



CENTRUM PRO STUDIUM VYSOKÉHO ŠKOLSTVÍ, v. v. i.

Jankovcova 933/63, 170 00 Praha 7 – Holešovice

## VZTAH MEZI DOKTORANDEM A ŠKOLITELEM – PERSPEKTIVA DOKTORANDŮ

Tematická studie z šetření Doktorandi 2021

Lucie Hündlová, Michaela Šmídová

Praha, 2022

Zpráva byla zpracována v rámci dotace poskytnuté MŠMT na další činnost CSVŠ, v.v.i.  
pro rok 2022.

## Obsah

Úvod .....	3
Základní rámec vztahu doktorand – školitel na českých vysokých školách (shrnutí poznatků ze souhrnné zprávy šetření Doktorandi 2021) .....	3
Východiska studie .....	6
Otázky řešené ve studii .....	8
Naplňování potřeb doktoranda a spokojenost se školitelem .....	10
Motivace a spokojenost se školitelem .....	13
(Hypotetické) překážky ve studiu? .....	15
Závěry a doporučení .....	18
Literatura, zdroje .....	20
Příloha .....	22

## Úvod

V této studii se zaměříme na reflexi vztahu mezi školitelem a doktorandem<sup>1</sup>, a to z perspektivy doktoranda. V rámci šetření Doktorandi 2021 bylo tomuto vztahu věnováno hodně pozornosti i proto, že vztah mezi oběma stranami je jedním z klíčových předpokladů úspěšného dokončení studia. To je dokládáno, jak v mnoha výzkumných studiích (především pak zahraničních), tak jde logicky o téma, které rezonuje mezi samotnými doktorandy (např. [Universitas, 2018](#) nebo [Věda a výzkum, 2022](#).) Zájem o zvýšení úspěšnosti studia se rovněž prolíná Strategickým záměrem pro oblast vysokých škol 2021+, jehož jednou z hlavních priorit je právě doktorské studium.

Bylo řečeno, že budeme sledovat výhradně perspektivu doktorandů, i když pro robustnější poznatky by bylo bezesporu vhodné tuto perspektivu doplnit o pohled školitelů či garantů doktorských studijních programů. O toto propojení se pokoušejí zejména kvalitativními metodami někteří výzkumníci (viz např. Young et al. 2019 nebo Pyhäntö, Vekkaila & Keskinen 2015), jejichž práce mohou být vhodným zdrojem inspirace pro další výzkum.

Jak je tato studie strukturována? Nejprve stručně shrneme hlavní poznatky z šetření Doktorandi 2021 týkající se role školitele případně dalších osob, které se podílejí na vedení. Pak se zaměříme na představení teoretického východiska, tj. psychologická teorie sebeurčení (*self-determination theory*) a budeme se věnovat konkrétním analýzám zaměřeným na spokojenost se školitelem, a co ji ovlivňuje. Poslední částí bude analýza potenciálních překážek úspěšného dokončení studia, a to opět ve vztahu ke spokojenosti se školitelem.

### Základní rámec vztahu doktorand – školitel na českých vysokých školách (shrnutí poznatků ze souhrnné zprávy šetření Doktorandi 2021)<sup>2</sup>

**Jak doktorandi získávají školitele?** Mezi doktorandy jsou 3 přibližně stejně velké skupiny, z nichž pouze jedna předpokládá pro navázání vztahu se školitelem výraznou aktivitu doktoranda/doktorandky („školitel mi byl schválen na základě mého návrhu“, 26 %). Ale nejčastějším způsobem získání školitele je ten, že zvolené téma bylo navázáno na konkrétního školitele (31 %). Pouze 8 % respondentů uvedlo, že školitel jim byl přidělen bez možnosti to ovlivnit. Častěji jde o situaci, s níž se setkávají studenti studující od začátku v kombinovaném studiu, ale také se běžněji vyskytuje ve skupinách „měkkých“ oborů, tj. humanitních a sociálních, vzdělávacích a služeb (rozmezí 12 až 16 %). Pokud doktorand studuje na stejné vysoké škole jako magisterské studium, je opět častěji v situaci, kdy mu téma navrhnul školitel. Naopak ti, co přišli do doktorského studia z jiné vysoké školy, si výrazně častěji vybrali téma nabízené vysokou školou.<sup>3</sup>

**„Domácí“ školitelé jako převažující norma.** Velká většina (81,9 %) školitelů působí na vysoké škole, kde respondenti studují (Tab. 1). Jen minimální podíl školitelů působí v zahraničí

<sup>1</sup> Pro zvýšení přehlednosti textu budeme používat generické maskulinum.

<sup>2</sup> V Souhrnné zprávě jsou k dispozici podrobné informace o struktuře datového souboru.

<sup>3</sup> Platí, že 76 % doktorandů pokračuje v doktorském studiu na stejné vysoké škole (66 % na stejné fakultě a 10 % na jiné fakultě). Způsob získání školitele se statisticky významně liší podle toho, jestli je nebo není doktorand ze stejné vysoké školy.

(bez Slovenska), konkrétně jde pouze o 0,8 % (tj. na zahraničních vysokých školách a výzkumných institucích). V případě, že doktorand spolupracuje i s jinou osobou či osobami, je podíl „domácích“ nižší (61 %) a naopak podíl mezinárodních spoluprací je v této situaci až 10krát vyšší oproti funkci školitele (9 %). Spolupráce s jinou osobou tedy do jisté míry otevírá (akademické) cesty mimo vlastní známý prostor a vede častěji k mezinárodnímu přesahu studia.

**Širší spolupráce s dalšími osobami mírně převažuje nad modelem „pouze doktorand a školitel“.** Pouze školitele má 40 % respondentů, ostatní spolupracují s jednou (30 %) nebo vícero (30 %) osobami. Objem spolupráce ve prospěch školitele (tj. je vyšší než 50 % oproti další osobě či osobám) se vyskytuje téměř dva a půl krát častěji než převaha spolupráce s další osobou nad školitelem. Konkrétně poměr obou situací je 61 % ku 26 %.<sup>4</sup> Nejběžnější je intenzivnější spolupráce s další osobou či osobami v rámci oborové skupiny *Zdravotní a sociální péče, péče o příznivé životní podmínky* (33 % respondentů), naopak nejméně častá ve skupině *Vzdělávání a výchova* (11 %). Jinými slovy, ve všech oborových skupinách vztah, v němž převažuje spolupráce mezi školitelem a doktorandem, nastává v rozmezí od 52 % případů (*Zdravotní a sociální péče, péče o příznivé životní podmínky*) až po 84 % (*Vzdělávání a výchova*). **I když doktorandi často mají další osobu kromě (oficiálního) školitele, většinou je školitel stále vnímám jako ten „důležitější“.**

**Tab. 1: Kde převážně působí Váš školitel /Vaše školitelka? v %, seřazeno podle působiště školitele**

	školitel	další osoba mimo školitele
Na vysoké škole, kde studujete	81,9	61,0
Ve výzkumné instituci v ČR nebo na Slovensku (např. Akademii věd, výzkumném ústavu apod.)	11,0	16,0
Na jiné vysoké škole v ČR nebo na Slovensku	3,1	6,0
Mimo akademickou a výzkumnou sféru v ČR nebo na Slovensku	1,5	6,0
Jinde:	1,4	2,0
Ve výzkumné instituci jinde v zahraničí.	0,5	3,0
Na vysoké škole jinde v zahraničí	0,3	6,0
Mimo akademickou a výzkumnou sféru jinde v zahraničí	0,1	1,0

N= 3408 respektive 2046 (jen, ti, kteří uvedli, že mají kromě školitele další osobu)

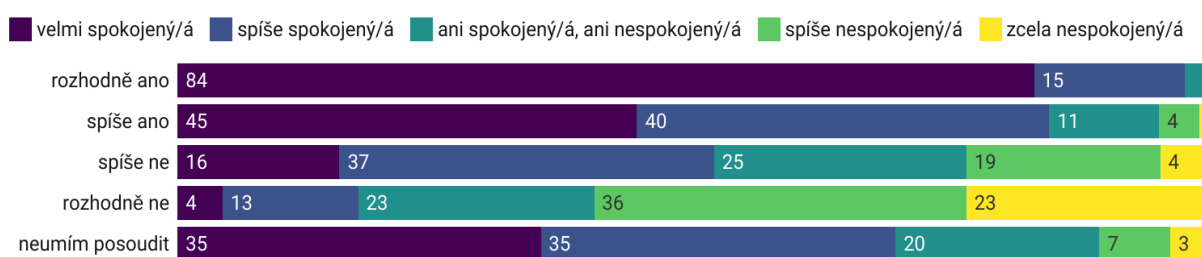
**O to důležitější, ale také částečně i překvapující je, že spokojenost se školitelem mezi doktorandy ČR je vysoká.** Mezi doktorandy je 42 % velmi spokojených ku 4 % velmi nespokojených. Nejspokojenější (velmi a spíše) jsou doktorandi a doktorandky studujících skupiny oborů *Služby, Technika, výroba a stavebnictví a ICT* (více než 75 % zcela a spíše spokojeni) a naopak nejméně spokojeni (zcela a spíše) jsou ti, kteří studují skupiny oborů *Zemědělství, lesnictví, rybářství a veterinářství, Přírodní vědy, matematika a statistika a Zdravotní a sociální péče, péče o příznivé životní podmínky* (více než 15 % zcela a spíše nespokojeni). A právě spokojenosti se školitelem a faktorům, které s ní souvisí, se budeme podrobněji věnovat v další části této studie.

<sup>4</sup> Týká se jen těch, kteří tuto spolupráci s další osobou uvedli.

**Školitel se v průběhu studia (téměř) nemění.** Vysokou míru spokojenosti kopíruje i poměrně nízký podíl studujících, kteří během studia změnili svého školitele. Ke změně došlo u 9 % respondentů, z hlediska formy studia z tohoto parametru významně vystupují respondenti v kombinovaném studiu (jimž byl relativně nejčastěji jejich první školitel přidělen!), alespoň jednou školitele změnilo až 13,4 % z nich. Z šetření však není jasné, zda impuls ke změně školitele vzešel ze strany doktoranda školitele, a jaké byly její důvody.

**Je z hlediska vysoké spokojenosti se školitelem málo nebo dost, že 48 % respondentů pozoruje zájem o zpětnou vazbu ze strany školitele?** Nejde o zcela jednoznačné hodnocení. Existuje však silně pozitivní korelace mezi zájmem o zpětnou vazbu a spokojeností se školitelem (Spearman= 0,420, graf 1). A tento poznatek je dobře v souladu se zahraničními studiemi, které se zabývají spokojeností se studiem: zájem o zpětnou vazbu posiluje spokojenost s vedením školitele (např. Wao & Onwuegbuzie, 2011 nebo Pyhältö, Vekkalila, & Keskinen, 2012). **Potvrzuje se, že zájem o zpětnou vazbu může být tedy dobrým praktickým vodítkem pro zjišťování kvality vztahu školitel - doktorand.**

**Graf 1: Vztah mezi zájmem školitele /školitelky o zpětnou vazbu a spokojeností s jeho /její podporou (perspektiva doktorandů), v %**



Graf: CSVŠ, v.v.i. • Zdroj: Doktorandi 2021 • Vytvořeno nástrojem Datawrapper

**S četností společných konzultací (včetně těch provedených online<sup>5</sup>) se zvyšuje spokojenost.** V tabulce 2 je patrné, že největší spokojenost panuje s nastavením frekvence konzultací na „vícekrát v týdnu“.<sup>6</sup> To mj. ukazuje na fungující nastavení vztahu mezi školitelem a studentem. Absolutně nejběžnější situací, kterou zažívá početně nejvíce respondentů, je konzultování „několikrát za semestr“. Jde celkově o 36 % respondentů, kteří jsou ve 2. a vyšším ročníku<sup>7</sup>). Méně časté konzultace tj. maximálně 2x v posledních dvou semestrech studia zažívala necelá čtvrtina respondentů (23 %) a mezi nimi je podíl těch, co by uvítali vyšší frekvenci viditelně vyšší, téměř polovina (47 %). Situace, kdy školitel - podle doktoranda - vyžaduje častější konzultace se ale prakticky nevyskytuje. Frekvenci konzultací ve vztahu k dalším indikacím se budeme věnovat i v následujících částech této studie.

<sup>5</sup> Vzhledem k pandemické situaci v roce 2021 byla možnost online konzultací v mnoha případech jediným možným způsobem.

<sup>6</sup> Avšak četnost konzultací „vícekrát týdně“ v souboru dosahuje jen 174 respondentů, tj. 6,4 % z celku šetření.

<sup>7</sup> Otázka byla nastavena na frekvenci konzultací v posledních dvou semestrech, a proto studenti prvních ročníků nebyli dotazováni, protože se nacházeli teprve v prvním semestru svého doktorského studia.

**Tab. 2: Frekvence konzultací se školitelem a spokojenost s počtem konzultací**

	Četnost konzultací	Řádková %			Adjustovaná residua		
	podíl odpovědí v celku (v %)	počet konzultací vyhovuje	školitel vyžaduje konzultace častěji, než je nutné	potřeboval/a bych konzultací více	počet konzultací vyhovuje	školitel vyžaduje konzultace častěji, než je nutné	potřeboval/a bych konzultací více
<b>Méně než jednou za semestr</b>	6,5	32,8	0,0	67,2	-13,8	-1,8	14,7
<b>Přibližně jednou za semestr</b>	16,4	53,0	0,2	46,7	-12,2	-2,7	13,3
<b>Několikrát za semestr</b>	37,2	75,5	2,3	22,2	-0,1	1,5	-0,4
<b>Jednou až dvakrát měsíčně</b>	19,6	89,7	1,9	8,5	8,4	0,2	-8,7
<b>Přibližně jednou týdně</b>	13,8	93,0	2,7	4,3	8,4	1,4	-9,1
<b>Vícekrát v týdnu</b>	6,4	97,7	2,3	0,0	7,0	0,5	-7,4

N=2711

### Východiska studie

Vztah se školitelem patří podle mnoha výzkumných studií k faktorům, které ovlivňují úspěch v doktorandském studiu. Podle van Rooij et al. (2019) se výzkum v oblasti úspěchu studia soustředí zejména na tři skupiny předpokladů úspěchu. Kromě faktorů související se samotným vedením studia, kterému bude věnována hlavní pozornost v této studii, jde dále o široce rozkročené institucionální faktory (např. kultura či zvyklosti daného pracoviště, nastavení podmínek studia, včetně finančních a administrativních apod.) a samozřejmě také o individuální charakteristiky doktoranda (demografické i psychologické).<sup>8</sup>

Kvalita a z určité perspektivy také kvantita přítomná ve **vedení studia**, respektive ve vztahu se školitelem jsou tedy základním rámcem, v němž se budeme pohybovat. V analýze budou rovněž sledovány některé sociodemografické faktory a také studijní situace, jako jsou jeho forma a obor.

Přestože se tématu vztahu mezi školitelem a doktorandem věnuje hodně pozornosti, dispozici je jen relativně málo teoretických vymezení. Jedno z nich představuje tzv. mini-teorie základních potřeb (*basic needs theory*) Ryana a Deciho (2017). Ta byla odvozena na základě širší teorie sebeurčení, která se zabývá lidskou motivací. Jde o „...makro teorii lidské motivace a osobnosti a zabývá se přirozenými/vrozenými psychologickými potřebami. Týká se motivace, která stojí za rozhodováním lidí při absenci vnějších vlivů a rušivých vlivů. SDT se zaměřuje na to, do jaké míry je lidské chování motivováno a určováno samo sebou (Ryan, Deci, 2017).<sup>9</sup>

Mini-teorie základních potřeb mj. hovoří o třech konkrétních psychologických potřebách, jejichž naplnění vede k prožívání autonomní motivace a k wellbeingu ve spojitosti s učením a studiem.

<sup>8</sup> První dvě oblasti explicitně sleduje a doporučuje také dokument Marie Skłodowska-Curie Actions Guidelines on Supervision (Evropská komise, 2021).

<sup>9</sup> Citace z originálního textu: „...macro theory of human motivation and personality that concerns people's innate growth tendencies and innate psychological needs. It pertains to the motivation behind people's choices in the absence of external influences and distractions. SDT focuses on the degree to which human behavior is self-motivated and self-determined.”

Konkrétně jde o potřeby kompetence, spřízněnosti a autonomie (ibid). V případě doktorského studia by naplňování těchto potřeb mělo vést k vyšší míře úspěšných dokončení studia.

Jak jsou tyto potřeby definovány a k čemu jejich naplňování či naopak nenaplňování vede?

**Potřeba (akademické) kompetence** souvisí zejména s tím, do jaké míry školitel poskytuje doktorandovi zázemí v oblasti akademické podpory, tj. ve všem, co souvisí s výzkumem a rozvojem výzkumných dovedností. Přičemž naplnění této potřeby je charakterizováno pocitem úspěchu ve studiu (akademickou spokojeností) doktoranda a podle některých výzkumů vede ke včasnému úspěšnému dokončení studia (např. Devos et al. 2015; Johnston et al. 2016; Maher, Ford, and Thompson 2004; Overall, Deane, and Peterson 2011). Bez tohoto pocitu akademické spokojenosti dochází k opačné situaci: studium je prodlužováno nebo vůbec není dokončeno (Devos et al. 2015; Maher, Ford, and Thompson 2004; Van de Schoot et al. 2013).<sup>10</sup>

**Potřeba spřízněnosti** či lépe osobní zájem o doktoranda jako o osobu, zjednodušeně znamená poskytování osobní podpory. Tedy to, do jaké míry se školitel zajímá o svého doktoranda nejen ve studijních záležitostech, ale také zahrnuje osobní zájem o něj/o ni (např. pochopení pro mimo studijní situace doktoranda, přátelskost či schopnost uklidnit v případě stresu). Nezájem školitele o tuto potřebu vede k záměrům opustit studium i k reálnému ukončení studia. (Osobní) spřízněnost vede opět k vyšší spokojenosti, její nepřítomnost naopak k úvahám o ukončení studia nebo reálnému opuštění studia.

**Potřeba autonomie** se týká vytváření prostoru (školitelem) pro vlastní rozhodování doktoranda o tom, kam směřovat studium, což lze chápat, jako opak tlaku na doktoranda ze strany školitele nebo direktivního či silně kontrolujícího školitele. Školitel tedy poskytuje podporu k autonomnímu chování a respektuje názory a myšlenky doktoranda. Potřeba „svobody“, v níž je implicitně obsažena také zodpovědnost, je doktorandy vysoce ceněná a souvisí s úspěchem i spokojeností doktoranda (např. Shin et al 2018). Podle některých studií poměrně vysoký podíl doktorandů, kteří studium nedokončili, svůj neúspěch připsali tomu, že je školitel nutil postupovat ve studiu směrem, který jim nevyhovoval (Devos et al. 2017).<sup>11</sup>

Obecnou námitkou proti této teorii může být přílišný důraz na pohodu doktoranda bez ohledu ostatní: nereflktuje se pozice či „naplňování“ potřeb školitele, nebo požadavků vysoké školy. Ale protože v této studii využíváme data, které tuto perspektivu využívají, je i pro účely další analýzy vhodná a rovněž je materiálem, který může sloužit jako vodítko pro výzkum zaměřený na další okolnosti studia. Nicméně systémové výsledky mohou relativně dobře zachytit různé vlivy na spokojenost se školitelem. Kromě tohoto vědomého omezení platí rovněž to, že pracujeme se statickými údaji, které zachycují obraz studia v okamžiku vyplňování. Na základě těchto prvních statických dat nedokážeme říci, jestli naplňování či nenaplňování zmíněných potřeb vedou k úspěch či respektive neúspěchu ve studiu.

Tradiční a stále platnou limitací je otázka vzorku doktorandů: účastní se jistě spíše ti, kteří jsou motivovaní (jak pozitivně tak i negativně), ale je velmi pravděpodobné, že se z různých důvodů

---

<sup>10</sup> Společným zdrojem těchto odkazů je článek autorů van Rooij, E., Fokkens-Bruinsma, M., & Jansen, E. (2021).

<sup>11</sup> Avšak určitá část (nejen) doktorandů očekává, že právě školitel bude tím, kdo je bude směřovat. Potřeba tohoto „direktivního“ typu vedení je ale pravděpodobně svázaná jak s psychologickým nastavením doktoranda, tak např. i s tím, jak vypadá kultura daného oboru (co je v něm zvykem).



neúčastní takového šetření různě „nemotivovaní“ studující, např. mají ke studiu v daný okamžik spíše vlažný vztah, nechtějí věnovat čas vyplňování).

#### Otázky řešené ve studii

V dotazníku Doktorandi 2021 byl vztah mezi školitelem a doktorandem tematizován hned v několika indikacích, které do určité míry lze využít k ověření toho, jak jsou vztahy mezi doktorandem a školitelem nastaveny a jaké způsoby v nich převažují.

Co přispívá k pozitivnější reflexi vedení studia, tj. ze strany školitele? Otázku budeme analyzovat s využitím teorie základních potřeb v následujících oblastech:

- 1) Potřeby autonomie a spřízněnosti: Jak jsou tyto potřeby (doposud) naplňovány s ohledem na hodnocení vztahu školitel-doktorand? Využijeme baterii výroků, které vymezují vztah mezi nimi z pohledu doktoranda.
- 2) Potřeba akademické kompetence: Subjektivní i objektivní naplňování této potřeby (frekvence konzultací, přístup k projektům, aktivitám na pracovišti, podpora nikoliv explicitně ze strany školitele, ale implicitně, tj. obecně dostupnost podpory začleňování doktoranda na pracovišti).

**Tab. 3: Proměnné pro analýzu naplňování potřeb a spokojenosti se školitelem**

Proměnná	Co měří	Použitá škála
Spokojenost se školitelem	Subjektivní spokojenost	Likertova škála 1 zcela spokojený – 5 zcela nespokojený
Projevuje zájem o mé studium.	Hodnocení vztahu školitelem	Likertova škála 1 zcela souhlasím – 5 zcela nesouhlasím
Vytyčuje mému studiu a výzkumu jasný směr.		
Dává mi velkou svobodu.		
Vede se mnou rovnocennou diskusí/diskuse.		
Inspiruje mě.		
Poskytuje mi dostatečnou zpětnou vazbu.		
Vždy čeká, až ho/ji kontaktuji já.		
Pohlaví	Demografie (osobní situace)	1 žena 2 muž <sup>12</sup>
Věk		v letech
Rodičovství		1 má dítě, 2 nemá dítě
Zdravotní problém		1 ano (alespoň jeden) 0 ne
Forma studia	Studijní situace	prezenční
Akademický čas	Studijní situace	Hodin/týdně
Pracovní čas	Studijní situace	Hodin/týdně
Frekvence konzultací	Aktivita ve studiu	1 méně než 1 za semestr - 6 několikrát týdně
Spokojenost s frekvencí konzultací	Subjektivní spokojenost s frekvencí konzultací	Likertova škála 1 zcela spokojený – 5 zcela nespokojený
Skupiny oborů (dummy)	Studijní situace	11 kategorií podle ISCED (1 skupina oborů 0 ostatní obory)
Mobilita, stáže, účast na životě pracoviště	Aktivita na pracovišti	1 ano 0 ne

<sup>12</sup> Do analýzy nebyly zařazeni ti, kteří se nechtěli/nemohli identifikovat jako jedno ze dvou nabízených pohlaví.

Hlavním faktorem, ke kterému analýzy vztahujeme je spokojenost se školitelem a další využití indikátory a jejich charakteristika je v tabulce 3.

Do analýzy byla nad rámec ověřování na základě teorie naplňování základních potřeb doplněna rovněž analýza aktuální motivace ke studiu (jako individuální psychologické charakteristiky) a hodnocení hypotetických překážek úspěšného dokončení studia, obě ve vztahu ke spokojenosti se školitelem. Zařazení těchto dvou oblastí lze chápat jako další příspěvek pro zjišťování podoby vztahu školitel – doktorand a případných návazností na úspěch ve studiu.

## Naplňování potřeb doktoranda a spokojenost se školitelem

V části dotazníku, která se zabývala vztahem doktorandů se školiteli, byla umístěna sedmi položková baterie výroků, z nichž většina reflektuje postoje doktorandů k tomu, do jaké míry jsou naplněny jejich potřeby v oblasti autonomie (3 výroky), spřízněnosti (osobní zájem o doktoranda ze strany školitele) (2 výroky) i akademické kompetence (1 výrok). **Otázkou tedy je, jak a jestli se vzájemně podporuje naplňování těchto potřeb se spokojeností se školitelem.**

V tabulce 3 je patrné základní rozdělení odpovědí respondentů. Na všechny výroky o vztahu se školitelem převažují souhlasné reakce. Jedinou výjimku představuje výrok „Vždy čeká, až ho/ji kontaktuji já.“. S ním souhlasí 45 % respondentů a nesouhlasí 36 %. Tento výrok byl spolu s výroky „Dává mi velkou svobodu“ a „Vede se mnou rovnocennou diskusí/diskuse.“ zařazen jako **potřeba autonomie**. Další dva výroky „Projevuje zájem o mé studium“ a „Poskytuje mi dostatečnou zpětnou vazbu.“ reflektují **potřebu spřízněnosti** (implicitně více zaměřenou na její akademickou složku). Za výrok, který se naplňuje **potřebu kompetence**, je označen výrok „Inspiruje mě.“ Poslední výrok „Vytyčuje mému studiu a výzkumu jasný směr.“ nebyl zařazen do žádné z kategorií potřeb, byť na z určité perspektivy může být vyjádřením „direktivního“ vedení, ale vzhledem k jeho pozitivní vazbě na výrok „Dává mi velkou svobodu“, jde spíše o projev liberálního vedení, v němž je (silně) akcentována vlastní zodpovědnost doktoranda.

**Tab. 4: Popisná statistika baterie výroků o vztahu se školitelem**

	spřízněnost	...	autonomie	autonomie	kompetence	spřízněnost	autonomie
	Projevuje zájem o mé studium.	Vytyčuje mému studiu a výzkumu jasný směr.	Dává mi velkou svobodu.	Vede se mnou rovnocennou diskusí/diskuse.	Inspiruje mě.	Poskytuje mi dostatečnou zpětnou vazbu.	Vždy čeká, až ho/ji kontaktuji já.
průměr	1,83	2,34	1,54	1,67	2,02	2,12	2,81
směrodatná odchylka	1,08	1,25	0,80	1,00	1,18	1,22	1,28
zcela souhlasím	50,7	30,8	60,4	59,7	45,3	40,5	19,0
spíše souhlasím	30,4	32,7	29,8	23,7	25,8	29,7	25,7
nemám vyhraněný názor	7,0	14,3	6,0	8,8	14,3	11,4	18,0
spíše nesouhlasím	8,8	15,2	2,9	5,1	9,7	12,9	27,6
zcela nesouhlasím	3,0	6,8	0,8	2,5	4,6	5,1	8,9
nevím*	0,2	0,3	0,1	0,3	0,3	0,4	0,8

\* „Nevím“ definováno jako missing values pro regresi.

Cronbachovo alpha ve všech položkách ukazuje dostatečně silnou reliabilitu škály a pohybuje se od 0,71 po 0,89. Byla provedena lineární regresní analýza, do níž byly zařazeny všechny výroky o přístupu školitele. V jejím rámci byly vytvořeny 4 modely. V prvním modelu byly zařazeny pouze vybrané demografické údaje (pohlaví a věk) a forma studia. Tyto proměnné vysvětlují pouze 1 % variance (R<sup>2</sup>). V modelu 2 přibýly dále proměnné spojené s časem, tj. počet hodin během pracovního týdne věnovaný studiu a práci. Tyto údaje byly do modelu zařazeny

s cílem kontrolovat faktor zátěže ve studiu i mimo něj. Podíl vysvětlené variance se téměř nezměnil a do modelu přispívá pouze jeden typ času: slabý vztah mezi akademický časem a vyšší spokojeností se školitelem.

Model 3 je z hlediska kladené otázky nejdůležitější a obsahuje celou baterii výroků, které reflektují vztah školitele k doktorandovi. V tomto případě podíl vysvětlené variance dosahuje 74 %. Všechny výroky v modelu mají statistickou významnost a souhlas s nimi zvyšuje spokojenost se školitelem. Jedinou výjimkou je výrok „Vždy čeká, až ho/ji kontaktuji já.“, zde se naopak nesouhlas pojí se zvýšením spokojenosti se školitelem. Více času v práci, která není v akademickém prostoru mírně zvyšuje nespokojenost se školitelem.

V posledním Modelu 4 byly uplatněny skupiny oborů (jako dummy proměnné) a podíl vysvětlené variance se již příliš nezměnil (75 %). Statisticky významné jsou z tohoto hlediska pouze 3 skupiny oborů a to *ICT, Zdravotní a sociální péče, péče o příznivé životní podmínky a Služby*. V případě posledně jmenované skupiny jde o negativní vztah: doktorandi ve skupině Služby jsou méně spokojeni. Vztahy s výroky zůstávají prakticky neměnné.

**Tab. 5: Hierarchická lineární regresní analýza – Spokojenost se školitelem a naplňování potřeb v oblastech emocionální podpora a podpora k autonomii**

		Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
<b>Závislá proměnná</b>	spokojenost se školitelem (1 velmi spokojený až 5 velmi nespokojený)	2,40***	2,52***	0,29***	0,24***
<b>Osobní a studijní situace</b>	pohlaví (1- žena,2- muž)	-0,07	-0,07	-0,03	-0,02
	věk (v letech v prosinci 2021)	-0,02**	-0,02**	-0,01	-0,01
	forma studia (prezenční, kombinované od začátku, kombinované později)	0,13**	0,11**	0,03	0,02
<b>Čas</b>	akademický čas		-0,02**	-0,01	-0,01
	ne-akademický (pracovní) čas		0,01	0,01*	0,01
<b>Emocionální podpora, podpora k autonomii</b>	Projevuje zájem o mé studium.			0,27***	0,27***
	Vytyčuje mému studiu a výzkumu jasný směr.			0,07***	0,07***
	Dává mi velkou svobodu.			0,08***	0,08***
	Vede se mnou rovnocennou diskusi/diskuse.			0,11***	0,11***
	Inspiruje mě.			0,18***	0,19***
	Poskytuje mi dostatečnou zpětnou vazbu.			0,27***	0,26***
	Vždy čeká, až ho/ji kontaktuji já.			-0,05***	-0,05***
<b>Skupiny oborů</b>	Vzdělávání a výchova				-0,04
	Humanitní vědy a umění				0,04
	Sociální vědy				-0,08
	Obchod, administrativa a právo				0,02
	Přírodní vědy, matematika a statistika				0,04
	ICT				0,18**
	Technika, výroba a stavebnictví				-0,02
	Zemědělství, lesnictví, rybářství a veterinářství				0,04
	Zdravotní a sociální péče, péče o příznivé životní podmínky				0,12**
	Služby				-0,30***
R		0,013	0,018	0,740	0,746
R2		0,011	0,015	0,738	0,742

Pro doplnění hlavní otázky (týkající se vztahu mezi naplňováním triády potřeb a spokojenosti se školitelem) se v následující regresní analýze zaměříme ještě **na skutečné události či aktivity, které studující ve studiu.** V tomto případě půjde tedy nejen o analýzu subjektivních hodnocení přístupu školitele k doktorandovi, ale o „objektivní“ skutečnosti ve studiu. Konkrétně půjde o frekvence konzultací a spokojenost s jejich četností<sup>13</sup>, aktivitu na pracovišti (tj. doktorand se účastní alespoň nějaké společné/pravidelné aktivity, v níž se setkává s akademickými pracovníky), zahraniční mobilita, absolvování stáže během studia a konečně praktická zkušenost s podílem či vedením projektu během studiu. Všechny tyto prvky lze chápat jako prostředky, které vedou k naplňování **potřeby akademické kompetence.**

**Tab. 6: Hierarchická lineární regresní analýza – Spokojenost se školitelem a naplňování potřeb v oblasti akademické kompetence**

		Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
<b>Závislá proměnná</b>	Spokojenost se školitelem (1 velmi spokojený až 5 velmi nespokojený)	1,88***	1,76***	1,92***	1,89***
<b>Osobní a studijní situace</b>	Pohlaví (1 žena, 2 muž)	-0,08	0,05	0,06	0,08*
	Věk (v letech, k prosinci 2021)	-0,00	-0,01***	-0,01***	-0,01***
	Máte dítě/děti? (1 ano, 0 ne)	0,07	0,09	0,09*	0,10*
	Doktorandi se zdravotním problémem (1 ano, 0 ne)	0,23***	0,11**	0,11**	0,11**
<b>Akademická kompetence: Frekvence konzultací</b>	Frekvence konzultací (1 nejmenší četnost až 6 nejvyšší četnost)		-,20***	-,20***	-,22***
	Spokojenost s četností konzultací		0,66***	0,66***	0,65***
<b>Akademická kompetence: aktivity na pracovišti</b>	Aktivní versus neaktivní na pracovišti (1 ano, 0 ne)			-0,12**	-0,12**
	Zahraniční mobilita během studia (1 ano 0 ne)			-0,07**	-0,07**
	Stáž během studia (1 ano 0 ne)			0,04	0,04
	Podíl či vedení projektu během studia (1 vedení, 2 účast na projektu)			-0,03	-0,02
<b>Skupiny oborů</b>	Vzdělávání a výchova				-0,05
	Humanitní vědy a umění				-0,12**
	Sociální vědy				0,01
	Obchod, administrativa a právo				-0,04
	Přírodní vědy, matematika a statistika				0,17***
	ICT				0,09
	Technika, výroba a stavebnictví				-0,06
	Zemědělství, lesnictví, rybářství a veterinářství				0,11
	Zdravotní a sociální péče, péče o příznivé životní podmínky				0,07
	Služby				-0,19*
	R	0,016	0,391	0,397	0,405
	R2	0,015	0,389	0,394	0,401

Do prvního modelu byly zařazeny pouze demografické ukazatele s tím, že kromě pohlaví a věku byly doplněny také rodičovství a přítomnost alespoň jednoho zdravotního problému. Podíl vysvětlené variance je nízký (1,6 %). Přítomnost zdravotního problému zvyšuje nespokojenost

<sup>13</sup> Zde je opět o subjektivní hodnocení, které lze ale velmi přímo propojit s konkrétní událostí, a proto její zařazení do analýzy je vhodné.

se školitelem. Rodičovství ani pohlaví se spokojeností nekoreluje. Do druhého modelu vstoupily aktivity, které demonstrují naplňování akademické kompetence v oblasti konzultací se školitelem (četnost a spokojenost s četností). Zde platí, že častější konzultace pozitivně souvisí se spokojeností a ještě výraznější je propojení mezi spokojeností se školitelem a spokojeností s frekvencí konzultací.<sup>14</sup> Další dimenze potřeby akademické kompetence jako jsou mobilita nebo účast na životě pracoviště a zkušenost s účastí ve výzkumném projektu přispívají do modelu mnohem méně, mobilita a aktivita na pracovišti mírně posiluje spokojenost se školitelem.

A konečně do čtvrtého modelu opět přibyly dummy proměnné oborů. Významně se odlišují pouze skupiny oborů *Umění a humanitní vědy*, *Služby* a velmi silně *Přírodní vědy*, *matematika a statistika*.

### Motivace a spokojenost se školitelem

Motivace se řadí mezi individuální, konkrétně psychologické, charakteristiky, které rovněž ovlivňují spokojenost s vedením doktorského studia případně i samotný úspěch v něm. Teoreticky či v modelech se motivace dělí na dva základní typy: vnější a vnitřní. Vnější motivace je podpořená odměnou za dokončení určité aktivity, motivace vnitřní je charakterizována tím, že vykonávaná aktivita vede sama o sobě k pocitu radosti či dokonce naplnění (např. Vansteenkiste et al. 2008). Jde samozřejmě o ideální typologii, protože v běžném životě se často oba typy motivace v různé míře kombinují. V případě motivace k doktorskému studiu byly sledovány dva jiné typy a to motivace na vstupu a aktuální motivace, tj. v období, kdy studující vyplňovali dotazník.

V této části se budeme zabývat právě aktuální motivací, protože zde předpokládáme její propojení s hodnocením vedení ze strany školitele.<sup>15</sup>

Obecně platí, že nejsilněji doktorandi akcentují svou motivaci vnitřní (zájem o vědu či téma nebo dokonce snaha o řešení společenských problémů) – tj. doktorát je cíl sám o sobě a možnost svou tvůrčí činností přispět k blahu společnosti. A naopak nejméně silná je motivace, která pochází zvnějšku (očekávalo to ode mě moje okolí) nebo je spíše kvazi motivací (moc jsem nevěděl/a, jak dále). V [příloze](#) tohoto textu je uvedena faktorová analýza, na jejímž základě interpretujeme předchozí výsledky.<sup>16</sup> Aktuální motivace má obdobné dimenze a kromě pozitivních motivací je v baterii výroků obsažen také výrok, kterým přímo testuje záměr či úmysl studium ukončit respektive opustit bez absolvování. V tabulce 7 je prezentováno pořadí výroků podle průměrů. Vnitřní motivace je stále nejsilnějším typem motivace (Výzkum/věda mě baví). Kolem 70 % respondentů také uvádí, že je pro ně studium osobně důležité respektive by nebyli sami se sebou spokojeni, kdyby jej nedokončili. Významný podíl respondentů sdílí vnější

---

<sup>14</sup> Pohled doktoranda se ale nemusí vždy shodovat s pohledem školitele. V této souvislosti by bylo zajímavé sledovat např. výsledky studia

<sup>15</sup> Dotázání na tuto otázku byli pouze studující z druhých a vyšších ročníků.

<sup>16</sup> Kapitola Motivace je také součástí Souhrnné zprávy z šetření.

motivaci ve smyslu doktorátu jako kariérního „výtahu“ (Dokorát je nezbytný pro mou další kariéru). Doktorandů bez motivace bylo mezi respondenty téměř 12 %.

**Tab. 7: Popisná statistika výroků o aktuální motivaci, v pořadí podle průměrů**

Aktuální motivace (výroky)	průměr	směrodatná odchylka	souhlas s výrokem (v %)
Výzkum/věda mě baví.	1,71	0,925	85,3
Dosažení doktorátu pro mě osobně hodně znamená.	2,19	1,168	68,8
Měl/a bych špatné svědomí, kdybych studium úspěšně neukončil/a.	2,25	1,244	70,5
Otevírá to lepší kariérní příležitosti v budoucnu.	2,52	1,208	59,0
Dokorát je nezbytný pro mou další kariéru.	2,95	1,386	43,1
Potřebuji si dokázat, že na to mám.	3,02	1,382	43,3
Dokorát mi poskytne uznání od ostatních lidí.	3,09	1,215	35,0
Studium je pro mě hlavním zdrojem příjmů	3,63	1,502	28,5
Ted' vlastně nemám motivaci pokračovat ve studiu.	4,13	1,137	11,8

N= 2711, podíl odpovědí nevím se u jednotlivých výroků pohyboval od 0,2 po 2,2 %.

\*Součet odpovědí zcela a spíše souhlasím, škála 1 – zcela souhlasím až 5- zcela nesouhlasím,6 - nevím

Regresní analýza ukazuje další vztahy. Cronbachovo alfa je pro baterii výroků o aktuální motivaci akceptovatelné ( $\alpha=0,603$ ).<sup>17</sup> První model (podíl variance je 12 %) se týká studijně-demografických proměnných, konkrétně pohlaví, věku, formy studia a také indikace toho, zda doktorand působí na stejné fakultě nebo vysoké škole nebo ne (kvazi inbreeding). Zařazení poslední položky souvisí s faktem, že způsob výběru školitele a také přijímací řízení souvisí s tím, jestli doktorand pokračoval na stejné fakultě či vysoké škole, kde studoval magisterské studium. Nicméně tato skutečnost není významným prediktorem. V modelu 1 ale mírně stoupá spokojenost s věkem a také platí, že kombinovaná forma studia po skončení standardní délky studia vede k nižší spokojenosti. Do modelu 2 jsou opět vloženy dva typy času a pouze akademický čas ukazuje na statisticky významný vztah. Podíl variance se v podstatě nemění. Model 3 je model, do něhož vstoupily výroky o aktuální motivaci doktorandů. Proti spokojenosti se školitelem jde nejvýrazněji souhlas se dvěma výroky, kde motivace úplně chybí (Ted' vlastně nemám motivaci pokračovat ve studiu.) anebo přichází z vnitřku, ale je spíše negativně formulovaná: doktorandy nepohání ve studiu radost, ale obava (Měl/a bych špatné svědomí, kdybych studium úspěšně neukončil/a.). Trochu zvláštní je ale stejný vztah s výrokem „Dosažení doktorátu pro mě osobně hodně znamená.“. Může to znamenat, že silně(ji) vnitřně motivovaný doktorand má vyšší požadavky na školitele a z toho vyplývá jeho kritičtější hodnocení?

<sup>17</sup> Stejný údaj se u jednotlivých výroků pohybuje mezi 0,0506 a 0,693. Všechny výroky byly pro regresní analýzu ponechány.

**Tab. 8: Hierarchická lineární regresní analýza – Spokojenost se školitelem a aktuální motivace**

		Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
<b>Závislá proměnná</b>	Spokojenost se školitelem (1 velmi spokojený až 5 velmi nespokojený)	2,44***	2,56***	3,77***	3,65***
	Pohlaví (žena)	-0,11	-0,10	-0,10	-0,09
<b>Osobní a studijní situace</b>	Věk (v letech k prosinci 2021)	-0,01**	-0,02**	-0,00	-0,01
	Forma studia (1 prezenční, 2 kombinované od začátku, 3 kombinované později)	0,12**	0,10*	0,06	0,07
	Stejná fakulta (1 stejná fakulta, 2 stejná VŠ, 3 jiná VŠ)	-0,00	0,01	0,04	0,04
<b>Čas</b>	Akademický čas		-0,02*	-0,01	-0,01
	Ne-akademický (pracovní) čas		-0,01	0,01	0,01
<b>Aktuální motivace</b>	Výzkum/věda mě baví. (1-souhlasím až 5 nesouhlasím)			0,00	0,00
	Dosažení doktorátu pro mě osobně hodně znamená.			-0,11**	-,10**
	Doktorát mi poskytne uznání od ostatních lidí.			0,10**	0,10**
	Doktorát je nezbytný pro mou další kariéru.			-0,02	-0,02
	Potřebuji si dokázat, že na to mám.			0,04	0,03
	Měl/a bych špatné svědomí, kdybych studium úspěšně neukončil/a.			-0,12***	-0,12***
	Otevírá to lepší kariérní příležitosti v budoucnu.			0,03	0,03
	Studium je pro mě hlavním zdrojem příjmů.			0,02	0,01
	Teď vlastně nemám motivaci pokračovat ve studiu.			-0,37***	-0,36***
<b>Skupiny oborů</b>	Vzdělávání a výchova				0,06
	Humanitní vědy a umění				0,11
	Sociální vědy				-0,02
	Obchod, administrativa a právo				0,25*
	Přírodní vědy, matematika a statistika				0,06
	ICT				0,14
	Technika, výroba a stavebnictví				-0,06
	Zemědělství, lesnictví, rybářství a veterinářství				0,03
	Zdravotní a sociální péče, péče o příznivé životní podmínky				-0,01
	Služby				-0,16
	R	0,109	0,129	0,401	0,407
	R2	0,012	0,017	0,161	0,166

### (Hypotetické) překážky ve studiu?

Čeho se obávají v souvislosti se svým studiem doktorandi, a jak se jejich obavy projevují na spokojenosti se školitelem? Tato otázka má spíše doplňující charakter vzhledem definovanému východisku (teorie naplňování základních potřeb). Respondenti se v rámci šetření Doktorandi 2021 vyjadřovali k hypotetickým překážkám, které podle jejich názoru brání či by mohly bránit úspěšnému dokončení studia. Z nich nejméně dvě mají relativně přímou souvislost se vztahem se školitelem, a to spolupráce se školitelem a také (pocit) izolace během doktorského studia. V prvním případě jde o zhodnocené celkového významu vedení školitele v možnosti dokončit studium, v druhém se jedná o ukazatel začlenění do pracoviště (i když izolace či osamělost nemusí být spojena či spojována s vedením ze strany školitele). Právě tyto dvě překážky budeme sledovat se zřetelem k teorii základních potřeb.

Obecně platí, že tyto dvě překážky nejsou mezi těmi, které jsou nejčastěji hodnoceny jako „kritické“. Těmi jsou překážky spojené se studijními povinnostmi, jako náročnost požadované publikační činnosti, napsání disertační práce a samotný disertační výzkum (mezi 40 % až 51 %



respondentů je označilo za překážky). Na přibližně stejné hladině stojí mimo studijní záležitosti, které 44 % respondentů považuje za ohrožující.<sup>18</sup> Izolace či osamělost během studia je překážkou pro 27 % respondentů (5. nejčastější překážka) a spolupráce se školitelem jen 13 % (2. nejméně častá překážka) (tabulka 9, tučně označené). Avšak pro ženy a studující v kombinovaném studiu po skončení standardní doby je právě spolupráce se školitelem potenciální překážkou významně častěji. Izolace či osamělost během studia je významně častěji označena studujícími v kombinovaném studiu po skončení standardní doby. Významné jsou i rozdíly v hodnocení těchto dvou překážek podle skupin oborů. Za překážku označilo izolaci a osamělost 37 % studujících v oborech *Umění a humanitní vědy* zatímco ve skupině *Zdravotní a sociální péče...* jen 18,9 %. U hodnocení spolupráce se školitelem není významný rozdíl podle oborů.

**Tab. 9: Hypotetické překážky v úspěšném dokončení studia, v %, podle pořadí v celkovém souboru**

	celkem	ženy	muži	do 29 let	30 až 39 let	40 let a více	prezenční	kombi. od začátku	kombi. přestup
Náročnost požadované publikační činnosti	50,9	54,1	49,1	54,4	46,7	5,01	52,2	50,6	44,4
Mimo studijní záležitosti	45,5	50,4	41,5	42,1	46,4	54,4	42,8	53,4	49,3
Náročnost napsání disertační práce	44,3	42,3	46,4	40,6	55,3	55,9	40,8	54,5	50,0
Náročnost disertačního výzkumu	39,8	37,0	42,2	40,6	39,3	38,5	39,8	39,8	39,7
<b>Izolace či osamělost během doktorského studia</b>	<b>27,3</b>	<b>28,0</b>	<b>26,1</b>	<b>27,9</b>	<b>28,9</b>	<b>20,9</b>	<b>27,6</b>	<b>21,4</b>	<b>33,3</b>
Jiné skutečnosti:	27,3	21,3	21,1	21,3	24,1	14,3	23,1	11,7	24,9
Požadovaná zahraniční mobilita	23,7	25,5	22,6	26,2	17,6	31,7	24,3	31,1	10,9
Netransparentní nebo měnící se podmínky studia	18,5	20,1	16,8	17,9	22,9	8,6	19	12,9	23,3
Absolvování požadovaných předmětů	13,6	13,4	13,6	13	13,4	16	14,2	15,7	7,3
<b>Spolupráce se školitelem/školitelkou</b>	<b>12,7</b>	<b>14,6</b>	<b>10,5</b>	<b>11,6</b>	<b>15,2</b>	<b>9,9</b>	<b>11,6</b>	<b>9,1</b>	<b>23,6</b>
Pedagogická činnost	8,1	8,2	8,1	9,6	7,3	5,5	9,3	6,1	4,6

I v tomto případě byla provedena lineární regrese, kde spokojenost se školitelem představuje závislou proměnnou. V prvním modelu opět figuruje pohlaví, věk a forma studia (variance 13 %) a v druhém modelu dva typy času (variance 18 %) bez silných prediktivních vztahů. Třetí model je pro analýzu možných překážek klíčový (variance 39 %). Tři typy možných či hypotetických překážek do modelu přispívají: jde o zahraniční mobilitu, spolupráci se školitelem a konečně i izolaci a osamělost během doktorského studia. Zatímco požadovaná zahraniční mobilita (tj. je označena za překážku méně často) zvyšuje spokojenost se školitelem, v případě dvou dalších překážek osamělost a spolupráce se školitelem jde naopak o snižování spokojenosti. Tzn. označení spolupráce se školitelem za možnou překážku zvyšuje tendenci k méně pozitivnímu hodnocení této spolupráce. A stejné platí pro pocit izolace či osamělost. Ze skupin oborů přispívají do čtvrtého modelu (variance 40 %) *Služby, Technika, Ekonomie a*

<sup>18</sup> Připomeňme, že reálnými důvody přerušení (nikoliv tedy ukončení studia bez absolvování) jsou právě mimo studijní záležitosti, respektive obtížné sladění studia a rodinného života (Šmídová, Hündlová 2022).

právo a rovněž *Humanitní vědy a umění*. Relativně nejsilnější je spojení se skupinou *Služby*, kde příslušnost k této skupině predikuje vyšší spokojenost se školitelem.

**Tab. 10: Hierarchická lineární regresní analýza – Spokojenost se školitelem a hypotetické překážky úspěšného dokončení studia**

		Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
<b>Závislá proměnná</b>	Spokojenost se školitelem (1 velmi spokojený až 5 velmi nespokojený)	2,40***	2,52***	1,89***	1,87***
<b>Osobní a studijní situace</b>	Pohlaví (1- žena)	-0,07	-0,07	0,08	0,11*
	Věk (v letech, k prosinci 2021)	-,02**	-,02**	-,01**	-0,01**
	Forma studia (1 prezenční, 2 kombinované od začátku, 3 kombinované později)	0,13**	0,11**	,04	0,05
<b>Čas</b>	Akademický čas		-0,02**	-,03***	-0,03***
	Ne-akademický (pracovní) čas		0,00	-0,00	0,00
<b>Překážky</b>	Náročnost disertačního výzkumu (0 ne 1 ano)			0,02	0,04
	Náročnost napsání disertační práce (0 ne 1 ano)			-0,02	-0,05
	Náročnost požadované publikační činnosti (0 ne 1 ano)			0,04	0,06
	Absolvování požadovaných předmětů v rámci doktorského studia. (0 ne 1 ano)			-0,04	-0,07
	Pedagogická činnost v rámci doktorského studia (0 ne 1 ano)			0,18*	0,18*
	Požadovaná zahraniční mobilita (0 ne 1 ano)			-0,21***	-0,20***
	Spolupráce se školitelem/školitelkou (0 ne 1 ano)			1,87***	1,88***
	Izolace či osamělost během doktorského studia (0 ne 1 ano)			0,25***	0,23***
	Netransparentní nebo měnící se podmínky doktorského studia			0,08	0,11
	Mimo studijní záležitosti (spojené např. se soukromým životem, zdravotním stavem)			0,03	0,03
<b>Skupiny oborů</b>	Vzdělávání a výchova				0,04
	Humanitní vědy a umění				0,14*
	Sociální vědy				-0,07
	Obchod, administrativa a právo				0,25**
	Přírodní vědy, matematika a statistika				-0,07
	ICT				0,10
	Technika, výroba a stavebnictví				-0,13*
	Zemědělství, lesnictví, rybářství a veterinářství				0,13
	Zdravotní a sociální péče, péče o příznivé životní podmínky				-0,02
	Služby				-0,36*
R		,013	,018	,399	,412
R2		,011	,015	,393	,402

## Závěry a doporučení

**Obecně je teoretické východisko** (respektive jeho předpoklady obsažené v mini-teorii o naplňování základních potřeb) **platné. Naplňování potřeb akademické kompetence, emocionální spřízněnosti a autonomie podporuje vyšší spokojenost se školitelem.** Na datech, se kterými pracujeme nemůžeme sice prokázat přímou spojitost s úspěšností, protože pro ni nemáme indikátor, ale spokojenost se školitelem, jak bylo ukázáno v úvodu, je důležitou podmínkou (přítom nikoliv jedinou/výhradní) k úspěšnému dokončení studia. Spokojenost se školitelem je tedy jedním z důležitých pomocných ukazatelů toho, zda studium spíše může vést k úspěšnému dokončení. Celou trajektorii k úspěchu však určit nelze.

**Mezi studenty doktorského studia existuje poměrně široce sdílená představa o tom, jak má vypadat vztah se školitelem.** Poskytování svobody či autonomie ve studiu, projevování zájmu o doktoranda a jeho studium i rovnocennost v diskusi jsou atributy, které zvyšují subjektivní spokojenost se školitelem. Důležité jsou také objektivní události během studia, které ji podporují. Na prvním místě jde o frekvenci konzultací (obecně vyšší počet těchto konzultací je spojen s vyšší spokojeností). Ale také ten fakt, že vztah školitel-doktorand je v tomto ohledu správně nastaven a doktorand je spokojený s frekvencí konzultací. Kolem 90 % doktorandů je spokojeno s frekvencí konzultací minimálně jednou až dvakrát měsíčně a až 97 % spokojených je mezi těmi, kde je frekvence konzultací nejvyšší (tj. několikrát týdně), i když celkově se tato situace vyskytuje málokdy.

Ke spokojenosti se školitelem přispívá rovněž zapojování se do života na pracovišti a absolvování zahraniční mobility. Avšak zkušenost s vedením či účastí na výzkumném projektu ani absolvování stáže vliv na spokojenost nemá.

Demografické proměnné (pohlaví, věk) a proměnné dotýkající se studijního situace (forma studia, obory) nejsou z hlediska spokojenosti se školitelem těmi, které ji (systematicky) ovlivňují. Poměrně výraznou výjimkou je přítomnost nějakého fyzického či psychického zdravotního problému. Pokud je přítomen, vede spíše k vyšší nespokojenosti se školitelem. Obdobné je to v případě rodičovství, i když zde jde viditelně o menší vliv.

Příspěvek aktuální motivace ke spokojenosti se školitelem se projevuje zejména v případě nemotivace ke studiu (tzn. souhlas s výrokem „Teď vlastně nemám motivaci pokračovat ve studiu.“). Platí, že aktuální nemotivace je očekávatelně spojena s vyšší nespokojeností se školitelem.

Důležitým poznatkem je v této souvislosti i to, že samotná spolupráce se školitelem je jednou z nejméně často označených hypotetických překážek ve studiu, když ji takto označilo pouze 13,0 % respondentů. Avšak to, že ji takto někdo označil zvyšuje nespokojenost s vedením školitele. **Největšími uvažovanými překážkami jsou přitom náročnost studia jako takového a v podobné míře také mimo-studijní záležitosti.**

**Doporučení ohledně „dobrého“ školitele z perspektivy doktorandů** lze formulovat v podstatě shodná pro různé rozhodovací úrovně. Tedy zejména institucionální a systémové, ale i pro samotné školitele.

**Doktorandi oceňují na školitelích otevřenost k rovnocenné diskusi, akademickou/vědeckou kvalitu zprostředkující vstup doktorandovi do *academie*, (přiměřený) emocionální zájem a vyváření prostoru pro vlastní rozhodování o směřování studia. Pokud jsou tyto charakteristiky ve vztahu přítomné, pozitivně to studium ovlivňuje a současně udržuje vnitřní motivaci studium úspěšně dokončit.** Na evropské úrovni existuje od roku 2021 Marie Skłodowska-Curie Actions Guidelines on Supervision (Evropská komise, 2021) pro vedení v doktorském studiu, které i tyto aspekty zmiňuje.

**Na systémové úrovni v ČR** lze tuto perspektivu doktorandů promítnout do té části „definice“ kvalitního školitele, která by reflektovala druh potřeb ze strany doktorandů, protože se ukazuje, že při vedení studia nejde pouze o formální akademickou zdatnost. Zde může být vhodnou formou např. kodex školitele.

Nároky na školitele jsou z pohledu studujících kladeny zejména na schopnost komunikace o studijních i mimo studijních záležitostech (které studium mohou vážně ovlivnit) a v tomto směru by se **vysoké školy měly zaměřit např. na vzdělávání školitelů**, případně i na poradenskou činnost zaměřenou na podporu školitele. Jinou možností pro vysoké školy (konkrétně garanty doktorských studijních programů), která vypovídá do určité míry o tom, jestli studium úspěšně pokračuje, je získávání pravidelné a opakované zpětné vazby od doktorandů např. formou dotazu právě na spokojenost se školitelem a případné důvody nespokojenosti. Systematické dotazování může ukázat (negativní i pozitivní) posuny a umožní případně zasáhnout.

Otevřenou otázku, kterou jsme v této studii neřešili, ale která je přítomná vždy, kdy se analyzuje nějaký typ vztahu, je otázka vzájemných očekávání a toho, zda jsou tato očekávání v souladu či ne. Například pokud má školitel příliš velká očekávání v oblasti publikování nebo vytváření mezinárodních sítí ale i práce na tématech, která nesouvisí s disertací, ta nemusí být v souladu s možnostmi většiny doktorandů (Van Rooij, et al. 2021). Jak se ukazuje, tento typ otázky lze vhodněji řešit zejména prostřednictvím kvalitativních výzkumů zaměřených na obě strany vztahu, což **je rovněž doporučení pro další směřování výzkumu**.

## Literatura, zdroje

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2021) *Marie Skłodowska-Curie actions guidelines on supervision*, Publications Office, dostupné z: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/508311>

Devos, C., G. Boudrenghien, N. Van der Linden, A. Azzi, M. Frenay, B. Galand & O. Klein (2017). Doctoral Students' Experiences Leading to Completion or Attrition: A Matter of Sense, Progress and Distress. *European Journal of Psychology of Education* 32: 61–77. doi: 10.1007/s10212-016-0290-0

Devos, C., N. Van der Linden, G. Boudrenghien, A. Azzi, M. Frenay, B. Galand & O. Klein (2015). Doctoral Supervision in the Light of the Three Types of Support Promoted in Self-Determination Theory. *International Journal of Doctoral Studies* 10: 439–464. doi: 10.28945/2308

Jiraneck, 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. doi: 10.28945/709

Johnston, L., K. A. Sampson, K. Comer & E. Brogt (2016). Using Doctoral Experience Survey Data to Support Developments in Postgraduate Supervision and Support. *International Journal of Doctoral Studies* 11: 185–203. doi: 10.28945/3505

Maher, M. A., M. E. Ford & C. M. Thompson (2004). Degree Progress of Women Doctoral Students: Factors That Constrain, Facilitate and Differentiate. *The Review of Higher Education* 27 (3): 385–408. doi: 10.1353/rhe.2004.0003

Overall, N. C., K. L. Deane, & E. R. Peterson (2011). Promoting Doctoral Students' Research Self-Efficacy: Combining Academic Guidance with Autonomy Support. *Higher Education Research & Development* 30 (6): 791–805. doi: 10.1080/07294360.2010.535508

Pyhältö, K., & Keskinen, J. (2012). Exploring the fit between doctoral students' and supervisors' perceptions of resources and challenges vis-à-vis the doctoral journey. *International Journal of doctoral studies*.

Ryan, R. M., & E. L. Deci. 2017. *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: Guilford Press.

Shin, J. C., Kim, S. J., Kim, E., & Lim, H. (2018). Doctoral students' satisfaction in a research-focused Korean university: socio-environmental and motivational factors. *Asia Pacific Education Review*, 19(2): 159-168.

Šmídová, M. & L. Hündlová (2022). *Doktorandi 2021 – Souhrnná zpráva*. Praha: CSVŠ.

Van de Schoot, R., M. A. Yerkes, J. M. Mouw, & H. Sonneveld (2013). What Took Them So Long? Explaining PhD Delays among Doctoral Candidates. *PLOS ONE* 8 (7): e68839. doi: 10.1371/journal.pone.0068839

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

Vansteenkiste, M., Timmermans, T., Lens, W., Soenens, B., & Broeck, A.V. (2008). Does Extrinsic Goal Framing Enhance Extrinsic Goal-Oriented Individuals' Learning and Performance? An Experimental Test of the Match Perspective versus Self-Determination Theory. *Journal of Educational Psychology, 100*: 387-397.

Young, S. N., Vanwye, W. R., Schafer, M. A., Robertson, T. A., & Poore, A. V. (2019). Factors Affecting PhD Student Success. *International journal of exercise science, 12*(1): 34–45.

## Příloha

**Tab. MOTIV\_1a: Faktorová analýza vstupní motivace, podíl na vysvětlené variabilitě v %**

<b>Doktorát jako...</b>	<b>Výroky</b>	<b>Podíl vysvětlené variability</b>
<b>...prostředek dosažení vyšší společenské úrovně a pracovních úspěchů</b>	Chtěl/a jsem zlepšit svoje kariérní možnosti mimo akademické prostředí. Chtěl/a jsem zlepšit svoje společenské postavení. Chtěl/a jsem, aby moje kariéra dostala nový směr. Doktorát je příležitost, jak dosáhnout na vedoucí pozici.	18,7
<b>...cíl sám o sobě a možnost svou tvůrčí činností přispět k blahu společnosti</b>	Chtěl/a jsem přispět k vědeckému pokroku. Chtěl/a jsem přispět k řešení celospolečenských problémů. Zajímalo mě téma, kterému se nyní věnuji v rámci disertačního výzkumu.	14,4
<b>...přirozené pokračování magisterského studia</b>	Očekávalo to ode mě moje okolí. Byl/a jsem osloven/a, abych se ucházel/a o místo doktoranda/doktorandky. V mém oboru je to obvyklé	13,4
<b>...jednoznačný záměr pracovat v akademickém prostředí</b>	Chtěl/a jsem pracovat v akademickém prostředí. Moc jsem nevěděl/a, co dělat dál, a naskytla se mi tato příležitost.(negativně)	10,0