Redakcja naukowa:

Łukasz Sułkowski

Justyna Fijałkowska

Zarządzanie kapitałem ludzkim w uczelniach

Wydawnictwo
Społecznej Akademii Nauk

Redakcja naukowa:

Łukasz Sułkowski

Justyna Fijałkowska

Zarządzanie kapitałem ludzkim w uczelniach

Wydawnictwo
Społecznej Akademii Nauk

Monografia recenzowana
Recenzent: Prof. dr hab. Wojciech Czakon
Redakcja naukowa: Łukasz Sułkowski, Justyna Fijałkowska

Korekta językowa: Zbigniew Pyszka, Małgorzata Pająk, Agnieszka Śliz, Dominika Świech
Skład i łamanie: Małgorzata Pająk
Projekt okładki: Marcin Szadkowski

©Copyright: Społeczna Akademia Nauk
2019
ISBN: 978-83-64971-80-8

Publikacja powstała w ramach projektu „Doskonalenie organizacyjne uczelni przyszłości (UNIFUT.PL)", Decyzja Nr 0146/DLG/2017/10, realizowanego ze środków programu „DIALOG", ustanowionego Komunikatem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 27 czerwca 2016 roku.

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

Druk i oprawa
Mazowieckie Centrum Poligrafii
http://www.c-p.com.pl/
e-mail: biuro@c-p.com.pl

Spis treści

Łukasz Sułkowski, Justyna Fijałkowska | *Wstęp* 5

Bogusław Śliwerski | Praca z nauczycielami akademickimi na rzecz ich indywidualnego awansu 9

Krzysztof Leja | Koopetycja uczelni – czy to ma sens? Przykład gdańskich uczelni publicznych 45

Krzysztof Diks, Łukasz Sułkowski, Robert Seliga | Talent Management in HEI's – Case of International Competition for Computer Science Students 77

Czesław Zając, Dominika Bąk-Grabowska | Przedsiębiorczość akademicka na przykładzie uczelni publicznej – Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu 93

Justyna M. Bugaj | Wsparcie organizacyjne rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich – propozycja modelu 111

Magdalena Jelonek, Barbara Worek | Kształtowanie kompetencji osób dorosłych w szkołach wyższych – oferta edukacyjna oraz jakość świadczonych usług 129

Łukasz Sułkowski, Regina Lenart-Gansiniec, Ewa Stroińska, Justyna Trippner-Hrabi | Academia Crowdsourcing in Scientific Development – Conceptual Assumptions 149

Nataliya Chukhray, Khrystyna Bespaliuk | Studying the Values of Professions for the Millennials as Subjects of the Labor Market 163

Marta Tutko, Małgorzata Budzanowska-Drzewiecka | Postrzeganie kultury jakości uniwersytetu przez społeczność akademicką 181

Agnieszka Piasecka | Kapitał społeczny w szkole wyższej – wybrane aspekty 197

Beata Detyna | Monitorowanie zaangażowania i kreatywności pracowników naukowo-dydaktycznych – propozycje metodyczne 213

Barbara Kryk, Grażyna Leśniewska | Tutoring jako metoda podnosząca jakość kształcenia w polskich szkołach wyższych w opinii tutorów 233

Łukasz Sułkowski
Justyna Fijałkowska

Wstęp

Rozwój społeczeństw oraz wyniki gospodarcze państw zależą w dużej mierze od jakości ich systemów edukacyjnych, a kapitał ludzki jest najbardziej efektywnym czynnikiem tworzenia wartości, wyrażanym poprzez wiedzę, kompetencje, zdolności twórcze i cechy moralne członków społeczeństwa. Wiedza to kluczowy zasób każdej organizacji. Nabiera ona szczególnego znaczenia w kontekście uczelni: „Jeżeli gospodarkę opartą na wiedzy charakteryzuje się poprzez produkcję, przekazywanie i upowszechnianie wiedzy, to uniwersytety właśnie skupiają wszystkie te trzy procesy" [Sánchez, Elena 2006]. Wiedza ma również przełożenie na istotę działalności uniwersytetów: „Podstawową rolą wyższej uczelni jest kreowanie – tworzenie zasobów wiedzy i przekazywanie – transfer wiedzy, które to procesy zadecydują o jej pozycji konkurencyjnej na rynku usług edukacyjnych i badawczych" [Leja 2006]. Uniwersytety są miejscem lokalizowania, pozyskiwania, tworzenia, przetwarzania, rozwijania, zachowywania oraz wykorzystywania wiedzy. Odgrywają one również ważną rolę w dyfuzji i praktycznym wdrażaniu wiedzy naukowej. Instytucje szkolnictwa wyższego należą jednocześnie do organizacji uczących się. Tym samym uniwersytety stanowią istotne ogniwo w gospodarce opartej na wiedzy. Ponadto ciągły dostęp i umiejętne korzystanie z wiedzy mają wpływ na jakość kształcenia oraz poziom prowadzonych badań naukowych. W deklaracji z Glasgow, dokumencie European University Association, zatytułowanym *Silne Uniwersytety dla Silnej Europy* z 2005 roku, wskazano m.in. „Europa potrzebuje silnych i twórczych uniwersytetów jako głównych aktorów kształtujących europejskie społeczeństwo wiedzy przez umożliwienie szerokiego dostępu do studiów, przez rozwój oferty kształcenia ustawicznego oraz przez promocję jakości i doskonałości w nauczaniu, uczeniu się, badaniach naukowych i działaniach innowacyjnych" [Deklaracja 2005].

W związku z istotą wiedzy w uczelniach, dyskusja na temat zarządzania wiedzą w tych instytucjach jest ogromnie ważna. Efektywność zarządzania wiedzą na uniwersytetach przesądza o ich funkcjonowaniu i determinuje konkurencyjność tych jednostek na rynku edukacyjnym.

W ostatnich latach w Polsce środowisko akademickie oraz media dyskutują nad kondycją oraz wyzwaniami stojącymi przed szkolnictwem wyższym. W odpowiedzi na zachodzące zmiany cywilizacyjne oraz uwarunkowania rynkowe w Polsce przeprowadzono reformę systemu szkolnictwa wyższego, wprowadzając nową ustawę o szkolnictwie wyższym, nazywaną potocznie Ustawą 2.0, która weszła w życie 01.10.2018. Dostosowanie się do wymogów nowego prawa jest obecnie dużym wyzwaniem, stojącym przed wszystkimi uczelniami w Polsce. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, poprzez wprowadzenie nowych uregulowań prawnych, deklaruje cel zwiększenia autonomii dla władz poszczególnych uczelni oraz wprowadzenie nowych zasad ewaluacji nauki. Tym samym konieczność efektywnego zarządzania wiedzą oraz kapitałem ludzkim w uczelniach, szczególnie w obliczu zmian i nowych wyzwań, staje się obecnie tematem koniecznych dyskusji i rozważań, które zostały podjęte przez autorów rozdziałów tej publikacji.

Rozdział pierwszy, autorstwa Bogusława Śliwerskiego, dotyczy pracy z nauczycielami akademickimi na rzecz ich indywidualnego awansu. Autor pisze o kształceniu kadr akademickich w dobie kolejnej transformacji oraz o imperatywie zmian w pracy z kadrą akademicką. Rozdział podsumowuje opis patologii i błędów w pracy z kadrą naukową, a także zmagań z nieuczciwością akademicką i próbami jej eliminacji.

W rozdziale drugim Krzysztof Leja podejmuje próbę oceny zasadności nawiązywania i rozwijania międzyorganizacyjnych więzi o charakterze koopetycyjnym przez Uniwersytet Gdański, Politechnikę Gdańską i Gdański Uniwersytet Medyczny. Autor poddaje analizie dane statystyczne dotyczące aktywności dydaktycznej i badawczej wybranych instytucji szkolnictwa wyższego w Polsce, a następnie bada, na podstawie częściowo ustrukturyzowanych wywiadów z rektorami trzech gdańskich uczelni publicznych, ich zdolność do współkonkurowania.

W rozdziale trzecim Krzysztof Diks, Łukasz Sułkowski i Robert Seliga podkreślają rosnącą rolę zarządzania talentami na uniwersytetach, wskazując na przyczyny tego zjawiska, kluczowe elementy zarządzania talentami, przesłanki efektywnego zarządzania talentami oraz kontekst międzynarodowy konkurowania o utalentowanych pracowników nauki. Autorzy zauważają, że właściwe zarządzanie talentami jest źródłem naukowej przewagi konkurencyjnej uniwersytetów.

W rozdziale czwartym Czesław Zając oraz Dominika Bąk-Grabowska przedstawiają teoretyczne rozważania służące przybliżeniu kontekstu zarządzania uczelnią publiczną oraz idei przedsiębiorczości akademickiej, w tym jej ujęć i wymiarów, które następnie wzbogacają ilustracyjnym studium przypadku kształtowania przedsiębiorczości akademickiej na uczelni publicznej.

W rozdziale piątym Justyna Bugaj proponuje model procesu rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich na przykładzie ścieżki dydaktycznej. Autorka podkreśla jednocześnie konieczność wsparcia organizacyjnego, wskazując na elementy, z których powinien się składać proces organizacyjnego wsparcia rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich, by uniwersytet, realizując swoje podstawowe zadania, mógł łączyć tradycję dotychczasowego funkcjonowania z nowoczesnym zarządzaniem. Autorka zaznacza również, kiedy władze uczelni powinny aktywnie wspierać ten proces. Rozważania wspiera opis przykładowej ścieżki rozwoju zawodowego w obszarze dydaktycznym.

W rozdziale szóstym Magdalena Jelonek i Barbara Worek analizują zaangażowanie uczelni w Polsce w realizację idei uczenia się przez całe życie (*Lifelong learning – LLL*). Autorki wskazują na czynniki kluczowe dla skutecznego przekształcania się uczelni w jednostki uczenia się przez całe życie, a także opisują specyfikę i jakość oferty, jaką analizowane uczelnie kierują do osób spoza standardowej grupy odbiorców swoich usług.

W rozdziale siódmym Łukasz Sułkowski, Regina Lenart-Gansiniec, Ewa Stroińska i Justyna Trippner-Hrabi dokonują identyfikacji luk, trendów i przyszłych kierunków w dziedzinie crowdsourcingu. Na podstawie uzyskanych wyników systematycznego przeglądu literatury i dwóch studiów przypadku Autorzy proponują rekomendacje, kierunki dalszych badań nad crowdsourcingiem w rozwoju naukowym oraz zmiany w metodologii rozwoju kadry naukowej.

W rozdziale ósmym Nataliya Chukhray i Khrystyna Bespaliuk zbadały zjawisko pojawiania się nowych zawodów przez pryzmat globalnych trendów na rynku pracy oraz zastosowanie strategii „niebieskiego oceanu" w samozatrudnieniu pokolenia Y (*Millennials*), tak by zrozumieć wyzwania związane ze zmianami w programach nauczania na uniwersytetach w kontekście uczenia się przez całe życie.

W rozdziale dziewiątym Marta Tutko i Małgorzata Budzanowska-Drzewiecka zajmują się tematyką postrzegania kultury jakości uniwersytetu przez społeczność akademicką: nauczycieli akademickich i studentów. W rozdziale tym Autorki skoncentrowały się na sposobie rozumienia kultury jakości oraz na świadomości własnej roli w jej budowaniu.

W rozdziale dziesiątym niniejszej publikacji Agnieszka Piasecka przedstawia wielowymiarowość pojęcia kapitału społecznego oraz prezentuje wyniki badań ukazujących znaczenie wybranych relacji oraz wartości tworzących kapitał społeczny z perspektywy studentów szkoły wyższej.

W rozdziale jedenastym Beata Detyna przedstawia propozycje metodyczne dotyczące opracowania w uczelni karty oceny zaangażowania i kreatywności

pracowników naukowo-dydaktycznych. Jednocześnie Autorka wskazuje na liczne dylematy i błędy popełniane podczas odbywających się w uczelniach ocen nauczycieli akademickich. Rozważania metodyczne poprzedzone zostały opisaniem istoty i znaczenia doskonalenia funkcji personalnej, jako elementu strategii szkoły wyższej, a także prezentacją wybranych sposobów postrzegania zaangażowania i kreatywności pracowników, w tym determinujących je czynników.

W ostatnim rozdziale Barbara Kryk i Grażyna Leśniewska opisują tutoring jako metodę podnoszącą jakość kształcenia w polskich szkołach wyższych. Autorki identyfikują korzyści, jakie przyniosło stosowanie metody tutoringu w polskich szkołach wyższych w opinii nauczycieli akademickich ją wykorzystujących, w kontekście podnoszenia jakości kształcenia, przed jego planowanym upowszechnieniem przez MNiSW.

Mamy nadzieję, że niniejsza publikacja będzie cennym źródłem informacji dla wszystkich zainteresowanych tematyką zarządzania wiedzą oraz kapitałem ludzkim w uczelniach.

Bibliografia

Leja K. (2006), *Zarządzanie wiedzą w uczelni publicznej* [w:] G. Prawelska-Skrzypek (red.), *Zarządzanie w sektorze publicznym i obywatelskim*, Fundacja Współczesne Zarządzanie i Instytut Spraw Publicznych, UJ, Kraków, ss. 101–120.

Sánchez M., Elena S. (2006), *Intellectual capital in universities: Improving transparency and internal management*, ,,Journal of Intellectual Capital", vol. 7, no. 4, ss. 529–548.

Deklaracja z Glasgow (2005), *Silne uniwersytety dla silnej Europy*, European University Association.

Bogusław Śliwerski
Uniwersytet Łódzki

Praca z nauczycielami akademickimi na rzecz ich indywidualnego awansu

> „Myślenie jest pracą nieproduktywną i dlatego w zestawieniach bilansowych figuruje jako wydatek. Wyzwanie dla Uniwersytetu nie polega więc dziś na tym, by przekształcić go w świątynię Myślenia, lecz na tym, by myśleć wewnątrz instytucji, której rozwój czyni Myślenie coraz trudniejszym i coraz mniej koniecznym" [Readings 2017, s. 263].

Wprowadzenie

Na wstępie powinienem wyjaśnić powody zatytułowania tego rozdziału, żeby rozwiać wątpliwości co do pozornie zawężonego zakresu analiz. Celowo używam określenia „praca z nauczycielami akademickimi" zamiast „zarządzanie zespołem akademickim", by nie sprowadzać jednej z najistotniejszych sfer aktywności naukowej wyłącznie do procesów kierowniczych w jednostkach akademickich. Kształcenie kadr, przygotowywanie młodych uczonych oraz tworzenie przyjaznego środowiska – także dla tych najbardziej doświadczonych i utytułowanych akademików – do twórczej aktywności badawczej wymaga myślenia kategoriami (współ)pracy, a nie administracyjnego egzekwowania akademickich zobowiązań wobec kierownika zakładu, katedry, dyrektora instytutu, dziekana wydziału czy rektora uczelni. Moje doświadczenia w kształceniu kadr akademickich dotyczą nauk humanistycznych i społecznych, chociaż można z nich korzystać także w innych dziedzinach nauk.

Każda dyscyplina naukowa ma swoją specyfikę, toteż skoncentruję się na tzw. uniwersaliach, bez uzurpowania sobie prawa do wyczerpania zagadnienia. „Fakt, że dokonuje się zasadnicza zmiana roli i funkcji działalności intelektualnej, nie pozostawia żadnych wątpliwości. Sens tej zmiany jest jednak kwestią, na którą ludzie pracujący na Uniwersytecie powinni próbować wpływać i którą powinni mieć stale na uwadze. Jak należy to robić – jeszcze nie wiadomo" [Readings 2017, s. 287]. Naukoznawcy skupiają się na metodologii nauk, kwestiach metanaukowych, a w podejściu aplikacyjnym na metodyce badań. O tym, jak pracować z kadrą akademicką, dowiadujemy się ze wspomnień czy autobiograficznych publikacji uczonych, pozostawiając swobodę w tym zakresie kierownictwu szkół wyższych czy ich jednostek organizacyjnych.

Zaakcentowanie w tytule indywidualnego awansu naukowego nie jest redukcją omawianych zagadnień do spraw jednostkowych, gdyż osiągnięcia naukowe nauczycieli akademickich czy powoływanych spoza uczelni do zespołów badawczych specjalistów bezwzględnie przekładają się na znaczenie i wartość instytucji akademickiej. Mimo że w zantagonizowanych twórczo uczelniach kluczową kwestią stają się właśnie indywidualne awanse naukowe w postaci uzyskiwania stopni naukowych i tytułu naukowego przez zatrudnionych w nich nauczycieli akademickich, to o randze naukowej uniwersytetu, wydziału czy katedry świadczy ich skumulowany efekt. Są bowiem jednostki, w których, poza pełniącym funkcję kierowniczą jednym samodzielnym pracownikiem naukowym, pracują tylko adiunkci, niewyrotowani z powodu braku habilitacji, a umocowani w jednostkach na stanowisku wykładowców doktorzy oraz asystenci i doktoranci, niczego już nie muszą, bowiem systemowo zostali uwolnieni przez władze uczelni od pracy na rzecz własnego rozwoju, dalszego awansu naukowego, a przede wszystkim od osobistego wkładu w rozwój nauki. Są więc pracownikami pomocniczymi, głównie organizacyjnymi i dydaktycznymi, których znaczenie dla procesu naukowo-badawczego w dziedzinie nauk humanistycznych i społecznych jest minimalne.

Konsekwencje formalnego zmuszania części kadry do podejmowania prac naukowych w celu uzyskania habilitacji sprawia, że poszerza się zakres patologii akademickiej, której poświęcę ostatnią część rozdziału. O zagrożeniach, pułapkach i błędach w pracy z kadrą należy pisać i mówić jak najczęściej, gdyż koncentracja jedynie na normatywnych czy jurydycznych kontekstach pracy naukowej nie sprzyja rozwojowi nauki z powodu skrywania, a nawet podtrzymywania stanu akademickich dewiacji. Dysponujemy już dobrze uzasadnionymi wynikami badań międzynarodowych w szkolnictwie wyższym, z których wynikają niekorzystne tendencje dla polskiej nauki [Kwiek 2010; 2015; 2018; 2017]. Także liczne badania w kraju [Batorski, Bojanowski, Czerniawska 2012; *O stanie szkolnictwa*

wyższego... 2011; Kulesza, Kafar 2010], ekspertyzy [Raport z przeprowadzonych konsultacji publicznych 2017; Raport z konsultacji społecznych... 2017; Raport z przeprowadzonych konsultacji ze środowiskiem naukowym i akademickim 2017] i raporty pokontrolne Najwyższej Izby Kontroli [Rozwój kadr naukowych. Informacja o wynikach kontroli 2016] potwierdzają zakres i głębię akademickiego niedostosowania krajowych środowisk naukowych do globalizacji, potrzebę większej transparencji wyników badań naukowych i możliwości weryfikowania ich jakości oraz wiarygodności w kraju i na świecie. „Musimy zrozumieć, że Uniwersytet jest instytucją zrujnowaną, i zastanowić się, co to znaczy zamieszkiwać w tych ruinach bez popadania w romantyczną nostalgię" [Readings 2017, s. 256.].

Zdaniem Marka Kwieka, badającego porównawczo przemiany uniwersytetu w skali międzynarodowej, instytucje szkolnictwa wyższego muszą dostosowywać się do otaczającego je świata, z którego czerpią swoje zasoby finansowe, by potwierdzić tym swoją społeczną prawomocność. „Uniwersytety, które w coraz większym stopniu traktowane są jak organizacje sektora publicznego, a w coraz mniejszym jak tradycyjne, historyczne, wyjątkowe instytucje (akademickie), oczekują dziś w Europie kolejnych fal reform" [Kwiek 2015, s. 19]. Sektor szkolnictwa wyższego i nauki został wprawdzie uznany za jeden z trzech kluczowych sektorów usług publicznych, obok ochrony zdrowia i systemu emerytalnego, ale ma on znacznie słabszą pozycję w konkurowaniu z nimi o dostęp do środków publicznych i finansowania przez podmioty zewnętrzne. „W związku z tym, od szkolnictwa wyższego coraz częściej wymaga się, aby było w stanie pokazywać swój wkład do rozwoju społecznego i gospodarczego (czyli *value for money*). W przyszłości możemy spodziewać się zarówno redukcji po stronie niektórych jego kosztów funkcjonowania, jak i rosnącej potrzeby pozyskiwania większego nie podstawowego i nie państwowego finansowania po stronie jego dochodów" [Kwiek 2015, s. 23]. Porównywanie rodzimego szkolnictwa wyższego z systemami funkcjonującymi w krajach Zachodu o dłuższej i nieprzerwanej ewolucji społeczno-gospodarczej demokratycznych społeczeństw jest zatem nonsensowne, skoro wydatki na jednego studenta w Polsce są w stosunku do nich niemal trzykrotnie niższe, zaś w przypadku finansowania badań naukowych kwoty dofinansowania są dramatycznie niskie.

Kształcenie kadr akademickich w dobie kolejnej transformacji

Szkolnictwo publiczne, podobnie jak szkolnictwo prywatne, jest traktowane w naszym kraju jako problem i zbyteczny koszt, zaś akademicy, broniący jego tradycji

i upominający się o decentralizację i deetatyzację polityki dotyczącej szkolnictwa wyższego, traktowani są przez władze jako osoby niemające racji, bo ignorujące „(…) takie potężne zjawiska jak: globalizacja, europeizacja, zmiany demograficzne czy reformy sektora publicznego" [Kwiek 2010, s. 45]. Ramy szkolnictwa wyższego – wbrew zapowiedziom UE o pozostawieniu państwom narodowym prawa do samostanowienia m.in. w sektorze publicznym – powstają na poziomie ponadnarodowym i stopniowo, w ukrytej postaci przenikają do instytucji krajowych w ramach dyfuzji międzynarodowej polityki wraz z ideą (pojęciami, ich definicjami i wskaźnikami) budowania wspólnej, otwartej przestrzeni wiedzy i kształcenia.

Metodą salami, kawałek po kawałku, uniwersytety i politechniki, akademie i szkoły wyższe oddają swoją autonomię pod władztwo resortu i interesów globalnych, biznesowych organizacji międzynarodowych [Drapińska 2011]. Nie ma i nie powinno mieć to jednak wpływu na to, jak przygotowujemy do pracy naukowej kolejne pokolenia badaczy. Nasze społeczeństwo ma znacznie głębsze korzenie i dzieje rozwoju własnej kultury niż np. amerykańskie. Instynkt samozachowawczy środowisk akademickich przeciwstawia się mniej lub bardziej skutecznie inkluzji mechanizmów, struktur, procesów i regulacji mających na celu usunięcie z akademickiego uniwersum antroposfery aksjologicznej. Coraz lepiej rozpoznawalny, antysystemowy bunt młodego pokolenia jest jednym ze wskaźników tego, że szanowana w polskiej kulturze od tylu wieków idea *universitas* jest niepodważalnym fenomenem kojarzonym z humanistyczną instytucją, która była i jest postrzegana (niewątpliwie, obok Kościoła katolickiego) jako depozytariusz i nośnik ponadczasowych wartości o fundamentalnym znaczeniu dla tradycji i samoświadomości naszego narodu.

Uniwersytet należy do najstarszych instytucji akademickich w dziejach, również naszego kraju. Przetrwał różne epoki historyczne, różne systemy polityczne i gospodarcze, przetrzymał okresy rządów totalitarnych – nazistowskich i sowieckich, „zachowując «uniwersyteckiego ducha» – tzn. pielęgnując i strzegąc systemu elementarnych zasad i konstytutywnych wartości go stanowiących, pozostał w istocie swej uniwersytetem jako wiodąca instytucja kulturotwórcza w zakresie kształtowania umysłów, wiedzy, postaw, umiejętności oraz innych elementów cywilizacji" [Ostrowska 2014, s. 98.]. Zmiany w uniwersytetach nie zachodzą ani z ich wnętrza, ani z zewnątrz, lecz łącząc najlepsze swoje tradycje z wyzwaniami przyszłości i interakcją z przeszłością. Uczeni nie muszą zatem obawiać się wykorzystywania w pracy z kadrą najnowszej wiedzy na temat teorii, modeli czy wdrożonych oraz sprawdzonych w praktyce zmian w zarządzaniu zespołami ludzkimi, a zatem także możliwych do aplikacji podejść określanych jako hybrydyzacja zarządzania instytucjonalnego. Są to m.in. takie modele, jak: zarządzanie 3.0 [Appelo 2016],

ponowoczesna, postindustrialna kultura organizacji [Griffin 2017] czy zarządzanie przez lojalność 3.0 [Paharja 2014]. „Nie istnieje bowiem żaden ogólny model Uniwersytetu Przyszłości, są tylko serie konkretnych uwarunkowań lokalnych. (...) Trzeba wprowadzać rzeczywiste zmiany w systemie, nie twierdząc, że stanowią one jego prawdziwe, realne oblicze" [Readings 2017, ss. 266–267].

Ich celem jest połączenie dotychczasowych wzorów postępowania z formułami zarządzania sprawdzającymi się w sektorze prywatnym, które mogą sprzyjać bardziej efektywnemu gospodarowaniu środkami finansowymi na naukę i zarządzaniu kapitałem ludzkim, a zarazem czynić transparentnymi patologie, dysfunkcje czy ewidentne straty w wyniku ograniczeń z tytułu pozanaukowych czynników. „Ceną płaconą przez instytucje akademickie za większą możliwość samoregulacji jest konieczność baczniejszego zwracania uwagi na przestrzeganie dyscypliny finansowej, wygenerowanie systemów zapewniania jakości oraz zarządzanie przez cele, co ma sprzyjać właściwemu ułożeniu relacji z otoczeniem zewnętrznym. Może się to również wiązać ze znacznym zwiększaniem udziału interesariuszy zewnętrznych w kierowaniu uczelnią" [Musiał 2013, s. 325]. Nie mają oni jednak wpływu na kształcenie kadr akademickich, które nadal pozostaje w gestii samodzielnych pracowników nauki, profesorów.

Imperatywy zmian w pracy z kadrą akademicką

Nie unikniemy koniecznego przejścia w rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce od tradycyjnego, humboldtowskiego modelu uniwersytetu do zdecentrowanego i zdecentralizowanego, ale zrównoważonego rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki [zob. Musiał 2013; Stankiewicz 2018]. Zmiana otoczenia politycznego, prawnego i kulturowego w XXI wieku jest tak radykalna, że nie można dalej stać w opozycji do tych procesów, gdyż konserwatyzm organizacyjny, administracyjny czy ideologiczny niszczy potencjał rozwojowy polskich badaczy, jak i możliwych do tworzenia przez nich inter- i transdyscyplinarnych zespołów naukowych, których efekty pracy mogą, i powinny, zmieniać oblicze także polskiej nauki. Stoi przed nami konieczność podnoszenia poprzeczki społecznej odpowiedzialności za rozwój państwa, społeczeństwa wiedzy, pracowników naukowo-badawczych i osób zarządzających nauką i szkolnictwem wyższym na jej różnych szczeblach [Szadkowski 2015]. Przenikanie do szkolnictwa wyższego ideologii menedżeryzmu nie musi prowadzić do reifikacji funkcji kształcącej kadry czy czynić z niej oportunistów, konformistów, producentów wiedzy czy pozorantów nauki.

Jeśli przyjąć politologiczną tezę Ryszarda Skarżyńskiego, że ludzie w każdym systemie politycznym, także w demokracji, „(...) nie są podmiotem politycznym, ale są przedmiotem, czyli środkiem politycznym, który się używa i zużywa w walce (…)" [Skarżyński 2012, s. 18.], to pojawia się pytanie o rolę naukowców w społeczeństwie „«chorym na anomię», (...) gdzie to jednostki i rodziny szukają bezpiecznego przetrwania i urządzenia się, rywalizując i walcząc z wszystkimi innymi o dobra i gratyfikacje, gdzie to język norm służy jako instrument gry o własne interesy, zakrywając pustkę aksjonormatywną w sferze bytu społecznego" [Kwieciński 2014, s. 69]. Uczony może bowiem zająć jedną z trzech pozycji w tak zantagonizowanym świecie politycznym, a mianowicie może być wrogiem, sojusznikiem i/lub kimś neutralnym w relacjach władza–społeczeństwo. To zupełnie naturalne, że władze będą zabiegać o sojuszników i o osoby niezaangażowane w naturalny konflikt społeczny, a zwalczać wrogów. Badacz, jako podmiot neutralny, liczy się dla władzy o tyle, o ile może przeobrazić się w jej wroga lub w sojusznika. Jak stwierdza Skarżyński: „(...) neutralny podmiot polityczny nie jest niezbędny dla zaistnienia podstawowej sytuacji egzystencjalnej, stanowi raczej wytwór pewnego etapu rozwoju procesów wiodących do regulacji tego, co polityczne. Podobnie jak sojusznik, podmiot neutralny jest z samej swej natury w o wiele mniejszym stopniu przedmiotem zainteresowania aniżeli wróg" [Skarżyński 2012, s. 324].

Przedstawiciele nauk humanistycznych i społecznych zderzają się z polityką państwa i partii władzy, która dystrybuuje środki finansowe w dużej mierze pod kątem własnych zamówień czy oczekiwań ideologicznych. Tymczasem badania naukowe nie powinny być podporządkowywane normom politycznej poprawności, użyteczności ekonomicznej, ortodoksji religijnej itp., ani też być finansowane tylko wówczas, gdy te standardy są spełniane przez badaczy. Pozyskiwane z Unii Europejskiej środki m.in. na finansowanie badań naukowych zawierają proceduralne zobowiązania do uwzględnienia zaangażowania się badaczy na rzecz idei, które mają podłoże ideologiczne (np. gender study) lub gospodarcze (np. większa liberalizacja gospodarki, globalizacja itp.). Jak pisał przed laty członek Klubu Rzymskiego, Aurelio Peccei: „Nauka i polityka naukowa mają charakter elitarny. Liczba dyscyplin naukowych i ich technologii jest rzeczywiście bardzo duża, ale gdy przychodzi do podziału funduszów, to tylko niektóre z nich są uprzywilejowane. Inne są ledwie brane pod uwagę, a jeszcze inne pozostawione zupełnie na uboczu – kopciuszki na hojnym dworze polityki naukowej. Pod wpływem anglosaskiej tendencji, które ograniczają zazwyczaj ideę nauki do fizyki, chemii i inżynierii, lwią część funduszów zabierają nauki określane jako ścisłe" [Peccei 1987, ss. 110–111].

Wiarygodność uczonego i prowadzonych przez niego badań powinna zatem być poza powyższymi determinantami, sprzyjać wolności, umożliwiać prowadzenie badań nie ze względu na przypisywaną im przez płatnika rolę środka do realizacji jego celów, ale niezależnie od czynników zewnętrznych i w zgodzie z tzw. czynnikami wewnętrznymi, a więc własną pasją poznawczą oraz metodologią danej dyscypliny i dziedziny nauk, czyli ze standardami akademickiej praktyki badawczej. Wolność i wiarygodność akademicka jest możliwa tam, gdzie staje się kategorią akceptowaną powszechnie, mimo obaw rządzących, że wyniki dociekań mogą obrócić się przeciwko prowadzonej przez nich polityce [Piekarski, Urbaniak-Zając 2016]. To władze powinny dostosowywać się do wiarygodnych danych naukowych, a nie „służalczy/usłużni" naukowcy do roszczeń i oczekiwań rządzących. Stanowi to dla kadry kształcącej przyszłych naukowców nie tylko poznawcze, społeczne, kulturowe, ale i moralne zobowiązanie.

Komercjalizacja wiedzy sprawia także, że kwestionuje się status badań naukowych o charakterze podstawowym, jeżeli nie są one podporządkowane politycznej poprawności. Władze bowiem nie są zainteresowane wiedzą, jeżeli mogłaby ona w jakikolwiek sposób podważyć czy wzbudzić wątpliwość w społeczeństwie co do kursu rządzenia państwem. Autoteliczny charakter badań zakłada bowiem ich otwartość, wartość immanentną, autoteliczną i tym samym wyklucza możliwość selekcji (autoselekcji) problematyki badawczej, przedmiotu, a nawet terenu badań. Jeżeli w walce z wolnością nauki kwestionuje się jej użyteczność społeczną, ekonomiczną, gospodarczą, polityczną itp., to trudno, by prowadzone badania były wiarygodne, niezależnie od zastosowania w trakcie ich konceptualizacji, prowadzenia i analizy danych najbardziej wyrafinowanych przesłanek i metod. To właśnie traktowanie nauki jako środka do osiągania celów pozanaukowych przez podmiot ją finansujący sprawia, że następuje jej erozja, kryzys oraz powiększa się deprofesjonalizacja, a wraz z nią grono pseudonaukowców, bo użytecznych do doraźnie wyznaczanych im celów.

Polska nauka nie ma zatem szans na włączenie się do światowej rywalizacji dopóty, dopóki nie będzie finansowana na poziomie co najmniej 3 proc. PKB oraz gdy będzie poddawana politycznej poprawności. Niskie nakłady na finansowanie badań naukowych powodują niepowetowane straty w związku z niemożliwością pozyskiwania najzdolniejszych absolwentów studiów do pracy badawczej, podobnie jak narzucanie już zatrudnionym w uczelniach parametrycznych kryteriów pomiaru ich osiągnięć, by w wyniku wymuszonej rywalizacji nakłonić ich do osiągania wyższych rezultatów badawczych. W tym zakresie nadal aktualna jest teza Wilhelma von Humboldta, że „(...) nauka ma własny rytm, a każdy, kto ją uprawia, ma inne

zdolności, których nie można rozwijać pod dyktando. Zarazem jednak każdy badacz potrzebuje uzupełnienia przez innych, a więc współpraca wielu indywidualności służy i nauce, i pojedynczym osobom" [za: Musiał 2013, s. 314].

Na styku polityki z nauką pojawia się jeszcze jeden imperatyw moralny, na który zwraca uwagę Marcin Król w jednym ze swoich esejów: „Jeżeli polityk dla zdobycia władzy gotów jest zaprzedać duszę diabłu kłamstwa, a my na to nie reagujemy, to znaczy, że stajemy się wspólnikami w kłamstwie" [Król 2013, s. 15]. Nie dotyczy on tylko polityków, ale przede wszystkim naukowców, którzy znacznie lepiej od pozostałych obywateli czytają i rozumieją dyskurs władzy politycznej manipulującej na co dzień społeczeństwem. Tym bardziej, że kłamstwo polityków jest coraz częściej skrywane za pomocą subtelnych technik public relations, a więc z zastosowaniem wiedzy naukowej. Kłamstwo w polityce jest intencjonalne, podobnie jak jego niedostrzeganie przez naukowców, którzy – jeśli go nie ujawniają – w równej mierze co jego sprawcy przyczyniają się do niszczenia sfery publicznej, a tym samym i do destrukcji demokracji oraz nauki.

Nieświadomi zagrożeń ze strony władzy obywatele tracą na tym nie tylko osobiście, ale i społecznie, bowiem tłumią konieczną dla istnienia sfery publicznej w społeczeństwie obywatelskim wrażliwość na dysfunkcje i patologie, rozwijające się w wyniku nieświadomości ich rzeczywistych źródeł. „Politycy, publicyści, eksperci i specjaliści chcą, byśmy byli ich wspólnikami w kłamstwie. Po pierwsze – wtedy mniej widać, że kłamią. Po drugie – jak nas zdeprawują, to łatwiej będzie rządzić w kłamstwie, i po trzecie – im więcej kłamstwa, tym bardziej odległy staje się horyzont prawdy. (...) Kłamstwo bowiem poniża nas wszystkich, czyni z nas idiotów, którzy biernie go słuchają lub próbują wybrnąć z błota kłamstw z pomocą innych kłamstw lub pokrętnych wyjaśnień" [Król 2013, s. 15]. W kształceniu naukowców nie należy unikać wiedzy, która powinna pomagać tak im, jak i innym uczestnikom życia politycznego w rozumieniu i interpretowaniu perswazji politycznej i manipulacji stosowanej przez rząd, część posłusznych mu naukowców, media, usługodawców czy akademickich przełożonych.

Z badań McGuire'a wynika, że „[...] jednostki, których podstawowe przekonania polityczne nigdy nie były kwestionowane, są najbardziej zagrożone propagandą polityczną, podobnie jak osoby, które żyją w środowisku wolnym od zarazków (…)" [Billig 2008, s. 203] i nie wytwarzają przeciwciał chroniących ich przed przyszłą infekcją. Naukowcy nie powinni milczeć tylko dlatego, że część spośród nich odstąpiła dla innych korzyści od zobowiązań etycznych, jakie składała, odbierając nominację doktorską. Być może trzeba rozważyć możliwość „uszkodzenia maszynerii konsensusu" jeśli został on uzyskany jedynie w wyniku środków politycznej

i ekonomicznej dominacji władzy. Konsekwencją odrzucenia przystosowania się do interesów politycznych władzy jest rezygnacja z jakiegokolwiek finansowania z budżetu państwa. Badacze muszą wówczas szukać innych środków na realizację niezależnych od tych uwarunkowań projektów badawczych.

Uniwersytet jest krytykowany z wielu stron, także ideologii politycznych, toteż towarzysząca temu dogmatyczność niektórych analiz prowadzi do jednostronnego wizerunku tego typu uczelni, jakby każdy uniwersytet z osobna, w każdym niemalże kraju był dotknięty wyłącznie patologiami. Tymczasem, jak trafnie przyznaje jeden z krytyków uniwersytetu, Oskar Szwabowski: „Pisanie akademickie nie jest neutralne. Neutralność to ideologiczna zasłona. Jest niewidomością bądź ignorowaniem własnych uwikłań politycznych. Przyjęcie dominującego stylu (neutralnego, obiektywnego, suchego), nie jest wyrazem rozsądku, ani dojrzałości, ale aktem politycznym. Nie ma niewinnego pisania, tak jak nie ma niewinnych lektur" [Szwabowski 2014, s. 9]. Sam potwierdza w swoich analizach uwikłanie w postmarksistowską konwencję odczytywania i naznaczania miejsca, roli i toksyczności uniwersytetu dla jego studentów i pracowników, pomijając właścicieli tych instytucji. Dla podjętego przez mnie zagadnienia jest to ważna rozprawa z funkcjonowaniem tego typu uczelni w społeczeństwach kapitalistycznych, w ramach której można odczytać charakterystyczny dla radykalnej lewicy podział pracy na fizyczną i umysłową czy klasową produkcję habitusów.

Tak politycznej perspektywie sprzyja metaforyczne odczytanie każdej szkoły wyższej jako wielkiej fabryki, przedsiębiorstwa produkującego wiedzę i władzę, narzucającego wpisanym w nie osobom pracę. Tak czynią właściciele kapitału wyzyskując każdego dla własnych zysków, rozbijając zarazem, czy nawet uniemożliwiając, podporządkowanemu prekariatowi stawianie oporu czy podejmowanie rebelii. „Brak walki klasowej akademików sprawił, że nie zostali oni objęci ośmiogodzinnym dniem pracy. Wymogi zatrudnienia i awansu, konkurencja między pracownikami, jak również specyfika pracy (kreatywność, twórczość, próba ogarnięcia całości wiedzy), sprawiają, że pracownicy sami wydłużają sobie dzień pracy, rezygnują z urlopów, życia towarzyskiego, rodzinnego. Każdą chwilę przeznaczają na pracę, kierowani nie tyle ciekawością, co lękiem przed utratą pracy, pragnieniem przetrwania" [Szwabowski 2014, s. 102].

W świetle metafory uniwersytetu jako edukacyjnej i/lub naukowej fabryki (*edu-factory*), jego studenci, profesorowie i wykładowcy są duchowo zdegradowanymi i przeciążonymi robotnikami wiedzy, pracownikami technicznymi przy taśmie produkcyjnej, którzy wykonują bezrefleksyjnie polecenia przełożonych, standaryzują produkty kształcenia, dbają o wydajność produkcji i jej zgodność

ze standardami dla potrzeb rynku pracy. „Uniwersytet JEST fabryką, dlatego bój o jego kształt i społeczne znaczenie powinien toczyć się we współdziałaniu ze znajdującymi się «na zewnątrz» ruchami społecznymi" [Szwabowski 2014, s. 58]. Szkoły powszechne, jak i uniwersytety, mają za zadanie poddawać jednostki tresurze, tak by zostały zredukowane do rzeczy oraz by szybko i skutecznie zaadoptowały się do panującego w nich systemu produkcyjnego. Dogmatyczne przerysowanie pozycji pracownika akademickiego w uniwersytecie sprowadza się do subsumpcji w istniejącej hierarchii, w której rzekomo niemożliwa jest swoboda badań naukowych oraz personalistyczne, dialogowe, partnerskie stosunki międzyludzkie. Uczelnie stają się przestrzenią cynicznej gry hierarchii przeciwko niżej usytuowanym, wchodzącej ze sobą w silne reakcje antagonistyczne, by przetrwać w brutalnym kapitalizmie akademickim. „Badania nie tylko zostają oddzielone, należą już do kogoś innego, ale również przeciwstawiają się badaczowi. Nie tylko w (…) sensie «tajemnicy produkcji», ale również «niezamówione» czy «niesponsorowane» publikacje podlegają alienacji" [Szwabowski 2014, s. 95].

Trudno zgodzić się z tą perspektywą oglądu uniwersytetu, gdyż wyłącza się z niej zupełnie świat wartości osobistych, wolną wolę studiujących, jak i profesorów, ich pasje, aspiracje, oczekiwania czy autoteliczne zaangażowanie w dążenie do mądrości. Przytaczanym przez tego autora indywidualnym wypowiedziom badanych można przeciwstawić inne opinie z rzetelnie przeprowadzonych badań jakościowych. Przywołać można chociażby Agnieszkę Gromkowską-Melosik, którą interesowały losy kobiet profesjonalnego sukcesu także tych mających tytuł naukowy profesora [Gromkowska-Melosik 2011] czy badania biograficzne liderów polskiej pedagogiki przeprowadzone na przełomie stuleci przez Ryszardę Cierzniewską [2011]. Jak pisze ta ostatnia: „Granice aktywności uczonych nie są liniami demarkacyjnymi, ale płynną materią, po której porusza się wielu reprezentantów różnych dziedzin" [Cierzniewska 2011, s. 44].

Alibi pracy naukowej

Uniwersytety mają do spełnienia najogólniej co najmniej trzy funkcje: naukową, kształcącą i publiczną (społeczno-kulturową). Do czasu pojawienia się projektu reformy Ustawy 2.0 rządzący starali się równoważyć w okresie III RP spełnianie każdej z nich, choć niekonsekwentnie, skoro np. wzrost finansowania uczelni był uzależniony od liczby osób przyjętych na studia, zaś nauczycielom akademickim dopiero w 2011 r. ograniczono prawo do wieloetatowości. Skoncentrowano się

na karierach zawodowych absolwentów szkół wyższych, a nie na trosce o rozwój kadr naukowych i poprawie sytuacji ekonomicznej tej grupy zawodowej. Utowarowienie nauki, podporządkowanie jej procesom wolnorynkowej gospodarki stało się jednym z czynników korumpujących świat nauki i zwalniających z odpowiedzialności za naukowców ich przełożonych. „Utowarowienie, komercjalizacja, prywatyzacja, samofinansowanie, zniekształcona konkurencja generująca presję w kierunku propagowania zachowań czysto «biznesowych», wśród których praktyki (ukrytej) obniżki kosztów, marketingowej proliferacji pseudo-oferty dydaktycznej, fałszowania jakości aktywów ludzkich itp. są na porządku dziennym" [Jóźwiak, Morawski 2009, s. 49].

Ujęta w reformie polskiego szkolnictwa wyższego i nauki w 2018 roku konieczność zróżnicowania uczelni na badawcze i zawodowe wprawdzie łamie humboldtowską zasadę nierozdzielności badań naukowych i kształcenia studentów, ale nie eliminuje tego procesu w przygotowywaniu kadr akademickich i naukowo-badawczych. W tym obszarze nadal pozostaje kluczowa więź mistrza z uczniem (doktorantem) w szkołach doktorskich i w pracy kierownictwa jednostek organizacyjnych uczelni z uczonymi, bez względu na ich naukowy status. Konieczne jest, by byli to wybitni mistrzowie, naukowe autorytety, uczeni o krajowym i międzynarodowym uznaniu, mentorzy naukowi – szczególnie na wczesnym etapie kariery akademickiej, bo „(...) najzdolniejsi młodzi ludzie nie mogą pracować w izolacji, a najbardziej skuteczną drogą do osiągnięć naukowych jest gwarantowanie im dostępu do sieci badawczych i zasobów finansowych przez opiekujących się nimi profesorów" [Kwiek 2015, s. 300]. Bierni i mierni takich warunków im nie stworzą. Co gorsza będą blokować zdolnych, by nie widzieć własnej nędzy naukowej w zwierciadle ich potencjału i dokonań naukowych.

Zapis ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym w art. 13.4. wskazuje łącznie na kształcenie i promowanie kadr naukowych [Izdebski, Zieliński 2011, s. 66], ale władze uczelni rozliczane są tylko z tego drugiego zadania, jakim jest promowanie kadr naukowych. Te bowiem brane są pod uwagę w ocenie parametrycznej jednostek. Jak stwierdza w jednym z cząstkowych raportów na temat szkolnictwa wyższego Andrzej Koźmiński: „Podstawową kwestią w tworzeniu nowego systemu zarządzania szkołami wyższymi jest odpowiedzialność organów kolegialnych i jednoosobowych za realizowanie misji uczelni, za jakość nauczania, za wyniki działalności i za efektywność wykorzystania środków finansowych (publicznych i niepublicznych). Uczelnie ze swej istoty nie mogą imitować podmiotów gospodarczych, ani ewoluować w kierunku podmiotów biznesowych czy rynkowych. (...) Uczelnia to przede wszystkim szkoła i efekty nauczania są najważniejsze" [Koźmiński 2009, s. 277].

Jednym z kluczowych wymogów w ocenie osiągnięć kandydatów do tytułu naukowego profesora jest kształcenie kadr naukowych. Jest ono sprowadzone do obowiązku uczestniczenia w opiece naukowej w charakterze promotora w co najmniej jednym przewodzie doktorskim zakończonym nadaniem stopnia, raz w charakterze promotora w otwartym przewodzie doktorskim lub w charakterze promotora pomocniczego w przewodzie doktorskim zakończonym nadaniem stopnia oraz dwa razy w charakterze recenzenta w przewodzie doktorskim lub w przewodzie habilitacyjnym [Dz. U. z 2003 r. Nr 65, poz. 595, s. 18]. Kiedy jest mowa o posiadaniu doświadczenia w kierowaniu zespołami badawczymi, zwraca się uwagę jedynie na te, które realizują projekty finansowane w drodze konkursów krajowych i zagranicznych [Izdebski, Zieliński 2013, s. 113]. Tymczasem praca z kadrą naukową, w tym jej kształcenie, odbywa się w wielu środowiskach akademickich w skali:

1. mikro – obejmującej indywidualną pracę nauczyciela akademickiego nad samym sobą, samokształcenie oraz pracę z mistrzem/promotorem, ekspertem/konsultantem. O ile praca z promotorem jest samokształceniem kierowanym, o tyle wynikające z własnej pasji badawczej projekty stanowią impuls do poszerzania i pogłębiania własnej wiedzy, doskonalenia umiejętności, zmagania się z własnym charakterem, emocjami, słabościami czy nadmiernym perfekcjonizmem. Praca uczonego nad sobą ma tutaj dwa wymiary – albo jest to aktywność intrapersonalna, a więc skierowana przez niego na samego siebie w postaci ćwiczenia panowania nad sobą, ćwiczenia własnych dyspozycji, sprawności umysłowej, autorelaksacji czy hartowania woli albo naukowiec przyjmuje postawę perfekcjoryzmu przez poświęcenie się rozwiązywaniu problemów badawczych, których wyniki mogą stać się dla niego powodem do wystąpienia z wnioskiem o awans. Dla niektórych osób ważne jest „zrobienie doktoratu" czy „zrobienie habilitacji", czyli traktowanie własnego awansu jako wartości heterotelicznej, środka do osiągania innych celów. Są jednak osoby, dla których ważniejsze są cele naukowe, sprowadzające się do autotelicznego dociekania prawdy, rozwiązywania problemów naukowych bez oglądania się na to, czy będą one skutkować awansem, czy też nie [Dudzikowa, ks. Nowak (red.) 2015].
2. mezo – instytucjonalnej, w ramach studiów doktoranckich, zebrań naukowych w podstawowej jednostce akademickiej (pracowni, zakładzie, katedrze, instytucie, wydziale). Praca z kadrą jest wynikiem uczestniczenia nauczycieli akademickich w zebraniach naukowych, posiedzeniach komisji (doktorskich, habilitacyjnych, w sprawie wniosku o nadanie tytułu naukowego profesora, konkursowych do rozstrzygnięcia m.in. wniosków na wydziałowe czy uczelniany,

granty itp.), radach instytutu, wydziału, spotkaniach z gośćmi zagranicznymi czy akademikami odbywającymi staż naukowy w jednostce itp.;
3. makro – ogólnokrajowej, międzynarodowej (bilateralnej, międzykulturowej) pracy z kadrą, przejawiającej się w udziale w kongresach i konferencjach naukowych, szkołach i warsztatach naukowych, w odbywaniu konsultacji z uczonymi poza granicami kraju czy własnej uczelni, a przede wszystkim w upowszechnianiu wyników własnych badań w monografiach autorskich, zbiorowych, czasopismach naukowych czy w ramach działalności w stowarzyszeniach, organizacjach, towarzystwach naukowych czy komitetach naukowych przy Polskiej Akademii Nauk [Bochno, Korzeniecka-Bondar (red.) 2016]. To jest rodzaj pracy z nauczycielami akademickimi, który towarzyszy zjazdom czy konferencjom naukowym, w których uczestniczy się nie tylko po to, by wygłosić wcześniej zgłoszony i przygotowany referat lub głos w dyskusji, często bez względu na wiodący dla niej temat, tylko by móc porozmawiać o sprawach kluczowych dla interesującej nas kwestii czy dyscypliny naukowej, spierać się ze sobą i między sobą, argumentować własne racje i konfrontować je z bezpośrednim odbiorcą.

Środowiska pracy z kadrą akademicką

W pracy z nauczycielami akademickimi mamy co najmniej trzy możliwe warianty podejmowania przez nauczycieli akademickich funkcji kierowniczych. Każdy z nich wymaga w miarę dokładnego rozpoznania współpracowników, ich dotychczasowych osiągnięć naukowych, kwalifikacji, pasji, zainteresowań badawczych i motywacji do (współ)pracy:

1. Nauczyciel akademicki zostaje upełnomocniony przez własne środowisko do pełnienia funkcji kierowniczej, w związku z czym zna je i wie z kim i w jakich warunkach będzie pracować. Przejmując funkcję kierowniczą w środowisku, w którym sam dojrzewał i wyrastał, jest jednym spośród znanych sobie nauczycieli akademickich, toteż prawdopodobnie nie natrafi na konflikt i opór, o ile funkcja ta wynika z naturalnego i akademickiego awansu. Przyjmuje funkcję kierowniczą w stosunku do osób, które są w drodze do awansu, tworząc im odpowiednie warunki, dzieląc się własnym doświadczeniem i wiedzą. Kluczowe staje się rozstrzygnięcie roli kierowniczej, jaką przyjdzie mu pełnić, tzn. czy jest lub chce/potrafi być liderem, mistrzem, przewodnikiem, czy może zamierza uczyć się takiej roli.

2. Nauczyciel akademicki wchodzi do środowiska akademickiego spoza jego struktury, tradycji i obyczajów w wyniku wygrania konkursu, mianowania, toteż nie zna wszystkich lub części zatrudnionych w nim kadr. Wchodząc do już istniejącego od lat środowiska, ma znacznie trudniejszą sytuację, gdyż powinien najpierw poznać jego strukturę, skład, historię, uzyskiwane sukcesy i niepowodzenia w pracy naukowo-badawczej, by zdać sobie sprawę z tego, na kim będzie mógł polegać, z kim ma realizować określone zadania naukowe i jakich kompetencji może się spodziewać. Nie bez znaczenia jest to, kim był poprzedni kierownik zespołu, co sobą reprezentował, jakie miał osiągnięcia, zalety i wady. Nowy lider może spodziewać się oporu, niechęci, a nawet wrogości, gdyż wnosi do współpracy odmienne oczekiwania, aspiracje i wymagania. Dla kierującego jednostką/zespołem wyzwaniem staje się przejście od bycia autorytetem władzy, instytucji do autorytetu osoby, a może i charyzmatycznego mistrza.

3. Nauczyciel akademicki tworzy od początku własny zespół naukowo-badawczy, a więc ma możliwość ustalenia kryteriów zatrudnienia i budowania środowiska naukowego adekwatnie do ustanowionych, założonych celów naukowo-badawczych. Łączy wszystkich powinność zrealizowania wspólnego celu badawczego, który jest ważniejszy od czynników osobistych i wzajemnych postaw wobec siebie. Powołanie takiego zespołu wymaga także wstępnej weryfikacji kompetencji i osiągnięć kandydatów, by możliwa była realizacja przewidzianych w projekcie zadań. Jest to najkorzystniejsza sytuacja dla kierownika naukowego, bowiem nie może przerzucać odpowiedzialności za niepowodzenia na kadrę, skoro sam ją weryfikował i przyjął do współpracy. Od niego zatem zależy, czy i w jaki sposób został przygotowany do bycia liderem 3.0.

Praca z nauczycielami akademickimi musi mieć wymiar indywidualny i zbiorowy. Każdy kierownik jednostki jest odpowiedzialny za kształcenie pracowników naukowych, wspieranie ich w indywidualnym rozwoju i awansie, by zapewnić im samorealizację naukową, a jednostce ciągłość rozwoju szkoły naukowej i maksymalizowanie jej osiągnięć. Badacze wyróżniają różne typy nauczycieli akademickich, wśród których znajdują się także doktoranci zobowiązani do prowadzenia ze studentami zajęć dydaktycznych. W poniższej tabeli ujmuję kilka typologii, które oddają nie tylko odmienność charakterów i aspiracji naukowych młodych uczonych, ale także poziom ich zaangażowania w pracę naukowo-badawczą i identyfikacji z jednostką uczelnianą czy poziom demoralizacji.

Tabela 1. Typologie i kryteria zróżnicowania postaw nauczycieli akademickich

Autor			
Anna Maria Kola [2013, ss. 180–196]	Paul Kellerman [za: Kola 2013, ss. 180–181]	Czesław Grabarczyk [2012, ss. 81–82]	Zbigniew Kwieciński [2012, ss. 275–280]
Kryterium klasyfikacji			
Cechy osobowościowe i socjalizacyjne	Typ dominującej motywacji	Poziom potencjału intelektualnego i zaangażowania w naukę	Rodzaj patologii
Typy nauczycieli akademickich – od magistra do profesora			
Z przypadku	Prymus	Pionier	Plagiator i/lub autoplagiator
Indywidualista	Morator	Klasyk, mistrz metody naukowej	Wysługujący się niewolnikami
Intelektualista	Społecznik	Stymulator lub postulator	Potakujący
Awansujący	Karierowicz	Erudyta, kompilator oraz krytyk	Pop-akademik
„Uczeń" swego „mistrza"	Kompensator	Wykonawca czynności naukowo-badawczych	Sex-habil (uwodziciel)
Profesjonalista		Wykładowca	Spółdzielca
		Administrator	Gerontobiznesmen
		Pseudonaukowiec	Kaliban ante portas
		Karierowicz	Wspierający miernoty
			Toksyczny promotor
			Wyścigowiec
			Wędrowiec, turysta habilitacyjny

Źródło: opracowanie własne.

O patologii i błędach w pracy z kadrą naukową

Mająca miejsce w latach 1990–2015 masowość kształcenia studentów w stosunku do weryfikowania jakości prac naukowo-badawczych kadr naukowych sprawiła, że władze jednostek akademickich koncentrowały się na maksymalizowaniu ekonomicznej efektywności uczelni. Następował zatem zanik budowanych latami i często kontynuujących wielowiekowe tradycje szkół naukowych na rzecz doraźnie powoływanych zespołów badawczych, których głównym spoiwem był czynnik ekonomiczny, technologiczny czy socjotechniczny, a nie ponadczasowe wartości dążenia do prawdy [Śliwerski 2016, ss. 339–361]. Prowadziło to do eksploatowania kadr naukowych na

niekorzyść ich potencjalnego wkładu w rozwój nauki. W uniwersytetach zaczął dominować model rywalizacji antagonistycznej między wydziałami, a nawet katedrami, niszczący efektywną współpracę nauczycieli akademickich. Fatalny klimat (wzajemna wrogość i podejrzliwość) i złe stosunki międzyludzkie rzutują na upadek obyczajów, a także na spadek aktywności naukowej, co prowadzi do wypalenia lub pozorowania pracy. Nauce nie służy również wyniszczająca rywalizacja między uczelniami państwowymi a niepaństwowymi, brak wzajemnych projektów i współpracy.

Jeszcze gorzej świadczy o upadku etosu obłuda i cynizm u tych profesorów, którzy pełniąc funkcje dziekańskie czy prodziekańskie na uniwersytecie, tolerowali wielozatrudnienie w uczelniach niepaństwowych, by mogły one uzyskać uprawnienie do przeprowadzania przewodów naukowych, a oni nie mieli u siebie kadrowej konkurencji. Podobnie jak tolerowanie nicnierobienia, nepotyzm w zatrudnianiu członków rodzin zamiast najzdolniejszych kandydatów do pracy naukowej, nierozliczanie z pracy naukowej większości adiunktów, by w ramach koleżeńskich relacji przenosić ich na dożywotne (do wieku emerytalnego) stanowiska wykładowców. Niepokojące są comiesięczne doniesienia Marka Wrońskiego o pojawiających się autoplagiatach prac naukowych w stałym dziale „Forum Akademickiego" pt. *Z archiwum nieuczciwości naukowej*, gdyż świadczą one o niemożności wyeliminowania ze środowiska akademickiego zjawisk nierzetelnego „produkowania" wiedzy czy uzyskiwania stopni i tytułów naukowych pomimo braku rzeczywistych osiągnięć [https://forumakademickie.pl]. Nie jest to tylko problem polski [zob. Bugdol 2007; Gromkowska-Melosik 2007; Rybkowski 2011; Śliwerski 2015; Śliwerski 2018].

Uczelnie publiczne i niepubliczne zmuszone są do poszukiwania swojego miejsca w gospodarce rynkowej, zaś fundusze z programów rządowych w minimalnym zakresie adresowane są do przedstawicieli nauk humanistycznych i społecznych, gdyż nie przyczyniają się one bezpośrednio do zwiększenia innowacyjności gospodarki i wzrostu jej siły konkurencyjnej w warunkach globalizacji. Analizując zmiany w polityce szkolnictwa wyższego w najbardziej rozwiniętych krajach świata, Ryszard Pachociński stwierdził, że rządy zaczęły ograniczać wydatki publiczne na humanistykę. „Dziedziny wiedzy, które nie znalazły miejsca na rynku (filozofia, teologia, filologia) lub te, które służyły realizacji funkcji państwa dobrobytu (oświata, zdrowie, pomoc społeczna) wiele straciły. Po prostu brakło dla nich pieniędzy, które trafiały do dziedzin rozwojowych (nauki przyrodnicze, inżynieria, technologie). (…) Nie ma jednak pewności czy reformy w szkolnictwie wyższym zmierzające w kierunku urynkowienia przyniosą spodziewane rezultaty, przekładające się na wysoki wzrost gospodarczy" [Pachociński 2008, s. 89].

Wpisywanie się kadr akademickich w politykę walki z konkurencją prowadzi w niektórych uniwersytetach do rozpadu zespołów naukowych, gdyż kadry naukowe przeszły do uczelni niepaństwowych, by tam skupić się na rozwoju akademickim dzięki lepszemu, bardziej efektywnemu gospodarowaniu środkami finansowymi, a nie tylko na kierunku studiów. Jednym z najbardziej niepokojących działań nauczycieli akademickich jest pozorowanie czegoś, co miałoby świadczyć o występowaniu znaczących osiągnięć naukowych. Zanika prowadzenie badań naukowych w uczelniach publicznych, a w niektórych szkołach niepublicznych jest ono pozorowane, prowadzone jedynie *pro forma*. Władzom większości niepublicznych szkół wyższych wydaje się, że jak zorganizują konferencję, w trakcie której ich nauczyciele wygłoszą referaty z badań, to będzie to wystarczającym świadectwem ich prowadzenia.

Nastąpiła tak silna dezintegracja badań w uniwersytetach, że trudno się zorientować, jakie problemy badawcze są podejmowane przez naukowców w innych ośrodkach akademickich. Nie pozyskuje się też do własnych badań partnerów z innych dziedzin nauk – społecznych, humanistycznych czy przyrodniczych. Wszystko to sprawia, że moc wartościowych wyników czy ekspertyz nie trafia do opinii publicznej i władz. Brakuje przy tym badań prognostycznych i podejmowania ekspertyz, które miałyby istotne znaczenie dla planowania przez polityków strategii rozwoju państwa w tym zakresie. Tymczasem potrzebne są w naszym społeczeństwie prognozy typu „czarny scenariusz", których autorzy ostrzegaliby przed możliwymi kryzysami i wskazywaliby na to, co się stanie, jeśli pewne rozwiązania nie zostaną wprowadzone w życie.

Do analizy zjawisk patologicznych, mających miejsce w szkolnictwie wyższym, można wykorzystać teorię anomii, która pozwala zwrócić uwagę na problemy moralne i przystosowawcze zatrudnionych w nich osób, generowane przez konflikty i napięcia w obrębie organizacyjnych struktur. Teoria ta poszerza także nasze możliwości poznawcze w badaniu problemów jednostkowych i grupowych, jakie pojawiają się w tych placówkach. Socjolodzy sami wskazują na to, że społeczny stan anomii był i jest nieodłącznym atrybutem organizowania się i reorganizowania ludzkich zbiorowości. Sygnalizują również występowanie w nich braku norm i ich załamanie się oraz rozpad istniejącego ładu, a więc pojawienia się zjawisk o charakterze pejoratywnym. Naukowcy piszą nawet o specyficznym charakterze anomii w polskiej rzeczywistości akademickiej, różniącym się od zachodnich.

Anomia jest stanem załamania obowiązujących w społeczeństwie czy danym środowisku struktur aksjonormatywnych, wywołującym zjawisko braku integracji znacznej liczby jednostek z utrwalonymi społecznie wzorami kulturowymi i zaniku

motywacji do zbieżnych z nimi działań oraz kryzysu zaufania do dotychczasowych ogniw integracji społecznej [Szafraniec 1990]. Rozchwianie moralne społeczeństwa, brak i poczucie braku jasnych reguł postępowania, upowszechnienie się na skalę masową zachowań i zjawisk do niedawna uważanych za dewiacyjne oraz rozpad więzi prowadzący do atomizacji społeczeństwa to najbardziej typowe objawy życia społecznego, w łonie którego rozwija się anomia. Przejawem anomii w szkołach wyższych jest osłabienie w nich mechanizmów kontroli społecznej, kryzys zaufania do zarządzających nimi osób i brak autorytetów w środowiskach kierowniczych.

W sferze więzi interpersonalnych daje się zaobserwować wzmożona wzajemna nieufność, wrogość, rywalizacja, donosicielstwo i intrygi, instrumentalizm, cynizm oraz patologiczne przejawy dominacji i zniewolenia, którym to zjawiskom towarzyszy wycofywanie się najlepszych pracowników i zastępowanie ich miernymi, ale wiernymi władzy, poddawanymi procesom familiaryzacji. Nieodłącznym atrybutem zarządzania w takich szkołach jest standaryzacja działań, wprowadzanie procedur, biurokratyzacja i nadkontrola. Normalizacja patologii wynika z sytuacji tzw. „wyższej konieczności" czy typowej ironii lub arogancji w stosunku do idealistów, którzy nie godzą się na naruszanie ludzkiej godności, przejawy hipokryzji, dysharmonii, cynizmu czy nieetyczności postaw.

Norma etyczna – „akceptuj *status quo* i bądź moralny" w warunkach głębokiej anomii społecznej jest logicznym absurdem, wymazującym z osobowości nauczycieli akademickich ich zdolność do samoregulacji i kierowania się własnym sumieniem. Obecni w społeczeństwie ludzie bez korzeni kulturowych, bez sterów moralnych, z osłabionym poczuciem więzi i solidarności, bez potrzeby decydowania o sobie, oduczeni odczytywania własnej sytuacji jako zniewalającej, są wyjątkowo podatni na zabiegi manipulacyjne. Nic dziwnego, że osoby potrafiące adekwatnie odczytać i zakwestionować tę nienormalną rzeczywistość, które nie godzą się na jej pozory i patologie, są osamotnione. Ich postawa budzi nie tylko zdziwienie otoczenia, ale wydaje się również nonsensowna, gdyż narusza istniejący, choć wstydliwy, układ fałszu i pozorów. Osoby przeciwstawiające się tym zjawiskom spotykają się z wrogością ze strony tych, którzy czerpią z tej patologii największe korzyści, np. zatrudnieni nauczyciele akademiccy nie muszą prowadzić badań naukowych (których nie potrafią przeprowadzić), pisać i publikować rozpraw naukowych, organizować konferencji itp.

Wydany w 2009 r. raport Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich i Fundacji Rektorów Polskich na temat stanu, uwarunkowań i perspektyw polskiego szkolnictwa wyższego, jak każda tego typu publikacja, bazował z jednej

strony na ogólnych wskaźnikach edukacyjnych, z drugiej zaś powielał bardzo ogólne wnioski, czyniąc ów dokument bardziej natury politycznej niż *stricte* akademickiej [*Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy* 2009]. Niewątpliwie jego zaletą było udostępnienie dość bogatych danych statystycznych na temat szkolnictwa wyższego w Polsce na tle porównawczym z edukacją w tym sektorze w krajach Unii Europejskiej, rozproszonych w różnych, cząstkowych ekspertyzach. Sformułowane w nim diagnozy są jednak zasmucające. W świetle kilkudziesięciu wskaźników odnoszących się do różnych składników kapitału intelektualnego, nasz kraj zajmuje ostatnie miejsce. Pod względem kapitału ludzkiego jesteśmy na 21 miejscu w Europie, w przypadku kapitału społecznego na miejscu przedostatnim, pod względem kapitału strukturalnego na miejscu ostatnim, a ze względu na kapitał rozwojowy na miejscu 21 [Roszkiewicz 2009, ss. 13–14].

Najgorzej wypadamy pod względem liczby opublikowanych artykułów naukowych na 1 mln mieszkańców, bowiem polscy naukowcy zajmują najniższą pozycję w kategorii cytowania ich publikacji naukowych czy zgłaszania przez nich patentów. Osiągamy przez to relatywnie niskie wyniki. Nie najlepiej prezentują się również wskaźniki kapitału społecznego, jak pozytywne postawy wobec innych ludzi, gdyż w tym zakresie zajmujemy przedostatnie miejsce w krajach UE [Roszkiewicz 2009, ss. 15–16]. Nie powinno nas to dziwić, skoro nie bez powodu mówi się o typowo polskiej zawiści i wrogości w relacjach międzyludzkich. Mamy też, w wyniku niepromowania w toku kształcenia aktywnych postaw wobec samorozwoju i ciągłego doskonalenia się, niskie wskaźniki dotyczące ustawicznego dokształcania się i kształcenia. Mamy też rażąco niskie nakłady na naukę (0,5% PKB), co wyklucza polskich naukowców z internacjonalizacji badań i konkurowania na rynku światowym [Roszkiewicz 2009, s. 33].

Raport Ernst&Young z 2010 r. na temat strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 r. odsłania w części diagnostycznej degradację wartości kształcenia akademickiego i badań naukowych. Kolejne rządy III RP zmniejszały nakłady na szkolnictwo wyższe, nie zmniejszając systemu finansowania uczelni, opartego głównie na wskaźnikach ilościowych (na każdego studiującego). Nic dziwnego, że władze uczelni państwowych czyniły wszystko, by przyjąć i zatrzymać jak największą liczbę studentów, zaś pracownicy akademiccy mogli w tym czasie wykorzystywać wadliwie funkcjonujący system do załatwiania swoich spraw. Niewielkie środki finansowe trafiające do uczelni były przydzielane wydziałom lub katedrom nie według jakości prowadzonych badań, ale według przynależności do grup interesów mających największe wpływy na rektora, dziekana czy dyrektora instytutu. „Struktura organizacyjna uczelni państwowych ze względu na badania

naukowe jest wręcz patologiczna. Potencjał ludzki, zasoby materialne i finansowe są rozproszone, a zespołowe badania naukowe nie istnieją. Sytuacja taka powoduje marnotrawstwo środków finansowych oraz czasu i energii młodych i wykształconych Polaków; umacnia ją powszechna jej aprobata przez władze uniwersyteckie oraz przez znakomitą większość samodzielnych pracowników naukowych, a zwłaszcza tych, którym udało się «załapać» na stanowisko kierownika katedry czy zakładu" [Kęsy 2011, ss. 87–88].

Nic dziwnego, że uczelnie państwowe zaczęły toczyć patologie przejawiające się koncentracją na zachowaniu miejsc pracy, chowie wsobnym (90% nowych adiunktów to osoby uzyskujące stopień naukowy doktora w tej samej uczelni), emigracją najlepszych naukowców i dydaktyków, starzeniem się kadry i brakiem otwartości na ludzi spoza macierzystej uczelni oraz stopniowym obniżaniem jakości kadr. Reforma B. Kudryckiej z 2011 r. pogłębiła ten stan rzecz m.in. poprzez zmniejszenie progów wymagań w zakresie minimów kadrowych dla jednostek, które ubiegały się czy już posiadały uprawnienia do nadawania stopni naukowych i rekomendowania uczonych do tytułu naukowego profesora [*Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku* 2010].

Kształcenie doktorantów w naszym kraju ma charakter ambiwalentny. Może bowiem prowadzić do rozwoju i poszerzenia ich zainteresowań i pasji badawczych, ale także prowadzić do ich degradacji. „Tego rodzaju dychotomia, nieodłączna od wszelkich postępów nauki, nie może jednak odnosić się do samej nauki, która jest teoretycznie nieskazitelna lub co najmniej neutralna. Winę za to ponosi społeczeństwo, jego klasy panujące, decydenci i technokraci, tendencje merkantylne czy militarystyczne, brak kultury. Trzeba więc potępiać błędy, brak poczucia odpowiedzialności, egocentryzm, chciwość, ignorancję i inne cechy ludzkie towarzyszące wykorzystywaniu naszego gigantycznego potencjału techniczno-naukowego. Sami uczeni jednak nie są całkiem niewinni" [Peccei 1987, s. 112].

Łatwiej jest wskazać na to, co niszczy i co jest wskaźnikiem braku wiarygodności naukowca, aniżeli określić czynniki sprzyjające temu, że wolny od presji i barier ekonomicznych naukowiec będzie realizował w sposób uczciwy i niezależny coraz to nowe i lepsze projekty badawcze. Z amerykańskich doświadczeń z przyznawaniem naukowcom – w wyniku ich ponadprzeciętnych osiągnięć oraz samodzielności badawczej – *tenure* jako gwaranta zatrudnienia, wysokich płac i wolności w prowadzeniu badań (niezależności myślenia, prowadzenia własnej szkoły naukowej) wynika, że osoby realizujące najwyższe standardy odpowiedzialności naukowej i dydaktycznej obdarzane są wysokim zaufaniem, a zatem i wiarygodnością. Jednocześnie, być może w wyniku słabości natury ludzkiej, pełna stabilizacja

niektórych profesorów sprawia, że ich kolejne projekty badawcze bywają bardzo podobne do siebie i nie przynoszą żadnych istotnych wyników, a oni sami kształcą innych w sposób rutynowy, a nawet przestarzały [Melosik 2002, ss. 40–41]. Tylko częściowo, bo z wyłączeniem ekonomicznego statusu, polscy profesorowie tworzą podobną do amerykańskiej kastę *tenure* (profesorowie zwyczajni), która w roli ekspertów i recenzentów decyduje o losach młodszych, aspirujących do *tenure* czy do naukowych akademii (PAN, PAU). Nauczyciele akademiccy doświadczają zatem coraz silniej skutków kapitalizmu akademickiego, w wyniku którego tracą swoją autonomię jako społeczności uczonych na rzecz funkcjonowania jako podporządkowanych regułom rywalizacyjnym grup zawodowych, mających za zadanie wytwarzanie wiedzy i generowanie innowacji.

Zmagania z nieuczciwością akademicką i próby jej eliminacji

15 lutego 2011 r. został powołany przez Ministra Szkolnictwa Wyższego i Nauki Zespół do Spraw Dobrych Praktyk Akademickich. W jego składzie znaleźli się znani naukowcy – filozofowie, etycy, socjolodzy, kardiochirurg, mikrobiolog, fizyk ciała stałego, prawnicy (specjalistka w zakresie prawa własności intelektualnej oraz prawa administracyjnego) i literaturoznawca. Do zadań Zespołu, prócz głosu doradczego, należy:

„1. formułowanie opinii i wniosków w sprawach dotyczących naruszania dobrych praktyk w nauce i szkolnictwie wyższym;

2. prowadzenie prac związanych z określeniem zasad dobrych praktyk w nauce i szkolnictwie wyższym, w tym zasady przejrzystości w recenzowaniu prac naukowych, prac doktorskich, prac habilitacyjnych i wniosków o przyznanie środków finansowych na badania naukowe lub prace rozwojowe oraz ograniczających naruszanie dobrych praktyk akademickich;

3. opiniowanie i analizowanie propozycji rozwiązań, w szczególności w zakresie definicji plagiatu, zmian prawa autorskiego i poszanowania praw własności intelektualnej;

4. formułowanie opinii i propozycji rozwiązań systemowych w zakresie działalności rzeczników i komisji dyscyplinarnych;

5. formułowanie opinii i wniosków w sprawach skierowanych przez Ministra, dotyczących w szczególności:

a) postępowania uchybiającego obowiązkom nauczyciela akademickiego lub godności zawodu nauczycielskiego,

b) nepotyzmu,
c) nadużycia władzy,
d) prowadzenia działalności konkurencyjnej wobec własnej uczelni, instytutu badawczego, instytutu naukowego lub pomocniczej jednostki naukowej Polskiej Akademii Nauk,
e) braku poszanowania praw własności intelektualnej,
f) stosowania kryteriów pozamerytorycznych w ocenie pracy nauczycieli akademickich, pracowników naukowych oraz studentów,
g) dyskryminacji,
h) podważania autorytetu oraz kompetencji naukowych i uprawnień,
i) mobbingu,
j) konfliktu interesów;

6. współpraca z komisją do spraw etyki w nauce przy Polskiej Akademii Nauk;
7. współpraca z rektorami uczelni oraz rzecznikami dyscyplinarnymi przy Radzie Głównej Szkolnictwa Wyższego w zakresie spraw dyscyplinarnych nauczycieli akademickich" [*Nowy zespół do spraw dobrych praktyk akademickich*].

Zakres zadań Zespołu jest szeroki i potrzebny, ale niewykonalny. Nie określono bowiem, na podstawie jakich źródeł i dowodów będą przeprowadzane analizy powyższych zjawisk, jak będą one pozyskiwane i czy będzie to rodzaj „akademickiej prokuratury", która powinna na podstawie np. doniesień medialnych wszczynać jakieś postępowanie z urzędu itp. Nie został także opracowany sposób składania skarg i zażaleń, ani nie powstały procedury ich egzekwowania. Trudno zatem, by powołanie powyższego zespołu skutkowało dla „obwinionych" określonymi sankcjami. Tymczasem praca Zespołu powinna być ukierunkowana na uświadomienie patologii w szkolnictwie wyższym, których sprawcami są ludzie nauki czy nią zarządzający [zob. Bugdol 2007]. Nie powstał zatem system oddziaływań ani też nie stworzono warunków, skłaniających akademików do pożądanych zachowań określanych jako dobre praktyki (np. większej uczciwości, pracowitości itp.) czy do kształtowania w środowisku akademickim pożądanych motywacji, predyspozycji i ich cech osobowościowych. Nie określono także relacji między tym zespołem a tymi powołanymi w uczelniach i dość sprawnie działającymi komisjami dyscyplinarnymi dla nauczycieli akademickich.

Patologii jest tak wiele, że wyeliminowanie ich z akademickiego życia uczelni publicznych i niepublicznych będzie wymagało wielu lat działań i zmiany postaw przede wszystkim wśród kadr kierowniczych. To one powinny demistyfikować wszelkie uwarunkowania, przejawy i skutki patologii, starać się je eliminować z akademickiej

codzienności, a także przeciwdziałać ich powstawaniu czy rozprzestrzenianiu się. Nic dziwnego, że przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk powstał Komitet Etyki w Nauce, który już w 1994 r. wydał zbiór zasad i wytycznych pt. *Dobre obyczaje w nauce*. W uzasadnieniu do skodyfikowania dobrych obyczajów w tej dziedzinie odnotowano m.in. trzy zasadnicze powody: „Po pierwsze, pracownik nauki w swej eksploracji badawczej praktycznie nie może być kontrolowany przez czynniki zewnętrzne, a tylko częściowo i z opóźnieniem przez wewnętrzne mechanizmy kontrolne świata nauki. Po drugie w tej sferze działalności naruszenie norm etycznych – z wyjątkiem naruszenia praw autorskich – może wyrządzić wielką szkodę w nauce, mimo że nie pociąga za sobą naruszenia niczyich dóbr osobistych. Po trzecie rola przypada zasadom etycznym i dobrym obyczajom, respektowanym przez każdego pracownika nauki" [*Dobre obyczaje w nauce. Zbiór zasad i wytycznych* 1994, s. 5].

Wspomniany dokument ewoluował w swej treści wraz z kolejnymi, w zmieniającym się składzie osobowym, kadencjami powyższego Komitetu oraz w wyniku uzyskania przez władze PAN opinii i głosów z dyskusji. Jak odnotowano we wprowadzeniu do drugiej edycji tego dokumentu: „Nie licząc się z nowymi napaściami ludzi nie uznających potrzeby etyki w nauce (a także w wielu zawodach i dziedzinach życia publicznego), albo nie zdających sobie sprawy z zakresu i nasilenia ruchu jaki w wyniku grożącej katastrofy moralnej i jej konsekwencji od kilku lat ogarnął świat, postanowiliśmy opracować drugie wydanie *Dobrych obyczajów w nauce* w przekonaniu, że zapewne nie zmieni już ono wielu aktualnych pracowników nauki" [Gibiński 1996, s. 6]. 13 grudnia 2012 r. Zgromadzenie Ogólne Polskiej Akademii Nauk przyjęło uchwałą opracowany przez ww. Komisję *Kodeks Etyki Pracownika Naukowego*, który obejmuje zasady samoregulacji społeczności naukowej w tytułowym zakresie [*Kodeks Etyki Pracownika Naukowego* 2013].

Sugestie praktyczne

Nie unikniemy napięć i sprzeczności odnoszących się do autonomii pracownika naukowego i jego zależności od struktur akademickiej wiedzy i władzy. Ta ostatnia powinna troszczyć się o całość, a nie tylko o dobre samopoczucie, satysfakcję czy samorealizację każdego akademika. Chodzi tu także o „(…) kształtowanie rzetelności intelektualnej, o pielęgnowanie owej cnoty akademickiej nazywanej ongiś **studiositas,** którą osiąga się przede wszystkim w drodze samowychowania i autodyscypliny, a która jest nie tylko warunkiem opanowania kultury naukowej, stanowiącej fundamentalną wartość etosu akademickiego, ale też jedynie skutecznym narzędziem

przeciw postępującej banalizacji wiedzy i procesowi umysłowego ubożenia, przeciw zachowaniom oportunistycznym i konformistycznym, fasadowości, a czasem wręcz bezproblemowości (…) działalności naukowej" [Chmielowski 1991, s. 27]. Czas przejść od zarządzania nauczycielami akademickimi typu „rozkazuj i kontroluj" na rzecz zarządzania naukowego, uwzględniającego złożoność społeczną i osobowościową współpracowników.

Kierowanie zespołem uczonych nie może skupiać się na antagonizacji stosunków międzyludzkich i na zyskach, bowiem kluczowe dla niego są wzajemne relacje społeczne oraz poszczególni ludzie „(…) którzy nie są możliwymi do zastąpienia zasobami, tylko niepowtarzalnymi jednostkami, a ich największa wartość nie leży w ich głowach, lecz w interakcjach i współpracy między nimi" [Appelo 2016, s. 49]. Im więcej nauczyciele akademiccy mają swobody w samostanowieniu i samoorganizacji, tym – jako członkowie zespołu naukowo-badawczego – lepiej wiedzą co zrobić, by dzięki własnemu potencjałowi wykonać pracę jak najlepiej w świecie złożoności nauki i konieczności przekształcania wiedzy w innowację. W tym procesie nie da się ich zmotywować presją, podobnie jak zachowując biernych i miernych na stanowiskach pracy naukowo-badawczej z pozanaukowych powodów. Błędem jest konstruowanie projektu badawczego pod wszystkich czy część współpracowników w jednostce tylko po to, by zapewnić im – wbrew ich rzeczywistym kompetencjom i motywacji do wysokiej aktywności naukowej – miejsce pracy i płace, gdyż oceniający wnioski grantowe rozpoznają ten stan rzeczy jako przeszkodę w realizacji nawet najbardziej interesującego problemu badawczego.

Zespoły naukowo-badawcze muszą być heterogeniczne, interdyscyplinarne, międzywydziałowe, najlepiej międzyuczelniane czy międzynarodowe, gdyż wówczas stanowią one źródło innowacyjnego myślenia, mają większą elastyczność w działaniu, są bardziej transgresyjne, sprzyjają przełamywaniu rutyny oraz liniowego myślenia. „Aby organizacja była innowacyjna, menedżerowie i członkowie zespołu muszą aktywnie rozwijać wiedzę, kreatywność, motywację, zróżnicowanie i osobowość" [Appelo 2016, s. 87]. Praca z nauczycielami akademickimi nie sprawdza się, jeśli skupiamy się na motywowaniu zewnętrznym i rozliczaniu ich z realizacji zadań wynikających z umowy o pracę, ustaw akademickich i różnych organów władzy itp. Ich awans naukowy, a także często niepowodzenia w trakcie wszczynanych postępowań o nadanie stopni naukowych czy tytułu naukowego profesora, nie powinny być wyłącznie sprawą indywidualną naukowców, ale interesem społecznym, wspólnotowym, wynikającym z idei *universitas* oraz nakładów finansowych ze środków publicznych.

Najważniejsza zatem w pracy z nauczycielami akademickimi jest ich motywacja wewnętrzna, podejmowana ze względu na wartość autoteliczną własnego zaangażowania naukowego. Nie można przy tym eliminować motywacji zewnętrznej w postaci stosowania wobec współpracowników elementów kontroli społecznej, wzmocnień pozytywnych w postaci różnego rodzaju nagród, wyróżnień czy pochwał, pamiętając zarazem o konieczności usuwania czynników osłabiających ich motywację czy aspiracje awansowe. Jeden z uniwersyteckich dziekanów prowadził księgę zamierzeń naukowych młodych kadr, zapraszając co miesiąc do siebie na rozmowę przy kawie o stanie realizacji ich planów i dalszych działaniach. Dociekał, w czym może być pomocny jako kierujący jednostką, jakie problemy stoją na drodze do realizacji celów badawczych, w jakim stopniu sami mają poczucie samorealizacji, sprawczości naukowej oraz odnotowywał to wszystko, by w trakcie kolejnego spotkania móc odwoływać się do odnotowanych zdarzeń, deklaracji, faktów, a więc swoistego rodzaju niesformalizowanego kontraktu społecznego. Kierownik może być zatem tutorem, coachem, dociekliwym dyskutantem, facylitatorem czy udrażniającym ścieżki dostępu do znanych mu konsultantów, recenzentów lub partnerów naukowych. „Lider jest najlepszy wtedy, gdy ludzie ledwie zdają sobie sprawę z jego istnienia (...) Kiedy jego zadanie zostanie wykonane, a cel osiągnięty, ludzie mówią: «Zrobiliśmy to sami». [Laozi]" [Za: Appelo 2016, s. 132].

Kierująca ponad dwadzieścia lat Letnią Szkołą Młodych Pedagogów przy PAN, prof. Maria Dudzikowa, spotykając w różnych sytuacjach i okolicznościach nauczyciela akademickiego, rozpoczynała rozmowę z nim od tego, co ostatnio przeczytał, co nowego ukazało się z literatury jego dyscypliny naukowej oraz czym się zajmuje badawczo i o czym teraz pisze. Jest to niewątpliwie bardzo dobry sposób na podtrzymywanie wśród nauczycieli akademickich motywacji do ustawicznego samokształcenia, poszukiwania coraz to nowszych źródeł wiedzy, a nie – według niektórych – na wzbudzanie poczucia winy, że niczego się ostatnio nie przeczytało czy nie napisało. Na pytanie, jak sama czyta książki, odpowiedziała: „Czytam różnie. Raczej je studiuję. Są związane z moim warsztatem naukowo-badawczym i dydaktyką. Są z różnych dziedzin – psychologii, socjologii, politologii, antropologii, filozofii. Staram się uprawiać pedagogikę interdyscyplinarnie. (...) A więc czytam rozmaicie. Niektóre książki od deski do deski, ponieważ zawierają dla mnie treści trudne do zaakceptowania bądź niekiedy pisane są trudniejszym językiem, inne fragmentarycznie – zaczynając lekturę od środka czy też końca. Są takie, które czytam z satysfakcją i takie, które odrzucam, ciesząc się, że to nie ja jestem ich autorem, niektóre czytam wielokrotnie. Podkreślam też zdania w książkach, piszę

uwagi na marginesie, robię własne skorowidze. To są książki «zaczytane» (…)" [*Mieć coś ważnego do powiedzenia drugiemu człowiekowi…* 2008, s. 33].

Istotne jest zatem traktowanie własnej pracy naukowo-badawczej jako pracy rzeczywistej, a nie pozorowanej, iluzorycznej czy mającej zapewnić jedynie stałe dochody i poczucie względnego prestiżu. W jednej ze swoich monografii Lech Witkowski poświęcił filozoficzną refleksję kategorii pracy, ujmując ją w perspektywie antropologicznej i kulturowej. Autor ten uczula naukowców na związane z pracą iluzje czy fałszywe przeświadczenia o jej rzekomej wzniosłości, jeśli prowadzą do nieodwracalnych strat „(…) w kondycji człowieka i w jakości jego życia" [Witkowski 2009, s. 413]. Witkowski odsłania przestrzenie i formy patologicznych przejawów pracy naukowej jako praktyki rytualizowania fikcji, lawiranctwa, pozorowania pracy dla przetrwania, nieświadczenia pracy, niewysilanie się, zanik etosu pracy, brak poczucia sensu i wdrożenia do pracy itp., których efektem są niskiej jakości prace naukowe oraz wypalanie w ten sposób przestrzeni pracy akademickiej młodym pokoleniom. „Praca bywa wpisana w nadzieje, misje, posłania czy wyzwania z jednej strony oraz techniczne zadania i cele, których szczytność, ambicja czy trudność przełożenia na procedury, operacje i czynności oraz bardziej (wobec odroczenia dostępności efektów) niemocy wartościowania jakości oddziaływania w odniesieniu do jego zamierzonego celu (intencjonalności) nie wiadomo, jak ją zacząć, ale jednocześnie dobrze wiadomo, że nie da się jej zakończyć, mając jedynie szansę na przetrwanie" [Witkowski 2009, s. 434].

Filozof Maria Gołaszewska, dzieląc się doświadczeniami uniwersyteckiego nauczyciela i wychowawcy, podała kilka podstawowych zasad, jakimi kierowała się w pracy z młodą kadrą na Uniwersytecie Jagiellońskim. Wpisała je w koncepcję kierowania zakładem w strukturze uczelnianej, a mianowicie:

1. „Maksimum pracy przy minimum poczucia ciężaru tej pracy. (…) pracownik powinien odczuwać pełnię satysfakcji z tego, że realizuje jednocześnie obowiązek społeczny i osobiste zainteresowania. (…)
2. «Zdobyć wzgórze 303». (…) Owe uniwersyteckie «wzgórza» to konkretne zadania, jakie ma wykonywać zakład. Zadania może podjąć kierownik i realizować je przy pomocy współpracowników albo też otrzymuje je ktoś ze współpracowników i musi traktować jak własne dzieło, które ma doprowadzić do końca i za które jest w pełni odpowiedzialny moralnie i służbowo. (…)
3. Działalność koleżeńska, lojalność wobec kolegów i kierownika zakładu. (…)
4. Z zasadą koleżeństwa wiąże się to, co nazywam «zasadą kombatanctwa». (…) Ten, kto ma szansę na osiągnięcie czegoś, na wygraną, na spełnienie

czynu bohaterskiego, winien być wspierany przez innych za cenę wyrzeczenia się ich osobistych ambicji i przeświadczenia, że to właśnie oni są tymi najlepszymi. (...)

5. Współdziałać i pomagać sobie wzajemnie – to dalsze rozszerzenie zasady koleżeństwa. (...)
6. Liczą się rezultaty. (...) trzeba działać z wyprzedzeniem – istotnie, zawsze może zdarzyć się coś nieprzewidzianego, ale właśnie to również należy przewidzieć, i rzeczy ważnych nie odkładać na ostatnią chwilę. (...)
7. Daje ten, kto ma (domyślnie: za dużo – wolnego czasu, pieniędzy itp.), lecz ten, kto chce dać. (...)
8. Doprowadzać rzeczy do końca. To, co się zamierzyło i co się zaczęło, trzeba realizować, choćby tylko po to, by się przekonać, że naprawdę zrealizować się nie da. (...)
9. Zasada (...) ilość niszczy jakość. (...) referaty na posiedzeniach Zakładu są zwięzłe, bez niepotrzebnej wielości słów, bez «słowotoku», ich autorzy odznaczają się poczuciem umiaru, i cenią czas przeznaczony na dyskusję.
10. Żeby zrobić coś dobrze, trzeba najpierw zrobić źle. (...)
11. (...) Zachęcać zatem należy młodą kadrę, aby nie zrażała się niepowodzeniami i trudnościami i sięgała po to, co w aktualnej sytuacji wydaje się nieosiągalne" [Gołaszewska 1996, ss. 43–47].

Zachęcam młodą kadrę, by w czasie wolnym sięgała po książki autobiograficzne wybitnych uczonych, gdyż znajdzie w nich wiele cennych sugestii oraz pragmatycznych podejść do tworzenia własnego warsztatu naukowo-badawczego i dydaktyczno-organizacyjnego.

Zakończenie

W pracy z nauczycielami akademickimi na rzecz ich indywidualnego awansu oraz dobra wspólnego *universitas* można uwzględnić, za Talcottem Parsonsem, zmienne funkcjonowania każdego systemu społecznego, a mianowicie: koncentrację na zrównoważonych osiągnięciach naukowych, dydaktycznych i organizacyjnych nauczycieli akademickich, uniezależnienie pracy od zmieniających się politycznie i społecznie uwarunkowań czasowo-przestrzennych oraz od okoliczności emocjonalnych wszystkich osób danej wspólnoty akademickiej, zachowanie przez uczonych afektywnej neutralności oraz uwzględnianie we własnych działaniach interesów zbiorowości akademickiej (uczelnianej, wydziałowej, instytutowej itp.).

Wykazuje on również, że „(…) efektywna kontrola społeczna zależy od integracji dwóch głównych czynników: kateksji indywidualnego podmiotu jako obiektu społecznego, czyli wsparcia oraz od odpowiedzialności za utrzymanie wzoru normatywnego. Od każdego możliwe są dewiacje, w tym sensie, że danego czynnika może być «zbyt wiele» lub «zbyt mało»" [Parsons 2009, s. 244].

Istotne jest, by nie marginalizować czynnika społecznego czy indywidualnego, gdyż od jakości interakcji społecznych zależeć będzie poziom efektywności pracy poszczególnych osób oraz szansa na stworzenie silnego naukowo zespołu badaczy. O profesjonalizmie kadr kierowniczych będzie świadczyć umiejętność równoważenia interesów jednostkowych ze zbiorowymi tak, by nie naruszyć autonomii podmiotów oraz nie doprowadzić do strat w przyszłej ocenie parametrycznej czy ewaluacji działań i osiągnięć w określonej strukturze akademickiej. Punktem wyjścia musi być tu świadome zobowiązanie się każdego pracownika do współpracy, zawarcie swoistego kontraktu społecznego, który będzie zobowiązaniem wszystkich do współodpowiedzialności nie tylko za poziom nauki, własnej dyscypliny, ale także Alma Mater.

Kadry kierownicze uczelni państwowych muszą w obliczu kolejnej reformy szkolnictwa wyższego pogodzić problem wolności akademickiej z powinnością prowadzenia badań naukowych i publikowania ich wyników w znaczących czasopismach oraz oficynach wydawniczych bez względu na dominujący w naszym kraju opór „sarmatów naukowych" [Kęsy 2011, s. 88] oraz zacząć wdrażać projakościowy system płac i motywacji, a zarazem chronić uczonych, szczególnie młode kadry przed jakimikolwiek i czyimikolwiek próbami wywoływania w nich poczucia zagrożenia z tytułu tzw. niepoprawności politycznej czy wymuszania ograniczeń wyboru przedmiotu badań ze względów ideologicznych lub religijnych. Praca z nauczycielami akademickimi nie uniknie normatywnych wymiarów, potrzeby odwoływania się do najwyższych standardów etycznych i własnej odpowiedzialności za ich zachowanie we własnej instytucji akademickiej oraz racjonalnego otwierania się na nowe odkrycia, nurty i paradygmaty badawcze w imię dobra społecznego, celem poszukiwania prawdy i wiedzy [Melosik 2009; Prochowicz 2015; Sawczuk 2009]. Zapewne uniwersytety nie unikną konieczności zarządzania menedżerskiego w świecie konkurowania tych uczelni i ich pracowników o fundusze i granty na badania naukowe. Tym bardziej należałoby zacząć od kształcenia kadr kierowniczych jednostek akademickich, bo to w nich tworzą się środowiska pracy naukowo-badawczej albo jej pozorowania.

Bez troski o kapitał ludzki, w tym o najbardziej twórczych nauczycieli akademickich, oraz komunikację, finanse i prawość, jednostki uczelniane nie staną się

na skutek kolejnej reformy *top-down* ośrodkami innowacji i rzeczywistego wkładu w rozwój nauki. Nowa kultura zarządzania i działania uniwersytetów wymaga znacznie głębszych zmian w świadomości wszystkich pracowników, ich akceptacji, uczenia się oraz rzeczywistego zaangażowania w konstruowanie własnej tożsamości naukowej przez nadawanie tej kulturze sensu [Sztompka, Matuszek (red.) 2015; Lekka-Kowalik 2008; Weick 2016] i ujmowanie pracy naukowej w kategoriach wartości osobistych [Bajcar, Borkowska, Czerw, Gąsiorowska 2011; Dąbek 1987]. Nie można też zapominać o sięgającej ponad dwudziestu sześciu wieków tradycji i kulturze akademickiej, naukowej, gdyż pozwala ona na redukowanie napięć między kryzysem wywołującym regres, a postępem bez strat dla zachowania i nośności wysokich standardów naukowych, wartości moralnych i kulturowych uniwersytetów [zob. Sajdek (red.) 2005; Górniewicz, Piotrowski 2014; Jaspers 2017; Sułkowski 2017].

Bibliografia

Appelo J. (2016), *Zarządzanie 3.0. Kierowanie zespołami z wykorzystaniem metodyk Agile*, przeł. I. Jakóbik, J. Zatorska, Wydawnictwo HELION, Gliwice.

Bajcar B., Borkowska A., Czerw A., Gąsiorowska A. (2011), *Satysfakcja z pracy w zawodach z misją społeczną. Psychologiczne uwarunkowania*, GWP, Gdańsk.

Batorski D., Bojanowski M., Czerniawska D. (2012), *Diagnoza mobilności instytucjonalnej i geograficznej osób ze stopniem doktora w Polsce*, OPI, Uniwersytet Warszawski, Interdyscyplinarne Centrum Modelowania Matematycznego i Komputerowego, Warszawa.

Billig M. (2008), *Retoryka polityczna* [w:] D.O. Sears, L. Huddy, R. Jervis (red.), *Psychologia polityczna*, przeł. R. Andruszko, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 203.

Bochno E., Korzeniecka-Bondar A. (red.) (2016), *Naukowa wspólnota uczących się. XXX-lecie Letniej Szkoły Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok.

Bugdol M. (2007), *Gry i zachowania nieetyczne w organizacji*, Difin sp. z o.o., Warszawa.

Chmielowski B. (1991), *Nauczyciel akademicki w roli wychowawcy* [w:] I. Lepalczyk (red.), *Nauczyciel akademicki jako współtwórca środowiska wychowawczego uczelni wyższej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 27.

Cierzniewska R. (2011), *Wokół przemian akademickiego środowiska pedagogów w Polsce. Ostatnia dekada XX wieku – początek XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.

Dąbek M. (1987), *Zainteresowanie własną pracą jako podstawa rozwoju zawodowego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.

Dobre obyczaje w nauce. Zbiór zasad i wytycznych (1994), Komitet Etyki w Nauce przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk, Warszawa, s. 5.

Drapińska A. (2011), *Zarządzanie relacjami na rynku usług edukacyjnych szkół wyższych*, WN PWN, Warszawa.

Dudzikowa M., ks. Nowak M. (red.) (2015), *O pasjach cudzych i własnych – profesorowie*, Wydawnictwo KUL, Lublin.

Gibiński K. (1996), *Przedmowa* [w:] *Dobre obyczaje w nauce. Zbiór zasad*, Komitet Etyki w Nauce przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk, Warszawa, s. 6.

Gołaszewska M. (1996), *De educatione liber. Z doświadczeń uniwersyteckiego nauczyciela i wychowawcy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, ss. 43–47.

Górniewicz J., Piotrowski P. (2014), *Uniwersytet jako źródło wartości kultury*, Pracownia Wydawnicza ElSet, Warszawa-Olsztyn.

Grabarczyk C. (2012), *Rozwój kwalifikacji naukowych nauczycieli akademickich nauk technicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków, ss. 81–82.

Griffin R.W. (2017), *Podstawy zarządzania organizacjami*, przeł. A. Jankowiak, wyd. III, WN PWN, Warszawa .

Gromkowska-Melosik A. (2007), *Ściągi, plagiaty, fałszywe dyplomy*, GWP, Gdańsk.

Gromkowska-Melosik A. (2011), *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.

https://forumakademickie.pl/, dostęp: 27.07.2018.

Izdebski H., Zieliński J. (2011), *Prawo o szkolnictwie wyższym. Ustawa o stopniach naukowych i tytule naukowym. Komentarz do nowelizacji*, Lex a Wolters Kluwer business, Warszawa, s. 66.

Izdebski H., Zieliński J.M. (2013), *Ustawa o stopniach naukowych i tytule naukowym. Komentarz*, Lex a Wolters Kluwer business, Warszawa, s. 113.

Jaspers K. (2017), *Idea uniwersytetu*, przeł. W. Kunicki, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa.

Jóźwiak J., Morawski R.Z. (2009), *Społeczna rola szkolnictwa wyższego i jego misja* [w:] *Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy*, KRASP, FNP i Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 49.

Kęsy M. (2011), *Koncepcja projakościowej restrukturyzacji WZiKS UJ na przykładzie innowacji organizacyjnych w IEiZ* [w:] T. Wawak (red.), *Wyzwania zarządzania jakością w szkołach wyższych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, ss. 87–88.

Kodeks Etyki Pracownika Naukowego (2013), Komisja Do Spraw Etyki w Nauce, Polska Akademia Nauk, Warszawa.

Kola A.M. (2013), *Studia doktoranckie: kształcenie elit społeczeństwa wiedzy czy moratorium?* [w:] M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Fabryki dyplomów czy universitas?*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków, ss. 180–196.

Koźmiński A. (2009), *Przyszłość niepublicznego szkolnictwa wyższego w Polsce* [w:] *Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy*, KRASP, FNP i Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 277.

Król M. (2013), *Kłamstwo robi, z nas idiotów*, „Magazyn Świąteczny Gazety Wyborczej", 28–29 września, s. 15 [online], http://wyborcza.pl/magazyn/1,124059,14680038,Klamstwo_robi_z_nas_idiotow.html, dostęp: 27.07.2018.

Kulesza M., Kafar M. (red.) (2010), *W obliczu nowych wyzwań. Dylematy młodej kadry akademickiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

Kwieciński Z. (2012), *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*, Oficyna Wydawnicza ,,Impuls'', Kraków, ss. 275–280.

Kwieciński Z. (2014), *Pokolenie pogrudniowe a edukacja. Nad sposobami stawiania pytań o młodzież i jej relacje ze światem sytuacji kryzysu* [w:] W. Ambrozik (red.), *Edukacja. Uniwersytet. Oświata Dorosłych. Studia z pedagogiki ofiarowane Profesorowi Kazimierzowi Przyszczypkowskiemu*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 69.

Kwiek M. (2010), *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

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

Kwiek M. (2017), *Najlepiej zarabiająca kadra akademicka: rola produktywności naukowej i generowanie prestiżu na uniwersytetach europejskich (a Polska)*, ,,Nauka'', nr 4, ss. 61–108.

Kwiek M. (2018), *Ustawa 2.0 a mierzalność i porównywalność osiągnięć naukowych*, ,,Nauka'', nr 1, ss. 65–86.

Lekka-Kowalik A. (2008), *Odkrywanie aksjologicznego wymiaru nauki*, Wydawnictwo KUL, Lublin.

Melosik Z. (2002), *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Wydawnictwo WOLUMIN, Poznań, ss. 40–41.

Melosik Z. (2009), *Uniwersytet i społeczeństwo*, Oficyna Wydawnicza ,,Impuls'', Kraków.

Mieć coś ważnego do powiedzenia drugiemu człowiekowi… Z profesor Marią Dudzikową rozmawia Jolanta Świetlikowska (2008) [w:] E. Warzyniak-Beszterda (red.), *Życie szkołą. Prace dedykowane Profesor Marii Dudzikowej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 33.

Musiał K. (2013), *Uniwersytet na miarę swego czasu. Transformacja społeczna w dobie postindustrialnej a zmiany w szkolnictwie wyższym krajów nordyckich*, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk.

Nowy zespół do spraw dobrych praktyk akademickich [online], http://forumakademickie.pl/aktualnosci/2011/2/16/810/nowy-zespol-do-spraw-dobrych-praktyk-akladem ickich, dostęp: 10.08.2016.

O stanie szkolnictwa wyższego i źródłach jego finansowania. Komunikat z badań (2011), CBOS, Warszawa.

Ostrowska U. (2014), *O wartościach ponadczasowych uniwersytetu w myśli Kazimierza Twardowskiego*, „Przegląd Pedagogiczny", nr 1, s. 98.

Pachociński R. (2008), *Przeobrażenia szkolnictwa wyższego w dobie globalizmu*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Paedagogica I", Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków, s. 89.

Paharja R. (2014), *Lojalność 3.0. Jak zrewolucjonizować zaangażowanie klientów i pracowników dzięki big data i grywalizacji*, przeł. D. Gasper, MT Biznes sp. z o.o., Warszawa.

Parsons T. (2009), *System społeczny*, przeł. M. Kaczmarczyk, Zakład Wydawniczy „NOMOS", Kraków, s. 244.

Peccei A. (1987), *Przyszłość jest w naszych rękach*, przeł. I. Wojnar, przedmowa B. Suchodolski, PWN, Warszawa, ss. 110–111.

Piekarski J., Urbaniak-Zając D. (red.) (2016), *Wiarygodność akademicka w edukacyjnych praktykach*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy (2009), KRASP, FRP i Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Prochowicz J. (2015), *Uniwersytet. Humanistyka. Filozofia. Problematyka kształcenia akademickiego w ujęciu Marthy Nussbaum oraz Aleksandra MacIntyre'a*, Wydawnictwo Academicon, Lublin.

Raport z konsultacji społecznych założeń nowej ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym (2017), oprac. przez Instytut Allerhanda w ramach projektu „Ustawa 2.0", Warszawa.

Raport z przeprowadzonych konsultacji ze środowiskiem naukowym i akademickim (2017), kier. Hubert Izdebski, Uniwersytet SWPS, Warszawa.

Raport z przeprowadzonych konsultacji publicznych (2017), zespół pod kierunkiem prof. Marka Kwieka, Poznań.

Readings B. (2017), *Uniwersytet w ruinie*, przeł. S. Stecko, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa, s. 263.

Roszkiewicz M. (2009), *Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce. Wyzwania w obszarach strategicznych* [w:] *Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania, perspektywy*, KRASP, FRP i Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, ss. 13–14.

Rozwój kadr naukowych. Informacja o wynikach kontroli (2016), Najwyższa Izba Kontroli. Departament Nauki, Oświaty i Dziedzictwa Narodowego, Warszawa.

Rybkowski R. (2011), *Upadek stopni – stopnie upadku. Problemy amerykańskiego szkolnictwa wyższego. Dyskurs politologiczny*, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum" Wydawnictwo WAM, Kraków.

Sajdek W. (red.) (2005), *Czasy katedr – czasy uniwersytetów. Źródła jedności narodów Europy*, Wydawnictwo KUL, Lublin.

Sawczuk W. (2009), *Etos pedagogów/nauczycieli akademickich – między akademickim sacrum a rynkowym profanum*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

Skarżyński R. (2012), *Od chaosu do ładu. Carl Schmitt i problem tego, co polityczne*, Wydawnictwo von Borowiecky, Warszawa, s. 18.

Stankiewicz Ł. (2018), *Wizje uniwersytetu w polskiej debacie publicznej 2007–2010*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.

Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku (2010), Ernst&Young, Warszawa.

Sułkowski Ł. (2017), *Fuzje uczelni. Czy w szaleństwie jest metoda?*, PWN, Warszawa.

Szadkowski K. (2015), *Uniwersytet jako dobro wspólne. Podstawy krytycznych badań nad szkolnictwem wyższym*, WN PWN, Warszawa.

Szafraniec K. (1990), *Człowiek wobec zmian społecznych*, PWN, Warszawa.

Sztompka P., Matuszek K. (red.) (2015), *Idea uniwersytetu. Reaktywacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Szwabowski O. (2014), *Uniwersytet. Fabryka. Maszyna. Uniwersytet w perspektywie radykalnej*, Instytut Wydawniczy ,,Książka i Prasa", Warszawa, s. 9.

Śliwerski B. (2015), *Habilitacja. Diagnoza. Procedury. Etyka. Postulaty*, Oficyna Wydawnicza ,,Impuls", Kraków.

Śliwerski B. (2016), *Szkoła naukowa* [w:] Waltoś S., Rozmus A. (red.), *Szkolnictwo wyższe w Polsce. Ustrój. Prawo. Organizacja*, wyd. 4., Wolters Kluwer, Warszawa, ss. 339–361.

Śliwerski B. (2018), *Turystyka habilitacyjna Polaków na Słowację w latach 2005–2016*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

Ustawa z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz. U. z 2003 r. Nr 65, poz. 595, s. 18).

Weick K.E. (2016), *Tworzenie sensu w organizacjach*, przeł. B. Czarniawska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Witkowski L. (2009), *Ku integralności edukacji i humanistyki II. Postulaty-postacie-pojęcia-próby. Odpowiedź na Księgę Jubileuszową*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

Krzysztof Leja
Politechnika Gdańska,
Wydział Zarządzania i Ekonomii

Koopetycja uczelni – czy to ma sens? Przykład gdańskich uczelni publicznych

Wstęp

Saïd Yami, Sandro Casataldo, Giovanni Batista Dagnino, Frédéric Le Roy i Wojciech Czakon postawili pytanie, czy koopetycja to kolejna modna koncepcja, czy prawdziwa rewolucja w myśleniu strategicznym. Próbując na nie odpowiedzieć, badacze dostrzegli, że istnieje pokusa, aby koopetycję uczynić prostym rozszerzeniem teorii konkurencji lub teorii współpracy [Yami i in. 2010, s. 1]. Takie rozumowanie jest zbyt daleko idącym uproszczeniem, gdyż koopetycja co prawda nawiązuje do wspomnianych teorii, jednak jej badanie wymaga zrozumienia zarządzania paradoksami [Lewis 2000], a także znaczenia aliansów strategicznych jako źródła budowania przewagi konkurencyjnej.

Literatura dotycząca koopetycji w biznesie jest dość bogata [por. np. Bouncken i in. 2015], natomiast niewiele badań podejmowanych w tym obszarze było osadzonych w realiach instytucji akademickich. Dlatego właśnie autor podjął próbę wypełnienia tej luki, przeprowadzając badania jakościowe w trzech największych uczelniach gdańskich.

Celem niniejszego opracowania jest próba oceny zasadności nawiązywania i rozwijania międzyorganizacyjnych więzi o charakterze koopetycyjnym przez Uniwersytet Gdański, Politechnikę Gdańską i Gdański Uniwersytet Medyczny.

Rozdział składa się z dwóch części. W pierwszej analizie poddano dane statystyczne dotyczące aktywności dydaktycznej i badawczej wybranych instytucji szkolnictwa wyższego w Polsce. W drugiej części, na podstawie częściowo ustrukturyzowanych wywiadów z rektorami trzech gdańskich uczelni publicznych,

przeprowadzonych w czerwcu i lipcu 2018 r., zastanawiano się nad ich zdolnością do współkonkurowania.

Obraz polskiego szkolnictwa wyższego

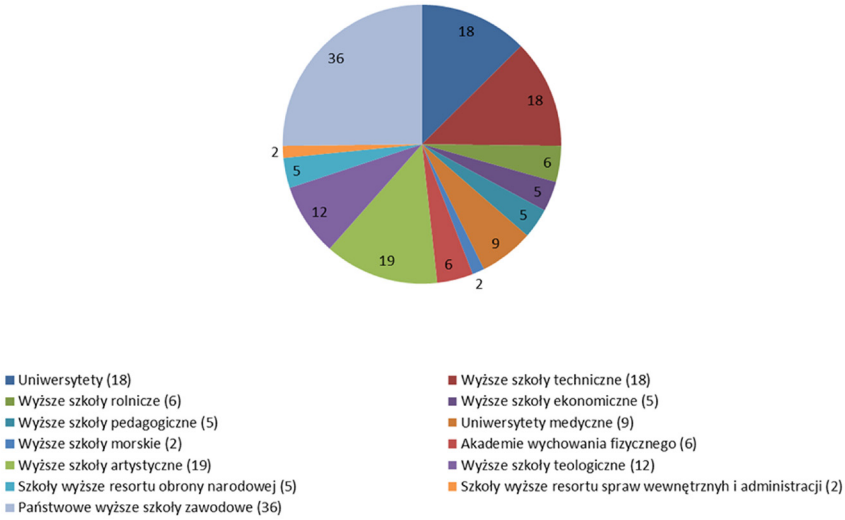
Działalność dydaktyczna

Według danych GUS w 2017 r. w Polsce studiowało 1,29 mln studentów, z czego ¾ w uczelniach publicznych, w tym niemal 73 tys. cudzoziemców, tj. 5,6% [*Mały Rocznik Statystyczny Polski* 2018, ss. 213–214]. Liczba studentów w porównaniu z 2005 r., kiedy była najwyższa, zmniejszyła się o ok. 1/3 zarówno w liczbach bezwzględnych, jak i w przeliczeniu na 10 tys. ludności, natomiast liczba absolwentów w tym czasie niemal się nie zmieniła [*Mały Rocznik Statystyczny Polski* 2018, ss. 458–459].

Z ogólnej liczby 391 działających szkół wyższych 129 to uczelnie publiczne, prowadzone przez jednostki administracji centralnej, 16 to uczelnie prowadzone przez organizacje wyznaniowe, a 254 to uczelnie niepubliczne [*Mały Rocznik Statystyczny Polski* 2018, s. 204]. W roku akademickim 2017/2018 mury polskich uczelni opuściło 388 tys. absolwentów [*Mały Rocznik Statystyczny Polski* 2018]. W tym samym roku akademickim liczba uczestników studiów doktoranckich wyniosła ok. 41 tys., a liczba nauczycieli akademickich zatrudnionych w szkołach wyższych – ok. 95 tys., z których 88% pracowało w uczelniach publicznych [*Mały Rocznik Statystyczny Polski* 2018, s. 200; *Szkoły wyższe i ich finanse w 2016 r.* 2017, s. 162].

Co piąty student kształcił się w uczelniach publicznych zlokalizowanych w województwie mazowieckim, co ósmy w województwie małopolskim, a co dziesiąty w województwach wielkopolskim i dolnośląskim. Najmniejszy odsetek studentów kształcił się w województwie lubuskim [*Szkoły wyższe i ich finanse w 2016 r.* 2017].

Rysunek 1. Liczba polskich publicznych szkół wyższych według typów uczelni



Źródło: [*Szkoły wyższe i ich finanse w 2016 r.* 2017].

Studenci uczelni publicznych najczęściej wybierają kierunki z grupy: technika, przemysł, budownictwo, biznes, administracja i prawo, a rozkład procentowy nie zmienia się znacząco (tab. 1)[1].

Tabela 1. Udział studentów publicznych szkół wyższych według grup kierunków

Grupa kierunków	Udział %	
	2016/2017	2014/2015
Technika, przemysł, budownictwo	23,9	25,2
Biznes, administracja, prawo	18,7	18,8
Nauki społeczne, dziennikarstwo, informacja	10,9	10,7
Zdrowie i opieka społeczna	10,6	9,5
Nauki humanistyczne i sztuka	9,8	9,4
Kształcenie	6,6	7,4
Usługi	6,3	7,2
Nauki przyrodnicze, matematyka i statystyka	5,5	5,0
Technologie teleinformacyjne	5,3	4,6
Rolnictwo	2,2	2,2

Źródło: [*Szkoły wyższe i ich finanse w 2016 r.* 2017; *Szkoły wyższe i ich finanse w 2014 r.* 2015].

[1] Główny Urząd Statystyczny od 2014 r. podaje dane zgodnie z klasyfikacją ISCED F-2013, dlatego przytaczanie wcześniejszych danych podawanych zgodnie z inną klasyfikacją nie jest zasadne.

Działalność badawcza – pozycja Polski w Unii Europejskiej

W ewaluacji osiągnięć za lata 2017–2020 ta liczba nie będzie miała znaczenia, natomiast większe znaczenie niż dotychczas zyskają artykuły naukowe opublikowane w czasopismach indeksowanych w międzynarodowych bazach naukowych. Dlatego właśnie, oceniając potencjał badawczy polskich uczelni, posłużono się narzędziami pozwalającymi na ocenę ilościową dorobku publikacyjnego. Wykorzystano informacje zawarte w bazie Scopus, posługując się narzędziem SCIVAL. Punktem wyjścia będzie ocena pozycji Polski na tle innych krajów Unii Europejskiej w zakresie współpracy międzynarodowej, której efektem są wspólne publikacje (tab. 2).

Tabela 2. Wybrane efekty współpracy międzynarodowej naukowców z krajów Unii Europejskiej w latach 2013–2018

Kraj	% publikacji z udziałem autorów z różnych krajów	Średnia liczba cytowań publikacji	Field-weighted citation impact
Luksemburg	73,4	9,0	1,97
Cypr	62,7	7,8	1,64
Belgia	62,5	9,6	1,70
Austria	61,0	8,6	1,57
Szwecja	59,5	9,5	1,68
Dania	58,6	10,3	1,84
Holandia	57,2	10,3	1,79
Finlandia	57,0	8,9	1,66
Estonia	56,9	10,1	1,86
Irlandia	55,6	8,7	1,59
Malta	54,5	6,8	1,77
Francja	51,9	7,8	1,34
Portugalia	50,3	6,9	1,28
Wielka Brytania	49,9	8,3	1,57
Węgry	49,3	7,0	1,30
Grecja	48,4	7,4	1,37
Bułgaria	48,4	5,6	1,01
Niemcy	47,9	8,1	1,42
Słowenia	47,9	6,5	1,20
Hiszpania	45,7	7,4	1,29

Kraj	% publikacji z udziałem autorów z różnych krajów	Średnia liczba cytowań publikacji	Field-weighted citation impact
Włochy	44,1	7,8	1,48
Litwa	42,9	5,7	1,11
Słowacja	41,6	4,5	1,05
Czechy	41,0	5,5	1,09
Łotwa	39,7	4,9	1,20
Chorwacja	39,2	5,1	0,96
Rumunia	33,2	4,2	0,90
Polska	30,5	5,1	1,03

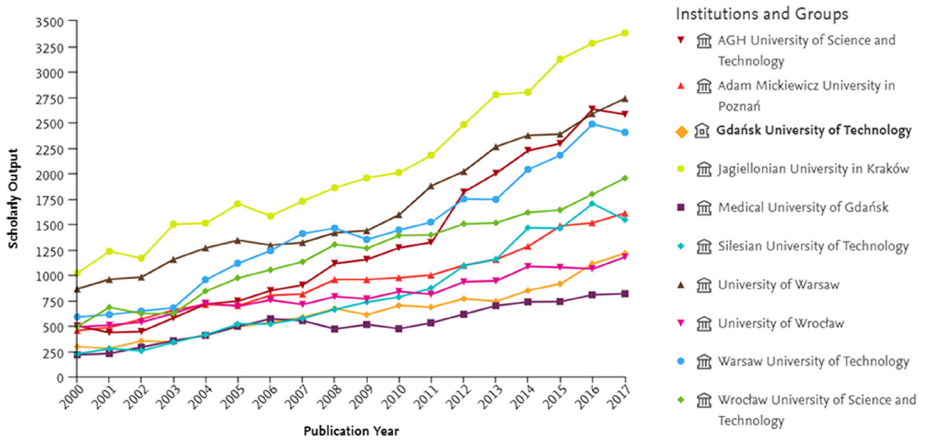
Źródło: [https://www-1scival-1com-1000004qi0b46.han.bg.pg.edu.pl/home].

Analizując dane dotyczące wybranych efektów współpracy międzynarodowej za lata 2013–2018 (tab. 2), można zauważyć silną korelację pomiędzy liczbą publikacji będących efektem współpracy międzynarodowej a średnią ich cytowalnością (p=0,82), która może stanowić miarę zainteresowania publikacją, a także wskaźnikiem *field weighted citation impact* (p=0,87), stanowiącym miarę poziomu cytowań naszych publikacji w stosunku do średniej światowej. Wskaźnik ten normalizuje liczby cytowań względem dyscypliny, roku oraz typu publikacji i jest wykorzystywany do porównań dorobku osób z różnych dyscyplin. Można go stosować na poziomie indywidualnym, instytucjonalnym, a także krajowym. Średnia udziału publikacji międzynarodowych, nie uwzględniając bezwzględnych liczb publikacji w krach UE, wynosi 50, średnia cytowalność = 7,4, a średni wskaźnik *field weighted citation impact* = 1,4. Odpowiednie wskaźniki dla Polski odbiegają znacząco od tych wartości.

Obraz efektów współpracy naukowej najwyżej notowanych uczelni akademickich

W opracowaniu analizowana będzie liczba publikacji indeksowanych w bazach, a w szczególności publikacje będące wynikiem współpracy międzynarodowej, krajowej i wewnątrzinstytucjonalnej. Analizie poddano uczelnie znajdujące się wśród 10 najwyżej notowanych według najnowszego rankingu Perspektyw [*Ranking uczelni akademickich* 2018], dalej nazywanych uczelniami TOP 10. Jako zakres czasowy analiz przyjęto lata 2000–2017.

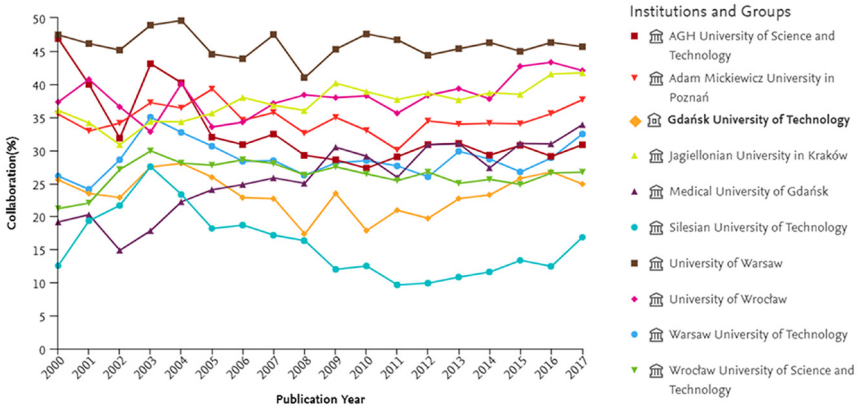
Rysunek 2. Liczba prac naukowych z afiliacją uczelni z listy TOP 10 opublikowanych w latach 2000–2017 jako efekt współpracy międzynarodowej według bazy Scopus



Źródło: [https://www-1scival-1com-1000004qiob46.han.bg.pg.edu.pl/home].

Liczba prac naukowych z afiliacją uczelni z listy TOP 10 opublikowanych w latach 2000–2017 jako efekt współpracy międzynarodowej rośnie 2–3-krotnie, niezależnie od typu uczelni (rys. 2). Natomiast udział procentowy tych prac naukowych w relacji do wszystkich prac naukowców z afiliacją badanych uczelni, indeksowanych w bazie Scopus, w latach 2000–2017 podlegał niewielkim wahaniom (rys. 3). W 2017 r. można było zaobserwować znaczny, bo trzykrotny wzrost rozpiętości w udziale procentowym pomiędzy skrajnymi wartościami opisującymi Uniwersytet Warszawski i Politechnikę Śląską. Współczynnik korelacji Pearsona pomiędzy pozycją w rankingu Pespektyw w 2018 r., czyli *de facto* oceną za rok 2017, a udziałem procentowym publikacji z udziałem autorów zagranicznych w 2017 r. jest słaby (0,36).

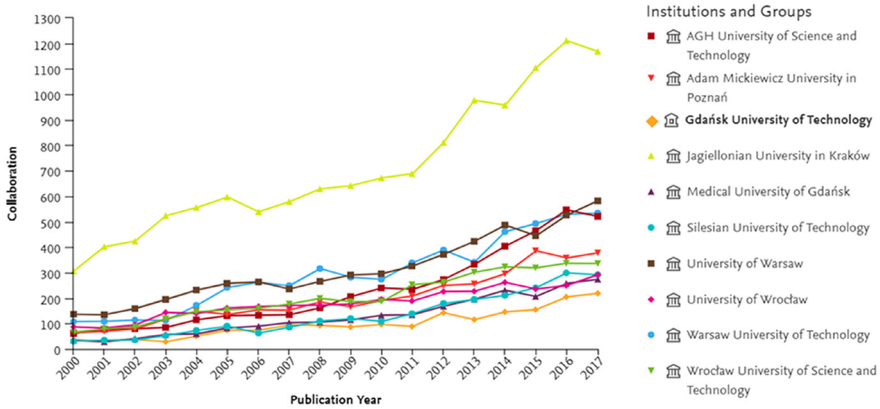
Rysunek 3. Udział % prac naukowych z afiliacją uczelni z listy TOP 10 opublikowanych w latach 2000–2017 jako efekt współpracy międzynarodowej według bazy Scopus



Źródło: [https://www-1scival-1com-1000004qi0b46.han.bg.pg.edu.pl/home].

Liczba prac naukowych powstałych jako efekt współpracy naukowców zatrudnionych w polskich uczelniach oraz instytutach naukowo-badawczych w latach 2000–2017 wzrosła 3–4-krotnie (rys. 4). Udział procentowy tych prac naukowych również wzrastał, jednak poza Gdańskim Uniwersytetem Medycznym wzrost ten był nieznaczny (rys. 5).

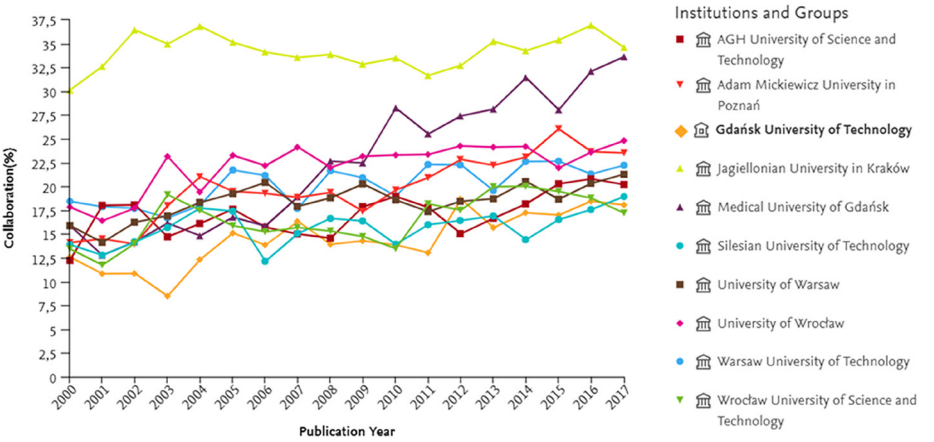
Rysunek 4. Liczba prac naukowych z afiliacją uczelni z listy TOP 10 opublikowanych w latach 2000–2017 jako efekt współpracy krajowej według bazy Scopus



Źródło: [https://www-1scival-1com-1000004qi0b46.han.bg.pg.edu.pl/home].

Współczynnik korelacji Pearsona pomiędzy pozycją w rankingu Pespektyw w 2018 r., czyli *de facto* oceną za rok 2017, a udziałem procentowym publikacji z udziałem autorów krajowych w 2017 r. jest bardzo słaby (<0,01).

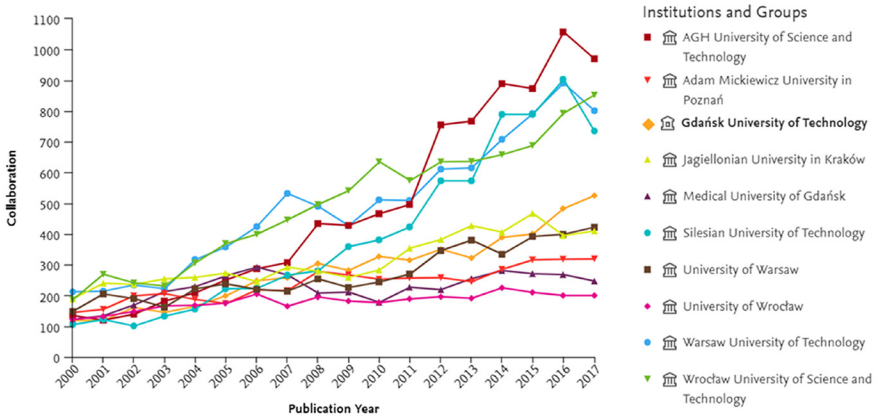
Rysunek 5. Udział procentowy prac naukowych z afiliacją uczelni z listy TOP 10 opublikowanych w latach 2000–2017 jako efekt współpracy krajowej według bazy Scopus



Źródło: [https://www-1scival-1com-1000004qi0b46.han.bg.pg.edu.pl/home].

Ciekawy jest obraz efektów współpracy wewnątrzuczelnianej w grupie uczelni TOP 10. Wszystkie uczelnie notują wzrost liczby tych publikacji w latach 2000–2017, jednak jego zróżnicowanie jest znaczące. Na uczelniach technicznych jest on 4–7-krotny, a na uniwersytetach i uczelni medycznej około dwukrotny (rys. 6).

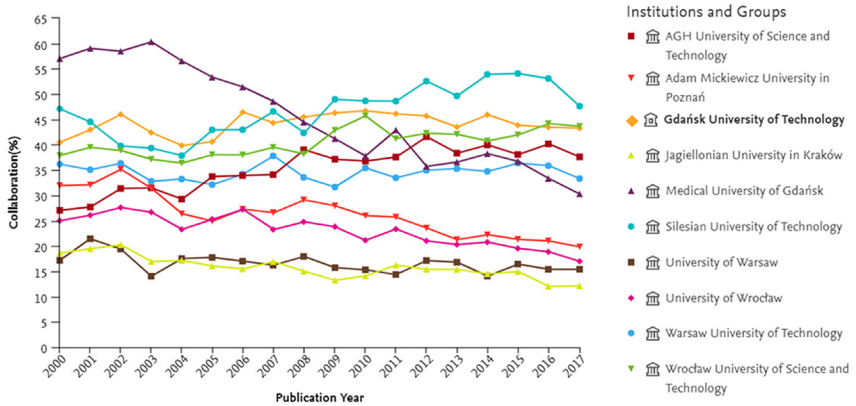
Rysunek 6. Udział prac naukowych z afiliacją uczelni z listy TOP 10 opublikowanych w latach 2000–2017 jako efekt współpracy w poszczególnych uczelniach według bazy Scopus



Źródło: [https://www-1scival-1com-1000004qi0b46.han.bg.pg.edu.pl/home].

Obraz współpracy wewnątrzuczelnianej wyrażony w procencie prac naukowych powstałych w wyniku tej współpracy potwierdza, że jest on największy w uczelniach technicznych (30–47%), a znacząco mniejszy (12–20%) w uniwersytetach i uczelni medycznej, znajdujących się w grupie TOP 10 (rys. 7).

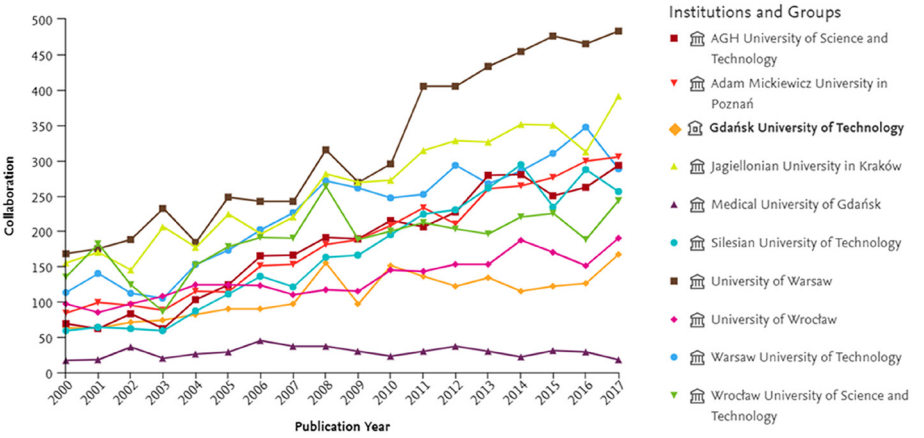
Rysunek 7. Udział procentowy prac naukowych z afiliacją uczelni z listy TOP 10 opublikowanych w latach 2000–2017 jako efekt współpracy w poszczególnych uczelniach według bazy Scopus



Źródło: [https://www-1scival-1com-1000004qi0b46.han.bg.pg.edu.pl/home].

Na podstawie informacji zawartych na rysunkach 2–7 można sformułować tezę, że w wyższych szkołach technicznych reprezentowanych w grupie TOP 10 dominują efekty publikacyjne współpracy wewnątrzuczelnianej, a w uniwersytetach – współpracy międzynarodowej.

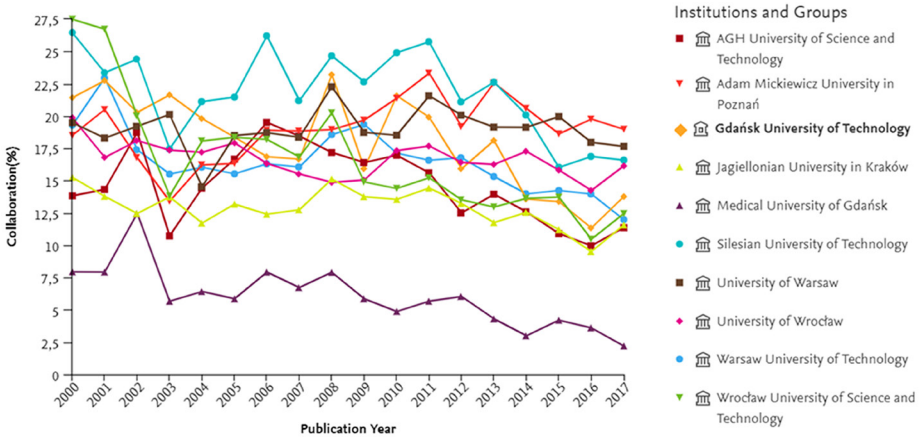
Rysunek 8. Udział jednoautorskich prac naukowych z afiliacją uczelni z listy TOP 10 opublikowanych w latach 2000–2017 w poszczególnych uczelniach według bazy Scopus



Źródło: [https://www-1scival-1com-1000004qi0b46.han.bg.pg.edu.pl/home].

Dopełnieniem obrazu uczelni z listy TOP 10 pod względem liczby prac naukowych są kolejne ilustracje pokazujące liczby i udział publikacji jednoautorskich (rys. 8 i rys. 9). W uczelni medycznej liczba tych publikacji w latach 2000–2017 nie ulegała istotnym zmianom, w pozostałych uczelniach wzrost ten był 2–3-krotny.

Rysunek 9. Udział procentowy jednoautorskich prac naukowych z afiliacją uczelni z listy TOP 10 opublikowanych w latach 2000–2017 w poszczególnych uczelniach według bazy Scopus



Źródło: [https://www-1scival-1com-1000004qi0b46.han.bg.pg.edu.pl/home].

Znamienny jest fakt, że w Gdańskim Uniwersytecie Medycznym udział publikacji jednoautorskich jest 4–7-krotnie niższy niż w pozostałych uczelniach z listy TOP 10 (rys. 9).

Zestawiając informacje zawarte na rysunkach 2–9, można stwierdzić, że w uczelniach technicznych z listy TOP 10 ok. 60% publikacji stanowią te, które powstały w wyniku współpracy wewnątrzuczelnianej lub są jednoautorskie, co szósta publikacja jest efektem współpracy krajowej, a co czwarta efektem współpracy międzynarodowej.

W uniwersytetach dominują publikacje współautorskie z udziałem naukowców z zagranicy (40%), publikacje wewnątrzuczelniane i jednoautorskie stanowią 36%, a co czwarta publikacja jest wynikiem współpracy krajowej.

Obraz współpracy naukowej wybranych gdańskich publicznych uczelni akademickich[2]

W województwie pomorskim w roku akademickim 2017/2018 w 26 szkołach wyższych, w tym 9 uczelniach publicznych, studiowało ok. 84 tys. studentów (ok. 80%

[2] Dane przytoczono za: [Rocznikiem Statystycznym Województwa Pomorskiego 2017].

w uczelniach publicznych), co stanowiło 6,5% studiujących w kraju. Udział procentowy studentów obcokrajowców w województwie pomorskim był znacząco niższy od średniej krajowej i wynosił ok. 3,3%. Liczba absolwentów wynosiła ok. 22 tys. Warto odnotować znaczący spadek liczby studentów od 2010 r. (o ok. 23 tys.) oraz absolwentów od 2012 r. (o ok. 6 tys.).

Liczba nauczycieli akademickich zatrudnionych w pomorskich szkołach wyższych wynosiła ok. 5,8 tys, w tym, 1,5 tys. profesorów i doktorów habilitowanych oraz ok. 22,2 tys. osób ze stopniem naukowym doktora.

W Gdańsku zlokalizowanych jest 6 publicznych szkół wyższych: Uniwersytet Gdański, Politechnika Gdańska, Gdański Uniwersytet Medyczny, Akademia Muzyczna im. Stanisława Moniuszki, Akademia Sztuk Pięknych i Akademia Wychowania Fizycznego i Sportu im. Jędrzeja Śniadeckiego. Oprócz tych uczelni w województwie pomorskim znajdują się następujące uczelnie publiczne: Akademia Pomorska w Słupsku, Uniwersytet Morski w Gdyni oraz Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte w Gdyni.

Największymi publicznymi szkołami wyższymi województwa pomorskiego pod względem liczby studentów i kadry naukowo-dydaktycznej są: Uniwersytet Gdański, Politechnika Gdańska i Gdański Uniwersytet Medyczny (tab. 3), i tych uczelni będzie dotyczyła dalsza część opracowania.

Tabela 3. Wybrane uczelnie gdańskie w liczbach (2018)

	Uniwersytet Gdański	Politechnika Gdańska	Gdański Uniwersytet Medyczny
Liczba studentów	24 658	16 834	6 490
Liczba studentów cudzoziemców		642	877
Liczba nauczycieli akademickich	1 732	1 234	921
prof. dr hab. dr	175 386 691	126 234 524	87 186 595
Liczba wydziałów	11	9	4
Liczba kierunków kształcenia	78	76	15+4*
Liczba doktorantów	1 455	564	319
Liczba słuchaczy studiów podyplomowych	1 616	985	131

*kierunki międzyuczelniane

Źródło: opracowanie własne na podstawie: [https://ug.edu.pl/uniwersytet/o_nas/ug_w_liczbach; https://gumed.edu.pl/9690.html; https://vpn.pg.edu.pl/share/page/site/eRektorat/,DanaInfo=repos.pg.edu.pl,SSL+document-details?nodeRef=workspace://SpacesStore/a06ef8ad-0900-4bf9-8b6a-af1897b2ecff].

Z historii gdańskich uczelni

Historia Politechniki Gdańskiej, jako uczelni technicznej, sięga początków XX w. Jak czytamy na stronie uczelni: „zgodnie z pierwszym statutem z 1 października 1904 r. uczelnia nosiła nazwę Królewskiej Politechniki w Gdańsku (Königliche Technische Hochschule zu Danzig) i podlegała bezpośrednio nadprezydentowi tzw. Prus Zachodnich" [https://pg.edu.pl/uczelnia/o-uczelni/historia/zarys/przed-1945#poczatki].

Po zakończeniu II wojny światowej „status prawny uczelni został uregulowany decyzją Krajowej Rady Narodowej". Politechnika w Gdańsku mocą Dekretu z dnia 24 maja 1945 roku o przekształceniu Politechniki Gdańskiej w polską państwową szkołę akademicką (Dziennik Ustaw RP Nr 21, Warszawa, 11 czerwca 1945) stała się polską państwową szkołą akademicką (art. 1 tego dekretu stanowił: „Politechnika Gdańska staje się polską państwową szkołą akademicką)" [https://pg.edu.pl/uczelnia/o-uczelni/historia/zarys/po-1945#odbudowa].

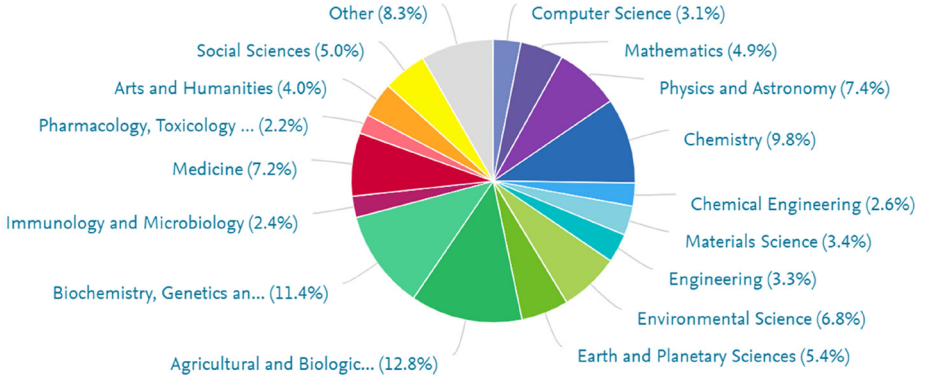
W informacji o historii Uniwersytetu Gdańskiego, zamieszczonej na stronach uczelni, czytamy między innymi o wielu próbach utworzenia uniwersytetu w Gdańsku, z których pierwszą była próba przekształcenia Gdańskiego Gimnazjum Akademickiego w uniwersytet. Zabrakło jednak wówczas odpowiedniego klimatu politycznego. Jest to o tyle ciekawe, że Gdańsk jest miastem rodzinnym tak wybitnych uczonych, jak Jan Heweliusz, Arthur Schopenhauer i Daniel Fahrenheit. Nieprzypadkowo też właśnie w nadmotławskim mieście zostało założone już w 1743 r. Towarzystwo Przyrodnicze, pierwsza tego typu instytucja naukowa w ówczesnej Rzeczypospolitej [https://ug.edu.pl/uniwersytet/o_nas/historia_ug]. Po II wojnie światowej sytuacja również nie pozwoliła na utworzenie uniwersytetu w Gdańsku. Ostatecznie po latach dyskusji Uniwersytet Gdański, największa uczelnia województwa pomorskiego, został utworzony na podstawie ustawy sejmowej z 20 marca 1970 r. Uczelnia powstała z połączenia Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Sopocie i Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Gdańsku.

Na stronach Gdańskiego Uniwersytetu Medycznego czytamy: „Tradycje wyższego szkolnictwa medycznego i nauk farmaceutycznych w Gdańsku sięgają XV w. Akademia Lekarska w Gdańsku została utworzona 8 października 1945 r. Jej historia nawiązuje do wielowiekowych tradycji uprawiania w Gdańsku medycyny przez chirurgów zrzeszonych w działającym od 1454 roku Cechu Chirurgów oraz nauczania i badań medyczno-przyrodniczych, zwłaszcza w założonym w 1558 r. Gdańskim Gimnazjum Akademickim (Atheneum Gedanense)". W 1950 r. uczelnia zmieniała nazwę na Akademia Medyczna w Gdańsku, a od 2009 r. nosi obecną nazwę [https://gumed.edu.pl/294.html].

Efekty aktywności publikacyjnej pracowników gdańskich uczelni

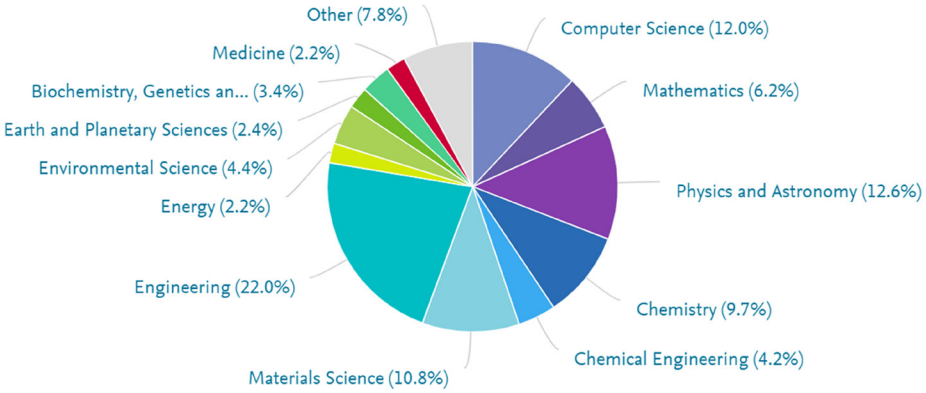
Podobnie jak w przypadku analizy najwyżej notowanych uczelni w rankingu Perspektyw, do oceny dorobku publikacyjnego pracowników wybranych uczelni gdańskich pomocne będą informacje zawarte w bazie Scopus z wykorzystaniem narzędzia SCIVAL. Analizie poddana zostanie liczba publikacji indeksowanych w tej bazie, ich cytowalność, udział publikacji w wysoko cytowanych czasopismach, a także informacja, ile publikacji znajduje się wśród najwyżej cytowanych w danej dziedzinie (tab. 4). Niezależnie od tego analizowana będzie liczba i udział publikacji: jednoautorskich, będących efektem współpracy wewnątrzuczelnianej, krajowej oraz międzynarodowej (tab. 5). Analizowane będą dane obejmujące łączny dorobek publikacyjny z lat 2013–2018, a także efekty publikacyjne współpracy tych uczelni w latach 2000–2017. Rozważania te poprzedzi prezentacja udziału publikacji w czasopismach zaliczanych do poszczególnych dyscyplin wiedzy, których autorami lub współautorami są osoby zatrudnione w uczelniach (rys. 10–12).

Rysunek 10. Publikacje autorów z Uniwersytetu Gdańskiego w podziale na dyscypliny nauki



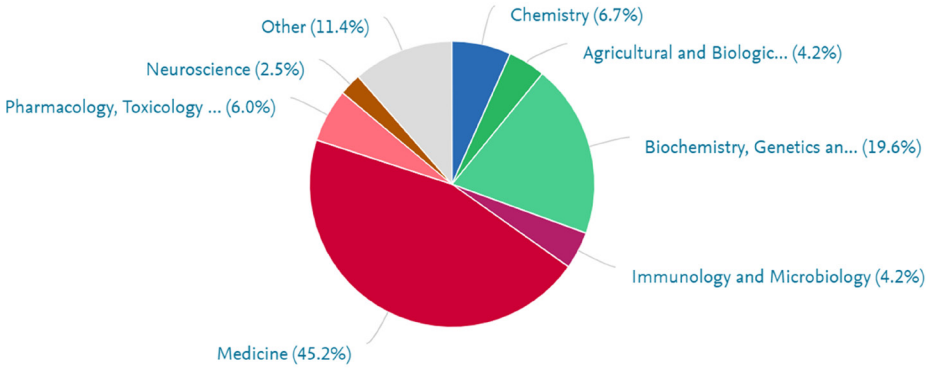
Źródło: [https://www-1scival-1com-1000004qi0b46.han.bg.pg.edu.pl/home].

Rysunek 11. Publikacje autorów z Politechniki Gdańskiej w podziale na dyscypliny nauki



Źródło: [https://www-1scival-1com-1000004qi0b46.han.bg.pg.edu.pl/home].

Rysunek 12. Publikacje autorów z Gdańskiego Uniwersytetu Medycznego w podziale na dyscypliny nauki



Źródło: [https://www-1scival-1com-1000004qi0b46.han.bg.pg.edu.pl/home].

Publikacje, których autorami i współautorami byli pracownicy Gdańskiego Uniwersytetu Medycznego, cytowano dwukrotnie częściej niż publikacje z udziałem autorów Politechniki Gdańskiej i Uniwersytetu Gdańskiego, a także od średniej ogólnopolskiej. Znacząco wyższy dla Gdańskiego Uniwersytetu Medycznego jest także wskaźnik *field weighted citation index* (tab. 4).

Tabela 4. Publikacje indeksowane w Scopusie w latach 2013–2018

	GUMed	UG	PG	Polska
Liczba publikacji	4 458	4 516	5 750	250 910
Liczba wszystkich autorów publikacji	2 367	2 244	2 286	140 575
Liczba publikacji/l. pracowników uczelni	5,1	2,6	4,7	2,6
Liczba cytowań	41 174	22 037	26 178	1 277 132
Liczba cytowań/l. publikacji	9,2	4,9	4,6	5,0
Field weighted	1,41	0,93	1,13	1,03
Udział % publikacji w 10% najczęściej cytowanych czasopism	15,5	12,5	12,5	11,4
Udział % publikacji w 10% najwyżej notowanych czasopism	21	22,8	21,3	18,6
Udział % publikacji we współpracy międzynarodowej	31,5	35,2	26,3	30,5
Udział % publikacji uczelnia–biznes	2,2	0,6	0,9	1,6
Udział % publikacji w czasopismach pierwszego centyla w latach 2013 i 2018	1,3–2,1	1,6–2,2	1,8–3,2	1,1–1,7
Udział % publikacji w czasopismach pierwszego decyla w latach 2013 i 2018	17,2–21,4	16,5–27,1	22–26,3	15,8–23,1

Źródło: opracowanie własne na podstawie: [https://www-1scival-1com-1000004qi0b46.han.bg.pg.edu.pl/home].

Analizując dane ilustrujące efekty współpracy publikacyjnej (tab. 5) wybranych gdańskich uczelni, można zauważyć, że publikacje autorów zatrudnionych w Gdańskim Uniwersytecie Medycznym z udziałem współautorów z zagranicy są niemal trzykrotnie częściej cytowane niż publikacje, których współautorami są pracownicy Uniwersytetu Gdańskiego i Politechniki Gdańskiej.

Interesujące jest również to, że publikacje wewnątrzuczelniane, w tym jednoautorskie, pracowników Politechniki Gdańskiej stanowią 56% wszystkich publikacji z udziałem osób zatrudnionych w tej uczelni, natomiast w przypadku Gdańskiego Uniwersytetu Medycznego i Uniwersytetu Gdańskiego udział ten wynosi 36–37%. Na podstawie danych zawartych na rysunkach 7 i 9 można ostrożnie twierdzić, że wynika to ze specyfiki badań prowadzonych w uczelniach technicznych, których efektem są publikacje.

Tabela 5. Współpraca publikacyjna w latach 2013–2018 według bazy Scopus

	GUMed	UG	PG
Udział publikacji we współpracy międzynarodowej	31,5	35,2	26,3
Liczba publikacji	1 404	1 592	1 510
Liczba cytowań	30 038	12 174	10 737
Liczba cytowań/l. publikacji	21,4	7,6	7,1
Udział publikacji we współpracy krajowej	31,2	28,5	17,2
Liczba publikacji	1 393	1 288	991
Liczba cytowań	5 806	5 310	4 350
Liczba cytowań/l. publikacji	4,2	4,1	4,4
Udział publikacji wewnątrzinstytucjonalnej	34,1	23	43,2
Liczba publikacji	1 519	1 038	2 485
Liczba cytowań	5 054	3 699	9 185
Liczba cytowań/l. publikacji	3,3	3,6	3,7
Udział publikacji jednoautorskich	3,2	13,2	13,3
Liczba publikacji	142	598	764
Liczba cytowań	276	854	1 906
Liczba cytowań/l. publikacji	1,9	1,4	2,5
Udział publikacji we współpracy z biznesem	2,2	0,6	0,9
Liczba publikacji	98	25	51
Liczba cytowań	5 057	482	1 710
Liczba cytowań/l. publikacji	51,6	19,3	33,5

Źródło: opracowanie własne na podstawie: [https://www-1scival-1com-1000004qi0b46.han.bg.pg.edu.pl/home].

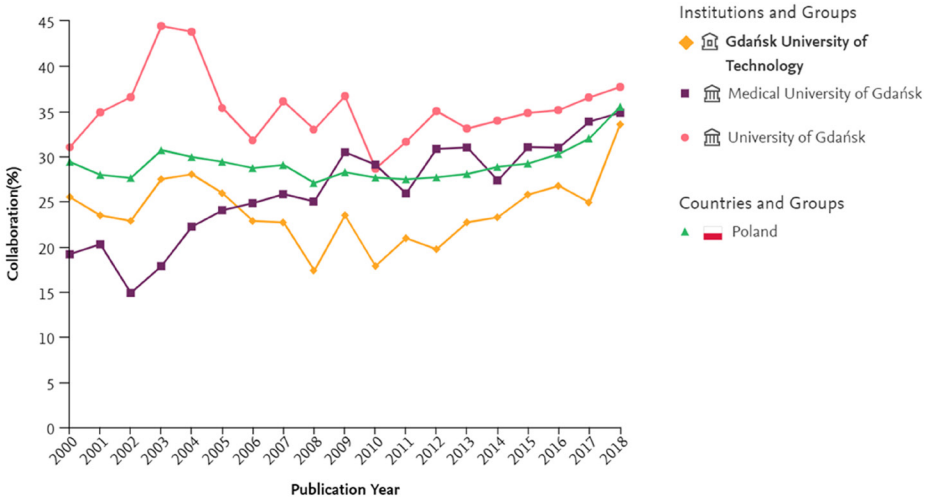
Analogicznie można argumentować fakt, że udział publikacji jednoautorskich osób zatrudnionych w Gdańskim Uniwersytecie Medycznym jest czterokrotnie mniejszy niż w przypadku Politechniki Gdańskiej i Uniwersytetu Gdańskiego.

Na uwagę zasługuje również to, że publikacje jednoautorskie osób zatrudnionych w badanych uczelniach są znacznie częściej cytowane niż wieloautorskie. Trzeba przy tym zastrzec, że liczba tych publikacji jest kilkadziesiąt razy mniejsza niż wieloautorskich.

Analizując ewolucję współpracy międzynarodowej, mierzoną liczbą publikacji, których współautorami, oprócz pracowników gdańskich uczelni, są badacze z zagranicy, można zauważyć wzrost tego wskaźnika, najbardziej znaczący w Gdańskim Uniwersytecie Medycznym (rys. 13). W każdej z gdańskich uczelni względny wzrost tego wskaźnika był większy niż wynik ogólnopolski, jednak efekty publikacyjnej współpracy międzynarodowej daleko odbiegają od przeciętnych w krajach Unii Europejskiej.

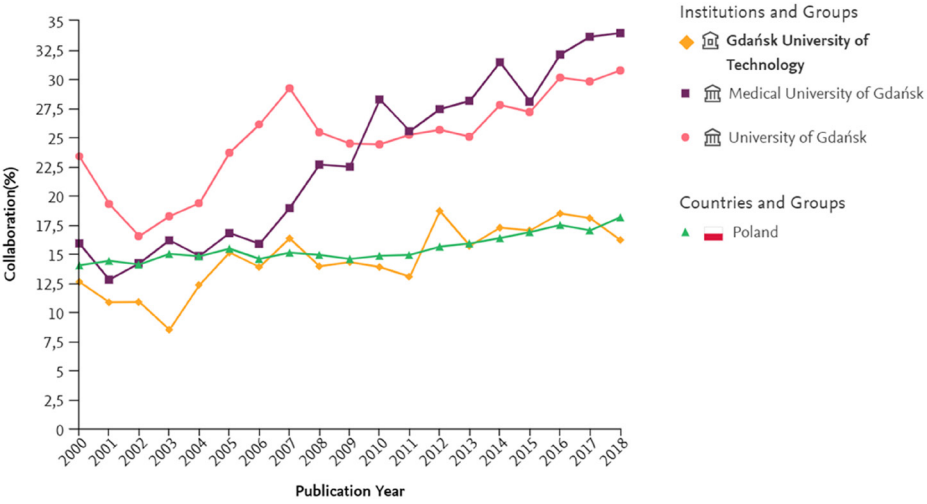
W przypadku publikacji powstałych w wyniku współpracy krajowej (rys. 14) zmiany współczynnika stanowiącego odpowiednią miarę w Politechnice Gdańskiej są kilkunastoprocentowe i zbliżone do wyniku krajowego. Natomiast w Uniwersytecie Gdańskim i Gdańskim Uniwersytecie Medycznym odnotowano znaczący wzrost tego wskaźnika, odpowiednio 50% i 100%.

Rysunek 13. Udział procentowy prac naukowych z afiliacją wybranych uczelni opublikowanych w latach 2000–2018 jako efekt współpracy międzynarodowej według bazy Scopus



Źródło: [https://www-1scival-1com-1000004qi0b46.han.bg.pg.edu.pl/home].

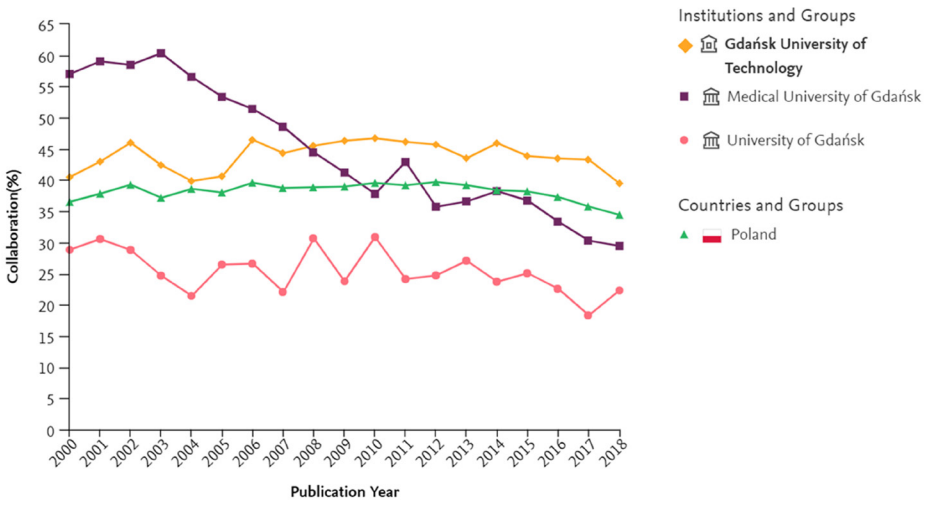
Rysunek 14. Udział procentowy prac naukowych z afiliacją wybranych uczelni opublikowanych w latach 2000–2018 jako efekt współpracy krajowej według bazy Scopus



Źródło: [https://www-1scival-1com-1000004qi0b46.han.bg.pg.edu.pl/home].

Współczynnik ilustrujący udział publikacji bedących wynikiem współpracy wewnątrzuczelnianej w latach 2000–2018 zmniejszył się w przypadku Gdańskiego Uniwersytetu Medycznego niemal o połowę, natomiast w Politechnice Gdańskiej, Uniwersytecie Gdańskim, a także średnia ogólnopolska obniżyły się w znacznie mniejszym stopniu.

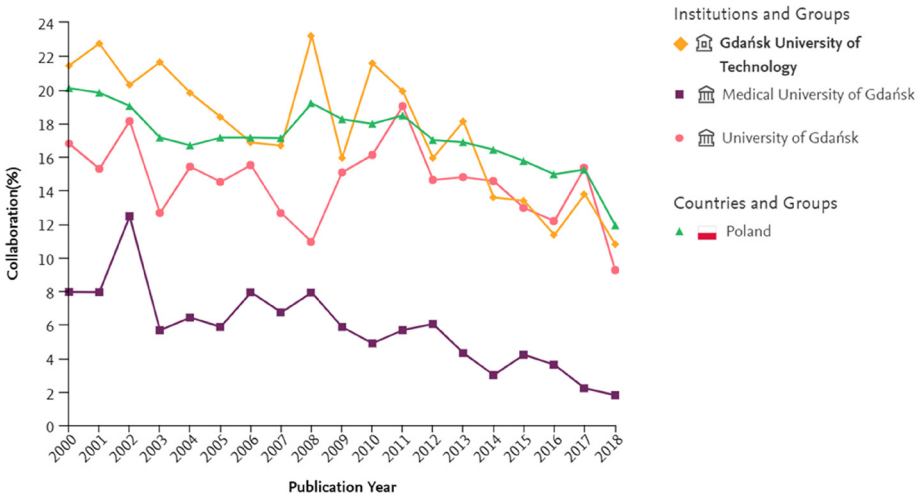
Rysunek 15. Udział procentowy prac naukowych z afiliacją wybranych uczelni opublikowanych w latach 2000–2018 jako efekt współpracy wewnątrzuczelnianej według bazy Scopus



Źródło: [https://www-1scival-1com-1000004qi0b46.han.bg.pg.edu.pl/home].

W przypadku publikacji jednoautorskich charakterystyczne jest to, że odpowiedni współczynnik dla uczelni medycznej jest czterokrotnie niższy w porównaniu z innymi uczelniami i średnią ogólnopolską. Warto także podkreślić wyraźne zmniejszanie się udziału tych publikacji w latach 2000–2018 we wszystkich badanych uczelniach, co wskazywać może na zwiększanie się zainteresowania współpracą uczonych z różnych ośrodków.

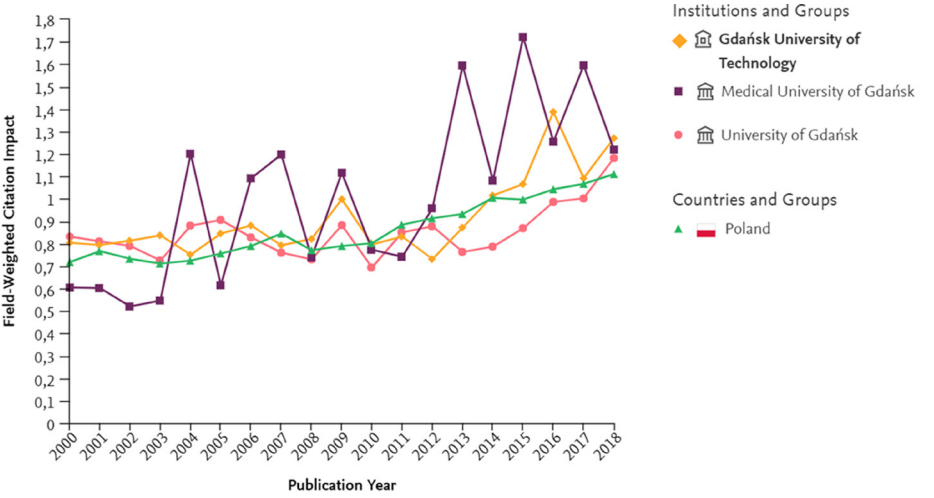
Rysunek 16. Udział procentowy jednoautorkich prac naukowych z afiliacją wybranych uczelni opublikowanych w latach 2000–2018 według bazy Scopus



Źródło: [https://www-1scival-1com-1000004qi0b46.han.bg.pg.edu.pl/home].

Pozytywnym zjawiskiem jest fakt, iż współczynnik *field weghted citation index* w latach 2000–2018 wyraźnie wzrósł, zarówno w badanych uczelniach gdańskich, jak i w skali ogólnopolskiej. W gdańskiej uczelni medycznej wskaźnik ten w badanym okresie się podwoił, a średnia ogólpolska wzrosła niemal o połowę. Obecnie jest on w badanych uczelniach, a także w kraju, wyższy od wskaźnika odniesienia, tj. 1,00, o 11–27%.

Rysunek 17. *Field weghted citation impact* w latach 2000–2018 w wybranych uczelniach



Źródło: [https://www-1scival-1com-1000004qi0b46.han.bg.pg.edu.pl/home].

Miarą współpracy uczonych zatrudnionych w gdańskich uczelniach jest fakt, iż na liście zawierającej liczbę publikacji wspólnych z autorami z Gdańskiego Uniwersytetu Medycznego autorzy z Uniwersytetu Gdańskiego lokują się na pierwszym, a z Politechniki Gdańskiej na siódmym miejscu. W przypadku Uniwersytu Gdańskiego i Politechniki Gdańskiej autorzy z pozostałych dwóch gdańskich uczelni są w pierwszej trójce pod względem liczby publikacji współautorskich (tab. 6).

Tabela 4. Wykaz instytucji, których pracownicy opublikowali najwięcej prac wspólnie z autorami z Gdańskiego Uniwersyteu Medycznego, Uniwersytetu Gdańskiego i Politechniki Gdańskiej w latach 2013–2018

	GUMed	UG	PG
1	UG	GUMed	PAN
2	WUMed	PAN	UG
3	UJ	PG	GUMed
4	ŚUMed	UAM	Reykjavik Univ.
5	PUMed	UJ	AGH
6	PAN	CNRS	UWM
7	PG	UMK	PW
8	WrUMed	UW	UAM

	GUMed	UG	PG
9	UMK	UWM	CNRS
10	UMwB	Univ. Bremmen	Univ. Newcastle

Źródło: [https://www-1scival-1com-1000004qi0b46.han.bg.pg.edu.pl/home].

Ocena zdolności gdańskich uczelni do współkonkurowania

W pierwszej części opracowania starano się zilustrować efekty współpracy międzyorganizacyjnej uczelni w relacjach międzynarodowych i krajowych. Na podstawie danych zawartych w bazie Scopus przy wykorzystaniu narzędzia SCIVAL pokazano, że w zakresie współpracy międzynarodowej, mierzonej udziałem publikacji wspólnych, a także liczby ich cytowań i ich poziomu w stosunku do średniej światowej, Polska lokuje się na ostatnich miejscach wśród krajów Unii Europejskiej.

Analiza danych dla uczelni znajdujących się wśród najwyżej notowanych w rankingu Perspektyw w 2018 r. pozwala na stwierdzenie, że korelacja pomiędzy miejscem w rankingu a udziałem publikacji, których współautorami są badacze z zagranicznych ośrodków naukowych, jest silna (0,7), natomiast korelacja pomiędzy miejscem w rankingu a udziałem badaczy z innych ośrodków krajowych jest bardzo słaba (0,1). Istotny wydaje się również fakt, że w latach 2000–2018 w większości analizowanych uczelni nie odnotowano istotnych zmian w wysokości udziału publikacji, których współautorami są osoby z zagranicy.

Wart odnotowania jest natomiast fakt, że efekty współpracy naukowców badanych uczelni gdańskich pod wzlędem liczby publikacji są znaczące. Dla przykładu największą liczbę współautorów publikacji naukowców Gdańskiego Uniwersytetu Medycznego z lat 2013–2018 w 16 spośród 27 dyscyplin wykazanych w Scopusie stanowią osoby z Uniwersytetu Gdańskiego i Politechniki Gdańskiej. W przypadku artykułów autorstwa pracowników Uniwersytetu Gdańskiego odpowiednia liczba wynosi 13 na 27 dyscyplin wyróżnionych w Scopusie, natomiast w przypadku Politechniki Gdańskiej wynosi 8 na 27 dyscyplin.

Poznanie faktów, o których mowa wyżej, pozwoliło autorowi publikacji na lepsze zrozumienie intencji rektorów Gdańskiego Uniwersytetu Medycznego, Uniwersytetu Gdańskiego i Politechniki Gdańskiej, z którymi przeprowadzono wywiady w celu identyfikacji zdolności i skłonności reprezentowanych uczelni do koopetycji. W świecie biznesu jest ona znana od dawna, gdyż poszukuje się takich metod współpracy z konkurentami, które są korzystne dla obu stron. Jest

to trudne, ponieważ na ogół współpraca jest grą o sumie zerowej, natomiast konkurencja już nie. Ciekawe jest też to, iż w środowisku akademickim dominuje pogląd, że łatwiej jest o współpracę międzynarodową niż współpracę lokalną.

Rozmowa składała się dwóch części. Założeniem pierwszej był scenariusz negatywny, a drugiej – scenariusz pozytywny skutków podjęcia działań w kierunku rozwinięcia międzyorganizacyjnych więzi koopetycyjnych gdańskich uczelni (scenariusz wywiadu stanowi załącznik do niniejszego opracowania).

Scenariusz negatywny koopetycji Gdańskiego Uniwersytetu Medycznego, Uniwersytetu Gdańskiego i Politechniki Gdańskiej składa się z czterech pytań.

Pytanie 1: Jak opisałby Pan najgorszy możliwy scenariusz współkonkurowania z punktu widzenia kierowanej uczelni?

Rektorzy zauważają tu trzy główne scenariusze. Pierwszym jest możliwość pojawienia się uczelni konkurencyjnej. Rektor jednej z uczelni twierdzi, że:

Najgorszy możliwy scenariusz koopetycji to taki, w którym uczelnia na terenie Trójmiasta lub Pomorza, w szczególności publiczna, podjęłaby się kształcenia czy prowadzenia badań w zakresie, którym zajmuje się nasza uczelnia. Byłoby to bezpośrednim zagrożeniem bytu, zwłaszcza podstaw finansowych funkcjonowania naszej uczelni.

Drugim secenariuszem byłaby możliwość utraty tożsamości, a tym samym zatracenie tradycji uczelni budowanej przez kilkadziesiąt lat. Ilustrują to następujące słowa:

Niekorzystne byłoby zatracenie tożsamości którejkolwiek z jednostek lub jej całkowite usunięcie.

Trzeci scenariusz można by nazwać antynarcystycznym, gdyż opiera się on na założeniu, że nasza uczelnia jest najlepsza i nie ma potrzeby współpracy z konkurencją. Ilustrują to słowa rektora:

Bedąc świadomi znaczenia współkonkurowania, unikalibyśmy kontaktów z innymi uczelniami i usiłowali być szczelni, nie przekazując informacji uczelniom, z którymi konkurujemy, ale i jesteśmy zaprzyjaźnieni, gdyż chcielibyśmy być prymusami.

Pytanie 2: Jakie straty poniosłaby Pańska uczelnia?

Rektor Gdańskiego Uniwersytetu Medycznego dostrzegł zagrożenie finansowe dla jego uczelni, jakie niesie koopetycja. Opisał to tymi słowami:

Doprowadziłoby to do zwolnienia rozwoju i zagrożenia pozycji. Pojawiłaby się rywalizacja o kadry, których zasoby są bardzo szczupłe. Codziennie dowiadujemy się o niedoborach lekarzy i pielęgniarek, a także dydaktyków kształcących nowe pokolenia. Jako uczelnia jesteśmy mało konkurencyjni płacowo, a ogrom pracy klinicznej koniecznej do wykonania się nie zmniejsza. Wiązałoby się to też ze zmniejszeniem strumienia finansowania na kształcenie, prowadzenie badań i rozwój infrastruktury. Inwestycje w infrastrukturę są kosztowne – obecnie prowadzimy takowe o wartości

ponad 600 mln złotych – oraz niezwykle ważne – jest to zakup wyposażenia szpitali klinicznych. Wejście w kompetencje naszej uczelni spowodowałoby straty finansowe nie tylko dla samej uczelni, ale przede wszystkim dla społeczeństwa, bowiem wiązałoby się to ze spadkiem jakości kształcenia. Kompetencje trzech głównych uczelni są mocno sprofilowane i jest to dobre zjawisko.

Podobny niepokój wyraził rektor Uniwersytetu Gdańskiego, dodając, że pracownicy nie są przyzwyczajeni do dzielenia się zasobami, mając na myśli głównie aparaturę naukową. Wyraził to w następujący sposób:

Ktoś mógłby powiedzieć, że dostaniemy mniej pieniędzy. Negatywnym zjawiskiem jest opór ze strony pracowników uczelni, którzy nie są przyzwyczajeni do dzielenia się zasobami, takimi jak drogi sprzęt laboratoryjny.

Rektor Politechniki Gdańskiej zagrożenie widzi w tym, że koopetycja prowadzi do zmiany świadomości społeczności akademickiej, a jej brak wzmacnia zachowania narcystyczne, o jakie nietrudno w środowisku pełnym indywidualności:

Taki sposób bycia prymusem, o który wspomniałem wcześniej, zazwyczaj prowadzi do nieszczęścia. Udaje się nam rozmawiać, wymieniamy się informacjami, ponieważ w efekcie współkonkurowania możemy osiągnąć, uzyskać coś większego. Stratą byłoby to, że tego nie osiągniemy.

Pytanie 3: Jak zniechęcałby Pan inne uczelnie do koopetycji?

Rektor Gdańskiego Uniwersytetu Medycznego podkreśla wysoką pozycję uczelni w najważniejszym rankingu polskich uczelni akademickich. Stwierdza też, że koopetycja może prowadzić do niezdrowej konkurencji i zawłaszczanie obszaru dydaktyki i badań naukowych przez uczelnie do tego nieprzygotowane. W przypadku dziedziny nauk medycznych byłoby to nieracjonalne, gdyż wymagałoby znaczących nakładów finasowych w celu stworzenia zaplecza badawczego, dydaktycznego i leczniczego. Opinię rektora ilustruje następująca wypowiedź:

Pokazując, że konkurowanie z naszym uniwersytetem byłoby trudne w każdym zakresie. Nasza uczelnia jest na 7 miejscu w rankingu Perspektyw, obejmującym wszystkie uczelnie. Jest to najwyższa pozycja uzyskana przez trójmiejską uczelnię oraz uczelnię medyczną w skali całego kraju. (Ranking pełni rolę wyłącznie informacyjną i pozwala nam określić, czy obrany przez nas kierunek rozwoju jest słuszny oraz w jakich obszarach powinniśmy się doskonalić). Jesteśmy specjalistami w tym zakresie, mamy zaplecze dydaktyczne, badawcze i infrastrukturalne, a także ogromne doświadczenie. Konkurujemy z innymi uczelniami medycznymi z Bydgoszczy, Warszawy, Szczecina czy Olsztyna i jest to naturalna, zdrowa konkurencja. Pojawienie się uczelni medycznej w bliższym otoczeniu byłoby nieracjonalne.

Rektor Uniwersytetu Gdańskiego zniechęcałby inne uczelnie do koopetycji, zwracając uwagę na to, że społeczność akademicka jest zmęczona zmianami, a struktura wiekowa wyraźnie starzejącej się kadry naukowej sprawia, że opór wobec zmian, związanych z rozwijaniem miedzyorganizacyjnych więzi koopetycyjnych, jest tym bardziej znaczący. Mój rozmówca wyraża to następujaco:

Występuje luka pokoleniowa w kadrze akademickiej. Pracownicy naukowi są przemęczeni, prawdopodobnie wynika to z niskich płac i dużej liczby godzin pracy.

Pytanie 4: Czy negatywnym skutkom koopetycji można zapobiec?

Rektor Gdańskiego Uniwersytetu Medycznego za główny czynnik minimalizujący skutki koopetycji uważa zapewnienie odpowiedniego finansowania uczelni, mając głównie na myśli wyraźny wzrost wynagrodzeń. Swoją opinię wyraża następująco:

Oczywiście można zapobiec negatywnym skutkom koopetycji. Najłatwiej tego dokonać poprzez zapewnienie finansowania naszego uniwersytetu na rosnącym poziomie.

Rektor Uniwersytetu Gdańskiego podkreśla znaczenie solidarności gdańskich uczelni, dostrzegając znaczenie konsekwencji we współpracy międzyuczelnianej, a także odpowiedniego motywowania pracowników. Ilustrują to jego słowa:

Jeżeli będziemy solidarnie współpracować i wymieniać się wiedzą, takie ryzyko nie wystąpi. Konieczne są regularne kontakty oraz tworzenie zespołów naukowych. Współpracę należy rozwijać małymi krokami, a pozytywnymi efektami zachęcać do podejmowania kolejnych działań.

Scenariusz pozytywny koopetycji Gdańskiego Uniwersytetu Medycznego, Uniwersytetu Gdańskiego i Politechniki Gdańskiej.

Jaki jest możliwie najlepszy scenariusz koopetycji?

Maksymalna współpraca. Powinniśmy się wzajemnie wzmacniać i maksymalnie wykorzystać ten potencjał, który mamy, czyli potencjał infrastrukturalny i potencjał ludzki. Być może dzisiaj konsolidacja głównych uczelni wydaje się całkowicie abstrakcyjna. W gronie największych uczelni trójmiejskich podjęliśmy rozmowy w celu rozważenia wzmocnienia współpracy i utworzenia federacji. Wszyscy mamy ograniczone środki finansowe, wiemy jak wyglądają plany wzrostu nakładów na naukę, ale dalej nakłady te będą ograniczone. Jeżeli chcemy konkurować wewnątrz kraju i odgrywać coraz większą rolę na arenie międzynarodowej w zakresie nauki i dydaktyki, to konsolidacja jest bardzo potrzebna.

Ruchy konsolidacyjne w Europie są coraz bardziej widoczne. My jesteśmy przyzwyczajeni do modelu, w którym uniwersytety medyczne zachowują autonomię,

ponieważ funkcjonujemy w nim ponad 70 lat. Na świecie wygląda to zupełnie inaczej. Nie widzę powodu, dla którego mielibyśmy bronić obecnego modelu. Uważam, że aby poważnie rozmawiać o wdrożeniu nowego modelu, powinno się wyraźnie sprecyzować jego korzyści, nie tylko dla uczelni, ale przede wszystkim dla ich społeczności.

Jakie korzyści z koopetycji Pan dostrzega?

Przede wszystkim zwiększenie potencjału naukowego i dydaktycznego, a także wynikające z tego zwiększenie strumienia finansowania naszej działalności. Jeżeli pojawiłaby się możliwość zwiększenia pozycji uczelni na arenie międzynarodowej, np. dzięki konsolidacji czy federalizacji uczelni, środowisko byłoby bardziej przychylne tej koncepcji. Obecnie patrzy się na uczelnię przez pryzmat pozycji instytucji, a nie przez pryzmat własnej pozycji. Zmienia się otoczenie, zwłaszcza w kraju, gdzie o możliwościach i pozycji naukowca świadczy pozycja uczelni, w której on funkcjonuje. Bardzo cieszy mnie fakt, że coraz więcej osób spoza Polski jest zainteresowanych podjęciem współpracy, a nawet zatrudnienia w naszych strukturach, motywując to wysoką pozycją uniwersytetu w rankingach oraz możliwościami, które oferuje. Być może warto przywrócić model funkcjonowania uczelni z czasów przedwojennych.

Jak zachęcałby Pan inne uczelnie do koopetycji?

Główną zaletą powinno być to, że „duży może więcej". Wspólnie dużo skuteczniej moglibyśmy pozyskać dodatkowe środki niż każdy z nas z osobna. Obecnie na świecie takie operacje są przeprowadzane z sukcesem, dlaczego więc nie miałoby się to udać nam? Oczywiście nie będzie to łatwe, tak jak łatwe nie jest uzyskanie konsensusu w już istniejących uczelniach. W naszym uniwersytecie dążymy do tego, by wyznaczyć priorytety naukowe, po to aby w nie strategicznie inwestować. Chcemy inwestować w te obszary, w których jesteśmy najsilniejsi, by nie rozpraszać środków i potencjału. Obecnie decyzje takie są trudne, bo doinwestowanie jednego obszaru naukowego wiąże się ze zmniejszeniem nakładów w innym. Zachęcać można partnerów tylko poprzez pokazanie korzyści wynikających z osiągnięcia efektu synergii.

Jakie korzyści dostrzega Pan dla innych uczelni?

Korzyści osiągnięte przez pozostałe uczelnie byłyby podobne. Zwiększenie potencjału dydaktycznego i bazy naukowej o zasoby, które my posiadamy, może być niezwykle korzystne. Rynek medyczny jest ogromny. Jest to nie tylko praca lekarza i pielęgniarki, ale też praca inżyniera, pracownika administracji, projektowanie wnętrz dostosowanych do potrzeb ludzi starszych, marketing skierowany w stronę ludzi starszych. Wspólnie moglibyśmy rozwiązywać problemy społeczne, które

wymagają pracy interdyscyplinarnej. Świat ciągle się zmienia, społeczeństwo staje się usieciowione. Kontakty i możliwość współpracy są obecnie więcej warte niż praca indywidualna.

Jaką wartość wnosiłaby Pańska uczelnia?

Przede wszystkim jest to dostęp do reprezentantów społeczeństwa. Jesteśmy blisko problemów ludzi w różnych sytuacjach życiowych. Mamy kontakt z chorobami dziecięcymi, rozrodczością kobiet, chorobami cywilizacyjnymi i związanymi z psychiką człowieka. Obecnie na rynku polskim dominuje sektor usług, nakierowany na człowieka. Pojawia się pojęcie innowacji społecznych. Rozwiązywanie problemów społecznych będzie stawało się coraz bardziej istotne, środki publiczne będą kierowane na projekty z tego zakresu. Dzięki współpracy z naszą uczelnią, dysponującą bazą potencjalnych problemów koniecznych do rozwiązania za pomocą prac B+R, możliwe będzie pozyskanie tych środków.

A jakie wartości wniosą partnerzy?

Potencjalny wkład partnerów jest ogromny. Politechnika może zapewnić dostęp do kompetencji z zakresu nowych technologii, analizy matematyczno-statystycznej, informatyzacji, big data, robotyki. Próbując wyobrazić sobie świat przyszłości, myślę, że wiele elementów związanych z opieką nad ludźmi będzie zdominowanych przez roboty. Uniwersytet posiada kompetencje z zakresu prawa, uwarunkowań społecznych, psychologii, finansów i ekonomii. Trzy trójmiejskie uczelnie wydają się naturalnie wzajemnie połączone.

Jakie działania należy podjąć?

Najważniejsze jest wzajemne poznawanie siebie. Kluczem jest doskonalenie komunikacji. Obecnie pracujemy w silosach, a należy tworzyć mosty. Obowiązkiem rektorów jest tworzenie okazji do spotkań i wymiany wiedzy na temat tego, czym każda z uczelni się zajmuje. Na uniwersytecie od 4 lat organizujemy spotkania wyjazdowe, podczas których zespoły prezentują obszary swoich zainteresowań i badań. Dzięki temu powstało wiele grantów badawczych. Ludzie, mimo że mają skłonność do współpracy, często nie wiedzą, co dzieje się w ich bliskim otoczeniu. Rolą władz uczelni jest doprowadzić do kontaktu, dalsza współpraca zostanie wypracowana w sposób naturalny, jeżeli naukowcy będą wiedzieli, w jakich obszarach mogą sobie pomóc. Ważne jest tworzenie przestrzeni, aby kreować sytuacje, w których do takich spotkań dochodzi. Nie jest to łatwe, ale taka jest rola uczelni. Mimo zwiększenia roli rektora za pomocą nowej ustawy uczelnia nie ma jednego centrum decyzyjnego. Każdy z setek pracowników naukowych jest autonomiczną jednostką. Rolą rektora nie jest nakazywać, ale zachęcać ich do współpracy. Jednostkowe ruchy w kierunku współpracy są silne, ale wymagana

jest ich koordynacja. Dla komunikacji ważna jest nie tylko treść, ale też forma i relacje. Aby skoordynować setki „centrów decyzyjnych", konieczne jest budowanie relacji. Również dzięki studiom podyplomowym możliwe jest łączenie praktyki z teorią oraz wymiana wiedzy między uczelniami.

Czy w świetle nowej ustawy dostrzega Pan szanse dla koopetycji?

Tak. Przegląd wewnętrzny struktur i procesów wewnętrznych oraz sam proces adaptacji nowych przepisów będzie okazją do usprawnienia funkcjonowania uczelni w różnych polach.

Jaki jest możliwie najlepszy scenariusz koopetycji?

Synergią tych działań powinno być utworzenie jednej grupy naukowców, wzajemnie się wspierających i wykorzystujących zasoby trzech uczelni.

Jakie korzyści z koopetycji Pan dostrzega?

Moglibyśmy efektywniej wykorzystywać nasze zasoby, infrastrukturę, jak i pracowników zatrudnianych na kilku uczelniach. Korzystne byłoby także wspólne realizowanie zakupów, takich jak zamawianie mediów.

Jak zachęcałby Pan inne uczelnie do koopetycji?

Wiele naszych decyzji i działań jest uzależnionych od ekonomii. Uważam, że powinniśmy ze sobą współpracować, ponieważ korzystamy z publicznych pieniędzy, zarówno krajowych, jak i europejskich. Powinniśmy tak kreować współpracę. Zawarliśmy także porozumienie, na mocy którego zobligowaliśmy się do łączenia sił. Nie mówię tu o łączeniu uczelni, ale o współpracy w wybranych obszarach: kształcenia, prowadzenia badań, wdrażania wyników badań, pozyskiwania nowych projektów, wzajemnej promocji. Konieczne jest budowanie zaufania na poziomie pracowników, jak i na najwyższym szczeblu – dziekanów wydziałów i rektorów. Działania powinny być jawne i otwarte.

Jakie korzyści dostrzega Pan dla innych uczelni?

Obecnie jest dużo wspólnych projektów między naszymi uczelniami. Dla przykładu zatrudnianie jednego naukowca na dwóch uczelniach, który swoim dorobkiem wspiera obie instytucje. Takie inicjatywy należy traktować jako szanse. Moglibyśmy lepiej zarządzać naszymi zasobami, łącząc siły. Dzięki wymianie wiedzy moglibyśmy podejmować racjonalną współpracę z zagranicznymi instytucjami, nie dublować działań, a nawet promować wzajemnie nasze kompetencje.

Jaką wartość wnosiłaby Pańska uczelnia?

Moglibyśmy wykorzystywać efektywnie infrastrukturę, Centum Sportu Akademickiego czy Centrum Języków Obcych. Jesteśmy bardzo dobrze postrzegani przez środowisko biznesowe. Mamy mocne kompetencje chemiczne i biotechnologiczne. Najwięcej patentów związanych jest z branżą farmaceutyczną i opracowaniem nowych leków.

A jakie wartości wniosą partnerzy?

Przede wszystkim kompetencje informatyczne, niezbędne do zaspokojenia potrzeb rynku.

Kompetencje obecne w politechnice i uniwersytecie medycznym są komplementarne z naszymi. Politechnika ma kompetencje związane z naukami eksperymentalnymi, zwłaszcza informatyką, uniwersytet ma mocne zaplecze farmaceutyczne, lekarskie.

Jakie działania należy podjąć?

Nie da się tego osiągnąć w krótkim okresie, konieczna jest zmiana pokolenia. Nie liczmy na to, że trafimy z tym przesłaniem do pracowników 50+, skupmy się na ludziach młodych, którzy nie boją się ryzyka. Działania, jakie powinno się podejmować, to przyzwolenie na przenikanie naukowców między uczelniami, zatrudnianie na wielu uczelniach jednocześnie. Uczelnie powinny wspólnie występować o granty z funduszy UE z większą aktywnością. Powinniśmy się skupić na transparentności, jakości, a nie, jak dotąd, ilości. Rozmawiać ze sobą, integrować społeczność akademicką podczas pozornie nietematycznych wydarzeń, np. kulturalnych. Podejmować pionierskie działania, wspólne projekty, nie bać się porażki. Budujmy relacje na poziomie nauczycieli, jak i władz uczelni i wydziałów.

Bibliografia

Bouncken R.B., Gast J., Kraus S., Bogers M. (2015), *Coopetition: a systematic review, synthesis, and future research directions*, „Review Managerial Science", vol. 9., no. 3, ss. 577–601.

Mały Rocznik Statystyczny Polski (2018), Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.

Ranking uczelni akademickich (2018), Perspektywy, Warszawa [online], https://www.perspektywy.pl/RSW2018/ranking-uczelni-akademickich, dostęp: 30.10.2018.

Rocznik Statystyczny Województwa Pomorskiego 2017, Wojewódzki Urząd Statystyczny, Gdańsk [online], http://gdansk.stat.gov.pl/dane-o-wojewodztwie/wojewodztwo-1057/warunki-zycia---dane-wojewodzkie-1058/, dostęp: 25.10.2018.

Szkoły wyższe i ich finanse w 2014 r. (2015), Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.

Szkoły wyższe i ich finanse w 2016 r. (2017), Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.

Yami S., Cataldo S., Dagnino G.B, Le Roy F. (2010), *Introduction – coopetition straetegies: Towards a new form of inter-organizational dynamics* [w:] S. Yami, S. Cataldo, G.B. Dagnino, F. Le Roy (red), *Coopetition. Winning strategies for 21st century*, Edward Elgar Publishing Ltd., Cheltenham.

Yami S., Cataldo S., Dagnino G.B, Le Roy F. (red.) (2010), *Coopetition. Winning strategies for 21st century*, Edward Elgar Publishing Ltd., Cheltenham.

Netografia

https://www-1scival-1com-1000004qi0b46.han.bg.pg.edu.pl/home

https://ug.edu.pl/uniwersytet/o_nas/ug_w_liczbach

https://gumed.edu.pl/9690.html

https://vpn.pg.edu.pl/share/page/site/eRektorat/,DanaInfo=repos.pg.edu.pl,SSL+document-details?nodeRef=workspace://SpacesStore/a06ef8ad-0900-4bf9-8b6a-af1897b2ecff

Załącznik:

Scenariusz wywiadu z rektorami uczelni trójmiejskich dotyczący postrzegania koopetycji przez władze konkurujących uczelni

1. Proszę opisać najgorszy możliwy scenariusz koopetycji z punktu widzenia Pańskiej uczelni.
2. Jakie straty poniesie Pańska uczelnia?
3. Jak zniechęciłby Pan inne uczelnie do koopetycji?
4. Jak można zapobiec negatywnym skutkom, o których Pan wspomniał?

---

5. Proszę opisać możliwie najlepszy scenariusz z punktu widzenia Pańskiej uczelni.
6. Jakie korzyści płyną z koopetycji dla Pańskiej uczelni?
7. Jak zachęciłby Pan partnerów/konkurentów do koopetycji?
8. Jakie korzyści osiągną partnerzy/konkurenci?
9. Dlaczego partnerzy/konkurenci powinni współpracować z Pańską uczelnią?
10. Jaką wartość wnosi do koopetycji Pańska uczelnia?
11. Jaką wartość wniesie do koopetycji każdy z partnerów/konkurentów?
12. Co należy zrobić, aby uzyskać korzyści, o których Pan wspominał?

Krzysztof Diks
Uniwersytet Warszawski

Łukasz Sułkowski
Uniwersytet Jagielloński

Robert Seliga
Społeczna Akademia Nauk

Talent Management in HEI's – Case of International Competition for Computer Science Students

Introduction

The management of human capital in universities has certain characteristics that distinguish it from the management of human capital in enterprises. First of all, the objectives of business organizations and universities are different, at least in relation to public and non-public, not-for-profit universities. Enterprises operate in an economic logic of profit, market share and competition, which means that employees are treated as producers of economic goods. Universities, dominated by the mission to produce social welfare, i.e. science and education, operate by balancing the logic of higher values with economic thinking. Employees, therefore, function in systems that create science, higher education and lead to cooperation with the environment. Universities move within the stakeholder model and companies within the shareholder model, which has significant consequences for human capital management.

Universities function in a networked ecosystem, because the creation of science is based on the permanent development of a network of cooperation. At the same time, universities compete for prestige, recognition, funds, outstanding researchers and students. This is reflected in co-operative strategies, structures and organizational cultures that provide employees with opportunities to develop network collaboration. An important difference between enterprises and public universities in the field

of human capital management is also the focus on the problem of institutional autonomy and internationalisation [Kristensen 2016; Van der Wende 2014, pp. 137–153] .

Objectives of human resources management in universities

Analyses of organizational management usually lead from more deterministic processes and those subject to stronger managerial control to indeterministic processes, over which managerial control is weaker [Marks, Mirvis 2011, pp. 850–877]. The spheres of strategy and organizational structure are subject to stronger management control and although they are difficult to consider as fully deterministic, it is possible to describe them sequentially in algorithmic form.

The concepts of human resource management in universities are based on the theory of human capital and knowledge-oriented organizations [Becker, Hubbard, Murphy 2010, pp. 203–241; Dayan et al. 2017, pp. 308–329. Global competition and cooperation are affecting universities that are changing the processes of managing intellectual and human capital, both for staff and students.

The key train of human capital management in university management processes is the controversy as regards the evaluation of the role of employees. Two dominant positions can be seen in research, namely the functionalistic perspective, which can be contrasted with the critical position [Aspara 2014, pp. 522–552]. The functionalist perspective treats a person in an organization as an entity thanks to which it is possible to achieve the assumed collective goals. Human resources management means results-oriented coordination of various organizational functions.

Today's race to become the world class of universities means accepting a number of principles and conventions that are not unquestionable. There are some such controversial issues related to human resources management including: the value of a researcher and a university employee, measured by scientometric parameters, the primacy of the size and scale of a university's scientific activity over other aspects of its functioning, the commercialisation of university culture and a change in the traditional academic and scientific ethos. The critical position rejects instrumentalism of functionalist human management, noticing the negative consequences of the transformation of the university [Aula, Tienari 2011, pp. 7–29] in its form:

- implementing professional training programmes without developing critical thinking skills [Perriton, Reynolds 2004, pp. 61–77];
- students in spirit of opportunistic and non-reflective activities [Beckmann, Cooper, Hill 2009, pp. 311–345];

- instrumental treatment of both employees and students, taking over and adopting systems of control and human resources management from business, which enhances supervision not only over finances, but also over teaching content and organization [Giroux, Myrsiades 2001];
- the bureaucratisation of education and the emphasis on research, which in practice significantly limits creative activity [Duignan 1988, pp. 3–12];
- increasing focus on current economic performance, leading to the elimination of humanities and general education content [Sławek 2011]

The practical conclusions that can be drawn from the critical approach and applied to the development of human capital in the management of universities can be summarised as strengthening critical thinking, reflection and creative activity at the expense of standardisation, formalisation and bureaucracy.

Talent Management

Talent Management issues arise from the mainstream of Human Resources Management [De Vos & Dries 2013; Al Ariss et al. 2014]. In the literature the subject, talent is broadly defined. Talent can be defined as individuals in organizations who have the potential to change the performance of an organization or through their long-term potential level [Ortlieb, Sieben 2012]. Talent is also defined as an organization's human resource that has the skills and competencies to plan, organise and execute its processes, taking into account external factors. Such a group of employees is considered to be the best and most talented and is referred to as group "A" – according to literature sources they constitute between 10 and 20% of the total number of employees [Brown 2014; Rudhumbu, Maphosa 2015].

The concept of talent management has been identified as a key element of the strategic process in the area of human resources management in organizations [Boudreau, Ramstad 2007; Cappelli 2008; Collings, Mellahi, 2009; Turner, Kalman 2014]. This problem has been defined due to the growing problems of modern organizations with maintaining human potential. Organizations are increasingly finding it difficult to keep and attract the best employees [Baqutayan 2014; Veloso et al. 2014]. In the literature on the subject, the notion of talent management is defined quite broadly. Some definitions point to the talent management process as activities aimed at engaging and retaining employees with high potential and value for the organization [Capelli, Keller 2014]. Fitzgerald, on the other hand, points

to the need to identify all the talents of an organization and create opportunities for their development [Fitzgerald 2014].

According to A. Mehta, talent management focuses on activities aimed at maximizing efficiency and the key elements of talent management include [Mehta 2011]:

a) Strategic human resources planning

A key aspect of strategic human resources planning is to identify the needs and objectives of the organization. When strategically planning human resources, a „deep gap" that needs to be filled through talent management must be identified. The organization then determines what key people are necessary for it to execute the planned activities. The next step is to acquire all the talent needed – whether from within or from the outside of the organization. It is important that these steps are integrated - a perfectly effective talent management program combines two stages: the planning stage and the talent acquisition stage.

b) Total talent pooling

Effective talent management relies on n concentration to fully capture and integrate the talent needed. Total talent acquisition implies that every employee in the organization should be recognized as a potential talent and should therefore be involved in the talent management process within the organization.

c) Development of human capital

The organization must have the ability to select the appropriate competencies of the employee. It appears that collecting information on employee skills is becoming a key task for an organization and, on the one hand, it brings it closer to building the right team of employees and, on the other, it allows it to set the right career path for the employee. In both cases, the organization, acting rationally, moves closer to building a competitive advantage. It is important for the organization to be able to recognize or acquire talents.

d) Performance management

Proper performance management is a key factor in ensuring that an organization achieves its objectives. It is important that managers are motivated to achieve organizational goals and implement talent management programs.

e) Planning of personnel changes

An essential element in the talent management process is skilfully planning promotions for talents. In this process, it is important to identify key people in the organization and to plan for them possible scenarios of professional advancement. It is important to develop a plan for managing people and positions in

the organization, taking into account changes in the organization's environment and culture.

Hejase points out that an effective talent management system is created in the organization through a number of key sub-processes. These include [Hejase, Hejase, Mikdashi, Bazeih 2016]:

a) Selection of appropriate human resources (talents) to the strategy set by the organization.

b) Increasing the responsibility of leaders for strategies supporting business objectives.

c) Identification of individuals with the highest leadership potential in an organization at an early stage of their career.

d) Assessment of talents with high potential for future leadership.

e) Accelerating the development of talents with high potential and improving the quality of executive management.

Talent management is called 'integrated talent management' in literature and, for it to be effective, the organization needs to manage talent properly by identifying and enhancing talent performance.

The issue of "talent management" is also present in universities. The literature points to a strong need to strengthen the talent management process in higher education. The growing importance of the concept of talent management in universities is indicated as the reasons for its growing importance:

- increased competition in the sector - establishment of public and non-public universities;
- universities are identifying talent to improve the quality of education;
- ageing university staff and the related need for generational change in the areas of university management;
- demographic changes influencing recruitment processes;
- changing trends on the labour market;
- underutilisation of the knowledge of current employees;

Hewitt points to three main trends in the paradigm shift in talent management strategies to build sustainable competitive advantage [Hewitt 2012]. The author points out that the first trend is related to the analysis of literature on the subject, which indicates that the programs of rewarding and researching employee performance in higher education do not directly affect the effectiveness of activities related to talent management processes at universities. As the second trend, it is indicated that there is a lack of concentration in universities on the development of leadership and planning of personnel changes in universities so as to educate staff who will be ready to

fill university managerial positions in the interval of time. The last trend is associated with a negligible process of monitoring the development and involvement of talents in universities.

While reviewing the literature on the subject, three main trends in competition for talent at universities can be identified:

1. competition for scientists (researchers) who will strengthen the research and development paragraphs of universities;
2. competition for academic staff – attracting the best academic teachers by universities in order to improve the quality of education and make the curriculum offer more attractive;
3. competition for talented students – attracting students with the highest talents. Creating academic paths of development, later professional advancement at universities, for them.

International competition for talents

The search for and development of talents is an eternal task for organizations, which has been relatively recently included in the framework of management theory. Talent can be understood in two ways. This may be a large potential for outstanding results or a growing, outstanding professional output. There is a global race for talent in the group of universities that compete for the "world league". It sets requirements for universities in the form of: networking, internationalisation and the creation of attractive systems of human capital. Polish universities are lagging behind in terms of employment of outstanding foreign researchers, as shown in the table in Table 1.

Table 1. Internationalisation of selected universities – employment of foreign staff

Unit	Total number of employees	Foreigners among employees – Percentage* of foreigners among employees	Total number of students	Foreigners among students – Percentage*.
University of Aix – Marseille (France)	4063	13% (527)	75666	13% (9514)
University of Amsterdam (Netherlands)	2655	25% (677)	27355	13% (3552)

Unit	Total number of employees	Foreigners among employees – Percentage* of foreigners among employees	Total number of students	Foreigners among students – Percentage*.
University of Geneva (Switzerland)	1741	59% (1 024)	16025	41% (6534)
University of Heidelberg (Germany)	3741	18% (678)	29562	19% (5515)
Catholic University in Leuven (Belgium)	2485	30% (748)	52 959	14% (7634)
University of Latvia (Latvia)	1124	2% (21)	12479	5.6% (701)
University of Maastricht (Netherlands)	1222	37.73% (461)	16249	45% (7376)
University of Nottingham (UK)	3334	34% (1127)	29155	27% (7988)
University of Oslo (Norway)	2016	29% (576)	16480	23% (3857)
University of Peter and Marie Curie – UMPC (France)	2335	12% (281)	29435	16% (4627)
University of Technology Munich (Germany)	5675	19.6% (1114)	37483	18% (6773)
University of Warwick (UK)	2225	39.01% (868)	18760	38% (7186)
University of Vienna (Austria)	3332	40.22% (1340)	43929	32% (13799)
University of Zurich (Switzerland)	4997	52% (2617)	26065	19% (5036)
University of Chicago (USA)	2376	24% (559)	13462	21% (2888)
George Washington University (USA)	1724	15% (254)	21806	16% (3479)

Unit	Total number of employees	Foreigners among employees – Percentage* of foreigners among employees	Total number of students	Foreigners among students – Percentage*.
Harvard University (USA)	4326	50.37% (2179)	21 966	22% (4706)
Massachusetts Institute of Technology – MIT (USA)	2982	56.30% (1679)	11 067	34% (3717)
University of California, Los Angeles – UCLA (USA)	4669	12% (538)	39 857	17% (6612)
Princeton University (USA)	953	26% (244)	7 955	21% (1668)
Stanford University (USA)	4140	47.63% (1972)	15 845	23% (3 55)
Yale University (USA)	4783	34% (1644)	12 318	20% (2465)
University of Auckland (Australia)	2025	32% (638)	29 930	28% (8443)
University of Melbourne (Australia)	3448	30% (1020)	43 359	40% (17231)
Malaysian University of Technology (Malaysia)	2624	19% (505)	18 030	14% (2491)
Jagiellonian University (Poland)	3879	2.17% (84)	39 997	5.5% (2189)
Nicolaus Copernicus University in Toruń (Poland)	1956	1.38% (27)	23 025	1.5% (333)
University of Warsaw (Poland)	3546	7.67% (272)	39 873	8.7% (3465)

***** Absolute number.

Source: *Plus ratio quam vis consuetudinis*... 2017.

To prevent talent loss, a university excellence programme should be prepared, announced and implemented. Organizational staff, when they perceive management and improvement value, are often involved in the process itself. Eminent

academics should see an opportunity in the improvement programme for their own development to stay in a consolidated university and engage in the process of change.

Case Study of Students' Competition

Universities, like socioeconomic organizations, compete for talent. Talents are essential for building their scientific and didactic position. Talents are like diamonds that a jeweller polishes to obtain much more valuable brilliant. Universities are talent grinders, and talent grinding is about creating the right conditions for talent development. This applies to all: university staff, students and candidates for studies - still secondary school students, and sometimes also primary schools. Working with talented students allows lecturers to flourish, transfer advanced, latest knowledge and skills to them, and through very early introduction to the world of science, modern technology and innovation. That is why universities all over the world compete to attract the best students. One of the most effective ways to identify talents in search of potential candidates for study is through the Student Science Olympiads. The most important science olympiads, with a long tradition, include those in the field of science and natural sciences: biological, chemical, physical, mathematical and computer science. The olympiads are held in countries from all inhabited continents, and the best olympians from each country compete annually at international level.

The oldest international scientific Olympiad is the International Mathematical Olympiad (https://www.imo-official.org/), which was held for the 60th time in 2019. Representatives of 121 countries took part in this year's competition.

The much younger International Chemistry Olympiad (https://icho2019.paris/en/) was held for the 51st time and was attended by representatives from 80 countries.

The International Physics Olympics (https://www.ipho-new.org/) is 50 years old. Students from 80 countries took part in this year's competition.

The International Biology Olympiad (http://www.ibo-info.org/) celebrates its thirtieth anniversary in 2019. Pupils from 72 countries took part in the jubilee competition.

The youngest, but very dynamically developing, international olympiad, is the International Olympiad in Informatics (https://ioinformatics.org/). In 2019 it was organized for the 31st time. The competition of this year's Olympics attracted participants from 87 countries.

Participants in Science Olympiads undoubtedly belong to the best candidates for future students and they usually choose the best universities in their countries, and often in the world. The finalists and winners of Science Olympiads also often receive study proposals along with scholarships. Why is that? What are the characteristics of the Olympiads? Answers to these questions can be found in the article by two IT professors from the Faculty of Mathematics, Computer Science and Mechanics of the University of Warsaw, IT talent "hunters" – Krzysztof Diksa and Jana Madeya, entitled: *From Top Coders to Top IT Professionals* [Diks, Madey 2008]. In this article, the authors put forward the following thesis and then prove it:

The role of competitions in selecting and educating particularly gifted high school and university students cannot be underestimated. These educational events require knowledge and skills greatly exceeding what is taught at schools and universities. As an example, in Verhoeff, T., Horváth, G., Diks, K., Cormack, G.: A Proposal for an IOI Syllabus. Teaching Mathematics and Computer Science IV(1), 193–216, *one can find minimum requirements which are to be met by participants of the International Olympiad in Informatics. A good competition always relates to the basis of the discipline which it concerns and the knowledge and skills acquired through participation therein are not volatile and constitute grounds for further field-related development. What is of even greater importance is for the competition to engage and develop skills necessary in the future professional activity of these young people: diligence, constant striving for self-development, self-discipline, hunger for knowledge, self-improvement, ability to work in a team, honesty, ambition, eagerness to compete, striving for success. Taking part in a good competition should pose intellectual challenge to a young person, whilst success should distinguish. On the other hand, competition organizers should make sure that participants have the ability to get to know one another and make close contacts which can bear fruit in their professional life. All of the aforementioned competitions meet these criteria.*

No competition should be the goal as such. Discovered talents must be perfected, which means providing talented young people with possibilities of education at the highest world level, contacts with the best researchers in the field, internships and trainings in top companies having an actual impact on the development of the field, challenging tasks to be solved, and finally providing young people with financial means enabling their full engagement in professional work corresponding to their ambition, knowledge and abilities.

Taking the above into account, the Faculty of Mathematics, Informatics and Mechanics of the University of Warsaw has been actively supporting the organization of the Olympiad in Informatics in Poland for 26 years, giving its intellectual and infrastructural potential to the benefit of the Olympiad. Every year nearly 1000 of the most talented Polish students take part in the national Olympiad in Informatics, of which nearly a hundred reach the third, final stage. Under the Polish legal system, the finalists of Science Olympiads are first admitted to study at faculties whose thematic scope corresponds to the thematic scope of the Olympiads. These opportunities are very strongly used to attract IT students at the University of Warsaw. Nearly 30% of the total number of IT students accepted for the first year of studies are finalists of scientific – IT and mathematical – Olympiads. What is more interesting, over 50% of the scientific and didactic staff in computer science are former participants of the Olympiad in Informatics. It was, among other things, former Olympians in computer science and mathematics, and later recognized scientists, who contributed to the fact that in the highly prestigious in the IT environment ranking CSRankings: Computer Science Rankings (http://csrankings.org), the University of Warsaw is listed on the 145th place in the world (37 in Europe), but in terms of algorithms and computational complexity (this core of computer science concerns mainly the Olympiad in Informatics is on the 20th place (5th in Europe).

Summary

Human resource management combines many issues from the areas of organization and management, economics, sociology and psychology. The scope of discipline is in practice determined by the personal function in the company, i.e. the activities of managers and employees of the organization, which are considered to be related to human resources management. Competition processes between universities create particular challenges which concern all areas of human resources functions in the organization.

While attempting to analyze current trends and directions of change in the higher education sector, one can point to the growing role of talent management concepts as a key tool for building scientific competitive advantage of universities. In this way, universities will be able to compete effectively for a good ranking among the world's leading academic institutions. Talent management is also growing in areas of education, third mission of HEI's and academic leadership. There

is probable increase of competition for talented students, researchers and academic teachers in Polish universities as the consequence of changes in governance of HEI's.

Bibliography

Aula H.M., Tienari J. (2011), *Becoming "world-class"? Reputation-building in a university merger*, „Critical Perspectives on International Business", 7.1, pp. 7–29.

Aspara J. (2014), *Struggles in organizational attempts to adopt new branding logics: the case of a marketizing university*, "Consumption Markets & Culture", 17.6, pp. 522–552.

Becker G.S., Hubbard W.H.J., Murphy K.M. (2010), *Explaining the Worldwide Boom in Higher Education of Women*, "Journal of Human Capital", 4(3), pp. 203–241.

Beckmann A., Cooper Ch., Hill D. (2009), *Neoliberalization and managerialization of 'education' in England and Wales – a case for reconstructing education*, "Journal for Critical Education Policy Studies", Vol. 7, No. 2, pp. 311–345.

Al Ariss A., Cascio W.F., Paauwe J. (2014), *Talent management: Current theories and future research directions*, "Journal of World Business", 49, pp. 173–179.

Baqutayan S.M.S. (2014), *Is talent management important? An overview of talent management and the way to optimize employee performance?* , "Mediterranean Journal of Social Sciences", 5(23), pp. 2290–2295.

Boudreau J.W., Ramstad P.M. (2007), *Beyond HR: The new science of human capital*, Harvard Business School Press, Boston, MA.

Brown L.M. (2014), *A Proposed talent management model for leaders-managers in state-owned enterprises in China*, "International Journal of Human Resource Studies", 4(30), pp. 198–213.

Capelli P., Keller J.R. (2014), *Talent management: Conceptual approaches and practical challenges*, "Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behaviour", 1, pp. 305–331.

Cappelli P. (2008), *Talent on demand*, Harvard Business Press, Boston, MA.

Collings D.G., Mellahi K. (2009), *Strategic talent management: A review and research agenda*, "Human Resource Management Review", 19(4), pp. 304–313.

Dayan R. et al. (2017), *Knowledge management as a factor for the formulation and implementation of organization strategy*, "Journal of Knowledge Management", 21.2, pp. 308–329.

De Vos A., Dries N. (2013), *Applying a talent management lens to career management: The role of human capital composition and continuity*, "The International Journal of Human Resource Management", 24(9), pp. 1816–1831.

Diks K., Madey J. (2008), *From Top Coders to Top IT Professionals* [in:] R.T. Mittermeir, M.M. Sysło (eds.), *Informatics Education – Supporting Computational Thinking, ISSEP 2008, Lecture Notes in Computer Science*, vol 5090, Springer, Berlin, Heidelberg.

Duignan P.A. (1988), *Reflective management: The key to quality leadership*, „International Journal of Educational Management", Vol. 2, No. 2, pp. 3–12.

Fitzgerald M. (2014), *Talent and Talent Management Insights. NHS Leadership Academy*, www.leadershipacademy.nhs.uk , 2016/08, access: 26.09.2019.

Giroux H.A., Myrsiades K. (2001), *Beyond the corporate university: Culture and pedagogy in the new millennium*, Rowman & Littlefield, Oxford.

Hejase H.J., Hejase A.J., Mikdashi G., Bazeih Z.F. (2016), *Talent Management Challenges: An Exploratory Assessment from Lebanon*, "International Journal of Business Management & Economic Research", 7(1).

Hewitt A. (2012), *2012 Higher Education Survey: The State of Human Resources Effectiveness*, https://thinkmissionexcellence.maine.edu › 2013/06, access: 26.09.2019.

Kristensen K.H. (2016), *Winning strategies for internationalisation at Nordic technical universities*, MS thesis, University of Stavanger, Norway.

Marks M.L., Mirvis P.H. (2011), *A framework for the human resources role in managing culture in mergers and acquisitions*, „Human Resource Management", 50.6, pp. 859–877.

Mehta A. (2011), *Human capital management: A comprehensive approach to augment organizational performance*, "Review of Management", 1(2), pp. 44–57.

Ortlieb R., Sieben B. (2012), *How to safeguard critical resources of professional and managerial staff: Exploration of a taxonomy of resource retention strategies*, "The International Journal of Human Resource Management", 23(8), pp. 1688–1704.

Perriton L., Reynolds M. (2004), *Critical Management Education From Pedagogy of Possibility to Pedagogy of Refusal?*, "Management Learning", Vol. 35, No. 1, pp. 61–77.

Plus ratio quam vis consuetudinis. Reform of Science and Academy in Act 2.0 (2017), ed. A. Radwan, Oficyna Allerhanda, Edition 2, Kraków.

Rudhumbu N., Maphosa C. (2015), *Implementation of talent management strategies in higher education: evidence from Botswana*, "Journal of Human Ecology", 49(1–2), pp. 21–32.

Sławek T. (2011), *Autonomia, kształcenie, dług* [in:] C. Kościelniak, J. Makowski (ed.), *Wolność, Równość, Uniwersytet*, Instytut Obywatelski, Warszawa.

Turner P.A., Kalman D. (2014), *Make Your People Before You Make Your Products*, Wiley, London.

Van der Wende M.C. (2014), *On mergers and missions: Implications for institutional governance and government steering* [in:] Q. Wang, Y. Cheng, N. Cai Liu (ed.), *Global Outreach of World-Class Universities: How It is Affecting Higher Education Systems*, Centre for World-Class Universities, Jiao Tong University, Sense Publishers, Shanghai, pp. 137–153.

Veloso E.F.R, da Silva R.C., Dutra J.S., Fischer A.I., Trevisan L.N. (2014), *Talent retention strategies in different organizational contexts and intention of talents to remain in the company*, "Journal on Innovation and Sustainability", 5(1), pp. 49–61.

https://www.imo-official.org/

https://icho2019.paris/en/

https://www.ipho-new.org/

http://www.ibo-info.org/

https://ioinformatics.org/

http://csrankings.org

Czesław Zając
Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu

Dominika Bąk-Grabowska
Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu

Przedsiębiorczość akademicka na przykładzie uczelni publicznej – Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu

Wstęp

Idea przedsiębiorczości akademickiej wiąże się z poszerzeniem tradycyjnego modelu uczelni, bazującego na nadrzędnej roli edukacji i badań naukowych, o element przedsiębiorczości, rozumianej jako aktywne zachowania uczelni o charakterze proefektywnościowym i prorynkowym. Uniwersytet przedsiębiorczy definiowany jest jako: (1) dążący do uzyskania silnej pozycji na rynku dydaktycznym i badawczym, (2) osiągający korzyści z komercjalizacji swoich usług, (3) współpracujący z otoczeniem na zasadzie obustronnej korzyści [Olearnik, Pluta-Olearnik 2016, ss. 139–148]. Zjawisko przedsiębiorczości akademickiej może być rozpatrywane na gruncie funkcjonowania szkół wyższych, akademii i uniwersytetów, za szczególnie istotny uznano przy tym rodzaj własności, koncentrując się na atrybutach zarządzania uczelnią jako organizacją sektora publicznego.

Teoretyczne rozważania służące przybliżeniu kontekstu zarządzania uczelnią publiczną oraz samej idei przedsiębiorczości akademickiej, w tym jej ujęć i wymiarów, wzbogacono ilustracyjnym studium przypadku. Przedstawione w opracowaniu studium przypadku kształtowania przedsiębiorczości akademickiej na uczelni publicznej jest – zgodnie z kategoryzacją prezentowaną w literaturze przedmiotu [Chełpa 2006, ss. 366–392; Stake 2005, ss. 445–446; Yin 2007, ss. 7–8] – pojedynczym studium instrumentalnym o charakterze przede

wszystkim retrospektywnym. Instrumentalność przejawia się w badaniu przypadku w rzeczywistym kontekście, natomiast odniesienie się do przeszłości i teraźniejszości funkcjonowania organizacji oznacza retrospekcję. W opisie wykorzystano dane pochodzące z dokumentacji organizacyjnej Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu. Stosowaną techniką badawczą była ponadto obserwacja uczestnicząca.

Kontekst dla rozpatrywania przedsiębiorczości akademickiej na uczelniach publicznych – ewoluowanie koncepcji zarządzania publicznego

Podmiotami szkolnictwa wyższego są zarówno organizacje sektora prywatnego, jak i publicznego. Rozpatrywanie przedsiębiorczości akademickiej na przykładzie uczelni publicznej wiąże się z potrzebą uwzględnienia warunków funkcjonowania organizacji sektora publicznego, a także osadzenia problematyki przedsiębiorczości w kontekście teorii zarządzania publicznego.

Specyfika funkcjonowania organizacji publicznych wciąż wyraźnie uwidacznia się między innymi w zwiększonym zakresie wykorzystania zasad i procedur formalnych oraz w stopniu, w jakim są one narzucone odgórnie [Rainey, Bozeman 2000, ss. 447–470; Bozeman, Feeney 2011]. W podmiotach sektora publicznego symptomy tzw. organizacji biurokratycznych są zdecydowanie wyraźniejsze, w tym przede wszystkim wyższy jest stopień formalizacji. Zjawisko to określa się jako tzw. *red tape*, a jego opis i pomiar są przedmiotem badań [zob. m.in.: Borry 2016, ss. 573–593]. Wskazane cechy warunkują czy też stwarzają kontekst dla rozwoju przedsiębiorczości na uczelniach publicznych.

Odnoszone do organizacji sektora publicznego koncepcje zarządzania publicznego ewoluują. Po dominacji modelu biurokratycznego (weberowskiego) rozwinęła się koncepcja tzw. Nowego Zarządzania Publicznego (*New Public Management, NPM*), w założeniach której podkreślano potrzebę przenikania wzorców biznesowych, w tym idei przedsiębiorczości do organizacji sektora publicznego. Koncepcja wpisywała się w neoliberalną wizję świadczenia usług publicznych, która obiecuje bardziej efektywne zaspokajanie potrzeb obywateli, m.in. poprzez urynkowienie, komercjalizację i wprowadzanie metod biznesowych. Co jednakże warte podkreślenia, ekspansja NPM, oprócz oczywistych priorytetów efektywności i opłacalności, przyniosła w sektorze publicznym nie tylko pozytywne skutki

Rozgoziński 2008, ss. 5–18]. Jako ułomność NPM wskazuje się przede wszystkim negatywne konsekwencje społeczne (które ujawniają się szczególnie w przypadku stosowania NPM w krajach tzw. nowych demokracji), takie jak utrudniona odbudowa zaufania publicznego, zanikanie więzi społecznych czy pogłębianie rozwarstwienia społecznego [Dmochowski, Jurczuk 2003, ss. 70–75]. Co istotne, w wątek zagrożeń związanych z wdrażaniem założeń NPM wpisuje się zagadnienie skuteczności adaptowania do organizacji publicznych metod i narzędzi wypracowanych w sektorze prywatnym, w tym koncepcji i metod utożsamianych z komercyjną przedsiębiorczością. Prace badawcze wskazują wyraźnie, że niepowodzenia są w tym zakresie dość powszechne. I tak na przykład metody zarządzania generalnie sprawdzające się w środowisku biznesowym, takie jak *six sigma* czy strategiczna karta wyników, często nie są wprowadzane z równą skutecznością w środowisku organizacji publicznych [Karwan, Markland 2006, ss. 347–362; Hazlett, McAdam, Walker 2013, ss. 988–1001]. Postulat zwiększenia rangi kontekstu, uwarunkowań i/lub modyfikowania metod i narzędzi zarządzania na potrzeby organizacji sektora publicznego formułowany jest zarówno w odniesieniu do sfery zarządzania strategicznego, jak i operacyjnego [Hazlett, McAdam, Walker 2013, ss. 988–1001; Boyne, Walker 2010, ss. 185–192].

Wyrazem dostrzeżenia ułomności założeń NPM stało się coraz wyraźniejsze w dyskursie teoretycznym akcentowanie prób wypracowania modeli alternatywnych, wśród których szczególne znaczenie zyskało tak zwane współzarządzanie (*Public Governance*, *PG*), jako postrynkowy paradygmat zarządzania publicznego [Sześciło 2015, ss. 13–21]. Koncepcja *Public Governance* definiowana jest jako złożone zarządzanie powiązaniami, uwzględniające wielu różnorodnych aktorów – władze centralne, regionalne i lokalne, grupy społeczne i polityczne, grupy interesów, organizacje społeczne i biznesowe – którzy tworzą sieć powiązań publicznych (*public networks*) [Markowski, Banachowicz 2003, ss. 30–32].

W kolejnym etapie, w którym – jak można uznać – znajdujemy się obecnie, obserwowany jest rozwój tzw. noeweberyzmu, wyraźnie nawiązującego do tradycji weberowskiej, co przejawia się w takich założeniach jak centralna rola państwa czy uznanie szczególnego charakteru usług publicznych, przy jednoczesnym wprowadzeniu tzw. założeń „neo" (zob. tabela 1).

Tabela 1. Synteza cech neoweberyzmu

ELEMENTY WEBEROWSKIE	ELEMENTY „NEO”
Reafirmacja roli państwa jako zasadniczego podmiotu w rozwiązywaniu nowych problemów łączących się z globalizacją, technologiczną zmianą, wyzwaniami demograficznymi i zagrożeniami dla środowiska.	***Odejście od koncentracji na wewnętrznych regułach administracyjnych na rzecz zewnętrznej uwagi w zakresie zaspokajania potrzeb i oczekiwań obywateli.*** Podstawowe znaczenie jest przypisywane nie tyle stosowaniu mechanizmów rynkowych, ile kreacji profesjonalnej kultury zapewniającej jakość funkcjonowania i usług.
Reafirmacja roli reprezentatywnej demokracji (na poziomie centralnym, regionalnym i lokalnym) jako element legitymizacji w ramach aparatu państwa.	***Uzupełnianie*** (lecz nie zastępowanie) roli reprezentatywnej demokracji wieloma ***rozwiązaniami służącymi społecznym konsultacjom i reprezentacji poglądów obywateli.***
Reafirmacja administracyjnego prawa – odpowiednio zmodernizowanego w celu zachowania podstawowych zasad relacji na linii obywatel–państwo, włączając równość w obliczu prawa, bezpieczeństwo prawne i nadzór nad działalnością państwa.	W ramach zarządzania zasobami państwa ***modernizacja prawa w celu zapewnienia większej koncentracji na osiąganiu wyników*** niż jedynie poprawnym przestrzeganiu procedur. Częściowo wyraża się przez zmianę optyki z kontroli *ex ante* na *ex post*.
Zachowanie idei publicznej służby z wyróżniającym się statusem, kulturą i warunkami zatrudnienia.	***Profesjonalizacja usług publicznych*** w taki sposób, aby biurokraci nie byli jedynie ekspertami w zakresie prawa, ale także profesjonalnymi menedżerami skoncentrowanymi na zaspokajaniu potrzeb obywateli.

Źródło: [Białynicki-Birula i in. 2016, ss. 28–58].

W neoweberyzmie dostrzega się przeciwwagę dla gloryfikacji biznesowych metod zarządzania i ich bezkrytycznej transpozycji na grunt sektora publicznego. Stwierdza się, że wiarygodnej argumentacji zwolennikom takiego stanowiska dostarczają „niesatysfakcjonujące efekty reform wprowadzanych na fali nowego zarządzania publicznego, a po części krytycznie oceniane rezultaty działań modernizacyjnych prowadzonych w duchu współzarządzania” [Mazur 2016, s. 16].

Bez uwzględnienia kontekstu i specyfiki funkcjonowania organizacji sektora publicznego powodzenie procesów adaptowania metod biznesowych, menedżeryzmu i idei przedsiębiorczości wydaje się obecnie mało prawdopodobne [Lichtarski, Bąk-Grabowska 2017, ss. 7–16]. Jednocześnie dostrzeganie i rozumienie zaprezentowanej ewolucji koncepcji zarządzania publicznego może pozwolić na lepsze zoperacjonalizowanie idei przedsiębiorczości akademickiej na gruncie uczelni publicznych. Występować mogą tu bowiem specyficzne mechanizmy,

mogące stymulować, ale również w istotny sposób ograniczać możliwości rozwoju przedsiębiorczości akademickiej.

Idea i wymiary przedsiębiorczości akademickiej

Szerokie ujęcie idei przedsiębiorczości akademickiej dotyczy uczelni jako całości – „jako wyodrębnionego podmiotu i uczestnika rynku, zarządzania uczelnią, jej finansowania, marketingu i procesów rozwojowych" [Olearnik, Pluta-Olearnik 2016, ss. 139–148]. Takie ujęcie wiąże się z poszerzeniem tradycyjnego modelu uczelni, bazującego na nadrzędnej roli edukacji i badań naukowych, o element przedsiębiorczości, rozumianej jako aktywne zachowania uczelni o charakterze proefektywnościowym i prorynkowym. Uniwersytet przedsiębiorczy definiowany jest jako: (1) dążący do uzyskania silnej pozycji na rynku dydaktycznym i badawczym, (2) osiągający korzyści z komercjalizacji swoich usług, (3) współpracujący z otoczeniem na zasadzie obustronnej korzyści [Olearnik, Pluta-Olearnik 2016, ss. 139–148]. W niektórych ujęciach idea przedsiębiorczości akademickiej bywa jednakże zawężana, niekiedy nawet do relatywnie wąskiego zakresu działań, takich jak zakładanie i prowadzenie przez pracowników naukowych uczelni przedsiębiorstw typu spin-off i spin-out [Poznańska 2014, ss. 164–172].

W ujęciach uniwersytetu przedsiębiorczego wyodrębnić też można nurt określany jako skrajny, w ramach którego uznaje się, że uczelnie powinny zacząć funkcjonować na zasadach bardzo bliskich przedsiębiorstwom komercyjnym, traktując usługi edukacyjne i badania naukowe jako towar oferowany na zasadach rynkowych. Takie rozumienie przedsiębiorczości akademickiej – zdaniem niektórych autorów – rodzi obawy związane z przekształcaniem się uczelni w konsorcja zajmujące się „wytwarzaniem wyższego wykształcenia" [Czerepaniak-Walczak 2010, ss. 53–55; Drynia 2017, ss. 81–90].

Badania prowadzone na europejskich uniwersytetach, które wpisują się w szersze ujęcie przedsiębiorczości akademickiej, pozwoliły na zidentyfikowanie cech wspólnych uczelni określanych jako przedsiębiorcze, takich jak [Jóźwiak, Morawski 2009, s. 52; Drynia 2017, ss. 81–90]:

- misja centrum zarządzającego uczelnią, uwzględniająca innowacyjne podejście w zarządzaniu,
- kluczowa rola relacji z otoczeniem,
- dywersyfikacja źródeł finansowania działalności uczelni,
- rozwijanie kultury przedsiębiorczości, której wyrazem jest także dbałość o wizerunek,

- nowoczesność, aktualizacja i uwzględnianie zachodzących zmian w postrzeganiu dyscyplin naukowych i kształtowaniu wydziałów i kierunków uczelni.

Badania prowadzone w nurcie węższego rozumienia przedsiębiorczości akademickiej, przeprowadzone na 454 polskich uczelniach, wykazały, że zainteresowanie prowadzeniem własnych firm typu spin-off i spin-out przez przedstawicieli kadry naukowej jest znikome. Niemniej wyniki badań wskazują na dostrzeganie zalet prowadzenia działalności gospodarczej w powiązaniu ze strukturami uczelni, takich jak: oczekiwane wsparcie ze strony uczelni, mniejsze ryzyko i większa stabilizacja. Analiza odpowiedzi udzielanych na pytanie, czy pracownicy mogą spodziewać się aprobaty i wsparcia ze strony uczelni przy decyzjach o rozpoczęciu działalności gospodarczej, wykazała, że w relatywnie najmniejszym stopniu zadowoleni z takich decyzji pracowników mogą być ich bezpośredni przełożeni [Banerski i in. 2009].

W ujęciu J. Olearnika i M. Pluty-Olearnik [2016, ss. 139–148] za atrybuty przedsiębiorczości akademickiej uznaje się:

1. orientację ekonomiczną, której odzwierciedleniem jest przyjęcie efektywności ekonomicznej za jeden z głównych celów działania uczelni;
2. orientację rynkową, oznaczającą przyjęcie mechanizmu rynkowego jako kryterium decyzji bieżących i rozwojowych;
3. orientację innowacyjną, którą można rozumieć jako kreowanie innowacji na polach: tworzenia wiedzy i jej przekazywania, kształtowania relacji z otoczeniem i zarządzania wszystkimi procesami uczelni;
4. orientację menedżerską, wyrażającą się w zarządzaniu uczelnią opartym na regułach biznesowych oraz na współczesnych metodach i technikach zarządzania stosowanych w przedsiębiorstwach.

Warto zauważyć, że w przedstawionym powyżej ujęciu przedsiębiorczości akademickiej wyraźnie zaznacza się obecność postulatów Nowego Zarządzania Publicznego. Natomiast w zaprezentowanym w dalszej części ujęciu uwidacznia się idea tworzenia sieci powiązań publicznych (*public networks*), charakterystyczna dla koncepcji *Public Governance*. Z. Makieła [2017, ss. 23–38] uważa, że przedsiębiorczy uniwersytet powinien charakteryzować się przede wszystkim intensywnymi i trwałymi kontaktami ze społeczeństwem, organizacjami biznesu, przedsiębiorstwami, korporacjami, innymi ośrodkami badawczymi, edukacyjnymi i samorządowymi. Budowanie struktur sieciowych sprzyja – zdaniem autora – procesowi komercjalizacji wiedzy, a w konsekwencji uelastycznieniu finansowania działalności uczelni. Z kolei do idei neoweberyzmu nawiązuje zjawisko pretendowania władz centralnych do roli inicjatora i kreatora przedsiębiorczości akademi-

ckiej. Jak zauważa Z. Makieła [2017, ss. 23–38], przedstawiciele władz podkreślają konieczność dostosowywania się uczelni do zmieniających się warunków społecznych i gospodarczych, co ma się przejawiać między innymi w transferze wyników badań do gospodarki i zacieśnieniu współpracy uczelni ze światem biznesu.

Przyjęcie szerszego ujęcia przedsiębiorczości akademickiej – tak jak w niniejszym opracowaniu – wiąże się z przedstawianiem jej przejawów w wielu wymiarach, w tym w ramach [Drynia 2017, ss. 81–90; Olearnik, Pluta-Olearnik 2016, ss. 139–148]: (1) kształcenia w obszarze przedsiębiorczości i rozwijania postaw przedsiębiorczych wśród studentów, (2) rozwijania gospodarczej aktywności i wspierania studentów, absolwentów i pracowników w zakresie transferu wiedzy i technologii do gospodarki, (3) umiędzynarodowienia, a także (4) kreowania nowych przedsięwzięć dydaktycznych.

Operacjonalizacja idei przedsiębiorczości akademickiej – studium przypadku

Misja Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, na przykładzie której omówione zostaną działania w zakresie przedsiębiorczości akademickiej – sformułowana została następująco: „**Być wiodącym ośrodkiem twórczej myśli i kształcenia ekonomicznego w naszym regionie Europy**”. Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu szeroko współpracuje z otoczeniem gospodarczym. Stwierdza się, że ambicją uczelni jest współkreowanie środowiska zaangażowanego w sprawy regionu, które inspirować będzie procesy budowy aktywnego społeczeństwa obywatelskiego, służyć idei integracji europejskiej, tworzyć wzorce postaw otwartych, odpowiedzialnych i etycznych, a zarazem przygotować ludzi kompetentnych, przedsiębiorczych, twórczych oraz dobrze zorientowanych w realiach współczesnej, konkurencyjnej gospodarki rynkowej.

Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu od wielu lat aktywnie uczestniczy w różnorodnych formach współpracy z jednostkami biznesowymi, zarówno na poziomie lokalnym (obszar województwa dolnośląskiego), jak i krajowym oraz międzynarodowym. Aspekt współpracy z otoczeniem biznesowym rozpatrywany jest z perspektywy trzech grup: (1) studentów, (2) pracowników i (3) przedstawicieli biznesu. Uważa się, że tylko takie szerokie podejście pozwala na stworzenie trwałych ram współpracy i gwarantuje rozwój innowacyjności. Uczelnia współpracuje z mikro, małymi i średnimi firmami, jak również dużymi podmiotami, reprezentującymi liczne sektory polskiej gospodarki, m.in.: transport, tu-

rystykę, energetykę, komunikację, informatykę, żywność, ochronę środowiska, produkcję maszyn i materiałów budowlanych.

Jako główne obszary kształtowania przedsiębiorczości akademickiej, w tym współpracy z przedstawicielami biznesu, wymienia się:

1. projekty badawcze, prace rozwojowe i inicjatywy wdrożeniowe,
2. usługi świadczone na rzecz przedsiębiorstw, transfer wiedzy,
3. inkubator na rzecz rozwoju przedsiębiorczości, wsparcie innowacyjnych przedsiębiorstw i start-upów,
4. współpracę student–biznes, rozwój oferty dydaktycznej,
5. współpracę pracownik uczelni–biznes, rozwój oferty dydaktycznej,
6. szkolenia otwarte i zamawiane oraz studia podyplomowe,
7. konferencje, seminaria i wykłady otwarte,
8. współpracę z kołami naukowymi i stowarzyszeniami,
9. najem sal i powierzchni promocyjnych,
10. najem powierzchni sportowych w Uniwersytecie Ekonomicznym we Wrocławiu.

Pokrótce przybliżona zostanie sfera operacjonalizacji wymienionych obszarów. ***Projekty badawcze, prace rozwojowe i inicjatywy wdrożeniowe*** przejawiają się w: (1) realizacji projektów badawczych oraz badawczo-rozwojowych finansowanych ze środków prywatnych przedsiębiorcy lub dofinansowanych w ramach programów krajowych oraz międzynarodowych, (2) udziale w projektach w roli lidera, partnera lub podwykonawcy, (3) opracowywaniu wniosków o przyznanie dofinansowania na realizację wspólnych projektów naukowo-badawczych oraz wdrożeniowych, (4) sprzedaży lub licencjonowaniu wynalazków opracowanych w Uniwersytecie Ekonomicznym we Wrocławiu, (5) opracowywaniu zakresów badań, metodyk oraz określaniu wskaźników pomiaru. Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu prowadzi duże projekty badawczo-rozwojowe, również o zasięgu międzynarodowym. Od 2014 roku uczelnia realizuje w ramach programu AAL Joint Programme projekt pt. *Active Retiree and Golden Workers Gate (ActGo-Gate)*, którego celem jest stworzenie elektronicznej platformy wymiany usług dedykowanej przedsiębiorczości, sprzyjającej samorealizacji i aktywizacji na polu życia społecznego osób dojrzałych oraz aktywnych emerytów. W wyniku realizacji projektu stworzony zostanie model platformy wymiany usług wśród członków lokalnych społeczności wraz z propozycją mobilnego systemu informatycznego wspierającego jego działanie. Ponadto planowane jest przeprowadzenie testowania i ewaluacji koncepcji modułów platformy ActGo-Gate, otrzymanych od partnerów konsorcjum. Niedawno zakończono realizację projektu *Transnational LOGistics' Improvement through Cloud computing and*

innovAtive cooperative business modeLs, w ramach którego opracowano model *Cloud Computing* – innowacyjne, przełomowe narzędzie redukcji kosztów transakcyjnych współpracy międzynarodowej w dziedzinie logistyki (finansowany z Programu Central Europe) oraz Inteligentny Kokpit Menedżerski (InKoM) finansowany przez Narodowe Centrum Badań i Rozwoju (program Innotech), którego celem było opracowanie inteligentnego kokpitu dla menedżerów małych i średnich przedsiębiorstw (MSP), ułatwiającego analizę i interpretację sytuacji ekonomicznej przedsiębiorstwa na tle konkurencyjnego rynku. Dzięki realizacji InKoM uzyskano możliwość wzbogacenia i rozszerzenia metod monitorowania działalności firmy dostępnych w systemach informacyjno-analitycznych (SIA) oraz klasy Business Intelligence (BI).

Władze uczelni, dbając o pogłębianie wiedzy w obszarach zainteresowań pracowników naukowo-dydaktycznych, powołały następujące wyspecjalizowane centra naukowo-badawcze, które mają przyczyniać się do dalszego rozwoju określonych dziedzin: (1) Akademickie Badawcze Centrum Przedsiębiorstw Społecznych, (2) Centrum Badań i Rozwoju Innowacji Społecznych, (3) Centrum Transferu wiedzy, kompetencji i umiejętności – Akcelerator ICT, (4) Akademickie Centrum Badań i Rozwoju BioR&D, (5) Akademickie Centrum Innowacji Biznesowych, (6) Centrum Badań Finansowych, (7) Centrum Badawczo- Rozwojowe Samorządu Terytorialnego, (8) Centrum Doskonałości dla Zrównoważonego Rozwoju w Uniwersytecie Ekonomicznym we Wrocławiu, (9) Centrum Badań Azji i Pacyfiku. Bardzo często centra współtworzą specjaliści z różnych dziedzin naukowych, co gwarantuje interdyscyplinarność jednostek i podejmowanych działań.

Kadra Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, szczególnie Wydziału Inżynieryjno-Ekonomicznego, z sukcesem pracuje nad wynalazkami. Wśród wynalazków zgłoszonych w ostatnim czasie w UP RP znalazły się: (1) urządzenie do pomiaru siły i objętości masy wody opadowej, (2) sposób ciągłego biologicznego zmniejszania barwy buraczanego wywaru melasowego, (3) sposób biologicznego usuwania betainy z wywaru melasowego, (4) sposób otrzymywania polisacharydu nieskrobiowego ze zbóż, (5) sposób wytwarzania chleba i chleb o zawartości błonnika pokarmowego, (6) sposób wytwarzania kwasu szczawiowego metodą solide state, (7) sposób sterowania procesem wzrostu drobnoustrojów, zwłaszcza drożdży piekarskich, (8) mąka o obniżonej zawartości kalorycznej, (9) podłoże do biosyntezy kwasu szczawiowego. W przypadku niektórych rezultatów własności intelektualnych Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu podpisał z przedsiębiorcami umowy o współwłasności praw do wynalazku/patentu lub wdrożenia wypracowanego rozwiązania. Jednostką wspierającą gremia naukowe w zakresie powyższych inicjatyw jest Centrum Zarządzania Projektami.

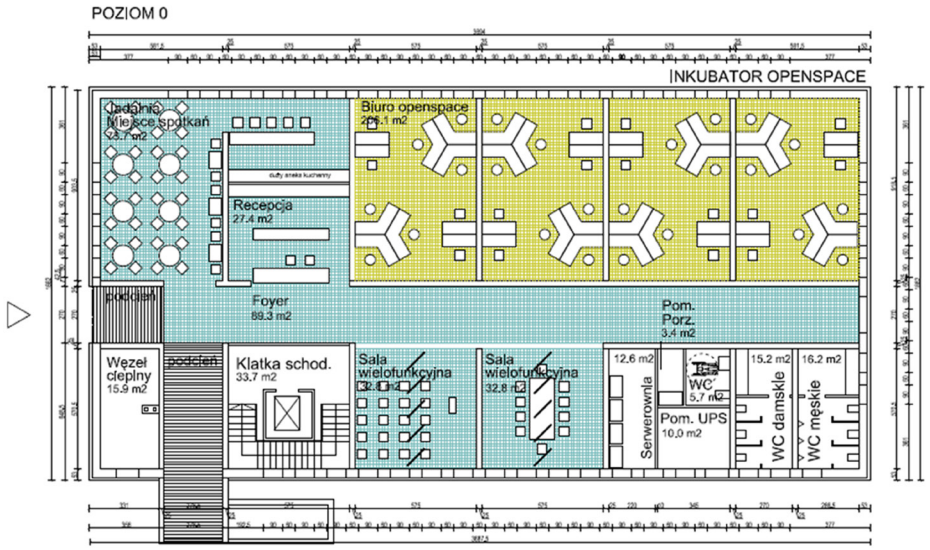
Obszar ***Usługi świadczone na rzecz przedsiębiorstw, transfer wiedzy*** uwidacznia się w następujących działaniach: (1) realizacja usług zamawianych przez przedsiębiorców, w tym: ekspertyz, analiz, optymalizacji procesowych i opinii o innowacyjności, (2) doradztwo oraz nadzór nad procesem wdrażania wypracowanych rozwiązań, (3) analizy laboratoryjne, (4) projektowanie aplikacji internetowych, (5) projektowanie i prowadzenie badań rynku, społeczeństwa, w tym badań ankietowych.

W latach 2012–2016 Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu prowadził analizy, opracowywał rozwiązania produktowe i procesowe umożliwiające rozwój firm, wystawiał opinie o innowacyjności, jak również świadczył usługi doradcze na rzecz przedsiębiorstw z całego kraju, w tym dla następujących podmiotów: POLBUS-PKS Sp. z o. o., Dolnośląska Agencja Rozwoju Regionalnego S.A., Przedsiębiorstwo Komplementacji Dostaw i remontów Maszyn Roboczych Ciężkich Doltech Sp. z o.o., KGHM Polska Miedź S.A., GRUPA AZOTY S.A., Pośrednictwo ubezpieczeniowo-finansowe Sebastian Biela, InfoBase Michał Jur, JT Serwis Marcin Ładowski, DELOITTE POLSKA Sp. z o.o. W ciągu ostatnich trzech lat zrealizowano 25 opisanych wyżej umów. O konkurencyjności oferty Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu w tym zakresie decydują: szerokie zaplecze naukowe, bogate doświadczenie pracowników oraz kontakty międzynarodowe. Przekłada się to bezpośrednio na wypracowywanie optymalnych rozwiązań czerpanych z najlepszych praktyk stosowanych w kraju i za granicą. Jednostką wspierającą gremia naukowe w zakresie powyższych inicjatyw jest Centrum Zarządzania Projektami.

W trzeci z wymienianych wcześniej obszarów kształtowania przedsiębiorczości akademickiej ***– Inkubator na rzecz rozwoju przedsiębiorczości, wsparcie innowacyjnych przedsiębiorstw i start-upów*** – wpisuje się przede wszystkim powołany w 2016 roku Uniwersytecki Inkubator Przedsiębiorczości (UIP) Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, którego głównym celem jest stwarzanie warunków organizacyjnych i technicznych ułatwiających powstawanie nowych i rozwój istniejących przedsiębiorstw z sektora MMŚP. Do zadań UIP należy: (1) wsparcie biznesowe, konsulting, doradztwo udzielane w zakresie uruchamiania i rozwoju działalności gospodarczej, m.in. w obszarze: marketingu, księgowości, finansów, własności intelektualnej, przepisów prawa, podatków, transferu i komercjalizacji technologii, nawiązywania i podtrzymywania kontaktów biznesowych, (2) wsparcie w procesie pozyskiwania zewnętrznych funduszy na rozwój działalności gospodarczej (np. dotacje, sponsorzy, organizacja spotkań biznesowych, nawiązywanie kontaktów z partnerami biznesowymi), (3) stwarzanie warunków organizacyjnych i technicznych ułatwiających powstawanie nowych i rozwój istniejących przedsiębiorstw z sektora MMŚP,

m.in. poprzez: udostępnianie przestrzeni biurowej dla prowadzenia działalności gospodarczej oraz organizacji spotkań biznesowych, zapewnianie urządzeń służących podstawowej obsłudze biurowej oraz udostępnianie infrastruktury i łączy telekomunikacyjnych o wysokiej przepustowości. Głównym sektorem działalności inkubatora jest ICT. W ramach inicjatywy wyremontowano budynek O i przystosowano tę nieruchomość do potrzeb działalności inkubatora UIP. Poniżej zostały przedstawione wizualizacje i rzuty kondygnacji (rys. 1).

Rysunek 1. Wizualizacja i rzuty kondygnacji Uniwersyteckiego Inkubatora Przedsiębiorczości (UIP) Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu



Źródło: dokumentacja organizacyjna Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu.

W obszar czwarty – ***współpraca student–biznes i rozwój oferty dydaktycznej*** – wpisują się przede wszystkim następujące inicjatywy: (1) pośrednictwo pracy, *career coaching*, doradztwo kariery, TSR, (2) Targi Pracy „Spotkanie z pracodawcą",

(3) kampanie informacyjno-promocyjne, employer brandingowe: publikacja katalogu pracodawców; „Safari Kariery – wytrop pracę w branży" – cykliczne spotkania branżowe i Open space z DSBK, (4) mentoring dla studentów – we współpracy z przedstawicielami biznesu, (5) organizacja szkoleń specjalistycznych dla studentów, (6) organizacja fakultatywnych praktyk zawodowych i staży i (7) wizyty studyjne. Wymienione powyżej zadania realizuje głównie Biuro Karier i Promocji Zawodowej.

Ponadto Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu współpracuje z przedstawicielami biznesu w zakresie: (1) współtworzenia programów kształcenia i profili kompetencji absolwentów, (2) udziału praktyków w procesie kształcenia, (3) przygotowywania prac dyplomowych przez studentów wszystkich stopni kształcenia we współpracy z biznesem lub w odpowiedzi na zagadnienia problematyczne zgłaszane przez biznes, (4) fundowania przez przedsiębiorców stypendiów. W tym przypadku współpraca jest prowadzona bezpośrednio przez katedry lub za pośrednictwem Centrum Zarządzania Projektami. Zadania te są też najczęściej wymienianymi obszarami współpracy w umowach ramowych zawieranych przez Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu z przedstawicielami biznesu.

W obszarze piątym – ***Współpraca pracownik uczelni–biznes, rozwój oferty dydaktycznej*** – zaznaczyć należy udział kadry naukowej Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu w stażach realizowanych w firmach. Ponadto przygotowywane są prace dyplomowe dotyczące zagadnień leżących w obszarze zainteresowań danego podmiotu gospodarczego, co bardzo często przyczynia się do rozwiązania problemów badawczych i rozwojowych przedsiębiorcy.

Obszar szósty – ***Szkolenia otwarte i zamawiane oraz studia podyplomowe*** – to przede wszystkim oferta edukacyjna Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, udostępniana w nowoczesnym Centrum Kształcenia Ustawicznego. Oferta studiów podyplomowych obejmuje ponad 100 kierunków. W każdym roku akademickim uruchamia się ok. 70 edycji studiów, w tym na kierunkach prowadzonych w języku angielskim. W ciągu trzech ostatnich lat przeprowadzono 90 edycji szkoleń otwartych, w których udział wzięło łącznie ponad 1000 osób, zrealizowano też kilkanaście szkoleń zamawianych. W celu ciągłego podnoszenia jakości kształcenia wprowadzono w Centrum Kształcenia Ustawicznego elektroniczne ankiety ewaluacyjne, które w szybki i prosty sposób pozwalają na badanie opinii słuchaczy na temat studiów podyplomowych oraz szkoleń, zarówno w aspektach merytorycznych, jak i organizacyjnych. Blisko połowa kadry dydaktycznej studiów podyplomowych to sprawdzeni praktycy: doświadczeni menedżerowie, eksperci i specjaliści dzielący się swoją wiedzą i doświadczeniami.

Kolejne dwa obszary kształtowania przedsiębiorczości akademickiej w Uniwersytecie Ekonomicznym we Wrocławiu wiążą się z organizowaniem licznych ***konferencji, seminariów i wykładów otwartych*** (obszar siódmy) oraz ze ***współpracą z kołami naukowymi i stowarzyszeniami*** (obszar ósmy). Współpraca z samorządem studenckim, organizacjami studenckimi i kołami naukowymi jest nawiązywana bezpośrednio przez podmioty gospodarcze. Działają one wprawdzie w strukturach Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, niemniej cechują się dużą niezależnością i swobodą działań.

Obszar dziewiąty **– *Najem sal i powierzchni promocyjnych*** – odnosi się do możliwości wynajęcia na terenie uczelni powierzchni dydaktycznych, konferencyjnych oraz podejmowania akcji promocyjnych. Najczęściej spotykane formy współpracy to: (1) wynajem sal od 30 do 435 osób, (2) wynajem powierzchni w holach budynków na potrzeby akcji reklamowych, (3) dystrybucja plakatów na terenie uczelni, (4) wynajem ekranu LED zlokalizowanego na terenie kampusu. Za działania w tym obszarze odpowiada Dział Zarządzania Nieruchomościami.

Ostatni, dziesiąty obszar to ***Najem powierzchni sportowych w Uniwersytecie Ekonomicznym we Wrocławiu***. Oferta uczelni w tym zakresie obejmuje: (1) basen i naukę pływania, (2) siłownię, (3) saunę, (4) ścianę wspinaczkową i (5) najem sali sportowej. Za działania w tym obszarze odpowiada Studium Wychowania Fizycznego.

Zakończenie

Rozpatrywanie idei przedsiębiorczości akademickiej na gruncie uczelni publicznej uzasadnia potrzebę brania pod uwagę specyficznych warunków funkcjonowania organizacji sektora publicznego. Obok uwzględniania takich cech, jak występowanie liczniejszych i wyraźniejszych symptomów organizacji biurokratycznej warto zwracać uwagę na dominujący w danym okresie model/koncepcję zarządzania publicznego. Uwidaczniająca się obecnie tendencja do przyjmowania założeń neoweberyzmu wiąże się między innymi z reafirmacją roli państwa jako zasadniczego podmiotu w rozwiązywaniu nowych problemów łączących się z globalizacją, technologiczną zmianą czy wyzwaniami demograficznymi. W te nowe wyzwania, a może raczej w sposoby odpowiadania na nie, wpisuje się idea przedsiębiorczości akademickiej uczelni publicznych.

Sama rozpatrywana tu idea przedsiębiorczości akademickiej definiowana bywa wąsko: jako utożsamienie jej z działaniami, takimi jak zakładanie i prowadzenie przez pracowników naukowych uczelni przedsiębiorstw typu spin-off

i spin-out, lub szeroko: jako szereg inicjatyw poszerzających tradycyjne obszary i sposoby działania uczelni.

Rozpatrując operacjonalizację idei przedsiębiorczości akademickiej w jej szerokim ujęciu, posłużono się przykładem Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, w ramach którego owa operacjonalizacja uwidoczniła się w takich typach działań, jak: (1) projekty badawcze, prace rozwojowe i inicjatywy wdrożeniowe, (2) usługi świadczone na rzecz przedsiębiorstw, transfer wiedzy, (3) inkubator na rzecz rozwoju przedsiębiorczości, wsparcie innowacyjnych przedsiębiorstw i start -upów, (4) współpraca student–biznes, rozwój oferty dydaktycznej, (5) współpraca pracownik uczelni–biznes, rozwój oferty dydaktycznej, (6) szkolenia otwarte i zamawiane oraz studia podyplomowe, (7) konferencje, seminaria i wykłady otwarte, (8) współpraca z kołami naukowymi i stowarzyszeniami, (9) najem sal i powierzchni promocyjnych i (10) najem powierzchni sportowych w Uniwersytecie Ekonomicznym we Wrocławiu. Opisując podejmowane działania, odniesiono się do aspektu podmiotowego, każdorazowo wskazując jednostkę w strukturze uczelni odpowiadającą za dany obszar działań.

Bibliografia

Banerski G., Gryzik A., Matusiak K., Mażewska M., Stawasz E. (2009), *Przedsiębiorczość akademicka. Raport z badania*, PARP [online], https://www.nauka.gov.pl/polska-nauka/przedsiebiorczosc-akademicka-raport-z-badania,archiwum,1,akcja,pdf.html+&cd=9&hl=pl&ct=clnk&gl=pl, dostęp: 05.21.2018.

Bąk-Grabowska D., Lichtarski J. (2017), *Zarządzanie publiczne – rozważania o granicach*, „Zarządzanie Publiczne", nr 2(40), ss. 7–16.

Białynicki-Birula P., Ćwiklicki M., Głowacki J., Klich J. (2016), *Konceptualizacja neoweberyzmu w literaturze przedmiotu* [w:] S. Mazur (red.), *Neo-weberyzm w zarządzaniu publicznym. Od modelu do paradygmatu?*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa, ss. 28–58.

Borry E.L. (2016), *A New Measure of Red Tape: Introducing the Three-Item Red Tape (TIRT) Scale*, „International Public Management Journal", vol. 19, issue 4, ss. 573–593.

Boyne G.A., Walker R.M. (2010), *Strategic Management and Public Service Performance: The Wah Ahead*, „Public Administration Review", December, Special Issue, ss. 185–192.

Bozeman B., Feeney M.K. (2011), *Rules and Red Tape: A Prism for Public Administration Research and Theory*. Armonk, NY: M.E. Sharpe.

Chełpa S. (2006), *Metody badań problematyki kadrowej* [w:] T. Listwan (red.), *Zarządzanie kadrami*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa, ss. 366–392.

Czerepaniak-Walczak M. (2010), *Uniwersytet – instytucja naukowo-edukacyjna czy przedsiębiorstwo?* [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zając (red.), *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

Dmochowski M., Jurczuk A. (2003), *Świadczenie usług publicznych w krajach Europy Środkowej i Wschodniej – funkcjonujące rozwiązania i kierunki przemian*, „Samorząd Terytorialny", nr 3, ss. 70–75.

Drynia O. (2017), Przedsiębiorczy wymiar działalności instytucji publicznych na przykładzie polskich uczelni publicznych, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu", nr 487, ss. 81–90.

Hazlett S.A., McAdam R., Walker T. (2013), *The role of operations management in public sector policy and practice alignment: a local government analysis*, „Production Planning & Control", vol. 24, ss. 988–1001.

Jóźwiak J., Morawski R.Z. (2009), *Społeczna rola szkolnictwa wyższego i jego misja publiczna w perspektywie dekady 2010–2020* [w:] M. Rószkiewicz (red.), *Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Karwan K., Markland R. (2006), *Integrating service design principles and information technology to improve delivery and productivity in public sector operations: the case of South Carolina DMV*, „Journal of Operations Management", nr 24(4), ss. 347–362.

Makieła Z. (2017), *Model uniwersytetu trzeciej generacji XXI wieku – przedsiębiorczy, innowacyjny uniwersytet*, „Folia Oeconomica Cracoviensia", vol. LVIII, ss. 23–38.

Markowski T., Banachowicz B. (2003), *Nowoczesne zarządzanie w jednostkach samorządu terytorialnego*, „Współczesne zarządzanie", nr 4, ss. 30–32.

Mazur S. (red.) (2016), *Neo-weberyzm w zarządzaniu publicznym. Od modelu do paradygmatu?*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa.

Olearnik J., Pluta-Olearnik M. (2016), *Atrybuty przedsiębiorczej uczelni w polskiej praktyce*, „Marketing i zarządzanie", nr 1(42), ss. 139–148.

Poznańska K. *(2014), Przedsiębiorczość akademicka – cechy i znaczenie w gospodarce światowej i polskiej* [w:] T. Kraśnicka (red.)*, Innowacyjność współczesnych organizacji. Kierunki i wyniki badań. Część II.,* Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach, Katowice, ss. 164–172.

Rainey H.G., Bozeman B. (2000), *Comparing Public and Private Organizations: Empirical Research and the Power of the A Priori*, „Journal of Public Administration Research and Theory", vol. 10, issue 2, ss. 447–470.

Rogoziński K. (2008), *Sfera publiczna fundamentem sektora usług publicznych*, „Współczesne Zarządzanie", nr 1, ss. 5–18.

Stake R. (2005), *Case studies* [w:] N. Denzin, Y. Lincoln (red.), *Handbook of Qualitative Research*, Sage Publications, Thousand Oaks, London-New Delhi, ss. 445–446.

Sześciło D. (2015), *Współzarządzanie jako koprodukcja usług publicznych*, „Zarządzanie Publiczne", nr 1(31), ss. 13–21.

Yin R.K. (2009), *Case study research. Design and methods*, SAGE Publications, Thousand Oaks, London–New Delhi.

Justyna M. Bugaj
Uniwersytet Jagielloński,
Instytut Ekonomii, Finansów i Zarządzania

Wsparcie organizacyjne rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich – propozycja modelu

Wprowadzenie

Wsparcie rozwoju pracowników może zapewnić uczelni wysoki prestiż i przewagę konkurencyjną w długiej perspektywie czasu. Ze strony organizacyjnej pozwala uzyskać przywiązanie, zaangażowanie i lojalność pracowników, im z kolei zapewnia bezpieczeństwo zatrudnienia, poprawę warunków pracy i rozwój.

Wymagania wobec rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich zmieniły się znacznie w ostatnim czasie. Są oni zobowiązani nie tylko do stałego doskonalenia i weryfikacji trafności przyjmowanych w pracy metod i rozwiązań, wywiązywania się z obowiązków dydaktycznych, aktywnego uczestnictwa w kongresach, konferencjach, zjazdach i seminariach, publikowania i prowadzenia badań, ale także do zarządzania projektami, w tym pozyskiwania i rozliczania przyznanych funduszy, samodzielności myślenia i działania, kreatywności, krytycyzmu, otwartości na nowe myśli i idee, dojrzałości naukowej. Nauczyciel akademicki powinien także potrafić łączyć swoje potrzeby doskonalenia i rozwoju z odpowiedzialnością za kształcenie studentów oraz oczekiwaniami przełożonych i władz uniwersytetu co do podejmowania różnych prac organizacyjnych na rzecz uczelni, a także na rzecz społeczności akademickiej oraz z wymaganiami rozwoju zawodowego, od którego właściwie zależy zatrudnienie i awans.

Celem niniejszego opracowania jest przedstawienie propozycji modelu procesu rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich na przykładzie ścieżki dydaktycznej. Aby zrealizować ów cel, zastosowano metodę analizy literatury, wykorzystując opracowane wcześniej kryteria oraz konkluzje z doświadczeń własnych dotyczących

współpracy z jednym z centrów rozwojowych w Polsce. Stwierdzono, że każdy proces rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich powiązany ze strategią uczelni należy wspierać organizacyjnie. Postawiono następujące pytania: Z jakich elementów powinien składać się proces organizacyjnego wsparcia rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich, by uniwersytet, realizując swoje podstawowe zadania, mógł łączyć tradycję dotychczasowego funkcjonowania z nowoczesnym zarządzaniem? Kiedy władze uczelni powinni aktywnie wspierać ten proces? Postanowiono udzielić odpowiedzi na pytania, opisując przykładową ścieżkę rozwoju zawodowego w obszarze dydaktycznym. Oprócz niej wyodrębniono jeszcze ścieżkę naukowo-badawczą, naukowo-dydaktyczną i kierowniczą[1]; nie są one jednak przedmiotem niniejszego opracowania.

Tekst jest pisany z perspektywy nauk ekonomicznych i w ramach nauk o zarządzaniu, w subdyscyplinie zarządzanie zasobami ludzkimi i zarządzanie rozwojem pracowników. Wpisuje się w dyskusję dotyczącą rozwoju pracowników w uczelniach oraz rozwoju uniwersytetów.

HRD a rozwój zawodowy nauczycieli akademickich

Zarządzanie rozwojem pracowników (HRD – *Human Resource Development*) wykształciło się w latach 80. ubiegłego wieku w ramach ewolucji od wąsko rozumianych szkoleń i treningu do kompleksowego podejścia [Pocztowski 2007, s. 273]. Najczęściej odnosiło się do zagadnień związanych „z indywidualnym i organizacyjnym uczeniem się, wzbogacaniem wiedzy, doskonaleniem umiejętności i zdolności, kształtowaniem wartości i postaw ludzi w środowisku pracy" [*From the editors* 2013, s. 7]. Stąd HRD kojarzony jest z takimi zagadnieniami, jak: szkolenia, rozwój pracowników, kariera, zarządzanie talentami, uczenie się, edukacja, ale też doskonalenie efektywności pracy na poziomie jednostki, grupy, organizacji. HRD jako pojęcie wypracowane przez G.N i L. McLeanów oznaczało „procesy lub czynności, które w perspektywie krótko- lub długoterminowej mają potencjał (do) rozwijania wiedzy dorosłych w ich miejscu pracy, wiedzy eksperckiej, podnoszenia wydajności oraz wzrostu zadowolenia, w celu osiągnięcia osobistego lub grupowego/zespołowego zysku, lub działając na rzecz organizacji, społeczności, narodu lub, ostatecznie, całej ludzkości" [McLean, McLean 2001, s. 322]. Stąd HRD jako proces zachęcał

[1] Opisane szerzej w: [Bugaj 2016]. Ścieżka dydaktyczna została tutaj zmodyfikowana i przedstawiona szerzej.

„pracowników do nabywania nowych umiejętności i wiedzy dzięki różnym programom szkoleniowym i sposobom uczenia się" [Listwan 2010, s. 240]. W tym znaczeniu również R.A. Swanson i E.F. Holton traktują HRD jako „proces rozwoju oraz uwalniania ludzkiej wiedzy poprzez rozwój organizacji, szkolenia i rozwój pracowników" [Swanson 2001, s. 304], którego celem jest doskonalenie pracownika, zespołu lub organizacji. HRD rozumiany jest też jako „celowe konfiguracje przedsięwzięć wzbogacania wiedzy, rozwijania zdolności, kształtowania wartości, postaw, motywacji i umiejętności, a także dbania o kondycję fizyczną i psychiczną osób wykonujących pracę, które to przedsięwzięcia prowadzą do wzrostu jej efektywności oraz podniesienia wartości rynkowej zasobów ludzkich" [Pocztowski 2007, s. 274].

W HRD można wyróżnić dwa główne podejścia, pierwsze związane jest z traktowaniem rozwoju jako części procesów związanych z zarządzaniem zasobami ludzkimi, drugie podejście traktuje rozwój jako osobny proces. W obu przypadkach można je rozpatrywać na poziomie całej organizacji, zespołów lub pojedynczych pracowników [Pocztowski 2007, s. 273]. Dlatego też HRD może być zdefiniowany poprzez cztery współzależne funkcje: rozwój organizacji (*organization development*, OD), rozwój kariery (*career development*, CD), szkolenia i rozwój (*training and development*, T&D) oraz wzrost wydajności (*performance improvement*, PI) [McGuire, Cseh 2006, ss. 653–667; Wang, McLean 2007, ss. 96–108; Abdullah 2009, ss. 486–495]. Stąd badając problemy zarządzania rozwojem zawodowym, należy wziąć pod uwagę identyfikację potrzeb organizacji; określanie aspiracji i możliwości rozwojowych pracowników; ocenianie pracowników; planowanie rozwoju zawodowego; doskonalenie pracowników oraz przemieszczenia organizacyjne [Listwan 2005, s. 184].

W tym kontekście również rozwój zawodowy nauczycieli akademickich jest pojęciem szerokim, obejmującym zarówno szkolenia, jak i przemieszczenia, awanse i uczenie się poprzez zdobywanie doświadczenia w pracy. W dłuższej perspektywie czasu i w kontekście cyklu aktywności zawodowej związany jest z wykonywaniem kolejnych prac z różnym zakresem obowiązków oraz z oceną postępów pracy [Sułkowski 2013, s. 116][2]. W tym znaczeniu jest procesem trwającym przez cały okres aktywnego życia zawodowego, stąd może być „chronologicznym opisem działań jednostki (podejmowanych w sferze prywatnej i zawodowej) przedstawiającym istotę, rozwój oraz możliwe implikacje charakteryzujących daną osobę

[2] Pracodawcy kwestionowali sens szkolenia pracowników, przyjmując, że to od pracowników powinno zależeć, czy zdecydują się na dokształcanie zawodowe bez formalnej pomocy, czy też pogodzą się z możliwością zastąpienia ich przez innych [Lundy, Cowling 2001, s. 254].

aspiracji w kontekście wartości wyznawanych przez nią w całym okresie aktywności" [Dubios, Rothwell 2008, s. 246].

Rozwój zawodowy jest zatem „stopniowym wzbogacaniem wiedzy, ewolucją umiejętności, postaw i zachowań danej osoby dzięki uczeniu się na podstawie różnych doświadczeń" [Rae 2006, s. 10]. Samo dokształcanie i rozwój zawodowy według A. Pocztowskiego to „procesy systematycznego doskonalenia wiedzy, zachowań i motywacji pracowników, których celem jest wyposażenie ich w umiejętności niezbędne do efektywniejszego wykonywania obecnych i przyszłych zadań" [Pocztowski 2007, s. 24]. W tym kontekście rozwój pracowników wspierany organizacyjnie można przedstawić za pomocą drabiny kompetencji, od „nieświadomej niekompetencji (nie wiem, że nie potrafię), przez świadomą niekompetencję (wiem, że nie potrafię), i świadomą kompetencję (wiem, że potrafię), do nieświadomej kompetencji (po prostu robię)" [Kossowska, Sołtysińska 2002, s. 86][3]. M. Sidor-Rządkowska uważa, że „osobą odpowiedzialną za własny rozwój zawodowy jest (a przynajmniej powinien być) pracownik". Podkreśla, że podjęcie pracy w każdej współczesnej organizacji staje się tożsame z podjęciem nauki, a to wiąże się z koniecznością nieustannego doskonalenia posiadanych kompetencji [Sidor-Rządkowska 2011, s. 136].

Dlatego rozwój zawodowy nauczycieli akademickich będzie rozumiany jako „każde działanie podejmowane przez pracownika akademickiego w celu osiągnięcia określonego poziomu kompetencji (w znaczeniu szerokim). Działania te mogą być stymulowane organizacyjnie i/lub mogą być podejmowane w ramach samokształcenia" [Bugaj 2016, s. 51].

Wymagania formalne i nieformalne dotyczące rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich

W aspekcie formalnym kariera akademicka jest zdefiniowana i stawia się jej określone wymagania dotyczące poszczególnych uniwersyteckich stanowisk. Jednak coraz częściej brane są pod uwagę inne kryteria, które należy spełnić, zanim awans będzie możliwy. Kryteria te najczęściej określają same uczelnie w wewnętrznych dokumentach, które publikowane są razem z informacjami o otwartym konkursie [Bugaj 2015, ss. 213–229].

Zgodnie z Ustawą PoSW w Polsce nauczyciele akademiccy są zatrudniani jako „pracownicy naukowo-dydaktyczni, pracownicy dydaktyczni, pracownicy naukowi,

[3] Zob też: [Mayo 2002, s. 102].

dyplomowi bibliotekarze i dyplomowi pracownicy dokumentacji i informacji naukowej" [Ustawa o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym 2011], choć nie ma jednolitych zasad powiązania stopnia lub tytułu ze stanowiskiem. W przypadku uczelni publicznych nauczyciele akademiccy z tytułem magistra zatrudnieni są najczęściej na etacie asystenta, a pracownicy ze stopniem doktora na etacie adiunkta. Obie grupy są kwalifikowane jako pracownicy naukowo-dydaktyczni (w przypadku uczelni niepublicznych częściej jako dydaktycy).

Minimalnym wymogiem formalnym niezbędnym do pełnienia funkcji kierowniczych samodzielnych jednostek organizacyjnych publicznych uczelni (instytut, wydział) jest posiadanie stopnia naukowego doktora, choć funkcje dziekanów i rektorów sprawowane są najczęściej przez osoby o statusie nie niższym niż doktor habilitowany. Stąd „podstawą kariery akademickiej jest uzyskiwanie stopni bądź tytułów naukowych; a pochodnymi w stosunku do nich są stanowiska czy funkcje" [du Vall (red.) 2013, s. 114]

Pracownicy naukowo-dydaktyczni mają obowiązek:

1. „kształcić i wychowywać studentów;
2. prowadzić badania naukowe i prace rozwojowe, rozwijać twórczość naukową albo artystyczną;
3. uczestniczyć w pracach organizacyjnych uczelni" [Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, Art. 111, ust. 1–4].

Obowiązki pracowników naukowych sprowadzają się do punktów 2 i 3, natomiast samodzielna kadra akademicka ma dodatkowo kształcić przyszłych nauczycieli akademickich. Pracownicy dydaktyczni są obowiązani:

1. „kształcić i wychowywać studentów;
2. podnosić swoje kwalifikacje zawodowe;
3. uczestniczyć w pracach organizacyjnych uczelni".

Czas pracy [Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, Art. 130, ust. 1–8] nauczyciela akademickiego jest określony zakresem jego obowiązków dydaktycznych, naukowych i organizacyjnych. Zasady ustalania zakresu tych obowiązków, rodzaje zajęć dydaktycznych objętych zakresem tych obowiązków, w tym wymiar zadań dydaktycznych dla poszczególnych stanowisk oraz zasady obliczania godzin dydaktycznych uszczegóławia senat uczelni. Roczny wymiar zajęć (kontaktowych) wynikający z ustawy określa się mianem pensum, choć 75% swego czasu nauczyciele akademiccy powinni poświęcać badaniom naukowym, a 25% dydaktyce [Oleksyn 2014, s. 169]. Pensum może być zmniejszane z tytułu pełnienia przez nauczyciela akademickiego określonych w statucie uczelni funkcji. Może też być zwiększone do wysokości podanej w Ustawie [Ustawa Prawo

o Szkolnictwie Wyższym, Art. 130 ust. 3]. I tak rektor, powierzając nauczycielowi akademickiemu wykonywanie ważnych zadań dla uczelni, może – w zakresie i na warunkach określonych w statucie – obniżyć wymiar jego zajęć dydaktycznych w okresie wykonywania powierzonych zadań poniżej dolnej granicy wymiaru godzin[4]. Wymagania formalne dotyczące poszczególnych stopni i tytułów naukowych są narastające, szczególnie w obszarze naukowo-badawczym. W przypadku kolejnych stopni lub tytułów naukowych wymaga się również osiągnięć w obszarze dydaktycznym.

Przy awansie nauczyciela akademickiego istotne są także wymagania nieformalne, jakościowe, do których zaliczyć można jego predyspozycje do wykonywania powierzonych mu zadań. Jeśli chodzi o pracę naukową mogą to być: samodzielność naukowa, śmiałość sądów, inicjatywa, innowacyjność, erudycja, znajomość języków obcych, postawa moralna i kultura osobista, uczciwość, sumienność, życzliwość, chęć służenia wiedzą i doświadczeniem, etyczne postępowanie oraz przydatność dla uczelni, wydziału, instytutu [Jastrząb-Mrozicka, Kuniński 1995, ss. 20–21]. Jednak ważny jest także talent (rozumiany jako ponadprzeciętne możliwości intelektualne, pasja, motywacja), cechy osobowości (m.in. takie jak wytrwałość, dyscyplina wewnętrzna, oryginalność, wrażliwość, emocjonalność, wiara we własne możliwości) i czynniki środowiskowe (otoczenie, sytuacja, grupy, w których uczestniczył pracownik) oraz czynniki losowe (niezależne od zamierzonego działania) [Pocztowski 2007, ss. 42–43]. Należy również podkreślić istotną rolę talentu, który jest analizowany z perspektywy potencjału intelektualnego (ponadprzeciętne możliwości intelektualne, pasja, motywacja), cech osobowości (m.in. wytrwałość, dyscyplina wewnętrzna, oryginalność, wrażliwość, bogata emocjonalność, wiara we własne możliwości, niska tolerancja dla stereotypowego myślenia) i czynników środowiskowych (otoczenie, sytuacja, grupy, w których uczestniczył pracownik i czynnii losowe, niezależne od zamierzonego działania) [Pocztowski 2008, ss. 42–43]. Bycie nauczycielem uniwersyteckim oznacza nie tylko bycie sprawnym dydaktycznie pedagogiem, ale i posiadanie umiejętności przekazania innym sztuki prowadzenia badań naukowych, ukazanie własnego stosunku do nauki, odciśnięcie osobistego piętna na wykładzie czy dyskusji seminaryjnej, zafascynowanie przedmiotem. „Praca naukowa nie może ograniczać się tylko do podążania ścieżkami poprzedników i odtwarzania ich dorobku, tak kształcenie nie może się sprowadzać do wykładania gotowej wiedzy i oczekiwania reprodukowania jej przez studentów" [Sajdak 2013, s. 106]. Jednak z praktyki wynika, że kierujący uczelniami rzadko kiedy uwzględniają perspektywę wszystkich

[4] Ustawa daje większą swobodę uczelniom niepublicznym w tym zakresie.

trzech obszarów aktywności nauczyciela akademickiego: dydaktycznej, naukowej i organizacyjnej podczas formułowania ogłoszeń rekrutacyjnych[5]. Choć oprócz wymogów formalnych można znaleźć również takie jak:

- posiadanie umiejętności prowadzenia zajęć dydaktycznych z określonej dyscypliny i specjalności,
- doświadczenie w organizowaniu spotkań naukowych,
- doświadczenie w prowadzeniu badań,
- posiadanie predyspozycji do pracy naukowej i dydaktycznej,
- umiejętność zespołowej współpracy dydaktycznej i badawczej,
- opinia opiekuna naukowego/kierownika zakładu/samodzielnego pracownika naukowego.

Dlatego często w przypadku nauczycieli akademickich mówi się o konieczności posiadania określonych zdolności i predyspozycji oraz o powołaniu do odgrywania tej wymagającej roli. Warto tutaj wspomnieć również o posiadaniu przez nich swoistej dojrzałości naukowej, którą jednak trudno zdefiniować.

Metody badawcze

Nauki o zarządzaniu są zbiorem różnych dyscyplin, subdyscyplin, specjalności, nurtów badawczych i perspektyw, co zmusza badacza do wytężonej pracy związanej z ustaleniem właściwej dla analizowanego problemu metody badawczej. Ich paradygmatem jest problem praktyczny, a „zasada problemowego ukierunkowania wymaga rozumienia i formułowania występujących problemów wykraczających poza granice dyscyplin" [Steinmann, Schreyögg 1995, ss. 43–44]. W tekście przyjęto paradygmat interpretatywno-symboliczny (dominujący, oparty na badaniach jakościowych) [Sułkowski 2011, ss. 169–175], wskazujący współzależności w złożonych strukturach społecznych i organizacyjnych i najczęściej stosowany w obszarach zarządzania pracownikami i zarządzania strategicznego. Bazowano na analizie literatury (przy określonych kryteriach), doświadczeniu własnym i przeprowadzonych wcześniej badaniach empirycznych.

Przyjęto trzy podstawowe kryteria analizy: trafność (ma dotyczyć rozwoju zawodowego pracowników, w tym szczególnie nauczycieli akademickich),

[5] Więcej w: [Bugaj 2015]. Proponowane zmiany związane z wymaganiami w obszarze kształcenia można znaleźć w [*Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*... 2013] oraz w: [*New modes of learning and teaching in higher education*...].

dostępność (w zbiorach baz ogólnych, w języku polskim lub angielskim), różnorodność (pokazywanie różnych przykładów możliwych do adaptacji w polskich warunkach), adekwatność treści artykułu do opisywanej problematyki. Na tej podstawie doszczegółowiono opracowany wcześniej model organizacyjnego wsparcia rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich opisany w piątej części niniejszego tekstu oraz przygotowano propozycję wsparcia organizacyjnego dla rozwoju obszaru dydaktycznego u nauczycieli akademickich.

Model jest przedstawieniem rzeczywistości w sposób uproszczony, ukazujący jednocześnie relacje zachodzące między różnymi elementami określonego systemu po uprzednim dokonaniu jego analizy [Smyczek 2011, s. 128]. Każdy model może budzić kontrowersje z powodu przyjętych założeń, a także z powodu złożoności problematyki szkolnictwa wyższego. Dlatego też niniejszą publikację należy odczytywać jako propozycję innego podejścia do kwestii rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich w uniwersytetach publicznych.

Model instytucjonalnego wsparcia procesu rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich

Przedstawiony model organizacyjnego wsparcia rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich wynika z przyjętej strategii ogólnej uczelni i wspiera jej realizację na poziomie operacyjnym i taktycznym. Uczelnia przyjmuje w kontekście różnych zmian w otoczeniu i wnętrzu określone podejście, które skutkuje określonym zachowaniem zatrudnionych nauczycieli akademickich, a tym samym wykonaniem lub nie założeń wynikających ze strategii ogólnej uniwersytetu. Wybór ten powinien być ustalony w wyniku rozmowy indywidualnej między nauczycielem akademickim i jego bezpośrednim przełożonym.

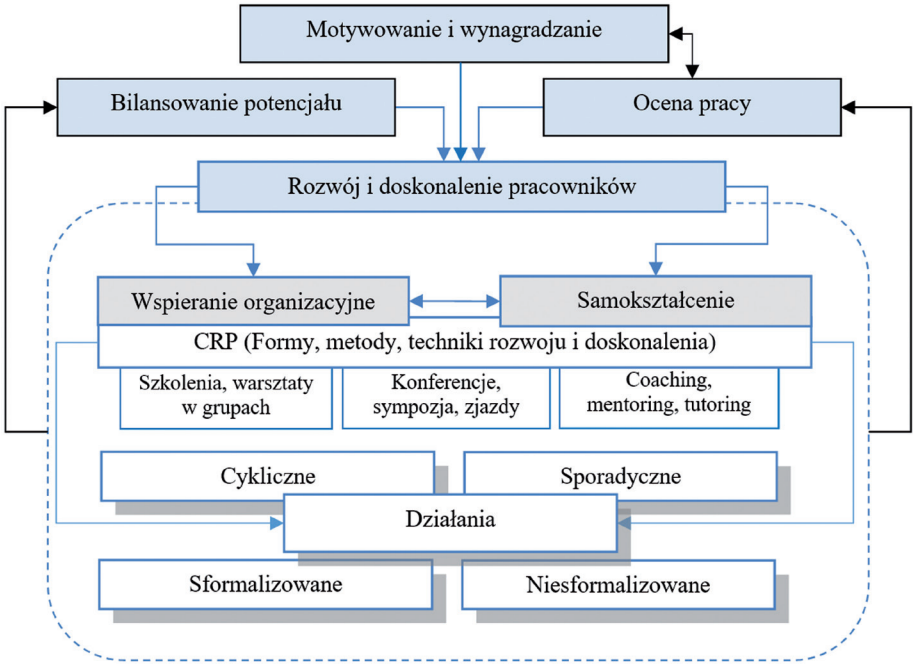
Wsparcie organizacyjne może wynikać z działalności powołanej w tym celu specjalnej jednostki, np. Centrum Rozwoju Pracowników (CRP). Działania CRP powinny wyznaczać kierunek planowanym i prowadzonym działaniom związanym z oczekiwanym rozwojem zawodowym nauczycieli akademickich. W tym przypadku działa zarówno „wiara" w możliwości zatrudnionych[6], jak i motywacja

[6] Skuteczność samospełniającej się przepowiedni sprawdzano wiele razy (podczas prowadzenia zajęć, seminariów i wyznaczania ambitnych celów studentom uczestniczącym w kursach), w innym otoczeniu: zbadano 49 absolwentów uczelni wyższych zajmujących kierownicze stanowiska w firmie AT&T – ich relatywny sukces, mierzony podwyżkami wynagrodzenia oraz potencjałem i indywidualnymi wynikami pracy oszacowanymi przez zwierzchników, w dużej mierze uzależniony był od oczekiwań firmy.

kierujących, dyscyplinująca zespół do określonych działań (wysoka samoocena kierownika).

Schematycznie relacje między tą jednostką a pozostałymi procesami wspierającymi rozwój zawodowy nauczycieli akademickich przedstawia rysunek 1. Działania rozwojowe centrum mogą być dwojakie: wspieranie ukierunkowanego rozwoju (będącego pochodną ustaleń w podprocesie rozmowy oceniającej i ustalonej ścieżki kariery zawodowej) lub wspieranie samodoskonalenia. W tym drugim przypadku, zgodnie z potrzebami, nauczyciel akademicki sam mógłby decydować, z której aktywności centrum chciałby skorzystać oraz w jaki sposób i w jakim czasie chciałby to zrobić.

Rysunek 1. Relacje w wybranych procesach ZZL – schemat poglądowy



Źródło: opracowanie własne.

Podobnie oczekiwania nauczyciela wobec kompetencji intelektualnych ucznia mogą przerodzić się w samospełniające się proroctwo na drodze edukacyjnej [Livingston 2009, s. 136]. Coraz częściej naukowcy behawioralni zwracają uwagę na zachowania, które są uzależnione od przekonań innych na ten temat, co oznacza na przykład, że pracownicy na ogół robią to, czego się po nich spodziewa przełożony [Livingston 2009, s. 134]. J.S. Livingston potwierdza, że oczekiwania zwierzchników wobec poszczególnych pracowników oraz związany z tym sposób ich traktowania w dużym stopniu determinują osiągane przez pracowników wyniki i rozwój ich kariery zawodowej [Livingston 2009, s. 135].

Cykliczne formy rozwoju i doskonalenia związane są ze stałym (lub długotrwałym) uczestnictwem nauczyciela akademickiego. Można do nich zaliczyć również uzyskanie stopnia lub tytułu naukowego. Z kolei sporadyczne formy mogą dotyczyć na przykład konieczności korekty zachowania nauczyciela akademickiego lub nagrodzenia go za wybitne osiągnięcie (np. ufundowanie stażu zagranicznego związanego tematycznie z obszarem badawczym lub pełnioną przez niego funkcją na uczelni).

Do niesformalizowanych działań rozwojowych należą między innymi uzgodnienia z bezpośrednim przełożonym co do uczestnictwa w konferencjach, seminariach czy warsztatach podnoszących posiadane kompetencje nauczyciela akademickiego. Sformalizowana ścieżka powinna być dedykowana zatrudnionym nauczycielom akademickim, opracowana i ustalona organizacyjnie, a nauczyciel akademicki ma z niej w odpowiednim cyklu i czasie skorzystać.

CRP może oferować usługi niedostępne na poziomie wydziałów, innych samodzielnych jednostek organizacyjnych lub usługi trudne do realizacji dla kierowników tychże jednostek. Dodatkowo powinno być źródłem wiedzy fachowej i aktualnej, stąd w ramach dodatkowej aktywności może oferować godziny konsultacji ekspertów, skierowane do takiego działania przez kierowników samodzielnych jednostek organizacyjnych uczelni (np. dziekanów). Owi eksperci mogą się zmieniać systematycznie, a czas spędzony na konsultacjach mógłby być rozliczany jak godziny kontaktowe (dopisane do pensum). Dlatego CRP też może wspierać:

- konsultacje i decyzje szkoleniowe,
- usługi szkoleniowe (a tym samym procesy oceny i doskonalenia),
- specjalistów, zespoły doradców działających na rzecz współpracowników, w tym wewnętrznych konsultantów,
- coaching lub mentoring kolegów z pracy/współpracowników,
- poszerzenie wiedzy przez e-learning.

Dodatkowo CRP może oferować:

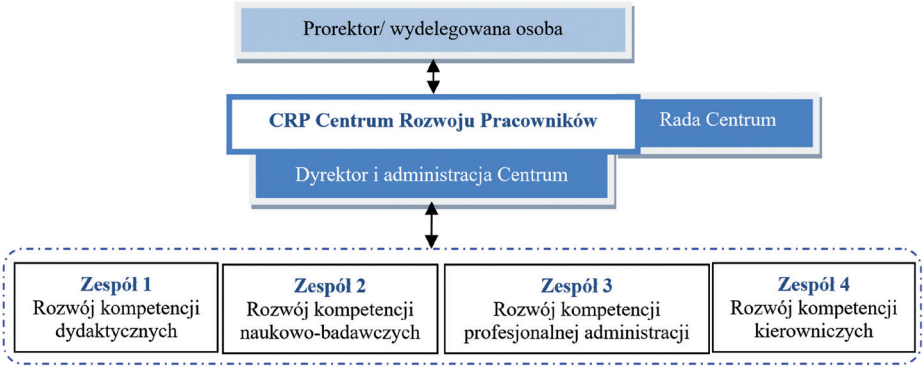
- usługi niedostępne na poziomie wydziałów/jednostek organizacyjnych lub trudne do realizacji przez kierowników tychże jednostek,
- miejsce świadczenia usług szkoleniowych,
- specjalistów, ekspertów, zespoły doradców,
- technologie umożliwiające wsparcie w rozwoju kompetencji i delegowanie obowiązków,
- oszczędności kosztowe – poprzez ograniczenie liczby dokumentów papierowych i nieproduktywnych spotkań.

Utworzenie centrum jest sygnałem dla nauczycieli akademickich, że rozwój zawodowy jest ważnym procesem dla kierujących uniwersytetem. Wewnętrzne

procedury poprzez powiązanie z motywatorami mogą zachęcać pracowników do uczestnictwa w kursach organizowanych na poziomie uczelni lub do samodzielnego rozwoju kompetencji w określonym, wcześniej uzgodnionym kierunku. Obowiązujące procedury mogą również pomagać w podjęciu decyzji dotyczącej doskonalenia zewnętrznego (np. współfinansowanie szkolenia, kursu, konferencji). Dlatego centrum może wspierać zarówno rozwój organizacyjny, jak i indywidualne doskonalenie poszczególnych pracowników.

Kierownikiem centrum może zostać osoba, która w niedalekiej przeszłości uczestniczyła w podobnych przedsięwzięciach i która potrafi projektować i wdrażać strategię, przygotować analizy strategiczne oraz zna się na problemach związanych z zarządzaniem zasobami ludzkimi podczas przeprowadzania zmian. Struktura organizacyjna CRP (płaska i funkcjonalna) powinna ułatwić realizację wybranego wariantu strategii rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich, a tym samym powinna wspierać działania związane z realizacją ogólnej strategii uniwersytetu. Centrum może mieć radę centrum czuwającą nad wykonywaniem zadań merytorycznych i wspomagającą w podejmowaniu decyzji strategicznych, a bezpośrednim jej zwierzchnikiem może być rektor. Zespoły działające przy centrum mogą być związane tematycznie z grupami kompetencji i różnymi aktywnościami do nich przypisanymi, np. w sposób przedstawiony na rysunku 2.

Rysunek 2. Struktura CRP



Źródło: opracowanie własne.

Współtwórcami i inicjatorami organizowanych przez centrum aktywności powinni być wszyscy zainteresowani pracownicy uniwersytetu bez względu na reprezentowany wydział czy dyscyplinę naukową. Przy czym nie jest możliwe

skuteczne budowanie strategii rozwoju nauczycieli akademickich, „która ma zapewnić bardzo wysoki poziom kształcenia i badań naukowych, ale jednocześnie jest masowa i dostępna dla praktycznie każdego studenta, a samodzielni pracownicy mają wysokie pensum dydaktyczne i są praktycznie nieusuwalni ze swoich stanowisk" [Obłój 2009, ss. 6–8].

Wsparcie procesu rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich – ścieżka dydaktyczna

Określenie kryteriów dla awansu nauczyciela akademickiego w obszarze dydaktycznym wpływa pozytywnie na ukierunkowanie rozwoju jakości kształcenia w uniwersytecie. Na stanowiskach dydaktycznych powinna zostać zatrudniona osoba po ukończeniu studiów magisterskich, z ukończonym przynajmniej studium pedagogicznym oraz posiadająca udokumentowaną praktykę zawodową. O wymiarze i rodzaju wymaganych praktyk i innych kwalifikacji zawodowych nauczyciela akademickiego powinien decydować rektor/władze uczelni, jednak praktyka ta powinna być związana tematycznie z przedmiotami/zajęciami, które planuje się mu powierzyć.

Wymagania formalne i nieformalne wobec nauczycieli akademickich w obszarze dydaktycznym są bardzo wysokie. Muszą oni potrafić zaprojektować proces kształcenia, ustalić efekty uczenia się i efekty kształcenia, dobrać odpowiednie metody i techniki, ocenić postępy studentów, zaplanować i przeprowadzić egzaminy, opracować formalnie scenariusz zajęć (sylabus), skorzystać z dostępnych technologii (np. USOS, platformy zdalnego nauczania, innych systemów informatycznych wspierających proces kształcenia), opracować materiały dydaktyczne i wgrać materiały dla studentów do dostępnych systemów, komunikować się ze studentami podczas zajęć i konsultacji, radzić sobie z różnymi formami zajęć (wykładem – duża grupa, ćwiczeniami – średnia grupa, laboratoriami/warsztatami – mała grupa słuchaczy). Do tego jeszcze krzewić prawdę, włączać wyniki badań w proces dydaktyczny, inspirować studentów, być dla nich wzorem postaw itd.

Proponowana ścieżka rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich w obszarze dydaktycznym powinna składać się przynajmniej z trzech etapów. Rozpoczyna się zaraz po uzyskaniu kwalifikacji pedagogicznych zatrudnieniem na okres próbny i powierzeniem zajęć dydaktycznych w ograniczonym wymiarze. Dlatego młodzi nauczyciele (nowi pracownicy) powinni najpierw zacząć pracę pod okiem bezpośredniego przełożonego lub współpracownika (np. tutora – wydelegowanej do

tego osoby, mentora/mistrza[7]). Początkowo wymiar ich kontaktowego czasu pracy nie powinien być zbyt wysoki: maksymalnie 180 godzin dydaktycznych rocznie, gdyż powinni oni mieć czas na opracowanie, ewaluację i dopracowanie prowadzonych zajęć dydaktycznych, czyli doskonalenie swojego warsztatu pracy „pod okiem" i przy współpracy z wydelegowanym do tego starszym doświadczeniem nauczycielem akademickim. Dodatkowo mogą (lub powinni) oni podejmować współpracę ze studentami, np. jako opiekunowie kół zainteresowań zawodowych, opiekunowie wycieczek do zakładów pracy, opiekunowie praktyk studenckich itp.

W miarę upływu czasu (minimum po 2–3 latach pracy), kiedy zdążą się wykazać jako dobrzy/cenieni dydaktycy, można przydzielać tym nadal młodym (stażem, nie wiekiem) nauczycielom akademickim więcej godzin dydaktycznych oraz nowe obowiązki. Mniej więcej w tym czasie powinni oni zdeklarować się co do dalszego kierunku własnego rozwoju, który powinien od tego czasu być wspierany organizacyjnie (przez władze uczelni). Dlatego tak ważne jest, by współuczestniczyli oni w badaniach dotyczących prowadzonych przez siebie zajęć dydaktycznych i dalej doskonalili swój warsztat. W międzyczasie powinni móc przygotowywać dysertację[8] związaną tematycznie z obszarem prowadzonych zajęć lub z zakresu dydaktyki, dotyczącą wykorzystania metod i narzędzi do uczenia określonego przedmiotu lub specyficznej grupy osób. Uzyskanie tytułu lub stopnia (tutaj dydaktycznego) mogłoby się wiązać także ze znaczącymi aktywnościami w tym obszarze, dotyczącymi np.:

- opracowania nowych metod kształcenia, koncepcji uczenia przedmiotów zawodowych, nie tylko w określonej dziedzinie i dyscyplinie,
- doradztwa w obszarze prowadzenia oceny dydaktycznej innych pracowników,
- wspomagania w rozwoju innych nauczycieli akademickich (tutoring i mentoring),
- doskonalenia systemów jakości kształcenia,
- współpracy z pracodawcami w obszarze prowadzonych zajęć, prowadzonych wspólnie projektów, ekspertyz pisanych na zamówienie itp.,
- organizacji konferencji, seminariów, spotkań dydaktycznych, praktycznych i zawodowych.

O zakresie wymaganych do dalszego awansu znacznych osiągnięć dydaktycznych powinien decydować rektor/władze uczelni, nawet jeśli będzie to związane

[7] Tutor odgrywa w uczelni nieco inną rolę niż mentor. Władze uczelni powinny zdecydować, która rola będzie lepsza w przypadku nowo zatrudnionego nauczyciela oraz wybrać do jej pełnienia odpowiednią osobę spośród już zatrudnionych, doświadczonych i bardzo dobrych dydaktyków. Wybrana osoba w zamian powinna otrzymać odczuwalny dodatek do wynagrodzenia i/lub także zniżkę do pensum.

[8] W tym przypadku nauczyciele współpracujący z biznesem lub przemysłem mogą przygotować tzw. doktorat wdrożeniowy.

z koniecznością przygotowania przez nauczyciela akademickiego habilitacji w dotychczasowym znaczeniu. Publikacje podlegające ocenie w tym zakresie obejmowałyby szczególnie skrypty, podręczniki i artykuły służące na przykład rozumieniu treści przedmiotów mieszczących się w obszarze zainteresowania ocenianego nauczyciela akademickiego.

Doskonalenie technik i metod kształcenia skutkować będzie zatrudnieniem na stanowisku wykładowcy, a sukcesy dydaktyczne umożliwią awans na starszego wykładowcę. Rozwój kariery formalnej powinno wieńczyć stanowisko docenta, które można będzie uzyskać jedynie w wyniku wykazania się określonymi osiągnięciami dydaktycznymi, takimi jak na przykład wygłoszenie przez docenta wykładu potwierdzającego umiejętność profesjonalnych wystąpień publicznych przed ciałem decydującym w uczelni czy/lub opublikowanie dobrego podręcznika. Podręcznik taki podlegałby także podwójnej recenzji: merytorycznej – przygotowanej przez uznanego specjalistę zajmującego się podobnym obszarem naukowym, praktycznej – przedstawionej przez grupę 2 lub 3 studentów (mogliby to być przedstawiciele samorządu studentów lub starości grup studenckich). Osiągnięcia dydaktyczne powinny być:

- określone w wewnętrznych dokumentach, np. w statucie,
- ogólnie znane zatrudnionym nauczycielom akademickim,
- związane z określonym statusem w uczelni nauczyciela akademickiego,
- związane z adekwatnie wyższym wynagrodzeniem.

Stanowisko docenta powinno odpowiadać przynajmniej stanowisku adiunkta w przypadku stanowisk naukowych lub naukowo-dydaktycznych.

Nieformalny rozwój zawodowy takiego nauczyciela akademickiego nigdy by się nie kończył, a w kolejnych etapach mógłby być związany ze wspieraniem rozwoju młodych nauczycieli akademickich w obszarze dydaktycznym, z tworzeniem tzw. szkoły kształcenia i z dążeniem do mistrzostwa dydaktycznego. Rozwój w tym obszarze nie powinien zobowiązywać do pracy naukowej rozumianej tradycyjnie. W konsekwencji dokonania naukowe nauczycieli akademickich nie powinny zasadniczo wpływać na ich dobrą czy złą ocenę jako prowadzących zajęcia. Za to powinni się oni wykazywać systematycznym wzrostem umiejętności dydaktycznych oraz uzyskiwanymi w tym zakresie osiągnięciami.

Formy i metody rozwoju zawodowego nauczyciela akademickiego w tym obszarze powinny być związane z dziedziną i dyscypliną prowadzonych przez niego zajęć oraz powinny dotyczyć przynajmniej dwóch obszarów:

1. doskonalenia wiedzy, aktualizacji zagadnień związanych z prowadzonymi przedmiotami itp.,

2. organizacji zajęć, współpracy ze słuchaczami itp.

Ocena pracy powinna być cykliczna i mogłaby być pochodną nie tylko analiz opinii studentów (tych reprezentatywnych, ale pozytywnych i negatywnych), ale także wyników rozmów po hospitacji zajęć (prowadzonych przez współpracowników lub bezpośredniego przełożonego w sposób wcześniej ustalony). Uzyskanie kolejnych osiągnięć mogłoby się wiązać z otrzymywaniem dodatkowych aktywności w obszarze dydaktycznym (takich jak np. prowadzenie seminariów dyplomowych, prowadzenie zajęć monograficznych, finansowanie udziału w konferencjach dydaktycznych).

Zakończenie

Często trudno sprostać wyzwaniom związanym z rozwojem zawodowym nauczycieli akademickich. Nie tylko dlatego, że zmieniają się (zwiększają) same wymagania wobec pracy, ale także dlatego, że coraz trudniej jest je dookreślić. Dodatkowo owe wymagania są właściwie niemożliwe do zrealizowania, jeśli bierze się pod uwagę tylko samorozwój i finansowanie własne. Osiągnięcie mistrzostwa w dydaktyce jest związane z koniecznością podlegania wielokrotnej ocenie warsztatu przez różne osoby, z koniecznością jego doskonalenia w różnych instytucjach oraz szczególnie z samooceną sposobu przeprowadzanych dotychczas zajęć przy aktywnej współpracy ze studentami.

Przedstawione w tekście rozwiązania są modelowym ujęciem złożonego problemu dotyczącego wsparcia organizacyjnego rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich. Skupiono się głównie na obszarze dydaktycznym, choć pozostałe obszary aktywności nauczyciela akademickiego są równie ważne (w niektórych uczelniach mogą się okazać ważniejsze). Opisany model do adaptacji w konkretnej uczelni wymaga dopracowania i uwzględnienia jej specyficznego otoczenia i warunków wewnętrznych.

Określenie kryteriów awansowych nauczycieli akademickich może w ogóle zdecydowanie wspomóc w uczelni działanie procesów takich jak motywowanie pracowników, wynagradzanie czy ocenianie. Wpływa pozytywnie na wypełnianie obowiązków wynikających z wymagań formalnych i nieformalnych opisanych w tekście. Dodatkowo oddziałuje na zaangażowanie pracowników.

Przedstawione w tekście propozycje modelowe dotyczące wsparcia organizacyjnego rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich nie wyczerpują analizowanego zagadnienia. Niemniej jednak stanowią dobry punkt wyjścia do dalszych

badań w tym zakresie oraz służą sprowokowaniu dyskursu naukowego w szerszym gronie badaczy specjalizujących się w tej problematyce.

Bibliografia

Abdullah H. (2009), *Definitions of HRD: Key concepts from a national and international perspective*, ,,Journal of European Social Sciences", vol. 10, no. 4.

Bugaj J. (2015), *Dobór nauczycieli akademickich – rekomendacje dla procesu* [w:] K. Krukowski, M. Siemiński (red.), *Zarządzanie publiczne. Teoria i praktyka polskich organizacji*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn.

Bugaj J. (2016), *Uniwersyteckie strategie* rozwoju *zawodowego nauczycieli akademickich w Polsce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Dubios D.D., Rothwell W.J. (2008), *Zarządzanie zasobami ludzkimi oparte na kompetencjach. Od tradycyjnego działu kadr do współczesnego HR*, Helion, Gliwice.

du Vall M. (red.) (2013), *Modele zarządzania uczelniami w Polsce*, Kraków [online], http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/bdfa51cb239812bbeac12dfa59be461c.pdf, dostęp: 25.08.2015.

From the editors (2013), ,,HRM. Human Resource Management", "Institute of Labor and Social Studies", 6(95).

Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions (2013), Report to the European Commission, June 2013 [online], http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation_en.pdf, dostęp: 10.02.2015.

Jastrząb-Mrozicka M., Kuniński M. (1995), *System awansu szkolnictwie wyższym – oceny i propozycje. Raport z badań*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.

Kossowska M., Sołtysińska I. (2002), *Szkolenia pracowników a rozwój organizacji*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.

Listwan T. (2010), *Rozwój badań nad zarządzaniem zasobami ludzkimi w Polsce* [w:] S. Lachiewicz, B. Nogalski (red.), *Osiągnięcia i perspektywy nauk o zarządzaniu*, Oficyna a Wolters Kluwer business, Warszawa.

Listwan T. (red.) (2005), *Słownik zarządzania kadrami*, C.H. Beck, Warszawa.

Livingston J.S. (2009), *Efekt Pigmaliona w zarządzaniu*, „Harvard Business Review Polska", nr 76, czerwiec 2009.

Lundy O., Bowling A. (2001), *Strategiczne zarządzanie zasobami ludzkimi*, Dom Wydawniczy ABC, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.

Mayo A. (2002), *Kształtowanie strategii szkoleń i rozwoju organizacji*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa.

McGuire D. Cseh M. (2006), *The development of the field of HRD: a Delphi study*, „Journal of European Industrial Training", vol. 30, no. 8.

McLean G.N., McLean L. (2001), *If we can't define HRD in one country, how can we define it in an international context?*, „Human Resource Development International", nr 4(3).

New modes of learning and teaching in higher education, Report to the European Commission [online], http://www.suhf.se/MediaBinaryLoader.axd?MediaArchive_FileID=ab79b64b-3873-43bd-a148-456b5ff94db3&FileName=EU+High+level+group+om+modernisation+of+higher+education_Oct+2014.pdf, dostęp: 10.02.2015.

Obłój K. (2009), *Znaczenie spójności strategii*, „Przegląd Organizacji", 9.

Oleksyn T. (2014), *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna a Wolters Kluwer business, Warszawa.

Pocztowski A. (2007), *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi. Strategie, procesy, metody*, PWE, Warszawa.

Pocztowski A. (2008), *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi. Strategie, procesy, metody*, PWE, Warszawa.

Rae L. (2006), *Efektywne szkolenie. Techniki doskonalenia umiejętności trenerskich*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.

Sajdak A. (2013), *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Impuls, Kraków.

Sidor-Rządkowska M. (2011), *Kompetencyjne systemy ocen pracowników. Przygotowanie, wdrażanie i integrowanie z innymi systemami ZZL*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa.

Smyczek S. (2011), *Metodyczne aspekty budowy modeli zachowań konsumentów na rynku* [w:] W. Czakon (red.), *Podstawy metodologii badań w naukach o zarządzaniu*, Oficyna a Wolters Kluwer business, Warszawa.

Steinmann H., Schreyögg G. (1995), *Zarządzanie. Podstawy kierowania przedsiębiorstwem. Koncepcje, funkcje, przykłady*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław.

Sułkowski Ł. (2011), *Struktura teorii naukowe w zarządzaniu* [w:] W. Czakon (red.), *Podstawy metodologii badań w naukach o zarządzaniu*, Oficyna a Wolters Kluwer business, Warszawa.

Sułkowski Ł. (red.) (2013), *Zarządzanie zasobami ludzkimi w oparciu o kompetencje. Perspektywa uczenia się przez całe życie*, Warszawa [online], http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=452, dostęp: 22.01.2015.

Swanson R.A. (2001), *Human Resource Development and its Underlying Theory*, „Human Resource Development International", vol. 4, no. 3

Ustawa o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw z dnia 18 marca 2011 r. (Dz.U. z 2011 r. Nr 84, poz. 455).

Wang X., McLean G.N. (2007), *The dilemma of defining international human resource development*, „Human Resource Development Review", vol. 6, no. 1

Magdalena Jelonek
Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie

Barbara Worek
Uniwersytet Jagielloński,
Instytut Socjologii

Kształtowanie kompetencji osób dorosłych w szkołach wyższych – oferta edukacyjna oraz jakość świadczonych usług

Wprowadzenie

Celem niniejszego rozdziału jest analiza zaangażowania uczelni w Polsce w realizację idei uczenia się przez całe życie (*Lifelong learning – LLL*). W rozdziale tym będziemy starać się udzielić odpowiedzi na pytanie, czy szkoły wyższe w Polsce są jednostkami, które oferują jedynie usługi z obszaru uczenia się przez całe życie czy też są jednostkami uczenia się przez całe życie. Zaproponowane przez de Viron i Daviesa [2015] przedstawienie realizacji idei uczenia się przez całe życie przez uczelnie jako stopniowego przechodzenia od jednego krańca kontinuum – uczelnie oferujące uczenie się przez całe życie (ang. *a university which has LLL – ULLL*), do drugiego krańca – uczelnie, które są jednostkami uczenia się przez całe życie (*LLL University – LLLU*), może stanowić klucz, umożliwiajacy spojrzenie na wdrażanie strategii uczenia się przez całe życie w szkolnictwie wyższym w Polsce. Zgodnie z koncepcją de Viron i Daviesa [2015] uniwersytet staje się jednostką uczenia się przez całe życie wtedy, gdy uczenie się przez całe życie jest mocno osadzone w jego misji, strategii i kulturze, nie zaś wtedy, gdy oferuje jedynie usługi skierowane do różnych niestandardowych dla siebie grup odbiorców. Proces stawania się uczelni jednostkami uczenia się przez całe życie przebiega w różny sposób i w rożnym tempie w poszczególnych krajach Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyż-

szego, podlega oddziaływaniu wielu czynników i jest silnie uzależniony od kontekstu społecznego, ekonomicznego i kulturowego. W związku z tym nie istnieje jeden uniwersalny model tego przekształcania, który mógłby być aplikowany w każdym kraju. Na podstawie wyników badań i analiz, przeprowadzonych w ramach wspieranych przez Komisję Europejską projektów realizowanych przez sieć europejskich uniwersytetów oferujących kształcenie ustawiczne (*European University Continuing Education Network – EUCEN*) oraz współpracujących z nią uczelni, wypracowano jednak szereg metod i narzędzi, które mogą być pomocne w tym procesie. I choć prezentacja tych metod i narzędzi nie jest celem tego rozdziału, chcemy w nim podkreślić znaczenie ram instytucjonalnych i rolę planowania strategicznego w rozwoju uczelni jako jednostek uczenia się przez całe życie.

Rozdział rozpoczniemy od przypomnienia najważniejszych dokumentów europejskich wskazujących na rolę uczenia się przez całe życie i potrzebę zaangażowania się uczelni w jego rozwój, przywołamy też definicję uczenia się przez całe życie dostosowaną do specyfiki szkolnictwa wyższego. W dalszej kolejności omówimy czynniki, które są kluczowe dla skutecznego przekształcania się uczelni w jednostki uczenia się przez całe życie. Następnie, opierając się na danych zamieszczonych między innymi w raportach oceniających stopień wdrażania Procesu Bolońskiego, dokonamy ogólnej oceny zaangażowania polskich uczelni w rozwój uczenia się przez całe życie. W ostatniej części przyjrzymy się natomiast bliżej specyfice i jakości oferty, jaką uczelnie kierują do osób spoza standardowej grupy odbiorców swoich usług. Wykorzystamy w tym celu dane pochodzące z badania podmiotów oferujących usługi szkoleniowo-rozwojowe dla osób dorosłych, przeprowadzonego w ramach projektu Bilans Kapitału Ludzkiego w 2017 r. Całość zamkniemy podsumowaniem zawierającym wnioski wynikające z przedstawionego przeglądu i analiz.

Idea uczenia się przez całe życie a szkolnictwo wyższe

Zaangażowanie uczelni w promocję i rozwój uczenia się przez całe życie jest jednym z istotnych celów, jakie stawia się przed Europejskim Obszarem Szkolnictwa Wyższego. W uczeniu się przez całe życie słusznie dostrzega się bowiem instrument pozwalający skutecznie wykorzystać możliwości nowoczesnych technologii oraz elastyczne narzędzie służące rozwojowi kompetencji tak ważnych dla sprostania wyzwaniom konkurencyjności i mogące przyczynić się do poprawy spójności społecznej, równości szans oraz wzrostu jakości życia [McMahon 1998; DIE-FIBS 2013]. Odniesienia do koncepcji uczenia się przez całe życie znajdują się w większości

dokumentów bolońskch, wyznaczających kierunki rozwoju szkolnictwa wyższego w Europie: w komunikatach z konferencji w Pradze (2001), w Berlinie (2003), w Bergen (2005), w Londynie (2007), w Leuven (2009), w Bukareszcie (2012) i w Erywaniu (2015). W komunikatach tych zwraca się uwagę na takie elementy realizacji idei uczenia się przez całe życie, jak rozwój elastycznych ścieżek kształcenia, uznawanie kompetencji zdobytych w sposób pozaformalny i nieformalny, ustanowienie krajowych ram kwalifikacji oraz wzmacnianie współpracy pomiędzy instytucjami szkolnictwa wyższego i ich otoczeniem, w tym z pracodawcami [European Commission/EACEA/Eurydice 2012, s. 127].

Podobne kierunki zaangażowania uczelni w uczenie się przez całe życie wyznaczyła też Karta Uniwersytetów Europejskich w sprawie Uczenia się Przez Całe Życie [EUA 2008], opracowana przez European University Association w 2008 r. Wskazano w niej dziesięć zobowiązań związanych z rozwojem uczenia się przez całe życie, jakie przyjmują na siebie europejskie uniwersytety oraz dziesięć zobowiązań rządów poszczególnych krajów. Zobowiązania te dotyczą między innymi zapewnienia oferty edukacyjnej dostosowanej do zróżnicowanych grup studentów, zapewnienia poradnictwa i doradztwa zawodowego, opracowania metod oceny i uznawania efektów wcześniejszego uczenia, niezależnie od trybu, w jakim się odbywało, budowania partnerstw na poziomie lokalnym, regionalnym, krajowym i międzynarodowym, dzięki którym możliwe będzie tworzenie programów kształcenia lepiej odpowiadających potrzebom społecznym.

Znaczenie Karty podkreślono w Komunikacie z Leuven [2009]. W komunikacie tym wezwano decydentów do opracowania polityk wspierających uczenie się przez całe życie poprzez odpowiednie struktury organizacyjne i mechanizmy finansowania [Komunikat z Leuven 2009]. Przywołano też tutaj definicję uczenia się przez całe życie, precyzującą rozumienie tego terminu w kontekście szkolnictwa wyższego. Zgodnie z tą definicją uczenie się przez całe życie polega na uzyskiwaniu kwalifikacji, pogłębianiu wiedzy i rozumienia, zdobywaniu nowych umiejętności i kompetencji czy wzbogacaniu rozwoju indywidualnego. Uczenie się przez całe życie zakłada możliwość zdobywania kwalifikacji z wykorzystaniem elastycznych ścieżek uczenia się, włącznie ze studiami w niepełnym wymiarze i uczeniem się w środowisku pracy [Komunikat z Leuven 2009, s. 3]. Uczenie się przez całe życie jest więc tutaj rozumiane szeroko: obejmuje nie tylko zdobywanie formalnych kwalifikacji, lecz także wszelkie formy rozwoju indywidualnego. Choć uczenie się trwa całe życie, w obszarze szkolnictwa wyższego zazwyczaj odnosi się do osób dorosłych niebędących „tradycyjnymi" studentami, a więc rozpoczynających studia zaraz po ukończeniu szkoły średniej, będących zazwyczaj w wieku 19–24 lat.

Realizacja strategii uczenia się przez całe życie w szkolnictwie wyższym będzie więc oznaczała gotowość do wprowadzania elastycznych ścieżek kształcenia, ułatwianie dostępu do edukacji na poziomie wyższym grupom, których dostęp do tego poziomu kształcenia jest utrudniony oraz otwarcie na różne formy zdobywania wiedzy i umiejętności, w tym zdobywanie jej dzięki nabywaniu doświadczenia w środowisku pracy.

Uwarunkowania i czynniki sprzyjające realizacji idei uczenia się przez całe życie w szkolnictwie wyższym

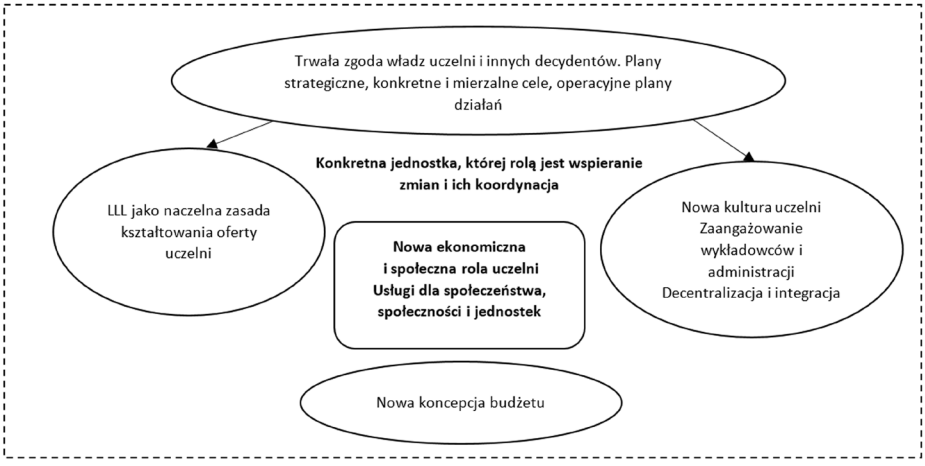
Uczenie się przez całe życie, a zwłaszcza kluczowa dla niego konieczność zdobywania, aktualizacji i rozwoju kompetencji na różnych etapach życia, stwarza dla uczelni w Polsce nowe szanse, daje im bowiem możliwość rozszerzenia grupy odbiorców swoich usług, co jest istotne w kontekście niekorzystnych dla nich trendów demograficznych. Wykorzystanie tych szans nie jest jednak tak proste, jak mogłoby się wydawać. O tych nowych klientów uczelnie muszą bowiem konkurować z innymi dostawcami usług edukacyjnych czy z innymi dostawcami informacji [Jarwis 1999]. Muszą też brać pod uwagę, że zmieniają się zarówno formy uczenia, jak i oczekiwania osób dorosłych co do form i sposobów uczenia się [Schuetze, Slowey 2000; Baert, Rick, van Valckenborgh 2006; Ropes, Ypsilanti 2012; Zwick 2012; Piasecki 2017]. Adaptacja idei uczenia się przez całe życie do kultury organizacyjnej, mechanizmów finansowania i zarządzania może stanowić dla uczelni duże wyzwanie. Według Bengstona [2013] głównymi powodami powolnego wdrażania uczenia się przez całe życie w szkolnictwie wyższym są brak dobrze zaprojektowanej, działającej strategii, brak efektywnego systemu finansowania oraz niechęć decydentów do zmian.

Badania prowadzone w ramach projektu ALLUME [http://allume.eucen.eu], którymi objęto uniwersytety zaawansowane w rozwoju uczenia się przez całe życie, pozwoliły zidentyfikować czynniki, które przyczyniły się do tego, że w tych jednostkach opracowano i wdrożono strategię LLL [de Viron, Feutrie, Filloque 2013]. Czynniki te można podzielić na zewnętrzne w stosunku do uczelni i na związane z ich wewnętrzną specyfiką. Jak wskazują wyniki tych badań, głównym czynnikiem zewnętrznym oddziałującym na ten proces była presja społeczna i wymóg bycia „społecznie świadomym i społecznie aktywnym". Drugim sprzyjającym czynnikiem były odpowiednie ramy prawne, w obrębie których można było dokonać tych zmian – przyjęte na poziomie krajowym, regionalnym czy lokalnym regulacje i polityki promujące uczenie przez całe życie. Inne istotne czynniki to zmiany o charakterze spo-

łeczno-ekonomicznym (zmiany na rynku pracy, umiędzynarodowienie, globalizacja, kryzys) oraz czynniki związane z działaniami podejmowanymi na poziomie Unii Europejskiej (polityki, programy i fundusze unijne).

Wśród czynników wewnętrznych wskazywano natomiast na rolę osób zarządzających uczelnią oraz na istnienie w strukturach uczelni jednostki, która specjalizuje się w „niestandardowych obszarach kształcenia". Za istotne uznano też rozpoznanie potrzeby kierowania usług do szerszego grona odbiorców, w celu lepszego reagowania na potrzeby społeczne. Wskazujący na tę motywację przedstawiciele uczelni uważali, że elementem misji szkół wyższych jest zwiększenie poziomu aktywności edukacyjnej osób dorosłych. Podkreślano też znaczenie kultury uczenia się przez całe życie, która jest kształtowana przez doświadczenia związane z realizacją inicjatyw wychodzących poza tradycyjne ramy kształcenia studentów oraz uczestnictwo w projektach i podejmowanie współpracy z innymi podmiotami [de Viron 2015]. W sposób syntetyczny czynniki kluczowe dla implementacji strategii LLL w uczelniach przedstawia schemat 1.

Schemat 1. Warunki konieczne dla implementacji uczenia się przez całe życie w szkołach wyższych



Źródło: [ALLUME 2011, ss. 1–4].

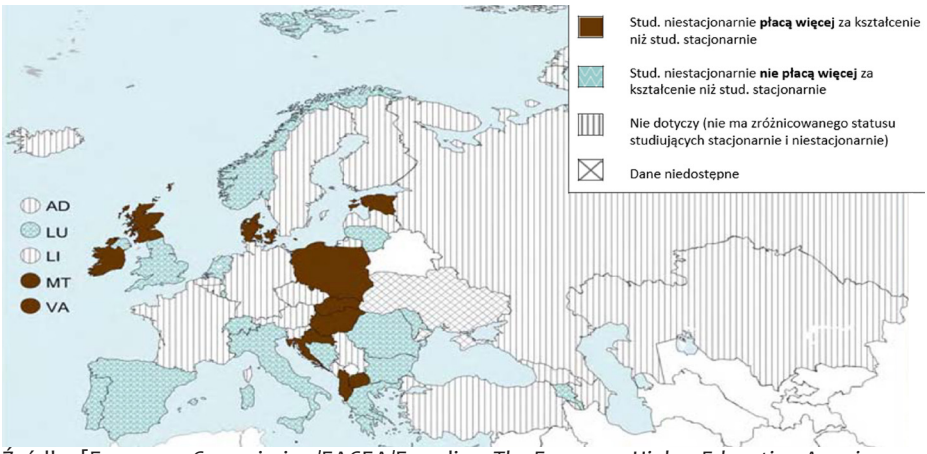
Stopień realizacji strategii uczenia się przez całe życie w szkolnictwie wyższym – Polska na tle innych krajów europejskich

W odpowiedzi na kluczowe dla tego rozdziału pytanie, dotyczące tego, na jakim etapie procesu realizacji strategii uczenia się przez całe życie jest polski sektor szkolnictwa wyższego, szczególnie pomocne są raporty zawierające ocenę realizacji Procesu Bolońskiego, opublikowane przez Komisję Europejską. Na uwagę zasługują zwłaszcza raporty z lat 2012 i 2015, w których zagadnieniom LLL poświęcono stosunkowo dużo uwagi [European Commission/EACEA/Eurydice 2012, 2015]. Wnioski wynikające z raportu z 2012 r. omówiono w jednym z rozdziałów Diagnozy szkolnictwa wyższego [Worek 2015], przygotowanej przez zespół badaczy pod kierunkiem Jarosława Górniaka [2015]. Zwrócono uwagę, że tym, co charakteryzuje ofertę i zaangażowanie uczelni w Polsce w rozwój uczenia się przez całe życie, są relatywnie dobre wyniki w zakresie oferowania możliwości studiowania w ramach elastycznych ścieżek kształcenia (studia niestacjonarne) oraz raczej niskie osiągnięcia w zakresie korzystania z tej oferty przez osoby w wieku powyżej 30 lat. Z oferowanych przez uczelnie w Polsce elastycznych form kształcenia korzystają więc najczęściej osoby w wieku 19–25 lat, a więc należące do „standardowej grupy studentów", które wybierają ten rodzaj studiów jako alternatywę dla studiów stacjonarnych. Osoby te rozpoczynały studia bezpośrednio po ukończeniu szkoły średniej, co wpływało na to, że w Polsce odsetek studentów, którzy podjęli kształcenie po co najmniej dwuletniej przerwie w edukacji, był jednym z najniższych w Europie [European Commission/EACEA/Eurydice 2015]. Sytuacja ta jednak uległa zmianie pomiędzy latami 2009/2010 a 2013/2014 – odsetek studentów podejmujących studia po przerwaniu cyklu edukacji wzrósł w Polsce o blisko 12 punktów procentowych – z 5,8% w 2009/2010 r. do 17% w 2013/2014 r. Wskazuje to, że procesy, które do tej pory były typowe dla społeczeństw zachodnich, upowszechniają się także w Polsce, co niewątpliwie będzie miało też wpływ na przebieg ścieżek kształcenia.

Efektów upowszechniania się tych trendów nie widać jednak na razie w danych dotyczących udziału osób w wieku powyżej 30 lat w ogóle studiujących w Polsce (bez względu na typ i tryb studiów). Dane GUS wskazują, że odsetek ten nie tylko nie wzrasta, ale nawet maleje. W roku akademickim 2015/2016 ogółem 8,8% populacji studiujących stanowiły osoby po 30 r.ż, podczas gdy w tym samym roku przyjęto na pierwszy rok studiów jedynie 6,3% studentów „niestandardowych". Dla szkolnictwa wyższego w Polsce charakterystyczna jest też różnica statusu studentów studiujących w trybie stacjonarnym i niestacjonarnym, a zwłaszcza forma finansowania kształcenia. W Polsce, podobnie jak w innych krajach Europy Środkowej, sytuacja

studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych jest odmienna. Ci ostatni, nawet jeśli studiują na uczelniach publicznych, muszą płacić czesne pokrywające koszty kształcenia, co odróżnia ich od studentów studiujących w trybie stacjonarnym na uczelniach publicznych (rysunek 1).

Rysunek 1. Wpływ statusu studenta (tryba stacjonarny i niestacjonarny) na warunki finansowania studiów, 2013/2014



Źródło: [European Commission/EACEA/Eurydice, *The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report* 2015, s. 154].

Poza wspomnianą wcześniej zmianą wartości wskaźnika studentów podejmujących kształcenie po przerwie w edukacji, raport z 2015 r. raczej potwierdza informacje zawarte w raporcie z 2012 r. Jak wskazano, pomiędzy latami 2012 i 2015 nie odnotowano większych zmian związanych z upowszechnieniem uczenia się przez całe życie w szkolnictwie wyższym w krajach europejskich, w tym w Polsce. Wyzwaniem pozostaje nadal przede wszystkim stwarzanie warunków do realizacji różnych ścieżek kształcenia, w tym uznawanie efektów uczenia się zdobytych w sposób pozaformalny lub nieformalny, dostosowanie oferty kształcenia do poszerzającego się kręgu potencjalnych odbiorców, poszerzanie oferowania przez uczelnie kształcenia zindywidualizowanego [KRASP, FRP, KEZSP 2009, ss. 69–70]. Impulsem do dalszych zmian w tym obszarze może być jednak przyjęcie Ustawy o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji [Dziennik Ustaw 2016-01-14]. Kwestię potwierdzania efektów kształcenia podjęto też w projekcie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, określając w art. 71, pkt 1. wymogi związane z potwierdzaniem efektów uczenia się [Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce 2008].

Osobnąi i jednak istotną kwestią pozostaje charakter i rodzaj wskaźników wykorzystywanych do tych porównań. Jak bowiem wskazują badania prowadzone przez EUA, działania związane z rozwojem uczenia się przez całe życie podejmowane przez uczelnie z poszczególnych krajów i regionów cechują się dużą różnorodnością, wynikającą z właściwych dla nich uwarunkowań instytucjonalnych, społecznych i kulturowych [Sursock, Smidt 2010; Smidt, Sursock 2011]. Wyzwaniem są nie tylko charakter podejmowanych działań i sposób ich organizacji, ale i stosowane nazewnictwo i klasyfikacje. Jak pisze de Viron [2015], to co, w jednym kraju czy na jednej uczelni nazywa się ,,uczeniem przez całe życie'', gdzie indziej jest określane mianem ,,uczenia się dorosłych'', ,,studiów podyplomowych'' czy ,,kształcenia ustawicznego''. Problemem jest też niejednorodność klasyfikacji, której przykładem może być uznawanie przez jedne uczelnie studiów licencjackich o profilu zawodowym za działanie mieszczące się w ramach standardowej oferty kształcenia, w innych zaś traktowanie ich jako elementu oferty z obszaru uczenia się przez całe życie. Niejednorodna jest też podstawa tworzonych klasyfikacji – w jednych krajach są one tworzone w odniesieniu do rodzajów usług edukacyjnych, w innych za podstawę uznaje się odbiorców oferty, w jeszcze innych tryb kształcenia (stacjonarne, niestacjonarne, kształcenie na odległość), w niektórych zaś orientację kształcenia (akademicką lub zawodową, ogólną lub dostosowywaną do specyficznych grup odbiorców). Wyzwaniem pozostaje też różnorodność form organizacyjnych, jakie są tworzone w związku z realizacją strategii LLL na uczelniach – w niektórych jednostkach zostają powoływane dedykowane temu celowi centra, w innych działania z tego obszaru realizowane są przez tradycyjne struktury (wydziały, instytuty, katedry), w innych wreszcie tworzą się jednostki funkcjonujące jako w pewnym stopniu niezależne od uczelni fundacje lub przedsiębiorstwa (firmy spin-off czy spin-out).

Trudności terminologiczne i klasyfikacyjne wskazują, że dostępne dane porównawcze należy interpretować z dużą ostrożnością, starając się w miarę możliwości korzystać ze wskaźników, które są konstruowane na podstawie wspólnych i jednoznacznych definicji (np. odsetek studentów w wieku powyżej 30 lat). Jeśli spojrzymy z tej perspektywy, problematyczny może być wskaźnik uznania uczenia przez całe życia za istotny element misji uczelni. Choć wartość tego wskaźnika dla Polski jest korzystna, to ani sposób jego konstrukcji, ani interpretacja nie są jednoznaczne. Biorąc pod uwagę wskazane wyżej trudności z oceną porównawczą stopnia zaangażowania uczelni w Polsce w realizację idei LLL, warto przyjrzeć się najnowszym badaniom podmiotów oferujących usługi rozwojowe w Polsce. Wśród tych podmiotów w 2017 r. znalazły się 62 uczelnie bądź ich jednostki oferujące usługi skierowane do innej niż tradycyjna dla nich grupa

odbiorców. Odbiorcy zostaną przedstawieni w dalszej części rozdziału, odniesiemy się także do kwestii innowacyjności oraz jakości tej oferty.

Kształcenie osób dorosłych przez uczelnie w świetle danych BKL

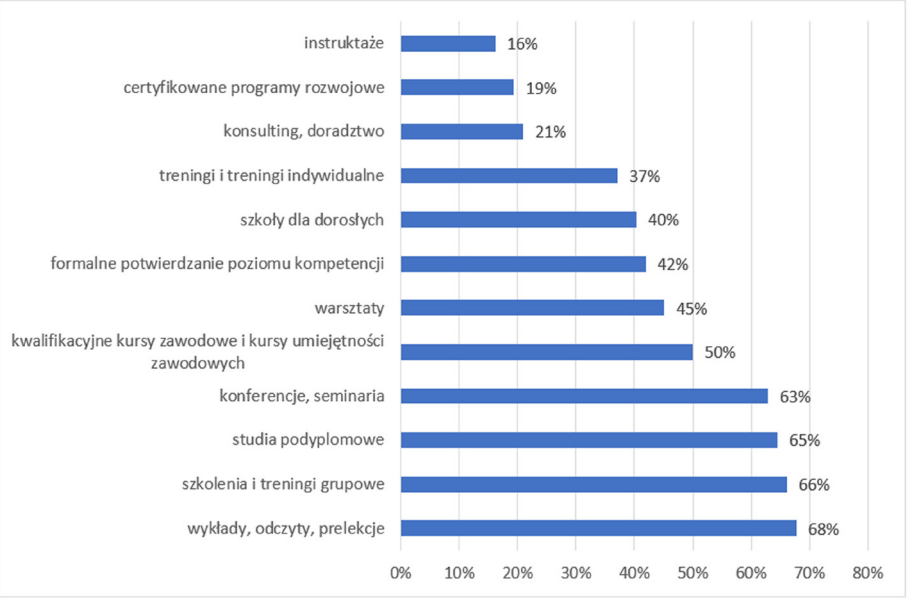
W tej części, w nawiązaniu do wcześniej przedstawionych wniosków, zaprezentowane zostaną podstawowe charakterystyki dotyczące oferty uczelni skierowanej do osób dorosłych. Przy czym zasadniczo interesować nas będą dwa elementy, tj. zakres tej oferty oraz działania podejmowane w celu poprawy jej jakości. Analizy przedstawione poniżej oparte zostały na danych zgromadzonych w 2017 i 2018 r. w ramach projektu Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce. Badanie przeprowadzono za pomocą techniki CAPI na losowej (warstwowa) próbie 1000 instytucji i firm świadczących usługi rozwojowe. Próba została wylosowana w oparciu o operat losowania zweryfikowany przez wykonawcę badania. W skład listy teleadresowej instytucji weszły także uczelnie publiczne i niepubliczne (prowadzące studia podyplomowe, kursy, szkolenia/doradztwo), które podczas losowania stanowiły osobną warstwę. A zatem wylosowane do badania uczelnie potraktować można jako podpróbę losową polskich uczelni, które prowadzą studia podyplomowe lub kursy, szkolenia, doradztwo.

Na podstawie deklaracji respondentów sformułować należy wniosek, że oferta polskich uczelni skierowana do osób dorosłych wydaje się szeroka, jednak to, co odróżnią ją od propozycji szkół zachodnich, to względna rzadkość form zdalnych, które powszechnie uważane są za najprostszy sposób dotarcia do niestandardowych grup klientów [por. Sawano 2015]. W zasadzie jedynie pojedyncze szkoły wyższe spośród badanych w 2017 r. oferowały usługi zdalnie lub za pomocą blended learning. Strategia ta, a raczej brak strategii udostępniania edukacji grupom niestandardowym przy wykorzystaniu form zdalnych, ogranicza nie tylko wkład, który uczelnie wnieść mogą w rozwój kapitału ludzkiego kraju czy regionu, ale też zmniejsza ich szanse na rynku międzynarodowym[1]. Polska nie należy też do liderów europejskich w zakresie strategicznego planowania działań uczelni w obszarze kształcenia osób dorosłych [por. Sursock and Smidt 2010], łącząc zwyczajowo edukację akademicką z kształceniem grup typowych. Niemniej jednak coraz częściej z inicjatywy samych uczelni oraz w związku z dostępem do dodatkowych

[1] Swoistym wyznacznikiem „hermetyczności" polskich uczelni jest ich małe zaangażowanie w rozwój oferty typu MOOC (ang. *massive open online course*).

strumieni finansowania oferta uczelni skierowana do grup niestandardowych jest poszerzana.

Wykres 1. Jakie usługi rozwojowe (np. szkolenia, doradztwo) oferowała Państwa instytucja/firma w 2016 roku? [N=62]



Źródło: [Bilans Kapitału Ludzkiego. Badanie Sektora Szkoleniowo-Rozwojowego 2017].

Typowa oferta polskich uczelni skierowana do osób dorosłych składa się z: wykładów, odczytów, prelekcji, szkoleń i treningów grupowych, studiów podyplomowych, konferencji i seminariów oraz kwalifikacyjnych kursów zawodowych – ponad połowa badanych szkół wyższych posiada w swojej ofercie powyższe formy. Rzadko uczelnie oferują coaching, mentoring, instruktaże, certyfikowane programy rozwojowe oraz, co może nieco dziwić – doradztwo i konsulting. Dokładnie z tych samych form inni niż standardowi studenci najczęściej skorzystali w 2016 r., przy czym typową formą kształcenia akademickiego skierowaną do osób pracujących były studia podyplomowe.

Jak wspomniano, nie można mówić o jednej spójnej strategii działania polskich uczelni w zakresie poszerzania oferty skierowanej do osób dorosłych. Pojawiają się natomiast inicjatywy, które są efektem pozytywnego współdziałania szeregu czynników, zarówno z poziomu krajowych polityk publicznych (w tym polityk związanych

z kształceniem przez całe życie), jak i inicjatyw mających miejsce w sektorze akademickim (polityk edukacyjnych i typowej strategii instytucjonalnej) [de Viron, Davies 2015]. Elementy te (oraz ich wzajemny wpływ) finalnie warunkują poziom zaawansowania strategicznego w obszarze kształcenia ustawicznego całego sektora akademickiego [por. Allume 2011].

Wskaźnikiem potencjału instytucji w danym obszarze jest nie tylko stan oferty w danym momencie, ale też aktywność związana z rozwojem tej oferty oraz wdrażaniem rozwiązań wcześniej niestosowanych. W tym zakresie trudno odmówić polskim uczelniom energii. Charakter działań innowacyjnych różni się jednak w przypadku podmiotów publicznych i niepublicznych. Szkoły publiczne deklarowały większą innowacyjność podejmowanych działań: częściej wprowadzały nową, wcześniej nieoferowaną tematykę, nowe i/lub istotnie ulepszone usługi szkoleniowo-rozwojowe oraz ogólne usprawnienia w funkcjonowaniu jednostki. Różnice pomiędzy typami jednostek naturalnie są wypadkową nieco różnych reguł funkcjonowania tych dwóch grup podmiotów, odmiennych celów działania oraz często innej wewnętrznej organizacji instytucji.

Tabela 2. Wprowadzanie nowych usług oraz innowacyjnych rozwiązań przez jednostkę w ciągu ostatniego roku

Nowe rozwiązania	Uczelnia publiczna	Uczelnia niepubliczna
nowa, nieoferowana wcześniej tematyka [N=62]	41%	12%
nowe i/lub istotnie ulepszone usługi szkoleniowo-rozwojowe [N=62]	38%	16%
usprawnienia w funkcjonowaniu jednostki [N=62]	19%	4%

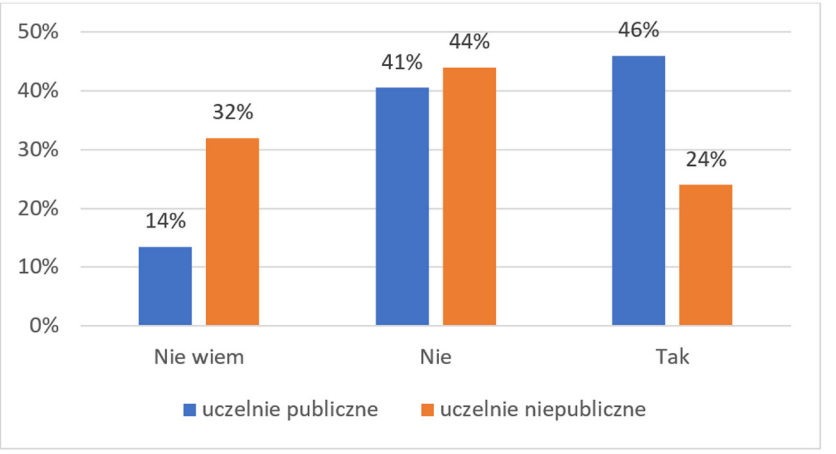
Źródło: [Bilans Kapitału Ludzkiego. Badanie Sektora Szkoleniowo-Rozwojowego 2017].

Opisane powyżej wdrożenia mają jednak zazwyczaj charakter lokalny. W zasadzie brak jest innowacji w skali europejskiej lub światowej, rzadko pojawiają się innowacje w skali rynku, na którym działa instytucja (sytuacja, gdy podobne rozwiązania nie zostały jeszcze wprowadzone przez konkurencję, ale istnieją na innych rynkach). Zdecydowanie najczęściej są to wdrożenia w mikroskali (w skali instytucji, gdy podobne rozwiązania były stosowane na rynku, ale dotąd nie w uczelni). Trudno jest zatem mówić o dynamicznym rozwoju uczelni i innowacyjności w obszarze kształcenia osób dorosłych – jak dotąd segment ten stanowił raczej element uzupełniający, a nie główny obszar działania szkół wyższych w Polsce. Równocześnie, w związku ze zmniejszeniem się liczby kandydatów na skutek niżu demograficznego, należy raczej prognozować wzrost zainteresowania

i innowacyjności w zakresie oferty skierowanej do grup nietypowych, zwłaszcza że działania takie stanowią istotny element polityki państwa [por. Perspektywa uczenia się przez całe życie 2013].

Uczelnie planują zatem wprowadzanie zmian w usługach, metodach organizacji pracy, promocji i sprzedaży w najbliższych 12 miesiącach. Pewniejsze deklaracje w tym zakresie uzyskać można od uczelni publicznych (46% deklaruje podjęcie działań innowacyjnych) niż od podmiotów prywatnych, w przypadku których respondenci częściej wstrzymują się z udzieleniem odpowiedzi zarówno przeczącej, jak i twierdzącej.

Wykres 2. A czy w najbliższych 12 miesiącach zamierzają Państwo wprowadzić nowe albo znacząco ulepszone produkty, usługi, metody organizacji pracy, promocji lub sprzedaży? [N=62]



Źródło: [Bilans Kapitału Ludzkiego. Badanie Sektora Szkoleniowo-Rozwojowego 2017].

Trudno orzec, w jakim stopniu opinie przedstawicieli uczelni mają charakter życzeniowy, a w jakim bazują na realnej ocenie silnych stron instytucji, niemniej jednak ok. 84% z nich za swój atut uważa wysoką jakość oferowanych usług. Na tym w zasadzie kończą się podobieństwa w identyfikowanych przewagach, a pojawiają się zasadnicze różnice między podmiotami publicznymi i prywatnymi. Te drugie istotnie częściej upatrują swoich przewag w dobrze wykwalifikowanej kadrze, szybkim reagowaniu na potrzeby rynku pracy oraz skutecznej reklamie/promocji. Podmioty publiczne relatywnie częściej podkreślają wysoką jakość zarządzania oraz niską cenę usług.

Tabela 3. Jaki jest główny atut Państwa działalności, dzięki któremu udaje się Wam konkurować na rynku? [N=55]

	Uczelnie publiczne	Uczelnie niepubliczne
Wysoka jakość usługi	84%	83%
Niska cena usługi	23%	13%
Bezpłatne usługi dla uczestników	19%	21%
Skuteczna reklama/promocja	16%	25%
Wysoka jakość zarządzania	35%	29%
Dobrze wykwalifikowani pracownicy	55%	71%
Szybkie reagowanie na potrzeby rynku	13%	33%

Źródło: [Bilans Kapitału Ludzkiego. Badanie Sektora Szkoleniowo-Rozwojowego 2017].

Prawie połowa (48,4%) podmiotów twierdzi, że w ciągu ostatnich 12 miesięcy udało się im zrobić coś, co poprawiło jakość świadczonych usług skierowanych do osób dorosłych. Najczęstszym deklarowanym działaniem projakościowym było dopasowanie oferty kształcenia do potrzeb klientów. Poza dopasowaniem oferty do potrzeb klientów, rozwojem kompetencji kadry merytorycznej oraz diagnozą potrzeb rozwojowych klientów działania projakościowe różnią się ze względu na formę własności instytucji. Uczelnie niepubliczne deklarują większą aktywność w tym zakresie. Zdecydowanie częściej:

- współpracują z zewnętrznymi podmiotami wspierającymi rozwój jakości,
- modyfikują sposób doboru (selekcji) kadry merytorycznej do współpracy,
- modyfikują (zwiększają) liczbę osób należących do kadry merytorycznej (szkolący, doradcy),
- oceniają kadrę szkolącą/doradczą.

Uczelnie publiczne częściej niż podmioty prywatne wymieniają jedynie jedno działanie projakościowe, tj. modyfikację metod kształcenia/rozwoju.

Trudno stwierdzić, czy rzeczywiście istnieją tak duże różnice w podejmowanych działaniach projakościowych na uczelniach publicznych i niepublicznych, czy też różnica wynika jedynie z różnego przepływu informacji w obrębie instytucji i większej świadomości znaczenia działań innowacyjnych dla budowania pozycji jednostki w sektorze niepublicznym. Niemniej jednak uczelnie publiczne w autodeklaracjach wypadają zdecydowanie gorzej od podmiotów niepublicznych.

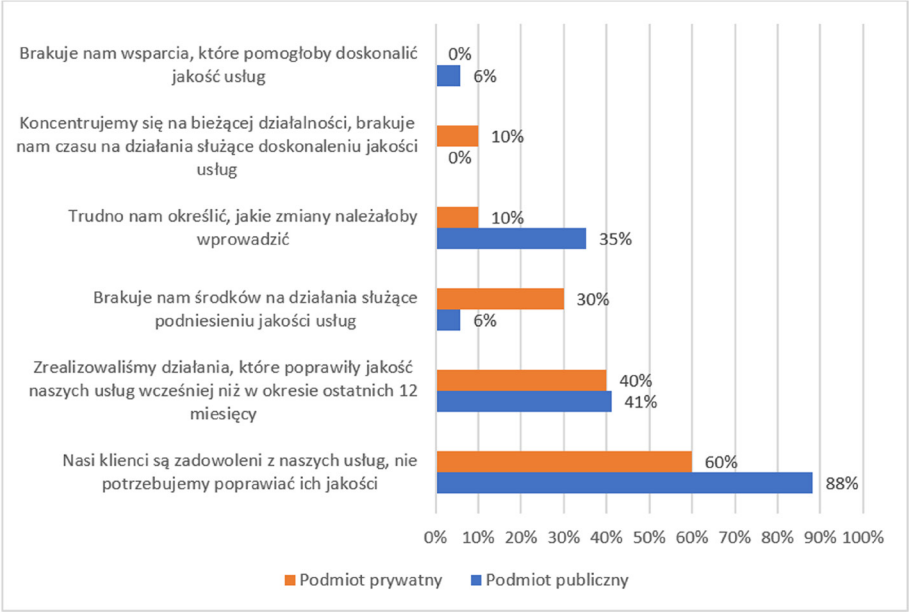
Tabela 4. Co Państwu udało się zrobić dla poprawy jakości usług w ciągu ostatnich 12 miesięcy? [N=30]

Podjęte działania	Uczelnia publiczna	Uczelnia niepubliczna
Diagnoza potrzeb rozwojowych klientów	42%	45%
Dopasowanie oferty do potrzeb klientów	74%	73%
Metody kształcenia/rozwoju	53%	45%
Rozwój kompetencji kadry merytorycznej (szkolący/doradcy)	47%	45%
Ocena kadry szkolącej/doradczej	32%	55%
Wzrost liczby osób należących do kadry merytorycznej (szkolący, doradcy)	21%	55%
Sposób doboru (selekcji) kadry merytorycznej do współpracy	32%	64%
Warunki lokalowe i techniczne (np. sale, wyposażenie, sprzęt, maszyny, komputery, oprogramowanie)	42%	45%
Ocena efektów realizowanych usług	32%	36%
Współpraca z zewnętrznymi podmiotami wspierającymi rozwój jakości	26%	55%
Certyfikacja, uzyskanie certyfikatu jakości	11%	9%

Źródło: [Bilans Kapitału Ludzkiego. Badanie Sektora Szkoleniowo-Rozwojowego 2017].

Pewne wytłumaczenie odnaleźć można w odpowiedziach tych, którzy nie wprowadzali działań innowacyjnych. W tym przypadku za niepokojący można uznać fakt tak częstego deklarowania braku chęci do zmian w związku z zadowoleniem z usług klientów i brakiem potrzeby poprawy jakości w przypadku uczelni publicznych. Tak duża różnica między instytucjami świadczyć może nie tyle o rzeczywistej jakości podejmowanych działań (która zawsze wymaga gotowości do wprowadzania zmian), ile o zbytnim optymizmie, a może nawet nieco zaburzonej percepcji rzeczywistości. Znacząca wydaje się ponadto różnica w deklaracjach odnośnie do dwóch kolejnych powodów niedoskonalenia oferowanych usług, tj. braku środków finansowych na takie działania (szkoły niepubliczne) oraz braku pomysłu na to, jakie zmiany wprowadzić (uczelnie publiczne).

Wykres 3. Dlaczego podmioty nie doskonaliły oferowanych usług?



Źródło: [Bilans Kapitału Ludzkiego. Badanie Sektora Szkoleniowo-Rozwojowego 2017].

Podsumowanie

Celem tego rozdziału była próba oceny poziomu zaawansowania polskich uczelni w realizację idei uczenia się przez całe życie. Dla realizacji tej idei istotne jest nie tylko oferowanie usług, które wykraczają poza standardową ofertę uczelni, ale również tworzenie wewnątrz uczelni swoistej kultury uczenia się przez całe życie. Rozwijając tę kulturę, uczelnie zmieniają swój charakter – z jednostek, dla których oferowanie usług z obszaru uczenia się przez całe życie jest jedynie poboczną działalnością, stają się jednostkami uczenia przez całe życie [de Viron, Davies 2015].

Przedstawione dane, zarówno te pochodzące z międzynarodowych badań porównawczych, jak i wyniki badań Bilansu Kapitału Ludzkiego, wskazują, że dla polskich uczelni idea uczenia się przez całe życie nie stanowi centrum działalności. Posługując się terminologią de Viron i Daviesa [de Viron, Davies 2015], należałoby uznać je raczej za jednostki, dla których oferowanie usług skierowanych do innych niż standardowe grupy odbiorców stanowi dodatkową działalność. Wniosek ten potwierdza choćby przedstawione w raporcie Komisji Europejskiej [European

Commission/EACEA/Eurydice 2015] porównanie oferty uczelni z różnych krajów, skierowanej do niestandardowej grupy studentów – na pięć możliwych typów niestandardowych usług edukacyjnych poddanych analizie polskie uczelnie oferują tylko dwa, i to w niewielkim zakresie. Choć – jak wskazywaliśmy wcześniej – dokonywanie tego typu porównań jest utrudnione ze względu na niejednorodność stosowanych definicji i klasyfikacji, zestawienie to można traktować jako dodatkowe potwierdzenie przedstawionych w tym rozdziale informacji.

Polskie uczelnie kierują swoją ofertę głównie do standardowej grupy odbiorców – osób będących w wieku 19–25 lat, zdobywających wykształcenie, niepracujących, dla których studiowanie stanowi główne zajęcie. Nawet z oferty studiów niestacjonarnych, mających z definicji bardziej elastyczny charakter, korzystają takie właśnie osoby. Co ciekawe, elastyczność tej formy kształcenia wydaje się raczej fasadowa, jeśli porówna się czas spędzany na uczelni przez studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych – według danych przedstawionych w raporcie Komisji Europejskiej w przypadku Polski różnice pomiędzy studiami stacjonarnymi i niestacjonarnymi są raczej niewielkie [European Commission/EACEA/Eurydice 2015]. Uczelnie jeszcze nie wypracowały albo nie rozwinęły dostatecznie metody kształcenia na odległość czy kształcenia mieszanego (*blended learning*). Może to być związane z trudnością przygotowania tego typu oferty, a przede wszystkim koniecznością poniesienia dużych kosztów na etapie jej opracowania, testowania i rozwoju.

Realizacji strategii uczenia się przez całe życie sprzyjają przede wszystkim odpowiedni klimat instytucjonalny, odpowiednie ramy prawne i zgoda kluczowych decydentów co do wagi i rangi tego zagadnienia. Z tej perspektywy pewne szanse na poprawę sytuacji w tym obszarze w szkolnictwie wyższym w Polsce stwarza przyjęcie ustawy o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji czy uwzględnienie potwierdzania efektów uczenia się w projekcie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Efekty, jakie wywoła wprowadzenie tych aktów normatywnych, będzie można jednak ocenić dopiero za kilka lat. Niewątpliwie jednak zarówno te efekty, jak i procesy prowadzące do ich wystąpienia należy systematycznie monitorować, gdyż są one kluczowe dla realizacji strategii uczenia się przez całe życie w Polsce.

Bibliografia

Baert H., de Rick K. van Valckenborgh K. (2006), *Towards the conceptualization of "Learning climate"* [w:] R.V. De Castro, A.V. Sancho, P. Guimaraes (red.), *Adult Education: New routes in a new landscape*, Braga, University of Minho Press, ss. 87–112.

Bengtsson J. (2013), *National strategies for implementing lifelong learning (LLL) – the gap between policy and reality: An international perspective*, „International Review of Education", vol. 59, no. 3, ss. 343–352.

de Viron F., Feutrie M., Filloque J.-M. (2013), *ALLUME: Pathways and Policies – Recommendations.* Barcelona, EUCEN, ss. 1–46 [online], http://allume.eucen.eu/sites/allume.eucen.eu/files/ALLUME-Pathways%20and%20Policies-Recommendations.pdf, dostęp: 26.05.2018.

de Viron F., Davies P. (2015), *From University Lifelong Learning to Lifelong Learning Universities: Developing and Implementing Effective Strategies* [w:] J. Yang, Ch. Schneller, S. Roche (red.), *The Role of Higher Education in Promoting Lifelong Learning*, Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning, ss. 40–59.

Jarvis P. (1999), *Global Trends in Lifelong Learning and the Response of the Universities*, „Comparative Education", vol. 35, no. 2, special number (21): *Lifelong Learning and the Education of Mature Adults* (Jun., 1999), ss. 249–257.

McMahon W.C. (1998), *Conceptual framework for the analysis of the social benefits of lifelong learning*, „Education economics", vol. 6, no 3, ss. 309–346 [online], http://dx.doi.org/10.1080/09645299800000022, dostęp: 26.05.2018.

Piasecki P. (red.) (2017), *Biała księga usług rozwojowych*, Warszawa, PIFS, ss. 1–95.

Ropes D., Ypsilanti A. (2012), *Factors influencing intergenerational learning: towards a framework for organisations to ensure successful learning in older employees* [w:] *Working and ageing. The benefits of investing in an ageing workforce*, Luxembourg, CEDEFOP, ss. 280–307.

Sawano Y. (2015), *Higher Education and Lifelong learning in Japan: Why is it so difficult to promote recurrent education?* [w:] J. Yang., Ch. Schneller, S. Roche (red.), *The Role of Higher Education in Promoting Lifelong Learning*, Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning, ss. 105–128.

Schuetze H.G., Slowey M. (red.) (2008), *Higher Education and Lifelong Learners: International Perspectives on Change*, London, Routledge-Falmer, ss. 1–244.

Smidt H., Sursock A. (2011), *Engaging in Lifelong Learning: Shaping Inclusive and Responsive University Strategies*, Brussels, European University Association, ss. 1–102 [online], http://www.eua.be/Libraries/publication/engaging_in_lifelong_learning-(3).pdf?sfvrsn=0, dostęp: 26.05.2018.

Sursock A., Smidt H. (2010), *Trends 2010: A Decade of Change in European Higher Education*, Brussels, European University Association, ss. 1–128 [online], http://www.eua.be/publications/eua-reports-studies-and-occasional-papers.aspx, dostęp: 26.05.2018.

Worek B. (2015), *Szkoły wyższe a uczenie się przez całe życie* [w:] J. Górniak (red.), *Program Rozwoju Szkolnictwa Wyższego do 2020 r. Część III. Diagnoza szkolnictwa wyższego*, Warszawa, FRP, ss. 205–229.

Zwick T. (2012), *Training effectiveness – Differences between younger and older employees* [w:] *Working and ageing. The benefits of investing in an ageing workforce*, Luxembourg, CEDEFOP, ss. 36–54.

Raporty, akty prawne:

Allume (2011), *Pathways for Lifelong Learning Universities. Executive summary*, EUCEN, Project Number 504635-LLP-1-2009-1-ERASMUS-EMHE, ss. 1–4 [online], http://allume.eucen.eu/sites/allume.eucen.eu/files/ALLUMEexsumm_FINAL.pdf, dostęp: 10.04.2018.

DIE – FIBS (DIE – Deutsches Institut fur Erwachsenenbildung, FIBS – Forschunginstitut für Bildungs- und Socialokonoime) (2013), *Developing the Adult Learning Sector. Lot 2: Financing Adult Learning Sector*, Berlin, DIE-FIBS, ss. 1–64.

Dziennik Ustaw 2016-01-14, Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji, 2016/64 [online], http://dziennikustaw.gov.pl/du/2016/64, dostęp: 26.05.2018.

EUA (2008), *Karta uniwersytetów europejskich w sprawie uczenia się przez całe życie*, Bruksela, European University Association, ss. 1–15 [online], http://ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/KARTA%20UNIWERSYTET%C3%93W%20EUROPEJSKICH%20EUA.pdf, dostęp: 26.05.2018.

European Commission/EACEA/Eurydice (2012), *The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report*, ss. 1–224 [online], http://www.ehea.info/Uploads/(1)/Bologna%20Process%20Implementation%20Report.pdf, dostęp: 26.05.2018.

European Commission/EACEA/Eurydice (2015), *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, ss. 1–304.

European Commission/EACEA/Eurydice (2018), *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, ss. 1–330.

GUS (2017), *Szkoły wyższe i ich finanse w 2016 r.*, Warszawa, ss. 1–237.

Komunikat ze spotkania europejskich ministrów ds. szkolnictwa wyższego, które odbyło się w Pradze dnia 19 maja 2001 roku (2001), *W kierunku Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego*, ss. 1–3.

Komunikat z konferencji ministrów ds. szkolnictwa wyższego (2003), *Realizacja Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego*, 19 września 2003, Berlin, ss. 1–9 [online], http://www.jakosc.uj.edu.pl/documents/1609422/7b1a6990-d2b7-4172-bd6a-45afaf700284, dostęp: 26.05.2018.

Komunikat z konferencji europejskich ministrów ds. szkolnictwa wyższego (2005), Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego – Realizacja celów, 19–20 maja 2005, Bergen, ss. 1–4 [online], http://phavi.umcs.pl/at/attachments/2014/0513/130451-komunikatzbergen.pdf, dostęp: 26.05.2018.

Komunikat Londyński (2007), *W kierunku Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego: odpowiedź na wyzwania w zglobalizowanym świecie*, ss. 1–7 [online], https://media.ehea.info/file/2007_London/70/1/2007_London_Communique_Polish_588701.pdf, dostęp: 26.05.2018.

Komunikat z konferencji europejskich ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe (2009), *Proces Boloński 2020 – Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego w nowej dekadzie*, 28–29 kwietnia 2009, Leuven i Louvain-la-Neuve, ss. 1–6 [online], https://media.ehea.info/file/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve/93/9/Leuven_i_Louvain-la-Neuve_Komunikat_594939.pdf, dostęp: 26.05.2018.

Komunikat z Bukaresztu (2012), *Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area*, ss. 1–5 [online], https://www.eurashe.eu/library/modernising-phe/EHEA_2012_Bucharest-Communique.pdf, dostęp: 26.05.2018.

Komunikat z Erywania (2015), ss. 1–5 [online], https://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2016_02/c6210f4c9ae49b3f673d8b7d94da5880.pdf, dostęp: 26.05.2018.

KRASP, FRP, KEZSP (2009), *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020 – projekt środowiskowy*, ss. 1–129.

Perspektywa uczenia się przez całe życie (2013), Załącznik do uchwały Nr 160/2013 Rady Ministrów z dnia 10 września 2013 r., Warszawa [online], http://www.men.gov.pl/images/mlodziez_zagranica/PLLL_2013_09_10za%C5%82_do_uchwa%C5%82y_RM.pdf, dostęp: 26.05.2018.

Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, Projekt (2018) [online], http://orka.sejm.gov.pl/Druki8ka.nsf/Projekty/8-020-927-2018/$file/8-020-927-2018.pdf, dostęp: 26.05.2018.

Łukasz Sułkowski
Jagiellonian University,
Faculty of Management and Social Communication

Regina Lenart-Gansiniec
Jagiellonian University,
Faculty of Management and Social Communication

Ewa Stroińska
University of Social Sciences,
Faculty of Management, Department of Management

Justyna Trippner-Hrabi
University of Lodz,
Faculty of Economics and Sociology, Department of Local Government Economics

Academia Crowdsourcing in Scientific Development – Conceptual Assumptions

Introduction

The idea of crowdsourcing is based on the wisdom of the crowd and the conviction that the work of a larger group of people is more effective than the achievement of one expert or professional. Crowdsourcing generally means the activity consisting in the inclusion of virtual communities, in the form of an open invitation via an internet platform, in problem solving, implementation of innovations or creating ideas or other tasks previously performed only by individuals.

One of the first works on crowdsourcing was the article of one of the authors of the 'Wired' magazine J. Howe entitled: 'The Rise of Crowdsourcing' [Howe 2006]. From that moment, there has been an increase in interest in crowdsourcing of researchers from various fields, in particular marketing, software engineering, IT,

biology and medicine. The main focus of research works was to identify the importance of crowdsourcing for creating innovation, solving organizational problems, acquiring knowledge and creative ideas, creating strategies, managing knowledge and organization's learning. In the last six years, the interest of scholars has been noticed in the use of crowdsourcing to improve the process of collecting, processing, analyzing research data, obtaining opinions on research projects carried out and raising funds for their start. In this context, crowdsourcing – thanks to speed, low costs and the ability to collect an unlimited number of information from a large number of people – is starting to replace traditional research methods [Franzoni, Sauermann 2014; Wechsler 2014]. Despite the growing popularity of crowdsourcing and its importance for scientific development, the number of scientific papers on the subject is still quite limited. As shown by the results of the systematic review of literature published in 2012–2016 in magazines indexed in the PubMed and EMBASE databases, 182 articles devoted to the use of crowdsourcing in scientific development were created. It should be emphasized that among them there was not a single one that would analyze crowdsourcing in non-medical areas. There is a lack of research, in which crowdsourcing is recognized as a scientific development tool in management sciences. There are also problems associated with conceptualization. Few authors propose new terms for crowdsourcing in scientific development, for example: 'crowd science', 'citizen science', 'networked science', 'massively-collaborative science' [Young 2010; Nielsen 2011; Wiggins, Crowston 2011] or 'science 2.0' [Mirowski 2011]. Regardless of the naming convention, crowdsourcing in scientific development focuses on open access, the multiplicity of potential collaborators and solving tasks or problems without receiving a remuneration. On the basis of these premises, we try to answer the following research question:

RQ1. What is the cognitive utility of crowdsourcing for scientific development in management sciences?

To answer this question the methodology of systematic literature review was used. The literature on the subject in the years 2006–2018 was selected based on international databases, such as: Ebsco, Proquest, Web of Science and Scopus. In total, 20 articles were analyzed.

Research methodology

Method of research was based on the systematic review of the literature and on the case studies analysis. Review of literature was based on the internet browsers, and

in the case studies there are data collected also from secondary sources (internet). The choice of three cases of internet platforms for academics has been done on the basis of their popularity and growing share in the market. The examples of internet platforms for scholars are: "Research Gate", "Academia.edu" and "Kudos".

In order to identify trends, the most frequently discussed topics and research gaps in the field of crowdsourcing in scientific development, a systematic review of literature was used, in particular bibliometric analysis, frequency analysis and content analysis. The literature of the subject was selected based on international databases, such as: Ebsco, Proquest, Scopus, Web of Science. Reaching for a few databases resulted from the wish to get a full picture of the issues being addressed. Database filtering criteria were keywords such as 'crowdsourcing science' or 'crowdsourcing in scientific development'. As a result, a total of over 300,000 publications were obtained in the search of these databases. Subsequently, the following restrictions were imposed on the identified articles: full-text, reviewed publications, 'crowdsourcing science' or 'crowdsourcing in scientific development' in the title, abstract, key words. Duplicated publications, reviews, books, chapters in books, dissertations and post-conference materials were eliminated. The search was narrowed down to scientific magazines in the field of management sciences. On this basis, 103 publications were selected. Subsequently, abstracts of selected articles were analyzed in order to find publications that directly focus on 'crowdsourcing science' or 'crowdsourcing in scientific development'. After reading the abstracts, 83 publications were excluded, leaving 20 articles published in the years 2006-2018 for further analysis.

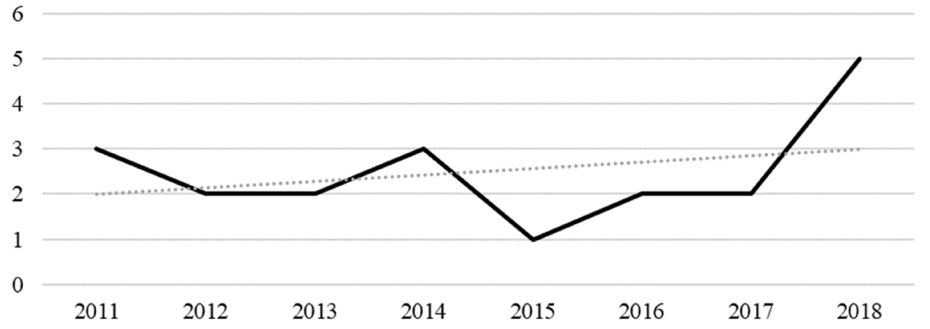
Results

The phenomenon of crowdsourcing, although named only in 2006, is nothing new. The first mention of the use of crowdsourcing appeared over 300 years ago. For example, in 1714, the British government set a £20,000 Longitude reward to help determine the position of ships at sea, while in 1791, Louis XVI announced a competition to develop an alkali production method, while in 1795 the French government invited the society to seek ways to develop a cheap and effective method for storing a large amount of food. Another example of a crowdsourcing initiative is the invitation for the community, at the end of the 19th century, to create the Oxford English dictionary.

However, it was J. Howe's 2006 publication that initiated the researchers' interest in the issue of crowdsourcing and the increase in the number of publications

devoted to this subject. As the review of works published in 2006–2018 shows, only 20 articles dealing directly with crowdsourcing in scientific development were published. The interest in this subject can be observed less than six years ago. This shows the early stage of the research area development. This subject enjoys moderate but growing interest among researchers. Nevertheless, by extrapolating the trend, one can expect a future increase in the number of publications on crowdsourcing in scientific development. Predictions about the growing number of publications are confirmed by the trend line (Figure 1). Out of a total of 20 identified works, the conducted analysis showed that 12 of them are empirical works, and in particular case studies. The rest are conceptual and theoretical work.

Figure 1. Number of publications on crowdsourcing in scientific development in management sciences



Source: authors' elaboration.

Reviewing articles on crowdsourcing in scientific development in scientific journals from 2011–2018, they were classified with regard to the research problems being undertaken.

In the initial period (2011–2013) the research attention was focused on the typology of crowdsourcing [Wiggins, Crowston 2011], ways of using it, motivation of researchers and development factors as well as benefits and limitations resulting from using crowdsourcing in scientific development [Skaržauskaitė 2012].

In the next period (2014–2017), the researchers focused on identifying the benefits and motivations of scientists reaching for crowdsourcing [Franzoni, Sauermann 2014]. In addition, the attitudes, behavior and ways of involvement and monitoring of the work of the virtual community in scientific development were analyzed [Del Savio 2016; Stepenuck, Green 2015]. The possibilities of using crowdfunding as one of the types of crowdsourcing, used for collecting funds

for conducting research were also identified. Recent research (2018) focuses on how to apply collective intelligence in scientific development and the benefits that may be gained from it.

The results of the systematic review of the literature indicate that researchers interested in crowdsourcing in scientific development emphasize the need for further exploratory as well as explanatory research. In particular, it is recommended to focus research attention on the following aspects: (1) typology of crowdsourcing in scientific development [Wiggins, Crowston 2011], (2) coordination of the work of virtual communities [Michel et al. 2015], (3) ethical issues of the virtual community work and verification of the reliability of their work [Stepenuck, Green 2015], (4) factors of virtual communities' motivation and commitment to work [Cunha et al. 2017], (5) benefits and limitations of virtual communities and (6) success factors of crowdsourcing in scientific development [Rotman et al. 2012]. Combining the research problems and areas of research investigated so far, limited achievements, existing research gaps and postulated implications of crowdsourcing in scientific development, further scientific exploration in this field seems to be a current issue.

Changes in the approach to scientific development of university staff

In recent years, taking into account a number of transformations taking place in the organization's environment, in the way they function, in changing the expectations of external and internal stakeholders, universities faced the necessity to redefine their current philosophy and strategy [Ekman 2018, p. 301].

Scientific development of academic staff is a basic factor conditioning the possibility of achieving the university's strategic goals as well as meeting individual objectives related to career planning [Borko 2004].

Scientific development at the universities can be implemented in two ways. One path is related to formal taking positions and functions in the university structures. The second concerns the acquisition of academic degrees, which are the result of research and scientific activity of the employees.

In recent years, there have been changes in the way the universities' tasks are implemented, which are aimed at increasing academic entrepreneurship, the level of flexibility and the implementation of realized activities [Shvetsova, Zvontsov 2016]. This influences the need to redefine the methods of shaping the paths of

scientific and research development and to indicate alternative ways of functioning and building a professional profile by the university staff.

Current requirements for scientific development were determined by quantitative indicators translating into the apparent effectiveness of research activities. The applied appraisal measures concerned mainly the number of publications that influenced a specific index co-deciding on the categorization of the university. This led to extorting scientific activity among all university staff. This situation affected the superficiality of the issues presented, not their deep exploration. Many of the materials created were of a theoretical nature, which in the face of changes have a decidedly lower practical value.

The pressure of quantitative indicators, which translated into time as a critical value, led in consequence to a lower involvement of employees in team cooperation within the universities, inter-university and international cooperation. As a result, universities applying this model of activity occupy low positions in the rankings assessing their quality of research and scientific activity of their employees. As a consequence, it has led to the necessity of introducing a number of modifications and improvements.

One of the key changes is the division of employees into specific groups such as didactic, scientific-didactic and scientific ones, assigning specific scientific and didactic requirements to them. Evaluation of the progress of scientific development will concern the assessment of the quality of the university's activities through the work of individual researchers based on the speed of reaching the recipients, the level of interest, the diversity of contained materials and the openness and transparency of data. This leads to the need for them to publish materials with a greater substantive value that takes into account mainly empirical explorations that will be indexed in international databases (e.g. Scopus, Web of Science, EBSCO) [Kulczycki 2013]. This situation translates into the possibility of researchers reaching the published content more easily and this in turn may become a contribution to establishing a network of international cooperation [Van Noorden 2014]. Thus, the range of indicators measuring scientific achievements is widening [Wouters, Costas 2012]. It becomes necessary to develop common platforms as places for accumulating generated knowledge, favoring its distribution within research teams [Priem 2014]. It is also necessary to increase the use of Information Communication Technology (ICT) in the process of development of research cooperation in order to enable establishing relationships, exchanging information and knowledge in an inter-university environment by, for example, building expert platforms for cooperation. Open knowledge exchange environments allow access to

a wider group of stakeholders interested in creating research communities that contribute to a better, faster and more effective exchange of knowledge. More and more often we are focused on the use of specialized tools diagnosing activity in the network environment. This situation, in turn, stimulates openness, setting new challenges and willingness to implement them in the field of interfunctional research teams. This results in an alternative way of scientific communication in the form of the use of various, cross-linked scientific sources, enabling a more effective transfer of knowledge [Rowlands et al. 2011].

The above changes and trends determine the need to authenticate the scientific activities of individual people, teams representing the university in the external environment. For this reason, research centers carrying out specific projects should be oriented towards a greater transparency, which contributes to the authentication of the work carried out.

Case studies of popular academic crowdsourcing platforms

Researchers striving for cooperation and exchange of experience have at their disposal many websites that enable them faster, more advanced and global cooperation. They operate on the basis of rules quite similar to social networking sites, within which there is a thematic interaction between interested parties. In the literature on the subject, many approaches can be found regarding attempts to define the concept of community service [Lantsoght 2018]. The diversity of positions may result from the small language modifications of the very concept, e.g. social network, social networking site, social network service. The authors, using the concept in the study, made its operationalization. They appealed to the approach presented by D.M. Boyd and N.B. Ellison modifying it slightly for the material. Social networks for scientists are characterized by several basic variables:

1. they allow interested parties to build personalized profiles in the form of a scientific portfolio that can be partially or fully publicized;
2. the shared portfolio enables publishing the list of users with whom the presented material is associated,
3. they give the opportunity to view specific links between user accounts,
4. they enable the publication of one's own scientific materials in various forms: articles, reports etc.
5. they support the scientists in establishing cooperation within the virtual teams,

6. they enable the exchange of knowledge between interested users [Danah, Boyd, Ellison 2007].

There are many websites and platforms supporting the exchange of knowledge among scientists that can be found on the Internet. The authors of the study chose three crowdsourcing knowledge exchange portals to describe: Research Gate, Academia.eu and Kudos. Determining factor related to their choice was on the one hand the number of users registered on these portals, e.g.: Academia.edu has 71,802,644 registered explorers [https://www.academia.edu/], there are over 15 million users registered in Research Gate [https://www.researchgate.net/about]. On the other hand, the determinant was the functionality of the systems in terms of their usefulness and practicality as a tool supporting the exchange of knowledge and giving the opportunity to crowdsourcing, such as, for example, Kudos.

Research Gate enables a multidimensional presentation of the scientist. One can place their biography here, presenting in this way their professional portfolio in the community in the form of: articles, speeches, lectures, scientific papers [Shrivastava, Mahajan 2017]. These documents can then be self-archived using the self-archiving function. This tool allows free access to Web2.0 sites. and a virtual library. The functionality of this mechanism is its intuitiveness [Laakso, Polonioli 2018]. It also gives the opportunity to combine thematic publications of works based on the so-called Micro Articles or abstracts up to 306 words. Thanks to this activity, it is possible to create a cooperation network for scientists, to connect to virtual discussion groups or project teams. As a result, crowdsourcing of knowledge increases. Alternative social networks such as: International Academy of Life Sciences (IALS) or European Science Foundation use Research Gate as one of the communication channels between the stakeholders, but also give an opportunity to actively use databases of other organizations that focus more often content-related material, e.g. PubMed.

Another platform for the exchange of knowledge is the American platform **Academia.edu**. The principle of operation is similar to Research Gate in the field of: placing and exchanging documents, allows scientists to connect in networking thematic groups, it gives the opportunity to publish their own CV and scientific achievements. It also contains current job offers, internships and study visit offers [Laakso et al. 2017]. The above features characteristic to both platforms are free. In addition, the Academia platform offers an extended version which is Academia.edu Premium. It offers more advanced features. The first is the ability to monitor people who have cited the author's text. The next one gives the chance of a more detailed observation of people who watched our profile. It includes the analysis

of the number of visitors to our profile, downloaded files, categorizes viewers in terms of country, city, scientific unit they come from. Yet another one allows more precise statistics on the number of real pages viewed [Williams 2018].

Kudos is the platform that allows the widest form of cooperation between diverse stakeholders, which include scientists, universities as research units, corporations and other organizations that mediate in increasing the research activity of people. Kudos creates the opportunity to expand cooperation and incorporate both world of science and business into joint project activities [Erdt et al. 2017]. This platform collects the most important information about the results of cooperation and maps the activities based on these data. This tool, similar to the ones described earlier, helps in establishing cooperation, creating groups etc. A distinctive feature of Kudos is the possibility of individualized cooperation not only for individual scientific employees, but also for the entire organizations in which they work. The aim of these activities is to monitor activity on crowdsourcing portals but also to determine the quality and relevance of future choices of tools supporting the functioning of networking sites dedicated to researchers [Williams 2017]. Kudos is recognized as a central system performing the function of a virtual manager that allows the creation and transfer of knowledge, its exchange between different units in order to make it more accessible. The result is greater commercialization of knowledge and undertaken scientific activities.

The websites supporting crowdsourcing described in the material have a similar system of functioning. The differences between them concern more or less elaborated fields in terms of available forms or mechanisms related to the introduction of materials. For example, the Research Gate portal has a more extensive user profile from Kudos or Academia.edu. The latter is not equipped with a mechanism that helps to authenticate knowledge or specific skills presented in the portfolio (in the form of tags). In Research Gate the user can describe the current course of the scientific path in more detail. They can enter their educational cycle, participation in projects, grants, and then import them into a resume.

The number of entries and downloads can be (and is) treated as an alternative impact indicator. ResearchGate also has much more improved functions related to the assessment of the number of observers' hits and exits from a specific profile. This gives an indication of the possible level of interest in the author's publications (through the analysis of the number of hits and downloads) and any interest in cooperation with them from other stakeholders.

However, regardless of their level of advancement, utilitarianism of these tools becomes an important element of building an effective crowdsourcing in the

scientific environment, which affects a better, faster and more effective use of the potential of scientists.

Summary

The specificity of operating in a modern scientific space requires the redefinition of many concepts, including the position and prestige of scientists. For this reason, survival in the modern scientific world requires more and more intensified activities aimed at building one's own authority. The awareness of the need to be noticed, cited, determines the indispensability of using social networking sites, which become a tool for building one's own brand. These websites are dedicated to scientists, enabling them not only to present their own scientific achievements, on the basis of which they are evaluated, but also give the chance to establish interesting cooperation with other partners – stakeholders with similar interests. These tools, facilitating the communication between scientists and institutions, lead to the transfer of knowledge, which becomes a *sine qua non* condition on the one hand, the survival of individuals or institutions and on the other hand – the success of many interesting projects. The emerging virtual cooperation networks are nowadays an indispensable factor leading to the openness of the scientific community on a global scale. Increasingly, group, supralocal, non-institutional co-operation becomes a significant contribution to solving important problems, building innovative ideas and projects. Crowdsourcing is today an important factor influencing individual but also institutional development that helps in assessing suitability and functionality.

Portals also give the chance to increase the visibility and recognition of one's own texts and, consequently, to promote oneself in the world of science. It is related with the necessity to build more entrepreneurial attitudes of scientists and greater commercialization of knowledge.

Summing up, the research question can be answered pointing to the large usefulness of crowdsourcing for scientific activities in management. It manifests itself above all in: facilitating the reduction of the cost of access to scientific publications on a global scale, the creation of international research networks of cooperating scientists and the exchange of good scientific practices and information on the scientific market.

References

Borko H. (2004), *Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain*, "Educational Researcher", Vol. 33(8), pp. 3–15.

Boyd D.M., Ellison N.B. (2007), *Social Network Sites: Definition, History and Scholarship*, "Journal of Computer-Mediated Communication", Vol. 13(1), pp. 210–30, doi:10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x.

Cunha D.G.F., Casali S.P., de Falco P.B., Thornhill I., Loiselle S.A. (2017), *The contribution of volunteer-based monitoring data to the assessment of harmful phytoplankton blooms in Brazilian urban streams*, "Science of The Total Environment", Vol. 584–585, pp. 586–594.

Del Savio L., Prainsack B., Buyx A. (2016), *Crowdsourcing the human gut. Is crowdsourcing also "citizen science"?*, "Journal of Science Communication", Vol. 15(3), pp. 1–16.

Ekman M., Lindgren M., Packendorff J. (2018), *Universities need leadership, academics need management: discursive tensions and voids in the deregulation of Swedish higher education legislation*, "Higher Education", Vol. 75(2), pp. 299–321. doi: 10.1007/s10734-017-0140-2.

Erdt M., Aung H.H., Aw A.S., Rapple C., Theng Y.L. (2017), *Analysing researchers' outreach efforts and the association with publication metrics: A case study of Kudos*, "PLOS ONE", Vol. 12(8), doi: 10.1371/journal.pone.0183217.

Franzoni C., Sauermann H. (2014), *Crowd science: The organization of scientific research in open collaborative projects*, "Research Policy", Vol. 43(1), pp. 1–20.

Howe J. (2006), *The rise of crowdsourcing*, "Wired Magazine", Vol. 14(6), pp. 1–4.

https://www.academia.edu/, access: 7.01.2019

https://www.researchgate.net/about, access: 7.01.2019

Kulczycki E. (2013), *Transformation of Science Communication in the Age of Social Media*, "Teorie Vědy", Vol. 35(1), pp. 3–28.

Laakso M., Lindman J., Shen C.Y., Nyman L., Bjork B.C. (2017), *Research output availability on academic social networks: implications for stakeholders in academic publishing*, "Electronic Markets", Vol. 27(2), pp. 125–133, doi: 10.1007/s12525-016-0242-1.

Laakso M., Polonioli A. (2018), *Polonioli, Andrea, Open access in ethics research: an analysis of open access availability and author self-archiving behaviour in light of journal copyright restrictions*, "Scientometrics", Vol. 116(1), pp. 291–317, doi: 10.1007/s11192-018-2751-5.

Lantsoght E.O.L. (2018), *The A–Z of the PhD Trajectory: A Practical Guide for a Successful Journey*, Springer, Berlin, pp. 157–174, doi: 10.1007/978-3-319-77425-1_9.

Nielsen M. (2011), *Reinventing Discovery: The New Era of Networked Science*, Princeton University Press, Princeton.

Michel F., Gil Y., Hauder M. (2015), *A virtual crowdsourcing community for open collaboration in science processes*, Americas Conference on Information Systems (AMCIS).

Mirowski P. (2011), *Science-Mart: Privatizing American Science*, Harvard University Press, Cambridge.

Priem J. (2014), *Beyond Bibliometrics: Harnessing Multidimensional Indicators of Scholarly Impact*, Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Rotman D., Preece J., Hammock J., Procita K., Hansen D., Parr C., Jacobs D. (2012), *Dynamic changes in motivation in collaborative citizen-science projects*, Proceedings of the ACM 2012 conference on Computer Supported Cooperative Work, pp. 217–226.

Rowlands I., Nicholas D., Russell B., Canty N., Watkinson A. (2011), *Social media use in the research workflow*, "Learned Publishing", 24(3), pp. 183–195. doi: 10.1087/20110306.

Shrivastava R., Mahajan P. (2017), *An altmetric analysis of researchgate profiles of physics researchers A study of University of Delhi (India)*, Performance Measurement and Metrics, Vol. 18(1), pp. 52–66, doi: 10.1108/PMM-07-2016-0033.

Shvetsova O.A., Zvontsov A.V., Shaposhnikov S.O. (2016), *Development of University's Competitiveness within Strategic Partnership with the Professional Organizations, in Ecology*, Ecology, Economics, Education and Legislation Conference Proceedings, Vol. III, pp. 779–785.

Skaržauskaitė M. (2012), *The Application of Crowd Sourcing in Educational Activities*, "Social Technologies", Vol. 2, pp. 67–76.

Stepenuck K.F., Green L.T. (2015), *Individual-and Community-Level Impacts of Volunteer Environmental Monitoring: A Synthesis of Peer-Reviewed Literature*, "Ecology and Society", 20(3), doi:10.5751/ES-07329-200319.

Van Noorden R. (2014), *Online collaboration: Scientists and the social network*, "Nature", Vol. 512(7513), pp. 126–129. doi:10.1038/512126a.

Wechsler D. (2014), *Crowdsourcing as a method of transdisciplinary research – Tapping the full potential of participants*, "Futures", Vol. 60, pp. 14–22.

Wiggins A., Crowston K. (2011), *From Conservation to Crowdsourcing: A Typology of Citizen Science*, Paper Presented at the 44th Hawaii International Conference on Systems Sciences (HICSS).

Williams A.E. (2017), *Kudos: bringing your publications to life?*, "Information and Learning Science", Vol. 118(3-4), pp: 114–119, DOI: 10.1108/ILS-01-2017-0005.

Williams A.E. (2018), *Exploring the utility of Academia.edu: a SWOT analysis*, "Information And Learning Science", Vol. 119(11), pp. 662–666, doi: 10.1108/ILS-09-2018-0094.

Wouters P., Costas R. (2012), *Users, Narcissism and Control: Tracking the Impact of Scholarly Publications in the 21st Century*, Utrecht: Stichting SURF.

Young J. (2010), *Crowd science reaches new heights. The Chronicle of Higher Education*, May 28, 2010 [online], http://chronicle.com/article/The-Rise-of-Crowd-Science/65707/.

Nataliya Chukhray
Lviv Polytechnic National University

Khrystyna Bespaliuk
Lviv Polytechnic National University,
Department of Management of Organizations

Studying the Values of Professions for the Millennials as Subjects of the Labor Market

Review of literature

Over the past five years, scientists working in the field of behavioral economics have become Nobel laureates in economics. Such foreign scholars as H. Simon, R. Heiner, R. Selton, H. Leibenstein, D. Kahneman, A. Tversky, R. Thaler (Nobel prize winner in economics, 2017); Ukrainians: Ye.A. Yakovleva, Ye.A. Kovalenko, T.A. Berehova, S.O. Mahdenko etc. are studying it.

H. Leibenstein [Pavlov, Kulakov 2016] described the phenomenon of "X-inefficiency", which substantiates the causes of internal conflicts among the employees: on the one hand, it is the pursuit of high social values, on the other hand, satisfaction of physiological needs and a desire to save mental energy and physical strength. The motivation function in management is ranked first here. In our opinion, the concept of five levels of product needs to be expanded with the help of complementing it with a crosscutting level – the motivation of people who gradually create products [Chukhray et al. 2011, p. 83]: "core, generic, expected, augmented, potential". As the product levels increase, its value increases and therefore more and more effort is needed to motivate employees who create and serve the product, especially an innovative one. The development of the motivation function has led to the creation of new occupations and competencies in the

labor market. In particular, self-employment occupies a key place, since individuals are often dissatisfied with what the labor market offers, and they learn new professions thus creating their own "blue ocean".

There is a practice of creating the Atlas of New Professions abroad, where, based on peer review and foresights, the emergence of new professions until 2020 and further in 25 industries is predicted. Many of these professions are at the junction of various industries, for example, science artist [*Atlas of new professions*]: "A person who uses scientific data and knowledge in his/her creative practice. Science art is actively used not only by individual artists, but also by educational institutions. For example, the New York School of Visual Arts launched an educational program on "bioart". This atlas includes interesting professions: "coach of creative states", "expert on the image of the future child", "time-broker". It would seem like a science fiction, but the atlas has clearly outlined skills for these professions and a real situation in the competitive environment. A centralized atlas of new professions has not been created in Ukraine; there are only individual Internet platforms. Regarding trends, experts predict [*Atlas of new professions*]: "186 new professions will appear and 57 of the old ones will disappear by 2030". The development of mechanisms for adaptation to such changes in the labor market by people (those who plan to study, are already studying, or want to master second education) is relevant.

The research methods are literary review and surveys.

The purpose of the article is to describe the values of the Millennials as subjects of the labor market, and grouping of occupations in accordance with these values.

Two hypotheses have been put forward during the study:

The first hypothesis was that Millennials appreciated interdisciplinary programs in their studies, since they want to combine different types of professional activities in the future, and they equally need soft and hard-skills for this.

The second hypothesis consisted in the statement that representatives of the Y generation have a positive attitude to the concept of "lifelong learning" because they are ready to be self-employed or freelance workers; consider it possible to master a new profession.

The main material

The emergence of new competencies and occupations in the labor market, above all, is influenced by the expectations of the most able-bodied population according

to their own values. The peculiarities of representatives of generations Y, or of the Millennials have been increasingly discussed in scholarly and journalistic literature.

According to the generational theory developed by American scholars Neil Howe and William Strauss [Howe, Strauss 1991; Howe, Strauss 2000; Howe, Strauss 2008] Millennials are young people aged 17–37, whose system of values and behavior patterns are different from older and younger generations. The most progressive employers are actively changing their HR strategies and motivational programs for their young employees. "Today enough attention is paid to the systems of incentive by the Scanlon plan: guarantee of favorable working conditions; the choice of the optimal option between involvement, joint management, worker control, self-management; self-perfection and self-realization" [Klymchuk, Mykhailov 2018, p. 226].

It is obvious that there are certain subgroups among the Y generation that can be distinguished by age as "early Millennials" (ages 27–37) and "late Millennials" (aged 17–26 years). Since human values of life are formed not only as a result of family upbringing, but also under the influence of social events, all content in which a person is in the period of maturation, therefore behavioral models of people who grew up in different historical periods differ. However, a significant impact of macro-factors of the environment, in particular, globalization, informatization, environmentalization, has led to the fact that, for the first time in many decades, representatives of the generation of "late Millennials" in the world and Ukraine do not almost differ from each other. However, the "early Millennials" have many similar traits with the X generation, whose representatives often adapt to the tendencies of the younger generation.

Values of the Millennials as subjects of the labor market

1. Freedom. It manifests itself in the sense of choosing the direction of activity, outlining its own perspective. Millennials make decisions quickly, sometimes superficially. They also do not recognize the imposed authority and values. Any harsh constraints in the schedule and workflows cause a negative reaction in the representatives of this generation. They may give way to material benefits in favor of greater freedom. The confirmation of the above is the results of a survey conducted by the international audit and consulting company Deloitte in 2016 [Deloitte 2017]. 7,700 Millennium generation representatives from 29 countries of the world have become the respondents. The results of the survey are as follows [Deloitte 2017]: 29% of respondents believe that they fully control their career growth; 48% agreed that a large degree of control belongs to them; 18% say that their career is more influenced by

other people and circumstances; 3% feel that circumstances and other people directly control their careers; 2% do not know.

2. Openness. Representatives of the Generation of Millennials cover all spheres of their lives, both personal and professional, in social networks. They are dependent on the thoughts of online friends; they feel the need to boast about their achievements and the successes of their immediate circle. At the same time, they submit the slightest dissatisfaction with the work or everyday services to general coverage and discussion. Millennials are most often in an environment where they are evaluated either as an employee or as a client and where they evaluate. A well-known example of a taxi service, where not only passengers assess the driver, but also the driver assesses the passenger: his/her mood, behavior, etc. That is, the representatives of this generation are under the pressure of society, which emerged due to their excessive openness. In professional life, maximum communication, professional development, interesting projects and activities are important for them, all that fills the internal need to develop and allows showing that to the Internet community as something prestigious and worth the attention.
3. Readiness for change. Millennials are quickly fed up with their jobs. High-paying jobs and good posts are not the main motivation to work efficiently for representatives of Y generations. They tend to develop more horizontally than vertically: they seek to gain experience in several areas of activity. It is important for them that the job was interesting and creative, and the working conditions entailed an informal atmosphere and a flexible schedule. This feature of the younger generation presents some difficulties for employers, as more and more effort is needed to cultivate loyalty to the company and the top staff. As a matter of fact, individual development is more important for Y generation, than the company's interests. According to Deloitte's research [2017] 66% of those polled are willing to leave the current job if there is a choice, with 25% of them within a year! Only 27% are ready to work for more than five years, 11% of them would never leave their current jobs. Millennials find it difficult to understand their parents – the representatives of the Unknown Generation (born in 1961–1981) who often work all their life in one area of activity, or even have one job, because they have a fear of changing something.
4. Balance between work and rest; adult affairs and children's game. Most Millennials are trying to achieve a "work-life balance" between work and rest. They seek to evenly distribute time between work-related and family affairs. The young generation of parents wants to spend more time with children, especially when it

comes to the development of children intellectually and physically, are willing to spend more time and money than their parents did in their time. One can observe the tendency that the families of the Millennials rent a flat for a long time, but their children attend private kindergartens and schools, and the families regularly rest on rather expensive resorts. The priorities of the X generation and baby boomers were own real estate, filling it up with furniture and equipment, creation of savings "for a rainy day" (possible period of loss of job or deterioration of health). Millennials are more optimistic than their pragmatic predecessors are. They love to play games and shoot video reviews. This feature created a new wave of gaming and entertainment industry. This generation is fond of adult board games, participates in quests and reconstructions of historical events, etc. Accordingly, the market gave rise to the occupations of entertainers, decorators, moderators who are involved in the organization of this type of leisure. An optional discipline called Event Management was introduced in Lviv Polytechnic University at the level of the Management Bachelor's degree program.

5. Superficiality in the perception of information and in interpersonal relationships. Scientists estimated that the modern person receives as much information in a week as a person of the Middle Ages received throughout his\her life [Omelianenko, Reznichenko 2014, p. 115]. Neuroscientists came up with the name for people with a great Internet experience – "digital aborigines". They listen to audio recordings and radio stations, watch TV shows and news feeds jumping from one to the other, without reading, watching, or listening to the end. They add to bookmarks and save links, so as not to forget, but never know the essence of what they listened to, watched and read. Instead of ab offer with a full set of parts of speech, they write each other in a chat: "Coffee", which means "Let's have a cup of coffee". That is, the style of communication is simplified to the aboriginal level.
6. Social activity. The Millennials continue to express a positive outlook on business, their thoughts on business motivation and business ethics show a significant improvement according to the survey. Almost nine out of ten (87%) believe that the "success" of a business should be measured in terms of something more than just its financial performance. Only in Germany (22%) and South Korea (30%) more than a fifth part of the Millennials are talking about measuring the success of business in purely financial results. Millennials are less and less impressed with the overall scale of business, its age or popularity around, while based on the stereotyped views of the Millennials, the profile of "positive energy" around the business is quite important to them.

Millennials who believe that their employers make a positive contribution to the world [*Nine tips for motivating millennial employee*s 2017] are 4 times more likely to work longer so that their team fulfills the task, 11 times more likely to stay in their company for a long time, 14 times more frequently wait for a start of the working day compared to the average employee.

7. Development of soft-skills, not just hard-skills.

Hard-competencies ("hard" professional skills) are definitely important and in certain technical fields – the main ones. However, nobody will be amazed in the labor market with the knowledge of English at a level above the average, the ability to work with a variety of computer programs, driving a car, etc. Professionals who have advanced personal skills (soft skills) will be headhunted in the next 5 years: the ability to solve complex problems and be stress-resistant; cognitive thinking; emotional and adversity intelligence (EQ and AQ). Representatives of Y generation are willing to attend skills workshops and training courses that improve their hard and soft-skills.

Behavioral economy, along with two main areas (heuristics and market inefficiency), studies framing as well [Pavlov, Kulakov 2016, p. 99], which is "a semantic frame used by a person to understand and act within this understanding." The framing effect is especially noticeable when the Millennials choose certain goods, services, in particular educational ones. Generation Y is especially sensitive to the nuances of the wording. In particular, many domestic, newly created enterprises add to the company's name the "group" particle to demonstrate their focus on innovation, diversification, and teamwork. Such a company name makes customers believe that it has long existed in the market and has an efficient business portfolio, although, in fact, the real situation can radically differ from the imaginary one.

Marketing research of the value of professions for the Millennials

Talking about labor market trends, experts predict [Alkhimovych 2018] the existence of four worlds by 2030: red (technological), blue (corporations world), green (environmental) and yellow (the world in which human activity is the key).

As to the place of people in these four worlds, we characterize them in the following way based on the research [Alkhimovych 2018]:

- In the red world, the specialist's competence will be more important than his/her position. A team in technology companies is more important than a manager;
- The blue world is characterized by a merger of companies. In the context of the employee's role, high productivity and ability to meet corporate values will

be important. The senior officer must be consistent, tolerant to bureaucratic processes, and able to think globally;

- The green world is characterized by a business model, the basis of which is the conservation of natural resources. The environmental paradigm should be close and relevant for employees who are selected in this type of companies. Waste sorting, packaging recycling, energy conservation, life based on the principle of "Zero Waste" - this style of behavior should be respected by potential managers of the green world companies in everyday life, since the personal example will be crucial there;
- The key factor of success in the yellow world is human ability. Everything that is done with hands, which is tailor-made, will cost more. The employees and managers of yellow world companies can be members of a family, or a group of like-minded people who are united by their passion, a certain social idea, a desire to work for themselves, and not for business giants.

"However, one should understand that none of these business worlds will exist in their pure form, in reality. Companies will move from one world to another, contain components of each of the worlds. The future in general is not a final point, it's a certain set of scenarios, the likelihood of implementation of which can be high" [Alkhimovych 2018]. Managers and analysts formulate the strategy and tactics, and it remains to be seen how far the humanity will approach their implementation.

In order to better understand the trends in the development of the labor market, where the main actors are the Millennials, we had questionnaires among students and working people (mostly young specialists) to determine their intentions to have jobs in their degree fields, receive postgraduate education, learn new professions and competencies. In Lviv, according to the data of the Main Statistical Office in Lviv region [*Population of Ukraine*]: there were 227,062 people aged between 18 and 37 (N) in 2018. According to [Panitto, Kharchenko 2017, p. 93], the sample size (n) depends on the size of the population (N) such that given the permissible error (E) 0.05 or 5% and the confidence probability (P) of 0.954 the regularity is maintained: at N = 100000, it should be 398; at infinity, n = 400. Therefore, in our case, the sample will be representative if its size will be 400 respondents. The respondents included 35% – men; 65% – women, all adults.

Most respondents have studied or are studying majoring in Management. The sample also includes representatives of other specialties: publishing, business economics, marketing, entrepreneurial activity, construction, general medicine, design of printing products, hydraulics, applied linguistics, logistics, computer

processing of information, technology of production, heat engineering, physics, accounting and audit.

Table 1. Results of a survey of students and young specialists in Lviv, 2019 (n = 400 people)

No.	Question	Result			
1.	Do you find the professional competencies that you are taught (were taught at the university) useful:	Indices	yes	no	partially
		%	**62.5**	10	27.5
2.	Do you find the general competencies that you are taught (were taught at the university) useful:	Indices	yes	no	partially
		%	27.5	22.5	**50**
3.	What professional traits do you intend to develop in the future	Indices	hard-skills	soft-skills	fifty-fifty
		%	27.5	12.5	**60**
4.	Are you ready to master a new profession (in the new labor market)	Indices	yes	no	I want my profession to be on the existing market but satisfy the new values of consumers
		%	**62.5**	2.5	35

No.	Question	Result				
5.	Are you planning to work (already work) in your degree field:	Indices	yes	no	I haven't made up my mind yet	I want to combine different activities
		%	**47.5**	5	10	37.5
6.	Are you ready to receive postgraduate education in the future	Indices	yes, I have a positive attitude towards the concept of „lifelong learning"	yes, but no later than the age of 35	I give preference to self-education	I do not plan further education
		%	**42.5**	15**	27.5	15
7.	Do you accept self-employment and freelance activity in your professional life:	Indices		yes		no
		%		**85**		15

Source: according to own survey of the respondents.

According to the results of the research (the last question was clarified), 85% of respondents accept self-employment and freelance activity in their lives; 15 have a negative attitude to self-employment and freelance activity, of which: 5% – believe that this type of employment is unstable; 10% – believe that it suits specialists of a narrow circle of professions. In addition, the answer to an open question showed that 32.5% of respondents believe that they are taught (were taught) too much general competencies, and not enough professional ones. All other answers to the questions confirm both of our hypotheses.

Grouping of occupations according to the expected values of the Millennials as subjects of the labor market.

Since the emergence of new worlds for companies is being predicted, individuals are also looking for new roles on the labor market to meet global trends.

The blue ocean strategy suggests considering the practice of alternative industries. For example, borrowing experience from the IT and small business sectors has helped private sector educators and entertainers create co-working-based

institutions for parents with small children. In large equipped rooms, parents can work on projects while their children play with entertainers, or attend classes. Such institutions are different from kindergartens or creative studios by the fact that parents are close to children and have the opportunity to work in the office saving time and money. That is, we can observe a synergistic effect. Some of these institutions went further, equipped rooms for hairdressers, courses for studying foreign languages for parents, etc., that is, they considered strategic groups within the industry - the needs of mothers who use co-working services more often.

The World Economic Forum in 2015 identified the key competencies of specialists by 2020 [Savytska 2016, p. 10]: "Integrated problem solving, critical thinking, creativity, human management, coordination with others, emotional intelligence, ability to assess the situation and make decisions, focus on providing services to others, negotiating ability, cognitive flexibility". The word "service" shows up among these competencies, because regardless of the field of work of a specialist in the 21 century, he\she must provide his external or intermediate client (if within a single enterprise) with something more than a product or a job done; he\she must create greater added value, which must be adaptive to market requirements and the nature of human interaction.

The employment model, which meets the requirements of innovativeness, has a creative and personalized approach ("intellectual capital accumulation" [Davydova 2015] and creation of conditions for creativity in everyday work and, as a result, increased level of satisfaction with work and employee loyalty to the company).

A person choosing a new profession can play a role in the labor market: Pioneer – Migrator – Settler (hereinafter referred to as the PMS). The authors of the blue ocean strategy proposed the PMC map, and it related to strategic business units [Chan Kim, Mauborgne 2015, p. 157]. However, our interpretation of these roles will have to do with the able-bodied people, so it will be different.

Pioneers in the market are those who create a new profession because they offer a fundamentally different value from their work. They may include shoppers of clothing; people who pick up an individual fragrance or an amulet; personal motivators (at the intersection of the work of a psychologist and a coach). Usually, people of these professions work on a freelance basis and provide personalized services or perform some work. That is, these professions were themselves pushed into the market by individuals. The market itself needs the pioneers less often: an HR killer, who optimizes the number of personnel at the enterprise; SMM-specialists; "secret shoppers" to check the quality of services of stores; an employee who makes every office worker happy. There has been a planned administrative economy

for a long time in Ukraine; therefore, the need for specialists of a certain profile was determined only by the state order, which was formed under the influence of political motives. With the advent of a market economy, there was a need for positions that exist abroad. That is, pioneers in the domestic market are specialists who have been known abroad for a long time. For example, a headhunter is an employee who recruits highly qualified personnel. His/her main task is often to temp a particular specialist over from one company to another. He "hunts" for middle and senior managers, specialists who have key competencies in a particular industry. Headhunting has existed in the United States since the 20ies of the previous century, when such specialists were needed under the influence of the large-scale industry development. For example, the founders of Tesla Motors had no clue about the cars; they began to entice specialists from Lotus Cars, which almost ended up in a scandal. With the development of headhunting, we can observe the development of the opposite concept – anti-headhunting. Such professionals are needed to protect the company from situations where its key staff can be stolen. They use the following methods: reviewing work email, listening to calls during working hours, monitoring CVs and vacancies that are available on job search sites.

There are few pioneers. They are often extremely motivated, because they came to the profession through long searches for themselves, introduction of the element of personal interest (hobby) into professional activity. The drawbacks of such specialists are that they do not have a field-specific academic education; their education is, at best, tangent to their activities. In addition, the market does not have time to develop certain standards, and the lack of strong competition allows such employees to dictate their compensation rate in a certain way.

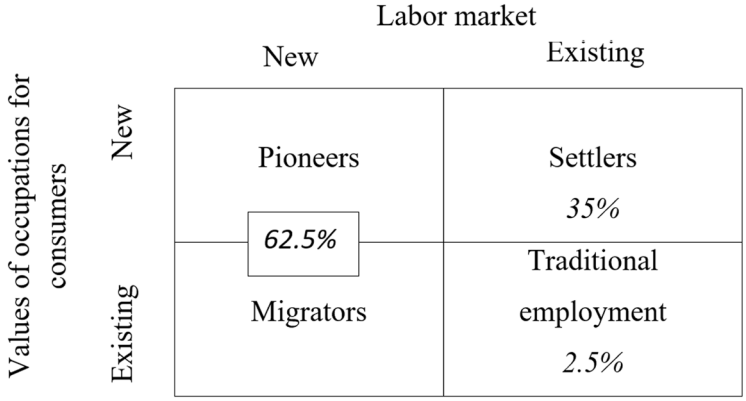
Migrators are those people who deliberately changed their profession through gaining a second education or self-education. The IT industry is rapidly developing in Ukraine. Fair wage and employment benefits bring personnel from other professions to this area. IT companies often create their training programs with an internal exam, which gives them a chance to successful employment. In this way, the employer receives a trained specialist trained for the needs he has. Both sides benefit. Here the competition is already higher, the work is often clearly standardized, and the schedule is not normalized. Photographers can be attributed to migrators, whose number grows every year. You can study professional photography at courses. The growth of demand for their services stimulates the appearance of apartment type photo studios with diverse scenery, allowing taking photos for both advertising and personal purposes with diverse subjects. There are photographers who specialize in something specific: fashion shooting,

traditional portraits; food shooting; shooting concerts, competitions and other public events. That is, the market is new, in fact, because of the application of the niche strategy by such specialists. However, they satisfy the existing values for consumers - to capture a certain moment in the memory of people or make a vivid presentation of a subject. The migrators are at the junction of blue and red oceans. There is a strong competition in the red ocean, while it is absent in the blue one. Sometimes people who are looking for additional income become migrators. For example, some scientists, chemists, biologists working for cosmetic companies of direct sales. Such specialists apply their knowledge directly to the sale of products and training of other consultants (network marketing) at live meetings or with the help of webinars.

Settlers offer clients more for the same money or the same offer for less money or with a higher level of service, as there is a strong competition in their market. Attempts to create at least "blue streams" in the red ocean of competition are made by those who borrow new technologies or concepts. The settlers can include housewives, who cook homemade dishes to order. Today, these services are very popular, because many people work overtime. Women value their free time more and devote less time to cooking and other household affairs. Housewives who cook food to order are grouped together, create promotional pages in social networks, where a client can ask for a meal, and, in fact, the housewives themselves place dishes for sale that is available or potentially can be cooked. You can leave feedback or make a recommendation on such virtual pages. To somehow differ against the general background, some housewives went further and introduced elements of marketing: "product" – tailor-made components and decor, beautiful packaging; "venue" – home delivery to a client, if possible in a warm or frozen form; "price" – much more advantageous than in catering establishments; "promotion" – live advertising and through social networks, in particular, mutual gratitude in the posts. More competitive in the market are those who make a comprehensive offer: cooking all dishes for the Holy Evening, or filling and decorating the Easter basket. It is interesting to follow special orders: cooking for vegans, or for people with glucose, lactose or gluten intolerance. The settlers can also include craftswomen who make a variety of handmade things to an individual order: for example, making themed hair bands, candles, arches, wreaths for marriage or First Communion. That is, in this case, the market is old, and the value for consumers is new!

Summarizing the above information, we grouped the occupations as shown in Figure 1.

Figure 1. Matrix "Labor Market – Values of Occupations" for the Millennials



Source: own development of authors.

Percentage ratios between groups of professions are derived from the Millennial marketing research (Table 1, answer to the fourth question): 62.5% of respondents are ready to be pioneers or migrants in the new labor market, therefore this figure is common to two groups of professions.

In today's market environment, one can observe that new professions arise from the creation of new "products", or the provision of new or qualitatively modified services. In the innovative employment, the creative potential of participants in the ecosystem of innovations and meritocracy (the property of a system of organization of labor, in which the focus on the promotion of human abilities and their transformation into the creation of social utility dominates) is most evident. A striking example of innovative employment that originated from the creation of a new "product" is Airbnb Company, which offers tourism services [Educational platform. KfundMedia. Entrepreneurship-Management]. In the red ocean of competition, this company as well as others deals with the settlement of people in different countries. However, Airbnb is different from its main competitor in the traditional tourist services market (Booking.com platform) in that it offers thematic trips and a "set of impressions" in addition to the traditional package. For example, the company can arrange a trip to Japan and joint accommodation and training of a traveler with a samurai, or rental of a studio at the painter's house in Paris. Accordingly, people who receive such tourists acquire a new profession of a mentor, a tourist guide, a cook (if a tour is gastronomic one), etc.

The concept of lifelong learning exists in the modern educational space. In this situation, more and more managers and professionals perceive learning as

an interesting and indispensable process in the lives of every person who wants to make a career and become the best professional in his/her field or market [Makhnachova 2017, p. 380]. According to the global annual review of the consulting company PWC, "74% of 10,000 respondents polled are ready to learn new skills and retrain to be employed in the future". According to our research, 42.5% of respondents in Lviv have a positive attitude towards this concept. This, in turn, creates opportunities and challenges for universities and private educational centers, since they have to differentiate their services for young people and adults who want to study to change their profession or to develop competencies within the existing profession.

Conclusions

Innovative employment determines the creation of new jobs and occupations associated with the emergence of new products and services, the use of new technologies and management methods. This type of employment also involves the emergence of new types of labor relations, increased flexibility and adaptability of the transfer of highly skilled professionals between sectors of the economy and between companies within the industry. To encourage highly skilled employees to go to work for a particular business and stay there for a long time, managers need to learn how to motivate them properly. For this purpose, the paper focuses on the values of the Millennials, who in the next few years will become a dominant workforce compared with representatives of other generations. Global trends in the world economy have been also surveyed, as they directly influence the emergence of some occupations and the disappearance of others.

References

Chan Kim W., Mauborgne R. (2015), *Blue ocean strategy: how to create uncontested market space and make competition irrelevant*, Expended edition, Harvard Business School Publishing, Boston, p. 288.

Scientific publication *"Structural reorganization of the labor market: realities and prospects"*, Materials of the round table (2016), Kyiv, 20 December 2016, p. 70.

Wiking M. (2016), *The Little Book of Hygge. The Danish Way to Live Well*, Penguin Life, London, p. 288.

State Statistics Service of Ukraine. Employed population by types of economic activity in 2012–2017 [online], http://www.ukrstat.gov.ua/, 12.07.2019.

Chukhray N. (2006), *Logistics Service: Textbook*, Publishing House of the Lviv Polytechnic National University, Lviv, p. 292.

Chukhray N.I., Bespaliuk Kh.M. (2008), *Innovative activity in business portfolio management of instrument-making enterprise*, "Prometheus: regional collection of scientific papers on economics", Issue 1(25), Donetsk Institute of Economics & Humanities of the MES of Ukraine, Institute of Economic and Legal Studies of the NAS of Ukraine, DEGI, Donetsk, p. 72.

Savytska N. (2016), *Problems of Harmonization of Professional and Educational Standards of Higher Education in the Training of Marketing Specialists*, "Journal Marketing in Ukraine", No. 6, November–December, pp. 8–14.

Chukhray N.I., Patora R., Zahorodnii A.H. et al. (2011), *Management of Innovative Processes within the Ecosystem: Monograph*, under scientific edit. by N.O. Chukhray, Lviv Polytechnic Publishing House, Lviv, p. 216.

Petrova I.L., Blyzniuk V.V. (eds.) (2016), *Development of the social and labor sphere of Ukraine: theory, practice, perspectives: coll. of monographs*, NAS of Ukraine, State University "Institute of Economics and Forecasting of NAS of Ukraine", p. 326.

Davydova I.O. (2015), *Innovative employment in terms of its essential characteristics*, "Effective economy", No. 5.

Howe N., Strauss W. (1991), *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069*, William Morrow & Company, New York.

Howe N., Strauss W. (2000), *Millennials rising*, Vintage, New York.

Howe N., Strauss W. (2008), *Millennials Go to College: Strategies for a New Generation on Campus* (2nd ed.), Life Course Associates, Great Falls.

Deloitte (2017), *Polling Millennium Generation* – 2017 [online], https://www2.deloitte.com/ua/uk/pages/press-room/research/millennial-survey-2017.html.

Klymchuk A.O., Mykhailov A.M. (2018), *Motivation and stimulation of personnel in effective management of the enterprise and increase of innovative activity*, "Marketing and innovation management", No. 1, Sumy: LLC "VTD "University Book", pp. 218–234.

Omelianenko V.A., Reznichenko V.O. (2014), *Influence of the "information explosion" and the digital divide on the world economy* [in:] *Economic problems of sustainable development»: materials of the International scientific and practical conference devoted to the memory of prof. Balytskyi O.F.*, Sumy, May 6–8, 2014: in 2 vol., gen. edit. by O.V. Prokopenko, O.V. Liuloova, Sumy: SumDU, 2014, v. 2. pp. 115–116.

Pavlov O.I., Kulakov T.A. (2016), *Social Behavioral, Adaptive Economics: Theory and Practice: Monograph*, p. 172.

Thaler R. (2018), *Behavioral Economics. How emotions affect economic decisions*, trans. from English by Svetlana Krykunenko, K.: Nash format, p. 464.

Nine tips for motivating millennial employees [online], https://theukrainians.org/motyvatsiya-milenialiv/, 31.08.2017.

Makhnachova N.M. (2017), *"Soft Skills" of the company head* [in:] N.M. Makhnachova, A.K. Midliar (eds.), *Global and national problems of the economy: electronic scientific publication*, Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University, Mykolaiv, Issue 17, pp. 380–383.

PWC *"The future of the labor market: the confrontation of the trends that will form the working environment in 2030* [online], https://www.pwc.com/ua/uk/survey/2018/workforce-of-the-future-ukr.pdf.

Alkhimovych O. (2018), *Four business worlds of the future* [online], https://lvbs.com.ua/knowledge/uk/news/1208 , 14.03.2018.

Atlas of new professions [online], http://atlas100.ru/catalog/.

Panitto V., Kharchenko N. (2017), *Methods of Survey: Textbook*, K.: Publ. House "Kyiv-Mohyla Academy", p. 342.

Population of Ukraine, Main Statistical Office in Lviv region [online], https://www.lv.ukrstat.gov.ua/ukr/si/inf_2009.php?vid=1&code=17&show=1&show1=1.

Educational platform. KfundMedia. Entrepreneurship-Management. Verbytskyi A. *"One cannot just come and strike on the table"* [online], https://kfund-media.com/andrij-verbytskyj-ne-mozhna-prosto-pryjty-i-stuknuty-po- table/.

Marta Tutko
Uniwersytet Jagielloński

Małgorzata Budzanowska-Drzewiecka
Uniwersytet Jagielloński

Postrzeganie kultury jakości uniwersytetu przez społeczność akademicką[1]

Wstęp

Szkolnictwo wyższe przechodzi obecnie zmiany wynikające m.in. z masowości, dywersyfikacji i zwiększonej konkurencji [Bendermacher i in. 2019], co doprowadziło do wdrażania rozwiązań związanych z zarządzaniem jakością w uczelniach. Zapewnienie jakości nie jest nową kwestią [Ehlers, Schneckenberg 2010; Harvey, Stensaker 2008]. Krajowe i instytucjonalne systemy oceny, akredytacji i audytu to rutynowe działania w większości krajów europejskich [Harvey, Stensaker 2008; Harvey, Williams 2010]. Jednak ze względu na zmieniające się oczekiwania społeczeństw, koncepcja jakości w szkolnictwie wyższym ewoluuje i jest dyskutowana przez badaczy reprezentujących odmienne kultury narodowe [np. Barbulescu 2015; Gvaramadze 2008].

Coraz większe zainteresowanie naukowców i decydentów w dziedzinie szkolnictwa wyższego wzbudza koncepcja „kultury jakości", postrzegana jako szczególny rodzaj kultury organizacyjnej. Zakłada ona, że należy się zająć nie tylko czynnikami strukturalnymi/kierowniczymi, lecz także wartościami organizacyjnymi/psychologicznymi w celu podniesienia jakości edukacji [European

[1] Rozdział powstał w ramach projektu BiBiDi współrealizowanego przez Instytut Ekonomii, Finansów i Zarządzania Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie i Spotlight Research. Składamy podziękowania Monice Kunkowskiej i Monice Gardzińskiej za udostępnienie platformy Revelation oraz dr Anecie Kuźniarskiej za współpracę przy realizacji projektu.

University Association 2006]. Guy Bendermacher i in. [2017] twierdzą jednak, że badania nad wzajemnym oddziaływaniem między tymi elementami są rzadkie i fragmentaryczne. Formalizacja i standaryzacja praktyk zarządzania jakością upowszechniły monitorowanie jakości [Bendermacher i in. 2017], nie jest jednak jasne, czy praktyki te przyczyniły się do rzeczywistej poprawy nauczania i uczenia się [Harvey, Williams 2010].

Budowanie kultury jakości w instytucjach szkolnictwa wyższego wymaga uzgodnienia jej wspólnej definicji [Gvaramadze 2008], co jest trudnym zadaniem ze względu na relatywny charakter koncepcji, wynikający m.in. z tego, że podlega różnym interpretacjom zaangażowanych podmiotów (np. studentów, nauczycieli akademickich). Pomimo wielu badań dotyczących postrzegania jakości w sektorze szkolnictwa wyższego, te dotyczące kultury jakości są rzadkością [Bendermacher i in. 2017]. W konsekwencji percepcja kultury jakości nie była dotąd przedmiotem licznych badań.

Celem rodziału jest zbadanie postrzegania kultury jakości uniwersytetu przez jej wewnętrznych interesariuszy – nauczycieli akademickich i studentów. Skoncentrowano się na sposobie jej rozumienia i świadomości własnej roli w jej budowaniu przez respondentów reprezentujących konkretną jednostkę organizacyjną szkoły wyższej (Instytut Ekonomii, Finansów i Zarządzania na Wydziale Zarządzania i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie, IEFiZ UJ).

Kultura jakości w kontekście instytucji szkolnictwa wyższego

Kultura jakości szkoły wyższej może być postrzegana jako szczególny rodzaj kultury organizacyjnej. Koncepcja ta wyrasta z problematyki kultury organizacyjnej i z nurtu zarządzania jakością [Sułkowski 2016] i dotyczy kultury organizacyjnej uczelni, mającej na celu trwale podnosić jakość [European University Association 2006]. Termin ten został wprowadzony stosunkowo niedawno, aby uwypuklić, że kultura organizacyjna i jakość edukacji nie powinny być postrzegane jako niezależne elementy, a raczej że jakość wynika z szerszej perspektywy kulturowej [Harvey, Stensaker 2008].

Kultura jakości, poprzez analogię do kultury organizacyjnej, może być definiowana jako wzorzec ludzkich nawyków, przekonań i zachowań dotyczących jakości [Gryna 2001]. Takie ujęcie podkreśla jej kulturowo-psychologiczny aspekt dotyczący wspólnoty wartości, przekonań, oczekiwań oraz angażowania się na rzecz jakości (poziom indywidualny). Drugim jej aspektem jest poziom strukturalno-kierowniczy (instytucjonalny), który odnosi się do procesów, podnoszących jakość

i mających na celu koordynację poszczególnych działań [European University Association 2006]. Wspomniane elementy nie powinny być rozpatrywane oddzielnie, lecz łączone poprzez komunikację, uczestnictwo i zaufanie.

Zatem oprócz „twardych" składowych (np. zarządzania jakością, strategii i procesów), kulturę jakości tworzą „miękkie" aspekty (np. wartości, przekonania i zaangażowanie). Składa się ona zatem z elementów materialnych i niematerialnych (widocznych i niewidocznych) [Ehlers 2009]. Namacalne elementy strukturalne ewoluują równolegle z elementami niematerialnymi, co pozwala na rozwój kultury jakości. Koncentrowanie się jedynie na pierwszym aspekcie wydaje się niewystarczające [Bendermacher i in. 2019]. Dlatego też Ulf D. Ehlers [2009], starając się opracować holistyczne ujęcie kultury jakości, sięgnął po dorobek z zakresu kultury organizacyjnej[2] i zaproponował w modelu kultury jakości dla szkolnictwa wyższego te aspekty na bardziej szczegółowym poziomie. Jego model składa się z czterech podstawowych komponentów [Ehlers 2009; Ehlers, Schneckenberg 2010]:

- strukturalnego – systemów jakości organizacji (systemy zarządzania jakością wraz z narzędziami);
- czynników sprzyjających asymilacji kultury jakości i umożliwiających organizacjom włączanie problematyki jakości do ich kultury – zaangażowania, negocjacji oraz ogólnych i szczegółowych kompetencji w zakresie rozwoju jakości;
- kulturowego – artefaktów, symboli i rytuałów organizacji;
- transwersalnego – uczestnictwa, zaufania i komunikacji.

Pomimo rosnącej świadomości wagi promowania i rozwijania kultury jakości w uczelniach, niewielu badaczy podjęło się operacjonalizacji tego konstruktu. Jedna z prób została podjęta w projekcie heiQUALITY Cultures Project [Sattler, Götzen, Sonntag 2013]. Badania te pozwoliły na zidentyfikowanie najważniejszych komponentów kultury jakości na uczelniach, tj.: komunikacji, przywództwa, zaufania, informacji, zaangażowania, odpowiedzialności i uczestnictwa [Sattler i in. 2013]. Elementy te składają się na kulturę jakości, rozumianą jako „stan świadomości kadry akademickiej, nastawionej na dostrzeganie problemów pojawiających się w procesie kształcenia i na poszukiwanie ich optymalnych rozwiązań" [Marcinak 2015, s. 9].

Koncepcja kultury jakości nie jest homogeniczna. Jej heterogeniczność powoduje, że niemożliwe jest przedstawienie jej konkretnego wzorca. Każda uczelnia wypracowuje „indywidualną, adekwatną do swoich celów i możliwości drogę, po której zmierza, aby doskonalić jakość" [Kamisznikow, Ziółek 2012]. Ulf D. Ehlers [2009] dodatkowo uważa, że kultura jakości niekoniecznie jest jednolitą koncepcją

[2] Nawiązał do dorobku kluczowych badaczy, jak: Edgar Schein, Greet Hofstede czy Garrett Morgan.

dla całej instytucji szkolnictwa wyższego. Jego zdaniem należy raczej mówić o kulturach jakości (w liczbie mnogiej). Mogą się one różnić w zależności od wydziału, instytutu czy katedry. Relewantność koncepcji kultury jakości oznacza także, że nawet w ramach jednego uniwersytetu koncepcje kultury jakości różnią się między różnymi grupami interesów, takimi jak władze uczelni, pracownicy akademicy i administracyjni, studenci i organizacje studenckie [Gvaramadze 2008].

Kształtowanie kultury jakości szkół wyższych

Kultura jakości nie powinna być postrzegana jako coś, co organizacja ma, a raczej to, czym jest, stając się tym samym kwestią tożsamości [Ehlers, Schneckenberg 2010], wymagającą kształtowania. Kształtowanie kultury jakości w organizacji nie jest procesem łatwym, ponieważ kontrola jakości i zarządzanie jakością są często postrzegane przez społeczność akademicką jako technokratyczne, odgórne podejścia i przez co niejednokrotnie kończą się niepowodzeniem [Ehlers 2009].

U podstaw idei kultury jakości leży nacisk na przejście od kontroli jakości, w której kluczową rolę odgrywa wdrażanie zasad i zarządzanie jakością, do poziomu kulturowego, który przyswaja stopniowe wprowadzanie standardów indywidualnych i instytucjonalnych oraz regularną poprawę na wszystkich poziomach [Koke i in. 2017]. Zatem proces kształtowania kultury jakości w szkole wyższej polega na (1) zmianie orientacji z usuwania skutków błędów na orientację zapobiegania ich powstawaniu przy zaangażowaniu wszystkich pracowników oraz (2) zmianie modelu zarządzania z podejścia tradycyjnego na podejście uwzględniające aktywną postawę i odpowiedzialność pracowników [Karaszewski 1999]. Powoduje to nieodzowność kształtowania odpowiednich relacji międzyludzkich, współdziałania, podejmowania działań na rzecz jakości, zmiany stanu świadomości, odpowiedniej postawy kadry kierowniczej i pracowników, nowego modelu ról organizacyjnych, wartości, odpowiedniej atmosfery pracy oraz stosowania demokratycznego stylu zarządzania oraz partycypacji pracowników [Gładosz 2003]. Inne ważne czynniki, prowadzące do budowania kultury jakości organizacji, to kultywowanie zaufania do każdej osoby i grupy [Ehlers 2009; Tang, Aoieong, Tsui 2009], zaangażowanie wszystkich pracowników w doskonalenie wykonywanej pracy [Gallear, Ghobadian 2004] oraz sprawny system komunikowania [Gładosz 2003; Tang i in. 2009].

Koncepcja kultury jakości obejmuje wspólne wartości i zbiorową odpowiedzialność wszystkich członków instytucji szkolnictwa wyższego. Dlatego powinna opierać

się na oddolnym podejściu [Gvaramadze 2008; Tongsamsi, Chaikeaw, Churngchow, Thipparat 2012], które rozwija społeczność akademicką poprzez wartości, postawy i zachowania wewnątrz instytucji.

Do budowania kultury jakości niezbędne jest zaangażowanie wszystkich wewnętrznych interesariuszy. Należy zachęcić ich do zaangażowania się poprzez tworzenie i rozwijanie otwartej, pozwalającej na to kultury [Lycke, Tano 2017]. Tylko wtedy można zbudować „prawdziwą" kulturę jakości, opartą na ideach zaangażowania [Ansell 1997], chociaż silne przywództwo jest wymogiem dla zainicjowania procesu zmiany w kierunku kultury jakości [Gvaramadze 2008].

Przywództwo i komunikacja uznawane są za kluczowe w łączeniu elementów strukturalnych/kierowniczych i kulturowych/psychologicznych [Bendermacher i in. 2017; Koke i in. 2017]. Agnieszka Kamisznikow i Maria Ziółek [2012] opisały rolę liderów, kadry akademickiej oraz studentów w budowaniu kultury jakości. Liderzy są szczególnie ważni ponieważ, to oni jednoczą i wskazują kierunek działań, angażując kadrę akademicką i studentów, poprzez zapewnianie im warunków sprzyjających dyskusjom i zmianom. Liderzy to podstawowe „siły napędowe" rozwoju kultury jakości, ze względu na możliwość wpływania na alokację zasobów, definiowanie ról i obowiązków, tworzenie partnerstwa oraz optymalizację zarządzania ludźmi i procesami [Bendermacher i in. 2017].

Postawy i zachowania nauczycieli akademickich wydają się esencją kultury jakości i jej ciągłego rozwoju, co wymaga zaangażowania personelu w podnoszenie jakości oferty edukacyjnej i wykonywanie ról dydaktycznych [Bendermacher i in. 2019] oraz dbanie o wysokiej jakości badania naukowe. Także zaangażowanie studentów, będących centralnym punktem procesu kształcenia, jest nieodzowne w budowaniu kultury jakości. Zaangażowanie nauczycieli akademickich oraz studentów w proces kształcenia można postrzegać jako kwintesencję działającego mechanizmu kultury jakości [Bendermacher i in. 2017].

Metoda badań

Niewiele badań empirycznych przeprowadzonych nad kulturą jakości uniwersytetów skłoniło autorki do podjęcia próby ustalenia postrzegania konstruktu przez przedstawicieli nauczycieli akademickich i studentów wybranej jednostki organizacyjnej (IEFiZ UJ). Uwzględniono sugestie zawarte w literaturze przedmiotu, dotyczące konieczności pogłębienia rozumienia kultury jakości [Bendermacher i in. 2019], stąd sięgnięto po metody jakościowe.

Postanowiono skoncentrować się na poszukiwaniu odpowiedzi na dwa zasadnicze pytania badawcze:

- Jak rozumieją kulturę jakości uniwersytetu nauczyciele akademiccy i studenci? Co ich zdaniem składa się na kulturę jakości uniwersytetu?
- Jaką rolę przypisują sobie nauczyciele akademiccy oraz studenci w budowaniu kultury jakości uniwersytetu?

Podczas gromadzenia danych posłużono się techniką *Bulletin Board Discussion* (BBD), która jest coraz częściej wykorzystywana przez badaczy [Rolland, Parmentier 2014] jako alternatywa dla tradycyjnych zogniskowanych wywiadów grupowych (FGI). Jest ona szczególną odmianą FGI *online*, pozwalającą na zbieranie danych synchronicznie i asynchronicznie [Hewson 2015]. Wymaga platformy, na której zalogowani uczestnicy (w grupie od 10 do 25) udzielają odpowiedzi we względnie długim okresie (od 3 do 14 dni). Mogą oni swobodnie wykonywać zadania i wymieniać opinie wspomagane przez moderatora (który regularnie publikuje pytania/zadania). Ten sposób gromadzenia danych zapewnia ich różnorodność (np. wypowiedzi pisemne, obrazy, multimedia) oraz najczęściej dostarcza pozytywnych doświadczeń uczestnikom [Cook, Jack, Siden, Thabane, Browne 2014].

Dane zebrano za pośrednictwem platformy Revelation w styczniu 2019 r. W badaniu wzięli udział studenci (12 osób) i nauczyciele akademiccy (9 osób), studiujący lub pracujący w IEFiZ UJ. Wśród studentów znalazły się osoby studiujące w trybie stacjonarnym i niestacjonarnym, na pierwszym i drugim stopniu studiów, a także studenci zagraniczni. Zbiorowość nauczycieli akademickich tworzyły osoby z tytułem magistra lub stopniem doktora, z których większość aktywnie uczestniczy w działalności organizacyjnej jednostki (m.in. członek Senatu Uniwersytetu Jagiellońskiego, przewodnicząca Wydziałowego Zespołu Doskonalenia Jakości Kształcenia, członkowie komisji rekrutacyjnych, organizatorzy konferencji i seminariów naukowych).

Badani wykonywali zadania, wyrażali swoje opinie na temat tego, jak rozumieją termin „kultura jakości" i opisywali sytuacje, w których zetknęli się z przejawami kultury jakości na uniwersytecie. Zostali poproszeni też o określenie osób odpowiedzialnych za kształtowanie kultury jakości, w tym przedstawienie ich roli w budowaniu kultury jakości.

Analiza polegała na opracowaniu kodów dotyczących rozumienia kultury jakości oraz roli respondentów w jej tworzeniu. Obie autorki, niezależnie od siebie, przeprowadziły kodowanie. Następnie porównano wyniki, które kolejno skonfrontowano z dostępną literaturą.

Zastosowano analizę porównawczą, traktowaną jako „zespół czynności, wśród których zasadnicze znaczenie mają czynności myślowego rozdzielania,

a następnie czynności porównywań" [Stachak 2013, s. 188]. Sięgnięto po porównania poziome (odnoszące się do tych samych elementów postrzeganych przez różne grupy społeczności akademickiej).

Rezultaty

Kultura jakości uniwersytetu w opiniach nauczycieli akademickich

Zebrane wypowiedzi nauczycieli akademickich wskazują na konsensus w postrzeganiu znaczenia kultury jakości. Badani wypowiadali się jednoznacznie, podkreślając wagę zagadnienia.

Pojawiły się odpowiedzi dowodzące, że zarówno „jakość", jak i „kultura jakości" to terminy, które niełatwo można zdefiniować i zrozumieć – „(...) Kultura jakości to coś, o czym mówi się od dawna w kontekście szkolnictwa wyższego, ale rzadko podejmowane są próby jej zdefiniowania. Dzieje się tak, ponieważ sam termin jakość jest nieuchwytny i wielowymiarowy (R6)".

Wypowiedzi pozwoliły na identyfikację obszarów, w których obecna jest kultura jakości. Z jednej strony pojawiły się wskazania nawiązujące wprost do jakości nauczania – „(...) Z punktu widzenia pracowników pojęcie to związane jest z dążeniem do zaprezentowania studentom jak najlepszej jakości zajęć" (R5).

Z drugiej strony, poza obszarem kształcenia, podkreślane były sfery związane z wypełnianiem misji uczelni oraz realizacją badań naukowych – „(...) Kultura jakości dotyczy zarówno działań podejmowanych w obszarze kształcenia, jak i badań naukowych, jak i trzeciej misji uczelni" (R6).

Nauczyciele akademiccy opisywali sytuacje, w których zetknęli się z pozytywnymi przejawami kultury jakości oraz z jej brakiem. Akcentowali poziom indywidualny i instytucjonalny kultury jakości uniwersytetu, co nawiązuje wprost do dwóch komponentów wynikających z ujęcia European University Association [2006].

Opisując symptomy kultury jakości łączyli konstrukt z właściwymi wzorcami zachowań, normami dotyczącymi relacji międzyludzkich i współpracy – „(...) Kultura jest wszechobecna, począwszy od szacunku, poprzez pracę w grupie, kulturę osobistą, promowanie pomocy innym i życzliwych zachowań" (R3) oraz „(...) Standardy tak – ale odnoszące się do postawy, pokazywania granic tego co akceptowalne i nieakceptowalne przez tych, z którymi się spotykamy na co dzień" (R1).

W wypowiedziach obecny był też element organizacyjny – „(...) Kulturę jakości odczuwam najbardziej podczas posiedzeń Wydziałowego Zespołu Doskonalenia

Jakości Kształcenia. Spotykamy się co miesiąc i rozmawiamy o różnych aspektach związanych z jakością kształcenia" (R6).

W wypowiedziach zaprzeczających istnieniu kultury jakości na uniwersytecie respondenci podkreślali problemy związane z komunikacją, niepełnym dostępem do informacji oraz brakiem zaufania do współpracowników – „(…) Brak transparentnej komunikacji. (…) Tabelki, tabeleczki i formularze to często zjadacze czasu" (R1) oraz „(…) prymitywna rywalizacja i indywidualizm… Na uczelniach jest wiele osób, które niestety także te przykre wzorce powielają, dominuje raczej straszenie niż zachęcanie" (R3).

Wskazuje to na fakt, że kultura jakości powinna wynikać z indywidualnych postaw członków organizacji (niezależnie od ich funkcji i sposobu powiązania z organizacją). Zdecydowanie mniejsze znaczenie przypisywane było przez badanych kwestiom formalnym.

Takie rezultaty potwierdzają stanowisko Christiana Sattlera i in. [2013], dotyczące znaczenia takich komponentów kultury jakości na uniwersytecie, jak komunikacja, zaufanie czy informacje.

Interesujące było określenie zaangażowania, odpowiedzialności i uczestnictwa nauczycieli akademickich w budowaniu kultury jakości. Badani podzielają opinię, że do kształtowania kultury jakości niezbędne jest zaangażowanie całej społeczności akademickiej – „(…) wymaga zaangażowania wszystkich stron – jest zadaniem zarówno pracowników, jak i studentów" (R4).

Niemniej respondenci zauważają specjalną rolę przywódców, łącząc ich z osobami reprezentującymi władze uczelni – „(…) Po pierwsze wymagania minimalne powinna stawiać Władza, po drugie to pracownicy powinni promować w grupie zachowania projakościowe" (R7) i „(…) To zadanie dla wszystkich, ale ktoś musi być „motorem", a to zadanie dla Liderów" (R1).

W wypowiedziach nauczycieli akademickich można dostrzec angażowanie się na rzecz jakości oraz dążenie do ciągłego doskonalenia swej działalności dydaktycznej i naukowej – „(…) Staram się zachowywać profesjonalnie co oznacza mistrzowskie opanowanie sztuk oraz odpowiednią postawę moralną, która warunkuje dochodzenie do mistrzostwa" (R1) i „(…) W obszarze badań staram się skupiać na tworzeniu takich tekstów na podstawie moich badań, które mogą być wartościowe i mogą mieć szanse na publikację w dobrym czasopiśmie (…) i które mogą przynieść odpowiedzi na ciekawe pytania. W obszarze nauczania staram się uczyć studentów rzetelnej pracy ze źródłami, żeby przygotowując prace umieli korzystać z literatury" (R7).

Kultura jakości uniwersytetu w opiniach studentów

Badani studenci także znali termin kultura jakości (jedynie jeden z respondentów przyznał, że nie miał okazji spotkać się z tą kwestią). Poznali je jako konstrukt teoretyczny w toku nauczania, stąd też dostrzegają jego silne powiązanie z kulturą organizacji – „(…) Miałam ten temat na naukach o organizacji" (RSZ8) i „(…) Kojarzy mi się z kulturą organizacji" (RS10).

Studenci mieli spore trudności ze zdefiniowaniem terminu. Zdaniem jednego z badanych kultura jakości polega na „(…) poszukiwaniu nowych dróg i nowych rozwiązań. Kulturę rozumiem tutaj właśnie jako atmosferę sprzyjającą badaniu otaczającego nas świata, prawideł, zjawisk. Wyznacznikiem jakości w szkole wyższej powinna być właśnie umiejętność badania i wyciągania z tych badań trafnych wniosków" (RS13).

Inni kreślili osobiste historie ilustrujące kulturę jakości. Wśród nich znalazły się pozytywne epizody odnoszące się do relacji pomiędzy studentami a wykładowcami w toku dydaktycznym. Dostrzegali też znaczenie komunikowania się (wsłuchiwanie się w głos studentów) w dyskusjach akademickich – „(…) Stykamy się z nią na co dzień, podczas zajęć, zwłaszcza w momentach kiedy wykładowcy wykładają przedmioty w ściśle określony sposób" (RS10) i „(…) Kulturze jakości sprzyja otwarte podejście Wykładowców i ich zainteresowanie opinią studentów, spostrzeżeniami w danej materii, tak aby zajęcia były wymianą zdań między studentami, a Wykładowca pełnił rolę moderatora dyskusji" (RS13).

Zdecydowanie rzadziej w wypowiedziach studentów pojawiały się nawiązania do innych komponentów kultury jakości na uczelniach. Nie odwoływano się np. do procesów, które podnoszą jakość. Jeśli już, to do działań wspomagających proces dydaktyczny – „(…) Kulturze jakości sprzyjają organizacje uczelniane, szczególnie Koła Naukowe, gdzie spotykają się osoby chętne rozwijać swoją wiedze w danym, konkretnym obszarze" (RS13).

Wśród zjawisk zaprzeczających idei kultury jakości, studenci wymieniali niekorzystne efekty wynikające z masowości kształcenia. Ponadto w opinii jednego z badanych, tradycyjne metody nauczania (wykład konwencjonalny) powinny być uzupełniane o „nowe" (np. metody e-learningowe, metoda projektów, grywalizacja).

Studenci podzielają opinię, że do kształtowania kultury jakości jest niezbędne zaangażowanie całej społeczności akademickiej. W ich wypowiedziach można dostrzec szczególną rolę przypisywaną władzom uniwersytetu – „(…) to zadanie nie tylko Władz Uczelni, ale również każdego kto jest w jakiś sposób

częścią niej, pracowników, wykładowców, studentów" (RS12) oraz „(…) I to nie tylko zadanie uczelni to budować, a wszyscy, kto jakoś powiązani musi coś robić dla tej jakości[3]" (RSZ9).

Mimo, że studenci podkreślali, iż zadanie budowania kultury jakości należy m.in. do nich samych, to jednak w niewielkim stopniu przyczyniają się do tego, co może być uznane za przejaw braku chęci angażowania się na rzecz jakości – „(…) Niestety na razie nic nie robię" (RSZ9).

Tylko jedna osoba zidentyfikowała staranie podejmowane przez nią na rzecz budowania kultury jakości, jako działalność w organizacjach studenckich. Poczynanie to jest przejawem uczestnictwa, łączącego elementy kulturowo-psychologiczne oraz strukturalno-kierownicze – „(…) Przyczyniam się działalnością w organizacjach studenckich" (RS13).

Porównanie opinii nauczycieli akademickich i studentów

Wypowiedzi obu grup badanych wskazują na konsensus w postrzeganiu znaczenia kultury jakości. Jednoznacznie wypowiadali się, podkreślając wagę zagadnienia, przy czym odmiennie definiowali/rozumieli jego zakres, łącząc konstrukt z jakością, jakością nauczania czy z kulturą organizacyjną.

Wydaje się, że przekonanie o ważności kultury jakości szkoły wyższej może wynikać z oczekiwań wobec jakości nauczania oraz świadomości znaczenia kultury organizacyjnej (które to wydaje się być jednym z efektów procesu nauczania, przez które przechodzili badani – studenci i nauczyciele akademiccy IEFiZ UJ).

Pomimo deklarowanej znajomości pojęcia, sposób rozumienia konstruktu jest zróżnicowany – widać różnice w sposobie jego postrzegania w zależności od reprezentowanej grupy interesariuszy.

Zdaaniem studentów kultura jakości powiązana jest z jakością kształcenia, co nie zaskakuje. Poszukując składowych konstruktu, odnosili się oni głównie do postaw i zachowań wykładowców, podkreślając:

- wysoki poziom nauczania (w tym przekazywania wiedzy) – „(…) kultura przekazywania wiedzy przez daną jednostkę, w tym przypadku organizacyjno-dydaktyczną" (RS14);
- identyfikowanie się wykładowców z reprezentowaną organizacją i jej tradycjami – „(…) Stykamy się z nią na co dzień, podczas zajęć zwłaszcza w momentach,

[3] Pisownia oryginalna. Opinia studenta zagranicznego.

kiedy wykładowcy wykładają przedmioty w ściśle określony sposób podkreślając «bo tak jest na UJ»" (RS10);

- oczekiwanie podmiotowych relacji między wykładowcami a studentami – „(...) otwarte podejście Wykładowców i ich zainteresowanie opinią studentów" (RS13);
- otwartą postawę sprzyjającą budowaniu wiedzy – „(...) dążenia do poznania i poszukiwania odpowiedzi, nie poleganie na pozornie sprawdzonych czy skodyfikowanych wzorcach, niepowielanie schematów, nieprzyjmowanie za pewniki utartych przekonań; umiejętność badania i wyciągania z tych badań trafnych wniosków" (RS13).

Odmiennie na zagadnienie patrzyli nauczyciele akademiccy, chociaż w ich wypowiedziach, obok powiązania kultury jakości z badaniami naukowymi, także wielokrotnie przewijały się wątki dotyczące jakości nauczania. Osoby uczestniczące w badaniu miały zróżnicowany staż pracy na uczelni oraz były w inny sposób zaangażowane w prace dotyczące budowania/kształtowania kultury jakości, co może wyjaśniać różnicowanie ujęć. Ponadto, w odróżnieniu od studentów, nauczyciele akademiccy wskazywali konkretne definicje konstruktu potwierdzając swoją wiedzę ekspercką w tym obszarze, łącznie z pokreśleniem jego wieloaspektowości i problemów w jego konceptualizacji i operacjonalizacji czy znaczenia elementu strukturalno-kierowniczego [European University Association 2006].

W wypowiedziach obu grup respondentów dostrzec można próby łączenia kultury jakości z wzorcami aprobowanych i nieaprobowanych sposobów zachowania wobec innych i wykonywania swoich obowiązków zawodowych – „(...) dzielić się dobrymi praktykami, wzmacniać właściwe postawy, budować kompetencje. Gorzej, jeśli zamiast szczytnych wartości dominują te, które podpowiada nam pragmatyzm i lenistwo. Autorytet wynikać ma z kompetencji, nie z nadanej pozycji" (R1).

Przyjęcie takiego kontekstu definiowania wyzwoliło ocenić charakter wypowiedzi, opisujących negatywne doświadczenia poszczególnych badanych i wskazywały na dostrzegane „patologie". Nie łączą się one jedynie z doświadczeniami pracowników naukowych. Barier czy ograniczeń związanych z budowaniem kultury jakości można doszukać się także w krytycznej ocenie kultury jakości ze strony studentów. Można tu zaobserwować ciekawe zjawisko. Pomimo że idea kształtowania kultury jakości uczelni jest m.in. odpowiedzią na wyzwania związane z komercjalizacją i dostępnością usługi edukacyjnej, studenci wykazują dwie sprzeczne postawy. Z jednej strony oczekują indywidualizacji i podmiotowego traktowania, z drugiej strony brak „proklienckiego" podejścia do studenta jest postrzegany jako zaleta – „(...) Czasem czuć też że uczelnia jeszcze trochę jest w świecie, kiedy było dużo więcej studentów i nie musiała o nich walczyć.

Że to UJ najważniejszy, nie student – mi się to podoba daje poczuć, że dobrze wybrałam" (RS10).

Niezależnie od sposobu rozumienia kultury jakości przez badanych oraz grupy którą reprezentowali, w ich opinii jej budowanie jest trudnym zadaniem i wspólną sprawą wszystkich grup interesariuszy. Badani dostrzegli także odmienne mechanizmy związane z kształtowaniem kultury jakości, pokazujące znaczenie oddolnych i odgórnych działań i przypisujące liderom szczególną rolę.

Co ciekawe, pomimo akcentowania znaczenia zaangażowania i wkładu każdej z grup interesariuszy w budowanie kultury jakości, pojawiło się duże zróżnicowanie w ocenie własnego wkładu badanych w jej kształtowanie. Trudność pojawiła się szczególnie w przypadku studentów. Niektórzy wprost deklarowali, że nie robią nic. Dla wybranych były to przejawy angażowania się w działania organizacji studenckich bądź po prostu uczestnictwa w zajęciach z poszanowaniem zasad kultury osobistej. Pojawiły się też wypowiedzi podkreślające identyfikację z uniwersytetem i poczucie dumy z przynależności do społeczności uniwersyteckiej – „(…) Jestem dumna że tu studiuję i się tym chwalę. Jest czasem ciężko, ale warto" (RS10).

Nauczyciele akademiccy swój wkład i zaangażowanie zdecydowanie łączyli z właściwą postawą moralną oraz pracą naukową (realizacją badań) oraz z podejmowaniem działań na rzecz budowania kultury jakości ze strony organizacji (wynikających z pełnienia określonych funkcji).

Zakończenie

Zebrane wypowiedzi obu grup badanych wskazują na zgodne stanowisko w postrzeganiu istotności kultury jakości oraz odmienności w jej rozumieniu. Studenci łączą kulturę jakości z jakością kształcenia. Nauczyciele akademiccy dodatkowo eksponują więzi kultury jakości z badaniami naukowymi oraz „mistrzowskim opanowaniem sztuk", rozumianym jako ciągłe doskonalenie swej działalności dydaktycznej i naukowej. Do podobnych wniosków doszli Jan Kleijnen, Diana Dolmans, Jos Willems i Hans van Hout [2016], którzy zauważyli, że nauczyciele postrzegają jakość przede wszystkim jako doskonalenie i ulepszanie, a nie jako zgodność z zewnętrznymi standardami i odpowiedzialnością.

Pomimo akcentowania znaczenia zaangażowania każdej z grup interesariuszy w budowanie kultury jakości pojawiły się różnice w ocenie własnego wkładu badanych w jej kształtowanie. Trudność w identyfikacji działań podejmowanych na

rzecz kształtowania kultury jakości pojawiła się szczególnie w przypadku studentów. Nauczyciele akademiccy swą rolę w budowaniu kultury jakości łączyli z właściwą postawą moralną, rzetelną pracą naukową, poczuciem odpowiedzialności za jakość na poziomie indywidualnym i z podejmowaniem działań doskonalących na rzecz budowania kultury jakości ze strony organizacji. Stoi to w sprzeczności z obserwacjami Agnieszki Dziedziczak-Foltyn i Kazimierza Musiała [2010], z których wynika, że nauczyciele akademiccy nie dostrzegają potencjału projakościowego w sobie samych oraz nie czują się odpowiedzialni za jakość na poziomie indywidualnym.

Należy jednak pamiętać o ograniczeniach badania. Przeprowadzono je tylko w jednej jednostce wybranej szkoły wyższej. Trzeba zgodzić się z opinią Ulfa D. Ehlersa [2009] o niejednolitości koncepcji dla całej instytucji, niemożliwe jest zatem wyciągnięcie wniosków dotyczących całego uniwersytetu, a tym bardziej sektora szkolnictwa wyższego. Uzyskane rezultaty można potraktować jako badania wstępne. Istnieje bowiem potrzeba skoncentrowania się na badaniu i promowaniu kultury jakości, umożliwiającej poszczególnym uczelniom ciągłe doskonalenie ich działalności [Ehlers 2009].

Bibliografia

Ansell T. (1997). *Zarządzanie jakością w sektorze usług finansowych*, Związek Banków Polskich, Warszawa.

Barbulescu A. (2015), *Quality Culture in the Romanian Higher Education*, „Procedia - Social and Behavioral Sciences", 191, ss. 1923–1927.

Bendermacher G.W.G., oude Egbrink M.G.A., Wolfhagen H.A.P., Leppink J., Dolmans D.H.J.M. (2019), *Reinforcing pillars for quality culture development: A path analytic model*, „Studies in Higher Education", 44(4), ss. 1–20.

Bendermacher G.W.G., oude Egbrink M.G.A., Wolfhagen I.H.A.P., Dolmans D.H.J.M. (2017), *Unravelling quality culture in higher education: A realist review*, „Higher Education", 73(1), ss. 39–60.

Cook K., Jack S., Siden H., Thabane L., Browne G. (2014), *Innovations in Research with Medically Fragile Populations: Using Bulletin Board Focus Groups*, „The Qualitative Report", 19(39), ss. 1–12.

Dziedziczak-Foltyn A., Musiał K. (2010), *Pod znakiem jakości – priorytet w kształtowaniu polityki szkolnictwa wyższego w krajach nordyckich i w Polsce*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe", (1–2(35–36)), ss. 30–59.

Ehlers U.D. (2009), *Understanding quality culture*, „Quality Assurance in Education", 17(4), ss. 343–363.

Ehlers U.D., Schneckenberg D. (2010), *Discovering the unknown territory – how move from control to culture in higher education quality* [w:] *Changing Cultures in Higher Education*, Springer, Heidelberg, New York, ss. 1–15.

European University Association (2006), *Quality Culture in European Universities: A bottom-up approach. Report on the three rounds of the quality culture project 2002–2006*, Bruksela.

Gallear D., Ghobadian A. (2004), *An empirical investigation of the channels that facilitate a total quality culture*, „Total Quality Management and Business Excellence", 15(8), ss. 1043–1067.

Gładosz E. (2003), *Kultura jakości*, „Problemy Jakości", 35(2), ss. 4–8.

Gryna F.M. (2001), *Quality Planning and Analysis: From Product Development Through Use*, McGraw-Hill, Nowy Jork.

Gvaramadze I. (2008), *From Quality Assurance to Quality Enhancement in the European Higher Education Area*, „European Journal of Education", 43(4), ss. 443–455.

Harvey L., Stensaker B. (2008), *Quality culture: understandings, boundaries and linkages*, „European Journal of Education, 43(4), ss. 427–442.

Harvey L., Williams J. (2010), *Fifteen years of quality in higher education*, „Quality in Higher Education", 16(2), ss. 81–113.

Hewson C. (2015), Research methods on the Internet [w:] L. Cantoni, J.A. Danowski (red.), *Communication and Technology*, De Gruyter Mouton, Berlin, ss. 277–302.

Kamisznikow A., Ziółek M. (2012), *Budowanie kultury jakości*, „Forum Akademickie", (6).

Karaszewski R. (1999), *Uwarunkowania wprowadzania TQM w polskich przedsiębiorstwach*, „Problemy Jakości", 31(6), ss. 12–14.

Kleijnen J., Dolmans D., Willems J., Van Hout H. (2016), *Teachers' conceptions of quality and organisational values in higher education: compliance or enhancement?*, „Assessment and Evaluation in Higher Education", 38(2), ss. 152–166.

Koke T., Jansone-Ratinika N., Koka R. (2017), *Formative assessment on an individual and an institutional level on the way to quality culture in higher education*, „Problems of Education in the 21st Century", 75(1), ss. 54–71.

Lycke L., Tano I. (2017), *Building quality culture in higher education*, „International Journal of Quality and Service Sciences", 9(3/4), ss. 331–346.

Marcinak Z. (red.) (2015), *Problematyka odbiurokratyzowania systemu kształcenia, w tym KRK, z uwzględnieniem treści regulacji i stosowanych praktyk*, Warszawa.

Rolland S.E., Parmentier G. (2014), *The benefit of social media: Bulletin board focus groups as a tool for co-creation*, „International Journal of Market Research", 55(6), ss. 809–827.

Sattler C., Götzen K., Sonntag K. (2013), *Assessment of quality cultures in higher education institutions – rirst results from the heiQUALITY Cultures Project* [w:] *8th European Quality Assurance Forum*.

Stachak S. (2013), *Podstawy metodologii nauk ekonomicznych*, Difin, Warszawa.

Sułkowski Ł. (2016), *Kultura akademicka. Koniec utopii?*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Tang S.L., Aoieong R.T.M., Tsui C.S.L. (2009), Quality Culture Auditing for Engineering Consultants, „Journal of Management in Engineering", 25(4), ss. 204–213.

Tongsamsi I., Chaikeaw A., Churngchow C., Thipparat T. (2012), *A structural equation model of factors influencing the quality culture of the workforce in Thailand public higher education institutions*, „International Journal of Education", 4(4), ss. 16–26.

Agnieszka Piasecka
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej,
Wydział Ekonomiczny

Kapitał społeczny w szkole wyższej – wybrane aspekty

Wprowadzenie

Zainteresowanie zjawiskiem kapitału społecznego jest obecne od lat 90-tych ubiegłego wieku. Początkowo termin ten funkcjonował tylko w obszarze socjologii, ale z czasem przeniknął do teorii zarządzania oraz ekonomii. Dużymi przeszkodami w wykorzystywaniu tego pojęcia są mnogość jego definicji oraz trudności z pomiarem. Istnieje szereg propozycji sposobu rozumienia i mierzenia kapitału społecznego, jednak wciąż wydają się one niewystarczające.

W kształtowaniu kapitału społecznego istotną rolę odgrywa edukacja. Szkoła wyższa, jako instytucja kształcąca na poziomie wyższym, powinna z jednej strony budować swój kapitał społeczny w wymiarze wewnętrznym i zewnętrznym, z drugiej zaś przyczyniać się do tworzenia kapitału społecznego państwa. W budowaniu kapitału społecznego uczelni aktywny udział biorą studenci, którzy są odbiorcami usługi edukacyjnej, ale także współtworzą klimat i efekty współpracy z nauczycielami akademickimi. Warto także podkreślić, że kapitał społeczny szkoły wyższej uwzględnia kapitał społeczny jednostek i grup społecznych funkcjonujących w jej obrębie. W odniesieniu do kapitału społecznego uczelni należy również zwrócić uwagę na podobieństwo tego terminu do zjawiska kapitału relacyjnego.

Celem niniejszego rozdziału jest przedstawienie wielowymiarowości pojęcia kapitału społecznego oraz zaprezentowanie wyników badań ukazujących znaczenie wybranych relacji oraz wartości tworzących kapitał społeczny z perspektywy studentów szkoły wyższej. Badania empiryczne zostały zrealizowane techniką ankiety audytoryjnej, zaś część teoretyczna powstała na podstawie przeglądu literatury.

Kapitał społeczny – wielowymiarowość pojęcia

Pojęcie kapitału społecznego wywodzi się z socjologii. Terminu tego użyła jako pierwsza Lynda Hanifan w 1916 roku [Sztompka 2016, s. 286], wskazując, że kapitał społeczny jest umiejscowiony w dobrej woli, braterstwie, wzajemnej sympatii i relacjach społecznych między grupami jednostek tworzących określoną społeczność. Jednak największy wpływ na rozwój tej kategorii pojęciowej mieli:

- Pierre Bourdieu – definiował kapitał społeczny jako sumę zasobów osób lub grup posiadających te zasoby z tytułu funkcjonowania w trwałej, bardziej lub mniej sformalizowanej sieci relacji. Według niego kapitał społeczny jest cechą jednostki, która go kształtuje, a następnie wykorzystuje do realizacji własnych celów, pamiętając o powstających z tego tytułu zobowiązaniach względem innych osób, przyjmujących formę wdzięczności czy przyjaźni.
- James Coleman – przypisywał kapitał społeczny do małych grup podmiotów, które cechują się dwoma elementami: są częścią określonej struktury społecznej oraz ułatwiają wspólne działanie jednostkom lub instytucjom tworzącym tę strukturę. Zdaniem badacza kapitał ten tkwi w relacjach międzyludzkich i powstaje wtedy, gdy relacje te ułatwiają działanie oraz osiąganie celów. Coleman wyróżnił kapitał społeczny obok kapitału fizycznego i ludzkiego.
- Barak Richman – zwrócił uwagę na zaufanie jako podstawowy czynnik tworzenia kapitału społecznego grupy. Przyczyną budowania więzi zaufania w społeczności jest chęć osiągnięcia własnych celów przez poszczególne jednostki.
- Robert Putnam – odniósł kapitał społeczny do cech organizacji społecznej, takich jak sieci, normy i zaufanie ułatwiające współpracę i realizację celów, podkreślając tym samym rolę więzi społecznych. Podobnie jak Richman, za podstawowy składnik kapitału społecznego uznał zaufanie. Jego zdaniem kapitał społeczny ma dualny charakter, tzn. można go przypisywać jednostce (aspekt jednostkowy) lub grupie (aspekt kolektywny). Autor ten łączył zjawisko kapitału społecznego z zaangażowaniem obywatelskim.
- Francis Fukuyama – definiował kapitał społeczny jako atrybut jedynie stabilnych społeczności oraz określił go jako zespół nieformalnych wartości i norm, uznanych przez członków danej grupy i umożliwiających im współpracę. Autor ten wprowadził sformułowanie „promień zaufania", który jego zdaniem opiera się na uczciwości i wzajemności w relacjach międzyludzkich. Zgodnie z tą koncepcją w każdej grupie społecznej istnieje krąg osób, darzących siebie wzajemnym zaufaniem [Bartelski 2010, ss. 100–104; Siisiäinen 2000; Sztompka 2016, ss. 286–292; Zamorska 2012, ss. 18–19] .

Warto także przytoczyć definicję kapitału społecznego w ujęciu OECD oraz Banku Światowego. OECD określa kapitał społeczny jako sieci oparte na wspólnych normach, wartościach i zrozumieniu, funkcjonujące aby ułatwiać współpracę wewnątrz i między grupami. Z kolei eksperci Banku Światowego przyjmują, że kapitał ten odnosi się do instytucji oraz relacji i norm, które kształtują jakość i liczbę społecznych interakcji [Smith, Phillipson, Scharf 2002, s. 5].

Powyższe ujęcia wskazują, że pojęcie kapitału społecznego nie jest do końca jednoznaczne. Na podstawie przytoczonych definicji, mimo ich różnic, można wskazać cechy, którymi charakteryzuje się kapitał społeczny, a mianowicie:

- opiera się on na relacjach,
- może dotyczyć jednostki lub grupy społecznej,
- umożliwia realizację celów,
- jest związany z zaufaniem,
- zakłada trwałość funkcjonującej sieci,
- stanowi jeden z rodzajów kapitału, obok kapitału fizycznego i ludzkiego.

Można także wskazać najczęściej wymieniane elementy składowe tego kapitału, czyli:

- normy społeczne,
- sieci i struktury społeczne,
- więzi i relacje,
- zaufanie,
- współpracę,
- umiejętności (np. współdziałania),
- wartości (np. przyjaźń, uczciwość),
- zachowania i postawy (np. zaangażowanie obywatelskie).

W literaturze można odnaleźć propozycje modelowego ujęcia koncepcji kapitału społecznego. Zaprezentowano je w tabeli 1.

Tabela 1. Modelowe ujęcia kapitału społecznego

Nazwa modelu	Kluczowe elementy
Model konceptualny kapitału społecznego	Model przedstawia fazy tworzenia kapitału społecznego oraz mierniki powstawania sieci, kształtowania się relacji opartych na zaufaniu oraz uwarunkowania budowania społeczeństwa obywatelskiego. Można tu wyróżnić trzy elementy: 1. Sieci (członkostwo w organizacjach, kontakty z innymi ludźmi). 2. Zaufanie (do ludzi, do instytucji). 3. Społeczeństwo obywatelskie (zainteresowanie polityką, postawy obywatelskie i zachowania etyczne).

Nazwa modelu	Kluczowe elementy
Model badania kapitału społecznego	W modelu wyróżniono dwa elementy/aspekty kapitału społecznego – strukturalny oraz normatywny, a także dwa typy powiązań tworzących ten kapitał – wiążące i pomostowe. Ujęcie przedstawia pozytywne i negatywne oddziaływanie kapitału społecznego na rozwój gospodarczy, przedsiębiorczość i stan zdrowia członków wspólnoty, poziom demokracji, sprawność administracji i poziom kapitału ludzkiego.
Model powstawania kapitału społecznego	Kapitał społeczny jest przedstawiony jako zbiór interakcji społecznych oraz system regulatorów. Determinantami tego kapitału są oczekiwania jednostek wobec innych podmiotów oraz zaufanie, wiarygodność, podaż regulacji, popyt na regulację, przepisy prawne, normy moralne i kulturowe.
Model kapitału społecznego	Na kapitał społeczny organizacji składają się: 1. Kapitał sieciowy (komunikacja, społeczna kondycja, społeczne wsparcie oraz zaufanie jednostek współdziałających względem siebie). 2. Kapitał kierowniczy (komunikacja, uczciwość i sprawiedliwość, zaufanie do jednostek w strukturze organizacyjnej, akceptacja przełożonych, kontrola społeczna, orientacja na władzę). 3. Kapitał wartości i przekonań (kultura, umiejętności rozwiązywania konfliktów, spójność w organizacji, sprawiedliwość, wyznawane wartości). Model ten zwraca uwagę na tworzenie sieci powiązań (między członkami danej organizacji) i wynikające z tego korzyści wewnątrz organizacji.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Grabowska-Powaga [2017, ss. 149–152] i Działek [2011, ss. 107–113] .

Różnorodność pojęć i szeroki zakres znaczenia kapitału społecznego wskazują na możliwość identyfikacji wybranych rodzajów tego zasobu (tabela 2). Aby tego dokonać, należy pamiętać, że w literaturze przedmiotu funkcjonuje wąskie i szerokie podejście do definiowania tej kategorii pojęciowej. W wąskim ujęciu kapitał społeczny obejmuje informacje, wartości oraz wsparcie, które mogą być pozyskane przez jednostki, aby realizować indywidualne cele, natomiast w szerokim wyróżnia się jego trzy wymiary: strukturalny, regulatywny (kognitywny) i behawioralny. Ponadto kompleksowa analiza zjawiska kapitału społecznego powinna być przeprowadzona z trzech perspektyw: mikro (badanie powiązań między jednostkami czy grupami pozostającymi w bliskim sąsiedztwie), mezo (analiza instytucji społecznych umożliwiających powstawanie większych wspólnot sieciowych) i makro (badanie otoczenia kapitału społecznego) [Skawińska 2012, ss. 18–19].

Tabela 2. Typologia kapitału społecznego

Kryterium	Rodzaje/typy kapitału społecznego
Poziom analizy	Indywidualny – dotyczący jednostki. Grupowy – dotyczący grupy społecznej. Społeczny – dotyczący społeczności/społeczeństwa.
Wymiar strukturalny kapitału	Spajający – powstaje w grupach ukierunkowanych do wewnątrz, wzmacnia tożsamość. Pomostowy – kreowany przez grupy nastawione na zewnątrz, których członkowie pochodzą z różnych warstw społecznych. Łączący – dotyczy pionowych zależności władzy, tkwi w relacjach między osobami zróżnicowanymi pod kątem zajmowanej pozycji w strukturze społecznej.
Stopień sformalizowania struktur społecznych	Formalny – powstaje w organizacjach pozarządowych, partiach i innych instytucjach. Nieformalny – jest kształtowany w rodzinach, między znajomymi.
Miejsce generowania kapitału	Rządowy – generowany przez rząd. Obywatelski – tworzony przez społeczeństwo.
Podmioty relacji	Wertykalny – dotyczy stosunku państwo – obywatel. Horyzontalny – dotyczy więzi między jednostkami w społeczeństwie.
Charakter dobra, jakim jest kapitał społeczny	Publiczny – jest dobrem publicznym. Prywatny – jest dobrem prywatnym.
Generowanie efektów społecznych	Dobry – generuje pozytywne efekty społeczne. Zły – generuje negatywne efekty społeczne.
Rodzaj relacji	Wewnętrzny – tworzony przez wewnętrznych interesariuszy, obejmuje zasoby organizacji. Zewnętrzny – tworzony w wyniku prowadzonej przez organizację działalności w szeroko pojmowanym otoczeniu.
Zastosowana koncepcja teoretyczna	Zasób (ujęcie zasobowe) – kategoria obejmująca zbiór zasobów umiejscowionych w strukturze społecznej. Kapitał (ujęcie procesowe) – wartości niematerialne, które dopiero poprzez działanie stają się kapitałem i przynoszą korzyści.
Element kapitału intelektualnego	Strukturalny – obejmuje powiązania w sieci, konfigurację sieci. Stosunków międzyludzkich – obejmuje takie wartości jak: zaufanie, normy i zobowiązania względem innych. Poznawczy – jest generowany w organizacji przez wspólnie podzielane słowniki, wspólny język i wspólnie podzielane opowieści.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Skawińska [2012, ss. 19–24], Bratnicki, Strużyna [2001, s. 70] i Grzesik [2014, ss. 682–683].

Należy także dodać, że różnorodność interpretacji kapitału społecznego u niektórych badaczy wywołuje pewne wątpliwości [Mikiewicz 2014, ss. 76–77], które dotyczą m.in.:

- zasadności używania sformułowania „kapitał",
- braku możliwości faktycznego pomiaru tego kapitału,

- trudności w analizie przyczynowości zmian w obszarze kapitału społecznego i społeczności,
- trudności w operacjonalizacji kapitału społecznego.

Istotnym wątkiem w badaniu kapitału społecznego jest jego postrzeganie jako komponentu kapitału intelektualnego organizacji [Bratnicki, Strużyna 2001, s. 70]. Taki sposób kategoryzowania kapitału społecznego wskazuje na podobieństwo do kapitału relacyjnego. Kapitał relacyjny jest pojęciem charakterystycznym dla teorii zarządzania i można go rozumieć jako „potencjał korzyści płynących z posiadanych przez organizację powiązań oraz sieci relacji z jej wewnętrznymi i zewnętrznymi interesariuszami" [Danielak 2010, s. 119]. Tak rozumiany kapitał relacyjny jest bardzo zbliżony do pojęcia kapitału społecznego. W literaturze można odnaleźć różne propozycje określenia związków między kapitałem społecznym a relacyjnym na poziomie organizacji, np.:

- kapitał społeczny może być postrzegany jako forma kapitału relacyjnego, a jego efektem jest tworzenie sieci współpracy [Skrzypek 2015, s. 17],
- tworzenie kapitału społecznego przedsiębiorstwa jest wynikiem współpracy i wymiany między kapitałem ludzkim i kapitałem relacyjnym [Grzesik 2014, ss. 683–684],
- kapitał społeczny, utożsamiany z kapitałem ludzkim, stanowi jeden z trzech komponentów kapitału intelektualnego, obok kapitału organizacyjnego i relacyjnego [Żukowska, Mechło, Kołodziejczyk 2018, s. 13],
- kapitał społeczny obejmuje także relacje organizacji z interesariuszami skoncentrowane na budowaniu sieci, a zatem jest pojęciem szerszym od kapitału relacyjnego [Bylok, Cichoń 2012, ss. 241–242; Jashapara 2006, s. 348].

Tak odmienne rozumienie relacji między tymi pojęciami jest skutkiem braku jednoznaczności w definiowaniu obydwu terminów. Z jednej strony kapitał społeczny jest utożsamiany z kapitałem relacyjnym, z drugiej z kapitałem ludzkim. Obydwa pojęcia pod względem znaczeniowym dotyczą tych samych lub podobnych aspektów funkcjonowania jednostek czy organizacji, przy czym kapitał społeczny odnosi się w większym stopniu do jednostek, grup społecznych czy społeczeństwa, natomiast kapitał relacyjny – do organizacji. Wydaje się zatem, że pojęcie kapitału społecznego jest szerszą kategorią od kapitału relacyjnego. Z kolei gdy skupimy uwagę na wąskim ujęciu kapitału społecznego, to kapitał relacyjny wydaje się bardziej pojemnym terminem. W rozstrzygnięciu tych wątpliwości istotnego znaczenia nabiera kwestia przyjęcia określonych koncepcji czy założeń teoretycznych dotyczących obydwu kategorii.

Podsumowując, należy podkreślić, że pojęcie kapitału społecznego ma wielowymiarowy i interdyscyplinarny charakter [por. Sierocińska, *Kapitał społeczny…*].

Różnorodność ujęć, koncepcji i podejść do kapitału społecznego utrudnia jego jednoznaczną ocenę na gruncie praktycznym. Mimo to, o czym pisze Hubert Kotarski [2013, s. 18], zainteresowanie tym zjawiskiem ciągle rośnie na skutek jego roli w kreowaniu wartości dodanej różnego typu instytucji i organizacji.

Elementy kapitału społecznego szkoły wyższej w opinii studentów – metodyka i wyniki badania1

Szkoła wyższa, jak każda organizacja funkcjonująca w warunkach społeczeństwa sieciowego, powinna aktywnie kształtować swój kapitał społeczny w wymiarze wewnętrznym i zewnętrznym. Wynika to z jej misji oraz szczególnej roli, jaką odgrywa w kreowaniu i przekazywaniu wiedzy. Uczelnia jest także instytucją przyczyniającą się do tworzenia kapitału społecznego w skali makro.

Niniejsze badanie[2] zostało przeprowadzone za pomocą ankiety audytoryjnej w styczniu 2018 roku. Realizacja badań za pomocą tej techniki polega na tym, iż respondenci gromadzeni są w jednym miejscu, np. podczas szkolenia czy zajęć. Następnie badacz rozdaje kwestionariusze, udziela instrukcji co do sposobu ich wypełniania, kontroluje przebieg badań oraz odbiera kwestionariusze od respondentów [Szyjewski, Szyjewski 2017, ss. 118–131].

W badaniach wzięło udział 253 studentów III roku pierwszego stopnia na kierunkach Finanse i Rachunkowość oraz Zarządzanie, realizowanych na Wydziale Ekonomicznym Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. W tabeli 3 przedstawiono strukturę badanych studentów.

[1] Przedstawione wyniki stanowią niepublikowaną część badań empirycznych, których celem było poznanie opinii osób studiujących na temat składników kapitału relacyjnego szkoły wyższej oraz czynników kształtujących ten kapitał. Narzędziem badawczym był samodzielnie opracowany kwestionariusz zawierający trzy pytania. W artykule zostaną przedstawione odpowiedzi dotyczące pytania 2. Częściowe wyniki badań zostały opublikowane w: Piasecka A. (2018), Kształtowanie kapitału relacyjnego uczelni wyższej. Rezultaty badań własnych, „Przedsiębiorczość i Zarządzanie", t. XIX, z. 8, cz. 1, ss. 381–392 i Piasecka A. (2018), Kapitał relacyjny szkoły wyższej z perspektywy studentów – wyniki badań własnych, „Problemy Jakości" nr 11, ss. 32–37.

[2] Inspiracją do przeprowadzenia badań była publikacja: Danielak W. (2015), *Zarządzanie relacjami z klientem z perspektywy budowania kapitału relacyjnego*, „Zeszyty Naukowe Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego w Zielonej Górze", nr 3, ss. 71–83.

Tabela 3. Struktura respondentów

Kryterium	Płeć		Kierunek studiów		Liczba kierunków studiów		Zatrudnienie poza uczelnią		Wolontariat		Zaangażowanie w działalność uczelni	
	K	M	FiR	Z	I	II	Tak	Nie	Tak	Nie	Tak	Nie
N	165	88	170	83	241	12	74	179	25	228	22	231
%	65,2	34,8	67,2	32,8	95,3	4,7	29,2	70,8	9,9	90,1	8,7	91,3

K – kobieta, M – mężczyzna.

FiR – kierunek Finanse i Rachunkowość, Z – kierunek Zarządzanie.

I – jeden kierunek studiów, II – dwa kierunki studiów.

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.

Przedstawione wyniki badania dotyczą znaczenia wybranych elementów kapitału relacyjnego w szkole wyższej z perspektywy studentów. Na potrzeby interpretacji wyników badania przyjęto, że kapitał społeczny to ogół wartości typu zaufanie, lojalność, zaangażowanie, współpraca oraz wiarygodność. Wartości te stanowią podstawę budowania relacji szkoły wyższej z interesariuszami, co oznacza, że elementy kapitału relacyjnego wskazane w kwestionariuszu badawczym w pytaniu 2. (tabela 4) dotyczą także kapitału społecznego.

Powiązania uczelni z jej interesariuszami mogą być oparte na lojalności i zaangażowaniu klientów, szeroko rozumianej współpracy z dostawcami, innymi szkołami wyższymi czy zaufaniu między pracownikami. Kapitał społeczny jest związany także z wiarygodnością uczelni oraz realizowaniem wspólnych przedsięwzięć z podmiotami otoczenia instytucji akademickiej. W tabeli 4 zaprezentowano rozkład odpowiedzi dotyczących wskazania przez studentów najważniejszego elementu kapitału relacyjnego wraz z przypisanymi do niego wartościami (w przypadku trzech pytań w sposób bezpośredni) składającymi się na kapitał społeczny. Respondenci mogli wybrać tylko jedną odpowiedź.

Tabela 4. Elementy kapitału relacyjnego/społecznego szkoły wyższej

Element kapitału relacyjnego	Odpowiedzi	
	N=253	%
Relacje z klientami (czyli kandydatami na studia, studentami, absolwentami, pracodawcami, społecznością lokalną) oparte na lojalności i zaangażowaniu klientów w proces kształcenia lub procesy badawcze.	159	63%
Relacje z dostawcami usług i wyrobów, konkurentami – innymi szkołami kształcącymi na poziomie wyższym, jednostkami badawczymi i szkołami średnimi budowane na szeroko rozumianej współpracy.	7	3%
Relacje między pracownikami uczelni wynikające z przyjętych norm postępowania (pisanych i niepisanych), kreujące atmosferę oraz zaufanie wewnątrz szkoły wyższej.	54	21%
Wizerunek uczelni.	23	9%
Wspólne przedsięwzięcia z innymi organizacjami.	10	4%

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.

Zdaniem przeważającej większości badanych (63%) najważniejszym elementem kapitału relacyjnego szkoły wyższej są relacje z klientami – bezpośrednimi lub pośrednimi odbiorcami usług edukacyjnych. Oparte są one na lojalności i zaangażowaniu w proces kształcenia lub procesy badawcze. W opinii 21% badanych istotne znaczenie mają także relacje między pracownikami uczelni, budowane na podstawie określonych norm i zaufania. Najmniej istotne są relacje z dostawcami usług i wyrobów, konkurentami, jednostkami badawczymi czy szkołami średnimi oraz realizowanie wspólnych przedsięwzięć z innymi podmiotami (taką odpowiedź zaznaczyło odpowiednio 3 i 4% respondentów) związanych z szeroko rozumianą współpracą. Można zatem przypuszczać, że dla badanych studentów największe znaczenie mają takie wartości, jak: lojalność, zaangażowanie w proces uczenia i zaufanie.

W tabeli 5 i 6 przedstawiono wyniki badania z uwzględnieniem podziału respondentów na grupy zróżnicowane pod względem płci, rodzaju kierunku studiów, liczby kierunków studiów, zaangażowania w działalność uczelni, zatrudnienia poza szkołą wyższą oraz udziału w wolontariacie.

Tabela 5. Elementy kapitału relacyjnego/społecznego szkoły wyższej z podziałem na wybrane grupy respondentów (płeć, rodzaj kierunku studiów, liczba kierunków studiów)

Element kapitału relacyjnego	Odpowiedzi w %					
	Płeć		Kierunek studiów		Liczba kierunków studiów	
	K	M	FiR	Z	I	II
Relacje z klientami (czyli kandydatami na studia, studentami, absolwentami, pracodawcami, społecznością lokalną) oparte na lojalności i zaangażowaniu klientów w proces kształcenia lub procesy badawcze.	63%	63%	68%	53%	64%	42%
Relacje z dostawcami usług i wyrobów, konkurentami – innymi szkołami kształcącymi na poziomie wyższym, jednostkami badawczymi i szkołami średnimi budowane na szeroko rozumianej współpracy.	2%	3%	2%	5%	3%	33%
Relacje między pracownikami uczelni wynikające z przyjętych norm postępowania (pisanych i niepisanych), kreujące atmosferę oraz zaufanie wewnątrz szkoły wyższej.	22%	19%	20%	24%	21%	0%
Wizerunek uczelni.	9%	10%	7%	13%	9%	17%
Wspólne przedsięwzięcia z innymi organizacjami.	4%	5%	3%	5%	3%	8%

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.

Tabela 6. Elementy kapitału relacyjnego/społecznego szkoły wyższej z podziałem na wybrane grupy respondentów (zatrudnienie, zaangażowanie w działalność uczelni, wolontariat)

Element kapitału relacyjnego	Odpowiedzi w %					
	Zatrudnienie		Zaangażowanie w działalność uczelni		Wolontariat	
	Tak	Nie	Tak	Nie	Tak	Nie
Relacje z klientami (czyli kandydatami na studia, studentami, absolwentami, pracodawcami, społecznością lokalną) oparte na lojalności i zaangażowaniu klientów w proces kształcenia lub procesy badawcze.	54%	66%	60%	63%	44%	65%

Element kapitału relacyjnego	Odpowiedzi w %					
	Zatrudnienie		Zaangażowanie w działalność uczelni		Wolontariat	
	Tak	Nie	Tak	Nie	Tak	Nie
Relacje z dostawcami usług i wyrobów, konkurentami – innymi szkołami kształcącymi na poziomie wyższym, jednostkami badawczymi i szkołami średnimi budowane na szeroko rozumianej współpracy.	4%	2%	4%	3%	4%	2%
Relacje między pracownikami uczelni wynikające z przyjętych norm postępowania (pisanych i niepisanych), kreujące atmosferę oraz zaufanie wewnątrz szkoły wyższej.	30%	18%	18%	22%	36%	20%
Wizerunek uczelni.	7%	10%	14%	8%	12%	9%
Wspólne przedsięwzięcia z innymi organizacjami.	5%	4%	4%	4%	4%	4%

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.

Gdy skoncentrujemy się na wartościach przypisanych do poszczególnych elementów kapitału relacyjnego, można wskazać, iż największe różnice w ich ocenie dotyczą:

- szeroko rozumianej współpracy, która jest podstawą budowania relacji z dostawcami usług i wyrobów, konkurentami – innymi szkołami kształcącymi na poziomie wyższym, jednostkami badawczymi i szkołami średnimi oraz realizowania przedsięwzięć z innymi organizacjami (respondenci studiujący na dwóch kierunkach zdecydowanie wyżej ocenili te relacje),
- norm kreujących atmosferę oraz zaufanie wewnątrz uczelni, które przyczyniają się do relacji między pracownikami (ankietowani studiujący jeden kierunek, zaangażowani w wolontariat lub zatrudnieni poza uczelnią wyżej ocenili te relacje),
- zaufania do uczelni przejawiającego się w jej wizerunku (badani studenci zaangażowani w działalność uczelni wyżej ocenili ten element kapitału relacyjnego).

Warto również zauważyć, że rozkład odpowiedzi w grupie ankietowanych zróżnicowanych pod względem liczby kierunków studiów znacząco odbiega od rozkładu odpowiedzi wszystkich badanych studentów. Żadna z osób studiujących na dwóch kierunkach nie wskazała relacji między pracownikami jako najważniejszej dla kształtowania kapitału relacyjnego wewnątrz uczelni, można zatem przypuszczać, że normy i zaufanie między pracownikami nie mają dla badanych istotnego znaczenia.

Zakończenie

Na podstawie przeglądu literatury należy stwierdzić, że kapitał społeczny:

- jest pojęciem niejednoznacznym oraz wielowymiarowym,
- jako zasób niematerialny jest trudny do zmierzenia, co czyni go kategorią przede wszystkim jakościową,
- znaczeniowo jest zbliżony do pojęcia kapitału relacyjnego.

Z kolei przeprowadzone badania empiryczne wskazują, że dla studentów szkoły wyższej najważniejsze wartości związane z kształtowaniem kapitału relacyjnego dotyczą lojalności oraz zaangażowania w proces kształcenia lub badawczy ze strony klientów uczelni. Dla kierownictwa instytucji akademickiej oznacza to konieczność zwrócenia uwagi z jednej strony na doskonalenie procesu dydaktycznego, m.in. pod kątem doboru celów i metod kształcenia, prowadzące do wzrostu satysfakcji interesariuszy, z drugiej – na kształtowanie kompetencji miękkich studentów poprzez szeroką ofertę dodatkowych aktywności pozadydaktycznych. Istotne znaczenie mają również normy pisane i niepisane, kreujące atmosferę oraz zaufanie między pracownikami uczelni. Uwzględniając wybrane cechy respondentów, należy dodać, że ocena znaczenia analizowanych elementów kapitału relacyjnego i wartości, na których jest on budowany nie była zasadniczo zróżnicowana. Wyjątkiem byli tutaj ankietowani studiujący dwa kierunki. W zdecydowanie większym stopniu zwrócili oni uwagę na wizerunek uczelni, który, co można założyć, wynika z wiarygodności uczelni w obszarze edukacji i nauki.

W obliczu uzyskanych wyników badań empirycznych zasadne wydaje się także podjęcie dalszych badań mających na celu identyfikację związków między kapitałem relacyjnym a kapitałem społecznym szkoły wyższej.

Bibliografia

Bartelski A.S. (2010), *Kapitał społeczny a dobra publiczne* [w:] M. Klimowicz, W. Bokajło (red. nauk.), *Kapitał społeczny – interpretacje, impresje, operacjonalizacja*, CeDeWu.pl, Warszawa, ss. 100–104.

Bratnicki M., Strużyna J. (2001), *Przedsiębiorczość i kapitał intelektualny,* Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Katowicach, Katowice, s. 70.

Bylok F., Cichoń S. (2012), *Budowa kapitału intelektualnego i społecznego w szkole wyższej* [w:] M. Kaczmarczyk (red.), *Uczelnie w przestrzeni publicznej. Zarządzanie – Marketing – Public relations*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas", Sosnowiec, ss. 241–242.

Danielak W. (2010), *Czynniki kształtujące kapitał relacyjny w mikro i małym przedsiębiorstwie*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego" nr 585, seria Ekonomiczne problemy usług", nr 50, s. 119.

Danielak W. (2012), *Kształtowanie kapitału relacyjnego w małym i średnim przedsiębiorstwie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław, ss. 24–26.

Danielak W. (2015), *Zarządzanie relacjami z klientem z perspektywy budowania kapitału relacyjnego*, „Zeszyty Naukowe Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego w Zielonej Górze", nr 3, ss. 71–83.

Działek J. (2011), *Kapitał społeczny – ujęcia teoretyczne i praktyka badawcza*, „Studia Regionalne i Lokalne", nr 3(45), ss. 107–113.

Grabowska-Powaga A. (2017), *Modele kapitału społecznego na przykładzie organizacji – wybrane aspekty*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej", seria „Organizacja i Zarządzanie", z. 114, ss. 149–152.

Grzesik K. (2014), *Kapitał społeczny w funkcjonowaniu współczesnych przedsiębiorstw*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu", nr 340 , ss. 682–683.

Jashapara A. (2006), *Zarządzanie wiedzą*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa, s. 348.

Kotarski H. (2013), *Kapitał ludzki i kapitał społeczny a rozwój województwa podkarpackiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów, s. 18.

Mikiewicz P. (2014), *Kapitał społeczny i edukacja*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, ss. 76–77.

Piasecka A. (2018a), *Kształtowanie kapitału relacyjnego uczelni wyższej. Rezultaty badań własnych*, „Przedsiębiorczość i Zarządzanie", t. XIX, z. 8, cz. 1, ss. 381–392.

Piasecka A. (2018b), *Kapitał relacyjny szkoły wyższej z perspektywy studentów – wyniki badań własnych*, „Problemy Jakości" nr 11, ss. 32–37.

Skawińska E. (2012), *Kapitał społeczny w rozwoju regionu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, ss. 18–24.

Skrzypek E. (2015), *Kapitał relacyjny w organizacji w warunkach nowej gospodarki* [w:] I. Horzela, A. Nowakowska-Krystman (red.), *Relacje organizacji i ich uwarunkowania*, Wydawnictwo Akademii Obrony Narodowej, Warszawa, s. 17.

Sztompka P. (2016), *Kapitał społeczny. Teoria przestrzeni międzyludzkiej*, Wydawnictwo Znak, Kraków, ss. 286–292.

Szyjewski Z., Szyjewski G. (2017), *Wiarygodność metod badawczych*, „Informatyka Ekonomiczna", nr 2(44), ss. 118–131.

Zamorska K. (2012), *Dostęp do praw społecznych a kapitał ludzki i społeczny* [w:] D. Moroń (red.), *Kapitał ludzki i społeczny. Kreowanie i zarządzanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, ss. 18–19.

Żukowska J., Mechło P., Kołodziejczyk D. (2018), *Problemy definicyjne kapitału relacyjnego w literaturze zarządzania*, „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach", nr 351, s. 13.

Bibliografia elektroniczna

Sierocińska K., *Kapitał społeczny. Definiowanie, pomiary i typ* [online], http://www.inepan.waw.pl/pliki/Studia%202011%201%204%20sierocinska.pdf, dostęp: 5.06.2019.

Siisiäinen M., *Two Concepts of Social Capital: Bourdieu vs. Putnam*, ISTR Fourth International Conference: „The Third Sector: For What and for Whom?", Trinity College, Dublin, Irlandia, 5–8 czerwca 2000 [online], http://www.suz.uzh.ch/dam/jcr:ffffffff-df42-7cac-ffff-ffffbdccdaaa/siisiainen.pdf , dostęp: 3.06. 2019.

Smith A., Phillipson Ch., Scharf T. (2002), *Social capital: concepts, measures and the implications for urban communities*, Centre for Social Gerontology, Working Paper No. 9, s. 5 [online], /www.keele.ac.uk/csg/downloads/centreworkingpapers/social_capital.pdf, dostęp: 2.06.2019.

Beata Detyna
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Angelusa Silesiusa w Wałbrzychu,
Instytut Przyrodniczo-Techniczny

Monitorowanie zaangażowania i kreatywności pracowników naukowo-dydaktycznych – propozycje metodyczne

Wprowadzenie

Jedną z siedmiu zasad zarządzania jakością według ISO 9001:2015, a także kluczową zasadą w filozofii TQM – *Total Quality Management*, jest zaangażowanie ludzi. Jest to jeden z podstawowych warunków doskonalenia każdej organizacji, w tym szkoły wyższej. Skuteczne i efektywne zarządzanie wymaga bowiem zaangażowania wszystkich pracowników na wszystkich poziomach [Szczepańska 2014]. Dlatego zarządzający uczelniami powinni zachęcać do większego angażowania się i kreatywności zatrudnionych w szkole wyższej osób na rzecz rozwoju całej organizacji. Przy tym zdaniem autorki właściwy (skuteczny) dobór metod i narzędzi motywujących powinien zostać poprzedzony oceną stopnia aktywności pracowników (w tym ich zaangażowania i kreatywności), ze wskazaniem przyczyn jej braku. Ocena ta mogłaby stać się uzupełniającym (dodatkowym) elementem obligatoryjnej, okresowej oceny pracy nauczycieli akademickich, która według obowiązującego aktualnie prawa powinna dokonywać się minimum co cztery lata [Ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym* (Dz.U. z 2016 r., poz. 1311, art. 132 ust. 2)].

W każdej uczelni szczególną rolę odgrywają niewątpliwie pracownicy naukowo-dydaktyczni, którzy w zakresach swoich obowiązków łączą realizację zadań dydaktycznych z naukowymi [Kowalska 2015; Bugaj 2016]. To z ich inicjatywy odbywają się m.in.: wizyty studyjne studentów w przedsiębiorstwach (w zależności od profilu i kierunku studiów), wyjazdy na targi, debaty oxfordzkie, otwarte wykłady, warsztaty, konkursy itp. Dzięki ich pomysłowości i zaangażowaniu odbywają się

konferencje naukowe, sympozja, seminaria, konwersatoria, przygotowywane są publikacje, wnioski o dofinansowanie badań naukowych czy też realizuje są różne projekty.

W rozdziale przedstawiono propozycje metodyczne dotyczące opracowania w uczelni karty oceny zaangażowania i kreatywności pracowników naukowo-dydaktycznych. Propozycje w zakresie monitoringu uwzględniają przy tym aktywność pracowników w trzech wymiarach (obszarach): nauki, dydaktyki i organizacji. Jednocześnie w materiale wskazano na liczne dylematy i błędy popełniane podczas odbywających się w uczelniach ocen nauczycieli akademickich. Rozważania metodyczne poprzedzone zostały wskazaniem istoty i znaczenia doskonalenia funkcji personalnej, jako elementu strategii szkoły wyższej, a także prezentacją wybranych sposobów postrzegania zaangażowania i kreatywności pracowników, w tym czynników, które je determinują.

Doskonalenie funkcji personalnej jako element strategii szkoły wyższej

Naturalną cechą każdej organizacji, również szkoły wyższej, powinno być ciągłe dążenie do wzrostu efektywności działania. Wzrost ten osiągany jest poprzez racjonalne wykorzystywanie podstawowych zasobów, jakimi organizacje dysponują: kapitału, pracy, infrastruktury, czasu, a także coraz istotniejszych we współczesnym świecie wiedzy i informacji. W tym kontekście warto podkreślić, że o efektywności wykorzystania zasobów decydują zatrudnieni w organizacji ludzie i ich kompetencje [Szałkowski 2000; Sienkiewicz, Trawińska-Konador, Podwójcic 2013; Misztal 2017; Włodarczyk 2017]. Podstawowe funkcje zarządzania to zgodnie z przyjętym kanonem: planowanie, organizowanie, kierowanie ludźmi (motywowanie, przewodzenie) oraz kontrola. Trzecia z wyodrębnionych funkcji, obejmująca motywowanie i przewodzenie, przybiera postać funkcji personalnej [Kowalczyk 2010]. Funkcja ta określana jest za pomocą takich terminów, jak administrowanie personelem, zarządzanie personelem, kierowanie personelem, zarządzanie kadrami, polityka kadrowa, polityka zatrudnienia, gospodarowanie zasobami pracy, zarządzanie potencjałem społecznym, potencjałem pracy, zasobami pracy, zasobami ludzkimi czy też zarządzanie kapitałem ludzkim [Leana, Buren 1999; Król 2006a; Łukasiewicz 2009]. Jednak terminami najczęściej stosowanymi w odniesieniu do funkcji personalnej są zarządzanie personelem oraz zarządzanie zasobami ludzkimi (ang. *Human Resources*). Przy tym według H. Króla „kształt funkcji personalnej w konkretnej organizacji

powstaje w wyniku oddziaływania wielu czynników, takich jak strategia firmy, jej struktura i kultura organizacyjna oraz pod wpływem określonych relacji podmiotów zewnętrznych i wewnętrznych" [Król 2006b, s. 34]. Współcześnie uznaje się, że w realizacji funkcji personalnej trzeba odwoływać się do działań kompleksowych, realizowanych w sposób zharmonizowany, głównie przez kierownictwo liniowe, ale z udziałem działów personalnych. Ważnymi elementami w tym procesie są m.in.:

- kreatywność,
- rozwój pracownika i organizacji,
- partycypacja pracowników w zarządzaniu,
- poczucie wpływu na wyniki organizacji,
- większy zakres samodzielności,
- odpowiedzialność,
- równe i sprawiedliwe traktowanie pracowników,
- możliwość awansów i przemieszczeń stosownie do zainteresowań i możliwości,
- systemowość organizacji i działań personalnych [Listwan 2010, ss. 21–22].

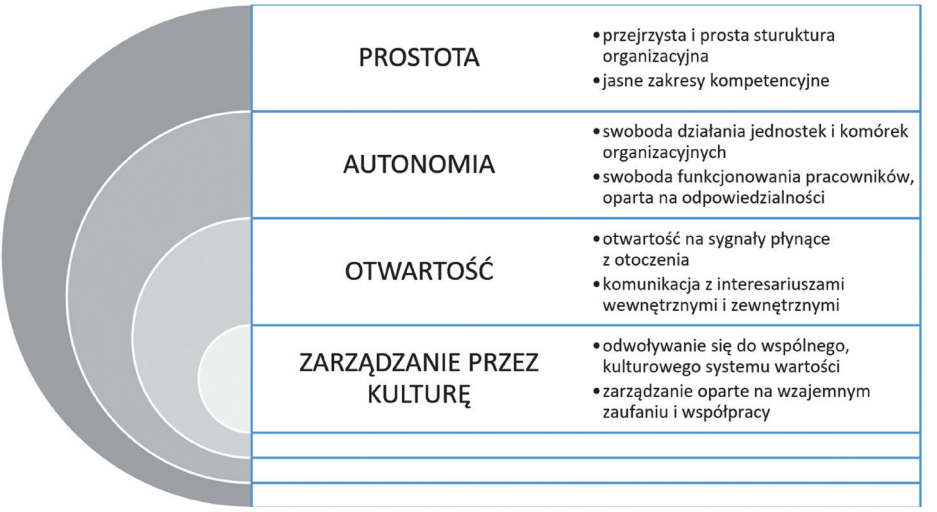
Zmieniające się otoczenie i warunki, w jakich funkcjonują szkoły wyższe w Polsce, determinują nowe wyzwania w zakresie zarządzania tymi placówkami [Trzaska 2012]. Koncentracja jedynie na aspektach materialnych nie pozwala bowiem na wykorzystanie w pełni posiadanych „silnych" stron, a także „szans" tkwiących w bliższym i dalszym otoczeniu. Niezbędna dla zapewnienia długotrwałego rozwoju uczelni jest między innymi dbałość i silne akcentowanie znaczenia wszystkich interesariuszy wewnętrznych, w tym pracowników naukowo-dydaktycznych [Hnatyszak 2016]. Zatem dla obrania odpowiedniego kierunku działań zarządzający powinni dokładnie analizować stan realizacji funkcji personalnej w organizacji, którą reprezentują. Deklaracje kadry menedżerskiej na temat ważności wszystkich pracowników powinny przy tym znajdować swoje urzeczywistnienie w podejmowanych na co dzień decyzjach dotyczących na przykład form zatrudnienia, rodzaju podpisanych z pracownikami umów o pracę, wysokości wynagrodzenia, systemu motywacyjnego, możliwości rozwoju zawodowego itp. [Detyna 2016].

Niezbędnym warunkiem doskonalenia systemu motywowania pracowników do większej aktywności (w tym zaangażowania i kreatywności) na rzecz rozwoju całej uczelni jest także odpowiedni klimat organizacyjny, czyli panująca atmosfera współdziałania ludzi w miejscu pracy [Sadłowska-Wrzesińska, Nejman 2017]. Przy tym nowoczesna organizacja (uczelnia), jeżeli ma skutecznie i efektywnie funkcjonować w dynamicznie zmieniającym się otoczeniu, powinna:

- szybko reagować na zmiany,
- minimalizować podziały funkcjonalne,
- inwestować w ludzi i ich profesjonalizację, tworząc kapitał ludzki oraz intelektualny,
- skupiać pracowników dysponujących wiedzą i umiejętnościami odpowiadającymi wyznaczonym celom,
- tworzyć zespoły wirtualne oraz warunki sprzyjające tworzeniu nieformalnych zespołów, przekraczających podziały organizacyjne,
- stwarzać możliwości zbiorowego uczenia się nowych sposobów rozwiązywania problemów [Antczak, Listwan 2010, s. 35].

Na rysunku 1 przedstawiono kluczowe cechy przestrzeni organizacyjnej, które powinny charakteryzować współczesną uczelnię[1].

Rysunek 1. Kluczowe cechy współczesnej uczelni



Źródło: opracowanie własne.

Często trudna do przewidzenia liczba studentów na poszczególnych kierunkach, trudności w pozyskaniu wykładowców (specjalistów w danej dziedzinie i dyscyplinie),

[1] Wśród cech charakteryzujących nowoczesną organizację, której celem jest elastyczne reagowanie na wyzwania płynące z otoczenia, M. Crozier, w książce pt. *Przedsiębiorstwo na podsłuchu*, wymienił: prostotę, autonomię, zarządzanie przez kulturę, otwartość. Zdaniem autorki pomimo upływu czasu (od 1993 r.) charakterystyka ta jest aktualna i odpowiada współczesnym wyzwaniom szkół wyższych.

konkurencja ze strony innych ośrodków akademickich czy też rosnące oczekiwania studentów i pozostałych grup interesariuszy to podstawowe wyzwania, z jakimi muszą sobie radzić współczesne uczelnie. W ich kontekście kluczowe staje się tworzenie skutecznych strategii zarządzania zasobami ludzkimi[2] – jako komplementarnych części strategii rozwoju szkół wyższych. Strategie takie powinny wskazywać między innymi długofalowe cele dotyczące proponowanych przez uczelnie ofert (dydaktycznych, naukowych, biznesowych), źródeł finansowania oraz sposobów współpracy ze środowiskami społeczno-gospodarczymi. Opracowana strategia, uwzględniając cele dotyczące obszaru zarządzania ludźmi, powinna brać także pod uwagę potrzeby rozwojowe całego regionu, w którym uczelnia działa [Detyna 2016]. Skuteczność takiej strategii będzie zależała od realizacji tzw. strategii cząstkowych, a obszary dotyczące tych planów to przede wszystkim:

- określanie zapotrzebowania na pracowników, w tym naukowo-dydaktycznych,
- rekrutacja i dobór pracowników,
- stosowanie systemów motywacyjnych, w tym: przyznawanie nagród, możliwość rozwoju, doskonalenie kompetencji, uczestniczenie w badaniach naukowych, w projektach międzynarodowych, wyjazdach konferencyjnych, szkoleniowych itp.,
- rozwój pracowników, w tym wspieranie ich w zdobywaniu nowych stopni i tytułów naukowych,
- racjonalizacja zatrudnienia, ze wskazaniem priorytetów dotyczących zatrudnianych przez uczelnię osób, np. szczególne wspieranie pracowników związanych z miastem i regionem, na potrzeby których zorientowana jest oferta uczelni,
- ocenianie pracowników – sposoby weryfikowania efektów pracy,
- kształtowanie kultury organizacyjnej, z uwzględnieniem najważniejszych wartości, jakimi powinni się charakteryzować pracownicy [Lipka 2000].

Zdaniem autorki każda uczelnia powinna opracować zestaw konkretnych działań (w ramach realizowanych długofalowych celów) w zakresie zarządzania zasobami ludzkimi – doskonalenia funkcji personalnej. Dla zapewnienia skuteczności działania te powinny być dostosowane do potrzeb konkretnej szkoły wyższej, w tym zatrudnionych w niej pracowników. Nie można wskazać jednego zestawu praktycznych rozwiązań, który będzie właściwy dla wszystkich uczelni.

[2] Strategiczne podejście do funkcji personalnej zaczęło się rozwijać w latach 80. XX w. (ang. *Strategic Human Resources Management*), a jego cechą wyróżniającą jest dążenie do nadania tej funkcji wymiaru strategicznego i włączenia zarządzania kadrami do procesu zarządzania strategicznego [Lundy, Cowling 2000, ss. 88–89].

Jednak można przyjąć, że ogólne założenia projektowania funkcji personalnej powinny zawierać:

- kształtowanie stanu i struktury zatrudnienia zgodnie ze specyfiką prowadzonej działalności (działania na rzecz rozwoju pracowników, uczelni, regionu itd.);
- rozszerzanie kryteriów rekrutacyjnych poza te, które są wymagane przepisami prawa, np. o profile osobowości, profile kompetencji, realizowane na rzecz rozwoju regionu badania naukowe, granty itp.;
- zaprojektowanie i wdrażanie systemów ocen okresowych pracowników, opartych zarówno na kryteriach ilościowych, jak i jakościowych (w tym ocen zaangażowania i kreatywności);
- planowanie szkoleń zgodnych z profilem działalności uczelni (wydziału, katedry, instytutu itp.) oraz indywidualnymi potrzebami pracowników;
- wynagradzanie pracowników oparte na wkładzie wnoszonym do uczelni (wartości dodanej dla organizacji), przy jednoczesnej weryfikacji stawek rynkowych [Detyna 2016].

Istota i znaczenie oceny zaangażowania i kreatywności pracowników naukowo-dydaktycznych

Zarządzając uczelnią, w tym kapitałem ludzkim, trzeba pamiętać, że kreatorami rozwoju uczelni są zatrudnieni w niej ludzie, w tym pracownicy naukowo-dydaktyczni [Creativity in higher education. Report on the EUA Creativity Project 2006–2007; Piasecka 2016; Rosiński, Szara 2017]. Według A. Suchodolskiego znakiem naszych czasów jest to, że pracownicy chcą obecnie całkowicie samodzielnie kreować własną przyszłość i sami starają się wybierać stosowne dla siebie ścieżki rozwoju [Suchodolski 2010, s. 229]. Dlatego też uczelnia powinna stworzyć takie warunki, aby pracownicy widzieli w nich szansę na realizację swoich pasji i ambicji (na własny rozwój). Samorealizacja oraz przyjazny klimat, zdaniem M. Armstronga, stanowią bowiem kluczowy warunek tego, aby ludzie chcieli w sposób długofalowy pracować na rzecz danej organizacji [Armstrong 2007]. Każda szkoła wyższa, chcąc z sukcesem realizować swoje cele strategiczne, powinna zatem podejmować szereg działań na rzecz pozyskania i utrzymania kluczowych dla tego sukcesu ludzi. Przy tym niezbędna jest świadomość, że warunkiem rozwoju całej uczelni są kreatywni i zaangażowani pracownicy.

O konieczności zaangażowania wszystkich pracowników w proces doskonalenia organizacji pisali już kilkadziesiąt lat temu W.E. Deming, J.M. Juran czy P. Crosby.

Pisząc o istocie zaangażowania w filozofii TQM, J.S. Oakland podkreślał, że każda zatrudniona osoba powinna odgrywać w organizacji wyznaczoną rolę, bowiem jest ona źródłem idei oraz innowacji, a jej doświadczenie, wiedza i współpraca powinny być odpowiednio wykorzystane [Oakland 1995, s. 47]. Wśród czynników kształtujących i sprzyjających zaangażowaniu najczęściej wymienia się:

- postawy i zachowania kierownictwa – zaangażowanie kierownictwa, zorientowanie na pracę zespołową, wspieranie pracowników, delegowanie uprawnień, odpowiednie wynagradzanie podejmowanego wysiłku itp.,
- programy doskonalenia jakości (np. TQM),
- programy HR – np. programy szkoleniowe, odpowiednio zaplanowane i realizowane procesy rekrutacyjne, ocena wyników pracy, audyty, przeglądy efektywności zarzadzania, systemy nagradzania i awansów, komunikacja itp.,
- czynniki środowiskowe,
- czynniki strukturalne,
- pozycję roli jakości w organizacji,
- zrozumienie przez pracowników celów i istoty funkcjonowania oraz doskonalenia jakości w organizacji,
- poziom dojrzałości systemu zarządzania jakością,
- zintegrowanie programów doskonalenia jakości z programami HR [Bugdoł 2011, ss. 151–152].

Zaangażowanie pracowników naukowo-dydaktycznych, aby było efektywne w dłuższym horyzoncie czasu i przynosiło uczelni wymierne korzyści, powinno być zaangażowaniem: ciągłym (nieincydentalnym), powszechnym, a także właściwie ukierunkowanym (poprzedzonym oceną kompetencji i doborem zadań). Warto też podkreślić, że kreatywność jednych pracowników może być czynnikiem zarówno motywującym innych (mniej kreatywnych) do większej aktywności, jak i może przyczyniać się do osłabienia tej aktywności, a nawet zwiększania poziomu frustracji pewnych osób (zniechęconych brakiem swoich sukcesów). Zarządzający powinni zatem uwzględniać ten aspekt w procesie dokonywania ocen zaangażowania i kreatywności swoich pracowników.

Przy tym badania zaangażowania i kreatywności w opinii autorki powinny być elementem systematycznie dokonywanych (obligatoryjnych) okresowych ocen pracowników naukowo-dydaktycznych. Pozyskane na ten temat informacje mogłyby być skutecznym narzędziem w doskonaleniu istniejących w uczelniach strategii, programów i procesów doskonalenia jakości (rozwoju uczelni).

Dylematy i błędy w ocenie aktywności nauczycieli akademickich

W procesie oceny aktywności pracowników naukowo-dydaktycznych napotyka się na wiele trudności i dylematów. Jednym z nich jest chociażby fakt, że nie zawsze wymagania wobec danego pracownika odpowiadają jego obowiązkom, wynikającym z podpisanej umowy. I tak od pracownika naukowego często wymaga się (oczekuje) zaangażowania i aktywności w sferze organizacyjnej czy też dydaktyczno-edukacyjnej. Natomiast od pracownika dydaktycznego (np. wykładowcy, starszego wykładowcy) oczekuje się aktywności naukowej (np. aplikowania o granty zewnętrzne, publikowania wyników badań). W niektórych uczelniach wynika to być może z potrzeby dokumentowania działalności naukowej na potrzeby tzw. parametryzacji uczelni. Ubiegając się o większe środki z budżetu państwa, uczelnie rywalizują bowiem w zakresie wykazywanych punktów za publikacje naukowe, realizowane projekty badawcze, zgłoszone patenty itp. Funkcjonujące w szkołach wyższych systemy oceny pracowników naukowo-dydaktycznych raczej nie uwzględniają odrębnych formularzy dla pracowników na poszczególnych stanowiskach – ocena jest zatem w dużym stopniu ujednolicona. Ta powszechnie stosowana praktyka dotycząca „równego" oceniania wszystkich nauczycieli akademickich powoduje, że część pracowników może odczuwać pewien dyskomfort i zaniepokojenie. W dłuższym okresie w przypadku uzyskiwania przez pracownika dydaktycznego relatywnie niskich ocen wynikających z „małej" aktywności naukowej system oceniania może działać demotywująco, na przykład na rzecz zwiększania aktywności w obszarze organizacyjnym czy też dydaktycznym. Bo skoro według zespołu oceniającego pracownika ocena jest niezadowalająca (pomimo wkładanego wysiłku w rozwój swoich kompetencji dydaktycznych i zawodowych), może nie warto się starać? [Detyna 2017]. Istotnym problemem w procesie oceny aktywności pracowników jest również ocena stopnia zaangażowania nauczycieli akademickich w realizację powierzonych zadań. Trudno jest bowiem nie tylko oszacować stopień zaangażowania, ale także uzyskać informacje, z jakich powodów utrzymuje się na przyklad stan niskiego zaangażowania [Gifford, Neathey, Loukas 2005; Armstrong 2007; Felstead, Gallie i in. 2010].

Wśród opisywanych w literaturze błędów i zagrożeń związanych z systemem oceniania pracowników najczęściej spotykane są błędy ludzkie – zestawiono je w tabeli 1.

Tabela 1. Błędy ludzkie występujące w procesie oceniania pracowników

RODZAJ BŁĘDU	PRZEJAWY POPEŁNIENIA BŁĘDU
TENDENCJA CENTRALNA	Oceniający przy formułowaniu ocen odrzuca wartości skrajne, zabezpieczając się przed popełnieniem zbyt dużego błędu, a więc nie ocenia zbyt dobrze ani zbyt źle. Oceniający woli wartości średnie, które zapewniają mu komfort psychiczny.
EFEKT KONTRASTU	Polega na tym, że oceniający podczas oceny sugeruje się wcześniejszymi ocenami, ocenia osobę „na tle" innych. W tym wypadku ta sama osoba może być różnie oceniona, w zależności od tego czy będzie oceniana po tych „lepszych", czy po tych „gorszych".
EFEKT PIERWSZEŃSTWA	Polega na przecenianiu pierwszych informacji lub pierwszego wrażenia, np. surowiej mogą być oceniani ci, którzy są oceniani na początku.
EFEKT ŚWIEŻOŚCI	Polega na przecenianiu ostatnich danych i końcowych fragmentów informacji. Zwykle błąd ten występuje rzadziej niż „efekt pierwszeństwa". Podczas oceny pracownika informacje końcowe, np. w karcie oceny, „przykrywają" te początkowe (o których oceniający zapomina).
EFEKT AUREOLI	Występuje, gdy oceniający przypisuje ocenianemu pewne cechy charakteru, bez informacji je potwierdzających, np. gdy ocenia kogoś jako kreatywnego, to przypisuje mu pozytywne cechy charakteru. Tymczasem osoba kreatywna nie musi posiadać samych pozytywnych cech.
EFEKT DIABOLO	To błąd w ocenianiu, będący przeciwieństwem „efektu aureoli". Oceniający, jeżeli oceni jedną cechę danej osoby jako negatywną, to później przypisuje jej same negatywne cechy (bezpodstawnie).
WPŁYW NAZWISKA I LUB KONEKSJI OCENIANEGO NA OCENĘ	Dla oceniającego ważna jest „magia" nazwiska, np. znajomi osoby ocenianej, to, z kim jest ta osoba zaprzyjaźniona, kogo dobrze zna, do jakiej należy partii itp.
WPŁYW UCZUĆ I NASTROJU NA OCENĘ	Błąd nazywany efektem „różowych" lub „czarnych" okularów. Oceniający, gdy jest w lepszym nastroju, ocenia pracowników lepiej, gdy ma gorszy nastrój, ocenia surowo.
WPŁYW STOSUNKU EMOCJONALNEGO DO OCENIANYCH	Emocjonalny związek z daną osobą powoduje mniejszą trafność i rzetelność w ocenach.
KONFORMIZM	Błąd ten wynika z presji grupowej, charakteryzuje go przychylanie się do opinii innych osób – często dla świętego spokoju, ze względu na prestiż innych, po to, aby się nie wyróżniać, nie narażać itd.
SELEKTYWNE PRZYJMOWANIE INFORMACJI	Błąd, który wynika z poszukiwania potwierdzenia własnych mniemań u innych osób. Oceniający chętniej przyjmuje opinie, które są zgodne z jego przekonaniami.
NIEUWZGLĘDNIANIE KONTEKSTU OCENIANEGO ZDARZENIA	Brak uwzględniania w ocenie ważnych aspektów dotyczących danej osoby, np. czynników zdrowotnych, indywidualnej sytuacji itp.

RODZAJ BŁĘDU	PRZEJAWY POPEŁNIENIA BŁĘDU
UPRZEDZENIA, STEREOTYPY	Uprzedzenia wykluczają obiektywne podejście do ocenianej osoby, wzbudzają negatywne emocje, które zakłócają racjonalne, logiczne myślenie. Ocenę wystawia się niejako „z góry" i nie zmienia się jej nawet, gdy wystąpią do tego przesłanki. Uprzedzenia często opierają się na pogłoskach, domysłach, plotkach.
ZAUFANIE DO EKSPERTÓW – ICH WIEDZY, UMIEJĘTNOŚCI, INTUICJI	Błąd polega na zbytnim zaufaniu do osób, które uchodzą za ekspertów, jednak nie posiadają wystarczającej wiedzy, aby obiektywnie i rzetelnie ocenić daną sytuację czy osobę.
BŁĘDY W OCENIE WŁASNEJ WIEDZY	Polega na przecenieniu własnej wiedzy i umiejętności. Osoba oceniająca zamiast uważnie słuchać osób ocenianych, wsłuchuje się raczej w samą siebie, a selektywnie przyjmując informacje od ocenianych, odrzuca te, które kłócą się z jej własnym sposobem postrzegania rzeczywistości.
BŁĄD ATRYBUCJI	Polega na skłonności ludzi do przeceniania znaczenia czynników osobowościowych czy dyspozycji osób ocenianych w porównaniu z wynikami sytuacyjnymi czy środowiskowymi przy opisywaniu i wyjaśnianiu przyczyn zachowania pracownika. Błąd atrybucji jest jedną z wielu odmian subiektywnego oceniania innych.
POLITYCZNA POPRAWNOŚĆ	Podwyższenie ocen wynika z faworyzowania pewnych grup osób, które uznawane są za mniejszości. Krytykując te osoby, można bowiem narazić się na bycie np. nietolerancyjnym. Dla uniknięcia takiego zagrożenia osoba oceniająca woli nie krytykować takiej osoby.
BŁĘDY KOMUNIKACYJNE	Błędy wynikające z niezrozumienia się, np. z braku zrozumienia kryteriów oceniania.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: [Ludwiczyński 2006; Suchodolski 2010b; Szaban 2011].

Świadomość możliwości popełnienia licznych błędów ogólnych, technicznych czy też ludzkich w procesie oceniania pracowników powinna zmniejszyć ich liczbę. Dlatego ważne jest, aby zarządzający oraz członkowie zespołów oceniających pracowników naukowo-dydaktycznych uczestniczyli w szkoleniach doskonalących kompetencje w tym zakresie.

Karta oceny zaangażowania i kreatywności pracownika naukowo-dydaktycznego – propozycje metodyczne

Rekomendując badania zaangażowania i kreatywności jako elementów systematycznie dokonywanych okresowych ocen pracowników naukowo-dydaktycznych, proponuje się, aby uczelnia przygotowała kartę takiej oceny (kartę kontrolną). Przykładowo karta ta mogłaby składać się z czterech części:

1. Części A – w której zawarta byłaby tabela z wybranymi miernikami i wskaźnikami określającymi stopień zaangażowania i kreatywności pracownika, z podziałem na trzy obszary jego aktywności: naukowy, dydaktyczny oraz organizacyjny (tabela 2);
2. Części B – gdzie pracownicy naukowo-dydaktyczni dokonywaliby swoistej samooceny wkładanej do pracy zespołowej energii oraz swojego nastawienia (podejścia) – wyznaczaliby tzw. wskaźnik „osobistego wkładu"[3] w realizowane prace zespołowe;
3. Części C – w której pracownicy naukowo-dydaktyczni odpowiadaliby na wybrane pytania (np. dotyczące oceny zaangażowania kierownictwa uczelni), zaznaczając oceny punktowe, np. w skali Likerta 1–5;
4. Części D – gdzie mogłyby być zawarte pytania otwarte, na które pracownicy odpowiadaliby w sposób opisowy.

W tabeli 2 przedstawione zostały przykładowe mierniki i wskaźniki, które uczelnia może wziąć pod uwagę podczas projektowania karty oceny zaangażowania i kreatywności pracowników naukowo-dydaktycznych. Ich lista (w zakresie ilościowym i merytorycznym) powinna być dostosowana do specyfiki oraz celów danej szkoły wyższej (wydziału, katedry, instytutu itp.).

Tabela 2. Karta oceny zaangażowania i kreatywności pracowników naukowo-dydaktycznych – przykładowe mierniki i wskaźniki

OBSZAR AKTYWNOŚCI	OCENA AKTYWNOŚCI PRACOWNIKA – PRZYKŁADOWE MIERNIKI I WSKAŹNIKI	
	ZAANGAŻÓWANIE	KREATYWNOŚĆ
NAUKA	• Liczba projektów naukowych, w których pracownik uczestniczył w danym roku • Liczba projektów naukowych w których pracownik aktywnie uczestniczył • Liczba międzynarodowych projektów naukowych, w których pracownik aktywnie uczestniczył	• Liczba projektów naukowych, w których pracownik pełnił funkcję kierownika projektu • Liczba międzynarodowych projektów naukowych, w których pracownik pełnił funkcję kierownika projektu • Liczba publikacji w danym roku

[3] Wskaźnik osobistego wkładu jako narzędzie samooceny i budowania dobrych relacji oraz komunikacji w zespołach proponuje D. Miller w książce pt. *Zespoły* [Miller 2010].

NAUKA	• Liczba konferencji, w których aktywnie uczestniczył pracownik w danym roku (lokalnych, regionalnych, ogólnopolskich, międzynarodowych) • Liczba opracowanych recenzji książek, artykułów itp. w danym roku • Opieka nad studenckim kołem naukowym • Członkostwo w towarzystwach naukowych (liczba towarzystw)	• Liczba punktów uzyskana za publikacje w danym roku • Liczba publikacji międzynarodowych w danym roku • Indeksy cytowań pracownika • Liczba nagród i wyróżnień za pracę naukową w danym okresie • Liczba przygotowanych wniosków o dofinansowanie badań naukowych • Liczba inicjatyw, np. studenckich projektów badawczych (jako opiekun koła naukowego)
DYDAKTYKA	• Liczba wypromowanych przez pracownika licencjuszy, inżynierów, magistrów, doktorów (w danym okresie) • Liczba recenzji prac dyplomowych • Liczba zespołów, w których aktywnie pracował pracownik w danym okresie, np. zespołów projektowych, zadaniowych itp. • Liczba wyjazdów w ramach programu Erasmus+ w danym okresie • Liczba komisji egzaminacyjnych (np. dyplomowych), w których pracował w danym okresie pracownik • Liczba inicjatyw – np. wizyt studyjnych ze studentami do przedsiębiorstw	• Autorstwo/współautorstwo książek, monografii, skryptów, materiałów ćwiczeniowych itp. (liczba w danym okresie) • Liczba przygotowanych wniosków o dofinansowanie działalności • Liczba prowadzonych zajęć edukacyjno-promocyjnych, wykładów popularnonaukowych • Przygotowanie koncepcji i programu dla nowego przedmiotu, modułu kształcenia • Przygotowanie koncepcji nowego kierunku studiów • Liczba inicjatyw – np. wykładów otwartych, debat, warsztatów, których pracownik był organizatorem i prowadzącym
ORGANIZACJA	• Liczba wniosków o dofinansowanie np. konferencji, w których pracownik był współautorem • Liczba studentów prowadzonych w ramach programu Erasmus+ (jako koordynator) • Liczba komitetów organizacyjnych konferencji naukowych (lokalnych, regionalnych, ogólnopolskich, międzynarodowych), w których pracownik aktywnie uczestniczył	• Liczba samodzielnie przygotowanych wniosków o dofinansowanie np. konferencji • Liczba komitetów organizacyjnych konferencji naukowych (lokalnych, regionalnych, ogólnopolskich, międzynarodowych), w których pracownik był przewodniczącym • Liczba nagród i wyróżnień za działalność organizacyjną w danym roku

Źródło: opracowanie własne.

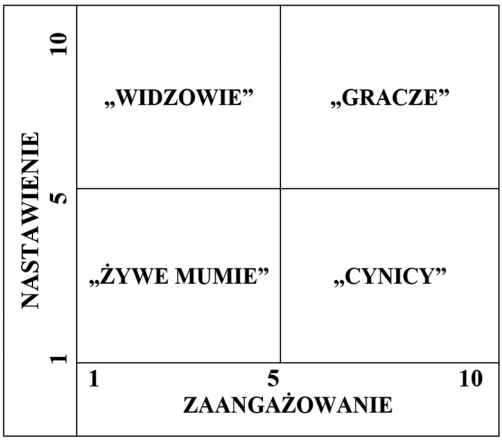
Rekomendowanym elementem karty kontrolnej, który zdaniem autorki warto rozważyć, jest systematycznie przeprowadzana samoocena zaangażowania nauczyciela akademickiego. W tym celu należałoby tak przygotować formularz ankietowy, aby zawarte były w nim pytania o ocenę własnego zaangażowania (energii) i nastawienia (postaw) w prowadzeniu na przykład działalności dydaktycznej, naukowej czy też organizacyjnej. Zdaniem autorki można założyć, że nawet w przypadku niewielkiej szczerości „wypowiedzi" działania takie pobudzałyby do pewnych refleksji na temat

swojej pracy – w tym postawy wobec studentów, współpracowników i innych interesariuszy szkoły wyższej, w której pracownik jest zatrudniony [Detyna 2017]. Dlatego w części B opisywanej karty kontrolnej proponuje się, aby pracownicy dokonywali samooceny, obliczając tzw. wskaźnik „osobistego wkładu" w realizowane prace zespołowe. Dla jego obliczenia powinni oni dokonać:

- oceny wkładanej do pracy zespołowej (np. w ramach katedry, wydziału, zespołu projektowego) energii (w skali od 1 do 10, gdzie 10 oznacza maksymalne zaangażowanie, a 1 – minimalne zaangażowanie),
- oceny swojego nastawienia (w skali od 1 do 10, gdzie 10 oznacza najbardziej pozytywne podejście, a 1 – najmniej pozytywne podejście),
- pomnożenia wskazanych dwóch liczb (maksymalna wartość wskaźnika „osobistego wkładu" to 100)[4].

Każdy pracownik, dokonujący samooceny mógłby na „macierzy zaangażowania" (rysunek 2) zaznaczyć współrzędne tych dwóch ocen (obszarów) w postaci jednego punktu.

Rysunek 2. Macierz zaangażowania pracowników uczelni w prace zespołowe



Źródło: opracowanie własne na podstawie: [Miller 2010].

[4] Zakłada się, że samoocena pracownika naukowo-dydaktycznego odnośnie jego zaangażowania w prace zespołowe może przynosić korzyści w postaci indywidualnych refleksji pracowników, którzy takiej oceny dokonują. Nawet w przypadku fałszowania informacji na swój temat (na temat swojego zaangażowania i podejścia do współpracy w zespole) efektem wykorzystania wskaźnika osobistego wkładu mogą być pewne osobiste przemyślenia na temat swoich zachowań, postaw oraz ich przyczyn. Takie działania mogą mieć znaczenie motywujące i pobudzające do większego angażowania się w prace zespołu (katedry, wydziału, instytutu itp.).

Macierz ta podzielona jest na cztery pola, a punkt umieszczony przez pracownika w konkretnej części może oznaczać, że sam siebie ocenia on jako:

- „Żywą mumię" – czyli osobę charakteryzującą się zarówno niewielkim zaangażowaniem (energią), jak i nastawieniem (postawą), niemającą ochoty na większą aktywność i niewierzącą w jej sens;
- „Widza" – osobę, którą cechuje pozytywna postawa, zmotywowaną, ale niedysponującą wystarczającą energią (siłą działania); jej zaangażowanie jest relatywnie małe, raczej „przygląda" się działaniom niż sama działa;
- „Cynika" – osobę zaangażowaną, działającą, ale mającą słabe nastawienie, często niewierzącą w powodzenie danego projektu i kontestującą realizowane zadania;
- „Gracza" – osobę, której zaangażowanie, jak i postawa są na wysokim poziomie [Miller 2010].

W trzeciej części karty kontrolnej pracowników naukowo-dydaktycznych można poprosić o odpowiedź na wybrane pytania, przy czym dla ułatwienia opisu wyników prowadzonych badań można wprowadzić liczbową skalę ocen, np. od 1 do 5. Przykłady pytań zawartych w części C to:

- W jakim stopniu najwyższe kierownictwo angażuje się w tworzenie, wdrażanie i doskonalenie systemu zarządzania jakością?
- W jakim stopniu kierownictwo angażuje pracowników naukowo-dydaktycznych w proces podejmowania decyzji?
- W jakim stopniu pracownicy uczestniczyli w tworzeniu strategii uczelni?
- W jakim stopniu pracownicy uczestniczyli w wypracowaniu celów jakościowych?
- W jakim stopniu utrzymywane są przez kierownictwo kontakty/interakcje z pracownikami naukowo-dydaktycznymi?
- Jak oceniasz atmosferę organizacyjną, na ile sprzyja ona byciu kreatywnym?
- Jak oceniasz atmosferę organizacyjną, na ile sprzyja ona byciu zaangażowanym?

W ostatniej części karty oceny zaangażowania i kreatywności warto zadać pracownikom pytania otwarte, dzięki którym zarządzający uczelnią mogliby poznać odpowiedzi na nurtujące pytania, w tym o przyczyny braku zaangażowania i kreatywności. Przykładowe pytania dla części D:

- Podaj najczęstsze przyczyny swojego braku zaangażowania w pracę zespołową.
- Podaj najczęstsze przyczyny swojego braku zaangażowania we własny rozwój.
- Co Twoim zdaniem powinna zapewnić uczelnia (wydział, katedra, instytut), aby tworzyć odpowiednie warunki dla kreatywności i twórczego myślenia pracowników naukowo-dydaktycznych?
- Co przeszkadza Ci na uczelni (wydziale, katedrze, instytucie) w byciu kreatywnym podczas pracy naukowo-dydaktycznej?

• Jakie masz propozycje dotyczące zmian systemowych, organizacyjnych itp., służące pełniejszemu wyzwoleniu potencjału pracowników naukowo-dydaktycznych?

Podsumowanie

Oczywiście przedstawiona w niniejszym rozdziale forma i treść przeprowadzenia audytu zaangażowania i kreatywności pracowników naukowo-dydaktycznych nie jest uniwersalną propozycją (receptą), która z pewnością przyniesie poprawę efektywności działań zatrudnionych w uczelni osób. Intencją autorki jest raczej inspirowanie i zachęcanie kadry zarządzającej, mającej wpływ na sposób funkcjonowania szkół wyższych do podjęcia większych wysiłków na rzecz pobudzania potencjału tkwiącego w pracownikach naukowo-dydaktycznych. Chcąc zwiększyć poziom zaangażowania i kreatywności zatrudnionych osób na rzecz rozwoju uczelni, na wstępie należy bowiem ocenić, jaki jest ich obecny poziom i jakie elementy kształtują obecną aktywność pracowników. W diagnozie tej pomocna może okazać się proponowana karta kontrolna – której skuteczność i efektywność będzie zależała od właściwego dostosowania jej do specyfiki uczelni oraz potrzeb jej interesariuszy. Warto w tym miejscu podkreślić, że kluczowe znaczenie w procesie aktywizowania pracowników ma zachowanie i przykład zarządzających, którzy podczas realizacji strategii i programów HR powinni wykazać się wiarygodnością oraz konsekwencją. Kierowane pod adresem pracowników deklaracje powinny zatem urzeczywistniać się w codziennej działalności organizacyjnej, dydaktycznej i naukowej – być pozytywnie weryfikowane w praktyce.

Doskonalenie realizowanych w uczelni procesów (naukowych, dydaktycznych, zarządczych, organizacyjnych itd.) wymaga właściwego pojęcia i wdrożenia przywództwa, które powinno przyczyniać się do zwiększania zaangażowania i pobudzenia kreatywności pracowników. Warunkiem realizacji tego celu jest niewątpliwie utrzymanie otwartej komunikacji z pracownikami, która z jednej strony musi dostarczać informacji o realizowanych procesach, a z drugiej o wizji, misji, celach, podziale zadań, uprawnień i odpowiedzialności. Jedną z form komunikacji może być także regularna ocena aktywności pracowników naukowo-dydaktycznych. Niezbędnym warunkiem doskonalenia systemu motywowania pracowników do większej aktywności na rzecz rozwoju całej uczelni jest także odpowiedni klimat organizacyjny, czyli panująca atmosfera współdziałania ludzi w miejscu pracy. Do głównych czynników zwiększających aktywność pracowników w różnego typu organizacjach, w tym w szkołach wyższych, można zaliczyć m.in.:

- dobrą atmosferę w pracy,
- dobre relacje z przełożonymi,
- poczucie wpływu na podejmowane decyzje,
- możliwości rozwoju – wiedzy i umiejętności,
- wspieranie myślenia innowacyjnego,
- realizowanie ambitnych zadań, które sprzyjają nabywaniu nowych kompetencji,
- odpowiedzialność społeczną organizacji,
- faktyczną troskę o klientów (różne grupy interesariuszy) [Mrówka 2010].

Przy tym trzeba pamiętać, że stosowane w ramach systemu motywacyjnego metody i narzędzia wobec konkretnych pracowników powinny być dostosowane indywidualnie do ich potrzeb [Bartkowiak 2009; Kawka, Listwan 2010; Kunasz 2017]. A potrzeby te wśród pracowników naukowo-dydaktycznych są bardzo zróżnicowane. Wynikają one między innymi z zajmowanego stanowiska, sprawowanej funkcji, wykształcenia, zainteresowań, reprezentowanych dziedzin nauki i dyscyplin naukowych, doświadczenia zawodowego, wieku, stażu, umiejętności, osobowości itd. Przykładowo wśród głównych czynników motywujących do pracy tzw. pokolenie cyfrowe millennium (aktualnie osoby w wieku od 21 do 35 lat) znajdują się: wynagrodzenie, rozwój zawodowy, styl zarządzania, kultura organizacji, realizowane zadania oraz cechy i postawy szefa [Borkowska 2006; Adamus 2016]. Przy tym kluczową rolę w kształtowaniu i rozwoju funkcji personalnej danej uczelni, w tym w zakresie podejmowanych działań motywujących, powinny odgrywać komórki personalne (działy kadr, HR) [Stańczyk 2017]. Komórki te niestety w warunkach polskich uczelni dosyć wolno się przeobrażają, koncentrując swoją uwagę zbyt mocno na działaniach administracyjnych, a nie, tak jak powinny, na doradztwie i wsparciu działań strategicznych (celów długofalowych) szkoły wyższej.

Bibliografia

Adamus W. (2016), *Czynniki motywujące do pracy pierwsze pokolenie cyfrowe Millennium* [w:] T. Wawak (red.), *Zarządzanie w szkołach wyższych i innowacje w gospodarce*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, ss. 270–278.

Antczak Z., Listwan T. (2010), *Współczesne determinanty zarządzania kadrami* [w:] T. Listwan (red.), *Zarządzanie kadrami*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa, ss. 33–57.

Armstrong M. (2007), *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna Wolters Kluwer, Kraków, ss. 223–232.

Bartkowiak G. (2009), *Człowiek w pracy. Od stresu do sukcesu w organizacji*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.

Borkowska St. (2006), *Motywacja i motywowanie* [w:] H. Król, A. Ludwiczyński (red.), *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, ss. 317–351.

Bugaj J.M. (2016), *Oczekiwania wobec nauczycieli akademickich w kontekście wybranych modeli uniwersytetów* [w:] T. Wawak (red.), *Zarządzanie w szkołach wyższych i innowacje w gospodarce*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, ss. 127–138.

Bugdoł M. (2011), *Zarządzanie pracownikami – klientami wewnętrznymi w organizacjach projakościowych*, Wyd. Difin, Warszawa.

Creativity in higher education. Report on the EUA Creativity Project 2006–2007 (2007), European University Association, ss. 4–39.

Crozier M. (1993), *Przedsiębiorstwo na podsłuchu*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.

Detyna B. (2016), *Doskonalenie funkcji personalnej uczeni wyższych jako wkład w rozwój gospodarczy regionów* [w:] W. Łysiak-Szydłowska, K. Strzała (red.), *Oblicza dobrobytu. Wybrane zagadnienia*, tom III, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk, ss. 97–109.

Detyna B. (2017), *Ocena nauczycieli akademickich – propozycje metodyczne* [w:] W. Danielak, K. Pujer (red.), *Nowoczesne zarządzanie organizacją ze szczególnym uwzględnieniem orientacji zasobowej*, Wyd. Exante, Wrocław, ss. 195–206.

Felstead A., Gallie D., Green G., Zhou Y. (2010), *Employee involvement, the quality of training and the learning environment: an individual level analysis*, „The International Journal of Human Resource Management", vol. 21, no. 10, ss. 1667–1688.

Gifford J., Neathey F., Loukas G. (2005), *Employee Involvement Information, Consultation and Discretion*, Institute for Employment Studies, Brighton.

Hnatyszak O. (2016), *Badanie opinii studentów oraz pracowników naukowo-dydaktycznych na temat zarządzania jakością w szkole wyższej* [w:] T. Wawak (red.), *Zarządzanie w szkołach wyższych i innowacje w gospodarce*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, ss. 195–201.

Kawka T., Listwan T. (2010), *Motywowanie pracowników* [w:] T. Listwan (red.), *Zarządzanie kadrami*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa, ss. 167–183.

Kowalczyk St. (2010), *Kontrola funkcji personalnej* [w:] T. Listwan (red.), *Zarządzanie kadrami*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa, ss. 305–332.

Kowalska W. (2015), *Rozważania o kompetencjach nauczyciela akademickiego* [w:] Ż. Kaczmarek (red.), *Interdyscyplinarnośc i transdyscyplinarność w procesie kształcenia w szkole wyższej*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń, ss. 77–88.

Król H. (2006a), *Podstawy koncepcji zarządzania zasobami ludzkimi* [w:] H. Król, A. Ludwiczyński (red.), *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, ss. 50–90.

Król H. (2006b), *Transformacja pracy i funkcji personalnej* [w:] H. Król, A. Ludwiczyński (red.), *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, ss. 17–48.

Kunasz M. (2017), *Pochwały i nagany na stanowisku pracy jako instrument oddziaływania motywacyjnego w świetle wyników badań* [w:] E. Mazur-Wierzbicka (red.), *Współczesne wyzwania w obszarze zarządzania zasobami ludzkimi*, seria „Gospodarka i Organizacja", z. 1, Uniwersytet Szczeciński, Wydział Nauk Ekonomicznych i Zarządzania, Szczecin, ss. 23–35.

Leana C.R., Buren H.J. (1999), *Organizational social capital and employment practices carrier*, „Academy of Management Review", vol. 24, no. 3, ss. 538–555.

Lipka A. (2000), *Strategie personalne firmy*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków.

Listwan T. (2010), *Przedmiot, ewolucja i znaczenie zarządzania kadrami* [w:] T. Listwan (red.), *Zarządzanie kadrami*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa, ss. 15–30.

Ludwiczyński A. (2006), *Ocenianie pracowników* [w:] H. Król, A. Ludwiczyński (red.), *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, ss. 275–312.

Lundy O., Cowling A. (2000), *Strategiczne zarządzanie zasobami ludzkimi*, Dom Wydawniczy ABC, Kraków.

Łukasiewicz G. (2009), *Kapitał ludzki w organizacji. Pomiar i sprawozdawczość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Miller D. (2010), *Zespoły*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.

Misztal A. (2017), *Efektywne zarządzanie kapitałem intelektualnym a rozwój przedsiębiorstwa* [w:] E. Mazur-Wierzbicka (red.), *Współczesne wyzwania w obszarze zarządzania zasobami ludzkimi*, seria „Gospodarka i Organizacja", z. 1, Uniwersytet Szczeciński, Wydział Nauk Ekonomicznych i Zarządzania, Szczecin, ss. 75–85.

Mrówka R. (2010), *Pojęcie zaangażowania pracowników we współczesnych naukach ekonomicznych i praktyce gospodarczej* [w:] R. Bartkowiak, J. Ostaszewski (red.), *Nauki ekonomiczne w świetle nowych wyzwań gospodarczych*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa, ss. 405–416.

Oakland J.S. (1995), *Total Quality Management. Text with Cases*, Butterworth Heinemann, Oxford.

Piasecka A. (2016), *Metody zarządzania kapitałem intelektualnym w szkolnictwie wyższym*, [w:] T. Wawak (red.), *Zarządzanie w szkołach wyższych i innowacje w gospodarce*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, ss. 107–115.

Rosiński J., Szara A. (2017), *System oceny jako narzędzie wspierające rozwój pracownika i wpływające na efektywność zespołu – studium przypadku* [w:] M. Bugdoł, P. Jedynak (red.), *Jakość zarządzania – refleksje, wymiary, problemy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, ss. 197–208.

Sadłowska-Wrzesińska J., Nejman Ż. (2017), *Klimat organizacyjny jako element doskonalenia systemu motywowania pracowników. Wybrane aspekty* [w:] E. Mazur-Wierzbicka (red.), *Współczesne wyzwania w obszarze zarządzania zasobami ludzkimi*, seria „Gospodarka i Organizacja", z. 1, Uniwersytet Szczeciński, Wydział Nauk Ekonomicznych i Zarządzania, Szczecin, ss. 37–49.

Sienkiewicz Ł., Trawińska-Konador K., Podwójcic K. (2013), *Polityka zarządzania kompetencjami pracowników*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.

Stańczyk I. (2017), *Rola komórek personalnych w organizacji – wyniki badań* [w:] M. Bugdoł, P. Jedynak (red.), *Jakość zarządzania – refleksje, wymiary, problemy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, ss. 179–186.

Suchodolski A. (2010a), *Rozwój i zarządzanie karierą pracowników* [w:] T. Listwan (red.), *Zarządzanie kadrami*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa, ss. 211–233.

Suchodolski A. (2010b), *Ocenianie pracowników* [w:] T. Listwan (red.), *Zarządzanie kadrami*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa, ss. 283–303.

Szaban J.M. (2011), *Zarządzanie zasobami ludzkimi w biznesie i administracji publicznej*, Wyd. Difin, Warszawa.

Szałkowski A. (red.) (2000), *Wprowadzenie do zarządzania personelem*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie, Kraków.

Szczepańska K. (2014), *TQM w zarządzaniu zasobami ludzkimi*, Wyd. Poltext, Warszawa 2014.

Trzaska B. (2012), *Determinanty jakości w funkcjonowaniu organizacji non-profit* [w:] T. Sikora, M. Giemza (red.), *Praktyka zarządzania jakością w XXI wieku*, Wydawnictwo Naukowe PTTŻ, Kraków, ss. 223–239.

Ustawa z dnia 23 czerwca 2016 r. *o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw*, Dz.U. z dnia 23 sierpnia 2016 r., poz. 1311, art. 132 ust. 2.

Włodarczyk K. (2017), *Proces zarządzania talentami w organizacji – aspekty teoretyczne* [w:] M. Kunasz (red.), *Instrumentarium zarządzania procesowego*, seria ,,Zarządzanie procesami w teorii i praktyce", z. 7, Uniwersytet Szczeciński, Wydział Nauk Ekonomicznych i Zarządzania, Szczecin, ss. 127–137.

Barbara Kryk
Uniwersytet Szczeciński,
Wydział Nauk Ekonomicznych i Zarządzania

Grażyna Leśniewska
Uniwersytet Szczeciński,
Wydział Nauk Ekonomicznych i Zarządzania

Tutoring jako metoda podnosząca jakość kształcenia w polskich szkołach wyższych w opinii tutorów

Wprowadzenie

Warunkiem sprostania wielu różnym wyzwaniom gospodarczym i społecznym – między innymi w zakresie konkurencyjności i innowacyjności gospodarki, demografii, rynku pracy, poziomu i jakości życia w Polsce, wymogom gospodarki opartej na wiedzy (GOW) – oraz realizacji celów strategii Europa 2020 i Agendy 2030 jest odpowiednia edukacja, która umożliwi zdobycie potrzebnej wiedzy oraz przygotuje ludzi do funkcjonowania w społeczeństwie i na dynamicznie zmieniającym się rynku pracy. Szczególną rolę w tym zakresie odgrywa kształcenie w szkołach wyższych i jego jakość.

Sytuacja szkolnictwa wyższego w Polsce jest złożona. Jesteśmy krajem swoistego boomu edukacyjnego, w którym w ciągu ostatnich 25 lat pięciokrotnie zwiększyła się liczba studentów uczelni, współczynnik skolaryzacji brutto grupy wiekowej 19–24 lat osiągnął prawie 48% w 2016 r. – jeden z najwyższych poziomów w Europie[1], a pod względem liczby studentów Polska zajmuje szóste miejsce w Unii Europejskiej (UE),

[1] W latach 2007–2013 wskaźnik ten przekraczał nawet 50%.

po Niemczech, Wielkiej Brytanii, Francji, Hiszpanii i Włoszech[2]. Ten znaczny przyrost liczby studentów był wypadkową decyzji władz państwowych, które zarówno z przyczyn społecznych, jak i gospodarczych, postanowiły ułatwić społeczeństwu zdobycie wyższego wykształcenia. Towarzyszył temu wzrost liczby kierunków studiów i uczelni, ale zabrakło między innymi odpowiedniego zwiększenia liczby pracowników naukowych i inwestycji w bazę materialną uczelni. Ponadto wzrost liczby studentów następował przede wszystkim na kierunkach, których uruchamianie nie wiązało się z potrzebą posiadania i utrzymywania bazy laboratoryjnej czy aparaturowej, czyli nie generowało większych kosztów ich funkcjonowania. Konsekwencją tego była/jest nadwyżka na rynku pracy absolwentów studiów o profilu humanistycznym, ekonomicznym i społecznym w sytuacji, gdy gospodarka narodowa potrzebowała (i nadal potrzebuje) osób z wykształceniem technicznym [Kryk 2016, ss. 389–404; 2017, Kryk 2017, ss. 616–627; Grudowski, Lewandowski 2012, ss. 397–406]. *Suma summarum*, za zmianami ilościowymi nie nadążały przekształcenia o charakterze jakościowym, co rzutuje na poziom kompetencji absolwentów [Grudowski, Lewandowski 2012, ss. 397–406] i znaczenie dyplomów (degradację) jako mierników jakości kapitału ludzkiego.

Pogorszenie jakości kształcenia w szkołach wyższych, na tle rozwoju badań nad szkolnictwem wyższym w Polsce i możliwości wymiany doświadczeń z krajami wysoko rozwiniętymi, zarówno w ramach UE, jak i poza nią, stało się przyczynkiem do dyskusji o przyjęciu orientacji projakościowej przez wszystkie uczelnie krajowe oraz nad tym, czym jest jakość kształcenia, od czego zależy, jak mierzyć jej poziom i to, czy jest satysfakcjonująca, czy nie, jakie stosować sposoby, metody i instrumenty jej polepszania [Grudowski, Lewandowski 2012]. Orientacja ta jest kompatybilna zarówno z procesem bolońskim, którego celem jest między innymi poprawa jakości kształcenia w Europie [*Education and training statistics introduced*], procesem kopenhaskim (mającym na celu poprawę wyników, jakości i atrakcyjności kształcenia i szkolenia zawodowego poprzez ściślejszą współpracę europejską)[3], jednym z celów strategii Europa 2020 [Europa 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu], zgodnie z którym do 2020 r. co najmniej 40% mieszkańców UE powinno posiadać wykształcenie wyższe, jednym z 4 celów zaktualizowanych strategicznych ram europejskiej współpracy

[2] Według danych z Eurostatu [educ_uoe_enrt01].

[3] Aby zapewnić synergię między procesem bolońskim i procesem kopenhaskim, Komisja Europejska i państwa członkowskie UE ustanowiły Europejskie Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (ERK).

w dziedzinie kształcenia i szkolenia (znanych jako ET 2020[4], a przyjętych przez Radę Europejską w maju 2009 r.[5]) – poprawą jakości i skuteczności kształcenia i szkolenia, w tym na uczelniach – oraz celem 4. Agendy 2030, przypisującym istotne znaczenie zapewnieniu wszystkim inkluzywnej i wysokiej jakości edukacji oraz promowaniu uczenia się przez całe życie [Przekształcamy nasz świat: Agenda na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030 (2015)].

Polepszenie jakości kształcenia w polskich szkołach wyższych wymaga wielu różnych działań i zmian, w tym w procesie i metodach kształcenia. Istotną rolę w akademickim procesie kształcenia odgrywają wykładowcy, którzy poprzez swoje zaangażowanie i pracę determinują zachowania oraz postawy studentów. Mają oni bowiem wpływ nie tylko na uzyskiwane w nauce wyniki, ale pomagają w przejściu całego procesu kształcenia, a także w zmniejszeniu „kosztów" ponoszonych przez studentów podczas „ścierania się" z rzeczywistością akademicką. Efekty pracy nauczycieli akademickich zależą między innymi od stosowanych metod kształcenia. Powszechne konwencjonalne wykłady i ćwiczenia nie w pełni odpowiadają na współczesne zapotrzebowanie i oczekiwania studentów oraz rynku pracy. Związany z tym dotychczasowy model relacji wykładowców akademickich ze studentami powinien ulec zmianie, głównie po to, by zwiększyć aktywność studentów w zdobywaniu i poszerzaniu wiedzy, umiejętności, kompetencji, a tym samym polepszyć efekty i jakość kształcenia. Student powinien być aktywnym i odpowiedzialnym uczestnikiem procesu kształcenia, a nie tylko słuchaczem. Jeśli ma posiadać wiedzę niekonwencjonalną, umożliwiającą sprostanie wymogom współczesnego rynku pracy, musi sam jej poszukiwać. Pomocna w osiągnięciu tego celu jest zindywidualizowana oferta edukacyjna. Jedną z metod indywidualnej pracy jest tutoring,

[4] Kolejne 3 to: urzeczywistnianie uczenia się przez całe życie i mobilności w celach edukacyjnych, promowanie równości, spójności społecznej i aktywnej postawy obywatelskiej oraz zwiększanie kreatywności i innowacyjności, w tym przedsiębiorczości na wszystkich poziomach kształcenia i szkolenia.

[5] Konkluzje Rady z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia („ET 2020"), Dz.Urz. UE 2009/C 119/02. W strategii określono szereg benchmarków, które należy osiągnąć do 2020 r., w tym wyżej wymieniony cel, polegający na osiągnięciu poziomu co najmniej 40% osób w wieku 30–34 lat posiadających wykształcenie wyższe. W listopadzie 2011 r. Rada przyjęła dwa uzupełniające benchmarki dotyczące mobilności edukacyjnej. W ramach pierwszego z nich określono cel, który należy zrealizować do 2020 r. i zgodnie z którym co najmniej 20% absolwentów szkół wyższych w UE-28 powinno zaliczyć okres studiów wyższych (lub szkolenia, w tym praktyki zawodowe) za granicą, odpowiadający minimum 15 punktom europejskiego systemu transferu i akumulacji punktów (ECTS) lub trwający co najmniej trzy miesiące. Drugi benchmark, dotyczący zdolności do zatrudnienia, dodano w maju 2012 r.: do 2020 r. w UE-28 odsetek zatrudnionych absolwentów w wieku 20–34 lat, którzy zakończyli kształcenie i szkolenie nie później niż trzy lata przed rokiem referencyjnym, powinien wynosić co najmniej 82%.

możliwy do realizacji w obszarze kształcenia wyższego pomimo jego powszechnej dostępności [Karpińska-Musiał 2012, ss. 55–70], który ze względu na wynikające z niego korzyści może przyczynić się do podniesienia jakości kształcenia. Pewnego rodzaju potwierdzeniem, że upatruje się w tej metodzie remedium na problemy jakościowe, jest realizowanie przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (MNiSW) od grudnia 2017 r. projektu *Mistrzowie dydaktyki*. Jego głównym celem jest wypracowanie i wdrożenie nowych rozwiązań w zakresie szkolenia tutorów oraz kształcenia w formie tutoringu we współpracy z wiodącymi uczelniami zagranicznymi (znajdującymi się w pierwszej setce rankingu szanghajskiego). W kontekście powyższego oraz ze względu na fakt, że tutoring jest wciąż rzadko badanym naukowo-empirycznie fenomenem edukacyjnym w Polsce, celem niniejszego rozdziału jest zidentyfikowanie korzyści, jakie przyniosło stosowanie metody tutoringu w polskich szkołach wyższych w opinii wykorzystujących ją nauczycieli akademickich, w kontekście podnoszenia jakości kształcenia, przed jego planowanym upowszechnieniem przez MNiSW. Poruszana w rozdziale problematyka wpisuje się zarówno w stosunkowo nowy w literaturze polskiej nurt badań i refleksji nad metodą tutoringu i jej przydatnością w szkołach wyższych [por. Czekierda 2007, ss. 92–100; Publikacja Programu Liderzy Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności; Krajewska, Kowalczuk-Walędziak 2014, ss. 9–19], jak i w studia nad jakością kształcenia akademickiego [por. Szkurłat 2011, ss. 116–125; Cichoń, Piotrowska 2012, ss. 151–168; Czekierda, Fingas, Szala (red.) 2015, ss. 10–336]. Wymiaru praktycznego zaprezentowanych wyników badań można upatrywać – podobnie jak czyniła to Przybylska [2015, ss. 153–167] – w konstruowaniu kampanii upowszechniającej tę nową metodę kształcenia, opartą na relacjach mistrz–uczeń, w akademickiej ofercie dydaktycznej w Polsce. Wykorzystane metody badawcze to: *desk research*, sondaż diagnostyczny w postaci ankiety skierowanej do ekspertów i dedukcja. Niniejszy rozdział traktuje tutoring jako element/instrument podnoszenia jakości kształcenia i ukazuje wyniki badań ankietowych na dany temat, przeprowadzonych wśród nauczycieli akademickich stosujących tę metodę, w sześciu uczelniach, które na stronach internetowych informują o możliwości odbywania zajęć metodą tutoringu[6]. Badanie zostało przeprowadzone w okresie od grudnia 2017 do marca 2018 r. i umożliwiło nie tylko wskazanie korzystnego oddziaływania tutoringu na jakość kształcenia, ale również problemów związanych z jego stosowaniem, sugerujących potrzebne modyfikacje/zmiany.

[6] Te uczelnie to: Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, Uniwersytet Gdański, Akademia Jana Długosza w Częstochowie, Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Warszawie.

Prezentację wyników badań poprzedzono syntetycznym wyjaśnieniem istoty jakości kształcenia i tutoringu akademickiego oraz związku między nimi, by stworzyć tło do rozważań i wniosków.

Istota jakości kształcenia

Jakość kształcenia, jak już wspomniano, jest jednym z najważniejszych zadań współczesnego szkolnictwa wyższego. Konieczność jej zapewnienia wynika przede wszystkim z:

- odpowiedzialności wobec studentów i innych interesariuszy;
- zmieniających się (rosnących) potrzeb rynku pracy;
- wymogów/zaleceń/zobowiązań Unii Europejskiej;
- procesu bolońskiego i tworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.

Rozważania na temat jakości kształcenia należy rozpocząć od zagadnienia **jakości szkolnictwa wyższego**, rozumianej przez UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation) w sposób wielowymiarowy, poprzez odniesienie się do wszystkich jego funkcji (celów, misji) i elementów: **kształcenia**, programów, badań, kompetencji akademickich, kadry, studentów, budynków, sprzętu, usług dla społeczeństwa jako całości oraz dla otoczenia społecznego danej uczelni [World Declaration On Higher Education For The Twenty-First Century..1998]. „Zapewnianie jakości wymaga również tego, aby szkolnictwo wyższe miało wymiar międzynarodowy, tzn. by następowała wymiana wiedzy i nauczycieli akademickich oraz utrzymywane były wzajemne kontakty oraz by prowadzono międzynarodowe projekty badawcze, w których uwzględniane byłyby wartości kulturowe poszczególnych narodów. Dla zdobycia i utrzymania jakości w skali ogólnokrajowej, regionalnej lub międzynarodowej, szczególnie istotne są pewne warunki, np. staranna selekcja oraz **stałe doskonalenie kadry akademickiej – zwłaszcza przez wspieranie odpowiednich programów jej rozwoju** (m.in. przygotowanie nauczycieli akademickich do roli tutorów – dopisek autorów), **w tym metodologii kształcenia** – ponadto mobilność między krajami, placówkami szkolnictwa wyższego a środowiskiem pracy oraz mobilność studentów w ramach danego kraju i między krajami. Ważnym narzędziem w tym procesie są nowe technologie informatyczne, ponieważ mają one istotny wpływ na procesy zdobywania wiedzy i know-how" [Światowa deklaracja UNESCO Szkolnictwo wyższe w XXI wieku: od wizji do działania 1999, ss. 5–18].

Częścią tak szeroko rozumianej jakości szkolnictwa wyższego jest **jakość kształcenia,** odmiennie definiowana przez różnych autorów. Dość powszechnie

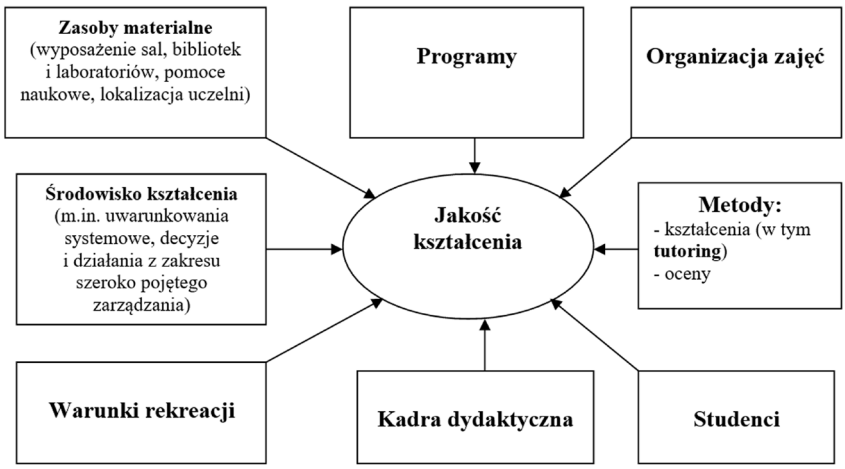
przedstawia się ją jako stopień dopasowania do celu lub wartość dodaną [Jelonek, Skrzyńska 2010, ss. 11–34], co sygnalizuje, że jest ona elementem spełnienia określonych wymagań, będących wynikiem procesu kształcenia. W tej konwencji Grudowski i Lewandowski zdefiniowali jakość kształcenia jako stopień spełnienia wymagań dotyczących procesu kształcenia i jego efektów, formułowanych przez interesariuszy przy uwzględnieniu uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych [Grudowski, Lewandowski 2012, ss. 397–406]. W tym przypadku ważne jest wyrażenie jakości w formie kwantyfikowalnej, aby można było dokonywać porównań pomiędzy uczelniami. Z kolei UNESCO definiuje ją jako rodzaj edukacji oferującej wszystkim młodym ludziom oraz pozostałym osobom uczącym się kompetencje dostosowane do specyficznego kontekstu, w którym żyją i pozwalające im na aktywne uczestnictwo w życiu społecznym[7]. Istotna w tym ujęciu jest skuteczność kształcenia, która mierzona będzie stopniem dostosowania kompetencji absolwentów uczelni do życia społeczno-gospodarczego/wymogów rynku pracy, ostatecznie weryfikującego i wyceniającego kompetencje absolwentów w postaci zarobków.

W kontekście powyższego można zatem powiedzieć, że jakość kształcenia w dużej mierze zależy od kontekstu, w jakim ją umieszczamy, przebiegu interakcji pomiędzy różnymi interesariuszami systemu szkolnictwa wyższego (wewnętrznymi i zewnętrznymi), dla których ma ona różne znaczenie[8], a także wielu innych czynników opisywanych w literaturze przedmiotu [por. m.in. Wosik 2007, ss. 11–96; Wawak, Wawak 2001, ss. 23–34; Sułkowski 2017, ss. 9–470]. W sposób bezpośredni uzależnienie jakości kształcenia od różnych elementów/czynników podkreślili A. Buchner-Jeziorska i A. Boczkowski, określając ją jako „proces przekazywania/pozyskiwania wiedzy i kreowania/nabywania kompetencji" [Buchner-Jeziorska, Boczkowski 1996, cyt. za: Jabłońska, Wróbel 2009, ss. 21–37], zdeterminowany „materiałem", na który składają się studenci, ich wykładowcy, autorytety naukowe i moralne oraz inne elementy – w tym metody kształcenia, wraz z tutoringiem – przedstawione na rysunku 1.

[7] Mapa drogowa UNESCO dla edukacji artystycznej, przyjęta na Światowej Konferencji na temat Edukacji Artystycznej pod hasłem „Rozwijanie kreatywnych możliwości w XXI wieku", Lizbona, 6–9 marca 2006. Oryginalny tytuł dokumentu: UNESCO Road Map for Arts Education/Feuille de route de l'UNESCO pour l'éducation artistique, tłum. Polski Komitet ds. UNESCO [online], http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Mapa_Drogowa.pdf, dostęp: 30.05.2018.

[8] Jakość kształcenia dla uczelni to perfekcyjny rozwój inteligencji, kreatywności i umiejętności studentów; pracodawców – przygotowanie studentów do zadań zawodowych; dla ministerstwa – poziom prac badawczych i naukowych.

Rysunek 1. Elementy składowe jakości kształcenia



Źródło: opracowanie na podstawie: [Jabłońska, Wróbel 2009, ss. 21–37; Figlewicz 2002; Lisiecka 2002, ss. 187–197].

Tutoring jako metoda kształcenia stanowi zarówno element, jak i czynnik determinujący jakość kształcenia, warto więc przybliżyć jego istotę. W rozdziale skupiono się tylko na tutoringu akademickim.

Tutoring akademicki

Tutoring swoimi korzeniami sięga aż starożytności, bowiem już w tym okresie egipscy królowie mieli w swoim otoczeniu osoby, które dziś nazwalibyśmy tutorami. Metoda ta w pełni rozwinęła się jednak dopiero kilkanaście wieków później – w Anglii, na dwóch najstarszych uniwersytetach funkcjonujących w tym kraju: Oxford i Cambridge. W Polsce tradycja tutoringu sięga XVIII w. W Collegium Nobilium ówczesne elity kształciły się między innymi w sztuce argumentowania i wysławiania. Współcześnie tutoring staje się, obok mentoringu i coachingu, coraz powszechniej praktykowaną metodą nauczania, w której szczególny nacisk położony jest na wzmacnianie wszechstronnego rozwoju i poczucia odpowiedzialności za siebie [Brzezińska, Rycielska 2009, ss. 20–25]. Jego istotą jest wykorzystanie potencjału intelektualnego „ukrytego" w człowieku. Inaczej mówiąc, tutoring jako metoda edukacyjna ma na celu zrozumienie siebie oraz przekształcenie „wiedzy ukrytej" w „wiedzę jawną" o sobie, swoich możliwościach, mocnych stronach, marzeniach.

Tutoring jest szczególnie skuteczny w rozwijaniu potencjału studentów oraz motywowaniu ich do samodzielnej pracy. Polega on na regularnych indywidualnych spotkaniach tutora ze studentem (tutorialach), który samodzielnie przygotowuje zadania edukacyjne i następnie omawia je z tutorem [Witkowska -Tomaszewska 2011, ss. 16–18]. Ta forma pracy daje satysfakcję zarówno podopiecznym, jak i korzystającemu z niej nauczycielowi. **Tutor** (z łaciny – opiekun) to ktoś, kto potrafi pokierować rozwojem studenta, trafnie rozpoznać jego potencjał, wspólnie z nim wyznaczyć ścieżkę rozwoju naukowego, osobistego i społecznego, uważnie podchodzić do wyników jego prac, zmotywować do długotrwałej współpracy i znajdować w niej obopólną radość. Tutor oferuje to, czego zwykle nie mogą zapewnić masowe systemy edukacji: skupienie uwagi na konkretnym studencie i możliwość spersonalizowania ścieżki edukacyjnej odpowiednio do jego specyficznej sytuacji. Dobry tutor powinien przejawiać głębokie zainteresowanie sprawami studenta, cechować się otwartością w postrzeganiu jego potencjału i pozytywnych cech, umiejętnością budowania relacji z podopiecznym, zdolnością towarzyszenia mu w sukcesach i porażkach, empatią, entuzjazmem, naturalnością, szczerym wyrażaniem uczuć i myśli oraz odpowiedzialnością [Czekierda 2009, ss. 17–18]. Ponadto powinien być osobą o dużym doświadczeniu naukowym, cieszącą się autorytetem i wyróżniającą się charyzmą, gdyż praca metodą tutoringu wymaga również dużych umiejętności diagnostycznych i doradczych, po to, by móc prawidłowo ocenić możliwości studenta i określić jego indywidualną ścieżkę kariery czy rozwoju.

Tutoring jest procesem, którego rytm wyznaczają kolejne spotkania. W zależności od tego, na czym się ten proces koncentruje, mówimy o tutoringu rozwojowym albo naukowym. W procesie **tutoringu rozwojowego** tutor pracuje w obszarze wartości, talentów i celów. Pomaga podopiecznemu wprowadzić w obszar jego refleksji i komunikacji temat wartości fundamentalnych i cnót. Tutorowi zależy na tym, aby jego podopieczny funkcjonował autentycznie, samodzielnie, świadomie i spójnie, a nie dopasowywał się powierzchownie lub konformistycznie do zewnętrznego wzorca. **Tutoring naukowy** podkreśla wagę samego procesu kształcenia. Nawiązuje on do założeń edukacji liberalnej (sztuk wyzwolonych), w której nacisk położony jest na umiejętność krytycznego myślenia, twórczego analizowania wiedzy, klarownego wyrażania idei własnych i cudzych, sztukę logicznej argumentacji i dyskusji [Czekierda 2009, s. 27].

Tutoring to coś więcej niż przekazanie i weryfikacja wiedzy, gdyż w trakcie tego procesu **tutor** potrafi pójść krok dalej: uczyć samodzielnego myślenia, budowania opinii opartych na wiedzy i ich publicznej obrony. **Tutoriale** często stanowią

„prawdziwą edukację". Są czasem „smakowania" zdobytej wiedzy, niespiesznych poszukiwań, snucia refleksji, odnajdywania połączeń między ideami i faktami, szukania praktycznych zastosowań naukowych odkryć. Indywidualne tutoriale odbywane na uczelni mają jeszcze jeden ważny cel. Jest nim mianowicie wyszukiwanie odpowiednich osób i przygotowywanie ich do pracy naukowej [Kaczmarek 2013, ss. 72–82].

Tutoring akademicki przynosi korzyści uczelni, studentom i nauczycielom. W przypadku uczelni są to głównie: wzmocnienie podmiotowości studentów w procesie edukacyjnym, poprawa jakości kształcenia, pomoc w kształtowaniu młodych elit oraz pomoc w aplikowaniu wartości i rozwijaniu kultury. W odniesieniu do studentów: poprawa samoorganizacji pracy, wzbudzenie automotywacji do dalszego rozwoju i zdobywania wiedzy, kształtowanie odpowiednich nawyków myślowych, wzmocnienie wewnętrznej siły do pokonywania pojawiających się trudności, rozwijanie umiejętności analitycznych oraz jasnego wyrażania opinii lub obrony swojego stanowiska w określonej sprawie. Natomiast w przypadku nauczycieli-tutorów dochodzi do wymiany intelektualnej i osobowościowej oraz wzajemnych inspiracji. Tutorzy kreują grupy wyjątkowych nauczycieli świadomych swej misji i korzystających z nowoczesnych narzędzi pracy. Zmienia się też rola samego wykładowcy-nauczyciela, który z wykładowcy realizującego program nauczania staje się specjalistą-partnerem o dużym autorytecie [cyt za: Cichorzewska 2014, ss. 222–228].

Reasumując, tutoring jest metodą zindywidualizowanego nauczania, opierającą się na relacji partnerstwa i zaufania, budującą proces odkrywania silnych stron podopiecznego (wzmacniania talentów, wiedzy i umiejętności) zamiast wyszukiwania słabych punktów i wykazywania niewiedzy [Witkowska-Tomaszewska 2011, ss. 11–22], przez co stanowi zmianę jakościową w kształceniu studentów, bezpośrednio realizując zalecenia Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz Ministerstwa Edukacji Narodowej odnośnie do potrzeby podnoszenia jakości dydaktyki. Ponieważ pokłada się w nim duże nadzieje na uzyskanie pozytywnych efektów z jego stosowania w tym zakresie, warto zidentyfikować, czy rzeczywiście tak jest oraz sprawdzić, jak oceniają go nauczyciele akademiccy, którzy go wykorzystują.

Tutoring – wyniki badań

Badania przeprowadzono za pomocą kwestionariusza ankiety na temat tutoringu. Kwestionariusz zawierał 12 pytań, w tym 4 otwarte, 2 półotwarte i 6 zamkniętych oraz 4 pytania metryczkowe. Rozesłano 70 ankiet w formie papierowej (stosownie do liczby pracowników anonsujących się jako tutorzy) do – jak już wspomniano – 6 uczelni oferujących studentom możliwość odbywania zajęć metodą tutoringu[9]. Zwrócono się do nauczycieli akademickich jako ekspertów z prośbą o wypełnienie kwestionariusza ankiety i podzielenie się opiniami o tutoringu. Jedynie 12 nauczycieli akademickich z czterech uczelni odpowiedziało na prośbę i przedstawiło swoją refleksję o dotychczasowej pracy tutora[10]. Pomimo niskiego stopnia zwrotności ankiet udało się sformułować pewne wnioski uogólniające na temat jakości kształcenia.

Wśród respondentów było 25% profesorów uczelnianych, 17% doktorów habilitowanych i 58% doktorów. Najdłuższy okres stosowania tutoringu (5–6 lat) wskazało jedynie 16% respondentów, po 42% wybrało okres 1–2 lat oraz 3–4 lat, co potwierdza stosunkową nowość tej metody kształcenia.

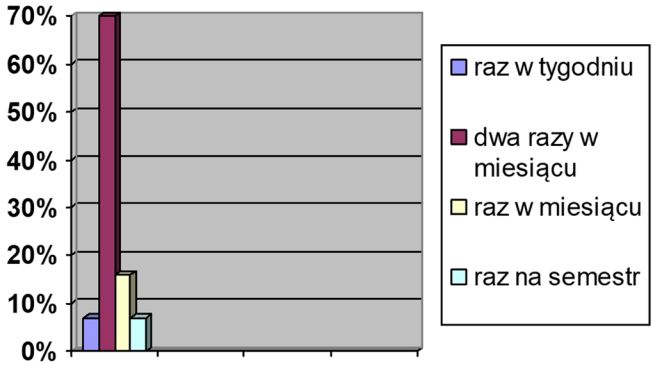
Kierunki studiów objęte tutoringiem akademickim to finanse i rachunkowość, ekonomia, inwestycje, zarządzanie, oceanografia, geografia, dziennikarstwo i komunikacja społeczna, psychologia, stosunki międzynarodowe. Natomiast proponowana tematyka tutoriali to: finanse przedsiębiorstw, efektywność inwestowania, sektor publiczny, wokół przedsiębiorczości, obszary zarządzania, globalizacja i współczesne wyzwania, zanieczyszczenie wód, strefa zero, woda i człowiek, biotechnologia morska, geografia religii, jakość komunikacji i jej uwarunkowania, komunikacja marketingowa, reklamowa, public relations i psychologia stosowana.

Większość badanych (83%) wykorzystywała w pracy tutoring naukowy, a 50% rozwojowy, co oznacza, że część tutorów stosowała oba typy tutoringu odpowiednio do potrzeb. Częstotliwość spotkań tutora ze studentami była różna w zależności od ustaleń na uczelni. Najwięcej, bo aż 70% respondentów wskazało na odbywanie tutoriali dwa razy w miesiącu, 16% raz w miesiącu, zaś po 7% odpowiedziało – raz w tygodniu i raz na semestr (wykres 1).

[9] Niewielka liczba uczelni wykorzystujących tutoring w relacji do ogólnej liczby uczelni w Polsce świadczy m.in. o słabym upowszechnieniu tej metody kształcenia.

[10] Uczelnie, od których otrzymano odpowiedzi: Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, Uniwersytet Gdański.

Wykres 1. Częstotliwość odbywania tutoriali ze studentami



Źródło: badania własne.

Przewaga spotkań dwa razy w miesiącu w stosunku do innych częstotliwości może sugerować, że taką częstotliwość uznano za optymalną dla uzyskania pożądanych efektów ze stosowania omawianej metody kształcenia.

Liczebność grup studentów objętych na uczelni tutorialami również była różna. 50% badanych odpowiedziało, że metody tej doświadczyło od 1 do 30 osób, pozostałe 50% tutorów podało przedział liczbowy 91–120. Różnica w liczebności jest związana z okresem stosowania tutoringu, co oznacza, że na uczelniach dłużej go praktykujących zdołano objąć nim większą liczbę studentów niż na uczelniach stosujących go krócej. Biorąc natomiast pod uwagę relację liczby studentów objętych tutoringiem do ogólnej liczby studentów na uczelniach (dużych), z których otrzymano informacje, można powiedzieć, że rzeczywiście doświadczyła go stosunkowo niewielka liczba studentów. Z jednej strony ma to związek z niewielkim upowszechnieniem tutoringu i jego cechami jako metody kształcenia, która sama w sobie nie jest odpowiednia dla wszystkich studentów, z drugiej strony może sugerować, iż studenci czują się zbyt słabo przygotowani do korzystania z tej spersonalizowanej formy kształcenia, wymagającej więcej pracy i zaangażowania w porównaniu z kształceniem masowym. Wskazuje to zatem na potrzebę wdrożenia i swego rodzaju rozreklamowania tutoringu, między innymi po to, by podnieść jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym.

Upowszechnieniu tutoringu w kontekście jakości kształcenia służą odpowiedzi na pytania ankietowe oceniające korzyści wynikające z jego stosowania. W jednym z takich pytań poproszono o udzielenie odpowiedzi, czy udało się odkryć jakieś zdolności wśród podopiecznych w ramach tutoriali, a jeżeli tak, wskazać jakie. Na to pytanie 17% badanych odpowiedziało negatywnie, zaś pozostałe 83%

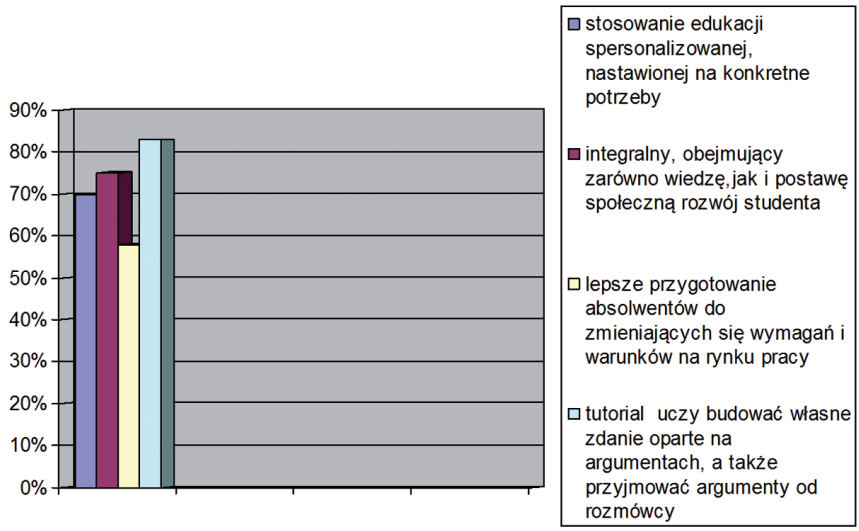
– pozytywnie. Ci ostatni wymienili, że odkryli następujące zdolności: przywódcze, poszukiwania nietypowych rozwiązań (czyli niestandardowego myślenia i kreatywności), filozoficzno-polemiczne, artystyczne, komunikacyjne, organizatorskie, w zakresie pisania eseju, dydaktyczne – do pracy z dziećmi i młodzieżą, krytycznego myślenia, budowania własnej kariery. Średnio każdy badany podawał po 3 zdolności ujawnione w trakcie tutoriali, do rozwoju których zachęcano studentów. Przy czym podkreślano, że jest to zdeterminowane poziomem studentów korzystających z turtoringu. Można zatem powiedzieć, że tutoring przynosi zamierzone efekty i sprzyja rozwojowi studentów. Z tego względu w kolejnym pytaniu poproszono o opinię, w jaki sposób oddziałuje on na rozwój studentów. Tutorzy udzielili następujących odpowiedzi:

- *wzmaga kreatywne myślenie i wychodzenie poza schematyczne rozwiązania;*
- *dobrze, ale nie najlepiej;*
- *inspiruje do czytania literatury naukowej i publicystyki ekonomicznej; często bezpośredni kontakt jest okazją do dyskusji, może być wzorcotwórczy;*
- *pomaga doprecyzować zainteresowania, uzmysławia konieczność pogłębiania wiedzy, systematyzuje wiedzę, usamodzielnia – co do źródeł, tez i kierunku poszukiwań (badawczych); jest najlepszą forma relacji ze studentem i studiowania;*
- *pomaga ukierunkować zainteresowania studenta i wspiera go w rozwoju naukowym;*
- *to wszystko zależy od tutora, ale ogólnie raportowane przez studentów korzyści to: przestaje być anonimowy, jego zainteresowania i rozwój stają się dla kogoś ważne, podniesienie umiejętności krytycznego myślenie, pisania i wypowiedzi;*
- *studenci poznają siebie, swoje zainteresowania, potrafią lepiej kształtować swoją przyszłość;*
- *wzrost pewności siebie;*
- *wzmacnia takie cechy, jak: zaangażowanie, odpowiedzialność, kreatywność, systematyczność;*
- *poszerza horyzonty, ośmiela, motywuje;*
- *rozbudza chęć do nauki, poznawania i odkrywania;*
- *bezpośredni, celowy i długookresowy kontakt z pracownikiem naukowym tworzy dla studenta przestrzeń rozwoju osobistego w kontekście pracy naukowej.*

Przytoczone opinie nie tylko odzwierciedlają pozytywne postrzeganie przez badanych tutorów oddziaływania tutoringu na rozwój studentów, ale również potwierdzają argumenty przywoływane w literaturze przedmiotu. Ponadto były one przyczynkiem do zadania następnego pytania – o korzyści dla studentów wynikające ze stosowania tutoringu. W tym przypadku badani mieli do wyboru 4 odpowiedzi (wykres 2). Najwięcej (83%) było odpowiedzi

wskazujących, że tutorial uczy budować własne zdanie, oparte na argumentach, a także przyjmować argumenty od rozmówcy, 75% podkreślało, że jest integralny, obejmuje zarówno wiedzę, jak i postawę społeczną oraz rozwój studenta, 70% akcentowało fakt, że pozwala dostosować edukację do potrzeb i oczekiwań studenta, najmniej zaś (58%) odpowiedzi wskazywało na lepsze przygotowanie absolwentów do zmieniających się wymagań i warunków na rynku pracy. O ile wysokość trzech pierwszych wskaźników odpowiedzi jest bardzo zadowalająca w kontekście jakości kształcenia, o tyle ostatni kształtuje się na niższym poziomie. Może to być nieco niepokojące w sytuacji, gdy studenci oczekują, że studia pomogą im przygotować się do funkcjonowania na współczesnym rynku pracy i przez pryzmat „łatwości i szybkości" znalezienia odpowiedniej pracy oceniają jakość kształcenia. W pewnym sensie sugeruje to, że warto zastanowić się, co zrobić, aby tutoring w większym stopniu zapewniał lepsze przygotowanie absolwentów do zmieniających się wymagań i warunków na rynku pracy, bo to może zdeterminować korzystanie studentów z tej metody kształcenia, o czym wspominała Przybylska [2015].

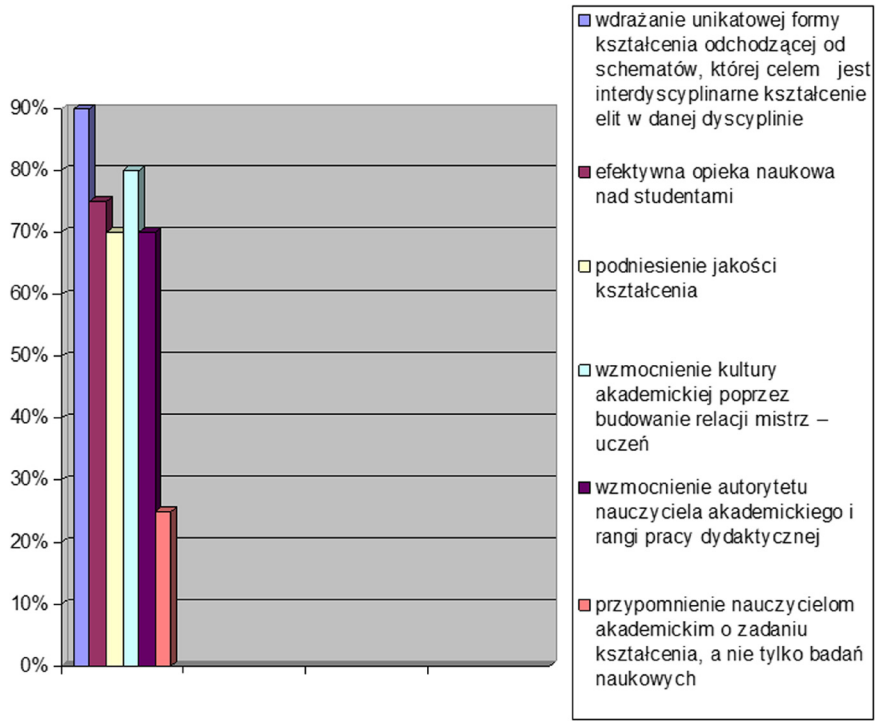
Wykres 2. Korzyści dla studentów ze stosowania metody tutoringu



Wyniki nie sumują się do 100%, gdyż respondenci mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź.
Źródło: badania własne.

Następnie zapytano o korzyści dla uczelni ze stosowania metody tutoringu. Badani mieli do wyboru 6 odpowiedzi (wykres 3). Najwięcej (90%) było odpowiedzi wskazujących, że korzyścią jest już samo wdrażanie unikatowej formy kształcenia, odchodzącej od schematów, której celem jest interdyscyplinarne kształcenie elit w danej dyscyplinie, gdyż nie tylko podnosi to jakość kształcenia, ale również polepsza konkurencyjność uczelni na rynku edukacyjnym. Kolejne korzyści pod względem liczby wskazań to: wzmocnienie kultury akademickiej poprzez budowanie relacji mistrz–uczeń (80%), efektywna opieka naukowa nad studentami (75%), podniesienie jakości kształcenia oraz wzmocnienie autorytetu nauczyciela akademickiego i rangi pracy dydaktycznej (po 70%). Najmniejszy odsetek wskazań (25%) odnosił się do przypomnienia nauczycielom akademickim o zadaniu kształcenia, a nie tylko prowadzenia badań naukowych. Średni wskaźnik wskazań wymienionych korzyści wynosił ponad 68%, w przypadku pięciu wariantów odpowiedzi wskaźnik był wyższy od średniej, co świadczy o wysokiej ocenie korzyści z tutoringu dla uczelni. Tylko w jednym przypadku wskaźnik był niższy od średniej, ale jest to swego rodzaju potwierdzeniem: (1) że nauczycielom akademickim zaangażowanym w tutoring nie trzeba przypominać o ich obowiązkach dydaktycznych oraz (2) cech wymaganych od tutora (m.in. zaangażowania w proces kształcenia).

Wykres 3. Korzyści dla uczelni ze stosowania metody tutoringu



Wyniki nie sumują się do 100%, gdyż respondenci mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź.
Źródło: badanie własne.

W celu uzyskania pełnej oceny tutoringu akademickiego poproszono tutorów o samodzielne wskazanie problemów/przeszkód występujących w jego realizacji. Poniżej przytoczono wszystkie odpowiedzi, których tutorzy udzielili:

- *organizacja, brak czasu;*
- *mała, a ostatnio wcale, liczba zgłoszeń;*
- *zalecane lektury, np. prasy codziennej, są poza możliwościami finansowymi studenta;*
- *organizacyjne – informacja dotycząca tutoringu itd.;*
- *brak motywacji i zaangażowania ze strony studenta, tłumaczony brakiem czasu (studenci niestacjonarni);*
- *nieterminowość i zabieganie studentów, ich zagubienie, „zaszumienie" – długo trwa wyciszanie studenta,*
- *problem z finansowaniem programu;*

- *organizacyjne – brak pomieszczeń na tutoring;*
- *brak czasu studenta spowodowany pracą zawodową;*
- *brak czasu – inne obowiązki;*
- *brak czasu, przesuwanie terminu spotkań;*
- *nowość metody w zderzeniu z procedurami, ale po pewnym czasie udało się to rozwiązać (czyli kwestie organizacji i zarządzania – dopisek autorów).*

Wśród wymienionych odpowiedzi powtarzają się: brak czasu, zarówno w przypadku studenta, jak i tutora (4 razy na 12), problemy organizacyjne (4 razy), kwestie finansowe, tak po stronie uczelni, jak i studenta (2 razy). Pozostałe 2 problemy dotyczą studentów. Wskazane problemy: (1) pokrywają się z mankamentami tutoringu wymienianymi w literaturze [Witkowska-Tomaszewska 2011, s. 15], (2) należy je potraktować jako podpowiedź, co wymaga dopracowania, modyfikacji/zmian lub poszukania rozwiązania, by metoda tutoringu była skuteczna i podniosła jakość kształcenia.

Nieocenioną pomocą w ulepszaniu metody tutoringu jest znajomość czynników decydujących o jego powodzeniu, dlatego poproszono ekspertów o ich wskazanie. Według badanych są to:

- *możliwość odbywania regularnych spotkań;*
- *szczęście spotkania drugiego człowieka;*
- *autorytet prowadzącego, aktualność i elastyczność w przyjmowaniu wiedzy, otwarty umysł tutora;*
- *osobiste zaangażowanie tutorów, kompetencje, jasne kryteria naboru, czytelna informacja o tej metodzie kształcenia;*
- *autorytet osobisty i formalny tutora; zaangażowanie studenta, satysfakcjonująca współpraca z administracją uczelni;*
- *doświadczenie i kompetencja tutora;*
- *umiejętności dydaktyczne tutora, jego pozytywne nastawienie i otwartość;*
- *chęci tutora i studenta, jasno wyznaczone kryteria tutorialu, zaangażowanie obu stron;*
- *student, który chce poznawać, odkrywać i jest otwarty na nowe wyzwania;*
- *grupa tutorów, która się wzajemnie wspiera i inspiruje;*
- *zaangażowanie, motywacja, zaufanie;*
- *zaangażowanie wszystkich stron procesu: student, nauczyciel akademicki, uczelnia.*

Wśród wymienionych odpowiedzi: 5 dotyczy *stricte* tutora, 2 *stricte* studenta, 3 wspólnie tutora i studentów i 2 kwestii społecznych. Proporcja odpowiedzi (łącznie 8 na 12), w których jest uwzględniony tutor, podkreśla jego rolę w omawianej metodzie i osiąganiu pozytywnych efektów z jej stosowania, wskazując

tym samym, jak ważny jest dobór odpowiednich osób do tej funkcji. Nie należy jednak zapominać o roli studenta w tutoringu, która jest nieco inna niż w powszechnych metodach kształcenia – tu jest on również istotnym czynnikiem determinującym powodzenie tutoringu – o czym świadczy liczba odpowiedzi uwzględniających studenta (łącznie 5).

Eksperci, którzy doświadczyli już pracy metodą tutoringu, są szczególnie predestynowani do wypowiedzenia się na temat przyszłości tutoringu w polskich uczelniach. Dlatego też poproszono ich o wyrażenie opinii. Oto odpowiedzi:

- *pozytywna, idealny system pracy z wyróżniającymi się studentami;*
- *wszystko zależy od studentów! Obserwuję niestety abnegację, tylko jednostki wykazują zainteresowanie;*
- *tutorami powinni zostawać samodzielnie myślący młodzi pracownicy naukowi. Starsi „odlecieli" – utracili kontakt ze zmieniającą się rzeczywistością; tracą kompetencje i autorytet;*
- *to metoda, którą należy wzmacniać i rozwijać;*
- *kosztowna forma prowadzenia zajęć; zależy to od wizji rektora i dziekanów – bez ich wsparcia tutoring się nie rozpowszechni;*
- *myślę, że jest to przyszłość, edukacja spersonalizowana powinna być bardziej powszechna;*
- *teraz „raczkuje", ale w przyszłości stanie się jedną z form nauczania bardziej powszechną i docenianą;*
- *fantastyczne narzędzie pracy; problemem mogą być tylko pieniądze;*
- *będzie się rozwijał;*
- *zdecydowane źródło budowania przewagi konkurencyjnej tych uczelni, które efektywnie zaimplementują ten proces w system kształcenia.*

Wypowiedzi tutorów potwierdzają, ze oceniają oni tę metodę pozytywnie, nie tylko w kontekście istniejącej sytuacji, lecz także najbliższej przyszłości.

Ostatnie pytanie, jakie zadano ekspertom, dotyczyło tego, czy nadal stosują tutoring akademicki. Uzyskano 93% pozytywnych odpowiedzi. Negatywnych odpowiedzi było tylko 7%, co uzasadniono brakiem zgłoszeń studentów. Można zatem powiedzieć, że: (1) korzyści, jakie przynosi nauczycielom stosowanie metody tutoringu, są większe niż problemy z nią związane, bo nie rezygnują z jej kontynuowania; (2) poziom studentów jest za niski w kontekście korzystania z tutoringu, co jeszcze bardziej wskazuje na konieczność podniesienia jakości kształcenia w ogóle.

Podsumowanie

Kształtowanie i stałe podnoszenie jakości kształcenia to jedno z najważniejszych zadań współczesnego szkolnictwa wyższego. Realizacja tego zadania w sytuacji zmian zachodzących w otoczeniu uczelni, w tym na rynku pracy, wymaga różnych działań, modyfikacji i innowacji, m.in. w sposobie/metodach kształcenia studentów. Dotychczasowe tradycyjne metody kształcenia akademickiego w konfrontacji z rzeczywistością okazały się niewystarczające do zapewnienia odpowiedniego poziomu jakości kształcenia w Polsce, dlatego zaistniała potrzeba wprowadzenia nowych. Jedną z takich metod jest tutoring akademicki, przygotowujący studentów do stałego rozwoju poprzez podnoszenie swoich kompetencji, kwalifikacji, wiedzy oraz umiejętnego reagowania na zmiany zachodzące w otoczeniu społeczno-gospodarczym. W naszym kraju jest to metoda stosunkowo nowa, wymagająca upowszechnienia, stąd powstał pomysł przeprowadzenia badań wśród osób ją stosujących, by uzyskać potwierdzenie jej pozytywnego oddziaływania na jakość kształcenia. Wyniki badań umożliwiają sformułowanie następujących wniosków:

- tutoring jest wykorzystywany na różnych uczelniach, kierunkach i w różnych dyscyplinach, co potwierdza jego uniwersalność;
- najczęściej spotykana częstotliwość tutoriali to 2 razy w miesiącu;
- tutoring pozwala odkryć zdolności studentów, których oni sami nie zawsze są świadomi;
- tutorzy wykazali wręcz „książkowe" oddziaływanie tutoringu na rozwój studentów;
- większość studentów jest zbyt słabo przygotowana do korzystania z tej spersonalizowanej formy kształcenia, wymagającej więcej pracy i zaangażowania w porównaniu z kształceniem masowym, co pośrednio potwierdza obniżenie jakości kształcenia na poziomie szkolnictwa podstawowego i średniego;
- eksperci zidentyfikowali korzyści dla studentów i uczelni wynikające ze stosowania tutoringu, a duży odsetek wskazań poszczególnych korzyści pośrednio sugeruje ich wysoką ocenę;
- tutorzy wskazali również problemy/przeszkody występujące w korzystaniu z tutotringu, które (1) pokrywają się z mankamentami wymienianymi w literaturze (2) należy potraktować jako podpowiedź kierunków modyfikacji/zmian czy szukania rozwiązań udoskonalających daną metodę;
- w tutoringu zarówno nauczyciel, jak i student są najważniejszymi czynnikami determinującymi jego skuteczność;

- tutorzy bardzo pozytywnie oceniają możliwości wykorzystywania i rozwoju tutoringu w przyszłości;
- niezmiernie ważny jest dobór osób o odpowiednich cechach i przygotowaniu/doświadczeniu do prowadzenia tutoriali.

Uogólniając, można powiedzieć, że tutoring, pomimo swojej specyficzności i nastawienia na relację mistrz–uczeń, nie jest przeciwieństwem kształcenia masowego, co potwierdzają korzyści uzyskane z jego stosowania właśnie w takiej formie. W istniejących uwarunkowaniach może być jego kontynuacją, dopełnieniem. Dzięki naciskowi na samodzielną pracę, na pobudzanie ciekawości i kreatywności tutoring może w efekcie umożliwiać głębsze i bardziej celne korzystanie z różnych form kształcenia masowego, które realizuje się w czasie wykładów i seminariów, co *suma summarum*, powinno się przełożyć na polepszenie jakości kształcenia na uczelniach. Osiągnięcie tego wymaga, jak wynika z badań, zmian/dostosowań, m.in. organizacyjnych, finansowych, administracyjnych, prawnych, związanych z zarządzaniem uczelniami, ale i czasem nauczycieli i studentów, w zakresie priorytetów i wartości, na różnych poziomach.

Bibliografia

Brzezińska A., Rycielska L. (2009), *Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela*, [w:] M. Budzyński, P. Czekierda, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuski (red.), *Tutoring w szkole między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław, ss. 20–25.

Buchner-Jeziorska A., Boczkowski A. (1996), *Procedury i negocjacje – jakość kształcenia w szkole wyższej*, OMEGA-PRAKSIS, Łódź.

Cichoń M., Piotrowska I. (2012), *Kształtowanie kompetencji kluczowych wśród studentów geografii poprzez metodę projektu, esej geograficzny i recenzję*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej, t. 2, ss. 151–168.

Cichorzewska M. (2014), *Tutoring w kształceniu akademickim*, ,,Edukacja-Technika-Informatyka", nr 5/1, ss. 222–228.

Czekierda P. (2009), *Co możemy zyskać w perspektywie społecznej, wprowadzając tutoring do szkoły?* [w:] M. Budzyński, P. Czekierda, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuski (red.), *Tutoring w szkole między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław, ss. 17–18.

Czekierda P. (2007), *Tutoring jako szansa na odnowę misji polskiego uniwersytetu* [w:] B. Kaczarowska (red.), *Tutoring: w poszukiwaniu metody kształcenia liderów*, Warszawa, Stowarzyszenie Szkoła Liderów, ss. 92–100.

Czekierda P., Fingas B., Szala M. (red.) (2015), *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa, ss. 10–336.

Education and training statistics introduced [online], http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Education_and_training_statistics_introduced, dostęp: 29.05.2018 r.

Europa 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu. Komunikat Komisji Europejskiej, KOM (2010) 2020 wersja ostateczna, Bruksela.

Eurostat (educ_uoe_enrt01) [online], http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?wai=true&dataset=educ_uoe_enrt01.

Figlewicz R. (2002), *Kompleksowe zarządzanie jakością kształcenia w szkolnictwie wyższym na przykładzie Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi*, OW WSHE, Łódź, ss. 7–12.

Grudowski P., Lewandowski K. (2012), *Pojęcie jakości kształcenia i uwarunkowania jej kwantyfikacji w uczelniach wyższych*, ,,Zarządzanie i Finanse", R. 10, nr 3, cz. 1, ss. 397–406.

Jabłońska M., Wróbel I. (2009), *Elementy zarządzania jakością kształcenia w uczelni wyższej*, ,,*Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Zarządzanie*", nr 1, ss. 21–37.

Jelonek M., Skrzyńska J. (2010), *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym – uwagi wstępne*, [w:] W. Przybylski, S. Rudnicki, A. Szwed (red.), *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody, narzędzia, dobre praktyki*, Wyższa Szkoła Europejska im. ks. J. Tischnera, Kraków, ss. 11–34.

Kaczmarek M. (2013), *Tutoring, coaching, mentoring w pracy akademickiej*, Folia Pomeranae Universitatis Technologiae Stetinensi, „Oeconomica", nr 303(72), ss. 72–82.

Karpińska-Musiał B. (2012), *Tutoring akademicki jako rekonstrukcja relacji Uczeń – Mistrz wobec umasowienia kształcenia wyższego. Próba wplecenia koncepcji w kontekst wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia jako jednego z kryteriów akredytacji uczelni wyższych*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe", nr 2/40, ss. 55–70.

Konkluzje Rady z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram Europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia („ET 2020"), Dz.Urz. UE 2009/C 119/02.

Krajewska A., Kowalczuk-Walędziak M. (2014), *Possibilities and Limitations of the Application of Academic Tutoring in Poland*, „Higher Education Studies", vol. 4, no. 3, ss. 9–19.

Kryk B. (2016), *Accomplishment of the EU Lifelong Learning objectives in Poland*, „Oeconomia Copernicana", vol. 7, issue 3, ss. 389–404.

Kryk B. (2017), *Realization of the social goals of the Europe 2020 strategy in the countries of the former Eastern Bloc*, „Viešoji Politika ir Administravimas / Public Policy and Administration", vol. 16, no. 4, ss. 616–627.

Lisiecka K. (2002), *Kreowanie jakości*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Katowice, ss. 187–197.

Mapa drogowa UNESCO dla edukacji artystycznej, Lizbona 2006 [online], http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Mapa_Drogowa.pdf, dostęp: 30.05.2018.

Przekształcamy nasz świat: Agenda na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030 (2015), Rezolucja ONZ, A/RES/70/1.

Przybylska L. (2015), *Dlaczego studenci wchodzą w tutoring?*, „Annales Universitatis Maria Curie-Skłodowska Lublin – Polonia", vol. LXX, z. 1, ss. 153–167.

Publikacja Programu Liderzy Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności [online], http://liderzy.pl/nasze_publikacje.php?id=276&biblioteka, dostęp: 29.05.2018.

Sułkowski (2017), *Fuzje uczelni. Czy w szaleństwie jest metoda?*, PWN, Warszawa, ss. 9–470.

Światowa deklaracja UNESCO Szkolnictwo wyższe w XXI wieku: od wizji do działania (1999), „Nauka i Szkolnictwo Wyższe", nr 14 (5–18).

Szkurłat E. (2011), *Problemy jakości kształcenia geograficznego na tle zmian w kształceniu akademickim w Europie i w Polsce*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG Nr 1, ss. 116–125.

Wawak T., Wawak S. (2001), *Polemiczny głos w sprawie jakości kształcenia w Polsce na przykładzie nauk ekonomicznych*, „Problemy Jakości", nr 10, ss. 23–34.

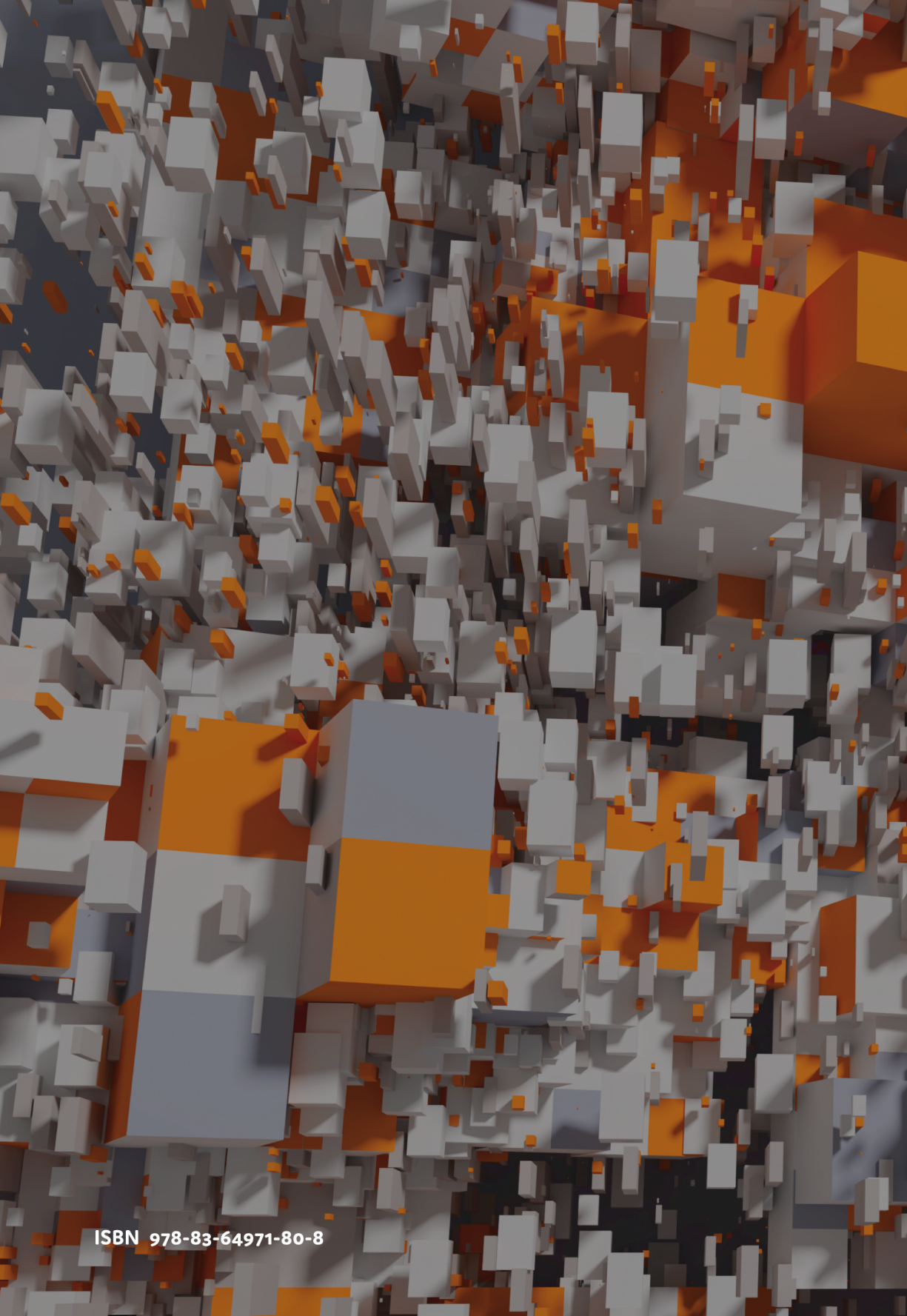
Witkowska-Tomaszewska A. (red.) (2011), *Tutoring jako metoda zarządzania talentami*, Warszawa, ss. 11–245.

Witkowska-Tomaszewska A. (2011), *Czym jest tutoring?* [w:] *Tutoring, metoda zarzdzanie talentami. Z praktyki tutoringu akademickiego*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP w Warszawie, Projekt „Nowoczesny Wykładowca – tutor i coach", Warszawa, ss. 13–19.

World Declaration On Higher Education For The Twenty-First Century: Vision And Action, Paryż 9.10.1998.

Wosik D. (2007), *Systemy zapewnienia jakości w szkolnictwie wyższym – aspekty praktyczne*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań, ss. 11–96.

Wrana M. (2009), *Diagnoza czynników wpływających na jakość kształcenia ustawicznego w formach szkolnych osób dorosłych w województwie śląskim*, Wydawnictwo Instytut Śląski Sp. z o.o., Katowice–Opole.



ISBN 978-83-64971-80-8