



DOKTORANDSKÁ ŠKOLA

CESTA K TRANSFORMÁCII A INOVÁCII

DOKTORANDSKÉHO VZDELÁVANIA

VO SVETE A NA SLOVENSKU



UNIVERZITA MATEJA BELA V BANSKEJ BYSTRICI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Kosová, B., Hanesová, D., Šukolová, D.

a kolektív spoluautorov

Fridrichová, P., Kasáčová, B., Porubský, Š.,
Sollárová, E., Vančíková, K.

**DOKTORANDSKÁ ŠKOLA –
CESTA K TRANSFORMÁCII A INOVÁCII
DOKTORANDSKÉHO VZDELÁVANIA VO SVETE A NA
SLOVENSKU**



Banská Bystrica

2019

Publikácia vychádza s finančnou podporou Kultúrno-edukačnej grantovej agentúry MŠVVŠ SR projektu 006UMB-4/2017 *Tvorba modelu doktorandskej školy s akcentom na inovatívne metódy podpory vedecko-výskumných kompetencií* realizovaného na Pedagogickej fakulte UMB v Banskej Bystrici.

Autori ©: Dr. h. c. prof. PhDr. Beata Kosová, CSc.
Prof. PaedDr. Dana Hanesová, PhD.,
Mgr. Denisa Šukolová, PhD.

Spoluautori: Mgr. Petra Fridrichová, PhD.
Prof. PhDr. Bronislava Kasáčová, PhD.
Prof. PhDr. Štefan Porubský, PhD.
Prof. PhDr. Eva Sollárová, PhD.
Doc. PaedDr. Katarína Vančíková, PhD.

Recenzenti: Prof. PhDr. Alexandra Bitušíková, PhD.
Prof. PhDr. Tomáš Janík, PhD.

Vedecký redaktor: Dr. h. c. prof. PhDr. Beata Kosová, CSc.

Výkonný redaktor: Mgr. Petra Fridrichová, PhD.

Jazykový korektor: Doc. PaedDr. Július Lomenčík, PhD.

Návrh obálky: Prof. PaedDr. Jaroslav Uhel, ArtD.

Vydalo: BELIANUM. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

ISBN tlačaná verzia: 978-80-557-1588-9

ISBN online verzia: 978-80-557-1589-6

OBSAH

ÚVODOM	7
SUMMARY.....	9
1 POSTAVENIE A PREMENY DOKTORANDSKÉHO ŠTÚDIA	11
1.1 Spoločenské a akademické kontexty	11
1.1.1 Premeny spoločnosti, sveta práce a človeka.....	12
1.1.2 Premeny univerzít, vedy a výskumného prostredia	17
1.2 Vývoj a trendy doktorandského štúdia vo svete	23
1.2.1 História a vývoj doktorandského štúdia	23
1.2.2 Transformácia doktorandského štúdia a modely jeho realizácie začiatkom 21. storočia	26
1.2.3 Ciele a princípy doktorandského štúdia	40
1.2.4 Interdisciplinarita a transdisciplinarita ako nová výzva.....	52
1.3 Transformácia postavenia a rozvoj školiteľov doktorandov vo svete	59
1.3.1 Postavenie a úloha školiteľov – stručný exkurz do histórie a súčasnosti	61
1.3.2 Vybrané otázky výskumov týkajúcich sa školiteľov	63
1.3.3 Prehľad modelov / druhov doktorandskej supervízie	66
1.3.4 Proces supervíznej činnosti školiteľov.....	71
1.3.5 Spôsobilosti školiteľov	73
1.3.6 Trendy súvisiace so supervíznou činnosťou školiteľov	75
1.3.7 Vzdelávanie/tréning/rozvoj školiteľov	79
1.4 Doktorandské štúdium na Slovensku v komparácii so svetom	84
2 DOKTORANDSKÉ ŠKOLY VO SVETE.....	93
2.1 Doktorandská škola – vymedzenie a pojmy.....	93
2.2 Príčiny vzniku a história doktorandských škôl.....	96
2.3 Prínosy a riziká doktorandských škôl.....	102
2.3.1 Účel, prínos a aktivity doktorandských škôl	102
2.3.2 Zvýšené nároky a riziká doktorandských škôl	104
2.4 Modely a typológia doktorandských škôl	106
2.5 Príklady prístupov vybraných krajín k doktorandskému vzdelávaniu a doktorandským školám	111
2.6 Trendy a budúce očakávania od doktorandských škôl	121
3 ROZVOJ DOKTORANDOV A ICH VÝSKUMNEJ KARIÉRY	125
3.1 Prierezové/prenositelné spôsobilosti pre holistický ľudský rozvoj a kariéru výskumníka	125
3.2 Rozvoj prierezových spôsobilostí v doktorandskom štúdiu	131
3.2.1 Výskumné spôsobilosti doktorandov	132

3.2.2	Kritické myslenie a argumentácia	140
3.2.3	Sebaregulácia a sebareflexívne spôsobilosti.....	150
3.2.4	Osobná autonómia	160
3.2.5	Etika výskumu	166
3.2.6	Publikačné spôsobilosti.....	174
3.2.7	Prezentačné spôsobilosti	180
3.2.8	Projektové spôsobilosti.....	190
4	DOKTORANDSKÁ ŠKOLA NA PEDAGOGICKEJ FAKULTE UNIVERZITY	
	MATEJA BELA V BANSKEJ BYSTRICI	195
4.1	Kontexty vzniku a činnosti doktorandskej školy.....	195
4.2	Model doktorandskej školy a obsahové zameranie jej činnosti	198
4.3	Prípadová štúdia komplexného prístupu k evalvácii doktorandského štúdia.....	202
4.3.1	Uvedenie prípadovej štúdie – akčný charakter a komentáre k prístupu .	202
4.3.2	Priebeh a výsledky mapovania potrieb školiteľov a doktorandov	204
4.3.3	Mapovanie postojov k doktorandskému štúdiu	207
4.3.4	Analýza sebareflexií doktorandov	223
4.3.5	Zhrnutie a diskusia k prípadovej štúdii	237
	NAMIESTO ZÁVERU.....	243
	Literatúra/References.....	244
	Vecný register	259
	Prílohy.....	260

Zoznam tabuliek, grafov a obrázkov

Tabuľka 1 Prehľad zásadných rozdielov vývinových etáp spoločnosti.....	12
Tabuľka 2 Podiel pracovných miest, v ktorých bude v roku 2020 prierezová spôsobilosť bazová.....	15
Tabuľka 3 Rámec konceptov doktorandskej supervízie.....	69
Tabuľka 4 Spôsobilosti školiteľov	73
Tabuľka 5 Kategorizácia spôsobilostí kritického myslenia	142
Tabuľka 6 Štruktúra argumentu	145
Tabuľka 7 Typy napadnuteľných argumentov a úloha výskumníka v nich	146
Tabuľka 8 Najzávažnejšie argumentačné chyby v odbornom texte	148
Tabuľka 9 Moduly rozvoja prierezových spôsobilostí v doktorandskej škole PF UMB.....	201
Tabuľka 10 Harmonogram úrovní vzdelávania doktorandov a realizácie výskumných úloh	204
Tabuľka 11 Výsledky – identifikované potreby doktorandov a školiteľov (prieniky a rozdiely)	205
Tabuľka 12 Prijaté opatrenia na základe mapovania potrieb školiteľov a doktorandov	207
Tabuľka 13 Položková analýza pre celý súbor participantov	209
Tabuľka 14 Porovnanie nezapojených a zapojených doktorandov do vzdelávania	211
Tabuľka 15 Zapojenie doktorandov do výskumných projektov	213
Tabuľka 16 Súvislosti priebežnej evalvácie a meraných premenných	214
Tabuľka 17 Súvislosti celkovej spokojnosti so školiteľom a meraných premenných	215
Tabuľka 18 Súvislosti sebaúčinnosti a meraných premenných.....	216
Tabuľka 19 Súvislosti somatických problémov a meraných premenných	216
Tabuľka 20 Súvislosti zapojenia do projektovej činnosti a meraných premenných.....	217
Tabuľka 21 Súvislosti účasti na zahraničnej stáži a meraných premenných.....	217
Tabuľka 22 Súvislosti posunu v oblasti výskumných kompetencií a meraných premenných.....	217
Tabuľka 23 Súvislosti posunu v oblasti výskumných kompetencií a meraných premenných.....	218
Tabuľka 24 Prijaté opatrenia na základe mapovania postojov doktorandov k štúdiu.....	219
Tabuľka 25 Výsledky reflexií – motivácia ku štúdiu – „NA ŠTARTE“	224
Tabuľka 26 Výsledky reflexií - študijné povinnosti a aktivity doktoranda.....	228
Tabuľka 27 Zistenia a návrhy opatrení vyplývajúce z analýzy reflexií doktorandov	235

Obrázok 1 Rámec pre rozvoj výskumníkov. Zdroj: Resercher Development Framework, 2011, preklad autor	131
Obrázok 2 Rámec zručností a spôsobilostí začínajúcich výskumníkov, Zdroj: vlastné spracovanie podľa EURODOC, 2018.....	134
Obrázok 3 Šesť hlavných princípov otvorenej vedy (vlastné spracovanie podľa ASAP community online)	135
Obrázok 4 Vzťah vedeckej a výskumnej spôsobilosti (spracované podľa Udomponga et al. 2014).....	137
Obrázok 5 Príklad online tréningovej úlohy modulu STAR (podľa Finn & Crook, S.T.A.R.S., 2003b)	140
Obrázok 6 Seberegulačný rámec rozvoja lídrov (podľa Nesbit, 2012)	152
Obrázok 7 Kritická reflexia podľa J. Mezirowa (in Spais, 2010).....	158
Obrázok 8 Štruktúra reflexívneho denníka ako kombinácia reflexívneho modelu učebného cyklu G. Gibsa a typológie sebareflektujúcich otázok učiteľa V. Šveca a Z. Stránskeho.....	160
Obrázok 9 Rozvíjanie prezentačných spôsobilosti v doktorandskom štúdiu	182
Obrázok 10 Rozvíjanie projektových spôsobilosti doktorandov	193
Obrázok 11 Model akčného výskumu a jeho fáz. Zdroj: Rychnavská & Bačová, 2015.	203
Obrázok 12 Prehľad rokov nástupu doktorandov zapojených do merania postojov k štúdiu	208
Obrázok 13 Vývoj skóre celkovej spokojnosti so štúdiom podľa rokov nástupu na štúdium	213

ÚVODOM

V doktorandskom štúdiu vo svete sa dejú od prvej dekády 20. storočia mimoriadne veľké zmeny, ktoré nemajú obdobu v žiadnom inom stupni vysokoškolského štúdia. Mení sa účel, ciele a poňatie tohto štúdia, tým aj jeho obsah, celá organizácia a podmienky, za akých funguje. Týmto zmenám je venovaných množstvo výskumov a publikácií. Slovensko akoby tento pohyb príliš nevnímalo. To bol aj jeden z dôvodov, prečo sa Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici (ďalej PF UMB) rozhodla urobiť v doktorandskom štúdiu zásadnejšie zmeny a podporiť ich projektom KEGA 006UMB-4/2017 *Tvorba modelu doktorandskej školy s akcentom na inovatívne metódy podpory vedeckovýskumných kompetencií*. Kolektív riešiteľov sa rozhodol priblížiť aspoň v niektorých aspektoch doktorandské štúdium na fakulte k najnovším medzinárodným trendom. Táto monografia vznikla preto, aby uvedené pohyby mohli komplexnejšie vnímať a zachytiť aj ostatné univerzity na Slovensku, ich odborové komisie doktorandského štúdia, kolektívy garantov a školiteľov, ako aj všetci, ktorí do doktorandského štúdia manažérsky zasahujú.

Prvé dve kapitoly tejto monografie majú teoretický charakter. Predstavujú všetko, s čím sa museli riešitelia projektu zoznámiť predtým, než uskutočnili hlavné zmeny. Prvá kapitola vychádza z premien sveta práce, univerzít a vedy na začiatku 21. storočia a spolu s tým popisuje historický vývoj, postupnú ťažiskovú – až paradigmatickú transformáciu cieľov, princípov a modelov 3. stupňa vysokoškolského štúdia vo svete, ktoré sa orientuje na vývoj, zavádzanie a výskumné overovanie inovácií, internacionalizáciu, interdisciplinaritu, transdisciplinaritu, spoluprácu s mimoakademickými partnermi a to v podmienkach digitálne sprostredkovávanej otvorenej vedy. Svet už preto koncept „majster – učeň“ (jeden školiteľ a jeden doktorand) považuje za zastaralý a pre budúcnosť neprijateľný. Z tohto dôvodu aj monografia analyzuje nové postavenie a nové modely rozvoja školiteľov, ako aj nové požiadavky na procesy supervízie. Záverečná komparácia Slovenska so svetom ukazuje, kde môžu byť príčiny zaostávania a naznačuje, čo je potrebné zmeniť.

Druhá kapitola komplexne rozpracúva vznik, prínosy, modely a trendy činnosti doktorandských škôl vo svete. Vybrané prístupy niektorých krajín sú príkladom toho, že doktorandské školy ako progresívny model vzdelávania doktorandov nie sú iba záležitosťou akademických činiteľov, ale celospoločensky žiaduci trend, podporovaný vládami, hospodárskou a spoločenskou praxou, manažérmi univerzít, priemyslom i biznisu. Je to aj tým, že je vnímaný ako cesta k rozvoju inovácií a tým aj konkurencieschopnosti krajín v globálnej svetovej hospodárskej súťaži.

Tretia kapitola má teoreticko-metodický charakter a je venovaná holistickému rozvoju samotných doktorandov. Zameriava sa na objasnenie konceptu prierezových a prenositeľných spôsobilostí s dôrazom na rozvoj začínajúceho výskumníka. V

kapitole sú podrobnejšie vysvetlené tie vybrané prierezové spôsobilosti, ktoré sú podstatné v začiatkoch výskumnej kariéry a ktoré sú z tohto dôvodu vhodné ako obsahové komponenty doktorandskej školy.

Štvrtá kapitola je prípadovou štúdiou zatiaľ jedinej slovenskej doktorandskej školy na PF UMB predovšetkým za prvé dva roky jej činnosti. Vychádza zo systému koncepčných zmien, ktoré fakulta prijala pre zlepšenie kvality doktorandského štúdia v jej siedmich doktorandských programoch, v ktorých jedno z opatrení bolo venované založeniu a rozvoju činnosti nadodborovej doktorandskej školy. Jej hlavným cieľom je zatiaľ v prvých rokoch podpora doktorandov v jednotlivých etapách štúdia, vzdelávanie a praktické aktivity vedeckovýskumného inkubátora doktorandov pre ich zlepšenie vo výskumných a prierezových/prenositelných spôsobilostiach v podmienkach interdisciplinárneho prostredia.

Záverečná časť prípadovej štúdie má výskumný charakter založený na akčnom výskume prostredníctvom kvantitatívnej aj kvalitatívnej metodológie. Uvádza výsledky inštitucionálneho výskumu pred začatím a v priebehu činnosti doktorandskej školy v troch oblastiach: 1. mapovanie potrieb doktorandov a školiteľov prostredníctvom fókusových skupín; 2. mapovanie postojov k štúdiu prostredníctvom dotazníka medzi bývalými a novými – do doktorandskej školy zapojenými absolventmi a 3. analýza sebareflexií študentov vo vedeckých denníkoch, vedených v doktorandskej škole. Ku každému identifikovanému zisteniu zo všetkých troch výskumných postupov sú v zmysle princípov akčného výskumu uvedené opatrenia, ktoré boli následne zrealizované, práve sa zavádzajú alebo je potrebné ich v najbližšej dobe zabezpečiť. Výsledky ukazujú prvé, zatiaľ iba neúplné, ale predsa podstatné prínosy spoločnej činnosti doktorandov a tímu vzdelávateľov, ako aj to, čo treba ešte zlepšovať. Pretože doktorandská škola bola založená ako organizačná štruktúra, ktorá má pretrvať aj po ukončení projektu, riešitelia veria, že pokračujúci výskum absolventov doktorandského štúdia, ktorí absolvovali úplné vzdelávanie v doktorandskej škole, ukáže jej efektivitu a perspektívu do budúcnosti.

Kolektív spoluautorov tejto monografie je presvedčený, že publikácia môže byť cenným informačným prínosom pre každého vysokoškolského učiteľa, ktorý sa zaujíma o medzinárodný vývoj vysokoškolského vzdelávania. Veľký úžitok z nej môžu mať všetci školitelia a aktéri doktorandského štúdia, ktorých by mohla podnietiť k inému spôsobu rozmyšľania o rozvoji doktorandov a seba samých. Najväčší efekt by však mala, keby si ju prečítali všetci, ktorí na centrálnej, univerzitnej a fakultnej úrovni robia zásadné rozhodnutia o doktorandskom vzdelávaní a jeho podmienkach, alebo toto vzdelávanie akreditujú, či evalvujú. Len ich synergickým úsilím bude možné zastaviť zaostávanie Slovenska v tejto (pre svet dnes rozhodujúcej) oblasti kreovania budúcnosti každej sféry spoločenského a hospodárskeho života našej krajiny.

SUMMARY

Since the first decade of the 20th century, major changes have been taking place in doctoral studies around the world, unparalleled in any other degree in higher education. The purpose, objectives and concept of this study are changing, as well as its content, the whole organization and the conditions under which it operates. Numerous research and publications are devoted to these changes. Slovakia seems not to perceive this movement too much. This was one of the reasons why the Faculty of Education of Matej Bel University in Banská Bystrica decided to make major changes in the doctoral study and support them with the KEGA 006UMB-4/2017 project *Creation of doctoral school model with emphasis on innovative supporting methods of scientific-research competencies*. The team of researchers decided to approach at least some aspects of the doctoral study at the Faculty to the latest international trends. This monograph was created so that the above movements could be comprehensively perceived and captured also by other universities in Slovakia, their doctoral study boards, teams of guarantors and supervisors, as well as all those involved in the doctoral study of management.

The first two chapters of this monograph are theoretical. They represent everything the project investigators had to get to know before they made major changes. The first chapter is based on the transformations of the world of labor, universities and science at the beginning of the 21st century. Together with it describes the historical development, gradual essential, even paradigmatic transformation of the goals, principles and models of the third degree in higher education in the world which focuses on development, launching and research validation of innovations, internationalization, interdisciplinarity, transdisciplinarity, cooperation with out-of-academic partners, under the conditions of digital open science. The world therefore considers the concept of "master-apprentice" (one trainer and one doctoral student) obsolete and unacceptable for the future. For this reason, also the monograph analyzes the new position and new models of supervisors' development, as well as the new requirements for supervisory processes. The final comparison of Slovakia with the world shows where the causes of lagging may be and indicates what needs to be changed.

The second chapter comprehensively elaborates the origin, benefits, models and trends of doctoral schools in the world. The selected approaches of some countries exemplify that doctoral schools as a progressive model of doctoral education are not only a matter for academics, but a societal desirable trend, supported by governments, economic and social practice, university, industry and business managers. It is also perceived as a way to develop innovation and hence the competitiveness of countries in global competition.

The third chapter has a theoretical and methodological character and is devoted to the holistic development of PhD students themselves. It aims to clarify

the concept of transversal and transferable capabilities, with an emphasis on the development of an early-stage researcher. The chapter explains in more detail those selected transversal competences that are essential at the beginning of the research career and which are therefore suitable as content components of the doctoral school.

The fourth chapter is a case study of the only Slovak doctoral school at PF UMB in the first two years of its activity. It is based on a system of conceptual changes adopted by the Faculty to improve the quality of doctoral studies in its seven doctoral programs. One of the changes was devoted to the establishment and development of the activities of the interdisciplinary doctoral school. In the first years, its main goal is to support PhD students in individual phases of study, education and practical activities of the scientific and research incubator for the purpose of their improvement in research and transversal / transferable capabilities in interdisciplinary environment.

The final part of the case study is research based on action research through both quantitative and qualitative methodology. It presents the results of institutional research before and during doctoral school activities in three areas: 1. mapping the needs of doctoral students and supervisors through focus groups; 2. mapping attitudes to the study by means of a questionnaire between former and new graduates involved in the doctoral school; 3. analysis of students' self-reflections in scientific journals conducted at the doctoral school. In accordance with the principles of action research, for each identified finding of all three research procedures, measures that have been implemented, are in the process of being implemented or need to be secured in the near future are listed. The results show the first, but still incomplete, but substantial benefits of the joint work of doctoral students and the team of educators as well as what needs to be improved. Since the PhD School was established as an organizational structure that is to continue beyond the end of the project, the researchers believe that continuing research on PhD graduates who have completed full PhD education will show its effectiveness and future prospects.

1 POSTAVENIE A PREMENY DOKTORANDSKÉHO ŠTÚDIA

Rozvoj a úroveň každého vedného odboru v budúcnosti závisí od dnešných začínajúcich výskumníkov – študentov doktorandského štúdia a ich rôznorodých spôsobilostí, ktoré im pomôžu autonómne realizovať seriózny vedecký výskum, interpretovať jeho výsledky na zodpovedajúcej vedeckej a etickej úrovni, efektívne disseminovať jeho výsledky do praxe, či výučby, podnecovať a riadiť budúce inovácie odboru. Doktorandi sú zasadení do prostredia vysokých škôl a ono svojou štruktúrou, vzťahmi a pravidlami predstavuje „pole“, ktoré ovplyvňuje vedekobádateľskú činnosť vedcov. V doktorandskom štúdiu sa tak prejavujú všetky spoločenské vplyvy, ktoré spôsobujú zmeny na vysokých školách. Na jednej strane sú to trendy, ktoré globálne menia charakter sociálnej praxe, ako napr. vývoja povolání, alebo kvality ľudského života. Na druhej strane sú to vplyvy spôsobujúce zásadné zmeny vedy a výskumu ako celku, ale aj jednotlivých vedných disciplín, vedeckých teórií, či teoretických reflexií sociálnej reality.

Uvedené vplyvy sú väčšinou zjavné, vyjadrované v dokumentoch, správach a analýzach medzinárodných organizácií a inštitúcií, ako sú OECD alebo Európska únia a jej Európska asociácia univerzít, ktoré hodnotia doterajší vývoj a stanovujú nové spoločné požiadavky na kvalitu doktorandského štúdia pre všetky krajiny. Alebo v evalvačných správach samotných univerzít, ktoré analyzujú vlastný pokrok v tomto stupni štúdia a zaväzujú sa k úlohám sledujúcim spoločné inovačné trendy. Doktorandi sa však pohybujú v priestore konkrétnych vedeckých škôl jednotlivých vedných odborov a ich vedeckého myslenia, vrátane epistemologických obmedzení, ktoré z toho vyplývajú. Ide o nepriznané alebo neuvedomované predpoklady vedeckej práce, ktoré vedú k voľbe určitých poznávacích stratégií, vysvetľujúcich postupov, východiskových teórií a výskumných tém, ktorými je v tomto prostredí možné sa zaoberať, alebo ktoré sú preferované, či prehliadané (Bourdieu 2004), čo nielen ovplyvňuje charakter výskumov doktorandov a požiadavky na nich, ale posilňuje alebo bráni realizácii kvalitatívnych inovácií, vychádzajúcich z medzinárodných trendov. Doktorandi tak na žiadnej univerzite netvoria homogénnu skupinu, ale diferencované školy vedeckého myslenia, čo síce môže byť prekážkou porozumenia medzi vedami, ale aj obrovskou príležitosťou pre budúci interdisciplinárny rozvoj vedy ako celku. Univerzity vo svete preto dnes intenzívne hľadajú efektívne spôsoby, ako čo najviac mladých výskumníkov prepájať medzi sebou a spoločne ich rozvíjať aj v oblastiach, ktoré nie sú odborovo špecifické, aby tak skvalitnili ich vedeckú prípravu a osobnostnú výbavu.

1.1 Spoločenské a akademické kontexty

Za posledných 20 rokov je vo svete evidentná radikálna zmena celého vysokoškolského a výskumného prostredia, ktorá prináša zmenené požiadavky na kvalitu doktorandov a ich budúcu úlohu v spoločnosti. Táto zmena doktorandské

štúdium na jednej strane skvalitňuje a inovuje, ale na druhej strane aj devaluje. Spôsobujú to paradigmatické premeny spoločnosti s rôznorodými pozitívnymi i negatívnymi dôsledkami na svet práce a svet človeka, ale aj na svet univerzít a vedeckého výskumu, ktorých ilustratívny výber je uvedený v nasledujúcich kapitolách.

1.1.1 Premeny spoločnosti, sveta práce a človeka

Východiskom úvah o paradigmatických premenách sociálnej reality a edukácie ako jej súčasťou sú nosné socioekonomické rozdiely predindustriálnej, industriálnej a postindustriálnej spoločnosti. Podľa Bella (1973) a jeho nasledovníkov či Petruseka (2007) sa tieto tri hlavné etapy vývinu ľudskej spoločnosti odlišujú zásadnými charakteristikami v spôsoboch výroby, regulácie spoločnosti a v prístupoch k tvorbe poznania (tab. 1). V predchádzajúcej industriálnej spoločnosti boli základným výrobným zdrojom energie, základnou činnosťou priemyselná výroba, základným princípom rozvoja spoločnosti ekonomický rast a metodológiou tvorby poznania empirizmus a experimentovanie. Dnes v **postindustriálnej spoločnosti** sú základným výrobným zdrojom informácie, základnou výrobnou činnosťou ich spracovanie, základným princípom pohybu spoločnosti centrálny význam poznania a jeho kodifikácia, metodológiou abstraktné teórie, modely, systémová analýza. Akumulácia kapitálu, ktorá sa dosahovala absorpciou technológií, je dnes založená na absorpcii vedy a informácií. To stavia vedu a výskumných pracovníkov do novej úlohy dynamizátorov všetkých spoločenských pohybov.

Tabuľka 1 Prehľad zásadných rozdielov vývinových etáp spoločnosti

Spoločnosť	Predindustriálna	Industriálna	Postindustriálna
Základný zdroj	suroviny	energie	informácie
Základná činnosť	dobývanie	výroba	spracovanie
Regulujúci princíp	tradicionalizmus	ekonomický rast	centrálny význam poznania
Metodológia	životná skúsenosť	empirizmus experimentovanie	abstraktné teórie, modely, systémová analýza
Vznik kapitálu	absorbciou práce	absorbciou technológií	absorbciou vedy a informácií

Zdroj: Bell, 1973; Petrusek 2007.

Vďaka technologickým inováciám sú zmeny spoločenských procesov dnes rýchlejšie ako kedykoľvek predtým a stavajú ľudstvo do konfrontácie s množstvom úplne nových otázok. Podľa Baumana stojíme v bytostnej „metazmene“, kde sa neustále *mení nielen situácia sveta, ale aj spôsob jej zmeny*. Postmoderná situácia je pluralita a viachlasnosť spoločenstiev ľudí rozmanitých potrieb, ... to je svet, kde je ťažké predvídať, aká odborná znalosť bude zajtra žiaduca, aké presvedčenia budú

potrebovať interpretáciu. Podľa neho sociálne vzorce správania sa a pravidiel sa rozkladajú skôr, než sa stihli ustáliť a tieto tekuté rámce nemôžu dostatočne plniť úlohu referenčných rámcov pre ľudské životné projekty a žiaduce ľudské konanie (Bauman, 2004, s. 160- 165). Veda, ktorá má dynamizovať spoločenské procesy, musí teda zároveň odpovedať na otázku, ako tieto tekuté, neustále sa meniace procesy nielen zvládnuť, ale aj predvídať a riadiť, čo kladie na jej predstaviteľov – dnešných i budúcich výskumníkov – ďalšie požiadavky prípravy ľudí na život a prácu v neustálej zmene.

Spomínané zmeny sú už viditeľné vo svete práce, čo dokladujú aj správy Svetového ekonomického fóra z rokov 2016 a 2018 o **budúcnosti pracovných miest**. Správa z roku 2016 konštatuje, že na základe bezprecedentných zmien vo vývoji technologických trendov a inteligentných systémov približne 65 % detí, ktoré práve nastupujú do škôl, bude pôsobiť v povolaniach, ktoré aktuálne ešte neexistujú, že až 1/3 kľúčových schopností a zručností budú tvoriť také spôsobilosti, ktoré dosiaľ neakcentujeme (WEF, 2016). Obe správy sú výsledkom rozsiahleho výskumu medzi manažermi stratégií ľudských zdrojov a talentov v 15-tich najviac rozvinutých ekonomikách a geografických oblastiach: v roku 2015 s výhľadom do roku 2020 u 371 globálnych zamestnávateľov v 9-tich hospodárskych odvetviach, predstavujúcich viac ako 13 miliónov zamestnancov; v roku 2018 s výhľadom do roku 2022 u 313 zamestnávateľov v 11-ich odvetviach, zastupujúcich 15 miliónov zamestnancov. Obe vychádzajú z nového chápania enormnej prepojenosti všetkých oblastí hospodárstva prostredníctvom technológií, prinášajúcich rôznorodé inteligentné systémy, ktoré budú riešiť najrôznejšie druhy problémov.

Podľa týchto zástupcov bude v ich odvetviach do roku 2022 približne 48 % pracovných pozícií a funkcií stabilných (vrátane vedcov a učiteľov), 21 % sa stane zbytočných a vznikne približne 27 % nových, z ktorých niektoré sa stanú rozhodujúcimi (WEF, 2018). Napriec odvetviami sa zamestnávatelia zhodli, že do roku 2022 porastie dopyt po pracovných pozíciách a rolách v troch veľkých oblastiach, ktoré možno zjednodušene označiť ako 1. analytické, 2. vývojovo technologické a 3. personálne a sociálne rozvojové, alebo pracovné pozície z ich vzájomných kombinácií. Pre všetky odvetvia budú obzvlášť dôležité také pozície ako analytici údajov a vedci, špecialisti na veľké dáta, analytici manažmentu a organizácií a pod., u ktorých sa predpokladá, že *dokážu porozumieť a interpretovať dáta a robiť na nich založené rozhodnutia*. Očakáva sa rast profesií, ktoré výrazne ovplyvňujú ľudí a ľudské schopnosti, ako špecialisti na ľudské zdroje, odborníci na vzdelávanie a rozvoj, špecialisti na organizačný rozvoj, personálni, kultúrni a poradenski špecialisti, pracovníci a návrhári služieb a riešení, špecialisti na elektronický obchod a sociálne médiá, experti na tvorbu a manažment inovácií, ktoré sú založené na *schopnosti prezentácie údajov, vyjednávania a presviedčania, či schopnosti učiť alebo viesť iných*. V roku 2018 je naviac zdôrazňovaná potreba nových špecializovaných povolanií súvisiacich s *porozumením a využívaním najnovších*

technológií ako sú: špecialisti na umelú inteligenciu a učenie sa strojov, vývojári a analytici softvéru a aplikácií, experti na automatizáciu procesov, na digitálnu transformáciu, návrhári interakcie ľudí a strojov, databázoví a sieťoví špecialisti a pod. (tamtiež s. 8 – 9).

Globálni zamestnávateľia pritom vychádzajú zo snahy ***realizovať a využiť plný potenciál technologického pokroku a plný potenciál človeka***, čo si napr. vyžaduje zavedenie systémov a pozícií, ktoré dajú význam bezprecedentnej záplave údajov, ktoré už dnes generujeme a ukladáme v databázach a ktorá rastie exponenciálnym radom. Kľúčový proces vo všetkých povolaniach – *automatizáciu* nevysvetľujú ako úsporu nákladov na prácu, alebo nahrádzanie ľudí strojmi, ale ako stratégiu rozširovania potenciálu človeka, umožňujúcu širší horizont aktivít vytvárania hodnôt a využitia talentu, keď je oslobodený od potreby vykonávať rutinné práce a opakované úlohy. Podľa nich väčšina automatizácie prebehne na úrovni pracovných úloh, nie na úrovni celých pracovných miest. Zamestnávateľia do roku 2022 očakávajú, že stroje a algoritmy v priemere zvýšia svoj príspevok k špecifickým úlohám oproti dnešku o 57 % (WEF, 2018, s. 11), asi štvrtina dnešných pracovných pozícií bude mať viac ako 70 % pracovných úloh automatizovaných (tamtiež, s. 10). To znamená, že aj pracovné pozície označované ako stabilné (napr. výskumník, učiteľ) nezostanú nezmenené, všetky budú založené na spolupráci človeka a technológií. Mnohé z vyššie uvádzaných profesií sú spájané s myšlienkou, že ich budú kreovať a riadiť práve dnešní doktorandi.

Autori oboch správ kriticky konštatujú, že väčšina vzdelávacích systémov dnes poskytuje „umŕtvené“ vzdelávanie. Upozorňujú, že systém získavania tradičných formálnych kvalifikácií so zameraním na „ťažké“ odborné kompetencie, ktoré pripravujú hotových zamestnancov a špecialistov v jednom odbore, je už dnes *zastaraný a bráni budúcemu pokroku*. Viac ako špecialisti budú žiadané osoby schopné riešiť určitú oblasť problémov so zohľadnením všetkých súvisiacich a vznikajúcich kontextov, teoretických i praktických. Za najzávažnejšie bariéry spoločenského rozvoja v súčasných vzdelávacích systémoch považujú 1) dichotómiu medzi humanitným zameraním a exaktnými vedami a 2) aplikovanú a odborne orientovanú prípravu na jednej strane a orientáciu na excelentný základný výskum alebo teóriu, napr. v treťom stupni vysokoškolského štúdia, bez prepojenia na aktuálne dianie, na strane druhej. Dnes neexistuje žiaden rozumný dôvod, aby tieto dichotómie zostali vo vede a vzdelávaní zachované (WEF, 2016, s. 32). Práve z uvedených dôvodov požadujú interdisciplinárne pripravených zamestnancov, pričom dôraz nekladú na faktické vedomosti, a to ani v technických a prírodovedných odboroch, kde údaje budú predovšetkým „dodávať“ stroje, ale na zásadný podiel prierezových spôsobilostí v nich. Tieto spôsobilosti nepovažujú len za doplnok pracovnej pozície, ale čoraz viac za nosný základ profesie a teda aj odbornej prípravy na ňu (tab 2).

Tabuľka 2 Podiel pracovných miest, v ktorých bude v roku 2020 prierezová spôsobilosť
bázová

Spôsobilosť, schopnosť	Vymedzenie podľa WEF	%
Komplexné riešenie problémov	Rozvinutá schopnosť riešiť nové alebo nesprávne určené problémy v reálnych podmienkach a širších súvislostiach	36
Sociálne spôsobilosti	Koordinácia s inými, emocionálna inteligencia, vyjednávanie, presvedčanie, schopnosť učiť iných	19
Zamerané na proces	Aktívne počúvanie, kritické myslenie, monitoring seba a ostatných	18
Systémové spôsobilosti	Posudzovanie a rozhodovanie, analýza systémov	17
Kognitívne spôsobilosti	Kognitívna flexibilita, kreativita, logické zdôvodňovanie, matematické uvažovanie, vizualizácia	15
Schopnosť riadiť zdroje	Manažment ľudí, financií, materiálov, časový manažment	13
Technické spôsobilosti	Údržba, oprava, prevádzka a ovládanie zariadení, programovanie, kontrola kvality	12
Zamerané na obsah	Aktívne učenie sa, verbálne, písomné vyjadrovanie, čítanie s porozumením, digitálna gramotnosť	10
Fyzické schopnosti	Fyzická sila, manuálna zručnosť, precíznosť	4

Zdroj: WEF (2016). *The Future of Jobs Report*, s. 22.

Pre rok 2022 sa za absolútne najdôležitejšie považujú také spôsobilosti ako analytické myslenie a inovácie a stratégie aktívneho vzdelávania a učenia sa. Na základe analýzy budúcich procesov automatizácie sa očakáva nárast potreby odbornosti v nových technológiách, označujú sa však len za jednu časť rovnice, pretože nebudú potrebné bez „ľudských“ spôsobilostí, ako je kreativita, originalita a iniciatíva, kritické myslenie, presvedčanie a vyjednávanie alebo komplexné riešenie problémov. Nadmerný nárast dopytu v porovnaní s dneškom je predpovedaný takým spôsobilostiam ako emocionálna inteligencia, vodcovstvo a sociálny vplyv (WEF, 2018, s. 12). Autori oboch správ požadujú, aby vzdelávacie systémy v uvedenom duchu zmenili spôsob prípravy odborníkov, vrátane všetkých stupňov vysokoškolského štúdia.

Je zrejmé, že pre prognózovanú budúcnosť je nevyhovujúce pôvodné **chápanie vzdelanosti** ako ovládnutie tradičných kultúrnych hodnôt, v novoveku zúžené najmä v zmysle súhrnu poznatkov z jednotlivých odborov vedy a spoločenskej praxe a s nimi spojenej intelektuálnej a praktickej spôsobilosti (Walterová, 2004, s. 23). Ba dokonca ani to súčasné, ako schopnosť celej spoločnosti učiť sa z kultúrnej a sociálnej skúsenosti, produkovať nové poznatky a využívať ich k svojmu rozvoju (tamtiež, s. 26). Viac sa to pravdepodobne priblíži k tomu, čo futuroológ Miller (2015) nazýva „gramotnosťou pre budúcnosť“, chápanou ako *schopnosť navrhnúť a implementovať očakávané procesy s cieľom pochopiť a konať v komplexnom vznikajúcom kontexte*. Schopnosť vysoko vzdelaných odborníkov tvoriť a zavádzať ešte neexistujúce procesy pre ešte neexistujúci kontext však

vyžaduje nejakú, minimálne vnútornú oporu. To, čo by z humboldtovského poňatia idey klasickej vzdelanosti malo zostať zachované, je komplementárne spojenie intelektuálnej spôsobilosti poznávať i pretvárať svet a vychovanosti, ako realizovanej plnosti ľudskej existencie, povinnosť stálej individuálnej myšlienkovvej a mravnej práce na sebe.

Prudká premena spôsobu života, zmeny profesií a raketovou rýchlosťou sa rozvíjajúci technologický pokrok, stavajú pred vedu a vzdelávanie ešte jednu zásadnú úlohu – dosiahnuť **zvládanie bezprecedentnej rýchlosti zmien samotným človekom**. Niektoré globálne údaje o tom, ako ľudstvo v súčasnosti žije, ukazujú, že sa to zatiaľ dostatočne nedarí. Hoci počas 20. a 21. storočia sa dĺžka života takmer zdvojnásobila (napr. v roku 2016 zomrelo 55 miliónov ľudí a takmer polovica z nich bola vo veku 70 a viac rokov), viac ako 70 % príčin úmrtí tvorili choroby, v ktorých hrajú podstatnú úlohu civilizačné faktory – stres a nezdravý životný štýl. Vedúcim globálnym zabijakom boli kardiovaskulárne ochorenia srdca a ciev, ktoré tvorili približne jednu tretinu všetkých úmrtí. Medzi prvými štyrmi boli ešte rakovina, ochorenia dýchacích ciest a cukrovka (Ritchie, 2018). Súvisí to aj s tým, že podľa Svetovej zdravotníckej organizácie (WHO) bolo v roku 2014 vo svete 12,8 % dospelých osôb nad 18 rokov s obezitou (index telesnej hmotnosti BMI vyšší ako 30), pričom v USA a v Európe to bolo viac ako štvrtina obyvateľstva. V kategórii s nadváhou (BMI vyšší ako 25) je 38,9 % žien a 38,3 % mužov. V USA tvorí tento podiel 70,2 %, v Kanade 67,5 %, v Nemecku 62,8 % a na Slovensku 59,7 % dospelého obyvateľstva (Ritchie & Roser, 2019). Technologický pokrok sa tak zároveň podpisuje pod nedostatok telesného pohybu a nezdravý životný štýl.

Ani údaje o psychickom zdraví svetového obyvateľstva nie sú povzbudivé. Pozornosti je hodný údaj z roku 2016, že počet ľudí, ktorý ročne zomrie na samovraždu (817 tisíc), je o 200 tisíc prípadov vyšší ako počet úmrtí na všetky formy násilia, ako sú vraždy, terorizmus, konflikty a popravy dohromady (Ritchie, 2018). Štatisticky sa tak človek stáva sám sebe najhorším nepriateľom, čo je nová a ohrozujúca situácia. Človek prudkú dynamiku zmien, ale aj schopnosť poradiť si s vlastným životom príliš nezvláda, o čom svedčia aj údaje o náraste osôb trpiacich depresiou, ktorých počet od roku 1990 vzrástol o takmer 100 miliónov na dnešných 268 miliónov ľudí. Kosobám, ktoré sa so svojimi problémami vyrovnávajú nevhodným spôsobom, patrí aj 100 miliónov ľudí trpiacich závislosťou na alkohole a 62 miliónov ľudí so závislosťou na liekoch (Ritchie & Roser, 2018). To sú ďalšie závažné dôvody pre zmenu vzdelávacích systémov smerom k prierezovým spôsobilostiam, nutným nielen pre budúce profesie, ale aj pre holistický ľudský rozvoj každého jednotlivca. Pre vedu a vzdelávanie, vrátane výchovy budúcich výskumníkov, sú to zároveň javy, ukazujúce na neopodstatnenosť ba až ohrozenie zo zvyšujúceho sa oddeľovania exaktných a sociálno-humanitných vied.

1.1.2 Premeny univerzít, vedy a výskumného prostredia

Na doktorandské štúdium bezprostredne vplýva to, čo v postmodernej globalizovanej dobe transformuje univerzity a ich vedeckú i vzdelávaciu činnosť. Pretože univerzity predovšetkým vytvárajú nové poznanie, vyvíja sa charakter univerzity, jej inštitucionálnej kultúry, poňatie vzdelanosti a vedy, a teda aj povaha akademických činností v závislosti *od sociálnej funkcie poznania*, ktoré v spoločnosti prevažuje. Ich poslanie a postavenie teda determinuje skutočnosť či sú poverené:

- tvoriť a ochraňovať poznanie a hodnoty bez ohľadu na partikulárne záujmy, pričom poznanie je považované za nespochybniteľné dobro, ktoré v jednote s kultiváciou ducha prospeje rozvoju celého ľudstva, povedie k mravnému a spoločenskému pokroku (tradičná elitná akademická paradigma),
- rozvíjaným poznaním ako verejným dobrom prispievať k riešeniu problémov spoločenského prostredia a k zvýšeniu vzdelanosti všetkých prístupom k vyššiemu vzdelaniu (emancipačná paradigma) alebo
- na základe rozvíjaného poznania vytvárať inovácie, zvyšovať komerčný potenciál poznania a slúžiť tak rozvoju hospodárstva, konkurencieschopnosti a predovšetkým ekonomickým záujmom spoločnosti; (túto fázu premien vzdelávania nazývajú niektorí autori *treťou akademickou tranzíciou*, napr. Trow, 2006 in Lorencová 2015, s. 216).

S ohľadom na uvedené je možné s odvolaním na Clarka (1983) hovoriť o **piatich typoch moderných univerzít**, ktoré existovali v sedemdesiatych a osemdesiatych rokoch 20. storočia:

- **Univerzita „humboldtovská“**: založená na myšlienke jednoty vzdelávania a výskumu, ktorej ústrednými hodnotami je šírenie vzdelanosti, tvorba a ochrana poznania v spätosti s ideálom mravného utvárania človeka. Tieto hodnoty univerzity stoja na klasickej autonómnej kultúre nedeliteľného prepojenia ľudstva a poznania, hlbokého zaujatia pre pravdu a jej nerušeného vytvárania racionálnym a metodickým výkonom ducha, slobody bádania bez ohľadu na aktuálnu upotrebitelnosť, odloženia všetkých mimovedeckých záujmov a čo najmenšieho zasahovania vonkajšej moci do jej autonómie. Táto klasická univerzitná kultúra, typická pre Nemecko a organizovaná okolo vedných odborov, sa stala najvplyvnejšou filozofiou vysokoškolského vzdelávania.
- **Univerzita „college“**: založená na myšlienke, že úlohou univerzít je intelektuálna príprava spoločenskej elity, kultivácia mysle a rozvíjanie inteligencie, zodpovedajúce poňatiu ekonomicky slobodnej a otvorenej spoločnosti a nie príprava na určitý spôsob obživy a profesiu. Predstavuje menšie, na tútorskom prístupe založené univerzity, typické najmä pre Veľkú Britániu, s akademickou kultúrou zameranou predovšetkým na výučbu, poskytujúcou všeobecné a univerzálne štúdiá.
- **Univerzita „akadémia“**: je orientovaná predovšetkým na výučbu a je pre ňu typická tiež takto orientovaná akademická kultúra. Výskum sa rozvíja na

oddelených mimouniverzitných ústavoch väčšinou podrobených centrálnemu štátnemu dohľadu. Je založená na myšlienke, že úlohou univerzít je profesijné vzdelávanie spoločenských elít, zodpovedajúce do určitej miery sebestačnej ekonomike, ako je napr. Francúzsko. Od predchádzajúceho typu sa odlišuje zameraním vzdelávania, ktoré nie je univerzálne, ale profesijné. Obom v novodobejšej histórii prislúcha okrem akademickej kultúry aj kultúra sociálna, založená na aktívnej diskusii o riešení problémov sociálneho prostredia s cieľom kritickej reflexie spoločnosti, iniciácie a líderstva zmien svojho sociálneho okolia.

- **Univerzita výskumná:** je orientovaná predovšetkým na výskum a doktorandské štúdium, pričom výskum je zároveň hlavnou formou výučby a účasť na vedeckovýskumných aktivitách najdôležitejšou metódou výučby; odtiaľ pochádza aj členenie univerzity na ústavy. V tomto type univerzity, typickom pre USA, kde sa výskum realizuje za cieleného financovania privátnymi subjektmi v silne súťaživom prostredí, sa spája čiastočne humboldtovská univerzitná kultúra s biznisovou kultúrou, ktorá priznáva poznaniu trhovú hodnotu, akademickým aktivitám komerčný charakter a požaduje merať ich rovnakými kritériami ako podnikanie.
- **Univerzita aplikovaná:** je orientovaná predovšetkým na prevod výsledkov výskumu do využiteľných aplikácií a tiež na ekonomické zhodnotenie vedeckej produkcie, zakladá podniky, inkubátory, v ktorých sa ľahnu inovácie. Tento typ vysokoškolského vzdelávania zameraný na prax, ktorý bol v uvedenom období typický pre Japonsko, vzťah výučby a výskumu príliš neriešil, a preto ani príliš nepodporoval doktorandské štúdiá. Je tiež založený na biznisovej kultúre, ale aj na tzv. podnikavej kultúre, ktorá okrem komercializácie poznania požaduje využitie potenciálu univerzity v službe socioekonomickému okoliu práve prostredníctvom inovácií rôzneho typu.

Podľa Lorencovej (2015, s. 217) od 80-tych rokov začal byť univerzitný svet systematicky menený masívnymi intervenciami štátu a globalizovanej ekonomiky v duchu ekonomizujúcich perspektív a podľa nej pod týmto vplyvom v súčasnej dobe vrcholí **premena univerzít** na internacionalizované inštitúcie, ktoré sa budú podobáť ako vajce vajcu. Vysokoškolské vzdelávanie je podľa nej kolonizované princípmi mcdonaldizácie (tamtiež s. 205 – 206), ako sú napr. efektivita (optimalitácia nákladov, viacdrojové financovanie), kvantifikovateľnosť (štandardizácie výkonov študenta i učiteľa), predvídateľnosť (homogenizácia pod hlavičkou internacionalizácie), kontrola (kvalita zabezpečovaná podnikateľskou kultúrou auditu a manažérskym riadením vzdelávania).

V posledných rokoch začali štáty považovať za zdroj konkurencie nielen samotný výskum, ale hlavne **inovačný systém** (napr. Stratégia Európa 2020, Únia inovácií 2010), t. j. spôsob, ako sú inovácie zavádzané do praxe s presvedčením, že pre konkurencieschopnosť sú (aj drobné) inovácie dôležitejšie ako špičkové teoretické poznatky. Univerzitné prostredie je stále viac konfrontované s väčším

záujmom priemyslu o taký výskum, ktorý prinesie okamžité zhodnotenie. To má za následok preferenciu aplikovaného výskumu na úkor základného, preferenciu vied technických, príp. prírodných na úkor sociálno-humanitných, presadzovanie krátko (lacnejšieho) a na prax orientovaného vzdelávania, presadzovanie nových modelov spolupráce univerzít s hospodárskou sférou finančným zainteresovaním univerzít, oddelenie financovania výskumu od výučby, takmer výlučne grantovú podporu vedy, konflikt noriem akademického a komerčného sveta, rozpad hodnotového konsenzu vnútri univerzít, zníženie moci a postavenia akademikov v nich a pod.

Univerzity, ktoré v minulosti boli subjektom hodnôt s nárokom na jedinečnú odbornosť rozhodovania, sa stávajú objektom stratégií a direktívneho riadenia v globálnom ekonomickom záujme. A zatiaľ svoju autonómiu voči nárokom priemyslového a finančného sektora ani príliš nebránia. Liessmann (2009, s. 85) ich kritizuje za to, že hoci sa stále považujú za centrá reflexie všetkého, rezignovali pod taktovkou ekonomizácie na reflexiu toho, čo sa deje s nimi samými a ešte aj procesy riadenia kvality vzdelávania nevyvinuli z vnútorných potrieb, ale prevzali z vonku, zo sektoru manažérskych technológií a samé sa hodnotia podľa mimouniverezitných a mimovedeckých kritérií. Podľa neho pokiaľ poznanie je už len aplikáciou pre podnikanie poplatné praxi, je definované podnikateľským cieľom a nie pravdivosťou. Podobne veda prestáva byť slobodným bádaním v mene pravdy, ale sa plánuje podľa politických a ekonomických perspektív, podľa predom daných predstáv o výsledných cieľoch, či o budúcom ekonomickom zisku, čo považuje „za mrzačenie výskumu podľa ekonomických hľadísk“ (tamtiež s. 67).

Univerzitné pole, ktoré je v súčasnom období štruktúrované uvedenými mechanizmami a v ktorom majú žiť a pracovať mladí výskumníci, sa evidentne stáva celkom novým, zmeneným prostredím pre akademikov, v ktorom začína prevládať oproti klasickej autonómnej a akademickej kultúre kultúra podnikavá. Koncept *podnikavej univerzity* rozpracoval B. R. Clark, (1989) a definoval ju ako inštitúciu, ktorá dokáže maximalizovať komerčný potenciál svojich myšlienok a zároveň prinášať hodnotu spoločnosti bez toho, že by ohrozila svoje akademické vzdelávacie poslanie, t. j. ktorá by si zachovala určité akademické hodnoty a zároveň zabezpečovala prevod výskumných poznatkov do technológií a ich dynamický prenos mimo univerzitu do podnikovej sféry. Je to akési volanie po excelentnej univerzite, ktorá by si na jednej strane zachovala elitné postavenie a zároveň „predstava univerzálne prispôsobivej, flexibilnej organizácie s nestabilnou štruktúrou, ktorá sa dobre orientuje na trhu s poznaním a „proaktívne“ reaguje na jeho potreby a výzvy, to znamená, že tieto výzvy sama vyhľadáva“ (Lorencová, 2015, s. 226). Zároveň sa požaduje, aby takáto univerzita a veda neboli izolované od sociálneho okolia a aby produkcia poznania bola spoločensky a ekonomicky zodpovedná. To je v súčasnom vedeckom diskurze vyjadrené pojmom „akontabilita“ – skladanie účtov spoločnosti za kvalitu poskytovaných služieb vo forme objektívne merateľných výstupov

(patentov, certifikovaných postupov, článkov v impaktovaných časopisoch a i.). Toto ekonomizujúce zúženie spoločenskej zodpovednosti však samo napovedá, kto víťazí v snahe spojiť protikladnú klasickú autonómnu a akademickú kultúru a humanistické hodnoty univerzít s biznisovou a podnikavou kultúrou s inovačným poslaním. Aj Liessmann považuje takéto spojenie za nemožné a upozorňuje na neoliberálnu determinovanosť pojmov elitný a exelentný, kde za elitné sa budú považovať čisto výskumné (príp. aplikované – pozn. autora) univerzity, na ktorých všetko to, čo bolo univerzitám vnútené za posledných dvadsať rokov už nikto nechce, ktorá mlčky zruší humboldtovský model spojenia výučby a výskumu a teda ani nebude určená každému (Liessmann, 2009, s. 87 – 88).

Popisované procesy sa pochopiteľne dotýkajú aj **premeny povahy vedy** ako sociálnej inštitúcie. V 2. polovici 20. storočia sa veda rozvíjala v presne definovaných odboroch s jasne ohraničenými predmetmi skúmania, kde cieľom je ideál pravdy a vybudovanie hierarchicky usporiadaného poznania. Pre tento modus existencie vedy, ktorý Gibbons et al. (1994) nazýva *módus 1* je okrem disciplinárneho poňatia typický lineárny vzťah medzi základným a aplikovaným výskumom a autonómia vedeckej komunity, v ktorej kompetencii je stanovenie výskumných cieľov aj hodnotenie výskumných výsledkov. Riadi sa špecifickým étosom, ktorý stmeluje vedecké komunity a nepísanými normami, zabezpečujúcimi ich morálny konsenzus. Ten podľa Mertona predstavujú štyri základné hodnoty: 1. univerzalizmus – veda sa riadi iba vecnými kritériami; 2. komunalizmus – bádanie je kolektívnou aktivitou, jej výsledky patria celej spoločnosti, nie sú súkromným majetkom, neusiluje o zisk, ale o prínos k rozvoju poznania; 3. dezinteresovanosť – verifikácia vedeckých teórií vyžaduje oprostie vedy od osobných a iných záujmov, akýchkoľvek preferencií, stratégií, politík alebo predsudkov; 4. organizovaný skepticizmus – oprávnenosť hodnotiť a overiť pravdivosť poznatkov na základe logických kritérií a empirických údajov (Merton, 1973, s. 270 – 278). Typickým znakom tohto módu je separovanosť vedy od okolitého sveta, ktorá je na jednej strane nutná pre slobodné bádanie, hĺbavé premýšľanie, konceptualizáciu a systematizáciu problematiky, ale na druhej strane je aj predmetom kritiky zo strany spoločnosti pre jej uzavretosť a nízku spätosť s praktickým životom.

Na prelome storočí dochádza k zásadným zmenám v poňatí vedy a výskumu a podľa Gibbonsa a kol. (1994) sa mení spôsob vytvárania poznatkov. V spoločnosti poznania vznikajú nové formy poznania spojené s novými spôsobmi ich šírenia, **veda prechádza z módu 1 do módu 2**, od disciplinárneho poňatia k premenlivým a účelovým oblastiam výskumu, výskumným poliam, kde cieľom už ani tak nie je pravda, ale aplikovateľnosť a čo najúčinnejšie ovplyvňovanie reality vztiahnuté k vynaloženým prostriedkom (efektivita). V tomto móde má veda multidisciplinárny, transdisciplinárny a heterogénny charakter, kde je ťažké rozlíšiť medzi hľadaním fundamentálnych princípov a skúmaním špecifických kontextov; teória a prax, veda a technika, ale aj základný a aplikovaný výskum sa prelínajú, tvoria tzv. *hybridnú*

vedu, vysoká miera poznania je produkovaná v kontexte aplikácie. Veda má riešiť komplexné problémy a rýchlym tempom zavádzať inovácie, čo stavia akademikov do príslušnosti k rôznym interodborovým diskurzom a medziodborovým sociálnym interakciám, vedecké komunity sa preskupujú do dočasných sietí rôznych aktérov vo vzťahu k riešeným problémom, pre výskum je typická organizačná diverzita, rozmanitosť výskumných stratégií, mnohosť výskumných prostredí.

Požiadavka, aby veda riešila problémy komplexne, mení *chápanie predmetu vedy* už nie ako javu prislúchajúcemu jednému vednému odboru, ale ako javu do kontextu (teórie aj praxe) zasadeného a vnútorne variabilného. To prináša dôraz na inter- a transdisciplinaritu, snahu prepájať jednotlivé oblasti poznania a prelínanie perspektív, teda aj pluralizmus paradigiem a výskumných metód predtým vymedzených pre určité vedné odbory, ako aj zmiešané výskumné dizajny pre riešenie jedného problému a stieranie konvenčnej delby práce medzi kvantitatívnou a kvalitatívnou metodológiou. Dôraz na kontext prináša so sebou aj určitý druh popretia čistej objektivity vedy cez výskumný záujem o každodennosť, inakosť, porozumenie pohľadom a životnej situácii skúmaných subjektov, ktorým sa prostredníctvom kvalitatívnych metód ich výskum vymaňuje zo zovretia pozitivistckej paradigmy a všíma si viac konštruovanosť a podmienenosť povahy reality. Nové požiadavky ale aj možnosti ovplyvňovať aktívne vedou sociálnu realitu, a preto aj potrebu „stotožniť“ sa so skúmanými subjektmi a tak interpretovať výskumné výsledky, vyvolávajú aj nový výskumný étos. Od výskumníkov sa vyžaduje reflexívna otvorenosť, kritická reflexia neutrality, objektivity a hodnotovej nazaťažnosti, rešpekt k subjektom výskumu ako aj sociálna angažovanosť.

Na druhej strane, koncept inovácií, ktorý sa stáva stratégiou riadenia vedy, vedie k pomeriavaniu poznania nie svojou unikátnosťou, ale užitočnosťou výsledkov a potenciálom finančného zhodnotenia. Dochádza k rýchlej industrializácii poznania (Liessmann 2009), resp. ku *komodifikácii vedy* (Gibbons et al. 1994) dôrazom na prevoditeľnosť vedeckých výstupov na tovar, ktorý možno speňažiť, resp. na bodové hodnotenie, ktoré možno finančne vyjadriť. Vo vede sa rozrastá akademickému svetu cudzia, už spomínaná kultúra kvantifikovania, vykazovania, auditov a obmedzovania akademických slobôd manažérskym riadením vedy, externou kontrolou a konceptom akontability. Dôsledky pre vedecký výskum (a teda aj pre doktorandské štúdium) sú veľmi závažné. Preferujú sa výskumné témy, na ktoré je možné získať financie, čiastkové témy, ktoré využívajú inštrumentálne poznanie, preferuje sa výskumný dizajn, ktorý možno zrealizovať v krátkodobom horizonte. Hĺbková a mnohodomenzionálna reflexia sociálnej reality, ani dlhodobé experimentovanie nie sú podporované.

Tento modus vedy okrem nesporných dynamických prvkov, o ktorých bude reč neskôr, ako sú inter- a transdisciplinarita, či internacionalizácia alebo digitalizácia, nesie so sebou aj niektoré závažné *konceptuálne riziká*. Pre budúcnosť môže byť ohrozujúce, ak sa preferujú krátkodobé ciele riešenia určitých problémov na úkor

dlhodobého, premysleného a systematického rozvoja vedy alebo spoločnosti. Situáciu súčasnej vedy a univerzít, ktorá nahrádza nikdy nekončiacie hľadanie pravdy a neustále pochybovanie produkciou konečných poznatkov redukujúcich neistotu, nazývajú niektorí autori „psychotickou“ (podrobnejšie o nich Lorencová, 2015). Preferenciou redukovaného zvecnelého poznania (znalosť „čo“, príp. „ako“, ale nie „prečo“ a „s akými dôsledkami“) sa totiž v konečnom dôsledku obracia do nenávisnej reakcie voči skutočnému hĺbkovému, spochybňujúcemu, reflexívnemu a teoretizujúcemu mysleniu. Súčasný vzdelávací ideál flexibilného človeka, permanentne a vysilujúco sa adaptujúceho na meniace sa podmienky, ale nezakotveného ani v transcencii, ani v reflexii, ani v povinnosti, ani v zodpovednosti, neposkytuje podľa Lorencovej mnoho záruk pre budúcnosť skutočne ľudského sveta (tamtiež, s. 234).

V rankingovom prostredí súčasnej vedy, kde indikátormi kvality sa namiesto originality a invencie myslenia, stali počty presne definovaných publikovaných výstupov v úzkom okruhu prestížnych časopisov a kde sa veda už neriadi normatívnymi pravidlami mertonovského étosu, sú nezanedbateľné aj závažné *etické riziká*. Vytvoril sa nový kompetitívny „étos“ charakteristický frenetickou publikačnou činnosťou akademikov, známy aj pod karikujúcim heslom „publikuj alebo zhyň“ (publish or perish), kde plnenie indikátorov publikačnej činnosti v stanovených počtoch, publikácií v impaktovaných časopisoch v databázach súkromných firiem (WoS, Scopus), vzostup citačného indexu a H- indexu a pod. rozhodujú o postavení a pracovnej budúcnosti akademika, a preto sa stávajú cieľom jeho práce. V každom odbore vzniká obrovské množstvo publikácií, ktoré nie je možné prečítať a množstvo časopisov, ktoré nie je možné sledovať. Medzi nimi aj tzv. predátorské bez seriózneho recenzného konania, slúžiace k finančnému zisku a umelému navyšovaniu citačných indexov. Nutnosť neustále publikovať, vyvolaná kvantitatívnym hodnotením vedy, vedie k neetickému konaniu rôzneho druhu od plagiátorstva, fiktívneho spoluautorstva, cez fabrikáciu a falšovanie dát, multiplikovanie textov až po neprijateľné konanie recenzentov a elitné publikačné kliky. Kultúra „publish or perish“ tak narušuje mravnú integritu a sociálne fungovanie vedcov a má nezanedbateľný vplyv na výchovu nových generácií výskumníkov a tým aj na povahu vedy v budúcnosti.

Veda rozvíjaná v móde 2 a paradigmatické zmeny výskumného prostredia problematizujú aj **enkulturáciu nových výskumníkov**, t. j. aj doktorandov. Tradične boli pre formovanie výskumníka podstatné dve skutočnosti: zdokonaľovanie vo vlastnom vednom odbore a jeho včleňovanie do existujúcej kultúry sociálneho fungovania vedeckej komunity, tvorenej zdieľanými hodnotami, normami, presvedčeniami a interpretáciami determinujúcimi správanie sa akademikov. Proces expertného formovania je dlhodobou záležitosťou a predpokladá podľa Lorencovej stabilné jadro zdieľanej profesijnej identity (epistemologické, vedecké, didaktické a profesijné postoje), spoločné profesijné praktiky, konsenzus o cieľoch,

súvislostiach a podmienkach výskumu, ale aj zdieľaná diskurzívna prax prepojená s riešenými problémami a vedeckým jazykom jednotlivých odborov (Lorencová, 2015, s. 240). Včlenenie do takejto profesijnej kultúry tak ale znamená aj osvojenie neverbalizovaných a príp. aj nerefektovaných predpokladov vedeckej práce, vrátane možných predsudkov, preferovanie, či prehliadanie východiskových teórií, alebo výskumných stratégií, ovplyvnené najmä vedúcimi osobnosťami odboru.

Pri premenách súčasnej vedy sa práve spomínané stabilné jadro profesijnej identity postupne rozkladá. V podmienkach diverzifikovanej a nehomogénnej akademickej kultúry, nestabilnej sociálnej a vedeckej štruktúry hybridnej vedy a nových akademických sietí a tým aj roztrieštenosti vedeckého diskurzu, prepojeného s politickým, ekonomickým i laickým sa v podmienkach biznisovej a podnikavej univerzitnej kultúry stráca opora, o ktorú by bolo možné enkulturáciu nových výskumníkov oprieť. Spomínaný mertonovský étos výskumnej práce už v úplnosti neplatí a nový, ktorý by prepojil nové trendy a humanitné univerzitné hodnoty, zatiaľ nie je sformovaný. Aj z týchto dôvodov je problematika odborného, ľudského a mravného rozvoja doktorandov a starostlivosti inštitúcií o doktorandské štúdium kľúčovým bodom, od ktorého závisí, akým smerom a v duchu akých hodnôt sa bude v budúcnosti veda a univerzity rozvíjať.

1.2 Vývoj a trendy doktorandského štúdia vo svete

1.2.1 História a vývoj doktorandského štúdia

Prvý doktorát v západnej civilizácii bol podľa Mihaljeviča (2017) udelený okolo roku 1150 v Paríži. V stredoveku to však nebola najvyššia kvalifikácia, pretože to bola jediná kvalifikácia a v tejto skorej forme doktorátu v počiatkoch univerzít pochopiteľne chýbala originalita výskumu, ktorý učitelia na univerzitách uskutočňovali iba vo svojom voľnom čase. Zásadná zmena v podobe doktorátu nastala v 19. storočí, keď Wilhelm von Humboldt v roku 1810 založil prvú univerzitu, ktorá kombinovala výučbu s výskumom, pôvodne s názvom Univerzita v Berlíne, dnes Humboldtova univerzita a zaviedol nový druh doktorandského titulu – Philosophia Doctor (DPhil.), čiže doktor filozofie, neskôr PhD. Keď bol tento pojem zavedený, slovo „filozofia“ malo oveľa širší význam; pôvodne bol udeľovaný len študentom filozofie, čo sa však čoskoro zmenilo. Titul PhD. bol najvyšším akademickým titulom, ktorý si vyžadoval pôvodný výskum ako svoju neoddeliteľnú súčasť. **Humboldtovský model doktorátu** predstavoval ukončenie „učňovskej“ prípravy, stávanie sa vedcom prostredníctvom výskumu a osobnostný rozvoj cez vzdelávanie školiteľom, ktorý mal s doktorandom osobný vzťah na základe dohody po vzore „majster-učeň“. Štúdium bolo ukončené dizertačnou prácou a jej obhajobou. Tento doktorát bol udeľovaný výskumníkovi, ktorý významne prispieval k tvorbe originálnych vedeckých poznatkov a ich porozumeniu a bol určený pre hŕstku najtalentovanejších akademikov. Časovo nebol obmedzený a trval tak dlho, kým dotýčný akademik nedospel k vytvoreniu nejakého nového poznatku.

Prvou krajinou, ktorá tento model prevzala a prispôsobila na svoje podmienky, boli USA, kde bol takýto doktorát prvýkrát udelený v roku 1861 na univerzite v Yale a v krátkej dobe aj na ďalších amerických univerzitách vrátane Harvardu, Michiganu a Pensylvánie a po nich v roku 1887 Japonsko – na súčasnej univerzite v Tokiu (Taylor, et al., 2018). Od založenia Univerzity Johna Hopkinsa v roku 1876 výhradne s cieľom vyššieho graduálneho vzdelávania sa objavuje tendencia organizovať doktorandské štúdium ako samostatnú inštitúciu alebo subštruktúru inštitúcie vysokoškolského vzdelávania (Cullen et al., 1994, s. 13). **Americký model doktorandského** štúdia sa líšil od nemeckého modelu, ktorý bol tvorený len dizertačnou prácou, pretože kombinoval dizertačnú prácu aj so štúdiom. Bol menej voľný ako nemecký, s rozsiahlejšou a štruktúrovanejšou postgraduálnou výučbou a so zavedením systému dohľadu prostredníctvom tímov supervízorov a poradcov. Z USA sa v roku 1910 rozšíril do Kanady (Delany, 2009, s. 3).

Do prvej polovice 20. storočia sa vďaka takémuto pokročilému vedeckému vzdelávaniu ukázal obrovský vplyv vedy rozvíjanej na nemeckých univerzitách, čo si uvedomili najmä univerzity vo Veľkej Británii. V snahe odvrátiť amerických a koloniálnych študentov od nemeckých univerzít začali aj na tlak ministerstva zahraničných vecí pestovať tento nový typ doktorátu – výskumný stupeň vzdelávania (research degree) v roku 1917 na Oxfordskej univerzite (Mihaljević, 2017) a prvý doktorát udelili podľa Taylora et al. (2018) v roku 1920. V roku 1921 sa už rozšíril na všetkých britských univerzitách, v 20-tych rokoch 20. storočia v Írsku, v Juhoafrickej republike ba aj v Mexiku. V Írsku bol prvý doktorát udelený na Trinity College Dublin v roku 1935 (Delany, 2009, s. 4). V 30-tych rokoch sa preniesol do Brazílie, v roku 1944 na Nový Zéland a v roku 1948 do Austrálie (Taylor, et al 2018). Prvý doktorát v Austrálii udelila Univerzita v Melbourne v roku 1949 (Cullen et al., 1994, s. 16). Koncom 40-tych rokov bol už titul PhD. udeľovaný v celom anglo-americkom svete.

Trvalo však jeden a pol storočia, kým sa vo svete presadil model doktorandskej prípravy univerzity v Berlíne. Európske západné krajiny ho prijali až v 80-tych rokoch (napr. Taliansko v roku 1988, Dánsko v roku 1989) a v 80-tych rokoch začali adoptovať nový model doktorátu aj ázijské krajiny – po Japonsku najskôr Čína, ale aj India, Pakistan, Thajsko, Singapur a iné (Taylor et al., 2018). Vo Východnom bloku zatiaľ prevládal sovietsky dvojstupňový model doktorátu kandidát vied (v skratke CSc.) a doktor vied (v skratke DrSc.). Mohol byť udeľovaný nielen univerzitami ale aj akadémiami vied a bol podriadený štátnemu súhlasu. Na Slovensku sa udeľoval ako vedecká hodnosť od roku 1953 do roku 1996 a bol chápaný ako vedecká výchova. Oba stupne doktorátu udeľovala Československá akadémia vied, Slovenská akadémia vied alebo vysoká škola po obhájení kandidátskej dizertačnej práce. V rokoch 1990 – 1996 sa udeľoval paralelne k titulu PhD., ktorý titul kandidáta vied napokon nahradil. Reforma PhD. vzdelávania v bývalých komunistických krajinách začala po demokratických revolúciách v 90-tych rokoch 20. storočia.

Od 19. storočia do 60-tych rokov minulého storočia spolu koexistovali na rôznych univerzitách sveta obidva modely PhD. – humboldtovský aj americký. Podľa Matasovej to bolo tak až do roku 1960, keď vznikol v Spojenom kráľovstve *model PhD. za publikáciu*. Aj keď tento model bol tiež založený na výskumnom projekte pod vedením školiteľa, došlo k podstatným zmenám. Zmenil sa obsah a štruktúra dizertačnej práce, ako aj proces skúmania. Dizertačnou prácou mohla byť publikovaná a recenzovaná vedecká štúdia, alebo viac štúdií, doplnených o zhrňujúcu štúdiu prezentujúcu východiská a celkové závery (Matas, 2012, s. 164). Tento model, zavedený vo Veľkej Británii, sa stal neskôr veľmi populárny aj v Austrálii.

Do sedemdesiatych rokov 20. storočia rýchlo rástlo doktorandské vzdelávanie, a to tak v Európe, ako aj v iných častiach sveta. Tento trend bol motivovaný rastúcim dopytom po vedeckých a univerzitných zamestnancoch a podporovaný financovaním výskumu. Do konca sedemdesiatych rokov sa však celkový rast vyššieho vzdelávania skončil a na celom svete došlo k výraznému poklesu štátneho financovania výskumu. To prinútilo univerzity hľadať iné prostriedky financovania a nakoniec viedlo k tomu, čo je známe ako „marketizácia“ vysokoškolského vzdelávania – zavedenie mechanizmu financovania inšpirovaného trhom a súkromnými finančnými prostriedkami. Už v osemdesiatych rokoch sa podľa Cullena et al. kritizovali nedostatky doktorandov vzhľadom k potrebám priemyslu a biznisovej kultúry a hľadal sa **alternatívny model doktorandského vzdelávania** s podstatnými študijnými komponentmi, s menším dôrazom na pôvodný výskum, ale s určením výskumných tém podľa spoločných akademických a priemyselných záujmov s takými prvkami ako: zriaďovanie tímov dvoch alebo troch supervízorov z akademickej obce a priemyslu; uznávanie práce vykonávanej v priemyselných laboratóriách; umožnenie predkladať ako alternatívu k tradičnej dizertačnej práci sériu dokumentov popisujúcich riešenie problémov priemyslu (Cullen et al., 1994 s. 21). Okrem doktorátu cez publikáciu sa začali zavádzať nové formy doktorandského štúdia, ako „profesijný doktorát“, ktorý mal osloviť pracujúcich odborníkov, „praktický doktorát“, ktorého cieľom bolo osloviť umelcov a „nová trasa doktorátu (new route PhD.)“ zameraný na potreby medzinárodného trhu. Tieto formy sa plne rozvinuli v nasledujúcich desaťročiach (bližšie kap. 1.2.2).

Deväťdesiate roky 20. storočia sú považované za **začiatok vlny reforiem doktorandského vzdelávania**, ktoré už nezodpovedalo potrebám postindustriálnej spoločnosti, vzdelanostnej ekonomiky, novému chápaniu úlohy univerzít, ani novému módu 2 rozvoja vedy. Boli iniciované jednak politickými rozhodnutiami, ale aj zisteniami množstva výskumov doktorandského štúdia, či monitorovacích správ o jeho kvalite, účeloch a účinnosti, ktoré sa v tomto období realizovali v Európe, v USA, ale aj v Ruskej federácii a na úrovni mnohých národných štátov. V Európe sa v roku 1992 ministri školstva piatich členských štátov EÚ (Belgicko, Dánsko, Nemecko, Francúzsko a Holandsko) dohodli na zlepšení transparentnosti a

prispôsobení existujúcich systémov doktorandského štúdia, pričom zdôraznili jeho rozhodujúcu úlohu v rozvoji spoločnosti založenej na vedomostiach a v konkurencieschopnosti ekonomiky Európy. Tieto myšlienky sa ďalej rozvíjali počas bolonských stretnutí v Berlíne (2003), kde sa vytvoril Európsky výskumný priestor (Graduate – ERA) a žiadala sa podpora kariérneho rozvoja výskumníkov a v Bergene (2005), kde sa bolonský proces plne rozšíril aj na tretí stupeň štúdia, bol prijatý záväzok udržať a zlepšiť konkurencieschopnosť a príťažlivosť odbornej prípravy v oblasti výskumu, požadovalo sa zosúladenie kvalifikácií na doktorandskej úrovni, potreba štruktúrovaných doktorandských programov, transparentnej supervízie a hodnotenia a zmeny štúdia, ktoré naplnia potreby širšieho trhu práce. Osobitne boli požiadavky reformy a rozvoja kvality doktorandského štúdia spracované na bolonských seminároch v Salzburgu I a II v rokoch 2005 a 2010.

V USA sa v roku 1999 uskutočnil národný prieskum medzi 4 114 študentmi doktorandského štúdia s alarmujúcimi zisteniami – študenti uviedli neadekvátnu prípravu na výskum, neschopnosť publikovať, nepripravenosť na širokú škálu kariér mimo akademickej obce, zlé pracovné podmienky a nízke platy. Viac ako polovica respondentov uviedla, že nedostala príležitosť postupne prevziať zodpovednú úlohu vo výskumných projektoch. Lídrov v oblasti obchodu a priemyslu znepokojilo, že väčšina vidí svoju budúcnosť iba na akademickej pôde (Matas, 2012, s. 165 – 166). Veľmi podobné závery priniesli aj prieskumy realizované po roku 2000 v Austrálii (Mihaljević, 2017). S cieľom zvýšiť kvalitu a atraktivitu doktorandského štúdia, konkurencieschopnosť a zamestnateľnosť mladých výskumníkov odporučila Robertsova správa v roku 2002 v Spojenom kráľovstve rozšíriť prípravu doktorandov v oblasti prierezových spôsobilostí, vytvoriť potrebnú kultúrnu zmenu v úrovni poskytovania spôsobilostí a kariérnej podpory výskumníkov a zainteresovať mimoakademickú sféru do financovania a podpory zmien v doktorandskom štúdiu. (Roberts, 2002, s. 10 – 11). Tieto a ďalšie zistenia sa stali základom pre reformy doktorandského vzdelávania vo svete.

1.2.2 Transformácia doktorandského štúdia a modely jeho realizácie začiatkom 21. storočia

Na prelome storočí boli univerzity na celom svete v oblasti doktorandského vzdelávania vystavené novým výzvam, s ktorými sa predtým nestretli. Čelili zisteniam svojich národných prieskumov, ale aj vlne kritiky od „skutočného sveta“. Podľa Bitušikovej (2011, s. 2) predovšetkým preto, že je nákladné, trvá dlho, vyžaduje vysokokvalifikované práce, a navyše len asi polovica študentov skutočne dokončila štúdium, ale aj preto, že produkuje akademikov, ktorí sa takto reprodujú ako druh a nie výskumných podnikateľov, ktorých vyžaduje znalostná ekonomika. S narastajúcim tlakom na dosiahnutie väčšej a rozmanitejšej doktorandskej študentskej kohorty prišli spoločenské výzvy na lepšie riadenie doktorandských programov s cieľom optimalizovať ich produktivitu a minimalizovať riziko zlyhania

(Matas, 2012, s. 165). Taylor et al. (2018) konceptualizovali štyri veľké skupiny vplyvov, pod ktorými sa realizovala paradigmatická transformácia doktorandského štúdia na konci 20. a začiatku 21. storočia. Sú nimi: formalizácia, rast a diverzifikácia populácie doktorandov, diverzifikácia foriem a spôsobov štúdia a diverzifikácia účelov štúdia. Nasledujúca časť analyzuje stav doktorandského vzdelávania s využitím tohto konceptu.

Formalizácia

V minulosti bolo doktorandské vzdelávanie vo veľkej miere ponechané na jeho samotných aktérov bez vonkajších zásahov. V súčasnosti ide už o značne formalizovaný proces, ovplyvnený takými determinantmi ako sú komodifikácia, mcdonaldizácia, regulácia, kolektivizácia a štrukturácia (Taylor et al., 2018, s. 9). Na jednej strane ide o procesy spontánne vyvolané globálnym ekonomickým a sociálnym vývojom, ktoré sa na druhej strane prejavili v množstve politických, ekonomických a manažérskych opatrení rôznych zainteresovaných aktérov s cieľom zabezpečiť dostatok kvalifikovaných výskumných pracovníkov, schopných pracovať v rôznych sektoroch spoločnosti.

Komodifikácia je podľa ekonómie proces, pri ktorom sa z objektov, udalostí, vlastností, ľudskej práce či ľudí samotných stávajú predmety výmeny, podliehajúce trhovému mechanizmom, robí z nich tovar určený na predaj, ktorého hodnota je daná jeho zameniteľnosťou. Vytvára vnútri doktorandského štúdia vzťah poskytovateľ-konzument, a to napríklad na úrovni neoliberálnej politiky, kde sektor vzdelávania má byť prioritne službou pre hospodársku a spoločenskú prax (a nie pre rozvoj jednotlivca), alebo na úrovni financovania doktorandského vzdelávania, kde externý poskytovateľ zdrojov požaduje od univerzít službu určitého druhu podľa vlastných predstáv (a nie podľa predstáv vedy alebo univerzity). Na jednej strane približuje doktorandský výskum životu a riešeniu reálnych problémov. Na druhej strane núti inštitúcie realizujúce doktorandské vzdelávanie reorganizovať ho tak, aby uvedeným požiadavkám vyhovovalo, pretože už nepostačuje, že sa doktorand učí vednému odboru a akademickej kultúre od svojho školiteľa. V dobe nedostatku štátnej finančnej podpory výskumu komodifikácia ovplyvňuje ciele, obsah, procesy aj hodnotenie výskumu (grantový model), núti zároveň univerzity, doktorandov a ich školiteľov výskumne sa venovať ekonomicky alebo politicky zaujímavým témam. Matasová to označuje za komercionalizáciu doktorandského vzdelávania, ktorá od univerzít očakáva, že sa budú správať ako samofinancovateľné podniky, ktoré za verejné i súkromné dotácie vychovávajú profesionálov výskumu, tvoriacich poznatky, ktoré sa časom premenia na bohatstvo (Matas, 2012, s. 167 – 168).

Mcdonaldizácia je pomenovanie takej situácie, keď spoločnosť prijme životný štýl, podobajúci sa chodu rýchlo-obslužných reštaurácií typu McDonald's, ktoré zaviedol sociológ G. Ritzer. Označuje proces premeny spoločnosti k inštrumentálnej, časovo a ľudsky nenáročnej racionalite, stojacej na štyroch

dimenziách: efektivita (výber optimálnych prostriedkov na rýchle a nenáročné dosiahnutie cieľa), vypočítateľnosť (kvantita sa stáva meradlom na úkor kvality), predvídateľnosť (na základe rovnakých postupov rovnaké očakávania výsledkov) a kontrola (nahradenie ľudského faktora technológiami, alebo byrokratickými postupmi, kde človek nemá uvažovať, ale konať ako na bežiacom páse). Podľa neho tento proces vedie k dehumanizácii a opúšťaniu tradičných hodnôt (Ritzer, 2001). V doktorandskom štúdiu sa to prejavuje ako tlak na úspešnosť a na skrátenie dĺžky doktorátu, vrátane finančného tlaku na inštitúcie zabezpečiť také štruktúry, organizáciu a podmienky, že študenti budú úspešní vo vyhradenom čase. Dĺžka doktorandského štúdia sa naozaj skracuje, v Bergene (2005) bola napr. bežná pracovná záťaž 3. stupňa štúdia stanovená na 3 – 4 roky. Potvrdil to aj prieskum Európskej asociácie univerzít (EUA), realizovaný na prelome rokov 2017 a 2018, ktorého sa zúčastnilo 311 inštitúcií s doktorandským štúdiom v 32 európskych krajinách, čo predstavuje 40 % doktorandov z ich celkového počtu v týchto krajinách. V 65 % vysokých škôl je priemerný čas ukončenia v rozmedzí 3,5 roka (17 % vysokých škôl) a 4,5 roka (21 % vysokých škôl) a v 7 % len 3 roky. Podľa 85 % týchto inštitúcií sa v porovnaní so situáciou pred 10 rokmi priemerný čas trvania doktorátu sa buď znížil (43 %), alebo zostal stabilný (42 %) (Hasgall et al. 2019, s. 22). Bitušíková vidí riziko tohto zrýchľovania v tendencii doktorandov ale aj školiteľov voliť si jednoduchšiu a bezpečnejšiu cestu k získaniu titulu výberom výskumných tém bez rizika a projektov s predvídateľným výsledkom, často v rámci hraníc jednej disciplíny s negatívnymi dôsledkami na tvorivosť mladých výskumníkov a možným dlhodobým dopadom na inovácie európskeho výskumu (Bitušíková, 2011, s. 6).

Regulácia predstavuje na rozdiel od obdobia, keď si doktorandské štúdium realizovali univerzity samostatne, riadené zásahy, úpravy a usmerňovanie zvonku, obmedzujúce autonómiu univerzít. S cieľom zabezpečiť kvalitu štúdia a úspešnosť doktorandov vznikli v sledovanom období národné (ale aj medzinárodné) pravidlá a smernice, ako aj prísne národné legislatívne opatrenia, ktoré musia byť aplikované na úrovni vysokoškolských inštitúcií (Taylor et al., 2012). Potvrďuje to aj prieskum EUA, podľa ktorého sa národná alebo štátna úroveň riadenia podieľa na rozhodovaní o nasledovných otázkach v rozsahu: prvky prijímacieho konania 16,2 %, výber kandidátov 5,0 %, zmluvné podmienky medzi doktorandom a školiteľom 21,9 %, pravidlá a usmernenia školiteľstva/supervízie 12,3 %, požadované témy/okruhy doktorandského štúdia 11,6 %, požadované úlohy doktorandov 14 %, skúšobné pravidlá a smernice 32,8 % (Hasgall et al. 2019, s. 27). Príkladom medzinárodnej regulácie je zavedenie kreditného systému (ECTS), ktorý svojou podstatou určuje presnú pracovnú záťaž študenta v jednotlivých študijných povinnostiach, aj do tretieho stupňa vysokoškolského štúdia. Kým niektoré krajiny, ako je aj Slovensko, ho zaviedli byrokratickým opatrením do celého doktorandského štúdia, v niektorých krajinách ho univerzity používajú len na hodnotenie študijných aktivít, alebo podľa prieskumu EUA 14 % univerzít ich nepoužíva vôbec (tamtiež, s. 15). V Európe sa stále

diskutuje, že kreditný systém nie je nevyhnutnou podmienkou doktorandského štúdia. Podľa Bitušíkovej (2011, s. 9) môžu byť kredity pre hodnotenie výskumných aktivít dokonca kontraproduktívne a v rozpore s potrebou podporovať autonómne myslenie, keď túžba nazbierať kredity nahrádza túžbu po nových poznatkoch, výzvy „neznámeho“, zvedavosť, predstavivosť, ambície a tvorivosť. Práve otázky obmedzenia negatívnych dopadov regulácie doktorandského štúdia aj v súvislosti s jedinečnosťou výskumníka a autonómiou univerzít sú v centre pozornosti salzburských princípov doktorandského štúdia (pozri kap.1.2.3).

Kolektivizácia (zospoločenšenie) znamená prax alebo princíp, ktorý dáva skupine/tímu prioritu pred jednotlivcom. Na rozdiel od minulosti, keď bol doktorát záležitosťou medzi jedným doktorandom a jedným školiteľom, sa v súčasnosti presadzujú také stratégie a formy rozvoja doktorandského štúdia, ktoré túto skutočnosť menia. Založiť bázovo výchovu nového typu výskumníka, na ktorého sa kladú v medzinárodnom meradle rôznorodé náročné požiadavky, na individuálnom vzťahu dvoch osôb, je nielen ohrozujúce, ale pre dnešnú dobu aj neprijateľné. Tak isto to platí aj o založení budúcnosti výskumu len na aktivite a samostatnej práci doktoranda. Hoci vzťah školiteľa a doktoranda sa stále považuje za zásadný, stále viac sa požadujú kolektívne formy práce a štúdia, a to ako doktorandov, tak aj školiteľov, napr. práca doktorandov v rôznych tímoch a sieťach, vytváranie tímov školiteľov pre jedného doktoranda alebo skupinu doktorandov, práca a vzdelávanie školiteľov v tímoch, požadovanie kolektívnej zodpovednosti inštitúcie za kvalitu procesu a výstupov doktoranda, vytváranie podporných tímov pre kariérny či osobnostný rozvoj doktorandov, vytváranie tímov profesionálnych zamestnancov zodpovedných za doktorandské štúdium, kolaboratívne doktorandské schémy v spolupráci univerzít a priemyslu a pod. (Bitušíková, 2011, Matas, 2012, Borrell-Damian et al., 2015, Taylor et al., 2018 a ďalší). Procesy kolektivizácie majú svoje výhody, ale aj nevýhody. Je nesporné, že podporujú vytváranie kritickej masy pre lepšie zvládnutie koncepčných a organizačných problémov doktorandského štúdia a výskumu, umožňujú lepší dosah podpory pre doktorandov aj školiteľov a riešenie ich problémov. Na druhej strane predstavujú aj väčší potenciál konfliktov, konkurencie, rôznorodosti vedenia alebo štýlov supervízie. V súvislosti s prepojením mcdonaldizácie, regulácie a kolektivizácie stojí za pozornosť aj upozornenie Louwa a Mullera (2014) na trend smerom ku generalizácii, homogenizácii a spriemerňovaniu (v originále „genericizmu“), ktorý je v protiklade s individualizujúcou trajektóriou doktorandskej práce, kde samotný autoritatívny hlas nového absolventa musí vystupovať proti hlasu jeho kolegov, aby splnil kritérium skutočnej novosti, čo je charakteristickým znakom dizertačnej práce.

Štruktúrácia (výstavba, usporiadanie, vnútorný poriadok) predstavuje proces prechodu od historického doktorátu, ktorý prebiehal ako individuálne štúdium alebo výskum doktoranda k pevnejším štruktúram organizácie doktorandského štúdia. Hoci vzdelávanie, ktoré vedie k získaniu doktorandskej kvalifikácie na celom svete, je

veľmi rôznorodé, čo sa týka dĺžky, vyučovacích, výskumných a hodnotiacich procesov (Powell & Green, 2007) a neexistuje žiadna celosvetovo jednotná doktorandská prax (Matas, 2012), predsa len je viditeľná zvyšujúca sa štruktúracia najmä na dvoch úrovniach – na úrovni študijných programov a na inštitucionálnej úrovni. V 21. storočí sú doktorandi v mnohých krajinách, napr. USA, Spojené kráľovstvo, Austrália povinní absolvovať *štruktúrovaný študijný program* s pokročilou výučbou, týkajúcou sa vedného odboru/výskumného problému, metodológie alebo prierezových spôsobilostí (Delany, 2014). Prieskum EUA ukázal, že v Európe má väčšina univerzít zadefinované pravidlá pre kľúčové aspekty doktorandského vzdelávania vo všetkých alebo vo väčšine študijných programov, napr.: požadované kurzy – 80 %, hodnotenie a skúšky 74 %, obsah kurzov 71 % a kredity 71 % univerzít. Dominantné sú vzdelávacie aktivity, zamerané na špecifické výskumné kompetencie – 97 % univerzít (napr. pokročilé metódy, práca s údajmi, nové techniky) a všeobecné akademické kompetencie, ktoré nie sú špecifické pre jednotlivé disciplíny 82 % (napr. písanie grantov, publikovanie, etika), na tréning rôznych prierezových/prenositelných spôsobilostí (podnikanie, tímová práca, manažérske kompetencie) sa zameriava 47 % univerzít a na spôsobilosť vyučovať 45 % univerzít (Hasgall et al., 2019, s. 15). Doktorandské študijné programy sa vyskytujú buď vždy alebo vo veľkej miere organizované na úrovni vednej disciplíny na 64 % univerzít, na úrovni fakulty, resp. skupín vied (napr. prírodné vedy) na 52 % univerzít, na základe interdisciplinárnych tém alebo spoločenských výziev (napr. migrácia) na 14 % odpovedajúcich univerzít. V Európe je 11 % univerzít, kde doktorandské vzdelávanie ešte v duchu historického doktorátu vedú jednotliví školitelia bez inštitucionálneho dohľadu. 13 % odpovedajúcich univerzít uviedlo existenciu organizácie doktorandského vzdelávania na interinštitucionálnej úrovni, ako je napr. konzorcium univerzít, interinštitucionálna doktorandská škola (tamtiež, s. 13).

Nárast *štruktúracie na inštitucionálnej úrovni*, ako sú doktorandské školy alebo iné špecifické štruktúry pre vzdelávanie doktorandov dokladá aj Bitušíková v prehľade predchádzajúcich prieskumov doktorandského štúdia k tomuto prieskumu EUA, keď uvádza, že ich existenciu v prieskume TRENDS 2007 uvádzalo 29 % európskych univerzít, v prieskume TRENDS 2010 už 65 %, v prieskume ARDE 2011 82 % a v prieskume ERA 2013 85 % európskych univerzít (Bitušíková in Hasgall et al., 2019, s. 8). Louw a Muller (2014) však zároveň upozorňujú, že stále silnejúce snahy o štruktúraciu na úrovni doktorandských programov vytvárajú aj určité napätie, pretože stoja proti rozvoju nezávislosti a osobnej autonómie, v ktorej doktorandi hľadajú a potrebujú podporu.

Rast a diverzifikácia populácie doktorandov

V polovici 20. storočia zabezpečovalo prípravu intelektuálnej elity, schopnej riadiť spoločnosť alebo pracovať vo výskume vysokoškolské vzdelávanie, osobitne jeho magisterský stupeň. Koncom 20. storočia vysokoškolské vzdelávanie najmä pod

politickým tlakom zabezpečiť ľudské zdroje pre vzdelanostnú spoločnosť, dosiahnuť v ňom rodovú, rasovú a sociálnu rovnosť a pod., značne zmasovalo. Kým v roku 1970 študovalo na vysokých školách po ukončení strednej školy 10,1 % svetovej populácie, v roku 2014 už 34,4 %, pričom napr. v Severnej Amerike vzrástlo toto percento zo 47,4 % v roku 1970 na 84,05 % v roku 2014, v Európe a centrálnej Ázii z 33,3 % na 62,1 %, v Latinskej Amerike dokonca z 5,96 % na 43,3 % (Roser & Ortiz-Ospina, 2019). Podľa UNESCO študovalo v roku 2017 v bakalárskom stupni štúdia (podľa novej klasifikácie z roku 2011 stupeň ISCED 6) viac ako 149 miliónov študentov a v magisterskom stupni štúdia (ISCED 7) viac ako 23 miliónov študentov¹. Takýto masívny nárast znamenal, že na vysoké školy prichádzala aj populácia priemerných kvalít, pretože uvedené percentá nezodpovedajú normálnemu rozloženiu v populácii. Vysoké školy sa museli s takýmto návalom vysporiadať aj prostredníctvom frontálnejších a skupinových foriem práce, čo so sebou prinieslo aj menej pozornosti najtalentovanejším študentom. Vznikali nové vysokoškolské inštitúcie, aj také, ktoré už nemohli zaručiť vysokú kvalitu magisterského stupňa štúdia. Keďže pokrok vedy, techniky a spoločnosti vyžaduje vysokokvalitných odborníkov, pozornosť sa zákonite preniesla na doktorandský stupeň štúdia.

Masifikácia znamená výrazný nárast počtu doktorandov, ale aj absolventov doktorandského štúdia. Podľa Neradovej došlo v priebehu 13 rokov (od roku 1991 do roku 2004) k veľkému nárastu produkcie absolventov PhD. štúdia vo svete, predovšetkým v ázijských krajinách. Za týchto trinásť rokov Čína zvýšila svoju produkciu PhD. o 815 % z 2 000 absolventov na 22 000, Tchaj-wan o 379 % zo 400 na približne 2 000, Južná Kórea o 166 % z 1 000 na 3 500, Japonsko o 58 % z 10 000 na 15 000. V Európe, kde počet doktorandov bol aj predtým vyšší, bol nárast miernejší, s výnimkou Veľkej Británie, a to vďaka medzinárodným študentom o 82 % z 8 000 na 15 000. Spojené štáty zaznamenali 12 %-ný nárast, z približne 37 000 na 42 000 a Austrália 46 %-ný, z asi 3 000 na 5 000 (Nerad, 2010, s. 4). Nárast sa v ďalších rokoch ešte dynamizoval, napr. v Austrálii vzrástol počet absolventov medzi rokmi 2000 a 2010 na 187 %. V USA sa dokonca medzi rokmi 2009 a 2011 zdvojnásobil (Johnston, Sampson, Comer & Brogt, 2016, s. 186). Podľa UNESCO študovalo v doktorandskom štúdiu (ISCED 8) v roku 2012 viac ako 2 milióny 700 tisíc študentov a v roku 2017 už 3 milióny 23 tisíc. Vyspelé krajiny sa snažia v blízkej budúcnosti zdvojnásobiť svoju doktorandskú populáciu (Powell & Green, 2007), dokonca sa plánuje alarmujúci rast, a to nielen v rozvinutých krajinách, ale hlavne v ázijských krajinách s veľkými populáciami vysokoškolských študentov, ako je India a Čína, alebo aj v Brazílii, Thajsku a pod., aby zabránili „odlivu mozgov“ (Matas, 2012, s. 168). Táto situácia už pochopiteľne neumožňuje uplatnenie všetkých absolventov v akademickom prostredí. Napríklad podľa výskumných rozhovorov s doktorandmi 18 % až 36 % študentov jednotlivých fínskych vysokých škôl vôbec neuvažuje zostať

¹ <http://data.uis.unesco.org/>

na univerzite alebo vo výskumnom prostredí (Saari & Moilanen, 2012). Iba menšina austrálskych doktorandov teraz vstupuje do akademickej sféry (Neumann & Tan 2011). Pretože absolventi sa musia snažiť o zamestnanie mimo akademického prostredia a toto prostredie má o nich záujem, podnecuje to akademické diskusie o cieľoch a povahe doktorandského štúdia.

Domáca diverzifikácia je ďalším výrazným znakom premien doktorandského štúdia od pôvodne určeného pre výhradnú skupinu mladých mužov bielej rasy až k dnešnému doktorandskému vzdelávaniu pre všetkých záujemcov (ženy/muži, všetky rasy, pohlavia, vekové skupiny). Medzi doktorandmi rastie počet žien, ako aj študentov vo vyššom veku a externých študentov v rôznych vedných odboroch. Najviac doktorandov pribudlo v USA za posledné obdobie v profesijne zameraných doktorátoch v oblasti vzdelávania, verejného zdravotníctva, obchodu, sociálnej práce a odborov, ako je fyzikálna terapia alebo audiológia, (Nerad, 2010, s. 5). Podľa UNESCO v roku 2017 študovalo v doktorandských štúdiách vyše 1 milión 362 tisíc žien, čo je viac ako 45 %². V doktorandských štúdiách študujú študenti rôznych rás, ako ukazujú aj ďalšie údaje o internacionálnej diverzifikácii.

Internacionálna diverzifikácia predstavuje proces výrazného nárastu počtov doktorandov študujúcich mimo domova v zahraničí (najmä v USA, VB a v Západnej Európe). Napríklad v trojročnom období 2003 až 2005 sa zvýšil počet doktorátov udelených medzinárodným študentom zo všetkých udelených doktorátov v Spojenom kráľovstve Veľkej Británie a Severného Írska z 39 % na 42 %, v Spojených štátoch z 30 % na 33 %, v Nemecku z 10 % na 16 %, v Kanade v roku 2004 získalo doktorát 13 % zahraničných študentov (Nerad, 2010 s. 4 a 5). UNESCO udáva, že vo svete je viac ako 5 miliónov zahraničných študentov vysokých škôl (bez ohľadu na stupeň štúdia), z toho najviac ich študuje v Severnej Amerike a v Západnej Európe, a to viac ako 2 a pol milióna. Najväčšími príjemcami zahraničných študentov sú Veľká Británia, kde v roku 2017 študovalo 619 tisíc študentov zo strednej a východnej Európy, 413 tisíc študentov z východnej Ázie, 467 tisíc študentov zo západnej Ázie a severnej Afriky, takmer 400 tisíc študentov z Oceánie a Spojené štáty americké, kde v roku 2017 študovalo 613 tisíc študentov z východnej a juhovýchodnej Ázie a 962 tisíc študentov z krajín s vyššími strednými príjmami (tamtiež), a to vrátane doktorandov. Na tomto stave sa podpisuje niekoľko skutočností. Prvou je prechod od štátom financovaných modelov doktorandského štúdia na samofinancovanie, napr. v roku 2007 záviseli národné vedy a individuálne financie mnohých univerzít vo Veľkej Británii značne od príspevku ich medzinárodnej študentskej populácie, čo predstavovalo v doktorandskej populácii až 46 % (Powell & Green, 2007). V krajinách, ako sú USA, Austrália, Kanada a Spojené kráľovstvo, kde systémy vysokoškolského vzdelávania rozvíjajú závislosť na medzinárodných trhoch, ich zmeny vo vzorci financovania doktorandského vzdelávania prinútili diverzifikovať

² <http://data.uis.unesco.org/>

doktorandské programy, aby oslovili viac národných a medzinárodných študentov. Na druhej strane ide najmä od 90-tych rokov 20. storočia o boj o talenty v snahe štátov udržať si popredné miesta v medzinárodných pretekoch v oblasti inovácií a v snahe univerzít udržať si medzinárodnú konkurencieschopnosť (Matas, 2012). Rozvinutý univerzitný svet teraz robí medzinárodný nábor doktorandov. Internacionálna diverzifikácia má okrem všetkých prínosov kultúrnej diverzity, ako sú zvyšovanie rovnosti v prístupe k štúdiu, zvyšovanie tolerancie k odlišnostiam, solidarity a spolupráce, oceňovanie a podporovanie hodnôt spojených s kultúrnou diverzitou aj svoje tienisté stránky, ako je „odliv mozgov“. Ten sa stáva skutočným problémom rozvojového sveta a menej rozvinutých krajín (aj Slovenska), pretože študenti sa po získaní doktorátu nevracajú do svojich domovských krajín kvôli lepšiemu postaveniu a vyšším platom. To pomáha krajinám s vyspelejšími ekonomikami prekonať nedostatok doktorandských študentov, postdoktorandov ale aj zamestnancov v rôznych oblastiach vedy a techniky. Táto situácia predstavuje riziko znevýhodňovania a zväčšovania priepasti medzi krajinami v budúcom rozvoji vedy, inovácií a hospodárstva a zvyšujúcej sa ekonomickej závislosti menej vyspelých regiónov na rozvinutých krajinách (Powell & Green, 2007, s. 240)³.

Diverzifikácia foriem a spôsobov štúdia

V tejto oblasti vplyvov je možné identifikovať dva procesy, ktoré univerzity vo svete rozvíjajú, aby si zabezpečili dostatok doktorandov. Jedným je **zvyšovanie príležitostí** (casualisation) oproti minulosti, keď pôvodnou formou štúdia bola iba denná forma. Okrem prírodných vied, v ktorých denná forma najviac pretrváva, ostatné vedy sú svedkami rozšíreného rozvoja externého štúdia (Taylor et al. 2018), čo už bolo uvedené vyššie. Najmä rozvoj profesijne orientovaných doktorátov má prilákať starších, skúsenejších talentovaných odborníkov, aby sa do doktorandského štúdia zapájali. Druhým je **dislokácia** (rozmiestnenie, rozostavenie) meniac sa pod vplyvom rozvoja informačno-komunikačných technológií. Pred koncom 20. storočia doktorandi zvyčajne boli fyzicky prítomní na univerzite. V súčasnosti im informačné technológie umožňujú študovať vo virtuálnom učebnom prostredí bez ohľadu na fyzické priestory univerzity. Univerzity vytvárajú študijné programy, alebo ich časti, ktoré možno študovať dištančne, napr. doktorandské štúdium na diaľku je dostupné na rastúcom počte britských univerzít (Higginbotham, 2018). Využívanie webových platforiem a on-line komunikačných nástrojov, ako je napr. skype, umožňujú komunikovať z rôznych častí sveta, vykonávať doktorandské vzdelávanie v rôznych častiach sveta, vtiahnuť do doktorandského sveta profesionálov rôzneho druhu, ktorí by predtým nikdy neboli jeho súčasťou, umožňujú otvoriť nové národné i medzinárodné „trhy“ s doktorandmi (Matas, 2012, s. 179).

³ Internacionálna diverzifikácia v uvedenom význame sa netýka internacionalizácie vnútri doktorandského štúdia, ako sú mobility počas štúdia, napr. v rámci európskeho systému prenosu kreditov a pod.

Diverzifikácia účelov doktorandského štúdia

Popisovaný vývoj doktorandského štúdia a vplyvy, ktoré naň pôsobili a pôsobia, postupne transformujú aj jeho hlavné účely, a to z hľadiska troch aspektov, ktorými sú kapitalizácia, interdisciplinárne obohacovanie sa a nárast typov doktorátov (Taylor et al. 2018).

Kapitalizácia znamená prevedenie na kapitálovú hodnotu (peniaze, majetok), resp. vznik nadhodnoty. Historicky bola hlavným účelom doktorátu reprodukcia akademickej pracovnej sily, to znamená vyškoliť nové generácie výskumných pracovníkov pre univerzity alebo vedecké pracoviská. Zmena globálneho ekonomického prostredia, medzinárodná hospodárska súťaž a potreba nových zdrojov inovácií však tento účel čoraz viac menia. Doktorandské štúdium má byť jedným z poskytovateľov najkvalifikovanejšieho „ľudského kapitálu“ pre znalostné ekonomiky. Z tohto hľadiska nákladná a náročná príprava výskumníkov nemôže slúžiť iba univerzitám, ktoré aj tak neposkytujú absolventom dostatok pracovných miest vo vysokoškolskom prostredí a ponúkané pracovné príležitosti mimo akademickej obce sú početnejšie a príťažlivejšie. To však vyžaduje rozhodujúce zmeny v obsahu štúdia, očakáva sa, že doktorandské programy budú zahŕňať rozvoj najrôznejších spôsobilostí na podporu získania zamestnania nielen v rámci akademickej obce ale aj mimo nej. Kapitalizácia vedie k pragmatickejšej predstave o cieľoch, obsahu a výsledkoch doktorandského štúdia. To vyvoláva v akademickej obci aj obavy z toho, že konkurenčná marketizácia úžitku z vysokoškolského vzdelávania prináša prospech niektorým inštitúciám a niektorým vedným odborom, najmä na úkor bývalých polytechnických škôl a sociálnych a humanitných vied.

Dá sa teda povedať, že začiatkom 21. storočia v uvažovaní o doktorandskom štúdiu spolu súperia dve hlavné predstavy o účele doktorandského štúdia, ktoré možno zjednodušene označiť ako akademická a pragmatická. *Akademická predstava* vychádza z koncepcie, podľa ktorej je zmyslom doktorandského štúdia utváranie excelencie vo vede. Vytvára most medzi akademickou (vzdelávacou) a vedeckou sférou, ktorého úlohou je zabezpečiť budúcnosť vedného odboru. Vychádza z tradície a spočíva v udržiavaní dlhodobého smerovania vedeckého odboru, pri ktorom sa reprodujú, premieňajú, ale aj produkujú a interdisciplinárne reštrukturujú vedecké poznatky a spôsoby ich získavania. Kladie dôraz na tradíciu metodológie, odbornú kritickú reflexiu, zmysluplnosť vedeckých poznatkov v ich súvislostiach, vedeckú tímovú aj medzinárodnú spoluprácu, komunikáciu a pod. (bližšie tiež Taylor, 2011, Šíp, 2013). Ohrozením v tomto prístupe môže byť zotrvávanie na scholastickom alebo príliš teoretizujúcom zameraní vedeckého uvažovania, odtrhnutom do sociálnej reality. Túto predstavu zdieľa predovšetkým akademická sféra, napr. podľa fínskych výskumov akademická sféra, a to ako učitelia, tak aj študenti preferujú ako cieľ doktorandského štúdia rast akademickej odbornosti

vo vednom odbore a schopnosť uskutočňovať výskum (Pyhalto, 2012 in Saari & Moilanen, 2012).

Novodobejšia *pragmatická predstava* vychádza viac v ústrety ideológii konkurencieschopnosti a požiadavke riadiť aj toto vysokoškolské vzdelávanie trhom. Jeho zmyslom sa stáva pripraviť absolventov pre kariéru mimo vedeckej sféry, ktorí sa flexibilne uplatnia na premenlivom trhu práce. Predpokladá sa, že títo absolventi budú tvorcami inovácií, budú aplikovať výsledky výskumu vo výrobnej či spoločenskej praxi, budú riadiť zavádzanie týchto inovácií a pod. To vedie k snahe rozširovať kurikulum doktorandského štúdia s cieľom získať transformovateľné a široko uplatniteľné prierezové zručnosti a kompetencie, využiteľné aj mimo vedeckej oblasti. Podľa starších britských prieskumov (Harvey & Knight, 1996) hlavne zamestnávateľia už v deväťdesiatych rokoch hodnotili u absolventov ako nedostatočne rozvinuté: ochotu učiť sa (sebamotiváciu, úsilie o čo najvyšší výkon); schopnosti kritického, analytického aj syntetického myslenia, konceptualizácie problémov a zručnosť vyrovnávať sa s veľkým množstvom informácií; schopnosť pracovať v tíme a spolupracovať; schopnosť implementovať inovácie (laterálne myslieť) ako aj komunikačné zručnosti. Podľa nich absolventi doktorandského štúdia ľahšie komunikujú s počítačom ako s druhým človekom (Harvey & Knight, 1996). Súvisí to pravdepodobne aj s tým, že v tomto koncepte sa od doktorandov viac požadujú také kompetencie ako napr. manažovanie (plánovanie, organizovanie, koordinovanie a kontrolovanie) zdrojov aj ľudí, zavádzanie inovácií a zmien, konceptualizácia a riadenie aktivít podnecujúcich zmeny (Evers, Rush & Berdrow, 1998), alebo dokonca trhové uvedenie (Ritter, 2008), kariérne plánovanie (Dill et al., 2006), či podnikateľské zručnosti a marketing výsledkov (Pyhalto 2012 in Saari & Moilanen, 2012). Hanesová & Saari, (2015, s. 30 – 36) zmapovali súčasné rozširujúce sa požiadavky na študentov doktorandského štúdia, ktoré obsahujú viac ako 130 zručností a schopností v 9 oblastiach, a to od výskumných cez podnikateľské, finančné až po manažérske. Nebezpečenstvo tohto ekonomizujúceho prístupu v mene aplikatívности potom spočíva v rezignácii na kritické vedecko-teoretické, resp. filozofujúce myslenie, v orientácii na pragmatické fragmentárne ciele s účelovými metodologickými stratégiami. To je mimoriadne ohrozujúce pre sociálno-humanitné vedy, ktoré môžu výskum sociálnej reality a človeka v nej kvalitne riešiť len prostredníctvom kritickej reflexie v mnohodomenzionálnych interdisciplinárnych súvislostiach a na pozadí holistického prístupu.

Interdisciplinárne obohacovanie sa vied medzi sebou je ďalším novým účelom doktorandského štúdia. Pôvodný model doktorandského štúdia bol vždy ukotvený v rámci jednej disciplíny, čo súviselo s rozvojom vedy v móde 1 (kap. 1.1.1). V móde 2 rozvoja hybridnej vedy, ktorý prechádza od disciplinárneho poňatia k premenlivým a účelovým výskumným poliam, kde má veda multidisciplinárny, transdisciplinárny a heterogénny charakter, kde sa teória a prax, veda a technika, ale aj základný a aplikovaný výskum prelínajú, už disciplinárne poňatie nepostačuje. Od

doktorandského štúdia sa očakáva, že zmení budúcnosť výskumu tým, že bude nielen mostom medzi vzdelávaním a výskumom, ako v klasickom akademickom poňatí, ale aj mostom medzi jednotlivými vedami navzájom, zároveň mostom medzi teóriou a praxou, ako v pragmatickom poňatí a ešte aj mostom medzi základným a aplikovaným výskumom. Vo svete je v 21. storočí bežné, že sa mnohé výskumné témy doktorandov riešia uprostred viacerých vedných disciplín, v spolupráci s praxou, doktorandské výskumné projekty sú interdisciplinárne až transdisciplinárne (bližšie kap. 1.2.4).

Nárast typov doktorandského štúdia (in Taylor et al., 2018 nazývaný ploriferácia, množenie) je logickým dôsledkom zvyšovania variability jeho účelov. Je ťažko možné, aby jeden typ doktorandského štúdia naplnil všetky akademické, spoločenské i ekonomické očakávania, a to v každom odbore a aby každý absolvent bol pripravený vo všetkých požadovaných spôsobilostiach, a to ešte pri skrátaní jeho dĺžky. Už sme uviedli, že vo svete neexistuje jednotná doktorandská prax, avšak je možné uviesť určité modely s typickými charakteristickými znakmi, ktoré sa postupne rozširovali z krajiny do krajiny, zároveň sa aj vzájomne ovplyvňovali a tým sa vyvíjali do nových typov (podrobnejšie Pechar, 2008).

Rôzni autori uvádzajú približne 4 - 5 **modelov doktorandského štúdia** a ich alternatívy, z ktorých vychádza aj nasledovný prehľad (Park, 2005, Matas, 2012, Louw & Muller, 2014, Taylor et al., 2018, Higginbotham, 2018 a i.). Celkove by bolo možné hovoriť o piatich hlavných prúdoch v modeloch doktorandského štúdia, ktoré môžu byť ešte vnútorne členené:

1. **Výskumný model doktorátu** nadväzuje na tradičný humboldtovský a americký model doktorandského štúdia (kap. 1.2.1) a jeho verzie sú vo svete najrozšírenejšie. Je založený na supervízovanom výskumnom projekte a preverovaný cez obhajobu dizertačnej práce, ktorá je často definovaná v zmysle nového pôvodného príspevku k poznaniu. Spôsob supervízie sa zameriava na jednotlivca. Študent zvyčajne pracuje samostatne na dizertačnej práci pod vedením najčastejšie jedného alebo aj dvoch školiteľov. Štúdium môže byť zamerané na:
 - a) *výskum* (výlučne), prostredníctvom ktorého sa študent pripravuje na prácu výskumníka; s výskumnou témou prichádza buď doktorand, alebo je téma rámcovaná vypísaným výskumným projektom inštitúcie, či iným projektom, napr. EÚ (Marie Curie Action) s obvyklou dĺžkou 3 – 4 roky; v tomto modeli štúdium nie je povinnou súčasťou, ale doktorandom sa ponúka mnoho voliteľných vzdelávacích kurzov;
 - b) *integrováný model*, ktorý zahŕňa povinné štúdium aj výskum a obvykle je dlhšie, napr. najmä v USA trvá dohromady 5 – 7 rokov; štúdium obsahuje postgraduálnu výučbu, zahŕňa štruktúrovanejšie vzdelávacie prvky, vrátane odbornej prípravy v poznatkoch vednej disciplíny, v oblasti metodológie výskumu a pre výskum potrebných schopností; študijná časť je samostatne

vyhodnocovaná, ale podstatná je dizertačná práca založená na vlastnom výskume doktoranda, ktorej obhajobou sa celé štúdium ukončuje; tento model je rozšírený aj v krajinách Európy, vrátane strednej a východnej, ale po prechode k bolonskému systému sa skrátil na 3 – 4,5 roka;

- c) *PhD. cez publikáciu* je tiež založený na výskumnom projekte pod vedením školiteľa, ale dizertačnou prácou môže byť publikovaná a recenzovaná vedecká štúdia (monografia) alebo viac štúdií, ktoré spolu tvoria súvislý súbor prác a preukazujú originálny príspevok k určitému vednému odboru/výskumnému poľu, doplnené o zhrňujúcu štúdiu prezentujúcu východiská a celkové závery. Napr. vo Veľkej Británii sa požaduje minimálne 5 až 8 prác podľa ich dĺžky a súhrn v rozsahu 5 000 do 20 000 slov (Higginbotham, 2018), ktoré doktorand vyberá a pripravuje pod supervíziou školiteľa a predkladá akademickej komisii; často je určený hlavne akademikom v strede kariéry, ktorí nemali možnosť absolvovať štandardný doktorát. Doktorand môže urobiť takúto prácu aj v spoluautorstve, ale s tým, že napĺňa predpísanú kvótu počtu článkov, rozsahu a originálneho prínosu. Tento model vznikol v Spojenom kráľovstve v polovici šesťdesiatych rokov, rýchlo sa rozšíril do Austrálie a v súčasnosti ho preferujú najmä škandinávске krajiny (Nórsko, Fínsko), niekedy je označovaný aj ako škandinávsky model. V posledných rokoch došlo k medzinárodnému trendu smerom k tejto druhej – škandinávskej forme, ktorá ponúka výhody peer review dvojitého recenzovania prebiehajúceho výskumu, rýchle zverejnenie a šírenie výsledkov, ktoré sú dôležité v rýchlo sa meniacich oblastiach. Je teda hodnotená tými istými prísnyimi normami ako tradičné doktorandské štúdium a je pre univerzity atraktívna z dôvodu implementácie modelov financovania, ktoré odmeňujú publikovanie a výstupy doktorandov, rozšírenia výskumných výstupov inštitúcií, ale aj z pedagogických aspektov, napr. zo zistení Kamlera (in Louw & Muller, 2014) o pozitívnej korelácii medzi publikovaním doktoranda a jeho následnou vedeckou produktivitou.

2. **Model praktického doktorátu** (practice-led PhD.) je orientovaný predovšetkým na tvorivých umelcov; je tiež založený na výskumnom projekte pod dohľadom školiteľa, ale výstupom je spravidla jednak tvorivý výstup – vytvorenie artefaktu alebo artefaktov (román, hudobné, výtvarné alebo iné umelecké dielo, portfólio umeleckého diela, film a pod.) a jednak písaný text - záverečná práca, ktorá je obvykle kratšia ako tradičná dizertačná práca a zahŕňa kontext a reflexie, často označovaná aj ako exegéza (kritické skúmanie a výklad textu, diela). Obe súčasti – tvorivý výstup aj práca na výstupe sú hodnotené.
3. **Model profesijného doktorátu** (work-based PhD.) je založený na supervízovanom výskumnom projekte, často menšom ako v tradičnom výskumnom modeli; jeho orientácia je zvyčajne viac na aplikáciu, je zameraný na profesiu a založený na profesii; výskumné problémy, ktoré sa skúmajú, často

vyplývajú z profesijnej praxe študenta (reflexívny praktik) a študenti sú zvyčajne skúsení odborníci; zahŕňa výskum v spolupráci s praxou. Táto forma doktorátu obsahuje aj podstatný vzdelávací prvok, ale oblasťou štúdia je profesijný odbor, nie natoľko akademická disciplína. Často ho absolvujú externí študenti a napr. vo Veľkej Británii môže trvať 2 – 8 rokov. Podľa Louwa & Mullera (2014) profesijný doktorát je najrozšírenejšou alternatívou tradičného doktorandského štúdia a rozširuje sa najmä vo Veľkej Británii, v USA, a Austrálii. Tento typ doktorátu je primárne zameraný na profesionálov v odboroch ako zdravotníctvo, vzdelávanie, strojárstvo a výroba, ale aj klinická psychológia, ekonómia a pod., ktorých výskum má prispieť k teórii ale aj k odbornej praxi. Napríklad v edukačných vedách je v USA rozšírený obsahový a metodologický trend výskumu založeného na potrebách komunity (Community-based research) ako „pokročilá úroveň formy akademického service-learningu“ (učenie sa službou komunite), predstavujúca projekty zamerané na zavádzanie zmien a inovácií v praxi; preto aj doktorandov v pedagogike nazývajú „praktickí vedci“ (practitioner-scholars). Predpokladá sa, že po získaní doktorátu nebudú ďalej robiť akademický výskum, ale budú viesť edukačné programy/organizácie, zhromažďovať dôkazy o účinnosti a ich využití a tým ovplyvňovať formovanie politiky a praxe. Doktorand má obvykle dvoch škopiteľov, jedného z akademického prostredia a jedného zastupujúceho príslušnú profesijnú prax.

4. **Kolaboratívny doktorát** je jedným z novších alternatívnych modelov doktorátu a je určitou obmenou profesijne orientovaného doktorátu s ešte väčším aplikačným charakterom, ale na rozdiel od neho musí byť zásadne založený na spolupráci univerzity (príp. viacerých univerzít medzi sebou) a partnermi z externého prostredia, najmä z priemyslu. Existujú rôzne kolaboratívne modely, pretože každý región, univerzita, podnik má iný profil. Ako najefektívnejšie sa ukázali partnerstvá založené na blízkosti, spoločnom porozumení regionálnemu kontextu a prítomnosti tých istých právnych a politických rámcov (Borell-Damian, 2015). Kolaboratívna doktorandská schéma obsahuje podstatné študijné komponenty tiež s dôrazom na profesijný a nie vedný odbor, kurzy sú často súčasťou firemných projektov a s menším dôrazom na pôvodný výskum; pričom predpokladá dôkladné objasnenie práv, povinností, výhod a očakávaní oboch zainteresovaných strán. Spolupráca ďalej znamená napríklad výskumné témy určené podľa spoločných akademických a priemyselných záujmov; inak stanovené spoločné pravidlá a požiadavky; umožňuje uznávať ako výskum prácu vykonávanú v priemyselných laboratóriách, alebo predkladať ako alternatívu k tradičnej dizertačnej práci sériu dokumentov, popisujúcich riešenie problémov priemyslu (Cullen et al., 1994, s. 21). Pre kolaboratívny doktorát je kľúčovým znakom zriaďovanie tímov dvoch alebo troch supervízorov z akademickej obce a priemyslu/biznisu, pričom akademický supervízor zostáva vedúcou osobou, zodpovednou za vedenie doktorandského výskumu a kvalitu jeho výstupov. To

ale Taylor et al. (2018) zároveň považuje za riziko vzniku konfliktov a problémov pre doktoranda, keď je školený jedným akademickým školiteľom, zameraným na akademické procesy a požiadavky a jedným z partnerskej organizácie priemyslu, zameraným na dosiahnutie rýchlych výsledkov. Skúsenosti projektu EUA okrem nutnosti vzťahov dôvery a formálnych i neformálnych kontaktov partnerov ukázali, že držitelia kolaboratívnych doktorátov majú vďaka schopnosti „byť dvojjazyční“ viac príležitostí zamestnania v neakademickom sektore, firmy vysoko oceňujú ich schopnosť tímovej práce, čo je ale zároveň limitujúcim faktorom, pretože výsledky musia byť nielen originálne, ale aj vytvorené samotným doktorandom (Borell-Damian, 2015, s 53).

- 5. Integrovaný model – Nový smer PhD.** (New Route PhD.) je novou alternatívnou obdobou pôvodného severoamerického doktorandského modelu a bol prvýkrát predstavený v roku 2001 vo Veľkej Británii, spočiatku ako pilotný projekt New Route PhD. na desiatich univerzitách, ktorý niektoré britské univerzity nazývajú aj integrovaným (Park 2005, s. 201). Cieľom tohto projektu bolo vytvoriť doktorát z Veľkej Británie, ktorý bude príťažlivý pre zahraničných študentov, najmä pre tých, ktorí by inak išli študovať do USA tým, že bude ponúkať študentom rôznorodé možnosti, bude kratší a lacnejší. Kombinuje výskum so štruktúrovaným študijným programom, ktorý obsahuje vedecký výcvik, pokročilé disciplinárne štúdium a k tomu aj rozvoj prierezových prenositeľných spôsobilostí. Vzdelávacia časť sa formálne hodnotí oddelene od dizertačnej práce. Práca môže byť kratšia, ako je obvyklé vo Veľkej Británii a v Európe; štúdium trvá zvyčajne štyri roky, v externom štúdiu šesť, z ktorých prvý sa venuje prevažne výučbe predmetov. Integrovaným ho nazývajú aj preto, že prvý rok je štúdium jednoročného magisterského štúdia (MRes) pred postúpením na trojročné PhD. (Higginbotham, 2018). Integrovaný model je podporovaný, pretože poskytuje kombináciu vyučovaných materiálov, praktických skúseností, pokročilého výskumu a budovanie prenosných spôsobilostí, ktoré umožňujú absolventom stať sa lídrom vo zvolenej profesii. Integrované doktorandské programy sa rozvíjajú tak, aby vyhovovali potrebám každého študenta, ponúkajú možnosti získať v rámci štúdia diplom magisterského štúdia, odbornú kvalifikáciu, rôzne osvedčenia a certifikáty z odboru, alebo kvalifikáciu z vysokoškolskej pedagogiky. Podľa Parka (2005, s. 197) tak kombinuje prvky písania dizertačnej práce a rozvoja osoby doktoranda, aby bol schopný navrhovať a implementovať projekty na získavanie významných nových poznatkov, mať vlastnosti potrebné na zamestnanie, schopnosť robiť informované úsudky o zložitých otázkach v špecializovaných odboroch a inovácie pri riešení problémov.

Pre väčšinu modelov je v súčasnosti charakteristické, že doktorandské štúdium v nich je silne previazané s výskumným programom a výskumnými úlohami univerzít, t. j. témy dizertačných prác si neurčujú školitelia podľa vlastných záujmov,

ale vyplývajú z realizovaných výskumných projektov alebo sú ich súčasťou. Do posledných dvoch nových modelov vstupujú silne požiadavky financujúcich orgánov a potenciálnych zamestnávateľov, aby štúdiá v rámci doktorandských programov boli štruktúrovanejšie, obsahovali ako povinné (a nie iba voliteľné) aj kľúčové alebo prenositeľné spôsobilosti a aby tým bolo viac citlivé na otázky zamestnateľnosti, ktoré presahujú rámec jednoduchšej produkcie nových akademikov (Park, 2005, s. 193).

1.2.3 Ciele a princípy doktorandského štúdia

Uvedené politické, ekonomické, spoločenské vplyvy a ich protirečivé a diverzifikované dôsledky v doktorandskom štúdiu podnietili diskusie o tom, kto to vlastne v 21. storočí doktorand je, aké majú byť výsledky jeho štúdia, aké majú byť jeho spôsobilosti, aký má byť doktorandský program z hľadiska obsahu, procesu i podmienok, ako najlepšie majú univerzity riadiť doktorandské vzdelávanie tak, aby podporili doktorandov k ukončeniu štúdia a dosiahnutiu efektívnych výsledkov. Vlády si objednávali prieskumy kvality doktorandského štúdia, na základe ktorých začali robiť politické a legislatívne opatrenia a vyvíjať tlak na univerzity; akademické inštitúcie zase z akademického aspektu realizovali hodnotiace a sebaevalvačné správy a výskumy doktorandského štúdia. Zabezpečenie jeho kvality vzhľadom na uplatniteľnosť absolventov sa stali v 21. storočí ústredným problémom vysokoškolských politík na medzinárodnej úrovni. Už koncom 80-tych rokov si napr. OECD objednala národné prípadové štúdie o prechode od vyššieho vzdelávania k zamestnaniu a spolu s Komisiou EÚ si vybrali túto tému ako jednu zo štyroch priorít v budúcom vývoji vysokoškolského vzdelávania (Louw & Muller, 2014).

Ďalším príkladom môže byť Európska únia prijatím Lisabonskej stratégie (2000), ktorej cieľom bolo vytvoriť „Európsku úniu výskumu“ a vďaka tomu urobiť z Európy najkonkurencieschopnejšiu znalostnú ekonomiku a spoločnosť vo svete. K tomuto ambicióznemu politickému cieľu bolo nevyhnutné zabezpečiť dostatočné a udržateľné „zásobovanie“ vysokokvalitnými výskumnými pracovníkmi s doktorandskými titulmi, schopnými pracovať v rôznych sektoroch globálnej ekonomiky. (Bitušíková, 2011, s. 2 – 3). V roku 2003, keď sa doktorandské vzdelávanie stalo 3. stupňom vysokoškolského štúdia, začala Európska asociácia univerzít projekt „Doktorandské programy pre európsku znalostnú spoločnosť“. V tomto projekte sa zišlo 48 univerzitných inštitúcií z 22 krajín, ktoré v záverečnej správe⁴ poskytli prvý prehľad o doktorandskom vzdelávaní v Európe a identifikovali kľúčové témy súvisiace s doktorandským vzdelávaním. Výsledky tohto projektu boli prezentované v roku 2005 na seminári EUA v rakúskom Salzburgu⁵, ktorého výsledkom je desať princípov doktorandského vzdelávania označovaných ako

⁴ https://eua-cde.org/downloads/publications/2005_eua_doctoral-programmes-european-knowledge-society.pdf.

⁵ http://www.aic.lv/ace/ace_disk/Bologna/Bol_semin/Salzburg/index.HTM.

salzburské princípy (Salzburg Principles, 2005) a od tohto obdobia sa hovorí o reformách doktorandského vzdelávania, známych ako salzburský proces. V roku 2008 vznikla v rámci EUA Rada pre doktorandské vzdelávanie (Council for Doctoral Education EUA-CDE), aby monitorovala proces reforiem, podporovala výmenu osvedčených postupov medzi univerzitami a národnú, európsku a globálnu spoluprácu v doktorandskom vzdelávaní. Rada iniciovala vyhodnotenie implementácie salzburských princípov za 5 rokov (iniciatíva Salzburg II) na seminári EUA v Salzburgu v roku 2010⁶ a prijala odporúčania k ďalšiemu skvalitneniu doktorandského vzdelávania.

Skôr ako sa budeme venovať cieľom a princípom doktorandského vzdelávania podľa Salzburgu I a II, je potrebné uviesť, že salzburské princípy hľadajú akúsi rovnováhu medzi akademickou a pragmatickou predstavou doktorandského štúdia a snahu vytvoriť také podmienky, aby sa zachovalo to najlepšie z oboch prístupov pre rozvoj vedy a výskumu, ale i hospodárskej a spoločenskej praxe. Preto pri analýzach, čo treba zmeniť, nevychádzajú len z politických dokumentov medzinárodných inštitúcií, ako je OECD alebo Európska únia, ktoré reprezentujú vzdelávacie politiky, ale aj z rozsiahlych zistení **výskumov doktorandského štúdia**, realizovaných univerzitami a ich organizáciami, ktoré reprezentujú akademické pohľady naň. Preto najprv ako jedno z východísk uvedieme výsledky niektorých výskumov, hlavne medzi doktorandmi, ktoré doteraz neboli v texte spomínané.

Napriek historicky takmer vznešenej úlohe doktorandského vzdelávania sa formálny výskum psychologických, sociálnych a edukačných aspektov tejto pokročilej formy vzdelávania začal až v 70-tych rokoch 20. storočia. Výsledky jedného z prvých výskumov vo Veľkej Británii v roku 1975 ukázali rozdiely v kvalite školiteľstva, demoralizujúci účinok lenivých alebo nemotivovaných školiteľov na študentov (Delany, 2009, s. 4). Od tohto obdobia sa však rôzne aspekty doktorandského štúdia stali mimoriadne frekventovanou témou spoločenskovedného výskumu. Dokladá to napr. aj Jones, ktorý vo svojej rozsiahlej prehľadovej štúdii spracoval obsahovú analýzu 995-tich štúdií, publikovaných za 40 rokov medzi rokmi 1971 až 2012 v 45 najvýznamnejších časopisoch. Zistil šesť ústredných tém, ktorým sa výskumy venovali: dizajn, kvalita a priebeh doktorandského programu 29 %, študentské skúsenosti (aj potreby) doktorandov 26 %, vzťah študent – školiteľ 15 %, písanie a výskum 14 %, zamestnanie a kariéra 13 % a príprava študentov na vedenie vyučovania 3 % (Jones, 2013, s. 86).

Medzi najčastejšie diskutované výskumné témy v oblasti doktorandského štúdia patrí *vyčerpanie študenta*, ktoré sa často spája s *predčasným ukončením štúdia* a jeho príčiny. Viacerí autori uvádzajú, že úbytok študentov predstavuje v jednotlivých krajinách 30 – 70 %, v Austrálii, Kanade, Spojenom kráľovstve a v USA

⁶ http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/Salzburg_II_Recommendations.sflb.ashx

30–50 %, a to v závislosti od rôznych podmienok štúdia, pričom množstvo študentov zanecháva štúdium už počas prvého roka štúdia (Jiranecký, 2010; Lott, Gardner & Powers, 2010; Bitušíková, 2011, Jairam & Kahl Jr., 2012, Matas, 2012, Gardner & Gopaul, 2012). Ako najväčší dôvod vyčerpania sa ukázal stres a izolácia (Jairam & Kahl Jr, 2012), naopak dobrá socializácia a pozitívny vzťah so supervízorom podporujú výdrž a úspech študentov (Barnes, 2010, Jones 2013). V otázkach sociálnej izolácie sa odborníci zhodujú v tom, že tvorba kvalitnej dizertačnej práce si do určitej miery vyžaduje obeť a dočasné utlmenie výrazných spoločenských aktivít. Aby nepredstavovala pre doktoranda hrozbu, je nutné vhodne ju vyvažovať inštitucionálnymi aktivitami s inými doktorandmi a školiteľmi/supervízormi. V opačnom prípade môže izolácia spôsobiť sociálne vylúčenie a viesť k vyčerpaniu a predčasnému odchodu z doktorandského štúdia (Gardner, 2010). Nadmerná záťaž práve v kombinácii so sociálnou izoláciou sú považované za hlavné prediktory vyčerpania študentov (Jairam & Kahl Jr., 2012). Podobne štúdia Austina (2009) dokladovala, že socializácia a úspešná integrácia doktoranda v rámci pracoviska je kľúčovým podporným faktorom jeho zotrvania v štúdiu. Aj kvalitatívna štúdia Wiegerovej potvrdila, že doktorandi pociťovali strach zo sociálnej izolácie a túžili niekam patriť, preto už od nástupu na štúdium hľadali partnerov na dialóg, a to najprv medzi rovesníkmi a potom v profesijnej komunite vysokej školy, vyjadrovali potrebu diskutovať, pracovať v tíme, zúčastňovať sa výmeny skúseností na seminároch a konferenciách (Wiegerová, 2013, s. 77 – 84). V tejto súvislosti viacerí autori, napr. v Austrálii venovali pozornosť riešeniu rovnováhy medzi životom a prácou (well-being), vytvoreniu „stavu blahobytu, v ktorom si jednotliviec uvedomuje svoj vlastný potenciál, dokáže sa vyrovnáť s normálnymi stresmi života, môže pracovať produktívne a plodne a je schopný prospieť komunite“ (Matas, 2012, s. 174). Univerzity preto musia venovať pozornosť rozvíjaniu sociálnych kontaktov doktorandov, poskytovaniu sociálnej podpory a dosiahnutiu osobnej pohody napr. aj prostredníctvom doktorandských škôl, aby minimalizovali vplyv sociálnej izolácie a stresu na študentov a tým aj opúšťanie štúdia.

Podľa mnohých výskumov hrá najzásadnejšiu rolu v úspešnosti doktoranda práve *vzťah so školiteľom*. Výskumné zistenia poukazujú na fakt, že dobré vzťahy so školiteľmi (príp. inými supervízormi) znižujú pocit sociálnej izolácie študentov a pomáhajú vybaviť študentov nástrojmi (informácie, metódy, kontakty), vďaka ktorým počas štúdia prosperujú (Barnes, 2010; Halse, 2011). Zlý vzťah so školiteľom ničí dobrý doktorandský projekt, ak má školiteľ zlý názor na študenta, neinvestuje do vzťahu, nie je optimálne zaangažovaný (Jones, 2013). Autori sa zhodujú aj na tom, že pedagógovia síce posilnili v posledných rokoch svoje schopnosti akademického písania a publikovania, do značnej miery ale prehliadajú rolu školiteľa, mentorstva a rozvoja vlastných kompetencií, ktoré sa spájajú so supervíziou doktoranda (bližšie kap. 1.3.2).

Niekoľko autorov venovalo v posledných rokoch pozornosť aj otázkam *ašpirácie a rozhodnutiu stať sa doktorandom* vzhľadom na to, že doktorandské štúdium možno považovať za riskantnú stratégiu, pretože finálny úspech nikto nevie zaručiť (Powell, Green, 2007). Churchill a Sanders (2007) vo svojej štúdii identifikovali päť hlavných motivátorov: kariérny rozvoj; nespokojnosť s aktuálnou prácou; osobný záujem; výskum ako vnútorná pohnútk a potreba posunúť sa bez konkrétneho zámeru a cieľa. Poznanie motívov konkrétnych doktorandov umožňuje školiteľom a inštitúciám poskytovať doktorandom cieleňú individuálnu alebo organizovanú podporu.

Proces vykonávania doktorátu je podľa Jonesa a ním analyzovaných výskumov dosť trýznivý. Študenti trpia diskrimináciou a mnohými nerovnosťami, napr. v hodnotení. Čelia mnohým individuálnym rozvojovým problémom a výzvam vrátane potreby autonómie, zlepšovania kompetencií, hľadania identity, alebo prekonania slabosti pre riadenie času. Musia sa orientovať v mnohých kultúrnych problémoch, ako je adaptácia na disciplinárnu/interdisciplinárnu alebo profesijnú kultúru, na inštitucionálnu akademickú alebo podnikovú kultúru (Jones, 2013, s. 93). Z najvážnejších *problémov doktorandov počas štúdia*, v ktorých by im bolo potrebné poskytovať podporu, si pozornosť zaslúžia: proces dvojitej identifikácie s rolou učiteľa a výskumníka; hľadanie vlastného miesta v profesijnej komunite (študent alebo učiteľ?); túžba po akceptovaní ich názorov a uistení sa v postupe; situácia relatívnej voľnosti v porovnaní s magisterským štúdiom versus neschopnosť plánovať si čas na zvládnutie výskumu; výrazné traumy súvisiace s neschopnosťou vecne prijať kritiku od oponentov a využiť ju pre odborný rast (Wiegerová, 2013).

Väčšina výskumov, venovaných písaniu a výskumu v Jonesovej štúdii sa venovala hľadaniu determinantov *výskumnej a publikačnej produktivity doktorandov*. Premenné, ktoré boli testované a preukázali vplyv na výskumnú a publikačnú produktivitu možno zoradiť do štyroch skupín: 1. personálne zo strany doktoranda – vnímanie podpory supervízora, vek a zamestnanie (skúsenosti) študenta, kognitívne schopnosti, pohlavie, mobility, súťaživosť, návyky akademického písania a pod.; 2. školiteľ – kvalita supervízie, produktivita školiteľa; 3 inštitúcia – podiel zamestnancov s titulom PhD.; produktivita fakultného výskumu; klíma a veľkosť pracoviska a 4. externé premenné – sila trhu práce (Jones, 2013, s. 90).

Nespočetné množstvo výskumov a prieskumov samotných univerzít je okrem spokojnosti zamestnávateľov, o ktorej už bola reč, venovaných *spokojnosti doktorandov* s kvalitou štúdia. Výsledky sa líšia podľa inštitúcie, modelov doktorandského štúdia, ale aj v závislosti od miery sociálnej izolácie, ak je v inštitúcii model jeden školiteľ a jeden naňho odkázaný doktorand, kde je často konštatovaná určitá miera nespokojnosti. Napríklad v hodnoteniach švédskej národnej agentúry pre vysokoškolské vzdelávanie doktorandi konštatovali, že štúdium ich dostatočne nepripravilo v schopnostiach vyjadrovať sa ústne, písomne – 25 %, v zručnostiach v

oblasti vedeckých metód – 17 %, vo vedomostiach o vedeckých teóriách – 25 % a v manažmente výskumu 13 %, nedalo im dostatok zručnosti potrebných pre prácu mimo univerzity (Doktorandspegeln, 2008). V otázke spokojnosti doktorandov s kvalitou štúdia a poskytovanou podporou sa omnoho viac ako v minulosti zviditeľňujú aj samotní doktorandi, ich hlas je viac počuť, a to po dvoch líniách: politickej a výskumnej. V politickej línii sa združujú do doktorandských asociácií, ako medzinárodných, či európskych (EURODOC)⁷ alebo národných, ako je Asociácia doktorandov Slovenska⁸, ktoré ich zastupujú navonok. V rámci týchto organizácií sa rieši celý rad problémov doktorandov, ktoré sa prostredníctvom nich dostávajú do politických dokumentov Európskej komisie, EUA alebo národných ministerstiev. Hlavne v rámci európskej asociácie sa aktívne zapájajú aj do rôznych prieskumov EUA-CDE, spomínaných aj v tejto publikácii, alebo do rôznych vlastných projektov, prieskumne mapujúcich doktorandské štúdium, či výskumné kariéry. V rámci výskumnej línie doktorandi najmä v posledných rokoch riešia aj témy dizertačných prác, venované výskumom doktorandského štúdia, a čoraz viac publikujú výskumné štúdie, týkajúce sa rôznych aspektov doktorátov, napr. v českom prostredí na konferenciách a zborníkoch „PhD. existence“ v odbore psychológia⁹, séria článkov v česko-slovenskom sociologickom časopise Biograf v roku 2010¹⁰ alebo vo vedeckom zborníku Pedagogickej fakulty Masarykovej univerzity v Brne (Šíp et al., 2013) a pod.

Celý rad výskumov je venovaných edukačným otázkam rozvoja doktorandov a overovaniu tréningov prierezových prenositeľných kompetencií, ako aj otázkam ich kariéry po absolvovaní štúdia, ktorým budeme venovať pozornosť na inom mieste a mnohým ďalším otázkam, ktoré všetky nemožno menovať. Niektorým novším oblastiam výskumov bude venovaná pozornosť v obsahu nasledujúcich kapitol. Potrebné je uviesť, že tieto a podobné výskumy zohrali vážnu úlohu v uvažovaní o cieľoch a princípoch doktorandského štúdia v salzburskom procese tak, aby sa doktorandské štúdium nestalo len obeťou trhových síl a službou politike a priemyslu. Pretože salzburský proces je procesom neustáleho zlepšovania doktorandského štúdia, slúžia mu tieto výskumy pre rýchlu reakciu na jeho deformácie alebo nevhodnú či nedostatočnú implementáciu jeho centrálnych myšlienok.

Salzburské princípy potvrdili výnimočné **postavenie doktorandského vzdelávania** v európskom výskumnom aj vysokoškolskom vzdelávacom priestore. Historicky si vždy uchovávalo chránené postavenie v rámci akademickej obce ako najvyššia úroveň vzdelania, udeľovaním najvyššieho akademického titulu obmedzenému počtu príslušníkov intelektuálnej elity (Zinner, 2016, s. 3). Aj dnes vníma väčšina akademických inštitúcií doktorandské štúdium ako vrchol

⁷ <http://www.eurodoc.net/>

⁸ <http://www.ads.sk/>

⁹ <https://psych.upol.cz/verejnosti/konference/phd-existence/>

¹⁰ <http://www.biograf.org/index.php?m=10&lang=cs&cislo=51>

vzdelávacieho procesu (Jairam & Kahl Jr., 2012; Park, 2005). Prostredníctvom doktorandského vzdelávania sa pripravuje budúcnosť univerzity, vedy, výskumu a vzdelávania, pretože jeho študenti a absolventi tvoria nové poznanie, na ktorom môžu byť budúce vzdelávacie aktivity a výskum postavené a rozvíjané. Doktorandské štúdium sa opiera o prax výskumu, ktorá ho robí zásadne odlišným od prvého a druhého stupňa vzdelávania, a preto vždy tvorilo a tvorí most medzi vzdelávaním a výskumom. V súvislosti s rozvojom inovácií a rozvoja vedy v móde 2 sa postavenie doktorandského štúdia ešte z významňuje. Zvyšovaním interdisciplinárneho poňatia vedy v štúdiu sa stáva aj mostom medzi rôznymi vednými oblasťami. Pretože sa stále viac realizuje súčasne aj v sektore inovácií, hospodárskej a spoločenskej praxe vytvára prepojenia vzdelanostného trojuholníka medzi vzdelávaním – výskumom – inováciami, stáva sa sprostredkovateľom výmeny myšlienok medzi univerzitami a podnikmi, medzi vzdelávaním, výskumom a praxou. Študenti doktorandského štúdia zažívajú uvedené prepojenia v takej miere, ako to ich učitelia nikdy nezažili, preto sa pochopiteľne očakáva, že doktorandské štúdium takto inovatívne pripraví budúcich lídrov výskumu, vzdelávania, obchodu, priemyslu, sociálneho a politického života.

Na základe uvedeného sa mení aj pohľad na **postavenie doktorandov** v škole i v spoločnosti a to predovšetkým z dvoch aspektov. Pod silným tlakom nových účelov doktorandského štúdia (kap. 1.2.2) sú vnímaní ako zdroj inovácií v sektore zamestnanosti, prispievajúci k hospodárskemu rastu, sú považovaní za *inovátorov vo vede, technike a spoločenskej praxi*, sú označovaní ako „*výskumní podnikatelia*“, ktorých vyžaduje znalostná ekonomika (Bitušíková 2011, s. 2). Podľa Bogleho sú doktorandi predovšetkým vo výskume, sú „*ťaháči*“ (drivers) rozvoja, vďaka tomu, že sú vnorení do prostredia bohatého na výskum, kde hranice s inými oblasťami výskumu sú vysoko priepustné a v ktorých spojenie s vonkajším svetom, s inými sektormi spoločnosti má globálnu perspektívu, takže spôsobilosti, ktoré rozvíjajú noví doktori, sú veľmi cenné pre vedomostnú spoločnosť (Bogle et al., 2010). Na mnohých univerzitách sú doktorandi výskumne i publikačne najčinnnejšou skupinou, zabezpečujú im prísun financií, žiaľ, niekedy pod neoliberálnymi tlakmi na výskum a v snahe vykryť škrtý vo financiách dochádza k využívaniu doktorandov ako lacnej pracovnej sily, voči čomu protestujú asociácie doktorandov, napr. na univerzitách vo Veľkej Británii.

V snahe zabrániť deformáciám postavenia doktorandov pod tlakom zamestnávateľov, ale aj v závislosti od rigidnej implementácie bolonského systému niektorými krajinami či inštitúciami, salzburské princípy zdôrazňujú druhý aspekt – hoci sú študentmi 3. stupňa štúdia, sú predovšetkým **začínajúcimi výskumníkmi** (early stage researchers), ktorí sa nachádzajú na prvom stupni svojej kariéry, v prvom kroku smerom k profesionalizácii za výskumníka. Takto by mali byť uznaní so všetkými právami a povinnosťami, ktoré k tomu patria, považovaní za odborníkov v rannom štádiu ich rozvoja, za rovnocenných partnerov a kolegov a nie za lacnú

pracovnú silu. A to aj z toho dôvodu, že oproti starším kolegom nadobúdajú nové výskumné, prierezové, inter- a transdisciplinárne zručnosti, schopnosti a skúsenosti, ktoré predstavujú prínos a potenciál nových nápadov pre budúcnosť vedy a spoločnosti. Je to apel na inštitúcie, aby zabezpečili podmienky pre ďalší kariérny rozvoj doktorandov, ako je to zavedené v iných kariérach a zároveň robili kroky k premene tradičných kultúrnych alebo podceňujúcich pohľadov na túto skupinu „študentov“.

Tlak na inovácie a širšie uplatnenie doktoranda mení aj **ciele doktorandského štúdia**. Na pôde EUA a jej členských univerzít je podľa Slazburgu I aj II konsenzus v tom, že primárnym produktom doktorandského štúdia je kreatívny, kritický a nezávislý, t. j. *autonómny výskumník so zručnosťami špecifickými pre výskum a prenositeľnými generickými spôsobilosťami, využiteľnými v celom spektre spoločenskej praxe* (Roberts, 2002, Bogle, 2010, Bitušíková, 2011). Podobne aj mimo Európy sa zdôrazňuje, že za excelentné PhD. vzdelávanie sa v súčasnosti považuje také vzdelávanie, ktoré umožní študentom osvojiť si nielen špičkové vedeckovýskumné spôsobilosti, ale zároveň aj širšie spôsobilosti, ktoré ich pripraví pre ich potenciálny prínos v riešení rôznych spoločenských výziev a problémov (Nerad, 2014, s. 1). Bitušíková (2011, s. 6) pritom dôrazne upozorňuje, že hlavným zmyslom a „cieľom doktorandského vzdelávania je kultivovať výskumné myslenie, rozvíjať flexibilitu myslenia, kreativitu a intelektuálnu autonómiu prostredníctvom originálneho konkrétneho výskumného projektu“. Z uvedeného vyplýva, že ide hlavne o individuálny rozvoj samotného doktoranda, ktorý majú inštitúcie doktorandského vzdelávania zabezpečovať a podporovať.

Akú úroveň má dosiahnuť absolvent doktorandského štúdia – začínajúci výskumník – spresňujú vo svojich požiadavkách na **profil absolventa** doktorandského štúdia medzinárodné dokumenty. Európsky kvalifikačný rámec pre celoživotné vzdelávanie v úrovni 8 (kvalifikácia PhD.) definuje k nej prislúchajúce:

- „vedomosti na najvyššej úrovni v oblasti práce alebo štúdia a na rozhraní medzi oblasťami,
- intelektuálne schopnosti a zručnosti ako „najrozšírenejšie a mimoriadne špecializované spôsobilosti a techniky vrátane syntézy a hodnotenia, požadované na riešenie zásadných problémov výskumu, inovácií a na rozšírenie a opätovné definovanie existujúcich vedomostí alebo odborných postupov,
- kompetencie¹¹ ako: prejavíť silnú autoritu, inováciu, samostatnosť, vedeckú a odbornú integritu a trvalý záväzok rozvíjať nové myšlienky alebo postupy na najvyššej úrovni kontextu práce, štúdia vrátane výskumu“ (The European Framework...2008, annex II)¹².

¹¹ Podľa EKR je kompetencia preukázaná spôsobilosť použiť vedomosti, zručnosti a osobné, sociálne a/alebo metodologické schopnosti v pracovných alebo študijných situáciách a v odbornom a osobnom rozvoji a je opísaná vo vzťahu k zodpovednosti a samostatnosti.

¹² [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX%3A32008H0506\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX%3A32008H0506(01))

Podrobnejšie ich popisujú Dublinské deskriptory, ktoré stanovujú požiadavky na úroveň vedomostí, schopnosti výskumnej práce, myslenia, komunikácie a profesijného sebarozvíjania, ktoré má absolvent 3. stupňa vysokoškolského štúdia dosiahnuť (Shared 'Dublin' descriptors..., 2004, s. 4¹³, ale aj Framework for Qualifications of the European Higher Education Area, 2018¹⁴). Od ostatných stupňov vysokoškolského vzdelávania sa doktorandská úroveň odlišuje tým, že titul majú získať doktorandi, ktorí:

- preukázali systematické chápanie študijného odboru a ovládania zručností a metód výskumu, ktoré sú s touto oblasťou spojené;
- preukázali schopnosť koncipovať, navrhovať, implementovať a adaptovať reálny proces výskumu s vedeckou integritou;
- prispeli originálnym výskumom, ktorý rozširuje hranice vedomostí vytvorením podstatného súboru prác, z ktorých niektoré si zaslúžia národné alebo medzinárodné publikovanie;
- sú schopní kritickej analýzy, hodnotenia a syntézy nových a komplexných myšlienok;
- môžu v širokom rozsahu komunikovať so svojimi rovesníkmi, väčšou vedeckou komunitou a všeobecne so spoločnosťou o svojich odborných oblastiach;
- a od ktorých sa očakáva, že budú schopní v rámci akademického a profesijného kontextu podporovať technologický, sociálny alebo kultúrny pokrok.

Okrem požiadaviek na vedomosti a spôsobilosti doktorandov, ktoré možno získať štúdiom a tréningami, sa ako výstup v doktorandskom štúdiu zdôrazňuje samotný prínos k novému poznaniu, ktorý má byť napr. podľa Rady Spojeného kráľovstva pre postgraduálne vzdelávanie kompetentný, originálny a vysokej kvality (Park, 2005, s. 193). Aj mnoho univerzít alebo krajín vo svojich legislatívnych predpisoch vyžaduje, aby dizertačná práca obsahovala originálny príspevok k vedomostiam alebo porozumeniu. Majú ju teda charakterizovať dve veľmi zložité kritériá: **originalita a prínos k poznaniu**. *Originalita* (pôvodnosť, svojráznosť, osobitosť, jedinečnosť) môže byť ťažko definovateľná, pretože to znamená rôzne veci v rôznych odboroch, neexistuje absolútna hranica, ktorú je možné uplatniť pre naplnenie tohto kritéria a je potrebné zohľadniť aj časové a finančné obmedzenia. Podľa Parka originalita sa môže prejavíť mnohými spôsobmi vrátane reinterpretácie existujúcej teórie alebo údajov, aplikovania existujúcej teórie alebo metodológie na nový rozsah údajov, nájdenie nových spôsobov analýzy alebo teoretizovania známych informácií a údajov a pod. Cambridžská univerzita napr. očakáva, že dizertačná práca musí predstavovať významný *príspevok k poznaniu* (novosť), ktorý konkretizuje ako objavenie nových poznatkov, spojenie predtým nesúvisiacich faktov, vývoj novej teórie alebo revízia starších názorov a musí brať do úvahy

¹³ https://www.uni-due.de/imperia/md/content/bologna/dublin_descriptors.pdf

¹⁴ http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/8/EHEAParis_2018_Communique_AppendixIII_952778.pdf

predtým publikované práce na túto tému, teda vytvorenie nových znalostí, aplikácií, rozšírení, interpretácií alebo spochybnenie existujúcich poznatkov (Park, 2005, s. 198 – 199).

Salzburské **princípy doktorandského štúdia** uvádzajú hlavné cesty ako uvedené náročné výsledky dosiahnuť a pritom odstraňovať problémy doktorandov popísané v dostupných výskumoch. Oba salzburské dokumenty zdôrazňujú, že **základným kameňom musí zostať originálny výskum** a že vyučované kurzy nie sú ústredným, ale len podporným prvkom koncepcie a individuálneho rozvoja doktoranda. Originálnym sa rozumie skúmanie problémov, ktoré ešte neboli riešené, alebo spôsobov ich riešenia, ktoré ešte neboli uplatnené, témy prác teda musia byť jedinečné, presahujúce doterajšie poznanie inštitúcie. V takomto type praxe originálneho výskumu sa rodí flexibilitné, nezávislé, kritické a kreatívne myslenie a intelektuálna autonómia. Doktorandské štúdium má byť preto podľa Bitušíkovej (2011, s. 13 a 14) intelektuálnym dobrodružstvom otvoreným pre kreativitu, zvedavosť a riskovanie, kde výsledky sa dopredu nedajú určiť, kde sú dôsledky stretnutia medzi mysľami, problémami a dôkazmi nepredvídateľné.

Z uvedených dôvodov musí byť doktorandom umožnená nezávislosť a flexibilita rastu a rozvoja. Doktorandské štúdium je **vysoko individuálne** a cesta pokroku jednotlivca je jedinečná z hľadiska výskumného projektu, ako aj z hľadiska individuálneho odborného rozvoja. V reforme doktorandského vzdelávania sa preto dôraz posúva smerom k väčšiemu zohľadneniu osoby začínajúceho výskumníka a jeho rôznorodému rozvíjaniu, ako aj k myšlienke, že doktorandské štúdium sa riadi výskumným projektom doktoranda a nie politickými cieľmi. Tento princíp je v dnešnej dobe o to závažnejší, že formalizačné vplyvy ako je regulácia, mcdonaldizácia alebo štrukturácia štúdia, obracajú pozornosť na systémy riadenia kvality, inovované postupy, stratégie, predpisy a meranie výstupov, čo je tomuto princípu značne protikladné. Individuálne rozvíjanie doktoranda sa však nepovažuje len za úlohu školiteľa alebo nebodaj samotného doktoranda. Model „majster – učeň“, kde sa učeň učí od majstra pozorovaním, je zastaraný a nehodí sa pre dosiahnutie vyššie vymedzených náročných cieľov, pretože podporuje nerovnosť moci za zatvorenými dverami, obmedzuje učebné skúsenosti nových výskumníkov a vytvára sociálnu izoláciu (Matas, 2012, s. 179). Vyžaduje sa **zodpovednosť inštitúcií** a všetkých zainteresovaných subjektov za odbornú prípravu v oblasti výskumu do budúcnosti a za zabezpečenie rôznorodej podpory pokroku a výskumnej kariéry doktoranda. Spočíva napr.:

- v premyslenosti, kvalite a transparentnosti všetkých procesov na univerzite – od prijímania na štúdium až po hodnotenie dizertačnej práce a jej obhajoby;
- v zakladaní špecifických štruktúr, napr. doktorandské školy, ktoré poskytnú doktorandom vzdelávacie príležitosti, praktické aktivity spojené s výskumom, tréningy a konzultácie, podporu rozvoja prierezových prenositeľných spôsobilostí jednotlivcov, psychologický a administratívny servis, ale aj

vytváranie kritickej masy pre výskum prepojením doktorandov s rozmanitým zameraním, pre socializáciu študentov a interdisciplinárnu výmenu skúseností, príležitosti na začlenenie do širšieho sociálneho prostredia a pod. (bližšie o doktorandských školách kap. 2);

- v koncepcnom rozvoji školiteľov, kvality supervízie a celkovej novej kultúry školiteľstva;
- vo vytváraní podnetného výskumného prostredia zapojením univerzity do národných, medzinárodných sietí a asociácií, výskumných konzorcií a klastrov, ale aj eticky hodnotnou akademickou kultúrou;
- investovaním nielen úsilia, ale aj finančných prostriedkov a morálnej podpory pre dosiahnutie cieľov a pod.

V požiadavke zodpovednosti inštitúcie (čo nemusí byť na prvý pohľad čitateľné) sa skrýva aj úloha „deprivatizovať“ vzťah majster – učeň od individuálnej zodpovednosti jednej osoby za doktoranda smerom k širšej kolektívnej zodpovednosti tímov univerzít za kvalitu doktorandského vzdelávania a supervízie najmä prostredníctvom doktorandských škôl.

V Európe je evidentná variabilita a **rozmanitosť doktorandských štúdií**, ktorá je podľa salzburských princípov chránená, ustupuje sa od princípu „jeden model sa hodí všetkým“ v prospech rôznych modelov rešpektujúcich regionálne a národné akademické tradície a *rozmanitosť je považovaná za silu*, poskytujúcu množstvo rôznorodých podnetov (Bitušíková, 2011, s. 6). Práve preto je stále častejšie požadované, aby doktorand strávil štúdium na viacerých univerzitách a zažil viaceré a odlišné výskumné prostredia, výskumné tradície, alebo inovačné prístupy, pri stretnutí s ktorými sa môžu vytvárať skutočne nové nápady. Príležitosť učiť sa novým veciam a alternatívnym riešeniam je reálna len za predpokladu širšej *mobility doktorandov*, a to interdisciplinárnej, internacionálnej alebo intersektorovej. Aj preto je v oboch salzburských dokumentoch zdôrazňovaná **autonómia inštitúcie** pri kreovaní a realizovaní doktorandských štúdií a kultivácii myslenia vo výskume. Univerzitná autonómia a akademické slobody sú po stáročia považované za najcennejšie hodnoty v akademickej sfére. V novodobej histórii je obmedzovaná byrokratickými postupmi a spôsobmi kontroly cez meranie výkonov technokratickými kritériami a na nich založenom financovaní. Autonómia spolu so zodpovednosťou je považovaná za kľúčový predpoklad úspešnej reformy doktorandského štúdia. Žiadne vonkajšie hodnotiace systémy nemôžu zachytiť rozmanitosť, lebo hodnotenie originality, novosti, kvality a inovačnej hodnoty výstupov či myslenia a tvorivosti je závislé na disciplinárnych rozdieloch, rôznorodosti organizačných a koncepcných modelov, regionálnych potrieb atď. Preto sa požaduje, aby každá vysoká škola rozvíjala vlastné interné postupy a ukazovatele kvality založené na inštitucionálnych prioritách, úlohách a funkciách. To kladie požiadavky aj na štáty, že univerzity potrebujú pružnú a nie rigidnú reguláciu na vytvorenie vlastných štruktúr a nástrojov pre rozvoj doktorandského vzdelávania.

V priestore Európskej únie je pravdepodobne najviac viditeľný a akademickou obcou pociťovaný princíp **internacionalizácie**, považovanej za podmienku kvality doktorandského štúdia, ktorá prispieva k zlepšeniu výsledkov výskumu, kompetencií doktorandov aj školiteľov, výskumného prostredia a výskumnej kapacity. Podporuje výmenu najrôznejších poznatkov, skúseností, kultúr výskumu medzi krajinami. Realizuje sa najrôznejšími formami, ako sú získavanie medzinárodných študentov, prednášateľov, zapojenie do medzinárodných podujatí a projektov, do medzinárodných výskumných a doktorandských sietí (networking), medzinárodná komunikácia, medzinárodné mobility na podujatia, študijné pobyty, stáže, spoločné študijné programy, sendvičové programy a pod. Internacionalizácia sa má podľa EUA rozvíjať na univerzitách strategickým spôsobom a jej projekt „Framework for Internationalisation of Doctoral Education“ FRINDOC¹⁵ (Principles and practices..., 2015) priniesol k tomu niekoľko zásadných odporúčaní:

1. Univerzity musia zabezpečiť prístup k dobrému výskumnému prostrediu s príslušnou supervíziou a zdrojmi. Ich výskumná kapacita a schopnosti supervízorov musia byť na dobrej úrovni, aby mohli ponúknuť svoje skúsenosti zahraničným doktorandom.
2. Univerzity musia byť zapojené do medzinárodných aktivít na inštitucionálnej úrovni prostredníctvom práce školiteľov aj doktorandov. To predpokladá medzinárodný profil školiteľov, aby boli schopní prilákať medzinárodných študentov, ale aj doktorandi by mali byť jazykovo i interkultúrne pripravení tak, aby sa mohli do medzinárodných mobility a výskumov zapojiť.
3. Univerzity musia mať dostatočné inštitucionálne štruktúry, aby mohli riadiť, spravovať a rozvíjať internacionalizáciu doktorandského vzdelávania, čo predpokladá zavedené postupy pre stále zvyšovanie kvality, podporný a administratívny personál s potrebnými kompetenciami.
4. Univerzity musia uľahčovať mobilitu doktorandov aj zamestnancov rôznymi podpornými opatreniami, uznávaním výsledkov štúdia a výskumu, financovaním medzinárodných aktivít a pod., aby podporili získavanie medzinárodných výskumných skúseností, pretože priame vystavenie iným výskumným prostrediam a kultúre podporuje otvorenosť výskumného uvažovania.

Procesy internacionalizácie vedy umocnené *digitalizáciou* vedeckého prostredia znamenajú pre doktorandov nové možnosti ale aj požiadavky. Na jednej strane uľahčujú prístup k rôznorodým zdrojom, k výmene a zdieľaniu skúseností, k príkladom dobrej praxe, ale aj k novému typu porozumenia, inému zornému uhlu, k možnostiam medzinárodne komparovať svoje závery, rozšíriť metodológiu či výskumnú vzorku. Rozvíja sa nová predstava doktoranda, ako „vedecky zmýšľajúceho človeka, poháňaného nadšením z networkingu, hodnotou zdieľania informácií, potešením z cirkulácie vedomostí za hranicami logiky hierarchickej moci“

¹⁵ <https://www.eua.eu/resources/publications/357:principles-and-practices-for-international-doctoral-education-the-frindoc-project-partnership.htm>

(Darbellay, 2015, s. 173). Potenciál medzinárodného zdieľania informácií, využívanie on-line nástrojov umožňujúcich spoločnú prácu s jedným textom alebo otvorený prístup k publikáciám zmenil výskum a vytvoril príležitosti pre nové spôsoby spolupráce, čo je označované ako otvorená veda alebo otvorený výskum.

Na druhej strane prinášajú pre doktorandov väčšiu nutnosť osvojiť si medzinárodný vedecký diskurz, vďaka zdieľaniu online publikácií rastie počet štúdií, ktoré je potrebné poznať, aby sa mladý výskumník etabloval. Nové technológie uľahčujú štatistické spracovanie výskumu, ale aj zdvíhajú jeho úroveň, vyžadujú ovládanie najnovších spôsobov jeho prezentácie. Otvárajú sa nové pedagogické otázky výučby vo virtuálnej realite a jej didaktizácie, ale aj etické otázky otvoreného výskumu. Stupňujúce sa požiadavky na medzinárodný prínos doktorandských výskumov tiež vedú k frustrácii mladých výskumníkov a k opúšťaniu štúdia. Lorencová s odvolaním na zahraničné analýzy upozorňuje, že procesy internacionalizácie prebiehajú hlavne medzi „sebe-rovnými“ inštitúciami, ktoré patria do kultúrnej, politickej a ekonomicky rovnakej oblasti a uľahčujú im prístup k technológiám a informáciám, vrátane favorizácie angličtiny ako dominantného jazyka v publikáciách a databázových periodikách. To vytvára štrukturálne nerovnosti vzhľadom na akademické inštitúcie na periférii väčších národov a ich závislosť od centier výskumu, ktoré majú dostatok financií a kontrolujú vstup do impaktovaných periodík, čo s odkazom na Altbacha nazýva „novým kolonializmom“ (Lorencová, 2015, s. 255 – 256).

V salzburskom procese je od prijatia slazburských princípov veľká pozornosť venovaná ešte dvom závažným otázkam: *rozvoju prenositeľných spôsobilostí doktorandov a profesionálnemu rozvoju školiteľov*, ktorým sú venované samostatné kapitoly 1.3 a 3. V súvislosti s monitorovaním salzburského procesu sa postupne vynárajú alebo sa viac zdôrazňujú ďalšie závažné otázky. V roku 2011 bol Európskou komisiou prijatý dokument „Principles for Innovative Doctoral Training“¹⁶, ktorý okrem už doteraz spomínaných princípov zdôraznil dva: *interdisciplinaritu* doktorandského štúdia, ktoré musí byť súčasťou otvoreného výskumného prostredia a kultúry a zabezpečiť akékoľvek vhodné príležitosti na vzájomné obohacovanie medzi disciplínami (kap. 1.2.4) a komplexné prepojenie štúdia a výskumu s priemyslom a iným sektorom zamestnanosti aj v takých otázkach, ako sú: spoločné financovanie doktorandského štúdia; zapojenie neakademických pracovníkov do poskytovania výučby a supervízie; podpora sietí absolventov a široká škála aktivít v oblasti transferu poznania do technológií. V roku 2016 vydala Rada pre doktorandské vzdelávanie EUA nový súbor odporúčaní po hodnotení rokov 2010 – 2015 pod názvom Doktorandské vzdelávanie - Posun Salzburgu vpred: Implementácia a nové výzvy (Doctoral Education – Taking Salzburg Forward: Implementation and New

¹⁶ https://euraxess.ec.europa.eu/sites/default/files/policy_library/principles_for_innovative_doctoral_training.pdf

Challenges..., 2016)¹⁷. Sú založené na dvojročných konzultáciách s viac ako 200 univerzitami z 39 krajín. Prinášajú ďalšie nové výzvy, ktoré sa predtým príliš neriešili: étos výskumnej integrity (kap. 3.2.5); zvýšený význam digitalizácie pre doktoranda – rozvoj otvoreného výskumu a otvoreného vzdelávania (kap.3.2.1); globálna vízia – globálna spolupráca a globálnejší výskum ako vyšší stupeň internacionalizácie; a opakovane zdôrazňuje prepojenie univerzity s komunitou a partnermi z iných sektorov. V ďalších kapitolách niektoré princípy, ktoré považujeme za najzásadnejšie, objasníme podrobnejšie.

1.2.4 Interdisciplinarita a transdisciplinarita ako nová výzva

Dokumenty medzinárodných organizácií sa viac sústreďujú na vymedzovanie cieľov, analýzu existujúcich a požadovaných trendov, t. j. čo vyžadovať, k čomu sa približovať, ako riadiť a viesť doktorandské štúdium a pod. Ak chceme odpovedať na otázku, aké je nové vedecké myslenie pre 21. storočie, je potrebné vychádzať z trendov vedy v dobe globalizácie a jej premien z módu 1 do módu 2. Tie požadujú nový štýl myslenia mimo disciplinárnych „škatúl“, ktorý premieňa disciplinárnu identitu. Najdôležitejšie objavy dnes vznikajú v oblastiach stretávania vedných disciplín, resp. vedy a praxe. Bez vedomostí viacerých vedných disciplín nie je možné riešiť dôležité spoločenské problémy. Prepojenie doktorandov z rôznych disciplín je aj nosnou ideou doktorandských škôl. Preto za najvýznamnejší trend pre premenu myslenia doktorandov a ich intelektuálny rozvoj považujeme interdisciplinaritu a transdisciplinaritu výskumu a vzdelávania, ktoré si zaslúžia hlbšie, aj teoretické objasnenie aj pre svoj silný vplyv na univerzitnú sféru. Vychádzame pritom z Darbellayovej myšlienky, že inter- a transdisciplinarita „je voči *akademickej organizácii podľa disciplín považovaná za prielomovú inovatívnu stratégiu evolučnej transformácie univerzít...*“ a že „v digitálnom kontexte bude stredno- a dlhodobá udržateľnosť našich univerzít závisieť od ich kapacity inovácie medzi a za hranice disciplín, založenej na vzájomnej logike kontinuity a transformácie“ (Darbellay, 2015, s. 172 – 173).

Interdisciplinarita je viac ako vedľa seba poukladané výskumné pohľady (multidisciplinarita), ale zahŕňa kolaboratívny a integratívny prístup daných disciplín k určitému objektu výskumu. Preto ju možno charakterizovať ako spájanie (bringing together) odlišných komponentov dvoch alebo viacerých disciplín (Nisani 1997, s. 203), ako spoluprácu dvoch alebo viacerých vedných disciplín tak, že navzájom dynamicky interagujú, aby umožnili komplexnosť skúmania určitého objektu (Darbellay, 2015, s. 165), teda ako **interakciu** medzi rôznymi množinami poznatkov alebo výskumnej praxe, rôznorodosť spôsobov premostenia a konfrontácie prevládajúcich disciplinárnych prístupov, zahrňujúcu všetky aktivity, ktoré priradujú,

¹⁷ https://www.eua-cde.org/downloads/publications/2016_euacde_doctoral-salzburg-implementation-new-challenges.pdf

používajú, kombinujú, syntetizujú, integrujú alebo prekračujú časti dvoch alebo viacerých disciplín (Huutoniemi et al., 2010, s. 80). Môže ísť o transfer alebo vypožičanie si konceptov alebo metód z iného vedeckého poľa bádania, alebo prekračovanie, prelínanie sa mechanizmov medzi disciplínami na niekoľkých úrovniach:

- *Empirická interdisciplinarita*: integruje rôzne druhy empirických údajov na účely zisťovania vzťahov medzi javmi pozorovanými v rôznych oblastiach, na vytvorenie kombinácie dôkazov na testovanie hypotézy alebo na riešenie interdisciplinárneho výskumného problému.
- *Metodologická interdisciplinarita* – rozdielne metodologické prístupy sú kombinované novým, integrovaným spôsobom tak, aby to vyhovovalo interdisciplinárnemu kontextu.
- *Teoretická interdisciplinarita*: výskum syntetizuje alebo kontrastuje koncepty, modely alebo teórie z viac ako jedného odboru, rozvíja nové teoretické nástroje pre interdisciplinárnu analýzu; funkciou integrácie je vytvoriť prepojenia medzi oblasťami, vytvoriť nové pole vedomostí alebo novú paradigmatu prístupu (podľa Huutoniemi et al., 2010, s. 82 – 85).

Hlavnou výzvou interdisciplinárneho úsilia je prekonať koncepčné a metodologické hranice medzi prevažujúcimi oblasťami výskumu s cieľom získať nové poznanie. Preto okrem aspektu interakcie je zdôrazňovaný aj aspekt **produkcie** – vytváranie poznania a výskumu, ktorý prekračuje disciplinárne hranice" (Hicks, et al., 2010, Bridle et al., 2013, Darbellay, 2015), kde sa problémy riešia prepojením niekoľkých uhlov pohľadu, odmietajúc ich riešenie jednou jedinou disciplínou. Dochádza k tvorbe nového poľa výskumu, ktoré nemožno priradiť k žiadnej konkrétnej vednej disciplíne.

Pri chápaní interdisciplinarity dochádza často k skresleniam, pretože sa nerozlišujú dve úrovne interdisciplinarity:

- *interdisciplinárny prístup v určitej vede* – znamená skúmať predmet určitej vedy zo zorného uhla viacerých disciplín; disciplinárni vedci práve toto v rámci svojho odboru často považujú za interdisciplinaritu, pričom tento pohľad nie je vyčerpávajúci;
- *interdisciplinárny výskum* – predmet výskumu je skutočne interdisciplinárny, nepatrí žiadnej vede, zahŕňa zložité problémy, ktoré sa nedajú riešiť jednou disciplínou (výskumné polia ako gender, diverzita, migrácia, inkluzívna spoločnosť).

Ďalším trendom, ktorý reformuje vedu a univerzity je **transdisciplinarita** výskumu a vzdelávania. Vychádza zo skutočnosti, že poznanie sa dnes nerodí len na pomedzí vedných disciplín, ale čoraz viac cirkuluje medzi teóriou a praxou, povedané slovami Platóna a Aristotela medzi konceptuálnym poznaním (epistémou) a praktickou múdrosťou, skúsenosťou (phronesis). Podľa Darbellaya (2015, s. 166) má tento trend dve hlavné a komplementárne smerovania:

1. *epistemologická a teoretická transdisciplinarita* – je proces poznávania, ktorý transcenduje disciplinárne hranice nielen medzi vedami, ale aj všetkými súčasťami reality; vyžaduje si veľkú rekonfiguráciu disciplinárnych rozdelení v rámci systémickej, globálnej a integrovanej perspektívy,
2. *pragmatická, participatívna a aplikovaná transdisciplinarita* – je metóda výskumu, v rámci ktorej sú priamo do samotného výskumného procesu z perspektívy „riešenia problému“ zainteresovaní politickí, sociálni a ekonomickí aktéri, ako aj obyčajní ľudia. Subjekty zainteresované do výskumného poľa zvonku prispievajú ku konštrukcii poznatkov a riešeniu sociálneho problému, ktorý prekračuje hranice jednej disciplíny, ale aj vedy ako takej (podobne Bridle et al., 2013).

Výskum v súčasnosti vyžaduje „transdisciplinárnu kombináciu vedomostných zdrojov za hranice akademického kontextu“ (Huutoniemi et al., 2010, s. 80), ako aj aplikácie a inovácie v transdisciplinárnom režime, ktorý zahŕňa univerzity, odberateľské inštitúcie, podniky, tretí sektor a i. Výskumníci dostávajú impulzy od rôznych pracovných tímov, profesijných združení a zamestnávateľov a zároveň výskum transformuje svoje závery do inovácií, zodpovedajúcich ich potrebám, aby naplnili požiadavky znalostného trojuholníka – úzke a účinné väzby medzi vzdelávaním, výskumom a inováciami (education – research – innovation). Transdisciplinarita sa prejavuje v orientácii na pragmatickejšie modely doktorandského štúdia (profesijný, kolaboratívny), ale aj v sociálnych vedách spomínaný trend výskumu založeného na potrebách komunity (Community-based research), predstavujúci tvorbu, overovanie a výskumné vyhodnocovanie projektov, zameraných na zavádzanie reálnych zmien v praxi.

Predovšetkým interdisciplinarita je v centre pozornosti univerzít vo svete. Preto ďalej budeme rozoberať hlavne tieto medzinárodné skúsenosti, ktoré v prípade potreby doplníme aj o transdisciplinárny rozmer. V oblasti interdisciplinarít rozvíjajú univerzity vo svete aktivity, ktoré postupne menia charakter výskumu a prípravy začínajúcich výskumníkov. Snažia sa **strategicky manažovať rozvoj interdisciplinarity** – cielene stimulovať interdisciplinárny výskum, vytvárať a rozvíjať interdisciplinárne výskumné komunity (strategické plány, interdisciplinárna integrácia výskumných tém, profesionalizácia interdisciplinárnych výskumov do pracovísk, networking, interdisciplinárne štúdiá, súťaže, workshopy, prezentácie a pod.) Saari & Moilanen (2012, s. 99) hodnotia, že manažovanie interdisciplinarít vyžaduje dobré riadenie interdisciplinárnych výskumných pracovísk, centier, tímov – „*manažment prostredníctvom konsenzu*“ na zabezpečenie aktívneho prenosu vedomostí medzi vedcami s rôznym disciplinárnym pozadím; rozvoj efektívneho porozumenia a komunikácie medzi vednými disciplínami ale aj s interdisciplinárnym výskumom. Podľa nich jasným znakom zrelosti je synergia pri výskume témy z rôznych disciplín alebo perspektív, tímová spolupráca, spoluautorstvo a pravidelná evalvácia rozvoja interdisciplinarít. Aj ďalší autori

zdôrazňujú potrebu plodnej interakcie medzi vednými disciplínami/tradičnými katedrami a interdisciplinárnym výskumom. Disciplinárne inštitúcie sa javia ako nevyhnutné, integrita disciplinárnych tradícií je pre interdisciplinárny výskum dôležitá, pretože ten sa vyskytuje len s odkazom na disciplíny, vytvárajú základy poznatkov a základy pre komunikáciu s kolegami. Slúžia tiež ako referenčné body, pretože interdisciplinárni vedci vytvárajú inovatívny výskum aj tak, že spochybňujú ustálené dohovory jednotlivých disciplín (Castán Broto et al., 2009). Živá komunita učencov, rovnako ako prosperujúci ekosystém, vychováva špecialistov aj generalistov, je v nej diverzita aj rozmanitosť prepojenia (Nisani, 1997, s. 213).

V doktorandskom štúdiu sa rozvoj interdisciplinariny prejavuje ako:

- *interdisciplinárne kurzy pre podporu interdisciplinariny vnútri odborovej prípravy*
 - vystavenie študenta čo najväčšej interdisciplinarite súvisiacej s témou dizertácie s cieľom vychovať výskumníka v odbore, schopného produkovať nové interdisciplinárne poznanie pre rozvoj vlastného odboru, aplikovať poznatky získané z iných disciplín; súvisí s povinnosťou študenta vybrať si predmety inej disciplíny, ako aj s možnosťou mať spoluškoliť z iného odboru;
- *interdisciplinárne doktorandské programy* ako celok, ktoré nie sú zaradené pod jeden vedný odbor, ale budované okolo jednej témy, majú interdisciplinárne kurikulum vyučované rôznymi odborníkmi a interdisciplinárnymi stratégiami (napr. University of Leicester¹⁸, Institute of Science and Technology Austria¹⁹, London Global University²⁰ a i.) s cieľom vychovať výskumníka interdisciplinaristu, ktorý rozmyšľa naprieč disciplínami a produkuje výskum prekračujúci disciplinárne hranice; študent sa hlási na interdisciplinárnu tému dizertácie, alebo si ju vyberá po roku štúdia a má viacerých spolupracujúcich školiteľov/tím supervízorov;
- *zriaďovanie univerzitných, nadfakultných, tematických doktorandských škôl*, ktoré v kurzoch, diskusiách a ďalších interdisciplinárných aktivitách prepájajú doktorandov rôznych odborov s cieľom vytvoriť kritickú masu pre výskum s dostatočnou rôznorodosťou.

Samotná interdisciplinarita a jej rozvoj sa stávajú silnou interdisciplinárnou výskumnou témou, s množstvom výskumov, ktoré sledujú **prínosy interdisciplinárných štúdií**. Podľa publikovaných štúdií a výsledkov výskumov (Open University UK²¹, Duerr, 2008, Castán Broto et al., 2009, Jones et al., 2010, Bridle et al., 2013) vystavenie doktorandov interdisciplinárnosti (príp. transdisciplinárnosti) prináša:

¹⁸ <https://www2.le.ac.uk/departments/doctoralcollege/training/development-framework/training-plans>

¹⁹ <https://www.findaphd.com/study-abroad/europe/phd-study-in-austria.aspx>

²⁰ <http://www.grad.ucl.ac.uk/>

²¹ <http://www.open.edu/openlearn/education/what-are-the-benefits-interdisciplinary-study>

- rozvoj kritických myšlienkových schopností a myšlienkovej nezávislosti, pretože študenti sa pozerajú cez disciplinárne hranice, aby zvážili iné hľadiská, porovnávali a kontrastovali pojmy v jednotlivých oblastiach;
- zmysluplné, autentické, účelné a hlbšie učenie sa syntetizovaním myšlienok z mnohých perspektív; dosiahnutie originálnejšieho typu vedomostí, znalosť vzťahov medzi obsahovými oblasťami a pochopenie princípov, ktoré prekračujú učebné osnovy; väčší vzdelávací zážitok;
- zvýšenie schopnosti klásť si inovačné otázky so širším dosahom, tým aj väčšiu tvorivosť a flexibilitu; rozvoj aplikácie na scenáre reálneho sveta;
- vyššiu motivovanosť študentov vzhľadom na zaujímavosť tém, na spojenie s kontextom reálneho sveta a na analýzu témy v celej škále hľadísk;
- rozvoj prenositeľných ako aj sociálnych zručností, schopnosti pracovať v tíme a v spolupráci, tolerancie, porozumenia ľuďom, schopnosti pozrieť sa na situácie z rôznych pohľadov;
- pochopenie širšieho dopadu ich výskumu a ich „domovskej“ disciplíny pre spoločnosť, ale aj budovanie étosu úcty k iným disciplínam;
- praktické výhody v kariére vzhľadom na dostupnejšie financovanie na výskum riešenia komplexných otázok, sieťovanie výskumníkov z rôznych disciplín zvyšuje ich potenciál na zapojenie do výskumu.

Zároveň sa objavuje *kritika zlej praxe interdisciplinárnych štúdií* v niektorých inštitúciách, ktoré boli podľa Jonesa et al., vzhľadom na veľkú popularitu týchto štúdií a v snahe získať študentov, vytvorené nepremysleným naskladaním rôznych disciplín do kurikula, ale rezignovali na kvalitu interdisciplinárnych stratégií a metodiky. Ak bola didaktika každej disciplíny obmedzená na „špecializáciu“ v odbore, študenti nemali syntézu širokej škály disciplín a disciplíny neboli dostatočne integrované. Kritizovali aj zmätok a časovo náročnú prípravu kurikula a skutočnosť, že pri vedení doktoranda tímom supervízorov rôznych odborov, ktoré takéto programy vyžadujú, nebola vždy jasne stanovená zodpovednosť. S odkazom na Kleinberga upozorňujú na prípady, keď prílišná orientácia na interdisciplinárne štúdiá s cieľom prilákať študentov spôsobila fragmentáciu univerzity do série izolovaných konkurujúcich si pracovísk (Jones et al., 2010, s. 79).

Z uvedených dôvodov univerzity realizujú rôzne aktivity, aby rozvíjali **interdisciplinárne výchovné stratégie**. Za ich základ sa považujú **interdisciplinárne stretnutia** (interdisciplinary encounters), definované ako krátke (2 – 7-dňové) ciele stretnutia, na ktorých spoločne diskutujú a pracujú „tvárou v tvár“ odborníci rôznych odborov a ktorých cieľom je podporiť interdisciplinárne myslenie, otvorenosť a spoluprácu (Bridle et al., s. 23). Ich zmyslom je dosiahnuť otvorenú komunikáciu, čo znamená ochotné počúvanie, zvedavosť a porozumenie vzájomným perspektívam a potenciálu príspevkov každého odboru k spoločnému úsiliu. Tento komunikačný postoj sa označuje ako *appreciative inquiry* (Graybill, 2006, s. 762) a možno ním rozumieť „ochotu preskúmať významy“. Keď ľudia pochádzajú z

rôznych disciplinárnych pozadí, kde odborné termíny a koncepty majú rôzne i viacnásobné významy, nastáva u účastníkov pocit frustrácie, kým nie je dvojznačnosť ujasnená. Preto je dôležité starostlivo skúmať, čo sa termínmi a konceptami myslí prostredníctvom otázok, spätnej väzby a formulácie záverov. Interdisciplinárne stretnutia sú frekventovanou formou práce práve v doktorandských školách nadodborového charakteru.

Bridle et al. (2013, s. 24) rozlišujú dva hlavné typy interdisciplinárnych stretnutí:

- *Kultivujúce* – určené pre rozvoj študentov alebo začínajúcich interdisciplinaristov, na ktorých ide o zdieľanie skúseností s výhodami/prekážkami vykonávania výskumu, ktorý prechádza disciplinárne hranice. Cieľom je vystavovať výskumníkov iným disciplinám, pochopiť, čo tieto disciplíny ponúkajú, preskúmať spôsoby, ako s nimi pracovať. Môžu nimi byť napr. neformálne skupinové diskusie založené na čítaniach alebo fiktívnych scenároch, prednášky s otvorenými diskusiami, krátke prezentácie všetkých účastníkov s diskusiou, zdieľanie skúseností.
- *Rozvojové* – spájajú ľudí, aby priniesli nové myšlienky alebo iniciovali konkrétne výstupy, napr. spoločný výskumný návrh, stanovisko, formulácia konceptu, tvorba interdisciplinárnych projektov, riešenie reálneho problému praxe (pri účasti mimoakademických odborníkov transdisciplinárne stretnutie). Za osvedčené sa považujú facilitované workshopy s prácou v malých skupinách (na spoločnom článku, projekte) s tvorbou výstupov (písanie, tvorba videí, výskumu, produktu).

Aby interdisciplinárne stretnutia splnili u doktorandov svoj edukačný účel, vyžadujú *náročnú prípravu*, kde treba zohľadniť rôzne aspekty: vhodná téma, ktorá nezablokuje diskusiu; vhodné pozadie účastníkov z odborov, ktoré môžu k téme prispieť; veľkosť skupiny, aby každý mal priestor na vyjadrenie; zrelosť účastníkov, aby sa umožnilo stretnutie mladých doktorandov a skúsených výskumníkov alebo inovatívnych a koncepcných osobností; miesto stretnutia, ktoré by malo byť čo najviac neutrálne; vhodná dĺžka stretnutia, ktorá poskytne potrebný čas na vytváranie vzťahov a budovanie sietí, ale aj na neformálne diskusie doktorandov s uznávanými vedcami. Druhou dôležitou podmienkou je *facilitujúce vedenie* niekým, kto dokáže prevziať úlohu sprostredkovateľa, udržať zameranie, maximalizovať tvorivosť, rozvíjať dôveru a sebadôveru, budovať časté reflexné momenty. Pri facilitácii stretnutí, ktorých výsledkom má byť interdisciplinárna angažovanosť, je dôležité prideliť dostatočný čas na tréning a podporu postoja appreciative inquiry napr. vysvetľovaním pojmov pomocou dialógov „tvárou v tvár“ alebo preskúmaním štruktúrovanejších syntetických prístupov. Na nácvik tohto kritického osobného postoja je veľmi vhodné rozvíjanie dialógu za využitia simulovaných modelov, procesov alebo produktov. Žiaduca je neustála kritická reflexia, ktorá vystavuje účastníkov širokej škále spätných väzieb z rôznych disciplín,

čím sa učia komunikovať s veľmi rôznorodým publikom, rozumieť a rešpektovať druhých, vrátane reflexie, ako prežívali túto reflexiu a kolaboráciu. Facilitátor musí neustále stimulovať interakciu, spoluprácu a komunikáciu a využiť k tomu aj neformálny, neštruktúrovaný (spoločenský) čas ako významný prostriedok na výmenu nápadov a budovanie pevnejších vzťahov (spracované podľa Briddle et al., 2013, s. 26 – 29).

Carrová s kolektívom analyzovali rôzne výskumy interdisciplinarite a zistili viaceré *efektívne spôsobilosti* pre rozvíjanie interdisciplinárneho výskumu. Interdisciplinárnej spolupráci prispievalo, ak výskumníci uznávali a analyzovali disciplinárne rozdiely, rozpoznávali obmedzenia svojho vlastného vedomostného a disciplinárneho prístupu, aby hľadali znalosti z iných disciplín, ak dokázali komunikovať svoj výskum spôsobom, zrozumiteľným pre ľudí z iných odborov, ak boli ochotní diskutovať a znovu vysvetľovať svoj prístup, kým mu všetci účastníci diskusie neporozumejú, ak ovládali potenciálne zdroje myšlienkových konfliktov a minimalizovali napätie, ktoré bráni v konštruktívnej spolupráci, ak boli ochotní vyjednávať kompromisy s cieľom dosiahnuť konsenzus. Účinnou sa ukázala aj pravidelná osobná interakcia, vzájomná dôvera a prítomnosť ústrednej osobnosti, ktorá spojenie medzi výskumníkmi a spoluprácu uľahčuje (Carr et al., 2018, s. 37 – 38). Skúmali tiež na základe hodnotenia študentov interdisciplinárneho doktorandského štúdia, ktoré druhy opatrení a činností priniesli najväčšie prínosy pre interdisciplinárnu spoluprácu. Najväčšie benefity mala aktívna realizácia spoločného výskumu, práce a aktivít a spoločné vedenie školiteľmi z viacerých odborov. Priemerné prínosy malo spoločné sedenie v kanceláriách (a nie v kanceláriách školiteľov), spoločné blokové kurzy, spoločenské podujatia a interdisciplinárny študijný program. Neutrálny alebo nízky prínos zaznamenali sympóziá s vystúpeniami študentov a diskusiou a semináre/prednášky s odborníkmi z rôznych oblastí (Carr et al., 2018, s. 44).

Napriek tomu, že nasledujúce obdobie rozvoja vedy bude zrejme patriť inter(trans)disciplinarite, je odpoveď na otázku, či viesť doktorandov ku kariére interdisciplinárneho vedca veľmi zložitá. Interdisciplinárni vedci sa potýkajú s dilemami a kultúrnymi bariérami, spôsobenými prostredím, ktoré je „jedno-disciplinárne“, čo znamená prekážky v kariére, v kvalifikačnom raste, v pracovných pozíciách, ktoré sú organizované podľa disciplín/odborov (katedry, habilitácie a inaugurácie a pod.). Zameranie na interdisciplinárny výskum môže doktoranda vzdialiť od jeho „domovskej disciplíny“ a od jej najnovších poznatkov, interdisciplinárne štúdiá sa zameriavajú na „okraje“ odboru, čo znižuje reputáciu akademika v očiach svojich rovesníkov. Učenie sa od iných disciplín, ich rozumné spojenie vyžaduje veľa času (zrelosť) a intelektuálnej energie, čo doktorandovi ešte chýba, a to ohrozuje výskum v začiatkovej fáze. Interdisciplinaristi musia prekonávať odpor svojich kolegov k zmene, bojovať s interdisciplinarite vzdialenými tendenciami: „súťažiť, vyniknúť, dominovať a kontrolovať“. Najväčšou prekážkou je

však disciplinárne orientované myslenie akademikov, spochybňujúce ľudí, ktorí nemajú pevnú kotvu v žiadnej disciplíne a nepripúšťajúce predstavu interdisciplinárneho vedca, ktorý na rozdiel od špecialistu v jednom odbore nedokáže v úplnosti zvládnuť svoje široké výskumné pole a „musí riskovať diletantnosť, aby získal svoj pohľad z vtácej perspektívy“ (Nisani, 1997, s. 212).

1.3 Transformácia postavenia a rozvoj školiteľov doktorandov vo svete

Úlohu školiteľov na príprave doktorandov označujú viaceré významné medzinárodné aj národné vzdelávacie inštitúcie explicitne za kľúčovú pre akékoľvek reformné úsilie o zvýšenie kvality a konkurencieschopnosti doktorandského vzdelávania. Tento nezastupiteľný význam jej pripisujú aj už spomínané salzburské princípy. Funkcii školiteľov doktorandov sa s osobitným dôrazom v dokumente Doctoral Education: Taking Salzburg Forward venuje Rada pre doktorandské vzdelávanie organizácie The European University Association for Doctoral Education (ďalej EUA-CDE, 2016), ktorý pokladá supervíziu za jednu z piatich najdôležitejších tém, súvisiacich s doktorandským vzdelávaním. Podobný dôraz na význam práce PhD. školiteľov možno nájsť aj v odporúčaniach mimoeurópskych inštitúcií, napr. the Carnegie Initiative on the Doctorate v USA (Louw & Muller, 2014, s. 17). Súčasná snaha o zintenzívnenie, zefektívnenie a skvalitnenie činnosti školiteľov zároveň úzko súvisí s procesom zakladania doktorandských škôl a so zvyšovaním inštitucionálnej zodpovednosti za rozsah a kvalitu doktorandského štúdia zo strany univerzity voči doktorandom.

Kvalita činnosti školiteľov má preukázateľný vplyv na výsledky doktorandského štúdia (Cullen et al., 1994), a preto je v záujme univerzity spoľahlivo zvyšovať účinnosť ich supervíznej činnosti. Efektívna supervízia doktorandov školiteľmi je komplexný viacfaktorový proces, ktorý zahŕňa otázky na všetkých úrovniach – od problematiky individuálnych doktorandov a ich školiteľov až po dostupnú infraštruktúrnú podporu, inštitucionálne a vládne politiky, štruktúry a procesy. Treba si osvojiť „holistickejší prístup, ktorý venuje patričnú pozornosť veľmi komplexným a dynamickým vzťahom medzi doktorandmi a školiteľmi“ (Delany, 2009, s. 3).

Pod **supervíziou** rozumieme, v zhode s anglickou terminológiou²², dohľad, t. j. kritické sledovanie a usmerňovanie práce určitej osoby. Anglosaská literatúra pomenúva činnosť charakteristickú pre školiteľov súhrnne pojmom *doctoral supervision* (supervízia doktorandov). Od toho odvodzuje termín *doctoral supervisors*, namiesto ktorého s ohľadom na slovenskú odbornú terminológiu používame pojem školiteľa doktorandov, resp. iba skrátene školiteľa²³. Supervízia

²² Merriam-Webster Dictionary, <https://www.merriam-webster.com/dictionary/supervision>

²³ V texte používame pojem školiteľ a doktorand ako zovšeobecňujúci pre prípad oboch pohlaví

ako výkon školiteľov je náročný, komplexný a veľmi citlivý proces. Humphrey v medzinárodných školeniach pre školiteľov (2018)²⁴ preto charakterizuje efektívnu supervíziu ako dosahovanie určitej rovnováhy, ako snahu o skvalitňovanie nielen doktorandov a zlepšovanie ich prípravy, ale aj mikroprostredia, ako vnímanie rizík, či vyhýbanie sa nedorozumeniam. Z tohto dôvodu je nevyhnutné zvyšovať efektivitu správania sa školiteľov, aby dokázali pracovať aj so zlyhaním či chybou, citlivo viesť inú osobu, reagovať na negatívne správy a starosti, vyhnúť sa paternalizmu a chybám, či učiť doktoranda nezávislosti.

Každý súčasný školiteľ by si mal byť vedomý zvyšujúcich sa medzinárodných nárokov na kvalitu svojho výkonu. Z toho vyplýva nevyhnutnosť, aby sa v záujme inštitúcie, poskytujúcej doktorandské vzdelávanie, ako aj v osobnom záujme všetkých zúčastnených, venovala zvýšená pozornosť reálnemu profesionálnemu rozvoju školiteľov. V nasledujúcich podkapitolách sa budeme venovať o. i. najmä nasledujúcim dôrazom súčasného doktorandského vzdelávania a ich dôsledkom pre školiteľov:

- Cieľom činnosti školiteľov je viesť doktoranda k úspešnému uskutočneniu výskumu, na základe čoho by mal byť schopný zaradiť sa medzi tzv. začínajúcich profesionálnych výskumníkov, a to či už v akademickom prostredí alebo v rôznych sektoroch hospodárstva a spoločnosti. Zároveň je cieľom doktorandského štúdia individuálny holistický rozvoj doktoranda, preto okrem rozvíjania výskumných spôsobilostí musí obsahovať výcvik prenositeľných spôsobilostí.
- Pred začatím vzťahu doktorand – školiteľ musia byť ujasnené očakávania oboch strán, inak dochádza k zlyhaniam. Vzťah medzi doktorandom a školiteľom by mal byť vyvážený, osobnostno-profesionálny, zasadený do širšieho inštitucionálneho kontextu. Pre vytvorenie a udržanie funkčného vzťahu je nevyhnutné, aby školiteľ bol otvorený a spôsobilý vykonávať rolu tútora, podporovať doktoranda, definovať očakávania, odkrývať riziká a potreby doktoranda, a teda pohybovať sa v celej sieti „psychologických“ tém.
- Výkon supervíznej činnosti školiteľa si vyžaduje neustály profesionálny rast a rozvoj adekvátnych spôsobilostí, oboznámenie sa s rôznymi formami a dimenziami supervízie, vrátane požiadaviek na účasť v tíme školiteľov a na prácu v zintenzívňujúcom sa internacionálnom a interdisciplinárnom kontexte súčasného doktorandského vzdelávania.

²⁴<https://forschung.univie.ac.at/services/veranstaltungen-trainings/sonstige-veranstaltungen/workshop-about-good-supervision/>

1.3.1 Postavenie a úloha školiteľov – stručný exkurz do histórie a súčasnosti

V dejinách univerzít je možné identifikovať rôzne postavenia a funkcie školiteľov v súvislosti s existujúcimi paradigmami doktorandského vzdelávania. Prehľad ich vývoja v dejinách doktorandského štúdia sa vo svojej rozsiahlej publikácii venuje skupina autorov Taylor et al. (2018), ale tiež ďalšie štúdie (Cullen et al., 1994; Delany, 2009; Zinner 2016) a najnovší spomínaný prieskum (Hasgall et al., 2019), na základe ktorých v nadväznosti na kap. 1.1.1 a 1.1.2. prezentujeme stručný historický prehľad problematiky.

Rozvoj inštitucionalizovanej supervíznej činnosti školiteľov sa odvíja od Humboltovej vízie výskumnej univerzity začiatkom 19. storočia. Prví doktorandi Berlínskej univerzity mali povinnosť venovať sa originálnemu výskumu a rozvoju vedy v osvietenskom ponímaní. Od doktorandov sa vyžadovalo, aby výsledky svojho výskumu spracovávali do dizertačnej práce pod vedením školiteľa a až potom predložili k obhajobe. Keďže štúdium pôvodne nebolo časovo ohraničené, ale trvalo až do fázy tvorby nového originálneho poznatku či teórie, osobný vzťah medzi školiteľom a jeho doktorandom na spôsob majster – učeň mohol trvať neurčitú, aj značne dlhú dobu.

Tradičný prívátne chápaný vzťah supervízie jedného školiteľa nad jedným doktorandom pretrváva až do konca 20. storočia. Dokonca aj po odštartovaní bolonského procesu väčšina univerzít nemala takmer žiadne pravidlá pre tento vzťah a činnosť školiteľa. Vo všeobecnosti platilo, že začiatok spolupráce medzi školiteľom a doktorandom sa odvíjal od dvoch, v podstate neinštitucionalizovaných, neformálnych krokov: (1) doktorand navrhol tému dizertačnej práce školiteľovi, (2) školiteľ túto tému prehodnotil, prijal a informoval o nej kolegov. Potom doktorand zvyčajne pracoval na svojom výskume samostatne, podľa vlastnej iniciatívy; školiteľ ho popri svojej akademickej činnosti okrajovo sledoval a občasne usmerňoval, najmä pri písaní a finalizovaní práce a pri príprave obhajoby.

Posun v supervíznej funkcii a vzťahu školiteľa k doktorandovi začiatkom 21. storočia vyplýva z reformy, podnietenej už spomínanými odporúčaniami salzburského procesu. Na ich základe sa má vzťah školiteľa a doktoranda a spôsob vykonávania supervízie deprivatizovať a transformovať smerom k prijímaniu inštitucionálnej zodpovednosti za ňu prostredníctvom kolektívneho úsilia tímov školiteľov. Títo sa majú riadiť po formálnej stránke inštitucionálnymi pravidlami a smernicami o povinnostiach a právach školiteľov a neformálne podnecovaním rozvoja 'kultúry supervízie' a profesionálnej hrdosti.

Zmeny v postavení a očakávaní od školiteľov sú súčasťou transformácie paradigmy doktorandského štúdia v uplynulej dekáde, determinované vplyvmi, konceptualizovanými Taylorom et al. (2018) a vysvetlenými v kap. 1.2.2:

- Formalizácia doktorandského štúdia ovplyvňuje školiteľov v nasledujúcich aspektoch:

- a) Neoliberalizačné tlaky na vzdelávaciu politiku vo svete nesie so sebou zvýšené nároky doktorandov v pozícii „konzumentov“ štúdia od vzdelávacích inštitúcií v pozícii „poskytovateľov“ doktorátov. Ide najmä o nároky na zvýšenú aktivitu a profesionalitu školiteľov, od ktorých sa očakáva nasadenie a plná podpora výskumných projektov doktorandov; v prípadoch, že projekt sa nevyvíja dostatočne úspešne a je ohrozená kvalita vznikajúceho produktu, vyžaduje sa zintenzívnenie podporného systému.
 - b) Tlaky mcdonaldizácie na efektívnosť a skrátenie času doktorandského štúdia vyvinuli na školiteľov bezprecedentný tlak zabezpečiť úspešnosť svojich doktorandov v limitovanom čase.
 - c) Rôznymi smernicami a inštitucionálnymi pokynmi regulovaný doktorát znamená aj reguláciu práce školiteľov, ktorí by mali byť dostatočne spôsobilí a vyznať sa v legislatívnom rámci a celkovej problematike súvisiacej s doktorandským štúdiom.
 - d) Požiadavka na kolektívnu povahu doktorandského výstupu sa odráža v posune od individuálnej supervízie jedného doktoranda k vytváraniu tímov školiteľov, vďaka čomu sa vynárajú adekvátne nároky na kooperatívne spôsobilosti školiteľov.
 - e) Implementácia požiadavky vytvárať štruktúrované doktorandské študijné programy a zároveň rôzne podporné organizačné štruktúry pre doktorandské štúdium, najmä doktorandské školy, si vyžaduje oboznámenie sa školiteľa s celým týmto systémom štúdia a otvorený postoj prispôbiť sa mu a v rámci neho supervíziu vykonávať.
- Nárast počtu doktorandov a ich diverzifikácia predstavuje v terciárnych inštitúciách v niektorých krajinách narastajúcu pracovnú záťaž pre školiteľov. Hranice tejto záťaže (počet doktorandov na školiteľa) a požiadavky na nové interkultúrne spôsobilosti školiteľov nie sú zatiaľ dostatočne formulované a kvantifikované, nieto ešte hodnotené a oceňované.
 - Diverzifikácia spôsobov štúdia vďaka informačným technológiám vyžaduje od školiteľov nové spôsobilosti súvisiace s virtuálnym učebným prostredím.
 - Diverzifikácia účelu doktorandského štúdia, prejavujúca sa v rôznych modeloch tohto stupňa vzdelávania, nesie so sebou nové nároky na výkon práce školiteľa. V podstate všetky súčasné typy doktorátov si vyžadujú rozšírenie spôsobilostí školiteľov. *Doktorát výskumného typu* vyžaduje viesť doktorandov k náročnému publikovaniu v impaktovaných časopisoch, interdisciplinárne presahy spracovania dizertačnej práce, prísnejšie požiadavky na originalitu a pod. Doktorát založený na predkladaní súboru publikovaných recenzovaných štúdií namiesto dizertačnej práce vyžaduje náročnú kritickú reflexiu školiteľa, pomoc s výberom prác a ich konceptualizáciou do analytického súhrnu. *Praktický doktorát* pre umelcov, ktorí sú odborníkmi hlavne v umeleckej tvorbe vyžaduje výraznú podporu školiteľov v reflexívnej záverečnej písomnej práci. *Pri*

profesionálnom doktoráte zameranom na konkrétnu profesiu musia byť školitelia skúsení ako v akademickej sfére, tak aj v konkrétnej profesii, resp. v priemysle, podnikaní, treťom sektore, ako aj v ich vzájomných vzťahoch a spolupráci. *Kolaboratívny doktorát* je náročný na spôsobilosti školiteľa rokovať, vyjednávať a spolupracovať s inými univerzitnými pracoviskami (v prípade interdisciplinárnej témy), ale aj so sektormi z externého prostredia a dosahovať konsenzus so školiteľmi z tohto prostredia. Vyžaduje tiež spôsobilosti tímovej práce. *Integrovaný model – Nový smer PhD.* a celková nevyhnutnosť uplatnenia sa absolventov na pracovnom trhu mimo univerzity, žiada od školiteľov nielen podporovať akademický rast doktoranda, ale aj rozvoj *prierezových prenositeľných spôsobilostí*, potrebných pre ich širšiu profesionálnu uplatniteľnosť.

Z uvedených zmien teda vyplýva, že súčasní školitelia by okrem svojich pôvodných povinností a zodpovedností mali disponovať spôsobilosťami súvisiacimi s novým chápaním pozície a profilu školiteľa. Taylor et al. (2018) zmieňujú nielen oboznámenie sa s očakávaniami súvisiacimi s detailným priebehom doktorandského štúdia, ale aj s problematikou celkového národného a najmä medzinárodného kontextu doktorandského štúdia. Súčasní školitelia v štátoch EÚ by sa mali oboznámiť predovšetkým so salzburským procesom reformy doktorandského štúdia, vrátane medzinárodných štandardov úspešného ukončenia doktorandského štúdia (Framework for Qualifications of the European Higher Education Area, 2018), ako aj s novými inštitucionálnymi očakávaniami a nárokmi.

Zmenené požiadavky na kvalitu doktorandského štúdia sa nedajú naplniť, pokiaľ by sa školitelia, tak ako bolo zvykom, mali primárne spoliehať na vlastné skúsenosti so svojím doktorandským štúdiom a výskumom. Mali by byť flexibilní a otvorení oboznamovať sa s rýchlo sa rozvíjajúcim inštitucionálnym, vedeckým aj kurikulárnym kontextom súčasných doktorátov, vrátane dosahovania technologicko-komunikačných, interdisciplinárnych, interkultúrnych a mnohých ďalších prierezových spôsobilostí. Vo všeobecnosti možno povedať, že profil spôsobilostí doktoranda končiaceho svoje štúdium by mal dosahovať minimálne úroveň spôsobilostí, ktorými by mal disponovať a ktoré by mal do supervízneho procesu aplikovať jeho školiteľ/školitelia.

1.3.2 Vybrané otázky výskumov týkajúcich sa školiteľov

V nasledujúcom prehľade vyberáme niekoľko príkladov výskumov, týkajúcich sa školiteľov a supervízie, ako sa o nich v prehľadových štúdiách zmieňujú Delany (2009) Louw & Muller (2014) a ďalší autori. Rudd & Simpson (1975) zistili značné rozdiely v kvalite činnosti školiteľov ako aj negatívny účinok nekvalitných školiteľov na výkon doktorandov, preto už v roku 1975 odporúčali zakladať postgraduálne školy, ktoré by zabezpečili zvýšenie kvality vedenia doktorandov zo strany školiteľov. Green & Lee (1995) vyzorovali, že od 90-tych rokov tlak na zvyšovanie produktivity

univerzít zatláča do úzadia výskum pedagogických aspektov práce školiteľa. Namiesto neho sa začali presadzovať témy týkajúce sa predovšetkým politiky doktorandského štúdia, jeho organizácie a administrácie. Podľa Louwa a Mullera (2014) sa značné množstvo výskumov v 90-tych rokoch zameriava na kvalitu vzťahu medzi školiteľom a doktorandom, ktorý môže byť obohacujúci a produktívny, ale aj náročný a deprimujúci.

Delany (2009) si vo svojom prehľade výskumov obzvlášť všíma významné zistenia ohľadom vplyvu **školiteľa ako kľúčového faktora**, ovplyvňujúceho proces úspešného ukončenia doktorátu. Týkajú sa tém, ako napríklad:

- *vlastností a celkového profilu efektívneho školiteľa*: ide o školiteľa, ktorý a) dosahuje vysoký podiel úspešne ukončených doktorandov, b) jeho doktorandi predkladajú dizertačnú prácu v stanovenom termíne, c) viedol/vedie niekoľko doktorandov a d) dostáva pozitívne spätné väzby na svoju supervíznu činnosť; Fraser & Mathews (1999) skúmali žiaduce vlastnosti školiteľa z pohľadu doktorandov, pričom zistili, že doktorandi uprednostňujú schopnosť školiteľa poskytovať podporu, byť kreatívny a zároveň kritický pred jeho odbornosťou;
- *problémov a napätia medzi doktorandmi a školiteľmi*, keď nedochádza k dohode ohľadom smerovania práce, je nedostatok podporných štruktúr a doktorand prežíva izoláciu a zmätok zo zdrojov, ktoré má k dispozícii; naopak úspešnosť doktorandov pozitívne koreluje s vyššou frekvenciou supervízie;
- *modelov a štýlov práce školiteľa*: evidentné rozdiely sú medzi doktorátmi v prírodných a humanitných vedách, v ktorých ide zvyčajne o holistickejší výskumný prístup, ako aj rozdiely v modeloch zámerov školiteľa, označovaných buď ako transformačný – sústredený na úspech a dosiahnutie cieľov alebo funkčný – sústredený na to, aby doktorand aplikoval to, čo sa naučil.

Delany (2009) tiež registruje značný počet výskumov týkajúcich sa rozdielov v dĺžke a v úspešnosti doktorandského štúdia, vzájomne porovnávajúcich rôzne vedné odbory, v ktorých bol zistený väčší úspech v prírodovedných odboroch, pretože frekvencia stretávaní so školiteľmi je štatisticky vyššia a v priemere disponujú väčším zdrojom financií.

Dôležité je spomenúť **výskumy problematiky supervízie** a školiteľov, podporované a realizované Európskou univerzitnou asociáciou. V rámci projektu EUA Strong Universities for Europe bola prezentovaná správa z výskumu ARDE Focus Group 2²⁵. Išlo o výskum medzi reprezentantmi výskumných inštitúcií, ktorí spolu pokrývali supervíziu pre cca 100 000 doktorandov, pričom všetky mali v čase výskumu fungujúce doktorandské školy a prešli štrukturalizáciou študijných programov. Respondenti označili za najmenej uspokojivú oblasť práve supervíznu činnosť školiteľov. Jedna tretina z nich nepokladá inštitucionálnu politiku supervízie za adekvátnu, 50,5 % uviedli zábery ich inštitúcie reformovať supervízne procesy. Až

²⁵ https://www.idea.phd.net/images/docpdf/Supervision/ARDE_FG2_Assuring_quality_in_supervision.pdf

tri štvrtiny inštitúcií má vypracované smernice pre supervíziu, a to v týchto oblastiach: maximálny počet doktorandov na 1 školiteľa (55,4 % inštitúcií), povinné vzdelávanie školiteľov (28,9 %), dobrovoľné vzdelávanie školiteľov (34 %), vypracované požiadavky/odporúčania minimálneho počtu stretnutí so školiteľom (59 %), existencia požiadavky/odporúčania vytvoriť tím školiteľov (61,4 %), požiadavka písomnej dohody medzi školiteľom, doktorandom a/alebo inštitúciou (59 %), existencia algoritmov riešenia konfliktov doktorand-školiteľ (63 %), systematická spätná väzba od doktorandov (62,7 %).

Takmer 60 % respondentov tiež uviedlo, že činnosť školiteľov je systematicky monitorovaná ich inštitúciou, pričom 22 % monitoringu robí na to určená komisia. 15 % sa odohráva na úrovni inštitúcie, 21 % na úrovni fakulty, 23 % na úrovni katedry a 34 % na úrovni doktorandskej školy. Spôsoby, akými sa supervízia monitoruje, sú rôznorodé: od správ nešpecificky individuálne orientovaných (21 %) cez spätnú väzbu od doktorandov (4 %), kvantitatívne merania (4 %), pričom 50 % respondentov bližšie nešpecifikovalo svoju odpoveď. V prípade, ak školiteľ poruší pravidlá supervíznej činnosti, môže očakávať nasledujúce sankcie: zmena školiteľa (u 28 % respondujúcich inštitúcií), diskvalifikácia školiteľa (16 %), odmietnutie doktorandského kandidáta (12 %), proces preverovania školiteľa (11 %), žiadne sankcie (7 %), mediácia (5 %), pokarhanie (2 %) a iné (19 %). EUA v závere správy vyzýva jednotlivé inštitúcie, aby svoju nespokojnosť s praxou školiteľov na univerzitách riešili iniciatívnym zapájaním sa do reformy v tejto oblasti a dohliadali nad dodržiavaním vytvorených inštitucionálnych smerníc. V dosiaľ najrozsiahlejšom prieskume EUA v oblasti doktorandského vzdelávania v roku 2017 bolo zistené, že o pravidlách supervíznej činnosti školiteľov sa v 77,9 % rozhoduje na sub-inštitucionálnej úrovni, t. j. na katedre, resp. v tíme akademikov v rámci určitého študijného odboru, príp. na úrovni doktorandskej školy (Hasgall et al., 2019).

Jones et al. (2013) už v spomínanej prehľadovej štúdii na základe analýzy 995 publikovaných príspevkov, týkajúcich sa doktorandského štúdia, uvádza ako jednu z najvýznamnejších oblastí výskum **vzťahu školiteľa a doktoranda**. Zistili, že miera fluktuácie doktorandov, ktorá sa pohybuje od 33 % do 70 % v prvom roku štúdia, štatisticky významne koreluje so vzťahom medzi doktorandom a školiteľom, rovnako aj otázka finálnej úspešnosti štúdia. Zistili tiež tendenciu akademikov prehliadať význam osobného rozvoja v oblasti supervízie, trend znižovania ich spôsobilostí pôsobiť v úlohe školiteľa, čo si vysvetľujú ich silným posilňovaním publikačných spôsobilostí, ale tiež nedostatočnou inštitucionálnou ponukou príležitostí pre tento rozvoj. Na druhej strane bol práve vďaka viacerým výskumom vypracovaný minimálne zoznam spôsobilostí, ktoré by si mali školitelia osvojiť, rozvíjať a v ktorých by mali byť hodnotení (kap. 1.3.5).

1.3.3 Prehľad modelov / druhov doktorandskej supervízie

Modely, či druhy supervíznej činnosti školiteľov sú rozpracovávané z rôznych hľadísk súvisiacich s rozvíjajúcimi sa modelmi doktorandského štúdia. Na jednej strane niektorí autori varujú pred prílišnými zjednodušeniami a zovšeobecneniami vzhľadom na takú komplexnú problematiku, akou vzťahy a úlohy školiteľa nepochybne sú. Louw & Muller sú toho názoru, že hoci existuje veľká snaha teoretikov konštruovať a porovnávať rôzne modely supervízie, „samotné modely nevykazujú žiadne výrazné rozdiely“. Súčasné nové formy vedenia doktorandov nepokladajú za nejaký nový model, skôr za súbor istých „bežných logických [common sense] a skôr ad hoc technických úprav, ktoré často skôr podkopávajú svoje vlastné ciele“ (Louw & Muller, 2014 s. 20).

Na druhej strane je predsa len potrebné prehľadu rôznych klasifikácií prístupov k štúdiu a supervízii venovať určitú pozornosť s cieľom poskytnúť istý rámec, na pozadí ktorého sa dá uvažovať o potenciálnych reformných krokoch či kvalitatívnych zmenách. Niektoré je vhodné uskutočniť na makro- (univerzita), iné na mezzo- (fakulta/doktorandská škola) či mikro- (katedra, resp. študijný program) úrovni. Klasifikácie zoraďujeme v chronologickom poradí s východiskovou oporou o prehľadovú štúdiu Delanyho (2009):

Brown a Atkins (1989) si všímajú **rôzne pozície školiteľov** z pohľadu vykonávanej úlohy a činností. Podľa nich môže školiteľ zastávať nasledujúce pozície:

- vedúci, hlavný usmerňovateľ – ang. director (určovanie témy a metódy, poskytovanie nápadov);
- facilitátor (poskytovanie prístupu k zdrojom, odborným znalostiam, organizovanie praxe);
- poradca (pomoc pri riešení technických problémov, navrhovanie alternatív);
- učiteľ (výskumnej metodológie a i.);
- sprievodca (navrhovanie harmonogramu na vypracovanie, poskytovanie spätnej väzby o pokroku, identifikácia kritickej cesty zberu údajov);
- kritik (v prípade návrhu výskumu, štruktúry práce, interpretácií alebo výsledkov);
- poskytovateľ slobody (oprávňuje doktoranda prijímať rozhodnutia, podporuje jeho rozhodnutia);
- podporovateľ (povzbudzuje, prejavuje záujem, diskutuje o podnetoch doktoranda);
- priateľ (prejavuje adekvátny záujem o neakademické aspekty života doktoranda);
- manažér (pravidelne kontroluje priebeh, monitoruje štúdium, poskytuje systematickú spätnú väzbu, spolupracuje na plánoch).

Gurr sa pokúsil vo svojom modeli zladiť štýl supervízie s rozvojom doktorandov z pohľadu autonómie doktoranda. Jeho model je tvorený dvoma kľúčovými dimenziami: „priamy/nepriamy“ a „aktívny/pasívny“, ktoré umožňujú vytvoriť štyri potenciálne kategórie **správania sa školiteľov voči doktorandom**:

- priame aktívne (podnecovanie, hodnotenie, usmerňovanie a vedenie doktoranda),
- nepriame aktívne (žiadosť o názory a podnety, prijímanie a rozširovanie myšlienok doktorandov, žiadanie o vysvetlenie a zdôvodňovanie spätnej väzby školiteľom),
- nepriame pasívne (počúvanie, čakanie, kým doktorand spracuje myšlienky a nájde riešenie problémov),
- pasívne (bez vstupov a reakcie na vstup doktoranda) (Gurr, 2001).

Spomenúť možno aj ďalšie členenie **štýlov supervízie podľa zameranosti na úlohu/osobu doktoranda** podchytené Delanym (2009), ktoré si všímala Murphyová (2004), a to upriamenej na:

- riadenie doktoranda/zameranie na úlohy,
- riadenie doktoranda/zameranie na osobu doktoranda,
- sprevádzanie doktoranda/zameranie na úlohy,
- sprevádzanie doktoranda/zameranie na osobu doktoranda.

Murphyová (2004) zistila rozpor medzi názormi školiteľov, ktorí umiestňovali svoj štýl supervízie do poslednej kategórie sprevádzanie/zameranie na osobu a názormi ich doktorandov, ktorí svojich školiteľov zaraďovali do prvej kategórie školiteľov, riadiacich svojich doktorandov so zameraním na úlohy. Autorka sa venovala problému predsudkov a očakávaní doktorandov od svojich školiteľov a nevyhnutnosti vyjasniť tieto záležitosti na začiatku štúdia.

Delany (2009) sa vo svojom prehľade zmieňuje o možnosti asociovať proces supervízie s modelmi existujúcimi v oblasti manažmentu a podnikania, t. j. **školiteľ v pozícii manažéra či podnikateľa**. Odkazuje najmä na Vilkinasovej (2001, 2002) pohľad na školiteľa ako manažéra podniku a jeho aplikáciu do doktorandského štúdia, do rámca nazývaného Quinn's Competing Values Framework. Prostredníctvom neho definoval štyri typy školiteľových manažérskych funkcií, umiestnených v štyroch kvadrantoch, tvorených dvoma kontinuumi: interné/externé zameranie a dimenzia flexibility/stability. Pôvodný model obsahoval osem rolí: inovátor, broker, direktor – riaditeľ, koordinátor, monitor, facilitátor a mentor v rámci štyroch kvadrantov: rozšírenie, adaptácia; maximalizácia výstupu; konsolidácia, kontinuita a ľudský záväzok. Revidovaná verzia tejto klasifikácie ju dopĺňa o deviatu, procesnú úlohu integrátora, ktorá pozostáva z dvoch zložiek výkonu školiteľa – kritického pozorovateľa a reflexívneho učiaceho sa. Táto verzia bola nedávno zjednodušená vďaka úprave osí kontinua na interné/externé zameranie a zameranie na úlohy/na ľudí. Výsledný počet funkcií školiteľa sa tak znížil na päť: *inovátor, maklér, monitor, dodávateľ a najmä developer s integrátorom*, čo by mala byť ústredná úloha školiteľa. Vilkinasová upozorňuje na paradoxný charakter týchto rolí a na nevyhnutnosť školiteľov konať do značnej miery protichodným spôsobom. Ide o nevyhnutnosť starať sa o osobný, holistický rozvoj doktoranda (developer) a na druhej strane zároveň požadovať, aby bol sám doktorand

produktívny (dodávateľ – deliverer). Ústredným predpokladom tohto prístupu je, že dobre pripravený školiteľ – manažér musí byť schopný prispôbiť sa rôznym úlohám podľa situácie bez toho, aby tieto paradoxy viedli k náročným konfliktom.

Ďalším rámcom pre supervíziu, ktorý je inšpirovaný podnikateľskou sférou, je Gatfieldov model (2005, s. 7) štyroch typov supervízie na základe štúdia premenných, týkajúcich sa **stupňa štruktúrovanosti** (identifikácia úloh, rokovania) **a podpory** (nedirektívna starostlivosť o doktoranda) zo strany školiteľa, ako aj exogénnych, t. j. doktorandových osobných a výskumných premenných. Za predpokladu, že tieto sú relatívne pevné, Gatfield identifikoval štyri najčastejšie štýly supervízie:

- zmluvná (vysoká podpora, vysoká štruktúrovanosť),
- riadenie (nízka podpora, vysoká štruktúrovanosť),
- laissez-faire, liberálna (nízka podpora, nízka štruktúrovanosť),
- pastorálna (vysoká podpora, nízka štruktúrovanosť).

S cieľom preskúmať spoľahlivosť a použiteľnosť tohto modelu uskutočnila spoločnosť Gatfield overovaciu štúdiu, v ktorej zistila, že drvivá väčšina supervízorov bola hodnotená najvyšším kladným hodnotením, a to v rámci kvadrantu s názvom zmluvná supervízia, t. j. vyznačujúca sa vysokou štruktúrovanosťou a vysokou podporou. Zdôraznil však, že keďže všetci školitelia boli hodnotení ako vynikajúci a nie všetci spadali do zmluvného kvadrantu, znamená to, že aj ostatné tri modely možno zaradiť k životaschopným efektívnym štýlom supervízie. Gatfield (2005) toto zistenie rozšíril o myšlienku, že prevládajúci štýl riadenia u daného školiteľa sa bude líšiť aj v závislosti od štádia doktorandského štúdia, v ktorom sa ich doktorandi práve nachádzajú, a to aj vďaka neustálym zmenám v oblasti požiadaviek.

Nepriamo, ale napriek tomu efektívne sa môžu školitelia vo svojich supervíznych vzťahoch k doktorandom inšpirovať aj **modelmi z oblasti koučingu**. Ako príklad uvádzame Zatloukalom a Vítekom upravený model de Haana, podľa ktorého vďaka dvom kontinuám vzťahov – kontinuu od konfrontácie k podpore a kontinuu od skúmania k inšpirovaniu možno rozlíšiť štyri koučovacie prístupy, aplikovateľné vo vzťahu medzi školiteľom a doktorandom:

- prístup zameraný na problém, t. j. snažiaci sa odstraňovať niečie „problémové vzorce“, nízku výkonnosť a i.;
- prístup zameraný na vhlád, t. j. snažiaci sa pomôcť dotyčnému preniknúť do príčin, pochopiť;
- prístup zameraný na osobu, t. j. vyjadrujúci akceptáciu, personálne orientovaný;
- prístup zameraný na riešenie, t. j. vzťahy podpory, akceptácie, bezpečia pri riešení problému (Zatloukal & Vítek, 2016, s. 30 – 31).

Okrem predchádzajúcich hľadísk je pri súčasnom vývoji nárastu kolaboratívnych foriem doktorátov aktuálne pozeráť na typológiu supervízie aj cez **veľkosť školiteľského tímu a možnosti jeho zostavenia**. Podľa tohto hľadiska môže ísť o (Louw & Muller, 2014; Hasgal et al., 2019):

- *model jedného školiteľa* (v súčasnosti dominantná forma v 49 % univerzít) – tzv. tradičný, resp. individuálny model, vyskytujúci sa častejšie v humanitných než prírodných vedách;
- *kolektívny model* pozostávajúci z interných školiteľov daného pracoviska (v súčasnosti vyskytujúci sa v 47 % univerzít) – častejšie v prírodných vedách ako tzv. laboratórny model, kde na parciálnych otázkach väčšieho výskumného projektu pracuje súčasne niekoľko doktorandov, supervíziu uskutočňuje zvyčajne kolektív školiteľov;
- *kolektívny model* pozostávajúci z interných aj externých školiteľov/členov z iných univerzít a pracovísk (existuje na 24 % univerzít).

Za inšpiratívny a zaujímavý pre edukačné účely považujeme koncept supervízie **na základe vzťahu školiteľa k doktorandovi** (Lee, 2008, 2018):

- Školiteľ s *funkčným konceptom* supervízie zdôrazňuje výkonnosť doktoranda a ponúka možnosť merania pokroku doktoranda prostredníctvom nástrojov riadenia projektov, analýzy rizík, míľnikov a vedenia záznamov. Je charakteristický snahou dosiahnuť ciele.
- Školiteľ s *enkulturačným konceptom* supervízie ponúka doktorandovi pocit spolupatričnosti (k skupine, vednej disciplíne, kultúre), zdôrazňuje účasť na skupine, má zmysel pre smerovanie, pracuje na štandardoch tejto skupiny. Je charakteristický snahou zaradiť doktoranda do niektorej z nich.
- Školiteľ s *konceptom supervízie* ako kritickým myslením sa prejavuje ako intelektuálne striktný, ponúka možnosť myslieť v nových dimenziách, podporuje schopnosť analyzovať a rozpoznávať nedostatky v argumentoch. Je charakteristický zámerom analyzovať a umožniť doktorandovi analyzovať budúce plány, prezentácie a pod.
- *Emancipačný koncept* supervízie – školiteľ pokladá emancipáciu za základnú hodnotu, ktorá umožňuje doktorandovi stať sa autonómnym, ponúka mu podporu pri objavovaní osobne zmysluplného rámca, podporujúceho jeho osobnú transformáciu. Cieľom je rozvoj doktoranda podľa jeho potrieb a rozhodnutí.
- *Supervízia ako rozvoj vzťahov* – školiteľ je altruistický, zhovievavý a prejavuje dobrú vôľu. Zdôrazňuje priateľstvo, múdrosť v riadení hraníc, dohodu v oblasti očakávaní a predchádzanie konfliktom (tab. 3).

Tabuľka 3 Rámec konceptov doktorandskej supervízie

	Funkčnosť	Enkultúra	Kritické myslenie	Emancipácia	Rozvoj vzťahu
Aktivita školiteľa	Racionálny algoritmus úloh	Rozhodovanie na základe subjektívnych skúseností	Zmena hodnotenia	Mentoring, podpora konštrukcie poznatkov	Supervízia skúsenosťou, rozvojom vzťahu

Školiteľove vedomosti a zručnosti	Riadenie, projektový manažment	Diagnóza nedostatkov	Argument, analýza	Facilitácia, reflexia	Emočná inteligencia
Možné reakcie doktoranda	Poslušnosť Organizovanosť	Modelovanie role	Neustále hľadanie, zápas, rozlet	Osobný rast. Preformulovanie	Emočná inteligencia

Zdroj: Lee, 2008, s. 268.

V dobe zvyšovania významu inter- a transdisciplinariny si zaslúži pozornosť aj členenie typov doktorandskej supervízie **podľa počtu zastúpených vedných disciplín**, pretože každý typ má iné dôrazy (podľa Taylor et al., 2018):

- *Supervízia v rámci monodisciplinárneho doktorátu*: Školiteľ pozná paradigmy danej vednej disciplíny, pracuje s doktorandom v rôznych typoch kontextov danej disciplíny, na spektre od tzv. ideálne pozičného rámca (umiestnenie výskumu doktoranda do širšieho výskumu, väčšej skupiny výskumníkov, so značnou autonómiou v rámci skupiny – najčastejšie v prírodných vedách) k tzv. personálnemu rámcu (individuálny výskum doktoranda zvyčajne v izolácii, nízky stupeň autonómie – časté v humanitných a sociálnych vedách). V realite sa zvyčajne vyskytujú zmiešané typy. „Prvý hraničný typ prináša vo všeobecnosti lepšie výsledky, vyššiu úspešnosť a rýchlosť štúdia“ (Taylor et al., 2018, s. 39).
- *Supervízia v rámci trans-/multi-/interdisciplinárneho doktorátu*: Ide o štúdium v interdisciplinárnej (prienikovej) výskumnej oblasti. Úlohou školiteľa je pomôcť doktorandovi rozvinúť spôsobilosti potrebné pre interdisciplinárny výskum. Niektoré univerzity majú vytvorené tzv. interdisciplinárne doktorandské tréningové centrá a programy. Taylor uvádza výskumy, poukazujúce na to, že nárokom tohto druhu doktorátu sa školitelia dokážu oveľa ťažšie prispôbiť (Taylor et al., 2018 s. 44). Sú v rámci neho vystavení špecifickým novým požiadavkám na spôsobilosti, napr. tímovej spolupráce s doktorandom a ostatnými členmi tímu, spôsobilosti vytvárať siete spolupracovníkov, vyhľadať vhodných oponentov a skúšajúcich, tvoriť publikačnú stratégiu, poskytovať mentoring v oblasti kariérneho rastu po ukončení štúdia. Je nevyhnutné častejšie pravidelné stretávanie tímu, precíznejšie stanovenie hraníc, hľadanie rovnováhy medzi rozsahom a hĺbkou práce, zabezpečenie dostatočného množstva študijných zdrojov, schopnosť pomôcť doktorandovi so štruktúrovaním interdisciplinárnej dizertačnej práce alebo s manažmentom času.

Zintenzívňujúci sa medzinárodný význam inovácií podnietil nárast výskumov o štýloch doktorandskej supervízie. Vo všeobecnosti však možno súhlasiť s Medzinárodným inštitútom pre plánovanie vo vzdelávaní UNESCO, ktorý v správe o modeloch supervízie v roku 2007 konštatuje: „Ktorý model je najlepší? Ktorý model by mali krajiny nasledovať? Odpoveď je jednoduchá: neexistuje najlepší model. Vzdelávacie systémy s veľmi odlišnými vlastnosťami môžu dosahovať rovnako dobré výsledky“ (Grauwe & Carron, 2011, s. 21). Okrem toho žiaden štýl supervízie nie je

schopný adekvátne uspokojiť potreby všetkých doktorandov. K takému záveru dospel aj Kam už v roku 1997 v súvislosti so skúmaním úrovne spokojnosti doktorandov s procesom supervízie. Zistil, že táto kolíše podľa fázy, v ktorej sa doktorand nachádza, teda či ide o počiatočnú fázu výskumu alebo o komunikáciu a organizáciu práce a riešenie problémov v ďalších fázach doktorandského výskumu. Výskumy ukázali, že úroveň subjektívnej spokojnosti doktorandov je silne závislá od toho, do akej miery školiteľ rieši potreby vyvolané najvýraznejšou závislou premennou v tej-ktorej etape (Kam, 1997). Na záver možno konštatovať, že napriek doteraz navrhutej širokej škále modelov supervízie existuje ešte značne veľká nepreskúmaná zóna rôznych faktorov, súvisiacich s efektívnou supervíziou, a teda významná potreba koherentného empirického overovania.

1.3.4 Proces supervíznej činnosti školiteľov

Rozvoj práce školiteľa a nároky na jeho spôsobilosti sa teda do značnej miery odvíjajú od etapy doktorandského štúdia, v ktorej sa doktorand práve nachádza. Každá z nich si vyžaduje na mieru šitý prístup. Niekedy supervízia prebieha počas výučby predmetov v kurikule doktorandského štúdia, v iných fázach treba aplikovať mentoring či kritické rozhovory a diskusie. Na etapách procesu doktorandského štúdia by sa mali školitelia a doktorandi vopred dohodnúť, prípadne ich zahrnúť aj do bilaterálnej dohody, aby doktorand vedel, akú podporu zo strany školiteľov môže očakávať v jednotlivých fázach a čo od doktoranda očakáva školiteľ (príklad bilaterálnej dohody z Fínska: Príloha 1). Ako uvádzajú McGagh et al. (2016, s. 87 – 88), napr. v Austrálii písomne potvrdený osobný záväzok a dohoda medzi školiteľmi a inštitúciou sú ešte stále nedostatočne docenené.

Cieľom etapovito ponímanej supervízie je dostatočne doktorandov usmerniť, aby v konečnom dôsledku boli schopní byť skutočnými autormi, „vlastniť“ svoju dizertačnú prácu. Ako príklad možno uviesť trojúrovňový **model bimodálnej supervízie** Cullena et al. (1994) *podľa troch etáp doktorandského štúdia*, v rámci ktorých sa mení miera nasadenia školiteľa a miera iniciatívnosti doktoranda prechádza od závislosti k nezávislosti na školiteľovi:

1. etapa – zvyčajne prvých 6 mesiacov od začiatku štúdia: Vyžaduje si veľkú investíciu času a úsilia zo strany školiteľa, sústredenú na precíznu formuláciu výskumného problému, metodológie výskumu;
2. etapa – stredné obdobie (približne 1 rok) – pokračovanie v štúdiu: Školiteľ monitoruje prácu doktoranda, ktorý pracuje viac-menej samostatne a iniciuje stretnutia so školiteľom;
3. etapa – posledných 6 mesiacov pred ukončením štúdia – písanie dizertačnej práce si opäť vyžaduje viac času a úsilia zo strany školiteľa.

Podľa autorov najdlhšie konzultácie však prebiehajú v 3 etape. Respondenti výskumu Cullena et al. (1994) sa vyjadrili aj k oblastiam, v ktorých ich doktorandi potrebujú najčastejšie usmernenie v jednotlivých obdobiach doktorandského štúdia:

Teoretické a metodologické východiská ako aj otázku výskumných a literárnych zdrojov doktorandi najviac konzultujú v 1. období, menej v 2. a najmenej v 3. období štúdia, naopak empirickú časť práce najviac v 2. období. K procesu písania práce sa, logicky, potrebujú najviac poradiť v 3. období. Podľa odpovedí respondentov školiteľ absolvuje viac stretnutí s doktorandom v 1. a 3. etape štúdia ako v 2. etape štúdia. Čo sa týka spätných väzieb a hodnotenia, frekvencia ústnych a písomných správ bola zvyčajne raz za pol alebo jeden rok. S plynutím času sa postupne transformuje aj vzťah medzi školiteľom a doktorandom. Najčastejšie ide o zmenu od vzťahu učiteľ – študent k vzťahu spolupýšumník, resp. budúci kolega. Údaje odrážajú situáciu z roku 1994 v Austrálii, kde dominovala tradičná forma doktorandského štúdia.

Viacerí výskumníci spomínaní v Delanyho prehľadovej štúdii (2009) navrhujú venovať sa namiesto špecifikovania rolí školiteľa samotnému procesu supervízie, tomu, čo školitelia robia a prečo. Dôvodom je, že ide o príliš komplexnú problematiku, ktorú nemožno presne špecifikovať cez konkrétne kategórie úloh. Zároveň neustále dochádza k rôznym obmenám vzhľadom na meniace sa témy aj prostredie výskumu. Závažným argumentom v prospech sústredenia sa na proces je súčasný posun z jedného školiteľa na tím, resp. panel školiteľov. V tomto prípade nie je jednoduché vopred prerozdeľovať ich zodpovednosti cez kategórie úloh. Preto sa pre zabezpečenie úspešného doktorandského vzdelávania odporúča venovať pozornosť diskusii a písomnej dohode s doktorandmi. Užitočnosť panelov školiteľov namiesto modelu doktorand s jedným školiteľom ocenili aj respondenti výskumu Cullena et al. už začiatkom 90-tych rokov. Tradičný model pokladala za účinný menej ako jedna štvrtina školiteľov. Na druhej strane ocenili najmä systematický a zároveň tvorivý prístup k tvorbe rôznych zoskupení panelov školiteľov a predovšetkým efektívnu prípravu na túto pozíciu. **Dôraz na proces supervízie** namiesto definovania rolí zdôrazňujú aj výskumníci zaoberajúci sa rozvojom supervíznych spôsobilostí školiteľov súvisiacich s rozvojom informačných technológií. Delany (2009) uvádza výskumy, ktoré nazerajú na proces supervízie ako na proces vstupu (začínajúci doktorand) a výstupu (ukončený doktorand, začínajúci výskumník). Proces konštrukcie poznatkov prebieha prostredníctvom vytvárania, prenosu a uchovávaní informácií. Školiteľ môže rozvoj doktoranda podnietiť práve intervenciami v jednotlivých čiastkových procesoch.

Rada pre doktorandské vzdelávanie EUA-CDE sa v spomínanej výskumnej sonde v roku 2017 venovala otázke štandardizácie pravidiel, zabezpečujúcich úspešný priebeh procesu supervízie. Súčasný stav je taký, že pravidlá menovania školiteľov sú vypracované v 89 % univerzít, oficiálne predpísané formáty správ školiteľov o doktorandov o výsledkoch ich aktivity sú u 86 %, pravidlá formálnej spätnej väzby zo strany školiteľov v 73 %, pravidlá a usmernenia pre písomné dohody medzi doktorandom, školiteľom a/alebo univerzitou v 64 %, zásady riešenia konfliktov medzi školiteľmi a začínajúcimi výskumníkmi v 59 % a stanovenie

minimálneho počtu stretnutí so školiteľom v 52 % respondujúcich inštitúcií (Hasgall et al., 2019, s. 23).

1.3.5 Spôsobilosti školiteľov

Profesionálny a osobnostný profil školiteľov je v uplynulých dvoch dekádach predmetom mnohých výskumov, zisťujúcich vlastnosti efektívnych školiteľov úspešných doktorandov, často z pohľadu samotných doktorandov, prípadne z hľadiska očakávaní rôznych výskumných inštitúcií a hodnotiacich komisií (Cullen et al., 1994; Polziehn, 2011; Jones, 2013; Taylor et al., 2018). Pre komplexný pohľad na túto problematiku uvádzame zoznam očakávaní od školiteľa na základe všetkých tu uvedených autorov (tab. 4).

Tabuľka 4 Spôsobilosti školiteľov

Spôsobilosti súvisiace s rolou učiteľa	Spôsobilosti súvisiace s rolou poradcu	Spôsobilosti súvisiace s výskumom	Spôsobilosti súvisiace so službou komunite	Interpersonálne a komunikačné spôsobilosti
komunikačné a facilitačné zručnosti	znalosť výskumnej metodológie a technológií	nazerať na výskumný problém z viacnásobnej perspektívy	schopnosť spolupracovať v tíme	prístupnosť, priateľskosť
znalosť teórie a praxe danej problematiky	sprievodca v písaní kvalitnej práce	rozumie významu výskumu pre proces učenia sa na pracovisku	zapojenie v univerzitnej činnosti a profesionálnych komunitách	podporný, pozitívny postoj
schopnosť používať IKT	prístupnosť doktorandom	kontinuálny rozvoj výskumných zručností	poradenské zručnosti	otvorenosť, pripravenosť uznať chybu
modelovať a vyučovať etické princípy	zapájať doktorandov (ako spolu-výskumníkov)	inovativnosť a adaptabilnosť	schopnosť pracovať s diverzifikovanou skupinou	organizovanosť a dôkladnosť
vedomosti a skúsenosti s organizačnými trendmi	koučingové zručnosti	kvalita publikačnej a prezentačnej činnosti	využíva IKT vo svojej službe komunite	schopnosť stimulovať a vyjadriť nadšenie pre výskum
pedagogicko-didaktické spôsobilosti	zodpovednosť za poradenstvo v oblasti výskumu a práci na štúdiu	porozumie významu fakultného výskumu pre rozvoj PhD. programu/ pracovísk	podporuje poslanie univerzity	kreativnosť a flexibilita

celoživotne sa vzdelávať	vedecká integrita a etika	využívanie IKT vo výskume	zodpovedný a aktívny v širšej komunite	kritické myslenie
schopnosť transferu vedomostí	manažment kariérneho rastu	manažment výskumu	vodcovské spôsobilosti	

Zdroj: Cullen et al., 1994; Polziehn, 2011, Jones et al., 2013, Taylor et al., 2018).

Podľa výskumov Taylora et al. (2018, s. 255-256) možno školiteľov pokladať za profesionálov, nachádzajúcich sa na kontinuu od reštriktívneho profesionála s experimentálnym, intuitívnym, s úzko vymedzeným chápaním svojej úlohy až po profesionála s rozšíreným vizionárskym chápaním svojej roly na základe racionálnej úvahy. V humboltovskom univerzitnom kontexte s tradičnou formou doktorátu pôsobil reštriktívny školiteľ, ktorý bol do svojej úlohy ustanovený, pokiaľ disponoval príslušným akademickým titulom a vlastnou skúsenosťou s výskumnou činnosťou. Zistenia z konca 20. storočia o mnohých neúspešne ukončených doktorátoch, resp. doktorátoch s neúmerne dlhou dobou riešenia výskumu, poukázali na to, že takýto profil školiteľa nebol postačujúci. James & Baldwin (1999) z Univerzity v Melbourne vytvorili koncom 20. storočia prognózy 11 očakávaní od efektívneho školiteľa, ktoré musí nevyhnutne spĺňať, pokiaľ chce inštitúcia dospieť ku kvalitnej praxi efektívneho vedenia doktorandov. Podľa nich efektívny školiteľ:

- Dbá o to, aby medzi ním a doktorandom bol vytvorený priestor pre partnerstvo adekvátny projektovému zámeru.
- Spoznáva doktorandov a starostlivo posudzuje ich potreby.
- Nastavuje a dáva si odsúhlasiť primerané očakávania.
- Pracuje s doktorandmi na základe jasne stanovenej konceptuálnej štruktúry a výskumného plánu.
- Povzbudzuje doktorandov písať v dostatočnom predstihu a často.
- Iniciuje pravidelný kontakt a poskytuje kvalitnú spätnú väzbu.
- Angažuje doktoranda do života pracoviska.
- Inšpiruje a motivuje.
- Pomáha v prípade akademických a osobných kríz.
- Aktívne sa zaujíma o budúcu kariéru doktoranda.
- Starostlivo monitoruje finálny „produkt“ a prezentáciu výskumu.

V súčasnej fáze po uskutočnených reformách a štrukturácii doktorandského štúdia v tzv. post-humboltovskom univerzitnom kontexte musí školiteľ spĺňať oveľa vyššie požiadavky na oveľa komplexnejšiu činnosť, vyššiu úroveň vízie, ako aj vyššiu úroveň a väčší rozsah jeho spôsobilostí. Prakticky vo väčšine krajín zatiaľ neexistujú národné štandardy na profil školiteľov. Zoznam požiadaviek na školiteľa, adekvátnych jeho novým úlohám v druhej dekáde 21. storočia, uverejnil Taylor a jeho tím (2018, s. 255). Pre zaujímavosť uvádzame celý tento zoznam:

- Školiteľ si uvedomuje očakávania zo strany inštitúcie voči doktorandom aj ich školiteľom.
- Rozumie monodisciplinárnemu/interdisciplinárnemu kontextu PhD. štúdia.
- Zúčastňuje sa na procese získavania nových doktorandov v rámci inštitúcie poskytujúcej doktorandské štúdium aj mimo nej.
- Je schopný vyberať kvalitných doktorandov (na základe prijímacích pohovorov, výskumného projektu, schopností a skúseností s výskumom, práce so zdrojmi atď.).
- Vytvára a udržiava s doktorandom profesionálny vzťah.
- Je flexibilný v oblasti štýlov supervízie.
- Vytvára a udržiava vzťahy aj s ďalšími školiteľmi.
- Vyvažuje doktorandov prístup k výskumu.
- V prípade potreby doktorandovi pomáha s výberom tém výskumu.
- Poskytuje doktorandovi vedenie a poradenstvo v oblasti akademickej integrity a práv duševného vlastníctva, ako aj v procese výskumu.
- Pomáha doktorandovi pri vypracovávaní projektu výskumu.
- Podporuje doktoranda pri získavaní etického súhlasu.
- Povzbudzuje doktorandov proces písania práce.
- Pomáha doktorandovi v manažmente času, smerovaní projektu a monitorovaní pokroku.
- Poskytuje doktorandovi osobnú podporu, podporuje rozvoj jeho rôznych spôsobilostí, a to ako akademických, tak aj prierezových.
- Je flexibilný, rozlišuje a reaguje na diverzitu v doktorandskej oblasti (práca s domácim a so zahraničným doktorandom, v rôznych formách štúdia – externé, dištančné, e-learning a i.).
- Pomáha doktorandovi v procese vypracovania dizertačnej práce alebo portfólia.
- Pomáha doktorandovi v príprave na dizertačnú skúšku a obhajobu.

Z doteraz uvedených súčasných požiadaviek a očakávaní je viditeľné, že školiteľom doktoranda nemôže byť každý vysokoškolský učiteľ ako aj to, že na výkon supervízie sa musí pripravovať a celoživotne zdokonaľovať vo svojich spôsobilostiach.

1.3.6 Trendy súvisiace so supervíznou činnosťou školiteľov

Reforma doktorandského štúdia, prebiehajúca od začiatku 21. storočia v národnom alebo medzinárodnom meradle, býva označovaná ako štruktúracia doktorandského štúdia s cieľom zvyšovania jeho kvality. Priamo sa týka školiteľov, pretože jednou z jej hlavných črtí je transfer z individuálnej zodpovednosti jednotlivých školiteľov na inštitucionálnu zodpovednosť za prípravu doktorandov. **Presadzovanie inštitucionálnej zodpovednosti** výrazne ovplyvnilo aj proces supervízie, ktorá stále zaujíma ústredný význam v kariérnom raste doktoranda a neznížilo, ale naopak, zvýšilo nároky na činnosť každého individuálneho školiteľa

(Zinner, 2016). Inštitucionálna zodpovednosť zahŕňa záruku celej inštitúcie za kvalitu supervízie, vrátane poskytnutia všetkých nevyhnutných podmienok pre úspešnú supervíznu činnosť. Hoci časť nižšie menovaných trendov je v niektorých krajinách už integrálnou súčasťou organizácie doktorandského štúdia (napr. zriadenie doktorandskej školy), v iných reštruktúrácia v týchto oblastiach práve prebieha, alebo úplne chýba.

Zriaďovanie inštitucionálnych štruktúr (najmä doktorandských škôl) umožňuje školiteľom uvedomiť si a zároveň ich tlačíť k akceptácii faktu, že nie sú už viac sami zodpovední za dohľad nad pokrokom doktoranda, ale sú súčasťou tímu a širšej inštitucionálnej štruktúry supervízie s konkrétnymi úlohami a zodpovednosťami. Projekty doktorandských škôl sa začali objavovať už v 80-tych rokoch 20. storočia, genézu ich vzniku napr. v austrálskom kontexte opisuje Cullen et al. (1994) (kap. 2).

Vytváranie panelov školiteľov, pozostávajúcich minimálne z dvoch školiteľov (hlavný školiteľ a spoluškoliteľ), umožňujú doktorandom prístup k širšiemu spektru zručností a odborných znalostí, umožňujú im socializovať sa do rôznych intelektuálnych kultúr, najmä ak jeho súčasťou sú odborníci z prostredia mimo akademickej sféry, z rôznych sektorov, napr. z priemyslu. Panely školiteľov na rozdiel od tradičného modelu jedného školiteľa umožňujú robustnosť supervízie, pomáhajú zmierniť problémy, ktoré vznikajú v rámci individuálnych interakcií alebo v situáciách výmen jednotlivých školiteľov. Hoci väčšina univerzít teoreticky uprednostňuje tento model panelu školiteľov namiesto jedného školiteľa, vo viacerých krajinách pretrváva supervízia jedným školiteľom a nedostatočný dôraz na vytváranie panelov (McGagh et al., 2016, s. 87 – 88).

Vytváranie **kódexu správania sa školiteľov** alebo štandardizovaných usmernení pre dobrú prax supervízie sú nevyhnutným nástrojom pre diskusiu a definovanie noriem a očakávaní od školiteľov, napr. Kódex správania sa školiteľov na univerzite Universidade NOVA de Lisboa (Zinner, 2016). Tiež sa pozornosť začína sústreďovať na vytváranie *stratégií merania efektívnosti supervízie*.

Vzniká nová kategória vysokoškolských odborníkov v oblasti doktorandského vzdelávania, ktorí nie sú ani akademikmi ani administratívnymi pracovníkmi, tzv. **Third Space professionals** (profesionáli „tretieho“ priestoru) (Zinner, 2016, s. 19), ktorí zastávajú funkciu premostenia medzi činnosťami školiteľov, manažérov a doktorandov. Ide o zamestnancov univerzity, ktorí nie sú školiteľmi, ale zároveň majú hlboké a holistické chápanie systémovej povahy doktorandského vzdelávania. Majú poskytovať inštitucionálnu podporu doktorandom aj školiteľom, pripravovať a viesť kurzy prenositeľných spôsobilostí, vypracovávať pravidlá, usmernenia a postupy zabezpečenia a udržateľnosti kvality. Dôraz na vytváranie a zamestnávanie takejto profesijnej skupiny, nevyhnutnej pre zabezpečenie úspešného doktorandského vzdelávania, kladú práve tie univerzity, ktoré chcú zabezpečiť vysoko kvalitnú supervíziu. Príkladom fungovania takejto skupiny profesionálov

môže byť Centrum odborných znalostí pre doktorandské štúdium tzv. DocService, ktoré vzniklo v roku 2011 na Univerzite v Grazi s cieľom skvalitniť doktorandské vzdelávanie (Lind, 2017), najmä poskytnúť požadovanú podporu doktorandom. Školitelia doktorandov sa ohľadom užitočnosti tohto centra spočiatku vyjadrovali značne skepticky, argumentujúc nedostatkom financií na doktorandské vzdelávanie a nezáujmom o zásahy tretej strany do ich supervíznej činnosti. Spätné väzby doktorandov však potvrdili pozitívny vplyv činnosti profesionálnych pracovníkov centra, vhodne dopĺňajúcich činnosť školiteľov najmä v organizovaní štúdia a zabezpečovaní podporných štruktúr.

Implementovanie **stratégie internacionalizácie** vyššej úrovne do doktorandského štúdia sa posilnilo vznikom nadnárodných rámcov, najmä rámca FRINDOC (Framework for Internationalisation of Doctoral Education) v roku 2015. Ten definuje a implementuje inovatívne stratégie internacionalizácie ako aj online nástroje s cieľom sebahodnotenia univerzít. Internacionalizácia doktorandského stupňa si vyžaduje spôsobilejších školiteľov, zapájajúcich sa do medzinárodných aktivít na inštitucionálnej úrovni, spôsobilých viesť doktorandov z iných kultúr, pripraviť im inkluzívne výskumné prostredie, reflektovať svoje medzinárodné skúsenosti.

Zvyšuje sa zapojenie sa školiteľov do **štruktúrovanejšieho interdisciplinárneho dialógu**. Diskusie o kolaboratívnych doktorandských programoch z rôznych oblastí poznania by mohli viesť k lepšiemu pochopeniu konceptov, ako je štruktúra a flexibilita v doktorandských štúdiách. Ako príklad možno uviesť interdisciplinárny doktorandský program CoMPLEX na University College London²⁶, ktorý poskytuje spoločnú supervíziu všetkým zapojeným pracoviskám univerzity. To umožnilo rozvoj interných sietí a riešenia nových výskumných problémov prostredníctvom procesu zdola nahor.

Postupne sa presadzuje holistickejšie, t. j. profesionálne aj osobnostne **komplexnejšie poňatie vzťahu medzi doktorandom a školiteľom** v porovnaní s tradičným modelom doktorátu. V súčasnosti sa od školiteľov v rámci supervízie očakáva viac dôrazu na podporu, zaujímanie sa o osobný rozvoj a budúcu kariéru doktoranda. Možno hovoriť o premenách vzťahu majster – učeň na vzťah poradenský (keď školiteľ predstavuje experta v nejakej profesionálnej oblasti, v ktorej doktorandovi radí), ba dokonca až na facilitujúci, koučingový vzťah, v rámci ktorého kouč aj klient v našom prípade školiteľ a doktorand „v profesionálne vedenom rozhovore spoločne vytvárajú nové možnosti pre posun klienta k tomu, čo chce, s využitím zdrojov, ktoré má k dispozícii“ (Zatloukal & Vítek, 2016, s. 29).

Inštitúciami je vyžadovaná a poskytovaná **odborná príprava školiteľov** v súlade s očakávaniami inštitúcie a potrebami doktorandov. Cullen et al. už v roku 1994 zistili, že v prípade absencie ďalšieho profesionálneho vzdelávania školiteľov si

²⁶ http://www.grad.ucl.ac.uk/codes/DoctoralSchool_Handbook_1516.pdf

títo utvárajú predstavy o tom, ako uskutočňovať supervíziu, na základe vlastných skúseností a rozhodujú sa konať rovnako alebo opačne podľa toho, s čím a aké mali skúsenosti. Vychádzať z vlastnej skúsenosti nestačí a vedie k nízkej úrovni prípravy doktorandov. V prípade, že nebola kvalitná, ohrozuje školiteľovo opakovanie nedostatočnej úrovne kvalitu práce budúcich generácií doktorandov. Tomuto trendu sa venujeme v nasledujúcej podkapitole.

Rada pre doktorandské vzdelávanie EUA-CDE v spomínanom dokumente *Doctoral Education - Taking Salzburg Forward: Implementation and New Challenges (2016)*²⁷ sformulovala štyri *hlavné budúce výzvy doktorandského vzdelávania*, ktoré priamo súvisia so školiteľmi a tlakom na ich profesionálny rast:

- Rozvoj *étosu výskumnej integrity a výskumnej etiky* – úloha týkajúca sa všetkých výskumných pracovníkov, vrátane školiteľov, ktorí zohrávajú mimoriadne dôležitú úlohu pri sprostredkovaní eticky korektných postupov mladým výskumníkom. Ako príklad možno uviesť Európsky kódex správania sa pre integritu výskumu (*European Code of Conduct for Research Integrity*, 2018), na tvorbe ktorého sa zúčastnilo 15 vysokoškolských inštitúcií z 11 krajín.
- *Digitálna výzva* súvisiaca s prístupom k megadátam vo výskumoch niektorých národných či nadnárodných organizácií, ďalej s tzv. otvoreným výskumom využívajúcim sociálne siete a možnosti online interaktívneho vzdelávania. Univerzity vo svete sa usilujú vytvárať adekvátne infraštruktúry a online platformy pre doktorandské vzdelávanie. Nové generácie doktorandov sú pripravené zužitkovať organizačné formy vyučovania tzv. *blended learning* kombinácie výučby s online obsahom. Hoci priama inštitucionálna kontrola využívania digitálnych nástrojov doktorandmi nie je prakticky možná, online interaktívne vzdelávanie poskytuje možnosti akademického dialógu, aj sebariadeného online vzdelávania, čo v konečnom dôsledku rozvíja spôsobilosti a nezávislosť doktorandov. Nová generácia doktorandov podľa údajov EUA-CDE v mnohých prípadoch disponuje vyššou úrovňou spôsobilosti využívania digitálnych technológií než ich školitelia či manažment univerzity. Pre vyrovnanie tohto deficitu už nestačí len vlastná skúsenosť školiteľov. Školitelia by sa mali vo všetkých týchto oblastiach vzdelávať a rozvíjať, najmä v problematike otvoreného výskumu, sledovania politiky inštitucionálneho publikovania a otvoreného prístupu k databázam.
- Doktorandské vzdelávanie je súčasťou šírenia *globálnej vízie univerzitného výskumu*, prejavujúcej sa v rastúcich počtoch zahraničných mobilít doktorandov, globalizácii výskumných projektov a ich databáz, publikovaní medzinárodnými tímami autorov. Dosah tejto vízie na školiteľov je nesmierny, ak má byť školiteľ aj v tomto pre doktoranda vzorom.

²⁷ https://www.eua-cde.org/downloads/publications/2016_euacde_doctoral-salzburg-implementation-new-challenges.pdf

- Nevyhnutným sa stáva *prepojenie školiteľov s inými účastníkmi výskumu*, napr. inou univerzitou, podnikom, výskumným centrom, organizáciami z praxe a širšou komunitou. V rámci projektu EUA Doc-Careers II univerzity pracujú so svojimi podnikateľskými a inými neuniverzitnými partnermi v zriaďovaní a riešení výskumných projektov v rámci doktorandského vzdelávania. Medzinárodní riešitelia projektu odporúčajú ostatným univerzitám dôkladné plánovanie kolaboratívnej doktorandskej schémy, do ktorej budú zapojení členovia univerzity, priemyselní a ďalší partneri, budovať dôveryhodné vzťahy, rovesnícke peer-to-peer školenia pre záujemcov o pozície tútorov či školiteľov zapojených do takejto schémy (Borrell-Damian et al., 2015, 54 – 55).

1.3.7 Vzdelávanie/tréning/rozvoj školiteľov

Odborná príprava školiteľov je často uvádzaná ako jedna z hlavných stratégií pre dosiahnutie kvality supervíznej činnosti. V uplynulých dvoch desaťročiach si viaceré inštitúcie začali intenzívnejšie uvedomovať nevyhnutnosť zabezpečovať a vyžadovať rozvoj spôsobilostí školiteľov, a to v zmysle širšie chápaného konceptu supervízie. Už Cullen et al. (1994, s. 106) upozorňovali na riziko zúženého chápania tejto prípravy v zmysle jednorázového kurzu pre školiteľov a na nevyhnutnosť chápať ho ako dlhodobý proces posilňovania celého komplexu spôsobilostí školiteľov, nielen vedecko-výskumných, ale aj komunikačných, poradenských a iných. Podľa Delanyho (2009), Louwa & Mullera (2014), Taylora et al. (2018), či EUA-CDE (projekt PRIDE Network, 2017)²⁸ sa tento trend prejavuje v:

- dôraze na vypracovanie kódexov supervízorskej činnosti školiteľov,
- požiadavkách mnohých inštitúcií, aby budúci škoolitelia prešli vstupným profesijným vzdelávaním skôr, ako sa stanú hlavnými škooliteľmi,
- zavedení mentorovania, t. j. sprevádzania začínajúcich škooliteľov skúsenejšími škooliteľmi počas jedného alebo viacerých cyklov supervízie,
- umožnení, resp. požadovaní, aby sa skúsení škoolitelia ďalej pravidelne profesionálne vzdelávali v oblasti supervízie,
- vypracovaní strategických univerzitných rozhodnutí, určujúcich limity (časové, počty doktorandov), ktoré má jeden škooliteľ venovať doktorandom vzhľadom na ostatné pracovné zaťaženie a potrebu ďalšieho vzdelávania sa,
- požiadavke zahrnúť vedenie doktoranda do kritérií kariérneho rozvoja škooliteľa, vyžadujúce si určitý čas,
- monitorovaní kvality vykonanej supervíznej činnosti,
- poskytovaní odmien za excelentnosť v oblasti supervízie,
- inštitucionálnom očakávaní, že škoolitelia budú sebahodnotiť kvalitu svojej supervízie a budú sa snažiť ju zefektívňovať,

²⁸ <http://www.pride-network.eu/>

- postupnom zvyšovaní možností pre školiteľov, prostredníctvom ktorých by si mohli šíriť a zároveň sa učiť z celého spektra osvedčených postupov v rámci vlastných inštitúcií, ďalších inštitúcií a skúseností na monodisciplinárnej/interdisciplinárnej, národnej a medzinárodnej úrovni.

Austrálsky národný výbor pre doktorandské vzdelávanie svoju výzvu na **zvyšovanie úrovne profesionalizácie školiteľov** spája s týmito možnosťami (McGagh et al., 2016, s. 88 – 92):

- vytvorenie rámca kontinuálneho vzdelávania školiteľov a poskytovanie vysokokvalitného vzdelávania, vrátane pravidelného hodnotenia a verejne dostupných správ zo vzdelávania školiteľov;
- zlepšenie holistickej podpory školiteľov (napr. zaujímať sa o ich pracovnú záťaž, oceňovať efektívnych školiteľov);
- konzistentne presadzovať panely školiteľov;
- mimoriadnu pozornosť venovať školiteľom v multi-/interdisciplinárnych doktorátoch;
- vytvoriť štandardy výkonu školiteľa, monitorovať ho, posudzovať jeho kvalitu meraniami s ohľadom na rozdiely vo vedných odboroch, vypracovať normy (benchmark) na národnej úrovni a konsekvencie nekvalitnej supervízie;
- riadiť sa národným kódexom zodpovedného etického správania sa vo výskume.

Viacere z týchto procesov sú však zatiaľ v štádiu návrhu, čoho dôkazom sú zistenia už viackrát spomínaného prieskumu EUA-CDE. Bol zistený zarážajúci fakt, že napriek takmer dvom dekádam rokov trvania reformy konceptu doktorandského štúdia je v porovnaní s inými oblasťami doktorandského vzdelávania venovaná inštitucionálnym politikám a smerniciam zameraným na **prípravu a rozvoj spôsobilostí školiteľov** veľmi nízka miera pozornosti. Povinné absolvovanie odbornej prípravy školiteľov je vyžadované iba v 17 % respondujúcich inštitúcií, a to buď vo väčšine (5 %) alebo vo všetkých doktorandských programoch (12 %). Výberové kurzy pripravujúce školiteľov sú ponúkané v 43 % univerzít, a to buď vo väčšine (7 %) alebo vo všetkých ich doktorandských programoch (36 %) (Hasgall et al., 2019, s. 23). Tieto výsledky môžu súvisieť s pretrvávajúcim „robustným koncepčným nepochopením toho, čo supervízia zahŕňa“ (Delany 2009, s. 6).

Na druhej strane možno uviesť aj príklad dobrej praxe, konkrétne inovatívny spôsob inštitucionálnej podpory rozvoja profesionality školiteľov v spomínanom DocService centre na Univerzite v Grazi, kde v roku 2013 zaviedli Cenu Seraphine Puchleitner (po prvej ženskej absolventke PhD. štúdia v Grazi v roku 1902) za vynikajúcu supervíziu doktorandov. Týmto chcela univerzita vyvážiť nedostatočnú pozornosť venovanú supervízii doktorandov v porovnaní s rastúcim dôrazom na množstvo publikácií. Namiesto vypracovávaní explicitných pokynov pre školiteľov alebo nútením ich do povinných kurzov sa univerzita rozhodla zviditeľniť príklady kvalitnej supervízie a prezentovať vzory vynikajúcich školiteľov. Doktorandi môžu nominovať školiteľov na udelenie tejto ceny, pričom sa majú vyjadriť k trom

oblastiam činnosti školiteľa: a) k jeho podpore doktoranda v oblasti výskumného projektu, b) k jeho vedeniu doktorandských seminárov a spôsobu komunikácie v rámci výskumnej skupiny, c) k jeho angažovaniu sa vo vedeckej komunite a v uvedení doktoranda do jej aktivít. Zavedením tohto ocenenia sa na Univerzite v Grazi začala vytvárať nová kultúra supervízie, pretože školitelia sa cítia byť uznávaní nielen inštitúciou, ale aj doktorandmi. Udeľovanie ocenení prispelo aj k vytvoreniu pozitívneho postoja a spolupráce školiteľov s profesionálmi v DocService centre.

EUA-CDE ako aj jednotlivé univerzity s dobrou praxou supervízie odporúčajú ísť nad rámec individuálnych interakcií a iniciatív jednotlivých školiteľov a reštrukturovať supervíznu prax tak, aby bola zabezpečená tímová koordinácia zodpovednosti za výsledky doktorandského štúdia, vrátane prípravy kvalitných školiteľov. To znamená urobiť **kroky smerujúce k profesionalizácii supervízie** :

- Je vhodné vytvoriť na univerzite pre budúcich školiteľov status „školiteľ v štádiu prípravy“.
- Pred začiatkom supervízie by školiteľ mal prejsť povinným supervíznym vzdelávaním, čo je bežná prax na viacerých univerzitách v Austrálii, Anglicku, Írsku aj ďalších krajinách západnej Európy. Podľa zistení Taylora et al. (2018) niektoré univerzity poskytujú len krátke školenia (v rozsahu 2 – 3 hodín alebo 1-dňového úvodného workshopu, príp. online webinaru), iné majú systematicky vypracovaný kurz, napr. na Univerzite v Sydney kurz pozostáva z 10 mentoringových modulov. Niektoré univerzity odporúčajú pre začiatok kariéry školiteľa realizovať peer vzdelávanie, t. j. začínať supervíznu činnosť v pozícii druhého školiteľa tzv. „co-supervisor“, po boku hlavného, skúsenejšieho, mentorujúceho školiteľa počas 1 až 2 cyklov supervízie.
- Zodpovednosťou začínajúceho školiteľa je spracovávať si zo svojej prípravy a činností reflexívny denník. Po 1 – 2 pozorovaných cykloch supervízie môže už začať viesť doktoranda zaúčajúci sa školiteľ, ktorému skúsenejší kolega pomáha a podporuje v prípade vzniknutých ťažkostí. Skúsenejší školiteľ poskytuje nielen mentoring, ale aj monitorovanie prvých supervízných činností začínajúceho školiteľa a zároveň mu poskytuje otvorenú a kritickú spätnú väzbu.
- Pre úspech procesu rozvoja školiteľov je nevyhnutné hneď od začiatku činnosti začínajúcich školiteľov komparovať so spätnou väzbou doktorandov.
- Nielen od začínajúcich, ale aj od skúsenejších školiteľov sa vyžaduje, aby pokračovali v kontinuálnom odbornom vzdelávaní a v tréningoch rozvíjajúcich prierezové spôsobilosti.

Pre podporu rozvoja školiteľov boli založené viaceré medzinárodné organizácie so svojimi podpornými iniciatívami, napr. v roku 2017 vznikla medzinárodná sieť PRIDE Network Professionals in Doctoral Education²⁹, spájajúca profesionálov v tejto oblasti. Pre účely rozvoja školiteľov bola vypracovaná aj

²⁹ <http://www.pride-network.eu/>

Príručka pre školiteľov doktorandov (Taylor et al., 2018). Školiteľom ako aj univerzitám pomáhajú profesionálni konzultanti, ktorí poskytujú odborné poradenstvo na požiadanie. Ako príklad možno uviesť psychologičku Anne Lee, pôsobiacu na viacerých univerzitách vo Veľkej Británii a v Nórsku. Jej konzultačný web³⁰ s bohatou publikačnou činnosťou na tému rozvoja školiteľov a ich supervíznej spôsobilosti je ďalším zdrojom podnetov pre zlepšenie supervízie.

Lee na základe svojho výskumu v roku 2018 konštatuje, že hoci počet univerzít, ktoré v súčasnosti vytvárajú tímy pre vzdelávanie školiteľov, narastá, systematický rozvoj školiteľov je ešte aj v druhej dekáde 21. storočia relatívne novou a nedostatočne preskúmanou oblasťou. Zodpovednosť zaň by mala niesť univerzita a jej vzdelávacie centrá. V praxi sú ešte pomerne horúcou novinkou rôzne workshopy a akreditované ďalšie vzdelávanie školiteľov, evalvačné štandardy supervízie, mentoring a spôsoby ocenenia úspešných školiteľov. Školitelia, ktorí zároveň pôsobia ako vysokoškolskí učitelia, v rozhovoroch s Lee poukázali na limitovanú kapacitu svojho pracovného času aj osobnej energie vzhľadom k rôznym rastúcim požiadavkám akademického prostredia. Najväčší záujem prejavili preto o dištančné online kurzy supervízneho rozvoja. Podľa odporúčaní írkej National Academy for Integration of Research, Teaching and Training by mohli byť najvhodnejším modelom prípravy vzdelávania pre školiteľov neformálne fokusové skupiny, najmä interdisciplinárne tímy skúsených akademikov (Lee, 2018). Zároveň je však pre rozvoj školiteľov nevyhnutné vytváranie aj formálnych, či už online alebo prezenčných seminárov, webinárov a workshopov.

Ďalšiu významnú konzultančnú činnosť pre školiteľov naprieč Európou realizuje Robin Humphrey z Newcastle University, odborník na supervíziu v spoločenských a humanitných vedách. Vo svojich prednáškach prezentuje špecifické stratégie efektívnej supervízie v prípade interdisciplinárnych doktorátov, ktoré sa od monodisciplinárnych líšia požiadavkami na vytvorenie interdisciplinárneho tímu školiteľov aj skúšajúcich, na mentoring v oblasti interdisciplinárneho výskumu, písanie interdisciplinárnej dizertačnej práce a interdisciplinárnym sieťovaním.

Tak ako sa líšia programy rozvíjajúce supervízne spôsobilosti školiteľov svojím rozsahom, frekvenciou, stupňom voľby (povinný/výberový), tak možno hovoriť o najrôznejších **obsahových zložkách vzdelávania školiteľov**. Okrem už vyššie spomínaných vedomostí a spôsobilostí súvisiacich priamo so systémovým kontextom doktorandského vzdelávania a študijných programov, či už na makro-, mezo- alebo mikroúrovni, toto vzdelávanie sa musí týkať, samozrejme, predovšetkým pravidiel a postupov supervízie, hodnotiacich kritérií pri písaní dizertačnej práce či iného typu štúdií. Viaceré univerzity vyžadujú, aby si školitelia osvojovali postupne všetky druhy spôsobilostí, ktoré si majú osvojiť súčasní doktorandi – vrátane prenositeľných

³⁰ <https://drannelee.wordpress.com/>

spôsobilostí. Za príklad dobrej praxe takýchto kurzov pre školiteľov možno pokladať aktivity Univerzity Oberta v Katalánsku³¹.

Ako ďalší príklad vzdelávacích programov, hoci menšieho rozsahu, možno predstaviť 3-modulový program vzdelávania školiteľov (Train the Trainer) na Univerzite Stavanger v Nórsku. Jeho cieľom je pomôcť tým, ktorí chcú rozvinúť vlastný program pre prípravu školiteľov, poskytnúť skúsenosti, zdroje a poradenstvo, ktoré možno pri jeho príprave využiť, zároveň aj spätnú väzbu od skúsených odborníkov. Účastníci kurzov sa zorientujú v aktuálnych zdrojoch informácií a majú možnosť stať sa členmi podpornej siete pre budúcich školiteľov. K dosiaľ menovaným je potrebné na záver zhrnúť ešte niekoľko ďalších aktuálnych, z vyššie uvedených zdrojov a výskumov vyplývajúcich, odporúčaní, ktorých cieľom je zvýšenie miery intenzity a rozsahu rozvoja školiteľov:

- vytváranie príležitostí pre rozvoj interpersonálnej a interkultúrnej komunikačnej spôsobilosti školiteľov z dôvodu efektívnej komunikácie a) s kolegami výskumníkmi v interdisciplinárnom univerzitnom prostredí, b) nielen s akademikmi, ale aj s ostatnými zúčastnenými stranami, najmä s neuniverzitnými sektormi, c) s kolegami a doktorandmi v internacionálnom plurilingválnom a interkultúrnom kontexte,
- vypracovanie ponuky kurzov vysokoškolskej pedagogiky a dôraz na ich absolvovanie (vyžadované od zodpovedných školiteľov, napr. na univerzitách vo Fínsku),
- monitoring a limitovanie pracovného zaťaženia školiteľov,
- vytváranie priestoru pre spätnú väzbu a sebareflexiu supervíznej činnosti školiteľov, čo by vytvorilo priestor pre odlišenie potrieb doktorandov od vlastných profesionálnych potrieb školiteľov,
- poskytovanie primeraných odmien školiteľom za ich výkony súvisiace so supervíziou.

Okrem formálnych spôsobov rozvíjania spôsobilostí školiteľov je nevyhnutné zmieniť sa o menej formálnych, individuálnych možnostiach ich rozvoja v rámci študijných a výskumných pobytov a mobilít univerzitných pedagógov a výskumníkov na iných univerzitách, tiež prostredníctvom štúdia zahraničnej literatúry, ale najmä vďaka účasti v interdisciplinárnych a internacionálnych projektoch, v interných či externých vzdelávacích aktivitách, publikačných tímoch či priamo v paneloch školiteľov (Zinner, 2016). Menované stratégie sú podľa školiteľky Pinto (2017) z NOVA University v Lisabone na tejto univerzite častejšie a efektívnejšie využívanými nástrojmi na získanie spôsobilosti v oblasti vedenia doktorandov ako účasť na programoch pre zamestnancov, ktoré sú zatiaľ zriedkavejšie využívanou stratégiou profesionálneho rozvoja školiteľov.

³¹ <https://studies.uoc.edu/en/doctoral-programmes/training-doctoral-thesis-supervisors/presentation>

Taylor et al. (2018, s. 29) prinášajú výskumné overenie pozitívneho dopadu programov rozvoja školiteľov na zvýšenie kvality ich supervíznej činnosti. Toto však platí najmä o klasických výskumných doktorátoch, skúsenosti s ostatnými druhmi doktorátov (profesionálny alebo prakticky zameraný) nie sú dosiaľ dostatočne preskúmané. Kapitulu končíme slovami Lee (2018, s. 889), ktorá na záver svojej štúdie vyzýva univerzity, aby vyvinuli úsilie a poskytl školiťelom pocit a právomoci, vypovedajúce o tom, že sú dôležitou zložkou akademického tímu univerzity a majú právo a zodpovednosť poskytovať doktorandom spätnú väzbu spôsobom, ktorý podporí ich prácu. Nielen začínajúci, ale aj skúsení školiťelia by mali mať možnosť sa s rastúcimi výzvami v rýchlo sa meniacom svete neustále zdokonaľovať, dobre orientovať a dokázať naň reagovať

1.4 Doktorandské štúdium na Slovensku v komparácii so svetom

V podmienkach Slovenska sa príprava mladých výskumníkov, ani doktorandské vzdelávanie, nerozvíja tak, ako to požadujú medzinárodné trendy, popísané v predchádzajúcich kapitolách. Ani slovenská veda a univerzity na to adekvátne nereagujú, hoci ide o skupinu mladých dospelých, ktorým sa vo svete pripisuje najväčšia úloha v budúcom rozvoji vedy a spoločnosti. Dôkladnú reflexiu by si naozaj zaslúžili, lebo v doktorandskom štúdiu prebiehajú vo svete radikálne procesy, ktoré ho značne inovujú. Ich prenesený vplyv do slovenského prostredia na jednej strane pôsobí inovačne, ale byrokratická implementácia medzinárodných politických výziev a deklarácií a rigidná legislatíva, ako ukážeme ďalej, ho v porovnaní so svetom aj zásadne devalvujú.

Už sme o **vývoji doktorandského štúdia** uviedli, že na Slovensku sa doktoráty udeľovali od roku 1953. Do roku 1996 to bol podľa sovietskeho vzoru kandidát vied (CSc.) V rokoch 1990 – 1996 sa udeľoval paralelne k titulu PhD., ktorý titul kandidáta vied napokon nahradil. Do roku 1989 nebolo doktorandské štúdium chápané ako „štúdium“ v klasickom slova zmysle, ale skôr ako „*vedecká výchova*“, t. j. príprava na vedeckú činnosť v príslušnom vednom odbore, čo indikoval aj titul „kandidát vied“. Doktorandi boli označovaní ako ašpiranti (na tento titul) a štúdium ako „ašpirantúra“. Trvalo päť až deväť rokov, pričom do troch rokov bolo potrebné absolvovať predpísané študijné predmety a skúšky z odboru a v tom čase aj z marxizmu-leninizmu a obvykle do dvoch rokov (ale v externom štúdiu až do šiestich rokov) zrealizovať výskum a obhájiť dizertačnú prácu. V každom vednom odbore existovalo pre celú republiku jedno školiace vedecké pracovisko s celoslovenskou odborovou komisiou a sieťou malého počtu externých školiťelov na iných vysokých školách, ktoré doktorandské štúdium v odbore riadilo, organizovalo a kontrolovalo. Výber uchádzačov bol prísny, a pretože doktorandi boli vnímaní ako „ideologickí lídri“, ktorí budú ovplyvňovať elitu mladej generácie na vysokých školách, podliehal schváleniu príslušného okresného a krajského výboru komunistickej strany. Pretože sa chápalo ako príprava na akademickú dráhu, počet doktorandov bol nízky a častá

bola externá forma štúdia, v ktorej sa pripravovali už zamestnaní učitelia vysokých škôl bez vedeckého titulu. Všetci absolventi sa uplatnili v profesii vysokoškolského učiteľa, resp. výskumného pracovníka v niekoľkých štátnych výskumných inštitúciách. Tento počet, ale aj dĺžka štúdia umožňovali dlhodobjší kontakt doktoranda so svojim školiteľom a dostatočný časový priestor pre realizáciu výskumu. Výskum sa však realizoval úplne individuálne, zabezpečoval si ho doktorand sám len pod konzultačným vedením školiteľa, alebo, ale v malej miere, mohlo byť súčasťou niekoľkých veľkých štátnych výskumných úloh financovaných štátom. O udelení titulu okrem komisie, pred ktorou sa obhajovala dizertačná práca, rozhodovalo ešte aj schválenie udelenia titulu vo vedeckej rade fakulty.

Reforma doktorandského vzdelávania na Slovensku mohla začať až po roku 1989, ale ešte niekoľko rokov panovala v tejto oblasti neistota, lebo prioritne bolo potrebné riešiť v rezorte iné otázky. Zrušili sa skúšky z marxizmu leninizmu a do roku 1992 sa neprijímali noví študenti. Postupne sa o právo konať doktorandské štúdium mohli uchádzať jednotlivé, vtedy (do roku 2002) autonómne fakulty s dostatočnou vedeckou produkciou a personálnym zabezpečením profesorov a docentov príslušného odboru, ktoré vytvárali vlastné odborové komisie. Program navrhovala fakulta a schvaľovala akreditačná komisia, ktorá pôsobila v druhej polovici deväťdesiatych rokov. Obsahové zameranie doktorandských programov klasických vedných odborov zostalo s výnimkou ideologických predmetov väčšinou nezmenené, rozdelené na študijnú a vedeckú časť. V roku 1997 bola vydaná vyhláška ministerstva školstva o doktorandskom štúdiu a k nemu príloha o vedných odboroch, v ktorých sa môže otvárať. Bolo v nej 92 vedných odborov, z ktorých každý sa ešte delil na 7 až 26 špecializácií. Tento krok podporil disciplinárnu diferenciáciu doktorandských štúdií podľa subdisciplín a to viac, ako uvedieme ďalej, ako by bolo potrebné.

Spomínaná vyhláška bola veľmi podrobná, upravovala každý krok v doktorandskom štúdiu a silne smerom k **homogenizácii doktorandského štúdia** ovplyvnila situáciu na Slovensku na dlhé roky, a to až dodnes. Po vydaní zoznamu vedných odborov totiž začalo vznikať množstvo nových doktorandských študijných programov podľa subdisciplín, univerzity a fakulty tvorili vlastné predpisy podľa tejto vyhlášky. Po vydaní nového zákona o vysokých školách v roku 2002 bola vyhláška zrušená, najprv väčšina ustanovení vyhlášky prešla do tohto zákona, neskoršími novelizáciami však boli vypustené a ponechané na autonómiu vysokých škôl. A hoci dnes upravuje zákon doktorandské štúdium pomerne mierne, ustanovenia tejto vyhlášky, aj tie, ktoré zákon nevyžaduje, sú dodnes zakonzervované v legislatíve vysokých škôl, čo znemožňuje rozvoj variability jeho modelov.

Aj Slovensko zažilo **zmeny v počte doktorandov**, ale inak, ako je tomu vo svete. Podľa Centra vedecko-technických informácií v roku 1989 bolo na Slovensku 3875 denných doktorandov, ich počet v nasledujúcich rokoch prudko klesol a tento

stav dosiahol opäť až v roku 1995. Do roku 2010 sa zvýšil štvornásobne na 12 182³² a dosiahol svoje maximum. Tento nárast však nebol vynútený potrebami jednotlivých vied, ich kritickou sebareflexiou, ale tlakom štátu, ktorý toto štúdium financoval a tým naplňoval zjednodušené predstavy o demokratizácii školstva, o otvorení prístupu a v duchu ideológie trhovej súťaže aj o zvyšovaní konkurencieschopnosti národnej ekonomiky (podobne Šíp, 2013). Tlak sa prejavil aj tým, že počet študentov a absolventov doktorandského štúdia sa stal významným kritériom financovania slovenských univerzít a tak sa vysoké školy usilovali prijať čo najviac uchádzačov, aj keď nemali potrebné schopnosti. Otvorenie prístupu k doktorandskému štúdiu prispelo k zmenenej motivácii časti uchádzačov, ktorí ju chápali aj „ako výzvu k predĺženiu bezstarostného života študenta, či ako riešenie nerozhodnosti, ako ďalej naložiť s vlastným životom“ (Šíp, 2013, s. 8). Existenciu tohto motívu ešte prednedávnom potvrdila aj Lukáčová (2017).

Od roku 2010 počet študentov v protiklade so svetom postupne klesá, do roku 2018 počet denných doktorandov klesol o 50 % na 6769, v externom štúdiu o viac ako 50 % z 2878 v roku 2010 na 1321 študentov v roku 2018. Príčin je pravdepodobne niekoľko. Vysoké školy znížili počty prijímaných študentov, čo súvisí s tým, že financovanie štipendií doktorandov prešlo na plecia samotných vysokých škôl. Štipendia z iných zdrojov sú ojedinelé, firmy ani súkromné subjekty o takéto trojročné investície nemajú veľký záujem. Klesá aj záujem samotných študentov. Štipendium je nízke, oproti ponukám zo zahraničia nedosahuje ani 50 %³³, a tak sa odliv mozgov stáva realitou aj na Slovensku. Absolventi sa nemajú kde uplatniť. Univerzity, ako klasickí zamestnávateľia ich už nedokážu absorbovať a ostatná prax nemá pre nich žiadne vhodné pozície. Vo verejnej sfére okrem Slovenskej akadémie vied iné miesta takmer neexistujú. Pre súkromnú sféru sú prekvalifikovaní a pridrahí, veľkých zamestnávateľov, ktorí majú výskumné centrá, alebo by si ich mohli dovoliť, je na Slovensku málo a ak aj, tak hlavne pre technické, príp. finančné odbory. Študenti, ktorí boli motivovaní niečím iným ako výskumom, často štúdium nedokončia kvôli zvyšujúcim sa požiadavkám a preťaženiu (Lukáčová 2017), kvôli lepšej platovej ponuke (Líška, 2007; Lukáčová, 2017) a v technických odboroch často po zahraničných stážach zostávajú v zahraničí. Podľa Bednárika (2006, s. 3) bola úspešnosť doktorandského štúdia v dobe „PhD-boomu“ na technických univerzitách cca 20 – 60 %, na všeobecných univerzitách cca 20 – 50 %, ale aj viac, na ekonomických univerzitách cca 55 %, na umeleckých vysokých školách 30 – 50 %, na pracoviskách SAV vyše 60 %. Z oslovených 42 najväčších podnikov a organizácií len 7 malo pracovnú pozíciu, na ktorú sa vyžaduje kvalifikácia PhD. (tamtiež, s. 4). Za

³² http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/casove-rady.html?page_id=9724

³³ napr. Campus France Slovensko ponúka študentom doktorandského štúdia štipendium vo Francúzsku od 1400 do 1800 € mesačne

poskytnuté štipendium pri nedokončenom štúdiu žiadne sankcie nie sú. To všetko devalvuje doktorandské štúdium.

V doktorandskom štúdiu sa globálne trendy začali prejavovať až po vstupe Slovenska do EÚ. Tým, že boli náhle a narazili na silne konzervatívne chápanie tohto štúdia ako vedecko-akademickej prípravy vo vymedzenom odbore, uplatnili sa často deformovane. Príkladom je aj **bolonský proces**, ku ktorému Slovensko pristúpilo novým zákonom o vysokých školách (2002)³⁴ a podľa ktorého sa doktorandské štúdium realizuje dodnes. Od roku 2005, keď všetky slovenské vysoké školy museli povinne prejsť na *štruktúrované štúdium*, sa doktorandské štúdium stalo študijným programom 3. stupňa vysokoškolského štúdia so všetkými pravidlami európskeho systému prenosu kreditov (ECTS), so štandardnou dĺžkou denného štúdia tri roky, v niektorých odboroch 4 roky. Od študentov sa centrálnie požadovalo, aby do 18 mesiacov ukončili všetky študijné povinnosti a vykonali dizertačnú skúšku. Posledný rok štúdia bol venovaný vedeckej časti štúdia, písaniu a obhájeniu dizertačnej práce. Pretože zákonom bola schválená povinnosť vyplácať doktorandom štipendium, bola všeobecná snaha, aby študenti ukončovali štúdium v stanovenom termíne, príp. aj skôr. Táto situácia pretrváva dodnes, hoci centrálnie sa rozloženie povinností už nestanovuje, štipendium vypláca vysoká škola zo svojho rozpočtu na vedu, a tak má ten istý záujem. Najmä v spoločenských vedách, kde sa vyžaduje analýza mnohodoménnej sociálnej reality a kritická reflexia sociálnych, personálnych a iných súvislostí, akademici často konštatujú zníženie úrovne dizertačných prác v porovnaní s minulosťou, ktoré sú podľa nich málo „zrelé“. V doktorandskom štúdiu sa tak „situácia scholé“, t. j. prostredie oddelené od každodenného života a utilitarizmu, kde majú akademici dostatok času na premýšľanie a tvorbu, zmenila na „situáciu irruere“ – situáciu všeobecného zhonu (Kalenda, 2013, s. 10).

Dôsledky snahy, aby študenti ukončovali štúdium čo najskôr, sú pre doktorandské štúdium závažné. Preferujú sa čiastkové výskumné témy, ktoré využívajú inštrumentálne poznanie, výskumný dizajn, ktorý možno zrealizovať v krátkodobom horizonte. Stupňujúce sa požiadavky na medzinárodný prínos doktorandských výskumov a na úspešné publikovanie v zahraničí už počas štúdia (t. j. bez dostatočných skúseností a vedomostí) vedie k frustrácii mladých výskumníkov a k opúšťaniu štúdia, ale aj k deformácii ich pohľadu na podstatu a etiku vedeckej práce. Aj študenti doktorandského štúdia musia plniť kvantitatívne kritériá v publikačnej činnosti, a tak sú publikované aj výstupy, ktoré nie sú celkom vyzreté, kvôli kontrole a speňaženiu musia byť publikované v určitom termíne (podobne o situácii v ČR Stöckelová, 2012).

V podmienkach Slovenska **nebol rešpektovaný princíp postupnej harmonizácie**, „europeizácia“ bola direktívne nariadená bez ohľadu na stav vývoja

³⁴ Verzia platná do 31. 8. 2019 <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2002/131/20181101> a verzia platná od 1. 9. 2019 <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2018/270/20190901.html>

a tradície slovenských vysokých škôl, a to má pretrvávajúce dôsledky. Vôbec sa napr. nediskutovalo o možnosti nehodnotiť vedeckú časť štúdia kreditmi (čo bolo v tom čase slovenskému prostrediu veľmi cudzorodé) a najmä vysoké školy veľmi rôzne a bez hlbšieho posúdenia stanovovali kredity za vedecké výstupy doktorandov, a to podľa rôznych kritérií. Dodnes sa akademická obec v skutočnosti nevie vysporiadať s kvantifikovaním vedeckých výstupov kreditmi a pochopiteľne ani s kvantifikovaním všeobecne. V akademickej obci na Slovensku sa dodnes odborne nediskutuje ani o iných aspektoch bolonského procesu, napr. o takých salzburských princípoch, ako je originálny výskum, jedinečnosť štúdia každého doktoranda, či autonómia inštitúcie v tejto oblasti práve aj vďaka spomínanej homogenizácii, teda o otázkach, ktoré sa týkajú samotnej podstaty doktorandského štúdia. Možno je to aj tým, ako to už býva pri zmenách nariaďovaných zhora nadol, a to zvlášť do „konzervatívnejšieho“ akademického prostredia, že vyvolajú všeobecný odpor k všetkému, čo s nariaďovanými zmenami súvisí. Najmä staršia, ale pre doktorandské štúdium rozhodujúca, generácia profesorov a docentov to vnímala ako neprimerané zasahovanie do akademických slobôd zo strany politiky a, žiaľ, dodnes ani kvalitné aktivity medzinárodných organizácií v tejto oblasti ako „neakademické“ neberie dostatočne vážne. Asi aj preto, že spolu s tým doľahli na akademickú sféru všetky globalizačné dôsledky otvorenia sa svetu, ktoré politická sféra veľmi tvrdo centralizačne uplatnila: napr. bez uvedomenia limitov a vytvorenia akýchkoľvek podmienok (najmä financovania vedy) sa rozvinulo meranie vedy peniazmi, rebríčkami a podľa kvantitatívnych ukazovateľov, ikonizácia zahraničných publikácií a karentov, citačných indexov a H-indexov, preferovanie tých oblastí výskumu, ktoré sľubujú perspektívne ekonomické zisky, silné podceňovanie určitých skupín odborov, najmä spoločenskovedných a národne orientovaného výskumu, čo je vnímané ako rozpor s rozvojom slobodnej vedy na akademickej pôde. Akademici sa nevedia stotožniť s tým, že vysoké školy kvôli prežitiu rezignovali na akademickú autonómiu a začali sa orientovať podľa existujúcich kritérií, produkovať to, za čo je viac peňazí a čo splní určené čísla a nie to, čo je v zmysle vedy a udržania kvality vzdelávania dôležité.

V doktorandskom štúdiu, ktoré je najviac spojené s rozvojom vedy, má toto „odmietanie“ viditeľné dôsledky v dlhodobom pretrvavaní konzervatívnych prístupov. V drvivej väčšine pretrváva učňovský model vedenia doktorandov „majster – učeň“, existencia dvoch školiteľov je úplne výnimočná, objavuje sa najmä v spoločných doktorandských programoch so zahraničnými univerzitami (napr. UPJŠ Košice), o tímoch alebo paneloch školiteľov sa nedajú nájsť žiadne informácie. Univerzity neponúkajú žiadne koncepčné systematické vzdelávanie školiteľov, okrem občasných podujatí spojených s návštevami zahraničných profesorov, čo je ohrozujúcim signálom. Dôvodom je zrejme aj to, že na Slovensku môže byť de facto školiteľom doktoranda len docent alebo profesor, teda úzky okruh odborníkov, ktorí sami seba získaním titulu považujú za dostatočne vzdelaných pre školiteľstvo, aj keď

nemajú žiadne pedagogické, andragogické alebo psychologické vzdelanie. Pritom zákon o vysokých školách túto požiadavku neobsahuje, hovorí len o vysokoškolských učiteľoch schválených vedeckou radou, ale podľa spomínanej vyhlášky vytvorené vnútorné predpisy vysokých škôl, v drvivej väčšine (s výnimkou nositeľov vedeckej kvalifikácie I. a II stupňa) inú možnosť nepripúšťajú. To obmedzuje prílev „mladej krvi“ s príslušnými schopnosťami do radov školiteľov a tým aj iné pohľady na školiteľstvo, ako sú tie tradičné.

Na Slovensku **neexistujú doktorandské školy** alebo iné štruktúry (s výnimkou PF UMB Banská Bystrica), ktoré by vysoké školy zámerne organizovali pre vytvorenie kritickej masy, interdisciplinárne prepájanie a systematický rozvoj prierezových a prenositeľných spôsobilostí študentov. Často sú akademikmi vnímané ako zásah do ich právomoci školiteľa (skúsenosť autorov tejto publikácie). Na Slovensku sa o rôznych typoch prierezových spôsobilostí síce často píše a hovorí, ale ich rozvoj nie je cielene podporovaný. Na úrovni doktorandského štúdia neexistujú na univerzitách ani ucelené programy, ani žiadne formy koncepčného rozvoja prenositeľných spôsobilostí. Aktivity na ich rozvoj sú občasne ponúkané doktorandom v rámci všeobecných vzdelávacích ponúk univerzít a fakúlt; vnútri študijných programov (ak nerátame povinný cudzí jazyk) sa najčastejšie nachádza vedecká etika a v nízkej miere aj akademické písanie, hlavne v rámci voliteľných predmetov. Študenti sa namiesto toho najviac zapájajú do medzinárodných sietí a programov, odkiaľ čerpajú nové impulzy a sieťuje ich aj Asociácia doktorandov Slovenska, ktorá vznikla v roku 2013 a je členom európskej asociácie doktorandov Eurodoc. To však nemožno považovať za systematický prístup. Čo sa z bolonského procesu uplatňuje najviac, okrem spomínanej trojstupňovej štruktúry a prenosu kreditov, sú mobility študentov doktorandského štúdia, ktoré sú pre doktorandov významným prínosom, pretože sa inšpirujú zahraničnými výskumami alebo rozširujú svoju výskumnú vzorku o inú krajinu.

Spomínaná homogenizácia sa prejavuje v rôznych aspektoch a spôsobuje zaostávanie aj v ďalších oblastiach. Univerzitné predpisy vysokých škôl a ich fakúlt, dostupné na internete, rigidne opakujú dikcie zákona (alebo ešte predtým existujúcej vyhlášky, platnej v rokoch 1997 – 2002), že „doktorandský študijný program sa zameriava na získanie poznatkov založených na súčasnom stave vedeckého a umeleckého poznania a najmä na vlastnom príspevku študenta k nemu, ktorý je výsledkom vedeckého bádania a samostatnej tvorivej činnosti...” alebo že dizertačnou prácou sa preukazuje ...“schopnosť a pripravenosť na samostatnú vedeckú a tvorivú činnosť v oblasti výskumu alebo vývoja alebo na samostatnú teoretickú a tvorivú umeleckú činnosť”³⁵. Požiadavka skutočnej originality výsledkov alebo skutočného prínosu k rozvoju vedy (nielen príspevku) sa nespomína ani nevymedzuje. Možnosť realizovať dizertačnú prácu cez publikáciu sa neuplatňuje,

³⁵ <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2002/131/20190701>

v predpisoch škôl sa táto možnosť objavuje len výnimočne (TUKE Košice), hoci bola v legislatíve zakotvená ešte v roku 1997. Pretože sa príliš neuvažuje o jedinečnosti štúdia a neexistujú skutočné kolaboratívne doktoráty, nevyužíva sa ani dohoda školy, školiteľa a študenta, ako je známa zo zahraničia. Existujú len dohody medzi univerzitou a Slovenskou akadémiou vied o štúdiu doktoranda v externej vzdelávacej inštitúcii (STU Bratislava, SPU Nitra), do ktorej ale nie je zahrnutý ako subjekt dohody ani doktorand ani školiteľ. Dohody s inými subjektmi neboli nájdené.

K tomuto všetkému je potrebné ešte spomenúť **procesy prebiehajúce vnútri samotnej vedy**, ktoré aj vďaka slovenskému modelu doterajšej akreditácie doktorandské štúdium devalvujú na úrovni systému. Do roku 2002 došlo k veľkému nárastu doktorandských programov na základe *diferenciácie* 92 vedných odborov do čiastkových subdisciplín. To príliš nezmenil ani zákon o vysokých školách (2002), ktorý nahradil vedné odbory študijnými odbormi a zaviedol ich sústavu v 9 skupinách odborov, ktoré sa ešte vnútorne členia na množstvo odborov a presne určujú, v ktorom odbore môže byť 3. stupeň štúdia.³⁶ To by samo o sebe nebolo nič zlé. Aj vzhľadom na hodnotenie a financovanie vedy podľa doktorandov a ich výstupov, sa v snahe získať nespochybniteľný vedecký status každá subdisciplína usiluje získať akreditáciu na doktorandské štúdium (napr. pôvodne jeden odbor pedagogika sa v doktorandskom štúdiu diferencoval na predškolskú a elementárnu pedagogiku, pedagogiku, školskú pedagogiku, sociálnu pedagogiku, andragogiku a i.). Aby ďalej subdisciplína potvrdila svoju životaschopnosť, preferuje vypisovanie vlastných výskumných tém, nespochybniteľne k nej patriacich. Tento stav, typický pre ranno-moderné poňatie vedy, usporiadanej v presných oddelených oblastiach poznania, však nezodpovedá stavu vedy 21. storočia v móde 2, ktorá čoraz viac požaduje riešiť výskumný problém interdisciplinárnym prístupom (podobne Taylor, 2011, Šíp, 2013).

Samotný *spôsob akreditácie* doktorandských študijných programov na Slovensku, ktorý požaduje ukotviť doktorandské štúdium v presne vymedzených čiastkových oblastiach poznania, obmedzuje trend k interdisciplinarite v budúcnosti. Pretože doktorandské programy sa môžu akreditovať len ako študijné programy určitej fakulty, sú okrem toho tieto štúdiá uzavreté vnútri prevažujúcej odbornej orientácie fakulty, čo nezmení ani fakt, že oponentmi či členmi dizertačných komisií sú aj odborníci z iných fakúlt. Novela vysokoškolského zákona v roku 2018 síce zaviedla pojem „interdisciplinárne štúdiá“, tie sa podľa neho môžu otvárať iba v bakalárskom štúdiu a byť interdisciplinárne len v prvom ročníku štúdia, čo je vzhľadom k svetovým trendom nezmysel. Nemožno sa teda čudovať, že interdisciplinárne programy sa nerozvíjajú. Vďaka rigidným pravidlám pre akreditáciu prebiehajúcu v rokoch 2007 až 2009 došlo k zrušeniu aj niektorých sľubne sa rozvíjajúcich interdisciplinárnych vedeckých ústavov (napr. na UMB Banská

³⁶ <http://www.akredkom.sk/index.pl?tmpl=odbory>

Bystrica), pretože aj jediný zástupca určitého odboru v tomto ústave by musel predložiť 50 výstupov publikačnej činnosti, tak ako niekedy celá fakulta a nadpolovičná časť týchto výstupov musela byť medzinárodnej kvality, aby ústav získal akreditáciu na výskum v jeho odbore. Hoci pre akreditáciu v rokoch 2013 a 2014 sa počet výstupov znížil na 20, ostatné pravidlá sa koncepcne nezmenili a interdisciplinárne pracoviská sa neobnovili pre ohrozenie akreditácie celej univerzity. To všetko odradilo výskumníkov, predovšetkým mladých, od interdisciplinárnej orientácie. Tieto skutočnosti sa potom prejavujú v nízkom dosahu výsledkov doktorandských výskumov na vedeckú komunitu odboru a hlavne na tú medzinárodnú, kde je orientácia na interdisciplinaritu výskumov či publikácií požadovaná.

Po všetkých uvedených skutočnostiach je zrejmé značné zaostávanie Slovenska v oblasti doktorandského štúdia za okolitým vyspelým svetom. Ešte horšie je to, že v akademickej societe ani ***neprebieha kritická reflexia tohto stavu***. Na tému doktorandského štúdia sa až na ojedinelé výnimky nerealizujú takmer žiadne vedecké výskumy (autorom publikácie sú známe prieskumy zadané v rokoch 2004 až 2006 ministerstvom práce a sociálnych vecí Inštitútu práce a rodiny a IUVENTE, venované sociálnemu zabezpečeniu doktorandov a ich finančnej situácii; výskumy z jednej vedeckej úlohy a dvoch projektov KEGA³⁷, jednej dizertačnej a jednej rigoróznej práce), a tak sa o tejto tematike ani príliš nepíše. V slovenskej odbornej literatúre vyšlo niekoľko štúdií riešiteľov uvedených projektov venovaných sociálnemu zabezpečeniu a možnosti zamestnania absolventov (Bednárík, 2006), pracovnej spokojnosti doktorandov (Lukáčová, 2010, Kožárová, Piterová in Lukáčová, 2017), motivácii a pracovnej etike doktorandov (Lukáčová, Hlubovičová in Lukáčová, 2017), dôvodom nízkej úspešnosti alebo opúšťania štúdia (Líška 2007, Lukáčová 2017) a doktorandským školám a prenositeľným kompetenciám (Kosová, 2017, 2019 a Šukolová, 2018). Slovenskí autori vzhľadom na súčasné hodnotenie vedeckých výstupov omnoho viac publikujú svoje úvahy a výsledky v zahraničí (napr. Bitušíková, 2010, 2011, 2016), ktoré sú mnohým akademikom pre jazykovú bariéru nedostupné. Každoročne sa síce konajú vo viacerých odboroch konferencie doktorandov, kde si vymieňajú skúsenosti zo svojich výskumov a získavajú aj spätnú väzbu od učiteľov, ako aj Slovenské doktorandské fórum, no vedecké konferencie o rozvoji doktorandov alebo tohto stupňa štúdia z vnútornej potreby akademikov sa neuskutočňujú (len určité semináre z európskych projektov, kde ale väčšinou nejde o vedeckú reflexiu doktorandskej vedy a štúdia). Na rozdiel od Českej republiky, kde napr. v odbore psychológia sa každý rok (v roku 2019 už deviatykrát) uskutočňuje konferencia „Ph.D.

³⁷ Výskumná úloha č. 1/GMVP/2013 s názvom Doktorandské štúdium... (súčasný stav a perspektívy) FF PU Prešov; KEGA 3/3156/05 Koncept zvýšenia úrovne vzdelávania v 3. stupni štúdia v meniacich sa podmienkach odborného vzdelávania. TUKE Košice; KEGA 006UMB-4/2017 Tvorba modelu doktorandskej školy s akcentom na inovatívne metódy podpory vedecko-výskumných kompetencií PF UMB Banská Bystrica

existence“ pre akademikov i doktorandov s publikovanými zborníkmi vrátane vedeckých príspevkov o samotnom doktorandskom štúdiu, kde publikujú aj slovenskí autori.

To všetko ukazuje, že v rámci Slovenska nie je doktorandské štúdium systémovo podporované ani vedecky analyzované, jeho koncepcia nie je príliš dotknutá reformnými trendmi, sledovanými v zahraničí. Direktívna legislatíva, diktát praktickej nutnosti a diktát efektívnosti, meranej nevedeckými kritériami, deštruuje vedecké prostredie a otvára otázky a dilemy ako ďalej postupovať v doktorandskom štúdiu na Slovensku. Ale najmä ako pripravovať mladých výskumníkov, aby sa pre diktát praktickej nutnosti neorientovali len na pragmatické fragmentárne ciele a nerezignovali na kritické vedecko-teoretické myslenie a aby pre diktát efektívnosti v duchu hesla „Publikuj alebo zhyň“ (Publish or perish) nerezignovali na akademickú etiku a uchovali si vedeckú integritu. Aby tento diktát nielen zvládli a nepodľahli, ale naopak zabezpečili perspektívnu budúcnosť slovenskej vedy.

2 DOKTORANDSKÉ ŠKOLY VO SVETE

„Doktorandské školy by mali nadviazať nepretržitý dialóg s výskumníkmi a doktorandmi, spôsobom, ktorý je kompatibilný s existujúcou národnou a inštitucionálnou kultúrou. Mali by sa stať fórami výmeny a dohody o osvedčených postupoch a mali by byť agentom zmeny, ktorý transparentným spôsobom implementuje osvedčené postupy. Osobitná pozornosť by sa mala venovať systematickému akceptovaniu hlasu doktorandov“ (Taking Salzburg Forward, 2016, s. 4).

Príprava doktorandov je v súčasnosti pokladaná za hlavnú aktivitu výskumných univerzít. Hrá významnú úlohu v stratégii univerzity a významne prispieva k jej celkovému úspechu. Charakteristickou črtou poslednej dekády reformy doktorandského vzdelávania je proces nazývaný **štrukturalizácia doktorandského štúdia**. Ide o proces vytvárania špecializovaných strategických štruktúr, zriadených s cieľom profesionálneho manažovania a podpory tohto vzdelávania. Podľa EUA účelom štrukturalizácie doktorandského vzdelávania je vytvoriť podporné prostredie. Vytvorenie štruktúr znamená prevziať inštitucionálnu zodpovednosť za odbornú prípravu prostredníctvom výskumu, ako sa vymedzuje v druhej salzburskej zásade. Doktorandské vzdelávanie je individuálna cesta a štruktúry musia podporovať individuálny rozvoj a nesmú prinášať uniformitu ani predvídateľnosť. Cieľom štrukturalizácie musí byť zabezpečenie rôznorodého a inkluzívneho výskumného prostredia vysokej kvality ako základu doktorandského štúdia. Znamená naplnenie predpokladu tzv. kritického množstva, transparentných prijímacích postupov a vysokej kvality supervízie. „Štrukturalizácia doktorandského vzdelávania znamená vytvorenie flexibilných štruktúr, prostredníctvom ktorých budú začínajúci výskumníci vystavení širokému spektru príležitostí, zabezpečujúcich ich osobný a kariérny rozvoj“ (Kavasakalis, 2013, s. 13).

Výsledkom tohto procesu vo vyspelých univerzitách Európy je vznik formálnych štruktúr, predstavujúcich systém pozostávajúci z doktorandskej školy, doktorandského štúdia (študijno-výskumná časť) a kontraktovanej supervízie doktoranda školiteľom, resp. panelom školiteľov. Doktorandské vzdelávanie sa vďaka zakladaniu doktorandských škôl v poslednej dekáde posunulo z polosúkromného spojenia medzi doktorandom a školiteľom do pozície inštitucionalizovanej, integrálnej súčasti univerzitnej stratégie výskumu a vzdelávania.

2.1 Doktorandská škola – vymedzenie a pojmy

V Európe pod pojmom **doktorandská škola (doctoral school)** budeme v zmysle dokumentov EUA-CDE rozumieť akýkoľvek druh organizačných štruktúr zriadených pre manažment doktorandských stratégií na univerzite, ktorý zoskupuje

a koordinuje výskumné tímy, koordinuje vzdelávacie aktivity pre doktorandov a pripravuje ich na profesionálnu kariéru. Okrem zabezpečovania doktorandskej výučby súvisiacej s vedným odborom/odbormi poskytuje aj kariérne poradenstvo a výcvik prierezových spôsobilostí doktorandov (Survey... EUA-CDE, 2017, s. 2; Hasgall et al., 2019). Vznik doktorandských škôl podporil vytvorenie integrovaných tímov odborníkov so špecifickými profilmi a úlohami (Zinner, 2016, s. 96). Koncom druhej dekády 21. storočia sa vzniknuté doktorandské školy stávajú stále väčšími subjektmi s cieľom vytvoriť a rozvíjať administratívnu súdržnosť, zdieľať poznatky medzi disciplínami a poskytovať centralizované systémy podpory na úrovni manažmentu.

Ako uvidíme z ďalších častí tejto kapitoly, prax doktorandských škôl vo svete, aj v samotnej Európe, je veľmi diverzifikovaná. Hoci účel ich existencie – prispieť ku skvalitňovaniu doktorandského vzdelávania je totožný, rozsah aktivít a spôsoby organizácie sa veľmi odlišujú. Myslíme hlavne na rozdielnosť v autorite a rozsahu ich pôsobenia – niekde tieto školy svojimi službami a kurzami len dopĺňajú výkony etablovaných pracovísk univerzity, poskytujúcich akreditované doktorandské študijné programy; inde práve ony sú hlavnými hnacími silami manažujúcimi doktorandské štúdium, vrátane supervízie doktorandov (napr. činnosť tzv. *graduate schools* v USA).

V nasledujúcom texte sa budeme detailnejšie venovať príčinám vzniku doktorandských škôl a stručnému prehľadu ich histórie, priblížime ich hlavné funkcie, riziká a potenciálne prínosy; rôzne typy týchto škôl ako aj niekoľko prípadových štúdií. Na záver zhrnieme hlavné trendy a prognózy ich budúceho vývoja. Skôr je však potrebné uviesť niekoľko terminologických poznámok.

V literatúre sú novovzniknuté štruktúry zabezpečujúce doktorandské štúdium označené viacerými pojmami. Hoci EUA-CDE používa pre región Európy primárne pojem **doktorandská škola (*doctoral school*)**, nenastojí na výhradnom používaní tohto termínu a spolu s európskymi a inými univerzitami pokladá za štruktúru typu doktorandskej školy aj inak nazývané štruktúry, napr. *graduate school*, *postgraduate school*, *research school*, *research college*, *research center*, . Hoci často sú chápané ako synonymá, pravdou je, že každý tento pojem má svoje špecifiká.

Najčastejším synonymom, používaným najmä v anglo-americkom kontexte, je pojem **graduate school** (čo je v slovenčine najvhodnejšie preložiť pojmom postgraduálna škola), pod ktorou sa širšie chápe škola, zabezpečujúca tzv. *graduate education* (teda postgraduálne vzdelávanie, zahŕňajúce všetky vzdelávacie stupne vyššie než bakalársky stupeň). To znamená, že študentami týchto škôl sú tzv. *graduates* čiže absolventi vysokoškolského stupňa vzdelávania, nazývaného *undergraduate education* s ukončeným bakalárskym titulom, študujúci v magisterskom alebo doktorandskom štúdiu. V stredoveku sa tieto dva tituly prelínali; o ktorý titul išlo, záviselo od vedy (právo, medicína alebo teológia), v ktorej postgraduálne vzdelávanie absolventov bakalárskeho stupňa prebiehalo. Pretože teológia, ktorá zvykla udeľovať doktoráty, sa pokladala za najvyššiu vedu, doktorát

sa postupne stal vyšším titulom ako magister. Rozdiely možno pripísať aj rôznemu prístupu jednotlivých regiónov: napr. vo Francúzsku sa používal titul magister, zatiaľ čo v Taliansku skôr doktor; Veľká Británia a USA na rozdiel od kontinentálnej Európy pomerne dlho používali ako najvyšší titul magister. Tu veľmi úspešný študent v magisterskom štúdiu mohol prednostne prestúpiť do doktorandského štúdia. Vo Veľkej Británii v niektorých inštitúciách (napr. aj v integrovanom modeli doktorátu) sa doktorandi najprv prijímajú na magisterské štúdium filozofie (M.Phil.); ak po prvých 8 – 12 mesiacoch preukážu uspokojivý pokrok v štúdiu, presúvajú sa do doktorandského štúdia (kandidáti na titul Doctor of Education (Ed.D) mali zvyčajne povinnosť mať oba – bakalársky aj magisterský titul – pred prijatím na doktorandské štúdium).

V súčasnom európskom kontexte je možno *graduate schools* chápať v dvoch rozvojových stupňoch. Prvé postgraduálne (graduate/postgraduate) školy vznikali už v posledných dekádach 20. storočia ako školy poskytujúce postgraduálne vzdelávanie výskumného zamerania, vrátane PhD. Na prelome storočí v dôsledku bolonského procesu sa zvýšila zodpovednosť týchto škôl za úspech štúdia a osobný rozvoj doktorandov. Preto súčasné reformované *graduate schools* predstavujú kvalitatívne novú generáciu inštitúcií zabezpečujúcich proces vysokoškolského vzdelávania univerzitného typu a sú zároveň v pozícii podporných štruktúr.

V niektorých univerzitách kontinentálnej Európy existujú paralelne *graduate school* (*postgraduálna škola*), poskytujúca doktorandské vzdelávanie a *doktorandské školy*. Zvyčajne *graduate school* má zastrešujúcu úlohu, resp. vyššiu riadiacu pozíciu ako doktorandské školy podľa definície EUA-CDE. Zahŕňa top-manažment výskumu, vrátane tímu riaditeľov výskumu či vedúcich katedier. Môžeme to ukázať na príklade University of Jyväskylä, ktorej systém doktorandského vzdelávania obsahuje oba druhy štruktúr. Má a) univerzitnú *graduate school*, ktorá riadi doktorandské vzdelávanie na univerzitnej úrovni a okrem toho má aj b) *doctoral schools* na fakultách, ktoré rozhodujú o detailnejších a praktických záležitostiach, vrátane vyučovania a supervízie študentov. Podobne aj Graduate School of University College London (GS-UCL), poskytujúca ako magisterské tak doktorandské vzdelávanie, uvádza na svojej webstránke informácie o aktivitách doktorandských škôl (*doctoral colleges*) (McGloin & Wynne, 2015).

V niektorých krajinách je situácia s presným zaradením vzniknutých štruktúr dosť neprehľadná, či už z terminologického hľadiska, napr. vo Fínsku (prieniky vo fínskych ekvivalentoch – doktorandská/ postgraduálna/ výskumná), alebo kvôli paralelnej existencii pôvodných aj nových štruktúr. Ako aj v Holandsku, kde výskumné projekty pre doktorandov ponúkajú výskumné ústavy (*research institutes*) a národné výskumné školy (*national research schools*), zatiaľ čo kurzy prenositeľných zručností poskytujú postgraduálne školy, organizované v rámci univerzít. Výskumné školy sú partnerstvami medzi viacerými výskumnými univerzitami a ústavmi. Oba druhy inštitúcií poskytujú priestor pre kvalitný výskum, ako aj študijné programy

zamerané na určitý vedný odbor, predmety šité na mieru potrieb študentov, školenia a konferencie.

Čo sa týka doktorandských škôl komplexnejšieho typu, tzv. *doctoral colleges*, tie často vznikajú pretransformovaním z postgraduálnych škôl výhradne pre účely doktorandského vzdelávania, napr. v Anglicku (McGloin & Wynne, 2015, s. 28). Pomenovanie doctoral college je využívané na označenie modernej univerzitnej inštitucionálnej štruktúry, ktorá predstavuje pohyb smerom k vyššej odbornej príprave a kvalitnejším výskumným podmienkam pre činnosť doktorandov. Sú zamerané na koordináciu vzdelávania na inštitucionálnej úrovni (v inštitúciách zameraných na výskum aj na podniky) s cieľom uľahčiť interdisciplinárnu prácu vyžadovanú výskumom aj financovateľom. Nový dôraz sa kladie na flexibilitu štruktúry doktorandského kurikula, rozvoj študentstva a lepšiu integráciu tejto školy do širšej výskumnej komunity. Inými slovami, doctoral college je intenzívnejšie prepojená s výskumom. Zámerom je zvýšiť prestíž fakulty, preto snahou týchto škôl je posilniť celkovú inštitucionálnu povesť fakulty navonok, najmä na medzinárodnej úrovni a nábor vysoko kvalitných študentov. Preto sa doctoral colleges viac než postgraduálne školy orientujú smerom navonok na spoluprácu s finančnými inštitúciami, prezentáciu vo virtuálnom priestore a reakcie na národné diskusie a konzultácie. Výskum vo Veľkej Británii (McGloin & Wynne, 2015) potvrdil významnú súvislosť medzi rozhodnutím o zriadení týchto škôl a úrovňou medzidisciplinárnej a kolaboratívnej práce v rámci doktorandských vzdelávacích programov.

Aj ďalej ako všeobecné označenie pre univerzitné štruktúry, ktoré poskytujú podporu v doktorandskom vzdelávaní v zmysle salzburgských princípov a dokumentov EUA-CDE, budeme používať pojem „doktorandská škola“. Obsahovo sa teda budeme venovať štruktúram, explicitne zodpovedným za zabezpečovanie štruktúrovaného doktorandského štúdia v disciplinárnom odbore ako aj za podporu doktorandov počas ich výskumu, vrátane kurzov a seminárov o prenositeľných spôsobilostiach doktorandov. V častiach o historickom exkurze a v porovnávacích štádiách budeme odkazovať aj na pôvodné označenie (len v anglickom preklade, nie v ostatných národných jazykoch)

2.2 Príčiny vzniku a história doktorandských škôl

V 90-tych rokoch 20. storočia sa ukázal tradičný model doktorandského štúdia ako neuspokojivý (Cullen et al., 1994; Zinner, 2016). Kvalita individuálneho vedenia doktoranda jedným školiteľom, ktorý vo svojom výkone nebol monitorovaný inštitúciou, závisela od osobnosti a profesionality školiteľa, a tak okrem pozitívneho vplyvu školiteľa niektorým doktorandom prinieslo aj napätie, frustráciu a stratu odhodlania štúdium dokončiť, resp. písanie dizertačnej práce sa neúmerne preťahovalo. Zároveň tým bola odborná podpora doktoranda príliš úzko zameraná. Zamestnávateľa čerstvých absolventov zisťovali, že viacerí z doktorandov si počas

štúdiá neosvojili žiaducu úroveň pedagogických a prierezových spôsobilostí, nehovoriac o ostatných, s odborom viac či menej súvisiacich, a už vôbec nie o organizačných a manažérskych spôsobilostiach. Doktorandi boli nedostatočne informovaní o pracovných príležitostiach mimo akadémie. Univerzity čelili stále väčším výzvam pripravovať takých doktorov, ktorí naplnia náročné požiadavky trhu práce a stanú sa pozitívnym elementom pre rozvoj ekonomiky založenej na vedomostiach, čo sa dlhodobo nedarilo.

Z týchto dôvodov vzniká paralelne vo viacerých krajinách potreba štrukturalizácie doktorandského vzdelávania, keďže práve prostredníctvom nej sa mohlo zabezpečiť jeho skvalitnenie (Cullen et al., 1994). Hlavnou myšlienkou bolo vytvoriť v rámci univerzity také štruktúry, ktoré by mohli ovplyvniť prax výskumno-vzdelávacieho procesu. Bolo zrejmé, že si to vyžiada kolektívne úsilie a koordináciu, čo mohlo byť v napätí s vtedajšími pracovnými očakávaniami niektorých akademikov. Požiadavka prevzatia väčšej inštitucionálnej zodpovednosti univerzitami za doktorandské vzdelávanie bola hlavným princípom zmeny organizácie tohto štúdiá na univerzitách. Zvýšenie kvality, efektívnosti a zároveň poddržania osobnej zodpovednosti za doktorandské vzdelávanie mali zabezpečiť úplne nové organizačné štruktúry univerzít – doktorandské školy (Sursock & Smidt, 2010). Vytvorenie týchto škôl bolo vo väčšine prípadov jednou z viacerých iniciatív univerzít k týmto cieľom.

Postgraduálne či doktorandské školy (a iné inštitucionálne štruktúry s podobným názvom) vznikli ako odozva na novovzniknuté potreby univerzít, ponúkajúcich doktorandské štúdium aj na artikulované potreby samotných doktorandov (Louw & Muller, 2014; Hasgall et al, 2019). Zmenili sa najmä pracovné príležitosti pre absolventov štúdiá. Hoci sa tradične pripravovali na akademickú kariéru, začiatkom 20. storočia, čo sa potvrdilo najmä v jeho 2. dekáde, sa začalo stále jasnejšie ukazovať, že táto sféra zamestnávania absolventov je už značne nasýtená. Stále viac nových doktorov nedostávalo možnosť uplatniť sa v akadémii a muselo hľadať uplatnenie v mimoakademickej kariére v rôznych pozíciách, ktoré sa potrebujú oprieť o vysoko kvalifikovaný personál. Doktorandské školy vznikli preto aj s tým úmyslom, aby mohli naplniť zvýšenú požiadavku rozvoja prierezových prenositeľných spôsobilostí, nevyhnutných vzhľadom na trend nových kariérnych postupov.

Idea súčasných kontúr doktorandských škôl (viac v ďalšej podkapitole) mala však svojho predchodcu v tzv. graduate school (postgraduálnych školách) – špeciálnych vysokoškolských inštitúciách, zameraných celkovo na manažment doktorandského vzdelávania, v rámci ktorého sa mala pripraviť báza teoretických znalostí doktorandov, na ktorej sa mal postaviť kvalitnejší výskum. Zvlášť zistenia výskumov Rudda a Simpsona (1975) v USA, o značných rozdieloch v kvalite činnosti školiteľov a negatívneho účinku niektorých školiteľov na výkon doktorandov, viedli k celoplošnému odporúčaniu zakladať postgraduálne školy.

Filozofia postgraduálnych škôl je v Severnej Amerike detailne rozpracovaná a podporovaná etablovanými organizáciami, ako je the Council of Graduate Schools USA (CGS) a Canadian Association of Graduate Schools (CAGS). Model má vplyv na rozvoj absolventa v Európe, Austrálii a na Novom Zélande, Číne a Brazílii. Severoamerický model od svojho začiatku vyžaduje, aby uchádzači dokončili magisterský program (často so silným zameraním na výskum) pred nástupom na doktorát, na rozdiel od situácie vo viacerých anglických univerzitách, kde výborne prosperujúci študent magisterského štúdia mohol plynule prejsť do doktorandského štúdia bez získania magisterského diplomu. Väčšina postgraduálnych škôl kombinovala magisterské a doktorandské vzdelanie a poskytovala výučbové komponenty a odborný rozvoj v oblasti vzdelávania a odbornej prípravy poskytované v rámci jednej inštitúcie. Vo Švédsku vznikla podobná idea už v roku 1969. V Austrálii pôvodný návrh na postgraduálnu školu vznikol v roku 1976. Napríklad v rámci Australian National University v Canberre existovali už pred rokom 1990 určité centrá, koordinujúce všetky aspekty postgraduálneho štúdia, predchodcovia novodobej Graduate school, založenej na tejto univerzite v roku 1988.

V dôsledku rozsiahlej kritiky nekvalitného doktorandského štúdia v západnej Európe v 90-tych rokoch začali aj tu vnikáť prvé verzie vtedy ešte **postgraduálnych škôl**, napr. v Nemecku či vo Francúzsku. Každá z nich sa sústreďovala na konkrétnu vedeckovýskumnú oblasť a poskytovala supervíziu nad výskumom a študijnou časťou štúdia (Matas, 2012, s. 177). Aj v Dánsku existoval určitý skepticizmus ohľadom vtedajšej výskumnej infraštruktúry, ktorej základnou jednotkou bola univerzitná katedra. Bolo potrebné zabezpečiť kritické množstvo výskumníkov, expertov aj doktorandov, internacionalizáciu a kvalitu kurzov. K rozhodnutiu snažiť sa o štruktúrovanejší výskum doktorandského vzdelávania a vytváranie viacerých miest pre doktorandov dospela po národnom prieskume aj holandská vláda, ktorá v roku 1991 dala podnet na vytváranie postgraduálnych, resp. výskumných škôl. Výskumné školy boli predstavené ako organizácie s primeranou veľkosťou, schopné zabezpečovať vedecky podnetné prostredie pre realizáciu vysokokvalitného výskumu, ako aj kurikula doktorandského vzdelávania v určitom vednom odbore (tamtiež, s. 66).

Reformu takto nastaveného doktorandského štúdia výrazne rozbehol **bolonský proces** – iniciatíva štátov EÚ, zameraná na vytvorenie spoločného Európskeho vysokoškolského priestoru (EHEA). Bolonská deklarácia (1999) rozpracovala najprv kontúry dvoch cyklov vysokoškolského vzdelávania: 1. cyklu vysokoškolského vzdelávania – tzv. *undergraduate education* smerujúceho k získaniu titulu bakalár a 2. cyklu – tzv. *postgraduate/graduate education*, ktorý by mal viesť k magisterskému a/alebo doktorandskému titulu, čo odzrkadľovalo situáciu vo vtedajších graduate schools vo viacerých európskych krajinách. To znamená, že v počiatočnej fáze bolonských rokovaní doktorandskému stupňu vzdelávania nebola venovaná taká pozornosť ako prvým dvom stupňom, napr. nebol stanovený

unifikujúci počet ECTS kreditov a univerzity samostatne rozhodovali o náročnosti štúdia sprievádzajúceho výskumnú časť práce doktoranda.

Až Komuniké z ministerskej konferencie členských štátov v Berlíne (2003) prvýkrát definuje *doktorandské štúdium ako tretí cyklus vysokoškolského vzdelávania* a začína zdôrazňovať doktorát ako prienik medzi EHEA a ERA (Európskym výskumným priestorom). Od začiatku 21. storočia tak vo viacerých krajinách došlo k výraznej štrukturálnej reforme v doktorandskom vzdelávaní, a to v tom, že všetci európski doktorandi, často napriek rôznym národným vzdelávacím tradíciám v členských štátoch EÚ, by mali popri svojom výskume absolvovať štruktúrovaný vzdelávací program, t. j. zúčastňovať sa na vzdelávaní, kurzoch, workshopoch, zameraných na prehĺbenie znalostí vedeckých teórií, metodológie výskumu, rozvoj prierezových spôsobilostí, dôležitých pre budúce uplatnenie sa absolventa na trhu práce. V krajinách alebo disciplínach, kde tradične v doktorandskej fáze dominoval slobodný individuálny výskum (Holandsko), jednotlivci vykonávajúci svoje výskumné projekty nie sú dodnes považovaní za študentov, ale za začínajúcich výskumných pracovníkov. Naopak v niektorých krajinách je študijná časť 3. stupňa natoľko náročná, že sa začína pochybovať o tom, či v plne vyučovaných programoch zostáva výskum pôvodnou podstatou doktorandského štúdia.

Bezprostredným historickým kontextom vzniku doktorandských škôl v súčasnej podobe je už spomínaný *salzburský proces*. Práve ôsmym princípom salzburských princípov, prijatým v roku 2005 na seminári EUA v Salzburgu, je požiadavka, aby univerzity podporili svoje doktorandské programy založením inovatívnych štruktúr, zabezpečujúcich kvalitné internacionálne doktorandské vzdelávanie, vrátane prenositeľných spôsobilostí. V roku 2008 vznikla pri EUA Rada pre doktorandské vzdelávanie (EUA-CDE – Council for Doctoral Education), združujúca viac než 230 univerzít z vyše 30 krajín ako najdôležitejšia európska platforma pre diskusiu o inštitucionálnych stratégiách v doktorandskom vzdelávaní, v poradenstve pre podporu jeho programov, v profesionálnej a efektívnej administrácii na univerzitnej úrovni. Cieľom EUA-CDE je posilniť kapacitu doktorandského výskumu európskych univerzít, ktoré im umožnia prilákať a formovať talentovaných mladých výskumných pracovníkov v konkurenčnom prostredí.

K týmto medzinárodným podnetom vzniku súčasnej koncepcie doktorandských škôl prispela do veľkej miery aj konkrétna vzdelávacia a výskumná politika v tej-ktorej krajine, realizovaná na základe vlastných iniciatív prieskumov stavu doktorátov. Louw & Muller (2014) uvádzajú ako príklad stratégiu estónskeho vysokoškolského vzdelávania (2006 – 2015), ktorá bola vypracovaná na základe prieskumných zistení v Estónsku, že výstupy doktorandov nezodpovedali potrebám spoločnosti. Dve zo šiestich opatrení sa preto venovali doktorandskej škole – konkrétne vytvoreniu jej koncepcie, stimulácii jej úloh a financovaniu.

Vytváranie doktorandských škôl ako strategických jednotiek profesionálneho manažérského prístupu k doktorandskému vzdelávaniu sa stalo najškôr celoeurópskym fenoménom. Roky 2005 – 2009 možno nazvať intenzívnou etapou vzniku týchto, resp. postgraduálnych škôl nielen v Európe, USA, Austrálii, ale aj v Ázii, Juhoafrickej republike a Južnej Amerike. V tomto období sa počet univerzít s doktorandskými školami zvýšil z 30 % na 65 % (Sursock & Smith, 2010). Nové doktorandské školy vznikli ako dôsledok rozhodnutia univerzít reagovať na salzburské princípy, a to konkrétne:

- prijať *inštitucionálnu zodpovednosť* za doktorandské vzdelávanie a zároveň ho *deprivatizovať*,
- zriadiť *podpornú štruktúru* pre doktorandov s cieľom zabezpečiť kvalitnú *supervíziu* školiteľov a vedenie doktorandov v ich kariérnom raste.

Po vyhodnotení piatich rokov implementácie salzburgských princípov vznikol v roku 2010 súbor odporúčaní EUA-CDE (známych ako Salzburg II), zahŕňajúci sériu usmernení pre riešenie niektorých zistených problémov, s ktorými sa treba vysporiadať, medzi inými napr.:

- vytvoriť priestor pre osobný rozvoj doktoranda (*rozvoj prenositeľných spôsobilostí*),
- manažmenty inštitúcií musia prevziať zodpovednosť za kolektívne úsilie v doktorandskom vzdelávaní (*doktorandské školy*),
- inštitúcia by mala mať *autonómne právo* vybrať si smerovanie a stratégiu a nastaviť im zodpovedajúce štruktúry.

O ďalších päť rokov (2015) vznikol nový súbor odporúčaní známy ako Posun Salzburgu vpred (*Taking Salzburg Forward*). Dokument potvrdil dôležitosť vytvárania inštitucionálnych štruktúr, ktoré majú realizovať doktorandské štúdium vo vyučovacej i výskumnej časti. Rozsah ich funkcií stanovila univerzita, môžu rozhodnúť či už o obmedzenom rozsahu činností, zameraných len na malú časť inštitúcie, alebo o komplexnom zabezpečovaní kvality všetkých procesov doktorandského štúdia. Vysokoškolské inštitúcie môžu vytvárať štruktúry aj na najnižšej úrovni jednotlivých študijných programov, pokiaľ tieto absentujú na katedrách alebo výskumných pracoviskách. Existuje však riziko, že štruktúry budú neefektívne, ak sú obmedzené na malé jednotky, s malou skupinou školiteľov alebo ak existujú rôzne silnejšie kompetitívne rámce v rámci jednej inštitúcie.

EUA-CDE uskutočnila niekoľko *prieskumov stavu doktorandského vzdelávania* v Európe napr. TRENDS V 2007, TRENDS 2010, prieskum projektu ARDE – Accountable Research Environments for Doctoral Education, (Byrne et al., 2013, Kavasakalis, 2014), výskum ARDE Focus Group 2 projektu Strong Universities for Europe (2011), na základe ktorých je možné odhadnúť tempo rastu doktorandských škôl. Celkovo možno vidieť **nárast počtu doktorandských škôl** cez výpovede ich respondentov – zástupcov univerzít. Projekt TRENDS V zistil, že v roku 2007 určitú štruktúru typu doktorandskej školy malo 29 % európskych univerzít. V projekte

TRENDS 2010 to bolo už 65 % respondujúcich inštitúcií. Cez prieskum ARDE (2011) bolo zachytených 82 % a cez prieskum ERA (2013) 85 % inštitúcií so zriadenou doktorandskou školou. Podľa ERA dve tretiny (68 %) z týchto škôl zahŕňalo vo svojej misii poradenstvo kariérneho rozvoja pre doktorandov a 89 % poskytovalo kurzy rozvíjajúce prenositeľné spôsobilosti (Bitušíková, 2016, s. 8). Respondenti EUA teda potvrdili výrazný skok v množstve týchto univerzitných štruktúr z 29 % v roku 2006 na 85 % v roku 2013.

Najnovšia sonda EUA-CDE prebiehala na prelome rokov 2017 a 2018 medzi 311 vysokoškolskými inštitúciami (bližšie kap. 1.2.2) a prináša prehľad diania v oblasti reformy doktorandského vzdelávania v Európe za uplynulých desať rokov (Hasgall et al., 2019). Prieskum potvrdil, že najvýznamnejším javom poslednej dekády bol preukázateľne výrazný nárast doktorandských škôl v rôznych inštitúciách, ako aj nárast počtov doktorandov a absolventov štúdia. Inštitúcie vyššieho vzdelávania v uplynulej dekáde vytvorili rôzne, často paralelné štruktúry pre doktorandské vzdelávanie, ktoré sú zaradené do rôznych úrovní riadenia univerzít. Napriek rôznosti štruktúr je cieľom a poslaním všetkých týchto štruktúr posilnenie inštitucionálnej úlohy univerzít v doktorandskom vzdelávaní, či už prostredníctvom študijných programov, ako aj prostredníctvom podporných služieb. K otázke existencie inter-organizačných štruktúr sa pozitívne vyjadrilo len 13 % inštitúcií, ktoré uvádzajú zriadenie inter-organizačnej jednotky (napr. univerzitné konzorcium, medziinštitucionálna doktorandská škola). Úlohou doktorandských škôl je dohliadať na rozvoj doktorandských programov, zabezpečovať kvalitu, vypracovať nariadenia a usmernenia pre štúdium, atď. Takto nastavené školy fungujú v 62 % z respondujúcich univerzít (tamtiež, s. 13). Mnohé inštitúcie zaviedli sprísnené monitorovanie výsledkov doktorandov a cez doktorandské školy poskytujú doktorandom doplnkové vzdelávacie činnosti, napr. rozvoj prierezových zručností.

Na záver tejto časti pokladáme za vhodné na základe skúseností organizácie EUA-CDE ešte zhrnúť odporúčané **procesy k ustanoveniu novej doktorandskej školy**:

- Urobiť písomný záväzok zo strany inštitúcie: rozhodnutie založiť školu, konkrétne získať podporu prorektora pre výskum, výskumného výboru; dokument o rozhodnutí (vedecká rada /akademický senát); rozhodnutie, či pôjde o doktorandskú školu univerzitnú / fakultnú / podľa vedného odboru.
- Definovať zodpovednosti doktorandskej školy: monitorovanie postupu pri jej zakladaní, zaškolenie doktorandov a zamestnancov, monitorovanie skúseností doktorandov.
- Definovať personálnu maticu: vedúci, manažér, administratívni pracovníci, školitelia.
- Určiť lokalitu umiestnenia: čo najbližšie k univerzite/fakulte, priestor pre personál, priestor pre doktorandov (študovne, učebne, priestor pre socializáciu).
- Definovanie štruktúr/výborov (akademický/študentský).
- Pozorovať iné fungujúce doktorandské školy.

- Vytvoriť plán činnosti doktorandskej školy, naplňovať plán činnosti, monitorovať progres, priebežne vyhodnocovať a neustále inovovať (Fuller, 2016).

2.3 Prínosy a riziká doktorandských škôl

2.3.1 Účel, prínos a aktivity doktorandských škôl

Existencia doktorandskej školy na univerzite je signálom dovnútra univerzity alebo navonok, že daná univerzita si váži doktorandské vzdelávanie a pokladá ho za natoľko dôležité, aby mu venovala špeciálnu starostlivosť. Zriadením doktorandskej školy vnáša do doktorandského vzdelávania transparentnosť, akontabilitu, zodpovednosť, kooperáciu; zvyšuje hodnotu štúdia a potenciálnu možnosť reagovať na potreby a očakávania doktorandov.

Úlohy a funkcie doktorandských škôl sa v jednotlivých krajinách líšia podľa typu/statusu doktorandskej školy v akademickom priestore. Vo všeobecnosti možno povedať, že ich **kľúčovou úlohou** je v ideálnom prípade zabezpečovať supervíziu nad celým doktorandským vzdelávaním, t. j. dozerať na rozvoj programov, navrhovať, aktualizovať predpisy, zabezpečovať kvalitu vzdelávania, výskumu, a predovšetkým supervíznej činnosti školiteľov. Okrem toho doktorandská škola má potenciál zvyšovať inštitucionálnu reputáciu a šance na medzinárodnú spoluprácu univerzity. Ako príklad možno uviesť postoj španielskej vlády k doktorandským školám, ktoré pokladá za dynamické štruktúry pre nové transdisciplinárne doktoráty (Matas, 2012).

EUA-CDE (Kavasakalis, 2014; Fuller, 2016) uvádzajú hlavné zámery doktorandských škôl nasledovne: (a) ustanovovať procesy kvality v doktorandskom štúdiu a (b) rozvíjať kariérne poradenstvo pre doktorandov. K hlavnému zámeru svojej existencie – skvalitniť doktorandské vzdelávanie - majú prispieť tým, že budú plniť nasledovné **úlohy**:

- Podporia pozitívne skúsenosti doktorandov so štúdiom.
- Podporia interdisciplinárnu prácu vedcov.
- Pomôžu procesu výskumu a úspešného ukončenia dizertačnej práce.
- Zabezpečujú pravidlá alebo usmernenia pre školiteľov, monitorovanie a ocenenie ich práce.
- Umožňujú zdieľať dobrú prax doktorandskej supervízie.
- Reprezentujú potreby doktoranda v rámci inštitúcie.
- Podporujú rozvoj prierezových/prenositeľných spôsobilostí doktorandov.
- Reprezentujú záležitosti doktoranda mimo inštitúcie.
- Pomáhajú skvalitniť administratívnu stránku štúdia.
- Zvyšujú dôveru v prácu školiteľov.
- Poskytujú doktorandom kariérne poradenstvo.

Doktorandské školy by mali v rámci týchto úloh vykonávať nasledujúce činnosti (Fuller, 2016; Nerad & Evans, 2014; McGloin & Wynne, 2015):

- Zabezpečovanie a monitorovanie kvality štúdia.
- Manažment, rozvoj a informovanie o doktorandských programoch/tréningoch.

- Rozvoj výskumných spôsobilostí doktorandov.
- Vytváranie programov výcviku prenositeľných zručností/spôsobilostí
- Profesionálny rozvoj a kariérne poradenstvo.
- Monitorovanie pokroku doktorandov.
- Účasť na príprave projektov pre účely doktorandov.
- Vytvorenie priestoru pre konzultácie a socializáciu s doktorandmi.
- Zabezpečenie sociálnych aktivít doktorandov.
- Pedagogické (didaktické) kurzy pre účastníkov doktorandského štúdia.
- Zabezpečenie učebných zdrojov pre študentov.
- Nábor a prijímanie uchádzačov o štúdium, registrácia doktorandov a ich projektov.
- Výcvik školiteľov.
- Vypracovanie spoločných pravidiel a usmernení.
- Interakcia medzi manažmentom, vedeckou radou, školiteľom, študentom.
- Centrálna koordinácia správ a reakcií na rôzne národné diskusie o postgraduálnom vzdelávaní.
- Publicita/diseminácia výsledkov/kontakty s verejnosťou, vytváranie webstránok pre študentov.
- Monitorovanie uplatnenia na trhu práce, prepojenie so zamestnávateľmi.
- Starostlivosť o stáže, umiestnenia doktorandov.
- Odmeny pre doktorandov.
- Špeciálna podpora zahraničným doktorandom.
- Prepojenie so študentskými organizáciami (zvlášť v prípade zahraničných študentov).
- Tvorba štatistiky miery úspešne ukončených absolventov.

Podľa EUA *Taking Salzburg Forward* (2016) a ďalších majú doktorandské školy jedinečnú úlohu systematicky pristupovať k riešeniu kľúčových výziev *skvalitňovania doktorandského štúdia*:

- Preberať vlastnú iniciatívu (zdola-nahor) na hľadanie spôsobov zlepšovania doktorandského štúdia v prospech tvorby nových vedeckých poznatkov, napr. za spustenie príležitostných prieskumov, ale zároveň aj za systematické konzultácie školiteľov a doktorandov, za komunikáciu nad rámec formálnych stretnutí.
- Poskytovať priestor pre diskusiu o doktorandskom vzdelávaní medzi všetkými zúčastnenými aktérmi, snažiť sa o dosiahnutie konsenzu, tento dialóg by mal byť kompatibilný s existujúcou národnou a inštitucionálnou kultúrou.
- Pestovať otvorenú a kritickú výskumnú kultúru, byť príkladom každodennej aplikácie výskumnej etiky a princípu otvorenej vedy, šíriť výsledky výskumu prostredníctvom rôznych spôsobov ich zverejňovania, stať sa fórom výmeny a dohôd o osvedčených postupoch dobrej praxe.
- Zmeny realizovať transparentným spôsobom, systematicky umožňovať spätnú väzbu doktorandom a od doktorandov.

- Preberať iniciatívu za fungovanie orgánov, napr. poradné rady školiteľov, doktorandov, absolventov a externých členov.
- Vytvárať možnosti peer-learningu medzi školiteľmi.
- Uplatňovať interdisciplinárny a internacionálny prístup pri tvorbe výskumných a pedagogických aktivít.

Neradová vo svojich štúdiách (napr. 2010, s. 8) pokladá za prínos týchto škôl nasledovné:

- nielen rozvíjajú smernice štandardizujúce procesy supervízie, ale zároveň aj ponúkajú školenia pre školiteľov, monitoring, mentoring a hodnotenie školiteľov, ako aj oceňovanie špeciálnymi oceneniami za dobré mentorstvo,
- monitorujú názory a spokojnosť doktorandov,
- zavádzajú vyššiu kvalitu samotných doktorandských programov tým, že poukazujú na nevyhnutnosť určitého časového rámca, skúšok, hodnotenia priebežnej práce doktorandov.

K trendom v oblasti úloh doktorandských škôl patrí nová požiadavka zabezpečiť kariérne poradenstvo pre doktorandov a zároveň prípravu na prácu mimo akadémie po ukončení štúdia, predovšetkým prostredníctvom poskytovania programu rozvoja prenositeľných spôsobilostí (napr. Nerad et al., 2014, s. 16). Matas (2012, s. 181), Hasgall et al. (2019, s. 31) k nim zaraďujú ďalšie nové úlohy doktorandských škôl:

- nábor zahraničných doktorandov,
- poskytovať doktorandom skúsenosti/možnosti vytvárania sietí s budúcimi medzinárodnými spolupracovníkmi a tiež potenciálnymi zamestnávateľmi,
- zabezpečiť open sciene – otvorený prístup k vede,
- zabezpečenie rovnosti v prístupe k doktorandskému štúdiu (napr. genderovej),
- rozvinúť prísnu výskumnú etiku a integritu.

2.3.2 Zvýšené nároky a riziká doktorandských škôl

Zriadenie doktorandských škôl si vyžaduje rozšíriť profesionálny tím zabezpečujúci doktorandské vzdelávanie, a to nielen čo sa týka počtu zamestnancov, ale aj doplnenie doterajšieho zloženia tímu o nové profesie. S tým súvisí aj požiadavka navýšenia finančných zdrojov na doktorandské štúdium.

Predstavitelia projektu EUA-CDE PRIDE (Professionals in Doctoral Education) vo svojej rovnomennej publikácii (Zinner, 2016) prinášajú robustnú argumentáciu v prospech nevyhnutnosti zabezpečiť **kvalifikovaných neakademikov – profesionálov v doktorandskom vzdelávaní** (tzv. third space profesionáli), ktorí budú oboznámení s doktorandským vzdelávacím systémom a jeho súčasnými trendmi, ale najmä budú mať schopnosť premostovať činnosť školiteľov, manažmentu univerzity a doktorandov a zastrešovať ďalšie odborné, organizačné a administratívne funkcie doktorandských škôl. Ako príklad možno uviesť už spomínané Centrum DocService na Univerzite v Grazi, ktoré zriadila v roku 2011 na

posilnenie riešenia potrieb doktorandského štúdia vytvorením nových pracovných miest s úplne novými pracovnými pozíciami. Dimenziu štrukturalizovania a manažmentu súčasného spôsobu doktorandského vzdelávania považujú odborníci za „úplne novú oblasť práce“, ktorá si vyžaduje nový typ zamestnancov (Zinner, 2016, s. 9).

Európska sieť PRIDE pomáha mnohým doktorandským školám vzniknúť, pripraviť ich personál a efektívne fungovať, napr. v roku 2013 podporili vznik Doktorandskej školy pri Universidade NOVA v Lisabone (Pinto, 2017). Ide o doktorandskú školu pomerne malého rozsahu, ktorá nezasahuje do štruktúrovaných doktorandských programov deviatich fakúlt univerzity, ale plní svoje špecifické poslanie posilniť osobný a odborný rozvoj doktorandov a školiteľov prostredníctvom tréningu ich prenositeľných zručností/spôsobilostí.

Na ďalšie riziko spojené s intenzívne sa rozširujúcimi štruktúrami doktorandských škôl upozorňuje dánsky autor Bengtsen. Na jednej strane oceňuje zmeny v postavení školiteľa – na rozdiel od tradičného modelu doktorandského štúdia sa postupne znížilo dominantné postavenie jednotlivých školiteľov. Na druhej strane s rastúcou pluralitou úrovní, aktérov doktorandského štúdia a podporných systémov v rôznych podobách súčasných doktorandských škôl je nevyhnutné viac dbať na ich **zosúladenie a dosahovanie vyššej úrovne súdržnosti a komplementarity aktérov**. Až to by umožnilo doktorandským školám skutočne podporovať tvorivosť a inovácie vzdelávacích prístupov k doktorandom, ktorí by mali vnímať podporu nielen zo strany svojho školiteľa, ale doktorandskej školy ako takej (Bengtsen 2016, s. 277).

Bengtsenove rozhovory s doktorandmi ukázali, že doktorandi vnímajú zväčšujúci sa inštitucionálny rámec svojho štúdia, sú informovaní o fungovaní infraštruktúry domovskej fakulty a postgraduálnej školy a o svojej pozícii v rámci týchto inštitúcií. Alarmujúce však je, že viacerí doktorandi *neprežívajú túto inštitucionálnu zložitosť ako výhodu* (tamtiež, s. 267). Naopak, vnímajú ju ako potenciálnu prekážku a vyrušenie z ich každodenného výskumu a bežných činností. Ba dokonca pociťujú nedostatočnú hĺbku svojej „oddanosti“ voči doktorandskej škole a Bengtsen tento dôsledok súčasného diania vo sfére doktorandských škôl pokladá za odvrátenú stránku súčasnej doktorandskej reformy. Predpokladá, že bude potrebný ďalší výskum efektívnosti neprehľadného množstva prepojení medzi rôznymi inštitucionálnymi vrstvami najmä veľkých doktorandských škôl, ktorý by pomohol reagovať na potrebu vytvorenia súdržnejších a dynamickejšie fungujúcich systémov podpory doktorandov v rôznych študijných programoch. Doktorandské školy by sa mali viac sprehľadniť, sprístupniť, stať sa zrozumiteľnými a relevantnejšími pre jednotlivých doktorandov a ich školiteľov. Infraštruktúra doktorandských škôl by sa mala rozvíjať v súlade s potrebami doktorandov a nie proti nim, čo znamená v budúcnosti myslieť viac „ekologicky“ na prostredie doktorandského vzdelávania, jeho kooperáciu, súdržnosť a kvalitu pedagogických

spôsobilostí aktérov v doktorandskom štúdiu, umožňujúcich skutočný rast kreativity doktorandov (Bergsen 2017, s. 277).

2.4 Modely a typológia doktorandských škôl

Mnohé univerzity v Európe, ale aj na ostatných kontinentoch, majú v súčasnosti vybudované doktorandské či postgraduálne školy, ktorých ciele a úlohy, ale rovnako aj postavenie a právomoci sú veľmi rôznorodé. Prv než sa pokúsime o určitú klasifikáciu, je nevyhnutné poznamenať, že sme vychádzali zo základných informácií o rôznych školách v podobe prehľadových a výskumných správ, vedeckých monografií a časopiseckých štúdií, v ojedinelom prípade aj z internetových stránok doktorandských škôl. Na základe ich komparácie je možné rozlíšiť niekoľko modelov či typov doktorandských škôl, pričom žiaden nemožno v súčasnosti označiť za štandardný či normatívny (Louw & Muller, 2014). Pre presné vyčlenenie jednotlivých typov by bol iste potrebný ďalší prieskum, priamy kontakt s predstaviteľmi škôl, detailná obsahová analýza stanov, prípadná osobná skúsenosť. Náš pohľad výskumníkov pochádzajúcich z regiónu strednej Európy s historickou skúsenosťou s odlišným modelom doktorandského vzdelávania je preto len pokusom o túto klasifikáciu.

Značná neprehľadnosť v existujúcich typoch týchto štruktúr vyplýva čiastočne z dvoch odlišných etáp vývoja postgraduálnych škôl: a) 2. polovica 20. storočia – existencia graduate/postgraduate, t. j. postgraduálnych škôl v Severnej Amerike, Austrálii, západnej Európe; b) od začiatku 21. storočia reforma doktorandského štúdia pod vplyvom salzburského procesu ústiaca do podoby transformovaných postgraduálnych škôl alebo nových doktorandských škôl. Je teda nevyhnutné najskôr sa pozrieť, ako sa nedávna reforma doktorandského vzdelávania prejavila v **zmene statusu pôvodných postgraduálnych škôl voči novovzniknutým doktorandským školám**:

- *Zdieľaný status*. Niektoré graduate schools pod týmto názvom naďalej ostávajú zodpovedné za poskytovanie doktorandského vzdelávania na univerzite, ale zodpovednosti s ním súvisiace si začínajú deliť s novými, paralelne existujúcimi, doktorandskými/výskumnými školami. Zvyčajne jedna univerzitná postgraduálna škola zastrešuje viacero doktorandských škôl, a teda má na starosti manažment a správu celého doktorandského vzdelávania, zabezpečenie internacionálnosti a i. Doktorandské školy sa zase starajú o konkrétnu ponuku kurzov, komunikáciu s doktorandmi, dohľad školiteľov a pod. V niektorých prípadoch (Univerzita v Gazi) zdieľajú svoje povinnosti s tzv. „third space“ profesionálmi, fungujúcimi ako podporný tím pod doktorandskými centrami. Status postgraduálnych škôl teda ostáva, ale výkon vzhľadom na vzrastajúce nároky doktorandského štúdia je viac vyšpecifikovaný a zdieľaný s doktorandskými školami, príp. ďalšími novými štruktúrami.

- *Posilnený status.* Ďalšia skupina graduate schools, fungujúcich zvyčajne na celouniverzitnej úrovni, naďalej plní svoju pôvodnú úlohu byť hlavnými zabezpečovateľmi doktorandského vzdelávania, zároveň pod vplyvom vyššie opísaných trendov zvyšujú kvalitu jeho zabezpečovania, vrátane podporných kurzov, starostlivosti o profesionálny či osobný rozvoj doktorandov, o interdisciplinárny a internacionálnejší dopad svojich študijných programov. Ich status a náplň činnosti boli teda posilnené a rozšírené. Vo viacerých krajinách sa pokladajú v podstate za národné verzie salzburským dokumentom odporúčaných doktorandských škôl, čo sa prejavuje synonymným používaním týchto pojmov (napr. vo Fínsku, Švédsku).
- *Zrušenie alebo transformácia statusu.* Niektoré graduate schools, napríklad vo Veľkej Británii, boli politickými rozhodnutiami zrušené a pretransformované na doktorandské školy (napr. vznik doctoral colleges v Anglicku), ktoré preberajú zodpovednosť za doktorandské vzdelávanie. To sa odráža v štatistickom úbytku počtu postgraduálnych škôl v danej krajine.

Treba si tiež uvedomiť, že prechodné obdobia práve prebiehajúcej reformy v niektorých štátoch sa prejavujú hybridnými modelmi a koexistenciou starých a nových postgraduálnych škôl. Urobiť **typológiu doktorandských škôl** je preto zložitým problémom a je potrebné zohľadniť viacero kritérií, ako rozsah zodpovednosti, úroveň pôsobnosti, disciplinárne zameranie a pod.

Z pohľadu na konkrétny **rozsah oblastí zodpovednosti postgraduálnych škôl** možno teda vyšpecifikovať nasledujúce typy postgraduálnych škôl, plniacich si úlohu:

- čisto administratívnu (kancelária doktorandského vzdelávania),
- administratívnu a vzdelávaciu (registrácia, monitorovanie pokroku študenta, zabezpečovanie kvality),
- administratívnu, vzdelávaciu a školiacu (pre školiteľov),
- administratívnu, vzdelávaciu pre doktorandov a školiteľov a tvorba politiky,
- administratívnu, vzdelávaciu, politické rozhodnutia a zvyšovanie kultúry výskumu.

Po vyšpecifikovaní vzťahov medzi pôvodnými postgraduálnymi školami a doktorandskými školami budeme venovať pozornosť najvplyvnejšiemu kritériu kategorizácie doktorandských škôl, ktorým je **úroveň, na akej doktorandské školy fungujú**, na ktorej vymedzujú svoju činnosť, a ktorá ovplyvňuje ich vzťahy, zodpovednosť, rozsah akontability, networking smerom dovnútra aj navonok fakulty či univerzity. Keďže štruktúra doktorandského štúdia prebieha na dvoch úrovniach - na úrovni študijných programov aj na úrovni inštitucionálnej (Bitušíková, 2010; Bogle 2014), možno rozlíšiť nasledujúce typy doktorandských škôl a ich kombinácií:

Doktorandské školy na univerzitnej úrovni, ktoré sa zameriavajú na štandardizáciu kvality a postupov v doktorandskom vzdelávaní naprieč vednými disciplínami (Matas, 2012, s. 177), t. j. jedna zastrešujúca škola, zabezpečujúca

doktorandské vzdelávanie na celej univerzite, napr. UCL - University College London od roku 1993, doktorandské centrum na univerzite LMU – Ludwig-Maximilians-Universität v Mníchove, Graduate school pri Australian National University v Canberre, Doktorandská škola pri Riga Technical University od roku 2010.³⁸ Často zastrešujú/fungujú v kooperácii s viacerými doktorandskými školami orientovanými na vedné odbory (kategória nižšie), príp. aj inými inovatívnymi doktorandskými štruktúrami, zameranými aj na spoluprácu danej univerzity s ostatnými univerzitami. Príklady dvoch univerzitných doktorandských centier, obsahujúcich niekoľko doktorandských škôl:

- *The Institute for Academic Development* (v rámci University of Edinburgh) poskytuje diverzifikovanú podporu doktorandom, ktorí sa zúčastňujú na širokej škále vzdelávacích kurzov a iných aktivít rozvíjajúcich mladých výskumníkov cez tzv. vedecké/odborné (disciplinary) postgraduálne školy, poskytujúce im podporu na základe dohôd o spolupráci medzi rôznymi inštitúciami, vrátane výskumných skupín a doktorandských tréningových centier;
- *The Institute for Doctoral Training IFD* (v rámci vedeckej UPMC – Université Pierre-et-Marie-Curie v Paríži) zabezpečuje koordináciu kvality na 19 doktorandských školách univerzity, zodpovedá za implementáciu doktorandskej politiky univerzity a za konsolidáciu všetkých služieb určených pre doktorandské štúdium. Cieľom je rozdeliť si úlohy, t. j. uvoľniť doktorandské školy od veľkého množstva spoločných úloh a umožniť im sústrediť sa na výber a monitoring doktorandských projektov v ich konkrétnej oblasti vedy, vrátane výberu prijímania a monitoringu doktorandov.

Doktorandské školy na báze vedného odboru/vedných odborov (napr. prírodných, humanitných a i.), ktorých cieľom je umožniť diferenciáciu doktorandského vzdelávania podľa potrieb a požiadaviek rôznych disciplín, najčastejšie zriadené na fakultách alebo univerzitných pracoviskách (doktorandské školy pod graduate school orientované na rôzne vedné odbory v rámci univerzít, napr. vo Fínsku, Francúzsku, Belgicku, Anglicku). Príklady: doktorandské školy pre každý vedný odbor na Káposvárskej univerzite v Maďarsku, Doctoral School for the Humanities & Social Sciences University of Leuven; Life Sciences Zurich Graduate School so zameraním na humanitné a sociálne vedy; Graduate School for the College of Social Sciences, University of Glasgow³⁹.

Naduniverzitné doktorandské školy založené na základe iniciatívy pracovísk z rôznych univerzít, často až na národnej úrovni ako networking, kooperácia doktorandských škôl z viacerých univerzít. Podnetom môže byť medzinárodná projektová výzva, alebo politické rozhodnutie národnej vlády, alebo iniciatíva dvoch

³⁸ University College London, Graduate School - <https://www.grad.ucl.ac.uk/>; Doctoral School. Riga Technical University - <https://www.rtu.lv/en/studies/doctoral-studies/doctoral-school>

³⁹ Doctoral (PhD) Schools Káposvár University - <http://english.ke.hu/programmes-in-english/doctoral-phd>; University v Leuven - <https://ghum.kuleuven.be/phd/welcome>

či viacerých univerzít vytvoriť spoločnú doktorandskú školu. Takáto naduniverzitná doktorandská škola mohla vzniknúť prirodzeným preskupením či zlúčením viacerých doktorandských škôl, napr. vo Francúzsku niektoré univerzity preskupili svoje doktorandské školy do spoločnej doktorandskej college. V niektorých prípadoch vznikajú pre účely výskumu nadinštitucionálne konzorciá. Môžu byť zamerané na:

- *na jeden vedný odbor/skupinu príbuzných odborov* – doktorandské školy so silným dôrazom na výskumné ciele a spôsobilosti v danom odbore, napríklad: NATED – National Graduate School v pedagogickom výskume v Nórsku – národná škola, zameraná na jednu disciplínu, a to edukačné vedy prostredníctvom partnerstva 6 nórskech univerzít, financovaná Nórskou výskumnou radou v rokoch 2008 – 2016;
- *interdisciplinárne* – buď na príbuzné odbory alebo naprieč rôznymi odbormi. Príkladmi môžu byť, napr. Švajčiarska doktorandská škola projektu financovaného Národnou vedeckou nadáciou „Švajčiarsko: Smerom k budúcnosti“ a Radou pre vedu a techniku – poradnej inštitúcie švajčiarskej vlády. Vznikla s podporou Národnej vedeckej nadácie pre doktorandské školy, ktorých väčšina bola organizovaná na naduniverzitnej, medzi-inštitucionálnej úrovni. Prvá doktorandská škola ako súčasť tohto výskumného projektu vznikla v roku 1996. Ďalším príkladom môže byť Doktorandská škola Central European Institute of Technology CEITEC v Českej republike – interdisciplinárna, medzinárodne orientovaná doktorandská škola, fungujúca ako strategické partnerstvo vysokých škôl a výskumných ústavov v regióne usilujúca sa o synergiu 7 výskumných programov⁴⁰.

Doktorandské školy so zameraním na špecifickú problematiku: Bogle (2014) uvádza ako príklad National Research Schools (University of Utrecht), v Holandsku funguje viacero národných výskumných škôl pre určitú, obvykle interdisciplinárnu oblasť výskumu (napr. CERES – výskumná škola pre oblasť spoločenskej transformácie).⁴¹

Podľa prieskumu EUA-CDE (Hasgall et al., 2019) 64 % doktorandských štruktúr existujúcich na univerzitách, poskytovali doktorandské vzdelávanie na úrovni vednej disciplíny, 52 % na úrovni univerzít a 14 % okolo určitej témy alebo spoločenskej potreby. Vzhľadom na to, že výskumníci sú stále viac nútení prekračovať disciplinárne, inštitucionálne a kultúrne hranice, doktorandské vzdelávanie sa musí uskutočňovať v multiplikovanom prostredí vo viacerých vzdelávacích komunitách na úrovni „globálnej dediny“ (Nerad 2011, s. 203). Doktorandské školy na univerzitách preto podporujú aj rôzne vynárajúce sa interdisciplinárne a internacionálne podporné štruktúry. Podľa prieskumu LERU v roku 2014 k novým podporným PhD. iniciatívam patria okrem doktorandských škôl aj ďalšie národné, medzinárodné

⁴⁰ CEITEC PhD School. <https://www.ceitec.cz/phd-school/t1741>

⁴¹ Pursuing a PhD. in Holland. <https://www.studyinholland.nl/why-holland/degrees/phd>

schémy a iniciatívy, ktoré by bolo možné zaradiť aj do vyššie uvedených kategórií, ale pre prehľadnosť ich uvádzame podľa ich autora (Bogle, 2014) osobitne.

Interdisciplinárne vzdelávacie štruktúry, napr.:

- An interdisciplinary programme for literature and the Arts (LMU Munich) – interdisciplinárny program pre literatúru a umenie so špeciálnym dôrazom na historické, teoretické a transdisciplinárne perspektívy;
- Interdisciplinary Doctoral Programme Environment and Society (LMU Munich) – interdisciplinárny doktorandský program pre životné prostredie a spoločnosť;
- LIVES – An NCCR Doctoral Programme (University of Geneva and University of Lausanne) – program zameraný na prekonanie zraniteľnosti a životné perspektívy;
- Interdisciplinary Teaching (University of Heidelberg) – kolaboratívna výučba v interdisciplinárnych doktorandských školách, napr. Graduate Programme for Transcultural Studies;
- Doctoral Training Centres in the Sciences (University of Oxford) – kurzy pre pokročilých, napr. techniky modelovania, programovania, analýzy dát;
- Combining disciplinary education and skills education (University of Amsterdam): kombinácia vzdelávania v určitom vednom odbore a rozvoja zručností pod vedením doktorandskej školy pre humanitné vedy;
- The Graduate Research School in Genomic Ecology (Lund University) – interdisciplinárny výskum ekológia, evolúcia, biológia.

Národné a medzinárodné kolaboratívne schémy, napr.:

- National Research Schools (University of Utrecht) – v Holandsku funguje viacero národných výskumných škôl pre určitú oblasť výskumu (napr. CERES – výskumná škola pre oblasť sociálnej transformácie);
- The Institute for Doctoral Training na vyššie spomínanej univerzite UPMC v Paríži zabezpečuje medzinárodnú spoluprácu na doktorandskej úrovni, napr. doktorandský program „Modelling complex systems” od 2010, podporovaný doktorandskými školami univerzity;
- The Bloomsbury Postgraduate Skills Network (UCL) – sieť, ktorá zabezpečuje tréning prenositeľných zručností na UCL v Londýne;
- The Graduate School for East and Southeast European Studies (LMU Munich);
- Flemish inter-university events (KU Leuven) – flámske medziuniverzitné „dianie”.

K najnovším trendom rôznych štruktúr a zoskupení za účelom excelentnosti v doktorandskom vzdelávaní patrí vznik už vyššie zmienených **univerzitných konzorcií a partnerstiev doktorandských škôl**. Ako príklad možno uviesť *Midlands Graduate School ESRC Doctoral Training Partnership*⁴² so vznikom v roku 2017, ktoré je súčasťou novej siete programov doktorandského štúdia v Británii, pozostávajúcej zo 14 takýchto partnerstiev. V tomto konkrétnom partnerstve sú zapojené univerzity

⁴² Midlands Graduate School - <https://www.nottingham.ac.uk/esrc-dtc/mgs/index.aspx>

vo Warwicku, Nottinghamu, Birminghamu, Loughboroughu, Astone a Leicestri. Cieľom je umožniť doktorandom prístup k najkvalitnejšiemu, konkurencieschopnému doktorandskému vzdelávaniu v oblasti sociálnych vied naprieč celým Spojeným kráľovstvom. Vďaka interuniverzitnej spolupráci bolo možné vytvoriť výskumné prostredie najvyššej kvality vrátane prístupu doktorandov k novým technológiám a megadatabázam, rozsiahle školenia naprieč týmito disciplínami a tréningy v rôznych výskumných a generických zručnostiach, poskytnúť príležitosti spolupracovať v interdisciplinárnych tímoch, ako aj spolupracovať s medzinárodnými partnermi. Podpora takéhoto Partnerstva centier doktorandského výskumu v sociálnych vedách, financovaného národným Výborom ekonomického a sociálneho výskumu (ESRC),⁴³ je dôkazom celospoločenského vnímania významu spoločenských vied, nevyhnutných pre riešenie kľúčových výskumných problémov spoločnosti, súvisiacich s environmentálnymi zmenami, globalizáciou, správaním sa človeka a jeho životného štýlu.

2.5 Príklady prístupov vybraných krajín k doktorandskému vzdelávaniu a doktoranským školám

V tejto časti uvádzame niekoľko príkladov systémov doktorandských škôl v zahraničí, prípadne aj charakteristík niektorých z ich inštitúcií, cez ktoré prezentujeme či už okolnosti ich vývoja, ako aj rôzne funkcie a skúsenosti dobrej praxe s ich doktoranskými školami. Sledujeme tým dva ciele. Jedným z nich je informovanie o prístupoch k doktorandskému vzdelávaniu, a to vzhľadom na ich širší historický a edukačno-politický kontext. Zároveň týmto synchronným prehľadom autentických správ o súčasnom dianí v rôznych regiónoch chceme poukázať na pestrosť a rozmanitosť reality činnosti doktorandských škôl, čo znamená mnohodoménne podnety pre ostatných, vrátane slovenských, účastníkov globálnej akadémie. Tým potvrdzujeme závery najnovšej správy EUA-CDE (Hasgall et al., 2019), že hoci do usmerňovania a skvalitňovania doktorandského vzdelávania vložili rôzne nadnárodné inštitúcie mnoho úsilia, predsa nie je možná unifikácia predstáv o činnosti doktorandských škôl, ani zabezpečenie ich rovnakých právomocí, ani presná klasifikácia všetkých existujúcich typov. Vzhľadom na to, že doktorandské školy predstavujú určitý prienik medzi výskumom - vzdelávaním - profesionálnou praxou a ten je v každom regióne jedinečný, zostáva dúfať, že aj bez väčšej miery generalizácie prinesú tieto konkrétne príklady dobrej praxe čitateľom žiaduci úžitok.

Fínsko (podľa: Bogle, 2014; Hanesová & Saari 2015; Kivistö, Pekkola & Siekkinen, 2017)

Doktorandské vzdelávanie je vo Fínsku pokladané za veľmi dôležitý element fínskej národnej aj medzinárodnej politiky, riadiace rezorty ho chápu ako významný prienik medzi vzdelávacou, výskumnou a inovačnou vládou politikou. Za jeho cieľ

⁴³ Napr. Nottingham ESRC Doctoral Training Centre - <https://www.nottingham.ac.uk/esrc-dtc/>

sa vo Fínsku pokladá tvorba, implementácia a šírenie vedomostí a inovácií. Doktorandské vzdelávanie je určené pre absolventov magisterského štúdia, či už z fínskych univerzít alebo tzv. polytechnics, t. j. univerzít aplikovaných vied. Predstavitelia vlády a najvyššej sféry manažmentu vyššieho vzdelávania vo Fínsku koordinujú svoje iniciatívy na základe nadnárodných odporúčaní salzburského procesu a dokumentov EUA-CDE, ktorú uznávajú za hlavného garanta kvality európskeho doktorandského vzdelávania. To sa týka aj zakladania doktorandských škôl. Pod ich vplyvom prešlo fínske doktorandské vzdelávanie v uplynulej dekáde rozsiahlou reformou. Odštartovali ju dve správy: správa Akadémie Fínska (ACAF) – národnej organizácie pre finančné výskumné granty (2011), hodnotiaca priebeh reformy vo fínskom doktorandskom vzdelávaní a tiež v roku 2011 správa Centra hodnotenia fínskeho vzdelávania (The Finnish Education Evaluation Centre – FINEEC), hlavného orgánu zabezpečenia kvality národného vyššieho vzdelávania, monitorujúceho implementáciu odporúčaní EÚ.

Rozvoj moderného fínskeho doktorandského vzdelávania možno podľa týchto dvoch dokumentov rozdeliť do troch odlišných fáz: 1. tradičné doktorandské vzdelávanie (pred rokom 1994), 2. model doktorandského programu (1994 – 2012), známy ako systém postgraduálnych škôl, 3. model doktorandskej školy (od 2012 po súčasnosť). Model tradičného doktorandského vzdelávania vyvrcholil v roku 1987, v ktorom OECD vyhodnotilo, že doktorandské vzdelávanie vo Fínsku bolo zle organizované. Na toto kritické hodnotenie zareagovala fínska vláda (1999) vypracovaním a zavedením do praxe modelu známeho ako systém postgraduálnych škôl. Tento model bol založený na princípe medziinštitucionálnych sietí tvorených postgraduálnymi školami, resp. inštitúciami poskytujúcimi doktorandské vzdelávanie, priamo financovanými a koordinovanými Akadémiou Fínska ako cieľným nástrojom rozširovania objemu doktorandského štúdia. Z hľadiska dôležitosti národnej inovácie informačných technológií a biotechnológie bola hlavná podpora poskytovaná najmä doktorandom z týchto odborov. Rozvoju tohto typu vzdelávania venovala vo svojich investíciách veľkú pozornosť aj fínska vláda.

Tretia fáza rozvoja fínskeho doktorandského štúdia sa odvíja od počiatkov zavádzania modelu doktorandskej školy (2012). Najdôležitejšiu úlohu pri formovaní tohto modelu zohrala spomínaná správa Akadémie Fínska (2011), ktorej odporúčania zdôraznili predovšetkým autonómiu a zodpovednosť univerzity za rozvoj doktorandského štúdia, za jeho obsah, profily, množstvo, kvalitu doktorandských programov a dizertačných prác a požiadavku, že každá univerzita by mala mať doktorandskú školu/školy ako koordinujúce zložky doktorandského vzdelávania, ponúkaného na univerzite. Doktorandské školy sú financované univerzitami z dotácií vlády na doktorandské štúdium. Počet doktorandských miest na univerzitách, dotovaných ministerstvom, je obmedzený, okrem nich môžu doktorát robiť aj externí študenti bez univerzitného štipendia, ktorí svoje štúdium

môžu oveľa viac časovo natiahnuť. Popri novom systéme ešte stále funguje aj starý systém národných postgraduálnych škôl.

Na rozdiel od modelu doktorandského programu súčasný model nie je založený na priamom finančnom nástroji a sieťových štruktúrach. Vláda zmenila svoje politické nástroje k prejavu dôvery voči univerzitám, spoliehajú sa, že univerzity budú múdro využívať svoju autonómiu. Ide teda o reformu, ktorá je pokusom o reštrukturalizáciu národného doktorandského vzdelávania v kontexte zvýšenej autonómie univerzít. Doktorandská škola je zastrešujúca štruktúra, ktorá pomáha organizovať alebo koordinovať doktorandské vzdelávanie. Doktorandi si môžu vyberať z kurzov ponúkaných rôznymi fakultami. Doktorandské školy organizujú najmä tréning generických zručností. Pre interných školiteľov sú ponúkané viac-menej povinné programy rozvoja, najmä kurzy vysokoškolskej pedagogiky.

Doktorandské štúdium poskytujú fakulty cez svoje *výskumné doktorandské študijné programy*, ktoré zabezpečujú všetkým doktorandom výučbu a školiťskú supervíziu. Na Univerzite v Helsinskách sa študenti okrem vlastného doktorandského programu môžu zúčastňovať na vzdelávaní ponúkanom v iných študijných programoch na vlastnej a iných doktorandských školách. Komunity výskumníkov v študijných programoch môžu byť prepojené aj s ďalšími oblasťami výskumných a doktorandských programov v rámci univerzity, ale aj na národnej a medzinárodnej úrovni. Všetci doktorandi sú zároveň súčasťou niektorej zo štyroch doktorandských škôl (pre oblasť humanitných a sociálnych vied, prírodných vied, pre oblasť medicíny a zdravotníctva, pre oblasť biológie a environmentalistiky), zastrešujúcich spolu 32 študijných programov. Výskumné oblasti týchto štyroch škôl nekopírujú štruktúry konkrétnej fakulty, ale sú založené na princípoch výskumnej spolupráce a spolupráce vo vzdelávaní. Doktorandské školy sú zodpovedné za koordináciu, riadenie a podporu doktorandských programov. Osobitná pozornosť sa zameriava na zabezpečenie toho, aby medzi školami nevznikli žiadne prekážky spolupráce. Náplň práce doktorandskej školy pozostáva zo zabezpečenia výskumu, výskumne orientovaného doktorandského vzdelávania, interdisciplinárnosti a multidisciplinárnosti. Administratíva doktorandských škôl je zámerne veľmi jednoduchá.

Francúzsko (podľa: Bogle, 2014 a francúzske webstránky⁴⁴)

Vo Francúzsku je doktorandská škola (*école doctorale*) vzdelávacou štruktúrou podobnou postgraduálnym školám, zameraným len na úroveň PhD. Súčasná koncepcia vznikla v roku 2000, keď francúzske ministerstvo prenieslo organizáciu doktorandského štúdia na doktorandské školy, tzv. federácie výskumných tímov vedené riaditeľom (Bogle, 2014). Doktorandské školy sú zodpovedné za

⁴⁴ PhD Study in France - A Guide for 2019. <https://www.findaphd.com/study-abroad/europe/phd-study-in-france.aspx>; Le Doctorat. www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20185/le-doctorat.html

zabezpečenie štruktúrovaného doktorandského štúdia v určitom vednom odbore. Každá univerzita tak môže mať viaceré doktorandské školy v nadväznosti na ich hlavné oblasti výskumu. V niektorých prípadoch doktorandská škola plní potreby dvoch či troch univerzít. Niektoré univerzity tiež preskupili svoje doktorandské školy do spoločného doktorandského štúdia. Prijatie do doktorandského programu si vyžaduje výskumne orientovaný magisterský titul. Ako príklad možno uviesť Université Paris Sud⁴⁵ poskytujúcu doktorandské vzdelávanie, orientované na poskytovanie príležitostí pre doktorandov uskutočniť výskum na vysokej úrovni v medzinárodnom vedeckom prostredí. Na univerzite funguje 20 doktorandských škôl zameraných na rôzne oblasti výskumu.

Doktorandské vzdelávanie sa pokladá za *rozvoj výskumných spôsobilostí, doslova výcvik vo výskume prostredníctvom výskumu*, doktorandi vykonávajú svoju prácu vo výskumných tímoch pod vedením školiteľa a trvá zvyčajne 3 – 4 roky. Doktorandi sa nepovažujú za študentov, ale za začínajúcich výskumníkov. Francúzsko má silnú sieť doktorandských škôl (okolo 300), ktoré sú zodpovedné za výcvik doktorandov v úzkej spolupráci s viac ako 1200 výskumnými laboratóriami, kde doktorandi zvyčajne vykonávajú svoj výskum. Doktorandské školy sú často tematicky zamerané a slúžia viacerým výskumným subjektom, ktoré majú spoločné výskumné záujmy. Hlavnými cieľmi doktorandských škôl je zabezpečiť, aby študenti mali podpornú štruktúru pre profesijný rozvoj, plánovanie kariéry a prípravu na vstup do akademického, výskumného alebo iného trhu práce.

Holandsko (spracované podľa: Bogle, 2014 a holandských webstránok⁴⁶)

Podľa informácií na webstránke holandského doktorandského vzdelávania sa toto v Holandsku nepovažuje primárne za štúdium, ale za seriózny výskum. Hoci výskum môžu doktorandi realizovať na výskumných univerzitách, vo výskumných ústavoch a spoločnostiach, doktorandské tituly im môžu udeliť len výskumné univerzity. Výskumné ústavy, ktoré pracujú v úzkej spolupráci s výskumnou univerzitou, môžu tiež ponúkať doktorandské pozície. Doktorandi majú zvyčajne uzavreté pracovné zmluvy s inštitúciou. Súčasnú doktorandské vzdelávanie v Holandsku je realizované za podpory tzv. postgraduálnych škôl alebo výskumných škôl, resp. národných výskumných škôl. Napríklad v oblasti humanitných vied existuje v Holandsku 15 národných výskumných škôl, pričom každá z nich sa špecializuje na určitú oblasť výskumu. Každý doktorand sa stáva členom jednej z týchto 15 výskumných škôl. Postgraduálne školy sú organizované v rámci univerzít, výskumné školy sú partnerstvami medzi viacerými výskumnými univerzitami a výskumnými ústavmi.

Ako príklad možno uviesť situáciu na Utrechtskej univerzite (Bogle, 2014, s. 7). Každý doktorand Utrechtskej univerzity je členom jednej z jej šiestich postgraduálnych škôl. Tieto školy sú zodpovedné za vzdelávanie a supervíziu

⁴⁵ Université Paris Sud - <http://www.u-psud.fr/en/research/doctoral-schools.html>

⁴⁶ Pursuing a PhD. in Holland - <https://www.studyinholland.nl/why-holland/degrees/phd>

doktorandov. Každý doktorand musí vopred uzavrieť s postgraduálnou školou Dohodu o vzdelávaní a supervízii, ktorú podpisuje jej riaditeľ. Postgraduálne školy tejto univerzity ponúkajú výcvik prenositeľných spôsobilostí a špecifických zručností súvisiacich s adekvátnymi oblasťami výskumu. V ponuke postgraduálnej školy pre humanitné odbory je napr. výberový kurz Akademická profesionalita, zameraný na časový manažment a zvýšenie osobnej efektívnosti. Prostredníctvom koučingu a partnerských stretnutí dostávajú doktorandi štruktúrovanú a nepretržitú podporu, ktorá zodpovedá ich špecifickým osobným situáciám. Program je zameraný na aktivizáciu a rozvoj nezávislosti doktorandov. Obdobná situácia je aj na Univerzite v Amsterdame, kde postgraduálna škola pre humanitné odbory ponúka kombináciu povinných a výberových kurzov ako aj obsahovo výskumne orientovaného študijného programu na jednom z miestnych výskumných ústavoch alebo na národnej výskumnej škole. Každý doktorand musí z ponuky tejto postgraduálnej školy absolvovať nasledujúce povinné kurzy: manažment projektu dizertačnej práce, kariérna orientácia, pokročilé zručnosti akademického písania, prezentačné zručnosti.

Írsko (podľa írskej webstránky⁴⁷)

Doktorandské vzdelávanie v Írsku prechádza v súčasnosti podstatnou reformou. Za účelom stanovenia kolektívnej stratégie pre doktorandské vzdelávanie vznikla v uplynulej dekáde významná sieť a spolupráca dekanov postgraduálnych škôl. Prijali spoločné vyhlásenie o doktorandských spôsobilostiach, vrátane detailných zručností a odbornej prípravy, ktoré sa od absolventov írskych programov vyžadujú. Tým sa doktorandské vzdelávanie v Írsku posunulo smerom k novému formátu, známemu ako *štruktúrované doktorandské štúdium*. Štruktúrované doktorandské programy si ponechávajú všetky akademické zložky bežného štúdia, ale tiež obsahujú formálny organizovaný program ďalších tréningov a ich evalvácie. Niektoré z týchto doplnkových prvkov môžu mať formu vzdelávacích kurzov; iné môžu byť riadené študentom a školiteľom ako súčasť bežného mentorského procesu. Jeho cieľom je zabezpečiť, aby doktorandi absolvovali odbornú prípravu pre kariéru akademického výskumníka, ale môžu si tiež rozvíjať zručnosti tímovej práce a riadenia projektov, ktoré im umožnia stať sa žiaducimi kandidátmi na vysoké pozície mimo univerzitného sektora. Tieto dodatočné očakávania a vzdelávacie úlohy sa môžu javiť ako náročné, ale v praxi sú podobné prístupom, ktoré sa uplatňujú aj v ďalších európskych krajinách, kde sa pridaná hodnota a zamestnateľnosť stali rastúcou výzvou. Írsko uskutočnilo pomerne výrazné kroky smerom k formalizácii týchto očakávaní a vytvoreniu systému, ktorého cieľom je realizovať ich, čím študentom poskytne vynikajúcu príležitosť získať špičkový moderný doktorát.

Nemecko (spracované podľa Qin, 2017)

⁴⁷ Ireland: Third Cycle (PhD) Programmes. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/ireland/third-cycle-phd-programmes_mt

Doktorandské štúdium v Nemecku bolo od 80-tych rokov predmetom značnej kritiky. Medzi najčastejšie uvádzané problémy patrila dlhodobá izolácia doktorandov, nedostatočná transparentnosť, dlhé trvanie štúdia, príliš úzka špecializácia a nedostatočné poradenstvo. V polovici 80-tych rokov sa vďaka podpore štyroch nadácií (Nadácia Fritza Tyssena, Nadácia Roberta Boscha, Volkswagen Nadácia a Nemecká výskumná nadácia (DFG)) začali vytvárať tzv. *Graduiertenkollegs* - výskumné vzdelávacie skupiny. Ich cieľom bolo poskytnúť štruktúrovanejšie, interdisciplinárnejšie a kooperatívnejšie doktorandské vzdelávanie.

V dôsledku odporúčaní EUA z prvej dekády 21. storočia, najmä Salzburgských princípov, došlo k urýchlenu zakladaniu postgraduálnych škôl. V rámci programu „Excellence Initiative“ spolkového ministerstva školstva a výskumu bolo zriadených približne 45 takýchto škôl. Okrem nich funguje 185 výskumných vzdelávacích skupín a podľa Qina (2017) existuje v Nemecku aj „mnoho ďalších doktorandských škôl a centier s rôznymi organizačnými zložkami a podporovanými rôznymi sponzormi. Hoci sa líšia názvom a inštitucionálnou štruktúrou, všetky tieto školy/skupiny/centrá ponúkajú určitý druh štruktúrovaného doktorandského štúdia, ktoré má zvyčajne výberové prijímacie konanie, učebný plán štúdia a určité procesy kontroly kvality. V profiloch mnohých programov sa zdôrazňuje medzinárodná konkurencieschopnosť a interdisciplinarita. Paralelne s tradičným individuálnym doktorandským programom, ktorý je stále rozšírený, predstavujú tieto štruktúrované programy relatívne nový, ale stále bežnejší spôsob, ako v Nemecku získať doktorandský titul (tamtiež, s. 262). Obsah štúdia ako aj špecifické kurikulum a jeho ciele závisia jednotlivo od každého vedného odboru, vyznačujúceho sa vlastnými epistemologickými a sociálnymi či kultúrnymi charakteristikami. Napríklad v ekonomických vedách bol proces štrukturalizácie smerom ku globalizovanej tvorbe vedomostí pomerne rýchly, založený na povinnom, silne štrukturalizovanom a štandardizovanom kurikule, ktoré je predstaviteľmi doktorandských škôl pokladané za kľúčové východisko realizácie výskumu. V humanitných vedách pretrváva ešte konflikt medzi tradičným chápaním doktorandského štúdia a jeho štruktúrovaným, normatívnym, kooperatívnym typom.

Súčasný doktorandský vzdelávanie v Nemecku je orientované na výskum a vzdelávanie, pričom od absolventov sa očakávajú nielen pokročilé znalosti z konkrétneho vedného odboru, ale aj spôsobilosti z metodológie výskumu a iné spôsobilosti. Jedným z troch kľúčových cieľov iniciatívy „Excellence Initiative“ bolo vytvorenie tematicky organizovaných škôl, ktoré by poskytli vynikajúce výskumné prostredie pre vzdelávanie vysoko kvalifikovaných doktorandov a vedcov. K ďalším dvom prioritám patrilo zriadenie tzv. klastrov excelentnosti, vybudovaných na základe dohôd o spolupráci medzi univerzitami, výskumnými inštitúciami, obchodnými partnermi a inovatívne inštitucionálne stratégie. Vyššiu finančnú dotáciu dostávajú doktorandské školy, ktoré poskytujú kvalitné kurzy v oblasti všeobecných a odborných zručností a najsilnejšie výskumné prostredie. Výsledkom

je kvalitatívna diferenciácia medzi univerzitami a subjektmi poskytujúcimi doktorandské štúdium.

Ako príklad uvádzame postgraduálnu školu *PIER Helmholtz Graduate School na Univerzite v Hamburgu*.⁴⁸ Jej profil absolventa doktorandského štúdia predpokladá okrem zvolenej kvalifikácie aj systematický rozvoj kľúčových výskumných a kariérnych zručností v rámci štúdia. V učebnom pláne pre výskum a profesijné spôsobilosti ponúka doktorandom workshopy, školenia a možnosti vytvárania sietí. Učebné osnovy sú šité na mieru pre doktorandov a zameriavajú sa na potreby v jednotlivých štádiách ich výskumných projektov: od efektívnosti výskumu pre študentov prvého ročníka, cez prezentačné, publikačné a komunikačné spôsobilosti v 2. ročníku, po kariérny a vodcovský tréning pre doktorandov v treťom ročníku, plánujúcich zamestnať sa či už v priemyselnom podniku alebo na univerzite. Celkovo štruktúrované doktorandské programy a doktorandské školy rôzneho druhu v mnohom zmenili spôsob doktorandského vzdelávania v Nemecku. V porovnaní s tradičným štúdiom má naplňovať rastúce požiadavky na efektívnosť a kvalitu prípravy budúcich výskumníkov. Doktorandské školy v Nemecku majú jednoznačne dbať na interdisciplinárnosť štúdia a na problémovo orientovanú produkciu poznatkov v súčasných vedeckých odboroch. Proces je podporený ďalšími reformami, reformou zabezpečenia kvality supervízie a personálneho zabezpečenia štúdia.

Švajčiarsko (podľa: Paradeise et al., 2009)

Reforma doktorandského štúdia a štruktúrovanie prípravy doktorandov vo Švajčiarsku bolo iniciované, podobne ako v iných krajinách, nevyhnutnosťou zlepšiť prípravu nových akademikov, medzinárodnou konkurenciou, rastúcim počtom doktorandov a ich problémami s dokončovaním dizertačných prác, ako aj samotným bolonským procesom. Proces ovplyvnili dva druhy podnetov: zhora od vlády ako aj zdola ako iniciatíva samotných vysokých škôl. Pod vplyvom politických odporúčaní Švajčiarskej rady pre vedu a techniku – poradnej inštitúcie švajčiarskej vlády v oblasti vedy vznikli s podporou Národnej vedeckej nadácie doktorandské školy, ktorých väčšina bola organizovaná na *naduniverzitnej, medzi-inštitucionálnej úrovni*. Prvá politicky iniciovaná doktorandská škola, ako sme už uviedli, bola súčasťou výskumného projektu financovaného Národnou vedeckou nadáciou „Švajčiarsko: Smerom k budúcnosti“ v roku 1996. Prvým cieľom tohto projektu bola podpora tematicky zameraného výskumu a výskumných sietí, druhý sa týkal posilňovania spoločenských vied.

Ďalším politickým rozhodnutím iniciovaný projekt realizovali Národné centrá pre spoluprácu v oblasti výskumu (NCCR) s cieľom rozvíjať talentovaných mladých výskumníkov na doktorandskom a postdoktorandskom stupni. Aj v tomto projekte je značná ponuka doktorandských študijných programov, väčšinou implementovaných do príslušných medziinštitucionálnych projektov NCCR, zastrešujúcich širokú škálu

⁴⁸ PIER Helmholtz Graduate School - https://graduateschool.pier-hamburg.de/skills_amp_languages/research_amp_career_skills/index_eng.html

vedných odborov. Tieto politicky iniciované doktorandské školy ilustrujú politickú vôľu podporovať spoluprácu tým, že stimulujú súťaživosť a interdisciplinárne vzťahy, čo sa prejavilo aj zmenou vo vzťahu k sociálnym vedám. Tie v rámci prvého výberového kola v roku 2000 neboli pribraté do projektu a pri organizovaní doktorandských kurzov boli sociálno-vedné témy vynechané. Predstavitelia spoločenských vied neboli s týmto stavom spokojní a o niekoľko mesiacov neskôr vypracovali manifest rôznych požiadaviek. Medziiným žiadali o možnosť vytvoriť doktorandskú školu pre spoločenské vedy. Švajčiarska rada pre vedu a techniku v roku 2002 ich požiadavke vyhovela a „nedostatok jednotného a spravodlivého presadzovania novej generácie“ označila za najnaliehavejší problém švajčiarskej politiky vyššieho vzdelávania. Schválila existenciu doktorandských škôl v oblasti sociálnych a humanitných vied. Dokonca do svojej Bielej knihy o výskume a inováciách a vyššej vzdelanosti pre obdobie rokov 2004 – 2007 zaradila vznik doktorandských programov, pôvodne výlučne zameraných na humanitné a sociálne vedy (Paradeise et al., 2009, s. 170).

Doktoranským programom v spoločenských a humanitných vedách pomáhajú pri príprave doktorandov, pri vytváraní ich kontaktov s komunitou doktorandov, ale aj školiteľov a iných akademikov *naduniverzitné štruktúry*, ako napríklad „EPFL Doctoral Schools“ alebo „Life Sciences Zurich Graduate School“. Ich špecifickým cieľom je zviditeľnenie na medzinárodnom akademickom trhu, aby sa na programy týchto škôl prihlásili najtalentovanejší doktorandi z celého sveta. Výberový proces s prepracovanými mechanizmami prijímania doktorandov je súčasťou tohto konkurenčného nástroja.

Švédsko (podľa: Elmgren et al., 2016)

Na základe súčasnej švédskej legislatívy je doktorandské vzdelávanie predovšetkým vzdelávaním a je produktom reformy už z roku 1969. V dôsledku hodnotiaceho prieskumu doktorandského štúdia v roku 1974 boli zavedené všeobecné a špecifické vstupné požiadavky na doktorandov (Elmgren et al., 2016, s. 23). V roku 1993 bol predložený *Návrh postgraduálnych škôl*, tzv. prvej reformy doktorandského štúdia, ktorého ovocím bol vznik viacerých postgraduálnych škôl v 90-tych rokoch. Od roku 1995, keď Švédsko vstúpilo do EÚ, sú jeho rozhodnutia týkajúce sa doktorandského vzdelávania priamo ovplyvňované rozhodnutiami orgánov EÚ.

V roku 2001 bol iniciovaný vznik 16 nových postgraduálnych škôl, ktorých cieľom bolo zlepšiť kvalitu doktorandského vzdelávania, podporiť nábor študentov, zlepšiť štatistiku priepustnosti a nadviazať spoluprácu s inštitúciami vyššieho vzdelávania, ktoré nemali doktorandské programy. Došlo k tzv. druhej hlavnej reforme doktorandského vzdelávania. Tempo rastu doktorandských škôl sa radikálne zvýšilo po spustení bolonského procesu, ktorý v roku 2005 začlenil doktorandské vzdelávanie do európskeho kvalifikačného rámca pre kvalifikácie v európskom priestore vysokoškolského vzdelávania a do Európskeho kvalifikačného rámca pre

celoživotné vzdelávanie (EQF 2008). Keď Švédsko upravilo svoje právne predpisy v oblasti vzdelávania podľa spomínaných európskych rámcov, zaviedli sa vo švédskom vysokom školstve deskriptory kvality vo forme plánovaných výsledkov vzdelávania. Vyšší politický manažment pripisuje veľký pedagogický význam doktorandskému vzdelávaniu a postgraduálnym doktorandským školám.

Veľká Británia (podľa: McGloin & Wynne, 2015)

Vo Veľkej Británii je reforma PhD. vzdelávania dobre zdokumentovaná, nakoľko je dlhodobo monitorovaná inštitúciou The UK Council for Graduate Education (UKCGE), ktorá bola počas svojej existencie od roku 1994 zameraná na podporu excelentnosti v doktorandskom vzdelávaní v Británii. Jej členmi je až 126 britských výskumných vysokoškolských inštitúcií. McGloin & Wynne (2015) vo svojej správe z výskumu informujú o postavení tzv. *graduate schools* (ďalej postgraduálne školy) a tzv. *doctoral colleges* (ďalej doktorandské školy) v rámci britských vysokoškolských inštitúcií. Od roku 2009 sú obidva druhy týchto škôl zodpovedné za určitú oblasť výskumu, bezprostredne súvisiacu s vedecko-pedagogickou činnosťou fakulty či katedry. Školy sa v súčasnosti snažia svoje činnosti a úlohy čo najviac harmonizovať. K ich úlohám patrí:

- zlepšovanie kvality postgraduálneho vzdelávania a skúseností doktorandov,
- zdieľanie dobrej praxe v supervíznej činnosti školiteľov,
- zodpovednosť za výcvik prierezových spôsobilostí,
- zodpovednosť za udržateľnosť kvality a monitorovanie rozvoja práce doktorandov.

V roku 2015 mala väčšina britských vysokoškolských inštitúcií aspoň jednu postgraduálnu školu; v dotazníkovom prieskume to bolo 83 % inštitúcií, na základe vyhľadávania na internete 71 % (McGloin & Wynne, 2015). Dominantným modelom je postgraduálna výskumná škola, podporujúca výskum študentov (magistrov aj doktorandov) na danej vysokej škole. Niekoľko škôl funguje inter-inštitucionálne, vzniklo aj niekoľko univerzitných konzorcií – napr. konzorcium the University Alliance Doctoral Training Alliance (DTA), združujúce 13 inštitúcií pre výskum v aplikovaných biologických vedách. Situácia je pomerne zložitá, napr. už aj preto, lebo niektoré inštitúcie vytvárajú popri svojich postgraduálnych školách aj doktorandské školy.

Keď bola zverejnená prvá správa UKCGE (2000) o výskume stavu postgraduálneho vzdelávania, boli postgraduálne školy v Británii relatívne novým fenoménom. Do roku 2004 však došlo k ich implementácii naprieč celou krajinou. Ich rast odrážal zvyšovanie záujmu na úrovni vlády o potenciál štruktúrovaného výskumného vzdelávania pre podporu národnej rozvojovej politiky. Treba však povedať, že už v roku 1994 malo 30 % britských vysokoškolských inštitúcií zriadenú postgraduálnu školu, v roku 2004 počet inštitúcií s týmito školami narástol na 67 %. Obdobie medzi správami UKCGE z rokov 2004 a 2009 bolo charakterizované výraznými zmenami v štruktúre, množstve a relatívnej dôležitosti postgraduálneho vzdelávania v dôsledku vývoja európskej politiky. Bolo jasné, že nie všetci

postdoktorandi sa budú môcť zamestnať v akadémii a bolo nevyhnutné poskytovať širšie vzdelávanie a výcvik generických zručností. V prípade vysokých škôl, ktoré mali postgraduálnu školu, bola zodpovednosť za tento výcvik zverená práve im.

Etapy vytvárania a fungovania postgraduálnych a doktorandských škôl v Británii by sme teda mohli zhrnúť nasledovne:

a) *Zriaďovanie*: Proces zriaďovania postgraduálnych škôl sa odvíja od niekoľkých dôvodov:

- potreba efektívnejšej organizácie, podpory a odbornej prípravy postgraduálnych študentov vo výskumných študijných programoch,
- množstvo obáv o úspešnosť študentov vo výskumných programoch (potenciálne zanechávanie štúdia),
- predchádzajúca marginalizácia postgraduálnych programov,
- konkurencia zo strany ostatných európskych krajín,
- všeobecná expanzia počtov doktorandov, rastúci dôraz UKCGE na formálne vzdelávanie a zlepšenia oficiálnych monitorovacích a podporných mechanizmov,
- zvýšený tlak na prechod od tradičného modelu majster – učeň k modelu, ktorý by umožňoval zameranie pozornosti a zdrojov prostredníctvom identifikovateľnej organizačnej štruktúry, dopĺňajúcej úlohu školiteľa a posilňujúcej podporu a vzdelávanie študentov.

Postgraduálne školy na vysokých školách sa mali zameriavať ako na výskum, tak aj na podnikanie. Ich hlavnou úlohou bolo poskytovať kvalitnejšie postgraduálne vzdelávanie, obhajovanie záujmov tohto stupňa vzdelávania a výskumných záujmov študentov na vyššej riadiacej úrovni (McGloin & Wynne, 2015, s. 12).

b) *Konsolidácia a regulácia kvality*. Tá charakterizuje roky 2004 až 2009, pretože sa vyrovnáva počet postgraduálnych škôl v rámci rôznych druhov vysokých škôl (pomer 54 %:72 % medzi univerzitami zameranými na biznis a výskumnými univerzitami). Významnou zmenou je zintenzívnená vnútroštátna a medzinárodná regulácia a kodifikácia kvality doktorandského vzdelávania v roku 2006. Hodnotenie kvality sa uvádza ako jedna z najvyšších priorít doktorandských škôl. Medzi rokmi 2005 – 2009 dochádza k rozvoju medziinštitucionálneho postgraduálneho štúdia.

c) *Spolupráca, diverzifikácia a inovácia*. Od roku 2009 postgraduálne školy začínajú klásť väčší dôraz na kooperáciu a diverzifikáciu štúdia s cieľom naplňovania inštitucionálnych požiadaviek, meniacich sa potrieb študentov, a to najmä v dôsledku vývoja v komunikačných technológiách, ktorý umožnil širšiu škálu spôsobov poskytovania štúdia. Výsledky prieskumu (McGloin & Wynne, 2015) ukazujú komplexný obraz organizačných modelov naprieč vysokými školami a inštitúciami v Británii a zvyšovanie zložitosti štruktúr doktorandského štúdia v rámci jednotlivých inštitúcií. Väčšina postgraduálnych škôl funguje na

fakultnej úrovni. Ich rast sa spomalil a celkový počet fakúlt, ktoré majú aspoň jednu vlastnú postgraduálnu školu, sa od roku 2009 znížil.

Niektoré univerzity totiž uskutočnili transformáciu postgraduálnych škôl na doktorandské školy v zmysle doctoral college. Doctoral colleges preberajú zodpovednosť za kvalitu zabezpečovania štúdia, jeho monitorovania, ako aj poskytovania zdrojov pre študentov, za interdisciplinárnu dimenziu štúdia a rast počtu študentov. Závety prieskumu tiež ukázali, že doktorandské školy na rozdiel od postgraduálnych škôl mali čiastočne odlišný diapazón funkcií, najmä zodpovednosť za spoluprácu s inými výskumnými inštitúciami a za programy rozvoja výskumných spôsobilostí. V čase EUA-CDE prieskumu bola väčšina postgraduálnych a doktorandských škôl v Británii zaangažovaná do programov rozvíjania prierezových zručností (Hasgall et al., 2019).

Medzi najlepšie európske vzory postgraduálnych škôl, zabezpečujúcich prostredie vysokokvalitného výskumu a vzdelávania doktorandov, zaradila v roku 2007 LERU Liga európskych výskumných univerzít⁴⁹ Doktorandskú školu University College London (GS UCL⁵⁰). Poskytuje kariérne poradenstvo, rozvíja výskumné a prenositeľné spôsobilosti doktorandov, a to najmä na báze interdisciplinárnej a medzinárodnej spolupráce (Doctoral studies in Europe..., 2007). Na základe národného Rámca pre rozvoj výskumníkov (Researcher Development Framework, pozri kap. 3.1) vypracovala GS ULC program prísne sledujúci výskumnú integritu a etiku výskumu. Pre pružnú komunikáciu s tisícami doktorandov ročne (napr. v roku 2007 so 6000 doktorandmi) a ich školiteľmi používa GS ULC internetový vedeckovýskumný log, na ktorom doktorandi povinne dokumentujú svoj rozvoj a absolvované tréningy prenositeľných zručností, pričom na výber má min. 130 tréningových kurzov. Študentský log zabezpečuje kontakt doktoranda so školiteľmi, monitorovanie činnosti školiteľov, katedier, fakúlt a všetkých činností doktorandskej školy.

2.6 Trendy a budúce očakávania od doktorandských škôl

Situácia v doktorandskom vzdelávaní sa za posledné dve dekády od konca 20. storočia výrazne zmenila. Podľa Hasgalla et al. (2019, s. 14) došlo v uplynulom desaťročí doslova k „tichej revolúcii“. Všetky prieskumy EUA potvrdili rastúcu implementáciu reforiem v doktorandskom vzdelávaní. Kľúčové reformy zahŕňali *zmeny v organizácii* doktorandského vzdelávania prostredníctvom štruktúrovaných programov a doktorandských škôl, výcviku prenositeľných spôsobilostí a zvýšeného dôrazu na supervíziu. Prudký nárast počtu doktorandských škôl a rôznorodosť vzdelávacích aktivít, ktoré ponúkajú, poukazuje na to, že univerzity prijali štruktúrovanejší prístup k doktorandskému vzdelávaniu a prevzali inštitucionálnu

⁴⁹ League of European Research Universities - <https://www.leru.org>

⁵⁰ University College London, Graduate School - <https://www.grad.ucl.ac.uk/>

zodpovednosť za podporu začínajúcich výskumníkov. Vyspelé univerzity pokračujú v nastolenom trende zavádzania širokej škály organizačných postupov a rozvíjania rôznych politík a štruktúry doktorandského vzdelávania, a teda smerujú k posilňovaniu inštitucionálnej stratégie v tejto oblasti. Doktorandský titul sa už nepovažuje primárne za akademický titul, uplatniteľný len vo vedeckovýskumnej štruktúre. Súčasný čerstvý absolvent je považovaný za mladého výskumného pracovníka s potenciálnou uplatniteľnosťou v akademickom svete, ale aj mimo neho (Bitušíková, 2016).

Z *obsahového hľadiska* sú z doteraz uvedeného evidentné štyri významné trendy, ktoré sa v práci doktorandských škôl presadzujú, resp. kvôli ktorým vlastne doktorandské školy vznikli. Doktorandské školy a celkovo doktorandský výskum je silne prepojený s výskumnými programami univerzít a fakúlt, resp. je jeho nedeliteľnou súčasťou; prípady, keď si školiteľ „vymyslí“ tému dizertačnej práce bez väzby na vlastný či fakultný výskum, sú vo svete čoraz zriedkavejšie. Doktoráty prestali byť doménou teoretických či laboratórnych odborov; aplikované a profesijné odbory rozvíjajú doktorandské štúdium snád' ešte dynamickejšie ako tradičné univerzitné odbory, čoho dôkazom sú profesijné a kolaboratívne modely doktorátov, ba dokonca celé, takto zamerané doktorandské školy. S oboma predchádzajúcimi trendmi súvisí nastupujúci obsahový trend k interdisciplinarite a transdisciplinarite, ktorú majú práve doktorandské školy zabezpečiť prepojením študentov rôznych odborov v spoločnom vzdelávaní a výskume či v konzorciách s podnikmi a rôznymi inštitúciami praxe. A nakoniec podstatná obsahová zmena je dôraz na výskumné a prierezové/prenositelné spôsobilosti mladých výskumníkov, ktoré sa stávajú bázovou súčasťou štúdia práve prostredníctvom doktorandských škôl.

Výzvy, pred ktorými stoja súčasné doktorandské školy/výskumné centrá, sú enormné. Pokiaľ majú byť schopné naplniť hlavný zmysel svojej existencie, a tým je príprava nových vedcov pre riešenie globálnych problémov ľudstva, a zároveň aj riešiť otázku svojej existencie a konkurencieschopnosti, musia sa zaujímať o hľadanie riešení zložitých problémov súčasného aj budúceho výskumu. Taking Salzburg Forward (2016) uvádza ako hlavné problémové oblasti výskumu, ktoré sa vynorili v rokoch 2010 – 2015, nasledujúce tri sféry: a) digitalizácia – rozvoj otvoreného výskumu, otvoreného vzdelávania a sociálne médiá; b) naliehavosť štandardov v oblasti integrity výskumu a etiky; a c) globalizovanejší výskum. O týchto prioritách svedčia aj stovky projektových výziev výskumných agentúr, najmä Horizont 2020, doteraz najmasívnejší rámcový program výskumu a inovácie v EÚ.

Čeliť výzve globálnych spoločenských, ekonomických či ekologických potrieb si vyžaduje výskum na excelentnej úrovni. Vytvoriť prostredie pre prípravu výskumníkov a celkovo na realizáciu takéhoto výskumu nie je v silách jednotlivých katedier, fakúlt ani jednodoborových doktorandských škôl. Preto hlavným súčasným trendom je *interdisciplinárna a transdisciplinárna spolupráca*, kooperácia:

- **Vytváranie výskumných partnerstiev a konzorcií univerzít, doktorandských škôl či výskumných centier.** Len tie sú schopné uchádzať sa u transregionálnych výskumných agentúr o financovanie rozsiahleho výskumu, sú schopné žiadať o prístup k megadatabázam, k vysoko špecializovaným školeniam a využiť všetky benefity, ktoré poskytuje otvorená veda. Ako konštatovala LERU už v roku 2007, ak má Európa ako ekonomika založená na vedomostiach zostať konkurencieschopnou, je nevyhnutná spolupráca a sieťovanie medzi inštitúciami, ponúkajúcimi doktorandské vzdelávanie. „Európa by benefitovala, ak by sa inštitúcie zo širokého spektra spájali, a to od špičkových výskumných až po inštitúcie, hlboko zaangažované do služby miestnej komunite. Výskumu a šíreniu poznatkov by prospel diverzifikovanejší systém, vytváranie konzorcií a sietí blízkyh si či už tematicky alebo geograficky“ (Doctoral studies..., 2007, s. 5). Vytváranie interdisciplinárnych partnerstiev je nevyhnutnou podmienkou získavania talentovaných mladých vedcov, a tým zároveň konkurencieschopnosti sietí či konzorcií.
- **Spolupráca doktorandských škôl s neuniverzitnými a nevýskumnými partnermi a sektormi** (najmä európske právo, podnikanie, priemysel). Tie umožňujú implementáciu výskumov ako aj zamestnateľnosť kvalitných mladých vedcov priamo v praxi. Ako príklad možno uviesť DOC-CAREES II project EU (Borrell-Damian et al., 2015) a jeho dopad na konkrétne doktorandské školy: Doktorandská škola Univerzity Camerino (Taliansko), ktorej doktorandi sa vzdelávajú prostredníctvom predmetov priamo prepojených na riešenie problémov priemyslu. Doktorandi sa tak môžu učiť objavovať a riešiť problémy v reálnom živote s obmedzeným časom a zdrojmi, čo má pozitívny vplyv aj priamo na projekt doktorandského výskumu. Ďalším príkladom je doktorandská škola Univerzity Chieti-Pescara (Taliansko), ktorá spolupracovala s rezortom financií, lingvistiky a práva a vyžadovala od doktorandov rozvoj v rôznych prenositeľných spôsobilostiach (cudzí jazyk, financovanie EÚ a problematika práv duševného vlastníctva). Preto Kavasakalis charakterizuje súčasné obdobie ako obdobie, keď sa kultúra kvality v doktorandskom vzdelávaní presúva z „profesionálnej“ do „integrovanej kultúry“ (2014, s. 17).

Základný trend smerom k posilneniu inštitucionálnej stratégie v oblasti doktorandského vzdelávania je teda jasný. Cieľom a motiváciou všetkých vyššie zmienených novovzniknutých štruktúr - doktorandských škôl, existujúcich na univerzitách, je posilnenie inštitucionálnej univerzitnej zodpovednosti za kvalitu doktorandského vzdelávania, či už prostredníctvom zabezpečovania komplexných programov alebo len podporných, doplnkových vzdelávacích a iných aktivít. Úspešné fakulty a univerzity sveta poskytujú vďaka doktorandským školám kvalitné doktorandské vzdelávanie, ktoré vyžaduje od doktorandov vystaviť sa pluralite ideí a návrhov riešení, osvojiť si kvalitné výskumné, ale aj iné prenositeľné spôsobilosti, pracovať v tíme. Potvrdili to prieskumy LERU aj EUA-CDE, sú odporúčané ako

prínosné pre doktorandské vzdelávanie, ako hovorí napr. dokument LERU *Good Practice Elements in Doctoral Training* 2014 o osvedčených postupoch v doktorandskom vzdelávaní. Doktorandské školy reálne pomáhajú doktorandom zodpovedne prezentovať výstupy vlastnej práce a doktorandské štúdium nielen úspešne ukončiť, ale aj nájsť uplatnenie, a to nielen v pozícii profesionálneho výskumníka v akadémii, ale aj v odbornej praxi.

3 ROZVOJ DOKTORANDOV A ICH VÝSKUMNEJ KARIÉRY

Salzburské princípy zdôrazňujú, že doktorandské štúdium je jedinečný projekt doktoranda a jeho výsledkom je autonómny a nezávislý začínajúci výskumník. Vo svetovom meradle sa preto dôraz posúva od tradičného vzdelávania vo vednom odbore a jeho metodológii smerom k väčšiemu zohľadneniu osoby začínajúceho výskumníka a rôznorodému rozvíjaniu jeho osobnosti. Osobitne v doktorandských školách sa ponúka množstvo aktivít, ktoré umožňujú doktorandom sebazdokonaľovanie, a to v dvoch hlavných líniách:

- v procesuálnej línii sa venuje pozornosť postupnému procesu premeny študenta na výskumníka, preto v rôznych etapách doktorandského štúdia dostáva diferencovanú podporu a spätnú väzbu, ktorú práve potrebuje, napr. cieleňé workshopy k adaptácii a socializácii, k formulácii výskumného problému, či k tvorbe publikačnej stratégie, konzultácie a poradenstvo k prezentáciám, k vzniknutým problémom, reflexie spätnej väzby a vedeckého denníka a pod.; táto línia je však obvykle hlavnou doménou školiteľa a jeho supervízie;
- v kompetenčnej línii sa doktorandské školy sústreďujú okrem vedno-odborového vzdelávania na rozvoj jednotlivých výskumných a prierezových, zo štúdia a z výskumu prenositeľných spôsobilostí, ktoré umožnia doktorandom všestranný osobný rozvoj a uplatnenie v rôznych druhoch výskumných, vývojových a manažérskych pozícií v rôznych profesijných prostrediach.

Samotný proces premeny študenta na výskumníka, premena z príjemcu informácií na jeho tvorca, či bázové aspekty a bariéry tohto procesu by boli nesporne zaujímavou témou, výskumne zatiaľ nie príliš podchytenou. Pre potreby tejto monografie však volíme v tejto kapitole druhú kompetenčnú líniu, ktorá je pre doktorandské školy kľúčová a nie je možné ju zvládnuť len supervíziou školiteľa alebo panelu školiteľov.

3.1 Prierezové/prenositeľné spôsobilosti pre holistický ľudský rozvoj a kariéru výskumníka

Po tom, čo boli doteraz v texte uvedené požiadavky na charakter profesií v budúcnosti, na potrebu uplatnenia absolventov doktorandského štúdia mimo akademickej sféry, ako aj nároky rozvoja vedy v interdisciplinárnom a transdisciplinárnom móde 2, už zrejme netreba hlbšie zdôvodňovať potrebu rozvoja prierezových spôsobilostí doktorandov. Sú koniec-koncov priamo vyjadrené aj v cieľoch vzdelávania a v profile absolventa úrovne 8 v Európskom kvalifikačnom rámci a Dublinských deskriptoroch v tom, že okrem vysokej úrovne vedomostí študovaného odboru a na hraniciach s inými odbormi žiadajú rozvoj analytického, syntetického, kritického a tvorivého (inovatívneho) myslenia, rôznorodé schopnosti pre vykonávanie výskumu, ale aj vedeckú etiku, autonómiu, zodpovednosť, flexibilitu

komunikáciu alebo podporu ba až riadenie budúceho pokroku. Ich dikcie indikujú, že absolvent potrebuje získať omnoho širšie orientované schopnosti.⁵¹

Skôr než sa budeme venovať samotným prierezovým spôsobilostiam a ich štruktúre, považujeme za potrebné uviesť niekoľko **terminologických poznámok**, pretože v tejto oblasti aj vďaka „politickým“ a nie odborným prekladom z angličtiny je veľký terminologický zmätok. Pojmy ako zručnosť, schopnosť, spôsobilosť sú pojmy primárne patriace do edukačných vied príp. do psychológie. Pretože chceme dodržiavať vedecký jazyk a celá publikácia je o vzdelávaní, t. j. edukačného charakteru, budeme primárne vychádzať z jazyka vedného odboru pedagogika. Budeme pritom vychádzať z pedagogických slovníkov (najmä Průcha, Walterová, Mareš, 1995) a anglicko-slovenských pedagogických slovníkov (Gavora, Mareš, 1998, Švec, 2004).

V súvislosti s prierezovými spôsobilosťami sa v anglickej literatúre používajú pojmy *skills*, alebo *competencies*. Pojem „*skill*“ sa v pedagogickom kontexte prekladá ako *zručnosť*, *zbehosť*. Vysvetľuje sa ako schopnosť,⁵² spôsobilosť človeka ľahko a presne vykonávať určitú činnosť; štruktúrovaný spôsob operácie a zvládnutá technika na zvládnutie materiálu, problému, a to ako zbehosť, šikovnosť, obratnosť, pohotovosť a pod.; osvojené inštrumentálne umenie robiť určitú kognitívnu, psychomotorickú alebo sociálnu činnosť. Chápe sa ako výsledok tréningu, výcviku, viac inštrumentálne a preto je pre označenie takých komplexných spôsobilostí, ako sú prierezové, príliš úzky. Na tom nič nemení ani fakt, že niektoré požadované spôsobilosti sú naozaj iba zručnosťami, napr. niektoré komunikatívne alebo prezentačné zručnosti, a preto v niektorých prípadoch môže byť vhodný. Aj Európsky kvalifikačný rámec chápe „*skills*“ omnoho širšie, ako je slovenský význam slova, keď ich definuje ako „spôsobnosť uplatňovať vedomosti a využívať know-how na splnenie úloh a riešenie problémov,“ pričom sú opísané ako kognitívne (využívanie logického, intuitívneho a kreatívneho myslenia) alebo praktické (vyžadujúce manuálnu zručnosť a používanie metód, materiálov, prostriedkov a nástrojov) (EQF, 2008).

Pojem „*competence/competency*“ sa odborne prekladá ako *spôsobnosť* a vysvetľuje sa ako komplexná demonštrovaná schopnosť vykonávať špeciálne či náročné úlohy, potrebné na uspokojenie špeciálnych požiadaviek alebo nárokov situácií pri plnení pracovných funkcií, sociálnych rol či situácií osobného života. Nielen v pedagogike, ale aj v personalistike a riadení ľudských zdrojov sa spôsobilosť chápe ako schopnosť jedinca aplikovať vedomosti a zručnosti v určitom kontexte, ktorý je vymedzený stupňom samostatnosti a zodpovednosti, ako aj mierou zložitosti prostredia. V medzinárodnom diskurze sa vysvetľuje podobne ako „preukázaná

⁵¹ Dôležitosť problematiky je podčiarknutá aj tým, že nie je možné uviesť odkaz na autorov alebo dokumenty, ktoré ich požadujú, pretože by sme prakticky museli menovať všetky zdroje, uvedené v zozname použitej literatúry a ani to by nestačilo.

⁵² Schopnosť (psych.) je základná výkonová vlastnosť osobnosti, individuálny potenciál človeka na vykonávanie určitej činnosti v budúcnosti (Průcha, Walterová, Mareš, 1995)

spôsobilosť použiť vedomosti, zručnosti a osobné, sociálne a/alebo metodologické schopnosti v pracovných alebo študijných situáciách a v odbornom a osobnom rozvoji“ a sú opísané vo vzťahu k zodpovednosti a samostatnosti (EQF, 2008). Politický diskurz priniesol do edukačnej terminológie pojem *kompetencia*, ako druhý možný preklad tohto pojmu, ktorý je ale pôvodom právno-ekonomický pojem, znamená právomoc, kvalifikáciu, je edukačným vedám cudzorodý, ba až nadbytočný, a preto v nich dodnes nie je jednoznačne definovaný. Z hľadiska vedeckého jazyka edukačných vied je z uvedených dôvodov práve v oblasti odborovo nešpecifických kvalít jednotlivca najvhodnejší pojem *spôsobilosti* (ako synonymum pojmu kompetencie), pretože ako uvidíme ďalej, ide o celý komplex zručností, schopností, postojov, návykov, ba často aj vlastností osobnosti. Pojem zručnosti príp. využijeme hlavne v súvislosti s prekladmi medzinárodným dokumentov (kde sa ale chápú širšie), alebo pri zdôraznení naozaj zručnostnej povahy opisovaných schopností.

Tak ako sa zrýchľujú zmeny celosvetovo prepojenej spoločnosti, vyvíja sa aj pojem, účely a štruktúra týchto požadovaných spôsobilostí ľudí. Vo **vývoji pojmu** sa na ich označenie ako synonymá používajú v angličtine pojmy *soft, generic, transversal, transferable skills (competencies)*, ktoré majú rovnakú podstatu, ale jemne sa líšia dôrazom a účelmi.

Pojem **„soft skills“ (mäkké spôsobilosti)** je pravdepodobne najstarší. Podľa dvoch edukačných slovníkov UNESCO⁵³ pojem znamená „požadované interpersonálne a intra-personálne schopnosti, nevyhnutné k tomu, aby bol človek efektívny na pracovisku“ alebo „súbor nehmotných osobných vlastností, znakov, atribútov, zvykov a postojov, ktoré možno použiť v mnohých rôznych typoch zamestnaní.“ Vznikol z potrieb zamestnávateľov, aby od „tvrdých“ pracovných špeciálnych spôsobilostí odlíšil ďalšiu skupinu požiadaviek na zamestnancov, ktorá síce nie je tou pravou uznávanou odbornou kvalifikáciou, ale začala sa ukazovať ako potrebná. Označenie „mäkké“ má teda aj podceňujúce konotácie, čo, ako sme uviedli v kap. 1.1.1 už nezodpovedá súčasnej situácii, a preto už dnes nie je vhodný.

Pojem **„generic skills“ (všeobecné spôsobilosti)** sú podľa uvedených medzinárodných slovníkov „schopnosti, ktoré nie sú špecifické pre prácu v konkrétnom povolani alebo priemysle, ale sú dôležité pre prácu, vzdelanie a život vo všeobecnosti, vrátane komunikačných schopností, matematických zručností, organizačných zručností, počítačovej gramotnosti, interpersonálnych a analytických schopností“. Zdôrazňujú tiež odlišnosť od špecifických odborných spôsobilostí a zručností, ale už väčšiu prierezovosť a stali sa známe v ich rozpracovaní na tzv. kľúčové kompetencie. Pre oba tieto najstaršie pojmy je typické, že sa pohybujú

⁵³ IBE Glossary of Curriculum Terminology. (2013) Geneva: UNESCO International Bureau of Education. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/IBE_GlossaryCurriculumTerminology2013_eng.pdf; TVETipedia Glossary. UNESCO UNEVOC. <https://unevoc.unesco.org/go.php?q=TVETipedia+Glossary>

predovšetkým na osi vzdelávanie a uplatnenie v práci, účely ich rozvoja mali silné politicko-ekonomické kontexty ako rozvoj zamestnanosti a hospodársky rast.

Pojem „*transversal skills*“ (*prierezové spôsobilosti*) tiež nie je úplne nový a najprv sa používal v podobnom význame ako prvé dva. Je definovaný ako „spôsobilosti, ktoré sa zvyčajne nepovažujú za špecificky súvisiace s konkrétnou prácou, úlohou, akademickou disciplínou alebo oblasťou poznania, ale ako spôsobilosti, ktoré sa dajú použiť v rôznych situáciách a pracovných podmienkach“. Z hľadiska spoločenských vied za pozornosť stojí, že od konferencie Siete pre výskum vzdelávacích inštitúcií Tichomoria UNESCO v roku 2013 sa tento pojem na pôde UNESCO používa v novom kontexte. Žiada vzdelávacie systémy obsiahnuť také spôsobilosti, ktoré zabezpečia *holistický rozvoj študentov*, aby sa mohli prispôbiť zmenám, viedli zmysluplný a produktívny život. UNESCO ich nazýva *spôsobilosťami pre holistický ľudský rozvoj*, ktoré musia byť rozvíjané, aby sa vytvárali produktívne, mierové a udržateľné spoločnosti. Pretože sa v budúcnosti zmeny budú zrýchľovať, je potrebné celoživotne rozvíjať spôsobilosti, ktoré umožnia vyrovnať sa s predvídateľnými sociálnymi a ekonomickými zmenami, spravovať často nepredvídateľnú realitu, dosiahnuť, aby bol holistický ľudský rozvoj všestranne podporovaný, fungoval a bol oceňovaný všetkými zainteresovanými stranami (Skills for Holistic Human Development, 2014). Z uvedeného je evidentný významový obrat k rozvoju osobnosti a humanity, čo z hľadiska edukačných vied možno považovať za obrat zásadný a žiaduci a práve preto ho treba v takomto význame preferovať.

V súvislosti s doktorandským štúdiom a výskumnou kariérou sa od prvej dekády 21. storočia využíva aj pojem „*transferable skills*“ (*prenositel'né spôsobilosti*). Zdôrazňuje sa, že ide o spôsobilosti nadobudnuté v jednom kontexte, napr. vo výskume, ktoré môžu byť užitočné a efektívne využité a ďalej rozvíjané v inom kontexte, napr. v zamestnaní, v podnikaní. Sú to spôsobilosti, ktoré majú všetky typy vzdelávania, práce a kariéry spoločné a môžu slúžiť ako most medzi vzdelávaním a prácou, medzi rôznymi kariérami a osobným životom (Scholz et al., 2009, s. 4, Research Careers..., 2009, Reforming the Doctorate..., 2017, s. 28). Je to rozvoj spôsobilostí, ktoré môže mladý výskumník využiť pri plánovaní, riadení, realizácii, prezentácii či diseminácii vlastného výskumu, ale aj v inom výskume, v inej vednej disciplíne, v inej pracovnej pozícii, v živote či pri manažovaní neznámeho. Pojmy prierezové a prenositeľné spôsobilosti je teda v súvislosti s doktorandským štúdiom možné považovať takmer za synonymá, odlišujúce sa len dôrazom jedných na prierezovosť z hľadiska obsahu a druhých na funkciu prenositeľnosti z hľadiska procesu životných dráh jednotlivcov.

Hnutie za rozvoj prierezových spôsobilostí sa vo vysokoškolskom prostredí podľa Matasovej začalo rozvíjať začiatkom 90-tych rokov v súvislosti s kritikou zamestnávateľov a nespokojnosťou študentov s prepojením vzdelania a zamestnania, a to najskôr v bakalárskom stupni štúdia (Matas, 2012, s. 170). V treťom cykle terciárneho vzdelávania sa uplatnilo v súvislosti s reformami

doktorandského vzdelávania na prelome storočí a v niektorých krajinách sa začiatkom 21. storočia prejavilo v rozvoji výskumov študentských kvalít či potrieb zamestnávateľov, v národných správach o tejto problematike, ako aj v rozvoji učebných osnov, doktorandských študijných programov a to aj v rámci povinných predmetov (podrobnejšie tamtiež, s. 170 až 174). V požiadavkách rôznych autorov a krajín sa objavovala rôzna **štruktúra prierezových spôsobilostí**. Ich rozbor by potreboval priestor samostatnej monografie, preto tu uvedieme len vybrané príklady.

Po pokusoch rôznych krajín a ich organizácií sa na medzinárodnom poli najskôr začali vytvárať široké, menej systemizované zoznamy potrebných prenositeľných spôsobilostí doktorandov. Za všetky uvedieme model 17 prenositeľných spôsobilostí Európskeho výskumného fondu, podľa ktorého by doktorandské programy mali rozvíjať spôsobilosti:

- Práca s ostatnými / tímová práca
- Komunikačné / prezentačné schopnosti, písomné a ústne
- Komunikácia / dialóg s laickým publikom
- Skúsenosti s riadením projektom a riadením času
- Riadenie výskumu a vedenie výskumu
- Kreativita a schopnosť abstraktného myslenia
- Znalosť výskumných metód a technológií nad rámec doktorandského projektu
- Pedagogické spôsobilosti
- Mentorské a supervízne schopnosti
- Podnikateľské zručnosti (podnikanie, komercializácia, inovácie, prenos vedomostí)
- Etika v oblasti výskumu a integrita výskumu
- Využitie vedy pri tvorbe politiky
- Riešenie problémov
- Vyjednávacie schopnosti
- Zručnosti sieťovania
- Zručnosti pri písaní a tvorbe aplikácií
- Skúsenosti v plánovaní kariéry (Scholz et al., Research careers..., 2009).

Neskôr sa začali sústavy prierezových spôsobilostí viac systemizovať do širších a prelínajúcich sa celkov, napr. model 6 skupín prenositeľných spôsobilostí OECD. Správa OECD (2012) venuje veľkú pozornosť spôsobom tréningu týchto spôsobilostí v európskych krajinách a príkladom dobrej praxe. V správe OECD pomenúva týchto 6 skupín:

1. *interpersonálne zručnosti*: práca s ľuďmi, tímová práca, mentoring a supervízia, vyjednávacie schopnosti, sieťovanie,
2. *organizačné schopnosti*: projektový a časový manažment, kariérne plánovanie,
3. *výskumné kompetencie*: písanie, riadenie projektov, znalosti výskumných metód a nástrojov, etika výskumu a integrita,

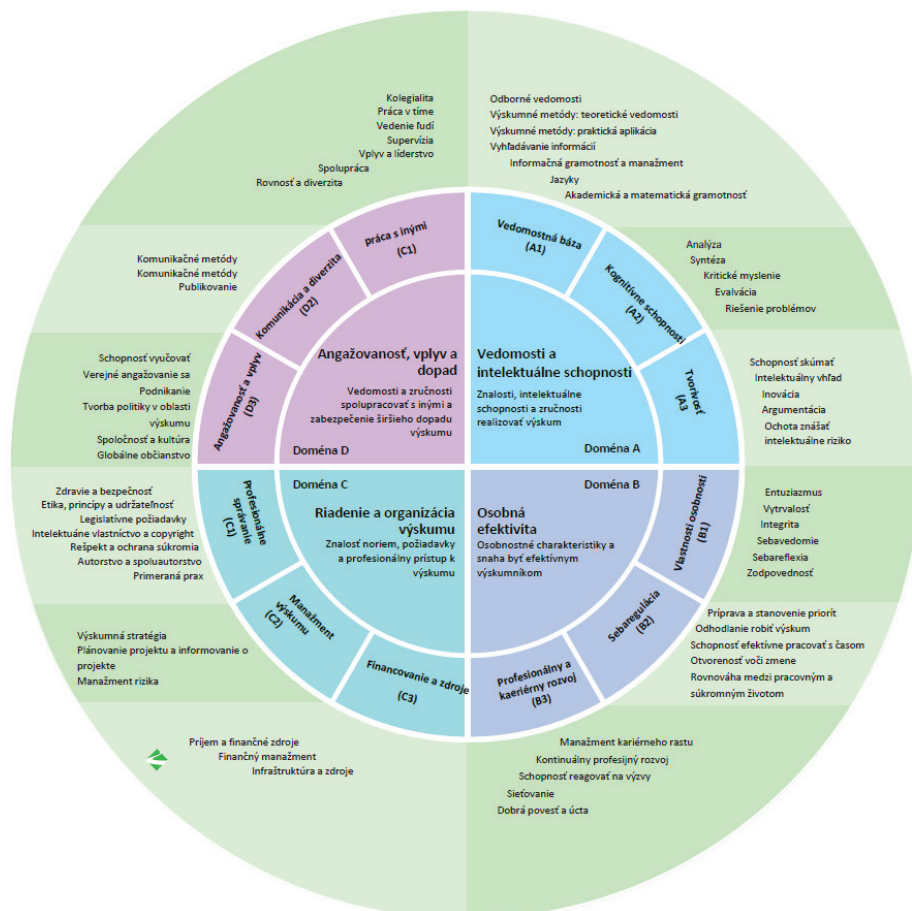
4. *kognitívne spôsobilosti*: kreativita a schopnosť abstraktného myslenia, riešenie problémov,
5. *komunikatívne zručnosti*: komunikačné, prezentačné zručnosti písomné i ústne, verejná angažovanosť, učiteľské zručnosti, využitie vedy pre tvorbu politiky,
6. *podnikateľské zručnosti*: podnikavosť, inovatívnosť, komercializácia patentov (OECD Transferable skills..., 2012).

Na konci prvej a začiatku druhej dekády 21. storočia sa začína intenzívne zdôrazňovať, že doktorandi sú začínajúcimi výskumníkmi na prvom stupni kariérneho rebríčka. Preto sa veľká pozornosť v odbornej literatúre venuje **kariérnemu rozvoju výskumníkov**, aby sa zdokonaľovali vo svojej profesii výskumníka, tak ako je to v každej inej profesii (Scholz et al., 2009). Na základe inšpirácie heuristickými modelmi profesionalizácie rozvoja učiteľov sa vytvárajú *modely profesijného rozvoja výskumníkov*. Zdôrazňuje sa, že ide o kontinuum od obmedzeného pólu výskumných spôsobilostí k rozšírenej profesionalite, a to buď užšie zamerané iba na výskum (Evans, 2009 in Matas, 2012), ale aj širšie zamerané nielen na špecifické znalosti a výskumné spôsobilosti, ale na komplexnejšie modely prepájajúce ich s prierezovými spôsobilosťami.

Takým je aj veľmi komplexný a holistický prístup ku kariérnemu rozvoju výskumníkov vrátane prenositeľných spôsobilostí **Research Development Framework** (RDF) – Rámec pre rozvoj výskumníkov, rozpracovaný sieťou VITAE pri Kariérnom a poradenskom centre výskumníkov v Cambridge, ktorý sa stal národným rámcom pre rozvoj výskumníkov vo Veľkej Británii. Rámec vychádza zo štyroch základných dimenzií, ktoré je potrebné u výskumníka rozvíjať alebo podporovať, tie sú rozpracované do 12 podskupín a tie ďalej do 63 konkrétnych schopností, zručností, postojov a kvalít osobnosti (obr. 1, anglický originál modelu príloha 2): Ide o domény a ich podskupiny:

- *vedomosti a intelektuálne spôsobilosti*: znalostná báza, intelektové schopnosti, kreativita;
- *osobná efektivita*: personálne kvality, sebariadenie, profesijný a kariérny rozvoj;
- *riadenie a organizácia výskumu*: profesionálne správanie, manažment výskumu, financie a zdroje;
- *angažovanosť, vplyv a dopad*: práca s inými, komunikácia a diseminácia, osobná angažovanosť a vplyv (Research Development Framework, 2011).

Model je považovaný za celoživotný model rozvoja, preto uvedené centrum ponúka najrôznejšie rozvojové aktivity pre začínajúcich, ale aj pre profesionálnych výskumníkov. Model ukazuje, čo všetko je potrebné začať u doktorandov rozvíjať, a to aj vo vzájomných súvislostiach.



Obrázok 1 Rámec pre rozvoj výskumníkov. Zdroj: Resercher Development Framework, 2011, preklad autor

3.2 Rozvoj prierezných spôsobilostí v doktorandskom štúdiu

Hoci vyššie spomínané dokumenty, ktoré viedli k politickým opatreniam i zriaďovaniu doktorandských škôl vo svete (kap. 2) hovoria o potrebe pripravovať odborníkov pre excelentný výskum, treba zdôrazniť (a naznačuje to aj RDF), že to v úplnosti nie je možné dosiahnuť počas krátkeho doktorandského štúdia, ale táto príprava trvá počas dlhšieho obdobia výskumnej kariéry. Často preto doktorandské školy slúžia nielen doktorandom, ale aj postdoktorandom a mladým vedeckým pracovníkom. Excelentný výskum budú spravidla robiť skúsení vedci (principal investigators), ich tímy a výskumné centrá, na ktoré sú práve preto doktorandské školy napojené a do ktorých práve preto bývajú doktorandi zámerne zapájaní. Počas doktorandského štúdia je možné hlavne položiť pevné základy spôsobilostí a sústrediť sa predovšetkým na tie, ktoré podporia následný sebarozvoj výskumníka v nich.

V nasledujúcich kapitolách budú podrobnejšie rozpracované vybrané oblasti spôsobilostí, ktoré považujeme za базové a najlepšie rozvíjateľné v rámci časovo obmedzeného doktorandského štúdia. Vychádzajú už z vysvetleného Rámca rozvoja výskumníkov (RDF, 2011). Obsahujú okrem odborného vymedzenia aj metodické časti o vhodných postupoch a stratégiách, ktorými sa dajú budovať. Práve tieto prierezové spôsobilosti tvoria obsah vzdelávacieho programu Doktorandskej školy na PF UMB v Banskej Bystrici (kap. 4). a sú rozvíjané popisovanými stratégiami, činnosťami a úlohami.

3.2.1 Výskumné spôsobilosti doktorandov

I keď sa v súvislosti s doktorandským štúdiom aj na Slovensku čoraz viac hovorí o rozširovaní profilu dosahovaných spôsobilostí, ktoré už nesmerujú iba k uplatniteľnosti v prostredí akademického sveta (Kosová & Šukolová, 2017; Šukolová, 2018), výskum ostáva v centre pozornosti. O'Caroll s kolektívom (2012) v tomto kontexte výstižne komentujú dôležitosť porozumenia skutočnosti, že PhD. nie je iba akýmsi pokročilým stupňom štúdia. Doktorandi totiž predstavujú významný prechod medzi procesom prijímania informácií a samotnou tvorbou poznatkov. Pridanú hodnotu predstavuje práve schopnosť tvoriť nové poznatky prostredníctvom bádania, či už ide o filozofovanie alebo fyzikálne experimenty.

Konceptualizácia výskumných spôsobilostí

Ako uvádza Westera (2011), zatiaľ čo sa spôsobilosti (competencies) stali všadeprítomným prvkom systémov podpory ľudských zdrojov, ich teoretické vymedzenie ostáva zatiaľ sprevádzané mnohými nejasnosťami. Pokiaľ sa pokúšame vymedziť samotné výskumné spôsobilosti (research competencies), situácia sa komplikuje. Stretávame sa s rôznymi typmi vymedzení, odlišných v zmysle rozsahu, ale aj vnútorného členenia, ktoré nie je naprieč prístupmi jednoznačné.

Jednu z „*najširších*“ a *najuniverzálnejších definícií* ponúka Európsky rámec pre výskumnícke kariéry (European Framework for Research Careers, 2011), ktorý nadväzuje predovšetkým na Európsky kvalifikačný rámec pre celoživotné vzdelávanie. Dokument definuje kompetencie, ktoré by mal dosahovať výskumník I. a II. stupňa. Identifikácia nevyhnutných kompetencií bola navrhnutá bez ohľadu na uplatniteľnosť v rámci sektora či odboru. *Výskumník I. stupňa* (R1 – aspirant na titul PhD.) by mal: (1) realizovať výskum pod dohľadom (supervíziou); (2) mať ambíciu rozvíjať vedomosti o metodológii a vednej disciplíne; (3) demonštrovať dobrú úroveň porozumenia študijnému odboru; (4) preukázať schopnosť zberu (tvorby) dát pod dohľadom (supervíziou); (5) byť schopný kritickej analýzy, hodnotenia a syntézy vlastných komplexných myšlienok; (6) vedieť vedecky vysvetľovať výsledky výskumu a odhadovať ich hodnotu pre kolegov. Medzi ďalšie žiaduce kompetencie sa radí: (7) rozvoj integrovaného pojmového rámca vedeckého jazyka, rozvoj komunikačných schopností a schopnosti orientácie v akademickom prostredí – všetko najmä

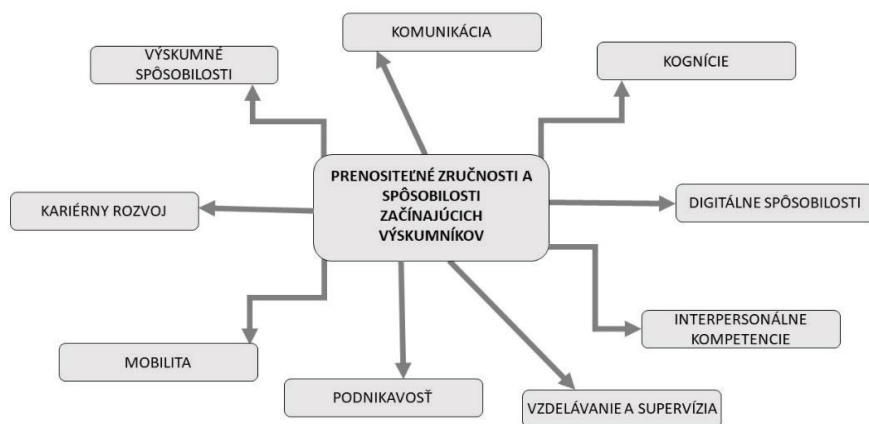
v medzinárodnom kontexte. *Výskumník II. stupňa* (R2 – PhD. odborný asistent, ktorý ešte nie je úplne samostatný) by mal okrem predošlých schopností: (1) preukázať systematické vedomosti z oblasti záujmu a výborné schopnosti realizovať v tejto oblasti výskumu; (2) koncipovať, navrhovať, zavádzať a prispôbovať podmienkam významný výskumný program, ktorý vykazuje vysokú mieru integrity; (3) prostredníctvom originálneho výskumu prispieť k rozvoju poznania, inovácií alebo aplikácií na úrovni národného alebo medzinárodného zverejnenia či patentu; (4) zodpovedať za vlastný kariérny postup a riadiť ho; (5) aktívne sa prezentovať na konferenciách – najmä ako spoluautor. Za ďalšie žiaduce kompetencie môžeme podľa rámca pokladať: (6) všeobecnú orientáciu v súvisiacich oblastiach; (7) porozumenie významu výskumnej činnosti v kontexte rozvoja produktov a služieb; (8) schopnosť komunikovať (aj na medzinárodnej úrovni) so širšou komunitou o oblasti svojej expertízy; (9) schopnosť podporiť kultúrny, technologický alebo sociálny pokrok v znalostnej spoločnosti; (10) či schopnosť mentorovať mladších kolegov v procese vedeckovýskumného zrenia.

Vurgun s kolegami (2017) vytvorili rámec spôsobilostí mladých vedeckých pracovníkov (early-stage researchers R1/R2), medzi ktoré radia 10 oblastí: (1) expertné poznatky a schopnosti; (2) projektový manažment; (3) tímovú spoluprácu; (4) líderstvo; (5) kreativitu; (6) vzdelávacie spôsobilosti; (7) ústne a písomné komunikačné spôsobilosti; (8) systematickosť a nezávislosť pri práci; (9) osobnostný rozvoj a (10) prierezové spôsobilosti. Každá z oblastí je ďalej rozpracovaná na 6 až 11 konkrétnejších spôsobilostí.

Potolea (2013) prezentoval na základe reflexívnej analýzy rámcovej dokumentácie, podmienok a statusu výskumníkov humanitných a sociálnych vied súbor profesionálnych a prierezových výskumných kompetencií. Medzi profesionálne/odborné kompetencie radí: (1) poznanie a zhodnocovanie základov vedeckého bádania; (2) navrhovanie, rozvoj a diseminácia výsledkov vedeckého bádania; (3) poznanie a využívanie kvantitatívnych a kvalitatívnych výskumných metód; (4) realizáciu evalvačného (akčného) výskumu; (5) posudzovanie vzdelávacích a sociálnych programov/projektov; (6) manažovanie výskumných projektov. Za prierezové výskumné kompetencie považuje: (1) líderstvo; (2) komunikáciu a kooperáciu; (3) kreativitu a inovatívne myslenie; (4) socio-emocionálnu inteligenciu vo výskumnom kontexte; (5) schopnosť sebariadenia; (6) schopnosť kariérne rásť a (7) profesionálnu etiku. Z uvedených rámcov vyplýva, že v najširšom slova zmysle možno výskumné spôsobilosti chápať ako súbor všetkých spôsobilostí, ktoré je potrebné rozvíjať u výskumníkov v závislosti od fázy ich profesionálnej kariéry.

V užšom ponímaní by sme mohli hovoriť o takzvaných **odborných výskumných spôsobilostiach** (najčastejšie metódy zberu, analýzy dát, metodológia a projektový manažment). Aktuálne svetové trendy spojené s preferenciou „pragmatického modelu“ vzdelávania doktorandov (Gould, 2015; Kosová &

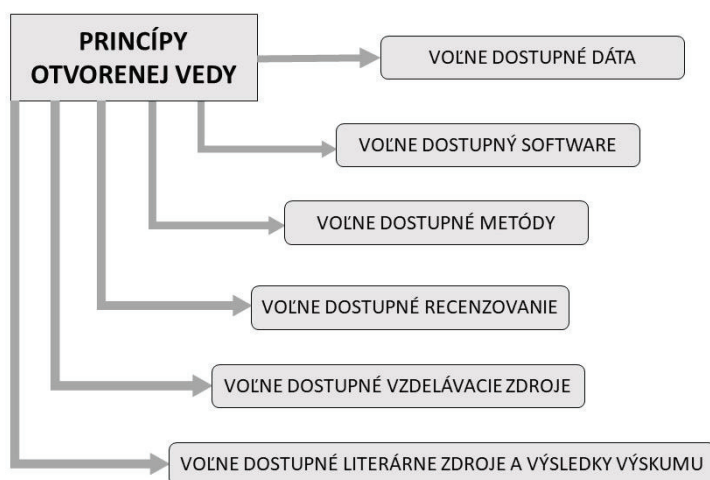
Šukolová, 2017), ktorý predpokladá, že absolventi doktorandského štúdia budú tvorcami inovácií, budú aplikovať výsledky výskumu vo výrobnej či spoločenskej praxi a napokon budú riadiť zavádzanie týchto inovácií, vedú k zmene kurikula doktorandského štúdia s cieľom získať čo najviac transformovateľných a široko uplatniteľných zručností a kompetencií. Uvedené tendencie sa podpísali pod ďalší (najnovší) spôsob chápania vedeckých spôsobilostí ako súčasti prenositeľných spôsobilostí. Príkladom je rámec z dielne Európskej rady doktorandov a mladých výskumných pracovníkov (European Council..., 2018). Výskumné spôsobilosti predstavujú jednu kategóriu prenositeľných zručností a kompetencií, medzi ktoré patria: (1) občianska veda; (2) analýza dát; (3) odborné vedomosti a terminológia z vednej oblasti; (4) etika a integrita; (5) podávanie grantových žiadostí; (6) interdisciplinarita; (7) práca s literatúrou; (8) otvorené/voľne dostupné (open access) publikovanie; (9) voľne dostupné dáta; (10) voľne dostupné vzdelávanie; (11) voľne dostupné hodnotenie a recenzné konanie; (12) voľne dostupné licencovanie; (13) voľne dostupná metodológia; (14) voľne dostupné zdroje; (15) projektový manažment a (16) sebariadenie a časový manažment (obr. 2).



Obrázok 2 Rámec zručností a spôsobilostí začínajúcich výskumníkov, Zdroj: vlastné spracovanie podľa EURODOC, 2018

Pokiaľ ide o výskumné spôsobilosti, kompetenčný rámec EURODOCu nadväzuje na koncepciu otvorenej vedy (Open Science). Tá predstavuje aktuálny trend v rozvoji a podpore vedeckého poznania. Súvisí so vzťahmi verejnosti, výskumníkov a výskumným procesom samotným a definuje sa ako realizácia vedeckého procesu transparentným spôsobom za podmienky sprístupňovania výsledkov výskumu širokej verejnosti. Jej základným aspektom je digitálne prostredie, zdôrazňujú sa pri tom transparentné informačné stratégie, metódy, postupy, dáta a voľný prístup k poznatkom (bližšie Steinerová, 2017; Vicente-Saez &

Martinez-Fuentes, 2018). Jadrom iniciatívy je hnutie otvoreného prístupu (Open Access) (obr. 3).



Obrázok 3 Šesť hlavných princípov otvorenej vedy (vlastné spracovanie podľa ASAP community online)

Vedecká a výskumná gramotnosť

V súvislosti s výskumnými spôsobilosťami treba spomenúť ďalšie dva významné pojmy: výskumnú gramotnosť (research literacy) a vedeckú gramotnosť (science literacy). Ani tu neexistuje pojmová jednoznačnosť. Zo zahraničnej literatúry je však možné dedukovať, že pojem **výskumná gramotnosť** sa obsahovo viac približuje výskumným spôsobilostiam. Ak rešpektujeme vymedzenie gramotnosti ako súboru viacerých zručností či spôsobilostí (bližšie pozri napr. EFA – UNESCO, 2006), potom je možné vnímať pojmy výskumné spôsobilosti a výskumná gramotnosť podobne, najmä ak hovoríme o výskumných spôsobilostiach v užšom (odbornom/profesionálnom) akademickom vymedzení (pozri napr. Potolea, 2013).

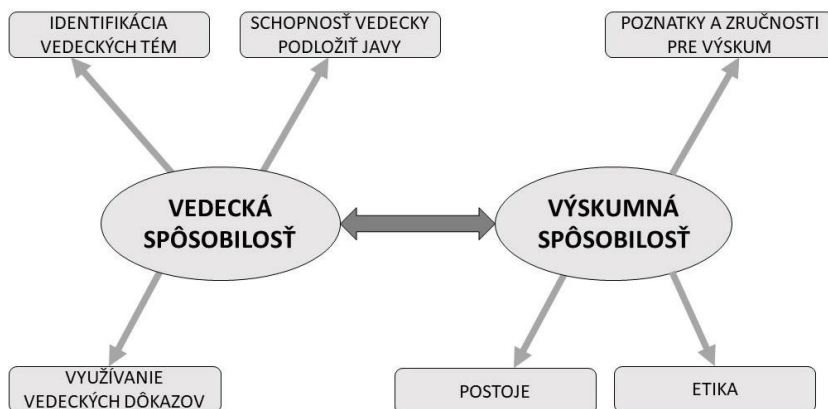
Pojem **vedecká gramotnosť** taktiež nie je novotvarom, ale potreba jasnej konceptualizácie sa stala naliehavejšou až na základe kompetenčných prístupov. Ako poznamenávajú Roberts (2007) a Liu (2009), vymedzenie sa vyvíja v dnešnom ponímaní od 60-tych rokov 20. storočia, kedy prekonal koncept „privilegovanej“ gramotnosti vedcov a stala sa potrebnou a dosiahnuteľnou pre všetkých bez ohľadu na zázemie, schopnosti či záujmy. Doteraz nemožno hovoriť o jednej všeobecne platnej definícii. Význam jasného vymedzenia akcentujú odporúčania Rady EÚ (2018)⁵⁴, v ktorých zaznieva vyjadrenie k neuspokojivému stavu v oblasti matematických a vedeckých kompetencií v populácii a v súvislosti s tým aj formulácia

⁵⁴ Odporúčanie európskeho parlamentu a rady z 22. mája 2018 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)

vízie o ďalšom rozvoji vedeckého vzdelávania, ktoré sa už nespája iba s technológiami, inžinierstvom a matematikou (STEM), ale aj inými témami so zameraním na učenie sa pomocou objavovania za zapojenia širšieho spektra spoločenských aktérov.

Jeden z posledných pokusov o definovanie vedeckej gramotnosti realizoval Národný výskumný výbor pre vedecké vzdelávanie (NRC, 2007), kde pomenoval štyri zložky konštruktu: (1) vedomosť, používanie a interpretácia vedeckých vysvetlení; (2) vytváranie a vyhodnocovanie vedeckých dôkazov; (3) pochopenie povahy a vývoja vedeckých poznatkov a (4) produktívne podieľanie sa na vedeckých postupoch a diskurzoch. Je dôležité dodať, že diskusia je sprevádzaná kritickou reflexiou, ktorá upozorňuje na viacero problematických aspektov. Ide o spochybnenie rigidného vnímania vedeckej gramotnosti ako dosiahnuteľného cieľa v určitom veku prostredníctvom formálneho vzdelávania, pričom sa akcentuje celoživotný rozmer a tiež neformálne a informálne príležitosti (Martin, 2004; Liu, 2009). Viacerí tiež spochybňujú ponímanie smerujúce výhradne k ekonomickej konkurencieschopnosti obyvateľstva a zdôrazňujú skôr účelnosť v zmysle osobného, komunitného až celospoločenského prospechu a pokroku (Carrson & Lanwill, 1992; Roth & Calabrese, 2004; Roth & Lee, 2004).

Podľa definície NRC (2007) sa javí, že vedecká gramotnosť je nadradeným „širším“ konceptom, ktorý výskumnú gramotnosť na určitej úrovni skôr integruje (bod 2 podľa uvedenej definície), čo vyplýva taktiež z očakávaní o jej potrebnosti a dosiahnuteľnosti pre všetkých. Ako uvádza Inštitút pre podporu výučby vedy a techniky (2011), vedecká gramotnosť súvisí viac s určitými intelektuálnymi procesmi. Dôležitá je logika, kritické myslenie a integrácia či premena/konverzia symbolov (napr. zadávanie údajov do tabuľky, konverzia tabuľky na graf), vytváranie opisov a argumentov a komunikácia na základe informácií, výstupov modelov a používania matematiky. Podľa Udomponga et al. (2014) je s určitosťou možné považovať tieto premenné za vzájomne súvisiace a podmieňujúce sa (obr. 4). Vedeckú spôsobilosť považujú za latentnú premennú, ktorá ovplyvňuje úroveň výskumnej gramotnosti, pokiaľ bude v primeranom rozsahu rozvíjaná v ranejších stupňoch vzdelávania. Práve preto sa o vedeckej gramotnosti často diskutuje aj v súvislosti s prípravou vzdelávateľov, ktorí by ju pre potreby budúceho sveta a jej spoločnosti mali vedieť efektívne rozvíjať.



Obrázok 4 Vzťah vedeckej a výskumnej spôsobilosti (spracované podľa Udomponga et al. 2014)

Možnosti rozvoja výskumných spôsobilostí

Či už vnímame výskumné spôsobilosti ako užšie a odborne vymedzenú časť kompetencií akademických výskumníkov, alebo ich chápeme ako prenositeľné spôsobilosti, ktoré môže doktorand uplatniť v rôznorodých kontextoch hospodárskej praxe, služieb či tretieho sektora, formy a metódy vzdelávania sa v zásade nelíšia (menšie diferencie bude možné sledovať skôr na úrovni obsahov). Tému podpory a rozvoja výskumných kompetencií považujeme za obzvlášť dôležitú vychádzajúc z vlastnej skúsenosti ale aj empirických dôkazov o tom, že kurzy metodológie a špecializovaných analýz dajú sú často najmenej populárnymi až úzkost vyvolávajúcimi prvkami vysokoškolskej skúsenosti u prevažnej časti študentov (Gal & Ginsburg, 1994; Murtonen & Lehtinen, 2003).

Zo známych organizačných foriem, ktoré umožňujú komplexne rozvíjať výskumné spôsobilosti spomenieme na úvod **letné a doktorandské školy pre výskumníkov**. Hunter, Laursen & Seym (2006) uskutočnili výskum na štyroch univerzitách v USA k otázke možnosti premeny študentov na budúcich vedcov. Analýza bola založená na ponúkaných programoch letných škôl. Výsledky boli z časti pozitívne, keďže študenti aj učitelia hodnotili výborne nadobudnuté zručnosti a nazbierané skúsenosti. Problém letných kurzov súvisel so skutočnosťou, že na spôsobilosti, ktoré účastníci získali, sa systematicky nijako nenadväzovalo. Poznatky a zručnosti môžu priniesť výsledky iba vtedy, ak sú v blízkom čase využité v rámci podobných úloh v pôvodných študijných programoch.

Uvedené výhrady reflektujú modely **doktorandských škôl**, ktoré okrem paralelnej formy vzdelávania (bežné štúdium) umožňujúcej stálu reflexiu a implementáciu poznatkov a zručností, ponúkajú aj rozmer medziodborovej, medzifakultnej, často i medziinštitucionálnej a medzinárodnej tréningovej spolupráce. Ponúkané kurzy a aktivity majú za cieľ rozvíjať a zdieľať univerzálne uplatniteľné vedeckovýskumné kompetencie bez ohľadu na zameranie študenta.

Množstvo kurzov, workshopov a praktických aktivít, ktoré sledujú prepojenie teórie s praxou, zabezpečujú študentovi stálu spätnú väzbu o kvalite jeho výskumných aktivít, napr. už spomínaná UCL Doctoral School v Londýne.⁵⁵ Kurzy sú zamerané na efektívne čítanie, filozofické východiská vedeckého myslenia, self-manažment, kritické myslenie, stratégiu publikovania, využívanie elektronických zdrojov, štatistické spracovanie dát, projektový manažment, prezentačné zručnosti v anglickom jazyku, akademické písanie, biznis poradenstvo, pedagogické zručnosti, plánovanie kariéry, komunikačné a vyjednávacie zručnosti, zvládanie záťaže či efektívne riešenie problémov a rozhodovanie. V rámci väčšiny tréningových aktivít sú študenti zapájaní do riešenia reálnych vedecko-výskumných úloh a projektov, za výraznej elektronickej podpory, ktorá umožňuje širokú dostupnosť výučbových materiálov v podobe textov a tréningových videí (bližšie aj Kosová & Šukolová, 2017).

Hampden-Thompson a Sundaram (2003) propagujú v kontexte rozvoja výskumných kompetencií takzvaný **integrováný prístup k vyučovaniu metodológie**. Vychádzajú pri tom zo skúsenosti, ktorá odkazuje na vysokú mieru nezáujmu o výučbu metodológie a štatistiky. V prvom kroku je podľa nich nesmierne dôležité, aby došlo u študentov k takzvanej demystifikácii výskumu, čo znamená nutnosť zbaviť poslucháčov kurzu predsudkov o exkluzivite výskumnej činnosti, ktorá je určená výhradne pre vedcov na univerzitách a výskumných centrách. Každý, kto hľadá a zhromažďuje nejaké údaje, aby zodpovedal svoju otázku či vyriešil nejaký problém, realizuje vlastne výskum (Gorard, 2003). Po druhé, zdôrazňujú potrebu používať vhodné techniky v závislosti od informácií, ktoré sa snažíme získať (zapojiť kvantitatívne aj kvalitatívne techniky); a po tretie, zamerali sa na presahy, ktoré často existujú medzi týmito dvoma falošne oddelenými tradíciami, napríklad identifikácia a výber výskumnej vzorky. Cieľom takto koncipovaných kurzov je potreba zdôrazniť, že výskum je potrebný nielen pre študentov, ktorí plánujú akademickú alebo výskumnú dráhu, ale aj pre tých študentov, ktorí nevidia výskum ako súčasť svojej kariérnej trajektórie. Každý absolvent-profesionál totiž musí robiť informované rozhodnutia týkajúce sa výskumných zistení ako súčasť vlastného profesionálneho rozvoja. V závere zdôrazňujú online interaktívnu podporu kurzov a nutnosť realizácie vlastných výskumných aktivít.

Pri snahe zapojiť študentov do vyučovania so „zdanlivo statickým“ a náročným obsahom ako je metodológia či analýza dát, sa kladie stále väčší dôraz na vlastnú aktivitu študentov (Ball & Pelco 2006; Vandiver & Walsh, 2010), čomu zodpovedá **projektovo orientovaná podpora**. Výskumný projekt realizovaný študentmi zahŕňa originálny výskum jedného alebo viacerých študentov, čo umožňuje študentom priamo aplikovať získané vedomosti prostredníctvom rôznych výskumných metód. Špeciálne sa pri tom dohliada na to, aby študenti absolvovali do konca všetky štádiá výskumu (od identifikácie problému a otázky, cez tvorbu metodiky zberu dát, až po

⁵⁵ <https://www.grad.ucl.ac.uk/>

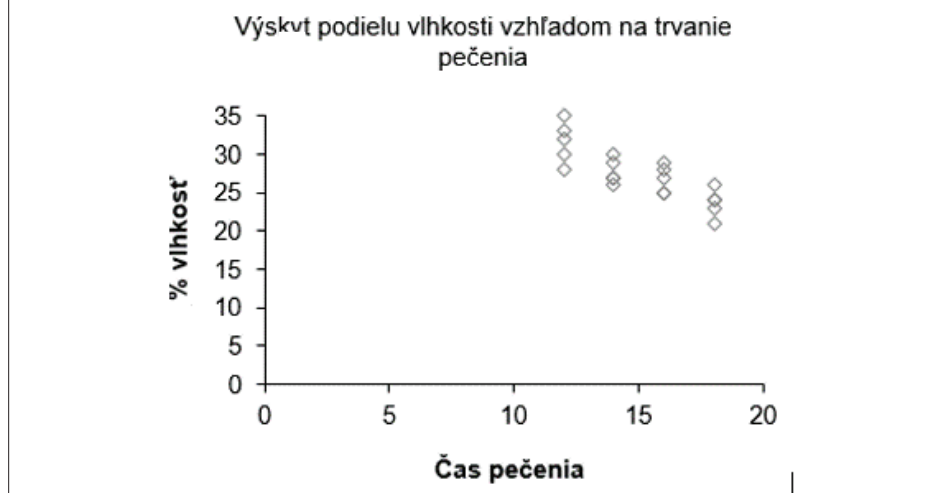
vyhodnotenie, interpretáciu a prezentáciu výsledkov). Rola lektora sa tak posúva z pozície experta do pozície supervízora prebiehajúceho procesu. Existujúci výskum naznačuje, že stratégie aktívneho učenia sa môžu viesť k zvýšenej motivácii k výskumu, k vyššiemu sebavedomiu pri realizácii výskumných aktivít a k prežívaniu väčšieho potešenia zo skúmania (Vandiver & Walsh, 2010; Wilder, 2009).

Dobрым príkladom **webovej výučbovej podpory** komplexnejšie vystavaných tréningových kurzov pre výskumníkov je projekt Vedecký výcvik výskumníkov založený na úlohách (STAR - The Scientific Training by Assignment for Research Students). Finn & Crook (2003) publikovali informácie o tvorbe svojho prístupu k online podpore na základe: projektového manažmentu (plánovanie, stanovenie cieľov, manažment času a efektívna komunikácia medzi študentom a supervízorom), rešeršovania, schopnosti vytvárať a testovať hypotézy, navrhovania experimentov, schopnosti vyberať vhodné metódy zberu a analyzovania dát, písania správ, prezentácie údajov (grafická, textová, posterová), interpretácie údajov, kritického myslenia a schopnosti analyzovať, syntetizovať a vyhodnocovať informácie (obr. 5).

Určitý typ **nadodborových, medziinštitucionálnych či medzinárodných partnerstiev**, ktoré môžu napomáhať zvyšovať výskumnú gramotnosť, sme spomínali v súvislosti s doktorandskými školami, ktoré predstavujú ideálnu platformu pre kooperáciu a sieťovanie doktorandov. Podľa výskumných zistení je najefektívnejším modelom pre rozvoj taký partnerský priestor, kde je jedna strana expertom a druhá je v role učiaceho sa. Metódu tréningu nazývame ako mentorovanie, poradenstvo alebo výskumné tutorstvo (napr. Monge Crespo, 2010; Sanz Oro 2009). Príkladom tvorby takýchto partnerstiev je aj projekt SADRAS (Student Academic Development Research Associate Scheme). Program bol vyvinutý počas rokov 2012 a 2013, aby podporil partnerstvá medzi študentami a akademickými pracovníkmi v rámci rozvoja výskumných spôsobilostí, predovšetkým v kontexte pedagogického výskumu. Povzbudzuje zamestnancov a študentov, aby uskutočnili akčný výskum ako súčasť vzdelávacej komunity a aktívne prispeli k rozvoju kurzov, navrhovaniu učebných osnov či zlepšovaniu vzdelávacieho prostredia. Kľúčovým cieľom programu je posúvanie študentov do partnerstva s väčším zmyslom pre angažovanosť a spolupatričnosť prostredníctvom úzkej spolupráce so zamestnancami, zvyšovanie ich výskumných zručností, upevňovanie ich akademickej samostatnosti, vytrvalosti a odbornosti (Huet, van der Sluis, & May, 2016).

V experimente, ktorý bol zameraný na skúmanie vplyvu trvania pečenia (štyri úrovne) na vlhkosť chleba, výskumník vytvoril nasledujúci graf s použitím programu Excel, pričom graf predstavoval druhý údaj v správe výskumníka.

Zadanie: Prepracujte tento graf vhodnejším spôsobom (dvojitým kliknutím na graf môžete aktivovať možnosti formátovania).



Obrázok 5 Príklad online tréningovej úlohy modulu STAR (podľa Finn & Crook, S.T.A.R.S., 2003b)

V neposlednom rade predstavujú rozvojovú platformu aj široko podporované **výskumné mobility** na národnej i medzinárodnej úrovni. Nové poznatky a technológie nie sú výsledkom anonymného tvorivého či výrobného procesu. Sú produktom individuálnych vedeckých a invenčných osobností, ktoré disponujú v rámci svojho výskumu výnimočnými vedomosťami a schopnosťami. Tieto kľúčové postavy pôsobia ako sprostredkovatelia znalostí, prispievajú k ich rozptyľovaniu a prenášajú vedecké poznatky do tvorby nových technológií zásluhou priestorovej mobility. Niet divu, že vysoko kvalifikovaní ľudia sú dnes najmobilnejšou skupinou obyvateľstva na svete (Schiller & Cordes, 2016).

3.2.2 Kritické myslenie a argumentácia

V globalizovanej dobe, ktorá je situáciou radikalizovanej pluralizácie, sa kritické myslenie javí ako zásadný a užitočný prostriedok pri rozumnom rozhodovaní, hľadaní konsenzu, spoločných významov a spoločensky prijateľných životných štýlov. Kritické myslenie je podľa Svetového ekonomického fóra (WEF, 2018) druhou najpodstatnejšou prierezovou kompetenciou, ktorú by mal ovládať každý človek. Edukačné uvažovanie o kritickom myslení vychádza z konštruktivistickej tradície podľa ktorej poznanie nie je výsledkom odкрývania hotových právd, ale produktom

aktívnej reflexie a interakcie s prostredím so vznikom takých poznatkov (kognitívnych konštruktov), ktorými jednotlivec dáva zmysel svojej skúsenosti a kategorizuje ju. Celosvetovo, na vysokých školách osobitne, je evidentný odklon tradičných foriem výučby, založených na pamäťovom učení smerom k formám, ktoré umožňujú aktívnu študentskú participáciu, vytvárajú priestor pre dialóg a argumentovanie, vťahujú študenta do spoločného premýšľania, konfrontujú ho s odlišnými pohľadmi na problém a zároveň nútia k samostatnej elaborácii myšlienok v rozmanitých kontextoch situácií. Vo vzťahu k doktorandskému vzdelávaniu ho pre úroveň 8 priamo požaduje Európsky kvalifikačný rámec aj Dublinské deskriptory požiadavkou schopnosti kritickej analýzy, hodnotenia a syntézy nových a komplexných myšlienok.⁵⁶

Definícií **kritického myslenia** je v odbornej literatúre obrovské množstvo a to z troch uhlov pohľadu: filozofického (ideál kritického mysliteľa), psychologického (najmä ako skúmanie série myšlienkových krokov a kognitívnych spôsobilostí, z ktorých sa skladá) a pedagogického (stratégie jeho rozvoja, taxonómie poznávacích cieľov). Podrobný rozbor urobili vo svojej prehľadovej štúdii Kosturková, Ferencová a Šuťáková (2018). Pre potreby rozvoja doktorandov vyberáme tri, ktoré zároveň ukazujú najpodstatnejšie rysy, ktorými by malo disponovať myslenie výskumníka. Podľa nich kritické myslenie je:

- Zručné a zodpovedné myslenie, ktoré uľahčuje dobrý úsudok, pretože sa opiera o kritériá, je citlivé na kontext so schopnosťou sebaregulácie (Lipman, 1988).
- Autoregulačný úsudok, ktorý vedie k interpretácii, analýze, hodnoteniu a záverom, ako aj k vysvetleniu dôkazov, koncepcií metodík, kritérií alebo kontextových úloh, na ktorých je úsudok založený (Facione, 1990, 2000).
- Kombinácia schopností, znalostí a postojov, umožňujúcich jednotlivcovi interpretovať, dedukovať, rozpoznávať predpoklady, hodnotiť argumenty a dospieť k záverom (Watson & Glaser, 1990).

Z uvedených, ale aj iných definícií vyplýva, že **koncept kritického myslenia** podľa väčšiny odborníkov (Ennis 1996; Facione, 1990, 2000; Halpern, 1998; Paul, 1992, Paul & Elder, 2008, Zelina 2017, Kosturková & Ferencová 2019 a i.) zahŕňa dve dimenzie – dimenziu kognitívnych spôsobilostí a dimenziu mimokognitívnych faktorov, príp. osobnostných predpokladov pre kritické myslenie. Za **kognitívne komponenty** kritického myslenia sa v zhode väčšiny autorov uvádzajú najmä: 1. analýza argumentov alebo dôkazov, 2. hodnotenie, 3. rozhodovanie alebo riešenie problémov a 4. určenie záverov pomocou induktívneho alebo deduktívneho myslenia (podrobnejšie Lai 2011 in Kosturková, 2019). Dimenziu osobnostných predpokladov tvoria podľa uvedených autorov **afektívne a postojeové dispozície** pre kritické myslenie: napr. zvedavosť zameraná na široké spektrum oblastí; motivácia; snaha hľadať pravdu a neustále rozširovať a prehľbovať pole svojho poznania; viera

⁵⁶ https://www.uni-due.de/imperia/md/content/bologna/dublin_descriptors.pdf

v rozumové poznávanie a vlastný úsudok; otvorenosť mysle voči rozmanitým názorom ich rešpektovanie, flexibilita, opatrnosť pri formovaní názoru, ochota skúmať opodstatnenosť vlastných presvedčení.

Okrem týchto dvoch komponentov sa zdôrazňujú a z uvedených definícií aj vyplývajú najmä **dve komplexnejšie schopnosti** pre kritické myslenie:

- *autoregulácia* ako schopnosť človeka komplexne regulovať seba samého na ceste za stanoveným cieľom (Lipman, 1988, Facione, 1990, 2000, Paul & Elder, 2008, Zelina, 2017 a i.) (kap. 3.2.3),
- *metakognícia* ako poznanie vlastného myslenia a premýšľanie o ňom; predstavuje vedomosti o vlastnom učení sa, o porozumení teórií, o učebnom štýle a vlastných kognitívnych stratégiách, o svojich silných stránkach s cieľom a ochotou kontrolovať a rozvíjať procesy vlastného mentálneho spracovávania, odhaľovať svoje obmedzenia (Facione, 1990, 2000, Kuhn 1999, Ruohotie, 2002, Zelina 2017 a i.).

Pre oblasť rozvoja výskumníkov je inšpiratívne vymedzenie konceptu kritického myslenia Americkej asociácie psychológov, ktorá ho považuje za zámerné, sebaregulatívne usudzovanie, vychádzajúce z dôsledného zváženia dôkazov, konceptov, metód, kritérií a súvislostí; zamerané na interpretáciu, analýzu, hodnotenie a vyvodzovanie záverov (tab. 5).

Tabuľka 5 Kategorizácia spôsobilostí kritického myslenia

spôsobnosť	príklady
interpretácia kategorizácia; dekodovanie významu a dôležitosti	rozpoznanie problému; identifikácia hlavnej myšlienky; triedenie informácií v rozsiahlom odbornom texte; jasné vymedzenie pojmov, parafrázovanie myšlienok; interpretácia údajov v tabuľkách, grafoch; rozpoznanie významu neverbálnych signálov v komunikácii
analýza skúmanie myšlienok; identifikácia a rozbor argumentov	určovanie vzťahov a súvislostí, podobných a rozdielnych znakov; rozpoznanie tvrdenia, dôvodov a dôkazov v argumente; identifikácia nevyjadrených predpokladov
hodnotenie posúdenie spoľahlivosti tvrdení a kvality argumentov	hodnotenie spoľahlivosti zdroja informácií; identifikácia logických medzier v argumentácii; posúdenie silných a slabých stránok alternatívnych teórií; zhodnotenie, či sú dôvody relevantné a postačujúce pre dané tvrdenie
usudzovanie vyvodzovanie záverov indukčnou alebo deduktívnou cestou	formulácia alternatívnych návrhov riešenia problému; predvídanie dôsledkov navrhnutých riešení; identifikácia potreby konkrétnych dodatočných informácií na zodpovedanie otázky; formulácia a experimentálne overovanie hypotéz
vysvetľovanie predloženie výsledkov; zdôvodnenie postupu; formulácia argumentov	prezentácia zistení v podobe tabuliek, schém; tvorba modelov vyjadrujúcich vzťahy medzi premennými; obhájenie metodologického postupu; zdôvodnenie súhlasu či nesúhlasu s tvrdením, konceptom či teóriou; anticipácia protiargumentov

sebaregulácia monitorovanie a korekcia vlastných myšlienkových procesov	identifikácia emócií, zaujatosti, predsudkov, stereotypov, kognitívnych skratiek vo vlastnom usudzovaní a argumentácii; prehodnotenie vlastného presvedčenia vo svetle nových faktov; kontrola adekvátnosti zvolenej stratégie riešenia problému
---	--

Zdroj: voľne spracované podľa Facione, 1990.

Na jednotlivé uvedené spôsobilosti existuje nespočetné množstvo rôznych postupov, metód, tréningových programov. Z doteraz uvedeného tiež vyplýva, že to môžu byť aj rôzne stratégie na rozvoj kognitívnych aj na rozvoj afektívnych zručností. Pre nedostatočnú úroveň rozvoja kritického myslenia pomocou transmisívneho poňatia výučby aj na vysokých školách vyberáme ukážkovo niektoré problémy, ktoré tvoria základ a determinujú vyššie kognitívne spôsobilosti. Pre **stratégie rozvíjania kritického myslenia** môže byť oporou koncept 8-ich elementov kritického myslenia Paula & Eldera (2008), pretože umožňuje učiť doktorandov **klásť si systematické a štruktúrované otázky** v celom procese tvorby výskumu, alebo v edukačných aktivitách tento proces nacvičovať. Ide o tieto elementy, ktoré v poňatí autorov tvoria jeden komplexný súvisiaci celok:

1. **Zámer:** vytvárať cieľ, ujasniť úmysel (Aký je cieľ? Mal by byť spochybnený, spresnený?).
2. **Otázka v probléme:** tvoriť jasné otázky, ktoré budú ďalej usmerňovať myslenie, výskum (Aké otázky z problému vyplývajú? Na čo sa vlastne snažím odpovedať? Aká jasná je otázka?).
3. **Získanie informácií:** presné a relevantné pre problém (Aké informácie sú pre problém relevantné? Ako viem, že tieto informácie sú presné, pravdivé? Potrebujem ešte ďalšie informácie? Vynechal/a som dôležité informácie?).
4. **Interpretácia a úsudok:** závery, ktoré vyplývajú z dôkazov a tieto dôkazy vysvetľujú (Je vyvodenie záverov logické? Vychádza naozaj z našich údajov? Existujú ďalšie možné závery, ktoré treba zvážiť? Má táto interpretácia zmysel?).
5. **Koncepty:** teórie, definície, princípy, modely, ktoré používame pri myslení (Aké teórie používam pri ukotvení? Je to dobrá teória? Existuje koncept, ktorý to vysvetľuje presnejšie? Používam túto teóriu, termín v súlade so zavedeným významom?).
6. **Predpoklady, domnienky:** uistiť sa o správnosti svojich predpokladov a odôvodniť dôkazmi (Aký predpoklad ma vedie k tomuto záveru? Je predpoklad nespochybniteľný? Predpokladám niečo samozrejmé, čo by som nemal/a?).
7. **Implikácie a dôsledky:** generovať dôsledky, vyplývajúce z iných tvrdení, zistení (Čo sa stane, keď...? Aké dôsledky z toho vyplývajú?).
8. **Uhol pohľadu:** uvedomiť si vlastný rámec pohľadu a jeho obmedzenia (Aký je môj prístup? Je môj pohľad jediný rozumný? Existuje iný prístup, ktorý dáva zmysel? Neignoroval/a som prístup, s ktorým nesúhlasím? (voľne podľa Paul & Elder 2008, Kosturková, 2019).

V posudkoch dizertačných prác sa často objavujú pripomienky, že závery nevychádzajú z výskumu, že autor tvrdí niečo, čo v skutočnosti nezistil, že domnienky vydáva za fakty, alebo že interpretácia nie je správna. To všetko sa týka **schopnosti usudzovania**. Tá je založená na logike, pretože *úsudok* je rozpoznávanie logických záverov, t. j. takých záverov (vyvodenie, indukcia, dedukcia), ku ktorým človek dospeje na základe pozorovaných či odvodených faktov. Na rozdiel od *domnienky*, čo je zdôvodnený alebo nezdôvodnený kognitívny významový predpoklad vzťahujúci sa na stav veci, ktorý nemožno priamo pozorovať alebo experimentálne potvrdiť. Jedným typom domnienky je aj vedecká domnienka, t. j. hypotéza. Nesprávne úsudky z toho, čo študent preštudoval, alebo čo zistil, vedie k nesprávnym argumentom a interpretáciám.

Skôr než budú doktorandi pracovať s argumentmi a interpretáciami, je vhodné rozvíjať ich schopnosť logického usudzovania prostredníctvom *logických cvičení*. Nacvičuje sa najmä:

- vyvodenie jednoduchého logického záveru – ak platí premisa P, potom platí aj záver Z; študenti sa učia rozpoznávať, či je záver pravdivý, pravdepodobne pravdivý, nepravdivý alebo pravdepodobne nepravdivý;
- dedukcia je postup od všeobecného k jednotlivému, pričom platí zásada, že prvá veta, premisa (alebo dve premisy) je obsahovo „väčšia“, druhá (záver) je obsahovo „menšia“, ak platia premisy, záver je vždy platný; deduktívny postup je teda zostupný;
- indukcia je postup od jednotlivého k všeobecnému, zovšeobecnenie, pričom platí naopak, že premisy sú obsahovo „menšie“ a ak platia premisy, záver je len pravdepodobne platný; deduktívny postup je teda vzostupný; takou je napr. aj štatistická pravdepodobnosť;
- postupy založené na analógii (predpovede), ktoré sa tiež považujú za indukčné.

Deduktívny prístup vychádza z pozitivizmu, na základe teórie formuluje hypotézy a pomocou logického uvažovania a známych faktov testuje túto hypotézu, predovšetkým cez kvantitatívne údaje sa snaží o odhaľovanie kauzálnych vzťahov medzi premennými. Je to spôsob myslenia, pri ktorom sa vychádza od známych, overených, všeobecne platných záverov a aplikujú sa na jednotlivé doteraz nepreskúmané prípady. Testuje sa, či vyslovená hypotéza je schopná vysvetliť skúmaný fakt. Bohužiaľ, imponujúca nezvratnosť deduktívnych dôkazov je dosahovaná aj za cenu toho, že nič nevypovedajú o reálnom svete. Preto má dedukcia význam len ako článok myšlienkového reťazca, v ktorom sa uplatňujú aj iné typy myslenia.

Induktívny prístup, ktorý je typický pre sociálne vedy, vychádza z konštruktivismu a hlavne z kvalitatívnych údajov. Zber údajov sa používa napr. na získanie niekoľkých rôznych pohľadov na daný problém. Induktívnym prístupom bývajú spájané prípadové štúdie pre riešenie otázok „prečo“ a „ako“. Vyžaduje hlbšie pochopenie problematiky. Indukcia je vyvodzovanie všeobecného záveru na základe

poznatkov o jednotlivostiach. Induktívny záver možno považovať za hypotézu, pretože ponúka vysvetlenie (predbežné), aj keď týchto vysvetlení môže byť v praxi viac. Je ovplyvnený subjektívnymi postojmi a má preto obmedzenú platnosť, ale je prijateľný, ak vysvetlí, prečo daný jav nastal.

Po zvládnutí logických cvičení je možné prejsť k *cvičeniam na interpretáciu* a najlepšie z výskumného kontextu. Interpretácia je súhrn významov pripisovaných určitej teórii, výrokom, faktom, vzťahom, vzorcom či symbolom, ide teda opäť o vyvodenie záveru z iného výroku alebo z textu. Študentom sa napr. k výskumným zisteniam (V) ponúknu rôzne záverečné tvrdenia (Z), pričom určujú, ktoré z výskumu skutočne vyplýva a ktoré nie. Skúsenosti z kurzu kritického myslenia v doktorandskej škole ukázali, že je vhodné, aby každý doktorand najprv určil platnosť záveru sám a následne si túto platnosť študenti prediskutovali spoločne, pričom svoju voľbu musel každý zdôvodniť. Na základe takýchto príkladov z výskumu doktorandi samotní dospeli k záveru, že musia kritickejšie čítať výsledky cudzích výskumov a nespoliehať sa len na textové časti interpretácií, nepreberať len tak jednoducho interpretácie z druhej ruky, ako aj byť omnoho obozretnejší, disciplinovanejší a presnejší pri správnej formulácii záverov vlastných výskumov.

Jednou z najdôležitejších spôsobilostí pre výskumníka je **schopnosť argumentovať**, t. j. tvoriť argumenty podporujúce vlastné tvrdenia, a to v ústnej i písomnej podobe a zároveň schopnosť analyzovať argumenty ostatných. Argument spája tvrdenia s dôkazmi, a to výroky, ktoré odôvodňujú alebo vyvracajú tvrdenie. V akademickom prostredí musí byť každé tvrdenie predmetom spochybnenia. S každým tvrdením, ktoré sa predkladá v dizertačnej práci je spojený záväzok toto tvrdenie obhájiť. Dôkazné bremeno leží na tom, kto chce ostatných o svojom tvrdení presvedčiť. Argument je taká postupnosť výrokov, ktorá vedie od premís (predpokladov, dôkazov) k záveru (tvrdeniu), ktorý postupne nadobúda pravdivostnú hodnotu. Argumentmi sa odpovedá na tézu o hodnotách, opatreniach, súvislostiach, definíciách a pod.

Štruktúra argumentu/argumentácie je podľa Nemčoka 2014 (in Kosturková & Ferencová, 2019) a všeobecne podľa vedného odboru logika tvorená 4 prvkami: tézou, tvrdením, vysvetlením a dôkazom/dôkazmi (tab. 6).

Tabuľka 6 Štruktúra argumentu

Prvok	Obsah	Príklad
Téza	Kontroverzný výrok, s ktorým možno rozumne súhlasiť aj nesúhlasiť, (hodnotová kontroverzia).	<i>Držba strelných zbraní civilistami by mala byť úplne zakázaná.</i>
Tvrdenie	Výrok o riešení tézy, resp. dôsledku (pozitívnom/negatívnom).	<i>Zákaz držby strelných zbraní zabezpečí menej zbytočných úmrtí.</i>
Vysvetlenie	Séria výrokov, logicky zoradených, aby viedli	<i>Zníži sa počet zbraní v obehu medzi civilistami, zníži sa predpoklad, že sa</i>

	k záveru a obhájili pravdivostnú hodnotu tvrdenia (prečo tvrdenie platí).	<i>dostanú do rúk deťom, mladistvým, alebo kriminálnikom, a teda aj že budú použité. Keby sa títo ľudia k zbraňam nedostali, predišlo by sa zbytočným úmrtiam...</i>
Dôkaz (je súčasťou vysvetlenia)	Podporuje vysvetlenie tým, že dokazuje výskyt daného fenoménu v realite.	<i>Mnoho prípadov streľby – na školách v USA, A. Breivik v Nórsku, streľba v Devínskej Novej Vsi.</i>

Zdroj: voľne spracované podľa Kosturková & Ferencová, 2019

Dôkazy by mali byť spoľahlivé, pravdivé (napr. objektívne), reprezentatívne (nepopisujú výnimky ale väčšinu situácií), relevantné (priamo podporujú alebo vyvracajú záver), aktuálne (najnovšie zdroje), môžu sa opierať o autoritu zdroja (citácie a bibliografické odkazy). Môžu byť založené na skutočnosti, teda odvolávajú sa na fakty (preverené, odpozorované údaje), na teórie (koncepce, systémy, modely, zákonitosti) alebo predpoklady (rozumné očakávania, čo môže nastať na základe súvislostí, sledu udalostí). Môžu byť ale založené aj na prioritách, keď sa odvolávajú na hodnoty (priority ľudstva, society, skupiny – hodnota slobody), na hierarchie hodnôt v nich (čo je považované za cennejšie) alebo na hodnotové celky. Za pravdivosť dôkazu sa považuje aj tzv. pravdepodobnosť dostatočnosti, napr. štatistická pravdepodobnosť, neexistencia prijateľnejšieho vysvetlenia.

Študenti pri výcviku argumentácie môžu k predloženej téze a tvrdeniu v skupinách tvoriť argumenty za alebo proti tvrdeniu, určovať, ktoré z predložených argumentov sú slabé a prečo / silné a prečo, analyzovať argumenty uvedené vo vybraných vedeckých textoch. Aby si lepšie rozvinuli **kritické čítanie** vedeckých textov, ktoré môžu potrebovať pri štúdiu, alebo pri recenzovaní textov niekoho iného, potrebujú poznať, že nie všetky argumenty sú založené na dedukcii alebo indukciu, pri ktorých možno vyčíslieť mieru pravdepodobnosti. Podľa Staněka (2011) sa často používajú argumenty, kde predpoklady nevedú k záveru s absolútnou istotou (sú len obvykle pravdivé) a kde sa pravdivosť platnosti predpokladov nedá presne určiť alebo kvantifikovať, teda môžu sa objaviť informácie, ktoré predpoklad spochybnia. Tieto argumenty sa označujú ako „napadnuteľné“. Napadnuteľné argumenty nie je možné označiť za chybné alebo iracionálne, pretože máloktorá argumentácia sa bez takých argumentov zaobíde. Začínajúci výskumník sa musí učiť, že analýza napadnuteľných argumentov a ich používanie si vyžaduje ďalšie overenia a úloha výskumníka pri tom závisí od typu napadnuteľného argumentu (tab. 7).

Tabuľka 7 Typy napadnuteľných argumentov a úloha výskumníka v nich

Typ argumentu	Vysvetlenie	Príklad	Úloha výskumníka
Kauzálna inferencia (abdukcia)	Usudzovanie vysvetľovaním, odvodením najlepšieho vysvetlenia.	<i>Ráno neboli v snehu žiadne stopy. V noci snežilo.</i>	Zvážiť ďalšie vysvetlenia a preukázať, že toto je najpravdepodobnejšie.

Autoritou	Citácia, odkaz na osobu, o ktorej predpokladáme, že vie, že tvrdenie je pravdivé.	<i>Zelina (1994) tvrdí, že stratégie KEMSAK zefektívňujú výučbu.</i>	Overiť, či osoba naozaj zastáva takéto tvrdenie Overiť, či je v oblasti naozaj autoritou.
Z analógie	Usudzovanie na vlastnosti prípadu na základe podobného prípadu.	<i>Prípád A je podobný prípadu B. Prípád A má vlastnosť Z. Potom aj prípad B má vlastnosť Z.</i>	Overiť, či prípad A má naozaj vlastnosť Z. Overiť, či ide naozaj o podobnosť (rozdiely). Overiť, či existuje prípad C, podobný prípadu B, ktorý nemá vlastnosť Z.
Zo záväzku	Usudzovanie, že ak autor zastáva nejaký výrok, musí zastávať aj iný výrok.	<i>Novák o sebe prehlasuje, že je humanista. Potom iste súhlasí aj so zavedením inkluzívneho vzdelávania.</i>	Pýtať sa, či neskrájame pozíciu autora.

Zdroj: voľne spracované podľa Staněk, 2016

Napadnuteľné argumenty sú vo vedeckom texte prijateľné, ale výskumník si musí dať pozor na rôzne aspekty ich používania, aby takými aj zostali. Vždy však musí byť pripravený takýto argument revidovať, ak sa objavia nové skutočnosti. Pre tréning plného pochopenia argumentu vo vedeckom texte sú pre doktorandov vhodné aj náročnejšie aktivity, založené na rekonštrukcii argumentu. Pri ňom sa študenti z konkrétneho vybraného akademického textu (cca polovica strany) pokúšajú zrekonštruovať argument – očistiť text, zoradiť premisy a závery, odhaliť zamlčané premisy, objasniť základné pojmy a pod. Následne zrekonštruovaný argument zhodnotia, či je platný a ak je induktívny, či má dostatočnú silu. Na záver vyjadria osobný kritický postoj k zrekonštruovanému argumentu, príp. aj k vybranému textu.

Vo vedeckom texte nie sú prijateľné **chyby argumentácie**. Tieto chyby môžu mať kognitívne príčiny, napr. chybné vyvodenie, chybná príčina, obsahová chyba a pod., ale aj afektívne príčiny, ak je dôraz argumentácie položený na emócie, alebo založený na útokoch na jednotlivcov alebo skupiny. Podrobný zoznam najrôznejších argumentačných faulov ponúka Centrum občianskeho vzdelávania Masarykovej univerzity v Brne (COV MU)⁵⁷. V tab. 8 je uvedený výber tých najväčších, ktorých by sa doktorand nemal dopúšťať. V argumentačných cvičeniach môžu študenti analyzovať predložené argumenty, určovať typ jeho chyby a skúšať, ako možno argument zmeniť.

⁵⁷ <http://www.obcanskevzdelavani.cz/argumentacni-faulty>

Tabuľka 8 Najzávažnejšie argumentačné chyby v odbornom texte

LOGICKÉ A OBSAHOVÉ	
Unáhlené zovšeobecnenie	Vyvodit' všeobecný záver z príliš malej skupiny prípadov/lúdi.
Unáhlený záver	Vyvodit' záver bez zamyslenia nad inými možnosťami.
Unáhlený kompromis	Predpokladať, že pravdivé tvrdenie musí ležať niekde uprostred medzi protikladmi.
Ignorácia	Záver na základe absencie dôkazov pre konkurenčné tvrdenie.
Skladanie	Predpokladať, že vlastnosť častí musí byť aj vlastnosťou celku.
Rozdeľovanie	Predpokladať, že vlastnosť celku musí byť aj vlastnosťou časti.
Falošná analógia	Vyvodzovať z podobnosti, ktorá v skutočnosti podobnosťou nie je.
Falošná dilema	Vyvodzovať na základe, že môžu existovať iba dve protikladné možnosti.
Jedna príčina	Predpokladať, že účinok mohol byť spôsobený iba jednou príčinou.
Spoločná príčina	Predpokladať príčinný vzťah medzi dvoma udalosťami, ktoré sú ale v skutočnosti vyvolané treťou udalosťou.
Spoločne, teda preto	Tvrdiť, že udalosti, ktoré sa vyskytujú zároveň, musia byť v príčinnom vzťahu.
Potom, teda preto	Tvrdiť, že udalosti, ktoré sa vyskytujú po sebe, musia byť v príčinnom vzťahu.
Potvrdzovacia slepota	Nebrať do úvahy protikladné fakty a zistenia.
Neznáma autorita	Odvolávať sa na nemenovaných znalcov, alebo skupinu.
Nevhodná autorita	Odvolávať sa na celebritu, ktorá nie je v probléme odborníkom.
Klzký svah	Tvrdiť, že jav povedie k domnelému reťazcu udalostí, ktorých výsledok je negatívny a preto aj jav je negatívny.
ZALOŽENÉ NA ŠPECIFIKÁCH ĽUDSKEJ PSYCHIKY ALEBO ETICKÉ	
Novosť	Predpokladať, že niečo nové je lepšie ako to staré.
Tradícia	Tvrdiť, že niečo je pravda preto, že sa to v minulosti tak robilo.
Obvyklý postup	Tvrdiť, že niečo je pravda preto, že sa to obvykle tak robí.
Rozšírený názor	Tvrdiť, že niečo je pravda preto, že v to verí väčšina ľudí.
Príhoda	Odmietnuť starostlivo získané údaje kvôli opačnej osobnej skúsenosti.
Slamený panák	Terčom nie je protiargument protivníka, ale jeho modifikácia, karikatúra, dezinterpretácia.
Útok na osobu	Argument nesmeruje k tvrdeniu, ale k osobe autora.
Nelichotivé zaradenie	Odmietnuť argument kvôli podobnosti stanovísk s nežiadúcimi osobami alebo skupinami alebo príslušnosti autora k nej.
Úhybný manéver	Odvedenie pozornosti k irelevantným súvislostiam.
Argumenty založené na predsudkoch, nenávisti, túžobných prianiach a pod.	

Zdroj: voľne podľa COV MU Brno

Azda najnáročnejšou oblasťou pri rozvíjaní spôsobilostí kritického myslenia je samostatné **kritické písanie**. Najmä v našom kultúrnom okruhu, pretože v anglo-americkej akademickej kultúre sa študenti učia *písaniu odborných esejí* od základnej školy, keďže je považovaná za najúčinnjší nástroj pre tento rozvoj. Základom je, že nejde o povrchné písanie, ale preniknutie do hĺbky konkrétneho problému. Obzvlášť začínajúci výskumníci takýto výcvik potrebujú, aby ich dizertačné práce neboli plné nič nehovoriaceho, irelevantného balastu, nesúvisiaceho so skúmanou problematikou. K tomu je vhodná stratégia písania odbornej eseje Jany Schaffer (1995), založená na presnom spôsobe, ako komunikovať svoje myšlienky, aby dávali zmysel a zaujali čitateľov. Základná schéma dobrého odseku v texte je nasledovná:

- TV – tematická veta (hlavná myšlienka, niečo, čo je potrebné dokázať),
- KD – konkrétny detail (konkretizácia tvrdenia, fakty, príklady, citácie),
- KM – komentáre (dôkaz, argument, pripomienka, analýza),
- ZV – záverečná veta (záverečný úsudok, tvrdenie).

Najprv študenti analyzujú týmto spôsobom vybraný odsek odborného textu, pričom hľadajú a rozdielnymi farbami zvýrazňujú uvedené elementy. Potom sami tvoria odseky, najprv podľa tohto základu a postupujú pridávaním viacerých komentárov k jednému detailu, neskôr pridávaním ďalších detailov s komentármi, takže odsek môže mať aj podobu: TV – KD – KM – KM – KD – KM – KM – ZV.

V dizertačných prácach, kde pochopiteľne jeden odsek nestačí na vyjasnenie problematiky, môže byť tento postup aplikovaný na celú kapitolu a každý odsek je venovaný jednému konkrétnemu detailu s komentármi. Vzhľadom na to, že výskumníci v spoločenských vedách pracujú s množstvom súperiácií teórií a myšlienok, môžu byť pre študentov inšpiratívne aj postupy, odvodené od písania filozofických esejí. V nich je štruktúra nasledovná:

- Úvod: uvedenie, resp. definovanie myšlienky/problematiky, ktorá má byť argumentovaná, prístupy k nej, dôležitosť, nadčasovosť problému.
- Jadro: uvedenie rôznych argumentov, zdôvodnení, ktoré myšlienku podporujú; uvedenie kritických námietok a protikladných argumentov k uvedenej myšlienke; argumentujúca reakcia na kritické námietky, resp. ich riešenie.
- Záver: vlastné zhrňujúce zdôvodnené stanovisko autora.

Tento postup je už omnoho náročnejší, vyžaduje rozsiahlejšie vedomosti o problematike z najrôznejších zdrojov a prístupov, ale je potrebný pre spracovanie teoretických a interpretačných statí doktorandských prác.

Ako ukázala záverečná správa projektu OECD Hodnotenie výsledkov vysokoškolského vzdelávania AHELO⁵⁸ v roku 2013, transmisívne orientovaná vysokoškolská výučba na Slovensku stále kritické myslenie a argumentáciu vysokoškolákov nerozvíja. Preto záver kapitoly tvoria výskumné zistenia Abramihho et al. (2009), ktoré sa dajú zhrnúť do troch bodov: (1) princípy kritického myslenia je

⁵⁸ <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/AHELOFSReportVolume2.pdf>

potrebné explicitne vyučovať (nemožno sa spoliehať, že si ich študenti sami odvodí z výučby); (2) transfer spôsobilostí kritického myslenia do nového kontextu je nepravdepodobný, pokiaľ študenti nemajú opakovanú príležitosť k nácviku, ktorý by zvyšoval ich citlivosť voči problémovým štruktúram v rozmanitých kontextoch problémových situácií; (3) najväčší efekt má výučba vedená učiteľmi, ktorí absolvovali tréning zameraný na rozvíjanie kritického myslenia.

3.2.3 Sebaregulácia a sebareflexívne spôsobilosti

Dôležitou oblasťou Rámca rozvoja výskumníkov (RDF, 2011) je ich personálny rozvoj, ktorú autori nazvali *Doménou osobnej efektivity (Personal effectiveness)*. Príprava a vedenie doktorandov by malo byť založené na poznaní, že medzi vedeckou efektivitou študentov a ich osobnostnými kvalitami existuje úzky vzťah. Doména osobnej efektivity odkazuje na potrebu rozvíjania viacerých vlastností a spôsobilostí mladých výskumníkov: 1) personálnych kvalít (nadšenie, vytrvalosť, sebedomie, zodpovednosť, sebareflexia); 2) sebaregulácie (napr. formulovanie cieľov a priorít, časový manažment, zosúladenie pracovného a súkromného života, otvorenosť voči zmene) a 3) profesijného a kariérneho rozvoja (manažovanie vlastnej kariéry, aktívne vyhľadávanie príležitostí pre ďalší profesijný rozvoj, otvorenosť voči pracovným príležitostiam, tvorba podpornej sociálnej siete pre ďalšie uplatnenie a pod.). Všetky menované vlastnosti či zručnosti sa rozvíjajú vo vzájomnej interakcii.

Sebaregulácia ako zdroj aktívneho sebarozvoja. Sebaregulácia má viacero významových rovín (Lovaš, 2011). V intenciách našich úvah budeme tento pojem chápať v súlade s dvomi definíciami. Prvá odkazuje na schopnosť jednotlivca modifikovať svoje správanie v súlade s vonkajšími požiadavkami (Gailliot & Baumeister, 2007). Posilňovanie sebaregulácie v tomto prípade súvisí s adaptáciou študenta na nové podmienky a úlohy, ktoré mu doktorandské štúdium ukladá. Podľa druhého (užšieho vymedzenia) je sebaregulácia chápaná ako komplex procesov, ktoré umožňujú jednotlivcovi riadiť jeho na cieľ orientované aktivity počas určitého obdobia a v podmienkach meniacich sa kontextov (Karoly, 1993). Tu je položený dôraz na prácu s vlastnými cieľmi. Ide o rozvoj potenciálu študenta určovať smer svojho správania a dodržiavať ho. Sebaregulácia v tomto ponímaní zohráva významnú rolu v tom, ako sa človek vníma a akým smerom sa posúva. V prípade doktorandov má sebaregulácia vplyv na to, či a v akej miere sa mladí ľudia stotožnia s obrazom seba samého ako výskumníka či vedca a ako dokážu riadiť nielen cestu svojho doktorandského štúdia, ale aj celkového profesijného a kariérneho rozvoja. Ide pri tom o skutočnú výzvu, keďže mnoho študentov vstupuje do štúdia s nízkym sebedomie a má mnoho pochybností o tom, či vôbec patrí na akademickú pôdu. Svedčia o tom nielen skúsenosti banskobystrickej doktorandskej školy, ale aj skúsenosti zahraničných univerzít (Morris et al., 2011). Nízka miera stotožnenia sa s rolou vedca môže spôsobovať nielen problémy pri plánovaní vlastného rozvoja, ale

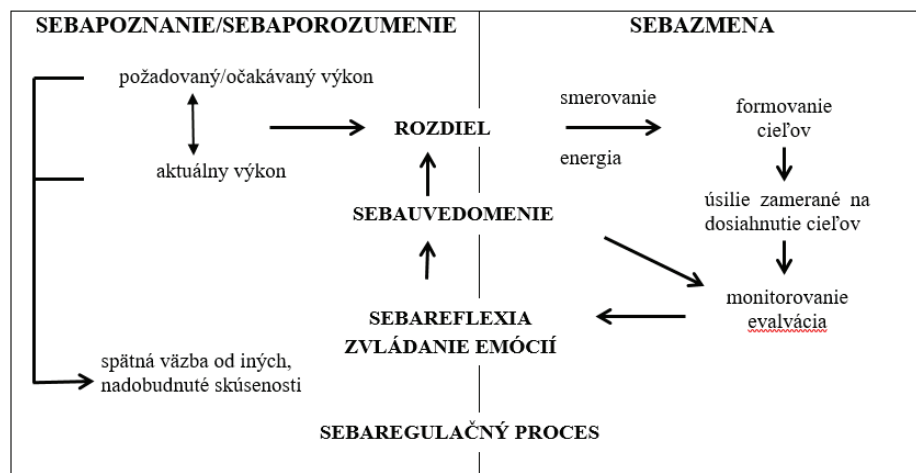
môže stáť aj za predčasným ukončením doktorandského štúdia, ktoré je v posledných rokoch veľmi častým javom (Golde, 2000).

Podpora sebaregulácie a rozvoj sebaregulačných spôsobilostí ako cesta k úspechu. Je prirodzené, že každý študent vstupuje do štúdia s víziou, že zažije úspech a zlepší si nielen svoju odbornosť, ale nadobudne aj väčšiu sebadôveru. Carroll (2014) vo svojej knihe hodnotí s odstupom času motiváciu vstúpiť do doktorandského štúdia a priznáva, že jedným zo silných motívov bola aj snaha získať *sebavedomie*. Samotný status doktoranda vytvára podľa neho priestor na sebauznanie vlastných kvalít. Ako však uvedieme nižšie, kontakt s požiadavkami často spôsobuje pravý opak. Pochybnosti sa vyplavujú najmä v okamihoch, keď študent prežije prvé neúspechy a nevie ako ďalej (porovnaj Murlink et al., 2018). V týchto chvíľach je mimoriadne dôležitá úloha školiteľa. Práve on môže významne prispieť k zvýšeniu sebavedomia študenta, povzbudiť ho a motivovať. Zároveň ho môže správne nasmerovať a zamedziť prípadnému zlyhaniu v jednotlivých fázach štúdia. Akokoľvek je však jeho rola dôležitá (porovnaj James & Baldwin, 1999), ani ten najlepší školiteľ nie je zárukou úspechu. Existujú na to minimálne dva dôvody: 1) vonkajšia motivácia nemá taký silný vplyv na prežívanie vnútornej spokojnosti doktorandov, ako vnútorná (Litalien, 2014) a 2) príliš silná regulácia zo strany školiteľa či inštitúcie je v rozpore s túžbou po autonómii. Výsledky dotazníkového výskumu (kap. 4.3) ilustrujú ich potrebu robiť vlastné slobodné rozhodnutia o svojom štúdiu.

Snaha reagovať na vzdelávacie a rozvojové potreby doktorandov je prirodzená pre každú vysokú školu, ktorá sa usiluje o zvyšovanie kvality doktorandského štúdia. Ako píše Nesbit (2012), akokoľvek sa organizácia usiluje rozpoznať a odpovedať na rozvojové potreby svojich členov a akokoľvek sa snaží zabezpečiť ich prístup k zaujímavým rozvojovým aktivitám, očakávané výsledky sú neisté. Túto myšlienku podporuje argumentom, že transfer nadobudnutých zručností či správania, ktoré členovia organizácie získajú v ponúkaných aktivitách, nie je automatický a ani zaručený. K tomuto transferu môže dôjsť len v prípade, že účasť na aktivitách bude vyvierať z ich vlastnej iniciatívy, ktorá je založená na osobne významných cieľoch. Ich definovanie závisí do veľkej miery od úrovne rozvoja sebareflexívnych spôsobilostí jednotlivcov. Podľa Nesbita (2012) sú dôležitou súčasťou celkového sebaregulačného procesu, ktorý ich posúva vpred.

Nesbitov koncept sebaregulačného rámca sa netýka doktorandov, ale lídrov organizácií. Je však v mnohom inšpiratívny. Podľa neho (obr. 6) osobný progres je závislý od dvoch procesov – sebaopoznávania, resp. seba porozumenia a sebazmeny. Súčasťou sebaopoznávania je hľadanie odpovede na otázky Kde sa nachádzam? a Kde by som sa mal nachádzať? V intenciách tejto teórie je dôležité, aby doktorand vedel zhodnotiť svoj aktuálny výkon a určiť, čo ho delí od výkonu, ktorý je od neho nielen očakávaný, ale ktorý očakáva on sám. Vnímanie „priestoru“ medzi východiskovou a cieľovou pozíciou je impulzom k hľadaniu spôsobu ako sa do cieľa dostať. V tejto

fáze dochádza k definovaniu vlastných rozvojových potrieb, keďže jednotlivci aktívne uvažuje o tom, v čom sa musí zlepšiť, aby mohol prežiť úspech.



Obrázok 6 Seberegulačný rámec rozvoja lídrov (podľa Nesbit, 2012)

Celý proces sebaregulácie by mal byť sprevádzaný kvalitnou priebežnou spätnou väzbou od iných a tá študentom často chýba (porovnaj kap. 4.3). Sebareflexia je totiž úzko spojená aj s riadením a ovládaním emócií, ktoré vznikajú pri externom hodnotení (Nesbit, 2012). Kritika je príležitosťou na učenie sa zvládať náročné situácie. Sebareflexia totiž nesmeruje len k uvedomeniu si svojich silných a slabých stránok v rámci výskumu či teoretického poznania. Ide tiež o uvedomovanie si svojich vnútorných kvalít, ako je napríklad zvládnutie negatívnej spätnej väzby či neúspechu. Rozpoznanie vlastného obranného systému a vlastných reakcií na negatívne hodnotenie je podľa Henriquesa (2016) jednou z dôležitých domén utvárania sebarefektujúceho vedomia (Self Reflective Awareness), ktorého rozvoj považujú na Madisonskej univerzite za kľúčovú oblasť prípravy doktorandov (tamtiež).

Podľa obrázka 6 *seba porozumenie* je východiskom *sebazmeny* (Nesbit, 2012). Tá závisí od schopnosti človeka zadefinovať si svoje osobne významné rozvojové ciele a tiež nasmerovať energiu na ich dosiahnutie. Úspech študenta do veľkej miery závisí od jeho schopnosti stanoviť si ciele korešpondujúce so *self*. Ide o tzv. sebakonkordantné ciele, dosahovanie ktorých je sprevádzané väčším úsilím ako v prípade cieľov, ktoré vznikli na základe vonkajšieho tlaku či externých očakávaní. Pravdepodobnosť ich úspešného splnenia sa vďaka vynaloženému úsiliu zvyšuje (Sheldon & Elliot, 1998, 1999 in Bobková, 2019). Naopak ciele, ktoré nekorešpondujú so *self* a sú len diktátom okolia, môžu spôsobovať intrapersonálny konflikt (Bobková, 2019). Ten môže zabrzdiť či dokonca pozastaviť proces ich dosahovania. Vytýčením cieľov sa však aktivita jedinca ani zďaleka nekončí. Vzápätí nastupuje formovanie implementačných zámerov, ktoré dávajú odpoveď na otázku Kedy, kde a ako sa bude

cieľ dosahovať? (Bobková, 2019). „Po ukončení aktivít zameraných na cieľ sa dosiahnutý cieľ porovnáva a hodnotí so zámerom – pôvodnými želaniami a túžbami. Jedinec tak získava spätnú väzbu, na základe ktorej modifikuje svoje budúce správanie“ (Bobková, 2019). Nastáva tak prirodzená sebazmena.

Uvedené poznatky poukazujú na význam vlastnej vnútornej aktivity a iniciatívy študentov v ich sebarozvoji. Príprava mladých výskumníkov sa nezaobíde bez posilňovania ich sebareflexívnych spôsobilostí. V prípade, že tento aspekt štúdia zostane opomenutý, existuje riziko, že úsilie inštitúcie nebude zúročené a nepovedie k očakávaným výsledkom. Nemožno sa ani spoliehať na to, že študenti vstupujú do doktorandského štúdia dostatočne pripravení regulovať vlastný rozvoj. Sebaregulácia je síce ľudom prirodzená a plánovanie cieľov je súčasťou ich života, neznamená to však, že to robia efektívne (Nesbit, 2012).

Sebaregulácia verus duševná pohoda. Vstup do doktorandského štúdia je zároveň vstupom do novej, akademickej kultúry. Ako konštatujú kolegovia z Brightonskej univerzity, stať sa členom akademickej komunity s jej špecifickou kultúrou a jazykom je proces, ktorý si vyžaduje čas. Aj ich skúsenosti potvrdzujú fakt, že v začiatkoch štúdia sa študenti cítia ako outsideri (Morris et al., 2011). Výstižne to dokumentuje aj výrok doktoranda tejto univerzity uverejnený v jeho reflexívnom denníku: „Na začiatku som sa cítil, že som tu omylom. Nebol som akademik. Bol som len niekto, kto sa snaží zapadnúť do tohto sveta, do tejto kultúry.“ (Morris et al., 2011, s. 76). Postupné vyrovnávanie sa s nárokmi akademickeho prostredia sprevádzajú aj negatívne pocity a stres. Túto skutočnosť potvrdzujú viaceré zahraničné výskumy (Murlink et al., 2011). Vysoká miera *stresu*, *depresíí* či *úzkosti* sa preukázala u francúzskych doktorandov (Marais et al., 2018), ako aj u študentov na belgických (Levecque et al., 2017) či amerických univerzitách (Evans et al., 2017). Na PF UMB 30 % študentov priznalo, že štúdium im v určitej miere spôsobovalo príznaky stresu, izoláciu, búšenie srdca, bolesť žalúdka, depresiu, nepokoj či stratu pamäte (kap. 4.3). Tieto zistenia by mali byť impulzom pre hľadanie cesty ako zlepšovať podmienky pre duševnú pohodu študentov. Vzťah medzi psychickou pohodou a výkonmi je totiž nespochybniteľný.

V intenciách vyššie uvedených skutočností sú zaujímavé výsledky výskumu J. Výrosta a D. Fedákovkej (2011) na vzorke 43 000 osôb z 23 rôznych krajín, podľa ktorých existuje jasný vzťah medzi subjektívne vnímanou sebareguláciou a mierou subjektívnej pohody a šťastia. Zistenia potvrdili, že respondenti s vysokou úrovňou sebaregulácie sa častejšie ako ostatní zobúdzajú odpočinutím, cítia sa pokojne a vyrovnané, bývajú pohltení tým, čo robia a pociťujú, že majú veľa energie (Výrost & Fedáková, 2011). Súvisí to zrejme s poznaním, že dosahovanie subjektívne významných (sebakonkordantných) cieľov sa spája s väčšou subjektívnou spokojnosťou, keďže takéto ciele poskytujú zážitok autonómie, kompetencie a súdržnosti (Sheldon & Elliot, 1999 in Bobková, 2019). Na základe týchto skutočností je možné formulovať predpoklad, že ak študenti doktorandského štúdia získajú

kontrolu nad svojím vlastným učením a rastom, zmiernia sa aj ich depresívne stavy, pocity osamelosti či šťastia, a zvýši sa ich subjektívna pohoda. Tento predpoklad je možné podporiť aj teóriami, ktoré odkazujú na význam tvorby vlastných zmysluplných cieľov pre pocit životnej spokojnosti (Csikszentmihalyi, 1996), ako aj celkový osobnostný rast, vrátane nadobúdania zdravého sebavedomia a sebaistoty (Bandura, 1997). Silný vzťah medzi osobne významnými rozvojovými cieľmi u doktorandov a dospelých a ich psychickou pohodou potvrdili aj Bauer & McAdams (2004).

Sebaregulácia verzus vedomie vlastnej zdatnosti a kontroly, resp. vedomie vlastných síl (self-efficacy). Tento koncept sa vzťahuje k osobnému presvedčeniu jednotlivcov o svojich schopnostiach začať nejakú zmenu, zotrvať v správaní a zvládnuť tak určité problémy (porovnaj Bandura, 1997). Nielen výskumy, ale aj prax psychológov potvrdzuje, že uvedomovanie si vlastných potencialít je základným prediktorom úspechu v celom rade prípadov – od ambície ukončiť fajčenie cez rôzne snahy atlétov až po úsilie o zlepšenie školských výsledkov (Fritsonová, 2008). Podľa Banduru je medzi touto vlastnosťou a ochotou angažovať sa a byť úspešný v rôznych oblastiach života silná korelácia (Bandura, 1997). Preukázaný je aj vzťah so sebavedomím (Fritsonová, 2008). Vedomie vlastnej zdatnosti súvisí s ďalšou vlastnosťou, ktorá si zasluhuje pozornosť. Je ňou vnímanie zdroja/miesta kontroly (locus of control). Inak povedané, viera študentov v to, že najmä oni sú tí aktéri, ktorí ovplyvňujú priebeh a výsledky svojho štúdia, je mimoriadne dôležitá. Tí, ktorí vidia zdroj kontroly v externom prostredí a nie v sebe, nemajú totiž motiváciu a silu ovplyvniť procesy, zvrátiť nežiaduci stav či bojovať s neúspechmi. Majú tendenciu rezignovať s argumentom, že to tak zariadil osud, okolnosti a pod. Naopak tí, ktorí veria, že situácia je pod ich kontrolou, nachádzajú v sebe silu bojovať a napredovať (porovnaj Schunk et al., 2000).

Pre rast vedomia zdatnosti či vlastnej kontroly je pre sebahodnotenie kľúčové. Ak sebareflexia prinesie informácie o pokroku, ktorý nastal vďaka novej situácii, zvyšuje sa viera človeka vo vlastné sily, a tým sa zvyšuje aj jeho chuť pracovať ďalej (Schunk et al., 1989). Aj akčný výskum Fritsonovej (2008) potvrdil, že využívanie sebareflexívnych techník (písanie reflexívneho denníka) má pozitívny vplyv na vnímanie vlastných potencialít, a to najmä v prvej etape vzdelávacieho kurzu. Tieto poznatky a výskumné zistenia naznačujú, že posilňovaním sebareflexívnych spôsobilostí doktorandov dochádza k súbežnému posilňovaniu ich sebavedomia, ako aj ostatných personálnych kvalít doktorandov, o ktorých sme písali v úvode tejto kapitoly (nadšenie, vytrvalosť, zodpovednosť a pod.).

Sebaregulácia verzus študijná úspešnosť. Existuje zhoda v tom, že sebaregulácia je nevyhnutnou súčasťou úspešného procesu učenia sa (Sitzmann & Ely, 2011 in Pedaste, 2012). Mohli by sme preto predpokladať, že ak sa v štúdiu bude vytvárať priestor pre rozvoj sebaregulácie a sebareflexívnych spôsobilostí učiacich sa, zlepšia sa aj ich študijné výsledky. Tento vzťah bol preverovaný viacerými

výskumnými tímami, ale výsledky nie sú konzistentné. Na pozitívny vplyv sebareflexie na zlepšenie vzdelávacích výsledkov žiakov stredných škôl poukazujú vo svojej štúdii Cleary et al. (2008). Naopak Lew & Schmidt v záveroch svojho výskumu konštatujú, že miera rozvoja sebareflexívnych zručností nemá jednoznačne pozitívny vplyv na vzdelávacie výsledky. Ako však píš, sebareflexia je napriek tomu dôležitá, pretože rozvíja iné aspekty procesu učenia sa, ktoré nie je možné posudzovať len podľa študijných výsledkov (Lew & Schmidt, 2011). Tieto benefity odкрýva Mann v rozsiahlej prehľadovej štúdii (2007). Jedným z tých najzásadnejších je, že reflexia posilňuje aktívny prístup k učniu, vďaka ktorému dochádza k pochopeniu a prepájaniu nových poznatkov, a teda aj k budovaniu integrovaného poznania. Analýza viacerých definícií pojmu reflexia vedie Manna ku konštatovaniu, že väčšina autorov zdôrazňuje vo svojej definícii fakt, že súčasťou reflexie (a teda aj sebareflexie) je kritická analýza poznania či skúsenosti, vďaka ktorej dochádza k hlbšiemu porozumeniu. Ako autor konštatuje, literatúra prináša dostatočné dôkazy o tom, že reflexia a tzv. hĺbkové učenie sú vzájomne prepojené konštrukty, ktoré sa navzájom ovplyvňujú (Mann, 2007). S týmto názorom sa stotožňujú aj iní autori, ktorí okrem toho zdôrazňujú, že kritická reflexia ovplyvňuje aj ďalšie dôležité procesy, ako je napríklad určovanie ďalších vzdelávacích cieľov (Schön 1983; Boud et al., 1985). Aj McCormic, Simmitt a Sullivan 2013 (in Cavilla, 2017) argumentujú, že študenti, ktorí sú vedení k metakognitívnym aktivitám, akou je napríklad písomná sebareflexia, sú viac angažovaní v školskej práci a udržiavajú si vyššiu úroveň akademického vzdelania. Tieto poznatky by mali byť dostatočne silným argumentom pre to, aby sa v doktorandskom štúdiu venovala pozornosť rozvíjaniu sebareflexívnych spôsobilostí, pretože pre kvalitu doktorandov je omnoho dôležitejšia hĺbka osvojeného poznania a ich ambícia dozvedieť sa viac ako len študijné výsledky.

Sebaregulácia versus výskumné spôsobilosti. Zaujímavým príspevkom k zdôvodňovaniu významu sebaregulácie v doktorandskom štúdiu je štúdia výskumníkov z Tartu Univerzity v Estónsku (Pedaste et al., 2012). Na začiatku svojho skúmania si položili otázku: Ako reflexívne aktivity zakotvené v sebaregulačnej podpore mladých výskumníkov ovplyvňujú ich výskumné zručnosti. Výskumnú vzorku netvorili vysokoškoláci ani doktorandi, ale žiaci vo veku 13 až 16 rokov, ktorí mali riešiť pripravené problémové úlohy v štruktúre, ktorá kopíruje fázy výskumu a umožňuje sledovať rozvoj konkrétnych výskumných spôsobilostí: 1) identifikovanie problému, 2) formulovanie výskumnej otázky, 3) formulovanie hypotézy, 4) plánovanie experimentu, 5) realizácia experimentu, 6) analýza a interpretácia výsledkov a 7) náčrt záverov a prezentovanie zistení (Pedaste et al., 2012). Žiaci pracovali vo dvojiciach v špecifickom edukačnom prostredí (Web based inquiry learning environment Young Researchers), ktoré podnecovalo sebareflexiu a autoreguláciu. Na záver výskumný tím skonštatoval významné zlepšenie všetkých sledovaných výskumných zručností a potvrdil, že kvalita sebaregulačných aktivít koreluje s úrovňou rozvoja výskumných spôsobilostí. Preto je mimoriadne dôležité

tvoriť prostredie, ktoré sebareguláciu študentov podporuje (Pedaste et al., 2012). Dôraz na sebareguláciu je pritom obzvlášť dôležitý v začiatkoch štúdia.

Reflexívne písanie ako možnosť rozvoja sebaregulácie a sebareflexívnych spôsobilostí

Vedecké poznanie o potrebe rozvíjania sebaregulácie a sebareflexívnych spôsobilostí sa len minimálne pretavuje do práce učiteľov (Mann, 2007), a to aj vo vysokoškolskom vzdelávaní (Fritsonová, 2008). Existuje pritom množstvo námetov a inšpirácií ako sebareguláciu u študentov podporovať. Mnohé techniky vychádzajú zo skúseností klinickej praxe psychológov a opierajú sa o stratégie kognitívno-behaviorálnej terapie. Vo viacerých štúdiách je zdôrazňovaný aj aspekt sociálnej interakcie či učenia. Azda najviac diskutovanou stratégiou rozvoja týchto cieľových spôsobilostí je **reflexívne písanie**. V literatúre je možné nájsť odkazy na dôležitosť vedenia reflexívnych denníkov (*reflective journaling, reflective diaries*); vo vzťahu k doktorandskému štúdiu, kde je potreba reflektovať výskumnú činnosť sa zdôrazňuje význam vedeckých denníkov či zápisníkov (*research journals, research diaries*).

Reflexívny denník môže mať povahu naratívneho textu, ktorý často nadobúda až terapeutickú funkciu (Morris et al., 2011). Ak je však prioritou najmä reflektovanie procesu a výsledkov učenia sa, odporúča sa riadené písanie sprevádzané pevnou štruktúrou alebo zadávaním priebežných úloh, ktoré majú pomôcť študentovi nájsť odpovede na dôležité otázky. Tie sa týkajú určenia rozvojových cieľov, výstavby implementačného plánu ich plnenia či zhodnotenia prežitej skúsenosti. Podľa Lewa & Schmidta (2011) sa povedomie o tom, čo sa študenti naučili a akým spôsobom k poznaniu dospeli, dynamicky rozvíja vtedy, ak sú pri písaní reflexívneho denníka priebežne inštruovaní zo strany facilitátora a získavajú od neho aj pravidelnú spätnú väzbu. Travers a jeho tím (2014) vnímajú výhody takéhoto denníka najmä v tom, že zabezpečuje úzky kontakt s prežitou skúsenosťou, pretože sebareflexia nastupuje s minimálnym časovým odstupom, čím sa znižuje aj riziko chybnnej retrospekcie, čo odkazuje na potrebu pravidelného písania či plnenia úloh na strane študentov.

Viacerí autori sa zhodujú v tvrdení, že reflexia by nemala prebiehať výhradne v izolácii. *Interakcia s ostatnými študentmi* je dôležitá z viacerých dôvodov:

- Ak študenti prežili spoločnú skúsenosť, môže spoločná reflexia pomôcť jednotlivcom nastoliť nové otázky, uvedomiť si nové súvislosti či potreby. Riley-Doucet & Wilson (1997) zaviedli v práci so študentmi trojfázový model práce s reflexívnym denníkom, kde po fáze vlastného kritického posúdenia skúsenosti dochádza k skupinovej diskusii (peer group discussion). V rámci nej sú študenti povzbudzovaní k tomu, aby formulovali otázky, ale tiež vyjadrovali svoje pocity, ktoré zážitok vyvolal. Až následne sú vyzvaní k individuálnemu písomnému zhodnoteniu a sebahodnoteniu, v ktorom majú zaujať aj postoj k tomu, čo odznelo v skupine.

- Ďalší dôvod súvisí s potrebou konfrontácie subjektívneho pohľadu. Interakcia s inými študentmi je príležitosťou pre zdieľanie a učenie sa zo skúseností ostatných, ako aj príležitosťou pozrieť sa na analyzovaný jav z inej perspektívy. Tento pohľad môže vo veľkej miere prispieť k (re)interpretácii vlastného pohľadu (Pedaste et al., 2012).
- Reflexia v skupine môže mať aj terapeutický význam. Zdieľanie pocitov v skupine ľudí, ktorá prechádza podobnými skúsenosťami, môže posilniť motiváciu jednotlivcov, ako aj ich sebavedomie a vieru vo vlastné schopnosti. Tá prirodzene s každým úspechom rastie a naopak s každým neúspechom klesá. Práve v týchto okamihoch je dôležitý kontakt so skupinou, v ktorej môžu členovia prežívať podobné pocity. Je preukázané, že ak človek vidí, že nezlyháva len on sám, ale zlyhávajú aj iní ľudia, vedomie vlastnej zdatnosti stúpa (Schunk, 2000). Facilitovanie takejto skupiny si však vyžaduje erudíciu a prax.
- Posledným dôvodom je vytváranie priestoru pre hľadanie opory v tíme. Altun & Erden (2013) píšú o stratégii vyhľadávania pomoci, ktorú považujú za jednu z dôležitých učebných stratégií založených na sebaregulácii. Študenti si počas spoločných diskusií môžu voľiť ľudí, ktorí im budú v prípade potreby nápomocní, pričom takouto oporou sa môže stať nielen rovesník/spoluziak, ale aj samotný učiteľ.

V doktorandskom štúdiu sa na zahraničných univerzitách môžeme stretnúť s **vedeckým reflexívnym denníkom**. Prívlastok „vedecký“ naznačuje, že dôraz je v tomto prípade položený na reflektovanie výskumného procesu a svojho postavenia v ňom. Výskumníci, ktorí obhajujú význam vedenia takéhoto denníka hovoria o niekoľkých výhodách:⁵⁹

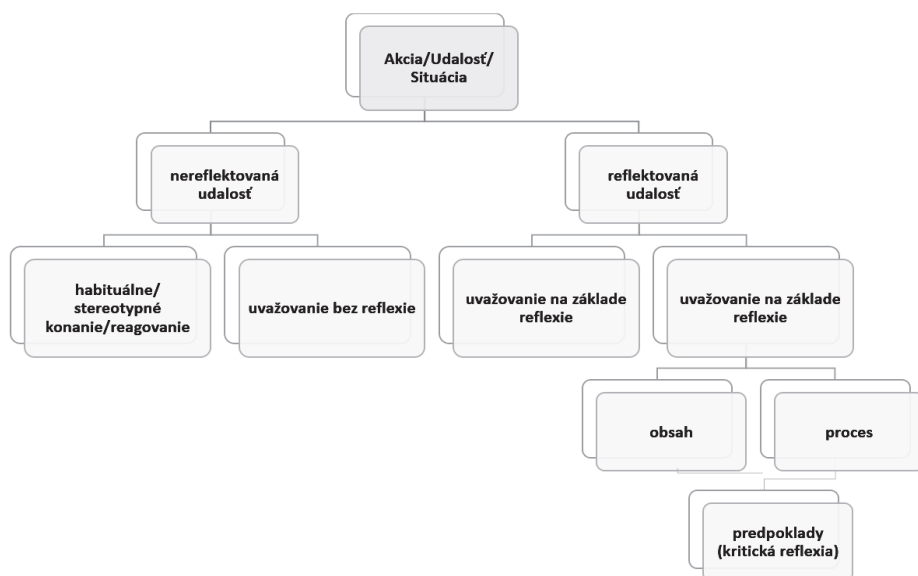
1. Pomáha zaznamenať si podrobnú históriu výskumného procesu vo vývoji výskumníka.
2. Pomáha vytvoriť si referenčný bod, keď sa myšlienky počas výskumného procesu menia/modifikujú.
3. Umožňuje sledovať vývoj vlastných výskumných zručností.
4. Dáva priestor na hlbavejšie premýšľanie o vlastnom výskume.

Orangeová z Houstonskej univerzity (2016) zdôrazňuje, že okrem zaznamenávania a analyzovania jednotlivých krokov výskumu, umožňuje reflexívny denník skúmať aj vlastné emócie a uvedomovať si, akú rolu zohrávajú v celom procese. Túto funkciu vedeckého reflexívneho denníka akcentujú aj Nadin & Cassell (2006), podľa ktorých sú poznámky týkajúce sa emocionálneho rozpoloženia mimoriadne dôležité aj pre interpretáciu dát. Výskumník by totiž mal brať do úvahy aj skutočnosť, že výsledok môže byť ovplyvnený jeho emocionálnym rozpoložením, napr. počas vedenia rozhovoru s respondentom. Dôležité podľa nich je zamýšľať sa aj nad tým, ako môžu subjektívne presvedčenia, hodnoty či dokonca predsudky

⁵⁹ Why you should consider keeping a research diary, 2018. <https://www.publicationcoach.com/research-diary/>

ovplyvniť priebeh výskumu, ale najmä interpretáciu jeho výsledkov (Nadin & Cassell, 2006). Denník tiež slúži na zachytávanie prvých rodiacich sa nápadov, konceptov a myšlienkových pochodov, čím sa vytvára dôležitá báza neskoršej interpretácie dát (Orange, 2016).

Vedecké denníky majú najväčší zmysel v prípade začiatočníkov. Základným princípom reflexívneho denníka je *pohľad späť k už prežitým udalostiam*. Aby človek mohol čerpať z prežitej skúsenosti a modifikovať na základe nej svoje premýšľanie či následné konanie, musia byť splnené dve podmienky: 1) musí byť vytvorený priestor pre ex post facto reflexiu (tiež reflexia na akciu) a 2) reflexia musí byť (seba)riadená tak, aby podnecovala kritické myslenie. Podľa Mezirowa (in Spais, 2010) má reflexia dve základné podoby. Tú, ktorá prebieha prirodzene nazýva *reflexiou v akcii* (reflection-in-action). Ide o mentálnu činnosť, ktorá často trvá len zlomky sekundy, počas ktorých priamo v akcii prehodnocujeme svoje konanie. Na základe podnetu z okolia sa intuitívne rozhodujeme, čo urobiť inak. Reflexiu, ktorá už nie je takou samozrejmosťou, nazýva Mezirow *reflexiou na akciu* (reflection-on-action) alebo aj ex post facto reflexiou. Ide o mentálnu aktivitu, počas ktorej sa aktér vracia k udalosti, rozmyšľa nad tým, čo sa udialo a snaží sa pochopiť detaily. Podmienkou k tomu, aby sa v budúcnosti vyhol navyknutému stereotypnému konaniu (tiež habituálnemu) je kritická reflexia priebehu celej situácie a jej obsahu. Tento princíp bol aj nosným východiskom tvorby štruktúry reflexívneho denníka, zavedeného na PF UMB (obr. 7).



Obrázok 7 Kritická reflexia podľa J. Mezirowa (in Spais, 2010)

Pri **zavádzaní reflexívneho písania** je dôležité, aby prebehla diskusia, ktorá pomôže študentom porozumieť významu zaznamenávania a hodnotenia jednotlivých udalostí. Moon (2010) odporúča venovať v prvom kroku zavádzania

reflexívneho denníka pozornosť otázkam: Čo je reflexia? a Čo znamená byť reflexívnym? a odporúča tieto kroky:

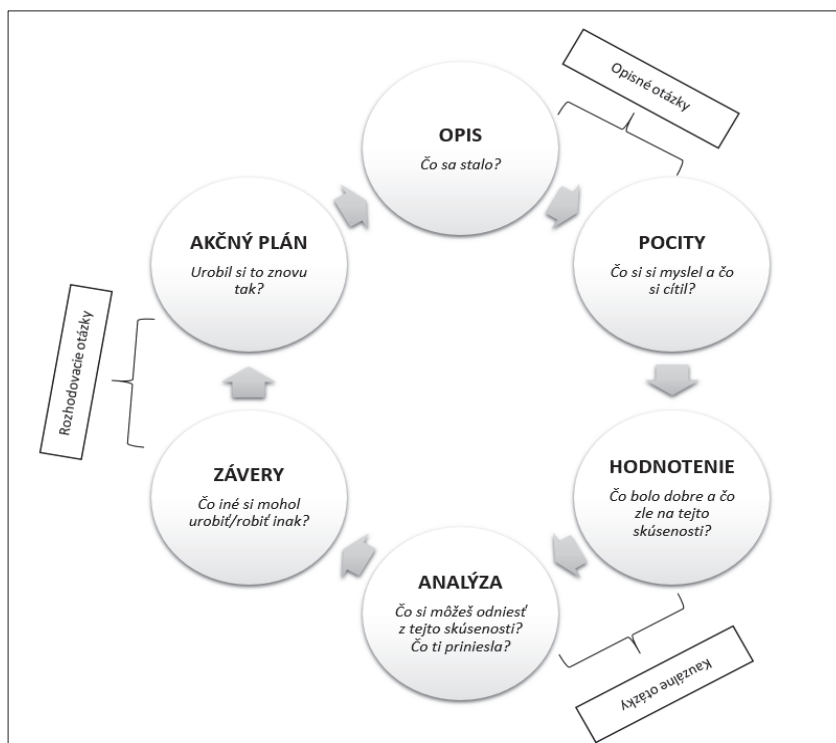
- Spoločné uvažovanie o tom, prečo sa reflexia využíva na uľahčenie učenia.
- Premýšľanie o tom, v čom sa reflexia odlišuje od bežných foriem učenia.
- Uvažovanie o tom, prečo je dôležité, aby sme pri reflexii používali JA a nie vedecký plurál.
- Prezentovanie príkladov dobre aj zle odvedenej písomnej reflexie.
- Vytvorenie priestoru pre vyjadrenie predstáv študentov o reflexii a reflexívnom písaní.
- Vytvoriť priestor pre krátku ukážku reflexie zo života. Študenti môžu byť požiadaní, aby si spomenuli na nejaké svoje posledné vystúpenie, zhodnotili svoje silné či slabé stránky.
- Vyskúšanie si reflexívneho písania cez jednoduché cvičenie.
- Využiť ďalšie nástroje/cvičenia podporujúce reflexívne písanie (Moon, 2010).

Plán zavádzania reflexívneho denníka na PF UMB mal podobnú štruktúru. Išlo o skupinovú diskusiu so študentmi prvého ročníka zameranú na porozumenie významu reflexívneho písania pre ich osobnostný i vedecký rast. Dôležitou súčasťou bolo aj získanie dôvery účastníkov skupinovej diskusie a spoločné hľadanie spôsobu zabezpečenia anonymity, ktorá im umožní vyjadrovať myšlienky slobodne a bez strachu, že bude ich identita odhalená. Diskusia totiž odhalila obavy z toho, že myšlienky formulované v reflexívnom denníku by mohli byť šírené smerom k učiteľom a školiteľom.

Aby písanie reflexívneho denníka skutočne podnecovalo kritické myslenie doktorandov, bola zavedená **štruktúra reflexívneho denníka**, a to podľa skúsenosti z kurzu kvalitatívneho výskumu na Univerzite v Houstone, kde doktorandi žiadali presnejšie usmernenia ako postupovať pri písaní. Zavedenie jasných usmernení a úloh zvyšuje reflexívnu aktivitu študentov, ako aj celkovú kvalitu ich reflexií (Orange, 2016). Štruktúra bola inšpirovaná dvoma modelmi: reflexívnym modelom učebného cyklu G. Gibbso⁶⁰ a typológiou sebareflekujúcich otázok učiteľa, ktorú vytvorili Švec a Stránský (in Švec, 1994), inšpirujúc sa štvorfázovým postupom pedagogickej sebareflexie J. Smytha z roku 1989 (obr. 8).

Rozvoj sebaregulácie a sebareflexie je nikdy nekončiaci proces, ktorí bude mladých ľudí sprevádzať nielen v štúdiu, ale aj počas ich ďalšej profesijnej kariéry. Či sa očakávaní spojené so zavedením reflexívneho denníka u doktorandov na PF UMB naplnili a aké výsledky priniesli, hovorí výskumná prípadová štúdia v kapitole 4.3.

⁶⁰ *A short guide to reflective writing, 2015* University of Birmingham <https://intranet.birmingham.ac.uk/as/libraryservices/library/skills/asc/documents/public/Short-Guide-Reflective-Writing.pdf>



Obrázok 8 Štruktúra reflexívneho denníka ako kombinácia reflexívneho modelu učebného cyklu G. Gibbsa a typológie sebareflektujúcich otázok učiteľa V. Šveca a Z. Stránskeho

3.2.4 Osobná autonómia

Rámec rozvoja výskumníkov (RDF, 2011) zaraďuje do štruktúry spôsobilostí a kvalít, ktoré odporúča rozvíjať u výskumníkov aj také, ktoré priamo súvisia s osobnostným rozvojom študentov a tým podporujú jeho univerzálnu vybavenosť pre úspešné fungovanie v akomkoľvek prostredí. V doméne *osobná účinnosť*, uvádza medzi spôsobilosťami a kvalitami osobnosti napr. integritu a zodpovednosť, reakciu/citlivosť na zmeny a pod. Miera rozvinutosti uvedených spôsobilostí a osobnostných kvalít zodpovedá úrovni autonómie, na ktorej sa jednotlivci v období vynárajúcej dospelosti nachádzajú v procese naplňovania takých vývinových úloh, akými sú nárast autoregulácie vlastných emócií a vlastného správania, väčšia samostatnosť v rozhodovaní, nadobúdanie väčších práv a preberania väčšej zodpovednosti v rámci danej spoločnosti (Mareš & Mareš, 2014, s. 82). Autonómia predstavuje nielen výsledok, ale aj proces, ktorý je ovplyvniteľný externými podmienkami. Preto je namieste podporu autonómie študentov doktorandského štúdia obsiahnuť v rámci vzdelávacích či podporných aktivít pre študentov, ako aj rozširovať povedomie o stratégiách rozvoja autonómie zo strany učiteľov, resp. školy ako systému.

Teoretické ukotvenie konceptu autonómie. Z vývinovo-psychologického hľadiska patria študenti denného doktorandského štúdia do obdobia tzv. vynárajúcej sa dospelosti (Macek, 2005), kedy je pre mladých ľudí typické hľadanie vlastnej identity, snaha osamostatniť sa a presadiť si svoju názorovú aj sociálnu autonómiu. Autonómia jednotlivca má mimoriadne postavenie v edukácii mladých ľudí, keďže tí by mali postupne preberať zodpovednosť za svoje rozhodnutia a svoj život do vlastných rúk. Teoretické koncepty **autonómie**, ktoré mapujú možnosti človeka správať sa a rozhodovať ako zvrchovaný jednotlivec, možno v psychologických vedách sledovať približne od 50-tych rokov minulého storočia. V zahraničí sa autori Hmelová & Pinus (2002), Ježek (2014) pokúsili hlavné prístupy usporiadať do prehľadu. Pre účely tejto kapitoly sú podnetné prístupy, ktoré by podľa prehľadu Ježka spadali do pohľadu psychológie individuálnych rozdielov, a v rámci typov autonómie do autonómie ako zvrchovanosti (self-governance), resp. autonómie v zmysle sebariadenia (sebadeterminácie). Hlavné teoretické zastrešenie uvedených prístupov je priamo súčasťou dvoch hlavných teórií, prípadne sú od nich odvodené.

Sebadeterminačná teória autorov Deciho & Ryana (1985) zdôrazňuje pri autonómii rozmer angažovanosti, autenticity a vnútorného stotožnenia sa s hodnotami, ktoré sú postupne integrované do *self* ako konečnej inštancie integrovaného správania a prežívania. Podľa tohto prístupu *autonómia* znamená, že správanie je sprevádzané pocitom, že jednotlivec koná z vlastnej vôle, nekoná na základe vonkajšieho tlaku, plne prijíma svoje konanie a je s ním stotožnený. Autonómiu je tak možné charakterizovať v zmysle *pocitu integrity*, ktorá je hnacou silou psychologického vývinu a rastu (Deci & Ryan, 2008). Autonómna orientácia v súvislosti s iniciáciou a reguláciou vlastného správania zahŕňa vysoký stupeň prežívania voľby. Keď sú ľudia autonómne orientovaní, vyhľadávajú príležitosti k sebadeterminácii a voľbe. Preto napr. silná autonómna orientácia vedie ľudí k výberu povolání umožňujúcich väčšiu iniciatívu, k interpretácii ich súčasnej situácie ako umožňujúcej vyššiu mieru autonómie (teda ako situácie informatívnej) a k organizácii svojho konania nie na základe nejakých kontrol a obmedzení, ale osobných cieľov a záujmov.

Koncepcia *self* v teórii Deciho & Ryana (1991) poskytuje vzťahový rámec pre rozlišovanie tých, ktorí sú *vnútorne/intrinsicky motivovaní* a ktorých zámerne konanie reprezentuje seba-determináciu, a tých, ktorí nie sú. Intrinsická motivácia predstavuje „zdroj energie, ktorý je podstatou aktívnej povahy organizmu“ (Deci & Ryan, 1985, s. 11) a je definovaná ako „prirodzená vrodená tendencia k napĺňaniu vlastných záujmov a uplatňovaniu svojich schopností spojená s vyhľadávaním a zdolávaním optimálnych výziev“ (tamtiež s. 43). Správanie, ktoré je buď vnútorne/intrinsicky motivované alebo pramení z dobre integrovaných osobných hodnôt a regulačných procesov môže byť podľa autorov sebadeterminované, kým správanie, ktoré pramení z neintegrovaných procesov, ako sú vnútorné tlaky alebo sociálne žiaduce introjekcie, nie. Presnejšie vyjadrené, v prvom prípade stupeň

angažovanosti self v iniciovaní a regulovaní konania bude väčší než v druhom prípade. Zdravý vývin zahŕňa z tohto pohľadu pohyb, smerovanie k dosahovaniu väčšej autonómie a v zmysle chápania tohto pojmu aj integrácie. Kľúčovým prvkom tohto procesu je okrem vnútornej motivácie proces internalizácie a proces integrácie externých regulácií správania. Čím je jednotlivec autonómnejší, tým aktívnejšiu účasť na riadení svojho života a svojich cieľov prejavuje (Deci & Ryan, 2002).

Deci & Ryan (1985) vymedzujú *sebadetermináciu* ako „schopnosť uskutočňovať voľby a na rozdiel od rozličných podmienených posilnení, pudov či iných vonkajších síl a tlakov, chápať ich ako determinanty vlastných činov. Sebadeterminácia je viac ako len schopnosť, vyjadruje tiež potrebu. Ide o základnú vrodennú tendenciu k sebadeterminovaniu, v dôsledku ktorej sa organizmus venuje činnostiam, ktoré sú preň zaujímavé“ (tamtiež, s. 38). Pojem sebadeterminácia teda súvisí s konaním ako primárnym kauzálnym činiteľom v jednotlivcovom živote a s uskutočňovaním takých volieb a rozhodnutí týkajúcich sa kvality vlastného života, ktoré sú nezávislé od nepatričných vonkajších vplyvov a zásahov (Wehmeyer, 1995). Konanie alebo udalosť možno pokladať za sebadeterminovanú, ak sa v jednotlivcovej činnosti odrážajú štyri základné charakteristiky: 1. jednotlivec konal autonómne, 2. správanie bolo sebaregulované, 3. jednotlivec inicioval akciu, reagoval na udalosť „psychologicky posilňujúcim“ spôsobom a 4. jednotlivec konal v zmysle sebarealizácie. Za sebaregulované prejavy správania sú pokladané stratégie self-managmentu (vrátane sebamonitorovania, sebainštruovania, sebahodnotenia a sebaposilňovania), stanovovania a dosahovania cieľov, riešenia problémov a observačného učenia. Sebaregulované formy správania predstavujú kombináciu behaviorálnych a kognitívnych stratégií zameraných na dosahovanie výsledkov, o ktoré sa jednotlivci usilujú, stratégií, prostredníctvom ktorých sa vo svojich životoch stávajú kauzálnymi činiteľmi.

Z perspektívy zámerov kapitoly je dôležitá téma *rozvoja sebadeterminácie v rámci vzdelávania*. I keď nemožno hovoriť o kompletnej taxonómii, nasledovné komponenty pokladá Wehmeier (1995) z hľadiska rozvoja sebadeterminovaného správania za obzvlášť dôležité: uskutočňovanie volieb, realizácia rozhodnutí, riešenie problémov, stanovovanie a dosahovanie cieľov, sebaopozorovanie, sebahodnotenie a sebaoposilňovanie, pozitívne atribúcie účinnosti a očakávaných dôsledkov, sebauvedomenie, sebaopoznanie. Účelná a správne implementovaná vzdelávacia stratégia podporujúca rozvoj sebadeterminácie, je taká, ktorá kladie dôraz na vedenie študentov k osvojovaniu si týchto základných komponentov. Rozvoj sebadeterminácie ako jedného z výsledkov vzdelávacieho procesu, si však bude vyžadovať výučbový program, ktorý je nielen účelný, ale v rámci ktorého sú tiež skoorinované skúsenosti, ktoré si študent v priebehu celého vzdelávacieho procesu osvojuje.

Prístup zameraný na človeka (PCA). Humanistická psychológia, osobitne terapia zameraná na klienta (Rogers, 1951, 1959) poskytuje inšpiráciu pre chápanie

optimálneho fungovania osobnosti v perspektíve definovania pojmu, ako aj v perspektíve spôsobov dosiahnutia takejto úrovne rozvinutosti osobnosti, relevantné aj pre sféru vzdelávania. Synonymom optimálnej psychologickej zrelosti a úplnej kongruencie, optimálneho fungovania človeka, teda konečným cieľom aktualizácie ľudského organizmu je pre Carla Rogersa pojem „*plne fungujúci človek*“ (fully functioning person). Rogersova koncepcia plne fungujúceho človeka (1962, 1997) predstavuje najkomplexnejší opis optimálnej osobnostnej organizácie a premostenie medzi jeho teóriou osobnosti a teóriou psychoterapie. Jeho dominantnými, vzájomne súvisiacimi charakteristikami sú: otvorenosť k vlastnému prežívaniu, žitie existenciálnym spôsobom a vnímanie vlastného organizmu ako dôveryhodného zdroja prežívania pre dosiahnutie uspokojivých rozhodnutí a konania.

Človek s uvedenými charakteristikami – otvorenosť k prežívaniu, žitie v procese a dôvera vo vlastné prežívanie – sa podľa Rogersa stáva plnšie fungujúcim človekom, čo má viacero implikácií, z nich zdôrazňuje integráciu, kreativitu a dôveryhodnosť povahy ľudského bytia. Posilnenie *kreativity* ľudí Rogers vníma ako dôsledok toho, že rozvinuli väčšiu dôveru v procesy, ktoré v nich prebiehajú, dovoľia si prežívať vlastné city, žiť podľa vlastných hodnôt a vyjadrovať sa sebe vlastnými, jedinečnými spôsobmi. Opísané slobodné fungovanie človeka Rogers považuje za dôkaz konštruktívnosti a *dôveryhodnosti základnej povahy ľudského bytia*.

Integrovaného človeka Rogers chápe ako zjednoteného v rámci seba na všetkých úrovniach, akoby „z jedného kusa“, znižuje sa rozdiel medzi „rolovým self“ a „reálnym self“, medzi defenzívnou fasádou a skutočnými citmi. Prežívanie vlastného organizmu je stále viac dostupné vedomému self. Kľúčovou kvalitou integrovaného človeka je jeho *kongruencia*, ktorá predstavuje koncept kompatibilný s konceptom autenticity osobnosti. V takomto poňatí Wood et al. (2008) chápu autonómiu ako prejav autentickej osobnosti, ktorá je výsledkom nízkeho stupňa sebaodcudzenia, vysokého stupňa autentickeho žitia a vysokého stupňa akceptovania vonkajších vplyvov.

Podpora autonómie doktorandov. Autonómiu viazanú na proces učenia, t. j. *autonómiu pri učení* (learning autonomy) možno podľa Mareša & Mareša (2014) skúmať najmenej v troch základných modalitách: 1. na úrovni vzdelávacieho systému a školy ako inštitúcie, 2. na úrovni učiteľa a jeho interakcie so žiakmi, 3. na úrovni žiakov, ich autoregulácie a autonómie. Všetky tri prístupy chápu autonómiu pozitívne ako proces aj žiaduci produkt kombinácie individuálneho vývoja a pozitívnych vplyvov edukačného aj ďalších sociálnych prostredí. V treťom, pre nás relevantnom, prístupe sa autonómia v procese učenia chápe ako proces utvárania *autoregulácie*. Autoregulácia učenia je taká úroveň učenia, kedy sa žiak stáva aktívnym aktérom svojho vlastného procesu učenia po stránke činnostnej, motivačnej a metakognitívnej. Snaží sa pritom dosiahnuť určité ciele, iniciuje a riadi

svoje vlastné poznávacie úsilie a používa špecifické stratégie učenia s ohľadom na kontext, v ktorom sa učenie odohráva.

Otázku, za akých podmienok sa takýto spôsob myslenia a konania študentov rozvíja, zodpovedajú Mareš & Mareš (2014) v duchu konštatovania, že autonómia žiakov v škole neprichádza sama od seba. Učiteľ tieto podmienky zabezpečuje vtedy, keď: 1) vedie študentov k uplatňovaniu práv, k plneniu povinnosti a prijatiu zodpovednosti za svoje konanie, 2) inovuje metódy vyučovania a učenia sa, 3) ponúka študentom nové možnosti a podporuje rozvoj nových spôsobilostí a kompetencií, 4) nacvičuje so žiakmi/študentmi prenos nových spôsobilostí do ďalších situácií. Autori uvádzajú postupy, ktorými možno autonómiu rozvíjať, zdôrazňujú postupy, ktoré podporujú vnútornú motiváciu študentov a sýtia potrebu autonómie najmä poskytovaním možnosti voľby takých úloh a činností, ktoré sú pre nich zaujímavé alebo ich samotní študenti považujú za dôležité a tiež využiteľné v ich živote. Učiteľ dáva študentom najavo, že si ich váži a stojí o ich názor. Uvedené postupy sú sýtené v charakteristikách prístupu zameraného na človeka, špecificky v jeho aplikácii pre vzdelávanie.

Sám Rogers (1951, s. 50) vníma potenciál prístupu zameraného na človeka v „takmer univerzálnych aplikáciách“ a ponúka ho na preformulovanie pre použitie „v takmer nekonečne pestrej škále ľudských situácií“. Existuje široká aplikovateľnosť zistení o spôsobe, akým sú uvoľnené vlastné kapacity človeka pre zmenu a spôsobe, akým môžu vzťahy posilniť takúto na svoje self zameranú zmenu. K jednej z týchto aplikácií patrí aj vzdelávanie, s ktorým teoreticky, prakticky aj výskumne prišiel už Rogers (1951, 1983). Jeho propagácia posunu zameranosti vo vzdelávaní z vyučovania na učenie sa a od učiteľa k **facilitátorovi učenia sa**, zahŕňajúceho celú osobnosť, je plne relevantná pre podoby efektívneho vzdelávania dospelých, teda aj doktorandov, ale aj osobitne ich školiteľov a pokrýva aj špecifické zameranie na podporu efektívneho fungovania v ich vzájomných vzťahoch. Úlohou facilitátora nie je rozhodnúť, čo by sa účastníci mali učiť, ale identifikovať a vytvoriť hlavné kvality psychologickkej klímy, ktorá im pomôže cítiť slobodu v učení sa a raste. Vonkajšie podmienky, ktoré učenie a rast facilitujú, obsahujú: nepodmienené akceptovanie účastníka, autentickú prítomnosť a prejav facilitátora, empatické porozumenie, klímu bez kritického hodnotenia, podporu psychologickkej slobody (bližšie in Sollárová, 2005).

Proces učenia sa v skupine encounterového typu aj tréningu prístupu zameraného na človeka vykazuje analogické prvky, ako uvádza Rogers v terapeutickom procese pri postupe k integrácii klienta:

- *explorovanie vlastných citov a prežívania v stave úzkosti* – tým, že účastníci sa venujú svojim autentickým situáciám, ktoré oni sami vnímajú ako stresujúce, konfliktné, prežívanie má pri ich explorovaní negatívny emocionálny náboj, typický pre explorovanú situáciu v reálnom kontexte; facilitovanie explorovania,

napríklad empatickým porozumením posilňuje schopnosť účastníkov explorať toto prežívanie aj v stave úzkosti;

- *prežívanie celej šírky vlastných postojov* – v situáciách, kedy v rolovej hre účastníci prehrávajú svoje situácie, ktoré v nich vyvolávajú nepohodu, prežívajú zároveň postoje k druhému účastníkovi situácie tak, ako je to typické pre reálnu situáciu;
- *symbolizovanie vlastného aktuálneho prežívania* – keď si účastník napríklad v explorovaní podporovanom empatickým porozumením facilitátora nazve, o čom jeho prežívanie je;
- *asimilácia nového prežívania do svojho sebaobrazu* – uvedomenie si a prijatie dovtedy neuvedomeného alebo neprijatého obsahu svojho self;
- *rozvinutie interného centra hodnotenia a akceptovanie seba a druhých* – v situáciách, keď účastník dokáže prijať, že jeho nejaká významná osoba ho negatívne hodnotí.

Podľa skúseností rozvojových programov a výcvikov koncipovaných v duchu filozofie a zásad prístupu zameraného na človeka (napr. Sollárová, 2008) s dvomi hlavnými typmi dospelých účastníkov – pracujúcich v pomáhajúcich profesiách a na manažérskych pozíciách, sú priamymi výsledkami osvojenia si PCA zručností pre interpersonálne interakcie a v osobnostnom rozvoji v smere posilnenia autonómie rozhodovania a konania, najmä:

- zručnosti jasnej a kongruentnej komunikácie,
- zručnosti rozumieť komunikácii druhého človeka v interakcii,
- zručnosti uľahčiť jasnosť komunikácie s človekom s rozdielnymi stanoviskami,
- zručnosti zlepšiť komunikáciu v tíme, členovia ktorého sa líšia vo svojom vnímaní a skúsenostiach,
- zručnosti pre pochopenie druhého,
- zručnosti efektívne zvládať záťažové, konfliktné a stresujúce situácie,
- spôsobilosti autonómneho rozhodovania a konania.

Výskumné overovanie zmien v osobnostných premenných, interpersonálnych premenných a v správaní sa (napr. Sollárová, Sollár, 2007) možno hodnotiť ako kompatibilné so zmenami, ktoré výskumy zmien v rámci terapie zameranej na klienta uvádzajú v smere posilňovania optimálneho fungovania osobnosti. To podporuje opodstatnenosť a relevantnosť využitia princípov prístupu zameraného na človeka vo vzdelávaní dospelých, teda aj doktorandov a ich školiťelov. Kurz rozvoja autonómie študentov v doktorandskej škole PF UMB nielen rozšíril „zoznam“ príkladov dobrej praxe v rámci rozvíjania kľúčových kompetencií v podmienkach slovenských vysokých škôl (bližšie in Sollárová, 2018), ale je jedinečný vo svojom zameraní na cieľovú skupinu doktorandov. Napĺňa požiadavky na posilnenie rozvoja prenositeľných spôsobilostí, v užšom napĺňa zameranie na tie druhy spôsobilostí a kvalít študentov, ktoré sa ešte stále nevnímajú ako štandardná súčasť vzdelávania.

3.2.5 Etika výskumu

Výskum vo vedách o človeku je citlivou oblasťou už vo svojej podstate. Problém vyplýva z toho, že človek a jeho skúmanie vyžaduje špecifickú ochranu a nie je možné zasahovať do sfér, na ktoré sa vzťahuje právna ochrana, ako sú osobné údaje, ale aj javy, ktoré majú byť predmetom skúmania. Tak isto je problém skúmať niektoré javy, ktoré sú implicitné a z nich zjednodušene usudzovať a vyvodzovať závery. Preto je cieľ skúmania obmedzený na tie oblasti, ktoré sú explicitné, zjavné zo správania, výpovedí, ktorým však nemožno prisudzovať hlbšie významy. Základné otázky potom sú: Čo výskumník má možnosť, právo, resp. vedeckú povinnosť poznávať vedeckou metódou? Aká má byť vedecká metóda, aby nepoškodzovala záujem a právo na súkromie a zároveň plnila svoje poslanie - priniesla nové poznanie?

Ako už bolo uvedené v kapitole 1.2.3 patrí rozvíjanie vedeckej etiky a integrity k hlavným výzvam a nosným **medzinárodným trendom** v doktorandskom vzdelávaní po roku 2015. Na rozdiel od iných krajín na Slovensku neexistuje oficiálny dokument, ktorý by upravoval etické správanie a postupy vo výskume. Existujú však medzinárodné zdroje, ktoré sú dostatočne usmerňujúce aj pre slovenské podmienky. Je to napríklad Etický kódex AERA American Educational Research Association, prijatý v roku 2011, ktorý preformuloval etické štandardy platné od roku 1992. Súčasný kódex⁶¹ detailne hovorí o vedeckých, bádateľských a profesijných štandardoch, kompetenciách, používaní a zneužívaní expertíz, fabrikovaní, falzifikovaní a plagiátorstve, vyhýbaní sa škodlivým účinkom, nediskriminácii, nezneužívaní, obťažovaní, konflikte záujmov, zverejňovaní výsledkov, diskrétnosti, informovanom súhlase, plánovaní výskumu, implementácii a šírení výsledkov, autorskom kredite, publikačnom procese, ako aj o zodpovednosti recenzentov. V súčasnosti je jednou z aktuálnych výziev pre slovenskú výskumnú komunitu sformulovanie a akceptovanie etického kódexu pre výskum.

Touto témou sa v ostatnej dobe veľmi intenzívne zaoberajú profesijné i inštitucionálne komunity a *medzinárodné iniciatívy* aj vo vzťahu k doktorandským štúdiám. Dokument EUA s názvom Doctoral Education – Taking Salzburg Forward: Implementation and New Challenges⁶² (2016, s. 6) akcentoval hlavné problémy výskumu v nasledovných myšlienkach:

- Etika výskumu sa považuje za dôležitý záujem inštitúcií, v ktorých sa buduje sociálne povedomie o etike a bezúhonnosti vo výskume. Zhromažďovanie údajov pre výskumy vyvoláva riziko súvisiace s ochranou osobných údajov. Niektoré výskumy môžu vyvolávať náboženské alebo morálne problémy. Keďže výskum ovplyvňuje politické rozhodnutia, odborné postupy a technologické

⁶¹ [http://www.aera.net/Portals/38/docs/About_AERA/CodeOfEthics\(1\).pdf](http://www.aera.net/Portals/38/docs/About_AERA/CodeOfEthics(1).pdf)

⁶² https://www.eua-cde.org/downloads/publications/2016_euacde_doctoral-salzburg-implementation-new-challenges.pdf

riešenia, záujem verejnosti o to, či sa korektne eticky použili výskumné metódy, je úplne legitímny. Dokument upozorňuje, že výskumníci sú pod obrovským tlakom, aby publikovali, a to môže viesť ku kompromisom v manažovaní a realizácii výskumu.

- Výskumní pracovníci môžu byť v pokušení vstúpiť do „tieňového“ priestoru medzi aplikáciou serióznej vedeckej metódy a postupmi, ktoré poskytujú rýchlejšie a efektnejšie výsledky, ako napr. použitie malých výskumných vzoriek, selektívne, účelové využívanie údajov a využívanie „najmenšej publikovateľnej jednotky“. Takéto praktiky sú kontraproduktívne voči spoľahlivému výskumu a vývoju korektnej výskumnej kultúry doktorandov. Okrem toho ohrozujú dôveru verejnosti voči vysokým školám. Univerzity musia byť schopné reagovať na obavy z akéhokoľvek narušenia výskumnej etiky.
- Pri výchove doktorandov je dôležitá výchova k výskumnému étosu. Toto uvedomenie vzniká v každodennej praxi a všetkých situáciách, s ktorými sú doktorandi konfrontovaní. V tejto každodennej praxi musia byť zakotvené etické princípy pri riešení otázok týkajúcich sa výskumných techník, postupov, ale aj všetkých zúčastnených strán. Pritom je nevyhnutné viesť doktorandov k dodržiavaniu vysokých požiadaviek a osvedčených postupov, čo je kritický moment pri vytvorení a udržaní zdravej výskumnej kultúry.
- Étos výskumnej integrity sa musí vo výskumnom prostredí trvale pestovať, pričom lídri: školitelia, oponenti, asistenti a manažment inštitúcie musia dbať o udržiavanie explicitného a prehľadného dodržiavania etického kódexu v správaní doktorandov. Doktorandi by mali ovládať medzinárodné a národné kódexy týkajúce sa vedeckej etiky a akademickej integrity, musia si byť vedomí etických pravidiel či rizík a byť aj schopní predvídať takéto problémy vo svojom výskume (voľne podľa: Doctoral Education, 2016, s. 6).

Etika vedy je zložitou teoretickou oblasťou, ktorej opodstatnenie nespočíva len v etike publikovania vedeckých prác, čo sa zdôrazňuje najčastejšie. Etika má svoje miesto nepretržite od počiatkov tvorby a zrodu myšlienky o plánovanom výskume, až po poslednú bodku, ktorú výskumník, alebo výskumný tím napíše po jeho ukončení. Etické poslanie dokonca presahuje prácu na výskume, pretože v publikáciách sa výskum môže zhodnotiť, ak sa jeho výsledky ďalej eticky využívajú. Ale môže sa aj znehodnotiť, alebo zmariť, či dokonca poškodiť osobnosť, dobré meno skúmaných osôb, výskumníka, autora, pracovisko, dokonca až dobré meno či autoritu vedy. Stupeň rozvoja a dostupnosť vedeckých informácií je v súčasnosti takmer bezbrehá. Preto viac než dosiaľ treba nielen upozorňovať doktorandov a mladých vedcov na riziká, viesť ich k uvažovaniu o etike ich zámeru, ale neustále nastavovať zrkadlo aj výskumnému snaženiu zrelých vedcov, aby sa etické princípy stali neoddeliteľnou súčasťou každého bádateľského konania. A to sa týka tak akademickej vedy a jej príslušníkov ako aj doktorandov pri ich participácii na výskumoch pri tvorbe záverečných prác. Najmä vtedy, ak sú doktorandi súčasťou

výskumných tímov, čo je nielen žiaduce, ale priam nevyhnutné. Aj to je etikou vedy, pretože poslaním vedy je aj generačná výmena.

Vzhľadom na citlivosť tém týkajúcich sa človeka, ľudí a sociálnych skupín, je dôležité už v počiatkoch výskumu ozrejmiť súvislosti, ktoré sa rozkrývajú pri voľbe výskumnej stratégie. Existuje mnoho uhlov pohľadu na proces tvorby, realizácie aj vyhodnocovania výskumu, pričom v každom vidíme možné nebezpečenstvá, ohrozenia ale i podnety a výzvy pre etické úvahy a korektný výskumný prístup. V nasledujúcej časti sme zvolili chronologický postup k objasneniu etických súvislostí v jednotlivých fázach výskumu podľa postupu práce na výskumnom zadaní.

Etické kontexty pri tvorbe výskumného zámeru. Výber výskumného zámeru k určitej téme ponúka vždy viaceré možnosti pre formulovanie výskumného problému. Preto konečná voľba má rešpektovať vedeckú aktuálnosť, lebo nie je etické plytvať časom, financiami a ľudským potenciálom na neaktuálne kvázi problémy. Aktuálnosť znamená, že v danej téme existuje oblasť, ktorá je relatívne neznáma, alebo niektoré jej oblasti signalizujú potrebu spoznať širšie alebo hlbšie vzťahy (t. j. aktuálny výskumný problém). Tieto vzťahy môžu mať rôznu povahu:

- *Interdisciplinárny* vzťah je najširším a stručne sa dá vysvetliť tým, že v niektorej vednej oblasti sú problémy známe, popísané, používané, no v inej oblasti je potrebné ich skúmať z pohľadu tejto vednej disciplíny (napr. neurodidaktika). Etika v tomto prípade vyžaduje rešpekt k poznaniu inej vednej disciplíny, bez neetického zjednodušovania odborného problému. S tým súvisí aj dodržiavanie pôvodnej terminológie. Preto etická formulácia takto postaveného problému je citlivá na vymedzenie vhodného výskumného poľa, ktoré je z pohľadu určitej vedy skúmateľné. Prekračovanie hranice vedy je v súčasnosti dosť prioritizované, ale interdisciplinarita je oveľa zložitejší prístup, ako objasňuje Kosová (2019).
- *Intradisciplinárny* vzťah v rámci formulácie výskumného problému znamená, že v rámci vedy existujú, alebo existovali výskumy, ktoré daný problém formulovali, skúmali a priniesli určité poznanie, zovšeobecnenia, podnety a možno už načrtli ďalšie výskumné otázky. Etický prístup znamená, že výskumníci uskutočnili teoretický rozbor relevantnej spisby, čo sa hodí v procese výskumu prezentovať. Etické môže byť aj niektoré názory a poznanie odmietnuť, či pristúpiť k ich revízii, ale s fakticky alebo teoreticky podloženou argumentáciou. Výskumník sa môže k nim prikloniť a odhalené rozpory použiť ako východisko svojho bádania. No neetické je jednak zámerné ignorovanie a urážlivé komentovanie existujúcich diel, alebo ich znevažovanie.
- *Pragmatické* vzťahy vo formulácii výskumného problému, t. j. vzťah teórie a praxe cez vedecký výskum, nemusí mať povahu okamžitej, bezprostrednej využiteľnosti. Etické je, ak skúmané témy reflektujú výzvy praxe, ak sú z nej odvodené, a najmä ak očakávané výsledky majú šancu nájsť uplatnenie. Na druhej strane je pragmatické hľadisko v niektorých prípadoch aj rizikom – jedná sa o prípady „vyžiadaných“ výskumných zistení, teda takých, ktoré by mali

jednoznačne poslúžiť nejakému účelu, napr. komerčnému či politickému. Takéto prípady sú neslávne známe z medicínskych, farmaceutických a iných kvázi výskumných káuz, ale môžu sa vyskytnúť aj v spoločenských vedách. Porušenie etiky v tomto kontexte hrozí napr. prezentovaním výsledkov overovania nejakých inovácií v procedúre kvázi experimentu na vzorke malých kompaktných skupín, ak je zavržené nepodloženou generalizáciou pre výskumne neoverované prostredie.

- *Internacionálny* rozmer etického prístupu vo výskume je veľkou výzvou. A to nielen vo význame potreby poznania a štúdia zahraničných zdrojov, ale je to aj záväzok voči svojej krajine formulovať a riešiť výskumný problém tak, aby mal čo povedať o našej realite kolegom v zahraničí (Hanesová, 2015). Nie je to prázdny význam dnes skloňovaných indexov medzinárodnej citovateľnosti, ale práve naopak, návrat ku „*koreňom vedeckého poznania*“ je nadnárodným etickým imperatívom. Nie sú to len medzinárodné certifikované merania, čo môže poskytnúť internacionálnej vedeckej odbornej komunite spoločné témy, internacionálny rozmer znamená aj dodržiavanie medzinárodných etických záväzkov voči vede, odbornej komunite aj skúmanej realite.
- *Interpersonálny* vzťah v súvislosti s formuláciou problému otvára množstvo otázok, najmä ak ide o doktoranda, ktorý je súčasťou výskumného tímu. Postoje k téme majú zásadný význam pri koncipovaní výskumného problému; téma je zásadný moment, ktorý výskumníkov spája, čo však ešte nezaručuje, že práca na ďalších fázach výskumu bude bezproblémová a úspešná. Etika v tomto zmysle znamená vedieť akceptovať názory a videnie výskumného problému kolegami. Na druhej strane v tíme sa rozvíja aj schopnosť prispôbiť sa, spolupracovať, rešpektovať. Priežračne sa to prejaví v diskusii o výskumných otázkach, keď sa doktorandom sformulované otázky podrobia kolegiálnej revízii a vytriedi sa, či je vôbec otázkou a čo už zodpovedané bolo. Osobitné je aj ujasnenie autorského kreditu a autorského vzťahu k jednotlivým fázam a výskumným výsledkom, toto môže byť naozaj problém etickej povahy. Niekedy sa podceňuje vyjasnenie vzťahu k častiam výskumu vopred, doktorand si musí uvedomiť, že jeho práca vzniká ako tzv. „školské dielo“, na ktoré sa vzťahuje osobitný typ autorských práv, čo sa rieši osobitnou licenčnou zmluvou.

Etika pri výbere / tvorbe výskumných nástrojov. Osobitnými požiadavkami najmä na výskumné nástroje používané v procedúrach kvalitatívneho výskumu otvárajú etické dilemy. Je to preto, že nástroj na jednej strane má prenikať k problému, má odhaliť ukryté, otvoriť zavreté, vypočúť zamlčané a na druhej strane špecifickosť skúmania najmä detí musí rešpektovať všetky požiadavky na jeho ochranu. Nástroj skúmania nesmie byť invazívny, nesmie otvárať bolestné, odhaľovať intímne, nesmie „vyzvedať“, ani provokovať v deťoch otázky, ktoré by si inak ešte nekládli (Hanesová & Kasáčová, 2017). Vytvoriť preto takýto nástroj nie je jednoduché a pre špecifickosť kvalitatívneho skúmania nie sú bežne výskumníkov

napr. v pedagogických vedách dostupné štandardizované nástroje. Je preto etické spolupracovať so psychológom, v prípade, že sa skúma jej priestor, napr. emocionalita, používať expertnú supervíziu, ktorá vytvára tzv. etické zrkadlo. Nadšenie, ktoré by mohlo zastrieť etickú kontrolu, si vzájomne pomáhajú revidovať.

Opytovanie akýmkoľvek spôsobom, a to v kvantitatívnom aj kvalitatívnom výskume (anketa, dotazník, rozhovory, výroky so škálami), je citlivé na *formulovanie výroku či otázky* bez ohľadu na to, čo chce výskumník zisťovať. Nepripustné sú otázky, ktoré sú sugestívne a podsúvajú respondentovi želané odpovede, v ktorých sa priamo pýtame na mravne neprípustné javy, otázky ubližujúce, ohrozujúce a navodzujúce negatívne city voči iným. Toto je zvlášť dôležité mať na zreteli pri vedení rozhovorov s deťmi, žiakmi, klientmi (teda osobami v závislom postavení), pretože výskum ako proces, ani jeho výsledky nesmú mať negatívne či poškodzujúce dopady na jednotlivcov, skupiny a ľudstvo. Preto tieto metódy musia mať jasné pravidlá ich použitia.

Etika použitia výskumného nástroja. Etika vo vzťahu k skúmaným osobám.

Správnosť a etika použitia výskumného nástroja musí byť súčasťou prípravy výskumnej stratégie. Hlavne v prípadoch, ak zber dát realizujú viaceré osoby a ak sa za nástroj považuje štruktúrovaný rozhovor, je dodržiavanie etiky na každom z členov tímu. Niekedy aj doktorand môže použiť iné osoby na zber dát (anketárov, učiteľov), ale vždy tu hrozí riziko, že takto získané výpovede môžu byť považované za získané v klamnom presvedčení, s nedostatkom informácií a pri deťoch bez informovaného súhlasu rodiča alebo právneho zástupcu. Iným rizikom je to, že rôznosť prístupu viacerých anketárov môže ohroziť a skresliť získavanie informácií a spochybniť výsledky výskumu a ich interpretácie. Preto je správne pripraviť a dodržiavať rovnaký postup, aby sa dodržiavala objektivita a aby dáta neboli skreslené subjektívnym želaním či postojom výskumníka. Pripravená metodika vedenia rozhovoru musí byť dodržaná, čo však môže niekedy byť umelým zásahom do spontaneity výpovedí respondentov.

Špecifický je *výskum v teréne* školy alebo iných zariadení. Výskumník je zviazaný aj etikou voči inštitúcii dodržiavať jej vnútorné predpisy a etický kódex, výsledky by nemali poškodiť dobré meno pracoviska. Etický problém vzniká už v pragmatickej rovine, pretože nie je možné jednoducho prísť do školy a deti „spovedať“. Etické je získať informovaný súhlas od rodičov. Ak prebieha získavanie dát v rámci edukačných aktivít, pri zachovaní úplnej anonymity detí a skúmané produkty sú bežným výstupom edukačného procesu, v špecifických prípadoch toto nie je nevyhnutné. V prípade, že zber dát realizujú osoby, ktoré sú v škole prítomné na základe dohody o spolupráci medzi školou a univerzitou, môže sa takýto výskumný zber dát uskutočniť, ale s úplným zachovaním anonymity školy. V každom prípade je etické informovať právnych zástupcov respondentov, alebo respondentov samotných primeranou formou o tom, že prebieha výskum a čo je jeho zmyslom.

Etika spracovania výskumných zistení. Dáta získané výskumnými nástrojmi určenými na kvantitatívne spracovanie je pri zachovaní príslušného manuálu pre používateľa najbezpečnejšia cesta. Etické riziko vstupuje skôr pri nástrojoch vlastnej proveniencie. Spracovanie matematicko-štatistickými metódami sa vo všeobecnosti považuje za spoľahlivé, no slabé miesto spočíva v ich interpretácii. Tu sa často neskúsený výskumník dopúšťa chýb tým, že „slabým“ dátam pripisuje „silný“ význam, teda, že zakladá tvrdenie na málo presvedčivom výsledku, že výsledky komentuje citovo a postojovo príliš zainteresovane. Nejde o etický problém, skôr taká formulácia vytvára obraz o naivite výskumníka.

Na rozdiel od kvantitatívnych dát sa kvalitatívne spracovanie informácií často vzdáva pojmu „dáta“. Spracovanie materiálu získaného rozhovormi, videosnímami či analýzou produktov je skôr vhodné nazývať informáciami (zaužívané napr. v etnologických štúdiách). Získaný materiál obsahuje vo veľkom množstve nepoužiteľného aj čriepky toho podstatného, čo výskum hľadá. Sú to implicitne, niekedy explicitne prejavované javy, znaky, slová a až po kódovaní, kategorizácii a utriedení sa môže na základe priradenia k zvolenej štruktúre stať materiál výskumnými dátami. Etická zásada však hovorí, že nemožno odmietnuť ani to, čo sa do konceptu nehodí. Subjekt, ktorý nehodiaci sa znak prejavil, je rovnako pravdivý ako ten, čo do výskumného konceptu „zapadne“. Triedenie materiálu niekedy posúva pôvodný zámer výskumu iným smerom, ako si výskumník želal, no a výskumná etika nedovoľuje proces, ani výsledky výskumu skresľovať či deformovať. S výsledkami, ktoré nepotvrdia výskumníkov predpoklady treba pracovať ako s výskumnými limitmi. Skresľovanie môže byť spôsobené aj nedostatočným porozumením širšiemu kontextu resp. kontextu respondentov (Hejlová et al., 2013). Etické je poznanie teórie flexibilne otvoriť realite a existujúcu štruktúru, ktorú výskumník zvolil, použiť ako maticu pre triedené znaky. Čo sa nehodí a výskumníci nezariaďujú do niektorej kategórie, ešte stále môže byť užitočné. Tu je otázka, ktorú si niekedy položia doktorandi, či je možné teoretickú štruktúru dopĺňať, alebo sa ponúka možnosť formulovať bázu pre novú, doplnenú teóriu. Práve tvorba novej teórie popri nutnosti dbať o metodologickú transparentnosť vyžaduje potrebu etického zvažovania, či je vhodné a opodstatnené novú teóriu nastoliť. Ide totiž o aj o ambicióznosť mladých výskumníkov, ktorú rozvoj vedy potrebuje, no zodpovedne je formulovať a predložiť presvedčivé argumenty.

Vlastnosti zistení a ich etické riziká. Zistenia v kvalitatívnom výskume majú niekoľko rizikových vlastností na rozdiel od kvantitatívnych dát, ktorých argumentácia je pri zachovaní štandardných postupov jednoznačnejšia. Ak sa skúmajú výpovede a produkty ľudí, eticky citlivé sú najmä:

- *Subjektivita pri zdroji*, čo je samou podstatou bádania vo vedách o človeku, ktoré sa zameriava na osobný a vnútorný svet skúmaných osôb, alebo ich produktov. Táto subjektivita je kľúčovou vlastnosťou získaných informácií, no nemá byť zámerne provokovaná. Výskumníkom kladené otázky by nemali navádzať na to,

čo má byť a zostať ukryté v snahe prenikať čo najviac do intimity skúmanej osoby.

- *Subjektivita pri spracovaní*, je zásadným rizikom, ktoré vyplýva z vnútorného snaženia výskumníka, vedeného záujmom o výskumný problém, najmä snaha vyberať z množstva práve také výpovede a produkty, ktoré potvrdzujú len jeho očakávané teórie – *self fulfilling prophecy*. Preto je pre dodržanie objektivity etické a metodologicky vhodnejšie, aby na spracovaní, teda analyzovaní, kódovaní, triedení, ako aj formulovaní predbežných sekvenčných teórií participovali dvojice, resp. viacerí členovia tímu.
- *Postupnosť pri formulovaní sekvenčných teórií*. Sú to postupne sa vynárajúce čiastkové teórie, resp. pracovné „hypotézy“, ktoré neskôr vedú k formulácii zakotvenej teórie a záverom. Keďže termín hypotéza je tradične spojený s kvantitatívnym postupom, je lepšie s ním „nehazardovať“ a nesnažiť sa len používaním pojmu hypotéza umelo scientifikovať kvalitatívny výskum. Môže sa samozrejme stať, že niektorá zo sekvenčných teórií pochádzajúca z kvalitatívneho postupu, môže byť v rámci nadväzujúcej výskumnej kvantitatívnej stratégie postavená a verifikovaná v podobe hypotézy. V takom prípade je pojem hypotéza opodstatnený. To je prirodzený život a cyklus vedeckého skúmania a odovzdávania výskumného posolstva.

Etika formulácie výskumných záverov. Z metodologickej teórie známa a niekedy aj nerozvážne používaná je tvorba zakotvenej teórie. Výskumný koncept logicky z teórie vychádza, reaguje na otázky, ktoré kladie realita. Zakotvená teória má byť zakotvenou v dotyčnom výskume, teda výskumníka doviedlo k nej bádateľské konanie a analytické úvahy smerujúce ku kategorizácii. Je nesprávne aj neetické snažiť sa formulovať zakotvenú teóriu na základe tušenia, zdania, či len filozofovaním o existujúcich teóriách, považovať za ňu na základe prostej skúsenosti osobný koncept. Tu by išlo o reflektovanú teóriu, čo je v poriadku, ak prebehla seriózna teoretická analýza. Je tiež neetické bezbreho zaobchádzať s vágnymi prepismi autentických výpovedí respondentov bez svedomitého triedenia a argumentácie. Aj pri zachovaní anonymity a zabezpečení utajenia treba opatrne voľiť použité autentické výpovede tak, aby sa anonymita nenarušila, napr. uvedením inštitúcie, kde sa môže z obrazu o osobe dať identifikovať konkrétny človek. Ukázalo sa ako vážne, aj v prípade kvalitatívneho výskumu, nastoliť v diskusiách o metodologickej opodstatnenosti otázku početnosti výskumnej vzorky. Najmä ak ide o javy, ktoré majú mať širšiu platnosť, hoci aj bez ambície generalizovať, ako si to môže dovoliť kvantitatívny výskum.

Etické pravidlá ochrany účastníkov výskumu. Anonymita je nespochybniteľnou podmienkou, ktorú musí výskumník zachovávať pri zverejňovaní výsledkov. Vo výskumných dátach je potrebné viesť evidenciu, najmä ak sa treba ku konkrétnej osobe vrátiť z dôvodu hlbšieho preskúmania. To by mohol byť problém v prípade, že už vstupné informácie sú anonymizované. Iný problém je, ak ide

o longitudinálne sledovanie prípadov v teréne, alebo katamnestické štúdie. Preto treba citlivo zvážiť, čo o skúmanej osobe potrebujeme vedieť už pri vstupe, a či úplná anonymita zámeru vyhovuje. Alebo použiť tzv. zabezpečenú anonymitu, kde síce existuje evidencia konkrétnych osôb, ale nikde vo výsledkoch nebude sprístupnená iným osobám, ani inak zverejnená.

V súčasnosti dosť diskutovaná požiadavka na *informovaný súhlas* podnietila odborníkov z viacerých vied riešiť, do akej miery a akou formou má byť tento zabezpečený, ako môže byť spochybnený. Napr. v situáciách pedagogického výskumu je výklad vzťahu k informovanému súhlasu rôzny: ak ide o dieťa, de jure by to mal byť rodič, kto je informovaný. Ak situácia, v ktorej výskum prebieha, je situácia edukačná, je to učiteľ, čo preberá zodpovednosť za procesy v škole a triede. Prílišné zväzovanie rúk výskumníkom určite nepomôže, preto treba zvažovať, o aký cieľ výskumu ide, kde a ako budú výsledky zverejnené, a kto môžu byť dotknuté osoby. Tiež je na zváženie, kto je osoba výskumníka – „zberača“ informácií, akým spôsobom (legálnym, pracovným, študijným) má oprávnený prístup k deťom a kto vlastne môže byť prostredníctvom dát od detí dotknutý (učiteľka, škola, a pod.).

Etika publikovania sa najčastejšie týka veľmi akútneho problému, akým je *plagiátorstvo*. Plagiátorstvo sa stalo jedným z najčastejšie sa vyskytujúcich závažných priestupkov voči akademickej integrite a vedeckovýskumnej etike. Plagiát je dielo, pri ktorého tvorbe bolo použité dielo iného autora (celé alebo sčasti) s cieľom vydávať ho za vlastné a zatajiť pôvodný prameň. V súčasnosti akútnosť tohto problému narastá uľahčením prístupu k informáciám a zdrojom vo virtuálnom priestore, ako aj uľahčením technickej stránky „preberania“ textov iných autorov. Zároveň s komfortom tvorby textu sa študenti a výskumní pracovníci ocitajú pred lákadlom uľahčiť si písanie, no zároveň sa vzdávajú autonómie pri formulovaní vlastných myšlienok. Treba upozorniť aj na druhotné riziko pri takomto spôsobe tvorby textu, a to je riziko neúmyselného plagiátorstva, ktoré hrozí tým, že autor použitého zdroja nekorektne citoval, alebo svoje zdroje neuviedol. Takto sa študent stane plagiátorom aj v prípade, že on svoj zdroj citoval. Podobne nesprávne a na hranici s etikou publikovania sa vyskytuje v mnohých dizertačných prácach, ale aj v publikovaných dielach tzv. „druhotná citácia“. Ide o uvedenie myšlienky, ktorú autor prevzal z diela iného autora a študent, čiže výskumník nesiahne po pôvodine, ale prevezme parafrázovanú myšlienku. Tu je naozaj v hre vedecká etika, pretože vedecká práca má siahť po skutočných prameňoch a nemá sa uspokojiť s akousi ľahšou cestou. Okrem zjednodušenia ide však aj o riziko, že takýmto spôsobom dôjde k zjednodušeniu pôvodnej myšlienky, prekrúteniu významu, ba dokonca o vyslovenú chybu v kontexte.

Vo vedeckej obci sa vedú diskusie najmä o potrebe formulovať etický kódex, o tom, či existuje možnosť takýto kódex transnacionálne, transdisciplinárne uplatňovať, či je totožný pre profesionála a študenta a pod. Viacerí autori (Gavora 2010, Miovský, 2006, Fabian, 2011 a i.) sa k problematike vyjadrujú a v ich dielach

nachádzame množstvo odkazov na literárne aj elektronické zdroje. V kódexe ide o pravidlá výskumu, ktoré sa musia rešpektovať v danej oblasti vedy a formulovať by ich teda mala vedecká komunita. Vážnejšie ako formulácia kódexu a dodržiavanie zásad výskumu sú ľudské a morálne etické zásady, ktorých spochybnenie má nielen dôsledky v podobe osobného a odborného odsúdenia odbornou alebo vedeckou komunitou, ale aj formou osobného zlyhania.

3.2.6 Publikačné spôsobilosti

Problematika vytvárania nového poňatia doktorandského štúdia je v posledných 10 – 15 rokoch jednou z kľúčových tém globalizovaného akademického sveta. Intenzívna diskusia je motivovaná skutočnosťou, že doktorandské štúdium prestáva byť vnímané len ako príprava na akademickú kariéru a je stále viac spájané s profesijnou kariérou mimo akademického prostredia v duchu vedomostnej ekonomiky (Enders & de Weert, 2004; Powel & Green, 2007; Brailsford, 2010). Produkcia a šírenie poznania ako spoločenská objednávka a ekonomická nevyhnutnosť tvorí externý tlak na akademickú sféru, aby táto v stále širšej miere zabezpečovala profesionálov úspešne naplňajúcich túto požiadavku.

Ako už bolo zdôraznené, je podľa Európskeho kvalifikačného rámca (EQF 2008) nevyhnutné, aby absolvent doktorandského štúdia nadobudol okrem znalosti odboru a jeho metodológie aj ďalšie širšie orientované schopnosti, označované ako prenositeľné spôsobilosti (kap. 1.2.4). Sem patrí aj súbor spôsobilostí, ktoré súvisia s vedeckou angažovanosťou a s hľadaním ciest čo najširšieho dopadu výsledkov výskumu na spoločnosť, medzi inými aj ***zvládanie komunikačných médií a publikačná činnosť*** (RDF, 2011). To, že sa publikačným aktivitám študentov doktorandského štúdia začína venovať zvýšená pozornosť aj v našich podmienkach, indikuje, že dochádza k posunom jednak v ponímaní charakteru tohto stupňa vysokoškolského štúdia a v ponímaní postavenia jeho študentov, ako aj v oblasti požiadaviek a nárokov kladených na študentov a hlavne absolventov doktorandského štúdia. Existujú minimálne dva dôvody, prečo je to tak. Jedným z nich je masifikácia vysokoškolského štúdia (aj na tomto stupni), tým druhým je jeho internacionalizácia (hlavne na tomto stupni). Dôsledkom *masifikácie* vysokoškolského štúdia sa pomerne zásadne mení profil uchádzačov o tretí stupeň vysokoškolského štúdia, čo je zvlášť markantné v študijných odboroch pripravujúcich na tzv. pomáhajúce profesie (napr. učiteľstvo, pedagogika, sociálna práca) s výraznou orientáciou na praktické profesijné zručnosti. Ak predtým v dôsledku výrazne elitného charakteru doktorandského štúdia boli niektoré schopnosti študentov (napr. samostatne analyzovať a kriticky hodnotiť odborné texty, samostatne sa písomne vyjadrovať a i.) očakávané už na vstupe na štúdium, v súčasnosti sa ich príprava stáva nevyhnutnou súčasťou doktorandských študijných programov.

Internacionalizácia doktorandského štúdia neprináša len benefit v podobe výmenných programov Erasmus+, ale zásadným spôsobom zvyšuje nároky na študentov „dať o sebe vedieť“ na medzinárodnej úrovni v podobe výstupov vedeckovýskumnej práce v globálnom meradle sledovaných médiách, kam bezpochyby patrí publikovanie v odborných časopisoch. Táto požiadavka na doktorandov nesie v sebe potrebu osvojiť si globálne rešpektovanú publikačnú kultúru a vytvárať si osobnú či skôr tímovú publikačnú stratégiu. K tomu musíme prirábať i postupne sa meniace nároky na obsah a formu samotnej dizertačnej práce, kde sa kladie zvýšený dôraz na originalitu a tvorivý prístup autora k riešenej problematike, čo zahŕňa aj požiadavky na kultivovaný písomný prejav. Je preto prirodzené, že aj v našich podmienkach sa stále častejšie objavujú v kurikulách doktorandského štúdia kurzy pod názvom akademické či vedecké písanie. Nejde pritom iba o to, aby sa predišlo vedomému či nevedomému plagiátorstvu (Danišková, 2014). Ide aj o osvojenie si takých znalostí a praktických spôsobilostí, ktoré vytvoria predpoklady pre zníženie rizika odmietnutia príspevku v zahraničných, ale aj v domácich odborných časopisoch, v dôsledku nedodržania zaužívaného publikačného štandardu, prípadne málo kultivovaného písomného prejavu. Málo kultivovaný písomný prejav pritom nemusí znamenať iba jeho gramatickú stránku. Ide často o adekvátnu syntax charakteristickú pre vedecké texty, ale hlavne o logickú štruktúru výstavby textu, ktorá okrem obsahovej musí sledovať aj určitú formálnu logiku, zaužívanú v tej ktorej vednej oblasti. Takže v podstate ide o osvojovanie a prehlbovanie spôsobilosti vedeckej komunikácie ako fundamentálneho predpokladu byť súčasťou komunity vedcov odboru, v ktorom doktorand realizuje svoje štúdium.

Vedecká komunikácia prebieha spravidla dvomi spôsobmi. Prvý spôsob má podobu verbálnej komunikácie, realizovanej ako prednáška či diskusia na vedeckej konferencii, sympóziu, seminári, workshope a pod. V súčasnosti je spravidla sprevádzaná aj nejakou formou elektronickej podpornej vizualizácie hovoreného textu. Druhý spôsob, umožňujúci širšiu účasť vo vedeckom diskurze, má podobu písomnej komunikácie, ktorá má najčastejšie podobu odborného článku vo vedeckom periodiku či zborníku. Ricoeur (1973 in Hájek, 2014) vymedzuje štyri *rozdiely medzi hovoreným a písaným textom*. Prvý rozdiel spočíva v tom, že verbálny prejav je vždy realizovaný v určitý konkrétny časový okamih v danej prítomnosti. Písaný text neuchováva rečovú udalosť, ale to, čo bolo povedané, teda význam rečovej udalosti. Druhý rozdiel je v tom, že vo verbálnom prejave hovorené vždy odkazuje k tomu, kto hovorí. Na základe úsudku o komunikačnom zámere hovoriaceho stanovujeme význam povedaného. V písanom texte sa zámer a význam textu neprekrývajú. Čitateľ teda neuvažuje o tom, čo nám autor komunikuje, ale o tom, čo je komunikované daným textom. Tretí rozdiel spočíva jednoducho v tom, že svet, ku ktorému písaný text odkazuje, je svetom autora a nie jeho čitateľa. Štvrtý rozdiel sa prejavuje v role adresáta. Kým verbálny prejav je adresovaný

bezprostredne prítomnému poslucháčovi, písaný text je adresovaný publiku, ktorý si sám vytvára. Jeho adresátom sa stáva ktokoľvek, kto ho dokáže prečítať.

Považovali sme za dôležité aspoň v skratke poukázať na tieto odlišnosti, lebo práve začínajúci autori vedeckých textov si často neuvedomujú podstatu týchto odlišností, pritom sú esenciou vytvárania dobrého, teda pre čitateľa zrozumiteľného vedeckého textu. Neuvedomujú si dostatočne, že text, ktorý produkujú, neuchováva udalosť, ktorú reflektuje a ani myšlienkové procesy autora v procese jeho tvorby. Nevníma v plnej miere skutočnosť, že čitateľ jeho textu nemôže reflektovať to, čo chcel komunikovať, ale iba to, čo je v texte komunikované. Ak chce publikovať v periodiku s globálnym dosahom, často si neuvedomuje, že svet jeho potenciálnych čitateľov nie je totožný s jeho svetom, preto mnohým skrytým kontextom v jeho texte, ktoré sú pre domáceho čitateľa dobre známe, globálny čitateľ nemusí rozumieť. Je preto existenčne dôležité, v zmysle sloganu „publish or perish“, aby osvojenie si aj tejto podstatnej stránky pisateľskej, resp. publikačnej spôsobilosti študentov doktorandského štúdia bolo súčasťou ich štúdia.

Ako na to poukazuje Danišková (2014) v našej publikačnej, ale hlavne vzdelávacej kultúre existuje predstava, že produkovať vedecké texty (texty vôbec) je kombináciou funkčnej gramotnosti a individuálnych predpokladov, resp. nadania autora, ktoré nadobudol ako „dar prírody“. Práve preto sa tejto oblasti v príprave doktorandov nevenovala špeciálna pozornosť. Ak predsa, tak bola sústredená hlavne na otázky dodržiavania formálnych náležitostí vedeckého textu (veľkosť písma, číslovanie strán, citačná norma a pod.). Takýto prístup nie je celkom národne špecifický, jeho pôvod je v nemeckej, resp. kontinentálnej vzdelávacej kultúre príznačnej minimálne pre oblasť strednej Európy. Okolité krajiny však v procese internacionalizácie vedy postupne od tejto tradície ustupovali v závislosti od miery ich zapájania sa do tohto procesu. V globálnom meradle sa totiž presadil anglosaský model publikačnej kultúry, čo má svoje konzekvencie aj vo vzťahu k príprave adeptov vedy.

Podľa Siepmanna (2006) sa ukazuje neplatnosť tézy tzv. univerzalistov (Widdowson, 1979), že vďaka univerzálnym metodologickým postupom, ktoré využíva veda, vznikol aj sekundárny kultúrny systém nezávislý na pôvodnej, primárnej lingvo kultúre toho ktorého vedca. Ako argumentuje Siepmann (2006), túto tézu možno do určitej miery pripustiť v prípade exaktných vied, nie však v prípade väčšiny sociálnych a humanitných vedných disciplín, kde je kultúrne špecifický štýl myslenia evidentný. Galtung (1981 in Siepmann, 2006) odlíšil štyri **intelektuálne štýly** označené metaforami:

- a) *Anglosaský* – príznačný pre britských a amerických autorov, ktorých sila je v oblasti formulovania hypotéz, ale formulovanie teórií je ich slabou stránkou. Typickou konfrontačnou otázkou u Britov je: „Ako to viete zdokumentovať?“, kým u Američanov: „Ako to dokážete operacionalizovať?“.

- b) *Galský* – vyznačujúci sa orientáciou na využívanie bohatosti jazykových vyjadrovacích prostriedkov. Elegancia jazyka je rovnako dôležitá ako formulovanie teórie. Typická konfrontačná otázka znie: „Dokážete to vyjadriť dokonalou francúzštinou?“
- c) *Teutónsky* – uprednostňujúci dôraz na dobre formulovanú teóriu a jej deduktívne zdôvodnenia pred analýzou dát a indukcie. V tomto prípade otázka znie: „Ako to viete derivovať?“
- d) *Nippon štýl* – vzdialený nášmu civilizačnému okruhu, príznačný skôr pre oblasť matematiky, s minimálnym (žiadnym) teoretickým pozadím (Galtung, 1981 in Siepmann, 2006).

Samotný Galtung zdôrazňuje, že nejde o národné štýly Britov, Američanov, Francúzov, Nemcov či Japoncov, ale o globálne prístupy, ktoré sú ale týmito národnými špecifikami značne podmienené. Naša publikačná kultúra, súvisiaca s historickými okolnosťami vytvárania vzdelávacej kultúry, je súčasťou nemeckého, podľa Galtunga teutónskeho intelektuálneho štýlu.

M. Clyne (1987) skúmal rozdiely medzi nemeckým a anglickým publikačným štýlom z aspektu kultúrnych rozdielov štruktúry a jazykovej logiky vedeckých textov. Konštatoval, že tieto rozdiely (v zmysle horeuvedeného – poznámka autora) sa prejavujú v nasledovných oblastiach:

- a) hierarchia výstavby textu – diskurzívna subordinácia alebo koordinácia,
- b) dynamika textu – prezentácia hlavných argumentov,
- c) symetria – dĺžka jednotlivých častí textu a ich pomer,
- d) uniformita – paralelné časti textu sú konštruované podľa rovnakých pravidiel/konvencie.

Vo všeobecnosti Clyne (1987) konštatuje, že kým anglicky písané texty sú štruktúrované výrazne lineárne, nemecky písané texty vykazujú relatívne vysokú mieru digresivity. Sme toho názoru, že toto konštatovanie platí aj v prípade porovnania anglicky a slovensky písaných vedeckých textov. Ako sme to už naznačili, sme historickou súčasťou nemeckej vzdelávacej a teda aj publikačnej kultúry. Jej korene siahajú až do stredoveku a svoj fundament majú v racionalizme ako filozofickom prístupe k objasňovaniu sveta, na rozdiel od anglického empirizmu (viac Danišková, 2014), čo sa potom neskôr premietlo aj do prístupov ku konštrukcii vedeckých textov. Zároveň treba zdôrazniť, že písanie esejí je v anglosaskej školskej kultúre veľmi pestovanou disciplínou v podstate už od primárneho stupňa školy, čo neskôr v nemalej miere prispieva ku kvalite vedeckých textov absolventov tohto modelu školy.

Ak teda uvažujeme nad výzvami, ktoré sa týkajú prípravy študentov doktorandského štúdia v oblasti sociálnych, prípadne humanitných vied na Slovensku na publikovanie vedeckých textov, tak v podstate ide o *dve kľúčové oblasti* – *písomne formulovať svoje myšlienky a vedecké zistenia a preniknúť do anglosaského intelektuálneho štýlu*. Prvá oblasť vyplýva z určitej nedostatočnosti

našej vzdelávacej kultúry, ktorá vo všeobecnosti viac uprednostňuje a oceňuje reprodukciu nad produkciu. Žiaci i študenti našich škôl sú viac objektmi kultúrnej transmisie než kultúrnej transformácie. Pritom rozvoj tvorivosti, kritického myslenia, schopnosti viesť dialóg a schopnosti argumentácie sú v súčasnosti zdôrazňované ako pedagogické cieľové kategórie školy aj v širších spoločenských súvislostiach, nielen v súvislosti s písaním vedeckých textov. Že to je problém, dokumentuje aj úroveň záverečných prác študentov v bakalárskom aj v magisterskom stupni štúdia. Hodnotitelia týchto prác veľmi často konštatujú ich výrazný kompilačný charakter, často na hrane plagiátorstva. Ich autori nie sú dostatočne spôsobilí kriticky analyzovať texty, s ktorými pracujú a nedokážu formulovať svoje vlastné myšlienky, argumenty a postoje, týkajúce sa riešenej problematiky. To sa prirodzene potom do určitej miery prenáša aj na úroveň doktorandského štúdia.

V snahe rozvíjať u študentov doktorandského štúdia **spôsobilosť písať vedecké texty**, potenciálny autor každého kurzu vedeckého (akademického) písania narazí na dilemu, do akej miery k tejto výzve pristupovať pragmaticky s ohľadom na globálne trendy, resp. do akej miery rešpektovať naše primárne lingvo-kultúrne špecifiká. Dilemu zmierňuje skutočnosť, že naše primárne lingvo-kultúrne špecifiká sa vytvárajú v širšom kultúrno-spoločenskom kontexte, kde spôsobilosť písať texty je považovaná za individuálny predpoklad autora, ktorý sa v podstate ako zručnosť nedá rozvíjať. Ak sa teda autor kurzu drží tohto postoja, v podstate už vo fáze tvorby obsahu kurzu rezignuje na zaradenie cieľovej kategórie rozvíjania zručnosti písať vedecké texty. Určite narazí na problém, prostredníctvom akého typu vedeckých textov viesť svojich študentov k spôsobilosti ich kritickej analýzy. Študenti sa totiž už len v kontexte slovensky a česky písaných textov stretnú s odlišnými možnými prístupmi ich autorov. Ako ilustráciu tejto skutočnosti uvádzame dva odlišné redakčné prístupy v požiadavkách na autorov v časopise *Pedagogika Sk* vydávaného Slovenskou pedagogickou spoločnosťou pri SAV a v časopise *Pedagogická orientace* vydávaného Českou pedagogickou spoločnosťou. V pokynoch pre autorov zo strany redakcie *Pedagogika Sk*⁶³ nie je uvedená bližšia špecifikácia požiadaviek na štruktúru textov, uvádzané sú len technické požiadavky v zmysle STN ISO 690. V tomto smere ponecháva redakcia na rozhodnutí autorov, akú štruktúru a logickú stavbu obsahu textu zvolia. Redakcia časopisu *Pedagogická orientace* je v tomto smere konkrétnejšia.⁶⁴ Je zjavné, že má ambíciu presahujúcu národný kontext a smeruje do globalizovaného publikačného priestoru, čomu prispôsobila aj požiadavky na autorov textov na publikovanie. Opierajú sa o medzinárodne akceptovanú publikačnú normu APA (American Psychological Association) a okrem mnohých technických detailov upriamujú pozornosť potenciálnych autorov na potrebu tvoriť text, ktorý je adekvátne usporiadaný, jednoduchý, pregnantný a konzistentný.

⁶³ <http://www.casopispedagogika.sk/pokyny-pre-autorov>

⁶⁴ <https://journals.muni.cz/pedor/about/submissions#authorGuidelines>

Koncepcia celej state pokynov pre autorov je zjavne koncipovaná v zmysle anglosaského intelektuálneho štýlu.

Čo to pre doktorandov a ich publikačné ambície znamená? V podstate narážajú na ten istý problém ako aj skúsení autori vedeckých textov z nášho lingvo kultúrneho okruhu. Ak chcú byť publikačne úspešní, *musia si osvojiť dva módy tvorby vedeckého textu*. Primárny, teda prirodzený mód, vyvierajúci z teutónskeho intelektuálneho štýlu, ktorý si osvojujú takpovediac spontánne v kontexte vlastnej (slovenskej) lingvo kultúry a ktorý je akceptovaný v národnom meradle. Sekundárny, zámerne osvojovaný mód, ktorý pramení z anglosaského intelektuálneho štýlu je bazálnym predpokladom publikačnej úspešnosti v globálnom kontexte. V oblasti napr. pedagogických vied nie je celkom bežné, aby autori písali príspevky priamo v angličtine, čo je lingua franca globálnej akademickej a vedeckej komunity. Čo sa však v mene publikačnej úspešnosti musia naučiť, je písať v slovenčine s vedomím špecifik a limitov anglosaského intelektuálneho štýlu, aby následný preklad textu do angličtiny sledoval nielen presnosť prekladu, ale aj spôsob konštruovania vedeckých textov v tomto jazyku.

Vráťme sa však k samotnej myšlienke ***kurzu rozvíjajúceho publikačné spôsobilosti*** študentov doktorandského štúdia. Úspešnosť takéhoto kurzu je, podľa nás, podmienená prirodzene kvalitou učiteľov a študentov, ale aj niekoľkými východiskovými predpokladmi. Prvý z nich je presvedčenie autorov a realizátorov kurzu, že tvorba vedeckých textov je spôsobilosť, ktorá nepochybne môže mať svoje prirodzené zdroje určené danosťami autorov, ale zároveň je možné aplikovať k nej inkrementálny prístup a túto spôsobilosť rozvíjať vzdelávaním a vycvičovaním. Druhým predpokladom je akceptácia existencie rozmanitých intelektuálnych štýlov, ktoré determinujú štruktúru vedeckých textov. Tretím, zásadným predpokladom, je akceptácia potreby rozvíjať publikačné spôsobilosti doktorandov v zmysle globálnych trendov založených na anglosaskom intelektuálnom štýle, ktorý je ale dosť podstatne odlišný od teutónskeho štýlu – historicky determinovaného zdroja našej lingvo-kultúry tvorby vedeckých textov. Študenta doktorandského štúdia vedie k úcte k empirickým údajom, učí ho vytvárať vedecké texty, ktoré sú všeobecne zrozumiteľné a učí ho k tomu, aby pri tvorbe textov myslel na čitateľa a uľahčoval mu recepciu toho, čo vytvoril (Clyne, 1987).

Každý takýto kurz by preto mal *začínať kritickou analýzou vedeckých textov* napísaných v rozmanitých intelektuálnych štýloch s osobitným dôrazom na teutónsky a anglosaský, aby študent porozumel tomu, v čom spočívajú podstatné rozdiely medzi nimi, a hlavne, aby si osvojoval spôsobilosť interpretácie týchto textov ako spôsob rozvíjania kritického myslenia. Až následne, resp. súbežne, by sa malo prikrčiť k rozvíjaniu schopnosti *písať vedecký text* tak, aby bol zrozumiteľný, usporiadaný, jednoduchý, pregnantný a konzistentný, čo by sa malo realizovať metódou krok za krokom. V rámci nej študent vytvára svoj vlastný text, vystavuje ho kritickej analýze učiteľa i kolegov študentov, následne ho upravuje a precizuje do

podoby, akú na začiatku cieľovo vymedzil. Tento proces ho vedie k rozvíjaniu ďalších schopností – argumentovať, diskutovať, reflektovať vlastnú prácu a k trpezlivosti ako k nevyhnutným predpokladom úspešného vedca, ktorému dnes nestačí zvládnuť na excelentnej úrovni metodológiu vedy, ale musí výsledky svojej práce vedieť aj prezentovať.

Byť spôsobilý napísať dobrý vedecký text je jedna stránka profesijnej kompetencie vedca. Druhá stránka je mať *efektívnu publikačnú stratégiu*, vďaka ktorej autor vedeckého textu dokáže publikovať svoj text s vyhliadkou čo najväčšieho „impaktu“. To by malo byť ďalšou obsahovou súčasťou prípravy doktoranda v rámci kurzu rozvoja publikačných spôsobilostí. Ide o to, aby sa študent naučil orientovať sa v medzinárodnej sieti odborných časopisov v rámci jeho odboru a príbuzných odborov. Aby rozumel tomu, ako sú tieto časopisy hodnotené a ako je možné pracovať s rozmanitými typmi databáz týchto časopisov. V neposlednom rade, aby identifikoval tzv. predátorské časopisy. Cargillova & O'Connor (2009) sem radia aj porozumieť tomu, čo editori časopisov chcú, aby bolo publikované a prečo, porozumieť tomu, o aký výskum je záujem a prirodzene aj techniku písania textu tak, aby zodpovedala požiadavkám editora (čo sa v jednotlivých časopisoch môže líšiť – poznámka autora). Dôležité je, aby študenti porozumeli aj tomu, aká je rola editora v posudzovaní ich potenciálneho príspevku (Cargill & O'Connor, 2009), čo je to „peer-review“, ako celý proces posudzovania príspevkov v dobrých odborných časopisoch prebieha a v neposlednom rade ako naložiť s príspevkom, ktorý bol editorom odmietnutý.

Ako vidno, rozvíjanie publikačných spôsobilostí u študentov doktorandského štúdia sa ukazuje, popri osvojení si metodológie vedy, ako jedna z kľúčových študijných disciplín, ktorej sme doteraz nevenovali náležitú pozornosť. Pritom meniace a sprísňujúce sa kritériá hodnotenia študijných úspechov doktorandov sa stále viac orientujú na ich publikačné výstupy ako indikátory ich úspechu. Malo by preto byť záujmom každého pracoviska, kde sa školia doktorandi, aby sa rozvoju ich publikačných spôsobilostí venovala zásadne väčšia pozornosť ako doteraz.

3.2.7 Prezentačné spôsobilosti

Prezentovať informácie jasne a efektívne sa javí v súčasnosti ako jedna z veľmi dôležitých zručností nielen v profesijnom, ale aj v osobnom živote. **Prezentácia** má podľa Oxfordského slovníka (2019)⁶⁵ 6 základných významov, pričom jedným z nich je charakteristika prezentácie ako reči alebo prejavu, v ktorom je predstavovaný nový produkt, myšlienka prípadne časť práce. Podobne prezentáciu charakterizuje aj Slovník cudzích slov (akademický)⁶⁶ „predstavenie, predvedenie, prezentovanie umeleckého diela, nového výrobku a pod.“. Prezentáciu je teda možné

⁶⁵ <https://www.lexico.com/en/definition/presentation>

⁶⁶ <https://slovník.juls.savba.sk/?w=prezent%C3%A1cia&s=exact&c=y9c0&d=scs#>

charakterizovať ako proces predstavovania témy poslucháčom demonštrovaním, či predvedením niečoho s cieľom informovať alebo predviesť nové produkty alebo idey. Zámerom prezentácie môže byť aj motivácia či inšpirácia, budovanie dobrého mena a pod. Spôsob, akým prezentujeme, ako vieme zaujať poslucháčov, aké využívame verbálne aj nonverbálne prostriedky, vizualizácie, ale aj to, do akej miery sme v prezentovaní efektívni, ovplyvňujú **prezentačné zručnosti**. Z hľadiska systematizácie je možné prezentačné zručnosti zaradiť medzi špecifické *interpersonálne, produkčné a rečové spôsobilosti*. Vychádzajúc z Rámca rozvoja výskumníkov (RDF, 2011) patria prezentačné zručnosti do dimenzie angažovanosť, vplyv a širší dopad. V rámci tejto dimenzie sa nachádzajú ďalšie podskupiny: angažovanosť a dopad, komunikácia a diseminácia a spolupráca s druhými.

Komunikácia a diseminácia je tvorená podskupinami: komunikačné spôsoby, komunikačné médiá a publikovanie. Podskupina *komunikačné spôsoby* obsahuje požiadavku na schopnosť konštruovať koherentné argumenty, artikulovať svoje myšlienky jasne s využitím rozličných spôsobov prezentácie pre rôzne skupiny poslucháčov. Očakáva sa tiež zvládnutie techník presvedčania, efektívneho prezentovania vlastného výskumu aj pre nešpecialistov v odbore. Oblasť *komunikačné médiá* očakáva na najnižšej úrovni využívanie rozličných prostriedkov pri komunikácii, či už ide o osobnú komunikáciu, používanie interaktívnych aplikácií a/alebo využívanie rozličných textových či obrazových médií. Vo vyšších úrovniach sa predpokladá, že študenti budú schopní vytvoriť a udržiavať virtuálne výskumné prostredie, komunikovať a spolupracovať vo virtuálnom priestore, ale aj využívať národné, medzinárodné médiá na prezentovanie svojej práce.

Súčasťou rozvoja prezentačných spôsobilostí doktorandov je aj oblasť *argumentácie*. V rámci tejto oblasti by sa mali výskumníci rozvíjať najmä v pohotovej tvorbe starostlivo premyslených argumentov. Výslednou zručnosťou, ktorú by mali výskumníci rozvíjať, je poradenstvo a vzdelávanie iných v konštruovaní argumentov. Východiskom pre rozvinutie tejto spôsobilosti je podľa RDF (2011)⁶⁷ schopnosť konštruktívne obhajovať svoje názory, predstavovať niektoré dáta na podporu svojich myšlienok a názorov, ale tiež byť schopný štruktúrovať svoje názory jasne a zrozumiteľne. Skúsení výskumníci sa prejavujú v oblasti argumentácie tým, že pri formulovaní argumentov sa striktnie držia dát a sú tak schopní obhajovať výskumné práce. Tvorba argumentov je dôležitou súčasťou prezentačných spôsobilostí, pretože čím je rečnícky prejav kratší, tým efektívnejšie musí byť vyjadrovanie vlastných názorov a myšlienok, vychádzajúcich z dát, ktoré výskumník získal. Poslucháči potom majú v rámci prezentácie poskytnuté formulované relevantné predpoklady, dáta na ich potvrdenie a vyplývajúce závery. Práve tento prístup je cestou k odbornej diskusii založenej na dátach a logických predpokladoch a záveroch.

⁶⁷ www.vitae.ac.uk/drif.

Pre rozvíjanie prezentačných spôsobilostí v doktorandskom štúdiu je v oblasti komunikačných spôsobilostí najvyššou očakávanou spôsobilosťou, okrem schopnosti pohotovo formulovať plnohodnotné argumenty, *osvojenie si viacerých prístupov k prezentovaniu výskumu expertom, ale aj laickému obecnstvu inšpiratívnym spôsobom*. Ide o súbor náročných zručností, ktoré očakávajú nielen vysoký stupeň profesionality a odbornosti vo vlastnom odbore, ale aj schopnosť prispôbiť vyjadrovanie, terminológiu, zobrazovacie prostriedky či iné spôsoby priblíženia obsahu rôznym typom recipientov. Východiskom pre rozvíjanie prezentačných spôsobilostí doktoranda je prienik niekoľkých oblastí (obr. 9). Cestou k osvojeniu si tohto najvyššieho stupňa prezentačných spôsobilostí sú také zručnosti ako: klásť vo vhodnom čase vhodné otázky, byť schopný presvedčať ostatných, komunikovať svoj výskum efektívne rôznym poslucháčom z rôzneho prostredia, aktívne sa zapájať do výmeny poznatkov v interdisciplinárnom priestore, byť aktívnym a prístupným v rôznych formách komunikácie, využívať rôzne formy komunikácie, rozhovorov (RDF, 2011).



Obrázok 9 Rozvíjanie prezentačných spôsobilostí v doktorandskom štúdiu

Pre úspešnú prezentáciu je potrebné zvládnuť využívanie neverbálnych aj verbálnych jazykových prostriedkov, a to nielen s ohľadom na recipientov, ale aj na zámer prezentácie. **Dobrá rečník** má zvládnutú reč (ideálne bez rečových nedostatkov), vie pracovať s melódiou, tempom, pauzou. Tvorí vety podľa pravopisných a štylistických pravidiel. Vizualizáciu má pripravenú podľa všeobecných zásad a prirodzene ju využíva na dokreslenie svojej prezentácie. Východiskom prezentačných spôsobilostí sú rozvinuté schopnosti rétoriky. Prezentácia, aj keď je formou rečníckeho prejavu, nemusí mať vždy oficiálny charakter a nemusí byť realizovaná len ako ústny prejav. Prezentácia v mnohých prípadoch integruje ústny prejav a vizualizáciu, resp. časti prezentácie sú nahrádzané rôznymi vizualizáciami, alebo audiovizuálnymi pomôckami, či interaktívnymi aplikáciami. Úlohou prezentácie je informovať, naučiť či presvedčiť.

Dobrý rečník by mal ovládať a správne využívať nielen verbálnu, ale aj neverbálnu komunikáciu. Tá môže, ako konštatuje Klincková (2011, s. 9), prispieť k efektívnej komunikácii tým, že „jej obsah dopĺňa dôležitými fonickými, vizuálnymi a kinetickými signálmi, a tak pomáha porozumieť hovorenému slovu a pochopiť zámery komunikujúcich“. Neverbálna komunikácia je prirodzenou súčasťou verbálnej komunikácie a svojím spôsobom ju dokresľuje. Nie je však vhodné jej prínos pre komunikáciu absolutizovať. Bez verbálnej zložky je totiž neverbálna komunikácia v podstate nepoužiteľná. Súčasne je pre jej použitie a pochopenie dôležitý aj situačný kontext, komunikačný zámer či osobnostný profil komunikujúcich (vrátane etnicity, kultúrneho pozadia a pod.). Z neverbálnej komunikácie je pre dobrého rečníka dôležité osvojiť si techniky, ktoré vzbudia jednak záujem o tému, udržia pozornosť poslucháčov a zabezpečia zapamätanie si obsahu prezentovaného. Na druhej strane, je dôležité rozumieť „reči tela“. Klincková (2011, s. 14) konštatuje, že reč tela je možné chápať ako „neverbálne signály zrkadiace vnútornú motiváciu a osobné postoje k obsahu komunikácie“. Porozumieť reči tela znamená nevnímať len izolované prejavy, ale ide o komplexný pohľad na všetky signály osobnosti a kontext či situáciu, v ktorej sa nachádzame. Práve reč tela môže byť kľúčovým prvkom pre zaujatie a udržanie poslucháčov.

Z hľadiska potreby rozvoja prezentačných spôsobilostí doktorandov je potrebné sa zameriavať najmä na oblasť foniky, gestiky, mimiky, aj napriek tomu, že si uvedomujeme komplementárnosť funkcií všetkých neverbálnych prostriedkov. Vychádzame pritom z konštatovania, že na utváranie vzťahu počas prezentácie sa podieľa:

1. textové správanie – Čo hovorím (typy informácií, obsah), 7 % pozornosti recipienta,
2. vokálne správanie – Ako to hovorím (využívanie zvukovej stránky jazyka), 38 % pozornosti recipienta,
3. faciálne správanie – Aký mám k tomu vzťah (mimika tváre, celkový výraz, vzhľad), 55 % pozornosti recipienta (z toho 30 % venuje tvári).

Verbálna a neverbálna komunikácia vytvárajú kompaktný celok. Ako uvádzajú Nagy, Nagyová & Likavský (2010) verbálnou cestou prichádzajú holé fakty, ale neverbálnou sa vytvára komplexný obraz a 55 – 65 % informácií v medziľudských stretnutiach verbálneho charakteru pochádza z reči tela.

Verbálne jazykové prostriedky (fonika). Na úspechu prezentácie sa v 38 % podieľa *hlas a jeho intonácia*. Hlas môže o prezentujúcom prezradiť viac ako všetky ostatné prejavy reči. Odhaľuje mieru nervozity, zaujatosti, vlastné priority, ale aj pocit (seba)istoty v prezentovanom a pod. Pre prezentáciu je dôležitým východiskom primerané využívanie zvukových prostriedkov, pretože odhaľujú „silu“ prezentujúceho. *Zvukové prostriedky* zahŕňajú zafarbenie hlasu, rýchlosť a plynulosť reči, melódiu, silu, tón, intenzitu, tempo aj prestávky v reči, jazykovú a rečovú čistotu (vyslovovanie hlások a slov, využívanie tzv. floskúl).

Farba a výška hlasu sú charakteristické a jedinečné pre každého človeka. Farba hlasu je teda daná a nedá sa meniť, ale je možné ju korigovať podľa toho, ako pracujeme s rezonančnými dutinami, príp. sa môže zmeniť aj citovým rozpoložením. Je potrebné si uvedomiť, že vyšší, vyššie položený hlas je pre poslucháčov menej príjemný, hlbšie položený hlas sa vníma ako príjemnejší, vzbudzujúci istotu a upokojujúci. Pozitívne a dôveryhodne pôsobí hlas, ktorý je jasný, pokojný, tým vyjadruje suverénosť a jasné stanovisko (Klincková, 2011). Pre rečníka je teda dôležité naučiť sa ovplyvňovať hĺbku a výšku hlasu. V rámci nácviku prezentačných spôsobilostí by mal doktorand trénovať pri piskľavom hlase postupnú prácu s hrudnou dutinou; tí, ktorí majú nosový alebo zastretý hlas zase cvičeniami otvárať hrdlo a zvuk smerovať k perám (Čajková, 2013). Súčasťou tréningu hlasu je aj naučiť sa stáť vzpriamene, uvoľnene a pracovať s dychom.

Intenzita reči býva častým problémom v prezentáciách. Je dôležité odhadnúť veľkosť priestoru a potrebnú mieru intenzity, teda hlasitosti. Hlas sa zosilňuje v prípade veľkých priestorov bez ozvučenia. Ani vo veľkých priestoroch však nie je vhodné skĺznuť do kriku. Hlas sa zosilňuje aktivizáciou bránice a dýchaním. Kričanie, teda aktivizovanie a tlak na hlasivky spôsobuje často akútne až chronické problémy spojené so stratou hlasu. Špecifická situácia nastáva, ak je miestnosť ozvučená. Pri používaní mikrofónu je potrebné hlas úplne zvoľniť a rozprávať ako v interakcii tvárou v tvár. Veľmi hlasný prejav, neprimeraný situácii a priestoru môže indikovať snahu o ovládnutie komunikácie a tiež nervozitu prezentujúceho. Nervozitu a najmä neistotu však indikuje aj príliš tichý prejav.

Tempo reči je ovplyvňované temperamentom rečníka, ale zároveň pomáha identifikovať časti, ktoré sú dôležité alebo menej podstatné. Rovnaké tempo reči počas celej výpovede pôsobí veľmi monotónne, stereotypne a odpútava pozornosť. Je potrebné dávať si pozor na tempo reči najmä preto, že uponáhľaný hlas je prejavom ustrašenia, resp. horlivosti, pomalé, rozvláčne tempo zase indikuje apatiu, nezáujem. Čajková (2013) upozorňuje, že čím rýchlejšie sa snažíme rozprávať, tým dokonalejšia musí byť reč (výslovnosť, práca s dychom). S tempom reči v prezentáciách súvisí aj *práca s pauzou*. Okrem biologických páуз potrebných na prirodzený nádech, existujú aj *pauzy členiace* a v istých obmenách je možné využiť aj tzv. *dramatickú pauzu*, ktorá v primeranej miere môže byť znakom zvýraznenia konkrétnej časti prehovoru. Takáto pauza dopovie za prednášajúceho dôležitý obsah. Častejšie sa však v rámci prezentácií využívajú členiace pauzy, ktorými prednášajúci oddeľuje jednotlivé časti textu. Príliš veľa páúz v texte vytvára dojem neucelenosti, trémy a neistoty prezentácie. Naopak, nevyužívanie páúz naznačuje uponáhľanosť bez záujmu o poslucháčov.

K dôležitým faktorom, ktoré dotvárajú hlasový prejav prezentujúceho patrí *melódia* a používanie *dôrazov* vo výpovedi. Melódia reči by mala byť v prezentáciách dostatočne variabilná a využívať vhodne všetky 3 polohy – kadenciu (klesajúca melódia hlasu), antikadenciu (stúpajúca melódia hlasu) aj polokadenciu (udržiavaná

poloha hlasu). Kadencia je typická pre oznamovacie vety, ale aj doplnujúce opytovacie vety. Antikadencia je v prezentáciách vhodná len pri zisťovacích otázkach. Pri spájaní výpovedí, napr. v súvetiach, sa využíva polokadencia. Častou chybou prednášajúcich je, že pri oznamovacích vetách používajú antikadenciu. Poslucháč tak má pocit nikdy nekončiacej vety či detinskej melodickosti.

Klincková (2011, s. 21) sumarizuje signály negatívneho hlasu do nasledovných bodov:

- „tichá reč sa vníma ako signál chýbajúceho vlastného presvedčenia, hlasný prejav ako výraz vnútorného napätia,
- chvejúci sa hlas ako aj krátke hezitačné zvuky pred vetou sa považujú za prejav neistoty,
- monotónny hlas môže byť príznakom apatie, uponáhľaný hlas je prejavom ustrašenia alebo horlivosti,
- príliš vysoké nasadenie hlasu signalizuje napätie alebo neprimerane hlboké nasadenie hlasu signalizujúce pohodlnosť, monotónnosť sa pokladajú za málo dôveryhodné.“

Pokojný, jasný a suverénny vyjadrujúci hlas je možné získať jednak správnym postojom počas prezentácie, ale aj osvojením si techník správneho dýchania. Hlboké dýchanie pomáha upokojiť napätú situáciu a eliminovať stres. Hlas potom pôsobí pokojnejšie a celkový dojem z prezentácie je vyrovnanejší.

Neverbálne výrazové prostriedky. Nielen to, čo a ako to hovoríme, teda ako zvládame zvukovú stránku, vytvára dobrú prezentáciu. *Zrakový či vizuálny kontakt* je podnetom pre nadviazanie kontaktu a vytvorenie vzťahu medzi prezentujúcim a poslucháčmi. Oči a očný kontakt dokresľujú výpoveď. Vizuálnym kontaktom získava rečník pozornosť, získava informáciu o pocitoch recipientov, ale aj mieru ich porozumenia či spokojnosti. Podstatným prvkom vizuálneho kontaktu je *práca s pohľadom*. Pohľad vysiela informáciu o vzájomnom vzťahu prezentujúceho a poslucháčov. Klincková (2011) uvádza, že štandardná dĺžka pohľadu je 1 – 7 sekúnd, dlhší pohľad sa považuje za príznakový a môže vyvolať neprijemné pocity. Pre prezentujúceho je dôležité rozumieť aj zrakovým signálom poslucháčov: priamy pohľad – vysoká intenzita prežívania kontaktu s druhou osobou; dlhodobé neprerušovaný pohľad – môže byť signálom znepokojenia, pretože môže ísť o prejav nepriateľstva až o prejav agresivity; krátke prerušovanie zrakového kontaktu – má podobný význam ako interpunkcia vo verbálnej komunikácii; odklon, otočenie hlavy – prerušenie kontaktu s okolím. Znižujúci sa záujem poslucháčov naznačujú časté pohľady mimo prezentujúceho, napr. na hodinky, telefón, klopanie prstami a pod.

Počas prezentácie by si mal prezentujúci najskôr vymedziť priestor a sústrediť sa na priebežné nadviazovanie očného kontaktu v rámci celého priestoru, nesústrediť sa na jedného poslucháča. Je znakom neistoty prezentujúceho, ak nazerá do pripravenej vizuálnej prezentácie alebo do pomocných papierov, a to či už na projekčné plátno alebo na monitor počítača. V prípade, že vysvetľuje a ukazuje na

prezentačnej ploche, mal by prezentujúci viac pozornosti venovať svojim poslucháčom ako ploche, na ktorej je vizualizovaná informácia. Súčasne však platí, že znakom neprofesionality je naučená prezentácia naspamäť. Takýto prejav pôsobí rovnako nedôveryhodne a zvädza prezentujúceho „hľadať“ v pamäti, čo sa prejavuje utekaním pohľadu mimo publikum. Nedôveryhodne z pohľadu poslucháčov pôsobí aj neustále pozeranie sa hore. Naznačuje to napätie, vyvedenie z rovnováhy.

Silným prostriedkom sociálnej komunikácie a súčasne znakom osobnej individuality je *mimika*. Je považovaná za najjemnejší a najcitlivejší jazyk a súčasne nesie výrazné znaky individuality. Preto je považovaná za jeden zo znakov identifikácie osobnosti. Najvýznamnejšie znaky sú spojené so zdvihnutím obočia, zvráštením čela, privretím očí a pohyby okolo úst. Tvár bez mimiky vzbudzuje dojem chladu, nezájmu o kontakt, ale aj neistotu. Grimasy či iné nadnesené prejavy v tvári zase odpútavajú pozornosť od výpovede, ale môžu naznačovať aj emocionálne problémy osoby. Privreté oči indikujú hnev, odpor, ale aj emocionálnu plachosť, rozšírené zreničky zase otvorenosť, angažovanosť, záujem a vnímavosť. Súčasťou mimiky a silným prejavom emocionálneho rozpoloženia, facilitátorom sociálneho kontaktu je *úsmev*. Absencia úsmevu v komunikácii môže spôsobiť utlmenie kontaktu a spätnej väzby. Na druhej strane, aj neprimeraný úsmev môže vyvolať negatívnu reakciu. Pre nadviazanie a udržanie kontaktu počas prezentácie sa odporúča plachý, neistý, resp. tzv. horný úsmev. Úprimný úsmev sa prejaví aj zapojením očí. Účelový úsmev je pomerne rýchlo odhaliteľný a recipient stráca dôveru v úprimnosť prezentujúceho.

K celkovému dojmu pri prezentovaní prispieva aj *pohyb prezentujúceho, držanie tela a gestikulácia*. Gestikulácia rovnako ako oči prezradia o človeku pomerne veľa a podľa niektorých odborníkov predstavujú ruky samostatné komunikačné médium, pretože dokresľujú a dopovedia myšlienku. Nadmerné gestá indikujú excitované emócie. Pri prezentovaní by mali byť ruky na úrovni pásu, resp. mierne vyššie od pásu. *Postoj*, pri ktorom prezentujúci stojí v miernom stoj rozkročnom, je stabilný, dostatočne otvorený, ale decentný. Rečník tak pôsobí uvoľnene a sebavedomo. Postoj pri prezentovaní by mal byť uvoľnený, ale vzpriamený. Vzpriamené držanie tela totiž demonštruje síce ráznosť, ale aj sebavedomie a umožňuje dobré dýchanie. Prestupovanie z nohy na nohu počas prezentácie je zase prejavom neistoty, rovnako ako aj uzavreté držanie tela (prekrižené ruky, spustené ramená, chodidlá prekrižené alebo smerujúce dovnútra, hrudník vtiahnutý). Tento typ postoja neumožňuje voľné dýchanie a negatívne ovplyvní verbálny prejav.

Príprava prezentácie. Východiskom prípravy prezentácie je nielen voľba témy ale aj typ udalosti a teda zloženie recipientov. Formát a štýl prezentácie môžu byť v závislosti od účelu prezentácie rôzne: orálna, multimediálna, powerpointová, krátka improvizácia, dlhá plánovaná, edukačná a i. Druhou časťou prípravy prezentácie je *usporiadanie obsahu* – stanovenie úvodu, jadra a záveru. Podľa typu

poslucháčov a účelu prezentácie sa volia špecifické vyjadrovacie štýly. V rámci prezentácie na verejnosti, najmä ak ide o predstavenie vedeckých výsledkov, je potrebné vyvarovať sa expresívnym výrazom. Podľa typu recipientov je potrebné zvoliť aj mieru terminologickej zaťaženia prezentácie. Príliš veľa cudzích slov môže v konečnom dôsledku vyvolať nezrozumiteľnosť prejavu. V zásade platí, že je potrebné používať len takú slovnú zásobu, ktorú adresát ovláda aspoň pasívne. Gallo (2004, s. 35) konštatuje, že „cudzí slová vo vedeckých prednáškach nepôsobia ako príznakové, avšak v prezentáciách určených širokému publiku spôsobujú vákuá, poukazujú na bezohľadnosť rečníka“. Pri príprave ústnej prezentácie je potrebné venovať čas zrozumiteľnosti, jasnosti a prehľadnosti výpovede. Vo všeobecnosti sa odporúča používať kratšie vety, vyvarovať sa dlhým súvetiam. Prejav je možné si napísať, ale v rámci prezentácie sa nikdy text nečíta, ani nehovorí naspamäť.

Úvod je pri prezentácii najdôležitejšou časťou, a preto býva najťažším elementom výstavby. Od dobrého úvodu závisí okamžitá pozornosť poslucháčov, ich motivácia ostať sústredený na zvyšok prezentácie. Gallo (2004) uvádza, že z kompozičného hľadiska existuje niekoľko typov začiatkov prezentácie: historizujúci – prehľad vývinu problematiky; induktívny alebo epizodický – vychádza z príhody alebo udalosti; deduktívny – použije sa poučka, pravidlo; analytický – stručné rozobratie témy. Výskumy naznačujú, že prezentujúci má približne 4 – 7 sekúnd na získanie si pozornosti a na vytvorenie názoru o sebe a svojej prezentácii. Najobsiahlejšou a na udržanie pozornosti poslucháčov najnáročnejšou časťou prezentácie je *jadro*. V tejto časti je potrebné predstaviť všetko to, čo je zámerom prezentácie. Rozsiahlosť jadra súvisí s dĺžkou prezentácie a malo by predstavovať 75 % celého prejavu. V rámci výstavby jadra je možné vytvárať podtémy a pásma, ale môže ísť aj o jednoliaty text smerujúci k pomenovaniu problému, príp. k výsledkom zistení vo vlastnom výskume. Pri poroporne zle nastavenej prezentácii sa stáva, že rečník v tejto časti postupne zvyšuje tempo, prestáva pracovať s pauzou a stratí záujem poslucháčov. *Záver* by mal zhrnúť jadro aj úvod a podčiarknuť význam celej prezentácie. Vzhľadom na to, že ide o posledné slová, ktoré poslucháči počujú, malo by sa v závere spomenúť to najdôležitejšie, to, čo by malo ďalej rezonovať a prípadne otvoriť cestu k ďalšej diskusii.

Pre doktorandov je potrebné pripraviť sa aj na špecifickú situáciu, ktorou je **prezentácia dizertačnej práce**. Roberts (2010) uvádza, že obhajoba dizertačnej práce sa od prezentácie výsledkov výskumu na verejnosti líši najmä tým, že doktorand by mal prezentovať svoju schopnosť predstaviť, objasniť a najmä obhájiť výskumný problém, metodológiu, zistenia a závery. Pre prípravu obhajoby dizertačnej práce Roberts odporúča:

- Čítať vlastnú prácu z pohľadu oponenta a identifikovať tak slabé miesta alebo zdroje na diskusiu.
- Oboznámiť sa s odbornou literatúrou vydanou v čase písania alebo po odovzdaní dizertačnej práce, ktorá by mohla byť relevantná pre prácu.

- Pokúsiť sa predpokladať, čo by sa mohli členovia komisie pýtať a spraviť si zoznam vecí, na ktoré bude dizertant vedieť odpovedať. Rovnako je potrebné si spraviť zoznam otázok, ktoré by nechcel dostať.
- Spraviť hlbokú reflexiu hodnoty vlastnej dizertačnej práce v rámci vedného odboru. Pre koho môže mať veľký prínos, pre koho neprináša žiadne relevantné závery.
- Pripraviť si odpovede na otázky, prečo bol zvolený práve taký postup, aký bol, prečo boli využité konkrétne štatistické postupy a pod.
- Niekoľko týždňov pred obhajobou sa zamyslieť nad možnými pokračovaniami výskumu.
- Skontrolovať chyby v práci (preklepy, nedostatky v typografii a pod.).
- Rozprávať sa s predchádzajúcimi absolventmi o ich skúsenostiach z obhajoby.
- Pozrieť si aj ďalšie obhajoby, najmä také, ktoré vedie rovnaký predseda komisie alebo v ktorých je prítomný rovnaký školiť.
- Vyskúšať si obhajobu pred kolegami zaoberajúcimi sa rovnakým výskumom.
- Pripraviť si 5 – 15 minútový prehľad dizertačnej práce a vyskúšať si ho povedať bez akýchkoľvek poznámok.
- Pred obhajobou sa dobre vyspať a vizualizovať si priebeh celej obhajoby v hlave.

Vizualizácia prezentácie a využitie informačných technológií je jednou z očakávaných zručností vedeckých pracovníkov v súčasnosti. Základom je aktívna znalosť využívania niektorého z programov určených na vytváranie elektronických prezentácií, napr. MS Powerpoint, Google Slides, prezi.com, MS Sway, Adobe Creative, Canva, a ďalšie. Výber závisí od toho, čo sa od prezentačného programu očakáva. Pred vytvorením elektronickej prezentácie je potrebné zodpovedať niekoľko otázok: Čo je vlastne cieľom prezentácie? Ako vizualizovať obsah prezentácie? Je zámerom, aby recipienti vnímali prezentujúceho alebo aby čítali? Koľko času je vyčleneného na prezentáciu? Na akom type udalosti sa realizuje prezentácia? Všetky uvedené otázky smerujú k ujasneniu si cieľa, účelu a spôsobu prezentácie, ako aj k racionalizácii výberu zobrazovacích prostriedkov. J. Endicott (In Duarte, 2008) proces tvorby prezentácie chápe ako trojstupňový „**prezentačný ekosystém**“ pozostávajúci zo správy, vizuálneho príbehu a jeho predvedenia. Tento prístup pomáha prezentujúcim oslobodiť sa od čítania snímok k predstaveniu svojich myšlienok.

Vytvorenie vizuálneho príbehu je krokom k navrhnutiu jedinečného spôsobu sprostredkovania svojich myšlienok, návrhov, výsledkov výskumu. Od výskumníka si to vyžaduje rozvinuté analytické schopnosti. Teda rozpoznať problém, preskúmať rôzne aspekty problému, vybrať podstatné informácie. V tomto procese vytvárania vizuálneho príbehu musí výskumník umiestniť za sebou súbor úsudkov. Závery sú výsledkom reťazenia týchto na seba nadväzujúcich a logicky usporiadaných myšlienok. Súčasne si to od výskumníka vyžaduje schopnosť redukovat' text a nahrádzať ho symbolmi, príp. obrázkami.

Existujú 3 typy vizuálneho zobrazenia v závislosti od toho, koľko textu sa nachádza na vizualizácii (Duarte, 2008). Od množstva textu závisí aj to, do akej miery je potrebná prítomnosť prezentujúceho. Prvý typ prezentácie je vlastne dokument. Snímka obsahuje viac ako 75 slov a prítomnosť prezentujúceho ani nie je potrebná. Celý „príbeh“ si prečíta recipient z elektronickej prezentácie. Snímka obsahujúca približne 50 slov je druhým typom zobrazovania, tzv. „našepkávač“. Naznačuje neistotu prezentujúceho, pretože ho zvädza k čítaniu celých častí. Rovnako zvädza k čítaniu aj poslucháčov a prezentujúci musí prispôbiť svoj prejav rýchlosti ich čítania. Posledným typom je „prezentácia“, teda zobrazovanie snímok s malým počtom slov a využíva rôzne diagramy, obrázky a symboly na dokreslenie myšlienok a na udržanie pozornosti recipientov. Pri príprave prezentácie je teda potrebné texty na snímkach skracovať, používať heslá, príp. text umiestniť do diagramov.

V prípade, že sa v prezentácii nachádzajú texty, musia byť dobre čitateľné a počet snímok by mal rešpektovať vymedzenú dĺžku prezentácie. Duarte (2008) uvádza pravidlo 10/20/30. V prezentácii, ktorá trvá 20 minút by malo byť maximálne 10 snímok s priemernou veľkosťou písma 30 bodov. Z pohľadu recipienta platí tzv. 3 sekundové pravidlo – poslucháč by mal zvládnuť prečítať snímku za 3 sekundy. Text, ak je členený na odseky, by mal mať maximálne 3 úrovně odsekov. Neplatia všeobecné pravidlá na výber písma. Základným rozlíšením je to, že päťkové písmo pôsobí elegantne, bezpäťkové vytvára dojem pragmatickosti. Farebnosť prezentácie je tiež záležitosťou prezentujúceho, ale všeobecne sa odporúča voliť tmavé pozadie prezentácie a teda svetlé písmo do väčších prezentačných priestorov a opačne do malých sál.

Pre výskumných pracovníkov a aj pre doktorandov je dôležité osvojiť si ***zásady prezentovania výsledkov výskumov***, teda zobrazovania dát. Tak ako pri textoch, aj pri dátach je potrebné izolovať tie informácie, ktoré sú skutočne relevantné pre argumenty. S ohľadom na zásady argumentácie, dáta sú zdrojom premís, z ktorých sa odvodzujú závery. Viacerí odborníci venujúci sa tvorbe efektívnych prezentácií (Duarte 2008; Evergreen 2017) preto upozorňujú, že *snímky s dátami nie sú o dátach, ale o tom, čo tieto dáta znamenajú*. Výskumníci by teda mali rozlišovať medzi zobrazovaním dát vo vedeckej práci a informáciou vyplývajúcou z dát, ktorú chcú sprostredkovať vo svojej prezentácii. Problémom je to, že vo väčšine prípadov snímky počas prezentácií nie sú vhodné na zobrazovanie komplexných dát. Ak už je dôležité, aby obecenstvo videlo celý komplex dát a aby prišli k vlastnému záveru, mali by sa dáta vytlačiť (Duarte 2008, s. 64). Ide však o jedinečný prípad.

V snahe o zosúhrnenie informácií pri zobrazovaní dát zvyknú výskumníci robiť chyby, najmä nekorektnosť ich zobrazenia. Príkladom je, ak graf nezačína nulou, alebo ak v rámci jedného grafu sú zobrazené viaceré vzájomne neporovnateľné dáta z viacerých zdrojov (viac Evergreen 2017). Ďalším problémom je príliš veľa informácií v rámci jednej snímky alebo zobrazenie informácií neprehľadne a komplikovane. Príkladom takého zobrazenia sú 3D grafy, alebo zobrazenie grafu a tabuliek súčasne,

tabuľky alebo grafy s mnohými údajmi. Odporúčané typy zobrazení sa líšia od toho, aké informácie je potrebné prezentovať (Evergreen 2017):

- *jedno číslo*, môže sa zobrazovať buď ako 1 veľké číslo s percentami, koláčovým grafom, zvýraznením stĺpca v stĺpcovom grafe, ikonou,
- *dve alebo viac čísel, ktoré sú rovnako dôležité* – dajú sa zobraziť v stĺpcovom grafe stĺpcami vedľa seba alebo oproti sebe, bodovým diagramom,
- *zlepšenie v nejakej oblasti* sa znázorňuje stĺpcovým grafom súčasne s čiarovým grafom, bodovým grafom s vyznačenými bodmi,
- *výsledky dotazníka alebo ankety* sa môžu znázorniť pruhovým grafom, stĺpcovým grafom, číslom a ikonami, koláčovým grafom a číslom.

Efektívna prezentácia môže byť dôležitým elementom, ktorý zabezpečí nielen úspešné obhájenie dizertačnej práce, ale môže tiež ovplyvniť kariérnu dráhu výskumníka, získanie grantu alebo partnerov pre realizáciu projektu. Od toho, akú má doktorand schopnosť vytvoriť vizuálne alebo audiovizuálne prezentácie, prezentovať sám seba navonok, vytvoriť si vlastný profil výskumníka v online prostredí, zapájať sa do sociálnych sietí, prípadne ich aj vytvoriť a spravovať často v dnešnej dobe závisí aj uznanie akademickej i laickej komunity. Preto tréning prezentačných zručností musí byť základnou súčasťou každej dobrej doktorandskej školy.

3.2.8 Projektové spôsobilosti

Vedeckí pracovníci a doktorandi okrem zvládania svojho odboru potrebujú aj základy projektového manažmentu na získavanie zdrojov pre realizáciu svojho výskumu. Projektové spôsobilosti sú špecifickými prierezovými spôsobilosťami, integrujúcimi viaceré zručnosti, schopnosti a kompetencie. Spôsobilosti spojené s manažovaním svojho výskumu, resp. výskumu organizácie zahŕňa nielen schopnosť riadiť výskum (z hľadiska financií, personálnych a iných zdrojov), ale aj poznanie výskumných stratégií vlastnej inštitúcie, rozvíjať spoluprácu a vedenie ďalších ľudí zapojených do výskumu. Podľa opisu **projektových spôsobilostí** ide o súbor zručností a vedomostí, ktoré v sebe spájajú základné ekonomické vedomosti, logické a matematické myslenie, schopnosť riešiť problémy, ale aj iniciatívu a podnikavosť, tvorivosť aj komunikáciu.

Podnikavosť a iniciatívnosť podporujú schopnosť človeka nielen prinášať zmeny, ale aj sa im aktívne prispôbovať. Podnikavosť sa pritom nechápe len v jej ekonomickom význame, ale ide o konanie podľa príležitostí a myšlienok, ktoré sa premieňajú na hodnotu (ekonomickú, kultúrnu alebo sociálnu) pre druhých (EC 2019).⁶⁸ Z tohto pohľadu sa ekonomicko-finančné oblasti manažovania výskumu stávajú sekundárnymi požiadavkami, ktoré sa prejavujú po získaní finančnej dotácie

⁶⁸ EU SCIENCE HUB. EntreComp: The entrepreneurship competence framework. 2019. Dostupné z: <https://ec.europa.eu/jrc/en/entrecomp>

na realizáciu výskumu. Dôležité je už aj u doktorandov rozvíjať spôsobilosti spojené s vlastnou angažovanosťou, záujmom o dianie okolo seba, vnímanie súvislosti, a najmä aktívny prístup k riešeniu problémov. Rozvoj, ale najmä preukazovanie spôsobilostí k podnikavosti a iniciatívnosti súvisia aj s osobnostnými charakteristikami, ktoré RDF (2011) pomenúva ako vnímavosť k zmene.

Vnímavosť k zmene ako jedna z oblastí rozvoja vedeckých pracovníkov a doktorandov si na najvyššej úrovni prejavu tejto spôsobilosti kladie za cieľ, že budú schopní na úrovni inštitúcie predstavovať zmenu a iniciovať ju aj za cenu straty reputácie. Východiskom pre dosiahnutie tejto spôsobilosti je schopnosť zmeniť svoj prístup, keď si to vyžadujú okolnosti, vyhľadávať spôsoby zmeny a identifikovať možné riziko. Postupne by mali byť výskumníci schopní adaptovať sa na zmeny, vyrovnávať potenciálny zisk s príležitosťami, vedieť kedy požiadať o pomoc a asistenciu. Zároveň si na zmeny zvykať, vyrovnávať s nimi, akceptovať ich a byť na ne neustále pripravení, prijímať ich ako bežnú súčasť života. V tejto fáze môžu byť zdrojom inšpirácie a oporou pre ostatných. Z pohľadu očakávaných spôsobilostí doktorandov je ideálnym stavom, ak sa naučia zmeny vnímať ako potenciál pre ďalší výskum. A to už priamo korešponduje s projektovým manažmentom, ktorý tvorí jadro projektových spôsobilostí.

V rámci rozvoja projektových spôsobilostí sa ukazuje ako dôležitá téma aj oblasť *plánovania postupnosti riešenia s časovým harmonogramom*. Výskumy (napr. de Rezende & Goncalves 2017, Lorko, Servátka & Le Zhang 2019) poukazujú na to, že je dôležité, aby sa pri rozhodovaní o štruktúrovaní riešenia projektov a časovom harmonograme používalo zodpovedné rozhodovanie, založené na reflexii predchádzajúcich zistení času potrebného na riešenie podobných úloh. Chybou je podľa Lorka, Servátka a Le Zhanga (2019) vychádzať z laických a nepodložených odhadov, pretože tie vedú k nedostatku alebo zbytočne dlhému času na riešenie úloh. Základom pre správny časový harmonogram je priebežná a aj záverečná spätná väzba celého tímu aj jednotlivcov k časovému odhadu. Prenášanie skúseností z jedného projektu do ďalšieho smeruje k reálnejšiemu plánovaniu úloh v projekte ako odhad na základe požiadaviek laikov alebo očakávaní nadriadených. V rámci doktorandského štúdia je možné analogicky uvažovať o plánovaní úloh a etáp realizácie výskumu.

V oblasti **Projektové plánovanie a podanie projektu** RDF (2011) sa očakáva, že začínajúci výskumní pracovníci alebo doktorandi budú schopní aplikovať efektívne projektové riadenie cez súbor výskumných cieľov, stanovenie výskumných míľnikov a prioritizácie aktivít. V rámci prvej fázy ide najmä o schopnosť pracovať podľa rozhodnutí supervízora. Ďalšou fázou je schopnosť samostatne navrhnuť výskumný projekt, pochopiť fázy projektového cyklu a navrhnuť techniky manažovania projektu a tiež schopnosť riešiť problémy a konflikty. Nasledujúcou metou v rozvoji projektových spôsobilostí je navrhnuť široké výskumné projekty, ale aj naznačiť dlhodobé projektové plány pre výskum, pri riadení projektov navrhnuť stratégie

riadenia a určiť priority a súbor očakávaní od projektovej činnosti. Najvyššou úrovňou spôsobilostí v projektovom plánovaní a podávaní projektov je schopnosť efektívne manažovať rôznorodé výskumné projekty a tiež viesť výskumnú agendu pre projekty. S touto úrovňou osvojenia spôsobilosti projektového manažmentu sa očakáva, že výskumník bude schopný realizovať „nepopulárne“ rozhodnutia vychádzajúce z výskumných zistení.

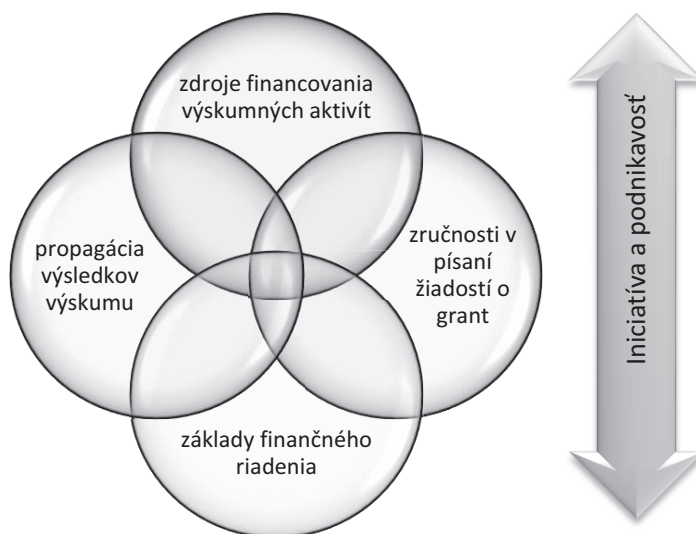
Kľúčovou dimenziou pre projektový manažment v RDF je oblasť financie, financovanie a zdroje, ktorá sa ďalej člení na zdroje financovania, finančný manažment, infraštruktúru a zdroje. Táto dimenzia zahŕňa nielen ekonomické a propagačné spôsobilosti, ale aj poznanie a stotožnenie sa s univerzitnou či fakultnou kultúrou. Ide o pomerne komplexný súbor predpokladov na rôznych úrovniach expertnosti výskumníkov. Zaujímavosťou je, že sa predpokladá, že výskumníci, ktorých by sme mohli označovať ako experti, by sa mali aktívne podieľať aj na tvorbe finančnej politiky, vrátane grantových zdrojov pre výskum.

V oblasti *zdrojov financovania* sa požaduje pochopenie procesov získavania zdrojov na výskum a evaluačných procesov výskumu, vrátane schopnosti písať projektové zámery. Jednou zo základných požiadaviek sú tiež poznatky o agentúrach poskytujúcich financovanie výskumných projektov a o procedúrach spojených s podávaním projektu. Skúsení výskumníci by si mali byť vedomí širších ekonomických kontextov, mali by chápať komplexnosť financovania vedy a mali by tiež poznať rôzne zdroje na svoj výskum. Skúsení výskumníci by tiež mali byť schopní posúvať svoje vedomosti a skúsenosti menej skúseným kolegom formou vzdelávania alebo poradenstva. Tento typ výskumníkov by mal podávať väčšie, komplexnejšie typy grantových žiadostí na realizáciu komplexných výskumov. Výskumníci experti by mali okrem výziev na projekty sledovať aj politiku financovania výskumu.

Oblasť *finančného manažmentu* ma prevažne ekonomický charakter a je to proces, v ktorom sa z výskumníkov stávajú experti na rozpočtové pravidlá a súčasne sa aktívne podieľajú na propagačných aktivitách. Východiskom pre dosiahnutie tejto úrovne je pochopiť základné princípy finančného manažmentu a reklamy. Postupne by mal výskumník nadobúdať vedomosti potrebné k finančnému riadeniu a využívať ich na manažovanie vlastného grantu na realizáciu výskumu. Skúsení výskumníci by sa mali stať expertmi na rozlišovanie a používanie finančného riadenia a súčasne na realizáciu auditu aj plánovania rozpočtu, vrátane schopnosti chápať inštitucionálne aj národné finančné systémy na podporu výskumu. Experti vo výskume by mali byť schopní prispievať k finančnej politike a riadeniu procesov v rámci inštitúcie. Výskumní pracovníci aj doktorandi by si mali postupne rozvíjať hlboké pochopenie procesov komerčnej propagácie výsledkov výskumu.

V rámci oblasti *infraštruktúra a zdroje* je úlohou rozvíjať spôsobilosti v plánovaní a manažmente zdrojov na inštitucionálnej aj národnej úrovni. Pre začínajúcich výskumníkov a doktorandov je dôležité oboznámiť sa s dostupnými zdrojmi, ale aj poznať akademický systém a vlastné prostredie katedry a fakulty či

iného univerzitného pracoviska. Aj doktorand by mal poznať a rozvíjať kultúru vlastného pracoviska a uvedomovať si svoju rolu v ňom a svoj podiel zodpovednosti za využívanie financií a iných zdrojov. Výskumník expert by mal okrem toho, že prispeje k riadeniu finančných zdrojov vo vlastnej inštitúcii, aj formulovať presvedčivé argumenty pre alokáciu zdrojov a rozvíjanie infraštruktúry smerom k vyšším riadiacim štruktúram.



Obrázok 10 Rozvíjanie projektových spôsobilosti doktorandov

Oblasti **podpory projektových spôsobilostí** v rámci doktorandskej školy je možné vyjadriť ako prienik rôznorodých zručností znázornených na obr. 10 a zároveň si uvedomovať do akej úrovne ich možno v rámci doktorandského štúdia rozvíjať. Preto východiskom je podpora iniciatívnosti a podnikavosti. Tá sa podporuje najmä prostredníctvom aktivít vedeckovýskumného inkubátora – vytvorením a spravovaním sociálnej siete a v rámci fakultnej grantovej agentúry pre doktorandov. Iniciatívnosť a podnikavosť, ako aj tvorivosť však nemôžu ostať len v rovine formálne nastavených aktivít. Pre rozvoj v tejto oblasti sa očakáva vlastná aktivita doktorandov, schopnosť identifikovať možnosti zlepšenia alebo problémov, ktoré je potrebné riešiť a následne hľadať cesty na realizáciu vlastných nápadov. Iniciatívnosť pri tom nechápeme len v kontexte vlastnej výskumnej práce (aj keď najmä), ale aj štúdia, rozvoja rôznych zručností, zlepšovania vlastných pracovných a študijných podmienok, dobrovoľníctva a i.

Pre podporu rozvíjania projektových spôsobilostí je v doktorandskej škole PF UMB vytvorený samostatný seminár. Jeho obsah je postavený tak, aby doktorandi získali základné vedomosti o spôsobe financovania výskumu v rámci vlastnej inštitúcie a Slovenska, ale aj spoznanie rámcového programu EÚ pre výskum a vývoj – Horizont 2020. Doktorandi sa tak zároveň zoznamujú s najvýznamnejšími trendmi

rozvoja vedy v medzinárodnom meradle. Aby poznali výskumnú stratégiu vlastnej inštitúcie, súčasťou seminára je aj pomenovanie inštitucionálnych výskumných zámerov, ktoré sa prejavujú aj v rámci realizovaných projektov a podpory výskumných aktivít. Doktorandi tak spoznávajú aktuálne riešené, ale aj ukončené projekty realizované v rámci pracoviska a následne sa sústreďujú na identifikáciu miesta ich vlastného projektového zámeru v systéme výskumných aktivít fakulty a potenciál obohatenia súčasných výskumov o ich riešenia.

Schopnosť *prípraviť a riadiť finančnú stránku projektu* si vyžaduje informácie o základných pravidlách spojených s prípravou rozpočtu, pričom základom je poznanie fakultnej infraštruktúry spojenej s finančných zabezpečením a riadením projektov. Doktorandi sledujú príklady dobrej praxe spolupráce výskumníkov a ekonomického tímu pri riadení úspešných projektov, ako aj základné chyby pri projektovaní a riadení finančných zdrojov. Praktické zručnosti môžu doktorandi rozvíjať písaním malých a jednoduchých žiadostí o grant prostredníctvom fakultnej grantovej agentúry, ktorá preferuje interdisciplinárne projekty malých tímov, aby doktorandi rozvíjali svoje spôsobilosti pracovať v tíme a v tíme hľadať riešenia problémov. Súčasťou projektového zámeru je aj rámcový finančný rozpočet.

Oblasť *propagácie výsledkov výskumných aktivít* súvisí s viacerými rozvíjanými spôsobilosťami doktorandov. Východiskom je podpora vytvorenia a permanentnej aktualizácie inštitucionálneho profilu vedeckého pracovníka, ako aj vytvorenie vlastného profilu na sociálnych sieťach akademických pracovníkov (napr. ResearchGate). Doktorandi sú tiež podporovaní v zverejňovaní a sprístupňovaní čiastkových výsledkov vlastnej výskumnej práce alebo práce v tíme v online priestore. Samostatnou oblasťou podpory rozvíjania doktorandských spôsobilostí v oblasti reklamy je prezentácia výskumných zámerov a aktivít realizovaných v popularizačných časopisoch, v rámci workshopu *FreeScience*, na webových stránkach, formou blogov alebo na sociálnych sieťach. Dôležité je pri tom rozlišovať medzi akademickým písaním a propagáciou vlastnej práce neformálnejším príťažlivým spôsobom.

Spôsobilosti projektového riadenia sú veľmi komplexné a očakávajú všeobecný rozhľad a pochopenie akademického prostredia a procesov, ktoré sú pre neho typické alebo vyplývajú z legislatívnych pravidiel, čo v skutočnosti doktorand nemôže obsiahnuť. V rámci rozvoja doktorandského štúdia je dôležité rozvíjať aspoň základné spôsobilosti spojené s projektovým manažmentom a všestranne podporovať ich záujem o zmenu, rozvíjanie iniciatívy a angažovanosti.

4 DOKTORANDSKÁ ŠKOLA NA PEDAGOGICKEJ FAKULTE UNIVERZITY MATEJA BELA V BANSKEJ BYSTRICI

Posledná kapitola tejto monografie je komentovaná prípadová štúdia, týkajúca sa založenia a prvých skúseností doktorandskej školy, pôsobiacej na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici (ďalej len PF UMB). Popisuje širšie kontexty a okolnosti vzniku a činnosti doktorandskej školy, ktoré tvoria rámec doktorandského vzdelávania na fakulte. Ďalej objasňuje model doktorandskej školy a obsahovú náplň jej práce a aktivít, ktorá bola v tréningoch doktorandov uplatnená. Záverečnú časť tvorí výskumná prípadová štúdia, ktorá prostredníctvom akčného výskumu ukazuje stav doktorandského štúdia na fakulte a prvé dosiahnuté výsledky nového prístupu.

4.1 Kontexty vzniku a činnosti doktorandskej školy

Hoci Doktorandská škola PF UMB vznikla na základe projektu KEGA 006UMB-4/2017 s názvom *Tvorba modelu doktorandskej školy s akcentom na inovatívne metódy podpory vedeckovýskumných kompetencií*, bola súčasťou širšieho spektra krokov a zmien v oblasti doktorandského vzdelávania, ktoré sa na fakulte udiali pred a počas priebehu tohto projektu. Manažment fakulty, ktorého traja členovia sú zároveň riešiteľmi projektu, si uvedomoval nedostatky v tomto stupni štúdia vzhľadom k medzinárodným trendom, ale aj slovenským kritériám akreditácie a evalvácie vedy a výskumu, a preto sa rozhodol začať prvú etapu principiálnych zmien v doktorandskom štúdiu pod názvom **Systém zlepšenia kvality doktorandského štúdia na PF UMB**. Dokument vyjadruje základné zásady a k nim opatrenia, ktoré treba na fakulte postupne uskutočniť. Pripravoval sa pred a súbežne so začatím projektu, využil zistenia z prvých mapovaní potrieb doktorandov, školiteľov a dotazníkového prieskumu (kap. 4.3), prerokoval sa na stretnutí predsedov odborových komisií, garantov a spolugarantov všetkých doktorandských študijných programov na fakulte a na spoločnom stretnutí ich školiteľov. Bol schválený v januári 2018 s tým, že zmeny vyplývajúce z tohto dokumentu sa budú zavádzať postupne a v synergii s rozbehnutými ročníkmi štúdia. Z toho vyplynulo, že časť zmien v doktorandskom štúdiu bola zavedená rozhodnutím dekana a v rýchlom časovom slede (napr. spoločné prijímacie konanie v júni 2018), časť v rámci aktivít projektu KEGA (kap.4.3) a časť zmien, ktoré vyžadovali dlhšiu prípravu, sú v roku 2019 v procese realizácie (napr. metodický pokyn k vypracovaniu dizertačných prác podľa nových požiadaviek). Zmeny tak prekračujú rámec projektu a vzájomne sa ovplyvňujú. O prvej etape hovoríme preto, že na ďalšie väčšie zmeny v duchu medzinárodných trendov zatiaľ nie sú legislatívne podmienky, čo sa ale v budúcnosti môže zmeniť.

Fakulta prijala a začala realizovať novú filozofiu doktorandského vzdelávania, vytýčila si tieto zásady a k nim ciele a opatrenia, ktoré už postupne naplňa, alebo chce v tejto etape dosiahnuť:

Vypísanie tém dizertačnej práce: *Viesť doktoranda môže len školiteľ, ktorý má vlastné skúsenosti s realizáciou výskumných projektov, dokáže zapojiť doktoranda do reálneho výskumu a má hodnotné vedecké výstupy.*

- Odborová komisia doktorandského štúdia môže od roku 2018/19 schváliť vypísanú tému konkrétneho školiteľa len za predpokladu, že školiteľ je úspešným riešiteľom vedecko-výskumných projektov, má za posledných 5 rokov publikačný výstup kategórie A (podľa pravidiel akreditácie), preukáže zapojenie doktoranda do existujúceho projektu, téma práce je navrhovaná v súlade s týmto zapojením a je originálna, dosiaľ riešená len minimálne. U externých študentov, ktorí môžu priniesť zaujímavé témy z vlastného pracoviska, na fakulte zatiaľ neriešené, sa žiada zapojenie do projektu na vlastnom pracovisku, v ktorom bude môcť byť uskutočnený výskum.

Prijímacie skúšky: *Prijímacie skúšky sú realizované tak, aby vybrali uchádzačov s najlepšimi predpokladmi pre realizáciu kvalitného výskumu bez ohľadu na študijný odbor.*

- Od roku 2018/19 sa prijímacie skúšky realizujú pred prijímacou komisiou spoločnou pre všetky študijné programy fakulty, parityne zloženej zo zástupcov zúčastnených odborov a má charakter obhajoby predloženého projektu, pri ktorej uchádzač preukazuje, ako aj predtým, okrem znalostí cudzieho jazyka odborné znalosti príslušného odboru týkajúce sa témy a jej súvislostí a znalosti metodológie výskumu. Navyše sa hodnotia predpoklady uchádzača pre vedeckovýskumnú, resp. vedecko-organizačnú činnosť, teda doterajšie skúsenosti (projektová, publikačná, výskumná činnosť, ŠVOUČ, vystúpenia na konferenciách, absolvované vzdelávania, iné aktivity uchádzača súvisiace s odborom, zahraničné stáže a pobyty Erasmus a pod.), ktorých zmyslom je zistiť činnorodosť uchádzača, aktívny postoj k práci a životu, cieľavedomosť a i.

Pridelovanie doktorandských miest pre študijné programy: *Doktorandské miesta sa nepridelujú na študijné programy vopred, ale na základe výsledkov prijímacích skúšok. Pri prijatí teda nerozhoduje odbor uchádzača, na ktorý sa hlási, ale jeho schopnosti.*

Priebeh a kvalita doktorandského štúdia: *Pre študenta doktorandského štúdia fakulta zabezpečuje kvalitné vzdelávanie a všestrannú podporu, pre úspešné splnenie všetkých študijných povinností a úspešné absolvovanie štúdia.*

- Znamená to zabezpečiť študentovi prístup k najnovším poznatkom vedného odboru, metodológie a požadovaných interdisciplinárnych súvislostí. K tomu sa požaduje pravidelná spätná väzba o rozsahu, obsahu a kvalite prednášok a konzultácií a zavedenie povinnosti doktoranda absolvovať niektorý predmet

alebo jeho súčasť (prednášky, spolupráca na výskume, na článku, pobyt Erasmus plus) na zahraničnej alebo inej VŠ.

- Ďalej to znamená zabezpečiť študentovi podporu rozvoja schopnosti a zručnosti pre realizáciu vedeckého výskumu a kvalitných vedeckých výstupov prostredníctvom doktorandskej školy, podporenej projektom KEGA (podrobnejšie kap.4.2).
- K vytýčenému cieľu prispievajú aj spoločné verejné obhajoby projektov dizertačných prác a spoločná interná obhajoba dizertačnej práce s cieľom poskytnúť doktorandovi, ale aj školiteľovi spätnú väzbu (aj interdisciplinárnu) a študentovi aj skúsenosti s verejným prezentovaním.
- Učiteľom sa ponúkajú pravidelné vzdelávacie aktivity v oblasti metodológie výskumu a publikovania v systéme IMRAD, ktoré sú určené aj pre školiteľov, pre budúce obdobie je plánované zavedenie aktivít k zlepšeniu facilitujúceho vedenia a supervízie.
- Okrem jednotnej úpravy vedeckej časti štúdia (rovnaké ocenenie za rovnaké druhy výstupov vo všetkých odboroch) sa sprecizovalo rozdelenie právomocí a úloh (vedenie – doktorandská škola – odborová komisia – školiteľ – administratíva) a ujasnili sa niektoré pokyny pre študentov.
- Aby sa podporila kvalita pedagogickej činnosti doktorandov a rozvoj ich didaktických kompetencií, realizujú sa obojstranné hospitácie medzi doktorandom a školiteľom, niekde i spoločná výučba so školiteľom, rieši sa interné vzdelávanie vysokoškolskej pedagogiky.

Ukončenie štúdia: *Fakulta zabezpečí, aby štúdium ukončovali študenti so skutočným potenciálom pokračovať vo výskume, resp. zamestnať sa na VŠ.*

- To predpokladá zabezpečiť kvalitu dizertačných prác a ich obhajob, čo sa zatiaľ napĺňa spracovaním metodického pokynu k záverečným prácam (v zmysle IMRAD), v ktorom sú aj vymedzené typy výskumov, vhodné pre dizertačné práce a ich požadovaná štruktúra podľa medzinárodných kritérií. Zároveň môžu slúžiť aj ako základné kritérium hodnotenia dizertačných prác (príloha 3). Prijala sa úloha zabezpečiť v komisiách pre obhajoby aspoň 1/3 členov mimo prostredia fakulty a usilovať sa o účasť zahraničných odborníkov v nich, čo sa postupne darí.
- Fakulta si vytýčila vytvárať predpoklady a získavať najlepších absolventov na pozície postdoktorandov a tvorivých zamestnancov fakulty, čo sa už čiastočne naplňuje.

Pravidelná evalvácia priebehu a kvality doktorandského štúdia: *Fakulta pravidelne získava spätnú väzbu od študentov a absolventov štúdia a na jej základe uskutočňuje obsahové a organizačné zmeny.*

- Fakulta vyzýva každého končiaceho doktoranda k vyplneniu dotazníka pre absolventov od roku 2017/18, ktorý sa vyhodnocuje (kap. 4.3.2). Spätná väzba sa získava v odborových komisiách na každoročných hodnotiacich stretnutiach doktorandov odboru, ale aj naprieč odbormi na podujatiach doktorandskej školy.

Každoročne sa pri hodnotení vedy vyhodnocujú publikačné výstupy doktorandov za celú fakultu, ale aj po jednotlivých študijných odboroch a cielene sa vyzývajú školitelia na zintenzívnenie pomoci študentom.

Časť vymedzených úloh je už splnená, niektoré sa pravidelne opakujú, a tak treba dbať o ich stále dodržiavanie, niektoré fakultu ešte len čakajú. V každom prípade uvedený kontext fakultnej snahy prispel k dobrému rozbehnutiu samotnej doktorandskej školy, pomohol k presvedčovaniu odborových komisií a školiteľov o správnosti nastúpenej cesty a umožní jej ďalej pokračovať v činnosti aj po ukončení projektu.

4.2 Model doktorandskej školy a obsahové zameranie jej činnosti

Doktorandská škola na PF UMB vznikla ako **nadodborová organizačná štruktúra na celofakultnej úrovni**. Združuje doktorandov šiestich doktorandských programov fakulty v edukačných, humanitných a sociálnych vedách. Organizačne za činnosť doktorandskej školy zodpovedá Centrum edukačného výskumu PF UMB, podriadené prodekanke pre vedu, výskum a umenie, ktorá má riadiacu zodpovednosť (zároveň vedúca riešiteľka projektu). Pracovníci centra, ktorí sú v pracovnej pozícii výskumných zamestnancov, sa aktívne podieľajú na organizačnej, vzdelávacej, ale aj konzultačnej činnosti, týkajúcej sa výskumu, pre doktorandov aj pre zamestnancov. Vytvára to predpoklad, aby doktorandská škola mohla pokračovať plynule aj v ďalších rokoch.

Kľúčovým zameraním bolo preniesť pozornosť z obsahu vedných odborov, na ktoré sa doteraz doktorandské vzdelávanie sústredilo, na osobu doktoranda a jeho odborný a personálno-sociálny rozvoj. Aktéri doktorandskej školy si boli vedomí náročných úloh, ktoré vykonávajú doktorandské školy v medzinárodnom kontexte. Vzhľadom na možnosti ktoré fakulta má a jej personálne obsadenie, si Doktorandská škola PF UMB v prvej etape vytýčila tieto **hlavné ciele**:

- 1) *Rozvíjať prenositeľné spôsobilosti doktorandov, osobitne tie, ktoré úzko súvisia s rôznymi aspektmi výskumnej činnosti.*
- 2) *Poskytovať podporu doktorandom v kľúčových bodoch ich štúdiá a vytvárať im príležitosti na získanie skúseností k ich zvládnutiu.*
- 3) *Pomôcť doktorandom v enkulturácii na akademické prostredie, združovať ich naprieč odbormi, odstraňovať ich sociálnu izoláciu a zvyšovať ich nezávislosť.*
- 4) *Pomôcť školiteľom doktorandov najmä tým, že ich odbremení od nešpecifických úloh, ktoré nie sú viazané na odbor štúdiá, ale aj tým, že ich začne združovať a pripraví podmienky na ich vzdelávanie.*

Posledná úloha nebola v pôvodných zámeroch projektu, ale podpora a pozitívny postoj školiteľov sa ukázali ako nevyhnutné pre rozbehnutie doktorandskej školy, minimálne, aby školitelia jej činnosť nebagatelizovali, nepoverovali doktorandov v čase aktivít inými úlohami a vyjadrovali doktorandom uznanie jej dôležitosti. Nie je zatiaľ systematicky rozpracovaná ani realizovaná,

škoolitelia ale majú možnosť zúčastniť sa metodologických workshopov pre učiteľov a verejných prezentácií svojich doktorandov s diskusiami.

Doktorandská škola rozvíja svoju činnosť v dvoch súvisiacich a prelínajúcich sa líniah. **Procesuálna línia** sleduje podporu doktorandov podľa hlavných úloh a fáz v práci doktoranda prostredníctvom cielených workshopov, napr. k adaptácii doktoranda, k prvým krokom v publikačnej činnosti, ale aj konzultáciami v malých skupinách k jednotlivým etapám výskumu a tvorby dizertačnej práce podľa potrieb samotných doktorandov. Ešte pred otvorením doktorandskej školy (v rokoch 2016 a 2017) sa pilotne a cielene pre vybrané ročníky štúdia overovali témy, ako napr.: Ako začať publikovať, Publikačná stratégia, Ako využiť pripomienky z obhajoby projektu dizertačnej práce, Ako sa pripraviť na obhajobu dizertačnej práce a pod. Počas druhého roka do tejto línie pribudli požiadavky zo spomínaného dokumentu k zlepšeniu kvality doktorandského štúdia: spoločná verejná prezentácia projektov výskumu na konci prvého ročníka (pol roka pred dizertačnou skúškou) a spoločné verejné interné obhajoby vo forme prezentácie východísk, metodológie a výsledkov výskumu dva mesiace pred obhajobou dizertačnej práce. V oboch prípadoch bola po prezentácii študenta diskusia, do ktorej sa zapojili členovia odborových komisií, školitelia, aktéri doktorandskej školy i študenti. Organizovať spoločné aktivity naprieč odbormi umožnil fakt, že maximálny počet všetkých doktorandov fakulty v jednom ročníku bol 13 študentov. Obidve aktivity boli (aj napriek pôvodnému odporu školiteľov a garantov) nakoniec v písomných reflexiách veľmi pozitívne hodnotené ako prínosné aj školiteľmi a samotnými študentmi, teda „poslúžili“ na vzdelávanie obidvoch týchto cieľových skupín

Druhá **kompetenčná línia** predstavuje obsahové moduly vzdelávania a praktických aktivít podľa najpodstatnejších spôsobilostí/kompetencií, ktoré boli vybraté pre trojsemestrový vzdelávací program. Vzdelávací program je tvorený *vzdelávacími kurzami* výlučne vo forme workshopov a tréningov na vybrané témy, aby účasť doktorandov bola aktívna. Kurzy sú pripravené aj v elektronickej podobe. Trojsemestrová organizácia zaručuje, že každý kurz sa bude opakovať dvakrát počas trojročného štúdia doktoranda, a tak sa ho bude môcť zúčastniť v prípade potreby v druhom termíne. Podstatou doktorandskej školy je aktívna činnosť samotných doktorandov. Preto jej súčasťou je *vedeckovýskumný inkubátor*, zahrňujúci praktické aktivity organizované samotnými doktorandmi, v ktorých si overujú spôsobilosti, tréňované vo workshopoch. Sú to aktivity ako vedecký denník, grantová súťaž projektov doktorandov, konferencia, tvorba zborníka, publikovanie, vzájomné recenzovanie, online-platforma doktorandov, opakované prezentácie s diskusiami. Program doplňuje ponuka nepravidielných *prednášok odborníkov* z rôznych odborov a zo zahraničia pre doktorandov ale aj školiteľov. Prednášatelia sú žiadaní, aby predstavili svoju odbornú tému alebo výsledky výskumu na základe využitej výskumnej metodológie a svojich skúseností s ňou. Takto bolo doktorandom sprístupnené napr. využitie videoštúdií v pedagogickom výskume triedy alebo

učiteľa, zložitosť komparatívneho výskumu v európskych projektoch, alebo ako má vyzerať kvalitná obsahová analýza textov alebo prepisov nahrávok.

Riešitelia projektu si uvedomovali, že v podmienkach fakulty nie je v doktorandskej škole možné obsiahnuť všetky prierezové spôsobilosti, ako boli v duchu medzinárodných trendov vymedzené v kap. 3.1. v komplexnom Rámci rozvoja výskumníka (RDF, 2010) a už vôbec to nie je možné za obdobie troch rokov doktorandského štúdia. Pre **obsahové zameranie doktorandskej školy** sa preto sústredili na tie prenositeľné spôsobilosti, ktoré sú dôležité na začiatku kariérneho rozvoja výskumníka pre úspešné zvládnutie nárokov doktorandského štúdia a ktoré sa dajú naplniť prostredníctvom vzdelávacích kurzov a vedeckovýskumného inkubátora. Po zvážení vymedzili tri veľké skupiny spôsobilostí, a to s tým, že ak sa ich aj nepodariť naplniť hneď v prvom cykle doktorandskej školy, budú tvoriť základnú osnovu, ktorú chce doktorandská škola do budúcnosti cielene rozvíjať. Ide o tieto oblasti:

1. Spôsobilosti vedeckého myslenia, ktoré prináša produkciu nových, originálnych myšlienok a ich súvislosti. Zahŕňa kvality, ako napr.:

- *analytické, kritické, syntetické* (konceptuálne), *tvorivé* (invenčné) myslenie, ktoré umožňuje študentovi vyberať a argumentovať svoje prístupy, vidieť nové súvislosti, dôsledky a ohrozenia, rozvíjať netradičné riešenia a inovácie, preverovať svoje interpretácie a pod.;
- *metakognícia* (poznávanie poznávania) predstavuje vedomosti o učení sa, o vlastnom porozumení teóriám, o učebnom štýle a vlastných kognitívnych stratégiách, o svojich silných stránkach (Ruohotie, 2002, s. 58), ktoré umožňujú študentovi kontrolovať procesy vlastného mentálneho spracovávanía, odhaľovať svoje obmedzenia a jednostrannosti;
- *autonómia myslenia* znamená nezávislosť na autorite a externých faktoroch, ide o aktívne vyhľadávanie vedomostí, samostatné rozhodovanie, zodpovednosť za určovanie svojich cieľov, za hodnotenie, požadovanie spätnej väzby, jej adekvátne emočné spracovanie.

2. Spôsobilosti realizovať vedecký výskum a získavať tak hodnoverné nové vedecké poznanie. Zahŕňa schopnosti a zručnosti ako napr.:

- plánovanie a projektovanie výskumu vrátane schopnosti rozpoznania, posúdenia vhodnosti a jasnej formulácie výskumných problémov, cieľov, otázok, schopnosti etapizácie, časového manažmentu, posúdenia zvládnuteľnosti a i.;
- spôsobilosť prakticky aplikovať rôzne výskumné metódy a techniky pri získavaní údajov o edukačnej praxi vrátane posúdenia ich relevancie (objektivity, validity, reliability);
- zručnosti v štatistickom spracovaní získaných údajov;
- schopnosť nejednostrannej a na systémovom prístupe založenej interpretácie výsledkov;

- citlivosť rozpoznať etické úskalia výskumu a klásť si etické otázky a pod.
- 3. *Prierezové spôsobilosti súvisiace s výskumom***, ktoré umožnia, resp. skvalitnia plnenie výstupov, požadovaných od doktoranda. Pretože prierezových spôsobilostí je veľké množstvo a ich výcvik je vysoko variabilný a individuálny (Dill et al., 2006, s. 58), za zásadné sa považujú:
 - *sebareflexia a sebariadenie* ako stále rozvíjanie a zvnútorňovanie postupov s cieľom maximalizovať schopnosť vyrovnávať sa s neustále sa meniacim prostredím (Evers, Rush & Berdrow, 1998), ktorá pomáha prekonávať prirodzený egocentrizmus alebo sociocentrizmus študenta (Paul & Elder, 2008);
 - *komunikácia* ako efektívna interakcia s rôznymi jednotlivcami a skupinami, umožňujúca získavanie, integrovanie a prenos informácií v rôznych formách, nosičoch a jazykoch, napríklad diskusné a argumentačné zručnosti, prezentačné zručnosti (ústne, písomne, názorne, na internete), akademické písanie, publikačné stratégie a zručnosti v mnohoúčelovom využití informačno-komunikačných technológií a pod.);
 - *tímová práca a spolupráca* a vytváranie pozitívnych odborných a kolegiálnych vzťahov ako schopnosť kooperovať vo dvojici, v tíme, na spoločnej úlohe, raz sa podriaďiť, raz viesť malý tím, angažovať sa v odborných sieťach a združeniach, schopnosť vyhľadávať možnosti medzinárodnej spolupráce, organizovať zahraničné pobyty a i.;
 - *orientácia v legislatíve výskumu a vysokého školstva*, v pravidlách uchádzania sa o granty, zručnosť administrovať projekt, plánovať financie a dodržiavať finančné a iné predpisy súvisiace s výskumnými projektmi.

Na základe uvedených cieľovo sledovaných spôsobilostí boli zostavené vzdelávacie moduly nosných obsahových tém doktorandskej školy (tab. 9):

Tabuľka 9 Moduly rozvoja prierezových spôsobilostí v doktorandskej škole PF UMB

Modul	Spôsobilosti
Vedecké myslenie	analyticko-syntetické, kritické, tvorivé myslenie (argumentácia, súvislosti)
	metakognícia
	osobná autonómia, samostatné rozhodovanie, zodpovednosť za svoje ciele,
	aktívne vyhľadávanie poznatkov, požadovanie a adekvátne spracovanie spätnej väzby
Schopnosť realizovať výskum	realizácia výskumu, projektovanie, časový manažment, štatistické zručnosti, využitie IKT, systémová a dialektická interpretácia
	etika výskumu
	orientácia v legislatíve, financovaní a administrácii výskumu
Prierezové spôsobilosti súvisiace s výskumom	sebareflexia a sebariadenie
	komunikácia ústna a písomná v slovenskom a anglickom jazyku, diskusia, argumentácia, spätná väzba, prezentácia výsledkov (vrátane IKT), akademické písanie, IMRAD, publikačná stratégia

	tímová práca a spolupráca, projektový manažment, práca v sieťach a združeniach, vyhľadávanie a rozvoj odborných kontaktov
Rozvoj kompetencií školiteľov	facilitácia a supervízia doktorandov, vedenie rozhovoru, spätná väzba, workshopy podľa potrieb školiteľov

V prvom cykle doktorandskej školy sa podarilo realizovať aktivity k všetkým vymedzeným spôsobilostiam prvých troch modulov. K uvedeným obsahovým témam (spôsobilostiam) sa buď tvorili vzdelávacie kurzy a workshopy výlučne aktívneho charakteru a/alebo boli tréňované ako reálne aktivity výskumného inkubátora samotnými študentmi a/alebo sa naplňali prostredníctvom spoločných prezentácií a obhajob. Vnútorne obsahové zameranie kurzov a tréningov vychádzalo z východísk a metód popísaných v kap. 3.2.

4.3 Prípadová štúdia komplexného prístupu k evalvácií doktorandského štúdia

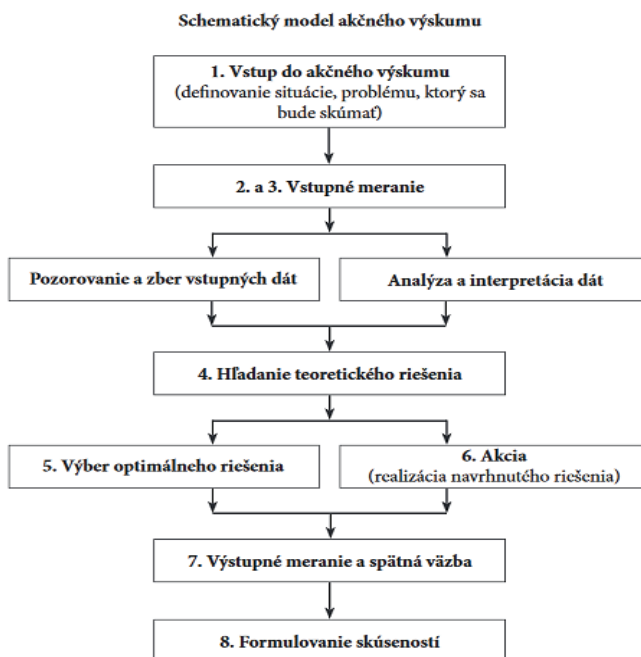
Posledná časť monografie je venovaná komplexnej analýze stavu doktorandského štúdia na PF UMB v Banskej Bystrici. Prípadová štúdia má charakter akčného výskumu a okrem toho, že predstavuje hĺbkovú sondu inštitucionálneho nastavenia tretieho stupňa štúdia, možno ju chápať taktiež ako inšpiráciu v zmysle výskumného a metodologického rámca prístupu k evalvácií časti procesov odkazujúcich na kvalitu univerzitného vzdelávania.

4.3.1 Uvedenie prípadovej štúdie – akčný charakter a komentáre k prístupu

Prípadovú štúdiu sme rozčlenili do troch samostatných častí: (1) mapovanie potrieb školiteľov a doktorandov, ktoré sme realizovali pred tvorbou modelu doktorandskej školy; (2) mapovanie postojov k PhD. štúdiu, ktoré zachytáva kontinuálne realizované zmeny; (3) analýza sebareflexií doktorandov, ktorá sa týka študentov plne zapojených do doktorandskej školy (od nástupu na štúdium v 1. ročníku sa zapájali do všetkých aktivít doktorandskej školy). Pred prezentáciou metodologického rámca jednotlivých častí výskumu a samotných výsledkov máme za povinnosť informovať o niektorých náležitostiach spojených s charakterom a priebehom prístupu k evalvácií.

Akčný charakter evalvácie. Autoevalvačná činnosť vo vzdelávacej inštitúcii je premyslený a systematický proces hodnotenia stanovených cieľov a preverovania či dosiahnuté výsledky zodpovedajú predstavám danej školy (Handzelová, 2009). Pokiaľ nechceme hodnotenie realizovať intuitívne, ale exaktne, jednou z optimálnych možností pre nastavenie evalvačných mechanizmov je práve akčná stratégia výskumu – v našom prípade na mikroúrovni (hodnotenie a zlepšovanie procesov vyučovania). Ide o aplikovaný typ výskumu, pre ktorý je typických niekoľko

znakov: (1) skúmanie sa viaže na konkrétne prostredie; (2) výskumný problém vyplýva z potrieb praxe; (3) cieľom skúmania je rozvoj a zvyšovanie kvality procesov, produktov, nástrojov a pod.; (4) výskumná vzorka sa vyberá v skúmanom prostredí; (5) súčasťou výskumu je „akcia/zmena“ a cyklus overovania jej efektu, po ktorom nasleduje implementácia zistení (pozri napr. Mikušová & Soták, 2013). Na obr. 11 prezentujeme v schéme fázy akčného výskumu, ktoré sme rešpektovali.



Obrázok 11 Model akčného výskumu a jeho fáz. Zdroj: Rychnavská & Bačová, 2015.

Komentáre k priebehu výskumu

Prvé vstupné merania sme realizovali v našej štúdii v roku 2017 (viazanosť na podanie projektu KEGA). V tomto období sme zisťovali potreby škooliteľov aj doktorandov (Šukolová, 2018) a paralelne sme koncipovali merací nástroj na zisťovanie postojov k PhD. štúdiu, ktorý by sme využili na evalvačné účely. Začiatkom roka 2018 dotazník o štúdiu vyplnilo 51 bývalých absolventov, ktorí ukončili štúdium na PF UMB do roku 2015 (absolvovali iba vzdelávanie v rámci svojich študijných programov – pre potreby výskumu ich ďalej budeme nazývať „nezapojení do vzdelávania“). Pre uvedené vymedzenie, ktoré nie je úplne v súlade s otvorením doktorandskej školy sme sa rozhodli preto, že systematická podpora vo vzdelávaní doktorandov na našej fakulte sa začala už v roku 2016⁶⁹ (bližšie pozri tab. 10).

⁶⁹ V roku 2015 vzniklo na PF UMB v Banskej Bystrici Centrum edukačného výskumu, ktoré od februára roku 2016 začalo organizovať rôzne typy vzdelávania pre interných zamestnancov a doktorandov. Aktivity vyústili do podania projektu KEGA v záujme skvalitňovania tejto činnosti na úrovni 3. stupňa štúdia. Doktorandská škola bola oficiálne otvorená v roku 2018, ale určitý typ (najmä metodologickej) podpory sa týkal už niektorých študentov, ktorí nastupovali na štúdium po roku 2014 (vrátane).

Tabuľka 10 Harmonogram úrovni vzdelávania doktorandov a realizácie výskumných úloh

ROK	VZDELÁVANIE	VÝSKUMNÉ ÚLOHY
2015	–	–
2016	Začiatok realizácie podpory doktorandov na PF UMB	–
2017	Začiatok riešenia projektu KEGA	Mapovanie potrieb školiteľov a doktorandov
2018	Otvorenie doktorandskej školy (finálna podoba modelu)	Mapovanie postojov k PhD. štúdiu – nezapojení absolventi do vzdelávania
2019	Ukončenie 1. cyklu vzdelávania doktorandskej školy (1 cyklus = 3 semestre)	Mapovanie postojov k PhD. štúdiu – zapojení absolventi do vzdelávania + analýza reflexií doktorandov (vrátane plne zapojených študentov do doktorandskej školy)

Pozn.: čierna čiara naznačuje rozdelenie absolventov v meraniach a analýzach na zapojených a nezapojených do metodologickej podpory počas PhD. štúdia

V súlade s výsledkami interných prieskumov o potrebách doktorandov a školiteľov, ale tiež našimi skúsenosťami s realizáciou určitej metodologickej podpory (kurikulum, otázky organizačného zabezpečenia, metódy výučby a pod.) nasledovalo hľadanie optimálneho teoretického riešenia, ktoré bolo plne implementované od októbra roku 2018, kedy bola slávnostne otvorená Doktorandská škola PF UMB. Túto fázu projektu, ale aj výskumu možno nazývať najmä realizačnou.

V roku 2019 sme realizovali druhé mapovanie postojov k PhD. štúdiu na PF UMB, tentokrát u študentov, ktorí boli v rôznych fázach zapojení do vzdelávania od roku 2016. Tieto dáta boli spoločne s dátami od skorších absolventov komparované s cieľom zhodnotiť zavedené trendy a ich efekty. Nakoniec sme u študentov, ktorí boli plne zapojení, analyzovali výskumné sebareflexie.

4.3.2 Priebeh a výsledky mapovania potrieb školiteľov a doktorandov

Prezentované výsledky výskumu už boli publikované (Šukolová, 2018). Štúdia predstavuje deskriptívny kvalitatívny prieskum, ktorý je súčasťou komplexnej akčnej stratégie. V nasledovnej časti prezentujeme podrobne metódy zberu, analýzy dát a tiež výsledky, ktoré boli využité pri navrhovaní optimálneho modelu podpory vzdelávania a tréningu doktorandov.

Výber výskumnej vzorky. Dáta boli zozbierané v roku 2017 od 16-tich školiteľov (docenti a profesori) a 22-och doktorandov (prevažne denného štúdia, zastúpené všetky ročníky štúdia). Všetci participantí boli vopred upozornení, že poskytnuté informácie budeme ďalej analyzovať a využívať v zmysle autoevalvácie skvalitňovania inštitucionálnych procesov. Pre predstavu o priestupnosti jednotlivých odborov na fakulte, v rámci ktorých zabezpečujeme

PhD. štúdium (odborné, pre ktoré sme hľadali spoločné nadodborové riešenie skvalitňovania vedy a výskumu) ich vymenúvame: andragogika, predškolská a elementárna pedagogika, pedagogika, sociálna práca, teológia a odborová didaktika.

Metóda zberu a analýzy dát. Zber dát prebiehal v dvoch samostatných skupinách – školitelia a doktorandi. Týmto rozdelením sme chceli podporiť aj prípadné vyjadrenia k potrebám týkajúcim sa vzájomných vzťahov medzi doktorandmi a školiteľmi. Obe fokusové skupiny viedla rovnaká lektorka, dáta však neboli zaznamenávané štandardne na zvukový záznam. Vzhľadom na úzky a jasný výskumný zámer sme si dovoľili spoľahnúť sa na nasledovný postup. Na konci každej fokusovej skupiny sme rozdelili participantov na niekoľko menších skupín, v rámci ktorých participanti tvorili pojmové mapy zachytávajúce všetky potreby rozvoja, ktoré sa v menších skupinách vyskytli. Metódou analýzy dát bola kvalitatívna obsahová analýza výsledných produktov skupín (posterov) s komparačným prvkom na úrovni školiteľ verzus doktorand.

Výsledky. Výsledky pre prehľadnosť prezentujeme v tabuľkovej podobe (tab. 11). Tá zahŕňa komparačný rozmer obsahovej analýzy a zdôrazňuje potreby, v ktorých sme identifikovali prieniky a tiež potreby, v ktorých sa skupiny výraznejšie líšili. Môžeme konštatovať, že väčšina identifikovaných potrieb sa u doktorandov a ich školiteľov zhodovala.

Tabuľka 11 Výsledky – identifikované potreby doktorandov a školiteľov (prieniky a rozdiely)

SKUPINA ŠKOLITEĽOV	SKUPINA DOKTORANDOV
VÝZNAMOVÝ PRIENIK V KATEGÓRIÁCH	
Spoločná komunikačná platforma	Spoločná komunikačná platforma
Podpora v oblasti metodológie	Podpora v oblasti metodológie
Podpora v oblasti analýzy dát (štatistické postupy + kvalitatívne postupy)	Podpora v oblasti analýzy dát (štatistické postupy + kvalitatívne postupy)
Jasné kritériá v zmysle počtov a kvality potrebných publikačných výstupov doktorandov	Jasné kritériá v zmysle počtov a kvality potrebných publikačných výstupov doktorandov
Potreba kvalitnej smernice pre vypracovanie dizertačnej práce	Potreba kvalitnej smernice pre vypracovanie dizertačnej práce
Podpora v oblasti prezentácie v cudzích jazykoch	Podpora v oblasti prezentácie v cudzích jazykoch
Podpora v oblasti akademického písania (medzinárodné štandardy IMRAD, APA)	Podpora v oblasti akademického písania (medzinárodné štandardy IMRAD, APA)
Podpora v role supervízora: voči doktorandom	Podpora v role supervízora: voči študentom bakalárskeho a magisterského stupňa štúdia
VÝZNAMOVÉ DIFERENCIE V KATEGÓRIÁCH	
Potreba podpory tvorivého myslenia u doktorandov	Potreba vyššej miery efektívneho zapojenia do vedeckovýskumných projektov

Potreba podpory autonómie u doktorandov	Efektívnejšie načasovanie výučby v kontexte potrieb doktorandov vzhľadom na fázy vlastného výskumu
Potreba podpory kritického myslenia u doktorandov	Otvorenosť školiteľov voči inovatívnym postupom
Organizovanie doktorandskej ŠVOUČ - návrh	Podpora v procese adaptácie
	Organizovanie interných obhajob dizertačných prác - návrh

Zdroj: Šukolová, 2018

Za spoločné témy možno považovať potrebu komunikačnej platformy, potrebu podpory v oblasti metodológie a rôznych postupov analýzy dát, potrebu podpory v oblasti akademického písania a prezentačných zručností v cudzom jazyku. Ďalšou spoločnou témou sa zdá byť otázka zrozumiteľnosti a konkrétnosti požiadaviek na počty a kvalitu vedeckovýskumných či umeleckých výstupov doktorandov a tiež potreba kvalitne vypracovanej podpornej a zaväzujúcej dokumentácie k pravidlám (formálnym aj obsahovým) písania dizertačných prác. Posledným prienikom bola komunikovaná potreba posilnenia v role supervízora, i keď pochopiteľne na rôznych úrovniach (u školiteľov – voči doktorandom, u doktorandov voči mladším študentom).

Významové diferencie sme zaznamenali na úrovni potreby podporiť kritické, tvorivé myslenie a autonómiu u doktorandov. Túto potrebu síce vyjadrovali školitelia, tá však pravdepodobne nie je v niektorých prípadoch v súlade s ich otvorenosťou voči inovatívnym postupom (komunikovaná potreba doktorandov voči školiteľom). Samotní doktorandi vyjadrili ďalej potrebu podpory v adaptačnom procese, potrebu efektívnejšieho načasovania výučbových blokov v súlade s ich potrebami vzhľadom na fázy vedeckovýskumnej činnosti a tiež by ocenili možnosť interných obhajob dizertačných prác. Ako posledný, no nie menej podstatný prvok s možnosťou skvalitňovania, bol identifikovaný problém nízkej miery zapojenia doktorandov do reálnych vedecko-výskumných úloh.

Zistenia implementované do prípravy a vzdelávania doktorandov. V tabuľke 12 štruktúrovane prezentujeme výsledky a 8 opatrení, ktoré boli prijaté na úrovni skvalitnenia inštitucionálnych procesov súvisiacich so vzdelávaním a prípravou doktorandov. V prílohe 2 uvádzame príklad časti vypracovanej dokumentácie, ktorá rámčuje odporúčania pre charakter a dizajny dizertačných prác (taktiež vypracované ako súčasť prijatých opatrení).

Tabuľka 12 Prijaté opatrenia na základe mapovania potrieb školiteľov a doktorandov

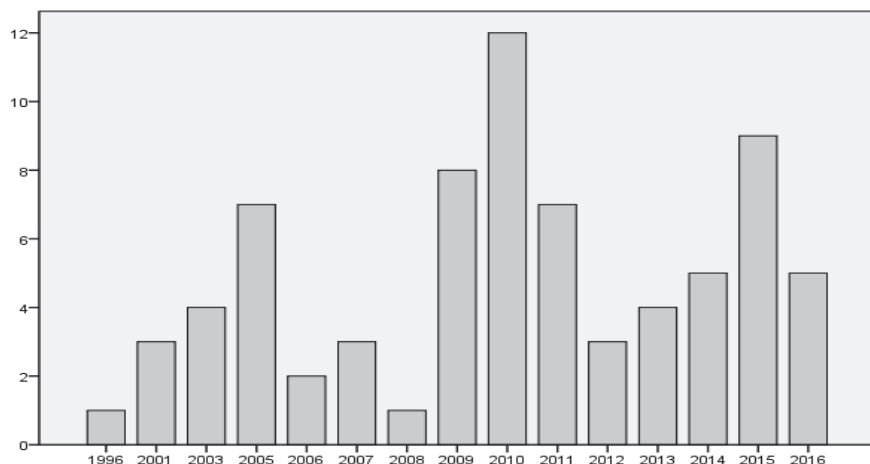
	IDENTIFIKOVANÁ POTREBA	PRIJATÉ OPATRENIE
1	Komunikačná platforma	Zavedenie profilu doktorandskej školy na sociálnej sieti – spravované samotnými doktorandmi
2	Podpora v oblasti metodológie, analýzy dát, prezentácie v cudzom jazyku, akademického písania	Zaradenie podporných vzdelávacích kurzov pre doktorandov aj školiteľov
3	Podpora v oblasti tvorivého myslenia, autonómie a kritického myslenia	Zaradenie podporných workshopov pre doktorandov
4	Organizovanie ŠVOUČ	Organizovanie študentského kola – založené na schopnosti spopularizovať svoj výskum (otvorená súťaž pre doktorandov SR a ČR)
5	Organizovanie interných obhajob	Zavedenie v roku 2019
6	Podpora v procese adaptácie	Zaradenie podporného stretnutia pre prvé roky
7	Potreba kvalitnej smernice pre vypracovanie dizertačnej práce	Zavedenie v roku 2019 – metodický pokyn ku kvalifikačnej práci (obsahové aj formálne náležitosti)
8	Efektívne načasovanie výučby v kontexte potrieb doktorandov vzhľadom na fázy vlastného výskumu	Premyslenie organizácie doktorandskej školy do trojsemestrálnych blokov

Zdroj: vlastné spracovanie

4.3.3 Mapovanie postojov k doktorandskému štúdiu

Prezentované výsledky výskumu boli iba čiastkovo publikované (nikde neboli dosiaľ zverejnené analýzy zahŕňajúce kompletnú výskumnú vzorku). Štúdia predstavuje deskriptívny kvantitatívny výskum, ktorý je súčasťou komplexnej akčnej stratégie. Táto časť zachytáva posun v realizovanej podpore doktorandov a má najvyššiu výpovednú hodnotu, pokiaľ ide o priebežnú evalváciu dopadov zavedených zmien. Výsledky prezentujeme v troch častiach: (1) popisná štatistika pre jednotlivé položky dotazníka – postoje k PhD. štúdiu; (2) komparácia postojov k štúdiu nezapojených a zapojených doktorandov do vzdelávania; (3) prezentácia vybraných vzťahov medzi meranými premennými v postojevom dotazníku.

Výber výskumnej vzorky. Výskumnú vzorku tvorilo 74 doktorandov (61 žien, 13 mužov) Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici, ktorí študovali medzi rokmi 2001 až 2018. V rámci zachovania anonymity sme nezisťovali vek participantov, iba rok nástupu na štúdium (obr. 12). Všetci sa do výskumu zapojili dobrovoľne a v čase, keď už bolo ich štúdium ukončené (po obhajobe dizertačných prác). Výber participantov bol dostupný a vzhľadom na inštitucionálne ciele aj reprezentatívny. Prevažne išlo o študentov denného štúdia (54 – 72,97 % študentov) a o študentov pedagogických vied (62 študentov – 83,78 %).



Obrázok 12 Prehľad rokov nástupu doktorandov zapojených do merania postojov k štúdiu

Metóda zberu a analýzy dát. Na zber dát sme použili postojový dotazník *Quality in PhD Process Survey* (Herrmann, Bager-Elsborg & Wichmann-Hansen, 2013). Pôvodná verzia dotazníka má sedem dimenzií: (1) motivácia k PhD. štúdiu, (2) prvky PhD. štúdia, (3) výskumné prostredie, (4) vzťah so školiteľom, (5) nezávislosť a kontrola, (6) pracovné zaťaženie a (7) spokojnosť. Dotazník sme doplnili o vlastnú dimenziu, ktorú sme nazvali (8) oblasti odborného rozvoja. Sledovali sme v nej vnímaný posun v rôznych nadobúdaných vedeckovýskumných kompetenciách. Všetky položky hodnotili účastníci na škále od 1 (vždy minimálna hodnota – podľa významu položky, napr. minimálny súhlas) do 5 (vždy maximálna hodnota – podľa významu položky, napr. maximálny súhlas). Dotazník mal vo finálnej podobe 44 položiek (z toho 10 inverzných, ktoré sme rekodovali), v úvode účastníci vyplňali tiež kontextové a sociodemografické premenné (príloha 4). Vypočítané bolo celkové skóre postoja ku kvalite štúdia ako súčet 32 položiek dotazníka, pričom boli vyňaté položky, ktoré obsahom (a) buď hodnotili inú oblasť ako inštitucionálnu kvalitu štúdia (motivácia k PhD. štúdiu), alebo (b) hodnotili taký parameter, ktorý je zaujímavé sledovať, ale náročné posudzovať vo vzťahu ku kvalite štúdia (napr. „Ak bol doktorand indisponovaný, školiteľ písal za neho“). Dáta sme štatisticky analyzovali pomocou programu SPSS. Deskriptívne charakteristiky jednotlivých premenných sme zhodnocovali pre potreby inferenčnej štatistiky aj z pohľadu distribúcie dát prostredníctvom koeficientov šikmosti a strmosti. Pokiaľ hodnoty pre niektoré premenné nespĺňali podmienku normálnej distribúcie dát, využívali sme neparametrické verzie testov.

Výsledky – položková analýza pre celý súbor doktorandov. V tabuľke 13 prezentujeme relevantné deskriptívne údaje pre jednotlivé položky – stredové hodnoty (priemer a medián) a tiež percentuálne podiely nízkych hodnôt v súbore (hodnota 1 a 2 z 5 bodovej škály). Tie upozorňujú na položky, v ktorých síce nebadateľ

nízke stredové hodnoty, napriek tomu, že veľká časť doktorandov skórovala nízko (nerovnomerná distribúcia dát – veľa nízkych a veľa vysokých hodnôt).

Tabuľka 13 Položková analýza pre celý súbor participantov

N=74	Priemer	Medián	Nízke hodnoty
			%podiel doktorandov
Zápal pre výskum (1)	4,27	4,00	5,8
Záujem o tému (2)	4,49	5,00	1,4
PhD. ako zvýšenie príležitosti zamestnať sa (3)	2,99	3,00	33,3
PhD. ako stabilita (4)	3,47	4,00	23,2
V období prihlasovania som nemal iné plány (5)	2,70	3,00	46,3
Využívanie priebežnej evalvácie so školiteľom (6)	3,46	4,00	27
Pozitívny dopad predmetov na výskumné spôsobilosti (7)	3,18	3,00	30,4
Pozitívny dopad predmetov na projekt dizertačnej práce (8)	3,07	3,00	30,4
Užitočnosť zadávanej práce navyiac (9)	4,32	5,00	33,3
(i) Pozitívne dopady práce navyiac na súkromie doktoranda (10)	3,89	4,50	20,2
Súčasť výskumnej komunity (11)	2,96	3,00	45
Rešpekt od kolegov (12)	2,84	3,00	47,8
Uznanie prínosu, aj keď výskum nebol prevratný (13)	3,22	3,00	27,5
Výskum na pracovisku vnímaný ako zábava (14)	2,81	3,00	39,1
Otvorená diskusia o skúsenostiach (15)	3,55	4,00	23,1
Pravidelná diskusia o výskume (16)	2,62	2,00	50,7
(i) Konštruktívna spätná väzba (17)	3,50	4,00	26
(i) Kolegialita výskumníkov (opak súťaživosti) (18)	3,12	3,00	26,1
Školiteľ bol priateľský a nápomocný (19)	4,16	5,00	11,6
Školiteľ bol dostatočne oboznámený s prácou doktoranda (20)	4,01	5,00	17,4
Školiteľ poznal potreby doktoranda (21)	3,55	4,00	26
(i)Školiteľ nezneužíva doktoranda na vlastný výskum (22)	4,24	5,00	8,7
Školiteľ je dostatočne k dispozícii (23)	4,07	4,00	10,1
Školiteľ robil závažné rozhodnutia týkajúce sa mojej práce (24)	2,58	3,00	50,7
Školiteľ mal jasnú predstavu o projekte dizertačnej práce (25)	3,19	3,00	28,9
Školiteľ očakával, že sa bude doktorand riadiť jeho radami (26)	3,03	3,00	34,8
Ak bol doktorand indisponovaný, školiteľ písal za neho (27)	1,41	1,00	92,7
(i) Doktorand si dostatočne dôveruje vo vlastných rozhodnutiach (28)	1,91	1,50	75,3
(i) Doktorand sa cíti byť dosť dobrý na to, aby získal doktorát (29)	2,70	2,00	53,6

Doktorand sa cíti byť vlastníkom projektu (autorstvo) (30)	4,47	5,00	4,3
Pre doktoranda bolo dôležité, že mohol byť autonómny (31)	4,28	4,50	2,9
(i) Pozitívne dopady PhD. na súkromie (32)	3,04	3,00	40,6
(i) Pozitívne dopady na zdravie (33)	3,62	4,00	23,2
(i) Pociť spolupatričnosti a možnosti zdieľať a riešiť problémy (34)	3,89	4,00	14,4
(i) Dostatok spätnej väzby (35)	3,14	3,00	37,6
Celková spokojnosť so štúdiom (36)	4,03	4,00	7,2
Celková spokojnosť s vlastným výskumom (37)	3,91	4,00	8,7
Celková spokojnosť so školiteľom (38)	3,91	4,00	15,9
Doktorand odporúča svojho školiteľa (39)	3,91	4,50	15,9
Posun v projektovom manažmente (40)	3,41	4,00	30,4
Posun v prezentačných zručnostiach (41)	3,97	4,00	10,1
Posun v metodológii (42)	3,91	4,00	13
Posun v akademickom písaní a publikovaní (43)	4,15	4,00	7,2
Posun v analýze dát (44)	3,51	4,00	21,7

Pozn.: (i) – inverzná položka; položky nie sú prezentované v úplnom znení – zachovaný význam; nízke hodnoty – podiel hodnôt 1 a 2 z 5 bodovej škály; vyznačené problematické položky z pohľadu podielu nízkych hodnôt alebo nízkych stredových hodnôt.

Na základe prezentovaných stredových hodnôt sa dá konštatovať, že položky 16 (pravidelná diskusia o výskume), 27 (školiteľ pomáha písať v prípade indisponovanosti), 28 (nedôvera doktoranda vo vlastné rozhodnutia) a 29 (nedôvera doktoranda v svoje schopnosti) nadobúdali vo všeobecnosti nízke hodnoty (medián maximálne 2). Po zhodnotení podielu nízkych hodnôt (vyše 30 % participantov udelilo položke na 5 bodovej škále hodnotu 1 a 2) však boli identifikované ďalšie položky, ktoré je možné z pohľadu nastavenia inštitucionálnych procesov ďalej analyzovať. Za problematické je možné považovať najmä položky 7, 8 a 9, ktoré vypovedajú o nedostatočnej užitočnosti absolvovaných disciplín a pracovnej záťaži doktorandov v kontexte ich výskumnej činnosti a dizertačných prác. Ďalej ide o položky 11 a 12, ktoré upozorňujú na nedostatok rešpektu od kolegov a o položku 14, ktorá vypovedá o možnom vnímaní výskumu na pracovisku aj v negatívnejších konotáciách. V neposlednom rade upozorňujú podiely nízkych hodnôt na negatívne dopady štúdia na súkromie doktorandov (položka 32), na nedostatok spätnej väzby (položka 35) a na slabší posun v projektovom manažmente počas štúdia (položka 40). Ďalšie položky s vyšším podielom nízkych hodnôt nevypovedajú o problematických skutočnostiach, preto ich ďalej neanalyzujeme (napr. položka 3 alebo 5).

Výsledky – komparácia nezapojených a zapojených doktorandov do vzdelávania. V tejto časti analýzy sme rozdelili participantov na dve skupiny podľa toho, či sa zúčastnili vzdelávania doktorandskej školy (v niektorých prípadoch aj neoficiálneho vzdelávania). Nezapojených do vzdelávania bolo 51 a zapojených 23. Keďže skupina zapojených nie je dostatočne veľká pre potreby inferenčnej štatistiky (minimálny počet participantov v porovnávaných skupinách podľa odporúčaní je 30),

v tabuľke 14 uvádzame iba porovnanie stredových hodnôt pri jednotlivých položkách.

Na základe prezentovaných mediánových hodnôt je možné konštatovať, že vo väčšine položiek nebol zaznamenaný významnejší posun, čo znamená, že efekt zavedenia podpory vo vzdelávaní doktorandov sa zatiaľ na tejto úrovni významnejšie neprejavil. Pozitívny trend sme zaznamenali vo vnímanom rešpekte od kolegov a vo vnímanej kolegiálnosti (položka 12 a 18), ale tiež v pocite spolupatričnosti a možnosti zdieľať a riešiť problémy (položka 34). Ďalší pozitívny trend sa spájal so zvýšenou dôverou vo vlastné rozhodnutia a tiež s potrebou a dôležitosťou autonómie (položky 28 a 31). Pozitívnejšie doktorandi hodnotili tiež dostupnosť školiťelov v prípade potreby (položka 23).

Tabuľka 14 Porovnanie nezapojených a zapojených doktorandov do vzdelávania

N=74	Priemer	Medián	Priemer	Medián
	Zapojení	Zapojení	Nezapojení	Nezapojení
Zápal pre výskum (1)	4,04	4	4,37	5
Záujem o tému (2)	4,35	5	4,55	5
PhD. ako zvýšenie príležitosti zamestnať sa (3)	2,91	3	3,02	3
PhD. ako stabilita (4)	3,13	3	3,63	4
V období prihlasovania som nemal iné plány (5)	3,04	3	2,55	3
Využívanie priebežnej evalvácie so školiťelom (6)	3,26	4	3,55	4
Pozitívny dopad predmetov na výskumné spôsobilosti (7)	3,26	3	3,14	3
Pozitívny dopad predmetov na projekt dizertačnej práce (8)	3,35	3	2,94	3
Užitočnosť zadávanej práce navyše (9)	4,26	5	4,35	5
(i)Pozitívne dopady práce navyše na súkromie doktoranda (10)	3,61	4	4,02	5
Súčasť výskumnej komunity (11)	3,09	3	2,90	3
Rešpekt od kolegov (12)	2,96	2	2,78	3
Uznanie prínosu, aj keď výskum nebol prevratný (13)	3,13	3	3,25	3
Výskum na pracovisku vnímaný ako zábava (14)	2,87	3	2,78	3
Otvorená diskusia o skúsenostiach (15)	3,65	4	3,51	4
Pravidelná diskusia o výskume (16)	2,70	2	2,59	2
(i)Konštruktívna spätná väzba (17)	3,52	4	3,49	4
(i)Kolegiálnosť výskumníkov (opak súťaživosti) (18)	3,48	4	2,96	3
Školiťel bol priateľský a nápomocný (19)	4,13	5	4,18	5
Školiťel bol dostatočne oboznámený s prácou doktoranda (20)	3,78	4	4,12	5
Školiťel poznal potreby doktoranda (21)	3,61	4	3,53	4
(i)Školiťel nezneužíva doktoranda na vlastný výskum (22)	4,13	5	4,29	5
Školiťel je dostatočne k dispozícii (23)	4,22	5	4,00	4
Školiťel robil závažné rozhodnutia týkajúce sa mojej práce (24)	2,52	2	2,61	3

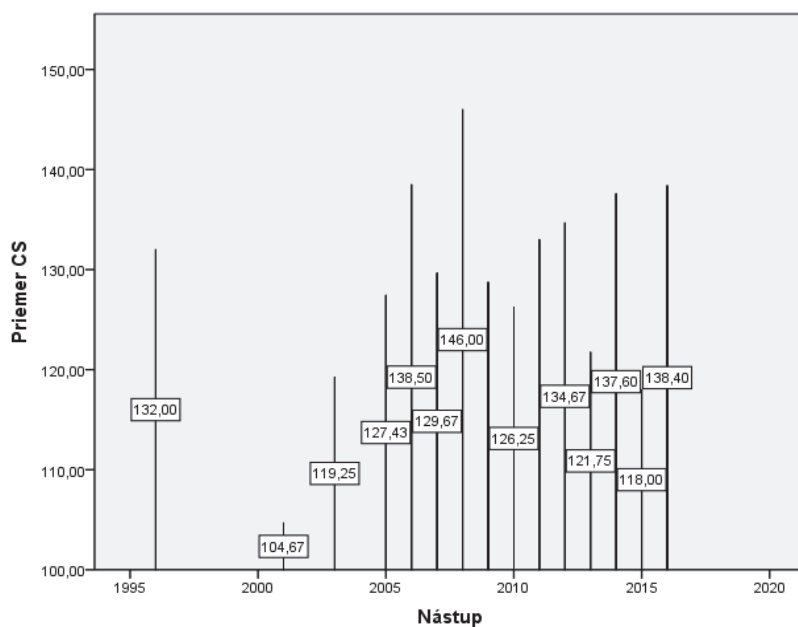
Školiteľ mal jasnú predstavu o projekte dizertačnej práce (25)	3,22	3	3,18	3
Školiteľ očakával, že sa bude doktorand riadiť jeho radami (26)	2,61	3	3,22	4
Ak bol doktorand indisponovaný, školiteľ písal za neho (27)	1,57	1	1,33	1
(i) Doktorand si dostatočne dôveruje vo vlastných rozhodnutiach (28)	2,22	2	1,76	1
(i) Doktorand sa cíti byť dosť dobrý na to, aby získal doktorát (29)	2,78	2	2,67	2
Doktorand sa cíti byť vlastníkom projektu (autorstvo) (30)	4,43	5	4,49	5
Pre doktoranda bolo dôležité, že mohol byť autonómny (31)	4,35	5	4,25	4
(i) Pozitívne dopady PhD. na súkromie (32)	3,04	3	3,04	3
(i) Pozitívne dopady na zdravie (33)	3,26	3	3,78	4
(i) Pociť spolupatričnosti a možnosti zdieľať a riešiť problémy (34)	4,09	5	3,80	4
(i) Dostatok spätnej väzby (35)	3,00	3	3,20	3
Celková spokojnosť so štúdiom (36)	4,13	4	3,98	4
Celková spokojnosť s vlastným výskumom (37)	3,65	4	4,02	4
Celková spokojnosť so školiteľom (38)	3,91	4	3,90	4
Doktorand odporúča svojho školiteľa (39)	3,78	4	3,96	5
Posun v projektovom manažmente (40)	2,96	3	3,61	4
Posun v prezentačných zručnostiach (41)	4,04	4	3,94	4
Posun v metodológii (42)	3,74	4	3,98	4
Posun v akademickom písaní a publikovaní (43)	4,13	4	4,16	4
Posun v analýze dát (44)	3,61	4	3,47	4
Celkové skóre	127,35	125	127,59	132

Zaznamenali sme taktiež negatívne trendy. Išlo o negatívnejšie dopady štúdia na súkromie a na telesné prežívanie (somatizovanie) študentov (položka 10 a 33). Zaznamenaný bol tiež znižujúci sa dosah školiteľov na dizertačné práce – menej rozhodnutí, nižšie očakávania, že sa bude doktorand riadiť radami školiteľa a menší prehľad o práci (položka 20, 24 a 26). Posledné negatívne trendy boli zaznamenané v oblasti projektového manažmentu a v menšej ochote odporúčať svojho školiteľa.

V tabuľke 15 prezentujeme ešte prehľad zapojenia doktorandov do projektovej výskumnej činnosti, z ktorej vyplýva, že iba 18 doktorandov zo 74-och malo skúsenosť s grantovou schémou, i keď trend zapojenia má mierne stúpajúcu tendenciu. V tabuľke zatiaľ nie sú absolventi, ktorých sa dotkli nové opatrenia pre zlepšenie kvality štúdia (kap. 4.1). V grafe na obr. 13 prezentujeme vývoj celkovej spokojnosti doktorandov vzhľadom na rok nástupu. Trend nie je rovnomerný, z čoho možno usudzovať, že medzi rokom nástupu a spokojnosťou so štúdiom nebude existovať štatisticky významná nezanedbateľne veľká súvislosť.

Tabuľka 15 Zapojenie doktorandov do výskumných projektov

Nástup	Účasť na projekte		Spolu
	áno	nie	
1996	0	1	1
2001	0	3	3
2003	0	4	4
2005	0	7	7
2006	0	2	2
2007	2	1	3
2008	1	0	1
2009	3	5	8
2010	1	11	12
2011	2	5	7
2012	1	2	3
2013	1	3	4
2014	2	3	5
2015	3	6	9
2016	2	3	5
Spolu	18	56	74



Obrázok 13 Vývoj skóre celkovej spokojnosti so štúdiom podľa rokov nástupu na štúdium

Výsledky – vybrané súvislosti medzi meranými premennými. V tejto časti analýz prezentujeme niektoré vybrané korelačné koeficienty medzi meranými premennými v celom súbore doktorandov (N=74). Výsledky delíme na niekoľko častí

v závislosti od vybraného faktora, ktorý bol porovnávaný s ostatnými premennými: (1) priebežná evalvácia; (2) celková spokojnosť so školiteľom; (3) sebaúčinnosť; (4) somatické problémy; (5) zapojenie do projektov; (6) účasť na zahraničnej stáži; (7) posun vo výskumných kompetenciách a (8) celkové skóre spokojnosti so štúdiom. Na analýzy boli využívané neparametrické verzie korelačných koeficientov, pri ordinálnych premenných Spearmanov korelačný koeficient a pri nominálnych premenných (zapojenie do projektov a účasť na zahraničnej stáži) Cramerov koeficient. Počet hviezdíček naznačuje silu štatistickej významnosti a tmavé polia signalizujú najsilnejšie zaznamenané efekty (korelácia nad 0,5). Prezентujeme iba štatisticky významné výsledky.

Výsledky – priebežná evalvácia. V tabuľke 16 prezentujeme výsledky Spearmanovho korelačného koeficientu. Podľa uvedených analýz je možné konštatovať, že faktor priebežnej evalvácie predstavuje mimoriadne dôležitú premennú z pohľadu študentov, o čom svedčia silné zaznamenané efekty. Prirodzene najdôležitejšiu rolu hrá podľa výsledkov kvalita školiteľa, čo sa neskôr odráža aj na vysokej miere spokojnosti so štúdiom. Doktorandi, ktorí sa so školiteľmi venovali priebežnej evalvácii svojej práce a svojich pokrokov, vnímajú užitočne svoje študijné povinnosti aj aktivity navyše. Pociťujú dostatok spätnej väzby a cítia sa byť súčasťou výskumnej komunity, ktorá sa pravidelne stretáva a diskutuje. Priebežná evalvácia je taktiež vo vzťahu s vnímaným zlepšením v oblasti akademického písania a publikovania a analýz dát.

Tabuľka 16 Súvislosti priebežnej evalvácie a meraných premenných

	PRIEBEŽNÁ EVALVÁCIA		PRIEBEŽNÁ EVALVÁCIA
Užitočnosť práce navyše	0,409***	Dostatok spätnej väzby	0,445***
Súčasť výskumnej komunity	0,366***	Celková spokojnosť ⁷⁰	0,520***
Pravidelná diskusia	0,405***	Spokojnosť so školiteľom	0,574***
Priateľský nápomocný školiteľ	0,586***	Odporúčanie školiteľa	0,657***
Školiteľ pozná prácu	0,654***	Písanie publikovanie	0,341**
Školiteľ pozná potreby	0,578***	Analýza dát	0,303**
Školiteľ k dispozícii	0,458***	Celkové skóre spokojnosti ⁷¹	0,637***
Školiteľ závažné rozhodnutia	0,368***	Predmety zlepšenie_výskum	0,306**
Školiteľ jasná predstava	0,530***	Predmety zlepšenie projekt	0,364***

Pozn.: *** - $p \leq 0.001$; ** - $p \leq 0,01$; * - $p \leq 0,05$

Výsledky – celková spokojnosť so školiteľom. V tabuľke 17 prezentujeme výsledky Spearmanovho korelačného koeficientu. Podľa uvedených analýz je možné

⁷⁰ Skóre položky 36 – pozri dotazník v prílohe 4.

⁷¹ Vypočítané ako súčet všetkých položiek dotazníka okrem položiek 1 až 5 a tiež 24, 26 a 27.

konštatovať, že celková spokojnosť so školiteľom sa spája s vysokým uspokojením doktorandov na úrovni evalvačných procesov. Premenná sa v podstate správa veľmi podobne ako faktor evalvácie, nakoľko sú v úzkom vzájomnom vzťahu. Vysoko pozitívne hodnotenie školiteľa sa samozrejme spája tiež s vnímaním podporného a aktívneho akademického prostredia (diskusie, otvorenosť, konštruktívnosť, uznanie, rešpekt, výskum ako zábava). Doktorandi, ktorí sú spokojní so školiteľmi, vnímajú užitočne svoje študijné povinnosti aj aktivity navyše. Faktor je taktiež vo vzťahu s vnímaným zlepšením v oblasti akademického písania.

Tabuľka 17 Súvislosti celkovej spokojnosti so školiteľom a meraných premenných

	CELKOVÁ SPOKOJNOSŤ ŠKOLITEĽ ⁷²		CELKOVÁ SPOKOJNOSŤ ŠKOLITEĽ
Užitočnosť práce navyše	0,465***	Dostatok spätnej väzby	0,716***
Priebežná evalvácia	0,669***	Celkové skóre spokojnosti	0,803***
Súčasť výskumnej komunity	0,501***	Písanie publikovanie	0,380***
Pravidelná diskusia	0,427***	Predmety zlepšenie výskum	0,501***
Otvorene o skúsenostiach	0,407***	Predmety zlepšenie projekt	0,481***
Kritická spätna väzba	-0,267*	Výskum ako zábava	0,364**
Uznanie výskumu	0,340**	Záujem o tému	0,389***
Rešpekt	0,481***	-	-

Pozn.: *** - $p \leq 0,001$; ** - $p \leq 0,01$; * - $p \leq 0,05$

Výsledky – sebaúčinnosť. V tabuľke 18 prezentujeme výsledky Spearmanovho korelačného koeficientu. Podľa uvedených analýz je možné konštatovať, že vysoká sebaúčinnosť doktoranda sa spája s nízkou mierou prežívania osamelosti a telesných problematických prejavov v dôsledku stresu a prežívanej záťaže. Títo doktorandi bývajú spokojnejší s vlastnou výskumnou činnosťou, aj celkovo so štúdiom. Výskum na pracovisku vnímajú aj v pozitívnejších konotáciách a je možné, že v dôsledku aktívnejšieho vyhľadávania podnetov vnímajú akademické prostredie ako zdielne, pokiaľ ide o diskusiu výsledkov bádania. Títo študenti udávajú tiež vyšší subjektívny posun v oblasti analýzy dát a metodológie. Zaujímavosťou je žiaľ, že faktor nijako nekoreluje s pôsobením školiteľa.

⁷² Faktor bol vypočítaný ako súčet položiek 19, 20, 21, 22, 23, 25, 38 a 39 – pozri dotazník v prílohe 4.

Tabuľka 18 Súvislosti sebaúčinnosti a meraných premenných

	SEBA ÚČINNOSŤ ⁷³		SEBA ÚČINNOSŤ
Spokojnosť s vlastným výskumom	0,411***	Somatické problémy	-0,303**
Osamelosť	-0,308**	Analýza dát	0,256*
Pravidelná diskusia	0,236*	Celkové skóre spokojnosti	0,266*
Metodológia	0,401***	Výskum ako zábava	0,243*

Pozn.: *** - $p \leq 0,001$; ** - $p \leq 0,01$; * - $p \leq 0,05$

Výsledky – negatívne telesné prežívanie záťaže (somatické problémy).

V tabuľke 19 prezentujeme výsledky Spearmanovho korelačného koeficientu. Konštatujeme, že telesné problémy v dôsledku prežívanej záťaže počas štúdia (napr. izolácia, búšenie srdca, bolesť žalúdka, depresia, nepokoj či strata pamäte) sa spájajú najmä s negatívnymi dopadmi na súkromný život a tiež s pocitmi osamelosti. Tieto negatívne somatické dôsledky môže spôsobovať záťaž doktorandov, ktorú nevnímajú ako užitočnú, ďalej dojem, že školiťel nie je k dispozícii a že nemajú dostatok spätnej väzby na svoju prácu, s ktorou nie sú spokojní. Výskum nebýva vnímaný ako zábavný, ale pravdepodobne skôr ako zaťažujúci a títo študenti nedisponujú dostatočnou úrovňou sebaúčinnosti. Následne vnímajú malý posun vo výskumných kompetenciách a celkovo hodnotia štúdium negatívnejšie.

Tabuľka 19 Súvislosti somatických problémov a meraných premenných

	SOMATICKÉ PROBLÉMY		SOMATICKÉ PROBLÉMY
Užitočnosť práce navyše	-0,482*	Dostatok spätnej väzby	-0,233*
Negatívne dopady na súkromie	0,511***	Celková spokojnosť	-0,272*
Rozhodnutia moje	-0,293*	Písanie publikovanie	-0,282*
Sebaúčinnosť	-0,303**	Metodológia	-0,313**
Školiťel k dispozícii	-0,261*	Celkové skóre spokojnosti	-0,434***
Spokojnosť s vlastným výskumom	-0,243*	Predmety zlepšenie_výskum	-0,238*
Prezentačné zručnosti	-0,343**	Predmety zlepšenie_ projekt	-0,237*
Osamelosť	0,332**	Výskum ako zábava	-0,257*

Pozn.: *** - $p \leq 0,001$; ** - $p \leq 0,01$; * - $p \leq 0,05$

Výsledky – zapojenie do výskumných projektov a účasť na stáži. V tabuľke 20 a 21 prezentujeme výsledky Cramerovho koeficientu. Konštatujeme, že zapojenie do projektovej činnosti má väčší efekt, pokiaľ má súvis s riešenou témou dizertačnej práce a nadväzuje na grantovú schému (napr. VEGA, KEGA, APVV). Zapojení študenti sa cítia byť súčasťou výskumnej komunity, zvyšujú pocit svojej sebaúčinnosti, menej

⁷³ Faktor bol vypočítaný ako súčet položiek 28 a 29 – pozri dotazník v prílohe 4.

kriticky vnímajú spätnú väzbu, pociťujú vyššiu účasť na autorstve svojej práce a majú väčší dojem, že sa posúvajú v oblasti metodológie. Účasť na zahraničnej stáži umožňuje rozširovať povedomie o výskumných aktivitách, ale tiež prezentovať samého seba, čo sa pravdepodobne odráža na odľahčenejšom vnímaní výskumu a vnímaní vlastného uznania. Títo študenti udávajú väčší subjektívny pocit posunu v oblasti akademického písania a publikovania.

Tabuľka 20 Súvislosti zapojenia do projektovej činnosti a meraných premenných

	PROJEKT MIMO		PROJEKT GRANT
Súčasť výskumnej komunity	0,396*	Súčasť výskumnej komunity	0,388*
Pravidelná diskusia	0,360*	Vlastník projektu	0,393*
-	-	Sebaúčinnosť	0,567**
-	-	Metodológia	0,372*
-	-	Kritická spätná väzba	-0,359*

Pozn.: *** - $p \leq 0,001$; ** - $p \leq 0,01$; * - $p \leq 0,05$

Tabuľka 21 Súvislosti účasti na zahraničnej stáži a meraných premenných

	STÁŽ		STÁŽ
Výskum ako zábava	0,396*	Písanie publikovanie	0,395*
-	-	Uznanie výskumu	0,355*

Pozn.: *** - $p \leq 0,001$; ** - $p \leq 0,01$; * - $p \leq 0,05$

Výsledky – celkový posun vo vnímaných kompetenciách. V tabuľke 22 prezentujeme výsledky Spearmanovho korelačného koeficientu. Konštatujeme, že celková spokojnosť so štúdiom a výsledkami vlastného výskumu významne súvisí s vnímaným posunom v oblasti rozvoja odborných výskumných kompetencií (akademické písanie, metodológia, analýza dát, projektový manažment, sebaaprezentácia). Na zlepšovaní sa pravdepodobne podieľajú významnejšie školitelia (majú prehľad, jasnú predstavu, asistujú pri závažných rozhodnutiach), zmysluplne nastavené študijné aj podporné vzdelávacie a iné činnosti. Takíto študenti sa necítia osamelo a nemávajú telesné ťažkosti, naopak cítia sa byť súčasťou aktívnej akademickej komunity, vrátane zažívania rešpektu a uznania zo strany kolegov.

Tabuľka 22 Súvislosti posunu v oblasti výskumných kompetencií a meraných premenných

	POSUN VO VÝSKUMNÝCH KOMPETENCIÁCH ⁷⁴		POSUN VO VÝSKUMNÝCH KOMPETENCIÁCH
Užitočnosť práce navyše	0,335*	Dostatok spätnej väzby	0,275*
Somatické problémy	-0,329**	Celková spokojnosť	0,603***

⁷⁴ Faktor bol vypočítaný ako súčet položiek 40 až 44 – pozri dotazník v prílohe 4.

Rozhodnutia moje	0,298**	Školiteľ závažné rozhodnutia	0,267*
Sebaúčinnosť	0,332**	Školiteľ jasná predstava	0,280*
Odporúčanie školiteľa	0,369**	PhD ako pracovná príležitosť	0,446***
Spokojnosť s vlastným výskumom	0,506***	Predmety zlepšenie výskum	0,395*
Spokojnosť so školiteľom	0,350**	Predmety zlepšenie projekt	0,300**
Osamelosť	-0,499***	Výskum ako zábava	0,251*
Zápal pre výskum	0,392***	Záujem o tému	0,400***
Priebežná evalvácia	0,386**	Rešpekt	0,341**
Súčasť výskumnej komunity	0,334**	Uznanie výskumu	0,248*
Pravidelná diskusia	0,415***	Školiteľ k dispozícii	0,294*
Priateľský nápomocný školiteľ	0,287*	Školiteľ pozná prácu	0,243*

Pozn.: *** - $p \leq 0,001$; ** - $p \leq 0,01$; * - $p \leq 0,05$

Výsledky – celkové skóre spokojnosti. V tabuľke 23 prezentujeme výsledky Spearmanovho korelačného koeficientu. Konštatujeme, že prehľad dokladuje dobrú meráciu schopnosť využitého nástroja, kde vysoké skóre spokojnosti koreluje vysoko takmer so všetkými položkami dotazníka (čo by mali byť podľa zostavovateľov dotazníka faktory, ktoré so spokojnosťou so štúdiom reálne súvisia). Medzi najvýznamnejšie ukazovatele celkového skóre spokojnosti (vypočítané ako súčet všetkých položiek dotazníka okrem položiek 1 až 5 a tiež 24, 26 a 27) patria: kvalita školiteľa, dostatok priebežnej spätnej väzby, pocit vzájomnej podpory s výskumnou akademickou komunitou, ktorá vyjadruje rešpekt a uznanie, užitočné študijné a ďalšie povinnosti a možnosť otvorene, pravidelne a v pozitívnom duchu diskutovať o výskume a študijných skúsenostiach. Dodávame, že vysoko spokojní doktorandi sa necítili byť zneužívaní školiteľmi, nemajú somatické problémy, necítia sa osamelo a spätnú väzbu vnímajú konštruktívnejšie ako ich nespokojnejší kolegovia.

Tabuľka 23 Súvislosti posunu v oblasti výskumných kompetencií a meraných premenných

	CELKOVÉ SKÓRE SPOKOJNOSTI		CELKOVÉ SKÓRE SPOKOJNOSTI
Užitočnosť práce navyše	0,533***	Dostatok spätnej väzby	0,769***
Negatívne dopady na súkromie	0,488***	Celková spokojnosť	0,716***
Rozhodnutia moje	0,260*	Písanie publikovanie	0,498***
Sebaúčinnosť	0,266*	Metodológia	0,430***
Odporúčanie školiteľa	0,736***	Somatické problémy	-0,434***

Spokojnosť s vlastným výskumom	0,419***	Predmety zlepšenie výskum	0,606***
Prezentačné zručnosti	0,371**	Predmety zlepšenie projekt	0,588***
Osamelosť	-0,450***	Výskum ako zábava	0,320**
Zápal pre výskum	0,272*	Záujem o tému	0,405***
Priebežná evalvácia	0,637***	Rešpekt	0,675***
Súčasť výskumnej komunity	0,691***	Uznanie výskumu	0,551***
Výskum ako zábava	0,577***	Otvorene o skúsenostiach	0,534***
Pravidelná diskusia	0,634***	Kritická spatna vazba	-0,302**
Priateľský nápomocný školiteľ	0,662***	Doktorand ako lacná pracovná sila	-0,408***
Školiteľ pozná prácu	0,664***	Školiteľ závažné rozhodnutia	0,437***
Školiteľ pozná potreby	0,657***	Školiteľ jasná predstava	0,573***
Školiteľ k dispozícii	0,716***	Analýza dát	0,428***
Spokojnosť so školiteľom	0,739***	Projektový manažment	0,427***

Pozn.: *** - $p \leq 0,001$; ** - $p \leq 0,01$; * - $p \leq 0,05$

Celkové závery z výskumných zistení a ich implementácia do prípravy a vzdelávania doktorandov. V tabuľke 24 opäť štruktúrovane prezentujeme výsledky a opatrenia, ktoré boli prijaté na úrovni skvalitnenia inštitucionálnych procesov súvisiacich so vzdelávaním a prípravou doktorandov (niektoré prípadne ešte navrhujeme implementovať v budúcnosti).

Tabuľka 24 Prijaté opatrenia na základe mapovania postojov doktorandov k štúdiu

	IDENTIFIKOVANÝ ZÁVER	INTERPRETÁCIE A PRIJATÉ OPATRENIE
Položková analýza celého súboru		
1	Prítomnosť vysokého podielu doktorandov s nízkou úrovňou sebaúčinnosti (dôvera vo vlastné schopnosti).	Zistenie si vysvetľujeme ako možný deficit zvažovania aspektu sebaúčinnosti už pri prijímacích pohovoroch. V tomto kontexte sme zaradili do prijímacích pohovorov aj otázky týkajúce sa úrovne sebaúčinnosti (Napri.: „Prečo si myslíte, že práve Vy by ste mali byť prijatý?").
2	Málo možností pravidelne diskutovať o výskume a tiež málo spätnej väzby na svoju výskumnú činnosť.	Prijaté opatrenie predstavuje samotná tvorba modelu doktorandskej školy, ktorá rieši aj tento aspekt prostredníctvom realizácie cvičných obhajob, hodnotenia projektov a pod.
3	Malé prepojenie študijných programov a ďalších aktivít na potreby doktorandov v kontexte ich výskumu a dizertačných prác.	Tvorba študijných programov reflektuje potreby z pred niekoľkých rokov a je viazaná na predošlú akreditáciu. Pri ďalšej akreditácii budeme zvažovať mnohé zmeny v kontexte aktuálnych potrieb doktorandov.
4	Potreba väčšieho rešpektu a uznania doktorandov zo strany kolegov.	Prijaté opatrenie predstavuje samotná tvorba modelu doktorandskej školy, ktorá rieši aj tento aspekt prostredníctvom

4.3 PRÍPADOVÁ ŠTÚDIA KOMPLEXNÉHO PRÍSTUPU K EVALVÁCII DOKTORANDSKÉHO ŠTÚDIA

		doktorandských konferencií a spoločných podujatí pre doktorandov, školiteľov a ostatných pedagogických pracovníkov (obhajoby, vzdelávanie a pod.).
5	Výskum vníma pomerne veľa doktorandov skôr ako záťaž v kontexte pomerov na pracovisku (než ako zábavu a prínos).	Uvedené zistenie vnímame skôr situačne. Tlak na zvyšovanie kvality v oblasti vedy pociťujú všetci zamestnanci, vrátane negatívnych dôsledkov (v období meraní prebiehala aj reštrukturalizácia). Jedným z cieľných opatrení bolo zavedenie konferencie „Popularizuj svoj výskum“.
6	Vysoký podiel doktorandov s nízkym či žiadnym posunom v oblasti projektového manažmentu.	Zistenie považujeme za obzvlášť závažné vzhľadom na tlak publikovať empirický výskum. Prijali sme rozhodnutie, že doktorand musí byť prijatý v súvislosti s riešením konkrétneho projektu pracoviska, do ktorého bude aktívne zapojený.
Komparácia nezapojených a zapojených študentov do ďalšieho vzdelávania		
7	Efekt zavedenia podpory vo vzdelávaní doktorandov sa zatiaľ významnejšie neprejavil.	Výsledok nie je úplne prekvapivý vzhľadom na to, že do merania postojov neboli dosiaľ zapojení študenti, ktorí by absolvovali podporu od prvého ročníka (ešte neukončili štúdium). V tomto kontexte plánujeme zmeny ďalej mapovať a podať vyvolaný projekt, ktorý by nadväzoval na uvedené zistenia.
8	Pozitívny trend sme zaznamenali vo vnímanom rešpekte od kolegov a vo vnímanej kolegiálnosti, ale tiež v pocite spolupatričnosti a možnosti zdieľať a riešiť problémy. Ďalší pozitívny trend sa spájal so zvýšenou dôverou vo vlastné rozhodnutia a s potrebou a dôležitosťou autonómie. Pozitívnejšie doktorandi hodnotili taktiež dostupnosť školiteľov v prípade potreby.	Vzhľadom na zistenie v bode 4 považujeme výsledok za veľmi pozitívny trend. Predpokladáme, že ide o komplexný dopad mnohých procesov a podujatí zavedených v zmysle skvalitňovania PhD. štúdia (tréningy autonómie, obhajoby, prijímacie skúšky, systematická práca aj so školiteľmi a pod.).
9	Zaznamenali sme tiež negatívne trendy. Išlo o dopady štúdia na súkromie a na telesné prežívanie študentov. Zaznamenaný bol taktiež znižujúci sa dosah školiteľov na dizertačné práce – menej rozhodnutí, nižšie očakávania, že sa bude doktorand riadiť radami školiteľa či menší prehľad o práci. Posledné negatívne trendy boli zaznamenané v oblasti projektového manažmentu	Oblasť projektového manažmentu sme už komentovali. Pokiaľ ide o znižovanie dosahu školiteľov na doktorandov a ochoty odporúčať ich, môže to byť spojené s centralizáciou niektorých procesov, vrátane doktorandskej školy (prijímacie konanie, regulácia tém, spolupráca s väčším tímom, sieťovanie doktorandov a pod.), ale tiež so zámerom podporovať autonómiu doktorandov – zistenia teda vnímame skôr pozitívne.

	a v menšej ochote odporúčať svojho školiteľa.	
10	Iba 18 doktorandov zo 74 malo skúsenosť s grantovou schémou, i keď trend zapojenia má mierne stúpajúcu tendenciu.	Zistenie súvisí s interpretáciou aj opatrením v bode 6 – viď vyššie.
11	Vývoj celkovej spokojnosti doktorandov vzhľadom na rok nástupu nie je rovnomerný – medzi rokom nástupu a spokojnosťou so štúdiom neexistuje štatisticky významná nezanedbateľne veľká súvislosť.	Interpretácia je podobná ako v bode 7, i keď so zvyšujúcou náročnosťou PhD. štúdia sa dá očakávať, že spokojnosť nebude závislá iba od miery kvality podpory doktorandov.
Mapovanie súvislostí meraných premenných (faktorov spokojnosti so štúdiom)		
12	Celková spokojnosť so štúdiom a výsledkami vlastného výskumu významne súvisí s vnímaným posunom v oblasti rozvoja odborných výskumných kompetencií (akademické písanie, metodológia, analýza dát, projektový manažment, sebaaprezentácia). Na zlepšovaní sa pravdepodobne podieľajú významnejšie školitelia (majú prehľad, jasnú predstavu, asistujú pri závažných rozhodnutiach), zmysluplne nastavené študijné aj podporné vzdelávacie či iné činnosti. Takíto študenti sa necítia osamelé a nemávajú telesné ťažkosti, naopak cítia sa byť súčasťou aktívnej akademickej komunity, vrátane zažívania rešpektu a uznania zo strany kolegov.	Prijaté opatrenie predstavuje samotná tvorba modelu doktorandskej školy, ktorá rieši aspekt organizácie a efektivity štúdia, ktoré reaguje na potreby. Zaviedli sme podujatia pre školiteľov (vzdelávanie, usmernenia a pod.). Dôležitým riešením bolo taktiež aktívne sieťovanie doktorandov a tvorba študijných skupín doktorandskej školy bez ohľadu na ročník štúdia.
13	Zapojenie do projektovej činnosti má väčší efekt, pokiaľ má súvis s riešenou témou dizertačnej práce a nadväzuje na grantovú schému (napr. VEGA, KEGA, APVV). Zapojení študenti sa cítia byť súčasťou výskumnej komunity, zvyšujú pocit svojej sebaúčinnosti, menej kriticky vnímajú spätnú väzbu, pociťujú vyššiu účasť na autorstve svojej práce a majú väčší dojem, že sa posúvajú v oblasti metodológie.	Zistenie súvisí s bodom 6 aj 9 a 10 a s mnohými zisteniami v kvalitatívnej časti analýz (pozri nižšie). Opatrenia už boli komentované najmä na úrovni vypisovania tém dizertačných prác, ktoré od roku 2018 zaručujú participáciu prijatého doktoranda na grantovej schéme.
14	Účasť na zahraničnej stáži umožňuje rozširovať povedomie	Schopnosť a ochotu absolvovať zahraničnú stáž sme posilnili zaradením výučby

4.3 PRÍPADOVÁ ŠTÚDIA KOMPLEXNÉHO PRÍSTUPU K EVALVÁCII DOKTORANDSKÉHO ŠTÚDIA

	o výskumných aktivitách, ale tiež prezentovať samého seba, čo sa pravdepodobne odráža na odľahčenejšom vnímaní výskumu a vnímaní vlastného uznania. Títo študenti udávajú väčší subjektívny pocit posunu v oblasti akademického písania a publikovania.	komunikácie a prezentácie výskumu v anglickom jazyku, ktorá je súčasťou doktorandskej školy.
15	Telesné problémy v dôsledku prežívanej záťaže počas štúdia sa spájajú najmä s negatívnymi dopadmi na súkromný život a tiež s pocitmi osamelosti. Negatívne dôsledky môže spôsobovať záťaž doktorandov, ktorú nevnímajú ako užitočnú, ďalej dojem, že školiteľ nie je k dispozícii a že nemajú dostatok spätnej väzby na svoju prácu, s ktorou nie sú spokojní. Výskum nebýva vnímaný ako zábavný, ale pravdepodobne skôr ako zaťažujúci a títo študenti nedisponujú dostatočnou úrovňou sebaúčinnosti. Následne vnímajú malý posun vo výskumných kompetenciách a celkovo hodnotia štúdium negatívnejšie.	Vzhľadom na zistenie v bode 9 (zvyšovanie negatívnych dopadov) sa snažíme citlivo mapovať efektivitu a rozsah záťaže doktorandov aj v súvislosti so zavedením doktorandskej školy a zvyšovaním tlaku na kvalitu publikačnej a výskumnej činnosti. Mnohé aktivity neustále mapujeme a situačne prispôsobujeme novo sa vynárajúcim potrebám. Problém však vidíme naďalej aj vo výbere doktorandov s počiatočnou nízkou úrovňou sebaúčinnosti, ktorá je výrazne dispozičná.
16	Vysoká sebaúčinnosť doktoranda sa spája s nízkou mierou prežívania osamelosti a telesných problematických prejavov v dôsledku stresu a prežívanej záťaže. Doktorandi bývajú spokojnejší s vlastnou výskumnou činnosťou a celkovo so štúdiom. Výskum na pracovisku vnímajú aj v pozitívnejších konotáciách a je možné, že v dôsledku aktívnejšieho vyhľadávania podnetov vnímajú akademické prostredie ako zdielne, pokiaľ ide o diskusiu výsledkov bádania. Títo študenti udávajú vyšší subjektívny posun v oblasti analýzy dát a metodológie. Zaujímavosťou je, že faktor nijako nekoreluje s pôsobením školiteľa.	Interpretácia bude nadväzovať na predošlý bod. Riešenie vidíme v zohľadňovaní úrovne sebaúčinnosti doktoranda, ktorý je následne veľmi pravdepodobne omnoho autonómnejší a menej závislý od neustálej a maximálne efektívnej podpory školiteľa. Jednoducho povedané, študenti s vysokou mierou sebaúčinnosti sa rýchlejšie a ľahšie učia, sú aktívnejší a sociabilnejší, vyžadujú všeobecne menšie „investície“ inštitúcie v najširšom slova zmysle.
17	Faktor priebežnej evalvácie predstavuje mimoriadne dôležitú premennú z pohľadu študentov,	V kontexte uvedeného zistenia sme okrem usmernenia školiteľov zaviedli interné obhajoby projektov dizertačných prác po

	o čom svedčia silné zaznamenané efekty. Prirodzene najdôležitejšiu rolu hrá podľa výsledkov kvalita školiteľa, čo sa neskôr odráža aj na vysokej miere spokojnosti so štúdiom. Doktorandi, ktorí sa so školiteľmi venovali priebežnej evalvácií svojej práce a svojich pokrokov, vnímajú užitočne svoje študijné povinnosti aj aktivity navyše. Pociťujú dostatok spätnej väzby a cítia sa byť súčasťou výskumnej komunity, ktorá sa pravidelne stretáva a diskutuje. Priebežná evalvácia je taktiež vo vzťahu s vnímaným zlepšením v oblasti akademického písania a publikovania a analýzy dát.	absolvovaní metodológie v 1. ročníku štúdia, odborné oponovanie projektov dizertačných prác pred dizertačnými skúškami (viacerí oponenti) a spoločné interné obhajoby dizertačných prác (koniec štúdia). Všetky podujatia máme zaznamenané aj cez reflexie študentov, ktorých organizáciu v tomto zmysle postupne vylepšujeme.
--	---	---

Zdroj: vlastné spracovanie

4.3.4 Analýza sebareflexií doktorandov

Prezentované výsledky výskumu neboli doteraz publikované. Štúdia predstavuje kvalitatívny výskum, ktorý je súčasťou komplexnej akčnej stratégie. Táto časť zachytáva hĺbkovú analýzu realizovanej podpory doktorandov a je založená na metóde obsahovej analýzy reflexií študentov. Výsledky budeme prezentovať v nasledovných dvoch častiach: (1) motivácia k štúdiu – NA ŠTARTE a (2) študijné povinnosti a aktivity doktoranda.

Výber výskumnej vzorky. Výskumnú vzorku tvorili denní a externí doktorandi, ktorí v roku 2019 študovali v rôznych ročníkoch na Pedagogickej fakulte UMB v Banskej Bystrici. V rámci zachovania anonymity sme nezisťovali identitu študentov, ktorí zasielali reflexie, preto nevieme garantovať ani počet zapojených študentov a ich socio-demografické či iné študijné charakteristiky. Celkovo však bolo analyzovaných 32 reflexií rôznych situácií v spojitosti s prípravou a priebehom doktorandského štúdia.

Metóda zberu a analýzy dát. Využitá bola metóda kvalitatívnej obsahovej analýzy, pričom jednotky analýzy predstavovali reflexie študentov. V prípade analýz reflexií o motivácii k štúdiu sme využívali kódovanie zjavného obsahu, v prípade analýzy reflexií študijných povinností a aktivít doktorandov sme pristúpili aj ku kódovaniu latentnejších obsahov. Kvantitatívnu analýzu obsahu sme nerobili najmä z dôvodu anonymného zasielania reflexií (nevieme určiť presne početnosť osôb). Zber dát podliehal štruktúre, ktorú mali študenti zaznamenanú v podobe reflexívnej schémy, ktorá vychádzala z metódy vedeckého denníka (bližšie pozri kapitolu 3.2.3).

Výsledky – analýza reflexií motivácie k doktorandskému štúdiu – „NA ŠTARTE“. Výsledky obsahovej analýzy 6-tich reflexií prezentujeme v tabuľke 25,

ktorá je štruktúrovaná podľa otázok, na ktoré odpovedáme v podobe redukovaného obsahu, ktorý bol kategorizovaný. Obsah je vždy doložený príkladom konkrétneho prepisu. Upozorňujeme, že prepisy predstavujú výstižné príklady, ale nie ich absolútny výpočet.

Tabuľka 25 Výsledky reflexií – motivácia ku štúdiu – „NA ŠTARTE“

KATEGÓRIE	PRÍKLADY VÝPOVEDÍ – AUTENTICKÉ PREPISY
Čo ma podnietilo? Čo mi pomohlo rozhodnúť v prospech tejto voľby?	
Motivácia/podnet od pedagóga	„...tak určite dosť zavážilo, že učiteľka spomenula v maili, že ak ma baví výskum, nech skúsím PhD. štúdium...“; „Mala som a aj mám veľmi dobrú školiteľku, ktorá ma vedela vždy motivovať. Tvorenie či už diplomovej práce alebo akejkolvek inej išlo od ruky.“
Záujem o výskum, ktorý spomínal pedagóg počas výučby	„...potom prišla jedna hodina v škole, kde sa hovorilo aj o výskumoch...“
Pocit „osudovej voľby – znamenia“	„...a toto tiež nedostanem zo seba ten pocit, aký adrenalín som mala pri spomenutom výskume. Za 5 rokov som taký adrenalín nezažila. Som si povedala, že ak pôjdem na PhD. tak niečo spojené s touto témou a ja som si bola istá, že to bolo povolanie zhora s danou témou...“
Rozhovory o PhD. štúdiu s inšpiratívnymi pedagógmi	„Ale nemala som pohľad na PhD. od učiteľky, ktorá mi napísala v maili, či nechcem skúsiť PhD., ale zároveň ona bola osobou, ktorá si našla čas a trochu mi začiatkom semestra v piatku povedala, o čom to je. Je pre mňa lídrom a cítila som voči nej zodpovednosť to s ňou komunikovať. Tak som učiteľke napísala mail...“
Rozhovory o PhD. štúdiu s inými doktorandmi	„Veľa rozhovorov som spravila na tému PhD. štúdia. Videla som veľa pohľadov, pozitív aj negatív.“
Pocit zodpovednosti a vďaka za to, že vo mňa niekto veril	„Čiže mojou motiváciou bolo aj to, že niekto do mňa investoval niečo (čas, vedomosti)...a viem, že som sa cítila zodpovedná za to, čo do mňa investovali. Chcem posunúť ďalej to, čo do mňa investovali.“
Podpora od autority po zverejnení vlastných pochybností	„A nemýlila som sa v nej.... s dôverou som sa mohla spoliehať. Nečakala som od nej, aby mi dala odpoveď na moju otázku, ale skôr iný uhol pohľadu, nasmerovanie a hej, chcela som vedieť, ako zareaguje na moje pochybnosti. A to aj spravila, ba dokonca upokojenie prišlo.“
Podpora rodiny a priateľov	„Jedným z ďalších dôležitých dôvodov bola aj podpora rodiny a priateľov, ktorí vo mňa verili a ako sa ukazuje, ich dôvera a podpora pretrváva aj naďalej.“; „Dokonca všetci naokolo – doma či v škole mi hovorili, že na to mám, že som na to ako keby stvorený.“
Pocit, že patrí na akademickú pôdu	„Na pôde vysokej školy som sa cítila dobre a vedela som si predstaviť diskutovať so študentmi o rôznych veciach a istým spôsobom ich posúvať ďalej.“
Snaha o spoločenskú zmenu	„...aj problém v ... a potreba niečo zmeniť. Videla som možnosť nazrieť do týchto problémov a zároveň si rozšíriť svoj obzor a možno sa podieľať na niečom novom.“; „...a možnosť podporiť ..., aby bola braná v praxi vážnejšie“.
Stagnovanie v praxi	„...stagnovanie rozvoja osobnosti v praxi podnietilo moju voľbu doktorandského štúdia.“; „Tešilo ma, že môžem ako

	<i>profesionál pomáhať ľuďom, ale podmienky v praxi a stereotypná práca ma doslova nútili pozeráť si vývoj PhD. A nakoniec to prišlo.“</i>
Nízke finančné ohodnotenie v praxi	<i>„Nízke finančné ohodnotenie a stagnovanie v praxi.“</i>
Dobré predpoklady pre výskum	<i>„Mal som takú predstavu, že mám dobrú základňu v oblasti výskumu. Tak reku ako sa hovoríeva „možno aj motyka vystrelí“.“</i>
Na čo som sa tešil? Čo som si myslel, že mi to dá?	
Možnosť predĺžiť „študentské časy“	<i>„...že som chcela ešte tráviť čas s učiteľmi. Asi som ešte nechcela dať zbyhom študentským časom, keď sa cítim naozaj dobre v škole...“</i>
Možnosť rozvoja	<i>„...mojim motívom je ísť popracovať na tejto slabej stránke aj napriek tomu, že ma to vnútorne vysoko zúskostňuje.“; „Mojim očakávaním je, že sa zlepším v slabých stránkach a posilním tie silné, že získam vedomosti, ktoré nebudú prínosné len pre mňa, ale aj pre druhých.“;</i>
Výzva – byť mimo komfortnej zóny	<i>„...že aj napriek slabým stránkam som tu a vystavujem sa im, učím sa, zlepšujem sa, vychádzam zo zóny komfortu.“; „Po ďalšie, nemala som šajnu, do čoho som išla, neviem ako písať články, neviem ako prezentovať, neviem ako pracovať na projekte. Ale povedala som si, že sa to všetko počas týchto troch rokov naučím.“</i>
Predstava, že sa stanem lídrom – vzorom	<i>„Tak som si spravila víziu: Buď zmenou, ktorú chceš vidieť u druhých. To znamená, že nemôžem viesť druhých tam, kde som ja nebola. Ak chcem, aby si moji študenti osvojili nejakú hodnotu, potrebujem ju mať najprv ja. Mojou motiváciou je inšpirovať druhých (študentov, možno učiteľov na VŠ, povzbudiť ich nejakou podporou ich, zlepšiť im náladu - niektorí sú čistá depresia), že keď človek chce, dosiahne čokoľvek.“</i>
Túžba byť lepším človekom	<i>„Očakávala som, že sa stane zo mňa lepší človek.“; „...tešila som sa...i na to, že ma to do veľkej miery posunie ako človeka.“</i>
Túžba byť lepším učiteľom	<i>„Bola to pre mňa výzva ako sa stať dobrým učiteľom.“</i>
Možnosť učiť sa od inšpiratívnych pedagógov	<i>„Pamätám si, že som si veľmi priala, že by som sa chcela učiť ešte od tej učiteľky, ktorú som identifikovala za lídra..“</i>
Zábava pri učení	<i>„Očakávala som, že bude veľmi náročné štúdium, takže budem mať dovolené to filtrovať humorom. Bez humoru ani na krok, takže očakávala som, že bude veľa zábavy počas týchto troch rokov aj kvôli tomu, že ľahšie sa s humorom učia veci a ešte sa človek zabaví.“</i>
Potreba kontinuity	<i>„Chcem posunúť ďalej to, čo do mňa investovali.“</i>
Ukotvenie v role učiteľa	<i>„Ďalej ma lákalo dozvedieť sa, či sa vôbec niekedy stotožním s tým, že budem učiteľka.“</i>
Kariérny postup a vyššie finančné ohodnotenie	<i>„Tešila som sa na...,kariérny postup...“; „...vyššie finančné ohodnotenie ako v ... praxi.“</i>
Nové kontakty	<i>„...spoznanie nových ľudí, to všetko bolo pre mňa hnacím motorom.“</i>
Výskum, veda a ďalšie vzdelávanie	<i>„Tešila som sa na výskumné skúsenosti...“; „Najsilnejšia bola asi vnútorná motivácia pre vedu a následne ďalšie vzdelávanie v odbore.“</i>
Spolupráca so školiteľom	<i>„Za jedno z ďalších bol aj výber školiteľa. Práve takého, pod ktorým som vedela že môžem rásť.“</i>

4.3 PRÍPADOVÁ ŠTÚDIA KOMPLEXNÉHO PRÍSTUPU K EVALVÁCII DOKTORANDSKÉHO ŠTÚDIA

Posun v oblasti metodológie	„Vedela som iba to, že ma čaká veľa roboty v učení metodológie a to ma lákalo.“
Posun v oblasti prezentácie	„...očakával som posun v oblasti verbálneho vyjadrovania a sebaaprezentácie.“
Posun v komunikácii v cudzom jazyku	„...chcela som sa posúvať v cudzom jazyku.“
Možnosť učiť na univerzite	„...vedenie seminárov – vyučovanie na univerzite...“
Posun v analytickom myslení	„...aj analytické myslenie...“
Možnosť meniť prax	„Vnímal som to ako výzvu a ponuku. Výzvu pokračovať ďalej a ponuku zjednodušiť proces v praxi.“
Inovácie a špecializácia	„Počas celého predchádzajúceho štúdia som sa zameriaval na nové javy v spoločnosti. „Tradičné“ javy sú už rozobrané z každej strany. Ja som chcel prísť s niečím novým a špecializovať sa v tom.“
Prenos skúseností z praxe	„Lákalo ma učiť o tom, o čom sa ja učil a čo som počas pôsobenia v praxi zažil. Tie niektoré nuansy praxe sú na nezaplatenie.“
Prečo práve táto oblasť/téma? Čo bola primárna motivácia?	
Skúsenosť s témou v praxi (niekedy v inej oblasti)	„O... som sa už 5 rokov zaujímal, ale nikdy mi nenapadlo, že by to bolo aplikované na školstvo. Takže v hlave som mala veľa otázok.“
Potreba posunúť sa v tejto oblasti a aplikovať poznatky	„Chcela som sa viac dozvedieť o ... aj kvôli škole, aj kvôli aplikácii do svojej služby na doraste a mládeži a druhým sprostredkovať tieto poznatky...“
Záujem o tému počas štúdia	„...oblasť, ktorej sa venujem, je oblasťou, ktorou som sa posledné roky štúdia zaoberala.“
Neautorizované rozhodnutie	„...voľba témy nebola na mojom rozhodnutí.“
Nadväznosť na diplomovú prácu	„Téma, ktorú som dostala, bola vypísaná a samozrejme mi dávala príležitosť ju prepojiť s mojou diplomovou prácou.“
Záujem o interkultúrne rozdiely	„Pri prvej téme ma veľmi zaujali rozdiely v v Srbsku a na Slovensku z a kultúrneho hľadiska.“
Možnosť upozorniť na dôležitosť témy v praxi	„... je nedocenená ale nie v kognitívnych ale hlavne v afektívnych sférach ako postoje, multikultúra a hlavne vo vkusových preferenciách detí.“
Čo vzbudzovalo rešpekt? Čo som od začiatku vnímal ako problém?	
Participácia na projekte grantovej schémy	„To, čo vzbudzovalo u mňa rešpekt, bola spolupráca na výskumnom projekte s učiteľmi.“
Neschopnosť správne reagovať a vyjadriť sa	„Vyjadrovanie bude najväčšou prekážkou celého štúdia.“; „Navonok sa možno budem javiť, že si zo všetkého budem robiť srandu, ale ja myslím veci aj vážne, len to nie vždy viem výrazovo ustáť, že to myslím vážne.“
Nevhodná gestikulácia a vystupovanie	„A potom prichádza rýchlejšia gestikulácia, ktorá sa snaží ilustrovať to, čo chcem povedať, alebo začnem kresliť to, čo vidím alebo snažím sa cez metafory priblížiť pointu odpovede.“
Byť stredobodom pozornosti	„...v prvom rade som introvert, malé skupiny mi nerobia problém tak ako veľké. Hlavne vtedy, keď mám niečo povedať a všetky oči spočinú na mne...“

Obavy z predstáv druhých o mne	„Zvyknem a ľudí to vyčerpáva a možno majú pocit šplhúntva, ale ja šplhúň nie som.. Občas sa dokonca môže zdať, že som drzá, keď....“
Žiaden problém	„Späťne si nespomínam na žiadny problém, ktorý by som vnímala ako veľký, alebo stresujúci.“
Zodpovednosť voči školiteľovi	„Skôr by som hovorila o výzvach, ktoré som musela prekonávať. Ako napríklad dobre a zodpovedne sa prezentovať, robiť tak, aby bol so mnou môj školiteľ spokojný...“
Nedostatočné vedomosti z metodológie	„Moje vedomosti v metodológii. Keďže na našom štúdiu sa vyučuje len vo veľmi malej miere, mala som a aj mám obrovské medzery.“
Nedostatočné vedomosti zo štatistiky	„Moje nedostatočné vzdelanie v rámci... štatistiky a...“
Cudzí jazyk	„Moje nedostatočné vzdelanie v rámcianglického jazyka.“; „Obavy som mal aj z angličtiny, pretože som sa s ňou stretol naposledy na strednej škole (čo bolo veľmi dávno).“
Rozpor medzi schopnosťami a nárokmi na výstupy	„Tiež ako problém som vnímal (a aj vnímam) aj to, že s mojou základňou v oblasti výskumu, skúsenosťou s realizáciou výskumov a dlhej absencie používania anglického jazyka mám písať také kvalitné vedecké výstupy a v takých časopisoch, kde sa dostane v podstate špička výskumníkov. Skôr som si to vedel predstaviť (a aj si viem) po ukončení PhD. štúdia, pretože budem mať svoje dáta a prax.“
Nedostatočné skúsenosti s učením	„Zároveň učiť študentov vo mne vzbudzovalo rešpekt, pretože som s tým nikdy nemal skúsenosť. Nevedel som ako pristupovať ku študentom, keďže dovtedy som pracoval len s klientmi a to bol úplne iný prístup.“
Mnohopodnetnosť štúdia	„Hrnuli sa na mňa ponuky z každej strany, nevedel som, do čoho mám ísť a do čoho nie. Bolo toho na mňa veľa - zvládať svoje predmety, učiť svoj predmet, nevymeškať doktorandskú školu, písať vedecké výstupy, zúčastňovať sa iných podujatí, ponuky na rôzne účasti na projektoch a programov. „
Timemanažment a potreba určenia priorít	„Nakoľko som bol študent i zamestnanec, nevedel som si zadeliť čas a odhadnúť, či do čoho ísť a do čoho nie, čo ma obohatí a čo nie.“
S akou pomocou som počítal? Kde som plánoval hľadať pomoc?	
Školiteľ	„Počítala som s oporou školiteľa...“; „Samozrejme pri školiteľovi...“
Pedagógovia	„Počítala som s oporou...učiteľov...“
Inšpiratívne autority	„Počítala som s oporou... aj tej učiteľky, ktorú som označila za lídra.“
Viera	„A taktiež bez Boha to nejde.“
Študenti vyšších ročníkov	„Potrebnú pomoc som našla u kolegov z vyšších ročníkov, ktorí ma nasmerovali. Teraz môžem konštatovať, že aj vďaka nim som niektoré veci zvládla ľahšie a s prehľadom.“
Spoľahnutie na seba	„Vychádzam najmä z toho, že doktorandské štúdium je do veľkej miery samoštúdium.“
Laici	„Ale aj pri laikoch, ktorý možno nevidia do tej odbornej stránky, ale vedia mi dať typy, pohľady na vec a potreby, ktoré majú.“
Participanti výskumu	„...pri učiteľoch na školách, kde budem potrebovať výskum uskutočňovať...“; „...alebo samotných žiakov. Tých, ktorí mi pomôžu dosiahnuť moje skromné ciele.“
Doktorandská škola	„...lektori z Doktorandskej školy z Centra edukačného výskumu..“

Vedecká komunita	<i>„Ďalej samozrejme sa pripojiť ku komunite vedeckých pracovníkov od ktorých sa môžem učiť ja sám a posúvať tieto moje poznatky ďalej do praxe.“</i>
Rodina a priatelia	<i>„...priateľku, rodinu, priateľov...“</i>
Bývalí kolegovia z praxe	<i>„...bývalí kolegovia z práce...“</i>
Doučovanie	<i>„...na doučovaní z angličtiny.“</i>
Ako som vnímal svoju identitu vedca/výskumníka?	
Neidentifikoval som sa s rolou vedca	<i>„Zatiaľ nijak.“; „Zo začiatku musím konštatovať, že som sa vôbec nevnímala ako výskumníčka.“</i>
Pozitívne očakávania	<i>„Dúfala som, že sa to začne formovať počas štúdia, a to práve vtedy, akonáhle začnem publikovať veci a študovať tému, ktorá súvisí s mojou témou dizertačnej práce.“; „Bol to pre mňa jeden veľký otáznik, ktorému som sa musela začať poriadne venovať. Ale keď človek chce, a má na to vytvorené podmienky, všetko ide..“</i>
Dobré predpoklady pre vedu a výskum	<i>„Na štarte môjho PhD. štúdia som vnímal svoju identitu výskumníka pozitívne a optimisticky. Napísal som slušnú diplomovú prácu. Myslel som si, že mám dostatočnú základňu v oblasti výskumu a už len som chcel na nej stavať.“</i>

Výsledky analýzy reflexií – študijné povinnosti a aktivity doktoranda.

Výsledky obsahovej analýzy 26-tich reflexií prezentujeme v tabuľke 26, ktorá je štruktúrovaná podľa otázok reflexívnej schémy (príloha 5), na ktoré odpovedáme v podobe redukovaného obsahu, ktorý bol kategorizovaný. Obsah je vždy doložený príkladom konkrétného prepisu. Upozorňujeme, že prepisy predstavujú výstižné príklady, ale nie ich absolútny výpočet. V úvode sme kategorizovali výber reflektovaných tém.

Tabuľka 26 Výsledky reflexií - študijné povinnosti a aktivity doktoranda

KATEGÓRIE	PRÍKLADY VÝPOVEDÍ – AUTENTICKÉ PREPISY
Témy reflexií	
Prijímacie skúšky a príprava	
Predmety v rámci študijných blokov – povinné	
Vzdelávanie doktorandskej školy a pedagogických zamestnancov	
Obhajoby projektov dizertačných prác – začiatok štúdia	
Obhajoby dizertačných prác – koniec štúdia	
Organizačné prvky štúdia	
Učenie a zastupovanie	
Výskumné úlohy	
Účasť na konferencii	
Účasť na štátniciach v role zapisovateľa	
Prečo som sa tejto akcie zúčastnil?	
Testovanie seba v záťažovej situácii	<i>„Kvôli skúsenosti, či zvládnem pripraviť projekt aj v časovej tiesni.“; „Taktiež zo zvedavosti, že či by som zvládla prijímacie skúšky.“</i>
Študijná povinnosť	<i>„...školička mi na začiatku semestra nariadila konferencie, ktorých sa mám zúčastniť.“; „Bola to skúška z predmetu, ktorý som mala vo svojom študijnom pláne.“</i>
Výzva	<i>„Bola to výzva pre mňa. Je to niečo iné ako písanie seminárky, aby som mal známku.“; „Pomyslel som si: Uf... niečo iné.“; „že na to,</i>

	<i>aby som videla veci, ktoré som nikdy nevidela, musím urobiť niečo, čo som nikdy neurobila. Kroky odvahy napriek pochybnostiam sú veľkou vecou v živote. Tu už nejde ani tak o to, či pochybnosti mám, ako o to, aký postoj k nim zameriam. Poznám sa, mne vždy „lepi“ keď mám robiť veľké rozhodnutia... ale je zvláštne, že aj napriek všetkým obavám a strachom... zvedavosť vždy vyhrá a vždy pripomína, čo ak to bude stáť zato?“</i>
Záujem o tému	<i>„Lebo som sa chcela dostať na štúdium a venovať sa“</i>
Chuť naučiť sa niečo nové	<i>„Bolo to dobrovoľne, a dosť ma to zaujímalo, lebo ešte som nebola na pozorovaní a nevedela som, ako to prebieha. Chcela som sa niečo nové naučiť.“</i>
Potreba v rámci vlastného výskumu	<i>„Rozprávala som sa so školiteľkou, že by bolo zaujímavé začať rozhovormi pre môj výskum, aby som na konferenciu, ktorá sa má konať v rámci našej univerzity, prišla s nejakými novými informáciami a aby sme rozšírili výskum o niečo nové.“</i>
Záujem o organizáciu či usporiadateľa	<i>„Pretože išlo o konferenciu v zahraničí, na univerzite ktorá sa mi veľmi páčila svojím prístupom a zameraním.“</i>
Záujem spoznať odborníkov vo svojej oblasti	<i>„...záujem o spoznanie nových ľudí, ktorí sa venujú podobnej problematike ako ja, záujem o poznanie ich tvorby.“</i>
Dobrá skúsenosť s typom podujatia/s lektorom	<i>„Pretože mam rada tieto workshopy. Nie je to zahodený čas, ale naopak, dobre investovaný.“</i>
Žiadosť školiteľa o láskavosť	<i>„Školiteľka ma poprosila, aby som robila dozor na písomnej skúške.“</i>
Čo som v danej situácii prežíval? Ako som sa správal?	
Úzkosť	<i>„Pamätám si, že som normálne mala úzkostný stav pár sekundový, že som smiala a plakala dokopy. Modlila som sa, aby to prestalo. Hrozné to bolo.“</i>
Bezradnosť	<i>„...veľmi veľa otázok som mala a nevedela som kde začať...“</i>
Bezmocnosť	<i>„Nikdy som takú zmes bezmocnosti necítila. Chcela som dostať von myšlienky už k výskumu, a nedokázala som ich popísať. Bolo to šialené.“</i>
Zmätok	<i>„Som celú stredú bola v knihách, aby som to pochopila a keď som mala pocit, že už začínam tomu chápať, tak aj tak som to celé nepochopila...“</i>
Zodpovednosť	<i>„Prežívala som pocit zodpovednosti a uvedomovala som si, že od môjho postoja závisí veľa.“</i>
Obavy z prežívania budúcich náročných situácií	<i>„Potom som sa samej seba pýtala, že či takéto úzkostné stavy ráčim mať aj počas štúdia, keď mi niečo nepôjde. A bola to hrozná predstava.“</i>
Nedôvera v kvalitu výsledku	<i>„Priznám sa, hrozný projekt som napísala. Úplne od veci to bolo.“</i>
Nadmerné nároky okolia	<i>„Neviem...občas mám pocit, že na nás prvkov majú ľudia dosť vysoké nároky oproti iným ročníkom.“</i>
Rozpor medzi predstavou a skutočnosťou	<i>„A tak celkovo som sa pustila do rozpracovania projektu, ale išlo to dosť pomaly, ako som očakávala.“; „Doposiaľ som si myslel, že metodológiu ovládam, ale postupne som si uvedomil, že mám obrovské rezervy.“</i>
Zaskočenie	<i>„...a keď som počul, že má to byť 20 strán tak nebolo mi do smiechu...“</i>

4.3 PRÍPADOVÁ ŠTÚDIA KOMPLEXNÉHO PRÍSTUPU K EVALVÁCII DOKTORANDSKÉHO ŠTÚDIA

Moc	„Uvedomovala som si taktiež autoritu, ktorá mi v tej situácii bola daná.“
Obavy z prijatia	„.... najlepšie na tom bolo to že som musel „otravovať“ ľudí, u ktorých som ani nevedel, že mám otvorené dvere.“
Vzrušenie z nepoznaného	„Preto aj som sa do toho pustil. Huráááá niečo iné ako seminárka...“
Spoznanie limitu	„Pri písaní tohto projektu som si siahol na všetky doterajšie vedomosti, ktoré som mal ale nebolo ich veľmi veľa (skôr nie ku téme, ale k tým podporujúcim a dôležitým ako napr. metodológia a atď.) a tak som začal študovať.“
Diskomfort	„Trošku som pociťovala nekomfort v deň prijímačiek, ale ja si vždy hovorím, že horšie ako na gymnáziu to už nebude.“; „Stres som necítila, ani nijak nepríjemne, ale bol to určite taký nekomfort.“
Potreba odľahčenia situácie humorom	„Takže prijímačky som vnímala skôr so vtipom, že sa tam idem len porozprávať. Na chvíľu zasmiať na situácii, že samé autority predo mnou. Ešte stále mi smiešne príde z toho...“
Maximálne sústredenie	„Bolo to dosť náročné, dávať na všetko pozor, sledovať všetky zmeny, prechody, to, čo sa dialo, zapisovať to správne.“
Súčasť výskumnej komunity	„Ale to, čo som si z porady ja odniesla, bol pocit, že som výskumník. Druhých zaujímalo, že ako sa mi pozorovalo, čo by som inak spravila, na čo dala pozor, proste sa niekto zaujímal o môj názor.“
Dôležitosť mojich názorov – akceptácia	„Druhých zaujímalo, že ako sa mi pozorovalo, čo by som inak spravila, na čo dala pozor. proste sa niekto zaujímal o môj názor. O <u>MÔJ</u> názor. Už to nebolo o tom, že „Badžetka“ vyjadrila svoj názor a to bolo všetko. Ale teraz môj názor mal akoby váhu. Že to naozaj bolo dôležité, že to čo ja teraz poviem, mohlo niečo ovplyvniť a mať na niečo dopad. Na jednej strane som sa necítila komfortne z takej reverznej zmeny, no na druhej strane som bola rada, že aj ja môžem niečím prispieť, že to nebudú prázdne slová, ktoré nebudú druhí akceptovať.“
Vnútoraná polemika	„Pamätám si, ako môj mozog sa snažil vymyslieť strašne veľa výhovoriek, aby som tam nemusela ísť. A potom to prišlo. Zas rozhovor v hlave, prečo zas by som sa mala vyhovárať. Sledovala som, ako sa vyvracali všetky argumenty, prečo tam neísť.“
Nervozita a tréma	„Nahrávky, ktoré som mala možnosť si po rozhovore vypočuť, preukazovali moju nervozitu.“; „....nervozita, bolesť brucha, tréma...“
Vyvedenie z miery	„....sa mi podarilo urobiť rozhovor s tromi učiteľkami, z ktorých práve pri jednej vznikla situácia, kedy som sama pociťovala rozrušenie. Jedna z vyučujúcich vstupovala do rozhovoru a opravovala učiteľku, s ktorou som robila rozhovor.“
Sebaistota	„Pri obhajovaní práce som sa cítila sebaisto a...“
Otvorenosť voči spätnej väzbe	„....prípadné pripomienky a otázky som brala ako podnetné.“
Somatizovanie	„....bolesť brucha...“
Znechutenie a únava	„Kým som sa dostala na rad, bola som už unavená a popravde ani nevnímala, čo rozprávam. Od rána šiestej do pol piatej kým som došla na rad som už nemala chuť ani prezentovať.“
Pocit zrýchlenia času	„Pomerne rýchlo prešiel čas, z čoho som bola smutná, pretože to bol excelentný workshop.“

Radosť a nadšenie	„Prežívala som radosť, nadšenie, záchvaty smiechu.“
Výčitky svedomia	„Trochu mi škrelo svedomie, že som sa nezastala učiteľky.“
Hrdosť	„Bola som rada, že som vo svojom rozhodnutí bola pevná aj napriek tomu, že študenti ma „skúšali“, chceli, aby som im poradila alebo niečo dovolila.“
Znechutenie zo seba	„Prečo som takto reagovala? Proste som prekvapená a aj znechutená zároveň, že taká bola moja reakcia, keď mi učiteľka chcela len dobre a pomôcť.“
Sklamanie	„Neviem prečo, ...ale čakala som, že iba školitelia budú pozvaní, sa prídu pozrieť na prezentovanie našich prác a nakoniec iba dvaja školitelia tam boli...“
Ako som situáciu zvládol? Ako som reagoval?	
Snaha zvládnuť to bez pomoci	„Tak, potom som sa ukludnila a po pol noci spísala výskumnú časť.“
Zatajenie prežívania	„Školiteľke som nepovedala o tom, že som mala úzkostný stav.“
Vyhľadanie pomoci u priateľa odborníka	„...tak som volala kamarátke, ktorá bola riaditeľkou..., že možno stručne mi objasní pojem a o niečo lepšie som to z vysvetlenia pochopila.“
Upokojenie po spätnej väzbe	„Upokojovalo ma, že pozitívne reagovala celkovo na mňa a aj pokojný prístup mala ku mne.“
Zapracovanie pripomienok	„Tak som prerobila a tak poslala prihlášku aj s projektom.“
Zvládnutie a spokojnosť	„V takejto situácii, nechcem hovoriť, že dalo sa konať lepšie, ale zvládol som to...“; „Myslím si, že som situáciu dobre zvládla.“; „No napriek tomu si myslím, že som úplne v pohode zvládla situáciu. Zapísala, čo sa dalo, pripomienky k pozorovaciemu hárku zapísala.“
Odfahčenie humorom	„Priznám sa, áno, náročné boli prijímacie skúšky, ale ja som sa tak celkom dobrú chvíľu vnútorne kosila smiechom.“
Správny postup	„Jedna z vyučujúcich vstupovala do rozhovoru a opravovala učiteľku, s ktorou som robila rozhovor. Kde som slušne upozornila, že na moje otázky mi odpovedá správne, lebo ona nepozná moju tému a výsledkom rozhovorov nebolo správne odpovedať a dostať sa k mojej téme, ale zistiť, či sa niečo také vyskytuje u žiakov, ktorých sama učí. Keď sme rozhovor ukončili, tak presne tá pani učiteľka začala rozprávať, aby som si upravila tému výskumu, že ju mám veľmi obsírnú. Kde som znova slušne reagovala, že preto robíme prieskum, kde sa aj my budeme snažiť uchopiť tému zo strany, ktorá bude najlepšie smerovať k úspešnému výsledku.“
Preberanie kontroly nad situáciou	„...nervozita a tréma, po prvých troch, štyroch vetách opadla...“
Nesmelosť a neistota	„... ale aj napriek tomu bolo cítiť nesmelosť až bojzlivosť z môjho vystúpenia...“
Potlačenie zamýšľanej reakcie	„...len myšlienka, že ak teraz poviem, to čo mám na jazyku, tak ma vyhodí zo školy za „zotretie“ (za drzosť), že ja, ako doktorandka môžem si dovoliť napomenúť profesorku. Tak som len sledovala učiteľku, ako zareaguje...“
Pokoj a rozvaha	„Bola som skúška z predmetu, ktorý som mala vo svojom študijnom pláne.“

4.3 PRÍPADOVÁ ŠTÚDIA KOMPLEXNÉHO PRÍSTUPU K EVALVÁCII DOKTORANDSKÉHO ŠTÚDIA

Neschopnosť sa ovládať	„...pretože úsmev z tváre som nedokázala odstrániť a moja centrálna nervová sústava zaznamenala taký nápor adrenalínu, že som nedokázala ani obstáť na jednom mieste bez silnej gestikulácie a prestupovania z jednej nohy na druhú.“
Nezvládnutie situácie	„A ak mám byť úprimná? Nezvládla som prezentovanie svojho projektu. Z môjho pohľadu nie.“
Ako reagovalo okolie?	
Konštruktívna spätná väzba	„Školiteľka mi napísala odporúčania na prerobenie výskumnej časti. Teória sa zdala byť v pohode...“; „Čakala som dosť kritiky, ale moja školiteľka naozaj citlivo pristúpila k podaniu konštruktívnej kritiky.“
Nápomocnosť a otvorenosť	„Každý mi bol otvorený a chceli mi pomôcť.“
Snaha o usmernenie/rady	„Okolie reagovalo zväčša takto, že mám napísať projekt. Neskôr, že ten projekt ma obsahovať toto a toto. Potom, že ešte musím doplniť toto a toto...“
Nedôvera v moje schopnosti	„Skôr pre mňa zvláštnou myšlienkou bolo, že som sa stretol s veľkým nepochopením od učiteľov v Prešove s myšlienkou, že chcem ísť na doktorandské štúdium...“
Neefektívna spätná väzba	„Netuším čo sa im páčilo, ...normálne aj oni by mohli dávať občas spätnú väzbu. Mne body v liste o prijatí nič nepovedia o tom, s čím sa stotožnili, čo som povedala dobre a na čom by som mohla zapracovať. (detto aj na štátniciach..., dajú vám písmeňko a nepovedia prečo vám ho dali – je to od veci), ...dostanem B a ani neviem začo, ...keď na všetko bolo kývkanie hlavou, že to bolo dobré...“
Nadobúdanie nových skúseností a zručností	„Odnášali si nové poznatky o pozorovaní, skills, a to, že určite prepracovať hárok.“; „Myslím si, že tiež pozitívne. Naozaj sme sa bavili a učili nové veci.“
Sebapresadenie	„..., ktoré ma rozrušili a to nie tým, že by sa voči mne správala nechápavo alebo pohrdavo, ale druhá pani učiteľka, ktorá pri rozhovore bola, vstupovala do rozhovoru. Bola veľmi napádavá tým, že sa snažila presadiť svoj názor.“
Pochvala a ocenenie	„Myslím si, že reakcie okolia boli pozitívne. Bola som konfrontovaná s tým, že výber mojej dizertačnej práce je zaujímavý a bude aj patrične náročný.“
Neochota prijať niečo nové	„Z môjho uhla pohľadu nie všetci boli nadšení pre nový pojem. Akoby to narúšalo ich zaužívané vedomosti. Zvlášť jedna profesorka, ktorá sedela neďaleko mňa, čo vkuse hundrala, že vymýslame novú metodológiu a chytala za gramatiku učiteľku, ktorá prišla s významom daného pojmu.“
Závisť	„A mohli sme vidieť aj pozitívne aj „negatívne“ reakcie. Ale skôr mi to prišlo celé frflanie, akoby závisť danej profesorky, že táto prednášajúca učiteľka je mladá a prišla s niečím, čo naozaj dáva zmysel, že je tu niekto, kto chce robiť zmenu vpred a nie vzad.“
Podceňovanie vzhľadom na status	„Študenti si mysleli, že keď budem na skúške ja, budú to mať jednoduchšie a budú môcť podvádzať.“
Čo ovplyvnilo moju reakciu? Prečo som situáciu prežíval práve takto?	
Frustrácia	„Myslím, že preto som mala aj taký úzkostný stav, pretože nešlo to podľa mojich plánov tak, ako som to ja chcela.“

Trauma zo strednej školy	„Ale stále som toho názoru, že mám v sebe niečo nespracované z gymnázia. Niečo, čo som vytesnila poriadne a teraz to neviem identifikovať úplne .. skadiaľ je zdroj týchto úzkostí.“
Strach zo zlyhania	„Možno strach zo zlyhania,...“
Neschopnosť prispôbiť sa	„...možno nevôľa sa prispôsobovať.“
Vôľa a vlastná regulácia	„Lebo som to chcel takto...“
Svedomitosť	„Ja som sa to naučila, čo som vedela. Svoju úlohu som svedomito splnila.“
Zľahčovanie situácie	„Pokojná som možno bola preto, lebo tak o nič nejde.“
Váha môjho rozhodnutia	„Čo ak by sa učitelia nielen pýtali na názor študentov, ale aj reálne danej situácii ich vystavovali, kde by sa potrebovali rozhodnúť... proste že reálne by malo ich rozhodnutie dopad na niečo... to by si ako ja zapamätali“
Dispozícia/tendencia	„Jednala som podľa mňa kľudne, lebo ja tak reagujem vo väčšine prípadov. Vždy v každej situácii, kde sa trochu zarazím, si poviem, že nikdy nie je tak zle, že by nemohlo byť horšie a keď už je tak, je to jedno.“
Stotožnenie sa s témou	„Myslím si, že som bola dostatočne pripravená a postupom času aj stotožnená so svojou témou - viac som jej sama rozumela. Z toho dôvodu som si bola istejšia aj vo svojej prípadnej argumentácii.“
Obava z kritiky	„...obavy z nekonštruktívnej kritiky...“
Strach z autority	„...obavy z osobností z odboru, plná miestnosť ľudí...“
Rušivé podnety	„... šepkanie ľudí medzi sebou, odchádzanie a prichádzanie ľudí, šum...“
Zlá organizácia	„...Moja prezentácia mala byť v poobedných hodinách. Organizácia bola veľmi chaotická , preto doktorandi, ktorých boli z Olomouca ma poprosili, aby som ich pustila skorej, aby stihli spoj do Čiech.“
Únava	„Bolo náročné po celom dni si sadnúť pred nich a prezentovať tak, ako som si to predstavovala. Mala som pripravených veľa informácií aj mimo prezentáciu, no po dlhom čakaní som odprezentovala iba základné informácie.“
Komorná atmosféra v dôsledku počtu účastníkov	„Na druhej strane si myslím, že keby sme boli väčšia skupina (bolo nás 7), tak možno by sme sa toľko nesmiali, bolo to také komornejšie (osobnejšie).“
Aktívna účasť na učení sa – metódy učenia	„Bola som spokojná s obsahom, ktorý bol zvolený a aj forma, že to nebolo tak, že celý čas hovorila profesorka, ale realizoval sa formou aktivít workshop.“
Humor	„Podľa mňa humor je jedna z najvýznamnejších zložiek v procese učenia, aj keď sa to často podceňuje.“
Strach z negatívnych následkov	„Bola to presne tá istá učiteľka, ktorú teraz opravovali a chcela som sa jej zastať a povedať niečo tej profesorka, ale v hlave bola len myšlienka, že ak teraz poviem, to čo mám na jazyku, tak ma vyhodí zo školy za „zotretie“ (za drzosť), že ja, ako doktorandka môžem si dovoliť napomenúť profesorku.“
Vnútorne presvedčenie	„Jednala som zodpovedne, lebo to bola skúška. Som za to, aby výsledky boli spravodlivé a nemienila som vo svojom postoji poľaviť. Je to moje vnútorné presvedčenie.“

Vzájomná výpomoc	„Vďaka kolegom, s ktorými sme sa spoločne pripravovali, som sa mnohé veci stihla naučiť a porozumieť im.“
Nedôvera v seba	„Možno ten sarkazmus bol reakciou na to, že stále nechápem, čo vidia učitelia VŠ na mne, že mi chcú pomôcť.“
Čo musím urobiť, aby som v budúcnosti situáciu zvládla lepšie? Ako sa v budúcnosti zachovám v podobnej situácii?	
Ovládanie emócií	„A skúsím zachovať pokoj v danej situácii.“
Racionalizácia	„...budem sa asi sama seba pýtať, že či zas nevidím problém tam, kde nie je.“
Zmena uhla pohľadu	„Pokúsiť sa možno nazerať z iného uhla pohľadu na vec.“
Väčší záujem o druhých	„Nabudúce by som mohla prejavovať väčší záujem o výskumné práce ďalších kolegov.“
Bez potreby meniť svoj prístup – očakávanie externej zmeny	„Popravde neviem, ako by som inak vnímala túto skúsenosť. Skôr si myslím, že v tomto prípade zlyhala organizácia, ktorá sa snažila dať priestor aj nad rámec, ktorý mala na minútu vypočítaný.“
Väčšia pripravenosť	„Aby som bola viac pokojná a istá sama sebou, predpokladalo by to lepšiu pripravenosť a zorientovanosť v téme.“
Tréning	„Tak, aby som lepšie zvládla prezentáciu, sa potrebujem častejšie prezentáciám vystavovať.“
Poznať pravidlá/postupy	„Na to, aby som na budúce lepšie zvládla situáciu, potrebujem vedieť, čo môžem a čo nie pri prezentovaní. Mám rada manuály.“
Optimistickejší prístup	„Musím byť viac optimista a bude to lepšie.“
Čo som sa naučil? V čom som sa posunul? Čo využijem vo svojej výskumnej práci?	
Vlastná skúsenosť	„Ale keď sa spätne pozerám na tú úzkostnú situáciu, tak si hovorím, že aj dobré to bolo, že som si to odžila, aspoň viem,..."
Dôvera v seba	„Naučila som sa, že akákoľvek prekážka sa dá prekonať a zvládnuť. Táto skúška bola pre mňa zoznačiatku takým „strašiakom“ a neverila som si v tom, že by som ju mohla zvládnuť a ešte aj úspešne. Čiže určite si chcem viac veriť a zároveň sa aj lepšie pripravovať a menej stresovať.“
Schopnosť identifikovať vlastný nedostatok	„Jednoznačne ja ako budúci výskumník by som mala mať viac...“; „Poznanie samého seba v takej situácii, poznanie svojich limitov, slabých a silných stránok, vedieť o tom, na čom je potrebné ešte pracovať.“
Doplnenie vedomostí	„Dobehol som aj niektoré veci, ktoré v predošlom štúdiu neboli, alebo mal som v nich ja sám mal medzery.“
Dôležitosť stabilného prežívania	„Jednoznačne ja ako budúci výskumník by som mala mať viac stabilné emócie.“
Dôraz na proces	„...pochopil som, že nie je niekedy dôležitý výsledok, ktorý som musel dosiahnuť ale aj konkrétny proces. Ako sa niekedy povie „Niekedy je cesta cieľom.“
Získanie vhľadu	„Nevedel som ako a čo sa presne asi 10-členná prijímacia komisia opýta, ale mal som v tom celom konečne jasno...“
Utvrdenie v rozhodnutí ísť na PhD.	„Táto skúsenosť mi tiež priniesla pokoj, také uistenie, že tak ak ma príjmu na PhD., tak asi pre nejaký dôvod mám byť na škole, tak idem objavovať zmysel, prečo som mala skončiť na PhD. a nie v inom sektore.“
Ukotvenie v role výskumníka	„Ale to, čo som nové počas tejto akcie pociťovala bolo to, že začínam byť výskumník. Bavilo ma to.“

Ukotvenie v role učiteľa	„Bola to pre mňa dobrá skúsenosť, lebo som si mohla vyskúšať interakciu so študentmi, vidieť ich postoje, reakcie a mohla som mať príležitosť, kde som sa mohla ja učiť novým skúsenostiam.“
Zameranie na podstatu	„to, na čo si dávať pozor, na čo sa zamerať.“; „Minimálne keď nabudúce budem robiť rozhovor, budem vedieť už presne, na čo sa zamerať.“
Posun v oblasti sebareprezentácie	„Výstup na konferencii ma posunul v mojom prejave. Vedieť viac argumentovať, vysvetľovať.“
Inšpirácia	„Taktiež mi boli ponúknuté viaceré pohľady na moju tému a možnosti, ako ďalej s výsledkami výskumu pracovať a implementovať ich do praxe.“
Potreba vyjsť z komfortnej zóny	„Len, že treba využiť možnosť chodiť na konferencie a vyjsť zo svojej komfortnej zóny.“
Skúsenosť s priebehom podujatia	„...približný obraz toho, ako to na konferenciách prebieha...“
Posun v oblasti kritického myslenia	„...ako sa kriticky pozeráť na to, keď idem písať článok, pozeráť sa na zdroje, predovšetkým primárne. Pretože interpretácia jedného autora sa vôbec nemusí zhodovať s primárnym zdrojom...“
Posun v oblasti metodológie	„Prinieslo mi to pochopenie medzi akčným prieskumom, akčným výskumom a samotným výskumom.“
Posun v oblasti supervízie	„Do budúca si takto viem dať pozor na to, že ak budem viesť študentov, aby som neviedla ich k niečomu, čo ani v záverečnej práci sa nerieši a neuskutočňuje.“
Nebáť sa byť inovatívny	„...ale vzor nebáť sa ísť s inovatívnymi myšlienkami a nápadmi. A ísť s „kožou na trh“, keď si to vyžaduje situácia, aj keď to nebude hneď prijaté.“
Spôsob prezentácie inovácií	„Ak došlo k súladu, tak došlo k myšlienke vysvetliť novú prínosnú zmenu ostatným kolegom. A keby som ja v pozícii danej učiteľky, kládla by som si otázku, že ci sa stretnem s pozitívnou odozvou kolegov na novú „zmenu. Hlavne veľa argumentovala!!!“.
Rozvaha	„Akcia mi dala to, že treba veci riešiť s chladnou hlavou. Taktiež netreba veci šiť horúcou ihlou a že veci, ktoré treba riešiť, tak to môže trvať určitý čas.“
Dôležitosť formy komunikácie	„A aj to, že som si potvrdil, že ľudia nie sú neomylní. A nie je hanba na omyly druhých upozorniť, len je potrebné zvoliť taktiku, že ako.“

Celkové závery zistení a ich implementácia do prípravy a vzdelávania doktorandov. V tabuľke 27 prezentujeme výsledky a opatrenia, ktoré boli prijaté na úrovni skvalitnenia inštitucionálnych procesov súvisiacich so vzdelávaním a prípravou doktorandov (niektoré prípadne ešte navrhujeme implementovať v budúcnosti).

Tabuľka 27 Zistenia a návrhy opatrení vyplývajúce z analýzy reflexií doktorandov

	IDENTIFIKOVANÝ ZÁVER	INTERPRETÁCIE A PRIJATÉ OPATRENIE
Analýza motivácie k štúdiu – NA ŠTARTE		
1	Ako závažný podporný prvok rozhodnutia pre PhD. štúdium sa javí podpora študentov zo strany pedagógov (podnecovanie, podávanie	Zdá sa, že je potrebné budovať inštitucionálnu stratégiu vyhľadávania, priebežnej spolupráce a podpory potenciálnych študentov pre PhD., čím sa

4.3 PRÍPADOVÁ ŠTÚDIA KOMPLEXNÉHO PRÍSTUPU K EVALVÁCII DOKTORANDSKÉHO ŠTÚDIA

	informácií, vyjadrenie dôvery v schopnosti, inšpirácia a pod.).	významne zvyšuje ochota zvažovať a reálne nastúpiť na tento typ štúdia. Tiež je možné zväziť prípravu materiálov, ktoré by čiastočne zhrňali základné informácie o tom, čo štúdium obsahuje a čo je dobrým predpokladom pre tento typ štúdia (koho hľadáme)?
2	Mnohé z motivácií k štúdiu a očakávaní od štúdia upozorňujú na pozitívny a dôležitý trend v zmysle ponímania PhD. štúdia ako podpory líderstva (snaha o spoločenskú zmenu, zmenu praxe, chuť byť vzorom, lepším človekom a pod.).	Zaznamenaný trend sa spája s vnímaním doktorandov ako budúcich lídrov priemyslu a služieb. Dosiaľ sme v tomto zmysle urobili zmenu v prijímacom konaní, kde kladieme veľký dôraz na mapovanie motivácie k štúdiu, ale aj sledujeme, čo už dosiahli, do čoho sa zapojili.
3	Pri analýze obáv zo štúdia považujeme za závažné zistenie najmä to, že aspiranti pochybujú o svojich vedecko-výskumných vedomostiach a zručnostiach a považujú ich za nedostatočné.	Zistenie sa týka rozsahu a kvality disciplín metodológie a postupov analýzy dát počas predošlých stupňov štúdia, kde si uvedomujeme veľké rozdiely v programoch, pričom nároky na výstupy doktorandov nediferencujeme. Zvažujeme zmeny v zmysle ďalšej akreditácie, kedy bude možné do skladby programov vstupovať zásadnejším spôsobom.
4	Predošlé zistenie podporuje prežívaná rola výskumníka, ktorá je na začiatku PhD. štúdia neukotvená (študenti sa vôbec necítia ako výskumníci).	Vzhľadom na potrebu publikovať špičkový výskum počas PhD. štúdia, považujeme za závažné zistenie, že mnohí študenti na začiatku PhD. štúdia s výskumom iba začínajú. Tento rozmer môže mať negatívne dopady na kvalitu výstupov a teda posudzovanie inštitucionálnej kvality, ale tiež na možné predčasné ukončenie štúdia, nakoľko študent nezvláda nároky, ktoré postupne zosníma. Navrhujeme zamerať sa na tento aspekt pri prijímacom konaní.
Analýza reflexií – študijné povinnosti a aktivity		
7	Pri analýze reflexií bolo možné badať v mnohých prípadoch, že študenti slabo alebo vôbec nerozlišujú medzi kategóriou prežívanie a zdôvodnenie (vysvetlenie) prežívania (napr. mám trénu pred autoritou, lebo sa bojím autority...).	Vo všeobecnosti možno konštatovať, že ide o slabú schopnosť sebazpoznania a slabo rozvinuté sebareflexívne a interpretačné schémy, ktoré je možné podporiť v tréningoch doktorandskej školy.
8	Z analýz taktiež vyplynulo, že študenti často vôbec nevedia, alebo nesprávne formulujú konkrétne kroky potrebné pre zmenu (ukotvenie v prežívaní – slabšia orientácia na riešenia).	Navrhujeme zaradiť tréningy typu „solution focused thinking“ – myslenie zamerané na riešenia, ktoré prináša schopnosť aktívneho preberania zodpovednosti a efektívneho riešenia problémov.
9	Zaujalo nás zistenie, že doktorandi počas absolvovania vzdelávania	Toto zistenie môže vysvetľovať nenamerané zmeny na úrovni posunu

	nemusia nadobúdať iba pocit, že sa zlepšujú. Náročnosť štúdia a prehlbovanie poznania ich zneisťuje v úrovni vlastnej odbornosti.	vedeckovýskumných kompetencií v kvantitatívnej časti. Je možné, že z prehlbovaním poznania bude dochádzať skôr k subjektívnemu pocitu znižovania a nie zvyšovania odbornosti.
10	Zistili sme, že ak majú študenti dobrú skúsenosť s lektormi vzdelávaní, radi absolvujú mnohé aktivity navyše bez pocitu záťaže – cítia prínos a aktívne ho vyhľadávajú.	Kvalita lektorov doktorandskej školy a povinných disciplín v programoch doktorandov by mala byť jednou z inštitucionálnych priorít.
11	Zaujalo nás taktiež zistenie, ako študenti prežívajú to, že na inovácie zaregistrovali aj negatívne ohlasy a reakcie.	Vzhľadom na vnímanie doktorandov ako budúcich inovátorov bude vhodné zvažovať prácu aj s týmto aspektom – ako inovácie prezentovať, ako mať reálne očakávania, ako sa vyrovnávať s negatívnymi ohlasmi a pod.
12	Aj napriek tomu, že v kvantitatívnych analýzach nebol ešte zaznamenaný posun vo vedecko-výskumných kompetenciách, na úrovni kvalitatívnych analýz je trend výraznejšie pozorovateľný – študenti často komunikujú pozitívne postoje ku doktorandskej škole v tomto zmysle.	Výsledky podporujú očakávanú zmyslupnosť podpory vo vzdelávaní doktorandov a tiež ochotu v podpore pokračovať a systematicky ju rozvíjať.
13	Komorná atmosféra vo vzdelávaní, humor, zdieľanie skúseností, zážitková forma vzdelávania, vzájomná výpomoc, ochota lektorov k sebaodhaleniu zlyhania, stotožnenie sa s témou, nápomocnosť školiteľov a postojová konzistencia predstavujú významné pozitívne podporné prvky štúdia.	Uvedené prvky plánujeme vo vzdelávaní podporovať a na prijímacom konaní budeme viac sledovať afiliáciu študenta k téme dizertačnej práce.

Zdroj: vlastné spracovanie

4.3.5 Zhrnutie a diskusia k prípadovej štúdii

V poslednej časti, ktorá je venovaná prípadovej štúdii komplexnejšieho prístupu k evalvácií doktorandského štúdia, prezentujeme vedeckú explanáciu najzásadnejších zistení v kontexte zhromaždených teoretických a empirických poznatkov. Diskusiu pritom členíme na osem tematických oblastí.

Potreby doktorandov a školiteľov. Jedným z prvých a významných zistení bola skutočnosť, že doktorandi a ich školitelia majú takmer totožné potreby v kontexte podpory vedeckovýskumných kompetencií. Vzhľadom na zahraničný výskum, ktorý upozorňuje u školiteľov skôr na aspekty potrieb posilňovania role supervízorov, a teda ich sociálnych a mentorských kompetencií (napr. Barnes, 2010), naše zistenia upozorňujú aj na potreby spojené s odbornými vedeckovýskumnými

kompetenciami. Výsledky vnímame ako jeden z dôsledkov špecifického postavenia sociálnych a humanitných vied, ktorých vedeckovýskumné postupy historicky akcentujú prevažne tradíciu kritickej teoretickej analýzy (Lokšová, 2000; Iheriohanma, 2013). Tá však menej korešponduje s tlakom na dynamizovanie sféry poznania a možnosti jej zhmotňovania v podobe rozvoja tovarov a služieb prostredníctvom empirického výskumu (Radder, 2010). Z pohľadu potrieb rozsiahlej kvantifikácie, následnej simulácie javov či inovatívnych kvalitatívnych a zmiešaných prístupov, sa mnohí školitelia ocitajú v situácii osvojovania nových zručností, ktorá sa vo viacerých ohľadoch zhoduje so situáciou doktorandov.

V časti výskumu cielenom na potreby doktorandov a školiteľov sme identifikovali známy paradox, ktorý popísali výstižne už v roku 1967 Rosen & Bates, ktorí tvrdia, že PhD. študent je síce vyzývaný, aby bol nezávislý pri vedeckom úsilí, v hierarchicky štruktúrovanom prostredí to však nie je úplne možné. Školitelia síce vyjadrujú očakávania súvisiace s vysokou mierou autonómie študentov, v skutočnosti si však radi ponechávajú výhradné práva na zásadné rozhodnutia ohľadom pôsobenia študenta či jeho výskumných zámerov.

Aktuálne nastavenie doktorandských študijných programov. Z viacerých výskumných zistení vyplýva, že programy doktorandského štúdia v súčasnosti vyžadujú revízie. Údaje, ktoré poukazujú na potrebu aktualizácie programov sú v zhode s národným dianím, kedy Akreditačná komisia SR v poslednom období hodnotenia vysokých škôl (za roky 2008 až 2013) sprísnila kritériá hodnotenia kvality 3. stupňa vysokoškolského štúdia a tiež posilnila ich dopad na komplexné posúdenie kvality vysokej školy. Zároveň sa financovanie študentov tretieho stupňa štúdia presunulo z národnej na inštitucionálnu úroveň, čo vytvára tlak na vedecké výkony (pedagogické kapacity doktorandov obmedzuje legislatíva), za ktoré MŠVVaŠ prideluje v rozpočtoch verejným vysokým školám financie (pozri napr. Šukolová, 2018). Tieto skutočnosti však koncepciu doktorandských študijných programov ešte neovplyvnili. Posilnenie modelu výskumne zameraných doktorátov (pozri kap. 1.2.2) vytvára priestor pre implementáciu doktorandských škôl, ktoré vo svojej podstate predstavujú univerzálnu bázu poznatkov a zručností smerujúcich k akademickému ale i praktickému výskumu pre študentov v konštelácii rôznych odborov umožňujúcich interdisciplinárnu klímu vzdelávania. Aktivity doktorandských škôl by však nemali prebiehať iba na dobrovoľnej báze, ale tvoriť integrálnu súčasť štúdia, ktorá je krytá kreditovým systémom ECTS.

Adaptácia a rola výskumníka. Dáta poukázali na skutočnosť, že rola výskumníka je na začiatku PhD. štúdia neukotvená (študenti sa vôbec necítia ako výskumníci). Pri analýze obáv zo štúdia sme ďalej zosníмали, že aspiranti pochybujú o svojich vedeckovýskumných vedomostiach a zručnostiach a považujú ich na začiatku štúdia za nedostatočné. Naše zistenia sú v zhode s teóriou socializácie absolventov (Weidman, Twale, & Stein, 2001), podľa ktorej sa socializačno-adaptačné procesy delia na štyri fázy: anticipačnú, formálnu, neformálnu a osobnú.

K identifikácii s rolou profesionála (výskumníka a akademika) dochádza až v záverečnej fáze a tá sa charakterizuje ako čas, keď sa individuálne a spoločenské úlohy spoja a dochádza k ich internalizácii. V tejto záverečnej etape doktorand akceptuje hodnotovú orientáciu špecifickej kultúry odboru i pracoviska a prispôsobuje svoje správanie tak, aby vyhovovalo očakávaniam, ktoré v tejto konkrétnej kultúre existujú. Niektorí autori (Council of Graduate Schools, 2005) však upozorňujú na to, že tlak na zvyšovanie miery kreativity a samostatnosti vo výskumnej práci vedie často k frustrácii, ktorá u doktorandov spôsobuje vyhorenie, čomu neprospieva naše zistenie o nízkej úrovni vedeckovýskumných kompetencií pri nástupe na štúdium. Napokon sme zaznamenali, že doktorandi počas absolvovania vzdelávania nemusia nadobúdať iba pocit, že sa zlepšujú. Náročnosť štúdia a prehlbovanie poznania ich naopak často ešte zneisťuje v úrovni vlastnej odbornosti.

Zapojenie do výskumných projektov. Iba 18 zo 74 absolventov PhD. štúdia, zúčastnených vo výskume postojov, malo skúsenosť s grantovou schémou, i keď trend zapojenia do výskumných projektov mal mierne stúpajúcu tendenciu. Zapojení študenti sa pri tom v porovnaní s ostatnými cítili viac ako súčasť výskumnej komunity, vykazovali vyššiu mieru sebaúčinnosti, menej kriticky vnímali spätnú väzbu, pociťovali vyššiu účasť na autorstve svojej práce a mali väčší dojem, že sa posúvajú v oblasti metodológie. Zapojenie do projektovej činnosti malo pritom najväčší efekt, pokiaľ malo súvis s riešenou témou dizertačnej práce a nadväzovalo na grantovú schému (napr. VEGA, KEGA, APVV). Aspekt zapojenia do reálnych projektových úloh má z pohľadu skúsenosti s kolaboráciou významné dopady na socializačné procesy doktorandov (Council of Graduate Schools, 2004), ktoré sú navyše v nami skúmaných odboroch ohrozované vyššou mierou izolácie oproti doktorandom iných odborov. Kolaboratívna kultúra je totiž omnoho prirodzenejšia napríklad u akademikov v oblasti prírodných vied (Golde, 2005). Z tohto pohľadu hodnotíme opatrenie fakulty, podľa ktorého musí byť každý doktorand, od roku 2018 zapojený do konkrétneho výskumného projektu pracoviska, ako zásadné a považujeme ho za nevyhnutné aj do budúcnosti.

Faktor sebaúčinnosti. Naše výsledky poukázali na to, že vysoká sebaúčinnosť doktoranda sa spája s nízkou mierou prežívania osamelosti a telesných problematických prejavov v dôsledku stresu a prežívanej záťaže. Doktorandi bývajú spokojnejší s vlastnou výskumnou činnosťou, aj celkovo so štúdiom. Výskum na pracovisku vnímajú pozitívnejšie a je možné, že v dôsledku aktívnejšieho vyhľadávania podnetov vnímajú akademické prostredie ako zdielne, pokiaľ ide o diskusiu výsledkov bádania. Títo študenti udávali taktiež vyšší subjektívny posun v oblasti analýzy dát a metodológie. Zistenia sú v súlade s viacerými predošlými štúdiami. Pajares a Miller (1994) napríklad dokladovali, že vedomie vlastnej účinnosti má zásadný dopad na mieru stresu a úzkosti, ktorú študenti zažívajú v procese riešenia študijných úloh. Publikované bolo, že študenti s negatívnym sebaobrazom

prežívajú stres a úzkosť v situáciách spojených s hodnotením (Bierer, Prayson & Dannefer, 2015). Dokladovaná už bola taktiež súvislosť medzi nízkym vedomím účinnosti a vyššou mierou osamelosti v študijnom kontexte (Lackaye & Margelit, 2008). Zatiaľ čo súvislosť sebaúčinnosti a úspešnosti u študentov bola mnohonásobne potvrdená (Bandura, 1997; Lane & Lane, 2001), súvislosť medzi sebaúčinnosťou a spokojnosťou so štúdiom zatiaľ úplne vysvetlená nie je. Naše dáta naznačujú, že vedomie vlastnej účinnosti bude so spokojnosťou so štúdiom súvisieť tým viac, čím viac si konkrétny aspekt spokojnosti so štúdiom spája študent s osobným vkladom (napr. dizertačná práca). Naše výsledky čiastočne aj v tomto ohľade potvrdzujú všeobecne platné závery iných autorov o tom, že sebaúčinnosť súvisí s výkonom a s percepciou efektu vlastného vynaloženého úsilia. Skutočnosť, že to platí aj pre akademické zručnosti a vedeckovýskumné kompetencie bola taktiež overovaná (pozri napr. Baltes et al., 2010; Ghadampour, Garavand & Sabzian, 2015). Fakt, že faktor nekoreloval s pôsobením školiteľa možno interpretovať aj tak, že dôvera vo vlastné schopnosti je pravdepodobne málo modifikovateľným aspektom. Ak však zásadným spôsobom súvisí s výkonovými parametrami a s prežívaním študenta, potom by mal byť pozitívny sebaobraz skúmaný a zohľadňovaný v procese výberu doktorandov. V tomto kontexte vyznelo alarmujúco zistenie, že máme vysoký podiel doktorandov s nízkou úrovňou sebaúčinnosti.

Priebežná evalvácia štúdia a reflexívne schopnosti doktorandov. Podľa sily nameraných efektov predstavuje faktor priebežnej evalvácie z pohľadu študentov mimoriadne dôležitú premennú. Prirodzene najdôležitejšia bola kvalita školiteľa, čo sa neskôr odrážalo aj na vysokej miere spokojnosti so štúdiom. Doktorandi, ktorí sa so školiteľmi venovali priebežnej evalvácií svojej práce a svojich pokrokov, vnímajú užitočne svoje študijné povinnosti aj aktivity navyše. Pociťovali dostatok spätnej väzby a cítili sa byť súčasťou výskumnej komunity. Priebežná evalvácia bola taktiež vo vzťahu s vnímaným zlepšením v oblasti akademického písania a publikovania či analýzy dát. Uvedené výsledky sú v zhode s tvrdeniami, že osobnú efektivitu v najširšom slova zmysle je možné u študentov rozvíjať len v prípade, že sa v celom štúdiu venuje dostatočná pozornosť priebežnej evalvácií ich vedeckovýskumnej činnosti. Rozvoj personálnych kvalít a zručností je totiž záležitosťou praktického tréningu, ktorý by mal prebiehať pod vedením kvalitného supervízora (James & Baldwin, 1999). Začínajúci výskumníci totiž často potrebujú viac poradenstva ako skúsenejší výskumný pracovník (Mauthner & Doucet, 2003). Dnešné trendy poukazujú aj na potrebu rozvoja seba-reflexívnych techník výskumníkov, ktoré majú zásadný dopad na kvalitu vedeckej práce a schopnosť napredovať (Orange, 2016). V tomto kontexte považujeme za cenné zistenia o nedostatočných kompetenciách doktorandov v tejto oblasti. Študenti totiž slabo alebo vôbec nerozlišujú medzi kategóriou prežívania a zdôvodnenia (vysvetlenia) prežívania (napr. mám trénu pred autoritou, lebo sa bojím autority) a často vôbec nevedia alebo nesprávne

formulujú konkrétne kroky potrebné pre zmenu (ukotvenie v prežívaní – slabšia orientácia na riešenia).

Negatívne dopady PhD. štúdia. Telesné problémy v dôsledku prežívanej záťaže počas štúdia sa podľa dát spájali najmä s negatívnymi dopadmi na súkromný život, a tiež s pocitmi osamelosti. Negatívne dôsledky môže spôsobovať záťaž doktorandov, ktorú nevnímajú ako užitočnú, ďalej dojem, že školiť nie je k dispozícii a že nemajú dostatok spätnej väzby na svoju prácu, s ktorou nie sú spokojní. Výskum vtedy nebýva vnímaný ako zábavný, ale skôr ako zaťažujúci a títo študenti nedisponujú dostatočnou úrovňou sebaúčinnosti. Následne vnímajú malý posun vo výskumných kompetenciách a celkovo hodnotia štúdium negatívnejšie. Tieto závery sú v súlade s mnohými zahraničnými štúdiami, ktoré považujú kvalitu školiť a jeho dostupnosť za najzásadnejší faktor podieľajúci sa na úspechoch doktoranda, ale v opačnom prípade na možnosti zanechať predčasne štúdium (Halse & Malfroy, 2010; Barnes, 2010; Halse, 2011). Ako však uvádza McCormack (2005), dôležitú rolu v úspešnosti a prežívaní doktoranda zohrávajú aj faktory psychických dispozícií, socio-ekonomickej situácie, disciplíny a tiež samotného výskumu študenta.

Zaznamenané efekty a podporné prvky ďalšieho vzdelávania.

Implementovaný model vzdelávania sa vo všeobecnosti prejavil najmä v pozitívnom hodnotení podpory, vzájomného zdieľania skúseností a v podpore autonómie doktorandov (oslabenie pozície školiť, pričom je zachovaná ich dostupnosť v prípade potreby – ktorá bola dokonca pozitívnejšie hodnotená ako pred zmenami). Iný zásadný posun nebol dosiaľ zaznamenaný. Výsledky podľa nás upozorňujú na okamžité efekty spojené so zmenou organizácie a obsahu vzdelávania, no zároveň nás zaväzujú k ďalším meraniam efektivity zavedených zmien, ktoré očakávame na úrovni spokojnosti so štúdiom a tiež na úrovni pozitívnych dopadov na vedeckovýskumné kompetencie. Nejednoznačný výsledok si nateraz vysvetľujeme najmä v kontexte malého počtu študentov, ktorí boli meraní a absolvovali všetky aktivity doktorandskej školy (v podstate boli takíto študenti zaradení iba do analýzy reflexií – takých absolventov ešte nemáme). Výskumné dáta nám však pomohli identifikovať niekoľko významných podporných prvkov inovovaného vzdelávania, ktoré plánujeme využívať do budúcnosti. Ide najmä o vyhovujúcu komornú atmosféru, humor lektora, možnosť vzájomného zdieľania skúseností, zážitková forma vzdelávania, vzájomná výpomoc či ochota lektorov k sebaodhaleniu pri rôznych zlyhaniach.

Celkove možno konštatovať, že získané výsledky výskumu potrieb, postojov a sebareflexie doktorandov a prvé pozitívne posuny vo viacerých sledovaných položkách v zhode s medzinárodnými výskumami potvrdzujú, že rozhodnutie založiť doktorandskú školu a prostredníctvom nej inovovať vzdelávanie a podporu doktorandov bol krok správnym smerom. Zároveň ukazujú, že je potrebné všetky vytvorené aktivity, vzdelávania a podporu doktorandov ďalej skvalitňovať a dotvárať

tak, aby naozaj viedli k rozvoju cieľových spôsobilostí doktorandov, ako aj, že prijaté zmeny a opatrenia treba sledovať, udržiavať alebo dopracovávať tak, aby boli vo vzťahu k výsledkom doktorandského štúdia efektívne. Podarí sa to iba vtedy, ak všetky procesy budú naďalej monitorovné, výskumne vyhodnocované a na základe tohto výskumného prístupu modifikované do inovácií v prospech študentov i inštitúcie.

NAMIESTO ZÁVERU...

Aktéri banskobystrickej doktorandskej školy konštatujú, že založenie a činnosť doktorandskej školy znamenala nielen pre doktorandov, ale aj pre nich samotných, mimoriadny prínos. Získali obrovské množstvo nových informácií a vedomostí o tom, kam smeruje vývoj v tejto oblasti. Rozvíjali svoje vlastné vyučovacie a konzultačné zručnosti, pretože vzdelávanie v doktorandskej škole vyžadovalo sústredenie na metódy, v ktorých musia byť činní predovšetkým a niekde takmer výlučne študenti. Rozvinuli aj svoje vlastné prierezové spôsobilosti pri práci v tíme, pri tvorbe elektronických kurzov, pri diskusiách a spätných väzbách doktorandom, ale aj pri stretnutiach so školiteľmi a členmi odborových komisií. Sami si vyskúšali, aká dôležitá je súhra riadiacich rozhodnutí fakulty s činnosťou doktorandskej školy, presvedčanie a vysvetľovanie, aby ju akceptovali a uznali jej benefity aj ostatní akademici. A hlavne zmenili svoje premýšľanie o doktorandskom štúdiu.

Skúsenosť je teda zrejmá. Každý, komu záleží na progresívnom a so svetom súladnom vývoji doktorandského vzdelávania, či je to jednotlivec, fakulta alebo univerzita, musí začať od seba. Uvedené trendy a nastolené výzvy sú mimoriadne náročné, takže ich nikto nemôže zvládnuť sám. Nielen preto, že vo svete sa individuálne školiteľstvo mení na zodpovednosť inštitúcie za celkový rozvoj doktoranda. Ale aj preto, že dosiahnutie cieľov vyjadrených v salzburských princípoch či dublinských desriptoroch vyžaduje nanovo vystavať doktorandské študijné programy nielen podľa vedných odborov, ale aj podľa požadovaných cieľových spôsobilostí doktorandov a zabezpečiť k tomu trvalú podporu ich individuálneho rozvoja vrátane podpory supervíznych činností ich školiteľov. A to vyžaduje súhru na všetkých riadiacich a realizačných úrovniach.

Kolektív autorov tejto monografie si uvedomuje, že čo sa doteraz činnosťou doktorandskej školy dosiahlo, je iba drobný začiatok. Otázky, ktoré sa len otvárajú, sú omnoho zložitejšie, ako boli zmeny vo vzdelávaní a aktivitách doktorandov, napr.: „Sú školitelia na nové výzvy pripravení?“; „Nebolo by lepšie, keby doktorandská škola mala aspoň univerzitný charakter?“; „Nebol by vhodný rozsiahly výskum celého slovenského doktorandského štúdia?“; „Nepotrebovali by sme viac medzinárodných skúseností, zahraničných aktérov, sponzorov a spolupracovníkov z praxe?“; „Ako dosiahnuť, aby legislatívne predpisy a akreditačné pravidlá nebránili medzinárodným trendom?“ a pod. To sú inšpirácie pre všetkých, ktorí by chceli Pedagogickú fakultu UMB nasledovať. Kolektív autorov verí, že aj pod vplyvom tejto monografickej publikácie sa tak čoskoro stane.

Za kolektív autorov a riešiteľský tím
Beata Kosová

LITERATÚRA/REFERENCES

- Abrami P. C., Bernard R. M., Borokhovski E., Wadem A., Surkes M. A., Tamim R. & Zhang D. (2008). Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: a stage 1 meta-analysis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1102-1134.
- Altun, S., Erden, M. (2013). Self-regulation based learning strategies and self-efficacy perceptions as predictors of male and female students' mathematics achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 106, 2354 – 2364.
- Austin, A. E. (2009). Cognitive apprenticeship theory and its implications for doctoral education: A case example from a doctoral program in higher and adult education. *International Journal for Academic Development*, 14(3), 173-183.
- Ball, C., & Pelco, L. (2006). Teaching Research Methods to Undergraduate Psychology Students Using an Active Cooperative Learning Approach. *International Journal of Teaching*, 2(17), 147-154.
- Baltes, B., Hoffman-Kipp, P., Lynn, L., & Weltzer-Ward, L. (2010). Students' research self-efficacy during online doctoral research courses. *Contemporary Issues Education Research*, 3, 51-8.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Stanford, CA: W. H. Freeman.
- Bandura, A. (1988). Organizational applications of social cognitive theory. *Australian Journal of Management*, 13(2), 275–302.
- Barnes, B. J. (2010). The nature of exemplary doctoral advisors' expectations and the ways they may influence doctoral persistence. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 11(3), 323-343.
- Bauer, J. J., & McAdams, D. P. (2004). Growth goals, maturity, and well-being. In *Developmental Psychology*, 40(1), 114–127
- Bauman, Z. (2004). *Individualizovaná spoločnosť*. Praha: Mladá fronta.
- Bednárik, R. (2006). Situácia interných doktorandov na Slovensku. Reviewed from: https://www.iuventu.sk/files/documents/7_vyskummladeze/.../mlad_doktorandi.pdf
- Bell, D. (1973). *The coming of postindustrial society*. New York: Basic books.
- Bengtson, S. (2017). An Exploration of Darkness within Doctoral Education: Creative Learning Approaches of Doctoral Students. In Zhou Ch. (Ed). *Handbook of Research on Creative Problem-Solving Skill Development in Higher Education* (pp 260-282). Hershey, USA: IGI Global.
- Bierer, s. B., Prayson, R. A., & Dannefer, E. F. (2015). Association of research self-efficacy with medical student career interests, specialization, and scholarship: A case study. *Advance Health Science Education Theory and Practice*, 20(2), 339-54.
- Bitušíková, A. (2010) Doctoral education in Europe: trends and perspectives. *Communications in Agriculture and Applied Biological Sciences*, 75(1) 23–28.
- Bitušíková, A. (2011). Rethinking and Reforming Doctoral Education in Europe: On the Road to Innovation Union. *Journal of the European Higher Education Area*, 1(2), 1–16.
- Bitušíková, A. (2016). Shift from individual to institutional responsibility. In: Zinner, L. (ed.) *Professionals in Doctoral Education*. Vienna: University of Vienna, PRIDE, 7-9.
- Bobková, M. (2019). Adaptívna sebaregulácia: Keď sa nedarí dosiahnuť cieľ. Reviewed from: <https://www.prohuman.sk/psychologia/adaptivna-sebaregulacia-ked-sa-nedari-dosiahnut-ciel>

- Bogle, D. (2010). *Doctoral Degrees beyond 2010. Training talented researchers for society*. Leuven, Belgium: League of European Research Universities.
- Bogle, D. (2014). *Good Practice Elements in Doctoral Training: Follow-on paper to Doctoral degrees beyond 2010: Training talented researchers for society*. Leuven, Belgium: LERU.
- Borrell-Damian, L., Morais R and Smith, J. H. (2015). *Collaborative doctoral education in Europe: Research partnerships and employability for researchers: Report on DOC-CAREERS II Project*. Brussels: EUA.
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (1985). *Reflection: Turning experience into learning*. London: Kogan Page.
- Bourdieu, P. (2004). *Science of Science and Reflexivity*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Brailsford, I. (2010). Motives and Aspirations for Doctoral Study: Career, Personal, and Interpersonal Factors in the Decision to Embark on a History PhD. *International Journal of Doctoral Studies*, 5, 15-27.
- Bridle, H., Vrieling, A., Cardillo, M. Araya Y. & Hinojosa, L. (2013). Preparing for an interdisciplinary future: A perspective from early-career researchers. *Futures* 53, 22–32.
- Brown, G. & Atkins, M. (1986). Academic Staff Training in British Universities: Results of a National Survey. *Studies in Higher Education*, 11(1), 29-42.
- Byrne, J., Jorgensen, T. & Loukkola, T. (2013). *Quality Assurance in Doctoral Education – Results of the ARDE project*. Brussels: EUA.
- Cargill, M. & O'Connor, P. (2009). *Writing Scientific Research Articles: Strategy and Steps*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Carr, G., Loucks, D. P. & Blöschl, B. (2018) Gaining insight into interdisciplinary research and education programmes: A framework for evaluation. *Research Policy*, 47(1), 35-48.
- Carroll, T. J. (2014). *Monkey on my Back!. Personal Reflections on Doing a PhD*. USA: Thomas J. Carroll.
- Carrson, J., & Lanwill, K. (1992). Scientific literacy: For whose benefit? In *Proceedings of the second international conference on the history and philosophy of science and science education* (s. 337-349). Kingston O.N., Canada: Queens' University Press.
- Castán Broto, V., Gislason, M. & Ehlers, M. H. (2009). Practising interdisciplinarity in the interplay between disciplines: experiences of established researchers *Environmental science & Policy*, 12(7), 922-933.
- Cavilla, D. (2017). The Effects of Student Reflection on Academic Performance and Motivation. *SAGE Open*, July-September 2017: 1–13
- Clark, B. R. (1983). *The Higher Education System: Academic Organisation in Cross-National Perspective*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Clark, B. R. (1998). The Entrepreneurial University: Demand and Response, *Tertiary Education and Management*, 4(1), 5 – 16.
- Cleary, T., Platten, P. & Nelson, A. (2008). Effectiveness of the self-regulation empowerment program with urban high school students. *Journal of Advanced Academics*, 20(1), 70-107.
- Clyne, M. (1987). Cultural differences in the organization of academic texts. English and German. *Journal of Pragmatics*, 11(2), 211-247.
- Council of Graduate Schools. (2005). *The doctor of philosophy degree: A policy statement*. Washington, DC.

- Council of Graduates Schools. (2004). *Ph.D. completion and attrition: Policy, Numbers, Leadership, and Next Steps*. Washington, DC.
- Crosier, D., Purser, L., & Smidt, H. (2007). *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area*. Brussels: EUA.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *O šťastí a smyslu života. Můžeme ovládat své prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu?* Praha : Lidové noviny.
- Cullen, D. J., Pearson, M., Saha, L. J. & Spear RH. (1994). *Establishing Effective Ph. D. Supervision*. Canberra: Australian Government Pub. Service.
- Čajková, J. (2013). *Ako formovať umelecký prednes*. Bratislava, Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave.
- Danišková, Z. (2014). Učiť písať študenta vysokej školy? Potenciál kurzu akademického písania. *Orbis Scholae*, 2014, 8(1) 129–143.
- Darbellay F. (2015). Rethinking inter- and transdisciplinarity: Undisciplined knowledge and the emergence of a new thought style. *Futures* 65, 163-174.
- De Grauwe, A. & Carron, G. (2011). *Alternative models in reforming school supervision*. Module 7. UNESCO - International Institute for Educational Planning. Reviewed from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000215935>.
- De Rezende, L. B. & Goncalves, M. D. P. (2017). Optimisation of the decision-making proess of investment in public projects through the use of practices of portfolio managment. *International Journal of Management and Decision Making*. 16(4), 321-345.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.) (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determinatnion in Human Behaviour*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R.M. (1991). Motivational Approach to Self – Integration in Personality. In *Nebraska Symposium on Motivation*, Vol. 38, pp. 237-288.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology-Psychologie Canadienne*, 2008, 49(3), 182-185.
- Delany, D. (2009) *A Review of the Literature on Effective PhD Supervision*. Dublin: University of Dublin, Trinity College.
- Dill, D., Mitra, S.K., Jensen, H.S., Lehtinen, E, Makela, T., Parpala, A., Pohjola, H., Ritter, M.A., & Saari, s. 2006. *PhD Training and the Knowledge-based Society: an evaluation of doctoral education in Finland*. Helsinki: Finnish Higher Education Evaluation Council.
- Doctoral Education - Taking Salzburg Forward: Implementation and New Challenges*. EUA-CDE. (2016) Reviewed from: https://www.eua-cde.org/downloads/publications/2016_euacde_doctoral-salzburg-implementation-new-challenges.pdf
- Doctoral studies in Europe: Excellence in researcher training*. (2007). LERU. Reviewed from: <https://www.leru.org/files/Doctoral-Studies-in-Europe-Excellence-in-Researcher-Training-Full-paper.pdf>.
- Doktorandspegeln 2008 Hogskoleverkets rapportserie*. (2008). Stockholm: Hogskoleverket.
- Duarte, N. (2008). *Slide:ology. The art and science of creating great presentation*. Farnham, O'Reily.
- Duerr, L. L. (2008). Interdisciplinary Instruction. *Educational Horizons*, 86(3) 173-180.

- EFA - UNESCO. (2005). *Education for all Global Monitorin Report 2006: Literacy for Life*. Paris: UNESCO Publishing.
- Elmgren, M., Forsberg, E., Lindberg-Sand, Å. & Sonesson, A. (2016). *The formation of doctoral education*. Lund: Lund University.
- Enders, J. & de Weert, E. (2004). Science, Training and Career: Changing Modes of Knowledge Production and Labour Markets. *Higher Education Policy*, 2004, 17(2), 135–152.
- Ennis, R. (1996) Critical thinking dispositions: Their nature and assessability. *Informal Logic*, 18 (2&3), 165-82.
- EQF *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning* (2008). Reviewed from: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX%3A32008H0506\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX%3A32008H0506(01))
- EUA *Europe's Universities: Main drivers in achieving the European Research Area*. (2014). Brussel: EUA. Reviewed from: <http://www.eua-cde.org/reports-publications.html>
- EUA (2013) *Progress Report on the implementation of the actions agreed in the Memorandum of Understanding on the European Research Area signed between EUA and European Commission* on 12 July 2012. Brussels: EUA.
- European comission. (2011). *Towards a European framework for research careers*. Reviewed from: https://cdn5.euraxess.org/sites/default/files/policy_library/towards_a_european_framework_for_research_careers_final.pdf
- Evans, T. M., Bira, L., Beltran-Gastelum, J., Weiss, L. T. & Vanderford, N. (2017). Mental health crisis in gradu-ate education: The data and intervention strategies. *The FASEB Journal*, 31(1), 750-757.
- Evergreen, s. D. H. (2017). *Effective Data Visualization. The Right Chart for the Right Data*. LA, SAGE.
- Evers, F.T., Rush J.C., & Berdrow I. (1998). *The Bases of Competence: Skills for Lifelong Learning & Employability*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fabian, A. (2011). Etika vo výskume. In: Balogová, B., Lyócsa, I. & Moravčíková, A. (eds.) *Výskum v sociálnej práci* (pp. 6-11). Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity.
- Facione, P. A. (1990) *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Millbrae, CA: The California Academic Press.
- Facione, P.A. (2000) The disposition toward critical thinking: Its character, measurement and relationship to critical thinking skills. *Informal Logic*, 20(1), 61-84.
- Finn, J., & Crook, A. (2003). Research skills training for undergraduate researchers: the pedagogical approach of the STARS project. *Bioscience Education*, 1(2), 1-12.
- Finn, J., & Crook, A. (2003b). *S.T.A.R.S.* Reviewed from: <http://www.stars.rdg.ac.uk/stars.html>
- Fraser, R. & Mathews, A. (1999). *An evaluation of the desirable characteristics of a supervisor*. Australian Universities' Review, 42(1) 5-7.
- Fritson, K. K. 2008. Impact of Journaling on Students' Self-Efficacy and Locus of Control. *A Journal of Scholarly Teaching*, 3, 75-83
- Fuller, M. (2016). *How to set up a Doctoral school*. Reviewed from: <https://www.eua.eu/component/attachments/attachments.html?task=attachment&id=1619>
- Ghadampour, E., Garavand, H., & Sabzian, s. (2015). The relationship between perception of educational-research environment and research self-efficacy and academic achievement of students of Mashhad University of Medical Sciences. *Iran Journal of Medical Education*, 14(11), 933-942.

- Gailliot, M. T. & Baumeister, R. F. (2007). Self-regulation and sexual restraint: Dispositional and temporarily poor self-regulatory abilities contribute to failures at restraining sexual behavior. In *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(2), 173-186.
- Gal, I., & Ginsburg, J. (1994). The role of beliefs and attitudes in learning statistics: Towards an assessment framework. *Journal of statistics education*, 2(2). Reviewed from: <http://jse.amstat.org/v2n2/gal.html>
- Gallo, J. (2004). *Retorika v teórii a praxi*. Reviewed from: <http://www.dominanta.sk/Retorika.pdf>
- Galtung, J. (1981). Structure, culture, and intellectual style: An essay comparing saxon, teutonic, gallic and nipponic approaches. *Information (International Social Science Council)*, 20(6), 817-856.
- Gardner, s. K. (2010). Faculty perspectives on doctoral student socialization in five disciplines. *International Journal of Doctoral Studies*, 5, 39-53. Reviewed from: <http://ijds.org/Volume5/IJDSv5p039-053Gardner293.pdf>
- Gardner, s. K. & Gopaul, B. (2012). The part-time doctoral student experience. *International Journal of Doctoral Studies*, 7, 63-78. Reviewed from: <http://ijds.org/Volume7/IJDSv7p063-078Gardner352.pdf>
- 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.
- Gavora, P. et al. (2010). *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. Reviewed from: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk>
- Gavora, P. & Mareš, J. (1998) *Anglicko-slovenský pedagogický slovník*. Bratislava: IRIS.
- Gibbons M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Golde, C. M. (2000). Should I stay or should I go? Student description of the doctoral attrition process. *The Review of Higher Education*, 23(2), 199-227.
- Golde, C. (2005). The role of the department and discipline in doctoral student Attrition: Lessons from Four Departments. *Journal of Higher Education*, 76(6), 669-700.
- Gorard, s. (2003). *Quantitative Methods in Social Science: The role of numbers made easy*. N.Y., London: Continuum Press.
- Gould, J. (2015). How to build a better PhD. *Nature* 528(7580), 22-25.
- Graybill, J.K., Dooling, S., Shandas, V., Withey, J., Greve, A. & Simon, G. L. (2006) A rough guide to interdisciplinarity: graduate student perspectives. *Bioscience* 56(9), 757-763.
- Green, B. & Lee, A. (1995). Theorising Postgraduate Pedagogy. *Australian Universities' Review*, 38(2), 40-45.
- 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.
- Hájek, M. (2014). *Čtenář a stroj*. Praha: SLON.
- Halpern, D.F. (1998) Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449-455, 1998.

- Halse, C. (2011). 'Becoming a supervisor': The impact of doctoral supervision on supervisors' learning. *Studies in Higher Education*, 36(5), 557-570.
- Halse, CH., & Malfroy, J. (2010). Retheorizing doctoral supervision as professional work. *Studies in Higher Education*, 35(1), 79-92.
- Hampden-Thompson, G., & Sundaram, V. (2013). Developing Quantitative Research Skills and Conceptualising an Integrated Approach to Teaching Research Methods to Education Students. *All Ireland Journal of Teaching and learning in Higher Education*, 3(5), 901-9023.
- Handzelová, J. (2009). Autoevalvácia – vnútorná črta efektívnych škôl. *Pedagogické rozhľady*, 18(2), 17-19.
- Hanesová D. (2014) Rozvoj vedy, výskumu a vzdelávania na vysokej škole prostredníctvom európskeho projektu. In Hanesová, D. (ed.) *Education – research – Evaluation* (pp. 6-10). Banská Bystrica: PF UMB.
- Hanesová, D. & Saari s. (2015). *Výskum - edukácia – evalvácia*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela.
- Hanesová, D. & Kasáčová, B. (2017) Current children and their moral world: a qualitative research - ways and results. In *ICERI 2017: 10th International conference of education, research and innovation, Seville : conference proceedings* (pp. 1045-1054). Valencia: IATED.
- Harvey, L. & P. T. Knight. 1996. *Transforming Higher Education. Society for Research into Higher Education*. London: Open University Press, Taylor&Francis.
- Hasgall, A., Saenen, B. & Borrell-Damian, L. et al. (2019). *SURVEY Doctoral education in Europe today: approaches and institutional structures*. Geneva: EUA-CDE.
- Hejlová H., Opravilová, E., Uhlířová, J. & Bravená, N. (2013) *Nahlížení do světa dětí*. Praha: Univerzita Karlova.
- Henriquesa, G. 2016. *Self-Reflective Awareness: A Crucial Life Skill*. Reviewed from: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/theory-knowledge/201609/self-reflective-awareness-crucial-life-skill>
- Herrmann, K. J., Bager-Elsborg, A. & Wichmann-Hansen. (2014) *The Dimensionality of the Aarhus University Quality in the PhD Process Survey*. Aarhus: Aarhus University.
- Hicks, C. C. , Fitzsimmons, C., Polunin, N. V. C. (2010) Interdisciplinarity in the environmental sciences: barriers and frontiers, *Environmental Conservation* 37(4) 464-477.
- Higginbotham, D. (2018) *4 routes to getting a Doctorate*. Reviewed from: <https://www.prospects.ac.uk/postgraduate-study/phd-study/4-routes-to-getting-a-doctorate>
- Hmel, A. & Pincus, I., (2002). The Meaning of Autonomy: On and Beyond the Interpersonal Circumplex. *Journal of Personality*, 70(3), 277-310.
- Huet, I., van der Sluis, H. & May, s. (2016). Staff-student Partnerships in Pedagogic Research: The Benefits for Students' Development of research Competencies. *Proceedings of ICERI 2016 Conference* (pp. 3232-3241). Seville, Spain.
- Hunter, A.-B., Laursen, s. & Seymour, E. (2006). Becoming a Scientist: The Role of Undergraduate Research in Students' Cognitive, Personal, and Professional Development. *Science Education*, 91(1), 36-74.
- Huutoniemi K., Thompson Klein, J., Bruun, H. & Hukkinen, J. (2010). Analyzing interdisciplinarity: Typology and indicators. *Research Policy* 39(1), 79-88.

- Churchill, H. & Sanders, T. (2007). *Getting your PhD: An insiders' guide*. London: Sage Publications.
- Iheriohanma, E. J. (2013). Science and the Scientific Nature of Research in the Social Sciences. *Studies in Sociology of Science*, 4(2), 19-30.
- Jairam, D. & Kahl Jr, D. H. (2012). Navigating the doctoral experience: The role of social support in successful degree completion. *International Journal of Doctoral Studies*, 7, 311-329.
- James, R., Baldwin, G. 1999. *Eleven Practices of Effective Postgraduate Research Supervisors*. Melbourne: University of Melbourne.
- Ježek, s. (2014). Aktuální pojetí autonomie v psychologii. *Československá psychologie*. 58(1), 31-40.
- Jiranek, V. (2010). Potential predictors of timely completion among dissertation research students at an Australian faculty of sciences. *International Journal of Doctoral Studies*, 5, 1-13.
- Johnston, L., Sampson, K. A. Comer, K. & Brogt, E. (2016). Using doctoral experience survey data to support developments in postgraduate supervision and support. *International Journal of Doctoral Studies*, 9(11), 185-203.
- Jones, C. (2010) Interdisciplinary Approach - Advantages, Disadvantages, and the Future Benefits of Interdisciplinary Studies. *ESSAI*, 7(1), 76-81.
- 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.
- Kalenda, J. 2013. Od „situace skholé“ k „situaci „irruere“: Měnící se prostředí výzkumníka. In: A .Wiegerová (Ed). *Začínající výzkumník* (pp. 10 – 20). Zlín: Fakulta humanitních studií UTB.
- Kam, H. (1997). Style and quality in research supervision: the supervisor dependency factor. *Higher Education*, 34(1), 81-103.
- Karoly, P. 1993. Mechanisms of self-regulation: A systems view. *Annual Review of Psychology*, 44, 23-52.
- Kavasakalis, A. (2014). *Quality Assurance in Doctoral Education – results of the ARDE project (EUA publications 2013): From QA policies in HE and 3rd cycle HE policies to the Accountable Research environment for Doctoral Education (ARDE project)*. Interuniversity Higher Education Policy Network. Reviewed from: <http://hepnet.upatras.gr>
- Kivistö, J., Pekkola, E. & Siekkinen, T. (2017). Latest reforms in Finnish doctoral education in light of recent European developments. *European Journal of Higher Education*, 7(3) 291-308.
- Klincková, J. (2011). *Neverbálna komunikácia alebo komunikujeme nielen slovami*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- Kosová, B. (2017). Quo vadis doktorandské štúdium (nielen) v pedagogických vedách In *Pedagogická profesia z aspektu vedy, výskumu a praxe* (pp. 63-73). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Kosová, B. (2019) Rozvoj spôsobilosti doktorandov vo svetle medzinárodných trendov vo vede a spoločnosti. In *Vzdělávání dospělých 2018 - transformace v éře digitalizace a umělé inteligence* (pp. 37–49.)Praha : Česká andragogická společnost.
- Kosová, B., & Šukolová, D. (2017). Rozvoj vedecko-výskumných kompetencií študentov doktorandského štúdia v kontexte jeho súčasných premien. In *Edukacja w badaniach*

- pedagogicznych: problemy - koncepcje - rozwiązania* (pp. 11-28). Torun: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kosturková M. & Ferencová, J. (2019). *Stratégie rozvoja kritického myslenia. Kritické argumentovanie, debatovanie, písanie a organizovanie poznatkov*. Bratislava: Wolter Kluwers.
- Kosturková M., Ferencová, J. & Šuťáková, V. (2018). Kritické myslenie ako súčasť kurikulárnej reformy na Slovensku: Skúmanie fenoménu v slovenskej časopiseckej literatúre. In *Orbis scholae*, 12(1), 27-50.
- Kuhn, D. (1999) A Developmental Model of Critical Thinking, *Educational Researcher*, 28(2), 16-25+46.
- Lackaye, T. & Margalit, M. (2008). Self-efficacy, loneliness, effort, and hope: Developmental differences in the experiences of students with learning disabilities and their non-learning disabled peers at two age groups. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 6(2), 1-20.
- Lane, J. & Lane, A. M. (2001). Self-efficacy and academic performance. *Social Behavior and Personality*, 29(7), 687-694.
- Lee, A. (2008). How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision. *Studies in Higher Education*, 33(3), 267-281.
- Lee, A. (2018). How can we develop supervisors for the modern doctorate? *Studies in Higher Education*, 43(5), 878-890.
- Levecque, K., Anseel, F., De Beuckelaer, A., Van Der Heyden, J. & Gisle, L. (2017). Work organization and mental health problems in PhD students. *Research Policy*, 46(4), 868-879.
- Lew, M. D. N. & Schmidt, H. G. 2011. Self-reflection and academic performance: is there a relationship? *Advances in Health Sciences Education*, 16(4), 529–545.
- Liessmann, K. P. (2009). *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění*. Praha: Academia.
- Lind, G. (2017). *Supporting Doctoral Supervision at the University of Graz*. Reviewed from: <http://www.pride-network.eu/Texts-Tools/ArticleId/11/supporting-doctoral-supervision-at-the-university-of-graz>
- Lipman, M. (1988) Critical thinking: What can it be? *Educational Leadership*, 46(10), 38-43.
- Líška, O. (2007). Zvýšenie úrovne vzdelávania v 3. stupni štúdia v meniacich sa podmienkach odborného vzdelávania. *Transfer inovácií*, 10, 15-17. Reviewed from: <http://www.sjf.tuke.sk/transferinovacii/pages/archiv/transfer/10-2007/pdf/15-17.pdf>
- Litalien, D. (2014). *Persévérance aux études de doctorat (Ph. D.): Modèle prédictif des intentions d'abandon*. Qebec, CA: Université Laval.
- Liu, X. (2009). Beyond science literacy: Science and the public. *International Journal of Enviromental & Science Education*, 3(4), 310-311.
- Lokšová, I. (2000). Aktuálne problémy pedagogického výskumu. *Pedagogická orientace*, 10(2), 20-24.
- Lorenzová, J. (2015) *Kontexty vzdělávání v postmoderní situaci*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- Lorko, M., Servátka, M. & Zhang, Le (2019). Anchoring in project duration etimation. *Journal of Economic Behavior and Organization*. 162, 49-65. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2019.04.014>

- Lott, J. L., Gardner, s. & Powers, D. A. (2010). Doctoral student attrition in the STEM fields: An exploratory event history analysis. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 11(2), 247-266.
- Louw, J. & Muller, J. (2014). *A Literature Review of Models of the PhD*. Reviewed from: https://www.idea-phd.net/images/doc-pdf/Louw_and_Muller_2014_Literature_Review_on_Models_of_the_PhD.pdf
- Lovaš, L. 2011. Aktuálne otázky výskumu sebakontroly. In Lovaš, L. & Mesárošová, M. (Eds). *Psychologické aspekty a kontexty sebaregulácie* (pp. 7-13). Košice: UPJŠ.
- Lukáčová, J. (2010). Miera pracovnej spokojnosti doktorandov. In *Hodnota duševnej práce pre organizáciu a spoločnosť* (277-288). Košice: UPJŠ.
- Lukáčová, J. (Ed). (2017). *Doktorandské štúdium – Súčasný stav a perspektívy I*. Prešov: FFPU.
- Macek, P. (2005). Kde končí dospelosť a kde začína dospelosť? In Macek P. & Dalajka J. (Eds). *Vývoj a utváranie osobnosti v sociálnych a etnických kontextech* (pp. 217-225). Brno, Masarykova Univerzita.
- Mann, K., Gordon, L. & MacLeod, A. (2009). Reflection and reflective practice in health professions education: a systematic review. In *Advances in Health Sciences Education*, 14(4), 595–621.
- Marais, G. A. B., Shankland, R., Haag, P., Fiault, R., & Juniper, B. (2018). A survey and a positive psychology intervention on French PhD student well-being. *International Journal of Doctoral Studies*, 13, 109-138.
- Mareš, J. & Mareš, J. (2014). Autonomie dospievajúceho jedinca: složitý proces, nejistý výsledok. *Pedagogika*, 64 (1), 81-98.
- Martin, L. (2004). An emerging research framework for studying informal learning and schools. *Science Education*, 1(88), 71-82.
- Matas, C. P. M. (2012). Doctoral Education and Skills Development: An International Perspective. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 163-191.
- Mauthner, N. s. & Doucet, A. (2003). Reflexive accounts and accounts of reflexivity in qualitative data analysis. *Sociology*, 37(3), 413-431.
- McCormack, C. (2005). Is non-completion a failure or a new beginning? Research non-completion from a student's perspective. *Higher Education Research & Development*, 24(3), 233–247.
- McGagh, J., Marsh, H., Western, M., Thomas, P., Hastings, A., Mihailova, M. & Wenham, M. (2016). *Review of Australia's Research Training System*. Report for the Australian Council of Learned Academies. Melbourne: ACOLA.
- McGloin, R. s. & Wynne, C. (2015). *Structural Changes in Doctoral Education in the UK: A Review of Graduate Schools and the Development of Doctoral Colleges*. Lichfield: UK Council for Doctoral Education.
- Merton, R. (1973) *Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigation*. Chicago – London: The University of Chicago Press.
- Mihaljević, s. (2017) *Brief history of the doctorate*. PRIDE Network. Reviewed from: <http://www.pride-network.eu/Texts-Tools/articleid/4/a-brief-history-of-the-doctorate>.
- Mikušová, M. & Soták, V. (2015). Akčný výskum v pedagogických vedách. *Journal of Technology and Information Education*, 2(5), 11-15.

- Miller, R. (2015). Learning, the Future, and Complexity. An Essay on the Emergence of Futures Literacy. *European Journal of Education, Research, Development and Policy*, 50(4), 513–523.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Monge Crespo, C. (2010). *Tutoring and educational guidance*. Madrid: Spain Wolters Kluwer.
- Moon, J. (2010). Assessment. Learning journals and logs. Dublin: Centre for Teaching and Learning. Reviewed from: <https://ar.cetl.hku.hk/pdf/ucdtla0035.pdf>
- Morris, CH., Wisker, G., Cheng, M., Lilly, J., Warnes, M., Robinson, G. & Trafford, V. (2011). Wellbeing and the research students. In Marshall, & L. Morris, CH. (Eds) *Talking wellbeing forward in higher education. Reflection in theory and practice* (pp. 72-83). Brighton, UK: University of Brighton.
- Murlink, O. & Matas, C. P. (2011). A higher degree of stress: academic wellbeing. In Marshall, L. & Morris, CH. (Eds). *Talking wellbeing forward in higher education. Reflection in theory and practice* (pp. 60-71). Brighton, UK: University of Brighton.
- Murphy, N. W. (2004). *Orientations to Research Higher Degree Supervision: The Interrelatedness of Beliefs about Supervision, Research, Teaching and Learning*. Brisbane: Griffith University.
- Murtonen, M. & Lehtinen, E. (2003). Difficulties experienced by Education and Sociology students in quantitative methods courses. *Studies in Higher Education*, 2(28), s. 171-185.
- Nadin, S. & Cassell, C. (2006). The use of a research diary as a tool for reflexive practice. *In Qualitative Research in Accounting & Management*, 3(3), 208–217.
- Nagy, T., Nagyová, s. & Likavský, P. (2010). *Umenie prezentácie a komunikácie*. Reviewed from: <http://upk.nagyovci.eu/studijny%20material%20UPK.pdf>
- National Research Council. (2007). *Taking science to school: Learning and teaching science in Grades K-8*. Washington, D.C.: The National Academic Press.
- Nerad, M. (2010). Globalization and the Internationalization of Graduate Education: A Macro and Micro View. *Canadian Journal of Higher Education*, 40(1), 1-12.
- Nerad, M. (2011). It takes a global village to develop the next generation of PhDs and postdoctoral fellows. *Acta Academica Supplementum*, 2011(2), 198-216.
- Nerad, M. (2012). Conceptual Approaches to Doctoral Education: A Community of Practice. *Alternation*, 19(2), 57-72.
- Nerad, M. & Evans, B. (Eds). (2014). *Globalization and Its Impacts on the Quality of PhD Education: Forces and Forms in Doctoral Education Worldwide*. Rotterdam- Boston - Taipei: Sense Publishers.
- Nesbit, P. L. 2012. The Role of Self-Reflection, Emotional Management of Feedback, and Self-Regulation Processes in Self-Directed Leadership Development. *Human Resource Development Review*, 11(2), 203–226.
- Neumann, R. & Tan, K. K. (2011). From PhD to initial employment: The doctorate in a knowledge economy. *Studies in Higher Education*, 36(5), 601-614.
- Nissani, M. (1997). Ten cheers for interdisciplinarity: The case for interdisciplinary knowledge and research *The Social Science Journal*, 34(2), 201-216.
- O'Carroll, C., Purser, L., Lucey, s. & McGuinness, N. (2012). The PhD. in Europe: Developing a system of doctoral training that will increase the internalisation of universities. In Curaj, A., Scott P., Vlasceanu L. & Wilson L. (Ed). *European higher education at the crossroads* (pp. 461-484). Springer.

- OECD (2012). *Transferable Skills Training for Researchers: Supporting Career Development and Research*. Paris: OECD Publishing. Reviewed from: <http://www.oecd.org/science/transferableskills.htm>
- Open Science and its role in universities: A roadmap for cultural change. (2018). LERU. Reviewed from: <https://www.leru.org/files/LERU-AP24.-Open-Science-full-paper.pdf>.
- Orange, A. (2016). Encouraging Reflective Practices in Doctoral Students through Research Journals. *The Qualitative Report*, 21(12), 2176-2190.
- Pajares, F. & Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: a path analysis. *Journal of Education Psychology*, 86(2), 193-203.
- Paradeise, C., Reale, E., Bleiklie, I., & Ferlie, E. (Eds) (2009). *University Governance: Western European Comparative Perspectives*. Springer.
- Park, C. (2005). New Variant PhD: The changing nature of the doctorate in the UK, *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27(2), 189–207.
- Paul, R. & Elder, L. 2008. *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools*. Reviewed from: https://www.criticalthinking.org/files/Concepts_Tools.pdf
- Paul, R. W. Critical thinking. What, why and how? *New Directions for Community Colleges*, 77, 3-24.
- Pearson, M. & Kayrooz, C. (2004). Enabling critical reflection on research supervisory practice. *International Journal for Academic Development*, 9(1) 99-116.
- Pechar, H. (2008). Doktorat Neu. Ein Österreichische Blick auf eine europäische Reformdebatte. In Kehm, B. M. (Ed). *Hochschule im Wandel: Die Universität als Forschungsgegenstand* (pp. 319-334). Frankfurt/Main: Cempus Verlag GmbH.
- Pedaste, M., Mäeots, M., Leijen, Ä. & Sarapuu, T. (2012). Improving Students' Inquiry Skills through Reflection and Self-Regulation Scaffolds. *Technology, Instruction, Cognition and Learning*, 9(1-2), 81–95.
- Petrusek, M. (2007). *Společnosti pozdní doby*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Pinto, P. R. (2017). *Life cycles of a small scale Doctoral School. The case of NOVA Doctoral School*. PRIDE Network. Reviewed from: <http://www.pride-network.eu/Texts-Tools/articleid/18/life-cycles-of-a-small-scale-doctoral-school-the-case-of-nova-doctoral-school>
- Polziehn, R. (2011). *Skills Expected from Graduate Students in Search of Employment in Academic and Non-Academic Settings: Faculty of Graduate Studies and Research*. University of Alberta. Reviewed from: <https://www.ualberta.ca/graduate-studies/-/media/gradstudies/migrated-media/profdev/career/careerskillsexpected.pdf>
- Potolea, D. (2013). Doctoral studies and research competencies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 76, 935-346.
- Powell, s. & Green, H. (Eds). (2007) *The doctorate worldwide*. Maidenhead: Open University Press.
- Principles and Practices for International Doctoral Education*. (2015). Brussels: EUA
- Průcha, J, Walterová, E., Mareš, J. (1995) *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Qin, L. (2017). Structuralization of doctoral education in Germany: an interdisciplinary comparison. *European Journal of Higher Education*, 7(3) 261-275.
- Radder, T. (2010). *The Commodification of Academic Research*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

- Reforming the Doctorate in the Social Sciences: A report on good practice.* (2017) Florence: European University Institute.
- Researcher Development Framework.* (2011). Cambridge: Careers Research and Advisory Centre Vitae. Reviewed from: <https://www.vitae.ac.uk/vitae-publications/rdf-related/researcher-development-framework-rdf-vitae.pdf/view>
- Riley-Douchet, C. & Wilson, S. (1997). A three-step method of self-reflection using reflective journal writing. *Journal of Advanced Nursing*, 25(5), 964–968.
- Ritchie H. & Roser M (2018) *Mental Health*. Reviewed from: <https://ourworldindata.org/mental-health>
- Ritchie H. & Roser M (2019) *Obesity & BMI*. Reviewed from: <https://ourworldindata.org/obesity>
- Ritchie, H. (2018) *What do people die from?*. Reviewed from: <https://ourworldindata.org/what-does-the-world-die-from>
- Ritter, M. (2008). *Doctoral schools and transferable skills (3rd cycle degrees: competences and researcher career)*. Helsinki: Centre for International Mobility Publications.
- Ritzer, G. (2001). *Explorations in Social Theory. From Metatheorizing to Rationalization*. London. Sage Publication.
- Roberts, C. (2010). *The Dissertion Journey. A practical and Comprehensive Guide to Planning, Writing, and Defending Your Dissertation*. USA : SAGE Company.
- Roberts, D. (2007). Scientific literacy/science literacy. In Abell s. & Lederman N. (Ed). *Handbook of research in science education* (pp. 729-779). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Roberts, G. (2002). *SET for Success: the Report of Sir Gareth Roberts' Review. The supply of people with science, technology, engineering and mathematical skills*. Reviewed from: http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/+http://www.hm-treasury.gov.uk/d/robertsreview_introch1.pdf
- Rogers, C. R. (1951). *Client-Centered Therapy*. London. Constable.
- Rogers, C. R. (1983). *Freedom to Learn for the 80th*. New York, MacMillan Publ.
- Rogers, C. R. (1997). *Spôsob bytia*. Modra, IRO.
- Rogers, C. R. (1959) A Theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationships as Developed in the Client-Centered Framework. In Koch, s. (Ed). *Psychology: A Study of a Science, Vol. 3. Formulations of the Person and the Social Context* (pp. 184 – 256). New York. McGraw-Hill.
- Rogers, C. R. (1962) Toward Becoming a Fully Functioning Person. In Combs, A. W. (Ed) . *Perceiving, Behaving, and Becoming: A New Focus for Education. Yearbook* (21-33). Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum.
- Roser. M. & Ortiz-Ospina, E. (2019) *Tertiary education*. Reviewed from: <https://ourworldindata.org/tertiary-education>
- Rosen, B. & Bates, A. (1967). The structure of socialization in graduate school. *Sociological Inquiry*, 37(1), 71-84.
- Roth, W. & Calabrese, A. (2004). *Rethinking scientific literacy*. New York: Routledge-Falmer.
- Roth, W. & Lee, s. (2004). Science education as/for participation in the community. *Science Education*, 2(88), 263-291.
- Rudd, E. & Simpson, R. (1975). *The Highest Education: A Study of Graduate Education in Britain*. London: Routledge and Kegan Paul.

- Ruohotie, P. (2002). Motivation and Self-Regulation in Learning. In Niemi, H. & Ruohotie, P. (Eds). *Theoretical understanding for Learning in the Virtual University*. Saarijärvi : Saarijärvi Offset.
- Rychnavská, M. & Bačová, D. (2015). *Akčný výskum – cesta skvalitňovania pedagogickej praxe*. Bratislava: MPC.
- Saari, s. & Moilanen, A. (eds.) 2012. *International evaluation of Research and doctoral Training at the University of Helsinki 2005–2010*. Helsinki: University of Helsinki, Administrative Publications 81.
- Salzburg II. *Recommendations: European Universities' Achievements since 2005 in Implementing the Salzburg Principles* (2010). Brussels: EUA. Reviewed from: <https://eua.eu/downloads/publications/salzburg%20ii%20recommendations%202010.pdf>
- Salzburg Principles. *Seminar on Doctoral Programmes for the European Knowledge Society*. (2005). Salzburg: Bologna process. Reviewed from: <http://www.ehea.info/cid102053/doctoral-degree-salzburg-2005.html>
- Samuel, M. (2016). The Future of Doctoral Education. In: Fourie-Malherbe M., Aitchison C., Blitzer E. & Albertyn R. (Eds.) (2016). *Postgraduate Supervision-Future Foci for the knowledge society* (pp. 397-419) Stellenbosch: SUN PRESS,
- Sanz Oro, R. (2009). *Tutoring and personal attention to the student at the university*. Madrid: Synthesis.
- Seminar on Doctoral Programmes for the European Knowledge Society*. (2005). EHEA. Reviewed from: <http://www.ehea.info/cid102053/doctoral-degree-salzburg-2005.html>
- Shared 'Dublin' descriptors for the Bachelor's, Master's and Doctoral awards. A report from a Joint Quality Initiative informal group*. (2004). Reviewed from: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/bologna/dublin_descriptors.pdf
- Schaffer, J. C. (2016). *Writing. Teaching the Multi-Paragraph Essay*. Reviewed from: <https://d2ct263enury6r.cloudfront.net/BqQazvVJmIWZlnrKeAzRpnAJlLWOq1baZx9jZdgedc1r1RE.pdf>
- Schiller, D. & Cordes, A. (2016). Measuring Researcher Mobility . In *OECD Blue Sky Forum 2016* (pp. 1-23). Ghent, Belgium.
- Scholz, B., Vuorio E., Matuschek s. & Cameron I. (2009) *Research Careers in Europe: Landscapes and Horizons*. Strasbourg, ESF. Reviewed from: http://archives.esf.org/fileadmin/Public_documents/Publications/moforum_research_careers.pdf
- Schunk, D. H. & Ertmer, P. (2000). Self-regulation and Academic Learning. Self-efficacy Enhancing Interventions. In *Handbook of Self-Regulation* (pp. 631-649). San Diego: Academic Press.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Siepmann, D. (2006). Academic Writing and Culture: An Overview of Differences between English, French and German. *Meta*, 51(1), 131–150.
- Skills for Holistic Human Development. (2014). *UNESCO Asia-Pacific Education Policy Brief*, 2. Reviewed from: http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/epr/PDF/Policy_Brief_Vol2-28_Nov.pdf
- Smyth, J. (1989). Developing and Sustaining Critical reflection in teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 2-9.

- Sollárová, E. (2018). Kompetencie absolventov vysokých škôl z perspektívy národnej politiky, reality a výziev pre vzdelávanie. In *Očakávania zamestnávateľov na kompetencie absolventov VŠ* (pp 12-21). Bratislava : Paneurópska vysoká škola.
- Sollárová, E. (2005). *Aplikácie prístupu zameraného na človeka (PCA) vo vzťahoch*. Bratislava: Ikar.
- Sollárová, E. (2008). Optimálne fungovanie osobnosti. Aplikácia prístupu zameraného na človeka na rozvojové tréningy. In I. Ruisel et al. *Myslenie – osobnosť – múdrosť* (pp. 237 – 252). Bratislava: UEP.
- Sollárová, E. & Sollár, T. (2007). Charakteristika zmien interpersonálneho správania v rôznych typoch výcvikov. In Sollárová, E., Popelková, M. & Pohánka M. (Eds). *Zážitkové učenie a podpora rozvoja osobnosti* (pp. 116 – 123). Nitra: FSVaZ.
- Spais, G. s. (2010). Promotion Metrics' Assumptions for The Assessment and Evaluation of Promotion Campaigns: A Framework Based on Mezirow's Critical Reflection. *Journal of Applied Business Research* 26(2), 23-45.
- Staněk, R. (2011). *Argumentace*. Reviewed from: <https://is.muni.cz/do/econ/soubory/oddeleni/svi/osnova/um/l4/2614405.pdf>
- Steinerová, J. (2017). Otvorená veda a informačné správanie vedcov v SR. *ProInflow: časopis pro informační vědy* 9(2), 48-73.
- Stöckelová, T. (2012). *Nebezpečné známosti. O vzťahu sociálnych vied a spoločnosti*. Praha: SLON.
- Sursock, A. & Smidt, H. (2010). *A Decade of Change in European Higher Education*. Brussels: EUA
- Šíp, R. et al. (2013). *Příběh první vědecké práce: od thrilleru k happyendu*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
- Šukolová, D. (2018). Mapovanie potrieb doktorandov a školiteľov - akčný výskum PF UMB. In *Vybrané aspekty pedagogickej profesie* (pp. 402-411). Prešov : Prešovská univerzita.
- Švec, Š. (2004) *Slovník definovaných anglicko-slovenských termínov pedagogiky a andragogiky*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum.
- Švec, V. (1994). Autodiagnostika pedagogické činnosti učiteľa – módnosť, alebo potreba? *Pedagogika*, 64(2), 105-112.
- Taylor, C. M. (2011). Reform the PhD system or close it down. *Nature*, 472(261). Reviewed from: <http://www.nature.com/news/2011/110420/full/472261a.html>
- Taylor, S., Kiley, M. & Humphrey, R. (2018). *A Handbook for Doctoral Supervisors*. London, New York: Routledge.
- The European Code of Conduct for Research Integrity. Revised Edition*. (2017). Reviewed from: <http://www.allea.org/wp-content/uploads/2017/05/ALLEA-European-Code-of-Conduct-for-Research-Integrity-2017.pdf>
- The European Council of Doctorates and Junior Researchers. (2018). *Identifying Transferable Skills and Competences to Enhance Early-Career Researchers Employability and Competitiveness*. Brussels: Eurodoc Report.
- The Framework of Qualifications for the European Higher Education Area* (2018). Reviewed from: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/8/EHEAParis2018_Communique_AppendixIII_952778.pdf
- Travers, Ch. J., Morisano, D. & Locke, E. A. (2014). Self-reflection, growth goals and academic outcomes: A qualitative study. *British Journal Educational Psychology*, 82(2), 224 -241.

- Udompong, L., Traiwichitkhun, D. & Wongwanich, S. (2014). Causal Model of Research Competency via Scientific Literacy of Teacher and Student. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1581-1586.
- Vandiver, D. & Walsh, J. (2010). Assessing autonomous learning in research methods courses: Implementing the student-driven research project. *Active Learning in Higher*, 1(11), 31-42.
- Vicente-Saez, R. & Martinez-Fuentes, C. (2018). Open Science now: A systematic literature review for an integrated definition. *Journal of Business Research* 88(C), 428-436.
- Vilkinas, T. (2002). The PhD Process: The Supervisor as Manager. *Education & Training*, 44(3) 129-37.
- Vilkinas, T. & Cartan, G. (2001). The behavioural control room for managers: the integrator role. *Leadership and Organization Development Journal*, 22(4) 175-181.
- Vurgun, S., Dumpitak, C., Huster, S., Rohr, W., Schuchert, C., von Schmeling, R. & Wagner, B. (2017). *Competencies of Early-Stage Researchers: Development of competency model*. Freiburg: UniWiND Publications .
- Výrost, J. & Fedáková, D. (2011). Emocionálne a sociálne súvislosti vnímanej sebaregulácie. In Lovaš, L. & Mesárošová, M. (Eds). *Psychologické aspekty a kontexty sebaregulácie* (pp. 19-29). Košice: UPJŠ.
- Walterová, E. (2004). *Úloha školy v rozvoji vzdelanosti*. Brno: Paido.
- Watson, G. & Glaser, E. M. (1990) *Watson-Glaser critical thinking appraisal*. Oxford, GB: Psychological corporation, LTD.
- Wehmeyer, M. L. (1995). *The Arc's Self-Determination Scale: Procedural Guidelines*. Reviewed from: <https://www.thearc.org/document.doc?id=3671>
- Westera, W. (2011). Competence in education: a confusion of tongues. *Journal of curriculum studies*, 33(1), 75-88.
- Widdowson, H. G. (1979). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Wiegerová, A. (2013). Čo prežíva absolvent vysokoškolského štúdia. In: Wiegerová, A et al. *Začínajúcí výzkumník* (pp. 69 – 88). Zlín: Fakulta humanitných studií UTB.
- Wood, A. M., Linley, . A. & Maltby, J. et al. (2008). The Authentic Personality: A Theoretical and Empirical Conceptualization and the Development of the Authenticity Scale. *Journal of Counseling Psychology*, 55(3), 385-399.
- WEF World Economic Forum. (2016). *The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*. Reviewed from: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf
- WEF World Economic Forum. (2018). *The Future of Jobs Report*. Reviewed from: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf
- Zatloukal, L. & Vítek, P. (2016). *Koučování zaměřené na řešení*. Praha: Portál.
- Zelina, M. (2017). Autoregulácia, metakognícia a exekutívne funkcie. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 51(4), 223-239.
- Zinner, L. (ed.) (2016). *Professionals in Doctoral Education* . Vienna: University of Vienna, PRIDE.
- Dalšie elektronické zdroje z webových stránok univerzít, európskych a medzinárodných organizácií a inštitúcií, on-line dokumenty a slovníky sú uvedené pod čiarou v príslušnej časti textu.

VECNÝ REGISTER

- Akčný výskum, 139, 154, 257
 Argumentácia, 3, 140, 146, 171, 201
 Autonómia, 4, 20, 48, 49, 88, 160, 161, 163, 164, 200, 201
 Bolonský proces, 26, 87, 98
 Diverzifikácia, 27, 30, 32, 33, 62, 120
 Doctoral college, 94, 96, 121
 Doctoral school, 9, 10, 93, 94
 Doktorand, 27, 36, 37, 40, 43, 49, 59, 60, 64, 65, 67, 77, 85, 90, 114, 137, 145, 151, 170, 175, 187, 190, 193, 194, 205, 209, 212, 220, 239
 Doktorandské štúdium, 17, 21, 23, 24, 28, 29, 33, 37, 39, 43, 44, 48, 52, 62, 75, 77, 84, 85, 90, 95, 97, 104, 108, 112, 117, 122, 124, 125, 150, 174, 227, 232
 Education, 54
 Europaen High Education Area (EHEA), 98, 99, 256
 Európsky kvalifikačný rámec (EQF), 119, 126, 127, 174, 247
 Étos, 21, 22, 23, 52
 EUA-CDE (Rada pre doktorandské vzdelávanie), 41, 44, 59, 72, 78, 81, 93, 94, 100, 104, 109, 112, 123, 246, 249
 European Research Area (ERA), 26, 247
 Evalvácia, 54, 197, 214, 215, 218, 219, 222, 240, 249, 269
 Generic skills, 127
 Graduate school, 94, 95, 97, 108, 255
 Holistický ľudský rozvoj, 125, 128
 Humboldtovský model doktorátu, 23
 Hybridnej vedy, 23, 35
 Hybridnú vedu, 21
 Integrovaný model, 36
 Integrovaný model, 39
 Interdisciplinarita, 3, 52
 Interdisciplinárne stretnutia, 56, 57
 Internacionalizácia, 50, 77, 175
 Kariérnemu rozvoju výskumníkov, 130
 Kolaboratívne modely, 38, 122
 Kolaboratívne schémy, 110
 Komplexné riešenie problémov, 15
 Kreditný systém, 29
 Kritické myslenie, 3, 69, 140, 251
 Mcdonaldizácia, 27, 48
 Model praktického doktorátu, 37
 Model profesijného doktorátu, 37
 Originalita, 15, 23, 47
 Originálny výskum, 48, 88, 138
 Panely školiteľov, 76
 Postgraduate school, 94
 Prenositelné spôsobilosti, 3, 40, 101, 121, 122, 123, 125, 128, 137, 174, 198, 200
 Prezentácia, 142, 177, 186, 187, 188, 189, 190, 194, 199, 201, 207, 233,
 Prezentačné zručnosti, 115, 126, 130, 138, 181, 201
 Prierezové spôsobilosti, 8, 128, 132, 133, 200, 243
 Prípadová štúdia, 159, 195, 266
 Profesionalizácie školiteľov, 80
 Projektové plánovanie, 191
 Publikačná kultúra, 177
 Publikačná stratégia, 199
 Publikačné spôsobilosti, 4, 174
 Research Development Framework (RDF), 131, 150, 160, 174, 181, 182, 192, 264
 Salzburnské princípy, 41, 45, 59, 100
 Salzburnský proces, 41, 44, 99
 Sebadeterminačná teória, 161
 Sebareflexívne spôsobilosti, 4, 150
 Sebaregulácia, 143, 150, 154, 244
 Soft skills, 127
 Spôsobilosti školiteľov, 62, 82, 83
 Supervízia, 59, 65, 71, 76, 80, 129, 202, 264
 Školiteľ, 41, 42, 43, 59, 60, 65, 69, 74, 81, 90, 122, 151, 188, 196, 205, 210, 212, 214, 216, 218, 219, 222, 227
 Štruktúra, 27, 30, 48, 75, 107
 Štýly supervízie, 68
 Transdisciplinarita, 3, 21, 52, 53, 54
 Transversal skills, 128
 Univerzita, 19, 23, 38, 47, 66, 80, 82, 102, 112, 114, 243, 250, 257
 Vedecká gramotnosť, 135, 136
 Vedeckovýskumné spôsobilosti, 46
 Vedecký denník, 199
 Vizualizácia, 15
 Výskumná gramotnosť, 135
 Výskumný model doktorátu, 36
 Vzdelávanie školiteľov, 29, 65, 82, 88
 Začínajúci výskumník, 46, 72, 125

PRÍLOHY

PRÍLOHA 1: Formulár dohody: Príklad z Helsingin yliopisto (Univerzita v Helsinkách)

PRÍLOHA 2: Resercher Development Framevork (RDF); Rámec pre rozvoj výskumníkov, rozpracovaný sieťou VITAE pri Kariérnom a poradenskom centre výskumníkov v Cambridge

PRÍLOHA 3 Definované dizajny prác pre 3. stupeň štúdia – súčasť metodického usmernenia

PRÍLOHA 4 Položky dotazníka

PRÍLOHA 5 Reflexívna schéma

PRÍLOHA 1:

Formulár dohody: Príklad z Helsingin yliopisto (Univerzita v Helsinkách)

Dohoda o supervízii v doktorandskom štúdiu
Doktorandský program Školstvo, vzdelávanie, spoločnosť a kultúra
(School, Education, Society and Culture - SEDUCE)

V doktorandskom študijnom programe *Škola, vzdelávanie, spoločnosť a kultúra* má každý doktorand prideleného:

- hlavného profesora zodpovedného za jeho supervíziu, ktorý je na fakulte v trvalom pracovnom pomere. Zodpovedného profesora môže v mimoriadnych prípadoch a z odôvodnených dôvodov nahradiť docent, ktorý je oboznámený s doktorandským programom a dizertačným procesom na Univerzite v Helsinkách a má na fakulte trvalý pracovný pomer;
- najmenej dvoch školiteľov s doktorandským titulom. Najmenej jeden z nich musí mať trvalý alebo dlhodobý pracovný pomer na fakulte, ktorá udeľuje doktorandský titul, a aspoň jeden zo školiteľov musí mať titul docent alebo podobnú vedeckú kvalifikáciu. Zodpovedný profesor môže byť jedným zo školiteľov.

Zmluva o supervízii musí presne určovať, ako často sa bude doktorand zúčastňovať na diskusiách so školiteľmi a na seminároch a ako často bude podávať správy o priebehu projektu dizertačnej práce. Okrem toho zmluva musí popisovať rozdelenie práce medzi školiteľmi a ostatné povinnosti školiteľov a doktoranda.

Dohoda o supervízii bude aktualizovaná, ak dôjde k významným zmenám v mechanizmoch supervízie alebo v situácii doktoranda. Doktorand a školitelia sa zaväzujú, že ak jeden zo školiteľov nebude môcť vykonávať supervíznu funkciu, budú o tom informovať osobu zodpovednú za plánovanie doktorandského štúdia.

Ak sa vyskytnú nejaké problémy, školiteľ a doktorand by sa mali najskôr pokúsiť spoločne nájsť riešenie. V prípade potreby môže školiteľ a / alebo doktorand kontaktovať osobu zodpovednú za plánovanie doktorandského štúdia.

Dohoda o supervízii platí zvyčajne štyri roky. Dĺžka trvania dohody sa môže predĺžiť na základe adekvátnych dôvodov a so súhlasom školiteľa aj doktoranda.

Zmluvy o supervízii sú archivované na fakulte, kde zodpovednosť za archivovanie nesú administrátori fakulty. Nové zmluvy s doktorandmi sú archivované aj ako prílohy k elektronickým aplikáciám. K zmluvám má prístup Riadiaci výbor doktorandského programu a Fakultná rada. Obnovené zmluvy sa predkladajú do osobe zodpovednej za plánovanie doktorandského štúdia.

Základné informácie:

Doktorand

E-mail

Telefón

Pracovný názov
dizertácie

Zodpovedný profesor

Školitelia

Plánovaný čas
odovzdania dizertačnej
práce na dizertačnú
skúšku

Doktorand súhlasí s tým, že bude

- dodržiavať plánovaný časový rámec dizertačnej práce
- dobre pripravený na stretnutia so školiteľmi
- zasielať požadované dokumenty školiteľovi dostatočne v predstihu pred ich stretnutím
- pripravovať si na stretnutie otázky a potenciálne problémy, ktoré by sa mali na stretnutí prediskutovať
- starostlivo zvážiť pripomienky školiteľa k obsahu a postupu dizertačnej práce
- pravidelne podávať školiteľovi správy o priebehu dizertačnej práce
- žiadať o financovanie podľa plánu financovania
- okamžite informovať nadriadeného o otázkach, ktoré bránia postupu dizertačnej práce

Školiteľ súhlasí s tým, že sa bude

- oboznamovať s materiálmi a textom predloženým na každé stretnutie v dostatočnom predstihu
- pripravená na stretnutí diskutovať o kľúčových otázkach týkajúcich sa dizertačnej práce a jej pokroku
- pripravovať si na stretnutie otázky a potenciálne problémy, ktoré by sa mali na stretnutí prediskutovať
- poskytovať poradenstvo o obsahu a pokroku dizertačnej práce vrátane literatúry, kľúčových konceptov koncepcií a výskumných metód, ako aj potenciálnych publikácií a prezentácií
- rozprávať sa s doktorandom o jeho cieľoch a kariérnych plánoch
- podporovať doktorandov pri podávaní žiadosti o financovanie (napr. referencie)
- okamžite oznámi doktorandovi zmeny súvisiace so supervíziou

Okrem toho povinnosťou **zodpovedného profesora** je:

- zabezpečovať pokračovanie supervízie doktorandov spolu s riadiacim výborom doktorandského programu
- zabezpečovať, aby doktorand bol oboznámený s požiadavkami doktorandského štúdia a procesom dizertačnej skúšky

Súhlasíme s nasledujúcimi podmienkami týkajúcimi sa supervízie doktorandského štúdia:

Účasť doktoranda a školiteľa na osobnej supervíznej diskusii / seminároch pre doktorandov / stretnutia výskumných skupín, na ktorých bude doktorand podávať správy o dosiahnutom pokroku alebo vlastnom výskume:

Rozdelenie práce medzi školiteľov:

Dohody o mlčanlivosti, ak sú relevantné pre výskum:

Poplatok za externú supervíziu (ak bola dohodnutá):

Táto dohoda platí do _____ a môže byť predĺžená, pokiaľ to bude nevyhnutné.

Dátum: _____

Podpisy:

Doktorand: _____

Zodpovedný profesor: _____

Školiteľ: _____

Akademický titul: _____

Organizácia: _____

E-mailová adresa: _____

Školiteľ: _____

Akademický titul: _____

Organizácia: _____

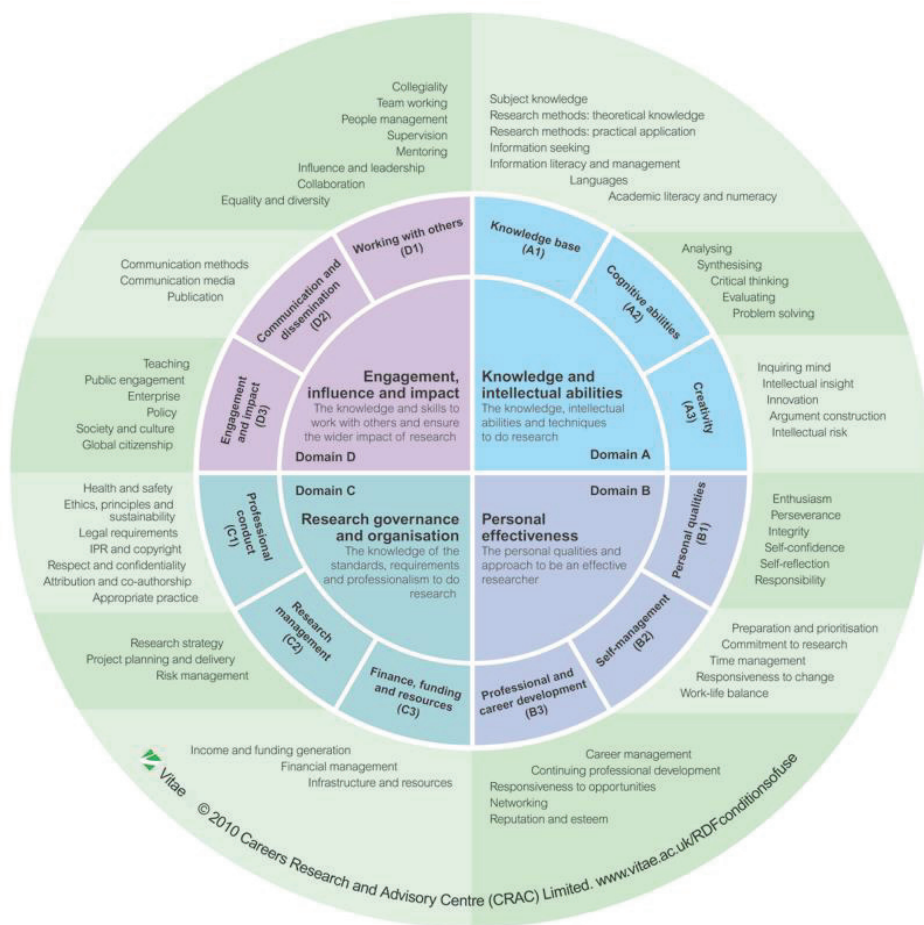
E-mailová adresa: _____

Vedúci katedry (podpis potrebný len v prípade, ak supervízia vyžaduje poplatok):

PRÍLOHA 2:

Resercher Development Framevork (RDF)

Rámec pre rozvoj výskumníkov, rozpracovaný sieťou VITAE pri Kariérnom a poradenskom centre výskumníkov v Cambridge



PRÍLOHA 3 Definované dizajny prác pre 3. stupeň štúdia – súčasť metodického usmernenia

DIZAJN PRÁCE	POPIS	TYPY PRÁČ/POSTUPOV
Metodologický výskum	Tvorba a systematické overovanie psychometrických charakteristík originálneho meracieho nástroja v danom odbore. Práca vedie k tvorbe, adaptácii a prípadnej štandardizácii (normotvorbe) vytvorenej metodiky v našich podmienkach.	- Komentovaná tvorba metodiky a overovanie obsahovej, konštruktivej validity, reliability, zabezpečenie objektivity, štandardizácia (normotvorba) - Komparácia niekoľkých existujúcich metodík v kontexte psychometrických a edukometrických charakteristík
Teoretický výskum	Analýza vybraných teoretických aspektov problematiky, ktorá vedie k rozsiahlemu systematickému prehľadu, komparácii alebo interpretácii vo vymedzených ukazovateľoch.	- Medzinárodná teoretická komparácia - Historický prehľad - Systematická prehľadová štúdia - Systematická analýza a reflexia/interpretácia existujúceho diela (viacerých diel) v kontexte odboru
Empirický výskum	Analýza vybraných empiricky skúmaných aspektov problematiky, ktorá vedie k vymedzeniu a riešeniu zložitejšieho výskumného problému v odbore za využitia vhodných metód zberu a analýzy originálnych dát.	- Zložitý experiment (viacero úrovní nezávislej a závislej premennej) - Mnohonásobná prípadová štúdia - Etnografia - Zakotvená teória - Fenomenologický výskum - Analýza diskurzu
Multimetodický výskum	Originálny výskum za využitia kombinácie viacerých kvantitatívnych alebo viacerých kvalitatívnych postupov pri zbere a analýze dát v jednej štúdii. Štúdia smeruje ku komplexným záverom za použitia viacerých postupov jednej paradigmy pri zbere a analýze dát.	- Meranie niekoľkých súvisiacich konštruktov pomocou viacerých dotazníkov (multivariačné analýzy) - Viacnásobná experimentálna štúdia (overovanie teórie viacerými spôsobmi) - Iné
Zmiešaný výskum	Originálny výskum za využitia kombinácie kvalitatívnych a kvantitatívnych postupov pri zbere a analýze dát v jednej štúdii. Štúdia smeruje ku komplexným záverom za použitia kombinovaných metodologických postupov pri zbere a analýze dát.	- Q-metodológia - Rozsiahlejší teoreticko-empirický výskum (kombinácia kvality a kvantity) - Kvalitatívna hĺbkové mapovanie problematiky a následné overovanie niektorých zistení na veľkých vzorkách - Rozsiahle kvantitatívne mapovanie problematiky a následné hĺbkové kvalitatívne skúmanie vybraných záverov - Iné

Evalvačný výskum	Tvorba a overovanie efektivity navrhnutého využiteľného postupu v danom odbore. Výskum vedie k evalvácii navrhnutého postupu za využitia merania zmeny po implementácii originálneho postupu.	- Tvorba intervenčného programu a overovanie jeho efektivity - Tvorba metodiky/postupu práce a overovanie jeho aplikovateľnosti
Séria nadväzujúcich samostatných štúdií	Niekoľko originálnych štúdií. Zber a analýza dát smerujú k riešeniu od seba nezávislých výskumných teoretických alebo empirických problémov. Štúdie rámčuje spoločný úvod, v ktorom sú nastolené problémy a spoločný zhrňujúci záver.	- Séria samostatných štúdií (riešenie jednej problematiky)

PRÍLOHA 4 Položky dotazníka

1.	Bol som zapálený pre výskum
2.	Téma, na ktorú som sa hlásil ma veľmi zaujímala
3.	Predpokladal som, že získanie titulu PhD. mi vytvorí príležitosti na trhu práce mimo univerzity
4.	Bral som do úvahy, že to bude stabilné zamestnanie so stálym príjmom
5.	Nemal som nijaké iné plány, keď som sa dozvedel o tejto možnosti
6.	Využívali ste so svojim školiteľom priebežnú evalváciu na usmerňovanie procesov v PhD štúdiu?
7.	Umožňovali Vám absolvované predmety zlepšiť Vaše všeobecné výskumné kompetencie?
8.	Umožňoval Vám absolvované predmety zlepšiť výskumné kompetencie v rámci práce na Vašom projekte dizertačnej práce?
9.	Bola práca, ktorú ste robili navyše mimo projektu dizertačnej práce (práca na Vašej katedre, učenie), pre Vás užitočná?
10.	Bola práca, ktorú ste robili navyše mimo projektu dizertačnej práce (práca na Vašej katedre, učenie), v takom rozsahu, že negatívne ovplyvňovala Váš projekt?
11.	Cítil som sa ako súčasť výskumnej komunity na univerzite
12.	Cítil som sa ako rešpektovaný spolu výskumník
13.	V mojom výskumnom prostredí bol výskum doktorandov uznávaný napriek tomu, že nie je prevratný (nepriháša tak zásadné zistenia ako u skúsenejších kolegov)
14.	V mojom prostredí bola spoločná práca na výskume vnímaná ako zábavná
15.	Bolo možné rozprávať sa s kolegami otvorene o pozitívnych aj negatívnych skúsenostiach
16.	Pravidelne sme na pracovisku prezentovali a diskutovali vzájomne naše výskumy
17.	Mal som pocit, že výskumníci z môjho okolia boli skôr kritickí a negatívni než konštruktívni, keď si vzájomne poskytovali spätnú väzbu
18.	Ľudia sa mi zdali v mojom prostredí veľmi súťaživí
19.	Môj školiteľ bol priateľský, nápomocný a podporujúci
20.	Môj školiteľ poznal moju prácu
21.	Môj školiteľ sa pýtal na moje potreby a očakávania v súvislosti s jeho vedením práce
22.	Niekedy sa mi zdalo, že môj školiteľ ma vidí primárne ako pracovnú silu, ktorá napomáha jeho vlastnému výskumu
23.	Môj školiteľ mi bol k dispozícii, keď som ho potreboval
24.	Môj školiteľ robil v mojom projekte veľa závažných rozhodnutí
25.	Môj školiteľ mal jasnú predstavu o tom, ako by mal môj projekt napredovať
26.	Môj školiteľ jednoznačne očakával, že sa budem riadiť radami, ktoré od neho dostanem
27.	Môj školiteľ občas za mňa niečo napísal, keď som ja sám bol zablokovaný
28.	Niekedy som mal obavy, či to čo robím je dostatočne dobré
29.	Niekedy som pochyboval, či som dosť dobrý na to, aby som bol PhD. študentom
30.	Cítim sa byť vlastníkom projektu (v zmysle autorských práv) mojej dizertačnej práce
31.	Bolo pre mňa dôležité, že robím všetky dôležité rozhodnutia vo svojom projekte dizertačnej práce
32.	Mali ste pocit, že Vaša práca ako PhD. študenta Vám zaberala tak veľa času a energie, že to ovplyvňovalo negatívne Váš súkromný život?
33.	Spôsobovala Vám práca PhD. študenta príznaky stresu, izoláciu, búšenie srdca, bolesť žalúdka, depresiu, nepokoj či stratu pamäte?
34.	Cítili ste sa na pracovisku počas dňa osamelý?
35.	Cítili ste sa byť na svoj projekt sám a pociťovali ste nedostatok spätnej väzby na dosiahnutie pokroku?
36.	Celkovo som spokojný s tým, čo som sa naučil počas PhD. procesu
37.	Celkovo som bol spokojný s kvalitou mojej výskumnej práce
38.	Celkovo som bol spokojný s kvalitou vedenia školiteľom
39.	Vrelo by som odporúčal svojho hlavného školiteľa/ školiteľov

40.	Počas štúdia som sa výrazne zlepšil v oblasti projektového manažmentu (plánovanie, získavanie grantov, realizácia, evalvácia projektov)
41.	Počas štúdia som sa výrazne zlepšil v oblasti prezentačných zručností (komunikačné zručnosti, sebaaprezentácia, tvorba prezentácií a posterov, komunikácia v cudzom jazyku)
42.	Počas štúdia som sa výrazne zlepšil v otázkach metodológie výskumu (dizajn výskumu, tvorba meracích nástrojov, experimentálne overovanie, realizácia a reflexia postupov výskumu)
43.	Počas štúdia som sa výrazne zlepšil v oblasti analýzy dát (štatistické postupy, kvalitatívne analýzy dát, prezentácia výsledkov)
44.	Počas štúdia som sa výrazne zlepšil v oblasti akademického písania a publikovania

Pozn.: Svetlosivou farbou sú vyznačené inverzné položky. Celkové skóre bolo počítané bez položiek č. 1 až 5 a položiek číslo 24, 26 a 27.

PRÍLOHA 5 Reflexívna schéma

DÁTUM:	
NÁZOV/TYP AKCIE (konferencia, seminár, workshop, výučba, konzultácia, obhajoba, návšteva knižnice, dôležité stretnutie, terénny výskum ...)	
Prečo som sa tejto akcie zúčastnil/la?	
Ako som situáciu zvládol/la? Čo som v danej situácii prežíval/a? Ako som reagoval/a?	
Aké boli reakcie okolia? Ako reagovali ostatní účastníci akcie? Ako vnímali podujatie? Čo si z neho odnášali oni?	
Prečo som jednal/la práve tak a nie inak? Čo ma viedlo k takému rozhodnutiu? Čo ovplyvnilo moju reakciu? Prečo som situáciu prežíval/a práve takto?	
Ako inak som mohol/la v tejto situácii konať? Aké predpoklady si to žiadalo? Čo musím urobiť, aby som v budúcnosti situáciu zvládla lepšie? Ako sa v budúcnosti zachovám v podobnej situácii? Aké rozhodnutie by som mal/a na budúce urobiť?	
Čo mi akcia priniesla? Čo som sa naučil/a? V čom ma posunul/a? Čo využijem vo svojom výskumnom projekte? Aké nové zdroje som získal/a (literatúra, kontakty...)? Ako ich dokážem využiť? Čo naopak nebolo využiteľné?	
Voľné pole pre akékoľvek poznámky:	
Celková spokojnosť s akciou – prínos pre môj osobnostný rast maximálny 5 – 4 – 3 – 2 – 1 minimálny	
Celková spokojnosť s akciou – prínos pre môj vedecký rast maximálny 5 – 4 – 3 – 2 – 1 minimálny	

Názov: Doktorandská škola – cesta k transformácii a inovácii
doktorandského vzdelávania vo svete a na Slovensku

Autori ©: Dr. h. c. prof. PhDr. Beata Kosová, CSc.
Prof. PaedDr. Dana Hanesová, PhD.,
Mgr. Denisa Šukolová, PhD.

Spoluautori: Mgr. Petra Fridrichová, PhD.
Prof. PhDr. Bronislava Kasáčová, PhD.
Prof. PhDr. Štefan Porubský, PhD.
Prof. PhDr. Eva Sollárová, PhD.
Doc. PaedDr. Katarína Vančíková, PhD.

Recenzenti: Prof. PhDr. Alexandra Bitušíková, PhD.
Prof. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D.

Jazykový korektor: Doc. PaedDr. Július Lomenčík, PhD.
Návrh obálky: Prof. PaedDr. Jaroslav Uhel, ArtD.

Formát: B5
Náklad: 200 ks
Rozsah: 259 strán + prílohy (392,03 AH)
Vydanie: prvé
Vydavateľ: BELIANUM. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej
Bystrici
Edícia: Pedagogická fakulta
Tlač. EQUILIBRIA s.r.o.
ISBN tlačенá verzia: 978-80-557-1588-9
ISBN online verzia: 978-80-557-1589-6



„...treba oceniť, že ide o ojedinelé dielo, ktoré doteraz nemá v slovenskej vedeckej tvorbe o vysokoškolskom štúdiu obdobu. Dôvodom tohto tvrdenia je najmä skutočnosť, že zatiaľ čo v zahraničí vznikajú desiatky až stovky vedeckých a odborných publikácií a štúdií vo významných časopisoch na tému doktorandského štúdia, jeho premien a jednotlivých vybraných aspektov ... v slovenskej literatúre bola tejto téme doteraz venovaná len minimálna pozornosť.“

Prof. PhDr. Alexandra Bitušíková, PhD.

Filozofická fakulta UMB v Banskej Bystrici,
poradkyňa (Senior Adviser) pre Asociáciu
európskych univerzít – Radu pre
doktorandské štúdium (EUA-CDE)

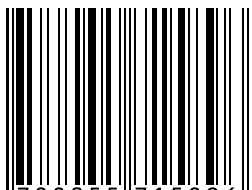


Z hľadiska tématu je kniha relevantní a aktuální – v našich podmínkách poprvé uceleným způsobem zpracovává problematiku formalizované podpory vědeckého dorostu prostřednictvím vytváření doktorandských škol. V současné situaci ve vysokém školství, pro níž je typické hledání nových podob a způsobů provozování výzkumu a vzdělávání, má publikace zásadní význam a je výborné, že autoři v této oblasti nabyli odpovídající expertnosti a promítli ji na stránky své publikace.“

Prof. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D.

Pedagogická fakulta
Masarykovy univerzity v Brně

ISBN 978-80-557-1589-6



9 788055 715896