

# CENTRUM STUDIÓW NAD POLITYKĄ PUBLICZNĄ



UNIWERSYTET  
IM. ADAMA MICKIEWICZA  
W POZNANIU

## STRATEGIE ZARZĄDZANIA INSTYTUCJONALNEGO: PERCEPCJA PRZEZ KADRĘ AKADEMICKĄ

RAPORT 4  
2024

Dominik Antonowicz



NAUKA DLA  
SPOŁECZEŃSTWA

**Dominik Antonowicz**

---

**STRATEGIE ZARZĄDZANIA  
INSTYTUCJONALNEGO:  
PERCEPCJA PRZEZ KADRĘ  
AKADEMICKĄ**

---



Raport powstał w ramach projektu badawczego Polscy Naukowcy 2022:  
doskonałość naukowa, autonomia badań i społeczna odpowiedzialność nauki  
finansowanego przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego  
(umowa nr NdS/529032/2021/2021 z dnia 24.11.2021)  
w ramach programu Nauka dla Społeczeństwa

**Raporty z Badań – Centrum Studiów nad Polityką Publiczną UAM  
Poznań 2024**

## Spis treści

Wstęp.....	4
Część analityczna.....	5
Tabele dodatkowe.....	17
Reforma ładu akademickiego w oczach rektorów polskich uczelni.....	22
1. Kłopoty z definicją ładu akademickiego.....	24
2. Reformy ładu akademickiego.....	25
3. Kulturowa perspektywa analizy ładu akademickiego.....	29
4. Reforma ładu akademickiego w Polsce.....	30
5. Wyniki badania.....	36
6. Wnioski.....	40
7. Dyskusja.....	40
Bibliografia.....	43
Nota o autorze.....	48

## Wstęp

W części analitycznej tego raportu prezentujemy wybrane wyniki przeprowadzonego badania ankietowego „Polscy Naukowcy 2023” w wybranych przekrojach.

Link do ankiety został wysłany do 65 300 osób, z których 13 694 otworzyło ankietę. Ankietę wypełniło w pełni 11 315 osób, 226 osób wypełniło ją w 50%-99%, a 2 153 osoby wypełniły ją w stopniu mniejszym niż 50%. Ostateczny wskaźnik odpowiedzi wyniósł 20,97%, co należy uznać za dobry wynik dla szczegółowego kwestionariusza, dla którego średni czas wypełnienia wyniósł 40 minut.

Za najbardziej interesujące uznaliśmy następujące przekroje: płeć, grupa wieku (w tym młodzi naukowcy w ujęciu demograficznym: poniżej 40 roku życia). Dziedzina (8 największych w badaniu) oraz typ instytucji (uczelnie, instytuty PAN i inne).

Pełne dane znajdują się w oddzielnym opracowaniu z wynikami ankiety w formie tabelarycznej. W raporcie zachowano pierwotne brzmienie pytań ankietowych oraz numery tabel z opracowania – aby nie komplikować czytania wszystkich raportów i mieć proste odniesienie do wszystkich odpowiedzi w ankiecie, również pominiętych w prezentowanym raporcie.

Aby zachować spójność analiz w poszczególnych raportach (w sumie posługujemy się 150 tabelami) i strukturalnie podobny sposób odczytania, posłużyliśmy się wsparciem generatywnej sztucznej inteligencji w opisach wyników w części analitycznej. W tym sensie część analityczna jest stosunkowo surowym przedstawieniem zebranego materiału. Chodziło nam o to, aby zebrane dane mogły być jak najszerszej wykorzystywane w pracach związanych ze szkolnictwem wyższych – i w teoretycznym i praktycznym myśleniu o nim. Uznaliśmy surowe i ujednocicone podejście za bardziej efektywne od prowadzonych pod różnym kątem analiz w tej części raportu.

Natomiast w drugiej części raportów znajdują się pogłębione analizy wybranych aspektów funkcjonowania polskiej kadry akademickiej – polskich naukowców ze wszystkich sektorów oprócz sektora biznesowego. Zgodnie z celami projektu w pogłębionych analizach korzystamy z danych bibliometrycznych, danych ankietowych i danych gromadzonych przez OPI PIB i udostępnionych UAM na mocy umowy o wykorzystaniu do badań. Ponadto najważniejszym punktem odniesienia dla Polski są analizy prowadzone dla 38 krajów OECD, które pojawiają się w wybranych raportach. Większość pogłębionych prac analitycznych ukazała się drukiem w międzynarodowych czasopismach naukowych w latach 2022-2024 (lub znajduje się w druku).

Prezentacja wyników badania odwołuje się do najważniejszych tabel. Oczywiście pełne dane można przedstawić w dowolnym przekroju i w tym sensie zaprezentowane przekroje są przez nas narzucone. Inaczej można ująć wymiary demograficzne (np. młodzi naukowcy – do 35 roku życia) lub wybrać wyłącznie sektor szkolnictwa wyższego.

Pełen spis pytań ankietowych znajduje się w oddzielnym opracowaniu.

## Część analityczna

**Tabela 74** pokazuje ocenę własnego wpływu na kształtowanie polityki instytucji na poziomie wydziału lub jednostki o podobnej wielkości. Najczęściej respondenci deklarują niewielki wpływ (46,4%), a brak wpływu wskazało 35,1% badanych. Znacznie mniej osób ocenia swój wpływ jako duży (14,6%) lub bardzo duży (4,0%).

Pod względem płci mężczyźni częściej deklarują duży wpływ (15,4% vs. 13,7%) i rzadziej brak wpływu (33,7% vs. 36,5%) w porównaniu do kobiet. Nie ma natomiast różnicy w odsetku osób wskazujących bardzo duży wpływ (4,0%).

Podział według wieku ujawnia wyraźną tendencję – młodszy badacze rzadziej odczuwają wpływ na politykę instytucji. W grupie <40 lat aż 46,5% deklaruje brak wpływu, a jedynie 8,5% ocenia swój wpływ jako duży, podczas gdy w grupie 55+ brak wpływu deklaruje tylko 25,0%, a duży wpływ – 18,7%. Można zatem zauważyć, że wraz z wiekiem rośnie poczucie sprawczości w instytucji.

Zróznicowanie wśród dziedzin wskazuje na pewne różnice. Najmniej wpływu na politykę wydziału odczuwają badacze z nauk medycznych (42,1% wskazuje brak wpływu), a najwięcej – teolodzy, spośród których aż 22,1% deklaruje duży wpływ. Wysoki poziom braku wpływu widoczny jest także w naukach inżynieryjno-technicznych (36,8%) i medycznych (42,1%), podczas gdy w naukach społecznych nieco częściej wskazywany jest duży wpływ (15,9%).

Pod względem typu instytucji największy odsetek osób odczuwających niewielki wpływ odnotowano w PAN (53,3%), choć jednocześnie stosunkowo rzadziej deklarują tam duży (12,9%) lub bardzo duży wpływ (2,4%). W instytucjach innych niż uczelnie i PAN częściej wskazywano bardzo duży wpływ (5,8%).

Podsumowując, tabela 74 pokazuje, że większość akademików odczuwa jedynie niewielki wpływ na politykę instytucji, przy czym poczucie sprawczości rośnie wraz z wiekiem. W PAN dominuje niewielki wpływ, natomiast w naukach teologicznych wyraźnie częściej deklaruje się duży wpływ na politykę wydziału.

**Tabela 74. Pytanie Q29\_2. Jak ocenia Pan(i) swój własny, osobisty wpływ na kształtowanie polityki Pani/a instytucji? – Na poziomie wydziału lub jednostki o podobnej wielkości**

		Jak ocenia Pan(i) swój własny, osobisty wpływ na kształtowanie polityki Pani/a instytucji? – Na poziomie wydziału lub jednostki o podobnej wielkości				
		Brak wpływu	Niewielki wpływ	Duży wpływ	Bardzo duży wpływ	Ogółem
Płeć	Ogółem	35,1	46,4	14,6	4,0	N=9148
	M	33,7	46,9	15,4	4,0	N=4702
	K	36,5	45,8	13,7	4,0	N=4446
Grupa wieku	<40	46,5	43,0	8,5	2,1	N=2385
	40-54	34,0	45,6	15,7	4,6	N=4468
	55+	25,0	51,6	18,7	4,8	N=2273
Dziedzina	HUM	34,9	47,1	13,8	4,2	N=1150
	INŻTECH	36,8	45,9	13,7	3,5	N=2020
	MED	42,1	41,3	13,8	2,8	N=1666
	ROL	34,2	46,4	16,5	3,0	N=363
	SPOŁ	30,8	47,8	15,9	5,5	N=2749
	ŚCIPRZ	33,2	50,0	13,7	3,1	N=1105
	TEO	20,5	52,6	22,1	4,8	N=71
	WET	37,7	43,9	15,8	2,6	N=22
Typ instytucji	Uczelnie	35,2	46,2	14,6	4,0	N=8596
	PAN	31,4	53,3	12,9	2,4	N=260
	Inne	35,3	44,5	14,5	5,8	N=292

**Tabela 75** pokazuje ocenę własnego wpływu na kształtowanie polityki instytucji na poziomie całej organizacji. Wyniki wskazują, że zdecydowana większość respondentów nie odczuwa istotnej sprawczości – aż 61,9% deklaruje brak wpływu, a 31,1% niewielki wpływ. Duży wpływ wskazało jedynie 5,5% badanych, a bardzo duży – 1,5%.

Pod względem płci nie widać istotnych różnic – zarówno kobiety, jak i mężczyźni w równym stopniu deklarują brak wpływu (61,9%). Kobiety nieco częściej oceniają swój wpływ jako duży (5,9% vs. 5,1%), natomiast mężczyźni częściej wskazują bardzo duży wpływ (1,8% vs. 1,3%).

Podział według wieku pokazuje istotną tendencję – w grupie najmłodszych badaczy (<40 lat) dominują deklaracje braku wpływu (71,2%), a jedynie 2,9% ocenia swój wpływ jako duży i 1,0% jako bardzo duży. Wraz z wiekiem odsetek osób odczuwających brak wpływu maleje – w grupie 40-54 lat wynosi 62,3%, a wśród najstarszych badaczy (55+) już tylko 51,4%. W tej ostatniej grupie rośnie natomiast odsetek osób deklarujących duży wpływ (7,4%) i bardzo duży (2,2%).

Podział według dziedziny naukowej ujawnia pewne różnice. Najwyższy brak wpływu deklarują naukowcy z nauk inżynieryjno-technicznych (65,8%) oraz ścisłych i przyrodniczych (62,6%), a najniższy – teolodzy (47,7%). Teologia wyróżnia się również najwyższym odsetkiem osób wskazujących niewielki wpływ (44,5%). Największy udział badaczy deklarujących duży wpływ występuje w naukach rolniczych (7,7%) oraz wśród teologów (7,8%).

Pod względem typu instytucji widać, że w Polskiej Akademii Nauk (PAN) oraz w innych instytucjach niż uczelnie poczucie wpływu jest większe. W PAN 7,6% badanych deklaruje duży wpływ, a 2,8% bardzo duży, natomiast w innych instytucjach wskaźniki te wynoszą odpowiednio 9,2% i 3,2%. Dla porównania, wśród pracowników uczelni tylko 5,3% deklaruje duży wpływ, a 1,4% bardzo duży.

Podsumowując, tabela 75 pokazuje, że wpływ na politykę całej instytucji jest postrzegany jako ograniczony, zwłaszcza przez młodszych naukowców oraz osoby pracujące w uczelniach. W PAN oraz instytucjach spoza uczelni poczucie sprawczości jest wyraźnie wyższe, podobnie jak wśród naukowców z dziedzin rolniczych i teologicznych.

**Tabela 75. Pytanie Q29\_3. Jak ocenia Pan(i) swój własny, osobisty wpływ na kształtowanie polityki Pani/a instytucji? – Na poziomie całej instytucji**

		Jak ocenia Pan(i) swój własny, osobisty wpływ na kształtowanie polityki Pani/a instytucji? – Na poziomie całej instytucji				
		Brak wpływu	Niewielki wpływ	Duży wpływ	Bardzo duży wpływ	Ogółem
Płeć	Ogółem	61,9	31,1	5,5	1,5	N=9155
	M	61,9	31,3	5,1	1,8	N=4705
	K	61,9	31,0	5,9	1,3	N=4450
Grupa wieku	<40	71,2	24,9	2,9	1,0	N=2388
	40-54	62,3	30,4	5,8	1,5	N=4472
	55+	51,4	39,0	7,4	2,2	N=2273
Dziedzina	HUM	62,5	31,9	4,6	1,1	N=1148
	INŻTECH	65,8	28,0	4,6	1,6	N=2017
	MED	62,8	29,3	6,3	1,6	N=1671
	ROL	54,8	35,9	7,7	1,6	N=361
	SPOŁ	59,2	32,7	6,1	2,0	N=2757
	ŚCIPRZ	62,6	32,4	4,2	,8	N=1107
	TEO	47,7	44,5	7,8	,0	N=72
	WET	67,5	23,0	7,6	1,9	N=22
Typ instytucji	Uczelnie	62,3	31,0	5,3	1,4	N=8596
	PAN	55,9	33,8	7,6	2,8	N=264
	Inne	55,6	31,9	9,2	3,2	N=295



**Tabela 135** przedstawia odpowiedzi na pytanie dotyczące motywacji do pracy naukowej, a konkretnie tego, czy tworzenie nowej wiedzy daje badaczom satysfakcję. Wyniki wskazują, że jest to kluczowy czynnik motywacyjny dla większości respondentów – aż 83,8% badanych ocenia go pozytywnie (kategorie 4 i 5), w tym ponad połowa (53,7%) w najwyższym stopniu. Zaledwie 4,2% badanych deklaruje, że nie czerpie z tego satysfakcji (kategorie 1 i 2).

Pod względem płci kobiety częściej niż mężczyźni wskazują, że tworzenie nowej wiedzy jest dla nich bardzo satysfakcjonujące (55,2% vs. 52,2%). Jednocześnie mężczyźni częściej plasują się w środkowej kategorii (11,6% vs. 12,5% u kobiet), co może sugerować nieco bardziej zróżnicowany poziom motywacji w tej grupie.

Podział według wieku pokazuje, że satysfakcja z tworzenia wiedzy rośnie wraz z doświadczeniem zawodowym. W najmłodszej grupie badaczy (<40 lat) odsetek osób oceniających ten czynnik najwyżej wynosi 48,7%, natomiast w grupie 55+ już 58,8%. Warto zauważyć, że najstarsza grupa rzadziej niż młodsze wskazuje kategorie niskie (1 i 2), co może sugerować większą stabilność w postrzeganiu sensu pracy naukowej.

Podział według dziedziny naukowej ujawnia wyraźne różnice. Najwyższą satysfakcję z tworzenia wiedzy odczuwają naukowcy z nauk humanistycznych (65,5% w kategorii 5), ścisłych i przyrodniczych (61,8%) oraz teologii (59,4%). Najniższą deklarują badacze z nauk inżynierijno-technicznych (46,5%), weterynarii (49,0%) oraz nauk społecznych (50,9%), choć i w tych grupach dominuje pozytywna ocena. Interesującym przypadkiem jest medycyna, gdzie odsetek wskazań najwyższej kategorii wynosi 52,4%, ale jednocześnie 4,1% respondentów deklaruje brak satysfakcji (kategorie 1 i 2), co jest jednym z wyższych wyników wśród dziedzin.

Pod względem typu instytucji najwyższą satysfakcję z tworzenia wiedzy deklarują badacze z Polskiej Akademii Nauk (65,7% w kategorii 5), co może wynikać z większego skupienia tej instytucji na badaniach. Wśród pracowników uczelni wynik ten jest niższy (52,4%), co może sugerować, że większe obciążenie dydaktyczne wpływa na ich odczucia. W instytucjach innych niż uczelnie i PAN odsetek ten wynosi 53,7%, co plasuje je pomiędzy tymi dwiema grupami.

Podsumowując, tabela 135 pokazuje, że tworzenie nowej wiedzy jest jednym z głównych źródeł satysfakcji w pracy naukowej, szczególnie dla doświadczonych badaczy oraz pracowników PAN. Największe różnice widoczne są w podziale na dziedziny naukowe – naukowcy z nauk humanistycznych, ścisłych i przyrodniczych oraz teologii czerpią z niej największą satysfakcję, podczas gdy w naukach technicznych i społecznych nieco częściej pojawiają się bardziej neutralne lub niższe oceny.

**Tabela 135. Pytanie Q37\_1. Co Panią/Pana motywuje do pracy naukowej? –  
Tworzenie nowej wiedzy daje mi ogromną satysfakcję**

		Co Panią/Pana motywuje do pracy naukowej? – Tworzenie nowej wiedzy daje mi ogromną satysfakcję					
		Wcale 1	2	3	4	W bardzo dużym stopniu 5	Ogółem
Płeć	Ogółem	1,2	3,0	12,0	30,1	53,7	N=10935
	M	1,3	3,2	11,6	31,7	52,2	N=5632
	K	1,1	2,8	12,5	28,3	55,2	N=5304
Grupa wieku	<40	1,4	4,3	12,7	32,8	48,7	N=2915
	40-54	1,4	2,7	12,9	29,3	53,7	N=5227
	55+	,5	2,2	9,8	28,6	58,8	N=2767
Dziedzina	HUM	1,1	2,2	9,0	22,1	65,5	N=1357
	INŻTECH	1,4	3,7	14,0	34,4	46,5	N=2369
	MED	1,2	4,1	13,7	28,6	52,4	N=2087
	ROL	1,5	3,9	12,3	30,2	52,1	N=498
	SPOŁ	1,4	2,6	12,4	32,8	50,9	N=2990
	ŚCIPRZ	,6	1,8	8,8	27,1	61,8	N=1531
	TEO	,0	,0	10,7	29,9	59,4	N=77
	WET	1,1	5,3	12,7	31,9	49,0	N=27
Typ instytucji	Uczelnie	1,2	3,1	12,4	30,8	52,4	N=9017
	PAN	,4	2,2	7,7	24,0	65,7	N=980
	Inne	1,7	2,9	12,8	28,9	53,7	N=939

**Tabela 136** przedstawia odpowiedzi na pytanie o to, czy badacze uważają swoją pracę naukową za ekscytującą. Wyniki wskazują, że większość respondentów czerpie z niej entuzjazm – 70,1% ocenia ten aspekt pozytywnie (kategorie 4 i 5), w tym 34,8% w najwyższym stopniu. Z kolei jedynie 9,2% respondentów nie uważa swojej pracy za ekscytującą (kategorie 1 i 2), co sugeruje, że brak motywacji w tym zakresie jest rzadkością.

Pod względem płci kobiety nieco częściej niż mężczyźni oceniają swoją pracę jako bardzo ekscytującą (37,7% vs. 32,2%), natomiast mężczyźni częściej wybierają ocenę 4 (37,5% vs. 33,0%). Może to wskazywać, że kobiety w większym stopniu angażują się emocjonalnie w swoją działalność naukową.

Podział według wieku ujawnia interesujący wzorzec – im starsi badacze, tym częściej uważają swoją pracę za ekscytującą. W grupie 55+ najwyższą ocenę wystawiło 38,2% respondentów, podczas gdy wśród najmłodszych (<40 lat) odsetek ten wynosi 33,6%. Jednocześnie w najmłodszej grupie nieco częściej występują oceny niskie (3,2% w kategorii 1, wobec 1,1% w grupie 55+), co może sugerować, że młodszy badacze są bardziej sceptyczni lub jeszcze nie znaleźli swojej niszy naukowej.

Podział według dziedziny naukowej ujawnia istotne różnice. Największy entuzjazm deklarują naukowcy z nauk humanistycznych (46,2% w kategorii 5), nauk ścisłych i przyrodniczych (44,7%) oraz PAN (45,4%), co sugeruje, że praca w tych obszarach częściej dostarcza ekscytujących wyzwań. Na przeciwnym biegunie znajdują się nauki inżynierijno-techniczne, gdzie najwyższą ocenę przyznało tylko 27,2% badanych, a stosunkowo duży odsetek (10,1%) nie uważa swojej pracy za ekscytującą (kategorie 1 i 2). Wysoka częstość neutralnych ocen (3) w tej grupie (23,5%) może wskazywać na bardziej pragmatyczne podejście do nauki.

Pod względem typu instytucji najczęściej ekscytację pracą deklarują badacze z PAN (45,4% w kategorii 5), co koreluje z ich dużą orientacją na badania (zob. tabela 13). Wśród pracowników uczelni wynik ten wynosi 33,8%, co może wynikać z większego obciążenia dydaktycznego. W instytucjach innych niż PAN i uczelnie odsetek ten jest niemal identyczny (33,9%).

Podsumowując, tabela 136 pokazuje, że większość naukowców czerpie dużą satysfakcję ze swojej pracy, jednak istnieją istotne różnice między grupami. Starsi badacze i osoby pracujące w PAN częściej oceniają swoją pracę jako ekscytującą, natomiast w naukach inżynierijno-technicznych częściej występują bardziej neutralne oceny. Wyniki sugerują, że chociaż nauka dla wielu jest źródłem pasji, poziom tej ekscytacji zależy od dziedziny i środowiska pracy.

**Tabela 136. Pytanie Q37\_2. Co Panią/Pana motywuje do pracy naukowej? –  
Uważam, że moja praca jest ekscytująca**

		Co Panią/Pana motywuje do pracy naukowej? – Uważam, że moja praca jest ekscytująca					
		Wcale 1	2	3	4	W bardzo dużym stopniu 5	Ogółem
Płeć	Ogółem	2,3	6,9	20,6	35,3	34,8	N=10922
	M	2,2	7,1	20,9	37,5	32,2	N=5626
	K	2,5	6,7	20,2	33,0	37,7	N=5297
Grupa wieku	<40	3,2	8,4	20,5	34,4	33,6	N=2915
	40-54	2,5	7,0	21,7	34,9	33,8	N=5221
	55+	1,1	5,1	18,5	37,1	38,2	N=2760
Dziedzina	HUM	2,5	5,0	13,3	33,0	46,2	N=1358
	INŻTECH	2,9	7,2	23,5	39,1	27,2	N=2362
	MED	2,2	8,0	22,6	33,3	33,9	N=2081
	ROL	3,0	8,0	20,7	37,0	31,3	N=498
	SPOŁ	2,2	8,0	22,1	35,7	32,0	N=2989
	ŚCIPRZ	1,6	4,5	16,5	32,6	44,7	N=1530
	TEO	,0	1,3	23,2	45,2	30,3	N=77
	WET	2,1	7,8	27,2	26,8	36,1	N=27
Typ instytucji	Uczelnie	2,5	7,1	21,0	35,5	33,8	N=9006
	PAN	1,4	4,8	16,5	31,9	45,4	N=982
	Inne	1,7	7,1	20,5	36,8	33,9	N=935

**Tabela 138** analizuje wewnętrzną motywację do pracy naukowej, wskazując, że jest ona silnym czynnikiem napędzającym badaczy. Aż 78,1% respondentów ocenia swoją motywację pozytywnie (kategorie 4 i 5), a 43,0% w najwyższym stopniu. Z kolei brak wewnętrznej motywacji (kategorie 1 i 2) deklaruje jedynie 6,4% badanych, co potwierdza, że w nauce przeważają osoby zaangażowane i czerpiące satysfakcję z własnej pracy.

Pod względem płci kobiety nieco częściej niż mężczyźni deklarują bardzo silną wewnętrzną motywację (44,3% vs. 41,8%), natomiast mężczyźni częściej wybierają ocenę 4 (36,7% vs. 33,4%). Może to sugerować, że kobiety bardziej identyfikują się z pasją naukową, natomiast u mężczyzn występuje bardziej zróżnicowany poziom motywacji.

Z perspektywy wieku najsilniejsza wewnętrzna motywacja występuje wśród starszych badaczy – w grupie 55+ aż 45,6% wskazuje ocenę 5, podczas gdy wśród najmłodszych (<40 lat) odsetek ten wynosi 41,5%. Równocześnie najmłodsza grupa częściej wybiera niskie wartości (7,7% dla kategorii 1 i 2), co może sugerować, że na początkowym etapie kariery badawczej występują większe wątpliwości co do własnej roli w nauce.

Podział według dziedziny naukowej wskazuje, że najwyższą wewnętrzną motywację mają naukowcy z nauk humanistycznych (53,0% w kategorii 5), co pokrywa się z wynikami dotyczącymi satysfakcji z tworzenia wiedzy (zob. tabela 135). Podobnie wysoką motywację wykazują badacze z nauk ścisłych i przyrodniczych (42,6%). Na przeciwnym biegunie znajdują się naukowcy z nauk rolniczych (36,5% w kategorii 5), a także inżynierowie i technolodzy (37,1%), gdzie częściej występują oceny neutralne (3) i umiarkowanie pozytywne (4), co sugeruje bardziej pragmatyczne podejście do nauki.

Pod względem typu instytucji najsilniejszą wewnętrzną motywację deklarują badacze z PAN (48,1% w kategorii 5), co koresponduje z ich dużą orientacją na działalność badawczą (zob. tabela 13). Wśród pracowników uczelni odsetek ten wynosi 42,3%, natomiast w instytucjach innych niż PAN i uczelnie – 44,7%.

Podsumowując, tabela 138 pokazuje, że wewnętrzna motywacja jest kluczowym czynnikiem w pracy naukowej, przy czym jej poziom różni się w zależności od dziedziny nauki i etapu kariery. Najsilniejszą motywację wykazują badacze humanistyczni i pracownicy PAN, a najmłodsza grupa wiekowa częściej deklaruje wątpliwości co do swojej motywacji. Wyniki te potwierdzają, że praca naukowa jest głównie napędzana wewnętrznym zaangażowaniem i pasją.

**Tabela 138. Pytanie Q37\_4. Co Panią/Pana motywuje do pracy naukowej? –  
Wewnętrzna motywacja**

		Co Panią/Pana motywuje do pracy naukowej? – Wewnętrzna motywacja					
		Wcale 1	2	3	4	W bardzo dużym stopniu 5	Ogółem
Płeć	Ogółem	1,8	4,6	15,5	35,1	43,0	N=10926
	M	1,7	4,8	15,0	36,7	41,8	N=5629
	K	1,9	4,4	15,9	33,4	44,3	N=5297
Grupa wieku	<40	2,5	5,2	16,0	34,9	41,5	N=2915
	40-54	1,8	5,1	15,6	34,9	42,6	N=5225
	55+	,9	3,2	14,5	35,8	45,6	N=2760
Dziedzina	HUM	2,0	3,8	12,9	28,3	53,0	N=1357
	INŻTECH	2,2	4,9	17,2	38,6	37,1	N=2365
	MED	1,7	5,6	15,5	35,8	41,5	N=2084
	ROL	3,0	7,7	17,7	35,1	36,5	N=496
	SPOŁ	1,6	4,0	15,4	33,4	45,7	N=2994
	ŚCIPRZ	1,1	4,0	15,2	37,0	42,6	N=1529
	TEO	,0	,0	1,7	59,1	39,2	N=76
	WET	3,9	3,9	12,8	39,2	40,1	N=27
Typ instytucji	Uczelnie	1,8	4,6	16,1	35,3	42,3	N=9010
	PAN	2,0	5,0	11,4	33,6	48,1	N=978
	Inne	1,5	4,6	14,1	35,1	44,7	N=938

**Tabela 139** przedstawia wpływ presji zewnętrznej (instytucjonalnej) na motywację do pracy naukowej. Wyniki wskazują, że dla większości badaczy presja ta nie jest głównym motorem działania – aż 48,6% respondentów zaznaczyło kategorie 1 i 2 (czyli brak lub niski poziom wpływu presji instytucjonalnej), podczas gdy jedynie 20,5% oceniło ją wysoko (kategorie 4 i 5). Oznacza to, że dominująca grupa naukowców nie postrzega wymagań instytucjonalnych jako kluczowego czynnika wpływającego na ich pracę.

Pod względem płci kobiety częściej niż mężczyźni odczuwają silną presję instytucjonalną – 24,4% kobiet zaznaczyło kategorie 4 i 5, w porównaniu do 16,9% mężczyzn. Mężczyźni natomiast częściej deklarują, że presja nie ma dla nich większego znaczenia – 52,6% wskazało kategorie 1 i 2 (wobec 44,6% wśród kobiet). Może to sugerować, że kobiety w środowisku akademickim są bardziej narażone na naciski związane z wymogami instytucjonalnymi.

Podział wiekowy ukazuje, że najmłodsza grupa naukowców (<40 lat) częściej niż starsze roczniki odczuwa presję instytucjonalną jako niewielką lub żadną (53,4% wskazało kategorie 1 i 2). Z kolei naukowcy w wieku 40-54 lat i 55+ są bardziej podzieleni – presję jako umiarkowaną lub dużą odczuwa około 20% respondentów w każdej z tych grup.

Zróznicowanie między dziedzinami wskazuje, że presja instytucjonalna najmocniej dotyka naukowców z nauk rolniczych (25,9% zaznaczyło kategorie 4 i 5), a także inżynierów i medyków (odpowiednio 22,5% i 21,8%). Z kolei naukowcy z nauk ścisłych i przyrodniczych rzadziej czują presję – 55,2% deklaruje, że nie wpływa ona na ich motywację (kategorie 1 i 2). Interesującym przypadkiem są teolodzy – w tej grupie dominują oceny środkowe (39,2% w kategorii 3), a silną presję (kategoria 5) deklaruje jedynie 2,8%.

W kontekście instytucji najbardziej narażeni na presję instytucjonalną są pracownicy PAN – aż 54,4% zaznaczyło kategorie 1 i 2, co sugeruje, że w instytutach PAN wymagania instytucjonalne są mniej odczuwalne niż na uczelniach. Wśród pracowników uczelni sytuacja jest bardziej zróżnicowana – 21,2% odczuwa silną presję (kategorie 4 i 5), a 47,9% twierdzi, że jest ona niewielka lub żadna.

Podsumowując, tabela 139 pokazuje, że presja instytucjonalna nie jest dominującym czynnikiem motywującym do pracy naukowej. Wpływa ona jednak bardziej na kobiety niż na mężczyzn, a także na niektóre dziedziny (rolnictwo, inżynierię i medycynę). Wyniki te sugerują, że w wielu przypadkach naukowcy kierują się innymi, bardziej wewnętrznymi czynnikami motywacyjnymi, co potwierdzają wcześniejsze analizy dotyczące satysfakcji z tworzenia nowej wiedzy (zob. tabela 135) i wewnętrznej motywacji (zob. tabela 138).

**Tabela 139. Pytanie Q37\_5. Co Panią/Pana motywuje do pracy naukowej? –  
Presja zewnętrzna (instytucjonalna)**

		Co Panią/Pana motywuje do pracy naukowej? – Presja zewnętrzna (instytucjonalna)					
		Wcale 1	2	3	4	W bardzo dużym stopniu 5	Ogółem
Płeć	Ogółem	21,5	27,1	30,8	14,9	5,6	N=10866
	M	22,9	29,7	30,5	13,1	3,8	N=5595
	K	20,2	24,4	31,1	16,9	7,5	N=5271
Grupa wieku	<40	26,4	27,0	28,2	12,6	5,8	N=2898
	40-54	19,7	27,0	31,5	16,1	5,7	N=5200
	55+	19,9	27,6	32,1	15,3	5,2	N=2740
Dziedzina	HUM	21,9	27,8	33,5	12,5	4,3	N=1347
	INŻTECH	19,5	27,1	30,9	16,0	6,5	N=2354
	MED	21,0	26,4	30,8	15,6	6,2	N=2074
	ROL	20,8	25,6	27,8	16,1	9,8	N=494
	SPOŁ	21,3	26,7	30,8	15,8	5,4	N=2973
	ŚCIPRZ	26,2	29,0	28,9	12,1	3,9	N=1520
	TEO	14,8	27,0	39,2	16,1	2,8	N=76
	WET	20,3	24,6	28,8	21,7	4,5	N=27
Typ instytucji	Uczelnie	20,8	27,1	30,8	15,3	5,9	N=8966
	PAN	26,7	27,7	31,4	11,0	3,2	N=974
	Inne	22,9	26,8	30,4	15,1	4,8	N=926



## Tabele dodatkowe

Tabela 137. Pytanie Q37\_3. Co Panią/Pana motywuje do pracy naukowej? –  
Badania wzmacniają moją renomę naukową

		Co Panią/Pana motywuje do pracy naukowej? – Badania wzmacniają moją renomę naukową					Ogółem
		Wcale 1	2	3	4	W bardzo dużym stopniu 5	
Płeć	Ogółem	5,1	11,2	27,8	33,3	22,7	N=10888
	M	5,5	11,2	27,8	34,3	21,2	N=5617
	K	4,6	11,1	27,8	32,3	24,2	N=5271
Grupa wieku	<40	6,3	11,7	27,5	32,9	21,6	N=2906
	40-54	5,0	11,0	28,0	32,9	23,1	N=5207
	55+	3,9	10,9	27,8	34,5	23,0	N=2748
Dziedzina	HUM	5,8	10,8	28,7	26,3	28,4	N=1347
	INŻTECH	5,2	10,9	30,3	33,9	19,8	N=2359
	MED	3,9	10,8	26,1	35,7	23,5	N=2076
	ROL	4,1	10,3	25,5	35,0	25,1	N=495
	SPOŁ	5,4	11,6	26,9	34,7	21,4	N=2981
	ŚCIPRZ	5,5	11,8	27,6	32,6	22,6	N=1527
	TEO	3,1	11,3	37,6	25,5	22,5	N=77
	WET	9,5	10,8	19,2	30,7	29,8	N=27
Typ instytucji	Uczelnie	5,2	10,9	28,2	33,6	22,2	N=8980
	PAN	4,5	13,2	26,3	30,0	26,0	N=977
	Inne	4,8	11,2	25,7	34,2	24,1	N=931

**Tabela 140. Pytanie Q37\_6. Co Panią/Pana motywuje do pracy naukowej? –  
Jedyny sposób na osiągnięcie celów związanych z karierą akademicką**

		Co Panią/Pana motywuje do pracy naukowej? – Jedyny sposób na osiągnięcie celów związanych z karierą akademicką					Ogółem
		Wcale 1	2	3	4	W bardzo dużym stopniu 5	
Płeć	Ogółem	16,9	19,9	29,6	21,9	11,7	N=10823
	M	17,8	20,8	30,4	20,9	10,0	N=5584
	K	15,9	19,0	28,7	22,9	13,5	N=5239
Grupa wieku	<40	16,8	19,1	28,2	21,3	14,7	N=2897
	40-54	15,9	19,5	30,3	23,1	11,2	N=5181
	55+	18,9	21,8	29,9	20,1	9,2	N=2718
Dziedzina	HUM	20,3	20,8	30,3	17,3	11,3	N=1334
	INŻTECH	14,2	19,5	31,0	22,5	12,8	N=2347
	MED	14,9	20,1	28,1	23,8	13,0	N=2062
	ROL	13,9	19,8	28,5	22,8	15,0	N=490
	SPOŁ	16,8	19,3	29,7	23,7	10,6	N=2972
	ŚCIPRZ	21,9	20,6	29,1	18,6	9,7	N=1516
	TEO	19,4	29,0	30,0	16,2	5,4	N=76
	WET	18,4	14,2	16,5	29,1	21,8	N=27
Typ instytucji	Uczelnie	16,0	19,3	29,8	22,6	12,2	N=8940
	PAN	22,8	23,1	27,8	16,2	10,1	N=966
	Inne	19,3	22,9	29,1	20,4	8,3	N=918

**Tabela 141. Pytanie Q37\_7. Co Panią/Pana motywuje do pracy naukowej? –  
Stabilność finansowa/ekonomiczna**

		Co Panią/Pana motywuje do pracy naukowej? – Stabilność finansowa/ekonomiczna					
		Wcale 1	2	3	4	W bardzo dużym stopniu 5	Ogółem
Płeć	Ogółem	20,1	21,9	27,7	20,2	10,1	N=10883
	M	19,5	22,7	28,6	20,0	9,1	N=5614
	K	20,8	21,1	26,7	20,4	11,0	N=5268
Grupa wieku	<40	25,9	19,7	23,4	19,6	11,5	N=2899
	40-54	18,2	22,4	28,3	20,6	10,5	N=5209
	55+	17,5	23,5	31,4	19,9	7,7	N=2749
Dziedzina	HUM	18,0	20,6	31,8	19,7	9,8	N=1345
	INŻTECH	17,6	20,3	28,2	21,2	12,6	N=2362
	MED	28,2	24,1	23,4	16,1	8,2	N=2076
	ROL	14,5	19,6	26,6	24,3	15,1	N=495
	SPOŁ	18,1	22,8	28,1	21,8	9,3	N=2979
	ŚCIPRZ	21,4	21,4	28,7	19,9	8,7	N=1522
	TEO	5,4	28,2	32,3	25,9	8,2	N=77
	WET	17,4	18,0	27,5	25,1	12,0	N=27
Typ instytucji	Uczelnie	18,7	21,6	28,5	21,1	10,1	N=8975
	PAN	27,1	24,5	23,3	16,3	8,8	N=975
	Inne	26,4	22,3	24,8	15,7	10,8	N=932

**Tabela 142. Pytanie Q37\_8. Co Panią/Pana motywuje do pracy naukowej? –  
Stabilność zatrudnienia**

		Co Panią/Pana motywuje do pracy naukowej? – Stabilność zatrudnienia					
		Wcale 1	2	3	4	W bardzo dużym stopniu 5	Ogółem
Płeć	Ogółem	13,2	15,9	28,4	28,3	14,2	N=10870
	M	13,3	16,4	29,3	28,9	12,2	N=5607
	K	13,2	15,4	27,4	27,5	16,5	N=5263
Grupa wieku	<40	19,4	15,2	25,2	26,1	14,1	N=2902
	40-54	10,9	16,1	29,6	28,7	14,6	N=5199
	55+	10,9	16,3	29,5	29,6	13,7	N=2743
Dziedzina	HUM	12,4	15,2	29,6	27,5	15,3	N=1344
	INŻTECH	11,1	14,7	27,4	31,0	15,8	N=2358
	MED	17,6	18,6	27,0	24,1	12,7	N=2071
	ROL	9,9	13,8	25,0	31,4	19,9	N=494
	SPOŁ	13,1	15,8	29,2	29,1	12,8	N=2977
	ŚCIPRZ	13,0	15,1	30,3	27,4	14,2	N=1522
	TEO	4,3	21,9	33,6	31,6	8,6	N=77
WET	10,2	16,4	24,5	31,9	17,0	N=27	
Typ instytucji	Uczelnie	12,7	15,5	28,3	29,2	14,3	N=8969
	PAN	12,6	17,9	31,3	24,1	14,1	N=972
	Inne	18,9	17,8	25,8	23,6	13,9	N=929

**Tabela 143. Pytanie Q37\_9. Co Panią/Pana motywuje do pracy naukowej? –  
Wpływ na zmiany w świecie rzeczywistym poprzez badania naukowe**

		Co Panią/Pana motywuje do pracy naukowej? – Wpływ na zmiany w świecie rzeczywistym poprzez badania naukowe					
		Wcale 1	2	3	4	W bardzo dużym stopniu 5	Ogółem
Płeć	Ogółem	13,1	17,5	25,9	25,8	17,7	N=10836
	M	14,8	18,7	25,6	26,0	14,9	N=5594
	K	11,2	16,2	26,2	25,6	20,7	N=5242
Grupa wieku	<40	12,9	15,9	25,0	26,8	19,4	N=2896
	40-54	12,7	17,1	26,2	26,1	17,9	N=5184
	55+	13,9	19,9	26,5	24,1	15,7	N=2730
Dziedzina	HUM	21,0	19,7	25,1	18,8	15,4	N=1323
	INŻTECH	10,7	17,8	25,5	27,8	18,2	N=2353
	MED	10,7	16,3	24,9	26,6	21,5	N=2074
	ROL	9,8	15,5	28,2	28,5	18,1	N=493
	SPOŁ	13,2	18,0	26,6	25,6	16,7	N=2974
	ŚCIPRZ	14,0	16,2	26,5	27,0	16,3	N=1517
	TEO	4,7	21,4	29,3	34,1	10,5	N=77
	WET	17,8	17,2	21,2	23,7	20,1	N=27
Typ instytucji	Uczelnie	13,3	18,0	26,0	25,4	17,3	N=8937
	PAN	13,3	16,6	24,8	26,2	19,1	N=969
	Inne	10,2	13,8	26,2	29,2	20,5	N=930

## Reforma ładu akademickiego w oczach rektorów polskich uczelni

W 2018 roku *Ustawa Prawo o Szkolnictwie Wyższym i Nauce* (Ustawa 2.0) zmodernizowała ładu akademicki instytucji szkolnictwa wyższego w Polsce nadając im znacznie szerszy zakres autonomii w definiowaniu własnej struktury organizacyjnej, ale również wprowadzając nowy (obowiązkowy) organ – rady uczelni. Niniejszy raport podejmuje złożony problem adaptacji i funkcjonowania rad uczelni, o ile bowiem powstało szereg prac dotyczących rozwiązań legislacyjnych, strukturalnych i organizacyjnych, to jednocześnie niewiele wiadomo o tym, jak funkcjonują rad uczelni i w jaki sposób wpisują się w humboldtowską tradycję akademicką. Raport zawiera wyniki badań empirycznych opublikowane wcześniej w artykule “A cultural perspective of higher education governance reform in Poland: divergent interpretations by rectors across distinct categories of universities” oraz w mniejszym stopniu “Impact of university councils on the core academic values of Polish universities: limited but benign” przedstawione i dyskutowane w szerszym kontekście dyskusji o ładzie akademickim.

W centrum zainteresowania studium znajduje się zmiana organizacyjna polegająca na adaptacji nowego organu w ustroju uczelni przez rektorów polskich uczelni (Maj- Czerwiec 2021). W tym celu przeprowadzono badania ankietowe wśród rektorów wszystkich polskich publicznych uczelni podzielonych na trzy kategorie instytucji szkolnictwa wyższego (klasyczne uczelnie akademickie, profilowane uczelnie akademickie i publiczne uczelnie zawodowe), dlatego aby zbadać, czy i w jaki sposób odmienne środowiska instytucjonalne wpływają na postrzeganie nowego modelu ustroju uczelni.

W ten sposób raport oparty na empirycznych badaniach (Antonowicz et al. 2024; Donina et al. 2022) wnosi istotny wkład do literatury przedmiotu dotyczącej rad uczelni w Polsce. Po pierwszą jest pierwszą w krajach Europy Środkowej i Wschodniej empiryczną próbą empirycznej analizy postrzegania rad uczelni przez rektorów przyjąć kulturową perspektywę analizy reform strukturalnych w szkolnictwie wyższym. Po drugie zwraca również uwagę na profil instytucji szkolnictwa wyższego, który jest często pomijany – jako zmienna wyjaśniająca - w badaniach nad strukturalnymi przemianami w sektorze szkolnictwa wyższego. W ten sposób raport ten poszerza empiryczną wiedzę na temat reformy szkolnictwa wyższego w Polsce pokazując różne interpretacje tego samego instytucjonalnego modelu zarządzania w różnych środowiskach instytucjonalnych.

Od lat 80. XX wieku uniwersytety w Europie przeszły znaczące reformy zarządzania inspirowane zasadami nowego zarządzania publicznego (New Public Management, NPM). Kluczowe cechy tych reform obejmowały zwiększoną autonomię instytucjonalną, wertykalne sterowanie, wzmacniające centralną administrację i kierownictwo wykonawcze zarówno na poziomie centralnym (rektorzy), jak i wydziałowym (dziekani, dyrektorzy instytutów oraz kierownicy katedr). W ramach tych szeroko zakrojonych trendów, 20 lipca 2018 roku polski parlament uchwalił *Ustawę prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* określaną popularnie szumnie jako 'Konstytucją dla Nauki' lub po prostu 'Ustawą 2.0', która

wprowadziła zmiany o charakterze systemowy, a przede wszystkim instytucjonalnym zmierzające do modernizacji i profesjonalizacji zarządzania polskimi uczelniami. Ustawa 2.0 wprowadziła jednolity model (jego trzon w zasadzie) ładu akademickiego we wszystkich kategoriach polskich publicznych instytucji szkolnictwa wyższego: (a) tradycyjnych uczelni akademickich, (b) uniwersytetów profilowych oraz (c) publicznych uczelniach zawodowych (PUZ).

Strategicznie reforma ustroju i zarządzania uczelniami miała na celu zmniejszenie roli tradycyjnych organów kolegialnych i ograniczenie ich wpływu na bieżące zarządzania na rzecz wzmocnienia pozycji władzy wykonawczej – przede wszystkim rektorów, dziekanów oraz dyrektorów instytutów (a także kierowników katedr). W ten sposób zainicjowano proces przekształcania organizacji rozproszonych w bardziej scentralizowane podmioty określone w literaturze strategicznymi aktorami (Whitley 2008). Ważnym i też symbolicznym elementem tej reformy było wprowadzenie rad uczelni, w których skład weszli (po raz pierwszy w historii polskiego szkolnictwa akademickiego) przedstawiciele zewnętrznych interesariuszy. Ustawodawca w Art. 19 określił wyraźnie skład rady uczelni w sposób następujący:

Art. 19. 1. W skład rady uczelni wchodzi: 1) 6 albo 8 osób powoływanych przez senat; 2) przewodniczący samorządu studenckiego. 2. Osoby spoza wspólnoty uczelni stanowią co najmniej 50 % osób, o których mowa w ust. 1 pkt 1. 3.

Od roku 2024 w posiedzeniach rady uczelni uczestniczy z głosem doradczym przedstawiciel każdej działającej w uczelni zakładowej organizacji związkowej, o której mowa w art. 251 ustawy z dnia 23 maja 1991 r. o związkach zawodowych (Dz. U. z 2022 r. poz. 854)

Tak skonstruowane rady uczelni miały początkowo odgrywać istotną rolę w wyborze rektora i akceptacji budżetu uczelni (planu rzeczowo-finansowego), ale ostatecznie pod wpływem presji środowiska akademickiego, a precyzyjnie rzecz ujmując reprezentującego go oligarchii akademickiej. Ostatecznie Ustawa zdefiniowała w Art. 18. rolę rady uczelni w sposób następujący:

Do zadań rady uczelni należy:

1) opiniowanie projektu strategii uczelni; 2) opiniowanie projektu statutu; 3) monitorowanie gospodarki finansowej uczelni; 4) monitorowanie zarządzania uczelnią; 5) wskazywanie kandydatów na rektora, po zaopiniowaniu przez senat; 6) opiniowanie sprawozdania z realizacji strategii uczelni; 7) wykonywanie innych zadań określonych w statucie.

2. W ramach monitorowania gospodarki finansowej rada uczelni: 1) opiniuje plan rzeczowo-finansowy; 2) zatwierdza sprawozdanie z wykonania planu rzeczowo-finansowego; 3) zatwierdza sprawozdanie finansowe.

3. W ramach wykonywania zadań rada uczelni może żądać wglądu do dokumentów uczelni.

4. Wykonując czynności związane z zadaniami, o których mowa w ust. 1 i 2, członkowie rady uczelni kierują się dobrem uczelni i działają na jej rzecz.

5. Rada uczelni składa senatowi roczne sprawozdanie z działalności.

Wprowadzenie rad uczelni początkowo wywołało ogromne kontrowersje ze względu na obawy dotyczące potencjalnej ingerencji w autonomię akademicką, a środowiska mające bardziej konserwatywne poglądy upatrywały w nich kontynuację neoliberalnych zmian zapoczątkowanych (ich zdaniem) jeszcze przez tzw. Reformy Kudryckiej (2009-2010) (por. Kwiek 2014; Antonowicz 2015, 2016, 2018 ;; Krawczyk et al. 2023). Naszym celem nie jest jednak sprawozdanie dyskursu publicznego wokół reform szkolnictwa wyższego w Polsce, w tym przemian strukturalnych, gdyż ten problem został już dobrze badany i powstały liczne publikacje (Dziedziczak-Foltyn 2017; Woźnicki red. 2021)

Celem tego raportu i pokazanie w jaki sposób efekty wprowadzanych reform zostały przyjęte przez osoby kierujące uczelniami. Dotychczasowe badania oraz towarzyszące im publikacji (np. Woźnicki red. 2021) poświęcone reformom ustroju i zarządzania szkolnictwem wyższym w Polsce koncentrowały się głównie na perspektywie strukturalnej, analizując legislację, formalne mechanizmy zarządzania oraz struktury władzy instytucjonalnej. Niniejsze badanie wypełnia zatem lukę badawczą, przyjmując perspektywę kulturową, która bierze pod lupę w jaki sposób struktury zarządzania są postrzegane i interpretowane przez głównych aktorów instytucjonalnych. Podejście to pozwala na głębsze zrozumienie, jak zmieniają się relacje władzy pod wpływem przemian strukturalnych oraz jak wpływają na dynamikę relacji pomiędzy głównymi aktorami.

Badanie będące podstawą niemiejszego raportu opiera się na ogólnopolskiej ankiecie przeprowadzonej wśród polskich rektorów w 2021 roku. Badania było realizowane przez pracowników Katedry Badań nad Nauką i Szkolnictwem Wyższym, Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu przy wsparciu Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP). Pytania badawcze koncentrowały się na percepcji zmian ładu akademickiego, w szczególności tych dotyczących równowagi sił między organami ustrojowymi w związku wprowadzeniem rad uczelni, w którego skład obowiązkowo weszły osoby z otoczenia zewnętrznego. Wyniki wskazują, że początkowe obawy dotyczące obecności członków spoza wspólnoty uczelni w dużej mierze (wśród rektorów) osłabły, lecz oczekiwania wobec nich, a zwłaszcza interpretacje reformy zmian ustrojowych różnią się w zależności od profilu instytucji szkolnictwa wyższego.

## 1. Kłopoty z definicją ładu akademickiego

*University governance* to jedno z najciekawszych, ale jednocześnie najtrudniejszych kategorii definicyjnych w obszarze badań nad szkolnictwem wyższym ze względu na brak jest jednoznacznej zgody co do jego definicji (Currie et al. 2003; Shin i Jones 2022). Na bardzo ogólnym poziomie ład akademicki można zdefiniować jako „instytucjonalne formy i procesy, poprzez które uniwersytety zarządzają swoimi sprawami” (Shattock 2006, 1) lub, jak definiują to de Boer i File (2009), jako władzę do podejmowania decyzji oraz sposób sprawowania zbiorowej kontroli w dążeniu do wspólnego celu. W polskiej literaturze definiowany jest jako ‘ład akademicki’ (Urbnek 2020), a więc porządek organizacyjny, który umożliwia osiągnięcie celów badawczych, dydaktycznych, a także osiągnięciem celów związanych ze współpracą z otoczeniem (Austin & Jones 2016). Zakres pojęciowy



*university governance* nie jest precyzyjnie określony, co czyni wiele problemów z definiowaniem tego pojęcia, zwłaszcza, że znaczenie ‘ładu akademickiego’ rośnie wraz z rosnącą złożonością samych uniwersytetów. Powoduje to, że ‘ład akademicki’, a w jego centrum ustrój uczelni stał się pojęciem politycznie wrażliwym.

Ład akademicki odgrywa kluczową rolę jako ramy ułatwiające realizację interesów, potrzeb i oczekiwań grup wewnętrznych i zewnętrznych, które mają uzasadnione oczekiwania do wywierania wpływu na organizację. Innymi słowy, ład akademicki to formalna struktura organizacyjna i proces podejmowania decyzji, zaprojektowany w celu ułatwienia realizacji celów i ambicji wyrażonych w misji instytucji. Misja uniwersytetu określa jego główne cele i dążenia, a znaczenie zarządzania wzrasta wraz ze złożonością organizacji. Koncepcja ładu akademickiego jest więc nieodłącznie związana z procesem zarządzaniem uczelniami, która wczesnym etapie badań nad tematyką zarządzania uczelniami było postrzegana i analizowana z perspektywy strukturalnej teorii organizacji (Kerr 1963). Podejście to było szczególnie popularne w latach 60. i 70., kiedy to badania koncentrowały się na transformacji uniwersytetów z elitarnych instytucji w nastawionych na masowość instytucje szkolnictwa wyższego (Kezar i Eckel 2004). Rosnąca liczba coraz bardziej różnicujących się studentów wymagała formalizacji procesu decyzyjnego i tworzenie coraz bardziej złożonych struktur, co też powodowało, że agenda badawcza skupiała się na „strukturze i procesie podejmowania decyzji w kolegiach lub uniwersytetach w zakresie celów, strategii, programów i procedur” (Millett 1978, 9). Reguły te są formalnie zapisane w statutach i regulaminach uniwersytetów, określając ich codzienną działalność. Perspektywa strukturalna jednak mocno zawęża (w zasadzie spłyca) zakres badań do analizy formalnych kompetencji, hierarchii, legitymacji i władzy, ze szczególną uwagą skierowaną skład różnych rad i ciał uczelnianych, a także zakres ich władzy i odpowiedzialności. Trzeba przy tym zaznaczyć, że uniwersytety nigdy nie były tradycyjnymi biurokracjami w weberowskim sensie, charakteryzującymi się dominującą rolą formalnej władzy, bezosobowymi regułami, konformizmem i środowiskiem opartym na procedurach.

Przeciwnie, jak argumentuje Musselin (2006), uniwersytety są szczególnymi organizacjami, głównie ze względu na naturę ich działalności, która zawiera w sobie silny pierwiastek indywidualizmu, luźną koordynację działań, niski poziom współpracy instytucjonalnej oraz niejednoznaczne powiązania między zadaniami a wynikami zarówno w badaniach, jak i edukacji. Do tego Tierney (2004) wskazuje, że uniwersytety mają dwa typy hierarchii: administracyjną i profesjonalną, przy czym ta druga jest dla pracowników akademickich nie tylko bardziej istotna, ale także mniej jednoznaczna ze względu na różne konkurujące ze sobą mierniki akademickiego prestiżu, takie jak stopnie akademickie, przełomowość wyników badań, wpływ na kształtowanie się dyskursu czy osiągnięcia dydaktyczne.

Zarządzanie jest zatem kluczowe dla szkolnictwa wyższego, ale jest również trudnym i abstrakcyjnym pojęciem, wokół którego toczą się ciągle debaty dotyczące jego definicji, sposobów badania oraz najbardziej skutecznych struktur, relacji i układów organizacyjnych wspierających cele i ambicje uniwersytetów (Austin i Jones 2016, 1). Dodatkowo, o ile tradycyjny ład akademicki był definiowany w wąski sposób jako formalne relacje między interesariuszami wewnętrznymi z dominującą rolą profesorów, o tyle współcześnie w proces ten zaangażowanych jest znacznie szersze grono wewnętrznych i zewnętrznych

interesariuszy, w tym często grup dotychczas nieobecnych w procesie podejmowania kluczowych decyzji.

Za tymi zmianami w ładzie akademickim poszło większe zainteresowanie badawcze, a także poszerzył się zakres badań, obejmując również nowe ramy teoretyczne. Obejmują one również interakcje między aktorami zaangażowanymi w zarządzanie uniwersytetem, takimi jak rektorzy, kolegialne ciała akademickie i administracja, dotyczące przywództwa, strategii instytucjonalnej czy alokacji budżetu (Shin i Jones 2022). Jak wskazują to Austin & Jones (2016, 57) perspektywa strukturalna „dostarcza mechanizmu umożliwiającego organizację grup ludzi do podejmowania decyzji i zarządzania uniwersytetami, ale nie odnosi się do dynamiki międzyludzkiej i interakcji zachodzących w tych grupach”. W odpowiedzi na ten deficyt wielu badaczy (np. Bolman i Deal 2013; Kezar i Eckel 2004) podkreślają znaczenie relacji interpersonalnych oraz znaczenie przywództwa i zaangażowania jako kluczowych aspektów procesu zarządzania.

W tle tych procesów rośnie złożoność ekosystemu społeczno-ekonomicznego, w którym funkcjonuje szkolnictwo wyższe. Stanowi to poważne wyzwanie dla tradycyjnych form kierowania instytucjami szkolnictwa wyższego, zwłaszcza tradycyjnymi uniwersytetami. Patrzenie na uczelnie jako instytucje hermetyczne utrudnia uchwycenie natury ich złożoności, bowiem źródła tej złożoności nie pochodzą tylko z wewnątrz instytucji, ale przede wszystkim wynikają z rosnącej złożoności otoczenia. W kontekście tych zwraca się uwagę ostatnio uwagę na sposób, w jaki uniwersytety strategicznie angażują się w swoje otoczenie zewnętrzne (Krücken i Meier 2006). Dlatego dla celów tego badania będziemy stosować szeroką (ale również powszechną) definicję ustroju akademickiego jako „formalnego i nieformalnego sprawowania władzy w ramach ustaw, polityk i zasad, które określają prawa i obowiązki różnych aktorów, w tym reguły ich interakcji” (Eurydice 2008, 12). Takie podejście podkreśla znaczącą rolę interesariuszy zewnętrznych i ich istotny wpływ na zarządzanie uniwersytetem.

Interesariusze zewnętrzni to indywidualni lub instytucjonalni aktorzy, którzy reprezentują potrzeby, oczekiwania, ale również i interesy formalnych i nieformalnych grup, które mają uzasadnione oczekiwania, aby były brane pod uwagę przy podejmowaniu strategicznych decyzji zarządczych (Neave 1998; 2003). Interesariusze odgrywają kluczową rolę w koncepcji zarządzania i jak słusznie zauważył Burrows (1999, 5), można ich zdefiniować jako „osoby lub grupy, które wierzą, że uczelnia jest im zobowiązana do rozliczalności i zachowują się, jakby tak było.” Wiąże się to z wycofywaniem się instytucji państwa, które uzurpowało sobie monopol na definiowanie i reprezentowanie interesu publicznego. W jego miejsce pojawia się całe spektrum podmiotów, w tym rynkowych, quasi-autonomiczne agencje finansowane ze środków publicznych oraz organizacje pozarządowe (Bleiklie, 1998). Osłabianie państwa wiąże się z rozmywaniem się koncepcji nowoczesnego państwa narodowego, którego siła jest ograniczana przez ponadnarodowe polityczne struktury, a także rosnącą grupę interesariuszy. Dlatego uważa się, że na poziomie polityki publicznej sterowanie szkolnictwem wyższym stało się bardziej złożonym procesem ze względu na liczbę zaangażowanych aktorów (*multi-level multi-actor governance*) (Kersbergen i Waarden 2004; De Boer, Enders i Leislyte 2007), którzy oddziałują (poniekąd niezależnie) na jej kształt, proces implementacji, a także ewaluację osiągniętych efektów.

Konsekwencją tego była konieczność redefinicji relacji uczelni ze światem zewnętrznym, której nie sposób sprowadzić wyłącznie do relacji z administracją centralną czyli realnie resortem odpowiedzialnym za naukę oraz szkolnictwo wyższe. Przede wszystkim aktywność państwa przyjęła zupełnie nową formułę odchodząc bezpośrednio zaangażowania w formie biurokratycznych interwencji (ang. *interventionary state*) w kierunku bardziej pośrednich, ukierunkowujących czy nawet wspierających działań (ang. *facilitatory state*). Jednocześnie rządy wielu państw europejskich nadal pozostają ważnym, ale już nie jedynym partnerem dla szkół wyższych, bowiem interes publicznych ulega istotnemu rozproszeniu i nie jest już wyłącznie definiowany przez pryzmat interesów państwa narodowego. Co więcej, oczekiwania władzy mogą się znacząco różnić od oczekiwań pozostałych interesariuszy, zwłaszcza jeśli sukces tych ostatnich coraz mocniej zależy od wiedzy oraz innowacji. Ze względu na wyżej wymienione powody proces zarządzania uniwersytetem staje się coraz częściej postrzegany jako złożony ponieważ obejmuje szerokie spektrum wewnętrznych i zewnętrznych interesariuszy, „w tym studentów, pracowników dydaktycznych, partnerów korporacyjnych, rząd i społeczeństwo” (Trakman 2008, 70).

## 2. Reformy ładu akademickiego

Uniwersytety funkcjonują w odmiennych środowiskach społecznych, politycznych i ekonomicznych, a także posiadają odmiennie historie, tradycje oraz struktury zarządzania. Ma to ogromne znaczenie dla ładu akademickiego, który czerpie z odmiennych tradycji akademickich. W Europie okres reform ładu akademickiego rozpoczął się na początku 90. XX wieku sprowadzając do istotnej zmiany w podziale władzy między państwem a instytucjami szkolnictwa wyższego.

W większości europejskich krajów zostały wdrażane reformy inspirowane ideami nowego zarządzania publicznego (New Public Management, NPM) (Bleiklie 2018; Pollitt i Bouckaert 2004), których centralnym elementem są procesy modernizacji ładu akademickiego (de Boer i File 2009; Maassen 2017; Antonowicz et al. 2023). Ich celem była redefinicja władzy w strukturach zarządczych i przeformułowanie relacji między kluczowymi aktorami instytucjonalnymi, takimi jak rektorzy (prezydenci), senaty akademickie oraz inne kolegialne organy, w tym również nowo powstałych radach uniwersytetów. Reformy były inspirowane rynkowym założeniem, że tradycyjna formuła ładu akademickiego skazywała uniwersytety na niepowodzenie w zakresie sprostania rosnącym oczekiwaniom społecznym i gospodarczym. Był to rezultat tego, że instytucje akademickie historycznie były postrzegane jako „zorganizowane anarchie” z „decyzyjnym modelem kosza na śmieci” (Cohen, March i Olsen 1972; Cohen i March 1974) oraz jako „luźno powiązane systemy” (Weick 1976, 3), a więc organizacje nie tylko rozproszone, ale również ukierunkowane do środka. Ich władze zajęte własnymi sprawami, których władze zajęte są głównie równoważeniem interesów i rozwiązywaniem konfliktów pomiędzy wewnętrznymi interesariuszami, których liczba rosła wraz umasowieniem szkolnictwa wyższego.

W tym kontekście (zewnętrzni) interesariusze zaczęli wyrażać rosnące obawy dotyczące sposobu zarządzania uniwersytetami oraz podważać zdolności akademickiej społeczności do samorządności, wskazując na powolną reakcję, brak elastyczności oraz niską efektywność

operacyjną (Kezar & Eckel 2004). Tradycyjny uniwersytet był postrzegany jako zbyt hermetyczny, co podsycalo mit „wieży z kości słoniowej” (Corry 1970; Shapin 2012). Doprowadziło to do wdrożenia przez rządy europejskie reform strukturalnych, które miały na celu przekształcenie uniwersytetów w „organizacyjnych aktorów”, czyli „zintegrowane, celowe podmioty, które świadomie wybierają swoje działania i mogą być za nie odpowiedzialne” (Krücken i Meier 2006, 253). Koncepcja ta zakładała, że uniwersytety powinny stać się bardziej spójne organizacyjnie, posiadać wyraźne granice kontrolujące ich zasoby i aktywa oraz być kierowane przez silne przywództwo (Gornitzka i Maassen 2014; Seeber et al. 2015).

Nowa koncepcja europejskiego uniwersytetu zakładała silne zarządzanie instytucjonalne i strategiczne przywództwo, wzmacnianie hierarchicznych struktur władzy oraz redefinicję roli liderów instytucjonalnych jako stanowisk wykonawczych. Przesunięcie procesów decyzyjnych z oddolnych (tj. wyborów) na odgórne (tj. mianowania) było zgodne z ideą wzmocnionego zarządzania, koordynacji pionowej i wewnętrznej hierarchii (Bleiklie, Enders i Lepori 2017). Państwo stopniowo odchodziło od dominującej logiki z „kontroli” w kierunku „nadzoru” (Neave 1998) realizacji owskaźnikowanych efektów. Przekształcenia w ładzie akademickim zmierzały w kierunku wielopodmiotowej koordynacji (Kersbergen i Waarden 2004), w którym znaczna liczba aktorów zaczęła wpływać na strategiczne cele polityki, dobór instrumentów, proces wdrazania oraz ewaluację (zob. więcej: de Boer, Enders i Schimank 2007). Mimo, że państwo wdrożyło regulowany porządek, ciężar biurokratycznych regulacji został stopniowo (choć warunkowo) zastąpiony przez bardziej autonomiczne, ale także silniej rozliczalne instytucje szkolnictwa wyższego. Uczelnie miały w pełni wykorzystać autonomię organizacyjną w określaniu swojej misji instytucjonalnej i projektowaniu struktur zarządzania, przyjmowano bowiem, że bardziej skuteczne – niż biurokratyczne mikrozarządzanie - będzie sterowanie na odległość (Kickert 1995). W związku z tym, zamiast gorsetu detalicznych regulacji uczelnie będą mogły poprawić swoją efektywność poprzez większe zaangażowanie w otoczenie zewnętrzne. Było to związane ze zmianą struktury gospodarki, która przypisywała uczelniom centralną rolę w rozwoju gospodarczym w efekcie czego zostały one zmuszone do realizacji nowych celów wykraczających poza ich tradycyjne zadania dydaktyczne i badawcze. Nowe wyzwania stojące przed uczelniami obejmowały przede wszystkim transfer wiedzy, innowacje technologiczne oraz rozwój regionalny (Broström, Buenstorf i McKelvey 2021). Jednakże, analizując zmiany polityki w europejskim szkolnictwie wyższym, de Boer (2018, 3) słusznie zauważa, że pomimo rosnących fal neoliberalnych reform, tylko nieliczne kraje przekazały znaczącą część władzy na poziom instytucjonalny, umożliwiając uczelniom pełną swobodę w kształtowaniu własnego ładu akademickiego. W większości krajów autonomia organizacyjna nadal jest ramowo określona przez krajowe ustawodawstwo, co ma pełne zastosowanie również polskie *Ustawie prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*.

Podsumowując, nowy model ładu akademickiego zrodził się poza obszarem szkolnictwa wyższego jako wynik rosnącego niezadowolenia z funkcjonowania szkolnictwa wyższego, ale i postępującej zmiany otoczenia zewnętrznego, w wyniku którego szkolnictwo wyższe (jako sektor) a szczególnie tradycyjne uniwersytety jako szczególne instytucje utraciły uprzywilejowany status. Proces ten prowadzi do stopniowej ewolucji uniwersytetów w kierunku innych organizacji publicznych, które charakteryzują się silniejszym

przywództwem, strukturą hierarchiczną oraz jasno określoną tożsamością organizacyjną. Dodatkowo wśród priorytetów polityk rządowych na pierwszym planie pojawiła się koncepcja rozliczalności uczelni przez wielu postrzegana jako element szerszego trendu w kierunku nieuzasadnionej ingerencji państwa w podstawowe działania uniwersytetów oraz jako przejaw współczesnego „społeczeństwa audytu” (Power 1999).

### **3. Kulturowa perspektywa analizy ładu akademickiego**

Literatura dotycząca szkolnictwa wyższego szeroko opisuje przede wszystkim w jaki sposób reformy instytucjonalne wpłynęły na proces zarządzania uczelniami. Zdecydowana większość opublikowanych badań przyjęła perspektywę strukturalną skupiając się przede wszystkim na analizie regulacji prawnych, rozwiązań organizacyjnych w tym głównie formalnym podziale władzy i uprawnieniach do podejmowania decyzji, a także porównywaniu zasad i procedur w instytucjach szkolnictwa wyższego (np. Kretek i in., 2013; Gornitzka i in., 2017; Donina i Hasanefendic, 2019; Donina i Paleari, 2019; Urbanek, 2021; Waligóra i Górski, 2022).

Perspektywa strukturalna (lub funkcjonalno-strukturalna) zakorzeniona jest w teorii racjonalnego wyboru (McCubbins i in., 1989; Moe, 1990) i opiera się na założeniu kluczowej roli formalnej strukturalnej upatrując w statutach, regulaminach, procedurach i alokacji władzy odgrywają zasadniczą rolę w kształtowaniu decyzji zbiorowych i określaniu, jak prowadzone są sprawy uniwersytetu (Kerr, 1963; Wood i Smith, 1992; Bolman i Deal, 1991; Kaplan, 2004). Prowadzenie badań przy użyciu strukturalnej perspektywy jest zasadniczo łatwiejsze, bowiem opiera się na źródłach zastanych, umożliwiają porównywalność rozwiązań stosowanych w różnych krajach czy nawet poszczególnych instytucjach. Innymi słowy, perspektywa strukturalna pozwala spojrzeć horyzontalnie na wiele systemów oraz instytucji, ale jednocześnie dostarcza płytkiej wiedzy odnośnie realnego funkcjonowania ładu akademickiego.

Lukę stara się wypełnić perspektywa kulturowa badań nad ładem akademickim (Birnbaum, 2004; Tierney, 2004). Wykracza ona poza zewnętrzną ocenę formalnych struktur zarządzania i podziału władzy. Zakłada, że pełne socjologiczne zrozumienie struktur zarządzania po wprowadzeniu zmian (tj. reformy) wymaga spojrzenia na nie oczami grup i jednostek bezpośrednio zaangażowanych w zarządzanie szkolnictwem wyższym. W ten odwołuje się do socjologicznej perspektywy, który umożliwia głębsze i przez to pełniejsze spojrzenie na zjawiska i procesy społeczne również wewnątrz organizacji takich jak uczelnie. Jest to perspektywa trudniejsza, a przede wszystkim wymagająca więcej kluczowych zasobów takich jak czas i środki finansowe. Stwarza ona niewątpliwie ogromne możliwości interpretacyjne, a mimo to tylko nieliczni badacze skupiali się na percepcji kluczowych aktorów bezpośrednio uczestniczących w ładzie akademickim, zwykle poprzez porównanie opinii rektorów z opiniami innych wewnętrznych interesariuszy po wprowadzeniu reform instytucjonalnych. Na przykład Huisman i in. (2006), w ogólnokrajowych badaniach, ocenili, jak różne grupy interesariuszy (rektorzy, dziekani, pracownicy akademicy i administracyjni, studenci) w trzynastu tradycyjnych uniwersytetach niderlandzkich (wówczas holenderskich) postrzegały nowe struktury zarządzania określone przez ustawę MUB z 1997 roku. Wyniki pokazały, że środowisko

zarządzające niderlandzkimi uniwersytetami w wyniku reform MUB uzyskało bardziej znaczący wpływ na proces decyzyjny, ale również pozostałe grupy interesariuszy uczestniczące w zarządzaniu i wskazywały ogólne zadowolenie z „profesjonalizacji” struktur zarządzania, co poprawiło sterowność uczelni. Magalhães i in. (2018) skupili się natomiast na percepcji rektorów (w porównaniu do członków senatów akademickich) badając najbardziej pożądane cechy zewnętrznych (nieakademickich) członków rad uczelni. Badanie porównawcze przeprowadzono w 26 uniwersytetach z ośmiu krajów Europy Zachodniej. Wyniki wykazały, że ogólnie rektorzy mają pozytywne nastawienie do roli i wkładu członków spoza wspólnoty, uważając ich za właściwie przygotowanych i zaangażowanych. Rektorzy zgodzili się, że rola członków spoza uczelni nie jest w przypadku ich uczelni wyłącznie symboliczna, ale mają oni pewien wkład w planowaniu strategicznym i podejmowaniu najważniejszych decyzji zarządczych. Równocześnie w opinii badanych rektorów członkowie rad uczelni spoza wspólnoty akademickiej nie powinni się wtrącać nadmiernie i zachować pozycje ‘nie-wtrącających się przyjaciół’ skupiając się przede wszystkim na wspieraniu kierujących uczelniami, promując miejsce uniwersytetu w społeczeństwie i dostarczając uniwersytetem tzw. zewnętrznej perspektywy. Oczywiście badania pokazały również, że istnieje pewna grupa rektorów (oraz członków uczelnianych senatów), którzy byli mniej entuzjastycznie nastawieni do rad uczelni a zwłaszcza członków rad uczelni spoza wspólnoty akademickiej, sugerując tym ostatnim, aby w ogóle nie ingerowali w podstawowe działania uczelni (nauczanie i badania). Badania o podobnej tematyce, choć mniejszej skali prowadzone były także we Włoszech i ich wyniki były również zbliżone. Facchini i Fia (2021) skupili się na włoskim szkolnictwie wyższym po reformie ładu akademickiego w 2010 roku (tzw. reforma Gelmini). Poddali oni analizie to w jaki sposób rektorzy publicznych ocenili reformy (w porównaniu do dziekanów wydziałów) w aspekcie efektywności ich zaangażowania w wewnętrzne procesy decyzyjne zwłaszcza w odniesieniu do alokacji budżetu, zasobów kadrowych, dydaktyki i badań naukowych. Ich ustalenia potwierdziły (wskazywane wcześniej) centralną i coraz bardziej dominującą rolę rektorów w ogólnym procesie podejmowania decyzji kosztem pozostałych interesariuszy wewnętrznych. Ostatnim przykładem badań postrzegania zmian w ładzie akademickim są badania zrealizowane przez Carvalho i Videira (2019), którzy dokonali porównania percepcji pracowników akademickich i administracyjnych dotyczącą zmian w dystrybucji władzy na portugalskich uniwersytetach po reformie zarządzania RJIES z 2007 roku. Ich badanie nie pozostawia złudzeń, że akademicy postrzegają zmiany jako negatywnie i upatrują w nich pewną kontynuację osłabiania znaczenia własnej profesji akademickiej oraz coraz mniejszego udziału w instytucjonalnych procesach decyzyjnych, choć niekoniecznie interpretowali to jako utratę wolności akademickiej.

#### **4. Reforma ładu akademickiego w Polsce**

Polskie szkolnictwo wyższe ma długą tradycją samorządności akademickiej (Antonowicz, 2015; Dobbins, 2015; Kwiek, 2014; Wnuk-Lipińska 1996). Okres XX wieku, który miał największy wpływ na współczesny kształt ładu akademickiego z jednej strony naznaczony był dwiema tragicznymi w skutkach wojnami światowymi, a z drugiej 40-letnim reżimem komunistycznym podczas którego zarówno autonomia jak i samorządność akademicka były znacząco ograniczone (jeśli w ogóle istniały). Równocześnie jak pokazują liczne studia (Dobbins, 2015, 2017; Kwiek, 2015; Antonowicz i in., 2020) w takich obszarach jak

szkolnictwo wyższe – po upadku niedemokratycznych reżimów – naturalnym kierunkiem zmian stała się restauracja (adaptacja) instytucjonalnego porządku sprzed nastania reżimu, a także próby wprowadzenia w życie koncepcji opartych na mitach tworzących tradycję akademicką (Antonowicz 2015: 216). Tak też miało miejsce w Polsce, kiedy to po transformacji ustrojowej w 1990 roku nastąpiła re-instytucjonalizacja humboldtowskiego modelu uniwersytetu z ogromnym zakresem autonomii i profesorskiej (często określanej akademicką) samorządności. Ustawa z 1990 roku była jedną z najbardziej wolnościowych ustaw w Europie oddając niemal całą władzę nad uczelniami środowisku profesorów, a mimo to i tak pojawiły się głosy krytyki, które dobrze raportował uczestnik prac komisji sejmowych Popłonkowski (1994)

Ustawa z 12 września 1990 r. – mimo iż zasadniczym celem, jaki przyświecał jej twórcom, było przywrócenie autonomii uczelniom, spotkała się wkrótce po jej opublikowaniu z zarzutami, iż autonomię tę ogranicza. [...] Krytyka ustawy następuje przede wszystkim z pozycji tradycyjnej, wręcz idealistycznie pojmowanej autonomii uczelni jako systemu zamkniętego na wpływy otoczenia. Cechy tej autonomii widzi się w pozbawieniu możliwości oddziaływania wszelkich podmiotów pozauczelnianych, w tym organów państwa i ciał pozauczelnianych, niezależnie od ich składu. Zwolennicy tradycyjnie pojmowanej autonomii opowiadają się równocześnie za przewagą pozycji ciał kolegialnych w strukturze organów uczelni, za daleko posuniętą stabilizacją zawodową nauczycieli akademickich (Popłonkowski 1996: 124).

Cytat ten jest bardzo istotny w rozumieniu późniejszej dynamiki zmian w szkolnictwie wyższym, które są przedmiotem tego raportu, bowiem ilustruje dobrze niechęć i niezgodę na udział jakikolwiek zewnętrznych przedstawicieli w ładzie akademickim. Niechęć czy wręcz niezgoda przejawiały się przez cały okres reform XXI wieku, co powodowało, że polskie uczelnie należą do najbardziej konserwatywnych w Europie.

Pierwszą zdecydowaną próbą zmiany ładu akademickiego była *Ustawa Prawo o Szkolnictwie Wyższym i Nauce* z 2018 roku zwana również Ustawą 2.0, która była efektem długiego partycypacyjnego procesu projektowania polityki (Antonowicz i in., 2020) i zarazem rezultatem niełatwego kompromisu pomiędzy reformatorskimi aspiracjami politycznych władz ministerstwa a konserwatywnym nastawieniem środowiska akademickiego, a na pewno dużej części akademickiej oligarchii. Ustawa 2.0 w dużej mierze podważała tradycyjną logikę ładu akademickiego w Polsce proponując jego nowy model (Urbanek, 2021).

Ustawa 2.0 na nowo zdefiniowała władzę w instytucjach szkolnictwa wyższego, wspierając wprowadzenie silniejszego przywództwa i struktur hierarchicznych oraz zmuszała wszystkie polskie publiczne instytucje szkolnictwa wyższego do wprowadzenia do ładu akademickiego (po raz pierwszy w historii) obowiązkowego organu, w którego skład wchodziłby członek spoza wspólnoty uczelni.

Jednakże Ustawa 2.0, która ma zastosowanie do heterogenicznej populacji (wszystkie polskie publiczne szkoły wyższe), zapewniała im również swobodę w projektowaniu własnego modelu zarządzania instytucjonalnego i dostosowywaniu wewnętrznej struktury, w tym przydziału dodatkowych kompetencji. W związku z tym uczelnie – w swoich statutach -

mogą powierzyć istniejącym organom dodatkowe zadania w zakresie zarządzania konkretnymi sprawami uczelni lub dodać kolejne organy zarządzające. Instytucje szkolnictwa wyższego decydują również o składzie organów (w granicach określonych w Ustawie 2.0) oraz szczegółowych procedurach wyboru (i odwoływania) zarówno rektora, jak i członków organów zarządzających w swoich statutach. Ustawa określa, że rektor jest wybierany przez kolegium elektorów składające się z nauczycieli akademickich, pracowników administracyjnych oraz studentów. Interesujące jest, że nie reguluje ona składu kolegium elektorów (poza obowiązkową obecnością studentów w proporcji przynajmniej 20%), ale zdecydowana większość uczelni przyjęła strukturalne rozwiązania zapisane w ustawie dla składu senatu uczelni, gwarantujące 50% miejsc dla profesorów i profesorów uczelni.

Gdy chodzi o rektora to sprawuje on(a) swoją funkcję przez 4 lata. Ustawa określa wymogi dla kandydatów ubiegających się o sprawowanie funkcji rektora, ale instytucje szkolnictwa wyższego mogą dodawać w swoich statutach szczególne. Rektor pozostaje głową instytucji szkolnictwa wyższego i jest odpowiedzialny za jej zarządzanie. Jest to zasadnicza zmiana, bowiem tradycyjnie w modelu humboldowskim rektor pełnił funkcję *primus inter pares* z bardziej symboliczną i może mniej realną władzą w uczelni, a samego rektora postrzegano się bardziej jako powiernika niż CEO organizacji. W tym kontekście Ustawa 2.0 wzmocniła (do indywidualnej oceny pozostaje jak znacząco) pozycję rektora w uczelnianych strukturach władzy poprzez scentralizowanie w jej/jego rękach formalnych uprawnień decyzyjnych, na przykład poprzez przypisanie dodatkowych kompetencji w zakresie tworzenia wewnętrznych struktur organizacyjnych oraz możliwości powoływania i odwoływania osób na stanowiskach kierowniczych, takich jak dziekani wydziałów.

Formalnie rektor jest wybierany i może być odwołany przez kolegium elektorów (co się jeszcze nie zdarzyło w uczelniach akademickich), a praktycznie odpowiada przed senatem i radą uczelni. Rektor przedstawia statut i strategię senatowi uczelni, który akceptuje (albo nie) te dokumenty, natomiast corocznie składa radzie uczelni sprawozdanie z jej realizacji.

W nowej formule ładu akademickiego zaprezentowanego w Ustawie 2.0 senat staje się przede wszystkim odpowiedzialny za sprawy akademickie, ale przyjmuje również statut uniwersytetu bezwzględnie większością głosów (po konsultacji z radą uniwersytetu) i zatwierdza strategię instytucjonalną. Pośrednio wpływa na zarządzanie uczelnią poprzez wybór (i potencjalne odwoływanie) członków rady uczelni.

Najważniejsze dla analizy jest to, że Ustawa 2.0 dodała trzeci centralny organ zarządzający (radę uczelni), który ma pełnić rolę nadzorczą nadrektorem, ale także wspierać proces zarządczy. Jak wyartykułował to ówczesny minister Jarosław Gowin: Rada uczelni ma wspierać rektora, ale też kontrolować jego działalność [...] [T]a reforma ma zapobiegać patologicznym sytuacjom autorytarnego kształtowania przez kierownictwo uczelni lub zawłaszczania uczelni przez określoną grupę interesu (Ziółek 2018). Jak już zostało to wcześniej wskazane do zadań rady uczelni należy przede wszystkim monitorowanie gospodarki majątkowej i finansowej, opiniowanie projektu statutu i strategii oraz ocena ich realizacji. Może również wskazywać kandydatów na rektora (po konsultacji z senatem), choć w większości uczelni takie uprawnienia są dzielone z innymi interesariuszami. Istotną



nowością reformy jest włączenie, po raz pierwszy, członków zewnętrznych do pełnoprawnych organów decyzyjnych polskich uczelni.

Zgodnie z prawem rada składa się z siedmiu lub dziewięciu członków, z których sześciu lub ośmiu jest wybieranych przez senat (co najmniej połowa spośród członków spoza wspólnoty akademickiej) zgodnie z zasadami określonymi w statucie każdej uczelni, a jej skład uzupełnia przewodniczący samorządu studentów. Zarówno wewnątrzni, jak i członkowie rady spoza wspólnoty akademickiej są wybierani przez senat demokratycznie a mianowicie każdy może zgłosić swoją kandydaturę na członka rady, podczas gdy wiedza specjalistyczna nie jest kluczowym wymogiem (Cornforth, 2003; Donina i in., 2015b)

Jedynymi formalnymi wymogami określonymi przez prawo są: wiek kandydata (nie więcej niż 70 lat), posiadanie przynajmniej dyplomu licencjata, niekaralność, przejście procesu lustracyjnego (Ellis, 1996) oraz nie bycie aktywnym politykiem w celu uniknięcia ingerencji politycznej. Członkiem rady nie może być rektor, co jest o tyle ciekawe, że w wielu systemach (np. w Kanadzie) rektor zasiada również w radzie uczelni, żeby komunikacja między radą a zarządem uczelni była lepsza.

Przewodniczący rady uczelni jest również wybierany przez senat spośród członków spoza wspólnoty akademickiej. Według inicjatorów reform, członkowie spoza wspólnoty powinni włączać instytucje szkolnictwa wyższego do społeczności, w których funkcjonują poprzez reprezentowanie interesów społecznych i wnoszenie zewnętrznej perspektywy do instytucji szkolnictwa wyższego. Jednak, podobnie jak w innych krajach (np. we Włoszech. Patrz: Donina i in., 2015), zaangażowanie członków spoza rady uczelni wywołało spore kontrowersje środowiskowe i obawy wśród rektorów. Pojawiły się również protesty społeczności akademickiej, które może nieczęsto, ale głośno artykułowały swoje niezadowolenie z nowej formuły ładu akademickiego podczas konsultacji społecznych i w procesie projektowania polityki (Antonowicz i in., 2020; Urbanek, 2020). Postrzegali oni radę uczelni, a zwłaszcza osoby spoza wspólnoty akademickiej jako formę nadmiernej ingerencji w wewnętrzne sprawy uczelni, a nie jako mechanizm sterujący i/lub środek odpowiedzialności.

Wprowadzenie rad uczelni uosabiało nowe myślenie o instytucjach szkolnictwa wyższego, które wpływało na wewnętrzną organizację polskich instytucji szkolnictwa wyższego. Uczelnie miały być bardziej spójnymi, strategicznymi aktorami niż tradycyjnymi rozproszonymi organizacjami, które w warunkach polskiego szkolnictwa wyższego oznaczały model uczelni jako federacji luźno powiązanych za to autonomicznych wydziałów. Ustawa 2.0 zakładała, że dziekani wydziałów i same rady wydziałów nie są już obowiązkowe z mocy prawa, choć mimo to większość instytucji szkolnictwa wyższego opowiedziało się za ich utrzymaniem czasami w formie organów decyzyjnych, ale większości opiniujących (Szot 2020; Urbanek 2021).

Dziekani wydziałów (jeśli istnieją) nie są już wybierani przez radę wydziału, która historycznie składała się z bezwzględnej większości z profesorów. Formalne uprawnienia do ich powoływania (i odwoływania) zostały ustawowo przeniesione na rektora; w związku z tym oczekuje się, że staną się oni częścią odgórnego piramidy władzy. Doświadczenie ostatnich kilku lat pokazują, że rektorzy korzystają z możliwości wymiany dziekanów, a co

ciekawe również prorektorów. Jednak w większości instytucji szkolnictwa wyższego rektor wybiera dziekana spośród pracowników wydziału i podejmuje decyzję po konsultacji ze społecznością wydziału, a nawet po prostu powołuje osoby wskazane przez pracowników wydziału.

Dla potrzeb badania adaptacji rad uczelni warto jednak odnotować, że polski system szkolnictwa wyższego składa się z instytucji o odmiennych charakterystykach istotnych z punktu widzenia adaptacji nowych rozwiązań organizacyjnych, zwłaszcza rad uczelni. Wcześniejsze badania (Kwiek 2014, 2015; Dobbins 2017) wskazują na szczególną, istotną rolę historii, tradycji czyli szeroko rozumianej tradycji akademickiej w adoptowaniu nowoczesnych rozwiązań organizacyjnych. W tym kontekście należy podkreślić, że polski system szkolnictwa wyższego składa się z trzech głównych kategorii instytucjonalnych o własnych korzeniach historycznych, odrębnych tożsamościach instytucjonalnych i różnym stopniu osadzenia w tradycji humboldtowskiej oraz orientacji akademickiej/zawodowej. Reprezentują one heterogeniczne środowiska instytucjonalne, w których przyjmowana jest ta sama reforma jednolitego zarządzania:

(a) uniwersytety tradycyjne (akademickie) - obejmujące akademickie, szerokoprofilowe instytucje, które są największymi i wewnętrznie najbardziej złożonymi instytucjami szkolnictwa wyższego w Polsce. Jednocześnie są to historycznie najbardziej prestiżowe, ale także najbardziej niepowiązane wewnętrznie (federacja autonomicznych wydziałów i departamentów) instytucje i otwarcie zorientowane do wewnątrz instytucje. Zasady samorządności akademickiej i tradycja humboldtowska są w nich głęboko zakorzenione i środowiskowo idealizowane. Uniwersytety mają swoją polityczną reprezentację w postaci (pod)konferencji rektorów (KRUP), która działa w ramach szerszej reprezentacji KRASP.

(b) uniwersytety profilowe - mniejsze, a przez to mniej rozporoszone instytucje akademickie o określonym profilu (ekonomia, medycyna, pedagogika, rolnictwo, technika, wychowanie fizyczne, sztuki piękne itp.). Większość z nich powstała we wczesnych latach 50-tych, kiedy to komunistyczny rząd wydzielił je z tradycyjnych uniwersytetów, z czasem zyskały samodzielność i akademicką podmiotowość. To co istotne dla tego badania, są one mniejsze, mają prostą strukturę i zarazem są pod mniejszym wpływem tradycji humboldtowskiej, są bardziej ukształtowane przez kultury zawodowe, ponieważ ich główną rolą było kształcenie profesjonalistów. W związku z tym koncentrują się one w większym stopniu na byciu instrumentalnym dla gospodarki oraz społeczeństwa, a tym samym bardziej ukierunkowanym na zewnątrz. Profilowane uniwersytety mają kilka (pod)konferencji rektorów w zależności od ich profilu (np. medyczne (KRUM), sztuk pięknych (KRUA), ekonomiczne (KRUE), pedagogiczne (KRUPed), techniczne (KRUPt), wychowania fizycznego (KRAWF), rolnicze i nauk przyrodniczych (KRURiP));

(c) publiczne uczelnie zawodowe (PUZ) – uczelnie zawodowe powstały na mocy ustawy z 1997 r. Są to zasadniczo bardzo małe uczelnie i bardzo proste pod względem struktury organizacyjnej, bez korzeni w tradycji humboldtowskiej (choć kilka z nich ma już strukturę wydziałową). PUZ rozwinęły się ze szkół policealnych i pomaturalnych i ma jasno określoną rolę bycia narzędziem regionalnego rozwoju gospodarczego. PUZ, podobnie jak tradycyjne uniwersytety i uniwersytety profilowe mają własną (pod)konferencję rektorów (KREUZ).

Wyodrębnienie trzech typów uczelni jest absolutnie kluczowe dla analizy wyników empirycznego badania, które opiera się na szeroko zakrojonej ogólnopolskiej ankiecie internetowej wśród rektorów publicznych uczelni ze standaryzowanymi odpowiedziami (jednokrotnego i wielokrotnego wyboru) przeprowadzonej wśród rektorów wszystkich polskich publicznych szkół wyższych w maju-czerwcu 2021 r.

Głównym celem badania jest sprawdzenie, czy i w jaki sposób zróżnicowane środowiska instytucjonalne wpływa na postrzeganie przez rektorów nowego modelu ładu akademickiego. Miało ono rzucić nowe światło na medialnie, rozbieżne reakcje na wprowadzone w 2018 roku reformy ładu akademickiego, zwłaszcza rozwiązań ustrojowych. Ogólnie problem badawczy został podzielony na trzy mniejsze i bardziej sprofilowane problem

i) postrzeganie przez rektorów tego, w jaki sposób Ustawa 2.0 zmieniła podział władzy między istniejącymi organami zarządzającymi (rektor, senat, władze wydziałów),

ii) ich poglądy na temat wpływu rady uczelni na samorządność akademicką, autonomię instytucjonalną, jakość i przejrzystość procesu decyzyjnego;

iii) ich potencjalne obawy i oczekiwania wobec świeckich i wewnętrznych członków rady.

Badanie miało charakter dobrowolny, poufny oraz anonimowy, a KRASP zachęcała rektorów do uczestnictwa w badaniu i udzielenia odpowiedzi. Zanim jednak przejdziemy do właściwej analizy warto zaznaczyć, że – kwestia ładu akademickiego – była i jest w Polsce bardzo wrażliwa politycznie. Dowodem na to są nie tylko liczne wystąpienia i apele podczas konsultacji publicznych w trakcie projektowania założeń do ustawy, jak i podczas procesu przyjmowania nowej ustawy, ale również podczas projektowania rozwiązań statutowych w uczelniach (Urbanek 2021; Antonowicz et al. red.2020).

Okolicznością ważną odnotowania, która mogła, choć nie musiała mieć wpływ na wyniki badań jest fakt, że podczas realizacji procesu badawczego, część polityków rządzącej wówczas koalicji zaatakowało uniwersytetu z powodu ich rzekomego „lewicowego programu ideologicznego” (Makarewicz, 2020). Jak wspomniano mogło to mieć jakiś wpływ na treść udzielanych odpowiedzi aczkolwiek poza werbalnymi atakami generalnie władze publiczne nie podejmowały żadnych politycznych działań, które wpływałyby na ogólne poczucie bezpieczeństwa w szkolnictwie wyższym. Odsetek odpowiedzi był dość wysoki - około połowy populacji (60 rektorów ze 123 polskich publicznych szkół wyższych, do których ma zastosowanie Ustawa 2.0) – co należy traktować jako pewien sukces biorąc pod uwagę pozycję respondentów i związane z nią napiętą agendę respondentów.

W celu sprawdzenia w jaki sposób otoczenie instytucjonalne wpływa na postrzeganie nowego ładu akademickiego podzieliliśmy respondentów na trzy (wyodrębnione wcześniej) kategorie uczelni publicznych. Tabela 1 podsumowuje próbę obecnej analizy i jej reprezentatywność w odniesieniu do populacji polskich instytucji szkolnictwa wyższego.

**Tabela 1.** Uczelnie publiczne w Polsce

Uczelnie	Liczba	Próba	%
Uniwersytety Tradycyjne	18	15	83.3%
Uniwersytety Profilowe	69	31	44.9%
Publiczne Uczelnie Zawodowe	36	14	38.9%
Razem	123	60	<b>48.8%</b>

## 5. Wyniki badania

W tej części prezentowane są wszystkie wyniki ankiety i porównano odpowiedzi rektorów tradycyjnych uniwersytetów, uniwersytetów profilowych i publicznych uczelni zawodowych. Niezależnie od typu instytucji, rektorzy zgodzili się, że ich rola została wzmocniona przez Ustawę 2.0 (około 70 procent odpowiedzi w każdej kategorii; Tabela 2).

Zwracają uwagę, że wzmocnienie roli rektorów stało się głównie to kosztem senatu uczelni, których jak wcześniej wspominaliśmy stał się przede wszystkim ciałem akademickim z pewnymi (strategicznymi) kompetencjami zarządczymi. Taka opinia jest silniejsza wśród rektorów uniwersytetów profilowych i publicznych uczelni zawodowych (odpowiednio 55 i 57 procent) niż wśród rektorów tradycyjnych uniwersytetów (33 procent). Ciekawym i wartym odnotowania jest fakt, że aż gdzie 40 procent respondentów uznało, że rola senatu nie uległa zmianie (Tabela 2).

**Tabela. 2** W jaki sposób Ustawa 2.0 wpłynęła na pozycję ustrojową rektora oraz w uczelni?

	Rektor			Senat		
	Tradycyjne (n=15)	Profilowe (n=31)	PUZ (n=14)	Tradycyjne (n=15)	Profilowe (n=31)	PUZ (n=14)
Wzmocniły	10 (67%)	22 (71%)	10 (71%)	—	—	—
Nie miały wpływu	2 (13%)	4 (13%)	1 (7%)	6 (40%)	3 (10%)	3 (21%)
Osłabiły	—	1 (3%)	1 (7%)	5 (33%)	17 (55%)	8 (57%)
Zrównoważyły relację wewnątrz uczelni	3 (20%)	4 (13%)	2 (14%)	n.a.	n.a.	n.a.
Dookreśliły pozycję ustrojową	n.a.	n.a.	n.a.	4 (27%)	11 (35%)	3 (21%)

Zdaniem większości rektorów rola dziekanów zmniejszyła się po wprowadzeniu Ustawy 2.0. Taka opinia dominuje wśród większości rektorów tradycyjnych i profilowych uniwersytetów, podczas gdy rektorzy publicznych uczelni twierdzili, że nowe ustalenia dotyczące zarządzania nie miały na nią wpływu (Tabela 3). Ta ostatnia opinia nie może zasadniczo dziwić w przypadku PUZ, bowiem są to małe uczelnie i dodatkowo rzadko mające strukturę wydziałową, a jeśli już taka struktura jest to najczęściej wydziały nie mają żadnej autonomii.

**Tabela 3.** Jaki wpływ, miała Ustawa 2.0 oraz towarzyszące jej zmiany w statutach uczelni na pozycję dziekanów w kierowanej przez Panią/Pana instytucji szkolnictwa wyższego?

	Tradycyjne (n=15)	Profilowe (n=31)	PUZ (n=14)
Zwiększyła	—	3 (10%)	1 (7%)
Nie miała wpływu	5 (33%)	4 (13%)	8 (57%)
Zmniejszyła	10 (67%)	23 (74%)	5 (36%)
Brak odpowiedzi	—	1 (3%)	—

Większość rektorów instytucji akademickich (uniwersytetów tradycyjnych i profilowych; odpowiednio 60% i 58%) stwierdziła, że wprowadzenie rad uczelni nie wpłynęło na samorządność uniwersytetu, podczas gdy odpowiedzi rektorów PUZ były zrównoważone między „nie wpłynęło” a „nieznacznie zmniejszyło” (po 43 procent) (tabela 4).

**Tabela 4.** Czy wprowadzenie rad uczelni wpłynęło na zakres samorządności instytucji szkolnictwa wyższego?

	Tradycyjne (n=15)	Profilowe (n=31)	PUZ (n=14)
Znacząco się zwiększyła	1 (7%)	—	—
Nieznacząco się zwiększyła	—	1 (3%)	2 (14%)
Nie miała wpływu	9 (60%)	18 (58%)	6 (43%)
Nieznacząco się zmniejszyła	3 (20%)	10 (32%)	6 (43%)
Znacząco się zmniejszyła	2 (13%)	2 (6%)	—

Zdecydowana większość rektorów we wszystkich kategoriach zgodziła się, że wprowadzenie rady uczelni nie wpłynęło na autonomię uczelni (87% w przypadku uczelni tradycyjnych, 74% w przypadku uczelni profilowych oraz 93% w przypadku PUZ; Tabela 5).

**Tabela 5.** Czy Pani/Pana zdaniem wprowadzenie rad uczelni wpłynęło na autonomię uczelni?

	Tradycyjne (n=15)	Profilowe (n=31)	PUZ (n=14)
Zwiększyło	—	—	1 (7%)
Nie miało wpływu	13 (87%)	23 (74%)	13 (93%)
Ograniczyło	2 (13%)	8 (26%)	—

Postrzeżenie rady uczelni przez rektorów wykazuje niewielkie różnice w poszczególnych środowiskach instytucjonalnych. Ogólnie rzecz biorąc, rektorzy są raczej zadowoleni z wpływu (dużego albo małego) rady uczelni (Tabela 6) na funkcjonowanie uczelni. Jeśli chodzi o jakość procesu decyzyjnego, zadowolenie jest stosunkowo wyższe wśród rektorów tradycyjnych uniwersytetów (47% odpowiedziało, że znacznie lub nieznacznie się poprawiło) niż wśród rektorów profilowych (42%) i PUZ (35%). Odmierna sytuacja występuje w odniesieniu do przejrzystości procesu decyzyjnego. Mimo, że rektorzy również potwierdzają pozytywny wpływ rady, to na szczególną uwagę zwraca uwagę to, że rektorzy PUZ zauważyli największą poprawę (50 procent stwierdziło to w porównaniu z jedną trzecią w uniwersytetach akademickich i specjalistycznych).

**Tabela 6.** W jaki sposób wprowadzenie ‘rad uczelni’ wpłynęło na jakość i transparentność decyzji zarządczych w uczelni?

	Jakość			Transparentność		
	Tradycyjne (n=15)	Profilowe (n=31)	PUZ (n=14)	Tradycyjne (n=15)	Profilowe (n=31)	PUZ (n=14)
Znacząco poprawiło	—	1 (3%)	2 (14%)	—	2 (6%)	2 (14%)
Nieznacznie poprawiło	7 (47%)	12 (39%)	3 (21%)	5 (33%)	8 (26%)	5 (36%)
Nie miało wpływu	8 (53%)	15 (48%)	9 (64%)	10 (67%)	18 (58%)	7 (50%)
Nieznacznie pogorszyło	—	2 (6%)	—	—	3 (10%)	—
Znacznie pogorszyło	—	—	—	—	—	—
Brak odpowiedzi	—	1 (3%)	—	—	—	—

Członkowie spoza wspólnoty uczelni w żadnej kategorii uczelni nie wzbudzali zasadniczych zastrzeżeń rektorów. To oczywiście ciekawe wyniki biorąc pod uwagę raczej niechętny stosunek środowiska do samej koncepcji rad uczelni, a zwłaszcza członków spoza wspólnoty uczelni.

W uczelniach akademickich opinia ta była niemal jednomyślna, podczas gdy w uczelniach profilowych i PUZ głosy krytyczne były w mniejszości (Tabela 6).

**Tabela 7.** Czy obecność w radzie uczelni osób spoza wspólnoty uczelni budzi Pani/Pana obawy?

	Tradycyjne (n=15)	Profilowane (n=31)	PUZ (n=14)
TAK	—	4 (13%)	1 (7%)
NIE	15 (100%)	24 (77%)	13 (93%)
Nie mam zdania	—	3 (10%)	—

Rektorzy nie mają jednomyślnych oczekiwań wobec członków rad uczelni spoza wspólnoty (Tabela 7) co też ilustruje bardzo różne i odmienne patrzyenie na członków rad uczelni. Większość rektorów PUZ (64%) oczekiwała, że członkowie spoza rad uczelni będą zgłaszać postulaty z otoczenia społecznego i gospodarczego, co jest po części zrozumiałe ze względu na to, że są to uczelnie najsilniej zakorzenione w otoczeniu zewnętrznym i z tego też powodu głos zewnętrznych interesariuszy jest szczególnie ważny. W tym kontekście nie powinno dziwić, że artykułowanie zewnętrznych postulatów jest znacznie słabsze wśród rektorów tradycyjnych uniwersytetów (33%) i tylko 19% na uniwersytetach profilowych. Tak niski odsetek rektorów uczelni profilowych może budzić pewne dziwienie i skłaniać do pogłębienia tego problemu metodami jakościowymi.

Natomiast rektorzy tradycyjnych i profilowych uniwersytetów demonstrowali zdecydowanie większe oczekiwania, że członkowie spoza wspólnoty uczelni będą budować mosty pomiędzy uczelnią a przedsiębiorstwami (odpowiednio 20% i 26%) i że przyczynią się do poprawy jakości zarządzania instytucją szkolnictwa wyższego poprzez swoją wiedzę i umiejętności (odpowiednio 27% i 19%). Odsetki te spadły do 7% i 14% procent wśród rektorów PUZ.

Rektorzy PUZ mieli jednak nadzieję, że członkowie rady spoza wspólnoty będą aktywnie budować relacje z lokalną społecznością (14% rektorów PUZ w porównaniu z 6-7% w innych kategoriach). Wreszcie, wielu rektorów profilowanych uniwersytetów (26 procent) liczy, że obecność członków rad uczelni spoza wspólnoty może prowadzić do pozyskania dodatkowych funduszy zewnętrznych, podczas gdy oczekiwania te były mniej widoczne na tradycyjnych uniwersytetach (tylko 7% respondentów) lub w ogóle nie występowały na PUZ.

**Tabela 8.** Oczekiwania rektorów wobec członków ‘rady uczelni’ spoza wspólnoty uczelni.

	Tradycyjne (n=15)	Profilowe (n=31)	PUZ (n=14)
Artykułowania oczekiwań otoczenia społeczno-gospodarczego wokół uczelni	5 (33%)	6 (19%)	9 (64%)
Budowania mostów między uczelnią a światem biznesu	3 (20%)	8 (26%)	1 (7%)
Budowania pomostów między uczelnią a lokalną społecznością	1 (7%)	2 (6%)	2 (14%)
Wnoszenia specjalistycznej wiedzy i umiejętności do zarządzania uczelnią	4 (27%)	6 (19%)	2 (14%)
Wspierania rektorów w kontaktach z władzami (lokalnymi, regionalnymi, państwowymi)	1 (7%)	1 (3%)	—
Pozyskiwania środków zewnętrznych dla uczelni	1 (7%)	8 (26%)	—

Ponadto, artykułowane przez rektorów oczekiwania wobec członków rad ze wspólnoty uczelni były jeszcze bardziej rozbieżne (Tabela 8). Rektorzy tradycyjnych uniwersytetów najczęściej doceniali kapitał społeczny i status oraz wiedzę na temat funkcjonowania szkolnictwa wyższego, doświadczenie zarządcze w sektorze szkolnictwa wyższego i osiągnięcia badawcze (wszystkie około 50% preferencji). Rektorzy profilowych uniwersytetów i PUZ uznali, że wiedza oraz kapitał społeczny i status w ramach konkretnej instytucji szkolnictwa wyższego są jeszcze bardziej istotne (odpowiednio ponad 77% i 65%). Doświadczenie zarządcze w sektorze szkolnictwa wyższego było również istotne dla rektorów PUZ (50 %). Natomiast osiągnięcia badawcze były mniej cenione przez rektorów profilowych uniwersytetów i PUZ (odpowiednio 29% i 14%), prawdopodobnie ze względu na ukierunkowanie zawodowe tych instytucji. Według badanych rektorów osiągnięcia dydaktyczne miały niewielkie znaczenie przy wyborze członków rad wewnętrznych w profilowych uniwersytetach i PUZ (około 10% rektorów), podczas gdy były niemal całkowicie pomijane w tradycyjnych uniwersytetach. Co więcej, prawie żaden rektor nie oczekiwał, że wewnętrzni członkowie powinni stanowić przeciwwagę dla ich własnej władzy.

**Tabela 9.** Oczekiwania rektorów wobec członków ze wspólnoty uczelni.

	Tradycyjne (n=15)	Profilowe (n=31)	PUZ (n=14)
Wiedza na temat funkcjonowania uczelni	8 (53%)	24 (77%)	11 (79%)
Kapitał społeczny i pozycja wewnątrz uczelni	7 (47%)	21 (68%)	9 (64%)
Wewnątrz-uczelniana gra interesów	3 (20%)	2 (6%)	—
Doświadczenie zarządcze w obszarze szkolnictwa wyższego	8 (53%)	10 (32%)	7 (50%)
Osiągnięcia naukowe	7 (47%)	9 (29%)	2 (14%)
Osiągnięcia dydaktyczne	—	3 (10%)	1 (7%)

Osobowość gotowa przeciwstawić się rektorowi	—	1 (3%)	—
--	---	--------	---

## 6. Wnioski

Niniejsze badanie dostarcza nam nowej wiedzy z perspektywy kulturowej na reformę zarządzania szkolnictwem wyższym w Polsce, podkreślając, w jaki sposób środowisko instytucjonalne wpływa na wdrażanie procesu modernizacji ładu akademickiego. Nasza uwaga zwrócona była w sposób szczególny na akceptację nowych organów ustroju uniwersyteckiego, w których składzie po raz pierwszy zasiadły osoby spoza wspólnoty uczelni. Dotychczas nie było ani zwyczaju ani tradycji, aby angażować takie osoby do procesu współkierowania instytucjami szkolnictwa wyższego. W pewnym sensie Ustawa 2.0 dokonała przełomu i mimo początkowych obaw, rektorzy zasadniczo zaakceptowali ich obecność i w jakimś sensie dostrzegli wkład członków zewnętrznych w zarządzaniu uczelniami. Trzeba jednak podkreślić, że oczekiwania oraz interpretacje reformy ładu akademickiego znacząco różnią się w różnych kategoriach instytucji, co odzwierciedla odmienności w tradycjach akademickich i kulturze organizacyjnej. Przyszłe badania powinny zbadać percepcję pozostałych aktorów w systemie ładu akademickiego, takich jak dziekani, członkowie senatu oraz członkowie rad uczelni, a także przedstawiciele związków zawodowych, aby uzyskać pełniejszy obraz wpływu reform zarządzania.

## 7. Dyskusja

Ustawa 2.0 w większości odzwierciedla zasady Nowego Zarządzania Publicznego (NPM) w zakresie podziału uprawnień decyzyjnych, ponieważ wzmacnia pozycje rektora, który jest uważany za największego beneficjenta nowej formuły ładu akademickiego (Vlk i in., 2021), jednocześnie zmniejszając władzę senatu uczelni, zwłaszcza w profilowych uniwersytetach i publicznych uczelniach zawodowych. Ponadto Ustawa 2.0 angażuje członków rad uczelni spoza wspólnoty w proces kierowania polskimi instytucjami szkolnictwa wyższego za pośrednictwem nowo utworzonej rady uczelni. Wyniki badania pokazują, że rektorzy generalnie dość przychylnie oceniają nowe ramy ładu akademickiego, bagatelizując obawy dotyczące obecności przedstawicieli zewnętrznych interesariuszy w pełnoprawnych organach decyzyjnych polskich instytucji szkolnictwa wyższego. Stało się tak prawdopodobnie dlatego, że obecność rad uczelni nie wpłynęła na poczucie zagrożenia fundamentów samorządności oraz autonomii.

Jednocześnie trudno nie zauważyć, że jest grono rektorów, które oceniło samorządność i autonomię jako słabnące charakterystyki uczelni w kontekście wprowadzonych zmian. Takie spostrzeżenia mogą wynikać z osadzenia uczelni w różnych kontekstach instytucjonalnych z zasadniczo odmienną rolą tradycji akademickiej. Badanie pokazuje, że ten sam organ ładu akademickiego może być różnie interpretowany i w odmienny sposób realizować swoje funkcje przypisane przez prawo. Na przykład mogą istnieć instytucje szkolnictwa wyższego, w których rola rady uczelni polegająca na „monitorowaniu finansów” jest interpretowana wyłącznie jako zadanie polegające na zatwierdzaniu wykonania budżetu, podczas gdy w innych instytucjach „monitorowanie finansów” jest interpretowane znacznie szerzej i być przyczyną do dyskusji o priorytetach uczelni. Rada uczelni może wykorzystywać tę (potencjalnie silną) władzę do bezpośredniego ingerowania i mikrozarządzania działalnością



dydaktyczną i badawczą, na przykład poprzez wpływanie na otwieranie lub zamykanie kierunków kształcenia. Są to bowiem decyzje zarządcze, które potencjalnie mają daleko idące konsekwencje finansowe.

Badania pokazują, że ankietowani rektorzy okazali się być bardziej sceptyczni co do wpływu rady uczelni na jakość i przejrzystość procesu decyzyjnego. Ustalenia w tej mierze stoją w sprzeczności z podstawowymi założeniami koncepcji NPM, którzy właśnie w poprawie jakości procesu decyzyjnego upatrywali najsilniejsze uzasadnienie zaangażowania członków w radach uczelni spoza wspólnoty (Amaral i in., 2003). Trudno wskazać na jedną silną interpretację takiego zjawiska, ale trzeba podkreślić, że wpływ rad uczelni jest oceniany przez rektorów jako słaby. Może to wynikać z faktu, że członkowie spoza wspólnoty nie są odpowiednio przygotowani i/lub wciąż uczą się specyfiki działalności instytucji szkolnictwa wyższego, aby wносить istotny wkład do zarządzania instytucjami szkolnictwa wyższego. Może stać za nimi fakt, że polskie rady uniwersyteckie nie miały wystarczających możliwości (przestrzeni zarządczej) podejmowania ważnych decyzji, ponieważ nowe struktury zarządzania działają dopiero od 2019 roku.

Kolejna ciekawa niezgodność między ustaleniami empirycznych badań a retoryką NPM dotyczą rolą dziekanów wydziałów. Odpowiedzi rektorów nie potwierdziły tezy, że rola kierujących wydziałami (czyli kierownikami średniego szczebla) wzrosła. Przeciwnie dostrzegli oni zmniejszenie roli dziekanów w tradycyjnych uniwersytetach i profilowych, podczas gdy rektorzy w PUZ uznali, że w większości pozostała ona niezmienną. Te ostatnie odpowiedzi można wyjaśnić niewielkim rozmiarem i zazwyczaj prostą strukturą UAS, która umożliwiła scentralizowane zarządzanie jeszcze przed wdrożeniem Ustawy 2.0.

Natomiast badanie oczekiwań wobec członków rad uczelni ujawniło największe rozbieżności, które zgodnie z założeniami wydają się odzwierciedlać różne profile instytucjonalne publicznych instytucji szkolnictwa wyższego. Skupiając się na członkach spoza wspólnoty akademickiej, oczekiwania rektorów tradycyjnych i profilowych uniwersytetów były najbardziej zróżnicowane. Rektorzy tradycyjnych uniwersytetów wskazali trzy dominujące obszary kontrybucji ze strony pracowników niebędących członkami wspólnoty uczelni: zgłaszanie potrzeb otoczenia społeczno-gospodarczego, budowanie mostów z przedsiębiorstwami oraz wnoszenie wkładu poprzez swoją wiedzę i umiejętności. Ta ostatnia odpowiedź sugeruje, że rektorzy tradycyjnych uniwersytetów akademickich liczyli na prawdziwą współpracę i wkład ze strony tych członków rad uczelni i chcieliby wykorzystywać ich kompetencje lub przekazać im część obowiązków. Rektorzy profilowych uniwersytetów oczekiwali również, że członkowie świeccy będą zgłaszać potrzeby otoczenia społeczno-gospodarczego i budować mosty z lokalnymi przedsiębiorstwami, aby zwiększyć zaangażowanie instytucji w społeczności lokalnej, ale także oczekiwali, że członkowie spoza uczelni będą pomagać pozyskiwać fundusze zewnętrzne (np. pomoc w komercjalizacji wiedzy). Członkowie spoza wspólnoty na profilowanych uniwersytetach byli zatem postrzegani jako instrument dostępu do finansowania zewnętrznego poprzez ustanowienie strategicznych partnerstw z kluczowymi interesariuszami zewnętrznymi.

Wreszcie, rektorzy PUZ mieli najbardziej jednorodne odpowiedzi, ponieważ dwie trzecie z nich oczekiwało, że członkowie spoza wspólnoty akademickiej będą zgłaszać potrzeby lokalnego środowiska społeczno-gospodarczego. Może to wynikać z zawodowej (praktycznej) misji PUZ i głównego ukierunkowania na nauczanie w praktycznych kierunkach. W związku z tym członkowie spoza wspólnoty uczelni mogą bezpośrednio zaproponować kierującym uczelniami, w jaki sposób powinny dostosować swoje programy studiów do potrzeb społeczno-gospodarczych. Odmienne oczekiwania rektorów PUZ w stosunku do członków rad uczelni spoza wspólnoty mogą być powodem, dla którego rektorzy są najbardziej krytyczni wobec poprawy jakości podejmowania decyzji i najbardziej zadowoleni z poprawy przejrzystości. Z jednej strony, jakość decyzji prawie nie wzrosła, ponieważ nie jest łatwo dokładnie zidentyfikować potrzeby otoczenia społeczno-gospodarczego; z drugiej strony, przejrzystość wzrosła, ponieważ członkowie spoza uczelni mogli wyrażać swoje opinie bezpośrednio w instytucjonalnym organie decyzyjnym. Pytanie czy na przejrzystość przekłada się jakoś na zaufanie do instytucji szkolnictwa wyższego wydaje się dość wątpliwe, ale warte zbadania.

Jeśli chodzi o oczekiwania dotyczące wewnętrznych członków rady uczelni, były one również dość zróżnicowane w poszczególnych kategoriach instytucji szkolnictwa wyższego. Rektorzy uczelni profilowych i PUZ zwracali uwagę głównie na wiedzę specjalistyczną, kapitał społeczny, status i pozycję na uniwersytecie, a ich wybory uwzględniały również indywidualne osiągnięcia dydaktyczne, prawdopodobnie dlatego, że te instytucje szkolnictwa wyższego są bardziej zawodowe i zorientowane na nauczanie. W związku z tym przy wyborze członków rad wewnętrznych kierują się głównie wewnętrzną perspektywą. Z kolei rektorzy tradycyjnych uniwersytetów, oprócz wiedzy specjalistycznej i kapitału społecznego w ramach instytucji, w większym stopniu biorą pod uwagę indywidualne osiągnięcia badawcze oraz wiedzę specjalistyczną i wiedzę sektora szkolnictwa wyższego. Ponadto, rektorzy tradycyjnych uniwersytetów uznali za ważną cechę zasób w postaci pozycji wewnętrznych członków rady w grach o władzę. Hierarchia ta odzwierciedla tradycyjny akademicki system wartości oparty na prestiżu akademickim (osiągnięcia badawcze) i pozycji w ramach instytucji, która często jest wypadkową historii pełnionych przez nie funkcji. W związku z tym wybór wewnętrznych członków rady wskazuje na większą odporność historycznego humboldtowskiego modelu samorządności i podstawowych wartości akademickich w tradycyjnych uniwersytetach.

Wniosek ten potwierdza również fakt, że większość rektorów tradycyjnych uniwersytetów uznała, że nowe ustalenia dotyczące zarządzania nie miały wpływu na rolę senatu. Można to interpretować w następujący sposób. Historyczna rola senatu ma charakter nieformalny i w niektórych uczelniach bardziej wynika z tradycji aniżeli bieżących zapisów ustawowych. Z kolei profilowe uniwersytety i PUZ, w których tradycja akademicka jest mniej zakorzeniona, mogły być bardziej skłonne do zaakceptowania zmian strukturalnych narzuconych przez reformę. Ustalenia te są zgodne z wcześniejszymi badaniami (np. Pinheiro i Young, 2017), które podkreślają odporność instytucji społecznych na zmiany zewnętrzne, w szczególności (tradycyjnych) uniwersytetów akademickich, które zmieniają się powoli i głównie niechętnie. Takie instytucje rzeczywiście zakorzeniły silne zasady samorządności akademickiej, które legitymizowane tradycją odpierają modernizacyjne fale zmian. W związku z tym zaadaptowały zmiany w zarządzaniu strukturalnym, tak, aby mimo nich

zachować swoje tradycyjny ład akademicki. Na koniec warto wspomnieć, że prawie żaden rektor nie chciał, aby członkowie rady wewnętrznej stanowili polityczną przeciwwagę dla ich własnej władzy, co jest całkowicie zrozumiałe. Wskazuje to, że rektorzy mogą obawiać się, że rada uczelni staną się forum polityki instytucjonalnej i dyskusji na temat potencjalnych konkurentów lub alternatywnych wizji rozwoju instytucjonalnego.

## Bibliografia

- Amaral, A., Meek, V. L., & Larsen, I. M. (Eds.). (2003). *The higher education managerial revolution?* Kluwer Academic Publishers.
- Antonowicz, D. (2015). *Między siłą globalnych procesów a lokalną tradycją. Polskie szkolnictwo wyższe w dobie przemian.* Wydawnictwo UMK.
- Antonowicz D, Brudlak J, Hulicka M, et al. (2016) Reformować? Nie reformować? Szerszy kontekst zmian w szkolnictwie wyższym. *Nauka* 4: 7–33.
- Antonowicz, D. (2018). Rady powiernicze w szkolnictwie wyższym. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, (1 (51)), 45-68.
- Antonowicz, D., Kulczycki, E., & Budzanowska, A. (2020). Breaking the deadlock of mistrust? A participative model of the structural reforms in higher education in Poland. *Higher Education Quarterly*, 74(4), 391–409. <https://doi.org/10.1111/hequ.12254>
- Antonowicz, D., Machnikowska, A., & Szot, A. (Eds.). (2020). *Innowacje i konserwatyzm 2.0. Polskie uczelnie w procesie przemian.* Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Antonowicz, D., Rónay, Z., & Jaworska, M. (2023). The power of policy translators: New university governing bodies in Hungary and Poland. *European Educational Research Journal*, 22(5), 741-757.
- Antonowicz, D., Donina, D., Hladchenko, M., & Budzanowska, A. (2024). Impact of university councils on the core academic values of Polish universities: Limited but benign. *International Journal of Leadership in Education*, 1–21.
- Birnbaum, R. (2004). The end of shared governance: Looking ahead or looking back. *New Directions for Higher Education*, 127(1), 5–22. <https://doi.org/10.1002/he.152>
- Bleiklie, I., & Kogan, M. (2007). Organization and Governance of Universities. *Higher Education Policy*, 20(4), 477–493. <https://doi.org/10.1057/palgrave.hep.8300167>
- Bleiklie, I. (2018). Justifying the Evaluative State: New Public Management Ideals in Higher Education. *Journal of Public Affairs Education* 4 (2): 87–100.
- de Boer, H. and J File. (2009). *Higher Education Governance Reforms Across Europe.* Brussels: Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS).
- de Boer, H., & Goedegebuure, L. (2009). The Changing Nature of the Academic Deanship. *Leadership*, 5(3), 347-364. <https://doi.org/10.1177/1742715009337765>
- De Boer, H. F., Enders, J., & Leisyte, L. (2007). Public sector reform in Dutch higher education: The organizational transformation of the university. *Public administration*, 85(1), 27-46.
- de Boer, H. J. Enders, and U. Schimank. (2007). Comparing Higher Education Governance Systems in Four European Countries.” In *Governance and Performance of Education Systems*, edited by Nils Soguel and Pierre Jaccard, 35–54. Dordrecht: Springer.
- Bleiklie, I., J. Enders, and B. Lepori. (2017). *Managing Universities : Policy and Organizational Change from a Western European Comparative Perspective.* Dordrecht: Springer.
- de Boer, H. (2018). “The Governance of Higher Education Systems and Institutions in Europe.” In *A Comparative Study of University Governance, Institutional Leaders and Leadership in East Asia and the Pacific.* Dordrecht: Springer.

- Bolman, L.G., & T. Deal (1991). *Reframing organizations: Artistry, choice and leadership*. Jossey-Bass.
- Broström, A., G. Buenstorf, and M. McKelvey (2021). The Knowledge Economy, Innovation and the New Challenges to Universities: Introduction to the Special Issue. *Innovation* 23 (2): 145–62.
- Burrows, J. (1999). Going Beyond Labels: A Framework for Profiling Institutional Stakeholders. *Contemporary Education* 70 (4): 5–10.
- Carvalho, T., & P. Videira (2019). Losing autonomy? Restructuring higher education institutions governance and relations between teaching and non-teaching staff. *Studies in Higher Education*, 44(4), 762-773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1401059>
- Cornforth, C. (ed.) (2003). *The governance of public and non-profit organisations: What do boards do?*. London: Routledge.
- Cohen, M., J. March, and J. Olsen. (1972). “A Garbage Can Model of Organizational Choice.” *Administrative Science Quarterly* 17: 1–25.
- Cohen, M. and J. March (1974). *Leadership and Ambiguity: The American College President*. New York: McGraw-Hill.
- Currie, J., H. de Boer, R. DeAngelis, J. Huisman, and C. Lacotte. (2003). *Globalizing Practices and University Responses*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Corry, J. (1970). *Farewell the Ivory Tower; Universities in Transition*. Montreal: McGill-Queen’s University Press.
- Dobbins, M. (2015). Exploring the governance of Polish public higher education: Balancing restored historical legacies with Europeanization and market pressures. *European Journal of Higher Education*, 5(1), 18–33. <https://doi.org/10.1080/21568235.2014.969289>
- Dobbins, M. (2017). Exploring higher education governance in Poland and Romania: Re-convergence after divergence?. *European Educational Research Journal*, 16(5), 684-704. <https://doi.org/10.1177/1474904116684138>
- Donina, D., & S. Hasanefendic (2019). Higher Education institutional governance reforms in the Netherlands, Portugal and Italy: A policy translation perspective addressing the homogeneous/heterogeneous dilemma. *Higher Education Quarterly*, 73(1), 29-44. <https://doi.org/10.1111/hequ.12183>
- Donina, D., Meoli, M., & S. Paleari. (2015a). Higher education reform in Italy: Tightening regulation instead of steering at a distance. *Higher Education Policy*, 28(2), 215-234. <https://doi.org/10.1057/hep.2014.6>
- Donina D., Meoli, M., & Paleari, S. (2015b). The new institutional governance of Italian state university: What role for the new governing bodies?. *Tertiary Education and Management*, 21(1), 16-28. <https://doi.org/10.1080/13583883.2014.994024>
- Donina, D., & Paleari, S. (2019). New public management: global reform script or conceptual stretching? Analysis of university governance structures in the Napoleonic administrative tradition. *Higher Education*, 78(2), 193-219. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0338-y>
- Donina, D., Pokorska, A., Antonowicz, D., & Jaworska, M. (2022). A cultural perspective of higher education governance reform in Poland: divergent interpretations by rectors across distinct categories of universities. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 44(6), 596-612.
- Dziedziczak-Foltyn, A. (2017). *Reforma szkolnictwa wyższego w Polsce w debacie publicznej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Edlund, P., & K. Sahlin (2022). Society on board? External board members and the embedding of Swedish higher education organizations in society, 1998–2016. *Studies in Higher Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/03075079.2021.1925239>

- Eisenhardt, K.M., & Graebner, M.E. (2007). Theory building from cases: Opportunities and challenges. *Academy of management journal*, 50(1), 25-32. <https://doi.org/10.5465/amj.2007.24160888>
- Ellis, M.S. (1996). Purgings the past: The current state of lustration laws in the former communist bloc. *Law and Contemporary Problems*, 59(4), 181-196. <https://doi.org/10.2307/1192198>
- European Commission. (2017). *Peer review of Poland's higher education and science system*. [https://ec.europa.eu/research-and-innovation/sites/default/files/rio/report/PSF-Peer\\_review\\_Poland\\_FINAL%2520REPORT.pdf](https://ec.europa.eu/research-and-innovation/sites/default/files/rio/report/PSF-Peer_review_Poland_FINAL%2520REPORT.pdf)
- Ernst&Young & Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową [EY & IBNGR] (2010). *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 roku* [Higher Education Development Strategy until 2020]. [https://cpp.amu.edu.pl/pdf/SSW2020\\_strategia.pdf](https://cpp.amu.edu.pl/pdf/SSW2020_strategia.pdf)
- Facchini, C., & Fia, M. (2021). Public Sector Reform in Italian Higher Education: The Governance Transformation of the Universities—A Comparison Among Perceptions of Rectors and Department Chairs. *Higher Education Policy*, 34, 560–581. <https://doi.org/10.1057/s41307-019-00152-2>
- Gornitzka, Å. and P. Maassen. (2014) Dynamics of Convergence and Divergence: Exploring Accounts of Higher Education Policy Change. In *University Adaptation in Difficult Economic Times*, edited by Paulo Mattei, 13–29. Oxford: Oxford University Press.
- Gornitzka, Å., Maassen, P., & de Boer, H. (2017). Change in university governance structures in continental Europe. *Higher Education Quarterly*, 71(3), 274-289. <https://doi.org/10.1111/hequ.12127>
- Huisman, J., de Boer, H., & Goedegebuure, L. (2006). The perception of participation in executive governance structures in Dutch universities. *Tertiary Education & Management*, 12(3), 227-239. <https://doi.org/10.1007/s11233-006-9004-5>
- Kaplan, G.E. (2004) Do governance structures matter?. *New Directions for Higher Education*, 127, 25-33. <https://doi.org/10.1002/he.153>
- Kerr, C. (1963). *The uses of university*. Harvard University Press.
- Kersbergen, K, and F. van Waarden (2004) ‘Governance’ as a Bridge Between Disciplines: Cross-Disciplinary Inspiration Regarding Shifts in Governance and Problems of Governability, Accountability and Legitimacy. *European Journal of Political Research* 43 (2): 143–71.
- Kezar, A. & Eckel, P.D. (2004). Meeting Today's Governance Challenges. *The Journal of Higher Education*, 75(4), 371-399. <https://doi.org/10.1080/00221546.2004.11772264>
- Kickert, W. (1995) Steering at a Distance: A New Paradigm of Public Governance in Dutch Higher Education. *Governance* 8 (1): 135–57.
- Krawczyk, S., Szadkowski, K., & Kulczycki, E. (2023). Identifying top researchers in highly metricized academia: two discursive strategies of senior officials in Poland. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 44(2), 269-280.
- Kretek, P.M., Dragšić, Ž. & Kehm, B.M. (2013). Transformation of University Governance: On the Role of University Board Members. *Higher Education* 65(1): 39–58. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9580-x>
- Kulczycki, E., Rozkosz, E.A., Szadkowski, K., Ciereszko, K., Hołowiecki, M., & Krawczyk, F. (2021). Local use of metrics for the research assessment of academics: The case of Poland. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 43(4), 435-453. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2020.1846243>
- Krücken, G. and F. Meier (2006) Turning the University into an Organisational Actor. *Globalization and Organization: World Society and Organizational Change* (January): 241–57.
- Kwiek, M. (2008). Accessibility and equity, market forces, and entrepreneurship: Developments in higher education in central and eastern Europe. *Higher Education Management and Policy*, 20(1), 1–22. <https://doi.org/10.1787/hemp-v20-art5-en>

- Kwiek, M. (2014). Structural Changes in the Polish Higher Education System (1990–2010): A Synthetic View. *European Journal of Higher Education*, 4, 266–280. <https://doi.org/10.1080/21568235.2014.905965>
- Kwiek, M. (2015). The unfading power of collegiality? University governance in Poland in a European comparative and quantitative perspective. *International Journal of Educational Development*, 43, 77–89. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2015.05.002>
- Magalhães, A. Veiga, A. & Amaral, A. (2018). The changing role of external stakeholders: from imaginary friends to effective actors or non-interfering friends. *Studies in Higher Education*, 43(4), 737–753. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1196354>
- Makarewicz, B. (2020, October 29). *Nie możemy pozwolić na dyktaturę lewicowo-liberalną na uczelniach*. Radio Zet. Retrieved February 03, 2022, from <https://wiadomosci.radiozet.pl/Polska/Polityka/Przemyslaw-Czarnek-Nie-mozemy-pozwolic-na-dyktature-lewicowo-liberalna-na-uczelniach>
- Maassen, P. (2017) The University's Governance Paradox. *Higher Education Quarterly* 71 (3): 290–98.
- McCubbins, M.D., Noll, R.G., & Weingast, B.R. (1989). Structure and Process, Politics, and Policy: Administrative Arrangements and the Political Control of Agencies. *Virginia Law Review*, 75, 431–482. <https://doi.org/1073179>
- Moe, T.M. (1990). The Politics of Bureaucratic Structure. In J.E. Chubb & P.E. Peterson (Eds.), *Can the Government Govern?* (pp. 267–329). Brookings Institution.
- Musselin, C. (2006). Are Universities Specific Organisations? In: *Towards a Multiversity?* edited by Georg Krücken, Anna Kosmützky, and Mark Torca, 63–84. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Neave G., (1998). *The Evaluative State Reconsidered*, „European Journal of Education”, 33: 265–284.
- Neave G., (2003). *Perspektywa interesariuszy w ujęciu historycznym*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, 21 (1): 19–39.
- Power, M. (1999). *Rituals of Verification*. Oxford: Oxford University Press.
- Pinheiro, R. & Young, M. (2017). The University as an Adaptive Resilient Organization: A Complex Systems Perspective. In J. Huisman & M. Tight (Eds.), *Theory and Method in Higher Education Research*, 3, (pp. 119–136). Emerald Publishing Limited.
- Pollitt, Christopher, and Geert Bouckaert. 2004. *Public Management Reform: A Comparative Analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- Popłonkowski T., 1996, *Autonomia uczelni, instytucjonalne ograniczenia autonomii, kierunki zmian*, [w:] M. Dąbrowa-Szeffler, M. Pastwa (red.), *Finansowanie i zarządzanie szkolnictwem wyższym: Polska – Holandia*, Wydawnictwo „Tepis”, Warszawa: 123–133.
- Seeber, M., B. Lepori, M. Montauti, J. Enders, H. de Boer, E. Weyer, I. Bleiklie, K. Hope, S. Michelsen, G. N. Mathisen, and N. Frølich. (2015) European Universities as Complete Organizations? Understanding Identity, Hierarchy and Rationality in Public Organizations. *Public Management Review* 17 (10): 1444–74.
- Shaw, M.A. (2019). Strategic instrument or social institution: Rationalized myths of the university in stakeholder perceptions of higher education reform in Poland. *International Journal of Educational Development*, 69, 9–21. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.05.006>.
- Shattock, M. (2006) *Managing Good Governance*. Maidenhead: Open University Press.
- Siaroff, A. (1999). Corporatism in 24 industrial democracies: Meaning and measurement. *European Journal of Political Research*, 36(2), 175–205. <https://doi/10.1111/1475-6765.00467>
- Shapin, S. (2012). The Ivory Tower: The History of a Figure of Speech and Its Cultural Uses. *The British Journal for the History of Science* 45 (1): 1–27.
- Shin, J. C., & Jones, G. A. (2022). Governance in higher education. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
- Thieme J. (2009), *Szkolnictwo wyższe: wyzwania XXI wieku: Polska, Europa, USA*, Difin.

- Tierney W.G. (2004). A Cultural Analysis of Shared Governance: The Challenges Ahead. In J.C. Smart (Ed.) *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, 19, (pp. 85-132). Springer.
- Trakman, Leon. (2008) Modelling University Governance. *Higher Education Quarterly* 62 (1–2): 63–83.
- Urbanek, P. (2020). Reform of the higher education system in Poland from the perspective of agency theory. *European Journal of Higher Education*, 10(2), 130-146.  
<https://doi.org/10.1080/21568235.2018.1560344>
- Urbanek, P. (2021). Institutional logic in a higher education system under reform. Evidence from Polish public universities. *International Journal of Leadership in Education*, 1-21.  
<https://doi.org/10.1080/13603124.2021.2006796>
- Vlk, A., Dobbins, M., & Riedel, R. (2021). Explaining institutional persistence and change in Polish and Czech higher education from a stakeholder perspective. In M. Dobbins & R. Riedel (Eds.), *Exploring Organized Interests in Post-Communist Policy-Making* (pp. 173-193). Routledge.
- Waligóra, A., & Górski, M. (2022). Reform of higher education governance structures in Poland. *European Journal of Education*. <https://doi.org/10.1111/ejed.12491>
- Whitley, R. (2008). Constructing universities as strategic actors: Limitations and variations. In L. Engwall & D. Weaire (Eds.), *The university in the market* (pp. 23–37). Portland Press.
- Wnuk-Lipińska E., 1996, *Innowacyjność a konserwatyzm: uczelnie polskie w procesie przemian społecznych*, Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa.
- Wood, F., & Smith, R. (1992). Governing bodies of 26 Australian universities. *Journal of Tertiary Educational Administration*, 14(1), 61-74. <https://doi.org/10.1080/1036970920140105>
- Woźnicki, J. (2021). Rekomendowane procedury, dobre praktyki i dylematy w działaniach rady uczelni.PW Warszawa.
- Ziółek (2018). UAM spełnia warunki. <https://uniwersyteckie.pl/rozmowy/uam-spelnia-warunki>

## Nota o autorze

**Dr hab. Dominik Antonowicz**



Dominik Antonowicz, dr hab. – kierownik Katedry Badań nad Nauką i Szkolnictwem Wyższym w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu, gdzie również kieruje Ośrodkiem Analiz Strategicznych w ramach IDUB. Zajmuje się badaniem polityki publicznej w zakresie szkolnictwa wyższego, ustrojem instytucji szkolnictwa wyższego, a ostatnim czasie radami uczelni. Jest autorem licznych publikacji dotyczących szkolnictwa wyższego w krajach Europy Środkowej i Wschodniej. Pracował w School of Public Policy, University of Birmingham (UK), Center of Higher Education Policy Studies (CHEPS) na University of Twente oraz Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES) na University of Porto oraz w Ontario Institute for Studies in Education (OISE) na University of Toronto. Był także stypendystą rządu brytyjskiego (Chevening Scholar), Fundacji na rzecz Nauki Polskiej („Start” oraz „Kolumb”) oraz NAWA (Program im. Ulama).