmiany wartości drugiej”. Wskazują jednocześnie na istotną rolę, jaką odgrywa *kierunek związku*, który może być dodatni (pozytywny) lub ujemny (negatywny). Związek dodatni oznacza, że wraz ze wzrostem jednej zmiennej rosną także wartości drugiej. Związek ujemny natomiast oznacza, że ze wzrostem wartości jednej zmiennej wartości drugiej maleją.

Cele badania naukowego służą przede wszystkim ustaleniu zamierzonych efektów badania. Oprócz wyszczególnienia celu głównego, struktura celów powinna obejmować również wyodrębnienie kilku (4–5) celów szczegółowych (tzw. pomocniczych). Ich zawartość merytoryczna musi jednak być w pełni zgodna z zawartością celu głównego, stanowić jego doprecyzowanie. Realizacja celów szczegółowych musi także finalnie przyczyniać się do realizacji celu głównego rozprawy.

1.4. Hipoteza główna i hipotezy szczegółowe

Zgodnie z opinią Nowaka (2007, s. 33): „Hipoteza to inaczej przypuszczenie, niepewna wypowiedź, założenie badawcze, które ma na celu wyjaśnić określone zdarzenia i fakty lub przewidywać wystąpienie nowych; hipotezy są stawiane w celu odkrycia pewnych praw i uogólnień”. W ocenie Babbie (2006, s. 67) „hipoteza jest szczegółowym, sprawdzalnym oczekiwaniem wobec rzeczywistości, które wynika z ogólniejszej tezy”. Zdaniem Hajduka, hipotezy są zdaniami twórczymi o domniemanym stanie rzeczy. Inaczej mówiąc, hipotezy to domysły wyjaśniające jakieś fakty (Hajduk, 2012, s. 124). Według Frankfort-Nachmias, Nachmias (2001, s. 77) „hipoteza to proponowana przez nas odpowiedź, jakiej można udzielić na pytanie badawcze. Jest ona wyrażana w postaci jasno określonego związku pomiędzy zmienną zależną i zmienną niezależną. Hipotezy to proponowane odpowiedzi, ponieważ zostaną one zweryfikowane dopiero po przeprowadzeniu badań empirycznych. Budując hipotezę, badacz nie wie, czy zostanie ona potwierdzona czy nie (...) Hipotezy można wyprowadzać dedukcyjnie – z teorii, indukcyjnie – na podstawie obserwacji, czy intuicyjnie, albo łącząc elementy tych sposobów”. Wyżej wymienieni autorzy podkreślają wagę pewnych kluczowych, w ich ocenie, cech charakterystycznych hipotez badawczych:

1. Hipotezy muszą być jasno sformułowane. Badacz musi zdefiniować pojęciowo i operacyjnie wszystkie zmienne.
2. Hipotezy są konkretne. Badacz określa, jakie są oczekiwane związki pomiędzy zmiennymi, z uwzględnieniem ich kierunku (dodatniego lub ujemnego) oraz warunków, w jakich ten związek zachodzi.
3. Hipotezy są sprawdzalne za pomocą dostępnych metod. Ocena hipotezy zależy od tego, czy istnieją odpowiednie metody pozwalające na jej przetestowanie.
4. Hipotezy naukowe są pozbawione elementów wartościujących. Wartości wyznawane przez badacza, jego stronniczość czy subiektywne preferencje nie powinny wpływać na proces badawczy (Frankfort-Nachmias i Nachmias, 2001, s. 79).

Istotną kwestią, na którą należy zwrócić uwagę, jest konieczność dostrzeżenia różnicy między hipotezą naukową a hipotezą statystyczną (Szreder, 2010, s. 82). W ocenie autora przez hipotezy naukowe rozumiemy przypuszczenia o charakterze uniwersalnym (globalnym), wywodzące się z odpowiedniej teorii.

Hipoteza statystyczna natomiast rozumiana jest jako przypuszczenie dotyczące szczegółowych kwestii, odnoszących się do ściśle zdefiniowanej populacji, które zweryfikować można w oparciu o próbę losową reprezentującą tę populację. Wspomniany autor konstatuje, iż „W zagadnieniach ekonomicznych, podobnie jak w socjologii, psychologii, medycynie, poprawna interpretacja wyników weryfikacji hipotez jest ważna, gdyż dostarcza przesłanek do podejmowania decyzji odnoszących się do całych, nieraz bardzo dużych populacji, o których badacz wypowiada się na podstawie informacji zawartych w próbie”. Sugeruje jednocześnie, by w procesie badawczym zachować dużą ostrożność, konstruując sformułowania typu: „testowana hipoteza okazała się prawdziwa”, „hipoteza zerowa została pozytywnie zweryfikowana”, „można więc przyjąć, że weryfikowana hipoteza H_0 jest prawdziwa”, które coraz częściej pojawiają się w pracach młodych naukowców, wzbudzając kontrowersje wśród statystyków. W statystycznej teorii weryfikacji hipotez, której twórcami są Pearson i Neyman, sprawdzaną hipotezę nazywa się *hipotezą zerową* i oznacza się przez H_0 . Równolegle formułuje się konkurencyjną wobec niej tzw. *hipotezę alternatywną* (H_1), która w przeciwieństwie do hipotezy zerowej ma najczęściej charakter złożony. Oznacza to, że hipoteza alternatywna nie określa jednej wartości parametru populacji, którego dotyczy wnioskowanie, lecz dopuszcza różne jego wartości, inne od tej, którą zawiera hipoteza zerowa. Na przykład: hipoteza zerowa stwierdza, że współczynnik korelacji między dwiema cechami w populacji jest równy zero, a hipoteza alternatywna głosi, że współczynnik ten jest większy od zera (czyli przyjąć może jedną z nieskończonej liczby wartości większych od zera, lecz nie równy zero). Mimo, że hipotezą sprawdzaną (testowaną) jest hipoteza zerowa, to formułowana jest ona w taki sposób, aby dowieść jej *nieprawdziwości*. Jest to jedna z kluczowych kwestii w dobrym rozumieniu teorii wnioskowania statystycznego. Aby dowieść istnienia statystycznie istotnej korelacji między dwiema cechami, stawia się hipotezę, że współczynnik korelacji między tymi cechami jest równy zero. Odrzucenie tej hipotezy (stwierdzenie jej nieprawdziwości) stanowi statystyczny dowód na to, że między badanymi cechami istnieje istotna zależność korelacyjna (Szreder, 2010, s. 83). Autor jednocześnie wyjaśnia, że jeżeli zastosowanie testu statystycznego dla danego zbioru obserwacji w próbie nie prowadzi do odrzucenia hipotezy zerowej, to właściwą w tych okolicznościach decyzją jest stwierdzenie, że brak jest podstaw do odrzucenia H_0 . Innymi słowy – próba nie dostarczyła

wystarczających przesłanek do odrzucenia sprawdzanej hipotezy. Z kolei brak przesłanek do stwierdzenia nieprawdziwości hipotezy H_0 nie oznacza dowodu na jej prawdziwość. W teorii wnioskowania statystycznego nie istnieje konkluzja o stwierdzeniu prawdziwości hipotezy zerowej, a jedynie o braku podstaw do uznania jej za nieprawdziwą. Nie są to kategorie tożsame.

Kluczowe miejsce w procesie formułowania hipotez badawczych zajmuje hipoteza główna, która powinna być ściśle związana z celem głównym badań oraz tematem pracy. Podobnie jak w przypadku struktury celów, przyjętych w rozprawie doktorskiej, tak również w przypadku struktury hipotez badawczych wymagane jest opracowanie zestawu hipotez szczegółowych. Niezmiernie istotne staje się jednak zachowanie spójności w tym względzie. Powyższe aspekty muszą również znaleźć rzetelne odzwierciedlenie w spisie treści rozprawy. Pojęcia, które eksponuje przyjęta formuła hipotez badawczych, muszą być tożsame z tymi, które są precyzyjnie i kompleksowo wyjaśniane w poszczególnych rozdziałach rozprawy doktorskiej.

1.5. Koncepcja badawcza rozprawy

W procesie przygotowania konspektu rozprawy doktorskiej bardzo ważne miejsce zajmuje wyjaśnienie, jak doktorant zamierza zrealizować całą procedurę związaną z podjętym przedsięwzięciem. Podejmując rozważania dotyczące powyższej kwestii, istotne jest wyjaśnienie kilku kolejnych, kluczowych rozstrzygnięć terminologicznych, dotyczących: metodologii, metody badawczej, metodyki. Wymienione kategorie tylko pozornie przyjmują podobne brzmienie w warstwie językowej. Ich zakres merytoryczny wymaga zdecydowanie odmiennego rozumienia. Jak zauważa Ajdukiewicz (1975, ss. 175–177): „Metoda jest wyznacznikiem każdej nauki. Przesądza o jej istocie. Znajduje odniesienie nie tylko do jej warstwy praktycznej, przynależąc do metodologii pragmatycznej, ale także wpisuje się w sferę poznania, będąc składnikiem metodologii apragmatycznej”. W opinii Kotarbińskiego (1981, s. 524) „metoda to sposób systematycznie stosowany, przy czym sposób oznacza tok jakiegoś działania, a więc skład i układ jego stadiów”. Lisiński (2016, s. 12) podkreśla, że „metoda ma zatem dwoistą naturę. Może być tylko sposobem działania, objaśnionym w większym lub mniejszym stopniu szczegółowości. Będzie wówczas metodą. Tak jest

postrzegana niemal powszechnie. Może być również *metodyką*, gdy przedstawia dyrektywę, określającą, jak działać”. Szczególnym rodzajem *metody* jest *metoda naukowa*. Bronk (2011, s. 43) uważa, że „metoda naukowa to wysoce wyspecjalizowane narzędzie opisu, wyjaśniania i rozumienia świata, za pomocą którego naukowcy szukają odpowiedzi na postawione pytania oraz budują niearbitralny, wiarygodny i spójny obraz świata”. O *metodzie badawczej* nadmienia Czakon (2020b, s. 11), rozumiejąc ją jako „skład i układ etapów postępowania badawczego, powtarzalny w badaniu określonej klasy problemów ze względu na swą skuteczność”. Autor ten wyjaśnia również istotę *metodologii*. W jego ocenie „przez metodologię rozumie się naukę o metodach, która inwentaryzuje metody postępowania badawczego, opisuje sposób ich stosowania, charakteryzuje wady oraz zalety stosowania wobec problemów badawczych. Oczekiwać wobec niej można zarówno instruktażu postępowania, jak i wskazówek odnośnie do wyboru i zasad interpretacji osiągniętych wyników, a także wyszczególnionych ograniczeń. Nie istnieje bowiem uniwersalna, skuteczna metoda badawcza. Dlatego potrzebna jest metodologia jako nauka o wielu dostępnych metodach”. Sułkowski formułuje pogląd mówiący, iż: „Metodologia skupia się na ocenie efektywności poznawczej i pragmatycznej metod zarządzania, metodyka jest zaś zbiorem poprawnych metodologicznie reguł, które pozwalają właściwie rozwiązywać problemy zarządzania. Metodologia obejmuje problematykę zarówno poznania, jak i zmieniania organizacji” (Sułkowski, 2020, s. 29). Metody naukowe, podobnie jak inne metody, mogą być opisane w sposób mniej lub bardziej szczegółowy. Mogą, co również zauważono wcześniej, charakteryzować się różnym stopniem metodyczności. Gdy będą tylko opisem sposobu działania, będą metodami naukowymi lub technikami naukowymi, gdy zaś wskażą dyrektywę wyznaczającą tok działania, staną się metodykami naukowymi ogólnymi bądź szczegółowymi. Mogą także łączyć w sobie opis działania i dyrektywę wskazującą, jak działać. W takim przypadku przybiorą postać zasady naukowej lub procedury naukowej (Lisiński, 2016, s. 12). Creswell (2013, s. 37) wprowadza dodatkowo pojęcie *strategii badawczych*, traktując je jako: „schematy lub modele badań jakościowych, ilościowych i mieszanych, które nadają określony kierunek procedurom zastosowanym w projekcie badawczym”. Autor wyróżnia:

1. Strategie ilościowe (modele eksperymentalne oraz modele nieeksperymentalne – np. sondaże).

2. Strategie jakościowe (badania narracyjne, fenomenologię, etnografię, teorię ugruntowaną, studia przypadków).
3. Strategie mieszane (sekwencyjne, równoległe, transformatywne).

Niemczyk twierdzi, iż problem wyboru narzędzi poznania, wyjaśnienia i zrozumienia jest zależny od cech przedmiotu badań (Niemczyk, 2020, ss. 23–24). W jego ocenie do klasycznych metod jakościowych należą: badania terenowe, obserwacja, szczególnie obserwacja nieuczestnicząca i bezpośrednia, wywiady standaryzowane, grupa ekspercka, dyskusja panelowa, grupa fokusowa i analiza tekstu. Badania ilościowe to wszelkie badania empiryczne, w których dokonuje się pomiaru określonych zmiennych w sposób ilościowy przy wykorzystaniu instrumentów takiego pomiaru. Ilościowy charakter mają także badania ankietowe. Jeśli badany problem możemy opisać za pomocą miar ilościowych, a i same wnioski z badań są zapisane przy użyciu tych miar, to naturalne jest przeprowadzenie badań ilościowych. Analizując rozwój metod naukowych, można zauważyć szereg prób ich porządkowania, konkretyzujących się w typologii metod. Wśród filozofów nauki przeważa pogląd, że dwoma podstawowymi rodzajami metod naukowych, przyjmując za kryterium podziału ich strukturę, są: metoda indukcyjna oraz dedukcyjna (Hajduk, 2012, s. 73; Bronk, 2006, s. 55). Krajewski podkreśla, iż „Analizując definicje *indukcji* można zauważyć, że nawet przy prawdziwości przesłanek nie gwarantuje ona prawdziwości wniosków. Jest zatem instrumentem zawodnym. Znane są jej trzy postacie: indukcja zupełna, niezupełna i eliminacyjna” (Krajewski, 1982, ss. 95–105). *Metoda hipotetyczno-dedukcyjna*, nazywana też metodą nauk empirycznych (Such i Szcześniak, 1999, s. 10), jest instrumentem badawczym o charakterze empirycznym. Odwołuje się do faktów. Wykorzystując tę metodę, uzyskuje się twierdzenia tylko w pewnym stopniu prawdopodobne. Mają one charakter hipotetyczny, bo tylko w pewnym zakresie znajdują potwierdzenie w zebranych faktach i zdarzeniach. *Dedukcja*, znana w literaturze jako metoda dedukcyjna (Hajduk, 2012, s. 75), nazywana również metodą nauk formalnych, metodą sformalizowaną lub aksjomatyczno-dedukcyjną (Such i Szcześniak, 1999, s. 10), nie odwołuje się do faktów empirycznych, ale opiera się na faktach logicznych. Jest procesem rozumowania, którego istota polega na przechodzeniu od ogółu do szczegółu. Jak zauważa Stańczyk-Hugiet (2020, ss. 211–212) „Wybór metodologii badań nie jest prosty. Nim zostanie dokonany wybór metody rozwiązania problemu badawczego, nieodzowne jest, aby badacz w sposób jednoznaczny wyjaśnił i zrozumiał

filozoficzne założenia, na których mają się opierać jego dokonania naukowe (...) Z reguły przyjmuje się, że w naukach społecznych występują trzy grupy metodologii badawczych, do których włącza się badania ilościowe, badania jakościowe i tzw. metodologie mieszane, często funkcjonujące pod nazwą triangulacji metodycznej”. Autorka formułuje pogląd mówiący, iż zazwyczaj badacz staje przed dylematem, czy wybrać metody ilościowe czy jakościowe. W jej ocenie wśród metod ilościowych najpopularniejsza to sondaż (dostarczający numerycznych opisów trendów, postaw czy opinii w populacji i badający pewną próbę tej populacji) oraz eksperyment. *Eksperyment naukowy* polega na wprowadzeniu przez badacza zaplanowanej zmiany jednego czynnika lub grupy czynników w badanym procesie, przy jednoczesnym monitoringu pozostałych czynników. W ten sposób pozwala na uzyskanie odpowiedzi na pytanie dotyczące skutków wprowadzonej zmiany. Metoda ta znajduje zastosowanie przy badaniu zjawisk powtarzających się w przynajmniej częściowo takich samych warunkach (Stańczyk-Hugiet, 2020, s. 214). Ciekawą odmianą eksperymentu jest w ocenie autorki *symulacja*. Definiuje tę metodę jako „sztuczne odwzorowanie lub odtwarzanie, a także naśladowanie realnych procesów z zastosowaniem różnych modeli czy to matematycznych, czy to analitycznych” (Stańczyk-Hugiet, 2020, ss. 227–228). Nieodłączną częścią eksperymentu jest *obserwacja*, którą również należy włączyć do bogatego zestawu metod przydatnych w procesie badawczym, realizowanym na potrzeby przygotowania rozprawy doktorskiej. W ocenie wyżej wymienionej autorki obserwacja jest to: „Planowane, zamierzone oraz systematyczne gromadzenie faktów i zdarzeń oraz ich analiza” (Stańczyk-Hugiet, 2020, s. 220). *Badania sondażowe* dostarczają ilościowych, czyli wyrażonych liczbami, opisów, tendencji, postaw i opinii społeczeństwa, uzyskanych z jego próby. Są to badania przekrojowe i dynamiczne, w których dane zbiera się za pomocą kwestionariuszy lub wywiadów ustrukturalizowanych z zamiarem uogólnienia wyników otrzymanych w próbie (Babbie, 2001, ss. 268–270). *Etnografia* jest strategią długofalowego gromadzenia danych, głównie z obserwacji i wywiadów, w naturalnym środowisku grupy kulturowej bez poddawania jej celowym oddziaływaniom ze strony badacza (Creswell, 2007). *Teoria ugruntowana* sugeruje tworzenie pluralistycznych strategii badawczych łączących techniki jakościowe z ilościowymi. Podstawowe założenia metodyczne dotyczą: braku prekoncepcji, autorefleksyjności badacza, prowizoryczności konstrukcji teoretycznych oraz systematycznego tworzenia i rygorystycznego stosowania sytuacyjnych procedur badawczych

(Strauss i Corbin, 1990, ss. 44–46). W procesie badawczym ważne miejsce zajmuje również *studiowanie przypadków*. Istotę „przypadku” wyjaśnia Czakon, twierdząc: „Przez przypadek należy rozumieć pojedynczy obiekt badawczy, rozpoznawany ze względu na określony cel, usytuowany w konkretnym czasie i miejscu, z uwzględnieniem właściwych mu okoliczności, badany z wykorzystaniem wielu technik gromadzenia i analizy danych (...). Badacz antycypuje, że na kształt uzyskanych rezultatów będą wpływać uwarunkowania chwili, cechy otoczenia geograficznego, demograficznego, kulturowego i instytucjonalnego, a także koniunktura” (Czakon, 2020, s. 190). *Badanie fenomenologiczne* jest strategią polegającą na rozpoznawaniu istoty ludzkich doświadczeń wobec jakiegoś zjawiska na podstawie sensów, jakie nadają im uczestnicy badania. Niewielką liczbę podmiotów poddaje się ekstensywnym i długotrwałym badaniom, które pozwalają zdefiniować pewne istotne wzorce i zależności (Moustakas, 1994). Opracowując plan badawczy, warto również rozważyć łączenie metod badawczych, które wpisuje się w schemat *triangulacji metod*. Hewson wyjaśnia, iż istota triangulacji jest sprowadzana do „podejmowania pytania badawczego z dwóch lub więcej perspektyw w celu uzyskania zbieżnych wyników oraz sprawdzenia krzyżowego rezultatów, uzyskanych z różnych źródeł” (Hewson, 2006, s. 161). Creswell (2013, ss. 39–40) podkreśla, iż mieszanie metod jest zasadne, gdyż wyniki uzyskane jedną metodą mogą ułatwiać proces integracji metod ilościowych i jakościowych oraz wyselekcjonowanie uczestników badań lub sformułowanie pytań, które znajdą zastosowanie w badaniu inną metodą. Autor wymienia trzy główne, w jego ocenie, strategie mieszania metod:

1. *Procedury sekwencyjne badania mieszane* – umożliwiają, dzięki zastosowaniu jednej metody, uporządkowanie i uogólnienie wyników uzyskanych inną metodą. Przykład: wywiad jakościowy do celów eksploracyjnych, uzupełniony o ilościową metodę sondażu lub odwrotnie – zastosowanie metody ilościowej w celu przetestowania teorii, uzupełnione o zastosowanie metody jakościowej, np. szczegółowej eksploracji kilku jednostkowych przypadków.
2. *Procedury równoległe badania mieszane* – polegają na łączeniu lub scalaniu danych ilościowych i jakościowych w celu przeprowadzenia wszechstronnej analizy problemu badawczego. Wykorzystując ten schemat, badacz zbiera jednocześnie obydwa rodzaje danych, a następnie tworzy z nich jednolitą

interpretację całości. Przykład: umieszczenie mniejszego zbioru danych jednego rodzaju w większym zbiorze danych innego rodzaju (pytania jakościowe dotyczą procesu, a pytania ilościowe – wyników).

3. *Procedury transformatywne badania mieszane* – polegają na przyjęciu pewnego nastawienia teoretycznego jako perspektywy nadrzędnej dla projektu obejmującego dane ilościowe i jakościowe. Nastawienie to tworzy strukturę ramową dla tematów, będących przedmiotem zainteresowania badacza, metod gromadzenia danych oraz przewidywanych wyników lub zmian. Dopuszcza sekwencyjną i równoległą metodę gromadzenia danych.

Niezależnie od wyboru metody, należy pamiętać, iż projekt badania naukowego powinien budować grunt do optymalizowania:

1. Precyzji pomiaru zmiennych.
2. Realizmu w postrzeganiu kontekstu, w którym obserwowane są zmienne.
3. Generalizacji wyników w relewantnych pomiarach (Davis i in. 2013, ss. 1245–1250).

Zgodnie z opinią Frankfort-Nachmias i Nachmias (2001, ss. 61–62), badacze w naukach społecznych działają w dwóch „światach”: w świecie obserwacji i doświadczenia oraz w świecie idei, teorii oraz modeli. Tworzenie racjonalnych połączeń między tymi dwoma światami pozwala realizować cel nauk społecznych, czyli wyjaśniać zjawiska i dokonywać dokładnych predykcji. Autorzy stawiają dość istotne pytanie: czy powinniśmy najpierw konstruować teorie i modele, a następnie przenosić się do świata badań empirycznych, czy też badania empiryczne powinny poprzedzać teorie. Dokonując próby odpowiedzi na powyższe pytanie, autorzy oparli się na założeniach strategii przyjętych przez Poppera oraz Mertona. Strategia *teorii przed badaniami*, opracowana przez Poppera, składa się (w dużym uproszczeniu) z pięciu kroków:

1. Skonstruuj *explicite* teorię lub model.
2. Z teorii lub modelu wybierz twierdzenie, które poddasz empirycznej weryfikacji.
3. Opracuj plan badawczy pozwalający zweryfikować twierdzenie.
4. Jeżeli na podstawie danych empirycznych twierdzenie wyprowadzone z teorii zostanie odrzucone, to wprowadź zmiany do teorii lub planu badawczego i powrót do etapu 2.

5. Jeżeli twierdzenie nie zostanie odrzucone, to wybierz inne twierdzenie w celu weryfikacji lub staraj się poprawić teorię.

Strategia *badania przed teorią*, opracowana przez Mertona, eksponuje pogląd, iż badania empiryczne stanowią nowe wyzwanie dla teorii. Wymagają one bowiem kontynuowania prac teoretycznych prowadzących do zmian istniejących teorii, a także pełnią funkcję narzędzia ich weryfikacji. Strategia ta składa się z następujących etapów:

1. Analizy zjawiska i określenia jego podstawowych cech.
2. Zmierzania tych cech w różnych sytuacjach.
3. Analizy otrzymanych danych w celu określenia, czy są one systematycznym źródłem wariancji.
4. Jeżeli zostanie ustalone systematyczne źródło wariancji, to należy opracować teorię (Frankfort-Nachmias i Nachmias 2001, s. 63).

Spektrum zaprezentowanych wyżej metod nie wyczerpuje oczywiście niezmienne bogatego, różnorodnego zestawu narzędzi, z których może skorzystać badacz realizujący proces badawczy, aby osiągnąć zamierzony cel.

Ważne miejsce w strukturze konspektu rozprawy zajmuje prawidłowo skonstruowany spis treści. Autor musi się w nim kompleksowo odnieść do wszystkich omawianych w pracy treści. W części teoretycznej powinien zaprezentować szczegółowo wyniki przeprowadzonych studiów literaturowych. W części empirycznej dokładnie przedstawić zakres rozważań dotyczących metodologii badań oraz otrzymanych wyników. W tej części muszą znaleźć swoje należne miejsce informacje na temat: celu/celów badań, hipotez badawczych, luki badawczej, wyników badań wraz z rekomendacjami dotyczącymi dalszej eksploracji naukowej. Spis treści musi być opracowany z zachowaniem logiki wywodów oraz wymaganych standardów w tym zakresie.

1.6. Podsumowanie

Przygotowanie profesjonalnego konspektu rozprawy doktorskiej musi zostać poprzedzone dogłębnym zrozumieniem jego struktury, istoty oraz roli poszczególnych etapów, istoty oraz znaczenia wyodrębnionych kategorii badawczych. Zadanie to nie jest łatwe. Efekt końcowy jest kumulacją pasji, ciężkiej pracy, ogromu konsekwencji i wytrwałości. Inspirujące słowa na temat specyfiki pracy naukowej

wypowiedział J. Niemczyk, twierdząc, iż: „Misją naukowca jest odkrywanie prawdy o otaczającym świecie, poszukiwanie rozwiązań pozwalających ten świat lepiej poznać, zrozumieć i wyjaśnić (...) Nie każdemu będzie pisane dokonanie odkrycia na miarę Nagrody Nobla, niemniej każdy z nas powinien w to wierzyć, decydując się na podjęcie pracy naukowej” (Niemczyk, 2020, s. 103).

Dokonując próby wizualizacji procesu przygotowania rozprawy doktorskiej, można sobie go wyobrazić jako wspaniałą podróż naszego życia, w którą się wybieramy. Najpierw wybieramy kierunek, kolejno poszukujemy i zbieramy informacje na temat miejsca docelowego, gromadzimy niezbędne w podróży rzeczy, układamy je w walizce, w oczekiwaniu na fascynujące przeżycia odkrywamy nowe zakątki, poszukujemy źródeł nowych doznań, pełni ciekawości eksplorujemy otaczający świat, by finalnie wrócić do domu, wypełnieni nową wiedzą, bogatsi o nowe doświadczenia, otwarci na nowe doznania.

Bibliografia

Ajdukiewicz, K. (1975). *Logika pragmatyczna*. Warszawa: PWN.

Alvesson, M., Sandberg, J. (2011). Generating research questions through problematization. *Academy of Management Review*, 36(2), 247–271.

Apanowicz, J. (2005). *Metodologiczne uwarunkowania pracy naukowej. Prace doktorskie, prace habilitacyjne*. Warszawa: Wyd. DIFIN.

Babbie, E. (2006). *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.

Bronk, A. (2011). Pojęcie i rodzaje metody naukowej. W: P. Kawalec, R. Wodzis (red.), *Podstawy naukoznawstwa*, Tom 1. Lublin: Wydawnictwo KUL.

Cherryholmes, C.H. (1992). Notes on pragmatism and scientific realism. *Educational Researcher*, August–September.

Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. Thousand Oaks CA: Sage.

Creswell, J.W. (2013). *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Kraków: Wydawnictwo UJ.

Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. London: Sage.

Czakon, W. (2020). Zastosowanie studiów przypadku w badaniach nauk o zarządzaniu. W: W. Czakon (red.), *Podstawy metodologii badań w naukach o zarządzaniu*. Wydanie III rozszerzone. Piaseczno: Wydawnictwo Nieoczywiste.

Czakon, W. (2020a). Metodyka systematycznego przeglądu literatury. W: W. Czakon (red.), *Podstawy metodologii badań w naukach o zarządzaniu*. Wydanie III rozszerzone. Piaseczno: Wydawnictwo Nieoczywiste.

Czakon, W. (2020b). Wstęp. W: W. Czakon (red.), *Podstawy metodologii badań w naukach o zarządzaniu*. Wydanie III rozszerzone. Piaseczno: Wydawnictwo Nieoczywiste.

Davis, D.P., Golicic, S.L., Boerstler, C.N., Sunny, C., Oh, H. (2020). Does marketing research suffer from methods myopia?. *Journal of Business Research*, 66(9).

Elbow, P. (1973). *Writing without teachers*. London: Oxford University Press.

Frankfort-Nachmias, C., Nachmias, D. (2001). *Metody badawcze w naukach społecznych*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Guba, E.G. (1990). *The alternative paradigm dialog*. In: E.G. Guba (ed.), *The paradigm dialog*. Newbury Park: Sage.

Hajduk, Z. (2012). *Ogólna metodologia nauk*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

Hewson, C. (2006). Mixed Methods Research. In: *The Sage Dictionary of Social Research Methods*. ed. V.Jupp. London: Sage Publications.

Jeszka, A. (2013). Problemy badawcze i hipotezy w naukach o zarządzaniu. *Organizacja i Kierowanie*, 5(158).

Kemmis, S., Wilkinson, M. (1998). Participatory action research and the study of practice. In: B. Atweh, S. Kemmis, P. Weeks (ed.), *Action research in practice: Partnership for social justice in education*. New York: Routledge.

Kotarbiński, T. (1981). *Traktat o dobrej robocie*. Warszawa: Wydawnictwo Osolineum.

Krajewski, W. (1982). *Prawa nauki. Przegląd zagadnień metodologicznych*. Warszawa: KiW.

Linkoln, Y.S., Guba, E.G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. In: Y.S. Linkoln, E.G. Guba (ed.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Lisiński, M. (2016). Metody naukowe w metodologii nauk o zarządzaniu. *Przegląd Organizacji*, 4.

Lisiński, M. (2017). Problemy badawcze i metody ich rozwiązywania w naukach o zarządzaniu. *Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstwa*, 8(811).

Locke, L.F., Spirduso, W.W., Silverman, S.J. (2007). *Proposals that work: A guide for planning dissertations and grant proposals*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Morgan, D. (2007). Paradigm lost and paradigm regained: Methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1).

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage. Wydanie polskie: *Fenomenologiczne metody badań* (2001). Białystok: Trans Humana, przeł. Stanisław Zabielski.

Neuman, W.L. (2000). *Social research methods: Qualitative and Quantitative approaches*. Boston: Allyn & Bacon.

Niemczyk, J. (2020). Metodologia nauk o zarządzaniu. W: W. Czakon (red), *Podstawy metodologii badań w naukach o zarządzaniu*. Wydanie III rozszerzone. Piaseczno: Wydawnictwo Nieoczywiste.

Nowak, S. (2007). *Metodologia badań społecznych*. Warszawa: Wyd. PWN S.A.

Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage.

Philips, D.C., Burbules, N.C. (2000). *Postpositivism and educational research*. Lanham NY: Rowman & Littlefield.

Rossmann, G.B., Wilson, B.L. (1985). Numbers and words: Combining quantitative and qualitative methods in a single large-scale evaluation study. *Evaluation Review*, 9(5).

Schwandt, T.A. (2007). *Dictionary of qualitative inquiry* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA Sage.

Strużyna, J. (2020). Oryginalność w badaniach naukowych w dyscyplinie zarządzania. W: W. Czakon (red), *Podstawy metodologii badań w naukach o zarządzaniu*. Wydanie III rozszerzone. Piaseczno: Wydawnictwo Nieoczywiste.

Stańczyk-Hugiet, E. (2020). Metody eksperymentu i symulacji w naukach o zarządzaniu. W: W. Czakon (red), *Podstawy metodologii badań w naukach o zarządzaniu*. Wydanie III rozszerzone. Piaseczno: Wydawnictwo Nieoczywiste.

Strauss, A., Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage.

Such, J., Szcześniak, M. (1999). *Filozofia nauki*. Poznań: WN Uniwersytetu A. Mickiewicza w Poznaniu.

Sułkowski, Ł. (2020). Metodologia zarządzania – od fundamentalizmu do pluralizmu. W: W. Czakon (red), *Podstawy metodologii badań w naukach o zarządzaniu*. Wydanie III rozszerzone. Piaseczno: Wydawnictwo Nieoczywiste.

Szreder, M. (2010). O weryfikacji i falsyfikacji hipotez. *Przegląd Statystyczny*, R. LVII, Zeszyt 2–3.

Zinsser, W. (1983). *Writing with a word processor*. New York: Harper Colophon.

Rozdział 2. Indywidualny plan badawczy

Regina Lenart-Gansiniec

2.1. Wprowadzenie

W literaturze zwraca się uwagę, że jedna trzecia doktorantów rozpoczynających studia doktoranckie w pewnym momencie podejmuje decyzję o rezygnacji (Jones, 2013; Castelló i in., 2017). Dodatkowo wiele osób finalizuje prace and doktorantem w okresie o wiele dłuższym niż zakładano na początku studiów doktoranckich (Van de Schoot i in. 2013). Badania wskazują na związek między doświadczanym obciążeniem pracą a satysfakcją i zamiarem finalizacji prac nad rozprawą doktorską (Fredman i Doughney, 2012; Pyhältö, Stubb i Lonka, 2009). Castelló i in. (2017) wymienili wysokie wymagania dotyczące stopnia doktora, które ingerowały w życie osobiste ludzi, jako odpowiedzialne również za porzucanie nauki. Ponadto nadmierne obciążenie pracą jest powiązane z postęпами nad realizacją kolejnych etapów rozprawy doktorskiej (Horta, Cattaneo i Meoli, 2018), co może skutkować brakiem możliwości otrzymywania stypendium naukowego oraz skreśleniem z listy doktorantów. Badacze wskazują również, że niezadowolenie z przebiegu studiów doktoranckich może

skutkować obniżeniem produktywności, a tym samym opóźnieniami w realizacji prac nad rozprawą doktorską (Pyhältö, Stubb i Lonka 2009).

Ostatnie badania wskazują, że odpowiednie planowanie, satysfakcja czy zadowolenie z postępów nad kolejnymi etapami rozprawy doktorskiej mogą okazać się znaczącymi czynnikami zwiększającymi terminowość realizacji kolejnych etapów pracy nad doktoratem, zadowolenie oraz ukończenie studiów doktorskich zwieńczonych finalizacją rozprawy doktorskiej (Van Rooij i in., 2021). Coraz częściej wskazuje się, że organizacja pracy przez doktoranta, w szczególności planowanie poszczególnych etapów prac, ma bardzo duże znaczenie dla skuteczności i ostatecznie finalizacji rozprawy doktorskiej w cyklu kształcenia szkoły doktorskiej. Jak sugerują Sławińska i Witczak (2012, s. 139), „proces pisania każdej pracy powinien cechować pewien racjonalny tryb”. Oznacza to, że od momentu podjęcia decyzji na temat przedmiotu badań, doktorant powinien rozpocząć prace nad planem, harmonogramem realizacji badań. Wiąże się to nie tylko z koniecznością wypełnienia przez doktoranta ustawowego obowiązku sporządzenia indywidualnego planu badawczego, ale także z ustaleniem właściwego obciążenia pracą – tak, aby nadmiar obowiązków nie stał się przyczyną nadmiernego obciążenia pracą, frustracji, niezadowolenia, a ostatecznie rezygnacji ze szkoły doktorskiej. Po pierwsze, może to oznaczać, że doktoranci mają za mało czasu i za dużo do zrobienia, co utrudnia im ukończenie rozprawy doktorskiej przed zakończeniem kształcenia w szkole doktorskiej. Wysokie obciążenie pracą może być spowodowane zbyt dużym nakładem pracy bezpośrednio związanej z ich badaniami doktorskimi, ale także innymi, dodatkowymi aktywnościami, np. przygotowaniem dokumentacji do złożenia projektu na konkurs o finansowanie badań naukowych, napisaniem artykułów naukowych, wystąpieniami konferencyjnymi, przygotowaniem do realizacji obowiązkowych praktyk dydaktycznych. Po drugie, co może ważniejsze, duże obciążenie pracą i jego konsekwencje (np. problemy z równowagą między życiem zawodowym a zawodowym, brak czasu na relaks, hobby, dla rodziny oraz przyjaciół, itp.) mogą negatywnie wpłynąć na postępy i satysfakcję doktorantów i skłonić ich do rozważenia rezygnacji z prac nad rozprawą doktorską, a w konsekwencji rezygnacji z kształcenia w szkole doktorskiej.

Niniejszy rozdział stanowi wprowadzenie do problematyki sporządzenia indywidualnego planu badawczego i sposobów jego sporządzenia. Celem rozdziału

jest charakterystyka indywidualnego planu badawczego w kontekście wymogów Ustawy z 20 lipca 2018 roku – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. z 2018 r. poz. 1668 z późn. zm.). Zgodnie z zapisami wspomnianej ustawy, kształcenie doktorantów w szkole prowadzone jest na podstawie programu kształcenia i indywidualnego planu badawczego. W pierwszej części rozdziału odniesiono się do kwestii planowania i organizacji pracy naukowej. Następnie przedstawiono wytyczne ustawowe dotyczące indywidualnego planu badawczego. W kolejnych rozważaniach zaprezentowano wskazówki i sugestie dotyczące sporządzenia przez doktoranta ww. planu. Rozdział zakończono podsumowaniem, w którym podkreślono istotność organizacji badań, w szczególności ich planowania, a także wymagania, z jakimi wiąże się prowadzenie tego typu działań.

2.2. Ustawowe wymagania stawiane doktorantom

Zgodnie z Art. 186. 1. Ustawy z 20 lipca 2018 roku – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. z 2018 r. poz. 1668 z późn. zm.) „stopień doktora nadaje się osobie, która:

- 1) posiada tytuł zawodowy magistra, magistra inżyniera albo równorzędny lub posiada dyplom, o którym mowa w art. 326 ust. 2 pkt 2 lub art. 327 ust. 2, dający prawo do ubiegania się o nadanie stopnia doktora w państwie, w którego systemie szkolnictwa wyższego działa uczelnia, która go wydała;
- 2) uzyskała efekty uczenia się dla kwalifikacji na poziomie 8 PRK, przy czym efekty uczenia się w zakresie znajomości nowożytnego języka obcego są potwierdzone certyfikatem lub dyplomem ukończenia studiów, poświadczającymi znajomość tego języka na poziomie biegłości językowej co najmniej B2;
- 3) posiada w dorobku co najmniej:
 - a) 1 artykuł naukowy opublikowany w czasopiśmie naukowym lub w recenzowanych materiałach z konferencji międzynarodowej, które w roku opublikowania artykułu w ostatecznej formie były ujęte w wykazie sporządzonym zgodnie z przepisami wydanymi na podstawie art. 267 ust. 2 pkt 2 lit. b, lub
 - b) 1 monografię naukową wydaną przez wydawnictwo, które w roku opublikowania monografii w ostatecznej formie było ujęte w wykazie sporządzonym zgodnie z przepisami wydanymi na podstawie art. 267 ust. 2 pkt 2 lit. a, albo rozdział w takiej monografii, lub
 - c) dzieło artystyczne o istotnym znaczeniu;

- 4) przedstawiła i obroniła rozprawę doktorską;
 - 5) spełniła inne wymagania określone przez podmiot doktoryzujący.
2. W wyjątkowych przypadkach, uzasadnionych najwyższą jakością osiągnięć naukowych, stopień doktora można nadać osobie niespełniającej wymagań określonych w ust. 1 pkt 1, będącej absolwentem studiów pierwszego stopnia lub studentem, który ukończył trzeci rok jednolitych studiów magisterskich”.

2.3. Indywidualny plan pracy – wymagania ustawowe

Ustawa z 20 lipca 2018 roku – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. z 2018 r. poz. 1668 z późn. zm.) wprowadziła pojęcie „indywidualnego planu badawczego”. Zgodnie z zapisami ustawy:

- art. 202., par. 1. „Doktorant, w uzgodnieniu z promotorem lub promotorami, opracowuje indywidualny plan badawczy zawierający w szczególności harmonogram przygotowania rozprawy doktorskiej i przedstawia go podmiotowi prowadzącemu szkołę doktorską w terminie 12 miesięcy od dnia rozpoczęcia kształcenia. W przypadku wyznaczenia promotora pomocniczego plan jest przedstawiany po zaopiniowaniu przez tego promotora”;
- art. 204 par. 1 „Indywidualny plan badawczy określa termin złożenia rozprawy doktorskiej. Termin ten może być przedłużony, nie dłużej jednak niż o 2 lata, na zasadach określonych w regulaminie szkoły doktorskiej”.

Wspomniana ustawa wskazuje również na zasady oceny śródkresowej, w ramach której oceniana jest realizacja indywidualnego planu badawczego. Zgodnie z zapisami ustawy art 202:

- „pkt 2. Realizacja planu podlega ocenie śródkresowej w połowie okresu kształcenia określonego w programie kształcenia, a w przypadku kształcenia trwającego 6 semestrów – w trakcie czwartego semestru.
- pkt 3. Ocena śródkresowa kończy się wynikiem pozytywnym albo negatywnym. Wynik oceny wraz z uzasadnieniem jest jawny.
- pkt 4. Ocena śródkresowa jest przeprowadzana przez komisję, w skład której wchodzi 3 osoby, w tym co najmniej 1 osoba posiadająca stopień doktora habilitowanego lub tytuł profesora w dyscyplinie, w której przygotowywana jest rozprawa doktorska, zatrudniona poza podmiotem

prowadzącym szkołę doktorską. Promotor i promotor pomocniczy nie mogą być członkami komisji”.

Zgodnie z art. 204.1. Ustawy kształcenie doktoranta kończy się złożeniem rozprawy doktorskiej, a indywidualny plan badawczy określa termin złożenia rozprawy doktorskiej. Termin ten może być przedłużony, nie dłużej jednak niż o 2 lata, na zasadach określonych w regulaminie szkoły doktorskiej. Formularz, na którym doktorant ma sporządzić indywidualny plan badawczy, jest proponowany przez poszczególne szkoły doktorskie. Przy czym indywidualny plan badawczy zawiera zazwyczaj informacje o planowanej rozprawie doktorskiej i zadaniach badawczych do zrealizowania, sposobie ich realizacji, harmonogramie prac nad rozprawą doktorską (w tym o planowanym terminie jej złożenia), a także planowanych publikacjach, wystąpieniach konferencyjnych, kwerendzie, stażach i innych działaniach o charakterze istotnym dla planowanej rozprawy, a także budżecie. Plan zawiera ponadto opinię promotora (promotorów, promotora pomocniczego).

2.4. Jak wypełnić indywidualny plan badawczy?

Na potrzeby niniejszego rozdziału przeanalizowano wybrane wzory indywidualnych planów badawczych szkół doktorskich prowadzonych przez uczelnie znajdujące się w pierwszej piątce „Rankingu uczelni akademickich 2020” Wydawnictwa Edukacyjnego Perspektywy Press Sp. z o.o., takie jak: Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Uniwersytet Warszawski, Politechnikę Warszawską, Akademię Górniczo-Hutniczą im. Stanisława Staszica w Krakowie, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (tabela 1.).

Tabela 1. Zawartość wybranych indywidualnych planów badawczych

Uczelnia	Szkoła doktorska/ program doktorski	Zawartość	Druk do pobrania
Uniwersytet Jagielloński w Krakowie	Szkoła Doktorska Nauk Społecznych, Program doktorski w dyscyplinie Nauki o zarządzaniu i jakości	• opis projektu badawczego i głównych oczekiwanych efektów jego realizacji (600–900 słów, bez bibliografii): • problem badawczy oraz hipotezy lub pytania badawcze • streszczenie stanu badań w odniesieniu do problemu badawczego • metody planowane do zastosowania w celu rozwiązania problemu badawczego • bibliografia • planowane zadania i czynności związane z rozwojem naukowym (planowane zadania powinny uwzględniać harmonogram przygotowania rozprawy doktorskiej wraz z przewidywanym terminem złożenia) • cele planowane do realizacji w ciągu pierwszych dwóch lat uczestnictwa w SDNS wraz z zadaniami i czynnościami niezbędnymi do ich osiągnięcia • wykaz kursów planowanych do realizacji w ciągu pierwszych dwóch lat uczestnictwa w SDNS	https://social-sciences.phd.uj.edu.pl/for_phd_students/download

Uczelnia	Szkoła doktorska/ program doktorski	Zawartość	Druk do pobrania
Uniwersytet Warszawski	Szkoła Doktorska Nauk Społecznych	• tytuł projektu doktorskiego • dyscyplina pracy naukowej • uzasadnienie wyboru tematu (do 800 znaków) • zarys aktualnego stanu badań (w tym koncepcje teoretyczne) dotyczących zagadnień będących przedmiotem rozprawy doktorskiej i znaczenie planowanych badań (do 3000 znaków) • koncepcja teoretyczna rozprawy, pytania, tezy lub hipotezy badawcze (do 2000 znaków) • harmonogram przygotowania rozprawy doktorskiej • (w miarę możliwości z podziałem na lata, semestry) • określenie planowanej formy współpracy z promotorem (np. częstotliwość spotkań, forma spotkań i ich zakres) • określenie formy rozprawy doktorskiej (pisemna, praca wspólna, zbiór artykułów, inna forma pracy) • zadania badawcze (do 1000 znaków) • opis stosowanych metod badawczych oraz ewentualnej aparatury badawczej niezbędnej do realizacji projektu (do 2500 znaków) • określenie ryzyk badawczych i sposobów ich minimalizowania (do 800 znaków) • planowany udział w konferencjach, warsztatach, szkołach letnich itp. • planowane i zrealizowane przedmioty w ramach programu kształcenia w SDNS • planowane efekty badań oraz sposoby ich upowszechniania (do 1500 znaków)	https://szkolydoktorskie.uw.edu.pl/sdns/regulamin/

Uczelnia	Szkoła doktorska/ program doktorski	Zawartość	Druk do pobrania
Politechnika Warszawska	Szkoła Doktorska nr 5 Dyscypliny: architek- tura i urbani- styka, inżynieria lądowa i transport, inżynieria środo- wiska, górnictwo i energetyka, na- uka o zarządzaniu i jakości	• tematyka doktoratu • planowany zakres • metodyka badań • przewidywane terminy: • przeprowadzenia badań niezbędnych do przygotowania doktoratu, • przygotowania publikacji zgodnie z wyma- ganiami uchwalonymi przez Senat w sposo- bie postępowania w sprawie nadania stop- nia doktora • złożenia rozprawy doktorskiej	https://www.pw.edu.pl/Rekrutacja/Szkoly-Doktorskie/Szkola-Doktorska-nr-5
Akade- mia Górni- czo-Hutnicza im. Stanisła- wa Staszica w Krakowie	Szkoła Doktorska AGH	• zakres tematyczny pracy • harmonogram przygotowania rozprawy doktor- skiej • planowany termin złożenia rozprawy doktorskiej • wykaz proponowanych staży krajowych i/lub za- granicznych • plan wystąpienia konferencyjnych • plan przygotowywania wniosków grantowych i/ lub udziału w projektach badawczych	https://www.agh.edu.pl/doktoran-ci/szkoly-doktorskie/szkola-doktor-ska-agh/doktoranci/dokumenty-do-po-brania/

Uczelnia	Szkoła doktorska/ program doktorski	Zawartość	Druk do pobrania
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu	Szkoła Doktorska UAM	• opis koncepcji rozprawy doktorskiej • cele naukowe (opis problemu badawczego, stawiane pytania lub hipotezy badawcze, model badawczy/przedmiot badań) • znaczenie naukowe rozprawy (dotychczasowy stan wiedzy, uzasadnienie podjęcia problemu badawczego, uzasadnienie nowatorskiego charakteru badań, znaczenie wyników projektu dla rozwoju danej dziedziny i dyscypliny naukowej) • koncepcja i opis zadań badawczych (ogólny plan badań, szczegółowe cele badawcze wraz z opisem, analiza ryzyka) • harmonogram realizacji • zadanie badawcze – wskazać semestry realizacji • wskazać kamienie milowe projektów w rozprawie doktorskiej • metodyka badań • (sposób realizacji badań, metody/techniki badawcze, narzędzia badawcze, urządzenia i aparatura wykorzystywane w badaniach) • czy planowane badania wymagają zgody komisji etycznej UAM ds. badań naukowych prowadzonych z udziałem ludzi lub innej komisji etycznej ds. prowadzenia badań? • czy przedmiot rozprawy jest objęty tajemnicą chronioną na mocy przepisów prawa? • wykaz literatury • planowane staże badawcze/kwerendy	https://amu.edu.pl/doktoranci

Uczelnia	Szkoła doktorska/ program doktorski	Zawartość	Druk do pobrania
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu	Szkoła Doktorska UAM	• (wskazać planowany termin realizacji stażu/kwerendy i zakres merytoryczny) • staże/kwerendy krajowe • staże/kwerendy zagraniczne • wskazać potencjalne źródła finansowania • plan przygotowania publikacji naukowych (wskazać orientacyjną liczbę publikacji, ich rodzaj, zakres tematyczny i możliwą zawartość merytoryczną; orientacyjny termin przygotowania; czasopismo lub wydawnictwo; kolejność publikowania) • plan wystąpienia konferencyjnych (planowane wystąpienia na specjalistycznych konferencjach naukowych związanych z obszarem prowadzonych przez doktoranta badań) • źródła finansowania badań • (nr i tytuł grantu, kierownik, typ konkursu, nazwa instytucji finansującej, okres finansowania; inne źródła finansowania) • plan aplikacji grantowych doktoranta (wskazać typ konkursu krajowego lub międzynarodowego i orientacyjny tytuł projektu) • data złożenia rozprawy doktorskiej	https://amu.edu.pl/doktoranci

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych zamieszczonych na stronach internetowych uczelni.

Porównując zapisy zawarte w indywidualnych planach badawczych, można wskazać następujące informacje, które doktorant jest zobligowany podać:

1. Opis projektu badawczego, w tym: problem badawczy, hipotezy lub pytania badawcze, streszczenie stanu badań w odniesieniu do problemu badawczego, metody planowane do zastosowania w celu rozwiązania problemu badawczego.
2. Planowane zadania i czynności związane z rozwojem naukowym, w tym: planowane zadania powinny uwzględniać harmonogram przygotowania rozprawy doktorskiej wraz z przewidywanym terminem złożenia.
3. Cele planowane do realizacji w ciągu pierwszych dwóch lat uczestnictwa w szkole doktorskiej wraz z zadaniami i czynnościami niezbędnymi do ich osiągnięcia.

Wspomniana ustawa wskazuje również na zasady oceny śródkresowej, w ramach której oceniana jest realizacja indywidualnego planu badawczego. Stąd istotne staje się przemyślenie zamieszczonych w nim informacji. Przyjrzyjmy się zatem pierwszemu aspektowi, a więc opisowi projektu badawczego, w tym: problemowi badawczemu, hipotezom lub pytaniom badawczym, streszczeniu stanu badań w odniesieniu do problemu badawczego, metodom planowanym do zastosowania w celu rozwiązania problemu badawczego. Zazwyczaj na ten element indywidualnego planu badawczego przeznaczono od 500 do 900 wyrazów. Następnie omówione zostaną zapisy dotyczące planowanych zadań i czynności związanych z rozwojem naukowym oraz celów planowanych do realizacji w ciągu pierwszych dwóch lat uczestnictwa w szkole doktorskiej.

Problem, cel badawczy, hipotezy lub pytania badawcze

Problem badawczy to w skrócie problem, który doktorant chce rozwiązać (wyjaśnić) w toku prowadzonych przez siebie badań empirycznych. W opisie problemu badawczego doktorant odnosi się do przedmiotu badań, czyli wycinka rzeczywistości, przykładowo obiektu, rzeczy, zjawiska lub procesu ujętego w określonej perspektywie.

Sformułowanie problemu badawczego wymaga zastanowienia się nad tym: jakie zagadnienie będzie wyjaśniane, w jakim kontekście to zagadnienie występuje, co już wiadomo na ten temat z literatury przedmiotu, dlaczego te badania będą ważne dla praktyki oraz dla nauki, na czym polega oryginalność

problemu badawczego. Po podjęciu przez doktoranta próby odpowiedzi na powyższe pytania i dogłębnej analizie literatury, przy wykorzystaniu np. systematycznego przeglądu literatury, doktorant może przystąpić do sformułowania przedmiotu badań. Może on przyjąć następującą postać:

- „przedmiotem rozważań podejmowanych w ramach doktoratu jest...”,
- „dotychczasowe badania nad... koncentrowały się na... Jednak badania te prowadzone były z... Mając na uwadze powyższe, pomimo rosnącej intensywności badawczej w przedmiotowym obszarze, ... jest nadal oryginalnym i interesującym poznawczo obszarem badawczym, gdyż dotychczasowe wyniki badań wciąż są niejednoznaczne i fragmentaryczne, a wiele pytań wciąż jest otwartych”.

W przypadku badań jakościowych procedura badawcza obejmuje między innymi sformułowanie problemu badawczego. Problem badawczy może być ujęty w postaci pytań badawczych głównych oraz dodatkowych.

Pytania badawcze to pytania, na które doktorant chce odpowiedzieć po przeprowadzeniu badań. Pytania badawcze odnoszą się do problemu badawczego i mają pomóc realizować cel badań. Kształt pytania wynika z przyjętej orientacji metodologicznej/teoretycznej. A zatem problem badawczy, pytania badawcze oraz cele badań muszą być ze sobą powiązane. W przypadku badań jakościowych, głównym pytaniem jest pytanie, które dotyczy eksploracji podstawowego zjawiska lub pojęcia w badaniu. Poniżej przedstawiono propozycje dotyczące jakościowych pytań badawczych:

- zadaj jedno lub dwa główne pytania, a następnie nie więcej niż pięć do siedmiu pytań szczegółowych. Takie podejście mieści się w ramach wyznaczonych przez Milesa i Hubermana (1994), którzy sugerują badaczom postawienie łącznie nie więcej niż tuzina jakościowych pytań badawczych, w tym głównych i szczegółowych.
- Zadaj pytanie badawcze o charakterze pytania rozstrzygającego, typu „czy?” lub wyjaśniającego typu „w jaki sposób?”, „jak?”, „dlaczego?”.
- Skoncentruj się na pojedynczym zjawisku lub koncepcji. W miarę, jak badanie się rozwija, z czasem mogą się pojawić się czynniki mające znaczenie dla danego zjawiska.
- Używaj czasowników eksploracyjnych, które przekazują język powstającego projektu, typu „odkrywanie”, „zrozumienie”, „poznanie”, „opisanie”.

- Nie zadawaj pytań o wpływ, związek, przyczynę czy efekt.
- Zadawaj pytania otwarte bez odwoływania się do literatury lub teorii.
- Określ uczestników i miejsce badawcze do badania.
- W problemach badawczych mających charakter eksploracyjny, gdy problematyka w badanym kontekście nie została wcześniej zgłębiona, stawianie hipotez nie jest uprawnione (Hammersley i Atkinson, 2000; Miles i Huberman, 2000).

W przypadku badań ilościowych badacze posługują się ilościowymi pytaniami badawczymi, celami oraz hipotezami. Ilościowe pytanie badawcze dotyczy związków pomiędzy zmiennymi, np. „jak... przyczynia się to do...”, „czy... wyjaśnia związek pomiędzy...”. Doktorant może w pytaniu badawczym użyć zwrotów: „wpływa”, „związek”, „przyczyny”, „efekt”, „wyjaśnienie”. Natomiast nie powinien używać określeń typu: „doświadczenie” czy „zrozumienie”.

W ramach opisu projektu badawczego doktorant formułuje cele badań. Celem badań jest to, co doktorant zamierza osiągnąć poprzez swoje badania. Badania jakościowe nastawione są głównie na zrozumienie danego zjawiska, budowanie, doskonalenie, w mniejszym stopniu na testowanie teorii. Cel może zatem przybrać następującą formę „określenie, jak działa mechanizm społecznego zakorzenienia, a w szczególności – jakie są jego pozytywne i negatywne konsekwencje dla podejmowania, rozwoju i efektów współpracy w sektorze turystycznym oraz co stanowi źródło społecznego zakorzenienia danego podmiotu” (Czernek, 2017, s. 14). Doktorant w badaniach jakościowych może także sformułować cel aplikacyjny związany ze sformulowaniem zaleceń dla kadry zarządzającej. Testowanie hipotez wykorzystuje procedurę statystyczną, w których badacz wyciąga wnioski na temat populacji z próby badawczej. Niezależnie od rodzaju badań, doktorant może rozpocząć zdanie dotyczące celu badań w sposób następujący: „Celem niniejszej pracy/badań/rozważań jest/będzie... wyjaśnienie/ opis/omówienie/odkrycie/sprawdzenie/weryfikacja/pokazanie/porównanie/ poznanie i zrozumienie/ pogłębienie wiedzy/ prognozowanie na podstawie wyników uzyskanych dla grupy/jednostek/ instytucji (uczestnicy badań) w... (dookreślenie miejsca badań, okoliczności)”.

Cel badawczy w badaniach ilościowych najczęściej dotyczy weryfikacji istniejącej teorii poprzez testowanie hipotez. Przykładowo celem w badaniach ilościowych może być „teoretyczne i empiryczne sprawdzenie występowania związku...”. Hipoteza to założenie na temat relacji między zmiennymi, wymagające

weryfikacji. Hipoteza ma zazwyczaj formę zdania, które często jest twierdzącą odpowiedzią na pytanie badawcze. Podczas badań doktorant sprawdza, czy może przyjąć hipotezę poprzez odrzucenie jej negacji pod określonymi warunkami. Przy czym założenia o relacji między zmiennymi zwykle wynikają z przesłanek teoretycznych i/lub wcześniejszych badań. W statystyce formułowane są dwa rodzaje hipotez: zerowa i alternatywna. Hipoteza zerowa (H_0) poddawana jest falsyfikacji, tj. zanegowaniu. Do hipotezy zerowej formułujemy hipotezę alternatywną (H_1), która stanowi zaprzeczenie hipotezy zerowej. Wyróżnić można także hipotezy opisowe, korelacyjne, przyczynowe:

- opisowe, np. „W organizacji X w latach 80. XX w. pracowało więcej osób w wieku X niż osób w wieku Y”, „Przeciętnie w organizacji X pracuje więcej osób w wieku X lat”,
- korelacyjne, np.: „Istnieje dodatnia zależność między X a Y”, „Istnieje zależność/związek pomiędzy X a Y”,
- przyczynowe, np.: „X powoduje wzrost Y”, „X jest zdeterminowane Y”.

Streszczenie stanu badań

Identyfikacji stanu wiedzy można dokonać przy pomocy systematycznego przeglądu literatury, będącego podstawą pogłębienia wiedzy. Systematyczny przegląd literatury odznacza się metodycznością, wszechstronnością oraz przejrzystością. Celem systematycznego przeglądu jest zidentyfikowanie prac teoretycznych, konceptualnych i przeglądowych, które pasują do wcześniej określonych kryteriów włączenia, aby odpowiedzieć na określone pytanie badawcze lub hipotezę. W szczególności systematyczny przegląd literatury pokazuje ścieżkę wcześniejszych badań, integruje i podsumowuje to, co jest znane w danym obszarze i może być bodźcem do nowych pomysłów. Przegląd pomaga również zidentyfikować luki w literaturze, które zapewniają przestrzeń do rozwijania lub testowania nowych pomysłów. Stosując wyraźne i systematyczne metody podczas przeglądania artykułów i wszystkich dostępnych dowodów, można zminimalizować błędy, dostarczając w ten sposób wiarygodnych wyników, na podstawie których można wyciągać wnioski i podejmować decyzje.

Zgodnie z metodyką (Czakon, 2011), cała procedura przeglądu literatury obejmuje trzy etapy: (1) wyodrębnienie baz danych oraz zbioru publikacji, (2)

selekcję publikacji, opracowanie bazy danych, (3) analizę bibliometryczną, analizę treści oraz weryfikację przydatności uzyskanych wyników do dalszych badań. Na etapie pierwszym ma miejsce określenie celu, sformułowanie pytań przeglądowych oraz wybór słów kluczowych – co pozwala w dalszej kolejności opracować protokół i strategię wyszukiwania literatury oraz kryteria włączenia i wyłączenia publikacji z analizy, a także sposoby oceny jakości, ekstrakcji i analizy danych. Istotne jest także, aby badacz dokonał wyboru elektronicznych baz publikacji, a także uzasadnił ich wybór (Czakon, 2011). Drugi etap sprowadza się do wyłonienia literatury poprzez przeszukiwanie wybranych wcześniej elektronicznych baz publikacji według ustalonych kryteriów włączenia/wyłączenia. Po podjęciu decyzji, które artykuły należy uwzględnić podczas analizy, badacz przystępuje do kodowania, selekcji i wstępnej oceny pozyskanych publikacji, dalej oceny jakości oraz ekstrakcji danych. Ostatecznie doktorant analizuje i syntetyzuje dane (Czakon, 2011). Etap trzeci, ostatni, odnosi się do upowszechniania wyników, a więc opracowania raportu. Generalnie strukturę raportu z systematycznego przeglądu literatury można porównać do raportu z badań empirycznych lub typowego artykułu naukowego (Czakon, 2011). Szczegółowe informacje na temat poszczególnych etapów systematycznego przeglądu literatury znajdują się w następujących pozycjach literaturowych:

1. Czakon, W. (2011). Metodyka systematycznego przeglądu literatury. *Przegląd Organizacji*, 3, ss. 57–61.
2. Fisch, C., Block, J. (2018). Six tips for your (systematic) literature review in business and, management research. *Management Review Quarterly*, 68, ss. 103–106.
3. Lenart-Gansiniec, R. (2021). *Systematyczny przegląd literatury w naukach społecznych. Przewodnik dla studentów, doktorantów i nie tylko*. Warszawa: Wydawnictwo Scholar (w druku).
4. Linnenluecke, M.K., Marrone, M., Singh, A.K. (2020). Conducting systematic literature reviews and bibliometric analyses. *Australian Journal of Management*, 45(2), ss. 175–194.

Metody badawcze

Jednym z punktów oceny rozprawy doktorskiej jest to, czy metody badawcze są prawidłowo dobrane oraz czy pozwalają osiągnąć cele pracy i rozwiązać

problem naukowy. Wyróżnia się metody badań interpretatywnych (jakościowych), metody testowania hipotez (ilościowych) oraz wykorzystuje się logikę dedukcji i indukcji oraz podejście nomotetyczne, a także idiograficzne (Czakon, 2015). W skrócie badacz może wykorzystać metody ilościowe, aby eksplorować i wyjaśniać zjawiska słabo rozpoznane oraz relacje pomiędzy nimi. Badacz może użyć metod jakościowych, aby dokonać głębokich analiz znanych zjawisk i wyłaniania się nowych przypadków. Wreszcie, metody mieszane wykorzystują podejście ilościowe i jakościowe. W ramach metod mieszanych badacz stosuje różne metody badań w celu uzyskania spójnej i kompleksowej odpowiedzi na pytanie badawcze. Badania to proces zadawania pytań i odpowiadania na nie poprzez zbieranie i analizowanie danych. Dane można przekształcić w liczby, słowa lub obrazy. Gdy dane są liczbami (lub zebrane informacje są przekształcane w skale numeryczne), badacz prowadzi badania ilościowe. Kiedy gromadzone dane to słowa lub obrazy (nieprzekształcone w skale numeryczne), badacz prowadzi badania jakościowe. W badaniach ilościowych dane potrzebne do odpowiedzi na pytanie badawcze to liczby. W badaniach jakościowych dane zebrane to słowa lub obrazy, które nie są syntetyzowane w liczbach.

Zgodnie z zawartymi w literaturze rekomendacjami „wskazać można obecnie trzy przesłanki, które (...) mają znaczenie przy doborze jednej z metod naukowych i jej wykorzystania do rozwiązywania problemów zarządzania. Pierwsza z nich obejmuje charakter rozwiązywanych problemów, dalej skuteczność, i wreszcie trzecia z przesłanek to stopień wymagań merytorycznych i metodycznych postawionych badaczom realizującym dany projekt badawczy” (Lisiński, 2016). Decyzja o wyborze jednej lub drugiej metody zależy od celów badań, dostępnych danych i możliwych zasobów, niezbędnych do przeprowadzania tego czy innego rodzaju badań. Mając to na uwadze, w procesie zdobywania i zgłębiania wiedzy badacz może przyjąć podejście hipotetyczno-dedukcyjne lub interpretatywne. Podejście hipotetyczno-dedukcyjne zmierza do „rozpoznania podstaw teoretycznych przez przegląd literatury przedmiotu i jej krytyczną analizę, by na tej podstawie określić ramy konceptualne badania przez precyzyjne zdefiniowanie pojęć, przy pomocy których został opisany problem badawczy” (Zakrzewska-Bielawska, 2018). Natomiast podejście interpretatywne zmierza do ujmowania świata społecznego jako wyłaniającego się procesu społecznego, który jest tworzony przez jednostki (Sławecki, 2012). Mając na uwadze powyższe,

niezależnie od tego, jakiego wyboru dokona doktorant, istotne jest merytoryczne uzasadnienie wyboru metody/metod.

Planowane zadania i czynności związane z rozwojem naukowym

Rzeczony naukowy można rozpatrywać przez pryzmat zdobywanych stopni naukowych, w tym stopnia doktora. W związku z koniecznością opisaną przez doktoranta w indywidualnym planie badawczym planowanych zadań i czynności związanych z rozwojem naukowym – konieczne jest zaprezentowanie zadań, które składają się na harmonogram przygotowania rozprawy doktorskiej wraz z przewidywanym terminem złożenia. Zgodnie z Art. 187 „rozprawa doktorska prezentuje ogólną wiedzę teoretyczną kandydata w dyscyplinie albo dyscyplinach oraz umiejętność samodzielnego prowadzenia pracy naukowej lub artystycznej (...) Przedmiotem rozprawy doktorskiej jest oryginalne rozwiązanie problemu naukowego, oryginalne rozwiązanie w zakresie zastosowania wyników własnych badań naukowych w sferze gospodarczej lub społecznej albo oryginalne dokonanie artystyczne”. Oznacza to, że doktorant, pod kierunkiem promotora, uczy się samodzielności w zakresie rozpoznania problemu naukowego, metodologii – w tym wyjawienia problemu, prowadzenia badań naukowych.

Wszystkie wymogi ustawowe wskazują, że w ramach rozprawy doktorskiej doktorant prezentuje oryginalne rozwiązanie problem naukowego. W tym ujęciu doktorant zmierza do poszukiwania problemu naukowego oraz tworzenia rozwiązania tego problemu oraz jego naukowego uzasadnienia, gdzie „formalnie jednym ze źródeł problemów naukowych może być zinwentaryzowana luka badawcza” (Niemczyk, 2016, s. 109). Przy czym problemem w ujęciu ogólnym może być „przeszkoda, którą należy usunąć, zadanie, które należy rozwiązać (...), zadanie wymagające rozwiązania, załatwienia sprawy, często natychmiastowego rozstrzygnięcia, gdyż wymaga tego sytuacja lub okoliczności” (Apanowicz, 2005, ss. 68–69). Natomiast problem badawczy to stan niewiedzy o charakterze obiektywnym, niewiedzy, którą można usunąć za pomocą badań naukowych. Doktorant tworzy zatem nowe rozwiązania, wyjaśnia nieznane fakty, zdarzenia i procesy, ograniczenia dotychczasowych ustaleń innych badaczy, wysuwa nowe wnioski i teorie, wskazując jednocześnie na skutki tych osiągnięć oraz proponuje rekomendacje dla teorii oraz praktyki.

Sformułowanie problemu polega na określeniu obiektywnego stanu niewiedzy na gruncie dotychczasowej wiedzy. Przy czym powinna powstać „postać nowej wiedzy, która może szeroko wpłynąć na rozwój nauki” (Niemczyk, 2016, s. 103). Należy zwrócić uwagę, że „nauka jest szczególnego rodzaju wiedzą zobiektywizowaną w postaci określonych wytworów, a także szczególnego rodzaju działalnością zbiorową ludzi, mniej lub bardziej zinstytucjonalizowaną, wytwarzającą taką wiedzę. Cel główny nauki to poszukiwanie wiedzy prawdziwej lub dobrze uzasadnionej o jakiejś dziedzinie rzeczywistości. Działalność naukotwórcza uczonych podlega określonym normom, które wskazują przede wszystkim warunki, jakie winny spełniać utwory. Normy te określają także sposoby otrzymywania wiedzy naukowej” (Sozański, 1995, s. 1). Oznacza to, że badania naukowe odznaczają się określonym trybem czy cyklem działań zorganizowanych oraz sprowadzają się do swoistego całościowego schematu działań, które zmierzają do wytworzenia wiedzy (Frankfort-Nachmias i Nachmias, 2001), co wynika „z pełnego aktu myślenia refleksyjnego i uwzględniają (...) przedsięwzięcia i elementy badawcze” (Apanowicz, 2005, s. 48).

Proces pisania każdej pracy, w tym rozprawy doktorskiej, odznacza się określonym trybem – jest działaniem zorganizowanym. W literaturze wyróżnia się różne ujęcia postępowania czy etapy działania zorganizowanego przy pisaniu pracy doktorskiej (tabela 2.).

Tabela 2. Etapy i czynności pracy naukowej

Autor/autorzy	Etapy	Czynności
Pieter (1974, 1975)	Diagnoza	ustalenia i uzasadnienia problemu badawczego oraz przedstawienie zagadnień pochodnych (tez, pytań szczegółowych)
	Poszukiwanie	- krytyka podjętego problemu w świetle dotychczasowych osiągnięć naukowych na podstawie aktywnie przestudiowanej literatury - przyjęcie założeń lub twierdzeń, to znaczy sformułowanie hipotez(y) badań - wybór i przyjęcie metod, technik i narzędzi badawczych

Autor/autorzy	Etapy	Czynności
Pieter (1974, 1975)	Realizacja	• przeprowadzenie badań wstępnych, to znaczy wykonanie czynności powodujących ostateczne ustalenie problemu i czynności do wyboru lub konstrukcji nowej metody badawczej • opracowanie szczegółowe materiałów zebranych w toku badań • opracowanie syntetyczne wyników na podstawie opracowania szczegółowego • pisarskie opracowanie wyników badań do stanu odbioru pracy przez zainteresowanych, to znaczy promotora i recenzentów i inne osoby interesujące się danym opracowaniem, na przykład konsultantów • krytyczne ustosunkowanie się do przebiegu własnych badań i do pisarskiego opracowania wyników
Łobocki (1984)	Sytuacja problemowa	• tworzenie sytuacji problemowej
	Poszukiwanie	• formułowanie problemu badawczego • wysuwanie hipotez (y)
	Realizacja	• wyprowadzanie konsekwencji z przewidywanych rozwiązań • empiryczna weryfikacja hipotez (y) • sprawdzanie słuszności rozwiązań
	Wnioskowanie	• wnioskowanie końcowe
Kolman (2004)	Planowanie	• inwentaryzacja potrzeb, przygotowanie do realizacji badań • doprecyzowanie tematu • prace organizatorskie: plan realizacji badań (terminarz, harmonogram badań, lokalizacja, środki, metodyka)
	Przygotowanie	• określenie wymagań badań
	Realizacja	• prowadzenie badań
	Analiza wyników	• porządkowanie • selekcjonowanie • eliminowanie • klasyfikowanie

Autor/autorzy	Etapy	Czynności
Kolman (2004)	Modelowanie	• odtworzenie fragmentów rzeczywistości, stanowiącego wybrany przedmiot badań
	Wnioskowanie	• zwarte, przejrzyste sformułowanie najistotniejszych wyników zrealizowanych dociekań lub działań
Apanowicz (2005)	Diagnoza problemu	• sformułowanie i uzasadnienie problemu badawczego • określenie tez i hipotez • zdefiniowanie zmiennych i ich wskaźników • dobór metod, technik i narzędzi • przyjęcie procedur badawczych
	Poszukiwanie rozwiązań	• wykonawstwo wyjaśnienia naukowego zgodnie z przyjętą procedurą badawczą
	Realizacja przyjętej koncepcji	• badania • porządkowanie danych i analizy • opracowanie sprawozdania naukowego
Sławińska, Witczak (2012)	Diagnoza	• ogólna charakterystyka tematu • sformułowanie celu pracy • ustalenie ograniczeń w realizacji tematu • określenie kryteriów oceny poszczególnych części i całości pracy • ustalenie planu pracy i ram czasowych • sformułowanie tematu pracy • -wypracowanie koncepcji pracy
	Poszukiwanie	• ustalenie możliwości realizacji tematu pracy • ustalenie dróg prowadzących do rozważenia tematyki zawartej w opracowanym planie pracy (dobór metod realizacji tematu)
	Realizacja	• ocena koncepcji • porównanie koncepcji • eliminowanie, synteza koncepcji oraz opracowanie alternatywy • rozpoczęcie procesu pisania pracy doktorskiej
Mendel (2010)	Diagnoza	• ogólna charakterystyka tematu • sformułowanie celu pracy • ustalenie ograniczeń w realizacji tematu • ustalenie kryteriów oceny poszczególnych części i całości pracy • ustalenie planu pracy i ram czasowych
	Poszukiwania	• ustalenie dróg prowadzących do opracowania tematyki zawartej w planie pracy (dobór metod realizacji)

Autor/autorzy	Etapy	Czynności
Mendel (2010)	Realizacja	- weryfikacja pomysłu - ocena koncepcji, porównanie, eliminacja, synteza i opracowanie alternatywy

Źródło: opracowanie własne.

Bez względu na przyjętą perspektywę, do najważniejszych czynności w badaniach naukowych można zaliczyć:

1. Formułowanie i uzasadnienie problemu badawczego.
2. Sformułowanie celu badania i pytań badawczych.
3. Określenie problemów szczegółowych i wysunięcie hipotez(y).
4. Wyłonienie i zdefiniowanie zmiennych.
5. Dobór metod, technik i narzędzi badawczych.
6. Opracowanie pełnej procedury badań.
7. Przeprowadzenie badań.
8. Uporządkowanie wyników badań i ich analizę.
9. Opracowanie materiałów badawczych, ich uogólnienie.
10. Postawienie wniosków końcowych i pisemne ich przedstawienie.

W zależności od rodzaju prowadzonych badań harmonogram może obejmować dodatkowo następujące zadania:

- przygotowanie stanowiska badawczego w tym np. zakup aparatury i materiałów niezbędnych do prowadzenia badań,
- przygotowanie lub wykonanie materiałów (próbek) do pomiarów,
- wykonanie kolejnych serii pomiarów,
- opracowanie lub uruchomienie programu komputerowego przetwarzającego wprowadzane dane,
- opracowanie wyników eksperymentalnych,
- opracowanie algorytmów do programu komputerowego do przeprowadzenia wyliczeń,
- opracowanie otrzymanych wyników numerycznych lub wyników badań teoretycznych i porównanie metod badawczych,
- przygotowanie zgłoszenia patentowego,
- opracowanie propozycji wdrożenia dla przemysłu,
- opracowanie wyników zaplanowanych i przeprowadzonych badań.

Przyjęcie określonych czynności w badaniach naukowych wymaga od doktoranta wypracowania harmonogramu, który uwzględni podział czasowy prac związanych z pisanem rozprawy doktorskiej, przy czym zachowa charakter umowny i zależny od ustaleń pomiędzy promotorem a doktorantem (tabela 3.).

Tabela 3. Przykładowy ramowy podział czasowy procesu pisania rozprawy doktorskiej

Rok w szkole doktorskiej	Zadania
I	• wybór promotora • zapoznanie się z metodyką pisania pracy doktorskiej • ustalenie wspólnie z promotorem zakresu tematycznego pracy doktorskiej i opracowanie koncepcji pracy (uzasadnienie podjęcia tematu, problem badawczy, cel pracy, zakres badań i metody badań naukowych) • ustalenie roboczego planu pracy • sporządzenie spisu bibliografii • sporządzenie spisu definicji najważniejszych pojęć • gromadzenie literatury na potrzeby rozprawy doktorskiej • określenie tematyki publikacji (referatu/artykułu) przygotowanie literatury / materiałów dla potrzeb przygotowania publikacji
II	• opracowanie części teoretycznej pracy doktorskiej • opublikowanie artykułu w czasopiśmie naukowym • udział w konferencji naukowej • pogłębione studia literaturowe związane z tematyką pracy i prowadzenie badań empirycznych na potrzeby pracy doktorskiej
III	• udział w konferencji naukowej • opracowanie wyników przeprowadzonych badań empirycznych • opracowanie i redagowanie pracy doktorskiej • przygotowanie wstępnej wersji całej pracy doktorskiej i przekazanie promotorowi
IV	• złożenie gotowej rozprawy doktorskiej • przygotowanie do obrony pracy doktorskiej • obrona pracy

Źródło: opracowanie własne.

W związku z wymogami ustawowymi stawianymi kandydatom na doktora istnieje konieczność opublikowania przez doktoranta minimum 1 artykułu naukowego w czasopiśmie naukowym lub w recenzowanych materiałach z konferencji międzynarodowej, które w roku opublikowania artykułu w ostatecznej formie były ujęte w wykazie sporządzonym zgodnie z przepisami wydanymi na podstawie art. 267 ust. 2 pkt 2 lit. b. lub monografii naukowej wydanej przez

wydawnictwo, które w roku opublikowania monografii w ostatecznej formie było ujęte w wykazie sporządzonym zgodnie z przepisami wydanymi na podstawie art. 267 ust. 2 pkt 2 lit. a, albo rozdziału w takiej monografii, lub stworzenia dzieła artystycznego o istotnym znaczeniu – stąd ważne jest także uwzględnienie w harmonogramie jego aspektu. Harmonogram może zawierać również inne, nieobowiązkowe zamierzenia naukowe, np.: udział we współorganizowaniu konferencji naukowej krajowej lub międzynarodowej, upowszechnienie wyników B+R na zasadach otwartego dostępu.

Oprócz harmonogramu, w niektórych indywidualnych planach badawczych istnieje konieczność zamieszczenia oczekiwanego mierzalnego efekt i sposobu jego oceny. Przez efekt można rozumieć wszystko to, co doktorant chce osiągnąć, aby rozwiązać problem. Przy czym należy zwrócić uwagę, że efekty to nie rezultaty. Poprzez efekty doktoratu – projektu rozumiemy to, co zostało wytworzone w wyniku realizacji projektu, a także skutki działań dla uczestników. Rezultaty to jeden z rodzajów efektów (bezpośrednie korzyści dla uczestników projektu). Czasami słowo „rezultaty” jest wykorzystywane zamiennie ze słowem „efekty”. Może to prowadzić do pewnego zamieszania pojęciowego. Dlatego też dla określenia całej grupy zamierzonych skutków projektu używa się słowa „efekt”, rezerwując słowo „rezultaty” dla jednego z typów „efektów”. Efekty mogą się koncentrować na wiedzy, umiejętnościach czy kompetencjach, które obejmują 8. poziom PRK. Do każdego efektu powinien być przypisany wskaźnik, który jest niezbędnym elementem procesu monitorowania realizacji projektu. Wskaźnik musi być mierzalny i może mieć charakter ilościowy (liczba) oraz jakościowy (wzrost, zmiana, nabycie).

Cele planowane do realizacji

W tym miejscu doktorant proszony jest o podanie zaplanowanych celów do realizacji w ciągu pierwszych dwóch lat uczestnictwa w szkole doktorskiej wraz z zadaniami i czynnościami niezbędnymi do ich osiągnięcia. W odniesieniu do celów doktorant podaje także planowane działania służące ich osiągnięciu, termin realizacji oraz oczekiwany mierzalny efekt i sposób jego oceny.

Wśród celów rozwoju naukowego można wskazać następujące: aktualizacja koncepcji projektu badawczego (uzasadnienie podjęcia tematu, problem badawczy, cel pracy, zakres badań i metody badań naukowych, gromadzenie literatury na

potrzeby rozprawy doktorskiej), przeprowadzenie systematycznego przeglądu literatury, konceptualizacja, operacjonalizacja pojęcia, napisanie rozdziału I pracy doktorskiej, opracowanie protokołu zbierania danych (przygotowanie kwestionariusza ankiety, scenariuszy do przeprowadzenia wywiadów częściowo ustrukturalizowanych), walidacja narzędzi badawczych (kwestionariusz ankiety, scenariusz do przeprowadzenia wywiadów częściowo ustrukturalizowanych), napisanie części teoretycznej pracy doktorskiej (rozdziały I–III), gromadzenie danych, realizacja badań: (1) przeprowadzenie badań ankietowych oraz (2) wywiadów częściowo ustrukturalizowanych, analiza danych: analiza opisowa, analiza statystyczna (średnia arytmetyczna, eksploracyjna analiza czynnikowa, konfirmacyjna analiza czynnikowa, regresja, modelowanie równań strukturalnych PLS-PM), przygotowanie wstępnej wersji całej pracy doktorskiej i przekazanie promotorowi oraz złożenie gotowej rozprawy doktorskiej, po uwzględnieniu uwag promotora.

Jak wskazuje powyższa lista, oprócz wyszczególnionych etapów prowadzenia badań naukowych, od doktoranta wymaga się również innych aktywności w postaci pisanie artykułów, rozpraw seminaryjnych czy książek, aktywnego uczestnictwa w konferencjach naukowych. To nie tylko obowiązkowe składniki ustawowe, które są brane pod uwagę przy uzyskaniu stopnia doktora, ale też element pracy pracowników naukowych.

Oprócz przedłożenia celów rozwoju naukowego, doktorant uwzględnia planowanie działania służące ich osiągnięciu, termin realizacji oraz oczekiwany mierzalny efekt i sposób jego oceny.

Przykład:

- cel rozwoju naukowego: upowszechnianie wyników działalności naukowej,
- planowane działania: czynny udział w konferencji krajowej o tematyce...,
- oczekiwany mierzalny efekt i sposób jego oceny: wygłoszenie referatu na konferencji krajowej o tematyce...,
- sposób oceny: udział w konferencji dokumentuje się zaświadczeniem od organizatora konferencji, w którym będą podane: termin konferencji, tytuł wygłoszonego referatu (lub przedstawionego posteru) oraz programem konferencji zawierającym afiliacje uczestników.

Wśród innych planowanych działań można wskazać:

- udział we współorganizowaniu konferencji naukowej lub międzynarodowej o tematyce...,

- przygotowanie artykułu i wysłanie go do redakcji czasopisma naukowego publikującego recenzowane artykuły, ujętego w międzynarodowych bazach czasopism naukowych o największym zasięgu,
- wygłoszenie referatu w innym ośrodku naukowym,
- udział w szkołach letnich/zimowych i warsztatach krajowych lub międzynarodowych i prezentacja wyników badań,
- pobyty związane z pozyskiwaniem materiałów do rozprawy doktorskiej lub nabyciem umiejętności obsługi unikatowej aparatury badawczej,
- konsultacje naukowe i wizyty studyjne w ośrodkach krajowych lub zagranicznych, w tym także związane ze zwiększeniem umiejętności z przygotowaniem krajowych lub międzynarodowych wniosków grantowych,
- przygotowanie wniosku i wystąpienie o grant (np. konferencyjny lub inny),
- przygotowanie i złożenie wniosku do ogłaszanych konkursów o finansowanie prowadzonych badań, o których mowa w ust. 32 pkt 1 lub pkt 2,
- wystąpienie z wnioskiem o stypendium spoza uczelni, np. określone w § 7 ust. 16, ust. 17 lub ust. 20,
- mobilność doktoranta związaną z realizacją zaplanowanych badań, obejmującą odbycie krótko-, średnio- lub długoterminowej wizyty studyjnej w krajowym lub zagranicznym ośrodku naukowym, przy czym łączny okres wizyt studyjnych nie powinien być krótszy niż trzy miesiące.

Natomiast cele rozwoju naukowego mogą uwzględniać zapisy Polskiej Ramy Kwalifikacji dla kwalifikacji uzyskiwanych w ramach szkolnictwa wyższego na poziomie 8. (https://www.kwalifikacje.gov.pl/images/downloads/materia-C5%82y_do_serwisu_ZSK/tabele_PRK/PRK_tab5.pdf). W szczególności charakterystyki 8. poziomu PRK odzwierciedlają przygotowanie osoby posiadającej kwalifikację tego poziomu do dokonywania analizy i twórczej syntezy światowego dorobku naukowego i twórczego w celu identyfikowania, formułowania i innowacyjnego rozwiązywania bardzo złożonych problemów lub wykonywania zadań o charakterze badawczym, tworzących nowe elementy tego dorobku. Poziom 8. PRK wskazuje, że doktorant:

- potrafi definiować cel i przedmiot badań oraz formułować hipotezę badawczą,
- potrafi wykorzystać dorobek naukowy i twórczy do rozwijania istniejących i opracowywania nowych metod, technik i narzędzi badawczych oraz

twórczo stosować je w praktyce, m.in. przy opracowywaniu nowych materiałów, metod, technologii i produktów,

- potrafi transferować wyniki prowadzonych prac do sfery gospodarczej i społecznej, projektować warunki prawne i organizacyjne sprzyjające rozwojowi prowadzonej działalności,
- potrafi planować i realizować indywidualne i zespołowe przedsięwzięcie badawcze lub twórcze, przewodzić grupie i ponosić za nią odpowiedzialność, uczestniczyć w wymianie idei, także w środowisku międzynarodowym,
- potrafi samodzielnie planować własny rozwój oraz inspirować i organizować rozwój innych osób, tworzyć programy kształcenia/szkolenia i prowadzić je z wykorzystaniem nowoczesnych metod i narzędzi,
- jest gotowy podtrzymywać i rozwijać etos środowisk badawczych i twórczych, rozwijać i tworzyć wzory właściwego postępowania w środowisku pracy i w innych środowiskach, wносить twórczy wkład do doskonalenia jakości oraz kultury współpracy.

2.5. Podsumowanie

Zaprezentowane rozważania pozwalają na stwierdzenie, że indywidualny plan badawczy jest swoistego rodzaju katalogiem zadań badawczych i rozwojowych, których cel stanowi przygotowanie rozprawy doktorskiej. Jest najważniejszym dokumentem podlegającym ocenie, także w trakcie oceny śródkresowego doktoranta. Jego realizacja decyduje o tym, czy doktorant nadal będzie posiadał status doktoranta. Doktorant indywidualny plan badawczy przedstawia dyrekcji szkoły doktorskiej nie później niż w 12 miesięcy od dnia rozpoczęcia kształcenia, w wersji polskojęzycznej lub wersji anglojęzycznej. W zależności od wymogów szkoły doktorskiej doktorant jest zobligowany do wypełnienia formularza, który zazwyczaj zawiera informacje na temat: harmonogramu prac nad rozprawą doktorską (w tym planowanego terminu jej złożenia), a także planowane publikacje, wystąpienia konferencyjne, kwerendy, staże i inne działania o charakterze istotnym dla planowanej rozprawy. Plan zawiera ponadto opinię promotora (promotorów, promotora pomocniczego).

Przy tworzeniu indywidualnego planu badawczego doktorant powinien brać pod uwagę zobowiązania związane z cyklem kształcenia w szkole doktorskiej,

a także uczestnictwo w zagranicznym stażu lub prezentacji wyników swoich badań na zagranicznej konferencji naukowej. Doktorant przedstawia plan zadań na cały okres realizacji rozprawy doktorskiej. Także takie element, jak publikacje, wystąpienia konferencyjne, kwerendy i staże powinny być zaplanowane na cały ten okres. Oczywiście, w zależności od dyscypliny czy dziedziny naukowej cykl publikacji i konferencji jest odmienny i najczęściej precyzyjne zaplanowanie np. wyjazdów konferencyjnych na 3 lata do przodu nie jest możliwe. Jednak w indywidualnym planie badawczym muszą pojawić zapisy dotyczące tego, w jaki sposób doktorant będzie prezentował i upowszechniał wyniki swoich badań. Tworząc harmonogram zadań, doktorant planuje również czas zamknięcia kolejnych etapów pracy oraz termin złożenia rozprawy doktorskiej.

Bibliografia

- Apanowicz, J. (2005). *Metodologiczne uwarunkowania pracy naukowej: prace doktorskie, prace habilitacyjne*. Warszawa: Difin.
- Castelló, M., Pardo, M., Sala-Bubaré, A., Suñe-Soler, N. (2017). Why do students consider dropping out of doctoral degrees? Institutional and personal factors. *Higher Education*, 74(6), 1053–1068.
- Czakon, W. (2011). Metodyka systematycznego przeglądu literatury. *Przegląd Organizacji*, 3, 57–61.
- Czakon, W. (red.) (2015). *Podstawy metodologii badań w naukach o zarządzaniu*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Czernek, K. (2017). *Zakorzenie społeczne jako determinanta współpracy w sektorze turystycznym*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego.
- Fisch, C., Block, J. (2018). Six tips for your (systematic) literature review in business and, management research. *Management Review Quarterly*, 68(2), 103–106.
- Frankfort-Nachmias, Ch., Nachmias, D. (2001). *Metody badawcze w naukach społecznych*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Fredman, N., Doughney, J. (2012). Academic dissatisfaction, managerial change and neo-liberalism. *Higher Education*, 64(1), 41–58.

Hammersley, M., Atkinson, P. (2000). *Metody badań terenowych*. Poznań: Zysk i S-ka.

Horta, H., Cattaneo, M., Meoli, M. (2018). PhD funding as a determinant of PhD and career research performance. *Studies in Higher Education*, 43(3), 542–570.

Jones, M. (2013). Issues in Doctoral Studies – Forty Years of Journal Discussion: Where Have We Been and Where Are We Going?. *International Journal of Doctoral Studies*, 8(6), 83–104.

Kolman, R. (2004). *Zdobywanie wiedzy: poradnik podnoszenia kwalifikacji (magisteria, doktoraty, habilitacje)*. Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza „BRANTA”.

Lenart-Gansiniec, R. (2021). *Systematyczny przegląd literatury w naukach społecznych. Przewodnik dla studentów, doktorantów i nie tylko*. Warszawa: Wydawnictwo Scholar (w druku).

Linnenluecke, M.K., Marrone, M., Singh, A.K. (2020). Conducting systematic literature reviews and bibliometric analyses. *Australian Journal of Management*, 45(2), 175–194.

Lisiński, M. (2016). Metody naukowe w metodologii nauk o zarządzaniu. *Przegląd Organizacji*, 4, 17.

Łobocki, M. (1984). *Metody badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Mendel, T. (2010). *Metodyka pisania prac doktorskich*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Contact.

Miles, M.B., Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA Sage Publications.

Miles, M.B., Huberman, A.M. (2000). *Analiza danych jakościowych*. tłum. S. Ziabielski. Białystok: Trans Humana.

Niemczyk, J. (2011). *Metodologia nauk o zarządzaniu*. W: W. Czakon (red.), *Podstawy metodologii badań w naukach o zarządzaniu*. Warszawa: Wolters Kluwer.

Pieter, J. (1974). *Z zagadnień prac naukowych*. Wrocław: Ossolineum.

Pieter, J. (1975). *Zarys metodologii pracy naukowej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Pyhältö, K., Stubb, J., Lonka, K. (2009). Developing scholarly communities as learning environments for doctoral students. *International Journal for Academic Development*, 14(3), 221–232.

van Rooij, E., Fokkens-Bruinsma, M., Jansen, E. (2021). Factors that influence PhD candidates' success: the importance of PhD project characteristics. *Studies in Continuing Education*, 43(1), 48–67. DOI: 10.1080/0158037X.2019.1652158.

Sławecki, B. (2012). Znaczenie paradygmatów w badaniach jakościowych. W: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Podejścia i teorie* (57–87). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, t. I.

Sławińska, M., Witczak, H. (red.) (2012). *Podstawy metodologiczne prac doktorskich w naukach ekonomicznych*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.

Sozański, T. (1995). Co to jest nauka. W: J. Goćkowski, J.S. Marmuszewski (red.), *Nauka, Tożsamość, Tradycja* (1–22). Kraków: Universitas.

Ustawa z 20 lipca 2018 roku – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. z 2018 r. poz. 1668 z późn. zm.).

Van de Schoot, R., Yerkes, M.A., Mouw, J.M., Sonneveld, H. (2013). What Took Them So Long? Explaining PhD Delays among Doctoral Candidates. *PLOS ONE*, 8(7), e68839.

Zakrzewska-Bielawska, A. (2018). Modele badawcze w naukach o zarządzaniu. *Organizacja i Kierowanie*, 2, 12.

Rozdział 3. Jak zaplanować badania?

Janusz Zawila-Niedźwiecki

3.1. Wprowadzenie

Przedsięwzięcie opracowania rozprawy doktorskiej wypełnia wymogi definicyjne projektu naukowego, chodzi bowiem o dzieło unikatowe i innowacyjne, o określonym (przynajmniej w przypadku doktoratów przygotowywanych w szkołach doktorskich) terminarzu i kamieniach milowych. To ważne ustalenie, bo prowadzi do sugestii, aby dobrze poznać zasady zarządzania projektami (Trocki, 2010) i sterować swoim doktoratem zgodnie z sukcesywnie doprecyzowanym planem, w którym: uwzględniane są potrzebne zasoby; analizowane jest ryzyko niepowodzenia, aby poznać możliwe zagrożenia; a ostatecznie chodzi o zapewnienie należytej jakości tych działań, tak aby końcowe produkty, czyli doktorat oraz kompetencje doktoranta, odpowiadały wymogom formalnym i zwyczajowym.

Istota doktoratu tkwi w postawionym problemie badawczym, który powinien być oryginalny i odpowiadać wskazanej w nim luce wiedzy naukowej, której wypełnienie powinno nastąpić w toku i w wyniku procesu badawczego. Proces ten

nie jest oczywisty, ustalenie go (zaplanowanie) jest dużym wyzwaniem dla początkującego naukowca, a w realizacji zawsze stanowi swoisty kompromis między zamiarem badawczym a możliwościami doktoranta, które wynikają z czynników osobistych, tj. z jego umiejętności, zdolności, pracowitości, inwencji, ale także w istotnym stopniu z obiektywnego ograniczenia, jakim jest indywidualna (a nie zespołowa) praca nad problemem badawczym.

Kierując się podstawowymi zasadami analizy organizatorskiej, w niniejszym rozdziale przedstawiono odpowiedź na tytułowe pytanie w układzie częściowych odpowiedzi na pytania organizatorskie, które w klasycznym ujęciu brzmią: „Co?”, „Gdzie?”, „Kiedy”, „Kto?”, „Jak?”, a sytuacyjnie (i tak właśnie w tym poradniku) są nieco modyfikowane. Dodatkowo doktorant z promotorem, udzielając odpowiedzi na te pytania, powinni weryfikować podejmowane ustalenia, stawiając krytyczne pytanie – „Dlaczego” taka, a nie inna odpowiedź.

Na koniec tego wprowadzenia zasadnicza porada dotycząca planowania badań – doktorant powinien z pełnym zaufaniem oddać się w ręce swego mistrza, tj. promotora i tylko w dyskusji z nim podejmować ustalenia dotyczące procesu badawczego.

3.2. Czym jest plan badań (plan procesu badawczego)?

Najogólniejsze wyjaśnienie jest takie, że to pierwsza odpowiedź na postawiony problem badawczy, którego rozwiązanie będzie treścią doktoratu. Nie jest to jeszcze rozwiązanie problemu, ale już przedstawienie drogi dojścia do rozwiązania, czy to w formule pozytywnego potwierdzenia, czy też falsyfikacji.

Sam plan jako taki jest dokładnie tym samym, co rozumiemy pod tym pojęciem, podejmując się dowolnego przedsięwzięcia w ujęciu organizatorskim. Planowanie jako jedna z funkcji zarządzania jest analizowane i opisywane od samego początku powstawania teorii naukowego zarządzania. Porady w zakresie zasad planowania znaleźć można we wszystkich podręcznikach poświęconych podstawom zarządzania oraz w wielu poradnikach operacyjnego zarządzania projektami. Jeśli odwołać się do typowego podziału rodzajów planowania, bazującego na kryterium horyzontu czasowego, to w odniesieniu do planowania przez doktoranta jego pracy naukowej, można przedstawić następujący obraz hierarchii takiego planowania:

- planowanie strategiczne/długofalowe (zwyczajowo szacowane na czas dłuższy niż 5 lat) – zamiary doktoranta dotyczące kariery po uzyskaniu stopnia doktora,
- planowanie długoterminowe (zwyczajowo szacowane na czas od 2 do 5 lat i związane z jakimś konkretnym celem) – sfinalizowanie przewodu doktorskiego uzyskaniem stopnia naukowego doktora,
- planowanie średnioterminowe (zwyczajowo szacowane na czas od kilku miesięcy do roku i związane z celami/zadaniami pomocniczymi w uzyskaniu celu długoterminowego) – kamienie milowe uczestniczenia/uczenia się w szkole doktorskiej wynikające z przepisów ogólnych, regulaminu danej szkoły doktorskiej oraz indywidualnych planów doktoranta zaakceptowanych przez kierownictwo szkoły doktorskiej;
- planowanie krótkoterminowe/operatywne (zwyczajowo szacowane na czas liczony w pojedynczych miesiącach) – krótkie zadania prowadzące do uzyskania najbliższego kamienia milowego w całym projekcie, jakim jest doktorat;
- planowanie bieżące (zwyczajowo szacowane na czas liczony w pojedynczych dniach do tygodnia) – podstawowe zadania związane z realizacją programu szkoły doktorskiej, współpracą z promotorem oraz przygotowaniem rozprawy doktorskiej.

Łatwo dostrzec, że – patrząc od dołu listy – poszczególne rodzaje planowania zawierają się w sobie, przy wzięciu zaś pod uwagę, że należy uwzględnić typową w zarządzaniu projektami analizę ryzyka, planowanie takie musi mieć charakter kroczący, tj. plany powinny być często weryfikowane (*de facto* urealniane) w zakresie stopnia powodzenia ich bieżącej realizacji (kwestie dotrzymywania terminów, realizacji pełnego zakresu zadań, wykorzystywania przypisanych zasobów). Nie jest niczym dziwnym, że doktorant jako początkujący naukowiec, zwłaszcza w pierwszej połowie pracy nad doktoratem, wielokrotnie planuje nieskutecznie. W jednych przypadkach jest nadmiernym optymistą i nie docenia skomplikowania zadania, do jakiego się przymierza; w innych przypadkach nie docenia swych umiejętności czy doświadczenia. Trzeba też podkreślić, że okresowe zahamowania tempa prac nad doktoratem miewają pozytywne skutki, gdyż w procesie intensywnych rozważań nad stawianym/rozwiązywanym problemem badawczym bywają potrzebne (i jest to indywidualna sprawa) mikrookresy „odpoczynku”, dzięki którym następuje podświadome

uporządkowanie pozyskanej wiedzy i ustalenie wniosków/wytocznych, ważnych dla kontynuowania rozwiązywania problemu. Stąd planowanie w toku doktoratu jest istotne dla utrzymania dyscypliny pracy i panowania nad rozległym zadaniem, ale równocześnie planów krótkoterminowych i bieżących nie można traktować bezwzględnie wiążąco, jako że nauka to przede wszystkim wolność, zatem korygowanie tych planów jest rzeczą naturalną.

W ujęciu metodologicznym prawidłowo mówi się nie tyle o planie badań, co o planie procesu badawczego (Lisiński i Szarucki, 2020), bowiem konkretne rozstrzygnięcia, co i jak badać wymagają daleko posuniętych analiz stanu wiedzy, wyboru pola badawczego i jego wstępnego poznania. Na samym początku pracy nad rozprawą doktorską jest to wręcz dopiero koncepcja procesu badawczego, która nabierze charakteru planu dopiero po typowym w badaniach naukowych pierwszym etapie, czyli wspomnianych analizach stanu wiedzy. Ustalanie tego stanu polega przede wszystkim na badaniach piśmiennictwa, ale oczywiście może też mieć charakter dyskusji na konferencjach czy seminariach naukowych albo indywidualnych konsultacji z wybitnymi specjalistami danej problematyki.

3.3. Co planować?

Proces badawczy, czy to jeszcze w fazie koncepcji, czy też już planu, musi precyzyjnie odpowiadać postawionemu problemowi badawczemu, co nie jest łatwe, gdyż zrozumienie tego problemu następuje stopniowo i początkowe badania, w szczególności badania piśmiennictwa oraz innych projektów badawczych, są bardziej nakierowane na pełne zrozumienie istoty problemu niż na jego rozwiązywanie.

Nie ma jednego uniwersalnego podejścia do zaplanowania badań, dlatego tak ważna jest opieka promotora, ale też potrzebna okazuje się otwartość doktoranta i promotora na podejmowanie krytycznych dyskusji w środowisku naukowców. Rekomendowane jest omawianie – i to niejednokrotne – problemu badawczego doktoratu oraz jego możliwych interpretacji na seminariach jednostek naukowych. W naukach społecznych wielość interpretacji, a tym samym kierunków poszukiwania rozwiązań, jest typowa. To pozornie utrudnienie, ale *de facto* szansa na dokonanie wyboru takiej interpretacji, która odpowiada doktorantowi oraz przedstawienia takiego jej uzasadnienia, które wykluczy argumenty podważające znaczenie, oryginalność, celowość, stosowność, a więc aspekty kluczowe

w naukach empirycznych. Odnosnie do planowania badań rozwiązujących problem badawczy rekomendacja dla doktoranta jest zdecydowana i prosta – nie ma co ich rozważać, dopóki nie zakończy się opisywania problemu.

Formułowanie problemu badawczego to przede wszystkim wyzwanie metodologiczne, o czym ostatnio pisał np. zespół W. Czakona (2015) oraz M. Lisiński i M. Szarucki (2020). Równocześnie formułowanie to powinno zmierzać do ustalenia, do jakiej kategorii (patrz tabela 4.) badań należy problem. Kategoryzacja służy planowaniu procesu badawczego, w tym także doborowi metod i technik badawczych. Systematyka podejść badawczych opiera się na trzech kryteriach. Pierwszym jest okres, w jakim zbierane są dane będące przedmiotem badania, co może dotyczyć kwestii z przeszłości, bieżących lub przyszłych (wiersz nagłówkowy tabeli 4.). Drugim jest stopień reprezentatywności danych dla przedmiotu badań (kolumna nagłówkowa tabeli 4.), który może być pełny i prowadzi do jednoznacznych wniosków, albo częściowy lub wręcz jednostkowy, a wtedy wnioski z badań są swego rodzaju hipotezami do dalszych (nie w tym przedsięwzięciu, czyli nie w tej rozprawie doktorskiej) badań na próbie reprezentatywnej. Trzecim jest sposób (forma) zbierania danych, który może polegać na badaniu bezpośrednim lub na zbieraniu opinii respondentów. Sens takiej systematyki bazuje w szczególności na tym, że rzeczywistość społeczna, badana w ramach dyscyplin nauk społecznych, podlega nieustannej ewolucji i metodologicznie patrząc na badanie tej rzeczywistości, należy uznać, że badania są niepowtarzalne, bo związane z momentem lub okresem ich przeprowadzania. Przeprowadzone ponownie według tego samego planu, tymi samymi metodami i w tym samym badanym środowisku, nie będą jednak tym samym badaniem, tylko właśnie nowym i innym, naznaczonym upływem czasu.

Tabela 4. Systematyka podejść badawczych

Okres zbierania danych Kompletność danych	przeszły („wczoraj”) w	bieżący („dziś”) d	przyszły („jutro”) j
Reprezentatywne dane (próba pełna lub statystycznie wiarygodna) R	$R_w(b)$ $R_w(o)$ $R_w(b+o)$	$R_d(b)$ $R_d(o)$ $R_d(b+o)$	$R_j(b)$ $R_j(o)$ $R_j(b+o)$

Okres zbierania danych Kompletność danych	przeszły („wczoraj”) w	bieżący („dziś”) d	przyszły („jutro”) j
Częściowe dane (próba niepełna) C	Cw(b) Cw(o) Cw(b+o)	Cd(b) Cd(o) Cd(b+o)	Cj(b) Cj(o) Cj(b+o)
Pojedyncze dane P	Pw(b) Pw(o) Pw(b+o)	Pd(b) Pd(o) Pd(b+o)	Pj(b) Pj(o) Pj(b+o)

Źródło: opracowanie własne.

Przykłady interpretacji: symbol kategorii $Rw(b)$ oznacza podejście bazujące na reprezentatywnej próbie danych zebranych w przeszłości w formie badań bezpośrednich; symbol $Cd(o)$ oznacza podejście bazujące na niepełnej próbie danych zbieranych bieżąco w toku działania w formie opinii; symbol $Pj(b+o)$ oznacza podejście bazujące na przyszłym zbadaniu pojedynczego obiektu (kwestii) zarówno w formie badania bezpośredniego, jak i zbierania opinii. Podkreślić należy, że systematyka ta uwzględnia kwestię badań pierwotnych i wtórnych, de-sygnatem kategorii „wczoraj” jest także korzystanie z badań cudzych. Ustalony problem badawczy doktoratu może oznaczać potrzebę skorzystania z więcej niż jednego podejścia badawczego, co omówiono dalej.

3.4. Co badać i gdzie przeprowadzić badania?

Inaczej mówiąc, co ma być polem badawczym? W planowaniu badań w ramach pracy doktorskiej poważnym problemem okazuje się to, że doktorant pracuje indywidualnie, nie dysponuje zespołem badawczym, a niemal nigdy nie dysponuje też znaczącymi środkami na badania. Dlatego ważne jest, aby problem badawczy został ograniczony do skali odpowiadającej możliwościom doktoranta. Przede wszystkim oznacza to, że ustalona w badaniach literaturowych luka wiedzy naukowej nie powinna być traktowana jako automatycznie zakreslony problem badawczy. Wystarczy, że doktorant zajmie się pewnym spójnym fragmentem tej luki, np. ograniczy badania do: wybranego sektora gospodarczego, do wybranej koncepcji zarządzania, wybranej kategorii zasobów, wybranych rodzajów relacji międzyorganizacyjnych itp.

Równocześnie prowadzenie badań zawsze stawia przed ambitnym doktorantem trudny dylemat, jak rygorystycznie utrzymać prowadzony wywód

i będące jego podstawą badania w granicach określonego problemu badawczego. W toku badań pojawiają się bowiem zawsze nowe wyzwania (wątki, zagadnienia, pytania), których podjęcie – choć interesujące – nie jest związane wprost z celami doktoratu. Te wątki najlepiej puentować zwięzłym opisem jako nowe i dodatkowe wyzwanie, umieszczając ten opis w osobnym podrozdziale „zagadnienia do dalszych badań”, lokowanym w zakończeniu rozprawy. Dobrze prowadzony wywód i podobnie badania przypominają lejek, którego obszerny przekrój na początku pracy nad doktoratem (związany z charakteryzowaniem stanu i luki wiedzy, kontekstu praktycznego, determinant problemu badawczego, związanych z nim koncepcji naukowych zarządzania itp.) sukcesywnie zwęża się w miarę precyzowania rozwiązania.

Analogicznie, dobrze przygotowany proces badawczy stopniowo precyzuje zakres obszaru problemowego do zbadania, próbkę badawczą organizacji lub pracowników, metody i techniki odpowiadające problemowi badawczemu oraz charakterowi badanych obiektów. W szczególności warto polecić jest przeprowadzenie badań pilotażowych, nawet kilkustopniowych, które mogą posłużyć przykładowo do: poznania opinii ekspertów co do znaczenia problemu badawczego lub gradacji znaczenia jego elementów składowych albo do sprawdzenia skuteczności planowanych do zastosowania metod.

Co do samego pola badawczego, to trzeba zdawać sobie sprawę, że znacznie ważniejsza jest oryginalność problemu badawczego niż obszerność i kompletność próbki badawczej. Stwierdzenie takie wynika z prawnej definicji doktoratu. Deficyt statystycznej wiarygodności próbki można skompensować przemyślanym tokiem postępowania badawczego, w ramach którego badane są stopniowo np. kolejne organizacje w założonym zakresie, wynik danego badania jest porównywany z poprzednimi i jeśli wyniki kolejnych porównań prowadzą do wspólnego wniosku, to uzasadnione staje się takie zakończenie rozprawy, że chociaż badanie nie zostało przeprowadzone na próbce statystycznie wiarygodnej, to jednak wniosek z takiego badania może być uznany za hipotezę dla badania kompletnego, które jednak wykracza poza możliwości doktoratu i doktoranta.

Często spotykana wątpliwość dotyczy kwestii czy badanie pojedynczej organizacji jest postępowaniem naukowym, czy tylko doradczym. Trzeba zdecydowanie podkreślić, że może być postępowaniem naukowym. Doświadczeni naukowcy uważają, że wnikliwie zbadanie bezpośrednie w jednej organizacji, a następnie

opisanie i uogólnienie innowacyjnej dobrej praktyki organizatorskiej czy zarządczej do postaci modelu lub metody proponowanych innym organizacjom, jest znacznie bardziej wartościowe niż np. obszerne co do liczby podmiotów badanie opinii na temat rozwiązań stosowanych w tych podmiotach. To pierwsze ma szansę wprowadzić istotną nowość do nauki i praktyki, to drugie tylko opisuje stan refleksji organizatorskiej pewnej grupy respondentów. Nie bez powodu istnieją metody badawcze dedykowane badaniom pojedynczym (Chrostowski i Jemielniak, 2011; Yin, 2015).

3.5. Kto i kiedy przeprowadza badania?

Pierwszą odpowiedzią na takie pytanie jest stwierdzenie – wtedy, gdy doktorant jest gotowy do samodzielnego poprowadzenia badań. I nie chodzi tu tylko o deklarowaną przez niego gotowość, bo z jego strony może to być zaledwie śmiałość. Należy zwrócić uwagę, że kryteriami uzyskania stopnia doktora są – poza przedstawieniem rozprawy – także dowody na uzyskanie przez doktoranta odpowiednich kompetencji na 8. poziomie (Polska Rama Kwalifikacji, 2021). Wymogi te mają istotne powody pragmatyczne. Doktorant powinien znać teorię z zakresu koncepcji zarządzania związanych z problemem badawczym, jaki rozwiązuje. To akurat jest łatwiejsze i intuicyjnie zrozumiałe w związku z precyzowaniem sformułowania tego problemu. Mniej oczywista, ale zasadnicza, w szczególności ważna dla zaplanowania procesu badawczego, a następnie jego przeprowadzenia (z uwzględnieniem ewentualności bieżących korekt tego procesu), jest znajomość metodologii dziedziny i dyscypliny, w której ulokowana jest problematyka doktoratu (Krzyżanowski, 1994, 1999). Bez jej dobrego zrozumienia (przy czym nie chodzi tu o szczegółową pamięciową znajomość, lecz o rozumienie istoty) nie jest możliwy ani dobór metod i technik badawczych do poszczególnych celów rozprawy (Frankfort-Nachmias i Nachmias, 2001), ani zaplanowanie i przeprowadzenie procesu badawczego (Lisiński i Szarucki, 2020). Z tego wynika, że doktorant powinien wykazać (udowodnić) swoją gotowość, np. przez wystąpienia na seminariach naukowych i skonfrontowanie się w dyskusji naukowej z polemistami jego stanowiska naukowego i propozycji badawczych.

Drugą kwestią jest osobiste zaangażowanie doktoranta jako badacza, gdyż w przypadku doktoratu jest on badaczem samotnym. Nie tylko przygotowuje

on plan procesu badawczego, ale i jego składowe, takie jak: plan wykorzystania poszczególnych metod, plan poszczególnych kroków, analizę wyników częściowych, sposoby weryfikacji wiarygodności wyników, ocenę potrzeby skorygowania lub powtórzenia badań itd. Przeprowadzanie badań bywa bolesną konfrontacją poziomu wiedzy osobistej i zdolności do reagowania „na gorąco” w fazie przebywania na polu badawczym (np. w badanej, ale dotąd obcej organizacji lub zespole ludzkim), przede wszystkim zaś rozumienia, jak przebiegają zjawiska, które są badane. Te wyzwania ponownie pokazują, jak znaczące jest staranne przygotowanie się w fazie poznawania stanu wiedzy na podstawie piśmiennictwa oraz jak bardzo potrzebna jest dojrzałość i praktyka zawodowa w zakresie organizacji i zarządzania.

Szczególnym obszarem badań są kontakty międzyludzkie. Zarządzanie zajmuje się procesami, projektami, strukturami, zasobami itd., ale przede wszystkim zajmuje się ludźmi w organizacji, nawet jeśli w przyjętej perspektywie badawczej to nie ludzie są zasadniczym obiektem badań. Nawet wtedy jednak pojawiają się jako element składowy badanych rozwiązań organizacyjnych i zarządczych. Tym bardziej wówczas, gdy to relacje i postawy ludzkie w organizacji są elementem badań. Oznacza to, że badacz (doktorant) w dyscyplinie nauk o zarządzaniu i jakości musi odznaczać się (co oznacza wytyczną dla doktoranta – musi nauczyć się) umiejętnościami: wchodzenia w relacje interpersonalne z osobami dotąd nieznanymi i skutecznego komunikowania się z nimi, niezależnie od różnic intelektualnych, horyzontów myślowych, wiedzy i zakresu refleksji zawodowej itp. W tej komunikacji istotna jest umiejętność oceny wiarygodności otrzymywanych informacji, których ograniczanie lub deformacja mogą być intencjonalne (konflikt interesów, obawy przed ujawnieniem wad rozwiązań) albo mimowolne (niezrozumienie intencji lub celów badania albo wręcz niezdolność do ich zrozumienia).

3.6. Jak zamierza się prowadzić proces badawczy?

Proces badawczy to sedno i baza pracy nad doktoratem. Jest procesem o nieznanej na początku strukturze działań, a wobec tego w równym stopniu procesem, co projektem, jako że ma charakter przedsięwzięcia unikatowego o założonym terminie realizacji oraz zadanej charakterystyce rezultatów (Bitkowska, 2019). Ustalenie jego struktury jest wynikiem analizy sformułowania problemu

badawczego, zwłaszcza celów, hipotez i pytań badawczych. Uzyskanie odpowiedzi na pytania badawcze, weryfikacja hipotez i realizacja celów rozprawy są zadaniami, których zrealizowanie, wobec unikatowości postawionego problemu, jest możliwe tylko na drodze badań, których plan krystalizuje się stopniowo, w miarę rozpoczynających rozprawę badań piśmiennictwa, czyli ustalania stanu wiedzy naukowej. Tym niemniej możliwe jest, że badania nie dają dostatecznych wytycznych do przyjęcia ostatecznego planu procesu badawczego. Dlatego rekomenduje się zawsze rozważenie przeprowadzenia badań pilotażowych. Nie muszą one być próbą badań głównych, lecz np. sprawdzeniem rozważanych metod badawczych albo zasięgnięciem opinii ekspertów co do zakresu badań, ale także sondażem, czy pewne badania będą możliwe (np. ankieta skierowana do zarządów spółek danego sektora gospodarczego, aby ustalić, czy spółki te wykorzystują określone koncepcje zarządzania, albo czy napotykają w swej praktyce określony rodzaj problemów, albo czy zgodzą się poddać badaniu itp.). Przeważnie jednak badanie pilotażowe służy pogłębionej analizie wybranej organizacji lub pewnego obszaru jej działalności, po to, aby dobrze scharakteryzować praktyczne aspekty funkcjonowania tego obszaru, co w ujęciu naukowym oznacza ustalenie właściwości badanego zjawiska, aby spośród nich wybrać te najbardziej istotne i w badaniach głównych skupić się na nich jako na cechach badanych. Jak łatwo zauważyć, w badaniach pilotażowych właściwe może być inne podejście badawcze niż to, które zostaje zaplanowane dla badań głównych, np. podejście Pw(o) w badaniach pilotażowych, a Rj(b) w badaniach głównych.

Również przy tej okazji trzeba podkreślić niebezpieczeństwo naukowej pokusy „zbawiania świata”, czyli nazbyt ambitnego podejmowania zadań badawczych wykraczających poza przyjęte ramy problemu badawczego. Równocześnie, w miarę postępowania badań może pojawiać się inna pokusa – „nadużycia naukowego”, gdy badania są rozbieżne, nie potwierdzają hipotez lub powinny skłaniać do wniosku o radykalnej zmianie procesu badawczego, a wtedy badacz niecierpliwi się i rozważa nadinterpretację dotychczasowych wyników badań.

Kluczowe w planowaniu procesu badawczego jest dobieranie metod badawczych. Nauki o zarządzaniu i jakości są naukami społecznymi o silnym zabarwieniu ekonomicznym, dlatego w badaniach stosuje się metody wspólne z dyscyplinami naukowymi z tej dziedziny (Frankfort-Nachmias i Nachmias, 2001). Konieczna jest znajomość, a zwłaszcza dobre rozumienie istoty tych metod,

warunków ich stosowania, a w szczególności ograniczeń. Z obserwacji wielu naukowych prac awansowych, nie tylko doktorskich, daje się zauważyć popularność metody wywiadów oraz technik ankietowych, tymczasem te pochodzące z socjologii metody służą jedynie do zbadania opinii respondentów (na pewno mają sens, gdy bada się np. preferencje nabywcze klientów czy satysfakcję pracowników z warunków pracy) i nie są w stanie zastąpić badań bezpośrednich dotyczących aspektów organizacyjnych. Jeśli więc przykładową problematyką rozprawy jest skuteczność planowania strategicznego w spółkach wybranej branży, to badanie ankietowe prezesów tych spółek chybi celu, bo wątpliwe jest, aby krytycznie ocenili swoją działalność. Oznacza to, że wybierając pomiędzy podejściami badawczymi, należy kierować się jasną odpowiedzią na pytanie – czy bada się rzeczywistość organizacyjną, czy też opinie o niej.

3.7. Podsumowanie

Przede wszystkim doktorant musi pamiętać, wręcz wierzyć w to, że jego oparciem jest po pierwsze promotor, a po drugie środowisko naukowe, w którym wraz z promotorem się znajduje, i do tych osób odwoływać się niezwłocznie, gdy natrafia na problemy lub ma wątpliwości.

Po wtóre, doktorant powinien pamiętać, że praca nad doktoratem to w pierwszej kolejności praca nad sobą, czyli rozwojem swojej wiedzy i swoich umiejętności. Postęp w tym zakresie uzyskuje się przez aktywne poznawanie piśmiennictwa, aktywne uczestnictwo w seminariach i konferencjach, podejmowanie własnych prób i poddawanie się krytycznej ocenie samodzielnych pracowników naukowych. W szczególności dotyczy to badań, które są kwintesencją pracy naukowej i wymagają nauczania się ich prowadzenia. Można zaryzykować stwierdzenie, że w tym zakresie uprawiania nauki sprawdza się parafrazowanie zasady Pareto – czas bezpośrednich badań to zaledwie 20% ogólnego czasu badań, a pozostałe 80% to czas ich planowania i przygotowywania.

Przygotowanie każdej rozprawy doktorskiej ma charakter unikatowy, a wobec tego nie jest możliwe wskazanie szczegółowego wzorca planowania badań, tym niemniej można rekomendować następujące ramy:

- badania są najważniejszym etapem rozwiązywania problemu badawczego, dlatego wnikliwe przeanalizowanie, sformułowanie i opisanie tego

problemu musi być zakończone przed rozpoczęciem planowania procesu badawczego,

- istnieją propozycje systematyzacji kategorii problemów badawczych w naukach o zarządzaniu i jakości (Lisiński i Szarucki, 2020), co może pomóc doktorantowi w ich formułowaniu i lokowaniu wśród subdyscyplin i koncepcji zarządzania,
- problem badawczy warto starannie przypisać do subdyscyplin nauk o zarządzaniu i jakości oraz do rozwijanych aktualnie koncepcji tych nauk, co pozwala w planowaniu procesu badawczego ograniczać katalog podejść oraz metod i technik badawczych,
- jedynym rodzajem badań, jakie się przeprowadza, zanim zostanie sformułowany ostatecznie problem badawczy, jest analiza stanu wiedzy z zakresu rozważanej problematyki, zwłaszcza dotyczącego jej piśmiennictwa,
- przezornym podejściem do badań, zwiększającym ich trafność i skuteczność, a także racjonalizującym nakład pracy, jest rozpoczynanie od badań pilotażowych, które pozwalają zweryfikować rozważane założenia, zakres, dobór metod, niezbędne zasoby oraz czas itp.,
- do poszczególnych etapów badań, adekwatnie do przyjętego problemu badawczego, należy dobrać (co oznacza, że także uzasadnić ten wybór) odpowiednie podejścia badawcze (patrz tabela 4.),
- stosownie do wybranego podejścia badawczego oraz takich elementów sformułowania problemu badawczego, jak: cel, hipoteza, pytanie badawcze, należy starannie dobrać metodę lub metody badawcze, a niejednokrotnie w ich ramach jeszcze techniki zbierania danych, co oznacza konieczność wcześniejszego poznania metodologii nauk o zarządzaniu i jakości oraz spektrum metod badawczych stosowanych w tej dyscyplinie,
- rozstrzygnięcia/wybory, a zwłaszcza ich uzasadnienia, w planowaniu procesu badawczego powinny być poddawane krytycznej dyskusji, nie tylko z promotorem (to powinno być bezdyskusyjne), ale i z innymi pracownikami naukowymi, najlepiej na forum seminariów naukowych, gdyż wtedy na jednym spotkaniu możliwa jest dyskusja różnych poglądów na problem badawczy i jego rozwiązywanie.

Doktorant powinien jednak pamiętać, że formalnie rzecz biorąc, tylko on jest dysponentem rozprawy doktorskiej i jest uprawniony nawet do nadawania

jej kształtu wbrew promotorowi, jeśli ma pełne przekonanie, że jego stanowisko naukowe znajdzie uznanie recenzentów, komisji doktorskiej oraz organu nadającego stopień naukowy doktora.

Bibliografia

Bitkowska, A. (2019). *Od klasycznego do zintegrowanego zarządzania procesowego w organizacjach*. Warszawa: Wydawnictwo C.H.Beck.

Chrostowski, A., Jemielniak, D. (2011). *Skuteczne doradztwo strategiczne. Metoda Action Research w praktyce*. Kraków: Wydawnictwo Znak.

Czakon, W. (red.) (2015). *Podstawy metodologii badań w naukach o zarządzaniu*. Warszawa: Oficyna a Wolters Kluwer business.

Frankfort-Nachmias, C., Nachmias, D. (2001). *Metody badawcze w naukach społecznych*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i s-ka.

Krzyżanowski, L. (1994). *Podstawy nauk o organizacji i zarządzaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Krzyżanowski, L. (1999). *O podstawach kierowania organizacjami inaczej: paradygmaty, metafory, modele, filozofia, metodologia, dylematy i trendy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Lisiński, M., Szarucki, M. (2020). *Metody badawcze w naukach o zarządzaniu i jakości*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.

Polska Rama Kwalifikacji, <https://kwalifikacje.gov.pl/o-zsk/polska-rama-kwalifikacji> (11.06.2021).

Trocki, M. (red.) (2010). *Nowoczesne zarządzanie projektami*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.

Yin, R. (2015). *Studium przypadku w badaniach naukowych. Projektowanie i metody*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Rozdział 4. Proces pisania pracy doktorskiej – trudności i wyzwania

Katarzyna Czernek-Marszałek

4.1. Wprowadzenie

Celem niniejszego rozdziału jest identyfikacja i charakterystyka najważniejszych trudności i wyzwań związanych z procesem przygotowania pracy doktorskiej. Rozdział skierowany jest zatem głównie do osób rozważających zdobycie stopnia naukowego doktora lub też aktualnie podejmujących wysiłek w tym zakresie. Rozważania zaprezentowane w rozdziale w warstwie teoretycznej bazują na dostępnych źródłach literaturowych w zakresie poruszanej problematyki, zaś w warstwie empirycznej przedstawiają refleksje osób przygotowujących rozprawę doktorską – tj. zarówno studentów szkoły doktorskiej, jak i doktorantów funkcjonujących wcześniej studiów doktoranckich w jednej z polskich uczelni. Autorka nie chciała opierać zaprezentowanych w rozdziale rozważań jedynie na zapisach ustawowych, dostępnej literaturze czy własnych doświadczeniach. Postanowiła oddać głos osobom, które w chwili przygotowywania

rozdziału mierzyły się z różnego rodzaju trudnościami i wyzwaniem z procesem pisania pracy doktorskiej. Taka forma, zdaniem autorki, lepiej przemówi do wyobraźni Czytelnika.

Rozdział składa się z trzech zasadniczych części, poprzedzonych wprowadzeniem i podsumowanych zakończeniem. Pierwszą część stanowi krótki przegląd zidentyfikowanych w literaturze wyzwań w zakresie przygotowania pracy doktorskiej. Następnie zaprezentowano metodykę badań jakościowych (z zastosowaniem wywiadów indywidualnych i grupowych), wykorzystanych do opracowania niniejszego rozdziału. W trzeciej części omówiono wyniki badań w podziale na wyzwania zidentyfikowane w różnych fazach przygotowywania pracy doktorskiej (tj. od poszukiwań obszaru badawczego, przez opracowanie założeń pracy – problemu, celu, metodyki, itp., przeprowadzenie badań empirycznych aż do procesu pisania poszczególnych rozdziałów pracy). Przedstawiono także rekomendacje ze strony badanych – tj. wskazówki co można zrobić, by wyeliminować lub choćby zminimalizować zidentyfikowane wyzwania. Rozważania wieńczy krótkie zakończenie, w którym, na podstawie refleksji badanych, sformułowano konkluzję, iż napotkane wyzwania – oprócz trudu – niosą ze sobą wiele korzyści, w tym kształtują nie tylko merytoryczne kompetencje czy umiejętności, ale także charaktery przyszłych naukowców.

4.2. Wybrane wyzwania związane z przygotowaniem rozprawy doktorskiej

Uzyskanie stopnia naukowego doktora „stanowi przełomowy punkt w karierze akademickiej, a także społeczno-zawodowej młodych ludzi” (Gromkowska-Melosik, 2020, s. 91). Uważa się, że ten kulminacyjny punkt akademickich osiągnięć „zawiera w sobie mistrzostwo w zakresie pewnego pola problemowego w ramach dyscypliny, poczucie pewności siebie i kompetencji w tworzeniu i upowszechnianiu nowej wiedzy” (Parry, 2007, s. 3). By uzyskać stopień naukowy doktora, konieczne jest spełnienie wielu warunków, a przede wszystkim przygotowanie – pod kierunkiem promotora – pracy doktorskiej. Jak twierdzi Żółtowski (2005), na proces ten wpływają nie tylko wiedza czy merytoryczne umiejętności kandydata, ale także cechy osobowości m.in. krytycyzm wobec własnych i innych poglądów, silna motywacja i aspiracje poznawcze, inteligencja, rozwinięta wyobraźnia, dobra pamięć, duża konsekwencja i wytrwałość

w dążeniu do celu, systematyczność czy bardzo dobrze wykształcona umiejętność organizacji własnej pracy. Podkreśla się jednak, że samo uzyskanie stopnia doktora ma znaczenie wtórne wobec procesu kształtowania osobowości przyszłego naukowca (Żółtowski, 2005; Wiatr, 2010). Leszek (1997, s. 10) twierdzi nawet, że „stopień naukowy doktora nadaje się w mniejszym stopniu za samą rozprawę, a w większym za to, co ją poprzedza, czyli za to, czego doktorant zdołał się nauczyć i co zademonstrował podczas wypełniania procedury doktoryzowania”.

W literaturze zidentyfikowano różne i liczne wyzwania wiążące się z procesem przygotowywania pracy doktorskiej. Przykładowo Dudzikowa i in. (2013), a także Staśko, Czerwiec i Potyrała (2017) wskazują na problemy związane z:

- brakiem warsztatu – w tym brakiem umiejętności pisarstwa naukowego, które powinny się pojawić już na etapie studiów I czy II stopnia, stosowania odpowiedniego języka pracy – z jednej strony nie może on być potoczny, a z drugiej nie może być przesadnie „unaukowiony” (tzw. „nowomowa”),
- znalezieniem i wykorzystaniem kategorii teoretycznych i literatury przedmiotu,
- organizacją pracy, w tym brakiem czasu na pisanie – np. z uwagi na pracę zawodową, działalność dodatkową na rzecz uczelni, a także konieczność publikowania innych prac, poza doktoratem (wynikającą z systemu punktowego); także z brakiem czasu dla rodziny i bliskich,
- niską motywacją do pisania – ze względu na fakt, iż jest to praca żmudna, wymagająca dużego wysiłku intelektualnego, a przy tym wysiłek ten nie gwarantuje sukcesu,
- konkurencją między doktorantami (m.in. o stypendia naukowe, etaty, prowadzenie zajęć, itp.), która niszczy wspólnotę badaczy, utrudnia wzajemną pomoc czy współpracę w ramach np. interdyscyplinarnych zespołów badawczych,
- brakiem seminariów, warsztatów pisarskich, przy jednocześnie oferowanych w programach nauczania tzw. „przedmiotach pod prowadzących” i konieczności poszukiwania wsparcia nie w zajęciach przygotowanych dla doktorantów (które *de facto* powinny w największym stopniu wspomagać ich w wypracowaniu własnego warsztatu badawczego), lecz w szerszym środowisku.

Na pewne wyzwania zwraca też uwagę Ślebzak (2020), wskazując, że problemem jest z pewnością zmiana zapisów ustawowych, wprowadzająca nowe warunki ubiegania się o stopień doktora, co wiąże się z niepewnością co do kształtowania się praktyki wykładni i stosowania obowiązujących przepisów (Ślebzak, 2020, s. 61). Ponadto, biorąc pod uwagę fakt, iż kandydat na doktora powinien wykazać się znajomością i zrozumieniem – w stopniu umożliwiającym rewizję – istniejących paradygmatów światowego dorobku naukowego w danej dyscyplinie, rozprawa doktorska wyraźnie różni się od pracy licencjackiej czy magisterskiej, z którymi to kandydat miał wcześniej do czynienia. To, iż może on nie dostrzegać faktu, iż ta różnica jest znacząca, może stanowić kolejne wyzwanie w procesie przygotowania dysertacji. Od pracy dyplomowej nie wymaga się bowiem ani oryginalności, ani rozwiązania problemu naukowego, ani też wykazania umiejętności samodzielnego prowadzenia badań naukowych (Ślebzak, 2020, s. 69). Wymaga się tego jednak od pracy doktorskiej.

Jest to tylko część wskazywanych w literaturze wyzwań związanych z przygotowaniem rozprawy doktorskiej¹. W zależności od celu opracowania, autorzy zwracają uwagę na różne – bardziej lub mniej szczegółowe aspekty związane z tym procesem. By zidentyfikować i scharakteryzować najważniejsze z nich, przeprowadzono wywiady pogłębione z osobami, które obecnie zmagają się z takimi wyzwaniami. Metodę badań empirycznych omówiono w kolejnym punkcie.

4.3. Metodyka badań

By zidentyfikować kluczowe wyzwania związane z przygotowaniem pracy doktorskiej, a następnie zaprezentować je w sposób rzetelny, a także przekonujący i w przyszłości pomocny dla obecnych lub potencjalnych autorów rozpraw doktorskich, przeprowadzono rozmowy z osobami, które właśnie teraz (nie w przeszłości) mierzą się z wyzwaniem, jakim jest przygotowanie takiej pracy. Były to 4 wywiady pogłębione:

¹ Także w literaturze zagranicznej (por. przykł. Morton i Storch, 2019; Xu i Zhang, 2019; Wu i Paltridge, 2021) poruszany jest problem wyzwań związanych z przygotowaniem rozprawy doktorskiej, jednak z uwagi na fakt, iż monografia przygotowywana jest w języku polskim i ma służyć doktorantom realizującym przewody doktorskie zgodnie z polskim prawem oraz uwarunkowaniami, uznano, że w tym przypadku analiza wyzwań doktorantów zagranicznych w zakresie przygotowywania ich dysertacji (w różnych – specyficznych dla poszczególnych krajów uwarunkowaniach) nie będzie stanowić istotnej wartości dodanej.

- jeden wywiad fokusowy (*Focus group interview* – FGI) z pięcioma studentami szkoły doktorskiej,
- dwa wywiady z (jeden z jedną osobą, drugi z dwiema) przygotowującymi doktorat i równocześnie zatrudnionymi w uczelni na stanowisku asystenta oraz
- jeden wywiad z dwoma doktorantami studiów doktoranckich w jednej z polskich uczelni ekonomicznych.

Łącznie przeprowadzono rozmowy z 10 osobami przygotowującymi pracę doktorską, będącymi na różnym etapie tego procesu – zarówno początkowym (poszukiwanie obszaru badawczego), jak i końcowym (złożenie publikacji parę tygodni przed udzieleniem wywiadu) – chodziło o identyfikację wielu możliwych grup wyzwań. Podczas wywiadów, które trwały od 1,5 do 2,5 godziny, zadawano pytania o wyzwania związane z przygotowaniem rozprawy doktorskiej na różnych jej etapach. Wywiady – za zgodą rozmówców – każdorazowo nagrywano, sporządzono na ich podstawie transkrypcję, a następnie zakodowano. By wyniki badań mogły lepiej „przemówić” do Czytelnika, celowo zamieszczono dość liczne i wierne cytaty z wywiadów. W zamysle autorki pozwoli to lepiej zrozumieć zarówno samych rozmówców, jak i kontekst (społeczny, uczelniany, zawodowy, itp.), w którym funkcjonują.

4.4. Rezultaty badawcze

Poszukiwanie obszaru badawczego – studia literaturowe, analiza rzeczywistości gospodarczej

Zdaniem rozmówców, na samym początku procesu przygotowywania rozprawy doktorskiej podstawowym wyzwaniem jest przede wszystkim znalezienie pewnego *novum*, umożliwiającego postawienie problemu badawczego, którego rozwiązanie może wypełnić literaturową lukę. W tym względzie wskazywano przede wszystkim na dużą ilość pracy, czasu i determinacji, jaką należy poświęcić analizie literatury przedmiotu, dyskusjom i wszelkiego rodzaju aktywnościom, umożliwiającym znalezienie własnego obszaru, będącego przedmiotem dociekań badawczych w ramach pracy doktorskiej:

Problemem jest odnalezienie własnej drogi w tym wszystkim. To znaczy odnalezienie się w gąszczu tych wszystkich... w zasadzie na początku ogromnej ilości literatury,

bardzo różnorodnej, po to, żeby móc znaleźć w ogóle swój punkt zainteresowań (...). Taki człowiek, który jest na etapie poszukiwania własnej drogi naukowej, szukania tego, co go interesuje, takiego też wycucia tej naszej „branży” – mogą tak to nazwać – naukowej, tego, co się dzisiaj w pewnym sensie „sprzedaje” (ale „sprzedaje” to tak w cudzysłowie, oczywiście), czyli to, co się chce czytać, co ktoś chce czytać, czego oczekuje jakiś tam potencjalny odbiorca – to też wynika z przeczytania dużej ilości różnej literatury (...). No tak, to był mój największy problem – po prostu zdefiniowanie siebie i odnalezienie siebie w tym wszystkim. [R1]²

Wskazywano również, że znalezienie niszy badawczej może być szczególnie trudne dla osób, które są praktykami gospodarczymi, mają zatem duże doświadczenie praktyczne i głównie przez nie, a nie przez pryzmat istniejących teorii/koncepcji naukowych, postrzegają określone zagadnienia czy zjawiska gospodarcze. Ponadto takie osoby – z uwagi na pracę zawodową – mogą mieć mniej czasu na zapoznanie się z literaturą i identyfikację niszy badawczej:

Trzeba mieć dwa, trzy lata takiej karencji, by się zastanowić nad sobą, na tym co, jest w ogóle, czym by się można było zajmować, co jest ciekawe – jakoś tam czytać i wdrożyć w to wszystko. To jeżeli to jest osoba z biznesu to ona może nie mieć takiego czasu, albo takiego komfortu, jeżeli chce to jakoś łączyć, żeby móc siedzieć i po prostu czytać (...). [Osoba z praktyki gospodarczej] może być przekonana o tym, że praktyka, to, co zna z biznesu to jest już wszystko i to jej zupełnie wystarczy. Ona nawet nie chce (...) zagłębić się i zobaczyć, że jednak nauka nauką, praktyka – praktyką. [R1]

Znaczenie, zdaniem badanych, ma także katedra/zespół, z którym się współpracuje. Wyzwanie związane z pisanie pracy doktorskiej jest tym większe, gdy doktorant trafi do mało aktywnego zespołu. Wówczas takiej osobie brakuje wzorców i ludzi motywujących do pracy naukowej, zwłaszcza pokazujących drogę rozwoju na poziomie nie tylko krajowym, ale i międzynarodowym:

Obracasz się w danym towarzystwie i jakby chłoniesz te zagadnienia, które siłą rzeczy masz wokół siebie (...). Trzeba mieć jakiś punkt odniesienia. I teraz, myślę sobie, że znowu jest różnica czy ktoś trafia do takiej czy takiej katedry. Jeżeli jest katedra, gdzie ludzie nic nie robią, niczym się nie interesują, nie ma takiej motywacji do tego czytania, do jeżdżenia na konferencje, do poznawania innych ludzi, do patrzenia na różną ilość doktoratów, które mają miejsce. Potem człowiek jedzie na jedną konferencję

² Pisownia wszystkich cytatów z badań zgodna z oryginałem.

na rok, typu [nazwa miejscowości], taka, przepraszam [imię] i ona myśli, że jej artykuł jest super, że to są mega innowacyjne zagadnienia, że to jest mega poziom tego. Bo tam wszyscy ci powiedzą, że to jest super, że no dałaś radę i w ogóle. Po czym, ty to zestawiasz z najlepszymi konferencjami w danej dyscyplinie, które są w Polsce oraz tymi, które miałaś okazję zobaczyć zagranicą (...). I widzisz, że tam jest w ogóle inny poziom tego. Na inne rzeczy się zwraca uwagę, że nawet struktura tej prezentacji i tego twojego wystąpienia jest diametralnie różna niż ta, którą widzisz w [nazwa miejscowości]. [R2]

Rozmówcy podkreślali także, że duży problem może stanowić pisanie pracy doktorskiej na temat, „którego się nie czuje”, który został albo narzucony przez promotora albo był mocno forsowany przez otoczenie, któremu doktorant zawierzył, z racji braku własnego doświadczenia. Wówczas pisanie pracy staje się wyzwaniem często nie do udźwignięcia:

Ktoś ci mówi: „no zrób o tym, to jest super nośne i w ogóle świetny temat”. Po czym ty tego totalnie nie czujesz. Tak jak ja miałam z tymi [wskazuje pewne zagadnienie], które mi w ogóle narzucił [imię]. Ja wiem, że do dziś bym była może na drugim rozdziale, nie wiem na którym w ogóle, co by się z tym działo. Kompletnie bym sobie z tym nie poradziła, bo po pierwsze, mnie to w ogóle nie interesowało, po drugie nie czułam tego tematu. Niewiele też wiedziałam na ten temat, a też nie miałam takiej chęci czytania, bo uważałam, no, że to jest takie średnie. Że idę w to, bo idę, że ktoś mi powiedział, bo jest mądrzejszy, ma większą wiedzę, może jest bardziej czytany, obyty, dobrze mi radzi, to skorzystam z tej rady. Ale to nie jest dobre wyjście korzystania z rady, jeżeli się samemu tego po prostu nie czuje (...). Bo teraz człowiek ma ciekawy temat, coś, co go interesuje i jest zmęczony. A jak musi być człowiek zmęczony, który jeszcze ma temat, który go nie interesuje?! Musisz eksplorować coś, co po prostu z Tobą nie współgra wewnętrznie. Więc to jest jakby problem. [R2]

Przygotowanie koncepcji pracy doktorskiej

Kolejne wyzwania dotyczyły przygotowania konspektu pracy doktorskiej – sformułowania problemu, celu, hipotez, zakresów pracy, wyboru metod, narzędzi i technik badawczych, ustalenia struktury pracy oraz gromadzenia dorobku naukowego (pierwszych publikacji naukowych). Rozmówcy podkreślali, że wyzwań związanych z tym etapem prac jest wiele. Twierdzili między innymi, że programy szkół

doktorskich nie zawsze zawierają zestaw przedmiotów faktycznie przygotowujących studentów do opracowania koncepcji pracy. Czasem problematyczna staje się także kolejność takich przedmiotów w programie studiów. Podkreślano, że często zbyt mały nacisk kładziony jest na metodykę badań, a ona okazuje się w pracy naukowej kluczowa:

Nie chcielibyśmy teorii, żeby nam ktoś mówił co to są badania. Chcielibyśmy po prostu poćwiczyć też praktycznie, czasami na przykładach. [R4]

I co z tego, że ja analogicznie umiem to wyliczyć krok po kroku, jak ja nie wiem jak zastosować to w praktyce, aby miało to odniesienie do moich badań? Jest to bardzo dużym dla mnie problemem (...). Mnie to na przykład bardzo denerwuje i gdzieś mi to siedzi w głowie i powoduje to we mnie strach, że co z tego, że ja napiszę super teorię, zrobię super przegląd literatury (...), jak ja się boję, że zrobię ankiety i ktoś mi powie: „nie, to było źle zrobione, bo powinieneś zrobić grupę fokusową. Nie słyszałem nigdy wcześniej, że można coś takiego zrobić. Jest to słabością tego systemu. Bo co mi da to, że ja dostanę piątkę z filozofii czy z jakiegoś innego przedmiotu, który jest dla mnie mało przydatny tutaj w szkole doktorskiej? Ja za to wolalbym te 15 godzin mieć i zrobić naprawdę fajny przedmiot o tym, jak robić badania. [R5]

Jest część takich zajęć, które w naszej ocenie, przynajmniej w mojej ocenie, jakoś tam w małym stopniu budują tę moją umiejętność czy ten mój warsztat naukowca (...). Zwróciłbym też uwagę na chronologię, sekwencję. Bo proszę zobaczyć, że my mieliśmy obowiązkowo do końca drugiego semestru, tudzież do końca września po drugim semestrze, przygotować indywidualny plan badawczy, a na przykład, w moim przypadku nie za bardzo jeszcze potrafiłem w sposób taki precyzyjny sformułować hipotezy, które chcę postawić w pracy (...). I też nie do końca jeszcze wiedziałem w takim punkcie w czasie jak sformułować tytuł tej pracy. Pomijając, że nie do końca sam byłem przekonany o czym chcę tę pracę napisać tak naprawdę. [R6]

Jak ktoś potrzebuje to się może na takie warsztaty [o tym jak pisać artykuły naukowe] prędzej czy później zapisać. Ale to też wymaga od nas jakiejś takiej dodatkowej samodzielności, a nie jest to nam dane na tacy, nie? Aczkolwiek jesteśmy na studiach doktorskich, więc ta samodzielność musi być z naszej strony widoczna (...). Zajęcia – przynajmniej właśnie godzina – na pokazanie jak prawidłowo przygotować artykuł (...). Natomiast my tych przedmiotów metodycznych mamy bardzo mało i nawet jak mieliśmy na poprzednich semestrach jakieś opierające się o statystykę, to one nie były prowadzone

w taki sposób właśnie, że ja coś więcej z tego wyniosłam. Raczej to był taki przedmiot na zaliczenie niż na dowiedzenie się czegokolwiek. [R7]

Podkreślano także, że studia magisterskie nie przygotowują do studiów trzeciego stopnia, zwłaszcza w zakresie metodyki badań, zaś niektórzy prowadzący nie potrafili we właściwy sposób przekazać wiedzy:

Według mnie osoba, która kończy studia magisterskie i zaczyna pracę w uczelni, potrzebuje, no naprawdę, dwóch może trzech lat, żeby się tak troszeczkę ogarnąć ze swoją wiedzą, bo studia magisterskie zupełnie nie przystają do tego, co jest potrzebne dalej, później, chcąc być naukowcem. W zasadzie, to ten proces zdobywania wiedzy zaczyna się od zera. [R1]

Ja chciałem cofnąć się w czasie i mieć przedmiot na licencjacie czy na magistrze, gdzie uczą mnie jak przeprowadzić badania jakościowe, ilościowe. I teraz ktoś powie: „no była statystyka”. Ja miałem cztery razy statystykę: opisową, matematyczną, itd. Szczerze? Co z tego, jak ja wiedziałem jak rozwiązać schematycznie jakieś działania, ale nie potrafię tego wykorzystać w praktyce? [R5]

To nawet nie były prezentacje. To były zleпки rzeczy, które były nam wysłane. I jak ja to wydrukowałam, to pobiegłam do męża powiedziałam: „zobacz, mam chiński”[śmiej]. To były jakieś wzory na całki, macierze, Bóg wie co tam było, których jak ktoś nie miał w miarę na świeżo, to nie będzie wiedział o co chodzi. [R7]

Kolejnym, istotnym wyzwaniem, na które wskazywali rozmówcy w zakresie przygotowania koncepcji pracy oraz gromadzenia dorobku naukowego, były rozwiązania prawne dotyczące funkcjonowania szkoły doktorskiej. Część badanych była pierwszym rocznikiem realizującym program nauczania według nowych zapisów ustawowych, przewidujących m.in. ocenę śródokresową. Studenci ci podkreślali, iż mają obawy, czy zdążą wykazać się postępami naukowymi, zgodnymi – z deklarowanym przez nich wcześniej – indywidualnym planem badawczym. Wyrażali też niepewność co do kryteriów oceny tych postępów itp.:

Cały czas mówimy o warunkach niepewności, a my te warunki niepewności tak naprawdę w tej szkole doktorskiej mamy, bo jesteśmy pierwszym rocznikiem (...). My tak naprawdę nie wiemy, jak ta ocena śródokresowa będzie wyglądać (...). Nie wiemy, czy to jest formalność czy zostaniemy zdziesiątkowani i po prostu połowa z nas poleci. Na co się szykować (...). Czy mamy się trzymać tego indywidualnego planu

badawczego, czy będą faktycznie na to patrzeć, czy będą patrzeć na to, co kto opublikował. Nie wiadomo, nie wiadomo jakie będą kryteria (...). Zasady szkoły doktorskiej były określane w trakcie naszych studiów – to, czego się od nas wymaga, na jakiej podstawie właśnie będziemy weryfikowani i sprawdzani. To wszystko było w trakcie, więc to nie było dobrze zaplanowane przed, tylko jak zwykle na zapalenie płuc, tak niestety to działa często w instytucjach publicznych (...). Jest początek czwartego semestru, my będziemy gdzieś tam w okolicach pewnie czerwca oceniani, tak? Nawet nie wiemy w sumie (...). Także tu te warunki niepewności na pewno nie sprzyjają, bo nie wiemy, jak sobie zaplanować pracę. [R3]

Kolejnym wyzwaniem, na które zwracali uwagę badani, jest długi czas publikowania tekstów wymaganych od doktorantów w ramach budowania przez nich dorobku naukowego. Rozmówcy wskazywali, że pisząc o rzeczach, które się szybko dezaktualizują, gromadzą dorobek w zakresie problematyki, która w momencie opublikowania często jest już nieaktualna. Stanowi to dla badanych duży problem i zniechęca ich do pracy naukowej (publikacyjnej):

Ja uważam, że nauki o zarządzaniu zawsze będą w tyle rzeczywistości gospodarczej. [R1]

Niektóre artykuły mogą być nawet recenzowane przez kilka lat. Jaką ma to wartość wtedy? Bo pani się napracuje, zrobi świetne badania, a one często dotyczą jakichś sytuacji, które właśnie zachodzą teraz, a za dwa lata nikt o tym już nie będzie chciał czytać (...). Nauka też powinna iść w parze z tym, co istotne i aktualne. A jak mamy to robić? (...) Jak ja mam czekać teraz dwa lata na opublikowanie jakiegoś artykułu [mówi o przykładzie wpływu COVID-19 na działalność gospodarczą] to już jest teraz wiedza bezużyteczna. Już zostały w tym czasie przeprowadzone inne badania, inne wnioski. Sytuacja mogła się totalnie zmienić (...). To jest taka moja wątpliwość, która mnie cały czas blokuje, że zastanawiam się czy ja na pewno w ogóle chcę w tym wszystkim brać udział. [R3]

Jako problem czy wyzwanie postrzegali także ciągle zmiany punktacji na listach czasopism naukowych oraz brak transparentności i jasności w tym zakresie:

Publikacja właśnie w monografiach, czasopismach – jest to totalnie dla nas niezrozumiale. Rozmawiałem z jednym profesorem, prosząc go o jakąś pomoc, on powiedział mi: „[imię], nie przejmuj się, tego nikt nie rozumie”. Chodzi tu o punktację, o zmiany tych list, o różnicę między punktacją czasopism i punktacją monografii (...). Fajnie, jakby nam ktoś kiedyś wytłumaczył: gdzie pisać, do czego pisać, które pozycje są na liście

niesłusznie, które są za złe uważane, bo moim zdaniem tego też brakuje. Bo jak się od nas tego wymaga, a my nie wiemy tego w ogóle. [R5]

Studenci narzekali także na zbyt ograniczoną informację zwrotną od wykładowców odnośnie do prac składanych przez nich na zaliczenie przedmiotu. To, ich zdaniem, ogranicza możliwości rozwoju i zdobywania wiedzy:

Pisanie artykułów do szuflady. Tego nie chcę robić (...). A mam poczucie, że większość z tych artykułów, które pisaliśmy do tej pory [na zaliczenie przedmiotu] no, niestety trafia do szuflady. A tak naprawdę na skrzynkę mailową i po pięciu minutach czy godzinie, czy tak naprawdę kilku dniach dostajemy feedback: „bardzo dobrze, piąteczka, do widzenia”. I tak naprawdę nic z tego więcej nie mam. Bo ani jakiegś tam super recenzji nie dostajemy. Rzadko się zdarza, że ktoś dokładnie opisuje (...). Myślę, że po prostu naukowcy też nie mają czasu by jakoś tak bardzo wnikliwie analizować te nasze artykuły, a to mogłoby być przydatne do pisania kolejnych artykułów. [R3].

Wreszcie, wyzwaniem w zakresie przygotowania koncepcji pracy, w tym wyboru metodyki, zdaniem badanych jest fakt, iż naukowcy nie zawsze chcą się dzielić wiedzą czy warsztatem, nie zawsze też kontakt z nimi jest możliwy czy bezproblemowy:

A czasami jest też tak, że ja sama do paru profesorów napisałam, ale w sprawie czegoś innego, na przykład prosząc o jakiś artykuł naukowy, bo nigdzie go nie mogłam znaleźć i żaden profesor mi nie odpowiedział, żaden mi nie wysłał tego artykułu. I to mnie zdziwiło, że po prostu ja, nie wiem, mnie się wydaje, że fajnie, że ludzie chcą coś przeczytać, ale to tak nie do końca w praktyce wygląda. [R4]

Bo ja się niestety przekonałam, to jest bardzo smutne, a jest grono starszych wykładowców, którzy nie chce się dzielić wiedzą z zakresu operacyjnego, z zakresu zarządzania, ale tak stricte zarządzania tym naszym czasem, naszymi umiejętnościami, wszystko jest takie: jest bo jest. I to mi też potwierdziła jedna pani profesor, z którą rozmawiałem, że niektórzy tam blokują, no blokują. Jest to, no, może zrozumiałe, ale dla mnie troszkę niedopuszczalne. [R5]

Finansowanie i prowadzenie badań empirycznych

Wskazywano też na wyzwania w zakresie finansowania i przeprowadzania badań empirycznych. Rozmówcy podkreślali, że brakuje osób, które wyjaśniłyby, jakie

są możliwości pozyskiwania środków na finansowanie badań z katedr oraz programów zewnętrznych np. NCN-u.

Możliwości uzyskania środków z katedr, z programów. Tak jak mówię, z programów, no to u pani profesor było [spotkanie na ten temat]. Ale istnieją jakieś inne formy finansowania prac, artykułów, są jakieś, ja bym chciał, żebyśmy to wiedzieli. [R5]

Rozmówcy podkreślali tutaj po raz kolejny – tym razem jako kluczową przeszkodę na etapie prowadzenia badań empirycznych – brak warsztatu metodycznego:

Może ludzie sobie myślą: „a dobra, nie znam się na ilościówce, ale wszyscy mówią: „tak, zrób ilościówkę, pójdziesz z ankietami, ogarniesz! Najwyżej dasz to, ktoś ci to przeanalizuje, obrobisz i w ogóle. Wtedy tam był taki kejs, bo oczywiście, wtedy mi radzono do tego tematu, że tak, to będzie super na ilościówkę, że się zrobi. Po czym, się okazuje, że nie masz wystarczającej wiedzy, nie wiesz jak ułożyć te pytania nawet do tych rozmówców, żeby to się z modelem jakoś ogarnęło (...). Bo to jest konsekwencja tego, że nikt mi nie pomógł, że nikt mną nie pokierował (...). To pytanie nie może tak brzmieć. To musi mieć jakąś, nie wiem, skalę Likerta, coś tam... ono nie może brzmieć np. „czy”, albo „dlaczego”, albo jakoś inaczej to musi być sformułowane, żeby to mogło stanowić item do modelu. Po prostu. Więc jakby ja dziś to rozumiem. Mam tą wiedzę szerszą. I już dziś bym się nawet na to nie porwała, a co dopiero wtedy, kiedy to był początek mojej drogi. Więc to nie jest tak, że ktoś za ciebie coś robi, policzy i ty idziesz na ilościówkę, w sensie, na badania ilościowe, bo ktoś ci tak radzi, jeśli sam nie masz kompetencji, by móc to zrozumieć, przeanalizować, już nie mówię – przeprowadzić. Ok, można zlecić. Ale jak masz zrobione wyniki badań, to na bank ich nie zrozumiesz. [R2]

Podkreślano także techniczne problemy z prowadzeniem badań. Przykładowo jedna osoba wskazała, iż firma badawcza, której zlecono realizację badań, z uwagi na COVID-19 wypowiedziała umowę, zasłaniając się niemożnością ich wykonania, co było zdarzeniem, które mocno skomplikowało proces zbierania materiału empirycznego:

To, co mi się stało z badaniami. Ja nie zakładałam, zabezpieczyłam sobie hajs w granie, byłam przeświadczona, że kilka [wywiadów] oczywiście zrobię sama, już nawet nie z tego powodu, że nie chciałam, czy że mnie to nie interesowało, tylko wprost mówię – żeby sobie to czasowo usprawnić. Miałam taką wizję, równoległych symultanicznych działań: badania się robią, ja sobie piszę teorię i wszystko idzie fajnie. Ale przez

to zdarzenie właśnie, które miało miejsce, ja się musiałam za to zabrać sama, bo wiedziałam, że to po prostu nie ma szans, żeby to ogarnąć. [R2]

Pisanie rozdziałów pracy doktorskiej

Wskazywano bardzo dużo wyzwań na etapie faktycznego procesu pisania pracy doktorskiej, tj. poszczególnych jej rozdziałów. Tu przede wszystkim podkreślano, że największym problemem jest brak świadomości doktoranta, czym tak naprawdę jest proces pisania rozprawy doktorskiej. Wielu rozmówców przyznawało, że początkowo sądzili, że doktorat to „rozbudowana praca magisterska”. Z kolei dla osób z innych dziedzin czy dyscyplin naukowych, proces ten był jeszcze większym zaskoczeniem i wyzwaniem:

Na początku było zderzenie z rzeczywistością, czyli taki swoisty szok. No, bo nagle zobaczyłam jak to jest w tym środowisku naukowym. Weszłam w pewną grupę społeczną, która się dla mnie otworzyła. I dla ludzi z zewnątrz to jest takie oczywiście: „Wow! Robisz doktorat” i w ogóle, „kim ty jesteś, jakaś kosmitka?”. A potem się okazuje, że tak naprawdę w tej nowej grupie, do której dopiero weszłam ja jestem na szarym końcu. I tak naprawdę dopiero musiałabym walczyć o swoje. Iść przez tą całą drabinę kariery, wspinać się po niej. To był taki szok. [R3]

Ja, myśląc o doktoracie (...) trafiłam z zupełnie innej dziedziny do zarządzania na studia doktoranckie i w dziedzinie, w której ja się kształciłam zupełnie inaczej pisze się doktoraty. Ja nie miałam pojęcia zielonego, że tak wygląda pisanie doktoratu. [R9]

Porównując to, co sobie myślałam kiedyś tam, na temat tego doktoratu – jak to będzie wyglądało z tym jak widzę, jak to wygląda w realiach, to nie sądziłam, że to będzie wymagało aż takiej ilości poszukiwań w literaturze, takiego pomysłu na to wszystko. Tę scalenia tych wszystkich informacji, więc jakby myślałam, że to pójdzie dużo szybciej, dużo sprawniej w stosunku do tego, jak to się odbywa. [R2]

Dotychczas nie miałam okazji pisać tak zaawansowanej pozycji naukowej, obejmującej zarówno część teoretyczną, metodyczną i empiryczną. I to było wyzwanie dla mnie, aby się te wszystkie aspekty: poszczególne teorie, koncepcje, omawiane zagadnienia zespalały w całość. Robiłam to po raz pierwszy, więc to było dla mnie duże wyzwanie. [R1]

Akcentowano, iż proces pisania pracy jest bardzo trudny z wielu powodów. Wskazywano przede wszystkim na konieczność ciągłego doczytywania literatury – poszukiwania nowych informacji i modyfikacji treści pracy oraz wiążącą się z tym frustrację:

I też nie sądziłam, że będzie trzeba nad tak wieloma aspektami szczegółowymi się zastanawiać i drążyć poszczególne aspekty, które jakby niejako wychodzą w praniu. Myślałam, że mam strukturę, mam jakieś konkretne zagadnienia, które mnie interesują, jakby nie przewidziałam tego, że po drodze wyjdą jakieś inne rzeczy, które wiążą się z tymi zagadnieniami i muszą być opracowane, muszą być przeczytane, rozpoznane. A wcześniej, po prostu kompletnie nie wzięłam tego pod uwagę. No i przez to też taka jakaś frustracja w człowieku narasta, że to jest niekończąca się historia, że cały czas coś nowego wychodzi (...). Widziałam co chcę, wydawało mi się, że mniej więcej wiem, co jest w literaturze, czego nie ma, co mi będzie potrzebne, w jakich teoriach bym to chciała osadzić. A potem im więcej człowiek czyta, im więcej na różne rzeczy natrafia, to się okazuje, że to jednak jest bardziej złożona sprawa, niż zakładało się na początku. Jakby dla mnie to było właśnie też troszkę zaskoczenie i wymknęło się spod tych moich ram, które sobie zarysowałam, że to będzie tak a tak, a okazało się, że będzie tak. [R2]

Wskazywano, że ważna jest konieczność zastanawiania się nad każdym aspektem, każdym elementem, a także zachowania spójności wszystkich części pracy, że nic w pracy nie może być przypadkowe:

Bardzo często było też wcześniej tak, i to był błąd, teraz to widzę, że pisało się artykuły i co tam się widziało na dany temat, co tam się znalazło, to się wrzucało w tą część teoretyczną. Dzisiaj wiem, że nie można sobie na coś takiego pozwalać. I że musi ta część teoretyczna korelować, ona jest po to, żeby służyła do tej dyskusji później w tej części, w której są wnioski i zakończenie. I ja tego nie wiedziałam. [R1]

Podkreślano, że nie zdawano sobie sprawy z tego, jak ważna jest konieczność precyzji wywodu, stosowanych terminów, tym bardziej, gdy w grę wchodzi jeszcze terminologia w językach obcych:

Nasuwa mi się kwestia tych terminów czy pojęć, bo ja też czasami pisząc artykuł po prostu sobie stosowałam różne słowa, które mi się jakoś tam w głowie od zawsze kojarzyły z danym zagadnieniem, z danym aspektem i stosowałam jako synonim, słowo wymienne albo bardzo bliskoznaczne i nie zwracałam na to uwagi, jak to zdanie jest sformułowane, że coś mam po przecinku albo mam to i to. A okazuje się, że to może mieć

jakąś część wspólną i być tym samym. Albo, że to się może jakoś tam wykluczać, jeżeli się bliżej tym pojęciom człowiek przyjrzy. Więc jakby też poczynając od takich pojęć, które są zasadnicze dla pracy (...), bo tu jeszcze dochodzą języki, że nie dość, że na swoim własnym języku w sensie języku polskim, to jeszcze są dodatkowe języki, czy ktoś czyta literaturę angielską, francuską czy niemiecką – jakkolwiek, tam są terminy które są tam wykorzystywane i nie dość, że trzeba rozpoznać to, jak to jest tam, to jeszcze skorelować to z tym, co jest na gruncie języka polskiego, czy to ma sens czy to nie ma. Pomimo że autorów jest mnóstwo – jedni sobie utożsamiają, inni uważają, że nie i każdy jeszcze ma inne argumenty. [R2]

Ważna i trudna zarazem była także, zdaniem badanych, konieczność wyzbycia się wcześniejszych nawyków i tendencji:

Ja też miałam takie tendencje wcześniej, że im barwniej, że im więcej tych epitetów tam podokładałam, tym lepiej, bo to jest takie no fajne brzmi, jest dużo i w ogóle. A teraz na przykład myślę sobie, że jak nie jestem pewna jakichś słów czy to mogę zamienić i czy to jest sto procent to samo to lepiej sobie dać spokój (...). Raczej teraz w drugą stronę to działa, że pisać tylko to, co się wie, czego się jest pewnym, a nie jakieś tam ukwiecanie na siłę, bo z tego może wyjść in minus w ogólnym rozrachunku, no jakby, produkt, tak? [R2]

Akcentowano, że pisanie doktoratu to nauka na żywym organizmie, co przy jednoczesnym braku doświadczenia dodatkowo utrudnia ten proces. Wskazywano, że pisanie wiąże się z koniecznością wykonania wielu dodatkowych czynności, które prowadzą do celu niejako „okrężną drogą”. Jednocześnie pierwsze krytyczne uwagi ze strony promotora, czytającego pierwszą wersję rozdziałów pracy, najczęściej budziły w rozmówcach uczucie zawodu i frustracji:

Po raz pierwszy pisałam taką zwartą pozycję opartą o badania empiryczne (...). Dlatego mówię, że cały ten proces to jest praca na żywym organizmie. Ten organizm się okazuje, że jest żywy, że on się zmienia, że on się kształtuje, i że trzeba go do samego końca w zasadzie.. i nawet dzisiaj bym mogła jeszcze wiele przy tym organizmie zrobić, tworzyć. Więc mnie na pewno brakowało takiego warsztatu. [R1]

Pierwsza rzecz, która mnie spotkała to były te pierwsze poprawki do pierwszego rozdziału, czyli w zasadzie: napisałam się napisałam się prawie dwa miesiące, po czym okazało się, że to wszystko do kosza można było wyrzucić. Widząc te uwagi, zgadzałam się z nimi wszystkimi, więc pojawiła się frustracja, płacz, zalamanie, czy ja się w ogóle do tego nadaję, i ten pierwszy rozdział był dla mnie kluczowy. [R1]

Ja jestem tym kejssem, który dostał trzy czy cztery rozdziały na twarz i dopiero wtedy to oddałam. I ja uważam, że gdybym oddała pierwszy i widziała, że to jest nieczytelne, że to jest niezrozumiałe, że zdania są za długie, że wywód jest nielogiczny, że dla mnie to jest jasne, bo ja mam szerszą wiedzę na ten temat, a ktoś kto to czyta tego nie wie, to ja bym do tego inaczej podeszła w tym drugim, trzecim, i kolejnych rozdziałach. A przez to, że ja szłam jakimś trybem który sobie obrałam, który myślałam: ok, fajny jest, ja to kumam, mi się to podoba i po prostu pisałam i pisałam, to dopiero się zorientowałam po fakcie, czyli po tych trzech rozdziałach, że to w ogóle powinno inaczej wyglądać. Więc znowu wracam na punkt startowy, poprawiam to wszystko, wywracam do góry nogami, wyrzucam rzeczy, wyrzucam podrozdziały. To jakby znowu strata czasu frustracja. [R2]

Zwracano także uwagę, że ważnym wyzwaniem przy pisaniu pracy doktorskiej jest brak literatury lub chaos w istniejącej literaturze:

W kontekście problemów, ja miałam taki problem, że niezależnie czy to literatura polska czy zagraniczna – brakuje tej literatury. I brak tej literatury sprawia, że trzeba zacząć dziergać, tworzyć, próbować nadbudować to, czego nie ma i w zasadzie pojawia się pytanie, czy ta droga, którą się wybrało jest słuszna (...). To jest w zasadzie takie trochę działanie po omacku. [R1]

„Jeżeli chodzi o samo pisanie (...). Trzy składowe, tematy [wymienia]. Dwa z nich były mi bliskie, zaczęłam od pisania tego [tematu], którego nie wiedziałam. I tutaj niewątpliwie ogromny problem ze znalezieniem właściwej literatury, ze sposobem szukania tej literatury. [R10]

Próbuję skonstruować tabelę dotyczącą teorii współpracy i okazuje się, że nie ma żadnego zestawienia zbiorczego, że właściwie każdy podaje inne (...). I się okazuje, że ja nad tabelą, która ma dwie strony, siedzę tydzień. Co mnie po prostu męczyło, bo nie wiem, powstawał jeden jakiś mały aspekt, po moim całodziennym siedzeniu w literaturze i grzebaniu. [R2]

Bardzo mocno podkreślano to, że w procesie pisania pracy duże znaczenie ma osoba promotora. Jeśli z jakichś przyczyn nie pomaga on lub pomaga w ograniczonym stopniu albo kontakt z nim jest utrudniony, wówczas przygotowanie dysertacji staje się jeszcze trudniejsze:

Problemem może być coś takiego, że ktoś ma promotora, który się na czymś nie zna, albo jest nieogarnięty, niekompetentny, nie wiem jak mam to nazwać.. Że człowiek ma

różne problemy, bo pracuje na żywym organizmie, ma też jakieś tam swoje wątki, które się pojawiają na bieżąco i szuka gdzieś pomocy. Jak już jest sfrustrowany, nie znajduje jej sam, no to zgłasza się po tą pomoc, czy po jakąś radę. I umiem sobie wyobrazić taką sytuację, że ktoś mi mówi „nie wiem”. Albo takie spotkanie (...), gdzie okazuje się, że jeszcze bardziej jestem sfrustrowana, że nic mi to nie wyjaśniło, albo że jeszcze mam większy bałagan w głowie, niż miałam. Więc to jeszcze bardziej człowieka dobija (...). Nie wiesz w jakim kierunku podążać, jak to poprawić, jak sobie z tym poradzić (...). Myślę, że może to mega zdemotywowować, że po prostu no nie radzisz sobie z tym, nie nadajesz się i może masz sobie dać spokój z doktoratem. Może też to się tak skończyć. [R2]

Ja mojego promotora bardzo szanuję i naprawdę tutaj nie mogę o nim złego słowa powiedzieć, chociaż kontakt jest bardzo utrudniony. No, wynika to z tego, że jest to dość zapracowana osoba, bo jest po prostu dobrym naukowcem i ma dużo rzeczy na głowie. Więc tutaj się nie dziwię, że ma inne priorytety, ale no niestety, gdybym miała w cudzym słowie większego bata nad sobą czy taką motywację większą, to myślę, że pewnie więcej bym też robiła, choć daje to też dużo swobody. [R3]

W kontekście wyzwań bardzo dużo mówiono także o psychicznym i fizycznym obciążeniu związanym z przygotowaniem rozprawy doktorskiej. Tu podkreślano kluczowe znaczenie organizacji pracy, systematyczności czy pokory. Wskazywano, że pisanie doktoratu to tzw. szkoła życia, wymagająca wyboru priorytetów życiowych, utrudniająca zachowanie tzw. *work-life balance* oraz nierzadko powodująca konflikty w życiu prywatnym czy brak zrozumienia ze strony bliźszego lub dalszego otoczenia:

Kolejny problem, o którym myślę, to jest zachowanie takiego, dzisiaj bardzo modnego terminu w życiu, czyli *work-life balance*, co w przypadku kobiety jest według mnie ogromnym wyzwaniem, jeżeli prowadzi się też dom (...). Nie wyobrażam sobie tego i chylę głowę przed kobietami, które jeszcze mają dzieci, bo ja sobie tego naprawdę nie wyobrażam na tym etapie (...). Cała ta organizacja, a gdy do tego dochodzi jeszcze praca zawodowa, dydaktyka, studenci, którzy non stop czegoś chcą, i inne obowiązki (...). No więc pogodzenie tego wszystkiego, znalezienie czasu na pisanie i oddalenie tych wszystkich innych rzeczy (...). Na przykład dla mnie też było [trudne] pogodzenie się z tym, że ja przestaję na ten rok istnieć w ogóle w przestrzeni publicznej, jako osoba, która kiedyś funkcjonowała publicznie (...). Teraz mnie po prostu nie ma. Bardzo to było dla mnie trudne. [R1]

Wieczne awantury z tym, że nie ma czasu wyjść, nie ma czasu pojechać, nie ma czasu odwiedzić kogoś, nie ma czasu dla znajomych, nie ma czasu pójść do fryzjera, no właściwie na nic. Mi już wszystko zeszło na drugi plan (...). Więc jakby wszystko się tak przelicza, że jakby każda rzecz, którą się robi oprócz [pisania] to jest strata czasu i trzeba się skupić tylko na jednym, czyli na pisaniu, że się siedzi przed komputerem. [R2]

Jak ja ten proces [pisania doktoratu] wspominam? Przede wszystkim jako taką psychicznie obciążającą drogę i naukę systematyczności (...), pokory, przede wszystkim i takiej szkoły życia na zasadzie po prostu umiejętności wyboru tego, co jest dla ciebie priorytetowe, że dzisiaj nie ma nic ważniejszego nad to, że trzeba coś skończyć. Ten proces to jest dla mnie zarówno taki bardzo wyczerpujący proces fizyczny, bo siedzenie długotrwałe, jak i psychologiczny – walka z samym sobą i ze słabościami różnymi. [R1]

Obciążenie psychiczne i fizyczne, zdaniem badanych, wzrasta z uwagi na presję czasu, która utrudnia pracę i dodatkowo „paraliżuje”:

Ja sobie myślę, że gdyby (...) ten czas nie był taki napięty, to może inaczej by to teraz wyglądało. A przez to, że pewne rzeczy już jakby gonią i człowiek sobie założył, że to musi być w takim czasie, to to jest jakby problem (...). W mojej ścieżce zawodowej ułożyło się to tak, a nie inaczej, że jakby stosunkowo późno doszłam do tego, o czym to ma być, jak to ma być, jak to ma wyglądać, no to po prostu ten czas później zrobił się bardzo napięty i teraz włącza się taka determinacja, taka presja tego czasu. Taka determinacja, żeby to jak najszybciej skończyć. I nie mając takiego komfortu jakby pracy systematycznej, ale z takim luzem jakimś psychicznym, że nie trzeba tak gonić (...) to myślę, że pracowałoby się lepiej. I może mniej by się człowiek tak zniechęcał do tego, gdyby miał to jakoś sensowniej rozłożone w czasie. [R2]

Podkreślano także inne, bardziej techniczne wyzwania, np. brak umiejętności graficznych, potrzebnych niejednokrotnie przy przygotowaniu rozdziałów pracy doktorskiej:

Dla mnie wyzwaniem było także odnalezienie w sobie umiejętności graficznych, których ja w ogóle nie mam [śmiech]. Czyli jakiegoś takiego syntetyzowania graficznego i tworzenie tych tabel, rysunków, takich rzeczy, w których ja jestem naprawdę beztalenciem totalnym [śmiech] (...) to też było problemem dla mnie, bo nagle się okazało, że trzeba, że ta praca bez tego, to w zasadzie jest zbity tekst i wygląda fatalnie i komu by się to chciało czytać. Ja to rozumiem. [R1].

4.5. Najważniejsze wnioski i rady dla doktorantów

Rozmówcy zostali zapytani także o to, co najbardziej pomagało lub nadal pomaga im w pokonywaniu zidentyfikowanych wyzwań. Poproszono ich o sformułowanie rad dla swoich koleżanek i kolegów, przygotowujących rozprawę doktorską. Najważniejsze z tych wskazówek ujęto w tabeli 5.

Tabela 5. Rady od obecnych dla przyszłych doktorantów

Lp.	Rekomendacja od rozmówców	Przykładowy cytat
1.	Dokładnie rozważyć, czy doktorat jest danej osobie faktycznie potrzebny i czy czas, by podjąć pracę nad uzyskaniem stopnia doktora, jest odpowiedni („właściwy timing”).	<i>Coś bym chciał zrobić, więc idę [„na doktorat”]. Można tak zrobić, ale to jest droga przez mękę. I warto się zastanowić, czy może z tym nie poczekać (...). Proszę popatrzeć na przekrój grupy (...). Ja przyszedłem prosto po studiach (...), ale są osoby takie jak [wymienia], które są ode mnie trochę starsze i one mają odpowiedni timing: to był ich czas i miejsce na ten doktorat (...) Żeby nie wywierać na sobie takiej presji. [R5]</i>
2.	Dokonać właściwego wyboru promotora – to pozwala zdobyć pewność, że uzyska się należyta pomoc merytoryczną oraz wsparcie psychiczne.	<i>W chwilach zwątpienia, gdy jest taka stabilizacja emocjonalna... Wiem, że ma wiedzę, że w jakościowce [badaniach jakościowych] jest autorytetem (...), wiem, że rozmawiam z fachowcem w danej dziedzinie. [R1] Proponuję, żeby osoby, które myślą o doktoracie, żeby już wcześniej zaczęły się interesować, kto się czym zajmuje, jakim obszarem badawczym. Umawiali się z tymi profesorami, bo uważam – z mojej perspektywy, (...) że bardzo ważna jest współpraca z promotorem (...). Ja mam teraz taką promotora, która mówi: „na semestr ma być: to, to i to zrobione”. I w moim przypadku to jest dobre (...). Są osoby, które się same motywują [wymienia], a są osoby, które potrzebują, żeby je motywować i ja na przykład potrzebuję. [R4]</i>
3.	Starać się jak najszybciej zdobyć rozeznanie w danej dyscyplinie naukowej.	<i>Brak tego ogarnięcia się w dyscyplinie, tego, kogo warto tam otworzyć w tym pdfie, kogo nie (...). Czyli masz nazwisko i wiesz, że to nazwisko tak, inne nie. To jest niesłuchanie ważne. To świadczy już o rozeznanii się w jakiejś tam dyscyplinie naukowej. [R1]</i>
4.	Pisać pracę doktorską o tym, co człowieka interesuje, na czym się zna.	<i>Pisz to, na czym się znasz (...). Jak wybrałeś temat, który cię nie interesuje, to jak masz o tym pisać? (...). To jest droga przez mękę. [R5]</i>

Lp.	Rekomendacja od rozmówców	Przykładowy cytat
5.	Budować relacje społeczne w środowisku.	<i>A kolejna rada jest taka: wybór promotora i kontakty. Najważniejsze w życiu są relacje (...). Jeśli my nie będziemy sobie budować relacji to będzie bardzo ciężko (...). Nie mam problemu do kogoś napisać, poprosić kogoś o radę, bo ludzie są z natury życzliwi (...). Bycie życzliwym, bo to gdzieś wraca, to procentuje. [R5]</i>
6.	Systematycznie pracować.	<i>Ja już wcześniej byłam doktorantką na tych wcześniejszych studiach doktoranckich w zasadzie, które ukończyłam, ale nie napisałam doktoratu. I tak trochę zła jestem na to tą sytuację, że tak zrobiłam, z wielu powodów. Wiadomo, z mojego też, dlatego teraz wiem, że trzeba być systematycznym. [R3]</i>
7.	Korzystać z pomocy bliskich, zwłaszcza w codziennych sprawach.	<i>Ogromnym wsparciem był [imię partnera] (...). Pranie, sprzątanie, gotowanie, zmywarkę opróżnia i w ogóle, no, robienie zakupów (...). Jest moim największym przyjacielem, moim wsparciem i najbardziej we mnie wierzył. [R1]</i>
8.	Korzystać i zapewniać wsparcie ze strony koleżanek i kolegów z grupy (w szkole doktorskiej).	<i>Jednak bardziej się wspieramy w tej grupie, niż rywalizujemy (...), myślę, że to dużo pomaga. [R3]</i>
9.	Uczestniczyć w różnego rodzaju warsztatach/szkoleniach, korzystać z rad bardziej doświadczonych naukowców.	<i>A propos desk rejection – było seminarium z profesorem [nazwisko] (...). I chyba pokazywał harmonogram, gdzie, o ile nie pomyłę dat, to chyba półtora, albo dwa lata zajęło mu opublikowanie jednego artykułu, który kilkakrotnie był w różnych miejscach odrzucany, po prostu. Wypowiedź jego na ten temat spowodowała, że ja się troszeczkę uspokoiłam. [R7]</i>
10.	Posiadać plan awaryjny/scenariusze na różnego rodzaju sytuacji.	<i>Jest ważne, żeby mieć plan B na jakieś takie awaryjne rozwiązania (...). Plan był inny, ale plan się wysypał i to trzeba mieć też w założeniu, że tak może być, że pewne rzeczy w danym czasie nie będą możliwe do zrealizowania albo wyskoczy coś, czego się w danym czasie nie zakładało. [R2]</i>
11.	W miarę możliwości samodzielnie przeprowadzić badania empiryczne – zwłaszcza jakościowe (nie zlecać ich na zewnątrz).	<i>Widziałam drastyczną różnicę w tempie kodowania wywiadów, które robiłam ja, a tych, które miałam robione przez firmę (...). Jak byś mi wybrała losowo z moich wywiadów kilka cytatów (...) przysięgam, że jestem w stanie powiedzieć, kto to mówił. [R2]</i>

Lp.	Rekomendacja od rozmówców	Przykładowy cytat
12.	Zachować work-life balance.	<i>Zachowanie jakichś takich proporcji... - ja na przykład pół wakacji gdzieś jeździłam, bo ja sobie nie potrafię już odmówić tych podróży – jest ważne i trzeba umieć się zorganizować tak, żeby sobie też znaleźć czas na to i udało mi się to wszystko pogodzić (...). To jest ważne, żeby nie zwariować. [R1]</i>
13.	Znaleźć swój sposób na pisanie/ sposób pracy z tekstem; w miarę szybko zacząć pracę z programem do bibliografii.	<i>Chciałam wszystkim powiedzieć, żeby zaczynali pracę od razu z jakimś programem do bibliografii, czy Mendeley czy Zotero. [R7]</i>
14.	Przed przygotowaniem finalnej wersji pracy przeczytać recenzje innych prac.	<i>Ja przeczytałam wszystkie recenzje [dostępne na stronie uczelni], żeby wiedzieć, czego oczekują recenzenci. [R1]</i>
15.	Nigdy nie tracić wiary w siebie.	<i>Po pierwsze charakter, po drugie charakter, po trzecie konkretny charakter i zdecydowanie i wiara w siebie, bo nikt w ciebie nie uwierzy, jeśli sama w siebie nie będziesz wierzyć. [R1]</i>

Źródło: opracowanie własne.

Jednocześnie rozmówcy podkreślili, że wyzwania, których doświadczyli w związku z przygotowaniem pracy doktorskiej, wiele ich nauczyły. Po pierwsze, wzbogacili swoją wiedzę, zdobyli nowe doświadczenia i warsztat badawczy, a nawet czują się lepszymi dydaktykami (*Dużo łatwiej prowadzi się teraz zajęcia dydaktyczne [R1]*). Po drugie, prowadzenie badań terenowych umożliwiło rozmówcom poznanie wielu ciekawych ludzi, inne spojrzenie na wykorzystywane teorie i koncepcje naukowe, lepsze ich zrozumienie, a także lepsze zrozumienie tego, jak funkcjonują podmioty gospodarcze (*Wywiady otworzyły mi oczy na biznes, że można go inaczej prowadzić [R2]*). Po trzecie, jak wynika z przeprowadzonych badań, przygotowanie doktoratu kształtuje charakter, jest szkołą życia i daje ogromną lekcję pokory (*Jak dostałam recenzję, to jakbym zderzyła się ze ścianą, ale ta recenzja na minus była dla mnie najbardziej ważna, bo się okazało, że ten recenzent miał po prostu rację (...). Więc tutaj trzeba faktycznie trochę pokory mieć [R7]*). Wreszcie, finalizacja prac doktorskich umocniła wśród badanych wiarę w siebie – we własną wiedzę, merytoryczne kompetencje i umiejętności (*Czuję, że na czymś się wreszcie znam [R1]*).

4.6. Podsumowanie

Przeprowadzone badania pozwoliły potwierdzić istnienie wielu zidentyfikowanych już w literaturze wyzwań związanych z przygotowaniem doktoratu w polskich uwarunkowaniach. Są to m.in. brak warsztatu naukowego, w tym pisarskiego i metodycznego, nie zawsze optymalnie dobrane przedmioty w ramach programów studiów trzeciego stopnia, brak dyskusji naukowych, problemy z organizacją pracy, duże obciążenie dydaktyczne czy organizacyjne, a także fizyczne czy psychiczne itp. (Dudzikowa i in., 2013; Staśko, Czerwiec i Potyrała, 2017; Ślebzak, 2020). Zidentyfikowano także inne, bardzo aktualne wyzwania – np. te dotyczące niepewności wynikającej ze zmiany przepisów prawa, zgodnie z którymi wprowadzono szkoły doktorskie. Wyzwania te zostały ponadto dość szczegółowo scharakteryzowane, dzięki przedstawieniu kontekstu, w jakim się pojawiają – dotyczy to nie tylko przyjętego trybu zdobywania stopnia naukowego doktora, ale także szerszych uwarunkowań – osobistych, zawodowych, katedralnych, uczelnianych czy innych, w których funkcjonują współcześni doktoranci. Oprócz wyzwań przedstawiono także wskazówki, które mogą ułatwić innym osobom proces osiągania wymarzonego celu, jakim jest uzyskanie stopnia naukowego doktora.

Przeprowadzone badania empiryczne z osobami aktualnie podejmującymi trud przygotowania rozprawy doktorskiej oraz własne doświadczenia autorki, zarówno jako doktorantki sprzed paru lat, jak i dziś jako promotora prac doktorskich – prowadzą do jednoznacznego wniosku, iż przygotowanie rozprawy doktorskiej jest procesem niebywale trudnym, żmudnym i bardzo wymagającym. Wymaga bardzo dużego poświęcenia, zarówno w sferze osobistej, jak i zawodowej. Decyzja o pisaniu doktoratu powinna być zatem starannie przemyślana i skonsultowana z najbliższym otoczeniem, które przecież – co zresztą potwierdziły przeprowadzone rozmowy – także pozostaje pod wpływem tej decyzji – przynajmniej przez czas intensywnych prac nad rozprawą doktorską. Jeśli jednak zyskujemy pewność co do takiej decyzji, to obok wielu wyzwań z nią związanych, może ona prowadzić nie tylko do istotnego poszerzenia wiedzy, kompetencji, czy nawet awansu zawodowego, lecz także do kształtowania siły charakteru, przezwyciężania własnych słabości i umocnienia wiary we własne możliwości. Potencjalne korzyści mogą być zatem wielowymiarowe, długookresowe i bardzo satysfakcjonujące.

Bibliografia

- Dudzikowa, M., Bochno, E., Grzybowski, P.P., Kola, A., Korzeniecka-Bondar, A., Wiśniewska-Kin, M. (2013). Młodzi badacze o swoim doświadczeniu związanym z doskonaleniem warsztatu naukowego i pisarskiego (panel dyskusyjny). *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 1(16), 113–147.
- Gromkowska-Melosik, A. (2020). Doktorat jako stopień naukowy: geneza, znaczenie, kontrowersje. *Studia Edukacyjne*, 59, 91–102.
- Morton, J., Storch, N. (2019). Developing an authorial voice in PhD multilingual student writing: The reader's perspective. *Journal of Second Language Writing*, 43, 15–23.
- Leszek, W. (1997). *Doktorat jako etap rozwoju pracownika naukowego W: Praca promotora z doktorantem. Materiały konwersatorium.* red. B. Wojciechowicz. Krynica: Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu, s. 9.
- Parry, S. (2007). *Discipline and Doctorates*, Dordrecht: Springer.
- Staśko, R., Czerwicz, K., Potyrała, K. (2017). Wiedza i postawy studentów-przyszłych nauczycieli–w zakresie metodologii i metod badań naukowych. *Edukacja – technika – informatyka*, 3(21), 170–178.
- Ślęzak, K. (2020). Przesłanki nadawania stopnia doktora, doktora habilitowanego oraz tytułu profesora a model awansów naukowych w świetle ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. *Nauka*, 2, 61–85.
- Xu, L., Zhang, L.J. (2019). L2 doctoral students' experiences in thesis writing in an English-medium university in New Zealand. *Journal of English for Academic Purposes*, 41.
- Wiatr, M. (2010). Prace promocyjne. *Zeszyty Naukowe/Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Łądowych im. gen. T. Kościuszki*, 2, 90–99.
- Wu, B., Paltridge, B. (2021). Stance expressions in academic writing: A corpus-based comparison of Chinese students' MA dissertations and PhD theses. *Lingua*, 253.

Żółtowski, B. (2005). Ku wyżynom nauki – progi i bariery. *Diagnostyka*, 33, 307–313.

Rozdział 5. Metody współpracy z promotorem

Ewa Ziemia

5.1. Wprowadzenie

Dobre relacje promotora (opiekuna naukowego, mistrza) z doktorantem (studentem, uczniem), a przede wszystkim dobra współpraca pomiędzy mistrzem a uczniem to podstawa sukcesu w prowadzeniu badań doktoranta i opracowaniu pracy doktorskiej. Potwierdzają to prowadzone od lat badania w różnych środowiskach akademickich (Mainhard i in., 2009; Torralba, 2019). Co więcej, takie relacje i współpraca mogą generować więzi naukowe i badawcze, które trwają także po zakończeniu prac nad dysertacją doktorską. Dobra współpraca jest często kontynuowana, promotor i jego uczeń stają się partnerami naukowymi, a efektem ich wspólnych badań jest eksploracja nowej wiedzy i aktywne uczestnictwo w rozwoju naukowym, społecznym, ekonomicznym czy technicznym.

Jeszcze kilkanaście lat temu relacja pomiędzy promotorem a doktorantem opierała się głównie na autorytecie promotora i jego wiedzy oraz często zależności doktoranta od decyzji promotora i jego arbitralności (Torralba, 2019). Dzisiaj, kiedy dostęp do wiedzy jest prawie nieograniczony, w większości ośrodków badawczych przewaga profesora nad uczniem opiera się bardziej na jego doświadczeniu niż dostępie do wiedzy. Promotor i uczeń mają jeden cel – zrealizować projekt badawczy, którego zwieńczenie stanowi napisanie i obrona pracy doktorskiej. Z tych dobrych relacji i współpracy „wyrastają też inne owoce”, jak artykuły

w czasopismach naukowych, referaty na konferencje czy współpraca w zespołach badawczych nad innowacyjnymi projektami.

Dobra współpraca promotora z doktorantem zasadza się na roli, jaką mają oni do odegrania (Duke i Denicolo, 2017; Tamoliūnė, 2016). Promotor skupia głównie w swoich rękach wszystkie funkcje zarządzania (Griffin, 2012), jednocześnie łącząc je z aktywnościami natury psychologicznej i społecznej (Lee, 2018). Jest zwykle inicjatorem tematu badawczego i planuje badania, organizuje i koordynuje zadania badawcze, przewodzi i motywuje oraz kontroluje wykonywanie zadań badawczych, a także jest odpowiedzialny za efekty końcowe całego projektu. Doktorant to natomiast aktywny badacz, który samodzielnie realizuje zdania badawcze i jest za nie odpowiedzialny, a często ma większą wiedzę szczegółową na temat tychże zadań niż promotor.

Aby współpraca promotora z doktorantem dobrze funkcjonowała, a jej efektem były innowacyjne badania opisane w pracy doktorskiej, ale także zaprezentowane w artykułach naukowych i przedstawione w referatach konferencyjnych, należy przestrzegać odpowiednich zasad współpracy i wykorzystywać różne metody współpracy. Jeśli przyjmiemy za podstawę definicję metody Koźmińskiego i Zawislaka (1982, s. 51) mówiącą, iż jest to „uświadomiony i uporządkowany sposób działania złożonego, powtarzalny z racji swojej skuteczności”, metody współpracy promotora z doktorantem określają sposób postępowania promotora i doktoranta prowadzący do ukończenia z sukcesem projektu pracy doktorskiej, czyli opracowania, złożenia i obrony pracy doktorskiej.

Metodom współpracy promotora z doktorantem poświęcony jest niniejszy rozdział, w którym autorka wykorzystała doświadczenia nie tylko innych badaczy, ale także swoje. Wyniki badań literaturowych zostały wzbogacone o autopsję we współpracy z doktorantami.

5.2. Podejścia do współpracy promotora z doktorantem

W literaturze naukowej są identyfikowane różne role opiekuna naukowego i podejścia do jego współpracy z doktorantem. Ich dogłębnej analizy i klasyfikacji na podstawie poszukiwań w literaturze dokonała Lee (2008). Zaproponowaną przez autorkę taksonomię ról i podejść do współpracy promotora z doktorantem penetrowali w swoich badaniach empirycznych inni akademicy (Hutchings, 2017;

Tamoliūnė, 2016), a sama autorka dokonała jej redefinicji z punktu widzenia dopasowania do wymagań współczesnych dysertacji doktorskich (Lee, 2018). Zgodnie z klasyfikacją opracowaną i rozwiniętą przez Lee (2008, 2018) można wyróżnić pięć metod współpracy (podejść do współpracy) z doktorantem, które wiążą się z różnymi zadaniami promotora i doktoranta. Są to zależne od siebie **podejścia do współpracy o naturze akademickiej i osobistej**, takie jak:

1. Zarządzanie funkcjonalne (*functional/time management*),
2. Krytyczne myślenie (*critical thinking*),
3. Enkulturacyja (*enculturation*),
4. Emancypacja (*emancipation*) oraz
5. Zarządzanie relacjami (*relationship management*).

Zasadnicze atrybuty i zakresy tych podejść, prezentowane w literaturze, poszerzone o doświadczenia autorki rozdziału w opiece nad doktorantami, zostały przedstawione poniżej.

Śród zidentyfikowanych pięciu głównych podejść, **podejście funkcjonalne** jest tym, które najbardziej wpisuje się w zawodowe kompetencje naukowca, badacza i akademika (Lee, 2008). Przedmiotem zarządzania funkcjonalnego jest projekt pracy doktorskiej. Zadanie opiekuna naukowego to kierowanie i zarządzanie tym projektem, czyli zarządzanie wszelkimi działaniami, operacjami i zasobami, które są niezbędne, aby projekt zrealizować. Promotor nadzoruje cały projekt przygotowania rozprawy doktorskiej i pomaga doktorantowi w rozwijaniu różnych kompetencji, w tym badawczych i naukowych.

Podejście funkcjonalne jest zdeterminowane głównym celem projektu pracy doktorskiej, który stanowią opracowanie pracy doktorskiej i jej obrona. Celowi temu towarzyszą inne cele szczegółowe, związane z jednej strony z przyjętą metodyką badań, ich przeprowadzeniem badań i weryfikacją wyników, a z drugiej – z upowszechnieniem częściowych wyników badań oraz poddaniem ich pod dyskusję w środowiskach akademickich w kraju i za granicą. Wśród celów pierwszej kategorii należy wymienić: zidentyfikowanie i opisanie problemu badawczego na podstawie systematycznego przeglądu literatury, przedstawienie teoretycznych propozycji rozwiązania problemu badawczego, opracowanie oryginalnych metod i narzędzi służących do przeprowadzenia badań empirycznych, przeprowadzenie badań empirycznych oraz weryfikację teoretycznych propozycji na podstawie wyników badań empirycznych. Druga kategoria celów dotyczy

głównie opublikowania częściowych wyników badań w znaczących czasopi-smach polskich i zagranicznych oraz zaprezentowania częściowych wyników badań na konferencjach krajowych i międzynarodowych. Zidentyfikowane cele muszą być mierzalne i osadzone w zadaniach badawczych i ramach czasowych. Niezbędne jest również wyznaczenie kamieni milowych i przeprowadzenie analizy ryzyka, jak również zaplanowanie różnego rodzaju zasobów niezbęd-nych do realizacji zadań badawczych i osiągnięcia celów. Wszystkie powyższe działania wpisują się w funkcję planowania projektu, przypisaną promotorowi. Niemniej doktorant aktywnie w niej uczestniczy, głównie w poszukiwaniu pro-blematyki badawczej, definiowaniu celów projektu pracy doktorskiej, formuło-waniu zadań badawczych i kamieni milowych, identyfikacji zasobów czy opra-cowaniu harmonogramu prac.

Kolejną, po planowaniu, funkcją zarządzania przypisaną promotorowi jest organizowanie struktury organizacyjnej, zasobów oraz środowiska realizacji projektu przygotowania pracy doktorskiej. Na tym etapie promotor przydzie-la zadania badawcze i organizacyjne, związane z realizacją projektu, a obowiąz-kiem doktoranta jest te zadania wykonać. Doktorant, przy wsparciu promotora, angażuje się w te zadania. Przykładowo aktywnie działa na rzecz pozyskania środków finansowych na realizację projektu pracy doktorskiej. Do dyspozycji doktoratów są obecnie dwa główne źródła finansowania badań, takie jak:

- Dotacje Ministra Edukacji i Nauki, otrzymywane przez uczelnie na badania naukowe lub prace rozwojowe oraz zadania z nimi związane, służące rozwojowi młodych naukowców oraz uczestników studiów dokto-ranckich. Aby pozyskać środki z tego źródła, doktorant składa na macie-rzystej uczelni stosowny wniosek o dofinansowanie projektu badawczego indywidualnego, który dotyczy poszczególnych etapów badań związanych z pracą doktorską. Konkursy na pozyskanie tego typu grantów odbywają się corocznie i doktorant może uzyskać środki na finansowanie projektu trwającego 12 miesięcy.
- Konkurs Preludium, ogłaszany dwa razy w roku przez Narodowe Centrum Nauki na projekty badawcze, przeznaczony dla naukowców nie-posiadających stopnia doktora (<https://ncn.gov.pl/ogloszenia/konkursy/preludium19>). W konkursie można uzyskać grant w wysokości maksy-malnie 70 000,00 zł, 140 000,00 zł lub 210 000,00 zł na finansowanie

projektu trwającego odpowiednio 12, 24 lub 36 miesięcy. Zespół badawczy w projekcie *Preludium* może się składać co najwyżej z trzech osób, w tym kierownika projektu (doktoranta) i opiekuna naukowego (promotora).

Przystąpienie do jednego z wyżej wymienionych konkursów wiąże się ze złożeniem stosownego wniosku na projekt badawczy, który musi być bardzo dobrze przygotowany merytorycznie i z punktu widzenia metodologii badań. Przygotowanie takiego wniosku zawsze wymaga współpracy z promotorem i jego mentoringu, zwłaszcza jeżeli to jest jeden z pierwszych grantów, o jakie aplikuje doktorant.

Kolejną funkcją zarządzania projektem pracy doktorskiej, z reguły realizowaną przez promotora, jest koordynowanie projektem pracy doktorskiej. Koordynowanie jest ciągłym integrowaniem celów i działań, aby osiągnąć zamierzone cele (Pearce i Robinson, 2011). Biorąc za podstawę teorię zarządzania (Morawski i in., 2010), koordynowanie w wykonaniu promotora ma na celu zapewnienie spójności wszelkich działań związanych z realizacją projektu pracy doktorskiej, ulepszanie tych działań i zapewnienie ich ciągłości. Koordynacja jest mechanizmem odpowiedzialnym za odkrywanie i niwelowanie pojawiających się problemów, ułatwia komunikację i przepływ wiedzy pomiędzy promotorem i doktorantem. Promotor określa, kto, co, jak i kiedy realizuje oraz z kim współpracuje, a także ustanawia reguły tej współpracy. Koordynowanie ma szczególne znaczenie wówczas, gdy praca doktorska realizowana jest w ramach szerszego projektu badawczego, skupiającego większy zespół badawczy.

Ostatnią z funkcji zarządzania, stanowiącą domenę promotora, jest funkcja kontrolowania. Kontrolowanie polega na ciągłym sprawdzaniu, czy zaplanowane działania są realizowane, czy kamienie milowe i cele są osiąganе. Promotor porównuje zaplanowane zadania, kamienie milowe i cele ze zrealizowanymi. Sprawdza w ten sposób, czy plany udało się przekształcić w rzeczywistość, jednocześnie wyniki tej kontroli są punktem wyjścia do opracowania nowego planu lub ewentualnej modyfikacji planu dotychczasowego. Aby kontrolowanie było skuteczne, planując projekt pracy doktorskiej, należy jednoznacznie wyznaczyć zadania i terminy ich realizacji, a także kamienie milowe wieńczące poszczególne zadania i mierzalne cele, które należy osiągnąć.

Reasumując, promotor zajmuje dominującą pozycję w zarządzaniu funkcjonalnym projektem pracy doktorskiej. Jego rola w tym zakresie znacznie wzrasta,

jeżeli doktorat jest realizowany jako element większego projektu, a doktorant jest jednym z członków zespołu projektowego oraz wtedy, gdy opiekę nad doktorantem sprawuje promotor pomocniczy. Jednakże sukces tego zarządzania w dużej mierze zależy od doktoranta, który jest głównym wykonawcą projektu pracy doktorskiej i musi samodzielnie realizować poszczególne zadania. Doktorant powinien zatem również wykonywać wymienione funkcje zarządzania w odniesieniu do pojedynczych zadań, które sam realizuje.

Zarządzanie projektem pracy doktorskiej i wykonywanie poszczególnych funkcji zarządzania przez promotora i doktoranta mogą wspierać systemy informatyczne. Na rynku oferowanych jest wiele tego typu systemów, mniej lub bardziej profesjonalnych i zaawansowanych funkcjonalnie. Systemy te wspierają różne obszary zarządzania projektem – począwszy od definiowania założeń projektu, poprzez planowanie jego zakresu i zadań oraz ewidencję i analizę realizowanych zadań, skończywszy na monitorowaniu, kontrolowaniu i raportowaniu stanu projektu. Mogą one być wykorzystywane zarówno przez promotora, jak i przez doktoranta do planowania, koordynowania i kontrolowania projektu pracy doktorskiej. Wśród systemów informatycznych dostępnych na rynku na uwagę zasługują m.in. MS Project (<https://www.microsoft.com/pl-pl/microsoft-365/project/project-management-software>), Trello (<https://trello.com/pl>) czy Asana (<https://asana.com/>; <https://produktywni.pl/blog/asana-zarządzanie-zadania-mi-projektami-test/>). Ostatnie dwa systemy są przeznaczone dla osób indywidualnych i małych zespołów również w wersji darmowej. Dostępne są w nich podstawowe funkcjonalności wspomagające zarządzanie projektem przez promotora i doktoranta. Należą do nich: zdefiniowanie zadań do wykonania i czasu ich trwania, określenie kamieni milowych w projekcie, opracowanie harmonogramu projektu, określenie ścieżki krytycznej (zadania, które muszą zostać wykonane w przewidzianych ramach czasowych, aby projekt zakończył się w określonym terminie), przydzielenie zasobów (czas, zasoby materialne, zasoby finansowe) do zadań, ewidencja realizacji zadań i śledzenie każdego zadania oraz narzędzia do komunikowania i przekazywania opinii.

Badania i praktyka akademicka wskazują, aby podejście funkcjonalne do współpracy promotora z doktorantem rozszerzyć o podejście krytycznego myślenia (Lee, 2018; Zbróg, 2020). Zgodnie z istotą tego podejścia, zadaniem promotora podczas współpracy z doktorantem jest zachęcanie doktoranta do zadawania

pytań, formułowania stanowisk i ich analizowania, rozwijanie dyspozycji doktoranta do myślenia krytycznego. U podstaw tego podejścia leży refleksja Sokratesa, iż „bezmyślnym życiem żyć człowiekowi nie warto”, która ma powstrzymywać od działań rutynowych i automatycznych oraz skłaniać do zastanowienia się nad zachowaniami i nad skutkami działań, wymuszając jednocześnie postawę odpowiedzialności (Sośnicka, 2016). Myślenie krytyczne opiera się w głównej mierze na permanentnym zadawaniu pytań (DiYanni, 2016). U człowieka myślącego krytycznie ciągle pojawiają się wątpliwości, aby je rozwiązać, sprawdza on zasadność stanowisk, szuka wiarygodnych źródeł i argumentów i na ich podstawie formułuje swoje stanowisko. Z całą pewnością jego myślenie nie jest automatyczne i nie opiera się na heurystyce.

Zdaniem Cottrell (2005), krytyczne myślenie to złożony proces deliberacji, czyli rozważania i konfrontowania ze sobą lub innymi własnych zdań, osądów i poglądów, wymagający specyficznych umiejętności i postaw. Według autorki krytyczne myślenie to przede wszystkim umiejętności rozpoznawania stanowisk i argumentów prezentowanych przez innych interlokutorów oraz bezstronnego rozważania i rzetelnej oceny przeciwstawnych argumentów i dowodów. Krytyczne myślenie wymaga „czytania między wierszami”, czyli obierania informacji ukrytych, niepodanych wprost przez interlokutorów oraz identyfikowania fałszywych i nielogicznych założeń, a także rozpoznawania technik perswazji i manipulacji, które mogą być stosowane przez interlokutorów w celu uczynienia ich stanowiska bardziej przekonującego. Czynności, które angażują krytyczne myślenie, to także rozważanie problemów w sposób ustrukturyzowany, wnikliwie i z wykorzystaniem prawideł logiki oraz wyciąganie wniosków o tym, czy argumenty są ważne i uzasadnione, w oparciu o rzetelne dowody i rzeczowe założenia. Dodatkowo w skład krytycznego myślenia wchodzi umiejętność przedstawiania swojego punktu widzenia w sposób jasny, zrozumiały i przemyślany, a więc taki, który przekona i nie obrazi innych.

W kreowaniu tych umiejętności i postaw duża rola przypada promotorowi, który jest głównym interlokutorem naukowym doktoranta oraz często wprowadza go w dyskurs naukowy zespołów badawczych i środowisk naukowców. Promotor, który staje przed zadaniem rozwijania u doktoranta dyspozycji do myślenia krytycznego, może wykorzystać wiele sprawdzonych metod i technik, które mogą być w tym zadaniu pomocne. Zbróg (2020) przedstawia te z nich, które są

uznawane przez badaczy myślenia krytycznego za jedno z najciekawszych. Wymienia: angażowanie doktorantów w krytyczną dyskusję, uczenie się wnioskowania i mapowanie argumentów, odpowiednie materiały i zadania oraz praktykę i systematyczność.

Stymulacyjną rolę w doskonaleniu umiejętności myślenia krytycznego odgrywa krytyczna dyskusja, podczas której jej uczestnicy przedstawiają swoje stanowiska i argumenty, analizują je i dochodzą do prawdy.

Myślenie krytyczne to także zdolność do rozumowania i wnioskowania, identyfikowania związków pomiędzy stwierdzeniami, stanowiskami i argumentami. Wiąże się to z umiejętnością przedstawiania swojej opinii i jej uzasadnieniem. W doskonaleniu tych umiejętności jest wskazane wykorzystanie mapy argumentów, która stanowi wizualną reprezentację struktury argumentowania (Davies, 2011). Mapa argumentów ma formę drzewa decyzyjnego, w których ułożone hierarchicznie węzły i gałęzie przedstawiają kluczowe składniki argumentów, czyli wnioski i przesłanki, ale także mogą pokazywać zastrzeżenia i kontrargumenty. Hierarchicznie przedstawiony tok rozumowania, wyszczególnione w nim przesłanki prowadzą ostatecznie do wniosku. Wyniki badań wyraźnie wskazują, iż studenci biorący udział w szkoleniach myślenia krytycznego, wykorzystujących mapowanie argumentów, rozwinęli myślenie krytyczne (Zbróg, 2020).

Bardzo ważne dla doskonalenia myślenia krytycznego są odpowiednie materiały i zadania dla doktorantów (Zbróg, 2020). Przygotowuje je promotor, ale ze wsparciem doktorantów. Aby stworzyć przestrzeń do dyskursu naukowego, należy przede wszystkim określić tematy do dyskusji, zdefiniować pytania wymagające odpowiedzi oraz przygotować materiały źródłowe o naukowym charakterze, które będą pomocne w formułowaniu stanowisk i ich argumentacji. Sam dyskurs naukowy może być zorganizowany w formie minikonferencji, debaty w zespole badawczym czy z innymi doktorantami. Wybierając formę dyskursu, należy wziąć pod uwagę, iż doktorantowi, zwłaszcza w początkowych etapach pracy naukowej, brakuje pewności siebie. Wówczas bezpieczną formą ćwiczenia krytycznego myślenia, sprzyjającą wymianie myśli, zadawaniu pytań czy wyrażaniu opinii, jest dyskurs w parach lub małych grupach. Inne formy rozwijania krytycznego myślenia to pisanie artykułów naukowych, opracowywanie raportów i esejów, ale także pisanie blogów.

Rozwijanie myślenie krytycznego musi mieć charakter ciągły, do czego promotor motywuje doktoranta i w tym go wspiera. Jednocześnie rezultatem tych działań ma być samodzielne krytyczne rozumowanie doktoranta.

Stosowanie przez promotora wyżej opisanych metod i technik we współpracy z doktorantem wspiera rozwijanie krytycznego myślenia doktoranta. W rezultacie uzyskuje on zdolność do zadawania właściwych pytań i identyfikowania problemów, umiejętność kwestionowania stanowisk innych osób w sposób, który nie obraża i nie stawia interlokutorów w przegranej czy niezręcznej pozycji, umiejętność logicznego formułowania swojego stanowiska i jego wnikliwego uzasadnienia poprzez wysuwanie argumentów, zdolność do podejmowania intelektualnego ryzyka, umiejętność myślenia w sposób niezależny i zależny podczas wymiany myśli, pomysłów i poglądów (DiYanni, 2016; Zbróg, 2020). Krytyczne myślenie często może prowadzić doktoranta do zwątpienia w siebie i swoją pracę naukową, ale jednocześnie wymusza ciągle stawianie pytań związanych z badaniami naukowymi i szukanie na nie odpowiedzi (Lee, 2018). W rezultacie doktorant upewnia się, czy chce pracować naukowo, co chce badać i po co, oraz jak działać, aby odnieść sukces naukowy.

Kolejnym, po zarzadzaniu funkcjonalnym i krytycznym myśleniu, podejściem do współpracy promotora z doktorantem jest enkulturacja, czyli zachęcanie doktoranta do tego, aby został członkiem społeczności akademickiej na uczelni i poza nią, a także wsparcie go w tym procesie (Lee, 2018). Herkovitz zdefiniował enkulturację jako trwający przez całe życie proces nabywania przez człowieka systemu wartości, norm oraz wzorów zachowań obowiązujących w danej zbiorowości (Kim i Alamilla, 2017), czyli ciągły proces formowania człowieka przez kulturę, w której wzrasta (Danielak-Chomać, 2008). Ta rzeczywistość kulturowa, w której człowiek wzrasta, odciska swoje piętno na postrzeganiu przez niego rzeczywistości oraz na jego zachowaniu (Danielak-Chomać, 2008). Postrzeganie rzeczywistości przez doktoranta, system jego wartości i norm czy też kompetencje społeczne są zatem zdeterminowane systemem kulturowym, w którym się rozwija. Stąd tak ważna jest socjalizacja doktoranta w środowisku akademickim i w różnych kulturowo zespołach badawczych.

Ważną rolę w tym procesie ma do odegrania promotor, który wspiera doktoranta w uczeniu się kultury akademickiej i zdobywaniu wiedzy o niej, nabywaniu kompetencji kulturowych, poznawaniu wartości, sposobów myślenia i schematów

postępowania, zdobywaniu umiejętności odpowiedniego dla tej kultury zachowania się i działania oraz przystosowaniu się do panujących w tym środowisku norm i zasad. Dzięki temu, zgodnie z rozważaniami Szczepańskiego (1970), doktorant ma szansę stać się jednostką zdolną do porozumiewania się i inteligentnego działania w środowisku akademickim oraz takiego zachowania, które sprzyja osiągnięciu celów.

W środowisku akademickim nie bez znaczenia pozostaje, iż kompetencje kulturowe muszą odzwierciedlać fakt międzynarodowej współpracy i prowadzenia badań w zespołach międzynarodowych. Coraz powszechniejsza staje się potrzeba rozwijania kompetencji międzykulturowych. Badania wskazują na to, iż ta różnorodność kulturowa stanowi impuls do działań kreatywnych (Danielak-Chomać, 2008). Uczestnictwo w międzynarodowych środowiskach naukowych zmienia sposób postrzegania rzeczywistości oraz wykształca nowe sposoby myślenia i rozumowania oraz odmienne schematy postępowania. Już Gouldner wyraził przekonanie, że badacz zawsze posiada jakieś przekonania i system wartości, które wnosi do swojej pracy badawczej, a to powoduje, że nie jest możliwe zachowanie przez niego pełnego obiektywizmu (Hannerz, 2006). Autor ten stwierdził jednocześnie, iż najkorzystniejszą dla naukowca sytuacją jest taka, w której ma on dostęp do więcej niż jednego sposobu rozumowania i w toku swojego rozumowania może poruszać się w sposób odbiegający od przyjętej konwencji. Dlatego też dla doktoranta bardzo istotna jest praca w międzynarodowych zespołach i rozwijanie kompetencji międzykulturowych.

Ważna we współpracy promotora z doktorantem jest emancypacja, czyli zachęcanie doktoranta do rozwijania swoich kompetencji i postrzegania procesu rozwoju jako bardzo istotnego w życiu zawodowym i osobistym (Lee, 2008). Staje się to szczególnie ważne w przypadku doktorantów, którzy są uczestnikami szkół doktorskich. Na podstawie obowiązujących przepisów prawa³ ich status nie jest bowiem jasny – „zawieszenie pomiędzy studentem a pracownikiem”. Doktorant posiada część praw przynależnych studentom I i II stopnia, np. prawo ubiegania się o kredyt studencki czy prawo ubiegania się o zakwaterowanie w domu studenckim. Natomiast do pracowników akademickich zbliża doktoranta obowiązek prowadzenia badań oraz, jeżeli przewiduje to program kształcenia, wykonywanie

³ Precyzuje to Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, Dz. U. z 2018 r., poz. 1668 (Rozdział 2: Stopień doktora, Oddział 2: Kształcenie doktorantów).

pracy dydaktycznej jako praktyki zawodowej w formie prowadzenia zajęć lub uczestniczenia w ich prowadzeniu. Za te prace doktorant otrzymuje wynagrodzenie w formie stypendium doktorskiego. Jednocześnie status doktoranta jest powiązany z tymczasowością, ponieważ studia trwają od 6 do 8 semestrów i mają kończyć się złożeniem pracy doktorskiej w terminie nie późniejszym niż 2 lata od ukończenia studiów. Dodatkowo doktoranci mają niepewność co do przyszłego zatrudnienia i życia zawodowego. Ta płynność pozycji w środowisku akademickim i „zawieszenie” zawodowe, potęgowane wielokrotnie niedostatecznymi postępami w pracach nad doktoratem oraz brakami sukcesów w pracy naukowej, mogą powodować u doktorantów frustrację, alienację i prowadzić do braku poczucia tożsamości zawodowej.

Budowanie tożsamości zawodowej doktorantów to odnalezienie swojego miejsca w środowisku akademickim, zdobywanie doświadczeń związanych z wykonaniem pracy naukowej i dydaktycznej, identyfikacja z celami, sposobem działania akademików oraz funkcją i prestiżem wykonywanego zawodu (Grzybowski, 2016; Olszak-Krzyżanowska, 1999). Świadomość przynależności do grupy zawodowej akademików daje doktorantowi poczucie bezpieczeństwa, zrozumienie problemów i wątpliwości członków tej grupy, ale także stanowi punkt odniesienia dla jego sukcesów. Co więcej, według Karolczak-Biernackiej (1992, s. 107) „mocne identyfikowanie się z zawodem sprzyja rozwojowi tożsamości zawodowej i motywacji do pracy”. Biorąc pod uwagę fakt, iż tożsamość zawodowa bywa efektem dialogu i negocjacji z członkami zespołu badawczego, promotorem, innymi doktorantami czy innymi osobami, które w różny sposób są obecne w środowisku doktoranta (Grzybowski, 2016), rola promotora w budowaniu tej tożsamości jest znacząca. Tym bardziej, że proces ten, jak wskazuje Grzybowski (2016, s. 132) zależy od „cech osobowych uczestniczących w nich osób, relacji zachodzących między nimi, więzi i okoliczności dialogu występujących na płaszczyźnie międzykulturowej”. Wyniki badań Kabat (2018) uprawniają do stwierdzenia, iż to promotor ma do odegrania dużą rolę w przeprowadzeniu doktoranta przez proces uczenia się postaw, zachowań i ról, jakie kumulują się w tożsamość akademików. Celem tych działań jest kształtowanie postrzegania przez doktoranta samego siebie i swojej interakcji ze środowiskiem akademickim. Efektem zaś – doznawana satysfakcja z wykonywanej pracy naukowej i dydaktycznej, zaangażowanie się w nią, posiadanie pozytywnej samooceny siebie, co prowadzi do sukcesów w badaniach naukowych i dydaktyce.

Ostatnim, wymienionym przez Lee (2008, 2018) i komplementarnym z czterema wyżej opisanymi, podejściem do współpracy promotora z doktorantem jest rozwijanie relacji (zarządzanie relacjami). Chodzi tutaj o dobre relacje mistrz–uczeń oraz emocjonalne wspieranie doktoranta w jego pracy naukowej, pomaganie mu w pokonywaniu wyzwań oraz inspirowanie go do prowadzenia badań i do pracy w zespole badawczym.

Wiele badań wskazuje, iż promotor jest jedną z najważniejszych osób – jeśli nie najbardziej krytyczną osobą – z którą doktorant nawiązuje relacje w trakcie studiów doktoranckich (Barnes i Austin, 2009). Dobre relacje promotor–doktorant, wsparcie emocjonalne doktoranta przez promotora oraz równe traktowanie doktoranta – w jego odczuciu – w społeczności akademickiej są czynnikami determinującymi satysfakcję doktoranta i ukończenie z sukcesem prac nad doktoratem (Cornér i in., 2017). Z jednej strony doktoranci szybciej kończą prace nad doktoratem, o wiele rzadziej rezygnują z prowadzenia prac nad nim, a ich samopoczucie i satysfakcja z pracy naukowej są większe, jeżeli promotorzy wykazują większe zaangażowanie w relacje z nimi (Pyhältö i in., 2015). Konstruktywna relacja mistrz–uczeń, częste spotkania, luźna atmosfera podczas spotkań oraz życzliwa i opiekuńcza postawa promotora wobec doktoranta wiążą się pozytywnie z postępem prac nad doktoratem, satysfakcją ze studiów doktoranckich i mniejszym ryzykiem wypalenia zawodowego w trakcie „podróży doktorskiej” (Cornér i in., 2017; Hermann i in., 2014). Z drugiej strony wykazano, iż problemy komunikacyjne w relacji mistrz–uczeń, brak profesjonalnej wiedzy i doświadczenia promotora we wsparciu doktoranta oraz konflikty kompetencyjne między promotorem a doktorantem wywierają negatywny wpływ na projekt pracy doktorskiej i jego ukończenie (Ismail i in., 2013).

Rozwijanie i utrzymywanie dobrych relacji, jasne komunikowanie się, inspirowanie i wpływanie na innych, dobra współpraca i rozwiązywanie konfliktów to domeny inteligencji emocjonalnej (Maczak i Knopp, 2013). Zatem inteligencja emocjonalna promotora, ale także rozwijanie takiej inteligencji u doktoranta dają szansę na kształtowanie dobrych relacji mistrz–uczeń, a w rezultacie na sukces projektu pracy doktorskiej.

Wyniki badań pokazują, iż zidentyfikowane i opisane w tej sekcji podejścia do współpracy promotora z doktorantem są stosowane w praktyce w trakcie studiów doktorskich (Lee, 2018; Tamoliūnė, 2016). Według badań przeprowadzonych na

uczelniach europejskich i amerykańskich, jako bardzo ważne i ważne⁴ w opiece nad doktorantem promotorzy wskazali (Lee, 2018):

- zarządzanie funkcjonalne, w którym kładzie się nacisk na zarządzanie projektem pracy doktorskiej, mierzenie postępów prac, analizę kamieni milowych i ryzyka – ponad 92% promotorów,
- krytyczne myślenie, skoncentrowane na przedstawianiu stanowiska i jego uzasadnianiu, analizowaniu argumentów i kontrargumentów, rozpoznawaniu błędów we wnioskowaniu – ponad 88% promotorów,
- rozwijanie relacji z podstawowymi wartościami, takimi jak: jasne komunikowanie się, uzgadnianie oczekiwań i zapobieganie konfliktom, życzliwość, wsparcie emocjonalne – ponad 81 promotorów,
- enkulturację, umożliwiającą włączenie doktoranta do środowiska akademickiego i dającą mu poczucie przynależności do tego środowiska – ponad 61% promotorów.

Promotor głównie skupia się na zarządzaniu projektem pracy doktorskiej, wspiera doktoranta w poszukiwaniach badawczych, przygotowaniu pracy doktorskiej oraz upowszechnianiu cząstkowych wyników badań w artykułach naukowych i na konferencjach naukowych. Jeżeli relacje mistrz–uczeń są oparte na wzajemnych: szacunku, zaufaniu i otwartości, promotor okazuje doktorantowi życzliwość i traktuje go jak „zawodowego kolegę”, to jest to silna inspiracja dla doktoranta do zaufania sobie i jednocześnie zachęta do rozwijania naukowej niezależności (Lee, 2018). Biorąc pod uwagę stopień naukowej samodzielności i niezależności doktoranta, zadania promotora i doktoranta podczas współpracy nad projektem pracy doktorskiej zmieniają się. Najlepiej różnice te oddaje tabela 6.

⁴ W badaniach zastosowano 5-stopniową skalę Likerta.

Tabela 6. Zadania promotora i doktoranta w projekcie pracy doktorskiej

Kompetencje	Podejścia do współpracy	Doktorant niesamodzielny/zależny	Doktorant samodzielny/niezależny
	Zarządzanie funkcjonalne	Doktorant potrzebuje wsparcia w planowaniu prac nad doktoratem i na każdym etapie realizacji tego planu.	Doktorant potrafi sam zaplanować prace nad doktoratem i sprawnie postępować zgodnie z tym planem.
	Krytyczne myślenie	Doktorant potrzebuje wsparcia w uczeniu się zadawania pytań, formułowaniu stanowisk i ich uzasadnianiu.	Doktorant potrafi zadawać pytania i krytycznie analizować swoje stanowiska.
	Enkulturacyja	Doktorant potrzebuje wsparcia w socjalizacji w środowisku akademickim.	Doktorant potrafi samodzielnie podążać za wymaganiami, wartościami i normami środowiska akademickiego.
	Emancypacja	Doktorant potrzebuje potwierdzenia własnej wartości.	Doktorant zna swoją wartość i potrafi samodzielnie decydować, kim być, gdzie podążać, co robić, gdzie szukać informacji.
	Zarządzanie relacjami	Doktorant potrzebuje wsparcia emocjonalnego, aprobaty, życzliwości.	Doktorant wykazuje się partnerstwem we współpracy i rozumie swoją w niej rolę.
Kompetencje społeczne			

Źródło: opracowanie na podstawie (Lee, 2009).

Reasumując, współpraca w relacjach promotor–doktorant ma różnoraki charakter i różny charakter mają także zadania przez nich realizowane. To z kolei wymaga, zarówno od promotora, jak i doktoranta, różnych kompetencji, a najważniejsze z nich to kompetencje zawodowe i społeczne. Takie kompetencje promotora i ich wykorzystanie w zarządzaniu funkcjonalnym, rozwijaniu krytycznego myślenia, enkulturacyji, emancypacji i zarządzaniu relacjami ułatwiają współpracę i usamodzielnienie się doktoranta oraz mają pozytywny wpływ na sukces projektu pracy doktorskiej. Doktorant zwykle – dzięki wsparciu promotora – nabywa i doskonali te kompetencje, włączając się coraz aktywniej i skuteczniej w projekt pracy doktorskiej, staje się coraz bardziej samodzielnym

badaczem, a w końcu składa i broni pracy doktorskiej. Wielokrotnie dobra współpraca pomiędzy promotorem i doktorantem owocuje także współpracą w innych projektach badawczych, realizowanych już po obronie pracy doktorskiej.

5.3. Zadania i kompetencje promotora we współpracy z doktorantem

Promotor jest jedną z najważniejszych osób – jeżeli nie najbardziej krytyczną osobą – z którą doktorant nawiązuje relacje i współpracuje w trakcie studiów doktoranckich i podczas realizacji projektu pracy doktorskiej (Gorup i Laufer, 2020; Lee, 2018; van Rooij, Fokkens-Bruinsma i Jansen, 2021). Zakres tych relacji i współpracy jest bardzo szeroki i ma różnoraki charakter, od naukowego i badawczego, poprzez personalny, do emocjonalnego. Promotor zarządza projektem pracy doktorskiej i kontroluje kluczowe punkty w trajektorii doktoratu, wprowadza doktoranta do środowiska akademickiego i integruje go z tym środowiskiem, udziela doktorantowi wsparcia emocjonalnego, a bardzo często jest także współtwórcą i ważnym ogniwem dalszej ścieżki kariery naukowej doktoranta, już po doktoracie (Gorup i Laufer, 2020). Szczegółowo wymiary tej współpracy przedstawiono w poprzednim podrozdziale. W kontekście tej wielowymiarowej współpracy, w tabeli 7. zebrano najważniejsze zadania promotora, formy wsparcia doktoranta stosowane przez promotora i charakter relacji pomiędzy nimi podczas współpracy.

Tabela 7. Obszary kluczowych zadań promotora

Obszar	Opis
Obowiązki promotora we współpracy z doktorantem	
Wsparcie doktoranta w rozwoju naukowym	Ocena potrzeb doktoranta; pomoc w sformułowaniu problemu badawczego; zarządzanie projektem pracy doktorskiej; wsparcie doktoranta w opracowywaniu i publikowaniu artykułów naukowych, wsparcie w przygotowaniu prezentacji na konferencje naukowe; wspomaganie w radzeniu sobie z niepowodzeniami.
Wsparcie doktoranta w rozwoju samodzielności i niezależności naukowej	Wsparcie doktoranta w uzyskaniu samodzielności naukowej; angażowanie do współzarządzania projektem pracy doktorskiej, rozwijanie u doktoranta umiejętności planowania i prowadzenia projektów naukowych i badań.

Obszar	Opis
Wsparcie doktoranta w rozwoju kompetencji kulturowych	Wsparcie doktoranta w poznaniu systemu wartości środowiska akademickiego i kultury akademickiej oraz nawyków i przyzwyczajeń w środowisku dziedziny i dyscypliny naukowej, a także wprowadzenie doktoranta do środowiska akademickiego.
Formy wsparcia doktoranta przez promotora	
Współdziałanie	Wspólna praca promotora z doktorantem w projekcie dysertacji doktorskiej, w którym promotor i doktorant są równorzędnymi członkami zespołu projektowego.
Mentoring	Systematyczne doradzanie doktorantom w trakcie realizacji projektu pracy doktorskiej, w kwestiach merytorycznych, metodologicznych, organizacyjnych i administracyjnych oraz wsparcie emocjonalne.
Pilnowanie (bronienie)	Działanie na rzecz i w imieniu doktoranta, w przypadku konieczności pokonania przeszkód stawianych przez system prawny czy osoby ze środowiska naukowego.
Krytykowanie	Korygowanie zachowań i działań doktoranta, w przypadku, gdy te zachowania czy działania są nieodpowiednie, niezgodne z normami i zasadami obowiązującymi w środowisku naukowym.
Zachowanie promotora w relacjach z doktorantem	
Przyjazność/profesjonalizm	Silna i pozytywna korelacja pomiędzy promotorem i doktorantem, o charakterze zawodowym i przyjacielskim, z obustronnym szacunkiem.
Partnerstwo/zespołowość	Zrównoważone i partnerskie relacje, w których doktorant nie ma poczucia bezgranicznej władzy promotora, a ma natomiast poczucie przynależności do środowiska akademickiego.
Wsparcie/opiekuńczość/troskliwość	Zapewnienie doktorantom emocjonalnego i psychologicznego wsparcia.
Dostępność	Możliwości kontaktu w rozsądnych ramach czasowych.
Szczerość	Przekazywanie uwag dotyczących projektu pracy doktorskiej oraz wszelkich działań i zachowań doktoranta, w sposób szczerzy, jasny i rzetelny.

Źródło: opracowano na podstawie (Barnes i Austin, 2009).

Wielowymiarowa współpraca i relacje promotora z doktorantem stawiają przed promotorem duże wymagania kompetencyjne, o wielorakim charakterze. Biorąc pod uwagę wyniki badań nad kompetencjami (Markus, Cooper-Thomas i Allpress, 2005), kompetencje promotora należy rozpatrywać w kontekście zadań, jakie on realizuje i wówczas opisują one albo efekty tych zadań, albo wiedzę, umiejętności i postawy wymagane do ich wykonania, albo jedno i drugie. Kompetencje promotora to zatem wiedza, motyw, cechy, świadomość, postawy oraz role i umiejętności społeczne, które są przyczynowo związane z lepszym i skutecznym wykonywaniem opieki nad doktorantem prowadzącej do obrony dysertacji doktorskiej.

Badania w różnych ośrodkach akademickich na świecie wskazują na różnorodne kompetencje promotora (Fulgence, 2019). Od dobrego promotora oczekuje się wiedzy w danej dyscyplinie naukowej, profesjonalnego przewodnictwa merytorycznego i metodologicznego, koordynowania projektu pracy doktorskiej, bycia elastycznym osobistym przewodnikiem doktoranta w trakcie studiów doktorskich, po ich ukończeniu i nawet po uzyskaniu stopnia doktora, a także osobą wspomagającą doktoranta w procesie enkulturacji i wprowadzającą go do różnych społeczności akademickich w kraju i zagranicą (Dimitrova, 2016). Wymienione kompetencje merytoryczne, metodologiczne i organizacyjne uzupełniają kompetencje miękkie promotora. Fulgence (2015) wymienia wśród nich takie cechy osobiste, jak wiarę w siebie, pozytywne nastawienie i umiejętność rozpatrywania problemów w kontekście różnych perspektyw. W dobie wszechobecnych technologii informatycznych niezbędne są wiedza promotora na temat technologii informatycznych oraz zdolności do krytycznego, kreatywnego i samodzielnego ich wykorzystania do komunikacji, współpracy i prowadzenia badań, a także w procesie dydaktycznym (USDET, 2016). Promotor musi wykazać się zdolnością do odgrywania wielu ról, takich jak bycie ekspertem, mentorem, coachem, menedżerem i przewodnikiem w karierze naukowej doktoranta (Fulgence, 2019).

Zakres kompetencyjny promotora, adekwatny do jego ról, zadań i odpowiedzialności, bardzo dobrze oddaje typologia kompetencji promotora prac doktorskich, zaproponowana i zweryfikowana empirycznie przez Hyatt i Williamsa (2011). Autorzy wyróżnili pięć głównych obszarów kompetencyjnych, w których promotor powinien doskonalić swoje kompetencje oraz wspierać doktoranta w nabywaniu tych kompetencji, tj.:

1. Kompetencje związane z rolą promotora jako nauczyciela.
2. Kompetencje związane z rolą promotora jako eksperta w danej dyscyplinie naukowej.
3. Kompetencje związane z rolą promotora jako badacza.
4. Kompetencje związane z rolą promotora jako uczestnika społeczności akademickiej.
5. Kompetencje związane z rolą promotora jako zawodowego kolegi (partnera).

Rola promotora jako nauczyciela polega na dobrej komunikacji werbalnej i niewerbalnej z doktorantem oraz wspomaganiu doktoranta w uczeniu się pracy dydaktycznej i naukowej oraz adaptacji do szybko zmieniającego się środowiska i warunków tej pracy. Na potrzeby komunikacji i pracy dydaktycznej niezbędna jest umiejętność wykorzystania technologii informatycznych. Od promotora oczekuje się również wprowadzania innowacji do programów studiów doktorskich, łączenia w tych programach teorii i praktyki, tak aby wychodziły one naprzeciw pojawiającym się wyzwaniom społecznym, gospodarczym i naukowym.

Rolą promotora jako eksperta w pracy naukowej jest mentoring naukowy dla doktoranta. To szczególnie ważna rola, gdyż projekt pracy doktorskiej jest rozciągnięty w czasie, rozpoczyna się od pierwszego seminarium doktorskiego (a często wcześniej, nawet przed rozpoczęciem studiów doktoranckich, na nieformalnym spotkaniu promotora z doktorantem) i może trwać nawet kilka lat po zakończeniu studiów doktoranckich. Ponieważ z reguły poziom przygotowania doktorantów do prowadzenia badań i ich opisywania jest niski, niezbędne kompetencje promotora dotyczą znajomości metod, technik i narzędzi badawczych oraz umiejętności pisanie tekstów naukowych, artykułów naukowych i prac doktorskich. Mają one szczególne znaczenie dla prowadzenia badań przez doktoranta oraz upowszechniania ich wyników w artykułach czy innych tekstach naukowych. Biorąc pod uwagę coraz częściej pojawiające się przypadki nierzetelności naukowej, bardzo istotnym zadaniem promotora jest uświadamianie doktorantowi zasad etyki naukowej. Z reguły każdy uniwersytet ma opracowany kodeks etyki pracownika naukowego i obowiązkiem doktoranta jest się z nim zapoznać oraz przestrzegać zasad w nim opisanych. Niemniej, bardzo ważną rolę w kształtowaniu etycznych zachowań doktoranta ma do odegrania promotor.

Wyjaśnia on zasady pracy naukowej i prowadzenia badań, które mogą być dla doktoranta niezrozumiałe oraz koryguje jego zachowania.

Rola promotora jako badacza obejmuje wnoszenie wkładu do nauki, który powstaje w wyniku prowadzenia badań oraz jest prezentowany w publikacjach i prezentacjach naukowych. Lista kompetencji promotora zawiera również wielowymiarowe spojrzenie na problemy badawcze oraz ciągły rozwój umiejętności naukowych, adekwatny do zmieniającego się, globalnego i sieciowego otoczenia oraz rosnącego znaczenia badań naukowych. Należy tutaj wspomnieć również o podążaniu za zmieniającym się charakterem i sposobem publikowania wyników badań. Przykładem ewolucji wydawniczej jest chociażby rozwój rynku wydawniczego, na którym pojawia się coraz więcej czasopism czy też rozwój otwartych i dostępnych online czasopism naukowych, rozwój metod oceny czasopism i pojawianie się coraz częściej tzw. czasopism drapieżnych (*predatory journals*). Doktorant jako młody badacz może na takim turbulentnym rynku wydawniczym poczuć się zagubiony, stąd bardzo ważne jest wsparcie promotora w tym zakresie.

Kompetencje promotora jako uczestnika społeczności akademickiej, a często też autorytetu naukowego, są związane z rozwojem relacji z naukowcami i badaczami w kraju i za granicą. Umiejętności zespołowe promotora oraz współpraca i prowadzenie przez niego badań z różnymi zespołami naukowymi i środowiskami praktyki gospodarczej, a także wykorzystanie do tej współpracy technologii informatycznych, przyczyniają się do wzrostu aktywności doktoranta w społecznościach uniwersyteckich i zawodowych.

Rola promotora jako zawodowego kolegi wiąże się z umiejętnościami interpersonalnymi i kreowaniem partnerskich relacji z doktorantem. Umiejętności interpersonalne obejmują umiejętności negocjowania, rozwiązywania konfliktów, bycia asertywnym, wywierania wpływu, delegowania uprawnień, akceptacji i doceniania doktoranta i jego pracy czy empatii (Bobik, 2020). Umiejętności te pomagają w nawiązywaniu i podtrzymywaniu pozytywnych relacji z doktorantem, wspierają doktoranta w integracji ze środowiskiem akademickim i jednocześnie sprzyjają osiągnięciu oczekiwanych celów współpracy, a przede wszystkim zakończeniu sukcesem projektu pracy doktorskiej. Podsumowując wymagania kompetencyjne promotorów, w tabeli 8. wyszczególniono te z nich, które są kluczowe do sprawowania opieki promotorskiej.

Tabela 8. Kluczowe kompetencje promotora

Kompetencje	Atrybuty
Wiedza i umiejętności naukowe (dotyczące dyscypliny naukowej)	• Wiedza o trendach i nowych osiągnięciach w dyscyplinie naukowej • Ciągły rozwój wiedzy, innowacyjność i kreatywność w nauce • Łączenie teorii naukowych z praktyką • Umiejętność dyskursu naukowego • Wnoszenie wkładu do nauki poprzez publikacje i prezentacje naukowe, a także komercjalizację wiedzy • Wiedza o etyce naukowca oraz umiejętność stosowania oraz upowszechniania jej zasad
Wiedza i umiejętności badawcze (dotyczące prowadzenia badań)	• Znajomość metod, technik i narzędzi badawczych oraz umiejętność ich stosowania • Umiejętność zadawania pytań • Rozważanie problemów badawczych z wielu perspektyw • Umiejętności analityczne • Krytyczne myślenie • Wiedza o konkursach na granty badawcze • Umiejętność opracowywania wniosków na granty badawcze • Umiejętność prezentacji i upowszechniania wyników badań • Wiedza i umiejętność w zakresie pisania prac naukowych • Wiedza o etyce badawczej oraz umiejętność stosowania i upowszechniania jej zasad
Kompetencje menadżerskie	• Umiejętność zarządzania projektem • Umiejętność zarządzania czasem • Umiejętność zarządzania finansami • Umiejętność łączenia ról: naukowej, dydaktycznej i organizacyjnej • Umiejętność nadzoru nad pracą doktoranta • Umiejętność angażowania doktorantów jako wykonawców do projektów badawczych • Umiejętność delegowania uprawnień • Motywowanie do współpracy i nagradzanie • Motywowanie do myślenia z punktu widzenia różnych perspektyw
Kompetencje interpersonalne	• Umiejętności komunikowania się w formie werbalnej i niewerbalnej oraz facylitacja⁵ • Umiejętność pracy w zespole, także międzynarodowym i wielodyscyplinarnym • Umiejętność działania w różnych społecznościach akademickich i zawodowych

⁵ Facylitacja to prowadzenie pracy zespołu badawczego, nastawione na wykorzystanie potencjału wszystkich jego członków, zapewniające efektywną współpracę i atmosferę sprzyjającą wypracowaniu rozwiązań, rozwiązaniu problemów badawczych i osiągnięciu celów.

Kompetencje	Atrybuty
Kompetencje interpersonalne	• Rozumienie i kreowanie kultury środowiska akademickiego • Umiejętność uczenia się przez całe życie • Negocjowanie • Rozwiązywanie konfliktów i problemów • Asertywność • Wywieranie wpływu • Elastyczność • Akceptacja i docenianie innych • Wrażliwość społeczna • Zdolność do bycia mentorem i pomocnym liderem, okazującym doktorantowi szacunek i wsparcie
Kompetencje cyfrowe	• Znajomość i umiejętność wykorzystania technologii informatycznych do upowszechniania wyników badań • Znajomość i umiejętność wykorzystania technologii informatycznych do prowadzenia badań • Znajomość i umiejętność wykorzystania technologii informatycznych do pracy zespołowej i współpracy • Znajomość i umiejętność wykorzystania technologii informatycznych na potrzeby rozwoju partnerskich relacji promotor–doktorant
Kompetencje dotyczące kształcenia doktorantów	• Znajomość misji, celów i regulacji prawnych studiów doktoranckich • Umiejętność doradzania w sprawie regulacji prawnych i procedur studiów doktoranckich i awansów na stopień naukowy doktora • Umiejętność mentoringu w sprawie pracy doktorskiej • Dostępność dla doktorantów • Wiedza i doświadczenie dotyczące trendów w nauczaniu doktorantów i wprowadzanie innowacji do programów studiów doktoranckich

Źródło: opracowano na podstawie (Dokowicz i in., 2017; Fulgence, 2019; Hyatt i Williams, 2011; Jones, 2013).

Wymienionych powyżej kompetencji promotor nabywa podczas edukacji, która trwa stale, a wszelkie jej formy powinny mieć na celu wsparcie promotora na każdym etapie opieki promotorskiej, na każdym etapie projektu pracy doktorskiej. Edukacja ta tylko częściowo przyjmuje postać formalną, a w dużej mierze ma charakter nieformalny i pozaformalny.

Edukacja formalna odnosi się do zinstytucjonalizowanych form nauczania i ma miejsce w szkole doktorskiej. W trakcie kształcenia na studiach doktoranckich, doktorant nabywa wiedzy dotyczącej dyscypliny naukowej, wiedzy i umiejętności związanych z prowadzeniem badań w tej dyscyplinie, poznaje kulturę środowiska akademickiego, odkrywa zasady etyki badawczej i uczy się stosować

je w codziennej pracy, zadawać pytania i formułować stanowiska. Wiedza i umiejętności doktoranta, zdobyte na studiach doktoranckich, są kluczowe dla doskonalenia kompetencji, które w przyszłości, jeżeli doktorant zwiąże swoje życie zawodowe z nauką i badaniami, będzie wykorzystywał, pełniąc funkcję promotora. Dlatego tak ważna jest rola promotora jako nauczyciela, bo to on jest głównym źródłem wiedzy i umiejętności, z czego może i powinien czerpać doktorant.

Doskonaleniu kompetencji promotora służy w dużej mierze edukacja nieformalna, czyli świadomie zorganizowana działalność edukacyjna, która ma miejsce poza nauczaniem formalnym i należą do niej szkolenia. W wielu krajach (np. Wielka Brytania, Australia, Holandia, Dania, Szwecja, Norwegia, Belgia) możliwość pełnienia funkcji pierwszego promotora dla doktoranta jest uwarunkowana uprzednim odbyciem szkolenia dla promotorów (Dokowicz i in., 2017). Takie szkolenia mają różną formę (warsztaty, seminaria, sesje online, konferencje) oraz różny czas trwania, od kilku godzin do jednego tygodnia, a także różny poziom. Zwykle kurs podstawowy dotyczący regulacji prawnych poprzedza serie kursów bardziej zaawansowanych, skoncentrowanych na aspektach dydaktycznych, naukowych, metodologicznych i współpracy.

Przeprowadzone w różnych środowiskach akademickich badania identyfikują kluczową tematykę szkoleń dla promotorów, których efektem ma być doskonalenie jakości współpracy promotora z doktorantem. Tematyka ta obejmuje dobre praktyki współpracy z doktorantami, podejścia do współpracy z doktorantem, rolę promotora w tej współpracy, rozwiązywanie problemów występujących podczas współpracy, budowanie relacji naukowych, opracowywanie projektów badawczych, pisanie artykułów naukowych, planowanie rozwoju naukowego, ewaluację i promocję wiedzy uzyskanej w trakcie procesu doktorskiego, wykorzystanie technologii informatycznych do wsparcia współpracy i badań (Borthwick i Hansen, 2017; Byars-Winston i in., 2011; Lee, 2018; Turner, 2015). W Polsce szkolenia tego typu w ostatnich latach są coraz częściej dostępne online i na dodatek w większości bezpłatnie. Dotyczą one między innymi regulacji prawnych i procedur kształcenia doktorantów, funkcjonowania szkół doktorskich i nadawania stopnia doktora⁶,

⁶ Webinaria dotyczące rozwoju naukowego są cyklicznie organizowane między innymi przez fundację Science Watch Polska (<https://sciencewatch.pl/>).

konkursów i wniosków na granty naukowe⁷, publikowania artykułów, upowszechniania i promowania wyników badań⁸.

Edukacja nieformalna promotora jest wspierana przez różnego rodzaju – opracowane na uniwersytecie czy w środowisku akademickim – procedury, programy, regulaminy, przewodniki czy kodeksy, dotyczące awansów naukowych, rekrutacji na studia doktoranckie i ich organizacji, programów studiów, dobrych praktyk w zakresie prowadzenia badań i ich opisywania czy też etyki.

Dużą rolę w zdobywaniu i doskonaleniu kompetencji odgrywa edukacja pozaformalna, czyli uczenie się incydentalne. Odbywa się ono na ogół nieświadomie, w ciągu całego życia zawodowego i jest to uczenie się bazujące na doświadczeniu, poprzez wykonywanie codziennych czynności. Edukacja pozaformalna obejmuje mentoring i coaching prowadzony przez bardziej doświadczonych naukowców, a także samodzielne i zindywidualizowane uczenie się w trakcie opieki promotorskiej, przeprowadzania badań i pisanie artykułów naukowych. Podnoszeniu kompetencji sprzyjają studia literatury oraz przeprowadzanie własnych badań na temat kształcenia doktorantów i sprawowania nad nimi opieki promotorskiej⁹.

Reasumując, edukacja promotora będzie efektywna i skuteczna, jeśli wyjdzie naprzeciw trzem kluczowym determinantom jakości opieki promotorskiej, zidentyfikowanym przez Reguero i in. (2017, s. 15). Po pierwsze, uświadomi promotorowi różnorodne role, jakie odgrywa podczas opieki nad doktorantem oraz zadania, jakie z nich wynikają. Po drugie, dostarczy wiedzy i rozwinię umiejętności promotora, potrzebne do odgrywania tych ról i realizowania zadań. Po trzecie,

⁷ Tego typu szkolenia organizują cyklicznie, online i bezpłatnie między innymi Narodowe Centrum Nauki i Regionalne Punkty Kontaktowe Programów Badawczych Unii Europejskiej.

⁸ Szkolenia i warsztaty online, dotyczące publikowania artykułów, upowszechniania i promowania wyników badań, organizują cyklicznie, online i bezpłatnie Elsevier (<https://www.elsevier.com/pl-pl/events/webinars>) oraz Clarivate – Web of Science (<https://clarivate.com/webofsciencengroup/webinars/on-demand-webinars/>).

⁹ Wiele interesujących wyników badań nad kształceniem doktorantów i opieką promotorską można odnaleźć w takich czasopismach, jak:

1. *International Journal of Doctoral Studies*, <https://www.informingscience.org/Journals/IJDS>,
2. *Innovative Higher Education*, <https://www.springer.com/journal/10755/>,
3. *Higher Education*, <https://www.springer.com/journal/10734>,
4. *Studies in Higher Education*, <https://www.tandfonline.com/toc/cshe20/current>,
5. *Innovations in Education and Teaching International*, <https://www.tandfonline.com/toc/riie20/current>,
6. *Studies in Continuing Education*, <https://www.tandfonline.com/toc/csce20/current>.

dostarczy promotorowi pomysłów, które pozwolą mu samodzielnie uczyć się rolę promotora oraz kreować własne dobre praktyki w tym zakresie.

5.4. Podsumowanie

W rozdziale przedstawiono najważniejsze zagadnienia dotyczące współpracy promotora z doktorantem, która – jak wynika z badań – ma duży wpływ na prowadzenie badań i opracowanie pracy doktorskiej przez doktoranta, ale także na kształtowanie jego akademickiej postawy i etycznych zachowań.

Zidentyfikowano sześć metod współpracy, a w ich ramach zadania promotora i zadania doktoranta, z uwzględnieniem stopnia samodzielności tego ostatniego. Są to:

- zarządzanie funkcjonalne, polegające na zarządzaniu projektem pracy doktorskiej, mierzeniu postępów prac, analizie kamieni milowych i ryzyka,
- krytyczne myślenie, skoncentrowane na uczeniu doktoranta przedstawiania stanowisk i ich uzasadniania, analizowania argumentów i kontrargumentów, rozpoznawania błędów we wnioskowaniu,
- enkulturacja, polegająca na włączeniu doktoranta do różnych środowisk akademickich i budowaniu poczucia przynależności do tego środowiska,
- emancypacja, skoncentrowana na zachęcaniu doktoranta do rozwijania kompetencji naukowych i badawczych oraz postrzegania procesu rozwoju jako bardzo istotnego w życiu zawodowym i osobistym, a w konsekwencji budowania tożsamości zawodowej doktoranta,
- zarządzanie relacjami, skoncentrowane na kreowaniu dobrych relacji mistrz-uczeń oraz wspieraniu emocjonalnym doktoranta, pomaganie mu w pokonywaniu wyzwań i inspirowanie go do prowadzenia badań i do pracy w zespole badawczym, ale także konstruktywne ocenianie wyników jego prac.

Zidentyfikowane obszary współpracy stawiają wymagania co do kompetencji promotora jako nauczyciela, eksperta w danej dyscyplinie naukowej, badacza, uczestnika społeczności akademickiej i zawodowego kolegi. Kluczowe kompetencje promotora skategoryzowano w następujące grupy: kompetencje dotyczące dyscypliny naukowej, kompetencje dotyczące prowadzenia badań, kompetencje menadżerskie, kompetencje interpersonalne, kompetencje cyfrowe oraz kompetencje dydaktyczne, związane z kształceniem doktorantów. Wymienionych kompetencji promotor nabywa podczas ciągłej edukacji, która tylko częściowo

przyjmuje postać formalną, a w dużej mierze ma charakter nieformalny i pozaformalny.

Należy zwrócić uwagę, iż zidentyfikowane i poddane dyskusji kompetencje oraz formy edukacji dotyczą nie tylko promotora. Kompetencji tych nabywa również doktorant w trakcie współpracy z promotorem. Promotor jest bowiem „mistrzem”, który uczy „ucznia” i od którego doktorant powinien się uczyć. Wynikiem współpracy jest „uformowanie doktoranta” jako naukowca odkrywającego tajniki wiedzy, badacza penetrującego wyłaniające się i nurtujące ludzkość pola badawcze, dydaktyka ze zdolnościami dydaktycznymi na wszystkich poziomach nauczania akademickiego, a także obywatela wrażliwego na interes społeczny związany z pracą naukową w ogóle, a w szczególności z prowadzonymi przez niego badaniami.

Bibliografia

Barnes, B.J., Austin, A.E. (2009). The Role of Doctoral Advisors: A Look at Advising from the Advisor's Perspective. *Innovative Higher Education*, 33, 297–315. <https://doi.org/10.1007/s10755-008-9084-x>.

Bobik, B.B. (2020). Znaczenie umiejętności interpersonalnych w pracy pedagoga szkolnego. *Journal of Modern Science*, 1(44), 43–62.

Borthwick, A.C., Hansen, R. (2017). Digital literacy in teacher education: Are teacher educators competent? *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 33(2), 46–48.

Byars-Winston, A., Gutierrez, B., Topp, S., Carnes, M. (2011). Integrating theory and practice to increase scientific workforce diversity: A framework for career development in graduate research training. *CBE – Life Sciences Education*, 10, 357–367.

Cornér, S., Löfström, E., Pyhältö, K. (2017). The relationships between doctoral students' perceptions of supervision and burnout. *International Journal of Doctoral Studies*, 12, 91–106.

Cottrell, S. (2005). *Critical Thinking Skills Developing Effective Analysis and Argument*. New York: Palgrave Macmillan.

Danielak-Chomać, M. (2008). Kultura wobec procesów globalizacji. W: *Uniwersalizm i tradycja w kulturze*, red. M. Danielak-Choma, A. Roguska (11–28). Siedlce: Stowarzyszenie TutajTeraz.

Davies, M. (2010). Concept mapping, mind mapping and argument mapping: what are the differences and do they matter?. *Higher Education*, 62(3), 279–301.

Dimitrova, R. (2016). Ingredients of good PhD supervision – Evidence from a student survey at Stockholm University. *Utbildning & Lärande*, 10(14), 40–52.

DiYanni, R. (2016). *Critical and Creative Thinking: A Brief Guide for Teachers*. Chichester, West Sussex: John Wiley and Sons.

Dokowicz, M., Dyląg, E., Knapik, T., Kraśniewski, A., Kulczycki, E. i in. (2017). *Opracowanie programów studiów doktoranckich o zróżnicowanych profilach*. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego: Warszawa.

Duke, D.C., Denicolo, P.M. (2017). What supervisors and universities can do to enhance doctoral student experience (and how they can help themselves). *FEMS Microbiology Letters*, 364(9), fnx090.

Fulgence, K. (2015). *Employability of higher education institution graduates: Exploring the influence of entrepreneurship education and employability skills development programmes activities in Tanzania*. Siegen. Germany: University of Siegen. <https://noah.nrw/ubsihs/content/structure/3561055>.

Fulgence, K. (2019). A theoretical perspective on how doctoral supervisors develop supervision skills. *International Journal of Doctoral Studies*, 14, 721–739.

Gorup, M., Laufer, M. (2020). More Than a Case of a Few Bad Apples: When Relationships Between Supervisors and Doctoral Researchers Go Wrong. *Elephant in the Lab*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4213175>.

Griffin, R.W. (2012). *Podstawy zarządzania organizacjami*. Warszawa: PWN.

Grzybowski, P.P. (2016). Od tożsamości osobowej po zawodową. Etyczne dylematy badaczy zróżnicowania kulturowego. W: *Z teorii i praktyki badań międzykulturowych. Dylematy metodologiczne* (127–141), red. T. Lewowicki,

A. Różańska, U. Klajmon-Lech. Cieszyn–Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Hannerz, U. (2006). *Powiązania transnarodowe. Kultura, ludzie, miejsca*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Hermann, K.J., Wichmann-Hansen, G., Jensen, T.K. (2014). *Quality in the PhD process*. Aarhus University. <http://www.au.dk/en/quality-in-the-phd-process/reports/>.

Hutchings, M. (2017). Improving Doctoral Support through Group Supervision: Analysing Face-to-Face and Technology-Mediated Strategies for Nurturing and Sustaining Scholarship. *Studies in Higher Education*, 42(3), 533–550.

Hyatt, L., Williams, P.E. (2011). 21st Century Competencies for Doctoral Leadership Faculty. *Innovative Higher Education*, 36, 53–66.

Ismail, H.M., Majid, F.A., Ismail, I.S. (2013). “It’s complicated” Relationship: Research Students’ Perspective on Doctoral Supervision. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 90, 165–170.

Kabat, M. (2018). Budowanie tożsamości przez nauczyciela. *Studia Edukacyjne*, 50, 275–287.

Karolczak-Biemacka, B. (1992). Poczucie tożsamości i czynniki je zakłócające. *Zdrowie Psychiczne*, 1–2, 101–110.

Kim, B.S.K., Alamilla, S.G. (2017). *Acculturation and enculturation: A review of theory and research*. W: *Social issues in living color: Challenges and solutions from the perspective of ethnic minority psychology: Societal and global issues* (25–52), red. A.M. Czopp, A.W. Blume. Praeger: ABC-CLIO.

Kowzan, P., Krzymiński, D. (2012). Pomiędzy alienacją a emancypacją: rola rad doktoranckich w ustalaniu pozycji doktorantów na przykładzie Uniwersytetu Gdańskiego. W: *Uniwersytet i emancypacja: wiedza jako działanie polityczne – działanie polityczne jako wiedza* (57–73), red. M. Trawinska, M. Maciejewska. Wrocław: Interdyscyplinarna Grupa Gender Studies.

Koźmiński, A.K., Zawisławski, A.M. (1982). *Pewność i gra – wstęp do zachowań organizacyjnych*. Warszawa: PWN.

- Lee, A. (2008). How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision. *Studies in Higher Education*, 33(3), 267–281.
- Lee, A. (2009). *Developments in postgraduate education and their implications for research supervision*. National Academy Third Annual Conference, 17–22.
- Lee, A. (2018). How can we develop supervisors for the modern doctorate?. *Studies in Higher Education*. 43(5), 878–890.
- Mainhard, T., van der Rijst, R., van Tartwijk, J., Wubbels, T. (2009). A model for the supervisor–doctoral student relationship. *Higher Education*, 58, 359–373.
- Markus, L.H., Cooper-Thomas, H.D., Allpress, K.N. (2005). Confounded by Competencies? An Evaluation of the Evolution and Use of Competency Models. *New Zealand Journal of Psychology*, 34(2), 117–126.
- Matczak, A., Knopp, K.A. (2013). *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu człowieka*. Wydawnictwo Stowarzyszenia Filomatów, Redakcja Liberi Libri.
- Morawski, M., Niemczyk, J., Perechuda, K., Stańczyk-Hugiet, E. (2010). *Zarządzanie. Kanony i trendy*. Warszawa: C.H. Beck.
- Olszak-Krzyżanowska, B. (1999). Poczucie tożsamości zawodowej nauczycieli. *Nauczyciel i Szkoła*, 1(6), 17–30.
- Pearce, J.A., Robinson, R.B. (2011). *Strategic management: formulation, implementation, and control*. New York: McGraw-Hill/Irwin.
- Pyhältö, K., Vekkaila, J., Keskinen, J. (2015). Fit matters in the supervisory relationship: doctoral students and supervisors perceptions about the supervisory activities. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(1), 4–16.
- Reguero, M., Carvajal, J.J., García, M.E., Valverde M. (red.) (2017). *Good practices in doctoral supervision: Reflections from the Tarragona Think Tank*. Tarragona, Spain: Universitat Rovirai Virgili.
- Sośnicka, J. (2016). *Nie warto żyć bezmyślnym życiem. Filozoficzne refleksje nad tym, co ważne*. Łódź: Wydawnictwo Politechniki Łódzkiej.
- Szczepański, J. (1970). *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa: PWN.

Tamoliūnė, G. (2016). It's more than just collaboration: Roles and support of supervisor through doctoral student's experiences. *Alytaus Kolegija*, 1(5), 254–259. <https://www.vdu.lt/cris/handle/20.500.12259/33223> (15.02.2021).

Torralba, J.M. (2019). *10 ingredients for a successful supervisor/PhD student relationship*. <https://www.elsevier.com/connect/10-ingredients-for-a-successful-supervisor-phd-student-relationship> (22.02.2021).

Turner, G. (2015). Learning to supervise: Four journeys. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(1), 86–98.

USDET (2016). *Advancing educational technology in teacher preparation: Policy brief*. Washington: U.S. Department of Education, Office of Educational Technology. <https://tech.ed.gov/teacherprep>.

van Rooij E., Fokkens-Bruinsma, M., Jansen, E. (2021). Factors that influence PhD candidates' success: the importance of PhD project characteristics. *Studies in Continuing Education*, 43(1), 48–67.

Zbróg, J. (2020). Rozwijanie dyspozycji do myślenia krytycznego w warunkach akademickich. *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 379–392.

Rozdział 6. Mobilność międzynarodowa doktorantów

Sylvia Przytuła

6.1. Wprowadzenie

Mobilność studentów jest kluczowym celem Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (ang. *European Higher Education Area*) i priorytetem w unijnej agendzie rozwoju i modernizacji edukacji w krajach europejskich. Mobilność to jeden z podstawowych sposobów, w jaki młodzi ludzie mogą wzmocnić swoje przyszłe szanse na zatrudnienie (ang. *employability*), a także ich świadomość międzykulturową (ang. *cross-cultural awareness*), rozwój osobisty, kreatywność i aktywność obywatelską (ang. *active citizenship*) (Commission/EACEA/Eurydice, 2020).

Procesy globalizacji, konkurencja gospodarcza i geopolityczna, walka o talenty, „obieg mózgów” (ang. *brain circulation*), „dzielenie mózgów” (ang. *brain sharing*) i inne czynniki związane ze społeczeństwem wiedzy zwiększyły znaczenie mobilności naukowej w ostatnich latach (Czaika i Orazbayev, 2018), stając się normą dla pracowników naukowych i studentów. Zarówno

mobilność, jak i współpraca badawcza mają kluczowe znaczenie dla przyszłych możliwości zawodowych i postępów doktorantów oraz początkujących naukowców (Celis i Kim, 2018), ponieważ ułatwiają dostęp do różnych rodzajów uczenia się, sprzyjają wymianie wiedzy i doświadczeń, poszerzają możliwości współpracy i integracji z międzynarodowymi sieciami badawczymi (Horta i in., 2020). Mobilność akademicka oznacza bowiem, że powstaje nowa wiedza, która jest wymieniana (ang. *knowledge sharing*), rozpowszechniana i weryfikowana, a także tworzone są sieci wiedzy i nowe platformy współpracy naukowej między krajami (Morley i in., 2018).

Nie istnieje jednolite w skali światowej doświadczenie doktoranckie. Niektóre kraje mają wielowiekowe doświadczenia w prowadzeniu szkół doktorskich (Niemcy, Włochy, Francja), natomiast inne zaczęły z nimi „eksperymentować” w odpowiedzi na wyzwania globalnego rynku pracy w ostatnich dwóch dekadach (East i in., 2017; Poyatos Matas, 2012). Jednak zasadniczym elementem programów doktorskich jest mobilność, która stanowi o pozycji naukowca i jego przyszłej karierze lokalnej lub międzynarodowej.

Celem tego rozdziału jest zaprezentowanie możliwości rozwoju doktorantów w przestrzeni międzynarodowej, wskazanie praktycznych wymogów kompetencyjnych i kryteriów kwalifikacji na uczelnie zagraniczne oraz przedstawienie licznych programów mobilnościowych oferowanych przez instytucje międzynarodowe i krajowe.

6.2. Internacjonalizacja uczelni jako czynnik wspierający mobilność młodych naukowców

Przez ostatnie lata procesy internacjonalizacji szkolnictwa wyższego nabrały nowej, szczególnej dynamiki (Commission/EACEA/Eurydice, 2020). Jednocześnie strategiczne podejście do współpracy międzynarodowej uczelni uległo rozszerzeniu na nowe obszary działań. Umieędzynarodowienie uczelni to już nie tylko wymiana studentów. To również wzmocnienie kompetencji pracowników administracyjnych i naukowych oraz mechanizmów ich współpracy, budowanie środowiska akademickiego opartego na zasadach tolerancji, otwartości i wrażliwości kulturowej oraz rozwijanie wielopłaszczyznowych relacji z uczelniami w kraju i za granicą (Górak-Sosnowska i Kacperczyk, 2020).

Internacjonalizacja musi stać się ważnym elementem strategii rozwoju uczelni (Domański, 2019), w jej wszystkich wymiarach: naukowym, badawczym, dydaktycznym i administracyjnym. Według J. Knight (2015), internacjonalizacja uczelni polega na inkorporacji wymiaru międzynarodowego, międzykulturowego i globalnego w cele, funkcjonowanie (działania) i wyniki pracy szkolnictwa wyższego. W ostatniej dekadzie konkurencja międzynarodowa w sektorze szkolnictwa wyższego spowodowała, że wiele uczelni wyznaczyło nowe standardy i podniosło oczekiwania względem młodych adeptów nauki, by zmienić swoją strategiczną pozycję w skali międzynarodowej, podczas gdy inne dopiero zaczęły zdawać sobie sprawę z nowej, trudnej rzeczywistości edukacyjnej (Poyatos Matas, 2012; Sułkowski, Seliga, 2019; Sułkowski, 2018). Polska posiada jeden z najsłabiej zinternacjonalizowanych systemów szkolnictwa wyższego w Europie (Leja i Wysocka, 2018), choć w zakresie mobilności krótkotrwalej studentów, doktorantów i akademików, powszechność występowania tej formy internacjonalizacji jest wysoka w przypadku polskich uczelni publicznych, a średnia w przypadku uczelni niepublicznych (NCBR, 2020). Ze statystyk dostępnych w POLON wynika, że w Polsce funkcjonują 132 uczelnie publiczne. Na podstawie analizy danych wtórnych (stron internetowych uczelni) sprawdzono, w ilu z nich „internacjonalizacja/umiędzynarodowienie” jest wpisana w misję lub stanowi założenie strategiczne danej uczelni. Okazuje się, że w tej grupie 53% uczelni (70 jednostek) ujmuje umiędzynarodowienie w swojej długofalowej perspektywie rozwojowej (Przytuła, 2019).

Zdaniem K. Leji i K. Wysockiej, motorem do zmian jest umieszczenie internacjonalizacji w centrum uwagi władz uczelni – tak, by społeczność akademicka zrozumiała, na czym internacjonalizacja polega i dlaczego jest potrzebna. Autorzy stworzyli „dekalog internacjonalizacji”, czyli zestaw czynników, które przyczynią się do międzynarodowego pozycjonowania polskich uczelni. Są to: poziom świadomości znaczenia internacjonalizacji wśród społeczności uczelni, motywowanie jej do rozwoju internacjonalizacji, zaangażowanie, strategia zorientowana na umiędzynarodowienie, centralizacja vs. decentralizacja obsługi administracyjnej internacjonalizacji, międzynarodowe curriculum, przepływ informacji i wiedzy, międzynarodowa jakość, międzynarodowa promocja, międzynarodowy kampus (Leja i Wysocka, 2018).

6.3. Naukowcy międzynarodowi i lokalni

M. Kwiek wskazuje, że Polska jest jedynym krajem, w którym większość naukowców nie jest ukierunkowana na badania międzynarodowe, mniej niż połowa naukowców (45,8%) wskazuje na to, że ich podstawowe badania są międzynarodowe w swoim zakresie i ukierunkowaniu. Jedynie nieco ponad połowa polskich naukowców (51,1%) deklaruje współpracę badawczą z naukowcami zagranicznymi (Kwiek, 2015).

Ponadto z badań porównawczych M. Kwieka, dotyczących 19 krajów europejskich, wynika, że: naukowcy, którzy nie współpracują na arenie międzynarodowej, mają bardzo niski odsetek publikacji współautorskich (3,2% w przypadku nauk ścisłych i 1,9% w naukach społecznych). „Internacjoniści” sześć razy częściej są współautorami w publikacjach zagranicznych niż naukowcy lokalni, wśród których międzynarodowe współautorstwo jest marginalne (2,1% w porównaniu z 13,8% w przypadku internacjonalistów). Co ciekawe, połowa z tych naukowców, którzy nie współpracują na arenie międzynarodowej, również nie współpracuje w kraju (z innymi naukowcami, ośrodkami lokalnymi). Polscy internacjoniści są starsi, mają dłuższe doświadczenie akademickie i wyższe stopnie naukowe oraz zajmują wyższe stanowiska akademickie, zwykle poświęcają mniej czasu niż naukowcy lokalni na dydaktykę, a więcej na badania i obowiązki administracyjne. W Polsce bilans między naukowcami „internacjonalistami” i „lokalnymi” badaczami wynosi obecnie około 50–50, ale to z pewnością ulegnie zmianie w wyłaniającym się systemie, który w coraz większym stopniu koncentruje się na umiędzynarodowieniu badań (Kwiek, 2020).

Wobec powyższego, pozyskiwanie młodej kadry, która wpisze się w nowy model umiędzynarodowienia uczelni, jest czynnikiem podnoszącym konkurencyjność polskiej nauki, i sprzyja budowaniu wizerunku uczelni zorientowanej na współpracę międzynarodową. Do korzyści wynikających z mobilności międzynarodowej młodej kadry zaliczyć można wkład finansowy (w ramach czesnego i podstawowych wydatków na życie), jaki studenci zagraniczni pozostawiają w krajach goszczących. Ponadto studenci ci wnoszą do kampusów różnorodność rasową i etniczną (Kim i in., 2011), co sprzyja budowaniu tolerancji i otwartości na odmienność, a po ukończeniu doktoratów kontynuują swoją ścieżkę kariery, uzyskują wyższe stopnie naukowe i zostają naukowcami uniwersytetów, na których rozpoczęli studia.

Nade wszystko jednak mobilność międzynarodowa ma wielką wartość dla osobistego rozwoju naukowego doktoranta i stanowi pierwszy krok w międzynarodowej karierze akademickiej. Badania pokazują, że zdobycie międzynarodowego doświadczenia zapewniło doktorantom lepsze możliwości zatrudnienia lub przynajmniej było zaletą w poszukiwaniu pracy poza granicami kraju (Rachaniotis i in., 2013). Mobilność międzynarodowa przynosi nie tylko korzyści finansowe, ale przede wszystkim lepsze możliwości badawcze, dostęp do wyrafinowanego sprzętu naukowego i laboratoriów, współpracę ze światową elitą naukowców, doświadczanie większej autonomii badań i wolności naukowej w prestiżowych ośrodkach naukowych (Horta i in., 2020) oraz zwiększenie zaufania opinii publicznej względem polskiej nauki i szkolnictwa wyższego, a w rezultacie lepsze pozycjonowanie w rankingach światowych (Szadkowski, 2019).

Poniżej (tabela 9.) zaprezentowano zestawienie dostępnych programów mobilności dla doktorantów i młodych adeptów nauki, które są oferowane przez organizacje międzynarodowe i polskie instytucje działające na rzecz nauki.

Tabela 9. Rodzaje programów mobilnościowych dla polskich doktorantów

Nazwa programu	Opis	Strona internetowa
Find a PhD	Wyszukiwarka ok. 4673 programów, projektów i studiów doktoranckich w 28 krajach europejskich.	PhD Study in Europe FindAPhD.com
Erasmus +	Program dla studentów (BA, MA, PhD) oraz dla naukowców, trenerów i pracowników administracyjnych. Kraje przyjmujące obejmują: a) kraje należące do UE-27, b) kraje partnerskie (spoza UE). Czas trwania stypendium 3–12 m-cy.	https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/opportunities/students_en

Nazwa programu	Opis	Strona internetowa
<i>Fulbright Junior Research Award</i>	Fulbright Junior – to stypendia dla osób przygotowujących rozprawę doktorską w polskich instytucjach naukowych, przeznaczone na realizację własnego projektu badawczego w USA, powiązanego z tematyką przygotowywanej rozprawy doktorskiej. Celem stypendium, trwającego od 4 do 10 m-cy, jest realizacja własnego projektu badawczego w amerykańskiej uczelni, instytucie badawczym non-profit lub organizacji pozarządowej w USA, powiązanego z tematyką przygotowywanej rozprawy.	https://fulbright.edu.pl/
<i>CEEPUS (Central European Exchange Program for University Studies)</i>	CEEPUS – Środkowoeuropejski Program Wymiany Uniwersyteckiej. Celem programu jest wspieranie wymiany akademickiej w zakresie kształcenia oraz doskonalenia zawodowego studentów, doktorantów i nauczycieli akademickich. Umożliwia on intensyfikację kontaktów między uczelniami krajów będących stronami porozumienia poprzez finansowanie mobilności akademickiej. CEEPUS oferuje: stypendia krótkoterminowe w ramach staży naukowych, szkół letnich i intensywnych kursów.	https://www.ceepus.info/
<i>EDAMBA, (European Doctoral Programs Association in Management & Business Administration)</i>	EDAMBA to międzynarodowe stowarzyszenie non-profit działające obecnie w 28 krajach, którego celem jest przyczynianie się do kształtowania niezależnej tożsamości intelektualnej doktoranta poprzez dyskusje i prezentacje na uczelni. Programy EDAMBA są skierowane do doktorantów nauk o zarządzaniu. Oferta dla doktorantów składa się z: a) konkursu prac doktorskich, które w istotny sposób wniosły nową wiedzę z zakresu nauk o biznesie i zarządzaniu, b) szkoły letniej EDAMBA Summer Research Academy.	https://edamba.eu/

Nazwa programu	Opis	Strona internetowa
<i>EIASM (European Institute for Advanced Studies in Management)</i>	To międzynarodowa sieć badawczo-dydaktyczna, skupiająca ponad 70 000 naukowców zajmujących się zarządzaniem z całego świata. W ramach EIASM przez cały rok odbywają się: a) warsztaty EIASM z różnej tematyki dla małych grup ekspertów i młodych naukowców, b) konferencje, c) seminaria doktorskie poświęcone problemom badawczym i metodologii badań.	https://www.eiasm.net/
<i>Mobilność Plus</i>	Program MEiN, przeznaczony na finansowanie zagranicznych pobytów uczestników programu, w celu udziału w badaniach naukowych lub pracach rozwojowych realizowanych w zagranicznych ośrodkach naukowych. Adresatami konkursu są młodzi naukowcy, którzy w momencie składania wniosku nie ukończyli 35 lat.	https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/mobilnosc-plus
<i>MOST</i>	MOST to program mobilności studentów i doktorantów, umożliwiający studiowanie przez semestr lub cały rok akademicki na jednym z dwudziestu polskich uniwersytetów. Doktoranci mają możliwość realizowania zainteresowań naukowych na wybranym, innym niż macierzysty uniwersytecie, poprzez uczestniczenie w zajęciach, sporządzenie kwerendy bibliotecznej i archiwalnej oraz pracę laboratoryjną i innego rodzaju współpracę naukową, jeśli została ona wcześniej uzgodniona z uczelnią przyjmującą. Warunkiem przystąpienia do programu jest ukończenie pierwszego roku studiów oraz uzyskanie opinii opiekuna naukowego precyzującej program, który uczestnik zamierza realizować na wybranej przez siebie uczelni.	https://most.uka.uw.edu.pl/

Nazwa programu	Opis	Strona internetowa
PRELUDIUM	Program Narodowego Centrum Nauki (NCN) przeznaczony dla naukowców nieposiadających stopnia doktora. W ramach stypendium, które może trwać 12, 24 lub 36 m-cy, finansowane są badania oraz możliwość odbycia stażu zagranicznego.	https://www.ncn.gov.pl/ogloszenia/konkursy/preludium20
ETIUDA	Program NCN przeznaczony na stypendia doktorskie skierowany jest do uczestników studiów doktoranckich lub osób mających otwarty przewód doktorski w polskim podmiocie uprawnionym do nadawania stopnia naukowego doktora. Stypendium doktorskie obejmuje środki na stypendium naukowe oraz staż zagraniczny trwający od 3 do 6 miesięcy.	https://www.ncn.gov.pl/ogloszenia/konkursy/etiuda8
OPUS	Program NCN przeznaczony dla naukowców na wszystkich etapach kariery naukowej. Czas trwania projektu może wynosić 12, 24, 36 albo 48 miesięcy we współpracy z partnerami krajowymi lub zagranicznymi.	https://www.ncn.gov.pl/ogloszenia/konkursy/opus21
FUGA	Konkurs NCN na krajowe staże po uzyskaniu stopnia naukowego doktora jest skierowany do osób rozpoczynających karierę naukową, które chcą odbyć staż podoktorski w jednostkach naukowych nie krótszy niż 12 miesięcy i nieprzekraczający 36 miesięcy.	https://www.ncn.gov.pl/ogloszenia/konkursy/fuga5
BEKKER	Program Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej (NAWA), którego celem jest wsparcie mobilności międzynarodowej doktorantów, naukowców w dążeniu do doskonałości naukowej przez umożliwienie im rozwoju naukowego w zagranicznych ośrodkach badawczych oraz akademickich na całym świecie. Wyjazdy trwają od 3 do 24 miesięcy.	https://nawa.gov.pl/naukowcy/program-imienia-bekkera

Nazwa programu	Opis	Strona internetowa
Vicegrad Found (Międzynarodowy Fundusz Wyszehradzki)	V-4 został powołany w 2000 r. przez premierów Czech, Słowacji, Polski i Węgier (V4) i jest finansowany w równych częściach przez rządy tych krajów. Jego celem jest zacieśnianie współpracy między samymi krajami V4. W ramach funduszu przyznaje się granty na różnego rodzaju przedsięwzięcia oraz stypendia indywidualne na studia magisterskie oraz pobyty badawcze dla doktorantów.	https://www.visegradfund.org/

Źródło: opracowanie własne.

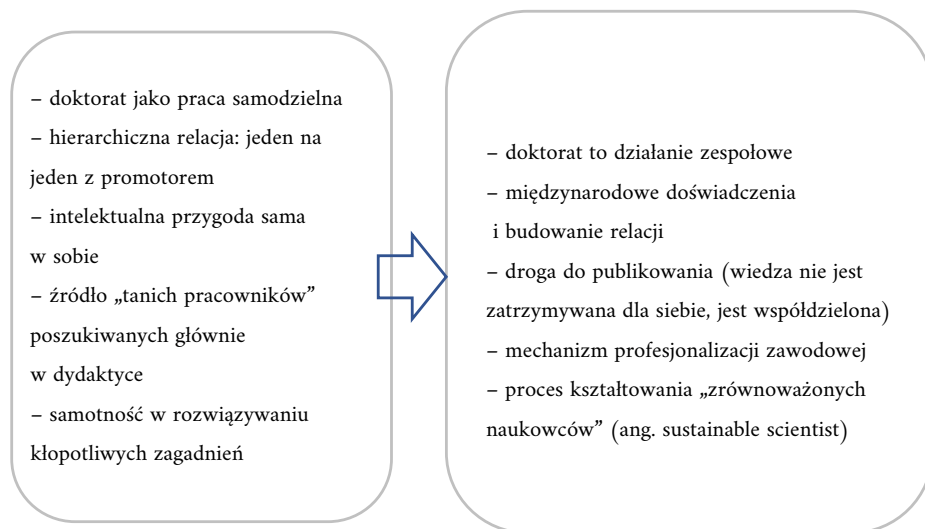
6.4. Nowa rola doktoranta i kontinuum jego międzynarodowego rozwoju zawodowego

Młodzi naukowcy, rozważający karierę międzynarodową, kierują się następującymi motywami:

- wzmocnienie współpracy międzynarodowej w zakresie badań naukowych,
- zdobycie doświadczenia w nauczaniu w innych krajach,
- poznanie innego kraju, kultury, tradycji,
- budowanie networkingu, poznanie innych naukowców,
- poszerzanie horyzontów intelektualnych, niwelowanie stereotypów i zwiększenie tolerancji na „inność”, bycie obywatelem świata (ang. *global citizen*), zdobycie kompetencji międzykulturowej,
- nauka języków obcych,
- budowanie własnej pozycji (ang. *academic branding*) i wzmacnianie rozpoznawalności w globalnym świecie nauki,
- zwiększanie własnej zatrudnialności (ang. *employability*),
- korzyści finansowe (Przytuła, 2019).

Powyższe cele indywidualne kształtują nową rolę doktoranta we współczesnym modelu studiów doktoranckich (Rysunek 1.).

Rysunek 1. Transformacja roli doktoranta



Źródło: (Doyle, 2019).

Transformacja roli doktoranta polega na kolektywnej współpracy o zasięgu międzynarodowym, budowaniu relacji, networkingu, wymianie wiedzy i dążeniu do bycia widocznym poprzez publikowanie w czasopiśmie o szerokim oddziaływaniu.

Obecnie współpraca naukowa jest wielowarstwowa, ponieważ obejmuje geograficzne (pochodzących z różnych krajów) oraz interdyscyplinarne zróżnicowanie naukowców i polega nie tylko na wymianie wiedzy, nabywaniu kompetencji i udostępnianiu danych oraz sprzętu, ale przede wszystkim dąży do pozycjonowania swoich osiągnięć w świecie nauki, socjalizacji i budowania relacji opartych na zaufaniu (Horta i in., 2020).

L. Evans opracowała model rozwoju zawodowego dla europejskich początkujących naukowców i doktorantów. *Kontinuum rozwoju zawodowego badacza* rozciąga się od „ograniczonego” do „rozszerzonego” końca (tabela 10). Progresja między tymi punktami stanowi istotę rozwoju zawodowego naukowca. Zdaniem Evans, zazwyczaj badacz znajdujący się na „ograniczonym” końcu kontinuum zawodowego przejawia postawy, umiejętności, wiedzę i świadomość, które znamienne są dla doktorantów. Z czasem, w miarę jak badacz staje się coraz bardziej doświadczony i nabywa kolejnych kompetencji w zakresie pracy badawczej i naukowej, ewoluuje on do „rozszerzonego” poziomu proponowanego modelu.

Tabela 10. Kontinuum rozwoju naukowca (ang. *the researcher professionalism continuum*)

„Ograniczony” poziom rozwoju (ang. <i>restricted end</i>)	„Rozszerzony” poziom rozwoju (ang. <i>extended end</i>)
• prowadzi badania niskiego rygoru metodologicznego, • opiera się na podstawowych umiejętnościach badawczych, • nie rozwija lub nie rozszerza swoich kompetencji metodologicznych, • wykorzystuje tylko uznane metody badawcze, • nie opracowuje podstawowych wyników badań, • postrzega metody badawcze jako narzędzia, a metodologię jako proces zadaniowy i utylitarny, • stosuje niskiego poziomu analizę danych badawczych, dąży raczej do głębokiego analizowania danych badawczych, • postrzega indywidualne opracowania badawcze jako skończone i kompletne, • ma trudności z krytyczną analizą literatury i osiągnięć innych badaczy, • publikuje głównie w czasopismach akademickich „niższej klasy” oraz w czasopismach branżowych, • orientuje swoje badania głównie wokół praktycznych rozwiązań i „rekomendacji dla praktyków”, • postrzega działalność badawczą jako odrębną i oderwaną od szerszych kontekstów wymagających umiejętności interpersonalnych, organizacyjnych i poznawczych.	• prowadzi badania wysokiego rygoru metodologicznego, • opiera się na podstawowych i zaawansowanych umiejętnościach badawczych, • nieustannie dąży do rozwijania i poszerzania swoich kompetencji metodycznych, • dostosowuje ustalone metody badawcze i rozwija metodologię, • generuje i rozwija teorię na podstawie wyników badań, • postrzega metodologię badań jako dziedzinę nauki samą w sobie, • nieustannie dąży do stosowania głębokiej analizy danych badawczych, • docenia wartość analizy porównawczej, metaanalizy, syntezy, replikacji i wykorzystuje je w badaniach, • często powraca i udoskonala własne wcześniejsze ustalenia i badania, • rozwija umiejętność krytyki i stosuje ją przy formułowaniu własnych argumentów, • publikuje w czasopismach naukowych „wysokiej rangi”, • rozpowszechnia przełomowe zagadnienia teoretyczne oraz bierze udział w dyskursie teoretycznym i przewodzi w jego rozwoju, • rozwija umiejętności badawcze i buduje sieć międzynarodowych kontaktów interpersonalnych.

Źródło: (Evans, 2010).

Z powyższego modelu rysuje się profil kompetencyjny początkującego naukowca, czyli najbardziej oczekiwane przez uczelnie umiejętności, wiedza i cechy osobowościowe kandydata na doktoranta, które zostały zdefiniowane na „poziomie 8” Europejskich Ram Kwalifikacyjnych (ang. *European Qualifications Framework*): wykazywanie się znaczącym autorytetem, innowacyjnością, autonomią, etyką naukową i zawodową oraz trwałym zaangażowaniem w rozwój nowych idei i procesów w najważniejszych kontekstach pracy zawodowej lub nauki, w tym badań. Także Europejskie Stowarzyszenie Uniwersytetów podaje

listę następujących wymagań względem doktorantów: etyka i zrozumienie społeczne, umiejętności badawcze, zarządzanie czasem, umiejętności komunikacyjne (w tym umiejętności pisanie i publikowania). Ponadto wymieniono umiejętności nauczania, rozwój osobisty, pracę zespołową i przywództwo, zarządzanie karierą. Podobny zestaw kompetencji doktoranta proponuje The Catholic University of Leuven: kompetencje intelektualne, kompetencje do samodzielnego zarządzania, kompetencje relacyjne (społeczne), przywództwo i zarządzanie zmianą oraz kompetencje akademickie i techniczne. Biegła znajomość języka angielskiego jest warunkiem koniecznym, gdyż stanowi on międzynarodowy kod porozumienia społeczności naukowej (Poyatos Matas, 2012).

Warto w tym miejscu przedstawić przykład systematycznych wymagań rozwojowych, jakie stawiane są na europejskich uczelniach względem doktorantów. Wymagania te wpisują się w model transformacyjnej roli młodych naukowców. Na uniwersytecie UCD w Dublinie (tabela 11.) wymagania ogólne względem doktorantów wyznaczają Irlandzkie Krajowe Ramy Kształcenia Doktoranckiego (krajowa strategia szkolnictwa wyższego do 2030 r.) i wskazują na kluczowe kompetencje: umiejętności badawcze, etykę i świadomość swej roli w społeczeństwie, umiejętności komunikowania się, nastawienie na rozwój osobisty, umiejętność pracy zespołowej i przywództwo, zarządzanie karierą, przedsiębiorczość i innowacyjność.

Tabela 11. Procedura oceny osiągnięć doktoranta na University College Dublin (UCD)

	UCD (University College Dublin) zwany również National University of Ireland, Dublin; największa uczelnia w Irlandii kształcąca prawie 25 tysięcy studentów	
Etap 1	Student definiuje problem badawczy, rozwija umiejętności badawcze z zakresu metodyki (na ocenę) i przedstawia oryginalny plan badań dla swojej dysertacji.	Doktorant przygotowuje plan badawczy i rozwojowy dla siebie (<i>Research and Professional Development Plan</i>).
Etap 2	Na tym etapie doktorant kontynuuje oryginalny plan badawczy i uczestniczy w różnych programach rozwojowych i szkoleniach podnoszących jego kompetencje jako dydaktyka i badacza.	

			UCD (University College Dublin) zwany również National University of Ireland, Dublin; największa uczelnia w Irlandii kształcąca prawie 25 tysięcy studentów		
Osoby odpowiedzialne za te etapy: główny promotor, promotor pomocniczy, drugi promotor (z innej uczelni)					
Etap 3		Po 18 miesiącach następuje ocena postępów prac doktoranta założonych na etapie 1 i 2. Doktorant dokonuje formalnej samooceny – przygotowuje prezentację (<i>mini viva voce</i>), w której określa: 1. <i>Pytania badawcze (Research Questions)</i>, 2. <i>Przegląd literatury (Literature Reviewed and Analysed)</i>, 3. <i>Metody badawcze (Research Methods)</i>, 4. <i>Wkład w rozwój nauki (Contribution)</i>. Trzech promotorów dokonuje oceny postępów prac, kompetencji badawczych doktoranta i jego zdolności do ukończenia doktoratu. Promotorzy przedkładają raport z oceną i rekomendacjami dotyczącymi studenta, które są oceniane przez 3 członków rady wydziału.		Zasadniczym celem tej oceny jest upewnienie się, że doktorant: a) zaliczył program zajęć i moduły z metod badawczych, b) ma dobre rozeznanie w stosowaniu metod ilościowych i jakościowych w badaniach, c) jego projekt badawczy jest wykonalny.	

Źródło: na podstawie materiałów konferencyjnych EDAMBA, 2019.

Na wielu uczelniach zagranicznych te „etapy milowe” (ang. *milestones*) są podobnie określone. Zwykle po każdych 6 miesiącach lub po każdym roku studiów doktorant przedstawia postęp prac badawczych w postaci prezentacji i raportu (ang. *upgrade report*, *mid-progress report*, *mini viva voce*) przed radą naukową swojego wydziału.

6.5. Dopasowanie oczekiwań doktoranta i promotora-mentora

W całym procesie kształtowania się drogi naukowej doktoranta dużą rolę odgrywają promotorzy, którzy powinni być starannie wybierani z uczelni macierzystej i dodatkowo z innej (także zagranicznej) jednostki naukowej. Ten dobór powinien opierać się na wzajemnym dopasowaniu zainteresowań naukowych, oczekiwań i relacji interpersonalnych promotora i doktoranta. Rola promotora jest bowiem bardzo istotna w kształtowaniu poczucia wspólnoty między studentami tego samego programu, a także między studentami a naukowcami

z danej dyscypliny. Promotorstwo postrzegane jest zatem jako specyficzny i specjalistyczny rodzaj pracy zawodowej, który wymaga specjalistycznego przygotowania („nowej pedagogiki”) (Wisker, 2005) osób powołanych do roli promotorów prac doktorskich. Pedagogika w zakresie kształcenia doktorantów różni się od pedagogiki nauczania na studiach licencjackich, ponieważ od doktoranta oczekuje się wyższego poziomu opanowania wiedzy niż prezentuje jego mentor (Halse i Malfroy, 2009; Poyatos Matas, 2012). Promotor dba o rozwój naukowy swojego doktoranta, zapewniając jednocześnie autonomię w jego eksploracjach, doborze metod badawczych. Relacja ta powinna odpierać się na partnerstwie i „refleksyjnej praktyce”. Zdaniem G. Doyle, promotor nie tylko wysyła doktoranta na konferencję, ale jedzie razem z nim, rekomenduje swoich podopiecznych innym naukowcom, umożliwiając wejście do międzynarodowej sieci naukowców. Jednym z pomocnych narzędzi w zakresie dopasowania wzajemnych oczekiwań promotora i doktoranta jest Kwestionariusz Oczekiwań (ang. *Supervisor Expectations Rating Scale*), oparty na oryginalnej pracy Browna i Atkinsa (1988), zmodyfikowanej przez Kiley i Cadman (1997) (Kiley i Cadman, 1997).

Kwestionariusz (tabela 12.) wypełnia zarówno doktorant, jak i potencjalny promotor. Każda para zdań wyraża stopień zaangażowania, jakie powinno być po obu stronach relacji naukowej: „Proszę oszacować swoją pozycję i zaznaczyć ją na skali”. Na przykład w przypadku stwierdzenia 1, jeśli jesteś przekonany, że „obowiązkiem promotora jest wybranie właściwego tematu pracy”, zaznacz „1”. Jeśli uważasz, że zarówno promotor, jak i doktorant powinni być w równym stopniu zaangażowani, zaznacz „3”, a jeśli uważasz, że zdecydowanie powinnością studenta jest wybór tematu pracy, zaznacz „5”. Im bardziej odległe punkty na skali wyznaczone przez doktoranta i promotora, tym trudniejsza może okazać się relacja naukowa i współpraca.

Tabela 12. Kwestionariusz oczekiwań doktoranta i promotora

1. Obowiązkiem promotora jest wybrać temat pracy doktorskiej.	1 2 3 4 5	Student jest odpowiedzialny za wybór tematu jego pracy.
2. To promotor decyduje, które ramy teoretyczne i / lub metody badawcze są najbardziej odpowiednie dla obranego tematu.	1 2 3 4 5	Student powinien decydować o wyborze konstruktu teoretycznego i metodyki badań, którą chce zastosować.

3. Promotor powinien opracować program i harmonogram badań dla studenta.	1 2 3 4 5	Promotor powinien pozwolić studentowi opracować program rozwoju i harmonogram badań w jego pracy.
4. Promotor jest odpowiedzialny za zapewnienie studentowi dostępu do odpowiednich usług i udogodnień (sprzętowych, lokalowych, narzędziowych, systemowych) na uczelni.	1 2 3 4 5	Powinnością studenta jest zapewnienie sobie właściwych udogodnień dla prowadzenia badań.
5. Obowiązkiem promotora jest poinformowanie studenta o odpowiednich zasadach, procedurach i wymaganiach związanych z jego kandydaturą na studia doktoranckie.	1 2 3 4 5	Powinnością studenta jest zapoznanie się z odpowiednimi zasadami, procedurami i wymaganiami dotyczącymi jego kandydatury na studia doktoranckie.
6. Relacja doktorant–promotor jest czysto zawodowa i relacje osobiste nie powinny występować.	1 2 3 4 5	Bliskie relacje osobiste są kluczowe dla dobrej współpracy nad doktoratem.
7. Promotor powinien nalegać na regularne spotkania z doktorantem.	1 2 3 4 5	Doktorant powinien decydować o tym, kiedy spotkać się ze swoim promotorem.
8. Główny promotor jest odpowiedzialny za komunikację pomiędzy doktorantem a pozostałymi promotorami.	1 2 3 4 5	Doktorant powinien koordynować komunikację pomiędzy wszystkimi promotorami w zespole.
9. Promotor powinien regularnie sprawdzać postępy i stan prac nad zadaniem.	1 2 3 4 5	Doktorant powinien pracować niezależnie, autonomicznie i nie rozliczać się z tego, jak i na co poświęca swój czas.
10. Promotor powinien zadbać o ukończenie pracy przed upływem maksymalnego terminu złożenia.	1 2 3 4 5	Dopóki doktorant pracuje systematycznie, może mu to zająć tyle czasu, ile potrzebuje na ukończenie pracy.
11. Promotor powinien nalegać na zapoznanie się ze wszystkimi szkicami pracy, aby upewnić się, że doktorant jest na właściwej drodze.	1 2 3 4 5	Doktorant powinien przedkładać swojemu promotorowi te prace, które chce poddać jego krytyce i uzyskać feedback.
12. Promotor powinien pomagać w pisaniu pracy, jeśli to konieczne i powinien zadbać o to, by prezentacja była bezbłędna.	1 2 3 4 5	Pisanie pracy powinno być zawsze wyłącznie pracą własną doktoranta, za którą ponosi pełną odpowiedzialność.

13. Promotor jest odpowiedzialny za standardy techniczne pracy doktorskiej.	1 2 3 4 5	Doktorant jest odpowiedzialny za standardy techniczne swojej pracy.
14. Promotor/promotorzy są odpowiedzialni za decydowanie o wkładzie studenta i opiekuna w publikacje powstałe w trakcie i po doktoracie.	1 2 3 4 5	O uznaniu wspólnego wkładu w publikacje powstałe w trakcie i po zakończeniu doktoratu decyduje doktorant.

Źródło: (Kiley i Cadman, 1997).

Warto przywołać w tym miejscu definicję promotora, moderatora, mentora, partnera, nadzorcy: „Mentorzy to doradcy, osoby z doświadczeniem zawodowym, które chcą dzielić się swoją wiedzą; to kibice, którzy dodają otuchy emocjonalnej i moralnej; to także korepetytorzy, którzy udzielają konkretnych informacji zwrotnych na temat swoich wyników; mistrzowie w znaczeniu pracodawców, u których odbywa się praktyka zawodowa, a także sponsorzy, którzy pozyskują źródła informacji i ułatwiają nawiązywanie relacji naukowych” (Zelditch, 1990).

6.6. Podsumowanie

Wobec coraz bardziej konkurencyjnego międzynarodowego rynku pracy, kształcenie młodych adeptów nauki, których dokonania będą odpowiedzią na wyzwania technologiczne, demograficzne, luki kompetencyjnej, różnorodności kulturowej, stają się dla wielu uniwersytetów celem strategicznym. „Widzialność” naukowca zależy od poziomu jego umiędzynarodowionego dorobku, ale ten osiąga się w rezultacie wielu aktywności, które wymagają indywidualnego wysiłku, wyrzeczeń i instytucjonalnego wsparcia.

Rozwojowi mobilności międzynarodowej sprzyjają takie rozwiązania, jak np. tworzenie międzynarodowych doktoratów, w których zajęcia odbywają się w kilku ośrodkach zagranicznych, tworzenie międzynarodowych konsorcjów i ustalanie programów doktoranckich, a także organizowanie letnich szkół doktorskich z pojedynczymi kursami (przedmiotami) w różnych krajach.

Międzynarodowa mobilność jest pierwszym krokiem w budowaniu międzynarodowej kariery naukowej – dzięki licznym stażom, wizytom studyjnym i stypendiom doktorant nawiązuje relacje z naukowcami innych ośrodków, które w przyszłości przekładają się na publikacje, wspólne granty, projekty, współpracę dydaktyczną.

Bibliografia

Celis, S., Kim, J. (2018). The making of homophilic networks in international research collaborations: A global perspective from Chilean and Korean engineering. *Research Policy*, 47(3), 573–582.

Commission/EACEA/Eurydice, E. (2020). *The European Higher Education Area in 2020: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg. Retrieved from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/default/files/eha_bologna_2020.pdf.

Czaika, M., Orazbayev, S. (2018). The globalisation of scientific mobility 1970–2014. *Applied Geography*, 96, 1–10.

Domański, T. (2019). Internacjonalizacja szkół wyższych-polskie uczelnie na tle zagranicznej konkurencji. W: Ł. Sułkowski, R. Seliga (red.), *Internacjonalizacja i marketing uniwersytetów*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.

Doyle, G. (2019). Supervising Interdisciplinary Research at UCD Business School. In *EDAMBA Consortium*. Barcelona: ESADE Business School.

East, M.L., Hajdukova, E.B., Carr, M.E., Evans, W.H., Hornby, G. (2017). Comparative review of education doctorates in three countries. In: R.C.H. Alphin Jr., J. Lavine (ed.), *Exploring the Future of Accessibility in Higher Education*. Hershey: IGI Global.

Evans, L. (2010). Developing the European researcher: “extended” professionalism within the Bologna Process. *Professional Development in Education*, 36(4), 1–15.

Górak-Sosnowska, K., Kacperczyk, K. (2020). *Umiejdzynarodowienie szkolnictwa wyższego. Strategie, wyzwania i dobre praktyki*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza SGH.

Halse, C., Malfroy, J. (2009). Retheorizing doctoral supervision as professional work. *Studies in Higher Education*, 35(1), 79–92.

Horta, H., Birolini, S., Cattaneo, M., Shen, W., Paleari, S. (2020). Research network propagation: The impact of PhD students’ temporary international mobility. *Quantitative Science Studies. Advance Publication*. https://doi.org/doi.org/10.1162/qss_a_00096.

Kiley, M., Cadman, K. (1997). Supervisor Expectations. Adapted from work by. In M. Brown, G. Atkins (ed.), *Effective teaching in higher education* (146–147). London: Methuen. Retrieved from https://www.ulster.ac.uk/data/assets/pdf_file/0003/246135/SUPERVISOR--EXPECTATIONS.pdf.

Kim, D., Bankart, C., Isdell, L. (2011). International doctorates: trends analysis on their decision to stay in US. *Higher Education*, 62, 141–161.

Knight, J. (2015). Updated definition of internationalization. *International Higher Education*, 33.

Kwiek, M. (2015). *Uniwersytet w dobie przemian*. Warszawa: PWN.

Kwiek, M. (2020). Internationalists and locals: international research collaboration in a resource-poor system. *Scientometrics*, 124, 57–105.

Leja, K., Wysocka, K. (2018). Dekalog internacjonalizacji szkolnictwa wyższego w Polsce. „e-Mentor”, 1(73), 4–9. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15219/em73.1333>

Morley, L., Alexiadou, N., Garaz, S., González-Monteagudo, J., Taba, M. (2018). Internationalisation and migrant academics: the hidden narratives of mobility. *Higher Education*, 76, 537–554.

NCBR (2020). *Ewaluacja interwencji wspierających umiędzynarodowienie, zmiany organizacyjne i rozwój kompetencji kadr uczelni, realizowanych w ramach Działań 3.3 (Umiędzynarodowienie polskiego szkolnictwa wyższego) oraz 3.4 (Zarządzanie w instytucjach szkolnictwa wyższego)*. Warszawa.

Poyatos Matas, C. (2012). Doctoral Education and Skills Development : an International and Historical Perspective. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 163–191.

Przytuła, S. (2019). Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego-implikacje dla polskiej nauki. W: Ł. Sułkowski, R. Seliga (red.), *Internacjonalizacja i marketing uniwersytetów*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.

Rachaniotis, N., Kotsi, F., Agiomirgianakis, G. (2013). Internationalization in Tertiary Education: Intra-European Students Mobility. *Journal of Economic Integration*, 28(3), 457–481.

Sułkowski, Ł., Seliga, R. (red.) (2019). *Internacjonalizacja i marketing Uniwersytetów*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Sułkowski, Ł. (2018). *Fuzje uczelni*. Warszawa: PWN.

Szadkowski, K. (2019). *Globalne rankingi uniwersytetów a długoterminowa strategia wzmocnienia pozycji polskich uczelni*. Poznań. Retrieved from http://cpp.amu.edu.pl/konferencja2019/wp-content/uploads/2019/03/KS-1_cały_popr.pdf.

Wisker, G. (2005). *The Good Supervisor*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Zelditch, M. (1990). Mentor Roles. In: *Proceedings of the 32th Annual Meeting of the Western Association of Graduate Schools*.

Rozdział 7. Ochrona własności intelektualnej i etyka prowadzenia badań naukowych

Milena Ratajczak-Mrozek

7.1. Wprowadzenie

Etyka stanowi zasady i normy postępowania przyjęte w danym środowisku (Słownik Języka Polskiego, 2021). Polska Akademia Nauk (2020) wśród głównych zasad etyki wymienia poszanowanie godności człowieka oraz życia, uczciwość, rzetelność, prawdomówność, uznanie prawa do wolności przekonań i prawa własności oraz obowiązek przestrzegania przyjętych zobowiązań. Etyka i wymienione zasady dotyczą wszystkich aspektów naszego życia, w tym również działalności naukowej. W związku z tym wyróżnia się zagadnienie etyki badań naukowych, czyli „względnie wyodrębnionego działu etyki normatywnej, w którym rozpatruje się etyczne aspekty czynności badawczych, wykonywanych w ramach nauki” (Galewicz, 2009, 48). Ważnym obszarem, którym zajmuje się etyka badań naukowych, jest ustalenie i przestrzeganie reguł, które powinny obowiązywać wszystkich badaczy. Jest to o tyle istotne, że prowadząc badania

naukowe, bazujemy i odwołujemy się do osiągnięć innych naukowców. Nieetyczne zachowania powodują replikowanie i umacnianie fałszywych wyników, a finalnie utratę zaufania społecznego do nauki (Ministerstwo Nauki i Informatyzacji, 2004). Dlatego podkreśla się, że wartość badań naukowych zależy od ich rzetelności, wiarygodności i uczciwości oraz odpowiedzialności przy ich realizacji (Narodowe Centrum Nauki, 2016).

Jak ważne jest etyczne postępowanie przy prowadzeniu badań naukowych, świadczy zarówno powstanie przynajmniej kilku kodeksów dobrych praktyk w zakresie etyki i badań naukowych (m.in. Ministerstwo Nauki i Informatyzacji, 2004; Polska Akademia Nauk, 2020), jak i coraz częstsze nagłaśnianie nieuczciwości w nauce i postępowania naukowców naruszających normy etyczne (np. w ramach czasopisma „Forum Akademickie”). Kwestia etyki w działalności naukowej zajmuje więc ważne miejsce w dyskusji naukowej i choć etyczne zachowania powinny być uznawane za oczywistość, niedoświadczeni badacze mogą także nieświadomie popełniać błędy. Z tego powodu pojawia się potrzeba przybliżenia zagadnień z zakresu etyki prowadzenia badań naukowych, w tym ochrony własności intelektualnej, w niniejszym rozdziale.

Zagadnienie norm etycznych w badaniach naukowych jest wieloaspektowe, zależne od dziedziny i dyscypliny naukowej, stosowanych metod badawczych (np. metoda eksperymentów), poruszanej tematyki (np. tematy kontrowersyjne) i specyfiki badanej populacji (np. dzieci, osoby z niepełnosprawnościami, zwierzęta) oraz całego kontekstu sytuacyjnego badania (np. badania z wykorzystaniem danych z mediów społecznościowych czy też badania prowadzone w lecznicach) (Lisek-Michalska, 2013; Fossheim i Ingierd, 2015). W niniejszym rozdziale zostaną omówione kolejno kwestie związane z finansowaniem badań oraz wynikającej z tego współpracy z firmami; założeniami ogólnymi procedur badawczych i ich aspektami etycznymi; udziałem w badaniach ludzi i zwierząt oraz współpracą z uczestnikami badań; a także rażącymi przewinieniami w zakresie norm etycznych. W świecie nauki szczególnie ważna jest ochrona własności intelektualnej, a zwłaszcza praw autorskich. Dlatego osobna część rozdziału zostanie poświęcona zasadom autorstwa publikacji naukowych i problemowi plagiatowania.

Doktoranci jako przyszli w pełni pełnoprawni naukowcy powinni świecić przykładem pod względem zachowań etycznych, a wszelkie naruszenia, nawet

jeśli wynikające z niewiedzy, są niedopuszczalne. Trzeba przy tym podkreślić, że świadomość zasad etycznych jest ważna zarówno dla ochrony własnej osoby i swoich wytworów pracy naukowej, jak i etycznego działania wobec innych naukowców i uczestników badania, jednostek finansujących oraz społeczeństwa.

7.2. Etyczne aspekty procesu badawczego

Finansowanie i komercjalizacja badań oraz związana z tym współpraca z firmami

Do prowadzenia badań trzeba pozyskać środki finansowe, które mogą pochodzić ze źródeł publicznych albo od organizacji prywatnych. Zarówno instytucje publiczne, jak i prywatne udzielają finansowania, ponieważ są zainteresowane konkretnymi wynikami naukowymi. W przypadku instytucji publicznych jest to rozwiązywanie problemów gospodarczych i społecznych, ale także, jak to ma miejsce w przypadku badań podstawowych, szeroko rozumiane zwiększenie zasobu wiedzy naukowej o podstawach zjawisk i faktów. Z kolei sektor prywatny jest zainteresowany konkretnymi rozwiązaniami praktycznymi i wymiernymi korzyściami finansowymi w wyniku ich implementacji.

Współpraca z sektorem prywatnym może być obustronnie korzystna, jednak wiąże się z potencjalnymi wyzwaniami natury etycznej. Po pierwsze, komercjalizacja nauki ogranicza wolny i powszechny dostęp do osiągnięć naukowych oraz wiedzy (Gawęcki, 2008). Prywatne firmy sponsorujące instytucje naukowe są zainteresowane prawem pierwszeństwa do wdrożenia wyników badań. Oznacza to jednak relatywnie często narzucenie tajemnicy handlowej, co utrudnia powszechny dostęp do wyników badań i hamuje ich dalszy rozwój. Po drugie, firmy oczekują realizacji konkretnych tematów, które niekoniecznie są korzystne, najbardziej pożądane lub pilne ze społecznego punktu widzenia. Tym samym rozwój nauki staje się ukierunkowany nawet nie z myślą o jej praktyczności, a raczej z myślą o jej opłacalności dla wybranych jednostek.

I w końcu po trzecie, prywatne firmy, finansując badania, mogą oczekiwać właściwego, określonego przez siebie wyniku. Chęć utrzymania finansowania rodzi pokusę dostosowywania wyników do oczekiwań sponsora. Znane są przypadki badań realizowanych na potrzeby przemysłu tytoniowego, farmaceutycznego czy przetwórstwa mięsnego, których wyniki odpowiadały z góry założonym tezom. W chęć dopasowania do oczekiwań prywatnego sponsora wpisuje się też problem

unikania krytycznych zapisów i uwag na temat firmy lub branży finansującej badania. Trzeba podkreślić, że dostosowywanie rezultatów badań do oczekiwań jednostki je finansującej może wręcz powodować fałszowanie wyników, co oznacza rażące przewinienie w zakresie norm etycznych, którym będzie poświęcona dalsza część rozdziału.

Dla uniknięcia potencjalnych problemów związanych z presją ze strony zewnętrznego finansowania badań ważne jest stosowanie się do konkretnych zaleceń:

- informowanie zlecniodawców lub sponsorów badań „o etycznych i prawnych zobowiązaniach, które wiążą naukowców oraz o wynikających z tego możliwych ograniczeniach” (Polska Akademia Nauk 2020, s. 7), a także o braku możliwości osiągnięcia wyników życzeniowych,
- „niezależność od zewnętrznych wpływów na prowadzenie badań, zarówno wobec zlecających badania czy ekspertyzy, jak i od wpływów ze strony politycznych, ideologicznych, religijnych lub gospodarczych grup nacisku” (Polska Akademia Nauk 2020, s. 4),
- uczciwe przekazywanie wyników badań,
- otwartość w informowaniu o źródłach finansowania badania,
- świadomość występowania potencjalnego konfliktu interesów i ujawnianie informacji na ten temat.

Konflikt interesów jest sytuacją, „w której dążenie do własnej korzyści, w tym materialnej, proceduralnej albo psychologicznej, ma wpływ na wydanie opinii bądź na podjęcie działań wbrew interesom lub w zgodzie z interesem innej osoby” (Narodowe Centrum Nauki 2016, s. 12). Występowanie konfliktu interesów powoduje stronniczość w podejmowaniu decyzji, prowadzeniu badań oraz interpretacji wyników, stąd należy się takich sytuacji wystrzegać.

Założenia ogólne procedur badawczych

Na początku każdej procedury badawczej leży sformułowanie celów określających, czemu ma służyć badanie i jaki problem chcemy rozwiązać. Cele powinny być realne, a za nieetyczne należy uznać formułowanie celów nieosiągalnych, niemożliwych do zrealizowania. Takie działanie jest często podyktowane chęcią uzyskania finansowania i kończy się pokusą fałszowania wyników. Dodatkowo, zwłaszcza w dziedzinie nauk przyrodniczych i technicznych, zaleca się, aby

wszystkie badania były poprzedzone analizą ich ryzyka oraz potencjalnych skutków, jakie rezultaty mogą wywierać na społeczeństwo i środowisko (Polska Akademia Nauk, 2020). Harmonogram badań, stosowane metody i szczegóły badania powinny zostać zaplanowane, przeprowadzone oraz udokumentowane zgodnie z przyjętymi w danej dziedzinie i dyscyplinie naukowej praktykami. W zależności od dyscypliny, zakresu i przedmiotu badań konieczne może się więc okazać uzyskanie opinii i/lub pozwoleń odpowiednich komisji (np. bioetycznej) przed przystąpieniem do badania (Narodowe Centrum Nauki, 2016).

Realizując badania, jesteśmy zobowiązani przestrzegać dobrych praktyk, które mają zapewnić przebieg procesu badawczego zgodnie z normami etycznymi. Do tych uniwersalnych zasad należą (Polska Akademia Nauk, 2020; Ministerstwo Nauki i Informatyzacji, 2004):

- wiarygodność,
- sumienność,
- obiektywizm,
- sprawiedliwość i rzetelność,
- uczciwość.

Wiarygodność oznacza krytyczne i sceptyczne podejście wobec uzyskanych rezultatów, skrupulatność i pieczołowitość w przedstawianiu wyników. Sumienność dotyczy dokładnego prezentowania celów, metod, procedur badawczych i interpretacji osiągniętych wyników. W szczególności ważne jest informowanie o potencjalnych zagrożeniach i możliwych zastosowaniach (Polska Akademia Nauk, 2020). Z kolei obiektywizm to „opieranie interpretacji i wniosków wyłącznie na faktach, sprawdzalnym rozumowaniu i danych, które są możliwe do potwierdzenia przez innych” (Polska Akademia Nauk, 2020, s. 4). Natomiast sprawiedliwość i rzetelność odnosi się do oceny, opiniowania oraz uznawania osiągnięć i pracy naukowej innych badaczy, co powinno wyrażać się m.in. we właściwym podawaniu źródeł i przypisywaniu autorstwa (Polska Akademia Nauk, 2020). Wiąże się to z uczciwością, czyli właściwym przedstawianiem metod badawczych, analiz wyników i ich interpretacji oraz uznawaniem „należnego udziału współpracowników, konkurentów i poprzedników” (Ministerstwo Nauki i Informatyzacji, 2004, s. 8).

Przedstawione powyżej dobre praktyki uzupełnia przejrzystość i skrupulatność w dokumentowaniu badań, którą zapewnia się przez dostępność oraz możliwość weryfikacji danych źródłowych (pierwotnych) już po opublikowaniu

wyników badań lub po zakończeniu projektu badawczego przez czas właściwy dla danej dyscypliny naukowej (Polska Akademia Nauk, 2020). Przy czym według zaleceń Narodowego Centrum Nauki (2016) dostęp powinien być zagwarantowany przez minimum pięć lat od publikacji wyników badań. Rodzaj przechowywanych pierwotnych danych zależy od konkretnej dyscypliny i specyfiki stosowanych metod. Te dane mogą obejmować m.in. próbki, zdjęcia, odpowiedzi z badań ankietowych, transkrypcje wywiadów. Trwale zapisane i odpowiednio opisane dane, wraz z protokołami i stosowanymi procedurami, mają umożliwić odtworzenie ścieżki prowadzącej do ogłoszonych wyników (Ministerstwo Nauki i Informatyzacji, 2004) i ich replikację oraz weryfikację.

Udział w badaniach ludzi i zwierząt oraz współpraca z uczestnikami badań

Ważna grupa norm etycznych z zakresu prowadzenia badań naukowych odnosi się do zasad związanych z odpowiednim traktowaniem uczestników i obiektów tych badań. Rozważania z tym związane dotyczą wyznaczenia „akceptowalnych granic dociekliwości poznawczej w badaniach empirycznych” (Lisek-Michalska, 2013, s. 10). Nadrzędnymi zasadami w postępowaniu wobec obiektów lub uczestników badań powinny być:

- niewyrządzanie krzywdy,
- szacunek i troska,
- odpowiedzialność.

Badania nie mogą wyrządzać krzywdy ani szkodzić istotom lub osobom w nich uczestniczącym (Galewicz, 2009). Uczestników i obiekty badań (np. środowisko naturalne, wszelkie formy organizmów żywych, dobra kultury) należy traktować z odpowiednim poszanowaniem i troską (Polska Akademia Nauk, 2020). Z kolei odpowiedzialność wyraża się w przyjęciu „na siebie obowiązku zadbania o kogoś lub o coś” (Słownik Języka Polskiego, 2021).

Problem aktywnego udziału w badaniach ludzi i zwierząt jest specyficzny i bardziej szczegółowo uregulowany przede wszystkim w naukach medycznych, przyrodniczych oraz rolniczych. Należy pamiętać, że zgodnie z Kodeksem przygotowanym przez Polską Akademię Nauk (2020, s. 5) „badania, których przedmiotem są ludzie lub zwierzęta mogą być prowadzone jedynie wtedy, gdy jest to niezbędne i zawsze z poszanowaniem godności człowieka i praw zwierząt, na podstawie

zgody wyrażonej przez odpowiednie komisje ds. etyki, w tym komisje bioetyczne”. W przypadku nauk medycznych czy przyrodniczych udział ludzi w badaniach może oznaczać eksperymenty medyczne i farmakologiczne, wiążące się z zadawaniem cierpienia, o skutkach nie w pełni do przewidzenia. W skrajnym przypadku takie badania mają związek z decyzjami o życiu i śmierci (Lisek-Michalska, 2013), stąd przy ich prowadzeniu i planowaniu kluczowy jest udział oraz opinia komisji etycznej. Jednak nie tylko naukowcy z wymienionych dziedzin prowadzą badania z udziałem ludzi. Przykładowo dziedzina nauk społecznych wiąże się z kontaktem z ludźmi, nawet jeśli są to np. wywiady z przedstawicielami przedsiębiorstw na temat rozwiązań organizacyjnych. Stąd możemy uznać, że współpraca z uczestnikami badań w pewnym zakresie dotyczy wszystkich badaczy.

Badacz musi mieć świadomość, że relacje nawiązywane w procesie badawczym z różnymi osobami mają charakter etyczny, a sam badacz staje się odpowiedzialny za skutki rozpowszechniania wyników badań oraz informacji o uczestnikach (Lisek-Michalska, 2013). W sytuacji, kiedy uczestnikami badań są ludzie, zaleca się stosowanie odpowiednich zasad etycznych (Polska Akademia Nauk, 2020; Lisek-Michalska, 2013):

- godności i autonomii,
- dobrowolności i świadomej zgody uczestników,
- przejrzystości,
- poufności danych i zapewnienia prywatności,
- uczciwości i bezstronności.

Kiedy podmiotem badanym są ludzie, konieczne jest zapewnienie im możliwości zachowania godności człowieka i ich autonomii (Polska Akademia Nauk, 2020). W tym celu ważną normą jest zasada dobrowolnego uczestniczenia w badaniach. Uzyskanie świadomej zgody przez uczestników na badanie ich dotyczące (Polska Akademia Nauk, 2020) ma takie samo zastosowanie w przypadku nauk medycznych, jak i przykładowo nauk o zarządzaniu i jakości, kiedy przeprowadza się wywiady z przedstawicielami firm na temat funkcjonowania organizacji. Świadoma zgoda oznacza przekazanie informacji w jasny sposób, umożliwiający zrozumienie celu, przebiegu badania i tego, w jaki sposób zostaną wykorzystane jego wyniki. Należy także zawsze poinformować o dobrovolności badania i możliwości wycofania się uczestnika z badania w dowolnym momencie procesu. Jednocześnie zabrania się przekazywania uczestnikom

badania nieprawdziwych informacji np. o doświadczeniu, umiejętnościach lub działaniach swoich bądź reprezentowanej instytucji naukowej (Lisek-Michalska, 2013). Dobrą praktyką jest uzyskiwanie takiej zgody na formularzu, jednocześnie zawierającym chociażby informacje o przetwarzaniu danych osobowych i sposobie przechowywania tych danych.

Otwarte informowanie uczestników badania o jego celu, przebiegu i spodziewanych efektach wiąże się z kolejną zasadą, a mianowicie przejrzystości, czyli „konieczności autoidentyfikacji badacza i prawdziwego celu badania” (Lisek-Michalska, 2013, 102). Oznacza to również, że naukowiec powinien informować uczestników o np. rejestrowaniu przebiegu badania lub o zastosowaniu technik obserwacji.

Badania wiążą się z pozyskiwaniem często wrażliwych danych od uczestników, w tym danych osobowych, dlatego tak ważna jest zasada poufności danych i zapewnienia prywatności. Ochrona danych dotyczy także informacji pozyskanych z Internetu. Trzeba pamiętać, że poprzez np. prywatne kontakty w ramach mediów społecznościowych możliwe jest dotarcie zarówno do informacji ogólnodostępnych, jak i do informacji wrażliwych oraz prywatnych. Tego typu dane należy wykorzystywać z pełną świadomością i tylko po uzyskaniu zgody uczestników (Fossheim i Ingierd, 2015). Niezależnie od sposobu pozyskania danych, istotne jest szczegółowe informowanie o sposobie ich przechowywania i przetwarzania, obowiązujących w instytucji procedurach ochrony prywatności oraz zapewnienie dostępu do danych wyłącznie upoważnionym osobom. W tym kontekście powstaje konieczność stworzenia planu zarządzania danymi w projekcie badawczym. Ponadto naukowcy są zobowiązani do przestrzegania ogólnego rozporządzenia o ochronie danych (RODO, Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2016/679 z dnia 27 kwietnia 2016 r. w sprawie ochrony osób fizycznych w związku z przetwarzaniem danych osobowych i w sprawie swobodnego przepływu takich danych). Na życzenie uczestnika informacje, które dotyczą go osobiście, powinny zostać usunięte. Zapewnienie prywatności wiąże się też z koniecznością ochrony uczestników przed negatywnymi konsekwencjami, które mogą płynąć z ich udziału w badaniu (Lisek-Michalska, 2013).

W kontekście prywatności często wspomina się też o zapewnieniu anonimowości badanych (Lisek-Michalska, 2013). Jednak w tym przypadku trzeba pamiętać o możliwych wyjątkach, jak np. tworząc opis studium przypadku i przeprowadzając wywiady z przedstawicielami znanych firm, którzy nie czują

potrzeby pozostać anonimowi. Trzeba jednak w takiej sytuacji pozyskać wyraźną zgodę na ujawnienie ich tożsamości.

Ostatnią z wymienionych zasad etycznych jest uczciwość i bezstronność. Uczciwość rozumiana jest jako „zakaz nadużywania zaufania respondentów oraz zakaz wykorzystywania ich braku wiedzy lub doświadczenia” (Lisek-Michalska, 2013, s. 102). Natomiast bezstronność oznacza „kierowanie się obiektywizmem” (Słownik Języka Polskiego, 2021).

W badaniach z udziałem zwierząt hodowlanych i laboratoryjnych potencjalne problemy etyczne odnoszą się przede wszystkim do warunków i zasadności prowadzenia takich badań. Zagadnienia z tego zakresu są uregulowane prawnie w Ustawie o Ochronie Zwierząt (Dz. U. z 1997 r. Nr 111 poz. 724 wraz ze zmianami Dz. U. z 2020 r. poz. 638). Ponadto, aby wykorzystywać w badaniach naukowych zwierzęta, konieczne jest umieszczenie placówki w wykazie jednostek uprawnionych do prowadzenia takich badań, posiadanie stosownych upoważnień oraz za każdym razem uzyskanie zgody komisji etycznej na przeprowadzenie określonego eksperymentu lub testu (Gawęcki, 2008).

Trudno jest wymienić wszystkie sytuacje badawcze, w każdej dyscyplinie, które wymagają uzyskania zgody komisji do spraw etycznych. Dlatego w przypadku jakiegokolwiek wątpliwości zawsze wskazany jest kontakt z ich przedstawicielami. Podobnie należy postąpić, mając wątpliwości związane z ochroną danych osobowych wprowadzonych przepisami (RODO). Kontakt już na etapie planowania badania pozwoli uniknąć lub chociaż zminimalizować ryzyko wystąpienia sytuacji etycznie wątpliwych już w trakcie badania, kiedy negatywne konsekwencje mogą bezpośrednio dotknąć ludzi – uczestników badania lub inne organizmy żywe.

Rażące przewinienia

W kontekście problemu naruszania norm etycznych pojawia się zagadnienie rażących przewinień. Rażące przewinienia w sposób szczególny godzą w etos badań naukowych i dotyczą fabrykowania i fałszowania wyników oraz popełniania plagiatów (Polska Akademia Nauk, 2020). Rażące przewinienia, związane z nierzetelnością w nauce (ang. *scientific misconduct*), często są spowodowane chęcią nieetycznego przyspieszenia procesu badawczego, zdobycia finansowania, wydania publikacji w renomowanych czasopismach czy też szybszego awansu

naukowego. Do tych rażących przewinień dochodzi przy aplikowaniu o środki finansowe, prowadzeniu samych badań, prezentowaniu osiągniętych wyników, publikowaniu, a także recenzowaniu.

Fabrykowanie oznacza zmyślanie i preparowanie wyników badań oraz przedstawianie wyników nieuzyskanych jako prawdziwych (Polska Akademia Nauk, 2020; Ministerstwo Nauki i Informatyzacji, 2004). Na etapie aplikowania o fundusze zmyśleniem jest także podawanie we wniosku np. nieprawdziwych informacji dotyczących przebiegu kariery naukowej, zawodowej, współpracy oraz publikacji naukowych (Narodowe Centrum Nauki, 2016).

Falszowanie dotyczy „naciągania” wyników badań. Falszowanie wiąże się z manipulacją materiałem badawczym, aparaturą, wyposażeniem lub metodą oraz zmienianiem lub pomijaniem danych, co powoduje, że wyniki badań nie są prawdziwe i nie odpowiadają rzeczywistości (Ministerstwo Nauki i Informatyzacji, 2004; Narodowe Centrum Nauki, 2016). Na etapie aplikowania o fundusze fałszowaniem jest także pomijanie we wniosku przykładowo „niewygodnych” informacji dotyczących kariery naukowej (np. o wycofaniu publikacji) (Narodowe Centrum Nauki, 2016).

Zgodnie z definicją Polskiej Akademii Nauk (2020, s. 12) „popęśnianie plagiatów polega na przywłaszczeniu cudzych idei, wyników badań lub treści bez podania źródła, co stanowi naruszenie praw własności intelektualnej”. Szczegółowo tematyce plagiatów i autorstwa poświęcony jest następny podrozdział opracowania.

Należy zaznaczyć, że dla stwierdzenia nierzetelności naukowej muszą równocześnie wystąpić trzy przesłanki: „a. musi zaistnieć znaczne odstępstwo od przyjmowanych w danej dziedzinie naukowej praktyk; b. nierzetelność musi być dokonana świadomie lub lekkomyślnie; c. zarzut musi być udowodniony na podstawie przeważających dowodów” (Narodowe Centrum Nauki, 2016, s. 15).

Jeśli my popełniliśmy lub wobec nas dopuszczono się rażącego przewinienia naukowego, możemy oczekiwać podjęcia odpowiednich kroków nawet na drodze prawnej. Można domagać się m.in. odszkodowania, zaniechania naruszenia i usunięcia jego skutków oraz wydania korzyści (Darowska i Błach-Morysińska, 2011). Trzeba podkreślić, że za naruszenie przepisów prawa autorskiego, zgodnie z Ustawą o prawach autorskich i prawach pokrewnych, grozi zarówno odpowiedzialność cywilna (np. zaniechanie naruszenia, wydanie osiągniętych nielegalnie korzyści), jak i odpowiedzialność karna (grzywna, kara ograniczenia albo

pozbawienia wolności do lat trzech) (Siewicz i in., 2014). Niezależnie od odpowiedzialności wynikającej z przepisów prawa, w przypadku rażących przewinień naukowych należy spodziewać się dodatkowych konsekwencji. Po pierwsze, jest to odpowiedzialność dyscyplinarna i przejście postępowania przed odpowiedzialnością uczelnianą komisją dyscyplinarną. Po drugie, w przypadku artykułów opublikowanych w czasopismach a bazujących na sfałszowanych lub sfabrykowanych danych lub będących plagiatem (choćby tylko w zakresie fragmentów prac), trzeba się liczyć z wycofaniem artykułu (ang. *retraction*) z czasopisma. Taki artykuł nie znika jednak całkowicie z baz, a wyłącznie nie jest dostępny jego pełny tekst. Na dodatek przy opisie artykułu i nazwiskach autorów wstawiona jest informacja o wycofaniu, często wraz z podaną przyczyną takiego postępowania. Rzutuje to więc dodatkowo na wizerunek badacza i karierę naukową.

7.3. Zasady autorstwa publikacji naukowych i ochrona własności intelektualnej

Autorstwo publikacji naukowych

Naukowcy, niezależnie od etapu kariery, na którym się znajdują, zobowiązani są do publikowania wyników swoich badań. Jest to konieczne dla uzyskania kolejnych stopni i tytułów, upublicznienia i rozpowszechnienia wiedzy, a w przypadku pracowników naukowych także do awansu zawodowego. Jednak zewnętrzna presja do publikowania może sprzyjać nierzetelności w zakresie publikacji. Stąd trzeba być świadomym i wdrażać zasady związane z autorstwem i właściwym cytowaniem oraz powoływaniem się na inne źródła. Kwestie te reguluje Ustawa o prawie autorskim i prawach pokrewnych z dnia 4 lutego 1994 r. (Dz. U. z 1994 r. Nr 24 poz. 83 ze zmianami, Dz. U. z 2019 r. poz. 1231, z 2020 r. poz. 288).

Utwory naukowe, czyli w praktyce bardzo często publikacje (choć nie tylko one), mogą mieć jednego lub więcej autorów. Ustawa nie pozbawia praw autorskich nikogo, kto wnosi choćby najmniejszy, ale jednak samodzielny i twórczy, wkład w powstanie utworu (Narodowe Centrum Nauki, 2016). W przypadku współautorstwa powstaje wspólne prawo autorskie do całości utworu. Minimalne kryterium autorstwa publikacji naukowej stanowi spełnienie przynajmniej jednego z poniższych warunków (Polska Akademia Nauk, 2020; Ministerstwo Nauki i Informatyzacji, 2004):

- znaczący udział w kreowaniu idei, formułowaniu koncepcji, projektowaniu badań,
- niekwestionowany udział w przeprowadzeniu badania i pozyskiwaniu danych,
- niekwestionowany udział w analizie i interpretacji wyników,
- rzetelny, merytoryczny wkład w przygotowanie i opracowanie artykułu.

Podkreśla się, że tak zwane współautorstwa honorowe są niedopuszczalne (Ministerstwo Nauki i Informatyzacji, 2004). Tytułu do współautorstwa same z siebie nie stanowią takie działania, jak pozyskanie środków finansowych na badanie, udostępnienie laboratoriów czy aparatury, szkolenie w zakresie stosowanych metod lub wykorzystywania tej aparatury, zbieranie danych, obsługa lub nadzór administracyjny nad grupą badawczą (Polska Akademia Nauk, 2020; Ministerstwo Nauki i Informatyzacji, 2004). Oznacza to przykładowo, że kierownik jednostki naukowej, opiekun naukowy lub promotor nie mogą automatycznie stawać się współautorem artykułów, jeśli nie spełnili przesłanek wymienionych powyżej. Jeżeli inne osoby niż współautorzy przyczynili się w pewien sposób do publikacji (np. poprzez poradę, przygotowanie dodatkowej przyjacielskiej recenzji), ich wkład powinien być odpowiednio zaznaczony, co zwyczajowo robi się w podziękowaniach (ang. *acknowledgments*) lub informacji redakcyjnej (Ministerstwo Nauki i Informatyzacji, 2004).

Zjawisko autorstwa honorowego w wydawnictwach oznaczane jest jako *guest authorship* (także w polskich czasopismach stosuje się określenie anglojęzyczne). Oznacza ono dopisywanie autorów publikacji i uznawanie za autorów osób, które się do tego nie kwalifikują (Narodowe Centrum Nauki, 2016) według kryteriów wymienionych powyżej (zazwyczaj, gdy udział autora w powstanie utworu naukowego jest marginalny lub w ogóle nie miał miejsca). Powiązaniem problemem, wskazywanym przez wydawnictwa i redakcje czasopism, jest zjawisko *ghostwritingu*, a mianowicie pomijania wśród autorów osób, które się do tego kwalifikują (Narodowe Centrum Nauki, 2016), czyli wniosły znaczący wkład w powstanie publikacji.

W przypadku publikacji współautorskich wszyscy autorzy „odpowiadają za to, by wszystkie osoby wymienione jako autorzy publikacji spełniały kryteria autorskie” (Narodowe Centrum Nauki, 2016, s. 11). Jednocześnie kolejność nazwisk współautorów publikacji w takich utworach powinna być zgodna ze zwyczajem przyjętym w danej dyscyplinie i zaakceptowana przez wszystkich z autorów (Polska Akademia Nauk, 2020). Jest to o tyle ważne, że nie zawsze

kolejność nazwisk sugeruje jednocześnie malejący wkład osób w powstanie danego utworu naukowego. Współautorzy publikacji powinni także ustalić, który z nich odgrywa rolę autora korespondującego, czyli osoby do kontaktu.

Należy pamiętać, że w publikacjach współautorskich wszyscy autorzy „ponoszą pełną odpowiedzialność za publikowane treści, o ile nie określono tego inaczej (np. że są odpowiedzialni tylko za określoną część badań w obszarze swojej specjalności)” (Polska Akademia Nauk, 2020, s. 9). Czasami dany autor może ponosić większą niż pozostali odpowiedzialność za publikowane wyniki badań. Tak dzieje się przykładowo, kiedy jeden z autorów jednocześnie pełni funkcję nadzorującą w projekcie (Narodowe Centrum Nauki, 2016).

Ochrona własności intelektualnej

Kwestie ochrony własności intelektualnej reguluje Ustawa o prawie autorskim i prawach pokrewnych z dnia 4 lutego 1994 r. (Dz. U. z 1994 r. Nr 24 poz. 83 ze zmianami, Dz. U. z 2019 r. poz. 1231, z 2020 r. poz. 288) oraz ustawa Prawo własności przemysłowej z dnia 30 czerwca 2000 r. (Dz. U. z 2001 r. Nr 49 poz. 508 ze zmianami, Dz. U. z 2021 r. poz. 324). Obowiązujące przepisy są zgodne z międzynarodowymi standardami ochrony własności intelektualnej (Darowska i Błach-Morysińska, 2011). W zakresie praw własności przemysłowej ochronie podlegają wynalazki, wzory użytkowe, wzory przemysłowe, znaki towarowe i usługowe, oznaczenia geograficzne oraz topografie układów scalonych. Ze względu na charakter niniejszego opracowania, które ma być możliwie uniwersalne i jest przeznaczone dla doktorantów, niezależnie od reprezentowanej dyscypliny, w rozdziale skupimy się na problemie ochrony praw autorskich.

Na podstawie Ustawy o prawie autorskim i prawach pokrewnych chronione są utwory, czyli „każdy przejaw działalności twórczej o indywidualnym charakterze, ustalony w jakiejkolwiek postaci, niezależnie od wartości, przeznaczenia i sposobu wyrażenia” (Ustawa Art. 1.1). Warunkiem ochrony jest, aby utwór został ustalony w jakiejkolwiek postaci, chociażby w postaci nieukończonyj (Ustawa Art. 1.3), co w praktyce oznacza uzewnętrznienie informacyjne, np. nagranie na taśmie magnetycznej, zapis na kartce papieru, plik na komputerze, ale też wykonanie, które nie prowadzi do powstania materialnego nośnika (np. zaśpiewanie, wygłoszenie) (Siewicz i in., 2014, s. 9).

„Ochroną objęty może być wyłącznie sposób wyrażenia; nie są objęte ochroną odkrycia, idee, procedury, metody i zasady działania oraz koncepcje matematyczne” (Ustawa Art. 1.2.1). Nawet najlepszy i najbardziej odkrywczy pomysł, jeśli nie został ustalony, nie podlega ochronie w myśl Ustawy o prawie autorskim i prawach pokrewnych.

Utworami podlegającymi ochronie są więc utwory „1) wyrażone słowem, symbolami matematycznymi, znakami graficznymi (literackie, publicystyczne, naukowe, kartograficzne oraz programy komputerowe); 2) plastyczne; 3) fotograficzne; 4) lutnicze; 5) wzornictwa przemysłowego; 6) architektoniczne, architektoniczno-urbanistyczne i urbanistyczne; 7) muzyczne i słowno-muzyczne; 8) sceniczne, sceniczno-muzyczne, choreograficzne i pantomimiczne; 9) audiowizualne (w tym filmowe)” (Ustawa Art. 1.2). „Nie stanowią przedmiotu prawa autorskiego: 1) akty normatywne lub ich urzędowe projekty; 2) urzędowe dokumenty, materiały, znaki i symbole; 3) opublikowane opisy patentowe lub ochronne; 4) proste informacje prasowe” (Ustawa Art. 4).

Trzeba podkreślić, że „Ochrona przysługuje twórcy niezależnie od spełnienia jakichkolwiek formalności” (Ustawa Art. 1.4). Nie ma więc konieczności rejestracji utworów i praw pokrewnych ani umieszczania na utworze oznaczeń świadczących o prawach autorskich (np. © lub ®) lub innych zastrzeżeń.

W zakresie ochrony praw autorskich wyróżniamy:

- autorskie prawa osobiste (ang. *moral copyrights*),
- autorskie prawa majątkowe (ang. *economic copyrights*).

Ich porównanie przedstawiono w tabeli 13.

Tabela 13. Porównanie autorskich praw osobistych i majątkowych

Autorskie prawa osobiste	Autorskie prawa majątkowe
Bezpośrednio związane z autorem	Pośrednio związane z autorem
Przypisane do autora	Mogą być własnością autora lub innego uprawnionego podmiotu (np. wydawcy, pracodawcy)
Nie podlegają przeniesieniu, nie można z nich zrezygnować	Mogą być przeniesione w ramach umowy (np. z wydawnictwem) lub w drodze dziedziczenia

Autorskie prawa osobiste	Autorskie prawa majątkowe
Nie podlegają obrotowi – nie mogą być zbywane	Mogą być przedmiotem obrotu
Nieograniczone w czasie	Ograniczone w czasie (zazwyczaj 70 lat od śmierci autora lub od daty rozpowszechniania utworu)

Źródło: opracowanie własne na podstawie: World Intellectual Property Organization 2004 oraz Ustawa o prawach autorskich i prawach pokrewnych.

„Autorskie prawa osobiste chronią nieograniczoną w czasie i niepodlegającą zrzeczeniu się lub zbyciu więź twórcy z utworem” (Ustawa Art. 16). W szczególności zapewniają one prawo do (Ustawa Art. 16): „1) autorstwa utworu; 2) oznaczenia utworu swoim nazwiskiem lub pseudonimem albo do udostępniania go anonimowo; 3) nienaruszalności treści i formy utworu oraz jego rzetelnego wykorzystania; 4) decydowania o pierwszym udostępnieniu utworu publiczności”. Prawa osobiste są więc ściśle i bezpośrednio związane z twórcą, którym może być wyłącznie osoba fizyczna (Darowska, Błach-Morysińska, 2011) i określają podstawowe zasady wykorzystywania utworów i przy tym są nieograniczone w czasie. Nie podlegają one przeniesieniu, nie można z nich zrezygnować ani nie mogą być zbywane. Przykładowo, gdy publikujemy artykuł w czasopiśmie naukowym, przez cały czas przysługują nam z tego tytułu autorskie prawa osobiste.

Obok osobistych praw wyróżnia się autorskie prawa majątkowe. Ich istotą jest przyznanie posiadaczowi uprawnień o charakterze majątkowym i wyłącznego prawa do korzystania z danych utworów. Autorskie prawa majątkowe mają ograniczony zakres. Z zastrzeżeniem wyjątków, autorskie prawa majątkowe gasną z upływem siedemdziesięciu lat od śmierci autora, współautora, który przeżył pozostałych lub od daty rozpowszechniania utworu (przede wszystkim w przypadku utworów, których autor nie jest znany) (Ustawa Art. 36). Autorskie prawa majątkowe mogą być przedmiotem obrotu, a także mogą być przeniesione przez autora w ramach umowy (np. z wydawnictwem) lub w drodze dziedziczenia. Umowa może być umową o przeniesienie autorskich praw majątkowych – sprzedaż lub umową o korzystanie z utworu – licencją. Natomiast „nabywca autorskich praw majątkowych może przenieść je na inne osoby, chyba że umowa stanowi inaczej” (Ustawa Art. 41.1). Finalnie więc autorskie prawa majątkowe mogą przysługiwać twórcy – autorowi, innej osobie/ podmiotowi pierwotnie

uprawnionemu według ustawy (np. producentowi, pracodawcy) lub nabywcy tych praw.

Umowa o przeniesienie autorskich praw majątkowych lub licencja musi obejmować wyraźnie w niej wymienione pola eksploatacji, gdyż wyłącznie na tych polach następuje przeniesienie praw autorskich i udzielenie licencji. Pola eksploatacji utworu „to sposoby korzystania z utworu mające odrębne ekonomiczne znaczenie” (Darowska i Błach-Morysińska, 2011, s. 5). W Ustawie o prawach autorskich i prawach pokrewnych (Art. 50) wymienia się następujące pola eksploatacji utworów:

- wytwarzanie określoną techniką egzemplarzy utworu, w tym techniką drukarską, reprograficzną, zapisu magnetycznego oraz techniką cyfrową,
- wprowadzanie do obrotu, użyczenie lub najem oryginału albo egzemplarzy,
- publiczne wykonanie, wystawienie, wyświetlenie, odtworzenie oraz nadawanie i reemitowanie, a także publiczne udostępnianie utworu w taki sposób, aby każdy mógł mieć do niego dostęp w miejscu i w czasie przez siebie wybranym.

Inne niż wymienione powyżej pola eksploatacji nie są zabronione, przy czym warto zaznaczyć, że w momencie zawierania umowy o przeniesienie autorskich praw majątkowych lub licencję, może ona określać wyłącznie pola eksploatacji, które są znane w chwili jej zawarcia (tj. nie można robić zastrzeżeń o „wszystkich innych lub niezdefiniowanych potencjalnych polach eksploatacji”).

Trzeba zastrzec, że wyjątkowo – w sytuacjach określonych przez ustawę – autorskie prawa majątkowe powstają na rzecz podmiotów innych niż autor. Przykładowo:

- „Autorskie prawa majątkowe do utworu zbiorowego, w szczególności do encyklopedii lub publikacji periodycznej, przysługują producentowi lub wydawcy, a do poszczególnych części mających samodzielne znaczenie – ich twórcom” (Ustawa Art. 11),
- „Prawa majątkowe do programu komputerowego stworzonego przez pracownika w wyniku wykonywania obowiązków ze stosunku pracy przysługują pracodawcy, o ile umowa nie stanowi inaczej” (Ustawa Art. 74.3).

Dla doktorantów i pracowników naukowych ważna jest informacja, że zgodnie z Ustawą o prawach autorskich i pokrewnych (Art. 14.1), „Jeżeli w umowie o pracę nie postanowiono inaczej, instytucji naukowej przysługuje pierwszeństwo

opublikowania utworu naukowego pracownika, który stworzył ten utwór w wyniku wykonywania obowiązków ze stosunku pracy. Twórcy przysługuje prawo do wynagrodzenia. Pierwszeństwo opublikowania wygasa, jeżeli w ciągu sześciu miesięcy od dostarczenia utworu nie zawarto z twórcą umowy o wydanie utworu albo jeżeli w okresie dwóch lat od daty jego przyjęcia utwór nie został opublikowany”. Uczelni przysługuje również „pierwszeństwo w opublikowaniu pracy dyplomowej studenta” (Art. 15a.1; ponownie obowiązuje termin sześciu miesięcy od dnia jej obrony).

Przepisy prawa autorskiego zezwalają na korzystanie z już rozpowszechnionych utworów, w tym utworów naukowych, na określone sposoby bez konieczności każdorazowego uzyskiwania zgody uprawnionych właścicieli praw majątkowych. Ten dozwolony użytek dotyczy wyłącznie utworów, które zostały wcześniej rozpowszechnione przez samego uprawnionego lub za jego zgodą (Darowska i Błach-Morysińska, 2011, s. 5). Ponadto „Można korzystać z utworów w granicach dozwolonego użytku pod warunkiem wymienienia imienia i nazwiska twórcy oraz źródła. Podanie twórcy i źródła powinno uwzględniać istniejące możliwości” (Ustawa Art. 34), a także „Dozwolony użytek nie może naruszać normalnego korzystania z utworu lub godzić w słusne interesy twórcy” (Ustawa Art. 35).

Wyróżnia się dozwolony użytek prywatny i publiczny. Dozwolony użytek prywatny zezwala nieodpłatnie i bez zgody twórcy korzystać z już rozpowszechnionego utworu na własne potrzeby, czyli w zakresie własnego użytku osobistego (z wyjątkami, jak np. brak upoważnienia do budowania według cudzego utworu architektoniczno-urbanistycznego). Dozwolony użytek osobisty pozwala korzystać z pojedynczych egzemplarzy utworów przez osoby pozostające z nami w związku osobistym, czyli w relacjach rodzinnych i towarzyskich (Ustawa Art. 23.1).

Z kolei dozwolony użytek publiczny pozwala nieodpłatnie korzystać z utworu na różne określone sposoby, powodujące udostępnienie go nieograniczonej publiczności (Siewicz i in., 2014). Przykładowo biblioteka może wypożyczać książki i publicznie w trakcie uroczystości akademickiej można wykonać wiersz znanego poety. Trzeba jednak pamiętać, że jeśli publiczne rozpowszechnienie utworu innego twórcy ma na celu osiągnięcie bezpośrednich lub pośrednich korzyści majątkowych, to nie obowiązuje już zasada dozwolonego użytku. W tym miejscu nie jest zasadne przytaczanie wszystkich sytuacji pozwalających na zastosowanie przepisów o dozwolonym użytku. Dla doktorantów i pracowników naukowych najważniejsze są dwie takie sytuacje:

- dozwolony użytek dydaktyczny (edukacyjny),
- dozwolony użytek prawa cytatu.

Instytucje oświatowe oraz podmioty wymienione w ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce z dnia 20 lipca 2018 (Dz. U. z 2018 r. poz. 1668, zmienione Dz. U. z 2021 r. poz. 478, 619), „mogą na potrzeby zilustrowania treści przekazywanych w celach dydaktycznych lub w celu prowadzenia działalności naukowej korzystać z rozpowszechnionych utworów w oryginale i w tłumaczeniu oraz zwielokrotnić w tym celu rozpowszechnione drobne utwory lub fragmenty większych utworów” (Ustawa Art. 27.1). Dotyczy to także umieszczania drobnych utworów lub fragmentów większych utworów np. w podręcznikach. Taki dozwolony użytek jest możliwy wyłącznie w odniesieniu do ograniczonej grupy osób uczących się, nauczających lub prowadzących badania naukowe.

Z kolei zgodnie z dozwolonym użytkowaniem prawa cytatu „Wolno przytaczać w utworach stanowiących samoistną całość urywki rozpowszechnionych utworów oraz rozpowszechnione utwory plastyczne, utwory fotograficzne lub drobne utwory w całości, w zakresie uzasadnionym celami cytatu, takimi jak wyjaśnianie, polemika, analiza krytyczna lub naukowa, nauczanie lub prawami gatunku twórczości” (Ustawa Art. 29). Cytatom i związanemu z tym problemowi plagiatów poświęcona jest następna część rozdziału.

Plagiat i właściwe cytowanie utworów naukowych

Temat prawa autorskiego w działalności naukowej najczęściej poruszany jest w kontekście plagiatu popełnianego przez studentów, doktorantów i pracowników naukowych. Co ciekawe, Ustawa o prawie autorskim i prawach pokrewnych nie definiuje bezpośrednio pojęcia plagiatu. Uznaje się jednak, że w myśl ustawy plagiatem jest przywłaszczenie sobie autorstwa albo wprowadzanie w błąd co do autorstwa całości lub części cudzego utworu albo artystycznego wykonania (Ustawa Art. 115). W ten sposób plagiat definiuje również Narodowe Centrum Nauki (2016). Zgodnie z Ustawą, do naruszenia prawa autorskiego dochodzi wyłącznie, gdy ma miejsce przypisanie lub wprowadzenie w błąd co do autorstwa utworu (lub fragmentu). Mówimy w takiej sytuacji o naruszeniu autorskich praw osobistych, choć może temu towarzyszyć również naruszenie praw majątkowych” (Siewicz i in., 2014).

Trzeba jednak pamiętać, że „W szerszym rozumieniu plagiatem jest również przypisywanie sobie cudzych idei, wyników lub terminów, bez właściwego odniesienia do nazwiska twórcy, a także nieautoryzowane wykorzystanie informacji uzyskanych w trakcie poufnego recenzowania wniosków i manuskryptów” (Narodowe Centrum Nauki, 2016, s. 15). Tak plagiat interpretują m.in. instytucje odpowiadające za finansowanie badań, jak np. Narodowe Centrum Nauki. W opisanej sytuacji przypisania sobie cudzych idei, odkryć, czyli wprowadzania w błąd co do niechronionych prawem autorskim dóbr niematerialnych, dochodzi więc do plagiatu, ale nie do naruszenia prawa autorskiego (Siewicz i in., 2014). Plagiatu można się więc dopuścić, formalnie postępując zgodnie z przepisami prawa autorskiego. Takie sytuacje, jak przypisanie sobie cudzych idei, są znacznie trudniejsze do dochodzenia swoich praw. Zwłaszcza, że jest możliwa np. twórczość równoległa, kiedy dwóch naukowców, pracując niezależnie, dojdzie do podobnych wniosków, pomysłów czy odkryć.

W powyższe rozważania o definicji plagiatu wpisuje się podział na plagiat jawny i ukryty. Plagiat jawny w niezmienionej postaci kopiuje fragmenty z innego utworu, natomiast plagiat ukryty to „przeróbka cudzego utworu podawana za utwór własny” (uzasadnienie orzeczenia, wyrok Sądu Najwyższego z 20 maja 1983 r., sygn. akt I CR 92/83) (Sewerynik, 2016). Modyfikacje mogą obejmować np. zmianę szyku zdania czy używanie synonimów, co powoduje, że trudniej jest odkryć podobieństwa pomiędzy dwoma tekstami. Trzeba podkreślić, że zarzut plagiatu ukrytego, podobnie jak plagiatu jawnego, odwołuje się do przepisów prawa autorskiego i pojęcia utworu według Ustawy o prawach autorskich i prawach pokrewnych. Tak rozumianym plagiatem, zgodnie z przepisami prawa, nie jest więc zapożyczenie nieustalonej idei lub odkrycia usłyszanego np. w rozmowie (Sewerynik, 2016). Plagiat ukryty nie obejmuje „zjawiska tzw. kryptomnezji, czyli nieświadomego czerpania z utworu, który się kiedyś usłyszało, ani twórczości równoległej, w której dwóch autorów, niezależnie od siebie, tworzy dzieła podobne” (Sewerynik, 2016). W praktyce, ze względu na wymienione możliwe zjawiska inspirowania, kryptomnezji i twórczości równoległej, stwierdzenie i potwierdzenie sądowe plagiatu ukrytego jest trudne.

Zarówno formę plagiatu jawnego, jak i ukrytego, może przyjąć tak zwany plagiat tłumaczeniowy. W sytuacji plagiatu jawnego jako własny tekst przedstawia się dokładne tłumaczenie innego tekstu oryginalnego, wydanego w języku obcym bez podania autora oraz bez ujęcia tekstu w cudzysłów.

Badacze są zobowiązani do właściwego cytowania w swoich publikacjach prac własnych i innych naukowców (Narodowe Centrum Nauki, 2016; Polska Akademia Nauk, 2020). Dlatego dla uniknięcia zarzutu o plagiat powinno się stosować się następujące dobre praktyki:

- należy unikać nieuzasadnionego cytowania „prac merytorycznie odbiegających od treści publikacji z zamiarem zwiększenia wskaźnika cytowalności lub innych wskaźników naukometrycznych” (Polska Akademia Nauk, 2020, s. 9); równie naganne jest „świadome pomijanie cytowania” (Polska Akademia Nauk, 2020, s. 12),
- można przytaczać (odpowiednio oznaczając) fragment innego utworu tylko w sytuacji, kiedy jest to uzasadnione potrzebą wyjaśniania, polemiki i analizy krytycznej,
- posługując się cytatem, który jest dokładnym powtórzeniem innego utworu, zawsze należy poinformować o autorze oraz źródle cytowanego fragmentu (np. pełen opis bibliograficzny), oznaczyć fragment cytowany cudzysłowem i dodatkowo, jeśli taka informacja jest dostępna, należy podać numer strony, na której w utworze znajduje się dany fragment; dosłownych cytatów nie powinno się zmieniać (np. inny zapis małych/wielkich liter, pomijanie słów, zmiana deklinacji), a jeśli takie zmiany są konieczne – trzeba je oznaczyć,
- jeżeli nie jest znane nazwisko autora przytaczanego utworu, także należy o tym poinformować,
- tworząc własny tekst, który przytacza, wykorzystuje, parafrazuje utwory innych autorów, ale nie powtarza dokładnego fragmentu tego utworu, nadal trzeba stosować przypis, odsyłacz do oryginalnego utworu,
- należy pamiętać, że zgodnie z Ustawą o prawach autorskich i prawach pokrewnych plagiatem nie jest wykorzystanie bez wskazania autora 1) aktów normatywnych lub ich urzędowych projektów; 2) urzędowych dokumentów, materiałów, znaków i symboli; 3) opublikowanych opisów patentowych lub ochronnych; 4) prostych informacji prasowych (Ustawa Art. 4), jednak konieczne jest podanie w przypisie źródła informacji,
- w przypadku cytowania lub włączania większych fragmentów prac lub już opracowanych graficznie przez wydawcę np. tabel, rysunków, warto dodatkowo skonsultować to z podmiotem, właścicielem autorskich praw majątkowych tych fragmentów (np. wydawnictwem).

Ten ostatni punkt jest szczególnie ważny w przypadku współpracy z dużymi renomowanymi wydawnictwami naukowymi, które bardzo poważnie podchodzą do problemu autorskich praw majątkowych i wymagają dostarczenia zgody na każdy materiał, taki jak zdjęcie, rysunek, tabela, który pochodzi z innego źródła i nie został w żaden sposób zmodyfikowany (nawet jeśli jest podpisany źródłem).

Z problemem plagiatów związane jest pojęcie autoplagiatu, które podobnie jak sam plagiat nie zostało bezpośrednio określone w Ustawie o prawach autorskich i prawach pokrewnych. Autoplagiat jest to „sytuacja, w której twórca (np. osoba pisząca artykuł naukowy) włącza do niego – bez odpowiednich oznaczeń (choćby przypisów) fragmenty innych własnych prac” (Siewicz i in., 2014, s. 28). Autoplagiat polega również np. na ponownym ogłoszeniu drukiem własnego utworu lub jego fragmentu bez uzyskania zgody pierwotnego wydawcy (Doliński, 2013).

Podobnie jak przy plagiacie, możemy mówić o autoplagiacie jawnym i ukrytym. Autoplagiat jawny to bezpośrednie samopowtórzenie bez wprowadzania modyfikacji, a autoplagiat ukryty to połączenie różnych fragmentów własnego tekstu w nieznacznie odmienny utwór (Doliński, 2013). Formą autoplagiatu jawnego lub ukrytego jest także włączanie własnych, wcześniej opublikowanych tekstów jako rozdziałów monografii oraz autoplagiat tłumaczeniowy, czyli „powtórne opublikowanie jako nowej pracy całości lub części dzieła naukowego, które ukazało się wcześniej w innym języku” (Utracka, 2021). Każdorazowo przy autoplagiacie jawnym i ukrytym nie jest podane źródło publikacji pierwotnej.

Zazwyczaj działanie związane z autoplagiatem jest podyktowane chęcią szybkiego zwiększenia liczby własnych publikacji i często towarzyszy temu przekonanie, że skoro wykorzystujemy własne utwory, to przecież nie naruszamy niczych praw autorskich. Tym bardziej, że przepis wykorzystywany do określenia, czy dana sytuacja jest plagiatem, mówi o „przywłaszczeniu sobie autorstwa albo wprowadzeniu w błąd co do autorstwa” (Ustawa Art. 115), co oznacza, że nie można plagiatować samego siebie. Jest to jednak mylne założenie, a autoplagiat może skutkować poważnymi konsekwencjami. Choć autoplagiat nie narusza autorskich praw osobistych, może on jednak naruszać autorskie prawa majątkowe, „jeżeli dochodzi do kopiowania tekstu z artykułu, do którego prawa zostały przeniesione na wydawcę” (Siewicz i in., 2014, s. 28). W sytuacji takiej wady prawnej wydawca może zażądać naprawienia szkody (art. 55 ust. 2 Prawa

autorskiego w związku z art. 556 § 2 Kodeksu cywilnego). Ponadto zazwyczaj umowy zobowiązują twórcę do przygotowania nowego oryginalnego materiału i w takiej sytuacji wydawca, któremu dostarczono będący autoplgiatem tekst, również jest wprowadzony w błąd, a autoplgiat stanowi nienależyte wykonanie zobowiązania (art. 471 k.c.; Doliński, 2013) pod warunkiem, że wydawca przed przyjęciem utworu nie wiedział o tym, że tekst będzie miał elementy samopowtórzenia. Z kolei „W przypadku licencji wyłącznej autora zobowiązuje zakaz publikowania tego samego tekstu u innych wydawców na czas przewidziany w treści umowy (w razie braku zapisu jest to okres 5 lat)” (Doliński, 2013).

Autoplgiatem nie jest kolejne uaktualnione wydanie przez tego samego wydawcę pracy naukowej ani „przygotowanie dla innego wydawcy kolejnego dzieła o tej samej tematyce – nawet z tymi samymi poglądami i spostrzeżeniami” (Doliński, 2013). Aby uniknąć zarzutu autoplgiatu, należy:

- w odpowiedni sposób oznaczać cytowanie własnych fragmentów prac,
- w przypadku cytowania lub włączania większych fragmentów prac dodatkowo skonsultować to z podmiotem, właścicielem autorskich praw majątkowych (np. wydawnictwem).

Ponadto należy unikać nieuzasadnionego cytowania własnych prac „z zamiarem zwiększenia wskaźnika cytowalności lub innych wskaźników naukometrycznych własnych lub innych osób” (Polska Akademia Nauk, 2020, s. 9). Jak podkreślono w Kodeksie przygotowanym przez Polską Akademię Nauk (2020, s. 9): „Sztuczne powiększanie dorobku publikacyjnego poprzez wielokrotne dokumentowanie pod różnymi tytułami tego samego osiągnięcia naukowego jest działaniem nagannym”. W związku z tym, za działania mające znamiona autoplgiatu, oprócz wymienionych konsekwencji związanych z naruszeniem autorskich praw majątkowych, grożą także konsekwencje dyscyplinarne.

Na koniec rozważań o plagiacie i autoplgiacie należy podkreślić, że czasem powtarzane są informacje o minimalnej liczbie zmian potrzebnych do wprowadzenia w utwór (np. 30% lub określona liczba stron), które powodują, że utwór staje się utworem nowym. Takie rozpowszechniane informacje są nieprawdziwe i w przepisach prawa nie istnieje żaden ogólnie ustalony próg zmian, po przekroczeniu którego przestajemy mówić o autoplgiacie lub plagiacie, nie mówiąc już o naruszeniu norm etycznych przez takie postępowanie.

7.4. Podsumowanie

Podsumowując informacje przedstawione w niniejszym rozdziale, problem etyki w badaniach naukowych jest wielowątkowy i zależny od dziedziny i dyscypliny naukowej, stosowanych metod czy kontekstu badania, a nawet kontekstu kulturowego – działania zgodne z normami etycznymi w jednym kraju mogą być uznane za nieetyczne w innym. Nie wszystkie działania uznawane za nieetyczne są regulowane przepisami prawa, takimi jak Ustawa o prawach autorskich i prawach pokrewnych. Nie zwalnia to jednak z obowiązku przestrzegania ogólnie przyjętych norm etycznych. Jako naukowcy jesteśmy odpowiedzialni nie tylko za rozwijanie i szerzenie wiedzy, ale także za opinię i nastawienie, jakie się tworzą wśród społeczeństwa wobec wyników badań naukowych.

Za kluczowe należy uznać przestrzeganie uniwersalnych, a także ważnych w świecie nauki norm etycznych: wiarygodności, sumienności, obiektywizmu, sprawiedliwości i rzetelności oraz uczciwości (Polska Akademia Nauk, 2020; Ministerstwo Nauki i Informatyzacji, 2004). Jako naukowcy musimy pamiętać o odpowiedzialności, jaką ponosimy za uczestników i obiekty naszych badań naukowych, a także za rezultaty naszych badań i skutki ich późniejszego replikowania, rozwijania i/lub wdrażania. Stąd tak niebezpieczne są zwłaszcza rażące przewinienia naukowe, czyli fabrykowanie, fałszowanie i plagiatowanie.

Powinniśmy pamiętać, że osobami stojącymi na straży norm etycznych musimy być przede wszystkim my sami. Postępujemy tak, jak sami chcielibyśmy być traktowani jako uczestnicy badań lub jakbyśmy chcieli, aby traktowano efekty naszej wyteżonej pracy naukowej.

Bibliografia

Darowska, M., Błach-Morysińska, K. (2011). *Ochrona Własności Intelektualnej w Polsce*. Warszawa: Salans. <http://www.paiz.gov.pl> (2.05.2021).

Doliński, J.M. (2013). Prawne konsekwencje autoplagerii. *Rzeczpospolita*. <https://www.rp.pl/artukul/965612-Prawne-konsekwencje-autoplagerii.html> (2.05.2020).

Fossheim, H., Ingierd, H. (2015). Introductory Remarks. W: *Internet Research Ethics* (9–13). Red. H. Fossheim, H. Ingierd. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Galewicz, W. (2009). O etyce badań naukowych. *Diametros*, 19(19), 48–57.

Gawęcki, J. (2008). Etyka w badaniach naukowych. *Zeszyty Problemowe Postępów Nauk Rolniczych*, 530, 95–104.

Lisek-Michalska, J. (2013). *Badania Fokusowe. Problemy Metodologiczne i Etyczne*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Ministerstwo Nauki i Informatyzacji (2004). *Dobra praktyka badań naukowych. Rekomendacje*. Warszawa: MNiI.

Narodowe Centrum Nauki (2016). *Kodeks Narodowego Centrum Nauki dotyczący rzetelności badań naukowych i starania o fundusze na badania*. Warszawa: NCN.

Polska Akademia Nauk (2020). *Kodeks Etyki Pracownika Naukowego*. Warszawa: PAN.

Sewerynik, A. (2016). Plagiat ukryty a wzorowanie się na cudzej twórczości. *Rzeczpospolita*. <https://www.rp.pl/Prawo-autorskie/302289997-Plagiat-ukryty-a-wzorowanie-sie-na-cudzej-tworczosci.html> (2.05.2021).

Siewicz, K., Świerczyński, M., Wilkowski, M., Czajka, R., Lipszyc, J., Czerniawski, P. (2014). *Krótki kurs własności intelektualnej. Materiały dla uczelni*. Warszawa: Fundacja Nowoczesna Polska.

Słownik Języka Polskiego (2021). <https://sjp.pwn.pl/> (2.05.2021).

Ustawa o prawie autorskim i prawach pokrewnych z dnia 4 lutego 1994 r. (Dz. U. z 1994 r. Nr 24 poz. 83 ze zmianami, Dz. U. z 2019 r. poz. 1231, z 2020 r. poz. 288).

Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce z dnia 20 lipca 2018 (Dz. U. z 2018 r. poz. 1668, zmienione Dz. U. z 2021 r. poz. 478, 619).

Ustawa Prawo własności przemysłowej z dnia 30 czerwca 2000 r. (Dz. U. z 2001 r. Nr 49 poz. 508 ze zmianami, Dz. U. z 2021 r. poz. 324).

Utracka, D. (2020). *Autoplaciat i jak go unikać*. Politechnika Łódzka, Życie Uczelni. <https://www.zu.p.lodz.pl/autoplaciat-i-jak-go-unikac> (dostęp 2.05.2021).

World Intellectual Property Organization (2004). *What is intellectual property?*. Geneva: WIPO.

CZEŚĆ II. DLA PROMOTORA

Zgodnie z ustawą z dnia 20 lipca 2018 Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. z 2018 r. poz. 1668) „opieka naukowa nad przygotowaniem rozprawy doktorskiej jest sprawowana przez promotora lub promotorów albo przez promotora i promotora pomocniczego” (art. 190 ust. 1 ustawy). Promotorem może być osoba posiadająca tytuł profesora lub stopień doktora habilitowanego. Promotora wyznacza się w terminie 3 miesięcy od dnia podjęcia kształcenia. W ustawie wskazano ponadto, że „doktorant, w uzgodnieniu z promotorem lub promotorami, opracowuje indywidualny plan badawczy zawierający w szczególności harmonogram przygotowania rozprawy doktorskiej i przedstawia go podmiotowi prowadzącemu szkołę doktorską w terminie 12 miesięcy od dnia rozpoczęcia kształcenia (...)” (art. 202 ust. 1). Obowiązki promotorów odrębnie regulują regulaminy poszczególnych szkół doktorskich. Przykładowo: Szkoła Doktorska Uniwersytetu Śląskiego wskazuje, że „do obowiązków promotora należy opieka nad realizacją planu badawczego przez doktoranta, udzielanie doktorantowi pomocy merytorycznej i metodycznej w pracy naukowej, w tym w opracowaniu indywidualnego planu badawczego, dokonywanie corocznej oceny postępów w pracy naukowej, a zwłaszcza postępów w realizacji programu i indywidualnego planu badawczego, w postaci pisemnej opinii, współpraca z komisją ewaluacyjną, udzielanie wskazówek metodycznych i pomocy w zdobywaniu doświadczeń dydaktycznych, opiniowanie wniosków składanych przez doktoranta, prowadzenie lub współprowadzenie seminarium doktoranckiego, informowanie dziekana o zaistnieniu przesłanek do skreślenia doktoranta z listy uczestników Szkoły Doktorskiej” (<https://us.edu.pl/szkola-doktorska/promotor/obowiazki-promotora-w-szkole-doktorskiej>). Dodatkowo

w literaturze podkreśla się, że najistotniejszym przyczynkiem do sukcesu doktoranta jest wsparcie promotora nie tylko w zakresie poszczególnych etapów pracy badawczej, ale także w procesie zwiększenia wiedzy, umiejętności oraz kompetencji doktoranta. Wskazuje się także, że istotna jest relacja, ale też komunikacja między promotorem a doktorantem, bowiem ich jakość jest związana nie tylko z ukończeniem pracy doktorskiej, ale i satysfakcją doktoranta z pracy badawczej. Duże znaczenie ma także nadzór.

Niniejsza część poradnika dedykowana jest promotorom prac doktorskich. Promotorzy znajdą w niej informacje na temat szkół doktorskich oraz ich znaczenia w kształceniu doktorów, doktoratów wdrożeniowych i eksternistycznych. Ponadto zamieszczono informacje na temat procesu przygotowania doktoratu. Autorzy podali praktyczne wskazówki oraz rekomendacje dotyczące obowiązków promotora i uwarunkowań skutecznej współpracy promotora z doktorantem: relacji, komunikacji oraz nadzoru.

Rozdział 8. Szkoły doktorskie i ich rola w kształceniu doktorantów na przykładzie Szkoły Doktorskiej Uniwersytetu Ekonomicznego We Wrocławiu

Czesław Zając

8.1. Wprowadzenie

Powołanie do życia od dnia 1 października 2019 roku szkół doktorskich w Polsce, na mocy Ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. poz. 1668), zakończyło kilkudziesięcioletni okres kształcenia doktorantów w ramach studiów doktoranckich. Były one prowadzone przez posiadające do tego uprawnienia publiczne i niepubliczne szkoły wyższe. „Do końca roku akademickiego 2018/2019 podstawę prawną funkcjonowania studiów doktoranckich stanowiła ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. Nr 164, poz. 1365 z późn. zm.) oraz kilka wydanych, na podstawie zawartych w niej upoważnień, rozporządzeń wykonawczych” (Kierznowski, 2018, s. 7). W trakcie

przygotowania ustawowych rozwiązań odnośnie do szkół doktorskich jako instytucjonalno-organizacyjnej formy nowego modelu kształcenia kandydatów na doktorów w naszym kraju, który z założenia miał zastąpić dotychczasowe ich kształcenie w formie studiów doktoranckich, wskazywano na liczne wady dotychczas obowiązującej formy kształcenia doktorantów (Kierznowski, 2018, s. 8), w tym m.in.:

- przekształcenie się studiów doktoranckich w studia wyższe, przy jednoczesnym braku zewnętrznej jakości prowadzonego w ich ramach kształcenia kandydatów na doktorów,
- silne „umasowienie” tych studiów, zwłaszcza w obszarze nauk społecznych i humanistycznych,
- bardzo niski poziom ich skuteczności, czego dowodem może być osmiokrotnie mniejsza liczba doktorantów kończących takie studia w porównaniu z liczbą kandydatów je rozpoczynających, co sytuowało Polskę na ostatnim miejscu wśród 29 krajów OECD w tym zakresie,
- niedostateczne wsparcie finansowe dla doktorantów ze strony podmiotów prowadzących studia doktoranckie, co zmuszało do poszukiwania dodatkowych źródeł zarobkowania,
- ograniczone możliwości zatrudnienia dla doktorantów i młodych naukowców na akademickim rynku pracy w Polsce,
- niższy, w porównaniu do studiów magisterskich, poziom umiędzynarodowienia (internacjonalizacji) tych studiów.

Potwierdzeniem wyżej wymienionych słabości i bolączek studiów doktoranckich były także wyniki kontroli Najwyższej Izby Kontroli przeprowadzonej w latach 2013–2014, które wskazywały, że w okresie objętym tą kontrolą, „studia doktoranckie nie były w pełni skutecznym sposobem kształcenia kadr naukowych, zaś warunki do prowadzenia samodzielnych badań naukowych, współpracy naukowej w zespołach badawczych oraz publikowania wyników badań nie były wystarczająco motywujące do uzyskania stopnia naukowego doktora” (Informacja o wynikach kontroli NIK pn. Kształcenie na studiach doktoranckich z dnia 5 stycznia 2016 r., <https://www.nik.gov.pl/plik/id.9897, vp.12191.pdf>).

Odpowiedzią na wyżej wymienione niedomagania studiów doktoranckich mają być szkoły doktorskie, które można traktować jako nowy model uzyskiwania stopnia naukowego doktora w naszym kraju. Stały się one, zgodnie z nowym

porządkiem prawnym, jedyną i wyłączną ustawowo określoną, instytucjonalną formą kształcenia doktorantów oraz jedną z dwóch form, obok funkcjonującego także przed 1 października 2019 roku eksternistycznego trybu przygotowywania prac doktorskich, uzyskiwania stopnia doktora w Polsce. Celem, jaki postawił autor opracowania, jest przedstawienie – na przykładzie Szkoły Doktorskiej Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu – najważniejszych aspektów funkcjonowania szkół doktorskich oraz wskazanie roli, jaką winny one odgrywać w procesie kształcenia kandydatów na doktorów.

8.2. Szkoły doktorskie jako instytucjonalno-organizacyjna forma kształcenia doktorantów

Najważniejsze prawne, organizacyjne i finansowe aspekty funkcjonowania szkół doktorskich

Szkoła doktorska może być prowadzona przez uprawnione do tego podmioty, którymi są: uczelnie akademickie, instytuty PAN, instytuty badawcze lub instytuty międzynarodowe, które posiadają kategorię A+, A lub B+ w co najmniej dwóch dyscyplinach naukowych. Dotyczy to także wymienionych uprawnionych podmiotów posiadających jedną z wyżej wymienionych kategorii, które prowadzą działalność wyłącznie w jednej dyscyplinie. Istnieje również ustawowo zagwarantowana możliwość prowadzenia szkoły doktorskiej wspólnie przez uprawnione podmioty, przy czym każdy z nich musi posiadać co najmniej kategorię B+ w przynajmniej jednej dyscyplinie. Kształcenie w szkole doktorskiej w Polsce jest bezpłatne. Obowiązujące prawo o szkolnictwie wyższym dopuszcza również kształcenie doktorantów przez podmiot naukowy we współpracy z innym podmiotem, będącym w szczególności przedsiębiorcą lub zagraniczną uczelnią albo instytucją naukową. Uprawniony podmiot może prowadzić nie więcej niż trzy szkoły doktorskie w danej dyscyplinie.

Podmiot uprawniony traci możliwość kształcenia doktorantów w dyscyplinie, której w wyniku ewaluacji przyznano kategorię B lub C albo jeśli przestał on spełniać wyżej wymienione warunki, gwarantujące mu prawo do prowadzenia szkoły doktorskiej. Najważniejszymi wewnętrznymi przepisami prawa, regulującymi proces pozyskiwania kandydatów do szkoły doktorskiej oraz określającymi założenia, cele i zakres przedmiotowy procesu kształcenia doktorantów, są: zasady

rekrutacji i program kształcenia. Uchwała się je samodzielnie na co najmniej pięć miesięcy przed rozpoczęciem rekrutacji dla danej edycji kształcenia, przy zachowaniu przepisów ustawowych w tym zakresie, przez najwyższe kolegalne organy władzy w uprawnionych podmiotach. Natomiast organizację szkoły doktorskiej i organizację realizowanego w niej kształcenia doktorantów określa regulamin szkoły. Ostatni z wymienionych wewnętrznych dokumentów przepisów prawa reguluje m.in. organizację kształcenia oraz dokumentację jego przebiegu, kryteria, jakie winien spełniać kandydat na promotora i sposób jego wyznaczania, sposób przeprowadzenia oceny śródkresowej oraz prawa i obowiązki doktoranta.

Najważniejsze, z punktu widzenia kandydatów do szkoły doktorskiej, informacje zawarte w zasadach rekrutacji do szkoły doktorskiej to: sposób postępowania rekrutacyjnego, wymagane dokumenty niezbędne do złożenia aplikacji do szkoły oraz zadania komisji rekrutacyjnej. W Zasadach rekrutacji do Szkoły Doktorskiej Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, która stanowi empiryczną egemplifikację rozważań autora (Uchwała Senatu UE nr 4 z dnia 21 stycznia 2021 roku), wyznaczonych przez ramy zawarte w cytowanej we wcześniejszych rozważaniach Ustawie z dnia 20 lipca 2018 roku, zapisano, że kształcenie w Szkole Doktorskiej, prowadzone na podstawie programu kształcenia oraz indywidualnego programu badawczego, trwa 8 semestrów i kończy się złożeniem rozprawy doktorskiej. Rekrutacja do Szkoły prowadzona jest przez Komisję Rekrutacyjną Szkoły Doktorskiej, powołaną przez Rektora na co najmniej 14 dni przed rozpoczęciem rekrutacji. Członek Komisji ma obowiązek zachować bezstronność i obiektywność w ocenie kandydatów do Szkoły. Może on być wyłączony z mocy prawa od oceny kandydata, jeżeli:

- planuje podjąć się obowiązków promotora lub promotora pomocniczego kandydata,
- był promotorem pracy dyplomowej kandydata;
- jest przełożonym kandydata lub znajduje się względem niego w innej relacji zatrudnienia,
- kandydat jest albo był jego małżonkiem bądź jest krewnym albo powinowatym do drugiego stopnia bądź pozostaje albo pozostawał z członkiem Komisji we wspólnym pożyciu,
- kandydat jest lub był osobą związaną z członkiem Komisji z tytułu przysposobienia, opieki lub kurateli,

- brał udział w postępowaniu dyscyplinarnym, w którym kandydat do szkoły doktorskiej lub kandydat na jego promotora byli obwinieni,
- zachodzą inne obiektywne okoliczności, mogące rodzić uzasadnione obawy co do zachowania bezstronności i obiektywizmu przy ocenianiu kandydata.

Ponadto sama Komisja rekrutacyjna może postanowić o wyłączeniu swojego członka z procedury oceny danego kandydata, jeżeli udział tego członka mógłby wzbudzać uzasadnione wątpliwości.

Zasady rekrutacji do Szkoły Doktorskiej Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu

Do najważniejszych zadań Komisji rekrutacyjnej do Szkoły Doktorskiej Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu należy zawiadomienie kandydatów o terminie i miejscu przeprowadzenia rozmów kwalifikacyjnych (zawiadomienie zamieszcza się również na stronie Szkoły co najmniej na siedem dni przed wyznaczonym terminem rozmów kwalifikacyjnych); przeprowadzenie postępowania kwalifikacyjnego; przyjmowanie kandydatów do Szkoły w formie wpisania na listę doktorantów; podejmowanie decyzji administracyjnych o odmowie przyjęcia do Szkoły, w tym formułowanie jej uzasadnienia; rozpatrywanie wniosków o ponowne rozpatrzenie sprawy oraz opiniowanie skarg składanych przez kandydatów w związku z postępowaniem rekrutacyjnym; sporządzenie protokołu z posiedzenia Komisji Rekrutacyjnej; listy rankingowej osób, które mogą być zakwalifikowane do wpisania na listę doktorantów; listy osób przyjętych do Szkoły po uwzględnieniu limitu określonego przez Rektora.

Harmonogram rekrutacji określi jest przez Dziekana Szkoły. Jest on ogłaszany 30 dni przed rozpoczęciem rekrutacji na internetowej stronie Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu i stronie Szkoły Doktorskiej. Ujęta w tym harmonogramie rozmowa kwalifikacyjna jako element rekrutacji może być prowadzona w języku polskim lub angielskim, a w uzasadnionych przypadkach także w formie online.

Rekrutacja do Szkoły prowadzona jest w drodze konkursu na podstawie wyników postępowania kwalifikacyjnego. Omawiane postępowanie kwalifikacyjne wobec kandydatów ubiegających się o przyjęcie do Szkoły Doktorskiej

Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu na rok akademicki 2021/2022 prowadzone jest przy wykorzystaniu pięciu określonych punktowo i opisowo kryteriów oceniania. Kryteria te obejmują: poziom oceny uzyskanej na dyplomie ukończenia studiów magisterskich lub równorzędnych (0–20 punktów), potwierdzone predyspozycje do prowadzenia pracy naukowej (0–10 punktów), przebieg rozmowy kwalifikacyjnej (0–30 punktów), Indywidualny Plan Badawczy (0–20 punktów) oraz posiadany dorobek publikacyjny (0–20 punktów). W procesie rekrutacji kandydat może maksymalnie uzyskać 100 punktów.

Postępowanie to składa się z trzech etapów. Każdy z tych etapów podlega ocenie punktowej. Pierwszym etapem rekrutacji do Szkoły jest ocena złożonego przez kandydata projektu Indywidualnego Planu Badawczego (IPB). Przy ocenie projektu bierze się pod uwagę: cel badań i ich nowatorstwo, oryginalność projektu badawczego (0–5 pkt); metodologię i metodykę właściwą dla realizacji celu, spójność argumentacji, przejrzystość wyводу (0–5 pkt); opis aktualnego stanu badań wraz z bibliografią istotną dla osiągnięcia celu badań (0–10 pkt). Indywidualny Plan Badawczy oceniany jest niezależnie przez dwóch członków Komisji z dyscypliny, w jakiej kandydat zamierza przygotować rozprawę doktorską, z których każdy ocenia IPB według skali od 0 do 20 punktów, a ocena końcowa stanowi średnią ich ocen. IPB musi uzyskać minimum 10 punktów, by kandydat został zakwalifikowany do drugiego etapu rekrutacji. W sytuacji, gdy członek Komisji został wskazany jako przyszły promotor, ocena IPB przeprowadzana jest tylko przez jednego członka Komisji. Ocena Indywidualnego Planu Badawczego (liczba przyznanych punktów) jest uwzględniana przez Komisję Rekrutacyjną w trakcie dokonywania ogólnej punktacji kandydata. W sytuacji wystąpienia znaczących różnic w ocenach indywidualnych członków Komisji z danej dyscypliny, ostatecznej oceny IPB w sposób kolegalny dokonuje Komisja.

W drugim etapie Komisja Rekrutacyjna dokonuje oceny spełniania przez kandydata pozostałych, poza rozmową kwalifikacyjną, kryteriów rekrutacyjnych:

- przeliczania oceny kandydata (W), odpowiadającej wpisemu na dyplomie wynikowi ukończenia jednolitych studiów magisterskich lub studiów drugiego stopnia, na punkty według wzoru: $P = (W - 3) \cdot 10$; dotyczy skali ocen 2–5, gdzie najwyższą oceną jest 5, a najniższą 2. W przypadku, gdy kandydat uzyskał dyplom za granicą, Komisja Rekrutacyjna przelicza punkty, transformując inną skalę do skali 2–5 według następujących zasad:

w przypadku rosnącej skali ocen, ocenę średnią z innej skali transformuje się do skali 2–5 według następującej zależności:

$$W = \frac{3(x - a)}{b - a} + 2$$

gdzie: b – maksymalna ocena w innej skali,

a – minimalna ocena w innej skali,

x – przeliczana ocena średnia z innej skali,

W – odpowiednik oceny x w skali ocen 2–5.

w przypadku malejącej skali ocen (tzn. minimalna ocena jest najlepszą), ocenę średnią z innej skali transformuje się do skali 2–5 według następującej zależności:

$$W = \frac{3(b - x)}{b - a} + 2$$

gdzie: b – maksymalna ocena w innej skali,

a – minimalna ocena w innej skali (tutaj najlepszą),

x – przeliczana ocena średnia z innej skali (tutaj najgorszą),

W – odpowiednik oceny x w skali ocen 2–5.

- uwzględnienia dokumentacji świadczącej o aktywności naukowej, społecznej i organizacyjnej – ocenianej w skali od 0 do 10 (łącznie nie więcej niż 10 punktów). Każdy z rodzajów aktywności oraz okres jej trwania powinien być odpowiednio potwierdzony (kopia i oryginał do wglądu). Za każdy udokumentowany udział w konferencjach naukowych z ostatnich 5 lat (do 3 wybranych) przyznaje się punkty, w tym: udział w międzynarodowej konferencji naukowej: przedstawienie referatu/plakatu (2 punkty), udział w krajowej konferencji naukowej: przedstawienie referatu/plakatu (2 punkty), udział w konferencji branżowej: przedstawienie referatu/plakatu (2 punkty), udział w studencko-doktoranckiej konferencji z referatem/plakatem (1 punkt). Łącznie za ten rodzaj osiągnięć może być przyznanych nie więcej niż 5 punktów. Za każdą udokumentowaną działalność społeczną i organizacyjną (łącznie nie więcej niż 5 punktów) przyznaje się 1 punkt za każdy rok działalności. Przez aktywność społeczną i organizacyjną rozumiana jest np.: działalność (przez co najmniej 1 rok) w kole naukowym i studenckich organizacjach, udział w organizacji konferencji i szkoleń

(z wyjątkiem zorganizowanych w ramach działalności koła naukowego/ studenckich organizacji), działalność w Uczelnianej Radzie Samorządu Studentów lub organach kolegialnych Wydziału/Uczelni, wolontariat, działalność na rzecz społeczności lokalnej, honorowe krwiodawstwo. Ten rodzaj osiągnięć może być oceniony maksymalnie na 5 punktów. Komisja może przyznać punkty za inne, niewymienione wyżej aktywności, ale nie więcej niż łącznie 5 punktów. W kryterium tym w całości kandydat może łącznie uzyskać nie więcej niż 10 punktów.

- oceny publikacyjnego dorobku naukowego w skali od 0 do 20 punktów z ostatnich 5 lat, do 5 wybranych pozycji (w tym w szczególności 50% punktów przyznaje się za publikacje z zakresu dyscypliny, w jakiej kandydat zamierza przygotować rozprawę doktorską), łącznie nie więcej niż 20 punktów. Aktywność publikacyjna kandydata, potwierdzona skanami, oceniana jest w następujący sposób: brak osiągnięć publikacyjnych (0 punktów), publikacja artykułu w czasopiśmie spoza wykazu MNiSW (1 punkt), abstrakt, poster, konferencja kół naukowych/doktorantów (2 punkty), rozdział w monografii w języku polskim lub angielskim – tylko wydawnictwa z wykazu MNiSW, poziom I (5 punktów), monografia autorska lub współautorska w języku polskim lub angielskim (tylko wydawnictwa z właściwego wykazu, poziom I) albo publikacja naukowa w czasopiśmie znajdującym się w wykazie MNiSW posiadająca punktację na poziomie 20 lub 40 punktów (10 punktów), autorska lub współautorska monografia w języku angielskim (tylko wydawnictwa z wykazu MNiSW, poziom II) lub publikacja naukowa w języku angielskim w czasopiśmie znajdującym się w wykazie MNiSW, posiadająca punktację na poziomie 70 lub 100 punktów (15 punktów), publikacja naukowa w języku angielskim w czasopiśmie znajdującym się w wykazie MNiSW, posiadającym punktację na poziomie 140–200 punktów (20 punktów), prace opublikowane w czasopiśmie naukowych do końca roku 2018, uwzględnione w aktualnym Wykazie czasopism ministra właściwego ds. nauki i szkolnictwa wyższego – punkty ustalone według wyżej opisanych zasad oraz dorobek praktyczny/wdrożeniowy (tylko w przypadku kandydatów w programie ministra „Doktorat wdrożeniowy”) – przyznawanych jest nie więcej niż 10 punktów.

Do trzeciego etapu – rozmowy kwalifikacyjnej – dopuszczany jest kandydat, który na etapie drugim uzyska minimum 40 punktów. W trakcie rozmowy kwalifikacyjnej ocenie podlegają: kompetencje i predyspozycje do prowadzenia pracy naukowej, umiejętności merytorycznej wypowiedzi i komunikacji, logicznego formułowania wypowiedzi, w tym przygotowanie metodyczne kandydata, istotne z perspektywy prowadzenia badań w dyscyplinie (0–10 punktów), motywacja kandydata do podjęcia kształcenia w Szkole Doktorskiej (0–10 punktów), wiedza kandydata z zakresu dyscypliny, w jakiej zamierza przygotować rozprawę doktorską, znajomość literatury, wiedza na temat środowisk i ośrodków naukowych – krajowych, zagranicznych i poprawne posługiwanie się kategoriami naukowymi oraz umiejętność argumentacji w obrębie dyscypliny naukowej, z jaką wiąże się wybrana przez kandydata tematyka, a także umiejętność rozróżnienia metodyki i metodologii badań naukowych (0–10 punktów). Kandydat może uzyskać łącznie maksymalnie 100 punktów w przedstawionym powyżej postępowaniu rekrutacyjnym. Należy także podkreślić, że liczbę punktów, stanowiącą podstawę przyjęcia do Szkoły, ustala Komisja, ale liczba ta nie może być niższa od 50. Komisja ustala listę rankingową osób, które uzyskały wymaganą minimalną liczbę punktów oraz ogłasza listę przyjętych zgodnie z limitem przyjęć określonych przez Rektora.

Kandydat na doktoranta Szkoły Doktorskiej we Wrocławiu zobowiązany jest złożyć w aplikacji oprócz m.in. kwestionariusza osobowego, odpisu dyplomu uzyskania tytułu zawodowego magistra lub tytułu równorzędnego, wykazu publikacji i dokumentów potwierdzających dotychczasowe osiągnięcia badawcze, w tym wystąpienia konferencyjne, dodatkowe dokumenty poświadczające predyspozycje kandydata do pracy naukowej, np. zaświadczenia o odbytych stażach naukowych, wstępny projekt indywidualnego programu badawczego, w którym zawarty został w szczególności: problem badawczy, cele badań, hipotezy badawcze/pytania badawcze, metody badawcze, ramowy harmonogram badań, przegląd literatury przedmiotu badań, możliwości komercjalizacji badań, także dokumenty poświadczające znajomość nowożytnego języka obcego na poziomie biegłości językowej co najmniej B2, w tym certyfikat lub dyplom ukończenia studiów (oraz suplement). Przy czym, jeżeli jest to inny język niż język angielski, to kandydat do Szkoły zobowiązany jest także dołączyć dokument poświadczający znajomość języka angielskiego na poziomie biegłości językowej co najmniej B2. Przyjęcie do Szkoły następuje w drodze wpisu na listę doktorantów.

8.3. Rola szkół doktorskich w kształceniu doktorantów – przykład Szkoły Doktorskiej Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu

Zgodnie z zapisem ustawowym, kształcenie doktorantów w szkole doktorskiej ma na celu ich przygotowanie do uzyskania stopnia doktora. Cel ten jest najważniejszym warunkiem brzegowym, wyznaczającym założenia, cele oraz zakres przedmiotowy programów kształcenia doktorantów, tworzonych autonomicznie przez uprawnione do tego podmioty. Najważniejszy cel każdego programu kształcenia doktorantów w szkole doktorskiej powinien być zbieżny z wyżej wymienionym celem ustawowym. Tak sformułowany cel stanowił również punkt wyjścia do opracowania założeń i celów programu kształcenia doktorantów w Szkole Doktorskiej Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu. Autor opracowania jest jednym ze współautorów w/w programu, a jako Dziekan tej Szkoły także bezpośrednio odpowiedzialnym za jego realizację. Założenia i cele kształcenia doktorantów w Szkole Doktorskiej Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu obejmują:

1. Profesjonalne przygotowanie doktorantów do pracy naukowej w zakresie poprawnego prowadzenia krytycznej, a zarazem konstruktywnej analizy literatury naukowej, prawidłowego przygotowania metodologii oraz metodyki ilościowych i jakościowych badań empirycznych.
2. Wyposażenie doktorantów w umiejętności przygotowywania opracowań naukowych, na wysokim poziomie, co zwiększa szanse ich opublikowania w wysoko punktowanych wydawnictwach oraz czasopismach krajowych i zagranicznych.
3. Przygotowanie uczestników kształcenia w Szkole do opracowywania wniosków o pozyskiwanie grantów na badania naukowe ze środków pochodzących z zagranicznych programów badawczych oraz programów krajowych, oferowanych m.in. przez NCN, NCBR czy macierzyste Uczelnie lub instytuty badawcze, jak również kształcenie umiejętności realizowania badań naukowych w ramach takich programów.
4. Wsparcie merytoryczne kandydatów do Szkoły Doktorskiej poprzez organizowanie otwartych warsztatów dla doktorantów z opracowywania Indywidualnych Planów Badawczych, zawierających między innymi koncepcję przygotowywanej przez nich rozprawy doktorskiej oraz metodykę badań planowanych na potrzeby tej rozprawy.

5. Wyposażenie doktorantów w wiedzę i umiejętności odnośnie do konstrukcji, możliwości wykorzystania oraz kryteriów wyboru metod, technik i narzędzi, niezbędnych do prowadzenia badań literaturowych oraz empirycznych, w kontekście realizacji indywidualnych planów badawczych, pożądanej twórczości naukowej oraz najważniejszych celów kształcenia w Szkole Doktorskiej, ze szczególnym uwzględnieniem prawidłowego opracowania rozprawy doktorskiej i przygotowania się do jej obrony.
6. Wykształcenie u doktorantów potrzeby stałej, opartej na efektywnej komunikacji współpracy z promotorami, a w przypadku doktorantów realizujących swoje prace doktorskie w ramach programu doktoratu wdrożeniowego, także współpracy z opiekunami naukowymi reprezentującymi zakłady pracy – pracodawców doktorantów – jest to według głębokiego przekonania autora tych rozważań, opartych na osobistych wieloletnich doświadczeniach jako promotora i opiekuna doktorantów, *conditio sine qua non* powodzenia w postępowaniu doktorskim.
7. Wykształcenie u doktorantów skłonności oraz umiejętności upowszechniania wiedzy, poprzez m.in. przygotowanie ich do wystąpień publicznych oraz profesjonalnego prezentowania swoich wyników badań, co stanowi jeden z ważnych komponentów kompetencji społecznych w zakresie prowadzenia pracy naukowej.
8. Utrwalenie w świadomości uczestników kształcenia w Szkole Doktorskiej przekonania o konieczności przestrzegania zasad etyki oraz dobrych obyczajów i praktyk akademickich.
9. Zdobyć przez doktorantów umiejętności korzystania ze światowego dorobku naukowego, identyfikowania i rozwiązywania problemów badawczych, planowania i realizacji badań naukowych, opracowywania ich wyników w formie patentów, publikacji lub prezentacji podczas zjazdów naukowych.
10. Przygotowanie doktorantów do uczestniczenia w wymianie doświadczeń naukowych i idei, także w środowisku międzynarodowym.

Powyższy dekalog założeń i celów wyznaczył ramy oraz zakres merytoryczny programu kształcenia oferowanego doktorantom omawianej Szkoły Doktorskiej. Od samego początku jej funkcjonowania program ten, oferujący kształcenie w trzech ścieżkach odpowiadających trzem dyscyplinom naukowym

występującym na Uniwersytecie Ekonomicznym we Wrocławiu, czyli Ekonomii i Finansom, Naukom o Zarządzaniu i Jakości oraz Technologii Żywności i Żywienia, był oparty na orientacji metodologicznej, metodycznej i narzędziowej. Najnowsza jego wersja, którą Szkoła proponuje kandydatom na doktorantów w ramach III edycji kształcenia, od początku roku akademickiego 2021/2022 została zmodyfikowana do postaci zintegrowanej, tak by umożliwić doktorantom uczestnictwo w każdej ścieżce kształcenia, niezależnie od liczby kandydatów przyjętych do Szkoły (Uchwała Senatu Nr 5 Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu z dnia 21 stycznia 2021 roku). Stąd podział na przedmioty podstawowe obowiązkowe, zajęcia (przedmioty) obowiązkowe dla danej dyscypliny, zajęcia fakultatywne rozwijające umiejętności zawodowe (metodyczne i specjalistyczne) oraz seminaria i aktywne formy upowszechniania wyników badań. Przedmioty w ramach omawianego programu zostały przedstawione w tabeli 14.

Tabela 14. Przedmioty oferowane doktorantom III edycji kształcenia w Szkole Doktorskiej Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu

Program kształcenia w Szkole Doktorskiej Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu obejmujący dyscypliny: Ekonomia i Finanse, Nauki o Zarządzaniu i Jakości oraz Technologia Żywności i Żywnienia dla doktorantów rozpoczynających kształcenie w roku akademickim 2021/2022										
Lp.	Nazwa przedmiotu	Semestr	Forma zaliczenia	Liczba godzin	Wymiar godzin w semestrze				Punkty	Uwagi
					W	ĆW	ĆW-k	S		
Zajęcia obowiązkowe podstawowe										
1	BHP	I	zal.	4	4				0	
2	Metodyka i metodologia badań naukowych	I	Zal. (na ocenę)	8	8				2	
3	Postępowanie doktorskie w dyscyplinach naukowych	I	zal	4	4				1	
4	Przegląd literatury (rodzaje i metodyka)	I	Zal. (na ocenę)	8	4		4		2	
5.	Testowanie hipotez w procesie badawczym		Zal. (ocenę)	8	4		4		2	Przedmioty podstawowe prowadzone w Szkole Doktorskiej,

Program kształcenia w Szkole Doktorskiej Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu obejmujący dyscypliny: Ekonomia i Finanse, Nauki o Zarządzaniu i Jakości oraz Technologia Żywności i Żywnienia dla doktorantów rozpoczynających kształcenie w roku akademickim 2021/2022										
Lp.	Nazwa przedmiotu	Semestr	Forma zaliczenia	Liczba godzin	Wymiar godzin w semestrze				Punkty	Uwagi
					W	ĆW	ĆW-k	S		
6.	Metody ilościowe i jakościowe w badaniach naukowych. Wstęp	I	Zal. (na ocenę)	8	8				2	obowiązkowe dla wszystkich doktorantów
7.	Metodyka nauczania w szkole wyższej	I	zal.	4	4				1	
8.	Filozofia nauki	I	zal.	8	8				1	
9.	Etyka badań naukowych	II	zal.	8	8				1	
	Razem zajęcia obowiązkowe dla wszystkich dyscyplin			60	52	8			12	

Program kształcenia w Szkole Doktorskiej Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu obejmujący dyscypliny: Ekonomia i Finanse, Nauki o Zarządzaniu i Jakości oraz Technologia Żywności i Żywnienia dla doktorantów rozpoczynających kształcenie w roku akademickim 2021/2022										
Lp.	Nazwa przedmiotu	Semestr	Forma zaliczenia	Liczba godzin	Wymiar godzin w semestrze				Punkty	Uwagi
					W	ĆW	ĆW-k	S		
10.1	Pozyskiwanie grantów badawczych. Źródła finansowania badań naukowych w Naukach Społecznych (EiF, NoZiJ)	II	Zal. (na ocenę)	8	4		4		2	
11.1	Problemy badawcze w ekonomii i finansach (EiF)	I	Zal. (na ocenę)	16	16				2	Przedmioty podstawowe prowadzone w Szkole Doktorskiej, obowiązkowe dla doktorantów EiF
12.1	Przygotowanie tekstu naukowego – warsztaty (EiF)	II	Zal. (na ocenę)	12	4		8		2	
13.1	Metody ilościowe i jakościowe w badaniach naukowych (EiF)	II	Zal. (na ocenę)	16			16		2	
	Razem obowiązkowe dla EiF			108	72		36		18	

Program kształcenia w Szkole Doktorskiej Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu obejmujący dyscypliny: Ekonomia i Finanse, Nauki o Zarządzaniu i Jakości oraz Technologia Żywności i Żywnienia dla doktorantów rozpoczynających kształcenie w roku akademickim 2021/2022										
Lp.	Nazwa przedmiotu	Semestr	Forma zaliczenia	Liczba godzin	Wymiar godzin w semestrze				Punkty	Uwagi
					W	ĆW	ĆW-k	S		
10.2	Problemy badawcze w naukach o zarządzaniu i jakości (NoZiJ)	I	Zal. (na ocenę)	16	16				2	
11.2	Pozyskiwanie grantów badawczych. Źródła finansowania badań naukowych w Naukach Społecznych (EiF, NoZiJ)	II	Zal. (na ocenę)	8	4		4		4	Przedmioty podstawowe prowadzone w Szkole Doktorskiej, obowiązkowe dla doktorantów NoZiJ
12.2	Przygotowanie tekstu naukowego – warsztaty (NoZiJ)	II	Zal. (na ocenę)	12	4		8		2	
13.2	Metody ilościowe i jakościowe w badaniach naukowych (NoZiJ)	II	Zal. (na ocenę)	16			16		2	
	Razem obowiązkowe dla NoZiJ			108	72		36		18	

Program kształcenia w Szkole Doktorskiej Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu obejmujący dyscypliny: Ekonomia i Finanse, Nauki o Zarządzaniu i Jakości oraz Technologia Żywności i Żywienia dla doktorantów rozpoczynających kształcenie w roku akademickim 2021/2022										
Lp.	Nazwa przedmiotu	Semestr	Forma zaliczenia	Liczba godzin	Wymiar godzin w semestrze				Punkty	Uwagi
					W	ĆW	ĆW-k	S		
10.3	Problemy badawcze w technologii żywności i żywienia	I	Zal. (na ocenę)	12	4		8		2	
11.3	Przygotowanie tekstu naukowego – warsztaty (TŻiŻ)	II	Zal. (na ocenę)	12	4		8		2	Przedmioty podstawowe prowadzone w Szkole
12.3	Metody ilościowe i jakościowe w badaniach naukowych (TŻiŻ)	II	Zal. (na ocenę)	16			16		2	Doktorskiej, obowiązkowe dla doktorantów TŻiŻ
13.2	Pozyskiwanie grantów badawczych i źródła finansowania badań naukowych (TŻiŻ)	II	Zal. (na ocenę)	12	8		4		2	
	Razem zajęcia obowiązkowe dla TŻiŻ			108	64		44		18	

Program kształcenia w Szkole Doktorskiej Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu obejmujący dyscypliny: Ekonomia i Finanse, Nauki o Zarządzaniu i Jakości oraz Technologia Żywności i Żywnienia dla doktorantów rozpoczynających kształcenie w roku akademickim 2021/2022										
Lp.	Nazwa przedmiotu	Semestr	Forma zaliczenia	Liczba godzin	Wymiar godzin w semestrze				Punkty	Uwagi
					W	ĆW	ĆW-k	S		
Zajęcia fakultatywne rozwijające umiejętności zawodowe (metodyczne i specjalistyczne)										
1	Przedmiot do wyboru	III-VI	Zal. (na ocenę)	8					1	8 przedmiotów do wyboru, przedmioty w wymiarze 8 godz., 1 pkt. ECTS każdy.
2	Przedmiot do wyboru	III-VI	Zal. (na ocenę)	8					1	Formę zajęć ustala prowadzący.
3	Przedmiot do wyboru	III-VI	Zal. (na ocenę)	8					1	Przedmiot do wyboru może być zaliczony na podstawie certyfikatu
4	Przedmiot do wyboru	III-VI	Zal. (na ocenę)	8					1	potwierdzającego uzyskane punkty ECTS w związku z uczestnictwem

Program kształcenia w Szkole Doktorskiej Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu obejmujący dyscypliny: Ekonomia i Finanse, Nauki o Zarządzaniu i Jakości oraz Technologia Żywności i Żywnienia dla doktorantów rozpoczynających kształcenie w roku akademickim 2021/2022										
Lp.	Nazwa przedmiotu	Semestr	Forma zaliczenia	Liczba godzin	Wymiar godzin w semestrze				Punkty	Uwagi
					W	ĆW	ĆW-k	S		
5	Przedmiot do wyboru	III-VI	Zal. (na ocenę)	8					1	w szczególności w doctoral seminar, workshops, courses lub zajęciach Summer School
6	Przedmiot do wyboru	III-VI	Zal. (na ocenę)	8					1	
7	Przedmiot do wyboru	III-VI	Zal. (na ocenę)	8					1	
8	Przedmiot do wyboru	III-VI	Zal. (na ocenę)	8					1	
	Razem zajęcia rozwijające umiejętności zawodowe			64					8	

Program kształcenia w Szkole Doktorskiej Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu obejmujący dyscypliny: Ekonomia i Finanse, Nauki o Zarządzaniu i Jakości oraz Technologia Żywności i Żywnienia dla doktorantów rozpoczynających kształcenie w roku akademickim 2021/2022										
Lp.	Nazwa przedmiotu	Semestr	Forma zaliczenia	Liczba godzin	Wymiar godzin w semestrze				Punkty	Uwagi
					W	ĆW	ĆW-k	S		
Praktyka dydaktyczna										
1	Praktyka zawodowa	I–VIII	zal.	240		30			16	60 godzin w roku akademickim w formie prowadzenia zajęć i uczestnictwa w zajęciach zgodnie z obowiązującymi przepisami UEW
	Razem praktyka zawodowa			240		30			16	
Seminaria i aktywne formy upowszechniania wyników badań										
1	Seminarium doktoranckie	I–VIII	zal.	64				8	16	
2	Otwarta sesja doktorancka	II, III, V, VII	zal.	96				24	8	
	Razem seminarium			160				32	24	

Program kształcenia w Szkole Doktorskiej Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu obejmujący dyscypliny: Ekonomia i Finanse, Nauki o Zarządzaniu i Jakości oraz Technologia Żywności i Żywnienia dla doktorantów rozpoczynających kształcenie w roku akademickim 2021/2022										
Lp.	Nazwa przedmiotu	Semestr	Forma zaliczenia	Liczba godzin	Wymiar godzin w semestrze				Punkty	Uwagi
					W	ĆW	ĆW-k	S		
	Razem liczba godzin zajęć obowiązkowych i do wyboru			268					26	
	Razem liczba godzin zajęć obowiązkowych, do wyboru i seminariów			428					50	
	Razem liczba godzin			848					66	

zal. – zaliczenie na „zal.”

zal. (na ocenę) – zaliczenie na ocenę

Źródło: program kształcenia w Szkole Doktorskiej Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu.

O przyjęcie do Szkoły Doktorskiej Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu może ubiegać się kandydat posiadający tytuł zawodowy magistra, magistra inżyniera albo równorzędny. W wyjątkowych przypadkach, uzasadnionych najwyższą jakością osiągnięć naukowych, do Szkoły Doktorskiej może być także przyjęty absolwent studiów pierwszego stopnia lub student, który zaliczył trzeci rok jednolitych studiów magisterskich, w tym student będący beneficjentem programu „Diamentowy Grant”. Osiągnięcia naukowe tego kandydata podlegają ocenie komisji rekrutacyjnej. Kandydat ubiegający się o przyjęcie do Szkoły Doktorskiej powinien wykazać się kompetencjami i osiągnięciami naukowymi pozwalającymi na podjęcie kształcenia na poziomie 8. Polskiej Ramy Kwalifikacji w dyscyplinach naukowych: Ekonomia i Finanse, Nauki o Zarządzaniu i Jakości, Technologia Żywności i Żywienia.

Po zakończeniu cyklu zajęć z każdego przedmiotu przewidzianego w programie kształcenia, osiągnane przez doktorantów efekty uczenia się weryfikowane są podczas egzaminów, zaliczeń lub zaliczeń na ocenę. Formę zaliczenia przedmiotu określa harmonogram realizacji programu kształcenia. O sposobie przeprowadzenia egzaminu lub zaliczenia informuje doktorantów nauczyciel akademicki prowadzący zajęcia przed rozpoczęciem cyklu zajęć.

Egzaminy i zaliczenia mogą mieć formę pisemnych lub ustnych sprawdzianów wiedzy i umiejętności; zaliczenie zajęć może odbywać się na podstawie pisemnych prac zaliczeniowych (np. projektów, esejów, projektów multimedialnych lub prezentacji) przygotowanych przez doktorantów na wskazany temat. Osiągnane przez doktoranta efekty uczenia się weryfikowane są także poprzez ocenę:

- wystąpień doktoranta podczas corocznej otwartej sesji doktorantów; wystąpienie polega na prezentacji hipotez badawczych, metod i wyników badań; oceny wystąpienia doktoranta dokonuje Dziekan Szkoły,
- realizacji indywidualnego planu badawczego, w tym harmonogramu przygotowania rozprawy doktorskiej, przeprowadzaną przez komisję ewaluacyjną w formie oceny śródkresowej w połowie okresu kształcenia; ocena śródkresowa kończy się wynikiem pozytywnym lub negatywnym, a jej wynik, wraz z uzasadnieniem, jest jawny.

Kształcenie doktoranta kończy się złożeniem przez niego rozprawy doktorskiej. Termin złożenia rozprawy doktorskiej określony jest w Indywidualnym Planie Badawczym, opracowanym przez doktoranta, składanym przez niego

nie później niż przed upływem 12 miesięcy od momentu rozpoczęcia kształcenia w Szkole Doktorskiej. Podlega on także ocenie dokonywanej przez komisję ewaluacyjną w trakcie oceny śródkresowej w połowie okresu kształcenia. Natomiast całe postępowanie doktorskie odbywa się poza szkołą doktorską. Na Uniwersytecie Ekonomicznym we Wrocławiu prowadzone jest ono przez radę dyscypliny naukowej, w której ulokowana jest konkretna rozprawa doktorska.

8.4. Podsumowanie

Nowy model kształcenia doktorantów w Polsce w ramach szkół doktorskich – z założenia przyjętego przez jego twórców – ma przyczynić się do wykształcenia przez doktorantów wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych na wysokim poziomie, który gwarantuje wysoką jakość naukową i użyteczną przygotowywanych rozpraw doktorskich. Kształcenie w szkołach doktorskich powinno przygotować kandydatów do stopnia naukowego doktora do profesjonalnego prowadzenia pracy naukowo-badawczej oraz aktywności w zakresie twórczości naukowej. Ten model, o którym mowa, stanowi dla podmiotów uprawnionych do prowadzenia szkół doktorskich oraz postępowań doktorskich także źródło wielu trudnych wyzwań. Niespełna dwuletni okres kształcenia doktorantów w naszym kraju – według nowej formuły – to zbyt krótki czas, by można było udzielić odpowiedzi na wiele pytań natury prawnej, finansowej i organizacyjnej i rozwiązać różne dylematy związane z organizacją i funkcjonowaniem szkół doktorskich oraz prowadzonym przez nie kształceniem kandydatów na doktorów. Autor opracowania jest głęboko przekonany, biorąc pod uwagę także osobiste doświadczenia w zakresie organizacji Szkoły Doktorskiej Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu i zarządzania tą szkołą oraz pełnienie funkcji promotora, że szkoły doktorskie w Polsce powinny znacząco przyczynić się do nadania wysokiej, należytej rangi doktoratom przygotowywanym i broniącym przez kształcących się w nich doktorantów.

Bibliografia

Informacja o wynikach kontroli NIK pn. Kształcenie na studiach doktoranckich z dnia 5 stycznia 2016 r. <https://www.nik.gov.pl/plik/id.9897, vp.12191.pdf>.

Kierznowski, Ł. (2018). *Szkoły doktorskie. Komentarz do art. 198-216 oraz 259-264 Ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*. Warszawa: Difin.

Uchwała Nr 4/2021 Senatu Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu z dnia 21 stycznia 2021 roku w sprawie określenia zasad rekrutacji do Szkoły Doktorskiej Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu na 1 rok kształcenia w roku akademickim 2021/2022.

Uchwała Nr 5/2021 Senatu Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu z dnia 21 stycznia 2021 roku w sprawie zatwierdzenia programu kształcenia w Szkole Doktorskiej Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu dla doktorantów rozpoczynających kształcenie od roku akademickiego 2021/2022.

Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. poz. 1668).

Rozdział 9. Doktoraty wdrożeniowe i eksternistyczne

Anna Kosieradzka, Janusz Zawila-Niedźwiecki

9.1. Wprowadzenie

Doktoraty wdrożeniowe i eksternistyczne są adresowane do praktyków, tj. osób z istotnym dorobkiem zawodowym, którego charakter i kumulacja stanowią wartościową podstawę w naukach empirycznych do potraktowania jako baza kompetencji o dwóch zakresach atrakcyjności. Po pierwsze, oczekiwanych od kandydata do stopnia doktora kompetencji osobistych, które po uporządkowaniu metodycznym oraz uzupełnieniu o niezbędne treści teoretyczne i umiejętności posługiwania się nimi mogą być podstawą uznania za pozyskanie kwalifikacji cząstkowych związanych z Polską Ramą Kwalifikacji na poziomie 8. Po drugie zaś, jako zakres dorobku (i to nie tylko osobistego, lecz także środowiska zawodowego doktoranta), który może stanowić wartość po jego uogólnieniu naukowym lub który jest źródłem pytań służących sformułowaniu problemów badawczych.

Praktycy, zmierzający do uzyskania stopnia doktora, mają do dyspozycji dwie ścieżki postępowania. Formuła doktoratu wdrożeniowego podporządkowuje ich regułom określonym regulaminem wybranej szkoły doktorskiej. Doktorat ekster-nistyczny (określany też popularnie „z wolnej stopy”) pozostawia ich poza tymi ramami, ale nie zmienia wymagań stawianych kandydatowi i samej rozprawie doktorskiej. Poniżej omówiono to szczegółowo.

9.2. Doktoraty wdrożeniowe

Kontekst formalny

Program „Doktorat wdrożeniowy” jest realizowany na podstawie art. 376 ust. 1 i ust. 2 pkt 1 Ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. z 2021 r. poz. 478 i 619), dającego właściwemu ministrowi ds. nauki prawo ustanawiania programów i przedsięwzięć, mających na celu realizację polityki naukowej Państwa.

Program został uruchomiony po raz pierwszy w roku 2017. Był przewidziany początkowo na 4 lata, ale aktualnie plany obejmują okres do roku 2027. Jego budżet wynosił w kolejnych latach (w mln. zł): 2017 – 5,17; 2018 – 26,35; 2019 – 47,53; 2020 – 68,72, a od roku 2021 do roku 2027 ma wynosić 84,75. Środki mogą być przeznaczone na:

- dofinansowanie kosztów wykorzystania infrastruktury badawczej w celu realizacji badań naukowych prowadzonych przez doktoranta,
- finansowanie stypendium doktoranckiego w okresie odbywania studiów doktoranckich, nie dłuższym niż 4 lata.

Cele programu „Doktorat wdrożeniowy” można streścić następująco:

- tworzenie warunków do rozwoju współpracy pomiędzy środowiskiem naukowym a środowiskiem społeczno-gospodarczym, prowadzonej w ramach szkół doktorskich,
- wprowadzenie możliwości kształcenia uczestnika studiów doktoranckich we współpracy z zatrudniającymi ich przedsiębiorcami albo innymi podmiotami,
- wdrażanie w tych podmiotach wyników prowadzonej przez doktorantów działalności naukowej,
- dostęp doktorantów do laboratoriów na Uczelni, opieka naukowa, kształcenie w ramach studiów doktoranckich realizowanych w szkołach doktorskich,

- przygotowanie pracy doktorskiej, wartościowej pod względem merytorycznym oraz praktycznym, która powinna mieć charakter innowacyjny i być poparta kompleksową wiedzą podstawową.

Program składa się z dwóch modułów:

- „Doktorat wdrożeniowy I” – w ramach którego wspierane jest przygotowywanie rozpraw doktorskich przez doktorantów prowadzących działalność naukową w zakresie innym niż określony w pkt 2),
- „Doktorat wdrożeniowy II – sztuczna inteligencja” – w ramach którego wspierane jest przygotowywanie rozpraw doktorskich przez doktorantów prowadzących działalność naukową w zakresie wykorzystania sztucznej inteligencji w procesach technologicznych lub społecznych, w tym związanych z cyberbezpieczeństwem.

Do udziału w programie i składania wniosków są uprawnione tzw. podmioty wnioskujące, tzn instytucje prowadzące szkoły doktorskie, w tym:

- uczelnie akademickie (publiczne i niepubliczne),
- instytuty naukowe Polskiej Akademii Nauk,
- instytuty badawcze,
- międzynarodowe instytuty naukowe utworzone na podstawie odrębnych ustaw, działające na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej.

W latach 2017–2020 nabór wniosków był ogłaszany corocznie. Komunikat Ministra Edukacji i Nauki z dnia 16 kwietnia 2021 r. o ustanowieniu programu „Doktorat wdrożeniowy” i naborze wniosków reguluje tryb składania wniosków w roku 2021 i latach następnych. Nabory wniosków przeprowadza się raz w roku. Kandydaci do programu nie mogą składać wniosków indywidualnie, tylko za pośrednictwem podmiotu wnioskującego, który wprowadza wniosek za pośrednictwem systemu informatycznego OSF (Zintegrowany System Usług dla Nauki – Obsługa Strumieni Finansowania, <https://osf.opi.org.pl>), na udostępnionym w nim formularzu.

Części składowe wniosku przedstawia tabela 15.

Tabela 15. Struktura wniosku w programie „Doktorat wdrożeniowy”

Część wniosku	Zawartość	Termin składania
A	dane wnioskodawcy	generowany automatycznie po wprowadzeniu do systemu OSF części I wniosku
I	informacje o projekcie, o podmiocie współpracującym i o kandydatach na promotora i opiekuna pomocniczego	od dnia 29 kwietnia do dnia 31 maja każdego roku
II	informacje o doktorancie i o kosztach realizacji projektu, które zostaną sfinansowane ze środków finansowych przyznanych w ramach programu oraz harmonogram prac nad projektem	do 20 września roku, w którym jest prowadzony nabór wniosków i dotyczy tylko projektów, zakwalifikowanych do programu, których wykonawcy zostaną przyjęci do szkoły doktorskiej

Źródło: opracowanie własne.

Procedura oceny części I wniosków składa się z oceny formalnej i merytorycznej.

- Ocena formalna polega na weryfikacji kompletności informacji zawartych w części I wniosku i spełnienia wymagań formalnych opisanych szczegółowo w Komunikacie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 16 kwietnia 2021 r. (ust. 3, 6, 7).
- Oceny merytorycznej części I wniosków dokonuje powołany przez ministra zespół doradczy, według kryteriów wymienionych w rozdziale 1.3.

W przypadku uchybień i braków formalnych wnioskodawca ma możliwość ich usunięcia w ciągu 7 dni od otrzymania informacji. W celu usunięcia braków formalnych części I wniosku dokonuje się jej modyfikacji w systemie. Do oceny merytorycznej są kierowane wyłącznie części I wniosków kompletne i spełniające wymagania formalne.

Po dokonaniu oceny merytorycznej zespół doradczy przedstawia ministrowi wyniki oceny części I wniosków w formie:

1. listy rankingowej wnioskodawców wstępnie zakwalifikowanych do udziału w programie,
2. listy wnioskodawców niezakwalifikowanych do udziału w programie – wraz z punktacją przyznaną za spełnienie poszczególnych kryteriów i z uzasadnieniem.

Minister przekazuje wnioskodawcy w systemie informację o wynikach oceny części I wniosku. Wnioskodawcy przysługuje możliwość złożenia umotywowanych zastrzeżeń w terminie 14 dni od dnia przekazania informacji, w odniesieniu do wniosków niezakwalifikowanych do udziału w programie. Po rozpatrzeniu zastrzeżeń w systemie przekazuje się informację o wstępnym zakwalifikowaniu wnioskodawcy do udziału w programie lub o niezakwalifikowaniu wnioskodawcy do udziału w programie.

Po przeprowadzeniu rekrutacji do szkoły doktorskiej i złożeniu przez wnioskodawcę w ustalonym terminie (do dnia 20 września każdego roku) II części wniosku, następuje jej ocena, która ma charakter wyłącznie formalny, polegający na weryfikacji kompletności i poprawności rachunkowej informacji zawartych w tej części wniosków, a także spełnienia wymagań, opisanych szczegółowo w Komunikacie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 16 kwietnia 2021 r. (ust. 3, 6 oraz 7 pkt 2 i 4). Na podstawie informacji zawartych w części II wniosku minister rozstrzyga o ostatecznym zakwalifikowaniu wnioskodawcy do udziału w programie i ustala wysokość środków finansowych do przyznania w ramach programu. Informację tę i wzór umowy minister przekazuje wnioskodawcy w systemie.

Środki finansowe przyznane w ramach programu wnioskodawca przeznacza na:

- stypendium doktoranckie,
- ewentualne zwiększenie kwoty stypendium doktoranckiego dla doktoranta z orzeczoną niepełnosprawnością,
- koszty ubezpieczenia społecznego,
- dofinansowanie kosztów wykorzystania infrastruktury badawczej w celu realizacji przez doktoranta projektu.

Miesięczna kwota przyznana w ramach programu na sfinansowanie stypendium doktoranckiego dla doktoranta wynosi:

- 3450,00 zł – do miesiąca, w którym została przeprowadzona ocena śródokresowa,
- 4450,00 zł – po miesiącu, w którym została przeprowadzona ocena śródokresowa.

Szczegółowe warunki uczestnictwa w programie „Doktorat wdrożeniowy”

Warunkami **wstępnego** zakwalifikowania do udziału w programie są:

1. Przygotowanie przez wnioskodawcę projektu obejmującego prowadzenie działalności naukowej o określonym celu naukowym albo artystycznym oraz praktycznym znaczeniu i potencjale naukowym albo wartości artystycznej.
2. Podjęcie przez wnioskodawcę współpracy z tzw. podmiotem współpracującym, zainteresowanym wdrożeniem wyników działalności naukowej, która będzie prowadzona w ramach projektu.
3. Wyrażenie przez podmiot współpracujący zgody na realizację projektu przez pracownika zatrudnionego w pełnym wymiarze czasu pracy (w szczególnym przypadku może to być osoba, którą podmiot współpracujący zatrudni na takich warunkach nie później niż od dnia 1 października roku podjęcia kształcenia w szkole doktorskiej). Uwaga: zatrudnienie w pełnym wymiarze czasu pracy musi trwać przez cały okres realizacji projektu.
4. Wskazanie przez podmiot współpracujący spośród swoich pracowników kandydata na opiekuna pomocniczego dla osoby, która podejmie kształcenie w szkole doktorskiej. Zadaniem opiekuna pomocniczego jest monitorowanie w podmiocie współpracującym postępów we wdrażaniu projektu. Opiekun pomocniczy musi posiadać stopień naukowy doktora albo stopień doktora w zakresie sztuki lub co najmniej pięcioletnie doświadczenie w prowadzeniu działalności naukowej lub znaczące osiągnięcia w zakresie opracowania i wdrożenia w sferze gospodarczej lub społecznej oryginalnego rozwiązania projektowego, konstrukcyjnego, technologicznego lub artystycznego, o ponadlokalnym zasięgu oraz trwałym i uniwersalnym charakterze.

Oceny projektów zgłoszonych przez wnioskodawcę dokonuje zespół ministerialny powołany do oceny przedłożonej dokumentacji oraz do wyłonienia beneficjentów programu. Przy ocenie wniosku uwzględnia się następujące kryteria (tabela 16.).

Tabela 16. Kryteria oceny projektów przez zespół ministerialny

Kryterium		Opis szczegółowy
1	Ocena poziomu merytorycznego wniosku	a) osiągnięcia naukowe albo artystyczne promotora w zakresie tematyki projektu, b) dokonania promotora w zakresie współpracy nauki z otoczeniem społeczno-gospodarczym, c) naukowe albo artystyczne znaczenie projektu, d) sposób zdefiniowania problemu badawczego i dobór metodologii do jego zdefiniowania
2	Ocena potencjału wnioskodawcy	a) zakres wsparcia dla doktoranta ze strony wnioskodawcy, b) doświadczenie wnioskodawcy wynikające z udziału we wcześniejszych edycjach programu „Doktorat wdrożeniowy”
3	Ocena użyteczności wyników prac lub zadań	wpływ wdrożenia projektu na wybrane sektory gospodarki, w tym znaczenie wdrożenia dla podmiotu współpracującego
4	Ocena społecznej odpowiedzialności nauki	doświadczenie podmiotu współpracującego w obszarze współpracy z podmiotami systemu szkolnictwa wyższego i nauki

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki oceny merytorycznej zespół doradczy przedstawia ministrowi w formie: listy rankingowej wnioskodawców wstępnie zakwalifikowanych do udziału w programie. Warunkiem **ostatecznego** zakwalifikowania do udziału w programie jest przyjęcie zakwalifikowanej osoby do szkoły doktorskiej według procedury rekrutacyjnej określonej przez daną szkołę doktorską (co nie oznacza automatycznego przyjęcia kandydata do szkoły). Od momentu przyjęcia do szkoły doktorskiej wnioskodawca staje się doktorantem.

W programie „Doktorat wdrożeniowy” projekt jest realizowany przez jednego doktoranta, co oznacza, że w tym przypadku nie są możliwe prace zespołowe.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na najczęściej popełniane błędy przy definiowaniu wniosku. Oto niektóre z nich:

- Zbyt ogólny cel naukowy projektu.
- Problem wskazany do rozwiązania nie ma charakteru naukowego, a jedynie praktyczny.
- Brak opisu metodologii prowadzenia badań naukowych.

- Niewyekspozowany aspekt wdrożeniowy.
- Brak aspektów świadczących o innowacyjności projektu.
- Brak opisu spodziewanych rezultatów czy znaczących wyników prac.
- Zbyt ogólny harmonogram.

Na tej podstawie można zidentyfikować najważniejsze cechy doktoratów wdrożeniowych. Deklarowane projekty muszą być uzasadnione wyraźną potrzebą lub luką badawczą, która wymaga rozwiązania bądź usprawnienia dotychczasowych rozwiązań. Bardzo ważny jest z jednej strony poziom naukowy proponowanych projektów, a z drugiej – ich przydatność, celowość oraz innowacyjność ze względu na rozwój naukowo-gospodarczy (lub rozwój poszczególnych dziedzin sztuki). Istotne są także indywidualne osiągnięcia praktyczne i dotychczasowe dokonania akademickie kandydatów.

Realizacja doktoratu wdrożeniowego

Doktorat wdrożeniowy jest formalnie realizowany w szkole doktorskiej zgodnie z regulaminem i programem kształcenia zatwierdzonym dla danej szkoły. Poprzez kształcenie w szkole doktorskiej doktoranci wdrożeniowi osiągają efekty uczenia się, zgodne z wymaganiami wynikającymi z charakterystyk drugiego stopnia efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomie 8. Polskiej Ramy Kwalifikacji. Programy kształcenia w szkołach doktorskich szczegółowo specyfikują te efekty. Są one osiągane w wyniku:

1. realizacji indywidualnego programu kształcenia,
2. realizacji indywidualnego planu badawczego,
3. przebywania w środowisku akademickim szkoły i uczestniczenia w różnych formach organizowanych przez nią aktywności,
4. uczestniczenia w życiu wspólnoty akademickiej – krajowej i międzynarodowej.

Doktorant wdrożeniowy jest zatem zobowiązany do realizacji ustalonego indywidualnego planu badawczego oraz indywidualnego programu kształcenia, w tym do prowadzenia badań naukowych, zaliczania przedmiotów i odbywania praktyk zgodnie z programem kształcenia w szkole doktorskiej, a także składania sprawozdań dokumentujących postępy w realizacji indywidualnego planu badawczego.

Indywidualny plan badawczy (IPB) jest opisem zadań badawczych zaplanowanych do realizacji przez doktoranta w okresie kształcenia w szkole

i harmonogramem ich realizacji. W przypadku doktoratu wdrożeniowego koncepcja indywidualnego planu badawczego (IPB) powstaje na etapie przygotowania wniosku. Po podjęciu kształcenia w szkole doktorskiej IPB jest dopracowywany i uzgadniany z promotorem/promotorami i opiniowany przez promotora pomocniczego (jeśli trakowy został wyznaczony). IPB powinien zostać przedłożony do zatwierdzenia radzie szkoły doktorskiej po upływie 12 miesięcy od rozpoczęcia kształcenia. Realizacja indywidualnego planu badawczego podlega ocenie śródkresowej w trakcie V semestru kształcenia w szkole doktorskiej.

Indywidualny program kształcenia (IPK), opracowany przez doktoranta we współdziałaniu z promotorem (promotorami), podlega zatwierdzeniu przez radę szkoły doktorskiej. Na wniosek doktoranta kierownik szkoły doktorskiej może zdecydować o pewnym uelastycznieniu programu kształcenia, np. zaliczeniu do programu kształcenia kursów, szkoleń odbywanych w ramach obowiązków służbowych, o ile posiadają odpowiednią liczbę godzin, pozwalającą na nadanie im wagi ECTS oraz mają związek z realizowaną rozprawą doktorską.

Ze względu na pełnoetatową pracę zawodową doktoranci wdrożeniowi mogą mieć problem z realizacją praktyki dydaktycznej, która jest elementem IPK. Rekomendowane są następujące sposoby realizacji praktyki dydaktycznej przez doktorantów wdrożeniowych:

- współprowadzenie zajęć dydaktycznych,
- pomoc w przygotowaniu zajęć dydaktycznych, np.:
 - przygotowanie materiałów wykładowych,
 - przygotowanie stanowisk pomiarowych,
 - opracowywanie ćwiczeń w wersji zdalnej,
 - opracowywanie instrukcji laboratoryjnych
- opieka nad praktykantami w zakładzie pracy doktoranta wdrożeniowego,
- opieka nad dyplomantami (pomoc w badaniach, przygotowywaniu publikacji etc.),
- pomoc w opiece nad pracami studentów w Kołach Naukowych,
- prowadzenie szkoleń/kursów w zakładach pracy doktorantów wdrożeniowych,
- organizacja wycieczek dla studentów do macierzystych zakładów pracy.

Rejestracja doktoranta na kolejny semestr kształcenia w szkole doktorskiej odbywa się na podstawie sprawozdania dokumentującego uzyskanie wymaganego

stopnia zaawansowania realizacji indywidualnego programu kształcenia (IPK), uzyskanie odpowiedniego stopnia zaawansowania realizacji indywidualnego planu badawczego (IPB) oraz wywiązanie się z powierzonych obowiązków dydaktycznych. Sprawozdanie powinno być zaopiniowane przez promotora.

Dodatkowym obowiązkiem doktoranta wdrożeniowego i warunkiem dalszego uczestnictwa w programie jest coroczne składanie do MEiN raportów z realizacji doktoratu wdrożeniowego wraz z opinią promotora naukowego oraz opiekuna pomocniczego z firmy oraz uzyskanie pozytywnej ich oceny przez MEiN. Do złożenia raportu rocznego zobowiązane są również osoby, które złożą rezygnację/zostaną skreślone w czasie trwania programu.

Warunkiem zakończenia udziału w programie jest złożenie w tym okresie przez doktoranta rozprawy doktorskiej, będącej wynikiem działalności naukowej prowadzonej w ramach projektu.

9.3. Doktoraty eksternistyczne

Kontekst formalny

Wypada zacząć od podkreślenia, że w sensie czysto naukowym doktorat eksternistyczny jest takim samym doktoratem, jak ten przygotowywany w szkole doktorskiej. Oznacza to przede wszystkim, że takie same są wymagania stawiane rozprawie doktorskiej jako dziełu naukowemu oraz doktorantowi jako uczestnikowi procesu uzyskiwania kwalifikacji opisanych w Polskiej Ramie Kwalifikacji na poziomie 8. (dalej PRK 8). Odmierna tylko jest droga dochodzenia do uzyskania tych kwalifikacji oraz inna weryfikacja ich osiągnięcia. Na przykładzie ścieżki eksternistycznej uzyskiwania stopnia naukowego doktora – nawet wyraźniej niż w przypadku ścieżki szkoły doktorskiej – widać, że potwierdzanie tych kwalifikacji odbywa się w dwóch etapach:

- pierwszym jest przygotowanie rozprawy doktorskiej oraz potwierdzenie uzyskania częściowych efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomie PRK 8,
- drugim jest postępowanie rozpoczynane przez złożenie, uzasadnionego przygotowaniem rozprawy doktorskiej oraz uzyskaniem częściowych efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomie PRK 8, wniosku o wszczęcie postępowania w sprawie nadania stopnia doktora, o którym mowa w art. 189 Ustawy (Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce), prowadzące do publicznej obrony rozprawy doktorskiej oraz jej przyjęcia

(w przypadku odrzucenia oczywiście nie dochodzi do potwierdzenia uzyskania wymaganych kwalifikacji), co jest potwierdzeniem uzyskania pełnych kwalifikacji na poziomie PRK 8.

Drugi etap jest wspólny dla ścieżki eksternistycznej oraz ścieżki szkoły doktorskiej, jest zresztą od stuleci tradycyjnym i wręcz symbolicznym aktem przyjęcia kandydata do grona naukowców, co – tak w ujęciu historycznym, jak i współczesnych przepisów – wystarczająco omówiono we wcześniejszych rozdziałach niniejszej monografii.

Etap pierwszy jest w ograniczonym stopniu uregulowany w prawie ogólnym, a w związku z tym istotne znaczenie mają uregulowania wewnętrzne poszczególnych ośrodków naukowych uprawnionych do nadawania stopnia doktora. Aby być na bieżąco, zaleca się zwłaszcza śledzenie interpretacji oficjalnych, tj.:

- z okresu formułowania reformy szkolnictwa wyższego i nauki, uwieńczonej Ustawą (Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce), na stronie internetowej tzw. Konstytucji dla Nauki (Doktorat z wolnej stopy), gdzie w odniesieniu do doktoratów eksternistycznych stwierdza się między innymi, że:
 - aspekty proceduralne są regulowane w przepisach wewnątrzuczelnianych, więc sposób i tryb procedowania w przewodach doktorskich może różnić się w poszczególnych podmiotach doktoryzujących,
 - senat albo rada naukowa określa sposób weryfikacji efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomie PRK 8,
 - osoba ubiegająca się o stopień doktora przed wszczęciem postępowania składa wniosek o wyznaczenie promotora lub promotorów,
 - znosi się dawniejszy obowiązek przeprowadzania egzaminów doktorskich w zakresie dyscypliny podstawowej, dyscypliny dodatkowej (tym niemniej jednostka doktoryzująca może takie egzaminy utrzymać) oraz języka nowożytnego (obowiązuje obecnie przedstawienie certyfikatu znajomości języka na poziomie B2 lub dyplomu ukończenia studiów językowych),
 - osoba ubiegająca się o stopień doktora ponosi koszty postępowania, uwzględniające w szczególności koszty wynagrodzeń promotora, promotora pomocniczego i recenzentów.
- z bieżąco kształtującej się praktyki na podstawie interpretacji Ustawy (Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce), tj. Art. Art. 197 i 217 (Dział V, Rozdział 2) w kontekście pozostałych zapisów Ustawy,

- rozwiązań wypraktykowanych przez poszczególne jednostki uprawnione do doktoryzowania, udostępnianych na ich stronach internetowych.

W szczególności jedna kwestia nie jest wyraźnie rozwiązana w przepisach ogólnych i należy uznać, że jest to celowy zamiar ustawodawcy, aby pozostawić znaczną elastyczność postępowania eksternistycznego. Chodzi o moment tradycyjnie zwany wszczynaniem przewodu doktorskiego. Ustawa wskazuje na obowiązek formalnych wystąpień kandydata do jednostki doktoryzującej o:

- wyznaczenie promotora, ewentualnie jeszcze promotora pomocniczego,
- wszczęcie postępowania w sprawie nadania stopnia doktora.

Nie jest powiedziane, na jakim etapie prac nad rozprawą doktorską ma to nastąpić. Może to w swoich wewnętrznych regulacjach rozstrzygnąć jednostka doktoryzująca. Jeśli jednak tego nie robi, to elastyczność postępowania jest tak duża, że można wyobrazić sobie, że praca nad rozprawą potencjalnego doktoranta i jego opiekuna naukowego nie zostaje sformalizowana aż do przygotowania kompletnej rozprawy, a wystąpienie o wyznaczenie promotora będzie bezpośrednio poprzedzać wystąpienie o wszczęcie postępowania w sprawie nadania stopnia.

Najpoważniejszym wyzwaniem jest potwierdzanie uzyskania częściowych efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomie PRK 8. Należy rozumieć, że określenie częściowe oznacza, że do pełnego uzyskania tych kwalifikacji brakuje tylko obronienia rozprawy. W szkołach doktorskich gwarantem tego staje się zrealizowanie przez uczestnika szkoły programu kształcenia w tej szkole. Doktorant eksternistyczny powinien udowodnić posiadanie analogicznych kwalifikacji. Powinien to być starannie uregulowany element postępowania w procedurze wszczynania postępowania w sprawie nadania stopnia. Podobnie jak to się dzieje w przypadku kształcenia I i II stopnia w uczelniach, można zweryfikować i uznać kwalifikacje uzyskane poza systemem kształcenia akademickiego, wynikające z innych form kształcenia lub z dorobku pracy zawodowej. Jednostkom doktoryzującym w dyscyplinach dziedziny nauk społecznych poddaje się pod rozagę pomysł organizowania studiów podyplomowych dla kandydatów do doktoratu przygotowywanego eksternistycznie. Takie studia, o charakterze mentoringu doktorskiego, mogą przygotować kandydatów do pracy naukowej, uzupełnić ich wiedzę i umiejętności badawcze oraz pomóc doprecyzować problemy badawcze, jakie chcą rozwiązać w swoich rozprawach.

Potencjalna specyfika metodyczna

Pozornie, z uwagi na sformułowane na początku tego rozdziału stwierdzenie, że doktorat opracowany w trybie eksternistycznym ma mieć te same walory co doktorat opracowany w szkole doktorskiej, wydaje się, że w przypadku doktoratów eksternistycznych nie można mówić o określonej ich specyfice poza formalną ścieżką przeprowadzania procedury opracowania. Po części to prawda, zwłaszcza gdy w klasyczny sposób doktorant formułuje problem badawczy i przeprowadza badania. Tym niemniej, w licznych przypadkach opracowanie rozprawy doktorskiej opiera się na wykorzystaniu zamkniętego już dorobku zawodowego doktoranta. Umownie mówiąc, uświadamia on sobie albo uświadamia mu to promotor, że badania przeprowadził już w toku swej pracy zawodowej, a w toku pracy nad doktoratem ma uporządkować ich opis i przeprowadzić analizę oraz dokonać syntetyzacji i wnioskowania. Do takiej sytuacji odnosi się dalszy opis. Przykładem takiego dorobku, który zresztą niestety nie stał się przedmiotem żadnego postępowania awansowego w nauce, było kształtowanie modelu funkcjonowania polskiej giełdy w pierwszej połowie lat 90. XX wieku. Jej kierownictwo uruchomiło wszechstronny program badań, w tym wizyt studyjnych, modeli funkcjonowania ponad 30 czołowych giełd świata – po to, aby wypracować własny model odpowiadający specyfice polskiego rynku i najnowszym możliwościom technologicznym. Badania te spełniały rygory naukowe i do dziś mogą być wzorem takiego naukowego podejścia do rozwiązywania problemów w sferze praktycznej – społecznej czy biznesowej.

Dla doktoranta eksternistycznego, który jest doświadczonym profesjonalistą, ale na razie debiutuje w pracy naukowej, pierwszym wyzwaniem jest sformułowanie problemu naukowego tak, aby syntetycznie oddać istotę naukowego poszukiwania lub naukowego uchwycenia elementów dorobku, które obejmie rozprawa. Pomoc promotora powinna polegać na zasugerowaniu ramowej struktury formułowania problemu badawczego i wspierających to technik analitycznych. To ukierunkowuje co do zakresu pierwszych lektur i pozwala uniknąć podstawowego błędu kandydatów, którzy są doświadczonymi praktykami, a wobec tego cechuje ich łatwość poruszania się w rozważanej problematyce na poziomie czy w zakresie bezpośrednio zawodowym i myślą to z podejściem naukowym, tymczasem powinni skupić się na uzupełnieniu wiedzy o metodologii. Rozważyć można np. napisanie wprowadzenia do rozprawy o następującej lub zbliżonej strukturze:

- kontekst problemowy, zwłaszcza w jakim obszarze interdyscyplinarnym będzie lokowana rozprawa,
- stan wiedzy teoretycznej w zakresie problemowym, co pozwala urealnić ocenę oryginalności pomysłów doktoranta,
- luka wiedzy, której ramowe opisanie pokazuje, w jakim zakresie rozprawa będzie oryginalna, a w jakim będzie odwoływać się do wiedzy już usystematyzowanej,
- pytania problemowe, których sformułowanie ma uczyć kandydata, jak precyzować zaciekawienie badawcze,
- problem badawczy, który powinien odwoływać się do luki badawczej, pokazując w jakim stopniu i zakresie rozprawa ma ją wypełnić; także projekt, ewentualnie wariantowy, tytułu rozprawy (tu też warto przeprowadzić analizę znaczeniową, co wyjaśniono poniżej),
- cele rozprawy, których sformułowanie pozwala zrozumieć spektrum celów typowych w pracach badawczych w naukach empirycznych, tj. cele poznawcze, cele badawcze, cele aplikacyjne,
- pytania ułatwiające realizację celów, co prowadzi też do wstępnej strukturyzacji i wyobrażenia przyszłych badań,
- teza lub hipotezy, co jest okazją do dyskusji metodologicznej, czy ich formułowanie ma sens, jeśli rozprawa ma bazować na badaniach jakościowych o liczności próbki badawczej, która wyklucza statystyczną wiarygodność, a wobec tego to wyniki doktoratu będą hipotezami wobec ewentualnych badań ilościowych w przyszłości,
- program badań jako swoisty sprawdzian solidnego zrozumienia istoty problemu, a także podstawa decyzji, czy będą to porządkowane badania wsteczne czy badania prospektywne,
- początkowy spis treści, który oczywiście nie będzie w pełni wiążący w dalszym toku prac nad rozprawą, ale na tym etapie stanowi podsumowanie dotychczasowych rozważań; jest też dobrym psychologicznym motywatorem dla doktoranta, bo daje namacalny obraz zadania.

W specyfikacji wspomniano o analizie semantycznej kolejnych wersji tytułu rozprawy. To bardzo skuteczne ćwiczenie, które pozwala zinterpretować faktyczne znaczenie tytułu i ocenić jego adekwatność w stosunku do zamierzonego problemu badawczego. Analizować należy kolejne składające się na tytuł słowa

oraz kolejne logiczne znaczeniowo zbitki słów, np. projekt, innowacja, organizacja, projekt innowacyjny, organizacja projektu, organizacja projektu innowacyjnego. Analiza powinna zaczynać się od znaczeń wg słownika języka, a potem w ujęciu teorii wybranej dyscypliny, ale także dyscyplin pokrewnych. Pozwala to dostrzec ukształtowane bogactwo znaczeń, jego celowość i subtelność różnic. Taką analizę warto weryfikować na kolejnych etapach zaawansowania rozprawy, a zwłaszcza na zakończenie pracy nad nią, aby mieć pewność, że tytuł oddaje rzeczywistą treść. Rzecz bowiem w tym, że autor jest przywiązany do określonej interpretacji tytułu, niekoniecznie mając świadomość, że odbiór osób dotąd niezaangażowanych w tę problematykę może być odmienny.

Warto też zwrócić uwagę, że w rozprawach opracowywanych przez doświadczonych praktyków przekonujące dla nich może być rozważenie ułożenie programu badań w ujęciu poziomów gotowości technologicznej zaprojektowanych przez NASA (*Technology Readiness Level*), a w Polsce promowanych przez NCBiR:

- TRL1 – rozpoczęcie badań naukowych w celu wykorzystania ich wyników w przyszłych zastosowaniach,
- TRL2 – sformułowanie koncepcji rozwiązania, nie istnieje jeszcze żaden dowód lub szczegółowa analiza potwierdzająca przyjęte założenia,
- TRL3 – potwierdzenie analityczne i eksperymentalne koncepcji,
- TRL4 – weryfikacja – uzyskanie ogólnego odwzorowania docelowego rozwiązania w warunkach laboratoryjnych lub pilotażowych,
- TRL5 – weryfikacja w warunkach zbliżonych do rzeczywistości,
- TRL6 – badanie reprezentatywnego modelu lub prototypu w warunkach zbliżonych do rzeczywistych,
- TRL7 – demonstracja prototypu w warunkach operacyjnych,
- TRL8 – ocena w celu potwierdzenia spełnienia założeń,
- TRL9 – wykorzystanie wyników w warunkach rzeczywistych.

Typowym problemem w badaniach doktorskich jest odpowiednio szybkie przeprowadzenie badań przez pojedynczego przecież badacza. Chodzi nie tylko o samą licznosc próbek badawczej i przez to pracochłonność badań, ale także o fakt, że badania rozciągnięte w czasie, wobec zmienności w sferze społecznej, przestają być porównywalne. Wyjściem jest zastosowanie procedury nasycania badań. Polega to na szczegółowym zbadaniu pojedynczego obiektu/zjawiska w formule badań pilotażowych, które mają posłużyć dogłębnemu poznaniu badanej problematyki.

Takie badanie pozwala opisać determinanty badanego problemu oraz jego właściwości. Te ostatnie należy starannie przeanalizować w celu ustalenia, które z nich mają istotne znaczenie i wskazać je jako docelowe badane cechy. Kolejne obiekty/zjawiska poddaje się badaniu tylko w zakresie wybranych cech oraz porównuje wyniki i wnioski z badania z wynikami i wnioskami z badań poprzednich. Jeśli one się potwierdzają, to względnie szybko można przerwać dalsze badania, bo wyniki w takim procesie badawczym, w pełni uprawnionym na poziomie doktoratu i wobec ograniczeń pojedynczego badacza, są hipotezami w stosunku do pełnej populacji badanej problematyki. Ewentualne badania ilościowe na reprezentatywnej próbie badawczej mogą zostać w przyszłości przeprowadzone przez większy zespół badawczy, przy wykorzystaniu wniosków/hipotez z doktoratu.

W przypadku uogólniania w rozprawie doświadczeń zawodowych kandydata typowym wynikiem jest model albo metoda. Oba mają wybitnie aplikacyjny charakter, co ideowo odpowiada istocie doktoratu eksternistycznego. Model służy syntetyzacji doświadczenia, upraszcza obraz i uwypukla jego najważniejsze elementy, co pozwala odbiorcom na skojarzenie z cechami charakterystycznymi ich realiów i wykorzystanie adaptacyjne. Z kolei metoda polega na podejściu bardziej procesowym, choć i obudowanym organizacyjnie. Potencjalnie obszerna struktura metody obejmuje:

- zasady będące jej aksjologicznymi przesłankami,
- systematykę elementów badanego obiektu/zjawiska,
- organizacyjne (postulowane warianty) jej „zakotwiczenie” w strukturze podmiotu,
- opis jej istoty,
- strukturę procesu jej realizacji/wdrażania/adaptacji;
- koncepcję oceny dojrzałości działania objętego metodą (tylko koncepcja, bo pełen zakres rozwiązania oceny wymaga wcześniejszego praktykowania metody i zebrania doświadczeń).

9.4. Podsumowanie

W naukach społecznych przygotowywane przez praktyków rozprawy doktorskie bazują na realiach życia społecznego i ekonomicznego, które wraz z rozwojem cywilizacyjnym ulegają stałym zmianom. W XXI wieku zmiany te są jeszcze

intensywniejsze niż wcześniej, a ich motywem przeważnie stają się zmiany technologiczne, zwłaszcza w zakresie technologii cyfrowych. To powoduje specyficzne wyzwania, często uciążliwe w praktyce społecznej i ekonomicznej, ale bardzo inspirujące naukowo. Skoro nic nie jest ludziom dane raz na zawsze, to liczy się umiejętność adaptowania się do zmian, a same zmiany są wartościowym przedmiotem badań, zwłaszcza w perspektywie ich konsekwencji i umiejętnego tego wykorzystywania.

Tym samym ci praktycy, którzy są obdarzeni talentem porządkującej i wnioskującej prospektywnie refleksji, mają predyspozycje do bycia naukowcami, a ich codzienność może być bardzo wartościowym polem badawczym. Do tego dochodzą naturalne ambicje podsumowywania dorobku życiowo-zawodowego w pewnym momencie życia. Modele doktoratów wdrożeniowych oraz doktoratów eksternistycznych wychodzą temu naprzeciw. Są zresztą kraje, w których doktoraty tego rodzaju są od dawna zwyczajowo zakorzenione. Mają one głębokie aksjologiczno-społeczne uzasadnienie jako przekazanie społeczeństwu znaczącego i naukowo uporządkowanego dorobku danej osoby, bazującego na dokonaniach zawodowych, mających wartość w naukach empirycznych i społecznych, jako że w naukach tych obserwowanie rzeczywistości ma prowadzić do wyławiania odkrywczych dobrych praktyk i nadawania ich opisowi charakteru, który sprzyja upowszechnianiu i adaptowaniu do warunków odmiennych niż źródłowe. Dlatego formuły doktoratów wdrożeniowych i eksternistycznych, zdawkowo określone w Ustawie (Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce), mają znacznie większą wartość niż może się na pierwszy rzut oka wydawać i powinny być upowszechniane oraz wspierane przez jednostki doktoryzujące.

Bibliografia

Doktorat z wolnej stopy (w trybie eksternistycznym). <https://konstytucjadlanauki.gov.pl/ksztalcenie-doktorantow-najczesciej-zadawane-pytania#eksternistyczny>. 04.05.2021.

Komunikat Ministra Edukacji i Nauki z dnia 16 kwietnia 2021 r. o ustanowieniu programu „Doktorat wdrożeniowy” i naborze wniosków. <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/komunikat-ministra-edukacji-i-nauki-z-dnia-16-kwietnia-2021-r-o-ustanowieniu-programu-doktorat-wdrozeniowy-i-naborze-wnioskow2>. 05.05.2021.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 14 listopada 2018 r. w sprawie charakterystyk drugiego stopnia efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomach 6–8 Polskiej Ramy Kwalifikacji (Dz. U. z 2018 r., poz. 2218).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 kwietnia 2016 r. w sprawie charakterystyk drugiego stopnia Polskiej Ramy Kwalifikacji typowych dla kwalifikacji o charakterze zawodowym – poziomy 1–8 (Dz. U. z 2016 r., poz. 537).

Technology Readiness Level. https://www.nasa.gov/directorates/heo/scan/engineering/technology/technology_readiness_level. 04.05.2021.

Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. z 2018 r. poz. 1668 z późn. zm. tekst jednolity Dz. U. z 2021 r. poz. 478).

Rozdział 10. Przygotowanie rozprawy doktorskiej jako długoterminowy proces decyzyjny

Jerzy Rosiński, Izabela Stańczyk

10.1. Wprowadzenie

Przygotowanie rozprawy doktorskiej może przebiegać w różnych formach: w ramach Szkoły Doktorskiej i realizacji jej programu lub przygotowania doktoratu wdrożeniowego w konkretnej organizacji jako jej pracownik. Drugi wariant stanowi jeszcze doktorat w zakresie planu studiów doktoranckich, a trzecia opcja wiąże się z tzw. doktoratem eksternistycznym. Te przedstawione możliwości generują różne zachowania osób, które myślą o podjęciu się takiego zadania i są zmuszone do podejmowania różnych decyzji na poszczególnych etapach realizacji rozprawy doktorskiej. W niniejszym opracowaniu pokazujemy wyniki przeprowadzonych wywiadów, częściowo ustrukturalizowanych, z doktorantami, którzy przygotowują doktorat w ramach wymienionych możliwości jego realizacji. Obszary, jakie zostały wybrane do wywiadów, dotyczyły powodów podjęcia decyzji o doktoracie; istotnych informacji, które

miały wpływ na podjęcie decyzji o doktoracie; poszukiwania obszaru tematycznego do zgłębienia w rozprawie doktorskiej; procesu poszukiwania promotora; później wsparcia promotora w trakcie przygotowania rozprawy; oczekiwań wsparcia innych osób w trakcie studiów czy czasu poświęconego na doktorat; wskazania najtrudniejszego, najbardziej stresującego etapu pracy. Badania przeprowadzono w oparciu o *Theory of Planned Behavior* (TPB) autorstwa I. Ajzena (Ajzen, 1991; Ajzen, 2012).

10.2. Proces przygotowania doktoratu w kontekście rozwoju zawodowego

Porównując programy szkół doktorskich, studiów doktoranckich, możliwości ścieżki tzw. eksternistycznej oraz biorąc pod uwagę ramy wyznaczone przez ustawodawcę¹, opisaliśmy proces decyzyjny, zawierający 7 kluczowych, naszym zdaniem, punktów podejmowania decyzji oraz opisujących je aktywności, który został przedstawiony na rysunku 2.

¹⁰ Chodzi tutaj o Ustawę z dnia 27 lipca 2005 r. oraz Ustawę z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym.

Rysunek 2. Proces przygotowania doktoratu



Źródło: opracowanie własne.

Spoglądając na proces przygotowania doktoratu, można zauważyć, że w trakcie jego trwania występuje rozwój osoby, jak również rozwój zawodowy. Rozwój to „wszelki długotrwały proces kierunkowych zmian, w którym można

wyróżnić prawidłowo po sobie następujące etapy przemian (fazy rozwojowe) danego obiektu (układu), wykazujące stwierdzalne różnicowanie się tego obiektu pod określonym względem. Rozwój to również proces kierunkowych przemian, w którego toku obiekty (układy) danego rodzaju przechodzą od form lub stanów prostszych, niższych, mniej doskonałych do form lub stanów bardziej złożonych, wyższych, doskonalszych pod określonym względem; tak rozumiane pojęcie rozwoju jest ściśle związane z pojęciem postępu, zwłaszcza w mowie potocznej i w starszej literaturze naukowej” (<https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/rozwoj;4009883.html>). Rozwój można rozpatrywać na różnych płaszczyznach: biologicznej, socjologicznej, psychologicznej, filozoficznej itd. Rozpatrywany temat w niniejszym opracowaniu dotyczy rozwoju w kontekście naukowym, być może zawodowym, który ma podłoże w poszczególnych płaszczyznach (Januskiewicz, 2009). Rozwój własny, własnej kariery zawodowej definiowany jest jako proces ustalania i urzeczywistniania własnej drogi zawodowej i życiowej, czegoś, co trwa przez całe życie jednostki, gdyż na każdym etapie jej rozwoju możliwe jest zdobycie nowych umiejętności, kwalifikacji, kompetencji, wiedzy czy innego zawodu lub specjalności (Smolbik-Jęczmień, 2017). Podjęcie decyzji o skierowaniu swojej kariery zawodowej na drogę doktoratu i dążenie do rozwoju własnego w odniesieniu do niego stanowi przełomowy i trudny moment dla każdej osoby. Nasuwają się liczne pytania, wątpliwości, być może również problemy ze zdobyciem informacji, jak przebiega taki proces, kto nam może w tym pomóc, jakie są najtrudniejsze momenty od rozpoczęcia pracy nad doktoratem do jego obrony. Odpowiednie pozyskanie wiedzy np. na temat rodzajów, ścieżek pisania doktoratu daje już możliwości odpowiedniego zadeklarowania się. Możliwości w tym obszarze mogą być następujące: doktorat wdrożeniowy w ramach Szkoły Doktorskiej, doktorat w ramach Szkoły Doktorskiej, doktorat w ramach Studiów Doktoranckich czy doktorat eksternistyczny, „z wolnej stopy”. Każdy rodzaj posiada odpowiednie uregulowania prawne i różną ścieżkę kształcenia. Interesującym są powody, dla których osoby podejmują decyzję o podjęciu wieloletniego wysiłku przygotowania doktoratu.

Podjęcie decyzji jest procesem złożonym, który może być opisywany z różnorodnych perspektyw. Na przykład od strony: pobierania danych i ich kategoryzacji (Doliński i Strelau, 2020), postaw i przekonań wpływających na decyzję (Falkowski i Tysza, 2009), błędów poznawczych modyfikujących

proces podejmowania decyzji (Kahneman, 2019). Wydaje się jednak, że z racji charakteru opisywanego zjawiska, trafnym podejściem będzie stosowane szeroko stosowanej w psychologii społecznej teorii planowanego działania (*Theory of Planned Behavior – TPB*) autorstwa I. Ajzena (Ajzen 1991; Ajzen 2012). Model ten powstał jako rozszerzenie bazujące (Sok i in., 2020) na teorii uzasadnionego działania (*Theory of Reasoned Action – TRA*), opracowanej przez I. Ajzena wspólnie z M. Fishbeinem (Ajzen i Fishbein, 1980; Fisbein i Ajzen, 1975). Jako samodzielna teoria, jest jedną z najczęściej stosowanych w obszarze nauk społecznych (Bosnjak, Ajzen i Schmidt, 2020).

Głównym założeniem obu modeli (TPB i TRA) jest przekonanie o tendencji ludzi do stałych zachowań zgodnych z intencjami. Intencje mogą być modyfikowane przez trzy czynniki (Mynarska, 2012):

- postawy wobec zachowania: wynikają z postrzeganej oczekiwanej wartości zachowania (im wyższa oczekiwana wartość, tym bardziej pozytywna postawa),
- subiektywne normy: osobiste przekonania powiązane z odczytywaniem presji społecznej by realizować/zaniechać danego zachowania,
- poczucie sprawowania kontroli nad zachowaniem: zasoby i możliwości niezbędne do realizacji danego zachowania (np. czas, środki, umiejętności, wsparcie innych osób), z jednej strony istnienie danych zasobów ma znaczenie obiektywne, jednak ważne jest także ich subiektywne postrzegane przez osobę podejmującą decyzję.

W przypadku realizacji doktoratu mamy do czynienia z koniecznością długoterminowego zaangażowania modyfikowanego przez wartość oczekiwaną, presję społeczną i zasoby. Wydaje się zatem, że teoria I. Ajzena jest adekwatna do opisywanego obszaru podejmowania decyzji.

10.3. Analiza przeprowadzonych badań

Dla zobrazowania prezentowanego tematu opracowania dobraliśmy wywiad jako procedurę gromadzenia danych poprzez celowy dobór uczestników, który pozwoli lepiej zrozumieć omawiany problem (Creswell, 2013). Były to wywiady standaryzowane (Gudkova, 2012). Przygotowano kwestionariusz z siedmioma pytaniami, gdzie odpowiedzi umieszczono odpowiednio w tabelach 2.1.–2.7.

Odpowiedzi udzielali doktoranci na różnym trybie omawianych wcześniej studiów. Przeprowadzono 17 wywiadów w marcu 2021 roku. Osoby te są w różnym wieku, w różnej sytuacji zawodowej i pozazawodowej. Prezentują też dłuższy bądź krótszy czas pracy nad doktoratem. Stąd też wielostronność spojrzenia na poszczególne aspekty podjęcia decyzji o doktoracie, jak i późniejszej jego realizacji. Różnorodność ta sprawia, że można zwrócić uwagę na różnokierunkowy aspekt podejścia do uzyskania stopnia doktora.

Wyniki przeprowadzonych wywiadów z doktorantami na różnych ścieżkach oraz zastosowane kody identyfikacyjne, dotyczące różnej formy przygotowania rozprawy doktorskiej:

SzW – doktorat Wdrożeniowy w ramach Szkoły Doktorskiej,

SzD – doktorat w ramach Szkoły Doktorskiej,

SD – doktorat w ramach Studiów Doktoranckich,

ED – doktorat eksternistyczny, „z wolnej stopy”.

Kluczowe z punktu widzenia otrzymania tytułu doktora jest przede wszystkim podjęcie decyzji, że „chcę to zrobić i dlaczego?”. Powody te zostały wskazane przez doktorantów w tabeli 17.

Tabela 17. Odpowiedzi respondentów dotyczące powodów podjęcia decyzji o doktoracie

Lp.	Odpowiedź	Rodzaj
1.	Od ukończenia studiów magisterskich nosiłem się z zamiarem doktoratu. Obecnie moja sytuacja rodzinna pozwala mi poświęcić czas na pracę nad doktoratem.	SzW
2.	• chęć zmiany pracy, • możliwość wykorzystania zdobytej w trakcie przygotowania doktoratu wiedzy w sferze zawodowej, • możliwość przeprowadzenia badań, które posłużyły jako element wdrożeniowy w dotychczasowym miejscu pracy, • perspektywa pracy na uczelni, • możliwość prowadzenia badań naukowych po doktoracie	ED

Lp.	Odpowiedź	Rodzaj
3.	Od wielu lat planowałam rozpoczęcie studiów doktoranckich, więc niezwykle ciężko byłoby mi wskazać na jednoznaczne i konkretne czynniki. Kierowałam się jednak wartościami związanymi z: rozwojem osobistym, wkładem w naukę (polską i międzynarodową), wspieraniem edukacji i poszukiwaniem rozwiązań/innovacji, które mogłyby przysłużyć się społeczeństwu. Nie zwracałam absolutnie uwagi na kwestie finansowe. Niezwykle motywowała mnie możliwość: prowadzenia badań oraz współpraca z badaczami, naukowcami i ekspertami. Ogromne znaczenie miało dla mnie także realizowanie praktyki dydaktycznej. Współpracę (zajęcia) ze studentami uważam za jeden z istotniejszych trzonów mojego doktoratu.	SzD
4.	Nad doktoratem zastanawiałem się już w trakcie studiów magisterskich, zachęcany przez wykładowców do podjęcia tej ścieżki. Pewien wpływ miał też fakt, że prowadziłem wiele korepetycji w trakcie trwania studiów. Jednakże, najsilniejszym czynnikiem okazała się być pandemia i możliwość pracy zdalnej. Ponieważ na co dzień mieszkam i pracuję w innym mieście niż Kraków (2 godziny odległości), taki tryb zajęć pozwolił na zaliczenie większej ilości przedmiotów bez konieczności dojazdów kilka razy w tygodniu.	SzD
5.	• Decyzję o rozpoczęciu przygody z doktoratem podjęłam bardzo szybko – mogę posłużyć się stwierdzeniem, iż „spadła ona na mnie jak grom z jasnego nieba”. Była też decyzją nie do końca przemyślaną. • Kilka lat wcześniej snułam marzenia o zrobieniu doktoratu, jednakże miał on dotyczyć zupełnie odmiennej dziedziny. • Głównym czynnikiem, który spowodował zainteresowanie tym tematem, była niewątpliwie chęć pogłębienia swojej wiedzy i osobisty rozwój. • Kolejnym czynnikiem była możliwość przeprowadzenia badań i przyczynienia się do poprawy sytuacji w instytucji, w której od wielu lat pracuję.	SzW
6.	Zawsze interesowała mnie praca badawcza (badania społeczne) oraz dydaktyczna/szkoleniowa (z dorosłymi). Już na etapie studiów licencyjnych interesował mnie temat badań społecznych oraz lubiłam środowisko akademickie. Dodatkowo w mojej wizji kariery znalazło się połączenie praktyki biznesowej z nauką i chęć, aby te dwa obszary się uzupełniały.	SD

Lp.	Odpowiedź	Rodzaj
7.	Czynniki determinujące podjęcie decyzji o rozpoczęciu doktoratu: • chęć napisania książki o zakupach (wówczas kontakt z Panią Profesor, z prośbą, czy byłaby możliwość z jej strony recenzji); • motywacja Pani Profesor, że najlepiej napisać książkę i połączyć ją z doktoratem; • bezkosztowy udział w studiach doktoranckich (w przeszłości, po studiach magisterskich miałam aspiracje na doktorat, ale ze względu na koszty związane z jego ukończeniem nie zdecydowałam się); • inicjatywa HR u pracodawcy, wsparcie pracodawcy w rozwoju związanym z doktoratem; • możliwość połączenia praktyki biznesowej z wiedzą naukową (inspirujący czynnik).	SzW
8.	Jestem praktykiem w dziedzinie zarządzania kulturą i chciałam się zmierzyć z nowym wyzwaniem w życiu. Równie ważnym argumentem była potrzeba rozwoju intelektualnego.	SzW
9.	Praca naukowa interesowała mnie od najmłodszych lat i też wtedy poinformowałam rodzinę, że pójdę na doktorat. Od bardzo młodego wieku zawsze byłam otoczona książkami i ta ścieżka rozwoju była dla mnie dość atrakcyjna. Może również dlatego, że miałam w rodzinie osobę, która była związana z pracą naukową i zawsze lubiałam słuchać o tym czym się zajmowała. Uważałam tę ścieżkę za kreatywną i ciekawą. Także nigdy nie miałam problemu z tworzeniem tekstów, zawsze miałam lekkie pióro i sprawiało mi to dużą przyjemność. Aktywność naukowa, a w szczególności pisanie czy opracowywanie projektów badawczych, nie sprawia, że odczuwam jakiegokolwiek zmęczenie mimo często spędzania wielu godzin nad tą czynnością.	ED
10.	Doświadczenia własne w zakresie obszaru badawczego. Nieustanne zgłębianie tematu, duży przegląd literatury tematu. Silna identyfikacja z zakresem tematycznym.	ED

Lp.	Odpowiedź	Rodzaj
11.	Po pierwsze ambicja, posiadam wysoką samoocenę i wiem że stać mnie intelektualnie na to aby zrealizować doktorat na przyzwoitym poziomie. Po drugie chęć rozwoju zawodowego. Liczę na to, że z jednej strony doktorat otworzy mi nowe możliwości zawodowe, a z drugiej strony pozwoli mi spojrzeć na obszar zawodowy w którym funkcjonuje z innej perspektywy. Po trzecie również chęć wyróżnienia się i również w jakimś zakresie uzyskania uznania tak społecznego jak również na rynku pracy. Ukończyłem na pewnym etapie życia studia MBA i choć ten problem z czasem maleje, to jednak nadal w sytuacjach zawodowych spotykam się z całkowitym brakiem rozpoznawalności tego czym są studia MBA – wiele osób na mojej ścieżce zawodowej nie miało kontaktu z takimi studiami i/ lub absolwentami takich studiów (lub nie byli świadomi takiego kontaktu). W kontekście doktoratu nie ma takiego problemu jeśli chodzi o rozpoznawalność. Podejrzewam, że nie bez znaczenia są tu również elementy kulturowe – studia MBA są elementem typowym dla kultury anglosaskiej i w naszym kręgu kulturowym nie odnajduje takiego uznania i rozpoznawalności.	ED
12.	Pomysł, żeby spróbować dostać się na studia doktoranckie pojawił się u mnie już na początku studiów II stopnia. Największy wpływ na decyzję miała chęć doskonalenia się w wybranej przeze mnie dziedzinie. Moim marzeniem od początku studiów było uczenie, o czym przekonałam się podczas udzielanych korepetycji czy pomagając koleżankom i kolegom z grup ćwiczeniowych. Bardzo atrakcyjną formą pracy były dla mnie mini projekty badawcze, dawały mi dużo satysfakcji i uznałam, że podczas studiów doktoranckich będę miała okazję przekonać się czy podobałabym w przypadku większych przedsięwzięć. Jako studentka odbywałam także wiele rozmów z kadrą naukową, wielu z moich wykładowców sugerowało mi że warto żebym spróbowała. Na ostatnim roku studiów kilkakrotnie rozmawiała o tym ze mną moja pani promotor.	SzD
13.	Czynnikiem decydującym była chęć rozwoju osobistego w dziedzinie innej niż dotychczas się zajmowałam.	ED
14.	Głównymi czynnikami, które przyczyniły się do podjęcia decyzji o rozpoczęciu przygody była dalsza chęć rozwoju i nauki w interesującym mnie kierunku i dziedzinie oraz ogromne wsparcie ze strony Pani Promotor.	SzD
15.	Otrzymałam propozycję do rozważenia – istotnym było to, że doktorat wdrożeniowy będzie miał walor praktyczny – dla mojej firmy. Skończyłam studia wiele lat temu i uznałam, że będzie to też okazja do poznania nowego zakresu wiedzy i skonfrontowania jej z praktyką; istotne było również wsparcie mojej rodziny.	SzW

Lp.	Odpowiedź	Rodzaj
16.	- ciekawość (praca naukowo-dydaktyczna była dotychczas „poza zasięgiem”) - chęć prowadzenia badań naukowych - chęć pracy z młodzieżą - chęć pracy na uczelni (prestż zawodu) - realizacja marzeń	SD
17.	W moim przypadku (doktorat wdrożeniowy) istotnym czynnikiem było to, że moje miejsce pracy daje mi sporą ilość tematów do zbadania oraz źródeł badawczych – łatwy dostęp do danych. Nie bez znaczenia było także to, iż pracodawca wyraził zainteresowanie wynikami badań. Istotnym czynnikiem był też prestiż uczelni organizującej szkołę doktorską.	SzW

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań, pisownia zgodna z oryginałem.

Najczęściej decyzja powiązana jest z rozwojem osobistym, chęcią osiągnięcia czegoś znaczącego – zatem w dalszym ciągu istotna w podejmowaniu decyzji jest wartość celu. Natomiast bardzo istotną narracją staje się obszar zasobów, a zwłaszcza czas do rozdysponowania. W zakresie postrzeganych norm wybija się możliwość przeprowadzenia zmiany (w linii życia osobistego bądź w aktualnej organizacji). Następnym krokiem jest poszukiwanie informacji dotyczących trybu pojęcia kształcenia, czasu trwania, ewentualnych kosztów bądź stypendium czy w przyszłości możliwość podjęcia pracy na uczelni, itd. Wskazania doktorantów ujmuje tabela 18.

Tabela 18. Odpowiedzi respondentów na pytanie dotyczące istotnych informacji, które miały wpływ na podjęcie decyzji o doktoracie

Lp.	Odpowiedź	Rodzaj
1.	Pojawienie się możliwości pracy nad doktoratem wdrożeniowym było impulsem do podjęcia decyzji. Wówczas wydawało mi się to dobrym rozwiązaniem łączącym pracę naukową i zawodową.	SzW
2.	• wymagania formalne • czas trwania • koszty • perspektywa pracy na uczelni • opieka mentorska	ED
3.	Byłam na tyle zdeterminowana i zmotywowana do podjęcia studiów doktoranckich, że żadna z konkretnych/wybranych informacji nie wpłynęła na moją decyzję.	SzD

Lp.	Odpowiedź	Rodzaj
4.	• Dostępnych przedmiotach na jakie można będzie uczęszczać (zgodnie z programem studiów) • Informacje o stypendium doktoranckim • Informacja o zdalnym trybie zajęć	SzD
5.	Istotnymi informacjami był podany czas trwania studiów oraz to, iż podjęcie nauki nie będzie kolidowało z dotychczasową pracą, a wręcz przeciwnie – będzie współzależne (doktorat wdrożeniowy). Wysokość stypendium oraz brak granicy wieku też były informacjami istotnymi.	SzW
6.	Program studiów, chęć dalszej kontynuacji nauki, chęć pogłębienia wiedzy.	SD
7.	Informacja o tym, że zajęcia będą odbywały się tylko w poniedziałki (realne połączenie doktoratu z pracą) oraz informacje dotyczące braku kosztów związanych ze studiowaniem.	SzW
8.	Bardzo ważne były konsultacje z wykładowcami z uczelni. Dzięki temu mogłam dowiedzieć się, jakiego rodzaju doktoraty są interesujące dla uczelni i mój pomysł ewaluował. Równie ważne były szczegółowe informacje na stronie internetowej Szkoły Doktorskiej na temat konkretnych: ilości punktów, konkretnych przedmiotów i innych warunków przyjęcia.	SzW
9.	Możliwość dalszego rozwoju, zdobycia wiedzy i poznanie ekspertów z różnych dziedzin – nauka od nich. Również prawdą jest, że swój istotny wkład tutaj miał mój promotor – zachęcił mnie do tego i mocno zmotywował.	ED
10.	Niezależny ciągły rozwój w zakresie tematu oraz potencjalna możliwość zastosowania zdobytej wiedzy w biznesie lub całkowitego przekwalifikowania się w stronę zainteresowań (naukową).	ED
11.	Wspomniana już ambicja oraz chęć rozwoju. Ponadto nie bez znaczenia były informacje dotyczące strony formalnej całego procesu – w moim wypadku przypadło to na czas zmian systemu szkolnictwa w tym obszarze, więc podejmując decyzję o doktoracie stawiałem przez kilkanaście, formalnymi niewiadomymi.	ED
12.	Istotną informacją było dla mnie to, czy jako potencjalny doktorant będę ponosiła koszt nauki- a jeśli tak to jaki. Ważny było dla mnie także istniejący system stypendialny, ponieważ wiedziałam, że decydując się na studia będę musiała w inny sposób zaplanować pracę zawodową. Istotne było dla mnie także w jaki sposób prowadzone będą zajęcia w obecnej sytuacji epidemicznej. Kluczowe jednak wydaje mi się podtrzymanie mnie w przekonaniu przez moich wykładowców, że wierzą w to, że mogę się na studia dostać i sobie na nich poradzić.	SzD

Lp.	Odpowiedź	Rodzaj
13.	Interesujący obszar tematyczny; własne doświadczenie zawodowe; dostępność literatury fachowej; dobra współpraca z Promotorem.	ED
14.	Z pewnością informacja o kontynuacji zdalnego nauczania była jedną z bardziej istotnych, ponieważ znacznie ułatwiło to organizację i pogodzenie doktoratu z pracą zawodową.	SzD
15.	Najważniejsza była informacja o możliwości połączenia pracy naukowej z pracą zawodową.	SzW
16.	- niezwykle wsparcie i „poparcie” Pani Promotor pracy magisterskiej (dotychczas studia doktoranckie były absolutnie poza moim zasięgiem – jak się okazało, głównie mentalnym). To Pani Profesor sprawiła, że uwierzyłem, że mogę... że warto. Wcześniej takie myśli krążyły wyłącznie w sferze „nieosiągalne”, - zgoda opiekuna na prowadzenie w przypadku przyjęcia na studia (na etapie ubiegania się o przyjęcie), - bardzo duże zainteresowanie tematem rozprawy doktorskiej, jej empiryczny charakter.	SD
17.	Wpływ na podjęcie decyzji o doktoracie miały: możliwość pisania pracy w tematyce związanej z wykonywaną pracą, prestiż uczelni (UJ), możliwość uczestnictwa w zajęciach szkoły doktorskiej na dogodnych warunkach (zajęcia 1 raz w tygodniu).	SzW

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań, pisownia zgodna z oryginałem.

W zakresie poszukiwania informacji kluczowe wydaje się szacowanie zasobów – to one mają u większości osób badanych znaczący wpływ na podtrzymanie decyzji o realizacji doktoratu. W dalszym ciągu istotny jest motyw wartości zachowania, jednak narracja osób badanych odnosi się do mierzenia celu i dostępnych zasobów. Stąd wydaje się, że motyw zasobów staje się priorytetem. Niezwykle istotnym staje się uzmysłowienie sobie obszaru tematycznego, któremu przyszły doktorant chce poświęcić uwagę. Dojście do określenia zagadnień przedstawione są w tabeli 19.

Tabela 19. Odpowiedzi respondentów na pytanie: „W jaki sposób szukałeś obszaru tematycznego, który chciałbyś zgłębić przy pisaniu doktoratu?”

Lp.	Odpowiedź	Rodzaj
1.	Temat motywowania przewijał się w moim dotychczasowym życiu zawodowym. Bezpośrednim przyczyną zajęcia się tematyką systemu motywacyjnego był engineering procesów w mojej firmie, który min. Wykazał konieczność przeprowadzenia zmian w tym obszarze.	SzW

Lp.	Odpowiedź	Rodzaj
2.	Wybór tematu wynikał z braku szerokich, szczegółowych publikacji w obszarze aktualnego zainteresowania organizacji.	ED
3.	Tematyką, którą chciałam zająć się w ramach doktoratu interesuję się (i pogłębiam) od wielu lat (około siedmiu), więc moim wyzwaniem było jedynie doprecyzowanie metod badawczych oraz problemu badawczego.	SzD
4.	Obszar tematyczny miałem wybrany od dłuższego czasu. Pracuję w firmie rodzinnej związanej z turystyką, dlatego zarówno mój licencjat jak i praca magisterska dotyczyły tematów związanych z recenzjami, zaufaniem do recenzji online i zarządzaniem reputacją przez hotele. Ponieważ na co dzień zajmuję się tym w pracy, są to tematy dla mnie bliskie.	SzD
5.	Obszar tematyczny, który chciałam zgłębić przy pisaniu doktoratu pojawił się przeglądając literaturę dotyczącą pracy końcowej na studiach podyplomowych. Temat wzbudził moje natychmiastowe zainteresowanie i chęć wdrożenia z życie.	SzW
6.	Wiedziałam, że obszar tematyczny musi być związany z moimi zainteresowaniami – inaczej miałabym trudność w znalezieniu motywacji do prowadzenia badań i pisania pracy. Uważam, że aspekt wyboru tematu, który jest dla danej osoby interesujący, to kluczowa kwestia, umożliwiającą doprowadzenie doktoratu do końca. Poszukiwałam tematu poprzez szereg konsultacji, zarówno z profesorami jak i doktorantami oraz ludźmi z bliskiego otoczenia. Dodatkowo podczas czytania lektur lub nawet artykułów nienaukowych zapisywałam sobie tematy, które przychodziły mi do głowy. Tak powstała mapa tematów i zagadnień, na podstawie której we współpracy z moim promotorem udało się doprecyzować ostateczny temat.	SD
7.	Przed podjęciem decyzji w zakresie doktoratu prowadziłam zajęcia na studiach podyplomowych na UJ oraz na innych uczelniach z zakresu zakupów, elektronicznych narzędzi w zakupach oraz procesów zakupowych oraz wizji zakupów przyszłości, zawodowo jestem bardzo związana z procesem elektroniczacji w obszarze zakupów. W obszarze zakupów w naszej grupie kapitałowej pracuje blisko 300 osób. Codziennie prowadzę dialog z pracownikami obszaru zakupów, słyszę, jakie są obawy pracowników. Digitalizacja procesów bowiem pociąga za sobą redukcję zatrudnienia. Analiza literatury oraz dostępnych raportów nakreśliła mi lukę badawczą związaną z uzupełnianiem kompetencji ludzi i możliwości nowych technologii, z uzupełnianiem kompetencji, które będą miały znaczenie w przyszłości.	SzW
8.	Chcę stworzyć innowację. Jeden filar pracy bierze się z z mojej pasji, z tematu, w którym jestem ekspertką, a drugi filar to temat, który w Polsce nie jest przebadany, więc jest to wyzwanie.	SzW

Lp.	Odpowiedź	Rodzaj
9.	Mam tendencje do interesowania się różnymi dziedzinami i aktywnego pogłębiania wiedzy. Udało mi się znaleźć temat, który pozwolił połączyć różne zakresy tematyczne i stworzył oryginalne rozwiązanie. Lubię szukać innowacji i je wprowadzać, więc dość aktywnie obserwuje swoje otoczenie w tym aspekcie. Podejście interdyscyplinarne jest dla mnie najbardziej atrakcyjne, nie motywuje mnie zamykanie się w jednej dziedzinie. Lubię podejmować wyzwania.	ED
10.	Niejako pojawił się samoistnie	ED
11.	Próbowałem połączyć trzy elementy: własne zainteresowania, doświadczenie zawodowe oraz potencjał rynkowy obszaru tematycznego. Na co dzień pracuję w obszarze HR, stąd tematyka sprawiedliwości organizacyjnej która jest moim obszarem tematycznym wpisuje się świetnie w te trzy elementy: pobudza moje zainteresowanie, współgra z doświadczeniem zawodowym i może być elementem ułatwiającym mi przyszłe zmiany kariery.	ED
12.	Obszar ten był poszukiwany przeze mnie dużo wcześniej. Ukończyłam dwa kierunki studiów i podczas nich dokonywałam selekcji, jaka tematyka jest dla mnie najbardziej interesującą, powoduje, że stawiam sobie pytania i staram się na nie odpowiedzieć. Obszar ten zawęził się w szczególności podczas przygotowywania prac magisterskich. Na podstawie analizy polskiej i zagranicznej literatury oraz rozmów z promotorem zauważyłam, że istnieją pewne luki badawcze, które w moim odczuciu warto wypełnić.	SzD
13.	Obszar tematyczny bazuję na dotychczasowych doświadczeniach zawodowych oraz osobistych zainteresowaniach.	ED
14.	Szukanie obszaru tematycznego nie wymagało ode mnie zbyt dużo pracy i zastanawiania się nad nim – jest to rozwinięcie i zgłębienie tematów poruszanych przeze mnie w pracy licencjackiej oraz magisterskiej, które bardzo mnie interesują.	SzD
15.	Inspiracja pochodzi z mojej pracy zawodowej; system wynagradzania w mojej organizacji został ukształtowany w latach 90- tych XX wieku i podlegał niewielkim modyfikacjom.	SzW
16.	Zdecydowanie jest to zasługa Pani Profesor, promotora pracy magisterskiej. To Ona zwróciła mi uwagę na dostęp do informacji i narzędzi, które mogę wykorzystać. Pokazała jak to zrobić oraz jak przenieść to na „pole naukowe”. Potem korzystałem już z dziedzin „doskonałości zawodowych”, kontaktów zawodowych oraz bazowałem na doświadczeniu i pomocy Pani Profesor i Promotora.	SD
17.	Temat doktoratu nasunął mi się dość naturalnie – nadzór korporacyjny w SP to tematyka która zajmuję się na co dzień.	SzW

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań, pisownia zgodna z oryginałem.

W decyzji o wyborze swojego zakresu tematycznego doktoratu najczęściej brane pod uwagę są zagadnienia związane z wartością celu: obrany temat jest opisywany jako atrakcyjny, wart zaangażowania – niezależnie od sposobu jego zdefiniowania. Obecny jest także motyw zasobów, ale raczej nie jako „równoważenie”, tylko jako „wspieranie” realizacji celu. Zasoby odnoszą się do doświadczeń, czyli mają charakter niematerialny. Kolejną decyzją, z którą muszą zmierzyć się osoby chcące przygotować rozprawę doktorską, jest poszukiwanie informacji o osobie, która mogłaby pełnić funkcję Promotora. Jak to wyglądało w przypadku naszych respondentów, obrazuje tabela 20.

Tabela 20. Wskazane przez rozmówców drogi poszukiwania Promotora

Lp.	Odpowiedź	Rodzaj
1.	Decydująca była tematyka doktoratu.	SzW
2.	Dzięki pośrednictwu promotora pracy magisterskiej.	ED
3.	Swojego Promotora poznałam przy okazji uczestnictwa w zajęciach. Sposób prowadzenia zajęć, zakres tematyczny, poruszane zagadnienia zrobiły na mnie ogromne wrażenie dlatego zapytałam, czy byłaby możliwość, by pan profesor objął opiekę nad moim doktoratem. Wcześniej jednak rozważałam wybór Promotora z grona osób, które poznałam w trakcie studiów licencjackich oraz magisterskich.	SzD
4.	Od początku wiedziałem, że chciałbym współpracować z promotorem mojej pracy magisterskiej, gdyż tematyka mojej pracy badawczej jest zbliżona do obszaru ekspertyzy Pani Profesor. Dodatkowo, współpraca z Panią Profesor była bardzo efektywna i klarowna.	SzD
5.	Promotor pracy doktorskiej został mi polecony.	SzW
6.	Przez polecenie.	SD
7.	Przez pryzmat wcześniejszej współpracy z Panią Profesor wiedziałam, że Ona sprawdzi się w roli mojej Promotorki, nie szukałam specjalnie Promotora.	SzW
8.	Rozmawiałam z moim Kierownikiem Programu Doktorskiego.	SzW
9.	Poprzez networking i rozmowę. Zależało mi na współpracy z kimś o podobnym podejściu interdyscyplinarnym i innowacyjnym jak moje własne.	ED

Lp.	Odpowiedź	Rodzaj
10.	Przy wyborze kierowałam się wykształceniem kierunkowym (dot. obszaru zainteresowań) potencjalnego promotora oraz otwartością Jego na ewentualną współpracę.	ED
11.	Bardzo dobra, inspirująca i dająca dużą swobodę działania współpraca z promotorem mojej pracy magisterskiej zaowocowała powtórzeniem tego układu uczeń-mentor na poziomie doktoratu.	ED
12.	Promotor mojej pracy doktorskiej zgodziła się nim zostać jeszcze zanim dostałam się do szkoły doktorskiej. Wynikało to z faktu, że poznała mnie podczas pracy na rzecz samorządu studenckiego, następnie współpracowałyśmy podczas moich studiów magisterskich. Była to jedna z osób która zachęcała mnie do kontynuowania nauki.	SzD
13.	Osoba pracująca na Uniwersytecie zasugerowała spotkanie z Profesorem, który mógłby być promotorem pracy.	ED
14.	Promotorem mojej pracy doktorskiej jest moja była promotor, która prowadziła mnie podczas studiów I stopnia.	SzD
15.	Otrzymałam propozycję osoby z uczelni.	SzW
16.	Nieoceniona pomoc Pani Promotor pracy magisterskiej. To Ona sprawiła, że moje zainteresowania naukowe zainteresowały również potencjalnego opiekuna naukowego.	SD
17.	Promotora wskazała szkoła doktorska.	SzW

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań, pisownia zgodna z oryginałem.

Doceniając znaczenie relacji między osobami, można uznać postać Promotora za swoiste zasoby potrzebne do realizacji pracy. Jednak w kroku opisującym wybór Promotora, to nie zasoby są na pierwszym miejscu. Priorytetem dla podjęcia decyzji staje się wpływ społeczny: normą jest korzystanie z poleceń lub odnoszenie się do doświadczeń studiów II stopnia. Gdy rozpoczyna się pracę nad doktoratem, zapewne istnieją wyobrażenia na temat współpracy z Promotorem, płaszczyzn wsparcia ze strony mistrza. Tabela 21. zawiera zestawienie tych wyobrażeń.

Tabela 21. Wyobrażenia dotyczące pomocy/wsparcia Promotora w trakcie przygotowywania rozprawy doktorskiej przez doktorantów

Lp.	Odpowiedź	Rodzaj
1.	• wsparcie w zakresie doboru metod badawczych • wsparcie w zakresie przeglądu literatury • bieżące wsparcie w zakresie prac nad treścią doktoratu	SzW
2.	• pomoc w ustaleniu tematu i spisu treści, • nadanie właściwego kierunku poszukiwania literatury tematycznej, • pomoc w przygotowaniu narzędzi badawczych, • wsparcie mentalne podczas otwarcia przewodu doktorskiego oraz obrony doktoratu, • współautorstwo i pomoc w przygotowaniu publikacji (artykułów) wymaganych przed obroną doktoratu	ED
3.	Zależało mi – przede wszystkim – na częstych konsultacjach tj. organizowaniu seminariów, podczas których mogłabym omówić: niedawno przeczytane lektury, bieżące problemy/wątpliwości oraz strukturę i zakres pracy. Współpracę wyobrażałam sobie jako relację mistrza z uczniem opartą o zaufanie, dialog i szacunek, polegającą na poszukiwaniu trudnych tematów badawczych (naukowych) i wspólnym zgłębianiu wiedzy. Niektóre z sytuacji związanych z uczelnią/strukturami uniwersyteckimi stanowią dla mnie źródło stresu, więc Promotora wyobrażałam sobie jako osobę, która zapewni nie tylko wsparcie merytoryczne, ale również „emocjonalne” (związane z motywowaniem do pracy, udzielaniem rad oraz pomocą w sytuacjach kryzysowych).	SzD
4.	• Sugestie metodologiczne • Pomoc przy pisaniu artykułów naukowych	SzD
5.	Myślę, iż ważną kwestią jest wzajemne zrozumienie tematu i chęć porozumienia. Określenie głównych celów, kierunków dotyczących pracy doktorskiej oraz wyznaczenie najlepszej (niekoniecznie najłatwiejszej) z możliwych dróg ich realizacji i wdrożenia.	SzW
6.	Przede wszystkim naprowadzanie, w którym kierunku powinna iść praca i badania, jakie lektury czytać, jaką wiedzę nabyć. Niekoniecznie instruowanie (zależy od dojrzałości naukowej doktoranta). Wskazywanie obszarów eksploracji oraz odpowiadanie na wątpliwości.	SD
7.	Przede wszystkim ukierunkowywanie w zakresie pisania, analizy tekstów naukowych i syntezy różnej problematyki. Na razie współpraca przerosła moje oczekiwania i wyobrażenia.	SzW
8.	Tak jak to się dzieje – spotkania z promotorem są merytoryczne, dostają konkretne rady. Promotor uwrażliwia mnie na różne procesy, zwraca uwagę na trudności, ale towarzyszy i wspiera. Ważne jest też to, że nie czuję się kontrolowana.	SzW

Lp.	Odpowiedź	Rodzaj
9.	Posiadam charakter, który jest dość mocno niezależny więc w mojej perspektywie współpraca, która jest dla mnie najbardziej pomocna jest bardziej „parasolowa”. Rozumiem to jako aktywną informację zwrotną, dyskusję, wskazanie alternatywnych rozwiązań jak też pozostawienie możliwości indywidualnej pracy nad tematem. Poznanie innej perspektywy, informacja zwrotna czy dyskusja są dla mnie najbardziej efektywne.	ED
10.	Nie miałam żadnych wyobrażeń dotyczących tegoż, bowiem uważam, że w dużej mierze jest to projekt indywidualny. Ewentualnie jako konsultacje lub inspirację.	ED
11.	Przede wszystkim poprzez wskazanie odpowiedniego dla doktoratu kierunku działania, wspólne ustalenie strategii działania na drodze do doktoratu i wypracowanie ram współpracy. Uważam, że mikrozarządzanie w każdej dziedzinie przynosi słabe rezultaty, a obarczone jest dużymi nakładami sił i środków ze strony wszystkich zaangażowanych, stąd preferuję relację w której istnieje duża swoboda i takiej właśnie relacji oczekiwałem. Osobnym obszarem wsparcia jest wsparcie w realizacji wymagań formalnych, przede wszystkim w kontekście niezbędnych publikacji naukowych. Jako osoba nie mająca afiliacji uczelnianej oraz nie publikująca żadnych prac naukowych w przeszłości mam większą trudność w tym zakresie.	ED
12.	Wsparcie promotora wyobrażałam sobie jako pozostawianie w kontakcie, abym mogła w przypadku pojawiających się pomysłów przedyskutować ich zasadność. Mając na uwadze niewielkie doświadczenia badawcze cenne były dla mnie (i nadal są!) wszelkie wskazówki dotyczące planowania pracy badawczej, działań, na których powinnam się skoncentrować oraz wskazanie obszarów wiedzy którymi powinnam się zainteresować (np. polecenie publikacji, konferencji, wskazanie na ciekawe zagadnienia).	SzD
13.	Praktyczne wskazówki; obszary, gdzie szukać literatury dot. Tematu.	ED
14.	Wsparcie promotora przede wszystkim w kwestiach organizacyjnych, planowania przebiegu pracy oraz pomoc w zdobywaniu materiałów do pisanie rozprawy.	SzD
15.	Moim punktem odniesienia był tylko sposób przygotowywania pracy magisterskiej.	SzW

Lp.	Odpowiedź	Rodzaj
16.	Dokładnie tak, jak jest to realizowane od początku studiów doktoranckich. Duża swoboda w obszarze działań naukowych, ale zarazem stała kontrola twórcza, która niezwykle mobilizuje do szerszej pracy. Promotor jest mentorem, najlepszym przykładem, a zarazem „dobrym duchem” całego procesu dydaktycznego. Jak trzeba, to wstrząśnie – ale absolutnie zawsze mogę liczyć na jego pomoc. Nigdy nie rozwinąłem się bardziej, w kontekście intelektualnym, jak w trakcie studiów doktoranckich, które dały mi niezwykle możliwości poznania aspektów pracy naukowej oraz realizacji planów i aspiracji zawodowych.	SD
17.	Wsparcie wyobrażałem sobie dość podobnie to tego, które obecnie otrzymuje. Pandemia trochę utrudnia kontakty, ale nie jest to duży problem.	SzW

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań, pisownia zgodna z oryginałem.

Zadane pytanie o wsparcie Promotora sytuuje nas w obszarze zasobów koniecznych do realizacji długoterminowego zaangażowania oraz w obszarze norm. Osoby badane w swoich narracjach wydają się w większym stopniu odnosić do norm: sugestii, w co się angażować, a w co się nie angażować jako doktorant. Po rozpoczęciu pracy nad rozprawą doktorską z reguły pojawiają się różne problemy i trudności, choćby nawet administracyjne, dlatego też zapytano doktorantów, kto jeszcze mógłby im pomóc. Odpowiedzi umieszczone są w tabeli 22.

Tabela 22. Odpowiedź na pytanie: „Jakiego obecnie potrzebujesz wsparcia i od kogo, aby dokonać rozpoczęcia przygodę z doktoratem?”

Lp.	Odpowiedź	Rodzaj
1.	Na obecnym etapie prac wydaje mi się, że potrzebowałbym wsparcie w obszarze statystycznej obróbki danych.	SzW
2.	Już szczęśliwie zakończyłam pracę na doktoratem i jestem po obronie.	ED

Lp.	Odpowiedź	Rodzaj
3.	Wystarczająca jest pomoc mojego Promotora (promotorów) dotycząca: metodologii badawczej, struktury pracy i angażowania się w aktywność naukowo-badawczą. Często posiadam różne wątpliwości i obawy dotyczące m.in. obrony pracy, udziału w konferencjach naukowych lub trudnościach w prowadzeniu badań ze względu na sytuację epidemiologiczną – dlatego uważam, że zaangażowanie Promotora jest niezwykle ważne. Ponadto za niezwykle pomocne i cenne postrzegam wsparcie kierownika programu doktorskiego. Z większą pewnością i spokojem piszę rozprawę doktorską, gdy posiadam świadomość, że mogę zwrócić się z prośbą o konsultacje lub radę. Również wiele kwestii formalnych/technicznych (związanych np. z oceną śródokresową) staje się mniej stresujących.	SzD
4.	Sądzę, że obecne wsparcie ze strony promotorów jak i opiekuna roku jest wystarczający.	SzD
5.	• Ważne są dla mnie systematyczne spotkania z promotorem, by określić kolejny krok i upewnić w dotychczasowym kierunku działania. By dokończyć rozpoczętą przygodę z doktoratem, potrzebuję informacji, jakiego rodzaju kompetencje muszę zdobyć, by z odpowiednią wiedzą, a tym samym mniejszym stresem podejść do najważniejszego egzaminu końcowego. Potrzebuję min. wsparcia przy pisaniu artykułów oraz pomocy przy opisie projektu na pozyskiwanie grantów. • Uważam, iż wzajemne wsparcie, współpraca doktorantów byłaby rzeczą nieocenioną. Bardzo rozwijające byłyby wspólne rozmowy i dyskusje na interesujące nas tematy. Wszak każdy ze studentów posiada wiele doświadczenia i wiedzy, którą mógłby się podzielić.	SzW
6.	Przede wszystkim konsultacja z promotorem bardzo szczegółowych aspektów pracy i interpretacja wyników. Dla osoby, która nie jest jeszcze dojrzałym naukowcem trudnością jest nie tyle analiza wyników, co ich interpretacja oraz umieszczenie we właściwej ramie teoretycznej.	SD
7.	Potrzebuję jeszcze konsultacji z Promotorem pomocniczym. Uważam, że owocne mogą być w przyszłości spotkania. Póki co uzupełniam zaległości w podstawach teoretycznych, wykłady i zajęcia są inspirujące i również ukierunkowują mnie jako badacza. Brakuje mi wsparcia ze strony mojego pracodawcy. Dopóki nie zostanie zawarta umowa trójstronna nie ma zgody moich przełożonych na udział w zajęciach w godzinach pracy, dlatego w tym celu wykorzystuję urlop wypoczynkowy a w sytuacji krótkich zajęć do 3h – odpracowuję je w tygodniu pracując po 9–10h.	SzW

Lp.	Odpowiedź	Rodzaj
8.	Czuję się zaopiekowana merytorycznie i organizacyjnie. Trzy osoby do których mogę się zwrócić: Kierownik Programu Doktorskiego, Promotor oraz promotor pomocniczy budują moje poczucie bezpieczeństwa, bo dostaję od tych osób konkretne rady, informacje, wsparcie.	SzW
9.	Dość aktywnie korzystam ze swojej sieci kontaktów do prowadzenia badań, ale na pewno możliwość wsparcia w tym aspekcie byłaby dla mnie cenna. Szkoda, że nie ma dostępnej sieci kontaktów firm, które są chętne współpracować z uczelnią przy różnych projektach badawczych – czyli wzmocnienie współpracy pomiędzy uczelnią a biznesem. Gdybym nie posiadała swojej sieci kontaktów i nie miała wcześniej do czynienia z biznesem być może odczuwałabym tu większą trudność.	ED
10.	„Potrzebuję” (jakkolwiek proszę potraktować tę odpowiedź z przymrużeniem oka) dostępu do czytelni biblioteki wydziałowej. (Tam mam najlepszą atmosferę do czytania / pisanie / zgłębiania tematu).	ED
11.	Przede wszystkim dwa obszary: publikacje oraz badania. Kwestie publikacji poruszyłem już powyżej. Jeśli chodzi o badanie to pandemia COVID-19 przeniosła sporą część aktywności do świata wirtualnego, a co paradoksalnie utrudnia prowadzenie badań. Przygotowując pilotażowe badanie mające przetestować narzędzie badawcze dla mojego doktoratu napotkałem duże zainteresowanie ze strony potencjalnych uczestników badania na poziomie werbalnym, ale faktyczna ilość ankiet, które udało się pozyskać drogą elektroniczną budzi moje rozczarowanie. Mam świadomość, że osobisty kontakt z respondentami dałby wyższy poziom zwrotu, jeśli chodzi o ilość uzyskanych ankiet, a co za tym idzie potencjalnie szybsze pozyskanie planowanej ilości danych, niestety sytuacja epidemiczna prawdopodobnie wymusi przejście na tryb elektroniczny. Tak więc wsparcie z dotarciem do potencjalnych badanych miałoby wpływ na niewątpliwe przyspieszenie przeprowadzenia badań.	ED
12.	Obecnie w dalszym ciągu bardzo ważny jest dla mnie kontakt z promotorem. Istotne wsparcie stanowią także doktoranci w wyższych lat, a także wykładowcy, którzy są żywo zainteresowani tematami naszych prac. Wsparcie, które byłoby dla mnie bardzo cenne spoza uczelni to większe porozumienie z pracodawcą, który jest przeciwny kontynuowaniu przeze mnie nauki.	SzD
13.	Przede wszystkim chciałabym rozpocząć badania – tj. przeprowadzić ankietę, co w czasie pandemii jest bardzo utrudnione.	ED

Lp.	Odpowiedź	Rodzaj
14.	Obecnie potrzebuję wsparcia od promotora, szczególnie w kwestii materiałów do rozdziałów teoretycznych rozprawy doktorskiej oraz wsparcia ze strony organizacji, w której przeprowadzam badania, dotyczącego dokumentacji.	SzD
15.	Potrzebny jest mi czas – jak zauważyłam, pewnych działań nie można przyspieszyć – np. przegląd literatury wymaga czasu by zebrać i przeczytać materiał; otrzymuję duże wsparcie od zespołu promotorów – pomagają ustalone terminy dot. realizacji poszczególnych zagadnień, jak również uwagi – pisemne, jak i podczas regularnych spotkań on-line, jak również pochwały.	SzW
16.	Czynniki „zewnętrzne” – czasu wolnego od pracodawcy. Na Promotora doktoratu oraz Panią Promotor pracy magisterskiej mogę liczyć od początku pracy nad rozprawą.	SD
17.	Na pewno liczę na dalsze wsparcie promotora na kolejnych etapach pracy np. pomoc w znalezieniu czasopisma do opublikowania artykułu, pomoc i wskazówki w pisaniu poszczególnych rozdziałów pracy doktorskiej.	SzW

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań, pisownia zgodna z oryginałem.

Zadane pytanie ponownie sytuuje nas w obszarze zasobów koniecznych do realizacji długoterminowego zaangażowania oraz w obszarze norm. Ponownie osoby badane w swoich narracjach wydają się w większym stopniu odnosić do norm: relacja z Promotorem w kategoriach decyzji: realizować/nie realizować oraz informacji zwrotnej. Na zakończenie wywiadów poproszono doktorantów o wskazanie etapu, który wydawał się dla nich najbardziej trudny i stresujący. Uzyskane odpowiedzi obrazuje tabela 23.

Tabela 23. Odpowiedzi doktorantów dotyczące najbardziej trudnego i stresującego etapu w przygotowaniu rozprawy doktorskiej

Lp.	Odpowiedź	Rodzaj
1.	Wszystkie etapy są dla mnie stresujące, ponieważ pracy zawodowej poświęcam dziennie min. 11 godzin, to presja czasu jest bardzo dla mnie stresująca – z jednej strony zajęcia i punkty, a z drugiej strony praca nad samym doktoratem.	SzW

Lp.	Odpowiedź	Rodzaj
2.	• Etap zbierania materiałów teoretycznych, czyli przeglądu literatury i jej odpowiedniego doboru i interpretacji. • Dlaczego? Popelnienie błędu na tym etapie wydaje się być kardynalnym błędem, którego konsekwencją jest podważenie istoty całej pracy. Poszukiwanie różnych źródeł informacji w trakcie przeglądu literatury powoduje konieczność analitycznego myślenia i selekcji tych materiałów, które są po pierwsze aktualne, po drugie stanowią kanon literatury.	ED
3.	Najbardziej obawiam się prowadzenia badań ze względu na panującą sytuację „pandemiczną”. Chciałam przeprowadzić badania etnograficzne oraz wywiady z osobami zatrudnionymi w wybranych organizacjach i stresuję się, że ze względu na wprowadzone obostrzenia – może być to utrudnione. W pozostałych kwestiach mogłam w pełni liczyć na pomoc i rady Promotora – dlatego kwestie teoretyczne/metodologiczne/konceptualne nie stanowiły dla mnie większego problemu.	SzD
4.	Najbardziej stresujący przypuszczalnie będzie okres zbierania danych w postaci wywiadów, gdyż w obecnej sytuacji pandemicznej mogą występować trudności z dotarciem do odpowiednio dużej grupy badawczej.	SzD
5.	• Na pierwszym miejscu postawiłabym końcową rozprawę doktorską, gdyż jest to sprawa priorytetowa. • Ważnym czasem jest także etap początkowy, by dobrze określić i uporządkować kierunek działań, pogłębić swoją wiedzę i umiejętności. • Myślę, iż najciekawszym etapem i najbardziej emocjonującym będzie okres wdrożenia procesu badawczego, oraz wnioski, które mogą być zaskakujące, czasem odmienne od naszych hipotez.	SzW
6.	Najtrudniejsze były dla mnie 2 etapy: • Etap tworzenia modelu badawczego i konstrukcji narzędzia badawczego – ponieważ stworzenie odpowiedniego modelu badawczego wpłynie na rzetelność wyników, ten etap był dla mnie bardzo stresujący i długotrwały. W modelu zostało wprowadzonych wiele poprawek i jego konstruowanie trwało kilka miesięcy. • Etap interpretacji wyników, czyli weryfikacji hipotez badawczych. Odpowiednie zrozumienie wyników i wytłumaczenie ich oraz umieszczenie w ramach teoretycznych. Te 2 etapy wymagały przede wszystkim doświadczenia w pracy naukowej i wiedzy. Na wcześniejszych etapach studiów te obszary nie są wnikliwie eksplorowane – praca mgr lub lic operuje na dużo niższym poziomie.	SD
7.	Przeprowadzenie badań w formie wywiadów i ankiet jest najbardziej stresujące, gdyż nie zależy tylko ode mnie.	SzW
8.	Za małe doświadczenie - pierwszy rok doktoratu.	SzW

Lp.	Odpowiedź	Rodzaj
9.	Przyznaje, że z mojej perspektywy każdy etap był i jest ciekawy więc trudno jest mi taki zidentyfikować. Każdy etap bardzo mi się podoba.	ED
10.	Dotarcie do grupy badawczej, gdyż zważywszy na specyfikę mojego projektu (dotykając często bardzo intymnych aspektów psychiki, trudnych emocji, wracania wspomnieniami do wydarzeń granicznych / traumatycznych / trudnych / nieprzyjemnych) często powoduje to już na początkowym etapie opór potencjalnych respondentów.	ED
11.	Nie doszedłem jeszcze do tego etapu, ale podejrzewam, że takim stresującym etapem będzie okres związany ze złożeniem doktoratu i jego recenzją oraz czas egzaminu zawodowego. Będzie to czas weryfikacji dokonanej pracy badawczej oraz posiadanej wiedzy i umiejętności, a tego rodzaju weryfikacja zwykle bywa stresująca.	ED
12.	Obecnie etap badań. Wynika to z tego, że rewiduję swoje zamierzenia i mam obawy czy uda mi się je zrealizować. Obawa wynika w największej mierze z obecnej sytuacji związanej z pandemią. Inną obawą, na którą wpływ mam tylko ja, jest kwestia bariery językowej (w założeniu część badań miała być przeprowadzona za granicą). Mimo systematycznej pracy nad językiem angielskim w dalszym ciągu jestem świadoma swoich braków w tej materii.	SzD
13.	Pisanie artykułu – ze względu na małe doświadczenie; ww przeprowadzenie ankiety z powodu panującej pandemii.	ED
14.	Moim zdaniem najbardziej stresującym etapem jest uzyskanie zgody na badania w interesującej nas organizacji oraz dalsze przygotowanie związane z prowadzeniem badań, ponieważ w przypadku, gdy nie uzyskamy zgody na badania w danej organizacji musimy zmienić kierunek naszego działania oraz zastanowić się nad nowym planem.	SzD
15.	Najtrudniejsze jest „ubranie” rozprawy w aparat naukowy – wybór odpowiednich metod, wskazanie luk badawczych – krytyka dotychczasowych ustaleń badaczy.	SzW
16.	Dla mnie najbardziej stresujące są egzaminy doktorskie. Etapy właściwe przygotowania pracy, dzięki odpowiedniemu przygotowaniu i prowadzeniu przez Promotora, nie są szczególnie trudne.	SD
17.	Moim zdaniem obrona pracy doktorskiej. Podczas obrony musisz zaprezentować swoje dokonania naukowe przed gremium naukowców o znacznym dorobku naukowym i to jest zapewne bardzo stresujące.	SzW

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań, pisownia zgodna z oryginałem.

W pytaniu odnoszącym się do źródeł stresu odchodzimy od podejmowania decyzji, skupiając się na ewentualnych siłach hamujących dążenie do obranego celu. Mimo, że źródła stresu w pewnym stopniu kontaminowane są przez bieżącą sytuację pandemii, to widać, że stresor stanowi aktualny lub przewidywany bardzo konkretny etap realizacji doktoratu. Najczęściej jest to faza realizacji badań czy etap, gdy zakończoną pracę poddaje się ocenie recenzentów.

10.4. Podsumowanie

Decyzja o podjęciu długoletniego zaangażowania w przygotowanie rozprawy doktorskiej jest decyzją wieloetapową, angażującą wszystkie obszary istotne dla podejmowania decyzji według modelu I. Ajzena. Wydaje się, że nie jest to decyzja jednorazowa, ale że na kolejnych etapach realizacji doktoratu podjęty wcześniej wybór wymaga ponownej weryfikacji. O ile pierwotna decyzja angażuje wszystkie trzy obszary opisane w modelu decyzyjnym I. Ajzena (wartość zachowania, normy, zasoby), o tyle w kolejnych etapach możemy mówić o priorytecie jednego z trzech obszarów wpływających na decyzję. Wydaje się, że po podjęciu decyzji o byciu doktorantem, w kolejnym etapie silnie zaznacza się wątek oceniania zakresu posiadanych zasobów i ich adekwatności do realizacji celów. Na kolejnych etapach znacząca jest relacja z Promotorem (obszar norm/ presji społecznej), wyrażająca się we współpracy przy podejmowaniu decyzji operacyjnych oraz udzielaniu informacji zwrotnej.

Zatem, na podstawie analizy prezentowanego materiału badawczego, możemy uznać, że w procesie przygotowania doktoratu przechodzimy od pierwotnej decyzji, bazującej na uznanych społecznie celach powiązanych z wyborem drogi życiowej (priorytet obszaru wartości celów w teorii I. Ajzena – postaw wobec zachowania). W kolejnym kroku szacujemy (ponownie) dostępne zasoby, niezbędne dla realizacji lepiej już sprecyzowanego celu (priorytet obszaru zasobów i możliwości niezbędnych do realizacji celu – sprawowania kontroli nad zachowaniem). Gdy dochodzimy do dalszych decyzji, wiążących się już z realizacją kolejnych etapów prac badawczych, zdawaniem egzaminów, prowadzącym do końcowej oceny, znaczący dla trwałości pierwotnej decyzji staje się obszar związany ze wsparciem promotora i współdecydowaniem o kolejnych działaniach (priorytet subiektywnych norm i wpływu społecznego odnoszącego się do realizowania/

zaniechania działań). Wspomniane wsparcie promotora ma znaczenie nie tylko jako priorytet w określonym etapie realizacji doktoratu. Niweluje (jak się wydaje) także siły hamujące osiągnięcie celu w postaci obaw przed oceną, a tym samym zmniejsza prawdopodobieństwo występowania zachowań niekorzystnych dla osiągnięcia końcowego rezultatu.

Bibliografia

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211.

Ajzen, I., Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. N.J.: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

Ajzen, I. (2012). The theory of planned behavior. In: P.A.M. Lange, A.W. Kruglanski, E.T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (1, 438–459). United Kingdom, London: SAGE.

Bosnjak, M., Ajzenb, I., Schmidt, P. (2020). The Theory of Planned Behavior: Selected Recent Advances and Applications. *Europe's Journal of Psychology*, 16(3), 352–356.

Cewswell, J. (2013). *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Doliński, D., Strelau, J. (2020). *Psychologia akademicka*. Tom II, Wyd. II zmienione. Gdańsk: GWP.

Falkowski, A., Tyszka, T. (2009). *Psychologia zachowań konsumenckich*. Wyd II. Gdańsk: GWP.

Fishbein, M., Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: an introduction to theory and research*. Mass: Addison-Wesley Pub. Co., Reading.

Gudkova, S. (2012). Wywiad w badaniach jakościowych. W: *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*. Red. D. Jemielniak. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

<https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/rozwoj;4009883.html> (9.04.2021)

Januskiewicz, K. (2009). *Rozwój zawodowy pracownika. Szanse i zagrożenia*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Kahneman, D. (2019). *Pułapki myślenia: o myśleniu szybkim i wolnym*. Poznań: Media Rodzina.

Mynarska, M. (2012). Wykorzystanie teorii planowanego zachowania w celu wyjaśnienia zróżnicowania intencji rodzicielskich – ocena operacjonalizacji i dobroci pomiaru zmiennych. *Studia Psychologica UKSW*, 12(1), 83–100.

Smolbik-Jęczmień, A. (2017). *Kształtowanie własnej kariery zawodowej w kontekście wielopokoleniowości*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu.

Sok, J., Borges, J.R., Schmidt, P., Ajzen, I. (2020). Farmer Behaviour as Reasoned Action: A Critical Review of Research with the Theory of Planned Behaviour. *Journal of Agricultural Economics*, October, doi: 10.1111/1477-9552.12408.

Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. oraz Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym.

Rozdział 11. Nadzór nad procesem badawczym

Marta Najda-Janoszka

11.1. Wprowadzenie

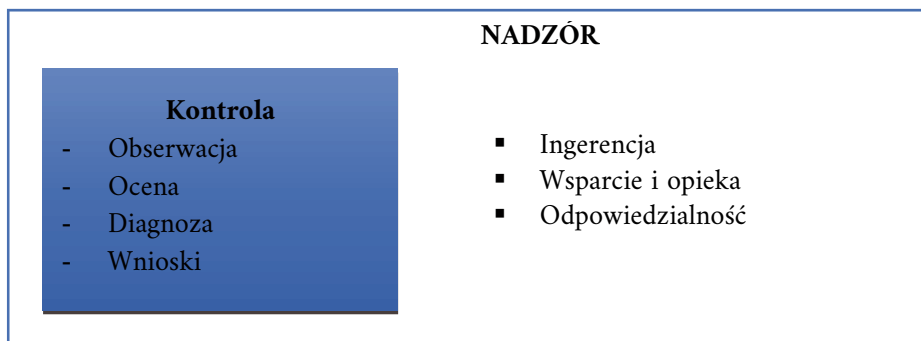
Doktorant realizuje proces badawczy przy wsparciu oraz pod bezpośrednim nadzorem promotora. Zgodnie z wynikami badań prezentowanymi w literaturze, skuteczne nadzorowanie (ang. *supervision*) ma kluczowe znaczenie dla pomyślnego ukończenia tego procesu (Lee, 2018; Hockey, 1995). Nadzór w ramach relacji doktorant–promotor ma złożony i wielopłaszczyznowy charakter. Stanowi dynamiczne połączenie obszaru wiedzy akademickiej z zarządzaniem relacjami osobistymi i zawodowymi. Z jednej strony pełniona przez promotora funkcja wykracza poza zakres działań kontrolnych obejmujących obserwację i ocenę, uwzględnia bowiem aktywną postawę organizatorską oraz bezpośredni wpływ i uczestnictwo w procesie realizacji zadań badawczych przez doktoranta. Z drugiej natomiast strony ingerencja nadzorcza promotora w proces badawczy nie sięga tak daleko, by stanowić podstawę twórczego wkładu w końcowy efekt procesu, którym jest rozprawa doktorska. Przygotowując rozprawę doktorską, doktorant powinien wykazać się samodzielnością w realizacji pracy badawczej. W rezultacie

nadzór nad procesem badawczym to dynamiczne zarządzanie napięciami między krytyczną oceną, poradami, korektą a zachęcaniem do rozwijania niezależnego myślenia i sposobów pracy. Nadzór wiąże się z istotnymi wyzwaniem natury intelektualnej, jak i emocjonalnej. Kształtowanie właściwej równowagi w ramach relacji nadzorczej jest niezwykle trudnym zadaniem, biorąc dodatkowo pod uwagę odmienną uwarunkowań relacji na różnych etapach procesu badawczego. Dlatego czytelność i jednoznaczność w odniesieniu do zakresu oczekiwań, obowiązków i odpowiedzialności zarówno doktoranta, jak i promotora, należy uznać za podstawę skutecznego nadzoru nad procesem badawczym. Celem niniejszego rozdziału jest przedstawienie istoty oraz kluczowych elementów opieki promotorskiej, ujmowanej w kategorii nadzoru badawczego.

11.2. Istota nadzoru

Podstawowym celem nadzoru jest zapewnienie prawidłowego działania i osiągnięcie pożądaných rezultatów przez jednostkę poddaną nadzorowi. Zatem funkcja nadzoru implikuje realizację aktywności kontrolnych, a jednocześnie oznacza podejmowanie zestawu dodatkowych działań wykraczających poza sferę kontroli. Innymi słowy, nadzorowanie stanowi kategorię szerszą, obejmującą wszystkie elementy składające się na kontrolę – tj. obserwowanie działalności, dokonywanie jej oceny z punktu widzenia oczekiwanych efektów, stawianie diagnozy w zakresie przyczyn zaobserwowanych nieprawidłowości, formułowanie wniosków – oraz zbiór działań związany z wywieraniem wpływu na jednostki podległe nadzorowi (Jagielski, 2012). Zatem wyróżnikiem nadzoru jest obszar aktywnego oddziaływania na funkcjonowanie nadzorowanych jednostek (rysunek 3.). Przy czym ingerencja ma charakter kierunkowy, to znaczy czynności nadzorującego podejmowane są w celu korygowania, usprawniania, udoskonalania jego działalności w stronę pożądaných aktywności i ich rezultatów. Tym samym działania nadzorcze obejmują elementy oddziaływania decyzyjnego, organizatorskiego oraz szeroką gamę środków wsparcia i pomocy. Przy czym możliwość bezpośredniego wpływania i uczestniczenia w realizacji zadań przez nadzorowaną jednostkę wiąże się z poniesieniem przez nadzorującego odpowiedzialności za wyniki, które ta jednostka ostatecznie osiągnie. Jednakże zakres ponoszonej odpowiedzialności jest ograniczony do sfery sprawczej dostępnych środków nadzorczych.

Rysunek 3. Nadzór jako aktywna funkcja obejmująca kontrolę



Źródło: opracowanie własne.

W świetle istniejących zapisów prawnych nadzór identyfikowany jest za pomocą swoistej treści określającej jego zakres i dostępne środki (Jagielski, 2012). Innymi słowy, zapis prawny nie obejmuje definicji nadzoru, ale uwzględnia określony katalog działań wymaganych w ramach realizacji funkcji nadzorczej. W zależności od rozstrzygnięć ustawodawcy na potrzeby różnych sfer działalności publicznej, gospodarczej, naukowej czy społecznej, szczegółowe treści nadzoru mogą być odmienne. Ramy dla działań nadzorczych kształtowane są przede wszystkim na bazie charakteru danej działalności, specyfiki i pozycji podmiotów w ramach danego stosunku nadzoru (Jagielski, 2012).

W kontekście przedstawionych rozważań należy zauważyć, że nadzór nad procesem badawczym nie został ujęty w zapisach prawnych jako odrębna postać nadzoru. Taka kategoria nie pojawia się zarówno w zapisach ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. z 2018 r. poz. 1668 z późn. zm.), jak również w regulacjach ujętych w regulaminach szkół doktorskich. Przywołany w przedmiotowych regulacjach nadzór odnoszony jest do struktur administracyjnych – m.in. nadzór ministra nad systemem szkolnictwa wyższego i nauki, nadzór merytoryczny organów uprawnionych do nadawania stopnia doktora nad kształceniem w danej dyscyplinie, nadzór dyrektora szkoły doktorskiej nad całokształtem funkcjonowania szkoły doktorskiej. Relacja promotor–doktorant ujmowana jest natomiast w kategorii opieki naukowej. Na poziomie ustawy zapisy mają charakter ogólny i nie precyzują zakresu obowiązków promotora, poza jednoznacznym wskazaniem, że „doktorant, w uzgodnieniu z promotorem lub promotorami, opracowuje indywidualny plan badawczy zawierający w szczególności harmonogram

przygotowania rozprawy doktorskiej i przedstawia go podmiotowi prowadzącemu szkołę doktorską w terminie 12 miesięcy od dnia rozpoczęcia kształcenia” (Art. 202, pkt.1, Dz. U. z 2018 r. poz. 1668 z późn. zm.). Niemniej zakłada się bezpośredni wpływ promotora na realizację procesu badawczego, o czym świadczą zapisy dotyczące ponoszenia przez promotora odpowiedzialności za wyniki osiągnięte przez doktoranta. Zgodnie z treścią ustawy, negatywne wyniki oceny śródokresowej (4 doktorantów w okresie ostatnich 5 lat) lub negatywne recenzje rozprawy (2 doktorantów w okresie ostatnich 5 lat) skutkują ograniczeniem w możliwości pełnienia funkcji promotora (Art. 190, pkt. 6, Dz. U. z 2018 r. poz. 1668 z późn. zm.). Możliwość wypracowania szczegółowych rozwiązań dotyczących opieki naukowej przewidziano natomiast na poziomie regulaminów poszczególnych szkół doktorskich. Zatem, aby dokonać interpretacji promotorskiej opieki naukowej w kategorii nadzoru badawczego, należy odwołać się do treści regulaminów, zawierających szczegółowe zapisy dotyczące zakresu obowiązków promotora. Przy czym mając na uwadze indywidualne podejście poszczególnych szkół doktorskich do kwestii doprecyzowania regulacji ustawowych, sposób ujęcia treści funkcji pełnionej przez promotora w regulaminach szkół jest dość zróżnicowany. Analiza istniejących zapisów z punktu widzenia specyfiki działań nadzorczych przedstawiona została w kolejnym punkcie rozdziału.

11.3. Wymiar nadzorczy obowiązków promotora

Przedmiotem działań nadzorczych promotora jest proces badawczy, który z kolei realizowany jest przez doktoranta na podstawie indywidualnego planu badawczego opracowanego w uzgodnieniu z promotorem. Mimo, że indywidualny plan badawczy wyraża treść relacji promotor–doktorant, przepisy ustawy nie precyzują struktury ani zawartości tego planu, poza wskazaniem jednego obligatoryjnego elementu składowego w postaci harmonogramu przygotowania rozprawy doktorskiej (Art. 202, pkt.1, Dz. U. z 2018 r., poz. 1668 z późn. zm.). Możliwość sformułowania szczegółowych wytycznych dla indywidualnego planu badawczego przewidziano w ramach prawnych uregulowań formułowanych na poziomie poszczególnych szkół doktorskich (regulaminy, rozporządzenia, komunikaty). Skutkiem opcjonalnego charakteru tego rozwiązania jest odmienność formuł planu w poszczególnych szkołach (tabela 24.).

Tabela 24. Indywidualny plan badawczy w aktach prawnych wybranych szkół doktorskich

Szkoła doktorska	Indywidualny plan badawczy
Wspólna Szkoła Doktorska (Politechnika Śląska, Główny Instytut Górnictwa, Instytut Informatyki Teoretycznej i Stosowanej Polskiej Akademii Nauk, Instytut Podstaw Inżynierii Środowiska Polskiej Akademii Nauk, Centrum Materiałów Polimerowych i Węglowych Polskiej Akademii Nauk)	Indywidualny plan badawczy zawiera w szczególności: 1) roboczy temat i zakres rozprawy doktorskiej, 2) harmonogram przygotowania rozprawy doktorskiej, w tym termin złożenia rozprawy doktorskiej, 3) sposób sprawowania przez promotora lub promotorów kontroli nad postępem w przygotowaniu rozprawy doktorskiej.
Szkoła Doktorska Nauk Społecznych (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie)	Indywidualny plan badawczy, zawierający w szczególności zakres tematyczny rozprawy doktorskiej, zadania badawcze do zrealizowania w ramach rozprawy doktorskiej, sposób ich realizacji oraz harmonogram przygotowania rozprawy doktorskiej, doktorant opracowuje w uzgodnieniu z promotorem lub promotorami, oraz, w przypadku jego wyznaczenia, po zaopiniowaniu przez promotora pomocniczego. Indywidualny plan badawczy określa termin złożenia rozprawy doktorskiej.
Szkoła Doktorska Nauk Społecznych (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)	Indywidualny plan badawczy obejmuje opis zadań badawczych wraz z ich harmonogramem, wykaz proponowanych staży krajowych lub zagranicznych oraz plan przygotowania publikacji naukowych, wystąpień konferencyjnych, aplikacji grantowych oraz określa termin złożenia rozprawy doktorskiej.
Szkoła Doktorska Nauk Społecznych (Uniwersytet Łódzki)	IPB składa się z trzech części: • Informacji ogólnych, w tym danych osobowych doktoranta oraz promotora/promotorów, • Koncepcji pracy doktorskiej (tytuł, słowa kluczowe, problem badawczy, cel pracy, hipoteza/ pytania badawcze, uzasadnienie podjęcia tematu, przebieg procesu badawczego, wkład spodziewanych rezultatów w rozwój nauki, struktura pracy), • Listy zadań badawczych realizowanych w ramach przygotowania rozprawy ze wskazaniem terminu złożenia pracy doktorskiej. Promotor wskazuje znaczenie/czasochłonność każdego z zadań wymienionych w IPB. Ogólna liczba punktów do rozdysponowania na wszystkie zadania podczas 4 lat kształcenia wynosi 100. Punkty za wykonanie określonego zadania mogą być „wykorzystane” w ciągu jednego roku lub dłuższego okresu, w zależności od charakteru zadania.

Szkoła doktorska	Indywidualny plan badawczy
Szkoła Doktorska Nauk Społecznych (Uniwersytet Łódzki)	Harmonogram przygotowania rozprawy doktorskiej powinien wyznaczać „kamienie milowe” – np. kolejne rozdziały rozprawy, kolejne artykuły naukowe lub istotne wystąpienia na konferencjach naukowych. Jeśli wynika to z charakteru prowadzonych badań, IPB musi zawierać informacje o kwestiach etycznych, niezbędnych zgodach i zezwoleniach na przeprowadzenie pracy badawczej. Regulamin zawiera wzór IPB w formie załącznika.
Szkoła Doktorska Nauk Społecznych (Uniwersytet Warszawski)	Projekt IPB zawiera w szczególności: 1) temat badań wraz z uzasadnieniem jego podjęcia, 2) pytania, tezy lub hipotezy badawcze, 3) harmonogram przygotowania rozprawy doktorskiej, 4) określenie formy preferowanej współpracy z promotorem, 5) określenie formy rozprawy doktorskiej, 6) zadania badawcze, w tym określenie ewentualnych planowanych badań zagranicznych, 7) określenie stosowanych metod badawczych, 8) określenie ryzyk badawczych i sposobów ich minimalizowania, 9) zarys aktualnego stanu badań dotyczących zagadnień będących przedmiotem rozprawy doktorskiej, w tym literaturę przedmiotu, 10) planowany udział w konferencjach, warsztatach, szkołach letnich itp., 11) znaczenie zaplanowanych badań, 12) planowane elementy programu kształcenia z dostępnych do wyboru, sprzyjające przygotowaniu rozprawy doktorskiej, 13) planowane efekty badań oraz sposoby ich upowszechniania.
Szkoła Doktorska Nauk Społecznych (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej)	Doktorant w uzgodnieniu z promotorem lub promotorami opracowuje projekt indywidualnego planu badawczego, kierując się wytycznymi, opracowanymi przez Radę Instytutu Naukowego, zawierający w szczególności: 1) harmonogram przygotowania rozprawy doktorskiej, 2) planowany termin publikacji co najmniej: a) artykułu naukowego opublikowanego w czasopiśmie naukowym lub w recenzowanych materiałach z konferencji międzynarodowej, które w roku opublikowania artykułu w ostatecznej formie były ujęte w wykazie sporządzonym

Szkoła doktorska	Indywidualny plan badawczy
Szkoła Doktorska Nauk Społecznych (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej)	zgodnie z przepisami wydanymi na podstawie art. 267 ust. 2 pkt 2 lit. b ustawy, lub b) monografii naukowej wydanej przez wydawnictwo, które w roku opublikowania monografii w ostatecznej formie było ujęte w wykazie sporządzonym zgodnie z przepisami wydanymi na podstawie art. 267 ust. 2 pkt 2 lit. a ustawy, albo rozdziału w takiej monografii, 3) termin złożenia rozprawy doktorskiej.
Szkoła Doktorska (Uniwersytet Śląski)	Indywidualny plan badawczy (IPB) jest wiążącym katalogiem zadań badawczych i rozwojowych, których celem jest przygotowanie rozprawy doktorskiej. Doktorant przedstawia dziekanowi Szkoły Doktorskiej swój plan badawczy nie później niż w 12 miesięcy od dnia rozpoczęcia kształcenia, w wersji polskojęzycznej lub wersji anglojęzycznej. IPB jest najważniejszym dokumentem w trakcie oceny śródkresowej doktoranta. IPB zawiera opisowe informacje o planowanej rozprawie doktorskiej (pytania/problemy badawcze, hipotezy rozprawy, metodologię, aktualny stan wiedzy w zakresie podjętej problematyki, znaczenie wyników doktoratu dla rozwoju dziedziny i dyscypliny naukowej), harmonogram prac nad rozprawą doktorską (w tym planowany termin jej złożenia), a także planowane publikacje, wystąpienia konferencyjne, kwerendy, staże, aplikacje grantowe i inne działania o charakterze istotnym dla planowanej rozprawy, a także budżet. Plan zawiera ponadto opinię promotora (promotorów, promotora pomocniczego). Wzór IPB w formie załącznika do rozporządzenia Dziekana Szkoły Doktorskiej.
Szkoła Doktorska Nauk Społecznych (Uniwersytet w Białymstoku)	Indywidualny Plan Badawczy Szkoły Doktorskiej Nauk Społecznych Uniwersytetu w Białymstoku zawiera obligatoryjne następujące elementy: 1) harmonogram pracy doktoranta nad rozprawą doktorską realizacji kolejnych etapów pracy doktorskiej, w tym termin jej złożenia, 2) koncepcję pracy stworzoną w oparciu o metody naukowe właściwe dla danej dyscypliny, 3) termin złożenia do druku artykułów naukowych do czasopism naukowych lub do recenzowanych materiałów z konferencji międzynarodowej, które w roku opublikowania

Szkoła doktorska	Indywidualny plan badawczy
Szkoła Doktorska Nauk Społecznych (Uniwersytet w Białymstoku)	artykułu w ostatecznej formie były ujęte w wykazie sporządzonym zgodnie z przepisami wydanymi na podstawie art. 267 ust.2 pkt 2 lit. b Ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. z 2018 r., poz. 1668 z późn. zm.) lub monografii naukowej wydanej przez wydawnictwo, które w roku opublikowania monografii w ostatecznej formie znajdowało się na wykazie sporządzonym zgodnie z przepisami wydanymi na podstawie art.267 ust. 2 pkt 2 lit. a, albo rozdział w takiej monografii, 4) czynne uczestniczenie w konferencjach naukowych, w tym międzynarodowych, 5) przygotowanie i złożenie wniosku grantowego finansowanego w drodze konkursu, 6) odbycie co najmniej dwutygodniowego stażu naukowego w innej jednostce naukowej, 7) upowszechnianie wyników badań (publikacja na zasadzie otwartego dostępu). Indywidualny Plan Badawczy może zawierać inne planowane aktywności naukowe doktoranta. Wzór IPB w formie załącznika do komunikatu Dyrektora Szkoły Doktorskiej

Źródło: opracowanie własne na podstawie: https://www-arch.polsl.pl/Jednostki/RJO15-SD/Documents/Regulamin_Wspolnej_Szkoły_Doktorskiej.pdf (12.05.2021); <https://social-sciences.phd.uj.edu.pl/documents/142751761/147811107/regulamin-sdns/9498e625-4a41-4818-b31a-a80547b81b94> (12.05.2021); <https://amu.edu.pl/doktoranci/regulamin-szkoly-doktorskiej> (12.05.2021); <https://szkolydoktorskie.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2019/10/pkt-5-za%C5%82-nr-2-do-uchw-SDNS.pdf> (12.05.2021); <https://phavi.umcs.pl/at/attachments/2020/0710/104425-tj-26-8-2019-10-07-2020-regulamin-szkoly-doktorskiej-ns-www.pdf> (12.05.2021); <https://us.edu.pl/szkola-doktorska/indywidualny-plan-badawczy> (12.05.2021); <https://uwb.edu.pl/uploads/documents/zal-8a-komunikat-nr-1-dyrektora-sdns.pdf?t=1622709132> (12.05.2021).

Rozwiązania przyjęte w poszczególnych szkołach doktorskich różnią się stopniem szczegółowości i formalizacji oczekiwań ujętych jako elementy składowe planu badawczego. Niemniej w każdym przypadku zakłada się aktywną postawę organizatorską oraz bezpośredni wpływ promotora na ostateczną treść planu. Uzgodniona zawartość kształtuje zakres odpowiedzialności promotora, stanowiąc podstawę podejmowanych przez niego działań wspierających, kontrolnych i korygujących. Warto przy tym zwrócić uwagę, że w części rozwiązań określenie sposobu sprawowania przez promotora kontroli nad postępem w przygotowaniu rozprawy doktorskiej stanowi obligatoryjny składnik planu badawczego.

Działania nadzorcze promotora traktowane są jako pewna funkcja o określonych treściach, które można identyfikować w zestawach obowiązków promotora.

Jednakże nie wszystkie regulaminy szkół doktorskich zawierają szczegółowy wykaz takich obowiązków, przyjmując *implicite* ogólne ramy oczekiwanych działań promotora. W związku z tym, że odwołanie do konkretnych zapisów umożliwi w bardziej czytelny sposób dokonanie interpretacji działań promotora w kategorii nadzoru badawczego, w poniższej tabeli (tabela 25.) zebrano przykłady zakresów obowiązków promotora zdefiniowanych w wybranych czterech regulaminach szkół doktorskich.

Tabela 25. Zakres obowiązków promotora w aktach prawnych wybranych szkół doktorskich

Szkoła doktorska	Zakres obowiązków promotora
Szkoła Doktorska (Uniwersytet Śląski)	• opieka nad realizacją planu badawczego przez doktoranta, • udzielanie doktorantowi pomocy merytorycznej i metodycznej w pracy naukowej, w tym w opracowaniu indywidualnego planu badawczego, • dokonywanie corocznej oceny postępów w pracy naukowej, a zwłaszcza postępów w realizacji programu i indywidualnego planu badawczego, w postaci pisemnej opinii, • współpraca z komisją ewaluacyjną, • udzielanie wskazówek metodycznych i pomocy w zdobywaniu doświadczeń dydaktycznych, • opiniowanie wniosków składanych przez doktoranta, • prowadzenie lub współprowadzenie seminarium doktoranckiego, • informowanie dziekana o zaistnieniu przesłanek do skreślenia doktoranta z listy uczestników Szkoły Doktorskiej.
Szkoła Doktorska nr 4 (Politechnika Warszawska)	Obowiązki promotora polegają w szczególności na: • uzgadnianiu z doktorantem indywidualnego planu badawczego z uwzględnieniem możliwości finansowania badań z określonych źródeł, • zapewnieniu środków finansowych na badania, wymaganych do realizacji indywidualnego planu badawczego, • udzielaniu doktorantowi niezbędnej pomocy merytorycznej i metodycznej w pracy naukowej, • wspieraniu doktoranta w jego rozwoju naukowym poprzez pomoc w nawiązywaniu kontaktów krajowych i międzynarodowych z zespołami badawczymi realizującymi prace w podobnym obszarze badawczym, • opiniowaniu przygotowywanych przez doktoranta artykułów, publikacji i wystąpień naukowych; • ustalaniu z doktorantem indywidualnego programu kształcenia,

Szkoła doktorska	Zakres obowiązków promotora
Szkoła Doktorska nr 4 (Politechnika Warszawska)	• opiniowaniu wniosków i podań doktoranta dotyczących kształcenia w szkole w zakresie wskazanym w niniejszym regulaminie i innych aktach prawnych, • sprawowaniu opieki nad przygotowaniem przez doktoranta rozprawy doktorskiej, • ocenianiu postępów doktoranta w realizacji indywidualnego planu badawczego i postępów w przygotowaniu rozprawy doktorskiej, • opiniowaniu rozprawy doktorskiej składanej przez doktoranta, • współpracy z kierownikiem szkoły w celu monitorowania postępów doktoranta, • uczestniczeniu w procesie oceny śródkresowej doktoranta z prawem udziału w dyskusji, • wnioskowaniu o skreślenie doktoranta z listy doktorantów w przypadku negatywnej oceny postępów realizacji indywidualnego planu badawczego, • sprawowaniu nadzoru nad pracą promotora pomocniczego w przypadku jego wyznaczenia, • doskonaleniu swoich kompetencji m.in. przez udział w zalecanych przez Politechnikę Warszawską inicjatywach służących podnoszeniu kompetencji promotorów.
Szkoła Doktorska Nauk Społecznych (Uniwersytet Marii Skłodowskiej-Curie)	• promotor prowadzi seminarium doktoranckie, • wspiera doktoranta w samodzielnej pracy badawczej, • sprawuje bezpośrednią opiekę naukową nad doktorantem, • ustala z doktorantem indywidualny plan badawczy i czuwa nad jego realizacją, • kieruje rozwojem naukowym doktoranta w szczególności poprzez: a) odbywanie regularnych konsultacji z doktorantem pozostającym pod jego opieką, b) udzielanie pomocy merytorycznej i metodycznej w realizacji zaplanowanych badań i w przygotowaniu rozprawy doktorskiej, • dokonuje oceny rozwoju naukowego doktoranta w postaci pisemnej opinii, składanej Dyrektorowi semestralnie w terminach przewidzianych przepisami niniejszego regulaminu z zastrzeżeniem § 28 ust. 1 pkt. 4, • opiniuje wszelkie wnioski doktoranta dotyczące przebiegu kształcenia, w szczególności wnioski o wyjazdy na konferencje naukowe i staże naukowe, • zawiadamia Dyrektora o braku postępów w realizacji indywidualnego planu badawczego i wnioskuje o skreślenie doktoranta z listy doktorantów, • wykonuje inne zadania określone w odrębnych przepisach.
Szkoła Doktorska Nauk Społecznych (Uniwersytet Łódzki)	Do obowiązków promotora należą w szczególności: • opracowanie z doktorantem IPB, • wspieranie doktoranta w samodzielnej pracy badawczej, • udzielanie doktorantowi niezbędnej pomocy merytorycznej i metodycznej w pracy naukowej, • pomoc w organizacji warsztatu badawczego,

Szkoła doktorska	Zakres obowiązków promotora
Szkoła Doktorska Nauk Społecznych (Uniwersytet Łódzki)	• udzielanie wskazówek metodycznych i pomoc w zdobywaniu doświadczeń dydaktycznych, • dokonywanie corocznej oceny rozwoju naukowego doktoranta, w postaci pisemnej opinii, o której mowa w § 7 ust. 1 pkt 3 Regulaminu, odnoszącej się do stopnia realizacji IPB oraz zakresu i stopnia osiągniętych efektów uczenia się zakładanych w IPB, • przypisanie efektów uczenia się do każdego elementu podlegającego ocenie w arkuszu oceny doktoranta, o którym mowa w § 7 ust. 1 pkt 1 Regulaminu, • opracowywanie z doktorantem IPM, • wybór i przedstawianie do zatwierdzenia Dyrektorowi przedmiotów objętych IOK, • opiniowanie wszelkich wniosków doktoranta dotyczących przebiegu kształcenia, • opiniowanie wniosku doktoranta o przedłużenie terminu złożenia rozprawy doktorskiej, • wnioskowanie do Dyrektora o skreślenie z listy doktorantów w przypadkach, o których mowa w § 12 ust. 2 pkt 1 i 2 Regulaminu, wniosek wymaga uzasadnienia.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <https://us.edu.pl/szkola-doktorska/promotor/obowiazki-promotora-w-szkole-doktorskiej/> (14.05.2021); file:///C:/Users/admin/AppData/Local/Temp/Zalacznik%20nr_2%20do%20US%20nr_391_2019.pdf (14.05.2021); <https://phavi.umcs.pl/at/attachments/2020/0710/104425-tj-26-8-2019-10-07-2020-regulamin-szkoly-doktorskiej-ns-www.pdf> (14.05.2021); file:///C:/Users/admin/AppData/Local/Temp/t.j.%20Regulaminu%20SD%20Nauk%20Spo%20C5%82ecznych.pdf (14.05.2021).

Na podstawie przedstawionych w tabeli przykładowych zakresów obowiązków promotora można jednoznacznie wskazać działania wpisujące się w charakter funkcji nadzorczej. Wyraźnie akcentowana sfera kontrolna obejmuje m.in. ocenę postępów w pracy naukowej, opiniowanie wniosków oraz publikacji doktoranta, informowanie dyrekcji szkoły o nieprawidłowościach w realizacji procesu badawczego. Z kolei obszar ingerencji kierowniczej/organizatorskiej, charakterystyczny dla nadzoru, można zidentyfikować w odniesieniu do np. wydawania zaleceń, poleceń w procesie uzgadniania indywidualnego planu badawczego, ustalania indywidualnego planu kształcenia, indywidualnego programu mobilności, zapewnienia środków finansowych na badania. Niewątpliwie najbardziej eksponowaną sferą oczekiwanych od promotora działań jest obszar wsparcia i opieki. W prezentowanych zestawieniach wyraźnie dominują aktywności o charakterze wspierającym w wymiarach merytorycznym, metodycznym, jak również relacyjnym (m.in. tworzenie sieci kontaktów, wprowadzenie do środowiska naukowego). Określenie funkcji promotora jako opieki naukowej w zapisach ustawowych, jak

i regulaminowych poszczególnych szkół doktorskich, stanowi swoiste potwierdzenie istotności przypisanych działań doradczo-wspierających. Niemniej, jak wskazują przedstawione w tabeli zestawienia, spektrum obowiązków promotora obejmuje wszystkie aktywności identyfikowane w ramach funkcji nadzorczej – kontrola, ingerencja, wsparcie oraz odpowiedzialność w odniesieniu do sfery sprawczej dostępnych instrumentów oddziaływania na przebieg procesu badawczego doktoranta.

Należy przy tym podkreślić, że wspomniana odpowiedzialność dotyczy całego procesu badawczego, nie tylko formalnego przygotowania rozprawy doktorskiej. Promotor pełni funkcję nadzorczą, a jednocześnie sposób wypełniania przypisanych obowiązków również podlega nadzorowi. Formalna, komisyjna ocena śródokresowa obejmuje zarówno realizację indywidualnego planu badawczego doktoranta, jak również opiekę promotorską. Ponadto, zgodnie z zapisami zawartymi w regulaminach szkół doktorskich, do głównych zadań dyrektora/dziekana szkoły należy sprawowanie nadzoru nad prawidłowością i jakością realizacji indywidualnych planów badawczych oraz jakością sprawowania opieki naukowej (np. <https://phavi.umcs.pl/at/attachments/2020/0710/104425-tj-26-8-2019-10-07-2020-regulamin-szkoly-doktorskiej-ns-www.pdf>, 14.05.2021). Negatywny wynik oceny śródokresowej czy też negatywne recenzje przygotowanej rozprawy doktorskiej obciążają nie tylko doktoranta, lecz również promotora, zakłada się bowiem aktywną postawę organizatorską promotora, uczestnictwo w procesie realizacji zadań badawczych przez doktoranta oraz współodpowiedzialność za osiągnięte przez niego wyniki. Ustawowo przewidziane konsekwencje obejmują czasowe wstrzymanie możliwości pełnienia funkcji promotora: „promotorem nie może zostać osoba, która w okresie ostatnich 5 lat: 1) była promotorem 4 doktorantów, którzy zostali skreśleni z listy doktorantów z powodu negatywnego wyniku oceny śródokresowej, lub 2) sprawowała opiekę nad przygotowaniem rozprawy przez co najmniej 2 osoby ubiegające się o stopień doktora, które nie uzyskały pozytywnych recenzji” (Art. 190, pkt. 6, Dz. U. z 2018 r. poz. 1668 z późn. zm.). Niemniej szczegółowe zapisy w regulaminach szkół doktorskich mogą uwzględniać dodatkowe lub rozszerzone sankcje, włącznie z odwołaniem z aktualnie pełnionej funkcji ze względu na nienależyte wypełnianie swoich obowiązków. Jako przykład można wskazać przesłanki do zawieszenia możliwości podejmowania się opieki nad nowymi doktorantami, zawarte w regulaminie Szkoły Doktorskiej Politechniki Gdańskiej

([https://pg.edu.pl/documents/87470608/96961208/Regulamin%20SzD%20US%20108-2021, 6.05.2021](https://pg.edu.pl/documents/87470608/96961208/Regulamin%20SzD%20US%20108-2021,6.05.2021)):

- co najmniej dwóch doktorantów nie złożyło rozprawy doktorskiej w terminie – zawieszenie do czasu złożenia rozprawy przez co najmniej jednego z nich lecz nie dłużej niż dwa lata, lub
- promotor przestaje spełniać warunki aktywności publikacyjnej określone w regulaminie – zawieszenie do czasu spełnienia warunku aktywności publikacyjnej, lub
- w czasie oceny śródkresowej promotor uzyska negatywną ocenę jakości opieki promotorskiej – zawieszenie na okres dwóch lat, lub
- promotor zrezygnował z pełnienia funkcji bez wskazania istotnego powodu związanego z niewywiązywaniem się z obowiązków pracy naukowej przez doktoranta – zawieszenie na okres dwóch lat, lub
- promotor został odwołany w wyniku nienależytego wywiązywania się ze swoich obowiązków – zawieszenie na okres dwóch lat.

Jednoznaczne ujęcie w aktach prawnych współodpowiedzialności promotorów za efekty prac doktorantów podkreśla nie tylko możliwość, ale i konieczność wywierania przez promotorów realnego wpływu na realizację procesu badawczego przez doktorantów.

11.4. Podsumowanie

W świetle istniejących regulacji prawnych doktorant pracuje nad rozprawą doktorską pod kierunkiem promotora. Opieka naukowa sprawowana jest od dnia wyznaczenia promotora (do trzech miesięcy od dnia podjęcia kształcenia w szkole doktorskiej, lub przed wszczęciem postępowania w trybie eksternistycznym) do dnia złożenia rozprawy doktorskiej przez doktoranta lub prawomocnego skreślenia go z listy doktorantów. Tym samym obowiązki przypisane funkcji promotora obejmują cały proces badawczy od etapu wyboru tematu i planowania badań, przez pozyskiwanie niezbędnych zasobów, zarządzanie projektem badawczym, analizę i interpretację danych, po pisanie rozprawy doktorskiej oraz innych publikacji naukowych. Oczekuje się aktywnych działań organizatorskich, kierowniczych, kontrolnych i wspierających na wszystkich etapach, oczywiście z uwzględnieniem specyfiki każdego z nich. Temu szerokiemu spektrum obowiązków towarzyszy

współodpowiedzialność za efekty prac wykonanych przez doktorantów. Innymi słowy, treść zadań przypisanych do opieki naukowej jednoznacznie wskazuje, że istota funkcji promotora nie ogranicza się do sprawdzania i oceniania działalności doktoranta, nie stanowi również wyłącznie doraźnej pomocy czy konsultacji. W pełni natomiast koresponduje z zakresem działań identyfikowanych w ramach funkcji nadzoru, w ramach której zakłada się bieżącą kontrolę i kontakt z równoczesnym wydawaniem stosownych decyzji, mających na celu usprawnienie, udoskonalenie działalności nadzorowanej jednostki.

Bibliografia

Indywidualny Plan Badawczy. Uniwersytet Śląski. <https://us.edu.pl/szkola-doktorska/indywidualny-plan-badawczy> (12.05.2021).

Hockey, J. (1995). Getting too close: a problem and possible solution in social science PhD Supervision. *British Journal of Guidance & Counselling*, 23, 199–210.

Jagielski, J. (2012). *Ekspertyza prawna dot. niektórych problemów nadzoru pedagogicznego, a w szczególności relacji tego nadzoru z innymi postaciami nadzoru oraz form sprawowania nadzoru pedagogicznego*. <https://www.ore.edu.pl/category/projekty-po-kl/przywodztwo-po-kl> (21.03.2021).

Komunikat Dyrektora Szkoły Doktorskiej Nauk Społecznych. Uniwersytet w Białymstoku. <https://uwb.edu.pl/uploads/documents/zal-8a-komunikat-nr-1-dyrektora-sdns.pdf?t=1622709132> (12.05.2021).

Lee, A. (2018). How can we develop supervisors for the modern doctorate? *Studies in Higher Education*, 43, 878–890.

Obowiązki promotora w szkole doktorskiej. Uniwersytet Śląski. <https://us.edu.pl/szkola-doktorska/promotor/obowiazki-promotora-w-szkole-doktorskiej/> (14.05.2021).

Regulamin Szkoły Doktorskiej. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. <https://amu.edu.pl/doktoranci/regulamin-szkoly-doktorskiej> (12.05.2021).

Regulamin Szkoły Doktorskiej Nauk Społecznych. Uniwersytet Jagielloński. <https://social-sciences.phd.uj.edu.pl/documents/142751761/147811107/regulamin+sdns/9498e625-4a41-4818-b31a-a80547b81b94> (12.05.2021).

Regulamin Szkoły Doktorskiej. Politechnika Gdańska. <https://pg.edu.pl/documents/87470608/96961208/Regulamin%20SzD%20US%20108-2021.pdf> (6.05.2021).

Regulamin Szkoły Doktorskiej Nauk Społecznych. Uniwersytet Warszawski. <https://szkolydoktorskie.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2019/10/pkt-5-za%C5%82-nr-2-do-uchw-SDNS.pdf> (12.05.2021).

Regulamin Szkoły Doktorskiej Nauk Społecznych. Uniwersytet im. Marii Skłodowskiej-Curie. <https://phavi.umcs.pl/at/attachments/2020/0710/104425-tj-26-8-2019-10-07-2020-regulamin-szkoly-doktorskiej-ns-www.pdf> (12.05.2021).

Regulamin Szkoły Doktorskiej Nauk Społecznych. Uniwersytet Łódzki. file:///C:/Users/admin/AppData/Local/Temp/t.j.%20Regulaminu%20SD%20Nauk%20Spo%C5%82ecznych.pdf (14.05.2021).

Regulamin Szkoły Doktorskiej nr 2. Politechnika Warszawska. file:///C:/Users/admin/AppData/Local/Temp/Zalacznik%20nr_2%20do%20US%20nr_391_2019.pdf (14.05.2021).

Regulamin Wspólnej Szkoły Doktorskiej. Politechnika Śląska. https://www-arch.polsl.pl/Jednostki/RJO15-SD/Documents/Regulamin_Wspolnej_Szkoly_Doktorskiej.pdf (12.05.2021).

Ustawa Prawo o Szkolnictwie Wyższym i Nauce (Dz. U. z 2018 r. poz. 1668 z późn. zm.). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180001668/U/D20181668Lj.pdf> (21.03.2021).

Rozdział 12. Relacje: uwarunkowania skutecznej pracy nad doktoratem

Ewa Stańczyk-Hugiet

12.1. Wprowadzenie

Doktorat to znaczący krok w kierunku kariery akademickiej (Mullins i Kiley, 2002, s. 386). Doniosłą rolę w kształceniu doktorantów odgrywa jakość relacji między promotorem a doktorantem (Ives i Rowley, 2005). Nie jest w efekcie zaskakujące, że także ten obszar funkcjonowania akademii stanowi przedmiot zainteresowania badaczy, w tym w szczególności badania diagnostyczne odnoszące się do ustalenia, w jakim zakresie doktoranci wskazują zadowalające doświadczenia w odniesieniu do jakości sprawowanej opieki promotorskiej (Marsh, Rowe i Martin, 2002). W rezultacie, odwołując się właśnie do wyników badań można twierdzić, że wspomniana relacja promotora z doktorantem ma bezpośredni wpływ na sukces odnoszący się do ukończenia pracy badawczej przez doktoranta w ustalonym terminie. Dodatkowo relacje promotora z doktorantem wpływają na jakość dysertacji, która finalnie jest bazą do sukcesu pracy badawczej doktoranta albo bazą niepowodzenia tego procesu (Gill i Burnard, 2008).

Na świecie obserwuje się trend w kierunku profesjonalizacji promotorstwa. Uczelnie podejmują działania w kierunku zapewnienia rygoru metodycznego rozpraw oraz kształtowania niezbędnych kompetencji promotorów na tym poziomie kształcenia. Zmiany widoczne są w samej procedurze doktorskiej, ale także w sprawowaniu opieki promotorskiej. W tej materii bierze się pod uwagę obciążenie pracą (Jackson i in., 2009), zmiany technologii (Cruz i in., 2015), zmiany w programach kształcenia, w tym w szczególności różnorodne rodzaje doktoratów (transdyscyplinarne, międzydyscyplinarne, interdyscyplinarne, wielodyscyplinarne, zawodowe, wdrożeniowe czy oparte na praktyce) (Fillery-Travis i in., 2017). Bøgelund (2015) podnosi kwestie złożoności opieki promotorskiej w aktualnych uwarunkowaniach, wiążących się z jednej strony z dostępnością wielu wysokiej jakości badań, które są prowadzone na całym świecie i konieczne staje się ich uwzględnienie, a z drugiej strony z rosnącymi oczekiwaniami względem efektywności procesu. Podkreśla się, że znacząca liczba doktorantów pod opieką jednego promotora sprawia, że doktoranci mniej czasu spędzają z promotorem, co ostatecznie ogranicza możliwości transferu niezbędnych umiejętności (Blitzer i in., 2014).

Początkujący promotorzy z kolei mogą mieć wyspecjalizowaną wiedzę w pewnym obszarze dyscypliny oraz w zakresie metodyki badań, co może być związane z ich preferencjami metodycznymi. Z tych uwarunkowań wynika wymóg ciągłego uczenia się na poziomie indywidualnym, ale i uczenia się na poziomie instytucjonalnym (Halse i Malfroy, 2010). Z tego względu, dla przykładu, udział początkujących promotorów w dedykowanych im kursach staje się nieodzowny, podobnie jak mentoring ze strony doświadczonych promotorów (Rogers i in., 2018). Oprócz wiedzy w obszarze dyscypliny oraz kompetencji metodycznych, promotor powinien posiadać umiejętności miękkie dla efektywnego kierowania pracą badawczą doktoranta (Fulgence, 2019).

Opieka promotorska nad doktoratem wciąż jest dla wielu wyłącznym obszarem relacji między promotorem a doktorantem. Gdy relacja między nimi jest niewłaściwa, może mieć skutki dla jakości badań doktoranta i może także ograniczyć możliwości uzyskania dodatkowego wsparcia ze strony innych badaczy, co w rezultacie może doprowadzić do niepowodzenia całego procesu. Sprawowanie opieki promotorskiej dzisiaj nie może się lokować w przestrzeni prywatnej, zamykającej się w relacji promotor–doktorant, a raczej powinno mieć wymiar bardziej otwarty i brać pod uwagę szeroką refleksję dotyczącą kształcenia doktorantów,

z uwzględnieniem celów instytucji z tym kształceniem związanych oraz perspektyw rozwoju kariery, zarówno dla promotora, jak i doktoranta (Coutinho, 2020). Warto także mieć w pamięci, że oczekiwania i wymagania wobec samego doktoratu uległy modyfikacji w związku ze zmianami regulacyjnymi, umiędzynarodowieniem nauki oraz wymogami zapewnienia jakości.

Promotor odgrywa ważną rolę w procesie kształcenia doktorantów (Ives i Rowley, 2005). Rolą promotora jest wspieranie swoich doktorantów w działaniach ukierunkowanych na przygotowanie i przeprowadzenie samodzielnych badań naukowych i to właśnie jego rolą jest prowadzenie doktorantów w kierunku przygotowania produktywnej, innowacyjnej i oryginalnej pracy badawczej. Nie trzeba prowadzić zaawansowanych badań, by stwierdzić, że promotorzy mają różne podejście do pełnionej funkcji (Entwistle, 1997). Poczynając od tych, którzy nadmiernie kontrolują pracę swoich doktorantów, tych, którzy traktują doktorantów jako „wsparcie” w realizacji własnych programów czy badań naukowych, po takich promotorów, którzy są albo całkowicie nieobecni przez dłuższy czas albo wręcz niezaangażowani w relację z doktorantem ani w proces przygotowywania rozprawy.

Patrząc z innej strony, dla doktoranta wybór promotora jest jedną z kluczowych decyzji. Decyzją o określonym horyzoncie i z określonymi implikacjami. Można się zastanowić, czym kierują się doktoranci w procesie wyboru promotora. Czy jest dla nich ważne to, by promotor zachęcał i mobilizował do pracy badawczej i był dostępny dla doktorantów, czy też ważniejsze jest to, że promotor pozostawi doktorantowi swobodę w pracy badawczej oraz nie będzie formułował wymagań?

Już ta krótka refleksja kształtuje przekonanie, że relacja, ale też swoistego rodzaju „dopasowanie” promotora i doktoranta odgrywa ważną rolę w kształceniu doktorantów. Oczywiście zdarza się, że takie doskonale dopasowanie kształtuje się naturalnie – doktorant i jego promotor od pierwszego spotkania rozumieją się, rozumieją swoje role i doskonale współpracują, czego efektem jest oryginalna praca doktorska. Nie zawsze jednak tak jest.

Relacja między doktorantem a promotorem ma wiele twarzy, jednocześnie determinując rozmaite możliwości, ale i potencjalne problemy. Ta relacja to pole kształcenia, ukierunkowane na uświadomienie granic profesjonalizmu i ograniczanie możliwych problemów. Z badań (Wisker i in., 2003) wynika rola inteligencji

emocjonalnej oraz elastyczności jako znaczących aspektów promotorstwa. Można z nich także wyłowić argumenty wskazujące na to, że niska inteligencja emocjonalna, niedopasowanie stylów działania promotora i doktoranta pozostaje w związku z niskim wskaźnikiem sukcesu (Taylor, Kiley i Humphrey, 2017).

Potrzeba pozytywnych relacji jest podnoszona także przez innych badaczy (Ives i Rowley, 2005), którzy ustalili, że dobre relacje nie implikują partnerskich relacji od samego początku współpracy nad doktoratem, a raczej takie relacje kształtują się jako rezultat procesu – efekt jakości sprawowanej opieki promotorskiej.

W relacji promotorstwa dochodzi nie tylko do kształcenia i uczenia się jako dialogu między promotorem a doktorantem. W tej relacji zachodzi proces kreowania i transformowania umiejętności, skanalizowany i powiązany z kontekstem instytucjonalnym. Praca nad doktoratem nie ma charakteru liniowego. W tym procesie doktorant uczy się nowych sposobów myślenia, funkcjonowania w nowym środowisku – środowisku badaczy akademickich, ale także zdobywa umiejętności i kompetencje w dyscyplinie, w której zamierza – dzięki swoim badaniom – zaoferować nową wiedzę (Åkerlind i McAlpine, 2017). Jednak by to wszystko było możliwe, doktorant musi mieć poczucie bezpieczeństwa, rozumieć kulturę akademicką i zintegrować się ze środowiskiem badaczy. Tranzycja do kultury akademickiej i związany z tym proces socjalizacji mogą być trudne, a nawet niemożliwe, bez wsparcia ze strony promotora (Christensen i Lund, 2014; Gardner, 2008; Halse, 2011).

Pomocne w zakresie procesu doktorskiego mogą okazać się rozmaite przewodniki, poradniki czy raporty, opracowywane przez podmioty kształcące doktorantów, zawierające rozmaite wskazówki, dotyczące między innymi tego, w jaki sposób dokonywać selekcji odpowiednich kandydatów na doktoranta.

W tym rozdziale zostaną przedstawione różne spojrzenia na relacje między promotorem a doktorantem, poczynając od stylów promotorstwa, profilu promotora, z uwzględnieniem zadań promotora i uwarunkowań relacji.

12.2. Promotorstwo. Uwarunkowania relacji z doktorantem

Promotorstwo jest nierozdzielnie związane z osobą promotora, osobą doktoranta, z charakterem pracy badawczej, z procesem uczenia się i kształcenia, ale także z relacją, która się kształtuje między promotorem a doktorantem. Promotorstwa nie należy ograniczać do działań, cech, zachowania. Ważne jest to,

w jaki sposób rozumieją promotorstwo i promotor, i doktorant. To specyficzna relacja społeczna między promotorem a doktorantem. To oni tę relację tworzą. Ale nie bez znaczenia są także relacje ze społecznością akademicką (Wright, Murray i Geale, 2007).

Promotorstwo analizowane jest w badaniach z perspektywy instytucjonalnej (Castelló i in., 2017), z perspektywy doktoranta (Gittings i in., 2018), z perspektywy promotora – jego dostępności czy rozumienia procesu (Benmore, 2016), ale także ze społecznego punktu widzenia (Bogelund, 2015). Przywołane badania stanowią podstawę do świadomej refleksji nad kształceniem doktorantów w różnych modelach oraz nad procesem promowania.

Aktualnie podkreśla się jakość relacji promotor–doktorant jako czynnik nabywania doświadczenia przez doktoranta, wpływający na radzenie sobie ze stresem, ale mający także znaczenie dla motywacji (Devine i Hunter, 2017). Promotor jest łącznikiem doktoranta z akademią, procesem i środowiskiem badawczym czy administracją, stanowiąc pośrednie ogniwo między doktorantem a uwarunkowaniami i zasobami niezbędnymi do prowadzenia badań.

Co ciekawe, wyniki badań wskazują, że dla doktorantów liczy się nie tylko, czy promotor ma doświadczenie w promowaniu i czy jest ekspertem w obszarze badań. Wskazują oni na znaczenie cech psychospołecznych promotora oraz inteligencji emocjonalnej (Abdullah i Evans, 2012).

W polskim ustawodawstwie przyjmuje się, co do zasady, że promotorem może być osoba posiadająca określone kwalifikacje formalne, wyrażone posiadanym stopniem lub tytułem naukowym. Model kształcenia doktorantów w szkołach doktorskich sprawia, że aktualnie wymagania stawiane rozprawom doktorskim, podobnie jak wymagania dotyczące warunku (formalnego) posiadania przez doktoranta określonych publikacji, podnoszą także oczekiwania wobec opieki promotorskiej. Większość promotorów bazuje na własnych doświadczeniach z okresu przygotowywania doktoratu, uznając je za wystarczającą kwalifikację do pełnienia funkcji promotora. Jednak w praktyce światowej podnosi się jako istotne ustalenie, czy posiadane przez promotora umiejętności kwalifikują jego osobę do promowania prac doktorskich w obliczu profesjonalizacji funkcji promotora (Fulgence, 2019).

Każdy, szczególnie początkujący promotor, powinien mieć refleksję odnoszącą się do wielu kwestii, które może podjąć, aby być naprawdę dobrym promotorem.

W końcu w procesie pracy nad doktoratem jest ważne, by zmaksymalizować swój potencjał jako promotora, jednocześnie mając w pamięci, że doktorat to nie tylko projekt badawczy czy opracowanie naukowe – to także bezcenne doświadczenie dla doktoranta na całe życie, w tym jako badacza naukowego. Kwestie do rozstrzygnięcia dotyczą w szczególności liczby doktorantów, nad którymi sprawowana jest opieka naukowa, specjalizacji naukowej, w tym w szczególności w sytuacji, gdy jest więcej niż jeden promotor, doświadczenia w promowaniu doktorów, dostępności z perspektywy innych obowiązków oraz możliwości doskonalenia własnego warsztatu jako promotora.

Każdy doktorant pozostaje pod opieką naukową promotora lub promotorów. To te osoby są odpowiedzialne za monitorowanie procesu przygotowania rozprawy. W tym kontekście każdy promotor powinien rozważyć, nad jaką liczbą doktorantów jest w stanie efektywnie sprawować opiekę promotorską, mając przede wszystkim na względzie własne obciążenie pozostałymi obowiązkami akademickimi. Nie ma tu mowy o absolutnych limitach, ale w świetle praktyk europejskich można twierdzić, że opieka promotorska nad doktorantami w liczbie od 5 do 7 na jednego promotora w jednym czasie (w schemacie, w którym opiekun naukowy jest jednym promotorem) wskazywana jest jako rozsądny krytyczny cel.

Nie bez znaczenia pozostaje znajomość obszaru problemowego przygotowywanej dysertacji. Promotor powinien być w tym zakresie ekspertem, a przynajmniej posiadać zaawansowaną wiedzę. W sytuacji, gdy mamy dwóch promotorów, przynajmniej jeden z nich powinien w dorobku posiadać prowadzenie badań naukowych nie tylko w dyscyplinie właściwej dla rozprawy, ale także w obszarze problemowym, w którym doktorant planuje prowadzić swój projekt naukowy. Promotor z całą pewnością powinien posiadać zaawansowaną wiedzę w obszarze metodyki badań naukowych. Ponadto promotorzy powinni potrafić i wiedzieć, w jaki sposób swoją ekspercką wiedzę przekazywać i w tym kontekście znaczenia nabierają ich umiejętności komunikacyjne (Baptista i Huet, 2012b).

Ponadto promotor powinien mieć doświadczenie w zakresie sprawowania opieki naukowej, które najlepiej dokumentuje się wypromowanymi doktorami. W sytuacji, gdy promotor nie ma tak udokumentowanego doświadczenia, dobrą praktykę stanowi wyznaczenie drugiego promotora czy kopromotora posiadającego niezbędne doświadczenie w opiece naukowej.

Promotor powinien być dostępny na rozsądnych zasadach. Doktorant i promotor powinni się regularnie spotykać, a dostępność promotora sprzyja konsultowaniu kolejnych kroków badawczych oraz formułowaniu konstruktywnej informacji zwrotnej z jednoczesnym poszanowaniem autonomii doktoranta, ale także sprzyja jego osobistemu rozwojowi. Z niektórych badań wynika, że częstotliwość i jakość spotkań doktoranta z promotorem mają znaczenie z perspektywy jakości procesu promowania (Baptista i Huet, 2012a). Zaleca się prowadzenie raportów z postępów w pracy badawczej, obejmujących treści spotkań w przekroju każdego roku. Doktorant i promotor mogliby, jeśli uznają to za przydatne, wspólnie prowadzić pisemny dziennik badań, który dokumentuje szczegóły wspólnych spotkań (takie jak daty spotkań i przygotowania wymaganych kwestii na każde spotkanie), osiągnięte porozumienia, cele (np. daty przedłożenia kolejnych fragmentów pracy czy uzupełnienie rozdziałów dysertacji), komentarze do postępów dokonane przez promotora, które sugerują obszary wymagające poprawy i sposoby wsparcia kandydata w tym zakresie i tak dalej.

Promotor powinien także regularnie i w określonym czasie zapewniać konstruktywną i skuteczną informację zwrotną na temat pracy doktoranta. Zatem pisemna informacja zwrotna jest kolejnym narzędziem, z którego powinien korzystać promotor. Przekazana w rozsądnym czasie sprawia, że doktorant ma pewien komfort i może podejmować kolejne etapy pracy badawczej (Brew i Peseta, 2004). Poprzez pisemną informację zwrotną promotor najczęściej komunikuje się z doktorantem, co jest pewnego rodzaju treningiem w pisaniu. Dzięki takiej informacji zwrotnej doktorant uświadamia sobie, że pisanie jest formą uczenia się, gdyż „recenzowanie” fragmentów pracy może być podstawą do odkrywania nowej wiedzy, teorii, podejść czy perspektyw badawczych (Kumar i Stracke, 2007). Z perspektywy doktoranta istotnego znaczenia nabiera indywidualne wsparcie, wskazywanie na alternatywy i odmienne punkty widzenia, konstruktywne podejście, wskazywanie kierunków – te wszystkie elementy co do zasady służą wzmacnianiu dialogu oraz refleksji, ale także krytycznego podejścia i ustalaniu jasnych zasad (Can i Walker, 2014).

Biorąc pod uwagę jakość opieki promotorskiej, podmiot prowadzący kształcenie doktorantów powinien instytucjonalnie zapewnić wsparcie i ciągle doskonalenie opieki promotorskiej, w szczególności wsparcie kandydatów na promotorów, którzy nie posiadają doświadczenia w promowaniu. Takie wsparcie może

być realizowane przez doświadczonych promotorów, ale także przez zespoły naukowe. W ten sposób możliwe jest tworzenie warunków do rozwoju kadry naukowej, w tym doktorantów, w drodze różnego rodzaju działań ukierunkowanych wewnątrz lub zewnątrz oraz poprzez tworzenie warunków udziału w wydarzeniach organizowanych w innych krajowych, a w szczególności międzynarodowych środowiskach akademickich.

Ze względu na to, że interakcja między doktorantem a promotorem jest istotnym elementem pomyślnego ukończenia procesu przygotowania rozprawy doktorskiej, zarówno doktorant, jak i promotor powinni się wzajemnie szanować. Ten szacunek wyraża się poprzez respektowanie kilku zasad. Wśród tych zasad na pierwszym miejscu należy wskazać na terminowość, która, z wyjątkiem szczególnych okoliczności, oznacza dotrzymywanie terminów realizacji zakładanych zadań badawczych oraz dostarczania materiałów lub informacji zwrotnych. Wspólne planowanie i uzgadnianie zasad i odpowiadających im obowiązków należy wskazać jako kolejną dobrą praktykę. I w końcu ważną zasadą w relacjach promotora z doktorantem jest konstruktywnie krytyczne podejście do efektów pracy naukowej (Browne i Freeman, 2000).

Na początku procesu przygotowywania rozprawy doktorant i promotor powinni uzgodnić podstawowe zasady i normy strukturyzujące ich relacje i współpracę. Wstępne spotkanie doktoranta z promotorem powinno doprowadzić do ustalenia zasad współpracy w całym okresie przygotowywania pracy doktorskiej. Te zasady współpracy odnoszą się między innymi do częstotliwości spotkań oraz tego, co i kiedy doktorant powinien dostarczyć oraz tego, jak i kiedy promotor powinien przekazać informację zwrotną. Szeroko zdefiniowany (ale elastyczny) program „zarządzania” projektem badawczym powinien więc określać harmonogram spotkań i ustalenia dotyczące regularnego (np. miesięcznego) i formalnego monitorowania postępów badań. Przy czym taki proces monitorowania postępów powinien mieć miejsce co najmniej dwa razy w roku.

Warto nadmienić, że promotor powinien także wykazywać troskę w zakresie ewentualnych dodatkowych potrzeb szkoleniowych, wykraczających poza formalny proces kształcenia doktorantów. Zachęcanie do udziału w warsztatach dla doktorantów (typu *doctoral workshops/seminar*) jest wartościowe z perspektywy rozwijania umiejętności badawczych doktoranta i w efekcie z perspektywy jakości naukowej przygotowywanej rozprawy.

W celu wspierania i propagowania dobrych praktyk promowania, niektóre podmioty prowadzące kształcenie doktorantów opracowują ramowe kodeksy/przewodniki dotyczące opieki promotorskiej (*Codes of Supervision*), których znajomość poświadcza promotor i kandydat na doktora.

12.3. Zadania i umiejętności promotora

Można przywołać szereg badań odnoszących się do tego, w jaki sposób sprawować opiekę promotorską (np. Taylor, Kiley i Humphrey, 2017; Wisker i in. 2003), z których odczytać można oznaczoną listę zadań do realizacji dla promotora.

Jak wcześniej wspomniano, promotor ma obowiązek wspierać rozwój naukowy i badania swoich doktorantów. Odnosi się to w szczególności do takich działań, jak prowadzenie doktoranta na ścieżce rozwoju jako badacza (m.in. kierowanie na konferencje, prezentacje na konferencjach, włączanie w środowisko akademickie, objaśnienie zasad funkcjonowania środowiska akademickiego, przygotowanie do pracy jako badacza), otwarcie/budowanie sieci akademickiej w celu wspierania rozwoju kandydata (np. zorganizowanie pobytu w innej uczelni, w tym zagranicznej), zwracanie uwagi na trudności, które może napotkać doktorant i wsparcie, jeśli to możliwe, w uzyskaniu odpowiednich referencji itp.

Zakres zadań promotora co do zasady powinien być ustalony przez uczelnię prowadzącą kształcenie doktorantów. Wśród takich zadań z pewnością znajdzie się: udzielanie wyczerpujących wskazówek i porad, monitorowanie postępów w realizacji programu badawczego doktoranta, nawiązywanie i utrzymywanie stałego z nim kontaktu, dostępność dla niego i udzielanie porad (w sposób najbardziej odpowiedni dla obu stron), rozpoznawanie potrzeb rozwojowych doktoranta, zapewnienie terminowych, konstruktywnych i skutecznych informacji zwrotnych na temat jego pracy i ogólnych postępów w programie, upewnianie się, że doktorant jest świadomy znaczenia uczciwości i prowadzenia badań zgodnie z zasadami etycznymi, a także konsekwencji niewłaściwego postępowania naukowego, wspieranie doktoranta w interakcjach z innymi osobami zajmującymi się badaniami naukowymi, na przykład zachęcanie do udziału w odpowiednich konferencjach i wspieranie w poszukiwaniu funduszy na takie wydarzenia naukowe, udzielanie zachęt i wskazówek w zakresie składania referatów konferencyjnych i artykułów do recenzowanych czasopism, przy wykorzystaniu własnej wiedzy i doświadczenia, w tym posiadanych umiejętności.

Relacja doktorant–promotor ma ogromne znaczenie, bez względu na stopień czy tytuł naukowy, który posiada promotor. Dlatego ważne jest określenie – w sposób systemowy i jasny – zasad dotyczących promotorstwa. Odnoszą się one w szczególności do: stwarzania doktorantom możliwości dostępu do regularnego i odpowiedniego wsparcia merytorycznego, zachęcania doktorantów do interakcji z innymi badaczami, tworzenia warunków do uzyskania porady z jednego lub kilku niezależnych źródeł, wewnętrznych lub zewnętrznych czy poczynienia ustaleń chroniących doktoranta w przypadku utraty opiekuna.

Promotor jest także osobą, która powinna doradzić, jak najlepiej postępować podczas pracy nad doktoratem, ale ostatecznie decyzje i wybory należą do doktoranta, bowiem to on odpowiada za formę i kierunek, w jakim zmierza praca doktorska.

Liczba zadań, które faktycznie realizuje, różni się w zależności od promotora. Trzeba pamiętać, że badacze, zwłaszcza ci, którzy są dobrze znani w swojej dyscyplinie, są często bardzo zajęci, a w wielu przypadkach przepracowani i niedostatecznie opłacani. Mogą po prostu nie mieć czasu na zrobienie wszystkiego, do czego powinni czuć się zobowiązani jako promotorzy. Ale może się też zdarzyć, że po prostu nie muszą poświęcać zbyt dużo czasu, ponieważ doktorant jest dobry metodycznie, pracowity, zna badania i dorobek światowy.

Aktualne wymagania skłaniają także do ustaleń w zakresie niezbędnych umiejętności, w które powinien być wyposażony promotor, by jakość relacji promotorskich była jak najwyższa. Przywołuję tu w tabeli 26. pogrupowane umiejętności promotora wraz z ich krótką charakterystyką.

Tabela 26. Umiejętności promotora

Umiejętności	Cechy
Znajomość dyscypliny i wiedza ekspercka	Zna cele i obszary badawcze w dyscyplinie, kulturę dyscypliny oraz konwencje dyskursu.
Umiejętności prowadzenia badań	Zna proces badawczy, techniki badań i gromadzenia danych, posiada umiejętności analityczne, umiejętności prezentacji, potrafi opracować raport z badań, myśli krytycznie.
Umiejętności społeczne	Ma umiejętności w zakresie komunikowania się, pracy zespołowej, ma chęć uczenia się, cechuje się adaptacyjnością, rozumieniem biznesu, zaangażowaniem, kreatywnością, elastycznością, myśleniem krytycznym.

Umiejętności	Cechy
Umiejętności kierowania	Potrafi zarządzać czasem, projektem, kierować w warunkach różnorodności kulturowej, zna procedury.
Umiejętności cyfrowe	Zna narzędzia, zasoby, sieci i społeczności online, posiada umiejętności w zakresie technologii informacyjnych.
Znajomość procedur, procesów	Zna wymagania rekrutacyjne, procedury uczelniane, program kształcenia, style, modele i podejścia do promowania, rodzaje doktoratów, formalności dotyczące procesu publikowania.

Źródło: (Fulgence, 2019).

Biorąc pod uwagę różnorodne aspekty relacji promotorskich, Lee (2008) wskazuje na kilka koncepcji promotorstwa i wynikających z nich działań (tabela 27.). Takie ujęcie sugeruje, że zadania i zakres odpowiedzialności promotora można ująć jako pewne charakterystyczne podejścia – modele.

Tabela 27. Koncepcje promotorstwa

	Model funkcjonalny	Model akulturacji	Model krytycznego myślenia	Model emancypacyjny	Model rozwoju oparty na relacjach
Aktywność promotora	Racjonalny postęp w drodze realizacji zadań	Wprowadzanie do środowiska	Ocena, Wyzwania	Mentoring, konstruktywne wsparcie	Promowanie w oparciu o doświadczenie, kształtowanie relacji
Wiedza i umiejętności promotora	Ukierunkowanie, zarządzanie projektem	Diagnoza słabych elementów, coaching	Argumenty, analiza	Facylitacja, Refleksja	Inteligencja emocjonalna
Możliwe reakcje doktoranta	Podporządkowanie się, Organizowanie	Kształtowanie roli	Nieustanne pytania, konfrontacja lub rezygnacja	Rozwój osobisty, zmiana myślenia	Inteligencja emocjonalna

Źródło: (Lee, 2008).

Te modele są wynikiem próby dostarczenia promotorom bilansu między koncentracją na kompetencjach badawczych doktoranta a ukończeniem rozprawy

w wyznaczonym czasie. Lee (2008) wskazała na pięć podejść do promotorstwa, poczynając od funkcjonalnego, krytycznego myślenia, przez akulturację, emancypację, po model koncentrujący się na relacjach.

Analizowanie zadań promotora skłania do refleksji opartej na wskazaniu tych obszarów, które nie leżą w obszarze realizowanych przez promotora zadań. Promotor nie jest po to, aby projektować dla doktoranta badania, planować, układać lub pisać pracę doktorską. To doktorant generuje pomysły, plany, konspekty i rozdziały. Zadaniem promotora staje się przekazywanie na ten temat opinii. Nie na odwrót.

Zadaniem promotora nie jest także nauczanie w tradycyjnym sensie, ponieważ doktorant to nie student w tradycyjnym tego słowa znaczeniu. Zadanie promotora stanowi bycie przewodnikiem naukowym. Oznacza to, że jeśli coś jest niejasne lub doktorant potrzebuje pomocy, powiedzmy przy ułożeniu rozdziału, to powinien zasięgnąć rady u swojego promotora lub gdzie indziej. Promotor nie trzyma za rękę i nie prowadzi, chyba że o to zwróci się doktorant.

Zadaniem nie jest opiekowanie się doktorantem. Na tym poziomie kształcenia oczekuje się, że doktorant potrafi pracować samodzielnie i samomotywować się. Nie jest zadaniem promotora „ściganie” doktoranta, by przygotował projekty rozdziałów lub motywowanie doktoranta do pracy. Jeśli doktorant nie wykona swoich zadań wtedy, kiedy powinien, to nie jest to zasadniczo problem promotora, ale doktoranta.

Zadania promotora nie stanowi również dokonywanie korekty czy edycji pracy. W rzeczywistości, jeśli wersja robocza fragmentów pracy zawiera znaczące usterki edytorskie lub językowe, wymaga to od promotora poświęcenia tyle samo czasu na to, jak pisze doktorant, jak i na to, o czym pisze. A co zrobić, gdy doktorant wyraźnie poprosi o poprawienie, redakcję lub korekty językowe? To sytuacja bardziej kłopotliwa, jednak nie należy to do obowiązków promotora. Zamiast tego doktorant powinien zatrudnić korektora lub poprosić znajomego z dobrymi umiejętnościami pisania o przeczytanie i poprawienie wszelkich oczywistych błędów językowych.

12.4. Typy i uwarunkowania relacji: promotor–doktorant

Promowanie doktoratów oznacza dla promotorów konieczność odgrywania różnych ról: od nauczyciela czy mentora po opiekuna dbającego o rozwój kariery

młodego badacza. Literatura wskazuje na wiele stylów promotorstwa, które różnią się co do zasady, w zależności od rodzaju i obszaru badań.

S. Chamberlain z *Griffith University* przedstawia 10 podstawowych typów relacji doktorant–promotor (Chamberlain, 2016). Pierwszy typ relacji (*clone*) oznacza, że doktorant powinien reprezentować podejście i badania promotora, tworząc fragmenty rozprawy potwierdzające reputację i prestiż promotora. Kolejny typ relacji (*cheap labour*) oznacza, że doktorant zostaje w pewnym sensie asystentem naukowym projektów realizowanych przez promotora i jest uwikłany w tę nierównowagę sił. Trzeci typ relacji (*ghost supervisor*) wiąże się z tym, że promotor jest niezbyt często widywany, sporadycznie odpowiada na e-maile i rzadko kiedy rozumie potrzeby doktoranta. Dla zdeterminowanych doktorantów, pracujących samodzielnie, jest to akceptowalne do czasu, gdy nadejdzie kryzys – a taki zawsze nadchodzi. Dla tych, którzy potrzebują bieżącego wsparcia i zaangażowania, to koszmar. Następny typ relacji (*The chum*) cechuje się nazbyt bliską relacją – doktorant zostaje wciągnięty w relacje społeczne i sieć rodzinną. Kolejny typ relacji (*collateral damage*) ma miejsce wówczas, gdy promotor jest naukowcem o dużym potencjale i prestiżu. Relacja może opierać się na minimalnym kontakcie ze względu na częste znaczące zaangażowanie promotora na gruncie krajowym czy na całym świecie. Doktorant może „przejąć” zajęcia dydaktyczne, oceniać prace studentów i administracyjne opiekuna naukowego kosztem własnej nauki i badań. W relacji typu *combatant* opieka promotorska jest intelektualną katuszą. Promotor oczernia wszystko, co przedstawia doktorant. Każde badanie, każdy fragment rozprawy są rygorystycznie analizowane, każde spotkanie to inkwizycja, a każdy tekst zostaje odrzucony. Doktorant w efekcie wierzy, że jest bezwartościowy i głupi. W relacji typu *creepy crawlers* promotor prześladowuje swoich doktorantów, ale czasami to doktoranci prześladowują swoich promotorów. Każda ze stron przejawia niezdrową i nieodwzajemnioną obsesję na punkcie drugiego. *Captivate and con* oznacza taki typ relacji, w której promotor i doktorant wchodzi w relacje prywatne. Może to mieć wiele przyczyn, i ostatecznie czasami prowadzić do trwałych związków. Relacja promotor–doktorant pozostaje jednak asymetryczna w ostatecznym bilansie. Prawie zawsze relacje z promotorem zawierają pewien aspekt doradzania lub mentoringu, ale nierzadko promotorowi brakuje szkolenia lub chęci rozwijania tej roli i często jest ona odrzucana jako wsparcie duchowe. Ten typ relacji to *counsellor* i warto zwrócić uwagę, że niewielu promotorów ma

kwalifikacje do wsparcia w zakresie problemów emocjonalnych lub afektywnych. *Colleague in training* oznacza relację o charakterze profesjonalnym, w którym osoba i jej praca są szanowane. Promotor zdaje sobie sprawę, że jego rolą jest prowadzenie doktoranta przez gąszcz regulacji i wymagań, oferowanie sugestii i nauczanie metodologii, pokazanie praktyk badawczych i procesu badawczego, ale także zwracanie uwagi na poszczególne fazy procesu doktorskiego. Zarówno dla promotora, jak i doktoranta powinno to oznaczać wzajemne uznanie, świadomość różnicy ról, ale jednocześnie wsparcie, jeśli jest potrzebne. To najlepszy typ relacji.

Z kolei odwołując się do modeli promotorstwa opracowanych przez Lee (2008), a wymienionych w tabeli 27., warto odnotować, że promotorzy wskazują na różnorodne sytuacje problemowe, z którymi przychodzi im sobie radzić. Generalnie takie napięcia rodzą się z jednej strony na kontinuum między odgrywaniem profesjonalnej roli zorientowanej na ukończenie doktoratu a osobistym dążeniem do wysokiej jakości badań oraz z drugiej strony na kontinuum między zależnością a niezależnością doktoranta.

Te napięcia podsumowuje tabela 28. – w odniesieniu do modeli uprzednio przedstawionych w tabeli 27.

Tabela 28. Modele promotorstwa – perspektywa zależności

	ROLA ZAWODOWA					ROLA PERSONALNA		
	Model funkcjonalny	Model inkulturacja	Model krytycznego myślenia	Model emancypacyjny	Model oparty na rozwoju relacji			
ZALEŻNOŚĆ	Doktorant potrzebuje wyjaśnień dotyczących etapów działania i kierowania na każdym etapie.	Doktorant oczekuje, że wskaże mu się, co należy zrobić.	Doktorant zgłasza się z pytaniami, które nasunęły się w toku prac badawczych możliwości zastosowania różnych podejść.	Doktorant oczekuje potwierdzenia własnej wartości.	Doktorant oczekuje akceptacji.			
NIEZALEŻNOŚĆ	Doktorant potrafi sam zaprogramować swoją pracę i działała ściśle według własnego harmonogramu.	Doktorant posiada umiejętność samodzielnego sprostania wymaganom dyscypliny.	Doktorant potrafi krytycznie ocenić swoją pracę.	Doktorant jest samodzielnym. Potrafi podjąć decyzje w zakresie tego, co i jak badać i gdzie odszukać potrzebne informacje.	Doktorant odważnie angażowanie i czuje, że ma prawo wycofać się.			

Źródło: (Lee, 2008).

Dr. José M. Torralba, który wypromował 28 doktorów, na bazie własnych doświadczeń wskazuje elementy istotne dla zdrowej i owocnej współpracy z doktorantem (Torralba, 2019). Syntetycznie omówienie tych elementów prezentuję poniżej.

Promotor od pierwszego dnia powinien starać się nawiązać relację cechującą się wzajemnym szacunkiem i partnerstwem. Promotor powinien być dla doktoranta źródłem inspiracji i generowania pomysłów. Ale także doktorant powinien ponieść wysiłek w kierunku poznania stanu wiedzy w dyscyplinie, co także i jemu pozwoli brać aktywny udział w tym procesie twórczym i proponować możliwe rozwiązania i sposoby prowadzenia badań. Doktorant musi od początku sam generować pomysły wzbogacające pracę badawczą. Czasami pomysły pochodzą od promotora, który zwykle już przy pierwszym kontakcie z tematem ma swój pogląd na strategię badawczą. Ale finalnie pomysł musi zostać zaakceptowany przez doktoranta jako własny i to właśnie doktorant musi dążyć do przedstawienia oryginalnej pracy, wkładając własny wysiłek badawczy. Promotor powinien tworzyć doktorantowi, w miarę możliwości, wszelkie warunki i środki niezbędne do realizowania pracy badawczej. Jednocześnie to doktorant dokłada wszelkich starań, aby widoczny był postęp w pracy badawczej, aby realizowane były cele postawione przez promotora i wykorzystana była wiedza i pomysły, które mu przekazano i sugerowano. Promotor powinien się czuć zobowiązany do ciągłego monitorowania postępu pracy doktoranta. I powinien na to wygospodarować czas. W dzisiejszym środowisku naukowym, jeśli promotor nie ma czasu na poświęcenie należytej uwagi doktorantom, powinien co najmniej przemyśleć swoją opiekę promotorską i jej skalę. Z drugiej strony doktorant musi włożyć cały wysiłek i energię w próby samodzielnego rozwiązania problemu, zanim przystąpi do ich omówienia z promotorem.

Promotor powinien być sprzymierzeńcem, partnerem i współpracownikiem swojego doktoranta w realizowaniu pracy badawczej. Doktorant powinien kierować się do promotora zawsze, gdy napotka jakiś problem lub nieprzewidziane okoliczności utrudniające pracę badawczą. Podstawą tej współpracy jest komunikacja. Zarówno promotor, jak i doktorant muszą traktować przygotowywaną dysertację jako efekt pracy zespołowej. Ponadto promotor powinien zawsze mobilizować doktoranta, dodawać mu odwagi i wspierać merytorycznie, szczególnie gdy sprawy nie idą zgodnie z oczekiwaniami. Promotor jest tą osobą, która zachęci doktoranta do kontynuowania pracy, podtrzymuje dobry nastrój i pomoże ożywić zainteresowanie i entuzjazm do kontynuowania badań. Promotor jest coachem doktoranta – nie tylko w sensie akademickim.

Doktorant powinien omawiać z promotorem wszelkie ewentualne niejasności, które mogą się pojawić w trakcie pracy badawczej i stosować się do

sugestii promotora, wynikającej z wcześniej przeprowadzonej dyskusji. Kiedy pojawiają się rozbieżności, najlepszym sposobem na osiągnięcie porozumienia jest właśnie dyskusja, która powinna umożliwić osiągnięcie porozumienia. Ale to promotor powinien na bieżąco formułować wskazówki, a doktorant na bieżąco powinien się do nich stosować. Ewentualne rozbieżności obie strony powinny wzajemnie komunikować.

We współczesnym społeczeństwie transfer wiedzy jest ważniejszy niż kiedykolwiek wcześniej, więc zarówno promotor, jak i doktorant muszą przyjąć, że jednym z głównych celów ich relacji naukowej jest w jak największym stopniu promowanie transferu wytworzonej wiedzy do społeczeństwa. Upowszechnianie wiedzy naukowej jest dziś koniecznością i można tego dokonać poprzez publikacje naukowe czy patenty. To zadanie wydaje się dziś łatwiejsze dzięki chociażby sieciom społecznościowym akademików. Promotor powinien mieć świadomość, że bez względu na to, ile z siebie daje doktorantowi, to jednak doktorant oddaje w ręce promotora kilka lat swojego życia. Jeden dobrze wypromowany doktor jest dla promotora najlepszym sposobem na budowanie relacji naukowych w zakresie przyszłej współpracy i kolejnych projektów. Doktorant ma być w przyszłości partnerem do współpracy. Promowanie doktorantów staje się w rzeczywistości sposobem na promowanie siebie. Promotor od momentu przyjęcia pod opiekę doktoranta staje się jego mentorem na zawsze. A doktorant będzie oczekiwał rady i pomocy w kształtowaniu swojej późniejszej kariery zawodowej. Jeśli relacja między nimi jest od początku relacją partnerską, z upływem lat będzie o wiele bardziej egalitarna.

Jeśli promotor i doktorant będą postępować według tych prostych zasad, będzie im łatwiej ukończyć doktorat i zbudować relację, która będzie trwała znacznie dłużej niż czas przygotowania doktoratu.

12.5. Profil promotora

Podejmując wątek profilu promotora, warto podkreślić, że badania w tym obszarze wskazują na znaczący wpływ wcześniejszych doświadczeń promotora z okresu, gdy przygotowywał pracę doktorską, na sposób promowania swoich doktorantów (Delamont, Atkinson i Parry, 2005). Znajduje to potwierdzenie także w innych badaniach (Lee, 2008).

Jednak najczęściej wskazuje się na cztery profile promotora, wśród których jest mentor, partner, tworzący warunki wejścia do społeczności akademii oraz kierownik projektu.

Promotor to mentor. Kładzie on nacisk na rozwój osobisty doktoranta. Przyjazna relacja ułatwia współpracę między mentorem a podopiecznym. Zadaniem mentora jest skłonienie doktoranta do myślenia i rozwoju jako badacza. Przeszkody i błędy są wykorzystywane jako punkt wyjścia do dyskusji, a promotor używa pytania jako metody uczenia się. Promotor chętnie umożliwia doktorantowi udział w spotkaniach z badaczami w swojej dyscyplinie, ale zachęca go też do nawiązywania takiego kontaktu samodzielnie. Promotor jako mentor pozwala doktorantowi wziąć odpowiedzialność za własną dysertację, naukę i rozwój, ale służy jako wsparcie.

Promotor to także partner, który kładzie nacisk na relację z doktorantem. Merytoryczną współpracę naukową wzmacniają bowiem pozytywne i partnerskie relacje. Promotor kładący akcent na partnerstwo poświęca czas na osobiste i prywatne rozmowy w ramach opieki naukowej. Promotor zwraca uwagę na samopoczucie i nastawienie doktoranta i wsłuchuje się w jego potrzeby. Bycie promotorem postrzega jako pełnienie funkcji partnera i bycie dostępnym jest dla niego ważne. Informacje zwrotne przekazuje, jeśli tylko wyrażona jest taka potrzeba.

Promotor to osoba, która tworzy warunki wejścia do społeczności akademickich. Ta perspektywa kładzie nacisk na uczestnictwo doktorantów w życiu środowiska naukowego i ich rozwój naukowy. Promotor regularnie omawia z doktorantem, co to znaczy być badaczem. Doktorant jest zachęcany do udziału w różnych wydarzeniach naukowych, takich jak seminaria, obrony doktoratów, pisanie wniosków o granty, itp. Od samego początku współpracy doktorant musi podejmować wysiłek samodzielnego przeprowadzenia badania naukowego, aby rozwijać się jako badacz. Dialog ma kluczowe znaczenie dla rozwoju refleksji, a promotor stale ocenia, ale i kwestionuje własny sposób myślenia oraz sposób myślenia doktoranta i innych badaczy. W ten sposób doktorant uczy się bronić swoich argumentów i analizować istniejące argumenty. Promotor uznaje doktorat za należący do doktoranta, a zatem to doktorant jest osobą, która prowadzi badania.

Promotor w pewnym sensie może działać jak kierownik projektu. To właśnie on podkreśla znaczenie projektu badawczego i jego wyniku. Promotora postrzega się wówczas jako osobę, która przeprowadza doktoranta przez kolejne etapy procesu

badawczego i ostatecznie prowadzi do „końcowego produktu”, czyli pracy doktorskiej. Od doktoranta promotor oczekuje efektywnego organizowania czasu na realizację celów projektu. Promotor kieruje pracą i chce uzyskiwać rezultaty w określonych terminach, aby zagwarantować postęp prac. Promotor w początkowej fazie współpracy ściśle kontroluje wykonywanie przez doktoranta określonych prac. Wraz z nabraniem przez doktoranta umiejętności radzenia sobie z coraz bardziej złożonymi zadaniami, promotor rezygnuje z kontroli, tworząc doktorantowi warunki do samodzielnego zarządzania projektem badawczym. Promotor jednak jest przekonany, że jego rolą jest nadzorowanie procesu w taki sposób, aby praca była prowadzona we właściwym tempie, a badania miały odpowiednią jakość.

Te cztery omówione profile promotorów są w części zbieżne z identyfikowanymi rolami promotorów. Dla przykładu w tabeli 29. przedstawione zostały takie role, które wskazują Brown i Atkins (1989). Role te w części powielają komentowane profile promotorów, choć oferują nieco szerszy wachlarz ról.

Tabela 29. Role promotora

Rola	Charakterystyka
Dyrektor	Określa temat i metody badawcze, wskazuje pomysły.
Facylitator	Stwarza warunki dostępu do zasobów, w tym konsultacji eksperckiej, organizuje pracę.
Doradca	Pomaga rozwiązywać problemy techniczne, sugeruje alternatywne rozwiązania.
Nauczyciel	Uczy metod i technik prowadzenia badań.
Przewodnik	Sugeruje terminy przygotowania kolejnych części rozprawy, daje informację zwrotną dotyczącą postępów, wskazuje na element krytyczne związane z pozyskaniem danych.
Krytykant	Krytykuje projekt badań, wersje robocze rozdziałów, sposób interpretacji wyników.
Dający swobodę	Daje autonomię w podejmowaniu decyzji i wspiera ich realizację.
Wspierający	Dodaje odwagi, wykazuje zainteresowanie, prowadzi dyskusję.
Przyjaciół	Wchodzi w aspekty prywatnego życia doktoranta.

Rola	Charakterystyka
Menedżer	Kontroluje regularnie postęp badań, systematycznie dostarcza informacji zwrotnej, planuje pracę.
Egzaminator	Pełni funkcje egzaminatora wewnętrznego, ocenia raporty postępów doktoranta, jest członkiem komisji doktorskich.

Źródło: (Brown i Atkins, 1989).

Z przeglądu badań oraz płynących z nich ustaleń wynika szereg implikacji, które pozwalają spojrzeć na relacje promotorskie z perspektywy stylów promotorstwa.

12.6. Style promotorstwa

Styl opieki naukowej albo inaczej promotorstwa to najogólniej zasady, które rządzą relacjami między promotorem a doktorantem w realizacji badań naukowych, niezależnie od tego, czy są one zamierzone czy niezamierzone, jawne lub dorozumiane (Boehe, 2016, s. 2). W oparciu o analizę 83 badań w tym zakresie, Johansson i Yerrabati (2017) potwierdzają właśnie znaczenie stylu promotorstwa dla sukcesu lub porażki procesu doktoryzowania (Gill i Burnard, 2008). W centrum zainteresowania znajdują się relacje, na które wpływa cały szereg różnorodnych czynników, poczynając od cech indywidualnych, otoczenia instytucjonalnego, a kończąc na stylu promowania (Orellana i in., 2016). Relacje promotorskie w wielu badaniach wskazywane są jako kluczowe dla powodzenia procesu przygotowania dysertacji (por. Buttery, Richter i Leal Filho, 2005; Yarwood-Ross i Haigh, 2014). Lee (2008) i Deuchar (2008) sugerują, że dobre relacje w promowaniu uzależnione są od dopasowania dwóch kluczowych czynników, a mianowicie stylu promowania oraz statusu doktoranta.

Gatfield (2005) opracował macierz stylów promotorstwa, bazując na stylach zarządzania i uwzględniając 80 zmiennych z literatury w tym zakresie. Określił charakterystyki stylów promotorstwa, wskazując na ich konsekwencje dla relacji. Ponadto stwierdził, że reprezentowany przez promotora styl promotorstwa może się zmieniać w czasie w zależności od stopnia zaawansowania badań prowadzonych przez doktoranta. W efekcie swoich prac wyróżnił cztery podstawowe style promowania, uwzględniając dla ich identyfikacji dwa wymiary: wymiar strukturalny i organizacyjny oraz wymiar dotyczący wsparcia i interakcji (rysunek 4.).

Style promowania w korespondencji do potrzeb doktoranta, uwzględnione w systematyzacji, to:

- *Laissez-faire* – przy założeniu, że doktorant nie potrzebuje uporządkowanego wsparcia i jest samodzielny w prowadzeniu badań,
- Pastoralny – zakłada, że doktorant jest wystarczająco samodzielny naukowo, ale potrzebuje osobistego wsparcia, niekoniecznie zorientowanego na zadania,
- Dyrektywny – odnosi się do sytuacji, gdy doktorant nie wykazuje oczekiwanej samodzielności naukowej, wymagana jest interakcja bez nakierowania na zadania bardziej niż wsparcie osobiste,
- Kontraktowy – oznaczający, że relacja bazuje na wypracowanej „umowie”, swoistym kontrakcie w zakresie oczekiwań doktoranta w zakresie potrzeby wsparcia osobistego i w obszarze badań, i w efekcie charakteryzujący się wysokim ustrukturyzowaniem.

Rysunek 4. Style promotorstwa

Wsparcie	duże	Pastoralny	Kontraktowy
	małe	<i>Laissez-faire</i>	Dyrektywny
		niska	wysoka
struktura			

Źródło: (Gatfield, 2005).

Styl promowania powinien eksponować samodzielność doktoranta, tworząc warunki do wypracowania autonomii w oparciu o nabyte kompetencje. Hockey (1996) podnosi, że skuteczne promotorstwo nie jest wyłącznie związane ze znajomością praktyk akademickich i doświadczeniem nabytym w promowaniu doktorantów, ale bazuje także na stylu promowania, cechującym się takimi atrybutami, jak adaptacyjność, elastyczność i wrażliwość, ukierunkowane na wyzwolenie potencjału doktoranta.

Inny model stylów promowania, zaproponowany przez Gurra (2001, ss. 86–87) także bazuje na dwóch wymiarach, z których pierwszy odnosi się do

zakresu interwencji promotora, gdzie wskazuje się na dwa możliwe skrajne stany: bezpośredni–pośredni, zaś drugi wymiar odzwierciedla zaangażowanie doktoranta i określony jest jako postawa aktywna–pasywna. Takie ujęcie oferuje macierz obrazująca cztery kategorie relacji promotorskich (tabela 30.). W świetle tych ustaleń należy podkreślić, że skuteczny promotor elastycznie wykorzystuje różne podejścia. W szczególności, gdy doktorant przechodzi z postawy pasywnej zależności do autonomii związanej z nabytymi kompetencjami. Taka forma adaptacyjnej komunikacji kreuje się w trakcie indywidualnych spotkań promotora z doktorantem.

Tabela 30. Dopasowanie między stylem promotora a autonomią doktoranta – adaptacja modelu Gurra

	Interwencja bezpośrednia	Interwencja pośrednia
Doktorant jest aktywny	Promotor inicjuje proces ... krytykuje, wyjaśnia i nakierowuje ... doktoranta	Promotor oczekuje opinii i sugestii od ... akceptuje, ale i poszerza perspektywy ... żąda wyjaśnień i uzasadnienia od ... doktoranta
Doktorant jest pasywny	Promotor nie wnosi wkładu do pracy ... nie reaguje na inicjatywy ... doktoranta	Promotor wyczekuje pomysłów, które można analizować oraz sygnalizowania problemów, które możliwe są do rozwiązania przez ... doktoranta

Źródło: (Gurr, 2001).

Z kolei z innych badań, przeprowadzonych przez Orellana i in. (2016), wynika, że w praktyce istnieją różnice odnoszące się do tego, jak postrzegają promotora doktoranci, a jak promotor postrzega siebie. Różnice te dotyczą także oczekiwań doktoranta i promotora (tabela 31).

Tabela 31. Percepcja i oczekiwania promotorów i doktorantów

DOKTORANT	PROMOTOR
Ocenia swojego promotora jako osobę, która: Pomaga w dostępie do zasobów i organizuje pracę. Doskonali i uczy technik prowadzenia badań. Wykazuje zainteresowanie i dyskutuje o pomysłach. Kontroluje i planuje prace doktoranta.	Ocenia swoją rolę promotora jako osoby, która: Krytycznie odnosi się do postępów doktoranta, ale wspiera jego decyzje, dając mu autonomię. Wykazuje zainteresowanie i dyskutuje o pomysłach, ale także nakierowuje i poddaje pomysły, szczególnie w początkowej fazie badań.
Oczekuje od swojego promotora: Profesjonalnych relacji. Ukierunkowania. Doskonałej znajomości obszaru badań. Zorganizowania.	Jest przekonany, że doktorant oczekuje: Wsparcia. Doskonałej znajomości obszaru badań. Ukierunkowania. Zorganizowania.

Źródło: (Orellana i in., 2016).

Jak wynika z badań przedstawionych w tabeli 31., ocena promotora przez doktorantów różni się od ich oczekiwań w tym zakresie. Doktorant oczekuje interakcji oraz porady, wsparcia w uczeniu się i zorganizowania. Odzwierciedla to potrzeby doktorantów dotyczące ustrukturyzowania i organizacji własnych badań, a z drugiej strony potrzeba autonomii nie została szczególnie wyróżniona, na co warto zwrócić uwagę.

Sposób, w jaki promotorzy oceniają swoją rolę – podobnie jak w przypadku doktorantów, – różni się od ich przekonania na temat tego, czego doktoranci oczekują od promotorów. Oceniają swoją rolę jako bycie krytycznym, a jednocześnie dającym autonomię, a jednocześnie są przekonani, że doktoranci oczekują od nich wsparcia, ukierunkowania i zorganizowania.

12.7. Podsumowanie

Podsumowując, style promowania, role promotora oraz postawy promotorów są w sposób nierozdzielny związane z zadaniami, które stoją przed promotorami. Zadania i odpowiedzialność promotorów można ująć syntetycznie w cztery grupy (Pearson i Kayrooz, 2004):

- te, które są powiązane z rozwojem doktoranta i mentoringiem (osobiste i merytoryczne wsparcie, włączając w to tworzenie warunków do wejścia do społeczności badaczy),
- coaching w odniesieniu do obszaru badań i metodyki badań,
- związane ze sposobem napisania rozprawy,
- oraz wsparcie udziału doktoranta w życiu akademickim, stworzenie warunków dostępu do zasobów determinujących uczenie się i prowadzenie badań.

Bibliografia

Abdullah, M., Evans, T. (2012). The relationships between postgraduate research students? psychological attributes and their supervisors? Supervision training. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 31, 788–93. doi:10.1016/j.sbspro.2011.12.142.

Åkerlind, G., McAlpine, L. (2017). Supervising doctoral students: variation in purpose and pedagogy. *Studies in Higher Education*, 42(9), 1686–98. doi:10.1080/03075079.2015.1118031.

Baptista, A.V., Huet, I. (2012a). Making sense of metaphors about doctoral students' competences: Analysis of supervisors' voices. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 47, 930–37.

Baptista, A.V., Huet, I. (2012b). Postgraduate research supervision quality: Rethinking the value of doctoral supervision to design an integrative framework. *International Journal of Learning*, 18(5), 175–94.

Benmore, A. (2016). Boundary management in doctoral supervision: how supervisors negotiate roles and role transitions throughout the supervisory journey. *Studies in Higher Education*, 41(7), 1251–64.

Blitzer, E., Albertyn, R., Frick, L., Grant, B., Kelly, F. (ed.) (2014). *Pushing Boundaries in Postgraduate Supervision*. Stellenbosch: SUN PRESS.

Boehe, D. (2016). Supervisory styles: a contingency framework. *Studies in Higher Education*, 41, 399–414.

Bøgelund, P. (2015). How supervisors perceive PhD supervision – And how they practice it. *International Journal of Doctoral Studies*, 10, 39–55.

Brew, A., Peseta, T. (2004). Changing postgraduate supervision practice: A programme to encourage learning through reflection and feedback. *Innovations in Education and Teaching International*, 41(1), 5–22.

Brown, G., Atkins, M. (1989). *Effective Teaching in Higher Education*. London: Methuen.

Browne, M.N., Freeman, K. (2000). Distinguishing Features of Critical Thinking Classrooms. *Teaching in Higher Education*, 5(3), 301–309.

Buttery, E.A., Richter, E.M., Filho, W.L. (2005). An overview of the elements that influence efficiency in postgraduate supervisory practice arrangements. *International Journal of Educational Management*, 19(1), 7–26.

Can, G., Walker, A. (2014). Social science doctoral students' needs and preferences for written feedback. *Higher Education*, 68(2), 303–318.

Castelló, M., Pardo, M., Sala-Bubaré, A., Suñe-Soler, N. (2017). Why do students consider dropping out of doctoral degrees? Institutional and personal factors. *Higher Education*, 74(6), 1053–1068.

Chamberlain, S. (2016). *Ten types of PhD supervisor relationships – which is yours?* <https://world.edu/ten-types-phd-supervisor-relationships/>.

Christensen, M.K., Lund, O. (2014). Doctoral Education in a Successful Ecological Niche: A Qualitative Exploratory Case Study of the Relationship between the Microclimate and Doctoral Students' Learning to Become a Researcher. *International Journal of Higher Education*, 3(3), 103–113.

Coutinho, I.R. (2020). Listening and feeling doctoral students' perceptions of their doctoral supervision. The PhD students' point of view. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 6(12), 206–223.

Cruz, G., Costa, A., Martins, P., Gonçalves, R., Barroso, J. (2015). Toward educational virtual worlds: Should identity federation be a concern?. *Educational Technology and Society*, 18(1), 27–36.

Delamont, S., Atkinson, P., Parry, O. (2005). *Supervising the doctorate: a guide to success*. Open University Press.

Deuchar, R. (2008). Facilitator, director or critical friend?: Contradiction and congruence in doctoral supervision styles. *Teaching in Higher Education*, 13(4), 489–500.

Devine, K., Hunter, K.H. (2017). PhD student emotional exhaustion: the role of supportive supervision and self-presentation behaviours. *Innovations in Education and Teaching International*, 54(4), 335–344.

Entwistle, N. (1997). Introduction: Phenomenography in Higher Education. *International Journal of Phytoremediation*, 21(1), 127–134.

Fillery-Travis, A., Maguir, K., Pizzolato, N., Robinson, L., Lowley, A., Stel, N., Lee, A. (2017). *A handbook for supervisors of modern doctorate candidates*. Super Prof Doc.

Fulgence, K. (2019). A theoretical perspective on how doctoral supervisors develop supervision skills. *International Journal of Doctoral Studies*, 14, 721–739.

Gardner, S.K. (2008). Fitting the mold of graduate school: A qualitative study of socialization in doctoral education. *Innovations in Higher Education*, 33, 125–138.

Gatfield, T. (2005). An investigation into PhD supervisory management styles: Development of a dynamic conceptual model and its managerial implications. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27(3), 311–325.

Gill, P., Burnard, P. (2008). The student-supervisor relationship in the PhD/ Doctoral process. *British journal of nursing*, 17(10), 668–671.

Gittings, G., Bergman, M., Shuck, B., Rose, K. (2018). The Impact of Student Attributes and Program Characteristics on Doctoral Degree Completion. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 30(3), 3–22.

Gurr, G.M. (2001). Negotiating the «Rackety Bridge» — A dynamic model for aligning supervisory style with research student development. *Higher Education Research and Development*, 20(1), 81–92.

Halse, Ch. (2011). «Becoming a supervisor»: The impact of doctoral supervision on supervisors' learning. *Studies in Higher Education*, 36(5), 557–70.

Halse, Ch., Malfroy, J. (2010). Rethorizing doctoral supervision as professional work. *Studies in Higher Education*, 35(1), 79–92.

Hockey, J. (1996). Motives and meaning amongst PhD supervisors in the social sciences. *British Journal of Sociology of Education*, 17(4), 489–506.

Ives, G., Rowley, G. (2005). Supervisor selection or allocation and continuity of supervision: Ph.D. students' progress and outcomes. *Studies in Higher Education*, 30(5), 535–55.

Jackson, D., Darbyshire, P., Luck, L., Peters, K. (2009). Intergenerational reflections on doctoral supervision in nursing. *Contemporary Nurse*, 32(1–2), 83–91.

Johansson, C., Yerrabati, S. (2017). A review of the literature on professional doctorate supervisory styles. *Management in Education*, 31(4), 166–71.

Jones, M. (2013). Issues in doctoral studies – forty years of journal discussion: Where have we been and where are we going? *International Journal of Doctoral Studies*, 8, 83–104.

Kumar, V., Stracke, E. (2007). An analysis of written feedback on a PhD thesis. *Teaching in Higher Education*, 12, 461–470.

Lee, A. (2008). How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision. *Studies in Higher Education*, 33(3), 267–281.

Marsh, H.W., Rowe, K.J., Martin, A. (2002). PhD students' evaluations of research supervision: Issues, complexities, and challenges in a nationwide Australian experiment in benchmarking universities. *Journal of Higher Education*, 73(3), 313–348.

Mullins, G., Kiley, M. (2002). «It's a PhD, not a Nobel prize»: How experienced examiners assess research theses. *Studies in Higher Education*, 27(4), 369–386.

Orellana, M.L., Darder, A., Pérez, A., Salinas, J. (2016). Improving Doctoral Success by Matching PhD Students with Supervisors. *International Journal of Doctoral Studies*, 11, 87–103.

Pearson, M., Kayrooz, C. (2004). Enabling critical reflection on research supervisory practice. *International Journal for Academic Development*, 9, 99–116.

Rogers, J., Sorkness, Ch.A., Spencer, K., Pfund, Ch. (2018). Increasing research mentor training among biomedical researchers at Clinical and Translational Science Award hubs: The impact of the facilitator training initiative. *Journal of Clinical and Translational Science*, 2 (3), 118–123.

Taylor, S., Kiley, M. Humphrey, R. (2017). *A handbook for doctoral supervisors: Second edition. A Handbook for Doctoral Supervisors: Second Edition*. Second. Abingdon: Routledge.

Torralba, J. (2019). *10 ingredients for a successful supervisor/PhD student relationship*. <https://www.elsevier.com/connect/10-ingredients-for-a-successful-supervisor-phd-student-relationship> (28.02.2021).

Wisker, G., Robinson, G., Trafford, V., Creighton, E., Warnes, M. (2003). Recognising and overcoming dissonance in postgraduate student research. *Studies in Higher Education*, 28(1), 91–105.

Wright, A., Murray, J.P., Geale, P. (2007). A phenomenographic study of what it means to supervise doctoral students. *Academy of Management Learning and Education*, 6(4), 458–74.

Yarwood-Ross, L., Haigh, C. (2014). As others see us: What PhD students say about supervisors. *Nurse Researcher*, 22(1), 38–43.

Rozdział 13. Komunikacja: uwarunkowania skutecznej pracy nad doktoratem

Joanna Żukowska, Katarzyna Wardzińska

13.1. Wprowadzenie

Prawidłowa komunikacja promotora z doktorantem przyczynia się do rozwiązania problemu badawczego, ale i ma istotny wpływ na jego rozwój zawodowy oraz osobisty (Moskvicheva, Bordovskaia i Darinskaya, 2015). Ulug, Ozden, & Eryilmaz (2011) dodają, iż ma ona także efekt długofalowy, pozytywnie wpływając na osobowość doktoranta, dzięki kształtowaniu jego niezależności, odpowiedzialności za wyniki oraz pozycji badacza.

Problematyka komunikacji, stanowiącej filar skutecznej pracy nad doktoratem, nie jest powszechnie podejmowanym tematem badań. Dostępne są liczne publikacje dotyczące zagadnień komunikacji, natomiast nieczęsto koncentrują się one na współpracy promotora z doktorantem.

W związku z powyższym celem rozdziału jest przybliżenie najważniejszych zagadnień, wyzwań, ale i rozwiązań, jak również wskazówek, które mogą okazać się pomocne podczas kooperacji między promotorem a doktorantem.

Założeniem jest wyjście od ujęcia teoretycznego i typologicznego komunikacji. Następnie analizie poddane zostaną formy komunikacji, jak i jej style. Uwaga zostanie również poświęcona bardzo ważnemu aspektowi, jaki stanowią bariery komunikacyjne. Odpowiedzią na nie będą pewne techniki i narzędzia wspierające komunikację podczas pracy nad doktoratem. Zaprezentowana zostanie problematyka aktywnego słuchania, uwzględniająca zasady budowania dobrych pytań, jak i formułowanie konstruktywnej informacji zwrotnej. Podkreślone zostaną kompetencje komunikacyjne, wartości skutecznej komunikacji, jak również zasady współpracy w toku prac nad doktoratem. Zwieńczeniem rozważań będą wyniki badań przeprowadzonych w grupie doktorantów.

13.2. Definicyjne ujęcie komunikacji

Rozdział warto rozpocząć od przybliżenia terminu komunikacja. Słowo *communicare* pochodzi z łaciny i oznacza łączyć, udzielać wiadomości. Z biegiem lat brzmienie zostało zmodyfikowane, w związku z czym powstało słowo *communication*, które pierwotnie oznaczało wspólnotę, nieco później zostało wzbogacone o transmisję i przekaz, by finalnie zawrzeć w sobie transfer zarówno informacji, jak i przedmiotów oraz ludzi (Żukowska, 2015; Hartley, Kerin, i Przybyłowski, 1998).

Zdaniem Stonera (1999) komunikacja to proces, w których strony dzielą się znaczeniami z wykorzystaniem symboli. Głodowski (2006) podkreśla, że proces ten jest dynamiczny i koncentruje się na przesyłaniu informacji. Pisarek (2008) zwraca uwagę, iż jest to proces przesyłania treści psychicznej, tj. intelektualnej i emocjonalnej. Dobek-Ostrowska (2004) zwraca uwagę, iż odbywa się on na różnych poziomach, za pośrednictwem różnorodnych kanałów i narzędzi, dążąc do wywołania konkretnych efektów.

Reasumując, komunikowanie rozumiane jest jako proces porozumiewania się podmiotów w celu wymiany informacji, wiedzy, na różnych poziomach, z wykorzystaniem różnych kanałów komunikacyjnych oraz wywołaniem pewnych skutków. To proces społeczny, kreatywny, złożony, interakcyjny, symboliczny i ciągły (Kudra, 2014).

Ponadto jest to proces odbywający się wśród społeczności ludzkiej, kreujący nowe pojęcia, nieustannie towarzyszący człowiekowi, wykorzystujący zestaw symboli i znaków, którego uczestnicy wchodzą w różnego rodzaju relacje.

Komunikacja może mieć charakter wielofazowy i wieloelementowy, może być jedno- lub dwustronna, wykorzystywać kanał bezpośredni lub pośredni. Zazwyczaj jest to proces świadomy, celowy, ale i nieodwracalny (Żukowska, 2015; Dobek-Ostrowska, 2004). Pełni zazwyczaj następujące funkcje: informacyjną, edukacyjną, identyfikacji osobistej, integracyjną, mobilizacyjną, rozrywkową (Dobek-Ostrowska, 2004; Kudra, 2014).

Niezwykle ważnym jawi się tu także proces kodowania i dekodowania informacji. Kodowanie stanowi proces, w którym nadawca przekształca abstrakcyjny pomysł w pewien zestaw symboli. Natomiast dekodowanie to proces przeciwny, czyli sytuacja, w której odbiorca uzyskuje zestaw symboli (komunikat) i przekształca je ponownie w abstrakcyjny pomysł (Żukowska, 2015; Hartley, Kerin, i Przybyłowski, 1998). Odbywa się on w oparciu o wartości, przekonania oraz podstawy odbiorcy. Procesy kodowania i dekodowania często obciążone są szumami, powodującymi bariery komunikacyjne, które zostaną omówione później. W tym miejscu warto dokonać agregacji ujęć definicji komunikacji wraz z ich charakterystyką. Prezentuje je tabela 32.

Tabela 32. Ujęcia komunikacji

Ujęcie komunikacji	Charakterystyka
Proces organizowania wiadomości w celu stworzenia znaczenia	Kreowanie wiadomości podczas werbalnych i niewerbalnych interakcji.
Transfer informacji	Pełny proces, obejmujący: nadawcę, odbiorcę, kanał komunikacji, informację, kodowanie, dekodowanie, szумы komunikacyjne.
Uzgadnianie znaczenia	Rozumienie kodowanych i dekodowanych informacji, uwzględniające szумы komunikacyjne.
Transakcyjny model	Strony są jednoczesnymi nadawcami i odbiorcami komunikatu.
Perswazja	Wpływ na wzmocnienie, zmianę postaw i wartości.
Tworzenie społeczności	Kreowanie relacji między stronami.

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Morreale, Spitzberg i Barge, 2008; Kudra, 2014).

Krok dalej w swoich badaniach idzie Fleischer, który dokonuje typologii komunikacji, koncentrując się na komunikacji bezpośredniej, która z punktu widzenia współpracy promotora i doktoranta jest niezwykle ważna. Typologię wraz z charakterystyką prezentuje tabela 33.

Tabela 33. Typy komunikacji

Typ komunikacji	Charakterystyka
Komunikacja frazeologiczna	Wykorzystuje sformułowania utrwalone i wypracowane we wcześniejszej komunikacji. Odwołuje się do tej samej wiedzy rozmówców. Nie pozwala na różnicę poglądów. Odwołuje się do ugruntowanych znaczeń i twierdzeń. Struktura rozmowy jest powtarzalna.
Komunikacja tautologiczna	Powtarzanie tych samych znaczeniowo i funkcjonalnie twierdzeń. Niezmienność i pewność znaczeń. Stabilizacja relacji między rozmówcami. Powtarzalność schematu rozpoczynania rozmowy. Przewidywalność wypowiedzi.
Komunikacja termostatowa	Rozmowa koncentruje się na modelu akcja reakcja, pytanie – odpowiedź. Ma jednowymiarowy charakter. Ciągła. Struktura jest stabilna, pozbawiona zakłóceń.
Komunikacja diagnostyczna	Ma charakter formalny. Identyfikuje problem. Zazwyczaj o charakterze hierarchicznym, niesymetrycznym. Bardziej skoncentrowana na ustrukturyzowanej formie aniżeli treści.
Komunikacja działaniowa	Ma charakter bardzo społeczny i relacyjny. Pożądana jest obecność fizyczna rozmówców. Pozbawiona elementów semantycznych, koncentruje się na działaniu.
Komunikacja autystyczna	Pomijany jest aspekt społeczny komunikacji na korzyść prezentacji własnego stanowiska. Komunikacja niedążąca do kompromisów. Kluczowa jest przesłana wypowiedź.
Komunikacja eufemistyczna	Występuje nadmiar słów, w celu odwrócenia uwagi od treści zasadniczej przekazu. Każda ze stron posiada swoją wizję rozmowy. Ograniczona jasność komunikacji. Ograniczanie społecznego charakteru wypowiedzi i komunikacji. Możliwość wycofania się z wypowiedzi.

Typ komunikacji	Charakterystyka
Komunikacja indeksalna	Koncentruje się na wymianie doświadczeń. Unika wieloznaczności semantycznej i symbolicznej. Wysoka uważność. Dbałość o jasność komunikacji. Niska liczba nieporozumień i rozbieżności.
Komunikacja kooperatywna	Dążenie do wypracowania wspólnego stanowiska. Wymiana myśli. Otwartość wypowiedzi. Symetria.
Komunikacja subwersywna	Stosowanie stereotypów. Unikanie prezentowania własnych poglądów. Prezentowanie kompetencji, nie przekonañ. Semantyka traci na znaczeniu na rzecz funkcji komunikacyjnej.

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Fleischer, 2012).

Biorąc pod uwagę dobrą współpracę i cel komunikacji między promotorem i doktorantem, podczas pracy nad dysertacją warto wskazać, iż najskuteczniejszymi typami komunikacji będą: termostatowa, indeksalna oraz kooperatywna.

Formy komunikacji

Kolejnym aspektem, który należy poruszyć, biorąc pod uwagę pracę nad doktoratem, są formy komunikacji. Zasadniczo komunikacja dzieli się na:

- komunikację werbalną,
- komunikację niewerbalną.

Komunikowanie werbalne wykorzystuje język jako narzędzie przekazu. Dzięki niemu kreowane są wartości, definiowane uczucia czy myśli, jak również przebiega dyskusja dotycząca zarówno zdarzeń przeszłych, jak i przyszłych. Występuje tu denotacja i konotacja znaków. Denotacja występuje w dwóch znaczeniach. W pierwszym ujęciu jest to ogół przedmiotów (desygnatów), do których odnosi się nazwa. W drugim przypadku jest to zbiór wyrażen. Konotacja prezentuje emocje, wartości, odczucia skorelowane z określonymi słowami (Kowalik, 2013). Komunikacja werbalna dzieli się na:

- komunikację ustną,
- komunikację pisemną.

Komunikacja ustna odbywa się za pośrednictwem rozmowy lub grupowej dyskusji. Warto nadmienić, iż w obecnym świecie Internetu często kontakt nie jest czysto bezpośredni. Oznacza to, iż osoby rozmawiają ze sobą bez bezpośredniej fizycznej obecności. Nierzadko wykorzystują w komunikacji ustnej telefon czy rozwiązania typu Skype, Zoom, MS Teams służące także do wideokonferencji. Jest ulotna i nietrwała, digitalna (forma i treść nie są ze sobą powiązane), ustrukturyzowana, oparta na znakach językowych, determinowana znajomością językową.

Z komunikacją ustną nierozzerwalnie powiązana jest komunikacja niewerbalna. Sygnały mogą tu być wysyłane świadomie oraz nieświadomie, ma ona charakter ciągły, analogowy (powiązanie formy i treści), pozbawiona jest struktury, pozalingwistyczna, spontaniczna, nacechowana emocjami, determinowana kulturowo (Ober, 2013).

Komunikacja pisemna to zwykle notatki, listy, sprawozdania i inne okoliczności, w których do przekazywania informacji wykorzystuje się słowo pisane. Z uwagi na fakt, iż każda z nich posiada szereg zalet, ale i wad, w tabeli 34. przedstawiono ich porównanie.

Tabela 34. Zalety i wady komunikacji ustnej i pisemnej

Forma komunikacji	Zalety	Wady
Ustna	Sprzyja bezpośredniej reakcji zwrotnej i wymianie myśli w formie pytań, zgody, wyrazu twarzy, gestów. Łatwa i szybka. Może przebiegać bez dużego przygotowania. Zazwyczaj nie wymaga specjalnego oprzyrządowania. Wzmocniona przez środki przekazu niewerbalnego ma znacznie większe możliwości ekspresji uczuć i myśli.	Może być niedokładna, jeżeli mówca dobiera niewłaściwych słów, pomija ważne szczegóły lub o nich zapomina. Proces może zostać zakłócony „szumem”. Dyskusja często jest nieprzemysłana. Nie posiada trwałego zapisu, trudno powrócić do jej pierwotnej wersji. Może wystąpić tendencja do wyrażania skrajnych opinii. Zagrożenie widzenia problemów przez ich nazywanie, a nie analizowanie mieszanie faktów i wniosków. Występowanie przesadnej pewności siebie rozmówcy.

Forma komunikacji	Zalety	Wady
Pisemna	Dokładna i przemyślana. Trwała, można ją łatwo odtworzyć.	Hamuje zwrotną reakcję i wymianę poglądów. Trudniejsza, czasochłonna. Może być źle odczytana. Formalny i zamknięty charakter.

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Żukowska i Pindelski, 2015).

W przypadku komunikacji na linii promotor–doktorant, szczególnie w okresie trwania pandemii, częściej mamy do czynienia z komunikacją werbalną pisemną. Przesłanie wiadomości przez pocztę elektroniczną jest dla obu stron łatwo dostępne i wygodne. Dzięki formie pisemnej można wracać do początkowych ustaleń, odtwarzać sposoby myślenia, co z pewnością stanowi zaletę tej formy komunikacji. Wykorzystywane są także formy ustne, ale w większości będą to rozmowy głosowe lub videokonferencje. Te formy sprzyjają prowadzeniu dyskusji i umożliwiają szybkie otrzymanie informacji zwrotnej w przypadku wątpliwości doktoranta. Czasami wystarczy wskazanie przez promotora, gdzie leży problem, co pozwala na szybsze jego rozwiązanie. Warto zauważyć, że w tych formach na przekaz nie będą miały wpływu elementy niewerbalne, których odczytanie nie będzie możliwe w rozmowie telefonicznej i utrudnione w wideorozmowie. Większe znaczenie zapewne odegra przekaz ustny i dużo będzie zależało m.in. od umiejętności doboru właściwych słów, zarówno przez promotora, jak i doktoranta.

Style komunikacji

Kolejnym niezwykle istotnym zagadnieniem, które należy poruszyć, są style komunikacji.

W literaturze często możemy spotkać pojęcie systemów komunikacyjnych oznaczających ogólne style komunikacji (Kuria, 2019). Są nimi style:

- autorytarny,
- autorytarny-wyzyskiwacz,
- konsultacyjny,
- partycypacyjny.

Czynnikiem różnicującym te style jest autorytatywne lub partnerskie podejście uczestników komunikacji. Opisywane są one w odniesieniu do komunikacji interpersonalnej na różnych płaszczyznach.

Style komunikacji nauczycieli akademickich były opisywane m.in. w literaturze zagranicznej (Balas, 2014). Jedną z klasyfikacji, bazującą na stylach przywództwa, wyróżnia trzy główne: autorytatywny, demokratyczny, *laissez-faire*. Ich charakterystyka została przedstawiona w tabeli 35.

Tabela 35. Style komunikacji nauczycieli akademickich

Styl	Charakterystyka
autorytatywny (dyrektywny)	Komunikaty mają formę rozkazów, żądań i krytyk. Pojawiają się liczne bariery w komunikacji. Ukierunkowany na nadawanie komunikatu, a nie na odbiór. Nie stymuluje do komunikacji.
demokratyczny (uczestniczący)	Stymuluje komunikację. Ukierunkowany na interaktywność w komunikacji. Rola nadajnik-odbiornik stale się zmieniają. Bariery komunikacyjne są nieliczne i natychmiast usuwane.
<i>laissez-faire</i> (zezwalający)	Nie inicjuje dialogów, jest obojętny na interakcje. Niejasne i sprzeczne relacje komunikacyjne. Bierna rola obu stron.

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Balas, 2014).

W przypadku relacji opisywanej w rozdziale, promotor może odgrywać rolę lidera. Styl, jaki go wyróżnia, z pewnością będzie miał wpływ na sukces doktoranta. Według autorek najbardziej pożądanym podczas pisania rozprawy staje się styl demokratyczny, który będzie stymulował do dyskusji nad problematyką doktoratu, pozwalał na ciągłą zmianę ról między uczestnikami komunikacji i minimalizował występowanie barier komunikacyjnych.

W literaturze przedmiotu próbowano dokonywać przeglądu klasyfikacji stylów komunikacyjnych (Kuria, 2019). Bardzo często styl komunikacji jest ściśle związany ze stylem zarządzania lidera. Sposób komunikacji lidera ma wpływ na wyniki pracy jego i podwładnych. W przypadku pisania rozprawy i potraktowania jej jako projektu można byłoby odnaleźć analogie do biznesu oraz organizacji i zarządzania projektami. Przywódca, czyli promotor, w takim podejściu będzie oddziaływał na zaangażowanie pracownika, czyli

doktoranta. Ważne w tej sytuacji okazuje się poznanie własnego stylu komunikacji. Rozwijanie relacji oraz efektywna komunikacja w trakcie realizacji projektu mogą być czynnikiem sukcesu.

13.3. Bariery komunikacyjne

Zagadnienie dotyczące barier komunikacyjnych wielokrotnie opisywano w literaturze. Przywoływane są definicje, które podkreślają negatywny wydźwięk barier i ich wpływ na poziom stresu uczestników. Opisane są różne klasyfikacje. Między innymi porządkuje się je w kategorie, takie jak np.: osądzanie, dawanie rozwiązań oraz unikanie udziału w troskach drugiego człowieka (Weryszko, 2020). Wykorzystując zaproponowany podział, dokonano próby odniesienia do komunikacji na linii promotor–doktorant (tabela 36.).

Tabela 36. Przykład klasyfikacji barier komunikacyjnych

Kategoria	Typ reakcji	Przykład na linii doktorant-promotor
Osądzanie	Krytykowanie, przeżywanie, etykietowanie, stawianie diagnozy i chwalenie połączone z oceną	Przyjęcie przez promotora postawy osądzającej np. negatywna ocena tego, co mówi doktorant, doszukiwanie się jego kompleksów, słabych stron, a z drugiej strony pozytywna ocena jako forma manipulacji, dzięki której promotor skłania studenta do zmiany swoich poglądów.
Dawanie rozwiązań	Rozkazywanie, grożenie, moralizowanie, stawianie zbyt wielu lub niewłaściwych pytań i doradzanie.	Narzucanie przez promotora swojego punktu widzenia, doradzanie podjęcia działań, które będą w głównej mierze korzystne dla niego.
Unikanie udziału	Odwracanie uwagi od tego, co mówi druga osoba i kierowanie jej na siebie, logiczne argumentowanie – w celu uniknięcia emocjonalnego zaangażowania oraz uspokajanie (również bez zaangażowania emocjonalnego).	Niepodejmowanie przez promotora prób nawiązania relacji z doktorantem poprzez np. unikanie dyskusji, w której doktorant ma inne zdanie.

Źródło: opracowanie własne z wykorzystaniem (Weryszko, 2020).

Występowanie wskazanych w tabeli barier nie musi od razu powodować poważnych szkód w relacjach, ale z pewnością będzie zakłócać i ograniczać otwartość komunikacji na linii promotor–doktorant.

Autorzy wymieniają również bariery utrudniające skuteczne porozumiewanie się, takie jak (Weryszko, 2020): ograniczenie związane ze zdolnościami odbiorcy, rozproszenie, niewyrażone założenie, postrzeganie rzeczy z własnego punktu widzenia, wpływ częściowo uświadamianych procesów, używanie żargonu oraz brak kanałów komunikacyjnych. Są one często niezależne od promotora czy doktoranta. Wynikają raczej z typu osobowości, a czasami kwestii technicznych.

W literaturze wymienia się także podział barier na wewnętrzne i zewnętrzne. W przypadku nauczyciela akademickiego i zajęć na uczelniach to np. używanie skomplikowanego języka, niedostosowanie tempa nauki do umiejętności odbiorcy, monotonne prowadzenie zajęć, dominacja nad studentem (wewnętrzne) oraz: mała liczba zajęć, która uniemożliwia nawiązanie relacji między studentem i profesorem, utrudniony kontakt między nimi, a także zbyt liczne grupy, które często powodują anonimowość w kontaktach (Bachórz, 2019). W odniesieniu do relacji doktorant–promotor barierą wewnętrzną w przytoczonym wyżej rozumieniu, istotną na początku pisania pracy doktorskiej, może być np. używanie specjalistycznego języka i w pewnym sensie „dominacja” promotora w tej kwestii. Niekoniecznie może ona wpływać na skuteczność komunikacji, ale np. powodować stres u doktoranta. Barierą zewnętrzną będzie np. ograniczona liczba spotkań i utrudniony kontakt z prowadzącym, uniemożliwiający nawiązanie relacji. Zdarzają się sytuacje, w których promotorom brakuje sztuki uważnego słuchania i skutecznego zadawania pytań. Zagadnienie to wymaga jednak podjęcia bardziej szczegółowych rozważań w temacie kompetencji komunikacyjnych.

Aktywne słuchanie

Odpowiedzią na bariery komunikacji powinny być sposoby, rozwiązania i techniki, które mogą je eliminować, ale także wpływać na usprawnienie komunikacji między promotorem a doktorantem.

Jednym z rozwiązań jest aktywne słuchanie, które zdaniem Plisa (2020) jest najczęściej wykorzystywaną formą w komunikacji, zaś osoby dorosłe poświęcają

jemu 45–60% czasu. Słuchanie stanowi złożony proces, który nie jest tożsamy ze słyszeniem. W przypadku słuchania wymagane jest intensywne zaangażowanie intelektualne powiązane z uważnością (Plis, 2020). Zatem jest to świadomy i aktywny proces transferu i odczytywania informacji, na który składają się: słyszenie, uważność, zrozumienie i zapamiętanie (Nesterowicz, 2004). W literaturze zidentyfikowano dwa podejścia do słuchania – uważne oraz nieuważne, nazywane także płytkim. Słuchanie uważne wymaga zaangażowania, zrozumienia i reakcji, natomiast słuchanie nieuważne jest zazwyczaj bezrefleksyjne i rutynowe (Adler, Rosenfeld i Proctor, 2011).

W relacji promotor–doktorant wymagane jest uważne słuchanie. Tylko taki typ pozwoli na osiąganie zamierzonych celów współpracy i osiąganie postępów. Dokonując analizy terminu słuchanie, wyróżniono sześć rodzajów zależnych od sytuacji. Prezentuje je tabela 37.

Tabela 37. Rodzaje słuchania

Rodzaj słuchania	Charakterystyka
słuchanie towarzyskie	Służy podtrzymaniu relacji. Pozbawione transferu istotnych treści.
słuchanie estetyczne	Relaksujące. Sprawiające przyjemność.
słuchanie wyostrezone	Skoncentrowane na wylapywaniu informacji i sygnałów z otoczenia, często utajnionych i niejasnych. Bardzo uważne.
słuchanie informacyjne	Skoncentrowane na pozyskaniu informacji. Uważne.
słuchanie wspierające (empatyczne)	Koncentruje się na zrozumieniu drugiej strony. Pozbawione artykułowania opinii i rad.
słuchanie szacujące	Pozwala na dokonywanie realnej oceny sytuacji.

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Plis, 2020; Nesterowicz, 2004).

W relacji promotora i doktoranta najskuteczniejszymi rodzajami słuchania będą słuchanie wyostrezone oraz informacyjne. Pomocnym może okazać się także słuchanie wspierające.

W tym miejscu warto zwrócić uwagę na cechy, które ułatwiają i zapewniają skuteczne słuchanie. Po pierwsze cierpliwość, pozbawiona przerywania, umożliwiająca drugiej stronie pełną wypowiedź. Ponadto obiektywizm: liczy się nie tylko punkt widzenia słuchającego. Należy wymienić także, życzliwość, wrażliwość, ale i wnikliwość w odczytywaniu informacji płynących od rozmówcy (Benedikt, 2006; Plis, 2020).

Do instrumentów wspierających skuteczne słuchanie zalicza się parafrazowanie, nazywane również słuchaniem opisującym, czyli powtarzanie informacji bez interpretowania, z zastosowaniem własnych słów (Cybulko, 2018). Zazwyczaj wskazuje się na trzy rodzaje parafrazowania: powtarzanie zasłyszanej informacji własnymi słowami; podawanie własnego przykładu, ilustrującego odebraną informację; identyfikowanie podtekstów wypowiedzi (Dzidowska, 2013).

Tworzenie dobrych pytań

Kolejnym instrumentem, wspierającym skuteczne i aktywne słuchanie, są dobrze zadane pytania. Identyfikuje się trzy rodzaje pytań: otwarte, zamknięte oraz sugerujące (Ustjan, 2016). Do najskuteczniejszych, zwłaszcza w komunikacji między promotorem a doktorantem, należą pytania otwarte. Pozwalają one na refleksję oraz pełną wypowiedź zawierającą liczne informacje. Zachęcają rozmówcę do generowania pomysłów, podważania opinii, zgłaszania wątpliwości. Pytania otwarte rozpoczynają się zazwyczaj od zaimków pytających.

Pytania otwarte przenoszą odpowiedzialność wypowiedzi i punkt jej ciężkości zazwyczaj na mówiącego. W przypadku konieczności skanalizowania rozmowy i przejęcia kontroli nad rozmową, warto zastosować pytania zamknięte. Rozpoczyna je „czy”, natomiast odpowiedzi są zazwyczaj syntetyczne i niezbyt głębokie. Ich celem jest podsumowanie i ustrukturyzowanie rozmowy, nie pozwalają na jej ożywienie.

Trzecim rodzajem pytania jest pytanie sugerujące. Odpowiedzi zazwyczaj nie dostarczają dodatkowej treści. Służą bardziej potwierdzeniu stanowiska pytającego. Z tego powodu mogą być mało motywujące dla rozmówcy.

W komunikacji między doktorantem a promotorem warto zatem stosować pytania otwarte i uzupełniać je pytaniami zamkniętymi.

Analizując problematykę pytań, warto zwrócić jeszcze uwagę na tzw. mocne pytania, które mają w szczególności zmusić rozmówcę do myślenia i wyprowadzić go ze strefy komfortu. Mocne pytania zazwyczaj celują w sedno problemu. Warto pamiętać, że każdy promotor powinien wypracować swój własny zestaw pytań. Jednakże wybrane przykładowe pytania zostały zaprezentowane poniżej:

Przed realizacją zadania:

- Co dokładnie zrobisz?
- Na czym będzie dokładnie polegało twoje działanie?
- Jakie skutki może wywołać twoje działanie?
- Jakie mogą być zalety twojego działania?
- Jakie mogą być wady twojego działania?
- Jakich informacji dostarczyło doświadczenie?
- Jakie informacje szczególnie utkwiły ci w pamięci?

Po realizacji zadania:

- Co zdecydowało o powodzeniu doświadczenia?
- Co zdecydowało o niepowodzeniu doświadczenia?
- Co możesz zrobić inaczej?
- Co możesz poprawić?
- Czym możesz się posłużyć, żeby następnym razem jeszcze lepiej wykonać dane działanie?
- O czym będziesz szczególnie pamiętał następnym razem?
- W jaki sposób możesz uzupełnić swoje działanie?

Trafnie zadane pytanie powinno mieć charakter stymulujący, zachęcający do postawienia kolejnych. Pozwala także na zobaczenie przez doktoranta różnych wariantów i wyciągnięcie wniosków służących dalszej pracy.

Informacja zwrotna

W procesie tworzenia pracy doktorskiej istotną kwestią będzie otrzymywanie informacji zwrotnej, która pozwala na utrzymywanie właściwego kierunku w trakcie prowadzenia badań i pisanie rozprawy. W literaturze znajdują się różne klasyfikacje tego pojęcia. Jedne z nich są bardziej rozbudowane, inne uproszczone. Wyróżnia się np. formalną i nieformalną lub konstruktywną, inspirującą i korygującą informację zwrotną. Przykładem uproszczonego podziału będzie podział

według długości informacji oraz jej źródła. W przypadku promotora komunikat do studenta będzie dłuższy (*long feedback*) i będzie dotyczył np. jego opinii co do poszczególnych etapów pracy. W pewnym sensie będzie zmniejszał szanse studenta na samodzielne uczenie się oraz krytyczne myślenie. Student natomiast może w procesie pisania doświadczyć samostymulacji i postępu w swojej pracy dzięki wewnętrznej dyskusji i odpowiedzi na postawione przez siebie pytania. Wzmacnia to z pewnością umiejętność krytycznego myślenia, autonomię i może powodować powstawanie zupełnie nowatorskich pomysłów. Podsumowując, kiedy jest to informacja zwrotna udzielona samemu sobie (angażująca tylko studenta), nazywa się ją krótką, wewnętrzną (*intrinsic, short feedback*), a kiedy uczestniczą w nim dwie lub więcej osób – zewnętrzną, długą (*extrinsic, long feedback*) (Velou i Ahila, 2020). Skuteczność poszczególnych rodzajów informacji zwrotnej będzie uzależniona z pewnością od predyspozycji danego doktoranta czy też jego cech osobowościowych.

Informacja zwrotna według Lehrer-Knafo (2019) to złożona interakcja, na którą wpływ ma osoba otrzymująca oraz przekazująca informacje, jak również kontekst. Autor przedstawia w swojej publikacji zalety nagrywania spotkań i ich odtwarzania przez samych rozmówców lub ekspertów. Takie działania pozwalają nie tylko na wychwycenie informacji, których nie zdążyliśmy odnotować w trakcie rozmowy, ale również przyjrzeć się jakości wypowiadanych komunikatów, zarówno przez doktoranta, jak i promotora.

W literaturze podejmowany jest także temat wpływu metod oceniania na informację zwrotną udzielaną w formie ustnej lub pisemnej (Alquraan i in., 2010). Badania przeprowadzone wśród studentów wykazały, że różnorodność metod oceniania zwiększa skuteczność informacji zwrotnej. W odniesieniu do rozważanej w rozdziale sytuacji na linii promotor–doktorant, w której nie ma miejsca klasyczne ocenianie, a jedynie weryfikacja postępów i prawidłowości w rozumieniu tematyki, można próbować stawiać tezę np. o wpływie różnorodności form komunikacji (na piśmie, ustna) na skuteczność informacji zwrotnej (uzyskanie założonych celów). Weryfikacja tej tezy wymaga jednak pogłębionych badań.

Zajączkowska (2007) pisze o potrzebie zmian w edukacji akademickiej, dotyczących zwiększania liczby pozytywnych i wspierających informacji w procesie edukacyjnym, które nie będą uwłaczające ze strony nauczyciela-nadawcy. Trzeba podkreślać to, co można zmienić bez wartościowania. Sposób przekazywania

informacji zwrotnej często niestety wypełniony jest poglądami i przekonaniami nadawcy. Odbiorca-student powinien być zainteresowany otrzymaniem wypowiedzi i nie obawiać się krytyki ze strony promotora. Informacja zwrotna powinna służyć, a nie ograniczać działania podejmowane w procesie pisania rozprawy.

Kompetencje komunikacyjne

Pewnym podsumowaniem dotychczasowych rozważań, zawartych w niniejszym rozdziale, powinny być kompetencje komunikacyjne. Liczni autorzy piszą o trudnościach w zdefiniowaniu kompetencji komunikacyjnych, ponieważ jako umiejętności i doświadczenia ludzkie, tworzą się one w sferze wiedzy praktyczno-moralnej, czyli takiej, w której praktyczność wiedzy nie ma nic wspólnego z technicznością. Są one interpretowane w sposób różnorodny. Utożsamiane są z poziomem wiedzy i sprawności niezbędnych do prowadzenia skutecznej komunikacji poprzez dostosowanie języka werbalnego i niewerbalnego do odbiorcy oraz zachęceniem go do współpracy (Sikorski, 2010).

Kompetencje komunikacyjne mogą być bardzo różne, zarówno u promotorów, jak i doktorantów. Bardzo często nie da się ich po prostu nauczyć, ponieważ są związane ze zdolnościami empatycznego rozumienia i bezwzględnej akceptacji drugiej osoby, a także umiejętności dokonywania krytyki, rozumianej jako reprezentowanie własnego punktu widzenia bez narzucania go (Jesiółowska-Rygas i Rygas, 2018). Niekiedy promotorowi może być trudno przekazać swoją wiedzę bez otwartości na spotkanie się z innym punktem widzenia doktoranta. Może to wynikać właśnie z ignorowania zagadnień dotyczących kompetencji komunikacyjnych. Wówczas mamy do czynienia z brakiem umiejętności dialogu z innymi i samym sobą.

W literaturze wymienia się m.in. następujące kompetencje komunikacyjne: umiejętności komunikowania interpersonalnego, słuchania, korzystania z licznych technik dyskusyjnych, poprawne i czytelne wypowiadanie się. Umiejętności wymieniane przez autorów to m.in.: aktywne słuchanie, przemawianie, rozmawianie, asertywność (Jesiółowska-Rygas i Rygas, 2018). Z pewnością duże znaczenie dla skutecznej komunikacji będzie miało posiadanie ich przez obie strony. W relacjach promotor–doktorant ważne będą na pewno empatia, akceptowanie własnych poglądów czy formułowanie jasnych i zrozumiałych wypowiedzi.

Strykowska (2017) pisze, że środkiem do osiągnięcia sukcesu w procesach edukacyjnych są zdolności komunikacyjne. Umiejętności budowania relacji, przekazywanie informacji w sposób wspierający, a nie ograniczający, to klucze do skutecznej komunikacji. Niezwykle ważna jest umiejętność aktywnego słuchania, używania odpowiednich słów, a także wrażliwość na aspekty komunikacji niewerbalnej. Determinantami kompetencji komunikacyjnych są: jasne przekazywanie informacji, zdolność do nawiązywania dialogu, umiejętność prowadzenia komunikacji dwustronnej, umiejętność poprawnego posługiwania się środkami komunikacji niewerbalnej, aktywne słuchanie, przyjmowanie komunikatów zwrotnych oraz umiejętność poprawnego posługiwania się środkami komunikacji niewerbalnej. Wymienione składniki są w różnym stopniu istotne dla studentów i zależą od ich indywidualnych cech i umiejętności. Aby proces komunikacji był skuteczny, powinien składać się z różnych, jednocześnie występujących składników.

Ustalenie zasad współpracy

Dla zapewnienia sprawnej komunikacji między promotorem i doktorantem warto na wstępie ustalić zasady współpracy. Przede wszystkim należy uzgodnić realne terminy, w których promotor będzie odpowiadał doktorantowi. Ponadto warto ustalić częstotliwość spotkań. Należy uzgodnić formę i kanał komunikacji. Dobrym rozwiązaniem jest łączenie spotkań bezpośrednich z możliwością wykorzystania rozwiązań elektronicznych typu MS Teams, Zoom, Skype czy inne, z komunikacją mailową. Zaleca się, by doktorant wysyłał postępy prac promotorowi, by ten w trybie śledzenia zmian oraz komentarzy nanosił uwagi, wprowadzał sugestie czy też zgłaszał wątpliwości. Ponadto warto zachęcić doktoranta do nanoszenia zmian w dysertacji także w trybie śledzenia zmian oraz odnoszenia się przez niego do wszystkich komentarzy zamieszczonych przez promotora. Taki system pracy pozwala na jasne i przejrzyste monitorowanie postępów, jak i przyczyni się do transparentnej komunikacji między stronami.

Podczas ustalania zasad współpracy należy zwrócić także uwagę na konieczność dotrzymywania terminów przez doktoranta oraz rzetelnego przygotowania do spotkań (Gosling i Noordam, 2006). W przypadku braku takowego przygotowania doktorant powinien z wyprzedzeniem zakomunikować takowe zagrożenie.

Rozwiązaniem może być krótka konsultacja udzielona doktorantowi. Istotną kwestią ułatwiającą komunikację jest zatem szczerść między stronami.

Dla usprawnienia komunikacji warto akcentować, by doktorant miał przemyślany plan spotkania oraz cel rozmowy. Zakomunikowanie przez doktoranta, czy oczekuje wskazówek lub pomocy, czy też sprawozdania aktualnych postępów, przyczyni się do zwiększenia jasności przepływu informacji. Warto podpowieść doktorantowi, aby miał on wcześniej spisane tematy, zagadnienia, pytania i wątpliwości, które podczas spotkania planuje poruszyć (Iwata i in., 2016).

Ponadto niezwykle ważnym punktem na początku współpracy jest trafna ocena potencjału badawczego doktoranta, jak i jego motywacji do osiągnięcia zakładanych efektów w określonym czasie. Istotne staje się zapewnienie odpowiedniego poziomu samodzielności, dopasowanego do możliwości doktoranta, dzięki któremu jakość pracy badawczej będzie zadowalająca (Moskviceva, Bordovskaia i Darinskaya, 2015).

13.4. Wartości skutecznej komunikacji promotora i doktoranta

Niezbędnymi wartościami, pozwalającymi na budowanie zasad komunikacji z doktorantem, są zaufanie, szczerść i otwartość (Willemyns, Gallois i Callan, 2006). Sprawiają one, że doktorant ma większą łatwość zadawania pytań, konfrontowania wniosków pochodzących ze studiów literaturowych oraz empirycznych czy też zgłaszania swoich wątpliwości lub obaw, potrzebnych w pracy twórczej.

Podczas całego procesu komunikacji należy zachowywać pozytywne nastawienie, które przyczynia się do budowania lepszej relacji między stronami (Willemyns, Gallois i Callan, 2006). Powinna mieć ona także pozytywny charakter, przy jednoczesnym jasno zdefiniowanym zachowaniu granicy między promotorem i doktorantem (<https://doktoranci.pwr.edu.pl>).

Dobrej komunikacji z doktorantem może sprzyjać także zachęcanie i umożliwienie zaprezentowania dotychczasowych postępów prac i wyników badań podczas konferencji naukowych i seminariów, także organizowanych w wąskim gronie na macierzystej uczelni (Willemyns, Gallois i Callan, 2006).

Elementem usprawniającym komunikację na linii promotor–doktorant powinno być zadawanie otwartych pytań, zachęcających doktoranta do

poszukiwań i intelektualnych rozważań (Phillips i Pugh, 2005). Warto unikać przekazywania gotowych wskazówek i rozwiązań na rzecz zachęty do samodzielnego odkrywania luki badawczej przez doktoranta. Wskazane jest weryfikowanie toku jego rozumowania za pomocą pytań klaryfikacyjnych, porządkujących i wyjaśniających, by mieć przekonanie, iż doktorant zmierza we właściwym kierunku.

Promotor ma też prawo monitorować rozumienie prezentowanych przez doktoranta treści, zachęcając go do objaśniania terminów i wyjaśniania kontekstu ich użycia, w celu weryfikacji intelektualnego zaangażowania w proces powstawania dysertacji (Daszkowski, 2012).

Filarem skutecznej komunikacji jest także aktywne słuchanie. Ważne staje się skoncentrowanie na wypowiedzi i prezentacji doktoranta z eliminowaniem przedmiotów rozpraszających uwagę, jak na przykład smartfon. Aktywne słuchanie pozwala także na bieżące zadawanie pytań ściśle nawiązujących do jego wypowiedzi, sprzyjających wspólnym wypracowywaniu efektów. Przydatne jest tu zachęcanie doktoranta do sporządzania notatek, które będą pomocne na etapie samodzielnej pracy (Khanna i Otter, 2013).

Udzielana informacja zwrotna powinna mieć charakter pozytywnej krytyki, bez elementów tzw. „krytykanctwa”. Jej budujący charakter przyczynia się do wzrostu motywacji i zaangażowania doktoranta w pracę naukową. Skutecznym narzędziem przekazywania informacji zwrotnej jest zatem metoda „kanapki”, w której rozpoczyna się od pochwały, zwrócenia uwagi na aspekty pozytywne w pracy, następnie przekazuje się uwagi krytyczne, a kończy pozytywnym akcentem, stanowiącym inspirację dla doktoranta.

Badanie ankietowe

Opisane w rozdziale uwarunkowanie skutecznej komunikacji autorki chciały uzupełnić wynikami uzyskanymi w badaniu empirycznym. Opracowano ankietę, której celem była identyfikacja uwarunkowań skutecznej pracy nad doktorem wśród doktorantów. Badanie zostało wsparte techniką CAWI (Computer Assisted Web Interview). Zaproszenia do wypełnienia elektronicznej ankiety zostało rozesłane do studentów Szkoły Doktorskiej Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie. Badanie miało charakter sondażowy. Ankieta wypełniana była w okresie do 24 kwietnia 2021 r. do 4 maja 2021 r. W badaniu udział wzięło

15 osób, co oznacza, że zwrot z ankiet wyniósł 50%. Wśród ankietowanych było niemal tyle samo kobiet (47%) i mężczyzn (53%). Najliczniejszą grupą były osoby w wieku 20–30 lat – 8 osób. Stanowiły one 54% wszystkich badanych. Wśród ankietowanych w mniejszości były osoby w wieku 30–40 lat (13%). Drugą co do liczebności grupą były osoby w wieku powyżej 40 lat (33%).

Ankietę wypełniły osoby piszące pracę doktorską w dyscyplinie naukowej nauki o zarządzaniu (67%) i jakości oraz ekonomia i finanse (33%). Najwięcej doktorantów było na początku pisania rozprawy (60%). Ankiety nie wypełnił nikt na końcowym etapie. Tyle samo osób wskazało średniozaawansowany (20%) oraz zaawansowany poziom (20%).

W ankiecie zapytano o preferowane formy komunikacji z promotorem. Najczęściej wskazywaną odpowiedzią była rozmowa bezpośrednia (43%), kolejną wideorozmowa przez komunikator (36%). Najrzadziej wymieniano rozmowę telefoniczną (14%). Wśród odpowiedzi znalazła się także inna tj. „Zależy od konkretnego przypadku. Przetestowane wszystkie kanały, na tym etapie stawiałbym na wideo rozmowę”¹¹. Zapytano także, jaką formę preferuje promotor. W tym przypadku okazało się, że na pierwszym miejscu jest wideorozmowa przez komunikator (67%), a na drugim rozmowa bezpośrednia (27%). Wśród odpowiedzi pojawiła się także wiadomość e-mail (14%) oraz rozmowa telefoniczna (7%). Jeden z respondentów w odpowiedzi „inna” napisał: „Zależy od konkretnego przypadku. Przetestowane wszystkie kanały, na tym etapie stawiałbym na wideorozmowę”. Podsumowując te dwa pytania, można zauważyć, że preferowane przez doktoranta formy komunikacji różnią się nieznacznie od form, które wybierają promotorzy. Najchętniej wybieraną w przypadku doktorantów była rozmowa bezpośrednia, a przez promotorów wideorozmowa.

Zapytano również, jak często dochodzi do komunikacji na linii doktorant-promotor. Najczęściej wskazywano odpowiedź „raz w tygodniu” (27%) oraz „raz na kwartał” (27%). Pozostałe odpowiedzi czyli „raz w miesiącu”, „raz na pół roku” rozkładały się równomiernie tj. po 2 osoby wskazywały taką odpowiedź. Otrzymano również jedną odpowiedź z komentarzem „W zależności od potrzeb. Historycznie wszystkie opcje. Obecnie raz na kilka miesięcy (raz na kwartał)”. Zdecydowanie wpływ na odpowiedzi miał stopień zaawansowania pracy (wniosek na podstawie analizy pojedynczych odpowiedzi).

¹¹ Pisownia zgodna z oryginałem.

Ankietowani wskazywali również formę wsparcia, której potrzebują najbardziej na obecnym etapie. Najwięcej osób wskazało odpowiedź „udzielanie wskazówek” (60%), najmniej istotne okazało się „sprawdzanie tekstu” (7%). Istotną formą była również „merytoryczna dyskusja na forum grupy seminaryjnej” (27%). Wśród odpowiedzi znalazła się także inna: „merytoryczna dyskusja z kimkolwiek”. Z pewnością na wyniki w tym pytaniu wpływ miała struktura ankietowanych, wśród których najwięcej było osób na początku pisania pracy.

Ocenie poddano komunikację z promotorem oraz jej wpływ na postępy w pisaniu. Ankietowani proszeni byli o określenie komunikacji w skali od 1 do 5, gdzie 1 oznaczało bardzo zła, a 5 bardzo dobra. Znaczna większość, tj. 73%, odpowiedziała, że komunikacja jest bardzo dobra, 13% oceniło komunikację na 4, a na 3 i 2 po 7%. Wpływ był również oceniony w skali 1 do 5, gdzie 1 – komunikacja nie ma znaczenia, a 5 – jest bardzo ważna. Największy odsetek wskazał właśnie silny wpływ z oceną 5 (80%) oraz 4 (13%) i 3 (7%). Wyniki wskazują na istotny wpływ komunikacji na skuteczność pisania pracy.

W ankiecie zapytano także o warunki, które muszą zaistnieć, aby komunikacja była spełniona. Otrzymano następujące odpowiedzi: „Częste spotkania z regularną pracą nad doktoratem ze strony Doktoranta, bazując na kolejnych ustaleniach”; „Moim zdaniem najpierw dobrze jest poznać się bezpośrednio. W późniejszych etapach można przejść do kanałów on-line. Ważne jest zrozumienie i relacje międzyludzkie. Czynniki technologiczne: np. by nie przerywało rozmowy”; „Musza być co najmniej 2 osoby, jasny komunikat, chęć zaangażowania obu stron i otwartość na dyskusje”; „Zaangażowanie promotora”; „Obie strony muszą być zaangażowane i rozumieć jaki ma być ostateczny cel doktoratu (aby zdobycie stopnia nie było celem samym w sobie) odpowiednia ilość czasu, dostępność obydwu stron”; „Wzajemne zaufanie i zrozumienie podobieństwo zainteresowań, kompetencji i ambicji”; „Dostępność czasowa i jasność co do omawianych kwestii, ma początkowych etapach podpowiedzi ze strony promotora co do dalszej pracy”; „Rzeczowe omówienie przesłanego materiału do konsultacji”; „Właściwe nastawienie po obu stronach”; „Zaangażowanie obu stron, terminowe dostarczanie zadań, stabilne łącze internetowe”; „Podejście partnerskie, wskazywanie kierunków w którym podążać”; „Większy poziom zaangażowania doktoranta, przy założeniu aby nie poświęcać (ograniczonego) czasu Promotora”.

Na pytanie „Jak według Pani/Pan powinna wyglądać skuteczna komunikacja doktoranta z promotorem?”, ankietowani odpowiadali następująco: „Regularne spotkania z omawianiem postępów i wspieraniem doktoranta w radzeniu sobie z kolejnymi dylematami”; „Wykorzystywanie wszystkich kanałów komunikacji, cykliczność, trzymanie się agendy, swobodna rozmowa i wymiana opinii”; „Nie powinna być uniemożliwiona przez zajęcia (w godzinach zajęć najczęściej mój promotor ma czas na rozmowę). Powinna być regularna i podzielona na etapy zgodne z planem pisanie pracy”; „Powinna być regularna i oparta na jasnym komunikowaniu swoich potrzeb przez doktoranta”; „Doktorant powinien znać i jasno komunikować swoje potrzeby”; „Partnerstwo i mentoring”; „Trzymanie się wyznaczonych terminów i regularność w wykonywaniu poszczególnych zadań częsta (min. 1 na 2 tyg.) dyskusja merytoryczna w przedmiocie doktoratu i nie tylko + przynajmniej 1 na miesiąc dyskusja logistyczno-organizacyjna z konkretnymi wskazówkami”; „Na początku doktorant potrzebuje więcej prowadzenia, omawiania różnych opcji, potem już sprawdzania pracy”; „Możliwość kontaktowania się z promotorem, otrzymania cennych wskazówek, świadomość, że ma się wsparcie i zaangażowanie promotora”; „Doktorant i promotor działają według określonego harmonogramu, organizując spotkania statusowe między kolejnymi sprintami pracy. Na spotkaniach omawiane są postępy prac, wątpliwości wobec dotychczasowych dokonań i napotkanych problemów. Każde spotkanie powinno kończyć się rozplanowaniem zadań na kolejny sprint. Komunikacja <<operacyjna>>, w trakcie sprintów powinna dotyczyć problemów wstrzymujących dalsze prace (w ramach sprintu) doktoranta”; „Powinna być stały kontakt oraz partnerskie podejście”; „Cykliczne konsultacje nawet w zakresie nie objętym bezpośrednio przygotowaniem dysertacji – np. tematyka zajęć i prac w SD, artykuły na konferencje itp.”.

Ważne było pytanie o cechy (wartości), jakie według doktoranta zapewnią skuteczną komunikację. Odpowiedzi przedstawiono w tabeli 38.

Tabela 38. Cechy skutecznej komunikacji według ankietowanych studentów

Cecha	Liczba wystąpień
zaangażowanie, otwartość	4
szczerłość, zaufanie	3

Cecha	Liczba wystąpień
ambicja, autorytet, bezpośredniość, ciekawość, dotrzymywanie zobowiązań, dyspozycyjność, empatia, klarowność, komunikacja, krytyczny osąd, otwarte podejście do doktoranta, otwartość na feedback i inny punkt widzenia, partnerstwo, promotor jako mentor, regularność, relacje międzyludzkie, rzeczowość, sugerowanie planu postępów, szybkość, umiejętność doprecyzowywania poruszanych kwestii, wsparcie, wspólny cel, wyrozumiałość, znajomość tematyki, zwięzłość, życzliwość, bliższy kontakt	1

Źródło: opracowanie własne.

Najbardziej pożądane cechy to zaangażowanie i otwartość. Trzykrotnie powtórzyły się również odpowiedzi szczerość i zaufanie.

13.5. Podsumowanie

Podsumowując, dążąc do skutecznej i prawidłowej komunikacji, promotor powinien na wstępie ustalić zasady współpracy. Ponadto powinien kierować się wartościami: otwartości, szczerości, zaangażowania i wzajemnego szacunku oraz wpajać je doktorantowi. Dodatkowo liczą się: cierpliwość, obiektywizm, życzliwość, wrażliwość, ale i wnikliwość w odczytywaniu informacji płynących od rozmówcy.

Współpraca między promotorem a doktorantem powinna mieć charakter bezpośredni. Natomiast w dobie pandemii zazwyczaj przybiera ona formę werbalną pisemną. Przesłanie wiadomości przez pocztę elektroniczną jest dla obydwu stron łatwo dostępne i wygodne. W przypadku późniejszej bezpośredniej komunikacji ustnej istotny będzie dobór właściwych słów, zarówno przez promotora, jak i doktoranta, wpływający na skuteczność komunikacji. Na dobre efekty kooperacji będzie wpływało również zastosowanie następujących typów komunikacji: termostatowej, indeksalnej oraz kooperatywnej.

Jeśli poddamy analizie rolę, którą powinien odgrywać promotor, z przeprowadzonych studiów literaturowych oraz badań sondażowych wynika, iż rola lidera jest tutaj najbardziej pożądana. Ponadto współpracy powinien towarzyszyć styl demokratyczny, który będzie stymulował do dyskusji nad dysertacją oraz wpływał na permanentną zmianę ról między uczestnikami komunikacji, ograniczając bariery komunikacyjne.

Dodatkowo odpowiedzią na bariery komunikacji powinny być sposoby, rozwiązania i techniki, które mogą je eliminować i wpływać na usprawnienie komunikacji między promotorem a doktorantem.

Jednym z rozwiązań jest aktywne słuchanie. W relacji promotor–doktorant wymagane jest słuchanie uważne. Tylko taki typ pozwoli na osiągnięcie zamierzonych celów współpracy i osiągnięcie postępów. Ponadto skutecznym będą słuchanie wyostrzone oraz informacyjne. Pomocne może okazać się także słuchanie wspierające. Przydatną techniką, wspierającą aktywne słuchanie, będzie także parafrazowanie. Ważne jest, by promotor przykładął wagę do jasnej komunikacji, zadawał otwarte pytania, zachęcające doktoranta do refleksji.

W procesie tworzenia pracy doktorskiej istotną kwestią będzie także otrzymywanie informacji zwrotnej, która pozwala na utrzymywanie właściwego kierunku w trakcie prowadzenia badań i pisanie rozprawy, jak również motywuje adepta nauki do aktywnej, rzetelnej i regularnej pracy nad dysertacją.

Bibliografia

Adler R.B., Rosenfeld L.B., Proctor R.F. (2011). *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*. Rebis.

Alquraan, M., Bsharah, J., Albustanji, M. (2010). Oral and Written Feedback and Their Relationship with Using Different Assessment Methods in Higher Education. *International Journal of Applied Educational Studies*, 7, 43–58.

Bachórz I. (2019). *Rola nauczyciela akademickiego – autorytet a może stereotyp w kształtowaniu młodzieży w szkolnictwie wyższym*. http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/24450/1/gum_21.pdf#page=8 (15.03.2021).

Balas, E. (2014). Determining the Factors Contributing to the Use of a Communication Method in the Classroom. *Journal Plus Education / Educatia Plus*, 11(2), 171–179.

Benedikt, A. (2006). *Negocjacje i mediacje w administracji*. Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania „Copernicus” we Wrocławiu.

Cybulko, A. (2018). *Komunikacja interpersonalna*. W: *Mediacje. Teoria i praktyka*, red. E. Gmurzyńska, R. Morek. Wolters Kluwer.

Daszkowski, J. (2012). Relacje między promotorem a dyplomantem. *Forum akademickie*, 11. <https://prenumeruj.forumakademickie.pl/fa/2012/11/relacje-miedzy-promotorem-a-dyplomantem/> (10.03.2021).

Dobek-Ostrowska, B. (2004). *Podstawy komunikowania społecznego*. Astrum.

Dzidowska, D. (2013). Przysłuchaj się ciszy w milczeniu, czyli o pewnych aspektach sztuki komunikacji w pracy mediatora. W: *Sztuka skutecznego prowadzenia mediacji i negocjacji. Zagadnienia psychologiczne i komunikacyjne*, red. A. Binsztok, Wydawnictwo Marina.

Fleischer, M. (2012). *Typologia komunikacji*. Łódź. doi: 10.19265/KWR.2013.2743.

Głodowski, W. (2006). *Komunikowanie interpersonalne*. Wydawnictwo Hansa Communication.

Gosling, P., Noordam, B. (2006). *Mastering Your PhD: Survival and Success in the Doctoral Years and Beyond*. Springer.

Hartley, S., Kerin, R., Przybyłowski, K. (1998). *Marketing*, Oficyna Ekonomiczna.

Iwata, D., Jones, H., Young-Havens, A., Martin, K. (2016). How to Effectively Communicate with Your Supervisor. In: *Informational Bulletin*. Personnel Commission. <https://www.laccd.edu > EmployeeBulletins>. (02.04.2021).

Jesiółowska-Rygas, A., Rygas, A. (2018). Kompetencje komunikacyjne nauczyciela a efektywność realizacji zadań w zreformowanej edukacji szkolnej. W: *Milczenie szkoły. Szkice o trudach porozumiewania się w przestrzeni szkolnej i akademickiej*, red. W. Heller, A.M. Janiak, M. Kaźmierska, M. Wieczorek.

https://annamariajaniak.files.wordpress.com/2018/12/milczenie_druk.pdf. (13.04.2021).

Khanna, A., Otter, S. (2013). Effective Communication with your Supervisor. *Expanding Horizons*. <https://www.queensu.ca > files > files > Workshops>.

Kodeks Dobrych Praktyk Promotora i Opiekuna Naukowego. <https://doktoranci.pwr.edu.pl>. (20.04.2021).

Kowalik, Ł. (2013). Logiczny charakter zdań wyobraźniowych, ich semantyka i ontologia. *Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria*, 4.

Kudra, B. (2014). O komunikacji społecznej. W: *Komunikowanie publiczne. Zagadnienia Wybrane*, red. B. Kudra, E. Olejniczak. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Kuria, G.N. (2019). *Leader Communication Styles and Work Outcomes*. *International Journal of Scientific & Engineering Research*, 10(1), 1956–1965.

Lehrer-Knafo, O. (2019). How to improve the quality of teaching in higher education? The application of the feedback conversation for the effectiveness of interpersonal communication. *Edukacja*, 2(149), 31–41.

Morreale, S.P., Spitzberg, B.H., Barge, K.J. (2008). *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*, red. U. Jakubowska. PWN.

Moskvicheva, N., Bordovskaia, N., Darinskaya, L. (2015). Role of Students and Supervisors` Interaction in Research Projects: Expectations and Evaluations. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 171, 576–583.

Nesterowicz, R. (2004). Słuchanie. W: *Komunikowanie się w marketingu*, red. H. Mruk. PWE.

Phillips, E.M., Pugh, D.S. (2005). *How to get a PhD: a handbook for students and their supervisors*. Open University Press.

Pisarek, W. (2008). *Wstęp do nauki o komunikowaniu*. PWN.

Ober, J. (2013). Funkcja i rola efektywnej komunikacji w zarządzaniu. *Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej*, no 1897.

Plis, J. (2020). *Kompetencje komunikacyjne mediatora*. *Zeszyty naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego*, vol. 110.

Sikorski, M. (2010). *Kompetencje komunikacyjne nauczycieli*. <http://colloquium.el-site.eu/images/numery/II/MSI.pdf> (04.05.2021).

Stoner, J.A.F., Freeman, R.E., Gilbert, D.R. (1999). *Kierowanie*. PWE.

Strykowska, J. (2017). Kompetencje komunikacyjne nauczycieli. *Studia Edukacyjne*, 45, 311–328.

Ulug, M., Ozden, M.S., Eryilmaz, A. (2011). *The effects of teachers' attitudes on students' personality and performance*. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 30, 738–742.

Ustjan, D. (2016). *Pytania i inne instrumenty konwersacyjne. Zastosowania praktyczne podczas wywiadu diagnostycznego*. Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej.

Willemyns, M., Gallois, C., Callan, V.J. (2006). *Conversations between postgraduate students and their supervisors: intergroup communication and accommodation*. *The First World Congress on the Power of Language: Theory, Practice and Development*.

Weryszko, M. (2020). Komunikacja interpersonalna jako esencja interakcji społecznych. *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 2(42), 253–268. <https://fidesetratio.com.pl/ojs/index.php/FetR/article/view/287> (25.03.2021).

Velou, M.S., Ahila, E. (2020). Types of feedback in medical education – A new hypothesis in alignment with competencybased medical education. *IAIM* 7(8), 86–90.

Zajączkowska, M.J. (2007). Kompetencje komunikacyjne nauczycieli akademickich w świetle informacji zwrotnej od studentów. W: *Kompetencja w porozumiewaniu się nauczyciela akademickiego. Wielorakie perspektywy*, red. W.J. Maliszewski. Wydawnictwo Adam Marszałek.

Żukowska, J. (2015). *Marketing communication*. Oficyna Wydawnicza SGH.

Żukowska, J., Pindelski, M. (2015). *Processes, Organisation, Communication in Project Management*. Oficyna Wydawnicza SGH.

Rozdział 14. Nadzór: uwarunkowania skutecznej pracy nad doktoratem

Marta Najda-Janoszka

14.1. Wprowadzenie

Dzięki aktywnemu udziałowi w procesie tworzenia wiedzy na uczelniach, doktoranci uważani są za kluczowych współtwórców społeczeństwa wiedzy (Taylor, 2012). Praca nad doktoratem wymaga wszechstronnego zrozumienia, odpowiedniej wiedzy, rzetelnego osądu i umiejętności rozumowania abstrakcyjnego, konceptualizacji, rozwiązywania problemów (Barnacle, 2005). W toku realizowanego procesu badawczego doktoranci stają się ekspertami w wybranej przez siebie problematyce. Proces ten, opisany przez Evansa (2014) jako akulturacja dyscyplinarna, implikuje transformację w wymiarze zawodowym, jak i personalnym (Barnacle, 2005; Stubb, Pyhälto i Lonka, 2014). W procesie tym rolę szczególną odgrywa promotor, od którego oczekuje się realizacji szerokiego spektrum działań nadzorczych, obejmujących aktywności kierownicze, kontrolne, doradczanie, zapewnianie jakości naukowej oraz wsparcia emocjonalnego i psychologicznego (Mouton, 2001). Generalnie przyjmuje się, że po uzgodnieniu podstawowych zasad relacji

promotor–doktorant, wspomniana transformacja przebiega zgodnie z trajektorią rozwojową, w której doktoranci stają się coraz bardziej niezależni, aż do osiągnięcia autonomii kompetencyjnej. Tymczasem prowadzone badania nad procesem nadzoru badawczego sygnalizują istotne wyzwania i problemy powstające w toku transformacji, o czym świadczą wskaźniki porzucania studiów i opóźnień realizacji procesu badawczego (Van Rooij, Fokkens-Bruinsma i Jansen, 2021). Okazuje się, że proces nadzoru badawczego wymaga dużej elastyczności, wrażliwości i umiejętności interpersonalnych zarówno ze strony promotora, jak i doktoranta. Bartlett i Mercer (2001, s. 2) podkreślają, że żaden podręcznik czy zbiór dobrych praktyk „nie zawiera, ani nawet nie wyobraża sobie różnorodności możliwych sytuacji, które mogą zaistnieć między promotorem a kandydatem”. Stąd też istotne jest spojrzenie na nadzór badawczy nie tylko w kategoriach mniej lub bardziej rozbudowanego katalogu obowiązków, lecz przede wszystkim procesu o zmiennej dynamice i warunkowaniach. Celem niniejszego rozdziału jest skierowanie uwagi na tę drugą perspektywę, poprzez nakreślenie natury wyzwań procesu nadzoru oraz przedstawienie koncepcji nadzoru badawczego.

14.2. Wyzwania funkcji nadzorczej

Pomyślne ukończenie rozprawy jest w takim samym stopniu funkcją inteligencji i wykształcenia doktoranta, jak umiejętności nadzorczych promotora (Hockey, 1995). Relacja promotor–doktorant ujmowana jest w kategoriach wspólnego wysiłku, gdzie spektrum zachowań stron kształtowane jest poprzez pewny zbiór wzajemnych oczekiwań, określanych z punktu widzenia specyfiki wymagań procesu badawczego. Tym samym zapewnienie harmonijnej współpracy niewątpliwie zależy od jednoznacznego ustalenia oczekiwań obydwu stron już na początku nawiązywanej relacji. Zgodnie z wynikami publikowanych badań, większość identyfikowanych problemów nadzorczych wynika z pominięcia tego kluczowego etapu (Gill i Burnard, 2008). Strony nie podejmują negocjacji oczekiwań, ról, obowiązków i sposobów pracy w relacji nadzorczej, co później często skutkuje konfliktami, poczuciem braku zrozumienia, alienacji i zniechęcenia, opóźnieniami w realizacji badań, a nawet rezygnacją z dalszej współpracy lub całego projektu/studiów (Van Rooij, Fokkens-Bruinsma i Jansen, 2021; Finn, 2005; Stubb, Pyhältö i Lonka, 2014). Istniejące przepisy nie przewidują

formalnego obowiązku negocjacji oczekiwań, pozostawiając tę kwestię indywidualnej decyzji zainteresowanych stron. Tylko w niewielu przypadkach regulaminy szkół doktorskich zawierają adnotację dotyczącą uwzględnienia w treści indywidualnego planu badawczego formy preferowanej współpracy z promotorem (np. Regulamin Wspólnej Szkoły Doktorskiej Politechniki Śląskiej, Głównego Instytutu Górnictwa, Instytutu Informatyki Teoretycznej i Stosowanej Polskiej Akademii Nauk, Instytutu Podstaw Inżynierii Środowiska Polskiej Akademii Nauk, Centrum Materiałów Polimerowych i Węglowych Polskiej Akademii Nauk, https://www-arch.polsl.pl/Jednostki/RJO15-SD/Documents/Regulamin_Wspolnej_Szkoły_Doktorskiej.pdf; Regulamin Szkoły Doktorskiej Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego <https://szkolydoktorskie.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2019/10/pkt-5-za%C5%82-nr-2-do-uchw-SDNS.pdf>). Tymczasem dość ogólny sposób formułowania zakresów obowiązków promotora w aktach prawnych poszczególnych szkół doktorskich pozostawia bardzo szeroką przestrzeń dla interpretacji, a zarazem generowania indywidualnych, czasem rozbieżnych oczekiwań po obu stronach relacji w odniesieniu do jakościowych i ilościowych aspektów działań nadzorczych.

Mając na uwadze formalnie określone obowiązki przypisane funkcji promotora, obejmujące cały proces badawczy od etapu wyboru tematu i planowania badań, przez pozyskiwanie niezbędnych zasobów, zarządzanie projektem badawczym, analizę i interpretację danych, po pisanie rozprawy doktorskiej oraz innych publikacji naukowych, formułowane oczekiwania wobec promotorów w głównej mierze dotyczą wiedzy i kompetencji merytoryczno-metodologicznych w ramach określonego obszaru badań (Overall, Deane i Peterson, 2011; Frischer i Larsson, 2000). Stąd korespondujące kryteria wyboru promotora dotyczą jego aktywności badawczej, publikacyjnej, konferencyjnej, jak również efektywności w pozyskiwaniu grantów badawczych (Frischer i Larsson, 2000). Jednocześnie oczekuje się, aby promotor odpowiednio i życzliwie dzielił się swoim doświadczeniem i wiedzą, udzielając stosownego wsparcia w zdobywaniu umiejętności akademickich, takich jak techniki badawcze, pisanie tekstów akademickich, wsparcie w rozwoju umiejętności związanych z planowaniem i zarządzaniem projektem badawczym (Van Rooij, Fokkens-Bruinsma i Jansen, 2021). Przy czym oczekiwania formułowane są w odniesieniu do treści, jak i ilości wsparcia. Okazuje się, że doktoranci przywiązują dużą wagę do dyspozycyjności swojego promotora, którą odnoszą

nie tylko do częstej fizycznej obecności na uczelni, ale przede wszystkim dedykowanych spotkań, terminowych informacji zwrotnych, odpowiedzi na pytania (Pyhältö, Vekkaile i Keskinen, 2015). W związku z tym, że zapewnienie odpowiedniej dyspozycyjności ma związek z liczbą nadzorowanych prac badawczych, w części szkół doktorskich wprowadzone zostały formalne ograniczenia w tym zakresie, tj. limity doktorantów objętych opieką przez jednego promotora (np. Szkoła Doktorska Uniwersytetu Wrocławskiego – limit 6 doktorantów file:///C:/Users/admin/AppData/Local/Temp/uchwala-nr-134_2019.pdf; Szkoła Doktorska Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego – limit 5 doktorantów <https://szkolydoktorskie.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2019/10/pkt-5-za%C5%82-nr-2-do-uchw-SDNS.pdf>). Z jednej strony oczekiwania w zakresie dyspozycyjności promotora są niewątpliwie zasadne, z drugiej natomiast nie zawsze uwzględniają rozeznanie w kwestii specyfiki praktyki akademickiej, która nie skupia się tylko na badaniach i nadzorze badawczym, ale wymaga od naukowców realizowania wielu dodatkowych, a zarazem czasochłonnnych ról (m.in. uczestnictwo w konferencjach, prace organizacyjne w jednostce, dydaktyka, prace eksperckie) (Frick, Albertyn, Brodin, McKenna, Claesson, 2016). Dlatego omówienie i uzgodnienie rozumienia sposobu pracy w ramach relacji nadzorczej powinno nastąpić na wczesnym etapie podejmowanej współpracy. Ponadto, mając na uwadze, że potrzeby doktorantów ulegają zmianie w trakcie realizacji procesu badawczego, ustalone na wstępie podstawowe zasady relacji mogą wymagać okresowej rene-gocjacji. Warto przy tym podkreślić, że zakres oczekiwanej pomocy i wsparcia kształtuje się odmienne nie tylko na różnych etapach procesu badawczego, ale również pomiędzy poszczególnymi doktorantami, którzy nie tworzą homogenicznej grupy, ale reprezentują indywidualne profile kompetencji, cech charakteru, motywacji i nastawienia do przedsięwzięcia badawczego (por. rysunek 5.). Oznacza to konieczność wypracowywania każdorazowo indywidualnych uzgodnień, zamiast rutynowego stosowania standardowych reguł i rozwiązań.

Rysunek 5. Uwarunkowania wzajemnych oczekiwań stron relacji nadzorczej



Źródło: opracowanie własne.

Jak wyżej wspomniano, nie tylko poziom wiedzy i kompetencji badawczych doktoranta kształtuje jego oczekiwania wobec relacji nadzorczej. Wyniki badań wskazują, że motywacja pozytywnie wpływa na jego wytrwałość w kontynuowaniu studiów doktoranckich oraz odgrywa istotną rolę w zaangażowaniu doktora w realizację projektu badawczego, ocenianiu warunków pracy i wsparcia ze strony promotora (Pyhältö, Vekkaila i Keskinen, 2015). Doktoranci o niskim poziomie motywacji są narażeni na bardziej negatywne postrzeganie własnych doświadczeń akademickich (Van Rooij, Fokkens-Bruinsma i Jansen, 2021).

Z kolei motywacja promotora do realizacji funkcji nadzorczej niewątpliwie wpływa na jego oczekiwania względem pracy doktoranta oraz jakość własnych działań realizowanych w ramach pełnionej funkcji. W opracowaniach z zakresu nadzoru badawczego podkreśla się, że promotorzy oczekują od doktorantów wysokiego poziomu zaangażowania i samodzielności oraz aktywności publikacyjnej (Bøgelund, 2015). Realizacja procesu badawczego i przygotowanie rozprawy doktorskiej postrzegane są jako właściwa praca doktorantów (Hockey, 1995). Zatem od doktorantów oczekuje się inicjatywy, podejmowania dyskusji, argumentacji stanowiska, opracowywania rozwiązań problemów, podejmowania kluczowych decyzji badawczych, takich jak m.in. wybory metodologiczne (Bøgelund, 2015). Odnotowywane są jednakże nierzadkie przypadki zbyt wysokich wymagań stawianych doktorantom, które przekraczają ich możliwości organizacyjne i/lub kompetencyjne na danym etapie procesu badawczego. Nadmiernie wysokie oczekiwania mogą powodować po stronie doktorantów nie tylko frustrację czy niezadowolenie, ale również opóźnienie realizacji zadań badawczych lub nawet rezygnację ze studiów (Van Rooij, Fokkens-Bruinsma i Jansen, 2021). Z drugiej strony ograniczanie swobody decyzyjnej, ścisły monitoring i dyrektywne podejście nadzorcze może działać demotywacyjnie na doktorantów o wysokim potencjale kompetencyjnym i silnej potrzebie autonomii.

Dlatego tak istotne – z punktu widzenia skuteczności działań nadzorczych – jest rozpoznanie i umiejętne skomunikowanie wzajemnych oczekiwań od razu na wstępie relacji, jak i w toku współpracy, w ramach renegotjacji ustaleń. Proces nadzoru badawczego ma charakter dynamiczny, wymaga ciągłego dostosowywania się, dużej wrażliwości i umiejętności interpersonalnych, zarówno ze strony promotora, jak i doktoranta.

14.3. Modele i koncepcje nadzoru nad procesem badawczym

W opracowaniach poświęconych nadzorowi nad procesem badawczym podkreśla się istotną rolę, jaką odgrywa jego konceptualizacja. Prezentowane rozważania i wyniki badań wskazują, że przyjmowane przez promotora koncepcje nadzoru mają znaczący wpływ na przebieg procesu badawczego, w tym transformacji personalnej doktoranta w doktora nauk. W poniższej tabeli (tabela 38.) przedstawiono główne założenia podstawowych koncepcji nadzoru referowanych w odniesieniu do obszaru badawczego nauk społecznych.

Tabela 38. Modele i koncepcje nadzoru badawczego

Koncepcja/ podejście	Główne założenia	Autorzy
Koncepcja racjonalności technicznej	Proces badawczy i opracowanie rozprawy doktorskiej ujmowane są w kategoriach serii przewidywalnych kroków, podlegających kontroli i korekcie za pomocą zdefiniowanych narzędzi (szkolenia, zachęty, wskazówki). Promotor identyfikowany jest jako kierownik, odgrywający decydujące bardziej aktywną rolę w procesie badawczym niż doktorant.	Acker, Hill i Black, 1994
Koncepcja negocjowanego porządku	Działania doktorantów i promotorów opierają się na perspektywach wynikających z ich przeszłych i obecnych doświadczeń, interakcji z innymi oraz interpretacji sytuacji. Wzajemne oczekiwania między doktorantami i promotorami podlegają negocjacom i zmieniają się w czasie. Doktorant, podobnie jak promotor, w pełni aktywnie uczestniczy w negocjowaniu i interpretacji znaczeń.	Acker, Hill i Black, 1994

Koncepcja/ podejście	Główne założenia	Autorzy
Koncepcja kontinuum	Koncepcja oparta na założeniu, że nadzór należy rozpatrywać jako pewne kontinuum, składające się z różnych strategii i stylów, odpowiednich w różnych momentach procesu badawczego (etap sprężenia zwrotnego, etap przejściowy, etap autonadzoru).	Anderson, 1988
Koncepcja zgodności	Relacja promotor–doktorant ma charakter dynamiczny. Styl nadzoru powinien się zmieniać w sposób dostosowany do trajektorii rozwoju kompetencji doktoranta. Celem podejścia elastycznego (dynamiczne zmiany stylu nadzoru <i>hands-on/hands-off</i>) jest zachęcenie doktoranta do rozwoju w kierunku kompetentnej autonomii.	Gurr, 2001
Podejście oparte na teorii autodeterminacji	Skuteczny nadzór badawczy powinien zapewniać realizację trzech uniwersalnych potrzeb doktorantów: • Potrzeby kompetencji – zapewnienia wsparcia merytoryczno-metodologicznego, • Potrzeby relacji – zapewnienia wsparcia personalnego, • Potrzeby autonomii – zapewnienia wsparcia samodzielności i decyzyjności.	Van Rooij, Fokkens-Bruinsma i Jansen, 2021
Koncepcja pięciu podejść	Promotorzy, realizując funkcję nadzorczą, łączą różne podejścia w zależności od swoich preferencji i rodzaju sytuacji, w jakiej się znajdują: • podejście funkcjonalne – nacisk na wydajność, mierzenie postępów poprzez narzędzia do zarządzania projektami, • inkulturację – promotor jako gatekeeper wspierający poczucie przynależności do grupy (kultura, dyscyplina), • krytyczne myślenie – nacisk na rygor intelektualny, • emancypację – wspieranie osobistej transformacji w kierunku autonomii kompetencyjnej, • rozwój relacji – wspieranie rozwoju inteligencji emocjonalnej.	Lee, 2018

Źródło: opracowanie własne, na podstawie autorów podanych w tabeli.

W koncepcji racjonalności technicznej przestrzeń i sposób działania promotora wyznaczają zapisy regulacji prawnych, które pozwalają jednoznacznie określić etapy procesu badawczego i wskazać adekwatne, formalne narzędzia nadzoru. Podejmowane działania nadzorcze wpisują się w tryb rozumowania, który daje pierwszeństwo rozważaniom dotyczącym procedury lub techniki. Promotor odgrywa aktywną rolę menedżerską, nadając całemu procesowi badawczemu

strukturę w sposób dyrektywny. W ramach tej koncepcji proces badawczy stanowi ciąg przewidywalnych kroków podlegających kontroli i korekcie za pomocą zdefiniowanych narzędzi. Nacisk kładzie się na sprawną realizację wcześniej zdefiniowanych celów – bardziej na „jak” niż „dlaczego” (Acker, Hill i Black, 1994). Wyniki badań potwierdzają skuteczność dyrektywnego podejścia przede wszystkim w aspekcie terminowości realizacji procesu badawczego, niemniej sygnalizują istotne ograniczenia kreatywności i samodzielności doktorantów. Koncepcja zakłada strukturyzację po stronie promotora, stąd od doktoranta oczekuje się raczej dostosowania niż negocjowania ustaleń.

Liczne obserwacje praktyk nadzorczych pozwoliły stwierdzić, że w różnych momentach procesu badawczego relacje między doktorantem i promotorem podlegają pewnym negocjacjom i renegocjacjom. Zakres dostępnej przestrzeni negocjacyjnej konstituuje daną koncepcję nadzoru. Uwzględnienie w ramach nadzoru aktywnej roli doktoranta, który interpretuje sytuację, artykułuje i argumentuje swoje oczekiwania, negocjuje i renegocjuje ustalenia i ramy współpracy z promotorem, stanowi podstawę koncepcji określanej mianem negocjowanego porządku (*negotiated order*) (Acker, Hill i Black, 1994). W ramach tej koncepcji przyjmuje się, że sytuacje związane z procesem badawczym charakteryzują się niepewnością i wyjątkowością, co sprawia, że stosowanie rozwiązań typowych dla modelu racjonalności technicznej postrzegane jest jako nieadekwatne i nieskuteczne. Nadzór badawczy powinien sprzyjać rozwijaniu kreatywności doktorantów, poszukiwaniu przez nich odpowiedzi na pytanie „dlaczego?”, a sam proces badawczy powinien stanowić zintegrowane doświadczenie twórczego rozwiązywania problemów (Acker, Hill i Black, 1994). Rolę promotora określa się w kategoriach opiekuna, doradcy niż kierownika.

Kolejna z przedstawionych w tabeli koncepcji, mianowicie kontinuum nadzoru, również uwzględnia aktywną rolę doktoranta, jednakże zakłada zmianę w czasie intensywności, zakresu i rodzaju zaangażowania obu stron relacji (Anderson, 1988). Nadzór badawczy rozumiany jest jako swoiste kontinuum aktywności, którego punkty wyznaczają zmienne sytuacyjne oraz wiedza i umiejętności zdobywane przez doktoranta. Koncepcja oparta jest na założeniu etapowego rozwoju badawczego, zgodnie z którym doktorant stopniowo przechodzi od fazy dyrektywnej intensywnego sprzężenia zwrotnego, poprzez etap przejściowy charakteryzujący się zwiększonym zakresem samodzielności, po etap końcowy

pełnej autonomii, kiedy doktorant potrafi sam nadzorować swoją pracę (autonadzór). Koncepcja podkreśla wagę modyfikacji stylu nadzoru badawczego w odpowiedzi na potrzeby, wiedzę i umiejętności doktoranta na poszczególnych etapach jego rozwoju. W danych okolicznościach promotor może stosować styl dyrektywno-aktywny (inicjowanie, krytyka, kierunkowanie, decydowanie), pośrednio-aktywny (opiniowanie, doradzanie, zadawanie pytań problemowych) lub pośrednio-pasywny (słuchanie, asystowanie, pozostawienie swobody w przetwarzaniu pomysłów, rozwiązywaniu problemów) (Anderson, 1988). Koncepcja podkreśla dynamikę relacji promotor–doktorant oraz elastyczność działań nadzorczych.

Swoistym rozwinięciem koncepcji kontinuum jest koncepcja zgodności. Analogicznie zakłada się dynamiczny charakter relacji nadzorczej oraz elastyczność stylu nadzoru. Koncepcja zgodności w bardziej wyraźny sposób adresuje zmienność dynamiki procesu badawczego i rozwoju doktoranta. Przyjmuje się ogólną ideę trajektorii rozwoju w kierunku kompetentnej autonomii, ale postęp w ramach tej ścieżki nie powinien być postrzegany jako stały ani w tempie, ani w kierunku (Gurr, 2001). Ogólny progres może obejmować okresy powolnego postępu i podwyższonego poziomu potrzeb w zakresie dyrektywnego nadzoru (np. kiedy inicjowane są nowe fazy procesu badawczego).

Podejście oparte na teorii autodeterminacji przedstawia istotę nadzoru badawczego, odwołując się do koncepcji potrzeb podstawowych. Zgodnie z podejściem, skuteczny nadzór nad procesem badawczym powinien zapewniać realizację trzech uniwersalnych potrzeb doktorantów w zakresie kompetencji, relacji oraz autonomii (Van Rooij, Fokkens-Bruinsma i Jansen, 2021). Propozycja nie rozpatruje zmienności treści tych potrzeb czy napięć między nimi z punktu widzenia przebiegu procesu badawczego. Uwzględniono, jednakże osadzenie kontekstowe nadzoru poprzez odwołanie do relacji personalnych w układzie nadzorczym, dostępności promotora i wzajemnych oczekiwań.

Ostatnia z omawianych koncepcji ponownie odwołuje się do idei elastycznego stylu nadzoru. Przyjmuje się bowiem, że promotorzy, podejmując działania nadzorcze, wybierają lub nawet łączą różne podejścia (funkcjonalne, inkulturację, krytyczne myślenie, emancypację, rozwój relacji) w zależności od własnych preferencji, jak również uwarunkowań sytuacji danego etapu procesu badawczego (Lee, 2018). W ramach koncepcji wyraźny nacisk kładziony jest na doświadczenia własne promotora, które kształtują jego postawę i wybory konkretnych

rozwiązań nadzorczych. Podkreśla to znaczenie szkoleń w zakresie nadzoru badawczego, a jednocześnie uwypukla dylematy i wyzwania związane z realizowaniem funkcji nadzorczej również przez promotora niebędącego akademikiem.

Przedstawiony zbiór koncepcji nadzoru badawczego niewątpliwie ukazuje złożoność i wieloaspektowość funkcji. Podkreślana jest kontekstowość procesu badawczego, a wraz z nim procesu nadzoru. Różnorodność zmiennych tych procesów implikuje zróżnicowanie stylów i strategii nadzorczych możliwych do wyboru przez promotorów. To z kolei sygnalizuje potrzebę doskonalenia kompetencji w zakresie sprawnego nawigowania pośród tych wielu opcji, innymi słowy szkoleń dotyczących nadzoru badawczego.

14.4. Podsumowanie

Zawarte w regulacjach prawnych zestawienia obowiązków promotora, jakkolwiek tworzące istotne ramy formalne funkcji, nie stanowią scenariusza skutecznego nadzoru. Przedstawione w rozdziale wyzwania i koncepcje nadzoru badawczego wskazują na kontekstowość procesu oraz kluczowe zmienne związane z indywidualnymi profilami kompetencyjno-osobowościowymi doktoranta i promotora. Oznacza to istotne ograniczenie przydatności gotowych wzorców czy formuł postępowania nadzorczego. Niemniej, mimo że szczegółowe rozwiązania, sposoby działania charakteryzuje idiosynkrazja, można wskazać dwie generalne kwestie stanowiące podstawę działań nadzorczych. Po pierwsze, realizacja procesu badawczego wiąże się z rozwojem kompetencyjnym doktorantów, który wyraża się ich wzrastającą niezależnością. Po drugie, aby ten rozwój następował, musi mu towarzyszyć odpowiednia zmiana okoliczności, w ramach których doktorant realizuje proces badawczy. Zatem w toku procesu badawczego nadzór również powinien ulec modyfikacji, aby umożliwić skuteczny rozwój doktoranta. Kluczowym wyzwaniem dla promotora staje się tym samym dostrzeżenie i adresowanie zmian w trajektorii rozwoju doktoranta.

Bibliografia

Acker, S., Hill, T., Black, E. (1994). Thesis supervision in the social sciences: managed or negotiated?. *Higher Education*, 28, 483–498.

- Anderson, J. (1988). *The supervisory process in speech language pathology and audiology*. Boston: College Hill Press and Little Brown.
- Barnacle, R. (2005). Research education ontologies: Exploring doctoral becoming. *Higher Education Research and Development*, 24(2), 179–188.
- Bartlett, A., Mercer, G. (2001). Introduction. In: *Post graduate research supervision: transforming (r)elations (1–5)*, ed. A. Bartlett, G. Mercer. New York: Peter Lang.
- Bøgelund, P. (2015). How Supervisors Perceive PhD Supervision – And How They Practice It. *International Journal of Doctoral Studies*, 10, 39–55.
- Evans, L. (2014). What is effective research leadership? A research-informed perspective. *Higher Education Research and Development*, 33(4), 46–58.
- Finn, J.A. (2005). *Getting a PhD*. London: Routledge.
- Frick, L., Albertyn, R., Brodin, E., McKenna, S., Claesson, S. (2016). The role of doctoral education in early career academic development. In: *Postgraduate Supervision-Future Foci for the knowledge society (203–219)*, ed. M. Fourie-Malherbe, C. Aitchison, E. Blitzer, R. Albertyn. Stellenbosch: SUN PRESS.
- Frischer, J., Larsson, K. (2000). Laissez-faire in research education – An inquiry into a Swedish doctoral program. *Higher Education Policy*, 13(2), 132–155.
- Gill, P., Burnard, P. (2008). The student-supervisor relationship in the PhD/ Doctoral process. *British Journal of Nursing*, 17(10), 668–671.
- Gurr, G.M. (2001). Negotiating the “Rackety Bridge” – a dynamic Model for Aligning Supervisory Style with Research Student Development. *Higher Education Research & Development*, 20(1), 81–92.
- Hockey, J. (1995). Getting too close: a problem and possible solution in social science PhD Supervision. *British Journal of Guidance & Counselling*, 23, 199–210.
- Lee, A. (2018). How can we develop supervisors for the modern doctorate?. *Studies in Higher Education*, 43(5), 878–890.
- Mouton, J. (2001). *How to succeed in your master's & doctoral studies*. Pretoria: Van Schaik.

Overall, N.C., Deane, K.L., Peterson, E.R. (2011). Promoting Doctoral Students' Research Self-Efficacy: Combining Academic Guidance with Autonomy Support. *Higher Education Research & Development*, 30(6), 791–805.

Pyhältö, K., Vekkalila, J., Keskinen, J. (2015). Fit Matters in the Supervisory Relationship: Doctoral Students and Supervisors' Perceptions About the Supervisory Activities. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(1), 4–16.

Regulamin Szkoły Doktorskiej. Uniwersytet Wrocławski. file:///C:/Users/admin/AppData/Local/Temp/uchwala-nr-134_2019.pdf (12.05.2021).

Regulamin Szkoły Doktorskiej Nauk Społecznych. Uniwersytet Warszawski. <https://szkolydoktorskie.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2019/10/pkt-5-za%C5%82-nr-2-do-uchw-SDNS.pdf> (12.05.2021).

Stubb, J., Pyhältö, K., Lonka, K. (2014). Conceptions of research: The doctoral student experience in three domains. *Studies in Higher Education*, 39(2), 251–264.

Taylor, S.E. (2012). Changes in doctoral education: Implications for supervisors in developing early career researchers. *International Journal for Researcher Development*, 3(2), 118–138.

Van Rooij, E., Fokkens-Bruinsma, M., Jansen, E. (2021). Factors that influence PhD candidates' success: the importance of PhD project characteristics. *Studies in Continuing Education*, 43(1), 48–67.

O AUTORACH

dr hab. Regina Lenart-Gansiniec, prof. UJ – doktor habilitowany w naukach o zarządzaniu i jakości, profesor uczelni w Katedrze Zarządzania Instytutami Szkolnictwa Wyższego na Wydziale Zarządzania i Komunikacji Społecznej. Specjalizuje się w zagadnieniach zarządzania strategicznego, zwłaszcza zarządzania wiedzą, organizacyjnego uczenia się oraz crowdsourcingu. W swoich badaniach wykorzystuje ilościowe i jakościowe metody badawcze.

Jest kierownikiem oraz realizatorką kilku projektów badawczych finansowanych ze środków unijnych, Narodowego Centrum Nauki (SONATA oraz OPUS) oraz Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego (MNiSW). Stypendystka MNiSW w ramach konkursu dla wybitnych młodych naukowców. Pełni funkcję redaktora naczelnego „International Journal of Contemporary Management”. Jest członkinią European Group for Organizational Studies, International Society for Professional Innovation Management oraz Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego.

prof. dr hab. Ewa Stańczyk-Hugiet – profesor nauk ekonomicznych, zatrudniona w Uniwersytecie Ekonomicznym we Wrocławiu w Katedrze Zaawansowanych Badań w Zarządzaniu. Jest autorką ponad 200 publikacji w języku polskim i angielskim. Zaangażowana w realizację wielu projektów naukowo-badawczych w roli wykonawcy i kierownika. Bierze aktywny udział w konferencjach naukowych organizowanych w Polsce i za granicą w obszarze zarządzania, a w szczególności zarządzania strategicznego. Swoją działalność naukową wiąże także z promowaniem rygoru metodycznego w badaniach naukowych. Wielokrotnie nagradzana przez Rektora UE we Wrocławiu nagrodami za pracę naukowo-badawczą; otrzymała także dwie nagrody Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego

za pracę zespołową. Zainteresowania naukowe to w szczególności zarządzanie strategiczne w jego różnych wymiarach i podejściach. Dziekan Wydziału Zarządzania, Informatyki i Finansów (2016–2019) oraz Dziekan Wydziału Zarządzania (od 2019) w UE we Wrocławiu. Członek Prezydium Komitetu Nauk o Organizacji i Zarządzaniu w latach 2019–2020, a obecnie zastępca przewodniczącego tego Komitetu w kadencji na lata 2020–2023.

dr hab. inż. Anna Kosieradzka, prof. PW – profesor uczelni w Katedrze Innowacyjności i Przedsiębiorczości na Wydziale Zarządzania Politechniki Warszawskiej. Prodziekan ds. Nauki (w kadencji 2016–2020 oraz obecnie – w kadencji 2020–2024); członek Rady Szkoły Doktorskiej nr 2 w Politechnice Warszawskiej; Koordynator programu „Doktorat wdrożeniowy” na Wydziale Zarządzania PW i w dyscyplinie Nauki o Zarządzaniu i Jakości. Obszary zainteresowań naukowych to: organizacja i zarządzanie produkcją, metody poprawy produktywności, współczesne koncepcje zarządzania produkcją, modele dojrzałości organizacji, publiczne zarządzanie kryzysowe. Kierownik projektów badawczych: „eLene4Life – Learning and Interacting to Foster Employability” (2018–2021) w ramach ERASMUS + oraz „Modele adaptacji organizacji pracy w przedsiębiorstwach produkcyjnych do ograniczeń życia publicznego (związanych z pandemią) w zgodzie z postulatami skuteczności i efektywności biznesowej” (2020–2022) w ramach IDUB – Inicjatywa Doskonałości Uczelnia Badawcza w Politechnice Warszawskiej. Autorka lub współautorka 108 publikacji naukowych, z których ostatnia to monografia: Kosieradzka, A., Rostek, K. (2021). *Process Management and Organizational Process Maturity*. Palgrave Macmillan. ISBN 978-3-030-66799-3. DOI:10.1007/978-3-030-66800-6.

dr hab. Katarzyna Czernek-Marszałek, prof. UE – kierownik Katedry Teorii Zarządzania Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach. Specjalizuje się w problematyce relacji międzyorganizacyjnych, w szczególności współpracy i kooperacji. Jest autorką ponad 80 prac naukowych, w tym dwóch własnych monografii, kilkunastu artykułów z listy JCR oraz rozdziałów w monografiach, w tym m.in. w prestiżowych zagranicznych wydawnictwach, takich jak np. Palgrave Macmillan, SAGE Publications, Routledge czy Springer. Swoje referaty wygłaszała podczas kilkudziesięciu konferencji krajowych i międzynarodowych. Laureatka nagród krajowych i międzynarodowych za pracę naukową, w tym nagrody

Komitetu Regionów Unii Europejskiej za pracę doktorską obronioną w roku 2010 oraz stypendium Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego dla wybitnych młodych naukowców (edycja w roku 2016). Jest kierownikiem i członkiem polskich oraz międzynarodowych zespołów badawczych, realizujących projekty badawcze finansowane m.in. przez NCN, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego czy Uniwersytet w Innsbrucku. Członek EURAMu (European Academy of Management), Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego i Międzynarodowej Wspólnoty Naukowo-Badawczej CENA (Coopetion, Ecosystems, Networks & Alliances).

dr hab. Milena Ratajczak-Mrozek, prof. UEP – adiunkt w Katedrze Marketingu Międzynarodowego Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu. Zajmuje się badaniem relacji, sieci biznesowych i współpracy firm na arenie międzynarodowej w kontekście osiągniętych przez te firmy wyników. Jej książka, „Network Embeddedness. Examining the Effect on Business Performance and Internationalization” (Palgrave Macmillan, 2017) systematyzuje koncepcje relacji biznesowych i osadzenia w sieci, proponując nowe podejście do internacjonalizacji. Milena Ratajczak-Mrozek prowadzi badania i publikuje w zespołach międzynarodowych. Publikowała i pełniła funkcję redaktora gościnnego w renomowanych czasopismach takich jak „Industrial Marketing Management” czy „Journal of Business Research”. Jest członkiem zarządu Industrial Marketing and Purchasing Group, międzynarodowej sieci skupiającej setki naukowców, którzy podchodzą do marketingu, rozwoju technologicznego i zarządzania z perspektywy relacyjnej.

dr hab. Marta Najda-Janoszka, prof. UJ – profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Zainteresowania badawcze dotyczą problematyki na styku zarządzania strategicznego i przedsiębiorczości. Podejmowane badania koncentrują się na dynamice konkurencyjnej i zarządzaniu procesami tworzenia i przechwytywania wartości w różnych układach międzyorganizacyjnych. Kierownik i uczestnik projektów badawczych finansowanych w trybie konkursowym ze środków Narodowego Centrum Nauki, UE Jean Monnet, Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Jest autorką i współautorką monografii naukowych i podręczników akademickich oraz artykułów naukowych w uznanych czasopismach międzynarodowych, w których również pełniła funkcję redaktora wydań specjalnych. Ponadto wielokrotnie uczestniczyła jako panel/track head oraz keynote guest speaker w renomowanych konferencjach międzynarodowych.

dr hab. inż. Janusz Zawila-Niedźwiecki, prof. PW – profesor uczelni w Katedrze Systemów Zarządzania na Wydziale Zarządzania Politechniki Warszawskiej; przewodniczący Rady Naukowej Instytutu Łączności, dziekan Wydziału Zarządzania Politechniki Warszawskiej (2016–2019), członek Polskiej Komisji Akredytacyjnej (2012–2015), członek Rady ds. Cyfryzacji (2017–2018). Kierownik projektów badawczych i wdrożeniowych: dla UKE „Platforma Lokalizacyjna tel. alarmowego E112” (2008–2011), dla RCB „Krajowa metodyka oceny ryzyka w ochronie infrastruktury krytycznej państwa” (2012–2018), dla MSWiA „Wysokospecjalistyczna platforma planowania cywilnego i ratownictwa” (2015–2018). Redaktor naukowy monografii „Informatyka gospodarcza” (2010, nagroda wydawców ekonomicznych 2011), „Ryzyko operacyjne w naukach o zarządzaniu” (2015), „Zaawansowana metodyka oceny ryzyka w publicznym zarządzaniu kryzysowym” (2016). Współautor monografii: „Bezpieczeństwo systemów informacyjnych” (2012, nagroda Rektora Politechniki Warszawskiej 2013) i autor monografii „Zarządzanie ryzykiem operacyjnym w zapewnianiu ciągłości działania organizacji” (2013), „Od zarządzania ryzykiem operacyjnym do publicznego zarządzania kryzysowego” (2018). Wypromował 5 doktorów w trybie eksternistycznym i opiekuje się kolejnymi. Jest kierownikiem studiów podyplomowych „Mentoring doktorski”, przeznaczonych dla kandydatów do doktoratów eksternistycznych.

dr hab. Sylwia Przytuła – profesor Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu. Zainteresowania badawcze i naukowe to międzynarodowa kadra menedżerska, ekspatriacja, mobilność międzynarodowa oraz różnice kulturowe w zarządzaniu globalnym. Członek międzynarodowych stowarzyszeń naukowych i kulturowych: European Academy of Management, SIETAR Polska (Society for Intercultural Education, Training and Research, HEF (Higher Education Forum), IMISCOE (International Migration, Integration and Social Cohesion). Odebrała ponad 20 staży i wizyt studyjnych, m.in. Erasmus University (Rotterdam), DCU (Dublin), Porto University, Aalborg University (Denmark), Limerick University (Ireland), Henley Business School (UK), University of Applied Sciences Mainz (Germany), a także z Pennstate University (USA) oraz Renmin University (Chiny). Wykładowca w ESCIP School of International Business (Francja), Carlos III University of Madrid oraz Malta University dla programu MBA. Uczestniczyła w ponad 40 konferencjach zagranicznych, w tym w ramach EIASM i EDAMBA.

dr hab. Anna Wziętek-Staśko, prof. UJ – doktor habilitowany nauk ekonomicznych w dyscyplinie nauk o zarządzaniu, profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie, w Instytucie Ekonomii, Finansów i Zarządzania, członek Rady Dyscypliny Nauk o Zarządzaniu i Jakości Uniwersytetu Jagiellońskiego. Autorka oraz współautorka ponad 130 krajowych oraz zagranicznych publikacji, w tym 3 monografii autorskich. Visiting Professor na uczelniach zagranicznych w Finlandii, Francji, Hiszpanii, we Włoszech oraz na Słowacji. Recenzentka oraz członek Editorial Boards wielu zagranicznych czasopism, w tym indeksowanych w bazach Scopus oraz Web of Science, np. „European Journal of International Management”, „International Journal of Environmental Research and Public Health”, „Journal of Management, Information Systems and Human Resources „Organizacja””, „Social Enterprise Journal” itd. Promotor w 2 dwóch zamkniętych przewodach doktorskich oraz 6 otwartych, recenzentka w przewodach doktorskich oraz habilitacyjnych, laureatka wielu nagród JM Rektora za osiągnięcia naukowe. Przedmiotem jej szczególnych zainteresowań naukowych jest problematyka dotycząca zarządzania kapitałem ludzkim, zarządzania różnorodnością, zachowań organizacyjnych, przywództwa w perspektywie cech społeczeństwa wyobraźni 5.0, świata VUCA oraz rozwoju sztucznej inteligencji.

mgr Katarzyna Wardzińska – asystent w Zakładzie Metod Ilościowych, w Katedrze Nauk o Przedsiębiorstwie na Wydziale Ekonomii i Finansów Uniwersytetu w Białymstoku. Píše doktorat w dyscyplinie nauki o zarządzaniu i jakości, w którym m.in. analizuje wartości i ich wpływ na efektywność w różnych obszarach działalności przedsiębiorstwa. Jest doradcą i trenerem w zakresie ochrony danych osobowych i bezpieczeństwa informacji. W swojej pracy wykorzystuje różne metody coachingowe. Specjalizuje się w metodach ilościowych. Prowadzi analizy statystyczne oraz opracowuje modele prognostyczne. W swoich badaniach wykorzystuje metody benchmarkingowe m.in. metodę obwiedni danych DEA (Data Envelopment Analysis). Odbyła staż zagraniczny w State College of Florida Manatee-Sarasota Department na Wydziale Biznesu i Technologii.

prof. dr hab. Czesław Zajac – pracownik naukowo-dydaktyczny Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Kierownik Katedry Ekonomiki i Organizacji Przedsiębiorstwa, Dziekan Szkoły Doktorskiej UE we Wrocławiu, w latach 2016–2018 Dziekan Wydziału Nauk Ekonomicznych. Od 2019 roku Członek

Rady Dyscypliny Naukowej Nauk o Zarządzaniu i Jakości na macierzystej Uczelni. Od 2020 roku Członek Komitetu Organizacji i Zarządzania Polskiej Akademii Nauk. Zainteresowania naukowe oraz aktywność publikacyjna i dydaktyczna obejmują: zarządzanie kapitałem ludzkim, kulturę organizacyjną, zachowania organizacyjne, zarządzanie przedsiębiorstwem, społeczne, organizacyjne i kulturowe problemy przejęć i fuzji przedsiębiorstw, zarządzanie zasobami ludzkimi w grupach kapitałowych. Autor około 160 publikacji, w tym kilku monografii. Wypromował 8 doktorów oraz kilkuset magistrów i licencjatów. Doświadczenie zawodowe obejmuje również kilkuletnie pełnienie funkcji menedżera ds. personalnych w funkcjonujących w Polsce dużych instytucjach finansowych, w tym także międzynarodowych.

prof. dr hab. Ewa Ziemia – profesor nauk ekonomicznych. Prace naukowo-badawcze koncentruje wokół wykorzystania technologii i systemów informatycznych na potrzeby doskonalenia biznesu, administracji publicznej i zrównoważonego rozwoju, a także zaangażowania i innowacji prosumentów w gospodarce o obiegu zamkniętym. Jest jednym z liderów w rozwijaniu wielowymiarowego podejścia do zrównoważonego społeczeństwa informacyjnego. Profesor Ewa Ziemia opublikowała ponad 200 artykułów naukowych i 3 monografie, jest redaktorem 20 tomów naukowych. Była koordynatorem i głównym wykonawcą w ponad 30 prestiżowych polskich i międzynarodowych projektach badawczych. Jest ekspertem Narodowego Centrum Badań i Rozwoju, Maltańskiej Rady ds. Nauki i Technologii oraz Funduszu Naukowego Republiki Serbii. Profesor Ewa Ziemia ma duże doświadczenie w szkoleniach metodologicznych i wykładach gościnnych. Współpracuje z redakcjami czasopism międzynarodowych, jest redaktorem naczelnym „Journal of Economics and Management”. Profesor Ewa Ziemia otrzymała liczne nagrody za wybitne osiągnięcia i prace naukowe, rozwój młodej kadry akademickiej i pracę na rzecz środowiska naukowego, wśród wielu: Nagrodę Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego za znaczne osiągnięcie naukowe. W 2021 roku została wybrana na członka zwyczajnego Europejskiej Akademii Nauk i Sztuki.

dr hab. Joanna Żukowska, prof. SGH – profesor SGH w Zakładzie Otoczenia Biznesu w Instytucie Przedsiębiorstwa w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie. Kierownik Zakładu Otoczenia Biznesu. Kierownik Studiów Podyplomowych

Akademia Profesjonalnego Coacha oraz Studiów Podyplomowych Technologie i Procesy Przyszłości. Koordynator merytoryczny programu Global Biznes Practicum w ramach SGH-MBA. Posiada Międzynarodowy Certyfikat Trenera w zakresie treningu, uczenia się i rozwoju wydawanego jest przez Edexcel i BTEC Professional Qualifications. Wieloletni coach. Specjalizuje się w strategicznym zarządzaniu personelem, coachingu, komunikacji marketingowej, kreowaniu relacji z klientem. Jej główny obszar zainteresowań badawczych stanowi strategiczne zarządzanie kapitałem ludzkim, ze szczególnym uwzględnieniem teorii i koncepcji dotyczących pomiaru form rozwoju kompetencji pracowników. Ponadto prowadzi badania w obszarze kapitału relacyjnego. Odbyla staże na Uniwersytecie w Bolonii i na Uniwersytecie Fordham w Nowym Jorku.

SPIIS ILUSTRACJI

Rysunek 1. Transformacja roli doktoranta | 156

Rysunek 2. Proces przygotowania doktoratu | 237

Rysunek 3. Nadzór jako aktywna funkcja obejmująca kontrolę | 265

Rysunek 4. Style promotorstwa | 299

Rysunek 5. Uwarunkowania wzajemnych oczekiwań stron relacji nadzorczej | 337

SPIS TABEL

Tabela 1. Zawartość wybranych indywidualnych planów badawczych	54
Tabela 2. Etapy i czynności pracy naukowej	66
Tabela 3. Przykładowy ramowy podział czasowy procesu pisania rozprawy doktorskiej	70
Tabela 4. Systematyka podejść badawczych	83
Tabela 5. Rady od obecnych dla przyszłych doktorantów	111
Tabela 6. Zadania promotora i doktoranta w projekcie pracy doktorskiej	130
Tabela 7. Obszary kluczowych zadań promotora	131
Tabela 8. Kluczowe kompetencje promotora	136
Tabela 9. Rodzaje programów mobilnościowych dla polskich doktorantów	151
Tabela 10. Kontinuum rozwoju naukowca (ang. <i>the researcher professionalism continuum</i>)	157
Tabela 11. Procedura oceny osiągnięć doktoranta na University College Dublin (UCD)	158
Tabela 12. Kwestionariusz oczekiwań doktoranta i promotora	160
Tabela 13. Porównanie autorskich praw osobistych i majątkowych	180
Tabela 14. Przedmioty oferowane doktorantom III edycji kształcenia w Szkole Doktorskiej Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu	205
Tabela 15. Struktura wniosku w programie „Doktorat wdrożeniowy”	220
Tabela 16. Kryteria oceny projektów przez zespół ministerialny	223
Tabela 17. Odpowiedzi respondentów dotyczące powodów podjęcia decyzji o doktoracie	240
Tabela 18. Odpowiedzi respondentów na pytanie dotyczące istotnych informacji, które miały wpływ na podjęcie decyzji o doktoracie	244

- Tabela 19. Odpowiedzi respondentów na pytanie: „W jaki sposób szukałeś obszaru tematycznego, który chciałbyś zgłębić przy pisaniu doktoratu?” | 246
- Tabela 20. Wskazane przez rozmówców drogi poszukiwania Promotora | 249
- Tabela 21. Wyobrażenia dotyczące pomocy/wsparcia Promotora w trakcie przygotowywania rozprawy doktorskiej przez doktorantów | 251
- Tabela 22. Odpowiedź na pytanie: „Jakiego obecnie potrzebujesz wsparcia i od kogo, aby dokończyć rozpoczętą przygodę z doktoratem?” | 253
- Tabela 23. Odpowiedzi doktorantów dotyczące najbardziej trudnego i stresującego etapu w przygotowaniu rozprawy doktorskiej | 256
- Tabela 24. Indywidualny plan badawczy w aktach prawnych wybranych szkół doktorskich | 267
- Tabela 25. Zakres obowiązków promotora w aktach prawnych wybranych szkół doktorskich | 271
- Tabela 26. Umiejętności promotora | 288
- Tabela 27. Koncepcje promotorstwa | 289
- Tabela 28. Modele promotorstwa – perspektywa zależności | 293
- Tabela 29. Role promotora | 297
- Tabela 30. Dopasowanie między stylem promotora a autonomią doktoranta – adaptacja modelu Gurra | 300
- Tabela 31. Percepcja i oczekiwania promotorów i doktorantów | 301
- Tabela 32. Ujęcia komunikacji | 309
- Tabela 33. Typy komunikacji | 310
- Tabela 34. Zalety i wady komunikacji ustnej i pisemnej | 312
- Tabela 35. Style komunikacji nauczycieli akademickich | 314
- Tabela 36. Przykład klasyfikacji barier komunikacyjnych | 315
- Tabela 37. Rodzaje słuchania | 317
- Tabela 38. Cechy skutecznej komunikacji według ankietowanych studentów | 327
- Tabela 38. Modele i koncepcje nadzoru badawczego | 338

Seria wydawnicza „Metody badań organizacji i zarządzania” to seria monografii, które w przystępnej formie omawiają problematykę epistemologii, metodologii i metod badań w naukach o zarządzaniu i jakości. Czytelnik znajdzie w niej zbiór zasad i sposobów, formalnych podstaw dotyczących prowadzenia badań naukowych w naukach o zarządzaniu i jakości. Seria została stworzona z myślą o specjalistach w dziedzinie organizacji i zarządzania, doktorantach na kierunkach ekonomicznych, słuchaczach studiów podyplomowych, w tym MBA, prowadzonych na uczelniach różnych typów oraz osobach stojących u progu kariery naukowej, które są zainteresowane pogłębieniem wiedzy na temat metodologicznych uwarunkowań pracy naukowej.

Na serię wydawniczą „Metody badań organizacji i zarządzania” składają się następujące monografie:

1. Ł. Sułkowski, R. Lenart-Gansiniec, „Epistemologia, metodologia i metody badań w naukach o zarządzaniu i jakości”
2. Ł. Sułkowski, R. Lenart-Gansiniec, K. Kolasińska-Morawska (red.), „Metody badań ilościowych w zarządzaniu”
3. Ł. Sułkowski, R. Lenart-Gansiniec, „Rozprawa doktorska w naukach społecznych. Poradnik doktoranta i promotora pracy doktorskiej”
4. Ł. Sułkowski, R. Lenart-Gansiniec, „Metody badań mieszanych w zarządzaniu”

Praca nad rozprawą dokorską to proces i jego sukces zależy od osoby piszącej, ale także od sprawującej opiekę naukową. Książka stanowi kolejną pozycję z serii wydawniczej „Metody badań organizacji i zarządzania”. Oddajemy w ręce Czytelników praktyczny poradnik, którym Doktoranci znajdą odpowiedzi na pytania: jak sporządzić koncepcję pracy, indywidualny plan badań, zaplanować i przeprowadzić badania empiryczne, a ostatecznie przedstawić oryginalne i wartościowe rozwiązanie istotnego problemu naukowego. Publikacja daje również Promotorom rozpraw doktorskich bezcenne wskazówki dotyczące ich roli w procesie doktryzowania.

Autorami poszczególnych rozdziałów są badacze specjalizujący się w problematyce zarządzania strategicznego, organizacji i zarządzania produkcją, relacji międzyorganizacyjnych, sieci biznesowych, przedsiębiorczości organizacyjnej, efektywności organizacyjnej, zarządzania ryzykiem operacyjnym, mobilności międzynarodowej, zarządzania kapitałem ludzkim oraz technologii i systemów informatycznych.