Politechnika Wrocławska
Wydział Zarządzania
Katedra Systemów Zarządzania i Rozwoju Organizacji
Zespół Koncepcji Zarządzania

PRACA DOKTORSKA

Przywództwo w szkole wyższej a zaangażowanie pracowników uczelni

Zuzanna Hazubska

Promotorka:

prof. dr hab. inż. Agnieszka Bieńkowska

Wrocław, 2023 rok

WSTĘP 2

1. FUNKCJONOWANIE SZKÓŁ WYŻSZYCH JAKO ORGANIZACJI 10

1.1. Wprowadzenie 10
1.2. Specyfika szkół wyższych jako organizacji 10
1.3. Otoczenie szkół wyższych 28
1.4. Kultura organizacyjna szkół wyższych: kultura akademicka 40
1.5. Ład korporacyjny uczelni: ład akademicki 44
1.6. Podsumowanie 48

2. PRZYWÓDZTWO AKADEMICKIE 50

2.1. Wprowadzenie 50
2.2. Istota i kontekst pojęcia przywództwa 51
2.3. Geneza pojęcia przywództwa i jego ujęcia 54
2.4. Przywództwo a zarządzanie 60
2.5. Wpływ przywództwa na wyniki organizacji 63
2.6. Przywództwo w organizacjach różnych typów. Istota przywództwa akademickiego 65
2.7. Wymiary i cechy przywództwa akademickiego 74
2.8. Podsumowanie 83

3. ZAANGAŻOWANIE W ŚRODOWISKU PRACY 84

3.1. Wprowadzenie 84
3.2. Istota zaangażowania w środowisku pracy 84
3.3. Czynniki wpływające na poziom zaangażowania w środowisku pracy 91
3.4. Wpływ zaangażowania w środowisku pracy na pracownika i organizację 94
3.5. Wpływ przywództwa akademickiego na zaangażowanie w środowisku pracy 99
3.6. Sposoby pomiaru zaangażowania organizacyjnego i zaangażowania w pracę 106
3.7. Motywacja i satysfakcja w środowisku pracy a zaangażowanie 111
3.8. Podsumowanie 115

4. BADANIA EMPIRYCZNE W ZAKRESIE PRZYWÓDZTWA AKADEMICKIEGO 117

4.1. Metoda badawcza 117
4.2. Definicja przywództwa akademickiego – Etap I analiz 128
4.3. Przywództwo akademickie a zaangażowanie pracowników szkół wyższych – Etap II analiz 138
4.4. Wyjaśnienie sposobu wpływu przywództwa akademickiego na zaangażowanie pracowników szkół wyższych – Etap III analiz 144
4.5. Podsumowanie badania empirycznego 148

ZAKOŃCZENIE 155

BIBLIOGRAFIA 159

SPIS RYSUNKÓW 188

SPIS TABEL 189

ZAŁĄCZNIK 1: ZAWARTOŚĆ KWESTIONARIUSZA ANKIETOWEGO 190

Wstęp: 190
Część I: „przywództwo akademickie 190
Część II: „zaangażowanie w pracę” 191
Część III: „zaangażowanie organizacyjne” 192
Część IV: „zmienne kontroln
e” 192
Część V: metryczka 193

Wstęp

Zainteresowanie teoretyków i praktyków zarządzania tematem przywództwa bez najmniejszych wątpliwości wynika z powszechnego uznania tego zjawiska za istotny – a w niektórych przypadkach kluczowy - czynnik wpływający na efektywne funkcjonowanie organizacji (Alok, 2022; Austen, 2010; Lin et al., 2023; Paais & Pattiruhu, 2020). Mimo trwającej między badaczami dyskusji na temat różnic i podobieństw między zarządzaniem i przywództwem, aktualnie panuje powszechna zgoda co do tego, że są to różne procesy, które oddziałują na organizacje w odmienny sposób (Kibort, 2004; Kotterman, 2006; Weathersby, 1999; Westley & Mintzberg, 1989; Zaleznik, 2004). W związku z powyższym poszukiwane są zarówno skuteczne sposoby kształtowania przywództwa jako elementu komplementarnego do procesu zarządzania (Blanchard, 2007), jak również podejmowane są próby określenia odpowiedniego jego kształtu, który wydaje się być czynnikiem warunkującym jego efektywność (Babiak, 2008; Erkutlu, 2008; Harris, 2009; Spears, 1997), a także szeroko rozumiane oddziaływanie na organizację jako całość (Gitling, 2018).

W tym kontekście nie dziwią współczesne prace skupione na koncepcjach przywództwa dedykowanego poszczególnym typom organizacji. Choć pierwsze tego rodzaju próby były podejmowane lata temu (Bass, 1996; DuBrin, 2004; Elkins & Keller, 2003), to prace tego typu aktualnie nadal stanowią wyzwanie podejmowane przez naukowców na całym świecie (Al-Dossary, 2022; Ola & Lok, 2018; Rabiul & Yean, 2021). Również szkoły wyższe, jako organizacje o unikatowych charakterystykach, są przykładem podmiotów, dla których podejmowane są próby określenia odpowiednio dopasowanych do funkcjonowania tych organizacji cech przywództwa (Ardiansyah et al., 2022; Hassan Asaari et al., 2016; Kohtamäki, 2019; Mwesigwa et al., 2020; Suong et al., 2019; Zeng & Xu, 2020). Nie doprowadziło to wciąż jednak do opracowania i weryfikacji holistycznej i dedykowanej uczelniom koncepcji przywództwa (Bolman & Gallos, 2011; Mazurek-Kucharska, 2018; Rich, 2006) mimo istnienia we współczesnej literaturze przedmiotu nurtu badań dotyczącego przywództwa sytuacyjnego (Graeff, 1997) oraz jednocześnie prowadzonych badaniach w innych, specyficznych organizacjach o unikatowej charakterystyce m.in. szpitalach, szkołach czy wojsku (Berghout et al., 2017; Tsolka, 2020; Walker et al., 2010). Można w ten sposób zidentyfikować pierwszą **lukę badawczą** w omawianym zakresie.

Jednocześnie, z drugiej strony wciąż aktualnym zagadnieniem jest zaangażowanie pracownika w środowisku pracy. Istota zaangażowana w środowisku pracy jest ujmowana najczęściej na trzy różne sposoby: jako postawa pracownika, jako jego specyficzne zachowanie

lub jako transakcja zawierana i realizowana przez pracownika i organizację (Bailey et al., 2017; Hoole & Bonnema, 2015; Macey et al., 2009; Shuck & Wollard, 2010). W literaturze wyróżnia się różne typy zaangażowania w środowisku pracy, w tym zaangażowanie organizacyjne i zaangażowanie w pracę. Poszukuje się czynników, na które to zaangażowanie wpływa, zwłaszcza w kontekście efektywności pracowników, jak i organizacji jako całości. Poszukuje się także czynników wpływających na zaangażowanie w środowisku pracy. Jest to szczególnie istotne w szkołach wyższych, gdzie pracują pracownicy wiedzy, wśród których zaangażowanie w środowisku pracy przekłada się w sposób wyjątkowo widoczny na efektywność pracy pracowników oraz organizacji jako całości (Juchnowicz, 2012). Jednym z czynników wpływających na to zaangażowanie jest przywództwo. Niestety w literaturze wciąż brakuje weryfikacji wpływu przywództwa w szkołach wyższych na zaangażowanie w środowisku pracy, pomimo tego, że pojawiają się takie doniesienia w odniesieniu do innych specyficznych organizacji. To pozwala na identyfikację drugiej **luki badawczej**.

Obiektywnie należy więc uznać, że zarówno przywództwo, jak i zaangażowanie w środowisku pracy są wciąż istotnym zagadnieniem współczesnych nauk o zarządzaniu i jakości. W dużym uogólnieniu można twierdzić nawet, że organizacje bez odpowiedniego przywództwa, a także bez zaangażowanych pracowników nie będą w stanie nadążać za tak charakterystycznym współcześnie, dynamicznie zmieniającym się otoczeniem. Jednocześnie, należy zauważyć, że pojawiają się również głosy, które podnoszą, że współcześnie zbyt dużą uwagę przywiązuje się do przywództwa, a zbyt małą do zarządzania (Mintzberg, 2012). Nie są to jednak głosy częste. Należy bowiem pamiętać, że procesy te w różny sposób wpływają na organizacje i ich pracowników, a zatem powinny być komplementarne nie zaś substytucyjne, czyli powinny współistnieć uzupełniając się wzajemnie i wspólnie stanowiąc wartość dla współczesnych organizacji. Nie ma więc powodu, by zrezygnować ze zgłębiania zjawiska przywództwa, zwłaszcza w kontekście jego wpływu na zaangażowanie pracowników w środowisku pracy, co więcej istnieje wiele przesłanek, że prace takie mają kluczowe znaczenie nie tylko dla obszaru zarządzania zasobami ludzkimi (Leroy et al., 2018), ale także dla zarządzania organizacją jako całością (Crane, 2022; Rosen et al., 1974).

Choć dyskusja naukowa na temat przywództwa na świecie trwa od blisko wieku, to wnioski na temat tego pojęcia wciąż nie są jednoznaczne. Być może nigdy nie będą, gdyż jako zjawisko zachodzące między ludźmi, dotyczące ludzi i na ludzi oddziałujące prawdopodobnie wraz z rozwojem ludzi, czy ich kultury, będzie się nieustannie zmieniać. Być może właśnie dlatego zainteresowanie przywództwem zarówno wśród badaczy, jak i praktyków zarządzania nie słabnie. Istniejące koncepcje są nieustannie weryfikowane, rozwijane i korygowane,

a budowane na nich praktyki doskonalone i aktualizowane (Bass, 1996; Blake & Mouton, 1964; Plachy & Smunt, 2022). Tym samym dodatkowo uzasadnia to potrzebę badań dotyczących przywództwa w określonych okolicznościach, w tym różnych typach organizacji i w zróżnicowanych uwarunkowaniach ich funkcjonowania oraz zmierzających do ustalenia cech przesadzających o efektywności omawianego procesu oddziaływania i jego wpływu na pracowników, w tym ich zaangażowanie w środowisku pracy i organizację jako całość. W tym kontekście wskazać można **problem badawczy**, którym jest opracowanie oraz weryfikacja holistycznej i dedykowanej uczelniom koncepcji przywództwa, jak również zbadanie jego wpływu na zaangażowanie pracowników w środowisku pracy, w tym zaangażowanie organizacyjne i w pracę. W związku z tym **przedmiotem badań** będzie przywództwo akademickie oraz jego oddziaływanie na poziom zaangażowania pracowników, natomiast **obiektem badań** będą szkoły wyższe.

Przedstawiony problem badawczy wydaje się być aktualny i ważny, szczególnie w zakresie zauważonych luk badawczych, która – co zauważono wcześniej - dotyczy braku charakterystyki przywództwa właściwego dla specyficznych organizacji, jakimi są szkoły wyższe oraz braku analizy wpływu tego przywództwa na zaangażowanie pracowników uczelni.

W ujęciu ogólnym nie można ponadto nie zauważyć, że - w szczególności - łatwość przepływu ludzi w dobie globalizacji, a także dynamiczne zmiany społeczne istotnie determinują konieczność poszukiwania nowych koncepcji i rozwiązań, które pozytywnie będą wpływały na funkcjonowanie współczesnych organizacji. Trend ten jest widoczny również w uczelniach, które współcześnie próbują pogodzić bogatą tradycję i nowoczesne, profesjonalne podejście (Sułkowski & Seliga, 2019). Z jednej strony wynika to ze szczególnej roli, jaką szkoły wyższe pełnią w każdym społeczeństwie (Boguski, 2008; Sobocińska, 2011; Zeller, 2005), z drugiej jest niejako wymuszone przez postępujący proces urynkowienia uczelni, którego konsekwencją jest rosnąca konkurencja i rosnące wymagania poszczególnych grup interesów(Cieśliński & Stec, 2017; Leja, 2013; Sułkowski, 2017).

Poszukiwanie zatem rozwiązań, które mogą pozytywnie wpływać na funkcjonowanie pracowników szkół wyższych oraz uczelni jako całości i osiągane przez nich efekty jest aktualnym problemem badawczym, a jego rozwiązanie wydaje się, że będzie mieć również skutki praktyczne. Wnioski z badań w zakresie kształtu przywództwa adekwatnego dla szkół wyższych mogą być bowiem wykorzystane zarówno przez władze uczelni, jak również inne osoby mające możliwość i zainteresowane formowaniem procesu przywództwa. Umożliwi to świadome, nastawione na pozytywne wyniki, wdrażanie rozwiązań korzystnie wpływających na uczelnię i jej pracowników.

Należy przy tym podkreślić, że istniejące w literaturze przedmiotu prace w zakresie wskazania przywództwa adekwatnego do uwarunkowań funkcjonowania szkół wyższych obejmują między innymi próbę adaptacji istniejących rozwiązań, takich jak odchudzone przywództwo (z ang. *lean leadership)* (Bugdol & Maciąg, 2020; Vijaya Sunder, 2016) czy przywództwo służebne (z ang. *servant leadership*) (Barnes, 2015; Dalati, 2016). Zostały również podjęte próby integracji pojęcia przywództwa akademickiego jako odpowiedniego dla szkół wyższych, obejmujące między innymi zbadanie opinii pracowników szkół wyższych w zakresie potencjalnych wymiarów takiego przywództwa (Mazurek-Kucharska, 2018) czy określenie szczegółowych potrzeb w tym zakresie (Rehbock, 2020). Brakuje jednak holistycznych badań empirycznych, które pozwoliłyby na zweryfikowanie omawianej koncepcji, jak również określenia jej wpływu na zaangażowanie pracowników szkół wyższych.

Wobec powyższego **celem głównym** dysertacji jest wskazanie cech charakterystycznych dla przywództwa dedykowanego szkołom wyższym zwanego przywództwem akademickim (a zatem adekwatnego do ich uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych), a także weryfikacja wpływu przywództwa akademickiego na zaangażowanie pracowników szkół wyższych, również celem sprawdzenia adekwatności tego przywództwa dzięki weryfikacji wpływu na zaangażowanie pracowników uczelni w środowisku pracy.

W kontekście tak sformułowanego celu głównego, **szczegółowe cele badawcze** określono następująco:

- określenie komponentów konstruktu przywództwa akademickiego i utworzenie tego konstruktu;
- określenie wpływu przywództwa akademickiego na zaangażowanie organizacyjne i zaangażowanie w pracę pracowników szkół wyższych;
- określenie wpływu poszczególnych komponentów przywództwa akademickiego na zaangażowanie organizacyjne i zaangażowanie w pracę pracowników szkół wyższych;
- wyjaśnienie sposobu wpływu przywództwa akademickiego na zaangażowanie pracowników szkół wyższych.

Przedstawione cele są ze sobą powiązane, a ich realizacja pozwoli na wnikliwsze rozumienie istoty procesu przywództwa adekwatnego do uwarunkowań funkcjonowania szkół wyższych oraz wyjaśni sposób wpływu przywództwa akademickiego na zaangażowanie pracowników uczelni. Zdecydowało to o teoretyczno-poznawczym i badawczo-empirycznym charakterze niniejszego opracowania, którego celem jest również systematyzacja wiedzy na

temat przywództwa w szkole wyższej, jego oddziaływania na pracowników i uczelnię jako całość oraz wyznaczenie na tej podstawie kierunków dalszych badań naukowych.

W związku tak określonym celem głównym i celami szczegółowymi postawiono **hipotezy badawcze**. Przede wszystkim - pierwszą główną hipotezę badawczą (H1) dotyczącą opracowania konstruktu przywództwa akademickiego:

H1: *Jest możliwe wskazanie cech charakterystycznych dla przywództwa dedykowanego szkołom wyższym zwanego przywództwem akademickim.*

Hipoteza ta została zdekomponowana na 4 hipotezy szczegółowe (H1.1-H1.4) odnoszące się do komponentów przywództwa akademickiego:

H1.1: *Im wyższa kohezja akademicka, tym przywództwo jest bardziej odpowiednie dla szkół wyższych.*

H1.2: *Im wyższa partycypacyjność akademicka, tym przywództwo jest bardziej odpowiednie dla szkół wyższych.*

H1.3: *Im ustrój uczelni wykazuje większe natężenie cech ustroju akademickiego, tym przywództwo jest bardziej odpowiednie dla szkół wyższych.*

H1.4: *Im silniejsza kultura akademicka, tym przywództwo jest bardziej odpowiednie dla szkół wyższych.*

Następnie określono grupę trzech hipotez głównych (H2.1-H2.3) dotyczących oddziaływania przywództwa akademickiego na zaangażowanie w środowisku pracy, przy czym dwie pierwsze hipotezy w grupie zdekomponowano na hipotezy szczegółowe (H2.1.1-H2.1.4 oraz H2.2.1-H2.2.4) dotyczące komponentów przywództwa akademickiego:

H2.1: *Im przywództwo wykazuje większe natężenie cech przywództwa akademickiego, tym wyższe zaangażowanie organizacyjne pracowników szkół wyższych.*

H2.1.1: *Im wyższa kohezja akademicka, tym wyższe zaangażowanie organizacyjne pracowników szkół wyższych.*

H2.1.2: *Im wyższa partycypacyjność akademicka, tym wyższe zaangażowanie organizacyjne pracowników szkół wyższych.*

H2.1.3: *Im ustrój uczelni wykazuje większe natężenie cech ustroju akademickiego, tym wyższe zaangażowanie organizacyjne pracowników szkół wyższych.*

H2.1.4: *Im silniejsza kultura akademicka, tym wyższe zaangażowanie organizacyjne pracowników szkół wyższych.*

H2.2: *Im przywództwo wykazuje większe natężenie cech przywództwa akademickiego, tym wyższe zaangażowanie w pracę pracowników szkół wyższych.*

H2.2.1: *Im wyższa kohezja akademicka, tym wyższe zaangażowanie w pracę pracowników szkół wyższych.*

H2.2.2: *Im wyższa partycypacyjność akademicka, tym wyższe zaangażowanie w pracę pracowników szkół wyższych.*

H2.2.3: *Im ustrój uczelni wykazuje większe natężenie cech ustroju akademickiego, tym wyższe zaangażowanie w pracę pracowników szkół wyższych.*

H2.2.4: *Im silniejsza kultura akademicka, tym wyższe zaangażowanie w pracę pracowników szkół wyższych.*

H2.3: *Zaangażowanie organizacyjne wpływa na zaangażowanie w pracę pracowników szkół wyższych.*

W końcu postawiono ostatnią główną hipotezę badawczą (H3) odnoszącą się do mediacyjnego wpływu przywództwa akademickiego na zaangażowanie w środowisku pracy:

H3: *Przywództwo akademickie wpływa na zaangażowanie w pracę przez zaangażowanie organizacyjne pracowników szkół wyższych.*

W realizacji celu głównego i celów szczegółowych oraz dochodzeniu do wyników pracy **zastosowano zróżnicowany warsztat badawczy**. Wykorzystane zostały następujące metody badawcze:

- krytyczna analiza literatury przedmiotu – analiza publikacji naukowych, aktów prawnych wraz z komentarzami, raportów instytucji publicznych, raportów branżowych;
- opis i wnioskowanie naukowe – wyjaśnienie i zinterpretowanie sformułowanych prawd naukowych;
- ocena materiału badawczego dokonywana metodą sędziów kompetentnych;
- badanie kwestionariuszowe przeprowadzone metodą CAWI (Computer-Assisted Web Interview) wśród 654 pracowników szkół wyższych;
- metody opisu i wnioskowania statystycznego do analizy uzyskanych danych empirycznych - przeprowadzono między innymi następujące analizy statystyczne: test Kaisera-Meyera-Olkina (K-M-O), analizę α Cronbacha, eksploracyjną oraz konfirmacyjną analizę czynnikową oraz analizę mediacji.

Przedstawionemu problemowi badawczemu, celom pracy i postawionym hipotezom badawczym został podporządkowany **układ pracy**. Składa się ona z czterech logicznie uporządkowanych części spiętych Wstępem i Zakończeniem. Pierwsze trzy rozdziały mają charakter teoretyczny, a ostatni empiryczny.

W **pierwszym rozdziale** przedstawiono uwarunkowania i odrębności związane z funkcjonowaniem szkół wyższych jako organizacji opisując ich specyfikę oraz otoczenie, a także kulturę akademicką i ład akademicki jako szczególne rodzaje kultury organizacyjnej i ładu korporacyjnego. Skupiono się na polskich szkołach wyższych, choć jeśli było to możliwe i uzasadnione, czerpano również ze światowych modeli funkcjonowania uczelni. W rozdziale opisano historię i tradycję szkół wyższych, która bez wątpienia wpłynęła na ich dzisiejszy kształt i oczekiwania w zakresie przywództwa w omawianych organizacjach. Wykorzystano istniejące modele by odnieść charakterystyczne atrybuty uczelni do elementów innych organizacji. Rozdział zakończono wnioskami uzasadniającymi szukanie rozwiązań dedykowanych dla szkół wyższych ze względu na ich specyficzne uwarunkowania zewnętrzne i wewnętrzne.

Rozdział drugi przedstawia istotę zjawiska przywództwa oraz sposoby wykorzystywane w próbach jego ujęcia i opisania. Przedstawiono podobieństwa i różnice między przywództwem i zarządzaniem oraz wskazano jak przywództwo może wpływać na organizację. Opisano próby tworzenia koncepcji przywództwa dedykowanych dla specyficznych organizacji innych, niż szkoły wyższe, przedstawiając osiągane w tym zakresie wyniki badań. W końcu omówiono istotę przywództwa akademickiego i stworzono autorską propozycję potencjalnych jego wymiarów, co stanowi podstawę do dalszych prac badawczych.

Kolejny rozdział poświęcony został zaangażowaniu pracowników w środowisku pracy, które okazuje się szczególnie istotne z perspektywy pracowników wiedzy, do których zaliczają się pracownicy szkół wyższych. Omówiono czynniki wpływające na poziom zaangażowania. Przedstawiono dwie główne koncepcje zaangażowania w środowisku pracy: zaangażowanie organizacyjne i zaangażowanie w pracę oraz omówiono ich wpływ na pracownika i organizację. Przedstawiono też dotychczasowe osiągnięcia nauk o zarządzaniu i jakości w zakresie badania relacji przywództwa i zaangażowania w środowisku pracy wraz z wybranymi skalami związanymi z pomiarem omawianych zjawisk zgodnie z poszczególnymi koncepcjami.

Rozdział czwarty ma charakter praktyczny. Przedstawiono w nim wyniki przeprowadzonego badania empirycznego, którego celem była walidacja nomologiczna nowego konstruktu przywództwo akademickie.. Walidacja zmiennej została przeprowadzona na podstawie przeglądu literatury i oceny sędziów kompetentnych. Walidacja konstruktu została potwierdzona na podstawie analizy czynnikowej, która pokazała, że wszystkie zaproponowane wymiary tworzą jednoczynnikowy, statystycznie istotny i dobrze dopasowany model przywództwa. To pozwoliło na dokonanie ostatniego kroku analizy – walidacji

nomologicznej – która została przeprowadzona na podstawie zaproponowanego modelu mediacyjnego opartego na przywództwie akademickim, zaangażowaniu organizacyjnym i zaangażowaniu w pracę.

Dysertacja stanowi efekt wieloletnich studiów zarówno teoretycznych, jak i praktycznych autorki w zakresie funkcjonowania szkół wyższych. Podjęta próba poznania kształtu procesu przywództwa odpowiedniego dla uczelni wydaje się móc wypełnić wskazaną lukę w zakresie nauk o zarządzaniu i jakości. Z drugiej strony, opracowanie stanowić może wsparcie zarówno dla władz szkół wyższych, jak również innych zainteresowanych osób, które mogą mieć wpływ na kształt przywództwa w tych organizacjach. W końcu praca może stanowić również punkt wyjścia do dalszych badań w omawianym obszarze, wyznaczając ich obiecujące kierunki.

1. Funkcjonowanie szkół wyższych jako organizacji

1.1. Wprowadzenie

W rozdziale przedstawiono analizę polskich szkół wyższych (uczelni) jako organizacji odznaczających się szczególnymi cechami wraz z przedstawieniem ich specyfiki. Rozpoczęto od pokazania uczelni jako organizacji w rozumieniu nauk o zarządzaniu i jakości (Cyfert & Krzakiewicz, 2009) z uwzględnieniem założeń modelu organizacji Leavitta i jednocześnie zgodnie z postulatem analizy trzech poziomów funkcjonowania szkół wyższych według Sułkowskiego (2019). Szczegółowo przeanalizowano misję, cele i zadania uczelni oraz szczególny charakter poszczególnych obszarów tych organizacji. Uwzględniono rys historyczny stanowiący tło dla funkcjonujących dziś instytucji sektora szkolnictwa wyższego. Następnie zarysowano charakterystykę głównych elementów otoczenia szkół wyższych. Kolejne dwa podrozdziały zostały poświęcone akademickiej kulturze organizacyjnej i ładowi korporacyjnemu w uczelni jako wybranym pojęciom pozwalającym na kompleksowe opisanie głównych różnic między szkołami wyższymi i innymi organizacjami. W podsumowaniu rozdziału wskazano ograniczenia i luki w analizach poświęconych badaniu specyficznych organizacji, jakimi są uczelnie.

1.2. Specyfika szkół wyższych jako organizacji

Szkoły wyższe przez lata postrzegane były zarówno w Polsce, jak i na świecie wyłącznie jako instytucje w rozumieniu socjologicznym (Arnold, 1970; Cichomski, 1976; Schelsky, 1963). Traktowane jako trwały element porządku społecznego, działające w sposób regulowany i pełniące określone funkcje wpisywały się we wprowadzoną przez Spencera (1873) definicję instytucji. Współcześnie instytucje szkolnictwa wyższego nadal tworzą jedną z wielu grup w ramach struktury społecznej, a ich specyficzna rola związana jest z głęboko zakorzenionymi oczekiwaniami obywateli (Kleimann, 2019a; Leja, 2003). Niemniej w naukach o zarządzaniu i jakości pojęcie instytucji jest w znaczeniu rzeczowym tożsame z pojęciem organizacji, czasem także używane zamiennie (Zieleniewski, 1969). Obecnie uczelnie są postrzegane jako instytucje – rozumiane jako organizacje nienastawione na zysk, jak i korporacje – rozumiane jako organizacje społeczne posiadające osobowość prawną, której istotnym elementem są jej członkowie (Clark, 1998a; Huber, 2012; Leja, 2008b; Sułkowski, 2016a).

W ujęciu nauk o zarządzaniu i jakości szkoła wyższa jest więc organizacją. Odznacza się bowiem jej cechami według Cyferta i Krzakiewicza (2009). Jest systemem otwartym, ze zdolnością adaptacji do zmian zachodzących w otoczeniu, a także celowym i złożonym. Posiada hierarchiczną strukturę organizacyjną, jest systemem zdolnym do samoregulacji i odznaczającym się spójnością, co powoduje, że zmiana dokonana w którymkolwiek z jego podsystemów wywołuje zmiany we wszystkich pozostałych.

Należy w tym miejscu rozważyć, czy można uznać szkoły wyższe jako organizacje szczególne, które wyróżniają się określonymi, specyficznymi cechami przesądzającymi o odrębności tych podmiotów i konieczności szczególnego traktowania zwłaszcza podczas opracowywania rozwiązań dotyczących ich funkcjonowania. W literaturze przedmiotu znaleźć można zarówno argumenty podkreślające podobieństwo współczesnych uczelni do typowych organizacji, w tym przedsiębiorstw, jak również wskazujące ich osobliwość i szczególny charakter. Poniżej przedstawiono różne ujęcia tematu, których analiza stanowić będzie fundament dalszych rozważań.

Na wstępie dyskusji należy wskazać, że współczesne szkoły wyższe mają bardzo długą historię oraz wynikającą z niej tradycję. Istnieją dokumenty konkretnie określające rolę uczelni, jednoznacznie podkreślające wspólne zasady i wartości, z którymi mają się one utożsamiać. Jednym z takich dokumentów jest Wielka Karta Uniwersytetów Europejskich, *Magna Charta Universitatum*, która – podpisana w 1988 roku w Bolonii przez 388 rektorów – stanowi pewną definicję ram działalności tych instytucji (Leja, 2013). Z uwzględnieniem wspomnianych ram zarówno w Polsce, jak i na całym świecie trwa burzliwa debata o stanie obecnym i przyszłości uczelni (Bieńkowska, 2019; Piotrowska-Piatek, 2014a; Sosnowska, 2012).

Uczelnie oddziałują w zasadzie na niemal każdy aspekt życia gospodarczego czy społecznego. Jest to zjawisko stosunkowo nowe, wynikające z powszechnego dostępu do szkolnictwa wyższego. Konsekwencją takiego stanu rzeczy jest mnogość oczekiwań i potrzeb interesariuszy, co przekłada się na złożoność funkcjonowania uczelni (Cybal-Michalska, 2015b; Geryk, 2012b; Leja & Pawlak, 2021). Szkoły wyższe są postrzegane jako organizacje pełniące szczególną rolę w procesach kreowania silnych i stabilnych fundamentów dobrobytu ekonomicznego społeczeństw (Kubler et al., 2010). Jest to twierdzenie uzasadnione, gdyż żaden kraj nie będzie w stanie konkurować w zglobalizowanym świecie bez stałego dopływu specjalistów, naukowców czy inżynierów. To proces kształcenia w szkołach wyższych wyposaża obywateli w wiedzę i umiejętności, a także kompetencje społeczne pozwalające na: sprostanie współczesnym, złożonym wyzwaniom, znajdowanie odpowiedzi na pojawiające się pytania i kreowanie nowej rzeczywistości. Uczelnie pomagają poszczególnym ludziom stać się

liderami swojego pokolenia (W. M. Sullivan & Rosin, 2008). Wynika to prawdopodobnie z faktu, że od wieków na uczelniach widziano potrzebę nieustannego dążenia do prawdy i ciągłego rozwoju społeczeństw. Co istotne, miało to miejsce nie tylko w zakresie lokalnym, ale również krajowym i międzynarodowym. Wiele wdrażanych w praktyce innowacyjnych rozwiązań czy nowych koncepcji było inspirowanych pracą uczonych. Wywoływało to pewną aktywność i działania będące odpowiedzią na zmieniający się dynamicznie świat. Tak jest do dziś, a coraz szybciej pojawiające się w świecie zmiany wymuszają przebudowy struktur społecznych, których konsekwencji należy się spodziewać również w funkcjonowaniu uczelni (Bieńkowska, 2019).

Dzisiejszy kształt instytucji szkolnictwa wyższego jest wynikiem ewolucji i przemian, które zachodziły od starożytności (Bieńkowska, 2019; Leja, 2006a; Perkin, 2007). Etapy rozwoju szkół wyższych zostały przedstawione w tab. 1.

Tabela 1. Etapy rozwoju szkół wyższych

	STAROŻYTNOŚĆ	***ŚREDNIOWIECZE***	***NOWOŻYTNOŚĆ***
OKRES	IV wiek p.n.e. – X wiek	XI wiek – XV wiek	XV wiek – XIX wiek
PIERWSZE SZKOŁY	Bliski Wschód, Indie, Chiny, Grecja	Europa Zachodnia	Europa, kraje anglosaskie
CECHY CHARAKTERYSTYCZNE	główne obszary zainteresowań to filozofia, zwierzchnictwo władców	charakter korporacyjny, zależne od kościoła, dwa główne modele: boloński i paryski	kierowanie się rozumem, oparcie w kulturze, autonomia i wolność akademicka
PRZYKŁADY	Akademia Platońska (Grecja, 387 r. p.n.e.), Uniwersytet Nalanda (Indie, V wiek p.n.e.), Uniwersytet Cesarski (Chiny, 124 r. p.n.e.)	Uniwersytet Boloński (Włochy, XI wiek), Uniwersytet Oxfordzki (Anglia, X wiek), Uniwersytet Paryski (Francja, XII wiek)	koncepcja Kanta (Uniwersytet w Królewcu, XVIII wiek), koncepcja Humbolda (Uniwersytet w Berlinie, XIX wiek)

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Bieńkowska, 2019; Leja, 2006a; Perkin, 2007)

Jaka jest więc dzisiejsza uczelnia? Należy przede wszystkim podkreślić, że – niezależnie od kontekstu historycznego oraz fazy przemian, w której znajduje się szkolnictwo wyższe – szkoły wyższe zawsze wyróżnia bez wątpienia specyficzny zbiór uznawanych, ponadczasowych i uniwersalnych wartości. Tworzą one niejako tożsamość uczelni, która w takim rozumieniu pozostaje niezmienna, i podkreślają jej wyjątkowość. Te „rdzenne wartości, które wyróżniają, dają możliwość rozpoznania, dostrzeżenia inności i swoistości zarazem" (Banaszak-Karpińska, 1998), to zgodnie z ukształtowanym przez tradycję katalogiem: prawda, twórczość, autonomia (w tym wolność nauczania), szacunek, zaufanie,

wspólnota i społeczna odpowiedzialność (Bieńkowska, 2019; Chludziński & Budzanowska, 2020). Choć część tych wartości obecna była już w starożytności w organizacjach przypominających swoim charakterem szkoły wyższe, to niektóre z nich pojawiły się później. Jedną z nich jest autonomia, obecna na zachodnioeuropejskich uczelniach od XIX wieku, a w Polsce od czasu uchwalenia ustawy o szkołach akademickich z 1920 roku. Autonomia uczelni oznacza ograniczenie możliwości bezpośredniego wpływu instytucji rządowych na to, co badają oraz czego i w jaki sposób uczą członkowie wspólnoty akademickiej. Autonomia uczelni jest współcześnie uznawana za fundament wolności akademickiej. Jest to w oczach wielu gwarancja swobodnego wyrażania swoich opinii i myśli. Za dwa zasadnicze składniki etosu akademickiego tradycyjnie uznaje się utożsamianie nauki z poszukiwaniem prawdy oraz uznanie wiedzy za wartość samą w sobie (Czakon, 2018). Klasyczne ujęcie etosu nauki wyznacza normy takie jak: uniwersalizm, wspólnota, bezinteresowność oraz zorganizowany sceptycyzm – które odnosiły się do możliwości rozwoju naukowego każdego człowieka, traktowania nauki jako własności wspólnej, poszukiwania prawdy w oderwaniu od okoliczności mogących przynosić inne korzyści oraz do poleganiu na tym i głoszenia tylko tego, na co istnieją dowody. Wskazany katalog, który powstał w latach 70. XX wieku, był później wielokrotnie poszerzany (Gałat, 2018). Przeprowadzone badania potwierdziły, że polscy naukowcy są przywiązani do klasycznych norm etosu akademickiego i idei autonomicznej uczelni (Bieliński & Tomczyńska, 2019). Nie dziwi więc, że w Polsce została określona ustawowo podstawa systemu szkolnictwa wyższego i nauki w brzmieniu: „wolność nauczania, twórczości artystycznej, badań naukowych i ogłaszania ich wyników oraz autonomia uczelni" (art. 3 Dz.U. z 2018 r. poz. 1668 z późn. zm.).

Badacze przedmiotu zajmujący się ewolucją szkół wyższych ogłaszają zmierzch ery „uniwersytetu humboldowskiego", przewidując, że współczesne czasy wymagają wdrożenia nowych modeli (Denek, 2013). Ale czy na pewno? Niektórzy wskazują, że koncepcja jedności kontekstu badań i nauczania oraz wolność akademicka, która stała się misją uczelni, stanowią założenia tak głęboko już zakorzenione w świadomości uczonych, że wprowadzanie zmian w organizacji uniwersytetów stanowi zadanie niebywale trudne (Antonowicz, 2005a).

Powyższe rozważania prowadzą do powstawania alternatywnych koncepcji, które niektórzy badacze nazywają roboczo modelami uniwersytetu lub uczelni współczesnej (Bieńkowska, 2019). Różne koncepcje opierają się jednak na podobnych założeniach. Dotyczą one potrzeby zredefiniowania sposobu organizacji czy roli uczelni, konieczności współdziałania szkół wyższych ze środowiskiem pracy, a także prognozowania potrzeb społecznych i reagowania na nie (UNESCO, 1999).

Niniejsza praca dotyczy szkół wyższych w Polsce i wnioski będą odnosić się do procesów i zjawisk w nich zachodzących. Niemniej polskie uczelnie dzielą historię, tradycje, dobre praktyki i otoczenie z uczelniami zagranicznymi, szczególnie europejskimi (Sosnowska, 2012). Dlatego – gdy będzie to uzasadnione i możliwe – do analizy włączone zostaną informacje wynikające z badań zagranicznych.

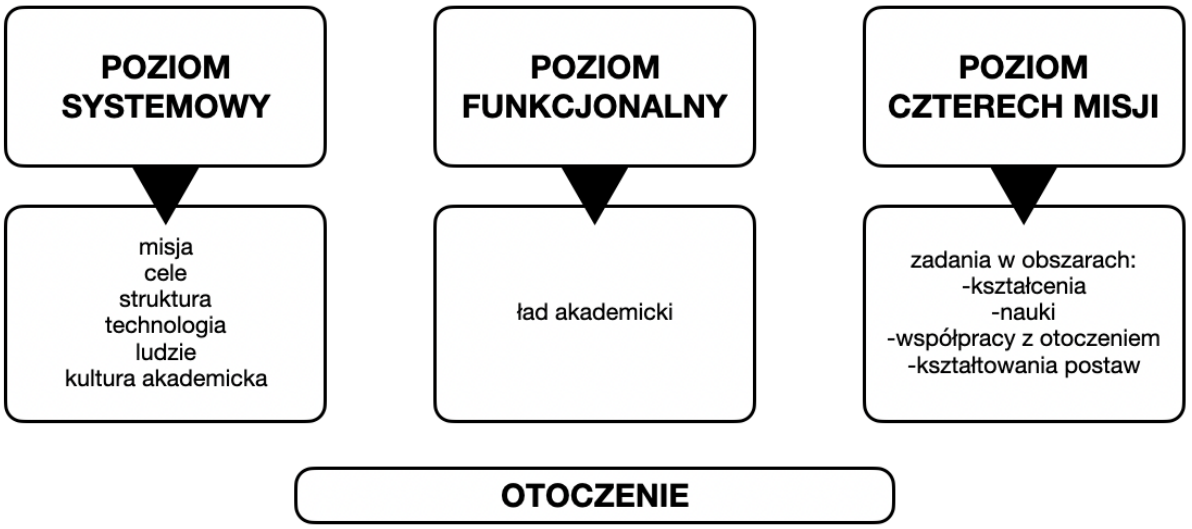
Aby kontynuować analizę polskich szkół wyższych jako specyficznych organizacji, należy wyznaczyć ramy tych rozważań. Naturalnym narzędziem wydaje się wykorzystanie klasycznego modelu organizacji Leavitta, za pomocą którego szkoła wyższa może być opisana jako wieloczynnikowy system składający się z czterech elementów: celów i zadań, ludzi, struktury formalnej oraz urządzeń i technologii. Są to elementy koherentne, które wyznaczają płaszczyzny wzajemnych oddziaływań (Leavitt & Whisler, 1958). Model Leavitta jest modelem prostym i opartym na analizie podsystemów, które składają się na organizację. Analiza każdego z tych elementów pozwoliłaby określić, czy rzeczywiście – a jeśli tak, to w jakim stopniu – uczelnia stanowi szczególny rodzaj organizacji i jakie są jej wyróżniki. Nieliczne wątpliwości wzbudzają wskazywane przez badaczy pewne braki tego modelu, takie jak nieuwzględnienie funkcji zarządzania lub zasobów przyrody. Inny przytaczany mankament to zbyt duża ogólność, która doprowadza do tego, że nie zawsze poszczególne składowe można opisać w jednolity sposób, co może utrudniać wskazanie relacji między nimi (Krzyżanowski, 1999; Puchalski, 2008). Z drugiej strony duża ogólność pozwala na możliwość zastosowania modelu do różnych typów organizacji, w tym szkół wyższych. Z tego powodu zdecydowano się na jego wykorzystanie. Jednocześnie Sułkowski i Seliga (2019) proponują procesy zachodzące na uczelniach analizować na trzech poziomach, które ilustruje rys. 1.

Rysunek 1. Obszary analityczne w szkołach wyższych

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Sułkowski & Seliga, 2019)

Pierwszy z nich, nazywany perspektywą systemową, uwzględnia kompozycję organizacji jako połączenia strategii, struktur i kultur akademickich. Kolejny jest poziom funkcjonalny, czyli odnoszący się do sfer działalności uczelni: zarządzania zasobami ludzkimi, finansów czy marketingu. Poziom ostatni to perspektywa czterech misji, rozumiana jako współzależność misji badawczej, edukacyjnej, współpracy z otoczeniem oraz kulturotwórczej i obywatelskiej roli uczelni w kształtowaniu postaw.

Wobec powyższego właściwym wyborem z perspektywy celu niniejszej pracy wydaje się być podejście obejmujące połączenie analizy elementów podsystemów wskazanych w modelu Leavitta (Leavitt & Whisler, 1958) oraz próba ich umiejscowienia na określonych przez Sułkowskiego i Seligę (2019) poziomach. W tym kontekście w odniesieniu do szkół wyższych w niniejszej pracy opisane zostaną: misja i cele uczelni oraz wynikające z nich zadania w obszarach kształcenia i nauki oraz współpracy, jak również struktura organizacyjna uczelni, ludzie jako kluczowy element uniwersytetu oraz będąca w jego posiadaniu infrastruktura i technologie. Następnie opisane zostanie otoczenie szkół wyższych. Odrębnie scharakteryzowane będą zagadnienia kultury akademickiej i ładu akademickiego jako elementy szczególnie wyróżniające uczelnię spośród pozostałych organizacji. Strukturę opisu charakterystyk współczesnych szkół wyższych przedstawiono na rys. 2.



Rysunek 2. Struktura opisu charakterystyk współczesnych szkół wyższych

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Sułkowski & Seliga, 2019)

Misja, cele i zadania szkół wyższych

Podstawowe pytanie o organizację dotyczy określenia jej misji, jak również wyznaczenia celów i wskazania zadań. Polskie szkoły wyższe nie wydają się w tym zakresie szczególnie odbiegać od zagranicznych, przy czym jednocześnie są instytucjami wobec których społeczeństwo ma konkretne i niebagatelne oczekiwania (Geryk, 2012b). *Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* (Ustawa PSzWN) w art. 2 określa następująco misję systemu szkolnictwa wyższego i nauki: „prowadzenie najwyższej jakości kształcenia oraz działalności naukowej, kształtowanie postaw obywatelskich, a także uczestnictwo w rozwoju społecznym oraz tworzeniu gospodarki opartej na innowacjach" (Dz.U. z 2018 r. poz. 1668 z późn. zm.). Choć uczelnie nie są jedynymi elementami polskiego systemu szkolnictwa wyższego, to bez wątpienia ta misja dotyczy również istoty ich działalności (Izdebski, 2020).

Z misji tej wynikają cele szkół wyższych, które nie są określone w Ustawie PSzWN, gdyż powinny być dostosowane do warunków funkcjonowania i charakterystyk konkretnych uczelni. Cele działalności uczelni dzielone są na misyjne i ekonomiczno-zarządcze (Szufel & Szapiro, 2011). Podział ten jest wyraźny w przypadku spojrzenia na szkoły wyższe w ujęciu procesowym, w którym wskazuje się na następujące procesy (Cichoń, 2020; Lisiecka, 2002; Piasecka, 2008):

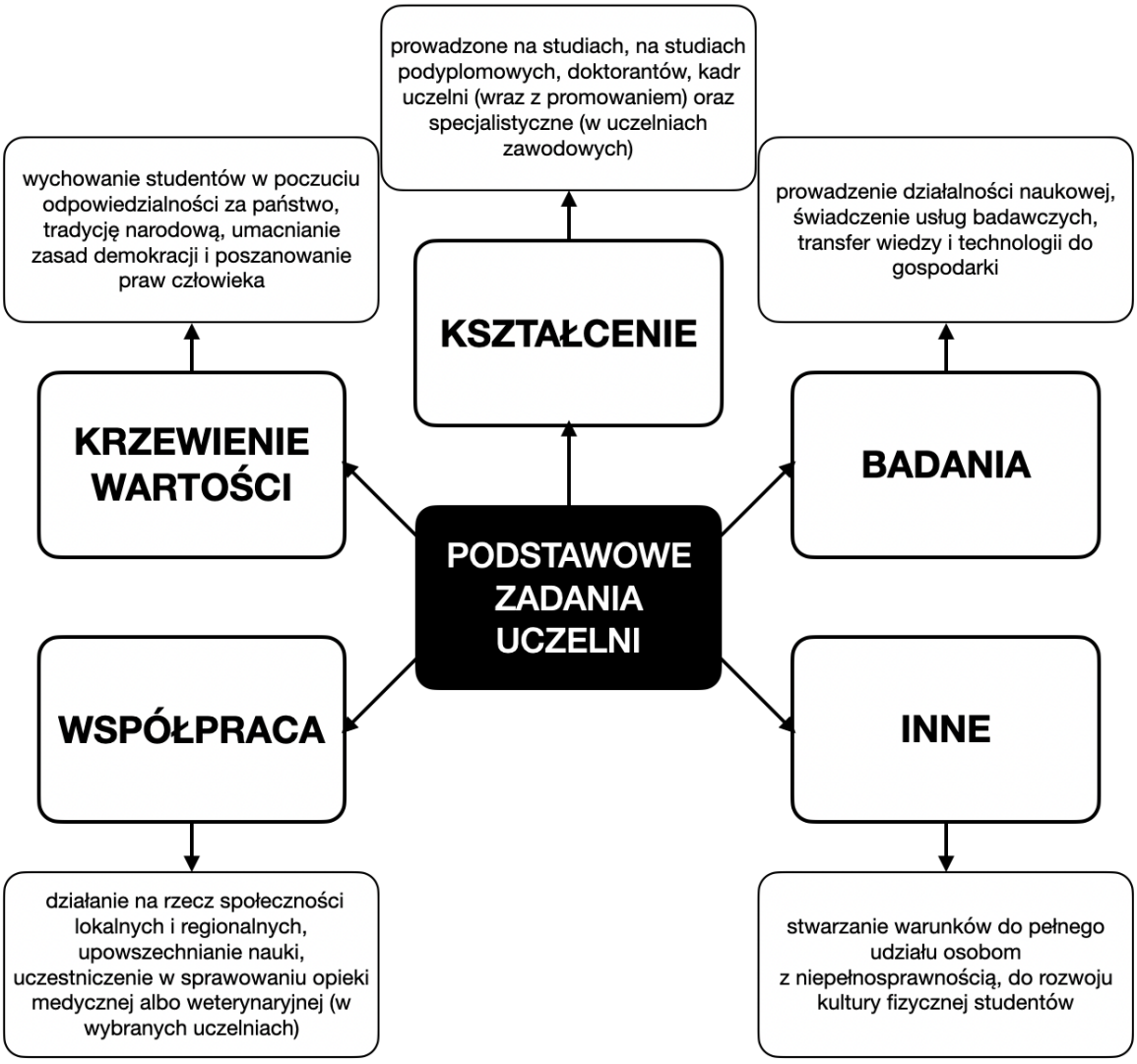
- podstawowe: kształcenie (proces dydaktyczny), proces naukowo-badawczy;
- pomocnicze: nadzorowanie dokumentacji, system informatyczny, szkolenia, zakupy, infrastruktura, zarządzanie zasobami ludzkimi;
- zarządzania: ustalanie polityki i celów, zarządzanie szkołą wyższą lub jednostką organizacyjną, zarządzanie systemem jakości, ciągłe doskonalenie, obsługa studenta, administracja.

Jako główny cel uczelni wskazuje się „obsługę wiedzy" rozumianą jako jej gromadzenie, powiększanie jej zasobu i upowszechnianie (Wójcicka, 2006). Uczelnie zarządzają transferem wiedzy, ponadto prowadzone przez nie badania sprawiają, że są ważnymi instytucjami życia społeczno-gospodarczego, a świadczone przez nie usługi edukacyjne odgrywają szczególną rolę poprzez kształtowanie przyszłych elit gospodarczych i politycznych. Kreując postawy istotne z punktu widzenia funkcjonowania państwa, są ważnym czynnikiem państwowotwórczym (Geryk, 2012b). W efekcie prób reagowania na pojawiające się ze strony społeczeństwa oczekiwania pojawiły się różne alternatywne narracje dotyczące właściwej dla szkół wyższych strategii. Strategia jest wyrazem przyjętej misji, wizji i wartości szkoły wyższej. Jest strategicznym, długofalowym planem dotyczącym przyszłości

funkcjonowania uczelni, który powinien być oparty na wcześniej wytyczonych celach (Bieńkowska et al., 2015; Geryk, 2012a; Jabłecka, 2004; Obłój, 2014). W związku z tym cele poszczególnych szkół wyższych mogą się różnić, ale nie zmienia to faktu, że określają kierunek działania i mogą być realizowane za pomocą podobnych zadań. Pracownicy uczelni – w tym zwłaszcza nauczyciele akademiccy – są zazwyczaj skoncentrowani na kwestiach związanych z kształceniem i rozwojem wiedzy lub obsługą tych procesów, co odróżnia ich od pracowników innych organizacji, którzy zazwyczaj skupiają się na realizacji konkretnych zadań biznesowych lub produkcyjnych.

Nie dziwi więc, że w Ustawie PSzWN zostały wskazane wprost podstawowe zadania uczelni, między innymi prowadzenie kształcenia, działalności naukowej, ale również wychowanie studentów w odpowiedzialności za państwo czy działanie na rzecz społeczności lokalnej. Oczywiste jest, że zadania związane z kształceniem i prowadzeniem badań realizowane są również w silnej współpracy z otoczeniem. Ustawowe zadania polskich uczelni zostały przedstawione na rys. 3, który ilustruje ich podział na opisane wcześniej cztery misje. Niezależnie od ram ustawowych w literaturze przedmiotu można znaleźć obszerne opisy i interpretacje wskazanych w polskim prawie zadań uczelni, a także wnioski z badań wskazujących, że realizują one dodatkowo działania wynikające ze wspomnianych wcześniej oczekiwań społecznych.

Z tak określonych misji, celów i zadań szkoły wyższej wynika jej doniosła, służebna rola wobec trwania i rozwoju nauki w kształtującym jej tożsamość otoczeniu kulturowym (Gońkowski, 1999). Znacząca rola uczelni i mnogość oczekiwań wobec niej jako instytucji prowadzą do tego, że jednym z najważniejszych problemów, przed którym stoją szkoły wyższe, jest nieustające poszukiwanie równowagi między potrzebami zgłaszanymi przez różnych interesariuszy – zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych (Hazelkorn, 2004). Choć podstawowe cele i zadania uczelni są, jak już wskazano wcześniej, związane z rozwijaniem wiedzy, kształtowaniem umiejętności wśród studentów, prowadzeniem badań naukowych oraz współpracą z otoczeniem, to środowisko akademickie ma ważne obowiązki wobec społeczeństwa, a jego opiniotwórcze oddziaływanie ma szczególne znaczenie dla promowania etycznych działań i prawdziwie społecznej postawy. Krzewienie poczucia odpowiedzialności za dobro wspólne czy podejmowanie wyzwań współczesnej cywilizacji są ważne nie tylko dla otoczenia, ale również dla samej uczelni (Maryniarczyk, 2004).



Rysunek 3. Podstawowe zadania uczelni określone w Ustawie PSzWN

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Dz.U. z 2018 r. poz. 1668 z późn. zm.)

Można uznać, że uczelnia to aktywny uczestnik funkcjonującego państwa, który zapewnia rozwój społeczeństwa obywatelskiego. Uczelnie mają za zadanie przyczyniać się do postępu naukowego i technologicznego, wdrażając innowacyjne rozwiązania, które mają pozytywny wpływ na społeczeństwo i gospodarkę. W ten sposób szkoły wyższe różnią się od przedsiębiorstw, których celem jest przede wszystkim osiągnięcie zysku i zaspokojenie potrzeb klientów, często kosztem innych wartości. Wszystkie cele i zadania szkół wyższych opierają się na przekonaniu, że edukacja i rozwój wiedzy są kluczowe dla postępu i rozwoju społeczeństwa oraz dla poprawy jakości życia. Badacze podkreślają równocześnie, że aby realizacja tych zadań była możliwa, konieczne jest utrzymanie autonomii uczelni, która pozwala na swobodne kształtowanie strategii jej rozwoju (Kościelniak & Makowski, 2011).

Mówiąc o roli uczelni, nie można zapomnieć o jej oddziaływaniu na środowisko lokalne. Kreowanie wzajemnych relacji z otoczeniem jest wskazywane od jakiegoś czasu jako trzecia (obok kształcenia i prowadzenia badań) rola uczelni (Leja, 2008a, 2008c; Pawłowski, 2014). Choć potencjał instytucji akademickich wpływa na dynamikę procesów gospodarczych, społecznych czy kulturowych w całym kraju oraz międzynarodowo, to nie należy ignorować ich szczególnej roli w obszarach ich funkcjonowania. Wiodącym celem w tym zakresie jest kształcenie specjalistów na potrzeby miejscowego ośrodka biznesowego. Szczególnie kształcenie studentów w mniejszych ośrodkach zapewnia „zasilanie w wiedzę" lokalnych przedsiębiorstw. O ile w miastach akademickich tendencja ta nie jest tak wyraźna, to rola ta uwypukla się w przypadku uczelni zawodowych – które stanowią około 66% wszystkich szkół wyższych (Ośrodek Przetwarzania Informacji – Państwowy Instytut Badawczy, 2023). Podobnie działa sprzężenie zwrotne z otoczeniem w obszarze działalności badawczo-rozwojowej. Implementacja wiedzy praktycznej w programach kształcenia jest innowacyjną funkcją uczelni. Współpraca z lokalnym otoczeniem dotyczy również wspierania przedsiębiorczości, co zachodzi przez tworzenie infrastruktury technologicznej, takiej jak: parki technologiczne, centra przedsiębiorczości czy centra innowacji (Boguski, 2008; Wissema & Verloop, 2009).

Kultura, jako cecha społeczeństwa, kształtuje życie społeczne, a także nadaje mu odpowiednią strukturę. Wszystko, czego człowiek uczy się w trakcie życia społecznego, można nazwać kulturą (Gruchoła, 2010). Goodman i Marks (1982, s. 85) kulturę nazwali „świadomym, społecznie przekazywanym dziedzictwem wytworów, wiedzy, wartości i oczekiwań normatywnych, które to dziedzictwo pomaga członkom danego społeczeństwa radzić sobie z pojawiającymi się problemami". Zadania kulturotwórcze szkół wyższych związane są ze stwarzaniem specyficznego środowiska kulturalnego, ale i społecznego. Różnorodne formy działania, polegające generalnie na nawiązywaniu kontaktów świata nauki ze społecznością, nazywane są upowszechnianiem lub popularyzacją nauki. Podczas realizacji tego zadania teoretycznie nie występuje moment podnoszenia kwalifikacji zawodowych, ale w praktyce popularnonaukowe formy przekazu przyczyniają się zarówno do rozwoju osobowości, jak i rozwoju zawodowego (Kwaśniewska, 2015). W zakresie upowszechniania nauki istnieje olbrzymie i wdzięczne pole do działania, praktycznie bez granic dla pomysłowej inicjatywy (Labuda, 2005). Dość oczywistym przykładem kulturotwórczego zadania uczelni jest prowadzenie przez uczelnie muzyczne specjalistycznych bibliotek, które służą nie tylko naukowcom i studentom, ale również porządkują muzyczne dziedzictwo (Kowalski, 2018; Tereszkiewicz, 2018). Innym przykładem szeroko realizowanego zadania kulturotwórczego

jest współpraca z instytucjami niższych szczebli edukacji – zarówno w ramach wspomnianej wcześniej popularyzacji nauki, jak i w innych obszarach (Kwaśniewska, 2015). Rola kulturotwórcza dotyczy wszystkich szkół wyższych i choć głównie kojarzona jest z naukami humanistycznymi, to literatura opisuje zadania kulturotwórcze również m.in. w uczelniach technicznych, medycznych czy zawodowych (Kwaśniewska, 2015; Leja, 2008a, 2009c, 2009b; Maryniarczyk, 2004; Miluska, 2006; Tereszkiewicz, 2018).

Ludzie jako najważniejszy zasób uczelni

Kluczowym elementem współczesnych organizacji, a zwłaszcza – jak się wydaje – szkół wyższych są zawsze ludzie (Apascaritei & Elvira, 2022; Arthur, 1994; Baruch, 1998b; Becker & Huselid, 2006; Kehoe & Wright, 2013; Newstrom, 2014; Ployhart & Moliterno, 2011). Aktorami organizacji są tutaj członkowie wspólnoty uczelni, których podzielić można na kilka grup. Zgodnie z Ustawą PSzWN wspólnotę uczelni stanowią jej pracownicy (nauczyciele akademiccy i pracownicy niebędący nauczycielami akademickimi), doktoranci i studenci. Społeczność pracowników szkoły wyższej różni się od społeczności innych organizacji przede wszystkim ze względu na opisany wcześniej specyficzny cel i wynikające z niego zadania związane w szczególności z edukacją i nauką.

Warto zauważyć, że członkowie wspólnoty szkoły wyższej są zazwyczaj bardzo zróżnicowani: zarówno pod względem wieku, wykształcenia, jak i doświadczenia. Najstarsi pracownicy – to zwykle profesorowie i wykładowcy – często po osiągnięciu wieku emerytalnego nadal pracują, gdy jednocześnie częścią społeczności szkół wyższych są osoby, które niedawno osiągnęły pełnoletność. Warto w tym miejscu podkreślić, że struktura społeczności pracowników każdej uczelni pod względem wykształcenia znacząco odbiega od struktury polskiego społeczeństwa. Podczas gdy jedynie około 23% społeczeństwa posiada wykształcenie wyższe, na uczelni dyplomem magistra lub równoważnym pochwalić się może ogromna większość pracowników, a wśród nauczycieli akademickich jest to dopiero początek osiągnięć (Główny Urząd Statystyczny, 2022). Pracownicy uczelni stanowią więc grupę zaliczaną do pracowników wiedzy, czyli zgodnie z definicją Druckera (2001) takich, którzy potrzebują do wykonywania swoich obowiązków formalnego wykształcenia (Karwala, 2007a; Leja, 2006b; M. Morawski, 2003; Sobocińska, 2011).

Przyjmuje się, że wspólnota w szkole wyższej ma również tendencję do bycia bardziej egalitarną i demokratyczną niż w przypadku innych organizacji – choć nie jest to regułą. Z założenia na uczelniach panuje atmosfera otwartości i dialogu, a dyskusje naukowe oraz kulturalne są uważane za ważny element życia akademickiego. Taka kultura odróżnia szkołę

wyższą od organizacji, w których większy nacisk kładzie się na aspekty związane z zyskiem i konkurencją (Miluska, 2006).

Określenie ludzi jako kluczowego elementu uczelni przejawia się we wszystkich wskazanych przez Sułkowskiego i Seligę (2019) poziomach, choć zaliczeni zostali do poziomu systemowego, bowiem są kluczowym elementem systemu, jakim jest szkoła wyższa. Autorzy wskazują wprost, że w uczelni rozumianej jako system organizacyjny to na ludziach – obok kapitału i wiedzy – opierają się podsystemy integrujące: strategie, struktury i kultury.

Badania w niniejszej pracy odniesione są jednak do przywództwa akademickiego, a zatem w sposób szczególny ukierunkowane są na pracowników jako członków społeczności szkoły wyższej.

Pracownikami uczelni są zgodnie z art. 112 Ustawy PSzWN nauczyciele akademiccy i pracownicy niebędący nauczycielami akademickimi (Dz.U. z 2018 r. poz. 1668 z późn. zm.). Wprowadzony ustawowo dychotomiczny podział pracowników obowiązuje zarówno na uczelniach publicznych, jak i niepublicznych (Izdebski & Zieliński, 2019). Przepisy Ustawy PSzWN regulujące status pracowników uczelni nie normują wszystkich aspektów akademickiego stosunku pracy i w sprawach nieuregulowanych odsyłają do przepisów *Kodeksu pracy*, jednocześnie mając cechy szczególnej pragmatyki pracowniczej (Izdebski & Zieliński, 2019; Rocki, 2022). Dodatkowo status pracowników uczelni jest regulowany jej aktami wewnętrznymi (np. regulaminem wynagradzania, regulaminem pracy, zakładowym układem zbiorowym pracy). Regulacja statusu pracowników w ograniczonym zakresie stanowi materię statutową, przy czym istnieją kwestie, które muszą być w statucie uregulowane obligatoryjnie oraz mogą, lecz nie muszą (Miłosz, 2020).

Jedyną podstawą nawiązania stosunku pracy w uczelni jest umowa o pracę i dotyczy to wszystkich pracowników – zarówno nauczycieli akademickich, jak i pracowników niebędących nauczycielami akademickimi (art. 117 ust. 1 Ustawy PSzWN).

Nauczyciele akademiccy oraz pracownicy niebędący nauczycielami akademickimi mogą za osiągnięcia w pracy zawodowej otrzymać nagrodę rektora (art. 145 Ustawy PSzWN). Tryb i zasady przyznawania nagród rektor może określić w regulaminie nagród (który może być również uchwalony przez senat), regulaminie pracy lub mogą być one uwzględnione w statucie (Dz.U. z 2018 r. poz. 1668 z późn. zm.).

Istnieją zatem przepisy, które regulują zasady dotyczące obu grup pracowników szkół wyższych. Niemniej wprowadzony podział jest głęboko uzasadniony, czego wyraz widoczny jest w odrębnych zasadach dotyczących każdej z grup.

W przypadku pracowników niebędących nauczycielami akademickimi Ustawa PSzWN nie określa grup czy rodzajów stanowisk, których definiowanie pozostaje w kompetencjach uczelni. Dodatkowo w przypadku tych pracowników nie są określone kwestie, które muszą być obligatoryjnie regulowane w statucie, choć niektóre uczelnie decydują się na określenie grup pracowników niebędących nauczycielami akademickimi w statucie (Miłosz, 2020). Określenie zakresu obowiązków oraz kształt systemu okresowych ocen pracowników niebędących nauczycielami akademickimi również nie są opisane w Ustawie PSzWN i pozostają w gestii danej uczelni (Wilczyński & Kołoszycz, 2023).

Nauczyciele akademiccy są obecnie zatrudniani w ramach trzech grup: pracowników dydaktycznych, pracowników badawczych i pracowników badawczo-dydaktycznych (art. 114 Ustawy PSzWN). Grupy te zostały wyodrębnione na podstawie realizowanych przez nich zadań. Co ważne, nie przewiduje się możliwości stworzenia w ramach statutu uczelni innych niż wymienione w Ustawie PSzWN grup. Nauczyciele akademiccy mogą być zatrudniani na jednym ze wskazanych w art. 116 ust. 1 Ustawy PSzWN stanowisk: profesora, profesora uczelni, adiunkta lub asystenta (Dz.U. z 2018 r. poz. 1668 z późn. zm.), ale katalog ten pozostaje otwarty i możliwe jest zatrudnienie na innym, określonym w statucie, stanowisku. Na przykład w Politechnice Wrocławskiej w grupie pracowników dydaktycznych możliwe jest zatrudnienie na stanowisku starszego wykładowcy, wykładowcy, lektora lub instruktora (Statut PWr, 2021). Uczelnie mogą autonomicznie określać szczegółowe regulacje dotyczące wymaganych kwalifikacji nauczycieli akademickich na poszczególnych stanowiskach z zastrzeżeniem, że dodatkowe wymagania kwalifikacyjne w przypadku stanowisk ustawowych nie mogą dotyczyć obowiązku uzyskania lub posiadania wyższych niż określone w Ustawie PSzWN stopni i tytułów naukowych (art. 116, ust. 4 Ustawy PSzWN). Wpływa to na proces awansu zawodowego, który w przypadku nauczycieli akademickich jest szczególny. Na przykład skoro zgodnie z Ustawą PSzWN osobę posiadającą tytuł profesora należy zatrudnić na stanowisku profesora, to w przypadku uzyskania tytułu przez osobę zatrudnioną już w danej uczelni rodzi to obowiązek zmiany stanowiska takiego pracownika. Oznacza to w konsekwencji, że o awansie nauczyciela akademickiego nie zawsze decyduje bezpośrednio pracodawca, czyli rektor uczelni. Decyzja o zatrudnieniu osób spoza uczelni jest podejmowana zgodnie z zasadami panującymi w konkretnej szkole wyższej, które najczęściej zawarte są w statucie. W Uniwersytecie Warszawskim na przykład zatrudnienie na stanowisku profesora osoby spoza uczelni wymaga zgody senatu (Statut UW, 2020). Należy w tym miejscu podkreślić, że Ustawa PSzWN przewiduje w przypadku uczelni publicznych obowiązek przeprowadzenia procedury

konkursowej w większości przypadków pierwszego zatrudnienia nauczyciela akademickiego (art. 119 Ustawy PSzWN).

Ustawa PSzWN określa podstawowy zakres obowiązków pracowników z poszczególnych grup nauczycieli akademickich, a szczegółowy zakres obowiązków ustala rektor. Dodatkowo wymiar zajęć dydaktycznych oraz innych obowiązków oraz zasady obliczania godzin dydaktycznych określa w myśl Ustawy PSzWN regulamin pracy (art. 127, art. 116 Ustawy PSzWN). Realizacja obowiązków nauczycieli akademickich podlega obligatoryjnej ocenie okresowej, której: kryteria, tryb i podmiot dokonujący – określa rektor po zasięgnięciu opinii senatu, związków zawodowych, samorządu studenckiego i samorządu doktorantów (art. 128 ust. 1 Ustawy PSzWN). Kryteria mogą być opiniowane również przez inne podmioty, co określa statut (Statut UAM 2022).

Wobec opisanej specyfiki pracowników uczelni w szkołach wyższych procesy związane z ludźmi powinny posiadać i posiadają cechy charakterystyczne, które odróżniają je od procesów zachodzących w innych organizacjach. Jednocześnie współczesne uczelnie czerpią z praktyki przedsiębiorstw komercyjnych. Przykładem jest „zintegrowane zarządzanie talentami", które odpowiada na silną potrzebę doskonalenia w uczelniach rozwiązań dedykowanych osobom o wybitnych kompetencjach (Hewitt, 2012).

Wszystko to pozwala dojść do konkluzji, że ludzie – analizowani jako element organizacji – w przypadku szkoły wyższej definiują specyfikę uczelni. Nie bez znaczenia pozostaje fakt, że badacze podkreślają, iż uczelnie jako miejsce działania wspólnoty akademickiej wyróżnia wyjątkowy charakter więzi łączących jej pracowników (Geryk, 2012a).

Struktura organizacyjna i technologie w szkole wyższej

Kolejny analizowany element to struktura organizacyjna. W znaczeniu szerokim struktura jest określana jako charakterystyczne rozmieszczenie elementów układu jako całości oraz zespół relacji między nimi (Encyklopedia PWN). W naukach o zarządzaniu i jakości struktura jest opisywana jako zbiór relacji w określonym zbiorze elementów (Krzyżanowski, 1999), całokształt stosunków między elementami całości (Zieleniewski, 1969) czy bardziej szczegółowo jako „zestaw elementów konstrukcyjnych, które mogą być użyte do ukształtowania organizacji i ich wzajemnych powiązań" (Griffin, 1997, s. 330). Atrybuty struktury pozwalają na opisanie charakteru organizacji jako systemu. Są to tak zwane kryteria astońskie, będące klasycznymi deskryptorami struktur organizacyjnych: konfiguracja, centralizacja, specjalizacja, standaryzacja i formalizacja (Pugh et al., 1968).

W szkołach wyższych struktury mogą być przekształcane od – ocenianych dziś jako skostniałe – hierarchicznych rozwiązań liniowych w stronę przybierających formy sieciowe lub macierzowe rozwiązań elastycznych (Sułkowski, 2017a). Model uczelni według Humboldta cechuje się sztywną strukturą organizacyjną, a podstawową jednostką jest katedra przypisana do profesora. W uniwersytecie przedsiębiorczym struktura jest bardziej elastyczna, często tworzona *ad hoc*, następuje odejście od jednostek organizacyjnych w postaci wydziałów na rzecz centrów badawczych i dydaktycznych (Leja & Pawlak, 2021). Niezależnie od tego, jak wygląda struktura organizacyjna konkretnej szkoły wyższej, współcześnie uczelnie dążą do budowania struktur organizacyjnych pozwalających na niwelowanie napięć wynikających ze współzależności i niezależności jednostek organizacyjnych oraz reakcji na zmiany zachodzące w otoczeniu (Leja, 2011a).

Pewne cechy struktur organizacyjnych uczelni wynikają wprost z przepisów prawnych konstytuujących ich funkcjonowanie, tj. w Polsce m.in. z Ustawy PSzWN, która określa otwarte katalogi organów szkół wyższych. W przypadku uczelni publicznych organami uczelni są rada uczelni, senat i rektor, w uczelniach niepublicznych – senat i rektor (Dz.U. z 2018 r. poz. 1668 z późn. zm.). Wewnętrzne zasady działania szkoły wyższej nieuregulowane w Ustawie PSzWN określa statut uczelni. Rolą statutu jest wypełnienie delegacji ustawowych oraz opisanie innych aspektów w niezbędnym zakresie (Woźnicki, 2017). Statut, będący niejako konstytucją dla uczelni, określa zasady organizacji i funkcjonowania uczelni. Zawarte w nim postanowienia dotyczą istotnych kwestii wpływających na uczelnię, takich jak między innymi sposób powoływania i odwoływania organów uczelni, składy rady uczelni i senatu, zasady funkcjonowania organów i ciał kolegialnych czy nadzoru. W uczelniach publicznych statut „uchwala senat bezwzględną większością głosów w obecności co najmniej połowy statutowej liczby członków po zasięgnięciu opinii rady uczelni wyrażonej większością głosów statutowej liczby członków oraz po zasięgnięciu opinii związków zawodowych działających w uczelni" (art. 34 Dz.U. z 2018 r. poz. 1668 z późn. zm.). Statut może określić na przykład inne organy szkoły wyższej niż wskazane w Ustawie PSzWN, co można uznać za wzmocnienie autonomii uczelni, która może decydować o swojej strukturze organizacyjnej (Antonowicz et al., 2020).

Obecnie kwestia wewnętrznych struktur organizacyjnych uczelni jest uregulowana na poziomie ogólnopolskim w minimalnym zakresie, a obowiązki, które w przeszłości spoczywały na podstawowych jednostkach organizacyjnych, zostały powierzone uczelni jako całości. Pozwala to szkole wyższej nie tylko niemal dowolnie kształtować swoją wewnętrzną strukturę, ale stwarza również duże możliwości w zakresie kształtowania ustroju dzięki możliwości

delegacji uprawnień (Szot, 2020). Takie warunki ułatwiają transformację instytucjonalną, która wskazywana jest jako najważniejszy element budowania przewagi konkurencyjnej szkół wyższych (Maliszewski, 2007). Ustawa PSzWN określa jedynie przykłady typów jednostek organizacyjnych uczelni (wydziały, instytuty, katedry, zakłady, centra, kolegia), nakładając obowiązek ich zdefiniowania w statucie (art. 34 Dz.U. z 2018 r. poz. 1668 z późn. zm.). Określenie nazw jednostek oraz łączących je relacji i hierarchii pozostaje prerogatywą uczelni.

Mimo dowolności szkoły wyższe wydają się być przywiązane do tradycji. W większości polskich szkół wyższych funkcjonują wydziały, które łączą naukowców o podobnych zainteresowaniach naukowych (Szot, 2020). Można więc uznać, że wydziały są cechą charakterystyczną uczelni. Istnieją jednak inne rozwiązania, czego przykładem jest struktura Szkoły Głównej Handlowej – oparta na kolegiach. W ramach kolegiów Szkoły Głównej Handlowej działają, podobnie jak na wydziałach wielu innych uczelni, instytuty i katedry (Statut SGH, 2022). Podobieństwo kolegiów i wydziałów na tym się nie kończy. Na czele obu stoi dziekan, który obecnie jest powoływany przez rektora, przy czym tryb powołania nie został określony w Ustawie PSzWN i w wielu uczelniach rektor uwzględnia w nim opinię społeczności wydziału (Urbanek, 2020). W ramach struktur określane są zadania tworzonych jednostek organizacyjnych, z uwzględnieniem opisanych wcześniej podstawowych zadań całej uczelni. Przykład złożonej i rozbudowanej struktury stanowi Uniwersytet Wrocławski, który opiera się na organizujących proces kształcenia i działalność naukową w obrębie dyscyplin wydziałach, w ramach których może być utworzonych kilkanaście jednostek wewnętrznych (w tym między innymi instytut lub katedra). Dodatkowo instytuty i katedry mogą być jednostkami międzywydziałowymi i międzyuczelnianymi, w ramach których funkcjonować może kilkanaście jednostek wewnętrznych (Statut UWr, 2021). Inne rozwiązanie zastosowano na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej, gdzie wydziały realizują zadania związane z kształceniem, a instytuty – z badaniami naukowymi. Nie są to jednak równorzędne jednostki, gdyż instytuty działają w ramach wydziałów (Statut UMCS, 2020). Tworzenie jednostek organizacyjnych pozostaje kompetencją rektora, przy czym w niemal wszystkich uczelniach procedura ta przewiduje opiniowanie zmian w strukturze przez różne ciała. Prawdopodobnie wciąż jedyną uczelnią nie przewidującą obowiązku zasięgania opinii jest Uniwersytet Opolski (Szot, 2020).

Ze względu na specyficzną, opisaną w dalszej części, kulturę organizacyjną na uczelni poza sformalizowaną – rozumianą w klasyczny sposób strukturą organizacyjną określającą relacje między poszczególnymi komórkami organizacji – współistnieje druga struktura, płynna, często różnie postrzegana przez różnych aktorów organizacji. Określony formalnie przepływ

informacji, podział obowiązków czy przynależność na uczelni są niejednokrotnie ignorowane przez pracowników na rzecz nieformalnych ustaleń czy rozwiązań. Takie działania mają swe źródła w różnych przyczynach: może to być wynik czyjegoś autorytetu lub istniejącej na uczelni swoistej „podwójnej hierarchii", w której rolę odgrywają nie tylko stanowiska, ale stopnie i tytuły naukowe. W kontekście struktury uczelni należy również przywołać pojęcie ładu (z ang. *governance*), który w przypadku uczelni jest silnie związany z czynnikami kulturowymi społeczeństwa oddziałującymi na strukturę prawną, ale również zespół nieformalnych norm postępowania (Thieme, 2009). Ład odnosi się do rozwiązań organizacyjnych i procesów niezbędnych do sprawnego funkcjonowania uczelni. W uproszczeniu – jest to system, za pomocą którego uczelnie są kierowane i sterowane (Bleiklie & Kogan, 2007; Urbanek, 2019a). W niniejszej pracy zdecydowano się na pojęcie „ład akademicki", który podkreśla odrębność uczelni od innych organizacji, w szczególności przedsiębiorstw (z którymi błędnie może być kojarzone pojęcie „ładu korporacyjnego"), co zostało szerzej uzasadnione w dalszej części pracy.

Ostatnim elementem analizy szkoły wyższej jako specyficznej organizacji jest technologia. W przypadku szkół wyższych prowadzących badania naukowe wykorzystywana technologia obejmuje przede wszystkim dużą infrastrukturę badawczą. Zaawansowane technologie w centrach badawczych wykorzystywane są w różnych dziedzinach nauki, takich jak biologia, chemia, fizyka, inżynieria, medycyna i wiele innych. Poziom posiadanych technologii ma kluczowe znaczenie dla jakości prowadzonych badań. Im bardziej zaawansowane technologie są stosowane w badaniach, tym większa jest szansa na uzyskanie bardziej precyzyjnych wyników i odkryć. Zaawansowane technologie pozwalają na uzyskiwanie bardziej szczegółowych obserwacji, co prowadzi do lepszego zrozumienia badanych zjawisk i procesów. Na przykład w dziedzinie biologii molekularnej stosowanie nowoczesnych technologii sekwencjonowania DNA pozwala na identyfikowanie specyficznych genów i mutacji, co prowadzi do lepszego zrozumienia chorób genetycznych oraz opracowania nowych leków. Choć technologia wykorzystywana podczas badań jest szczególna, to opisana zależność zachodzi również w innych organizacjach innowacyjnych, których sukces jest uzależniony od posiadanej technologii.

Szkoły wyższe wykorzystują wiele różnych technologii do zapewnienia skutecznego nauczania, badań i zarządzania. Zjawiska z tym związane integruje koncepcja inteligentnego uniwersytetu (z ang. *smart university*) dotycząca modernizacji wszystkich procesów zarządczych i edukacyjnych wykorzystujących nowoczesne technologie, oprogramowanie czy sprzęt. Podstawą tej koncepcji jest Internet Rzeczy, który zazwyczaj jest wiązany z globalną

siecią (Lenart-Gansiniec, 2019b, 2019a). Mimo wskazywanych w literaturze licznych pozytywnych implikacji wdrażania tego typu rozwiązań, które mogą prowadzić do doskonalenia procesów i zdobywania przewagi konkurencyjnej uczelni (Sułkowski & Kaczorowska–Spychalska, 2016), istnieją ograniczenia związane z implementacją tych systemów. Są one związane między innymi z płynącymi z wykorzystywania nowoczesnych technologii zagrożeń czy brakiem zaufania (Maccoby, 2003; Thierer, 2015).

Niemniej jednak polskie szkoły wyższe podejmują działania w tym obszarze, czego przykładem jest Politechnika Gdańska, która wdrożyła w 2012 roku strategię *Smart University*. Dodatkowo podczas pandemii COVID-19 uczelnie były zmuszone do poszukiwania nowych rozwiązań umożliwiających kształcenie na odległość, przy czym transformacja w zakresie technologii po roku 2020 jest widoczna we wszystkich aspektach życia akademickiego (Bartoszewicz & Obłąkowska, 2021; Gamage et al., 2020; Martínez-Lorca et al., 2020; Sahu, 2020; Skulmowski & Rey, 2020). Powszechnie używane są obecnie platformy do zdalnego nauczania, narzędzia do współpracy online czy systemy e-learningowe, które umożliwiają zdobywanie wiedzy na odległość, często w sposób interaktywny. Komunikacja elektroniczna od lat jest wykorzystywana w szkołach wyższych, ale w ostatnich latach wiele organizacji wprowadziło dodatkowe usprawnienia, takie jak w pełni cyfrowy obieg dokumentów, co pogłębia tę tendencję. Wiele uczelni posiada zaawansowane systemy audio i wideo, które służą nie tylko do tworzenia nowoczesnych materiałów dydaktycznych (nagrywanie wykładów), ale są również wykorzystywane w procesie zarządzania uczelnią (zdalne spotkania z pracownikami). Poza oprogramowaniem do zarządzania uczelniami we wszystkich obszarach, tworzone są wewnętrzne aplikacje i serwisy dla studentów i pracowników, które zawierają kalendarz akademicki, informacje o kampusie oraz istotne dla wspólnoty uczelni informacje. Technologia jest również wykorzystywana do zapewniania bezpieczeństwa na kampusach, wykorzystując kamery przemysłowe, systemy dostępu czy systemy alarmowe. Wymienione rozwiązania wykorzystywane w obszarze dydaktycznym i organizacyjnym nie odbiegają w sposób szczególny od rozwiązań stosowanych w innych organizacjach (Clark, 1998b; Górak-Sosnowska et al., 2020; Zwoliński, 2011).

Wnioski z przeprowadzonej analizy pozwalają stwierdzić, że szkoły wyższe są instytucjami o wyjątkowym charakterze, których specyfika tkwi w misji, celach i zadaniach, jakie sobie stawiają, ludziach i strukturze oraz technologii. To prowadzi do dalszych rozważań na temat szczególnej kultury organizacyjnej, która w istocie odnosi się do zjawisk będących charakterystycznymi dla szkół wyższych. Innym cennym spojrzeniem na uczelnie jako organizacje okazuje się być ujęcie z perspektywy teorii ładu korporacyjnego, które pozwala na

analizę kontekstu i specyficznych relacji zarówno w ramach organizacji, jak i organizacji z otoczeniem. Jak już wykazano wspólnota, która tworzy szkołę wyższą, skupia się na kształtowaniu wiedzy, rozwoju umiejętności, stymulowaniu kreatywności oraz innowacyjności, a także na osiąganiu celów, które wykraczają poza zyskowność finansową. Misją uczelni jest, jak opisano wcześniej, prowadzenie badań naukowych i kształcenia oraz współpraca z otoczeniem, a tym samym podejmowanie działań, które odpowiadają na wyzwania społeczne i technologiczne. Szkoła wyższa różni się od organizacji, których celem jest generowanie zysków dla właścicieli lub udziałowców. Właśnie ta specyfika sprawia, że kultura organizacyjna i ład korporacyjny szkoły wyższej są wyjątkowe i wyróżniają ją na tle innych organizacji.

Podsumowując, można stwierdzić, że uczelnie mają nie tylko szczególne misje, cele i zadania wynikające z tradycji, przepisów prawa i oczekiwań społecznych, ale są również zobowiązane do funkcjonowania wedle reguł stworzonych typowo dla nich. Ilustruje to bez wątpienia wyjątkowe podejście do tych organizacji zarówno ze strony społeczeństwa, jak i władz państwowych oraz samorządowych. Szkoły wyższe to również instytucje o szczególnym zasięgu oddziaływania i muszą ponosić odpowiedzialność za podejmowane w wymiarze społecznym działania oraz ich skutki. Pozwala to na wniosek, że wszystkim zarządzającym uczelniami powinny przyświecać prospołeczne intencje. Jest to szczególnie istotne ze względu na fakt, że efekty oddziaływania uczelni są dostrzegane w długim okresie. Konsekwencją w takim wypadku są poważne implikacje dla rozwoju intelektualnego przyszłych pokoleń i kształtu społeczeństwa (Geryk, 2012a).

1.3. Otoczenie szkół wyższych

Otoczenie to czynniki oraz procesy, które oddziałują na daną organizację i wpływają na jej funkcjonowanie (Griffin, 1997). Otoczenie organizacji – będące systemem czynników społecznych, ekonomicznych, technologicznych, politycznych, prawnych, ekologicznych i kulturowych – stanowi zarówno źródło szans, jak i zagrożeń dla organizacji. Dostarcza jej możliwości rozwoju, ale jednocześnie stawia przed nią liczne wyzwania, wymagające ciągłego dostosowywania się do zmieniających się warunków i podejmowania trafnych decyzji. Budowanie relacji z otoczeniem jest określane mianem kompetencji organizacji niezbędnej do działalności (Mendryk, 2008). W przypadku szkół wyższych analiza otoczenia jest zadaniem szczególnie istotnym, gdyż jako instytucja w tradycyjnym ujęciu musi spełniać oczekiwania zróżnicowanego zbioru interesariuszy (Minkiewicz, 2003; Sulejewicz, 2003). Kreowanie wzajemnych relacji z otoczeniem – o czym wspomniano już wcześniej – jest wskazywane od

jakiegoś czasu jako trzecia (obok kształcenia i prowadzenia badań) rola uczelni (Jóźwiak, 2003; Minkiewicz, 2003; Pawłowski, 2014; Zimny, 2012).

Dla celów analizy i zarządzania Griffin (1997) dzieli otoczenie na dwie kategorie: wewnętrzne i zewnętrzne. Otoczenie wewnętrzne to siły i warunki wewnątrz organizacji. Otoczenie zewnętrzne to wszystko, co poza organizacją, ale może na nią wpływać. Otoczenie zewnętrzne jest dodatkowo dzielone na ogólne i celowe. Otoczenie ogólne podzielone jest na nieostro definiowane wymiary, które opisują działające na organizację siły. Otoczenie celowe to konkretne organizacje lub grupy, które mogą wpływać na przedsiębiorstwo – tak zwane otoczenie instytucjonalne.

Zaprezentowany podział pozwala na zrozumienie i rozróżnienie czynników, na które organizacja ma wpływ oraz tych, na które nie ma wpływu, ale które musi brać pod uwagę w swoich działaniach. Otoczenie wewnętrzne obejmuje czynniki związane bezpośrednio z organizacją, takie jak jej struktura, kultura, polityki i procedury, a także jej pracownicy. Otoczenie zewnętrzne to z kolei czynniki poza granicami organizacji, które wpływają na jej funkcjonowanie. Czynniki te obejmują między innymi konkurencję, klientów, regulatorów, sojuszników, dostawców, ale również trudne do jednoznacznego określenia i opisania wymiary: ekonomiczny, społeczno-kulturowy, polityczno-prawny, międzynarodowy i techniczny. Obejmują one między innymi trendy rynkowe, zmiany klimatyczne, zmiany demograficzne, a przede wszystkim szeroko rozumiany postęp (Drucker, 1997; Griffin, 1997). Niektórzy badacze wskazują, że do kompletnej analizy organizacji konieczne jest wyjście poza dotychczasowe rozumienie otoczenia i należy je postrzegać systemowo, gdzie elementami są trendy, rynki i zdarzenia, które tworzą kontekst funkcjonowania organizacji (Obłój, 2014).

Dostosowywanie więzi wewnętrznych uczelni do dynamicznego, zmiennego otoczenia zewnętrznego jest wskazywane jako jeden z ważniejszych czynników kształtujących ich wewnętrzne funkcjonowanie. Silnie warunkujące przetrwanie uczelni jako osobnej instytucji więzi zewnętrzne wymuszają na niej wykształcenie wewnętrznego systemu, który elastycznie i szybko będzie reagował na sygnały z zewnątrz oraz przekazywał po przetworzeniu do odpowiednich komórek uczelni – elementów jej struktury wewnętrznej. Efektem jest profesjonalizacja zarządzania szkołami wyższymi, widoczna w różnego rodzaju inicjatywach podejmowanych przez uczelnie: realizacja badań na rzecz praktyki, wspólne inicjatywy z wybranymi podmiotami otoczenia, specjalizacja w działaniach marketingowych (Pluta-Olearnik, 2009; Sułkowski & Seliga, 2019).

Wymiarami otoczenia ogólnego uczelni mającymi największy wpływ na funkcjonowanie szkół wyższych w Polsce w opinii autorki jest wymiar polityczno-prawny

i ekonomiczny, co wydaje się potwierdzać przegląd literatury przedmiotu (Huber, 2012; Kwiek, 2010b, 2013; Maassen & Olsen, 2007; Perkins, 1973; Szapiro, 2012). Wybór pierwszego wynika z tego, że w Polsce dominuje model zarządzania publicznego przez legislację (Zybała, 2013). Dążenie do ujednolicenia różnorodności strukturalnej instytucji prowadzi w konsekwencji do powstawania hierarchicznej struktury relacji i różnego typu zależności. Szkoły wyższe są wśród podmiotów znajdujących się w opisanej sytuacji. Mimo przywołanej wcześniej autonomii przepisy prawa pozostawiają uczelnie w pozycji znacznej zależności od państwowych źródeł finansowania w sferze badań i kształcenia (Zybała, 2014). Mówi się więc, co oczywiście jest zrozumiałe, o autonomii w granicach prawa.

Należy przy tym podkreślić, że funkcjonowanie polskich uczelni jest regulowane na poziomie międzynarodowym i krajowym. W związku z członkostwem Polski w Unii Europejskiej ustawodawstwo polskie dotyczące szkolnictwa wyższego musi być zgodne z europejskim. Początkowo w Unii Europejskiej nie istniała ściśle określona polityka dotycząca szkolnictwa wyższego. Złożony proces harmonizacji szkolnictwa wyższego w Europie rozpoczęło podpisanie *Deklaracji Bolońskiej* (1999), nazywanej procesem bolońskim (Antonowicz, 2019). Pierwsze strategie unijne wyznaczające główne kierunki reform uwzględniające ten sektor to *Strategia Lizbońska* (2000–2010) i jej następczyni *Europa 2020*. W rezultacie powstał szereg dokumentów wskazujących cele modernizacji europejskiego szkolnictwa wyższego i obowiązujących do dziś (Zybała et al., 2019). Akty prawne regulują współpracę w zakresie szkolnictwa wyższego na poziomie europejskim w celu ujednolicenia standardów edukacyjnych i ułatwienia mobilności studentów i pracowników naukowych między krajami europejskimi, odnosząc się do obszarów kształcenia i badań naukowych.

Niektóre z najważniejszych regulacji europejskich, które wpływają na szkoły wyższe:

1. *Deklaracja Bolońska* (podpisana w 1999 roku przez 29 państw europejskich) – jest to umowa międzyrządowa, która ma na celu zharmonizowanie systemów szkolnictwa wyższego w Europie. W ramach tej deklaracji państwa zobowiązały się do wprowadzenia jednolitych standardów edukacyjnych oraz do uznawania kwalifikacji zdobytych w innych krajach europejskich (Skrzyńska, 2004).
2. *Europejski System Transferu i Akumulacji Punktów ECTS* – to system oceniania i akredytowania przedmiotów, który umożliwia porównywanie osiągnięć studentów na różnych uczelniach w Europie oraz ułatwia uznanie ich osiągnięć na innych uczelniach (Ryan et al., 2018).

3. *Europejska Karta Studenta* – to dokument, który uprawnia studentów do korzystania z różnych usług i udogodnień na uczelniach w Europie, takich jak tanie bilety na komunikację miejską czy zniżki na bilety do muzeów (Sienkiewicz, 2013).
4. *Europejskie Ramy Kwalifikacji dla Europejskich Systemów Szkolnictwa Wyższego* – to dokument, który określa standardy kwalifikacyjne dla szkolnictwa wyższego w Europie. Europejskie Ramy Kwalifikacji mają na celu ułatwienie porównywania i uznawania kwalifikacji między krajami europejskimi (Chmielecka, 2013).
5. *Program Erasmus* – to program finansowany przez Unię Europejską, który umożliwia studentom, pracownikom naukowym i innym pracownikom z sektora edukacji korzystanie z wymiany międzyuczelnianej oraz z innych działań promujących mobilność edukacyjną w Europie (Bryła, 2012).

Wszystkie te regulacje stanowią otoczenie prawne uczelni w Unii Europejskiej, a co za tym idzie – również w Polsce. Warto zaznaczyć, że moment akcesji Polski do Unii Europejskiej można uznać za początek profesjonalnego programowania strategicznego odnoszonego do szkolnictwa wyższego. Opracowana wcześniej strategia odnosząca się do sektora w perspektywie do roku 2010 nie została przyjęta (Morawski et al., 2019).

W Polsce funkcjonowanie szkół wyższych regulowane jest przede wszystkim przez wspominaną już wcześniej Ustawę PSzWN z dnia 20 lipca 2018 roku. Ustawa ta reguluje kwestie prawne związane ze szkolnictwem wyższym i działalnością naukową, między innymi określa: podmioty i zadania systemu szkolnictwa wyższego i nauki; zasady tworzenia, organizacji i funkcjonowania uczelni; sposoby ewaluacji pracy szkół wyższych w różnych obszarach; szczególny sposób funkcjonowania niektórych uczelni; zasady nadzoru nad systemem szkolnictwa wyższego i nauki, w tym uczelni (Dz.U. z 2018 r. poz. 1668 z późn. zm.). Szkół wyższych w Polsce dotyczą także inne, odrębne przepisy dotyczące m.in. akredytacji kierunków i programów studiów, zasad rekrutacji i kwalifikacji kadry naukowej, prowadzenia badań naukowych, współpracy z zagranicznymi uczelniami czy też odpowiedzialności dyscyplinarnej studentów i pracowników naukowych (Kwiek, 2019).

Na przestrzeni minionego wieku polskie ustawy dotyczące szkolnictwa wyższego określały zakres kompetencji ministra będącego osobą konstytucyjnie odpowiedzialną za szkolnictwo wyższe i naukę rozumiane jako dział administracji publicznej. Cztery regulowane obszary najistotniejsze z punktu widzenia zarządzania uczelnią to powoływanie władz uczelni, tworzenie i likwidacja jednostek uczelni, opracowywanie planów studiów i programów kształcenia oraz kontrola kosztów i polityki kadrowej (Woźnicki, 2019).

Warto podkreślić widoczny istotny w roku 1990 krok w stronę zwiększania autonomii uczelni. Jest ona pomimo istnienia obszernego gorsetu prawnego nadal ważnym elementem szkolnictwa wyższego w Polsce i Europie. Głęboko zakorzeniona w tradycji została wpisana do Konstytucji Rzeczpospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., jej zakres natomiast ustala ustawa PSzWN (Woźnicki, 2014). To istotne, gdyż oznacza, że wprowadzenie modelu uczelni całkowicie pozbawionej ustawowo autonomii byłoby niekonstytucyjne. Autonomia pozwala szkołom wyższym na podejmowanie określonych decyzji i kształtowanie profilu działalności w sposób niezależny od władz państwowych, a także na realizowanie celów naukowych, dydaktycznych – w zakresie współpracy w sposób odpowiedni dla nich. Z punktu widzenia zarządzania uczelnia musi zachować „prawo do powoływania swych organów i osób pełniących funkcje kierownicze (rektora, prorektorów, dziekanów), tworzenia i likwidacji jednostek uczelni, opracowywania planów studiów i programów nauczania/kształcenia, kontroli kosztów ponoszonych przez uczelnię (decydowania o wydatkach) oraz własnej polityki kadrowej (przyznawanie etatów, zatrudnianie i zwalnianie pracowników)" (Woźnicki, 2019, s. 15). Szczegóły organizacji wewnętrznej uczelni są określane w statucie, który uchwalany jest wewnętrznie w oparciu o przepisy Ustawy PSzWN.

Innym przykładem regulacji wpływającej na funkcjonowanie szkół wyższych są między innymi:

- *Ustawa o niektórych formach wspierania działalności innowacyjnej*, która wprowadziła po raz pierwszy w Polsce rozwiązania legislacyjne dotyczące ulg inwestycyjnych czy kredytów preferencyjnych pod warunkiem skorzystania z myśli naukowo-technicznej (Dz.U. 2005 nr 179 poz. 1484). Zachęciło to przedsiębiorców do inwestycji w badania i współpracy z uczelniami, zwiększając opłacalność takich przedsięwzięć (Gomułka, 2016);
- *Kodeks Postępowania Administracyjnego*, którego przepisy stosuje się w prowadzonych w szkołach wyższych postępowań administracyjnych (Ziółkowska, 2022);
- akty prawne wprowadzane w sytuacjach szczególnych (np. wprowadzona w czasie pandemii COVID-19 *Ustawa z dnia 16 kwietnia 2020 r. o szczególnych instrumentach wsparcia w związku z rozprzestrzenieniem się wirusa SARS-CoV-2* (Dz.U. 2020, poz. 695)) (Kiełpiński, 2020).

Podsumowując, organy ustawodawcze oraz organy centralnej władzy wykonawczej mają, co zostało dowiedzione powyżej, wpływ na procesy zachodzące w uczelniach.

Drugim istotnym wymiarem otoczenia ogólnego oddziałowującym na funkcjonowanie szkół wyższych są – w opinii autorki – uwarunkowania ekonomiczne. W szczególności państwowe źródła finansowania szkół wyższych, stanowiące zazwyczaj ważną pozycję w ich budżecie, bezpośrednio wpływają na osiąganie przyjętych przez uczelnie celów. Adekwatne środki finansowe na funkcjonowanie instytucji szkolnictwa wyższego i nauki są niezbędne dla aktywnego uczestnictwa tego sektora w rozwoju kraju i podnoszeniu jego pozycji międzynarodowej (Banyś, 2019). Co więcej, uwarunkowania ekonomiczne wyprzedzające swoją dynamiką zmiany społeczne są – obok postępu technologicznego – główną determinantą powstania społeczeństwa wiedzy (Chmielecka, 2008). Wpływają one istotnie na stosunek ludzi do edukacji ze względu na wymagania rynku pracy, strukturę bezrobocia i tempo rozwoju gospodarczego. Czynniki ekonomiczne kształtują zachowania uczelni zarówno w zakresie realizowanej oferty edukacyjnej, prowadzonej działalności badawczej, jak i współpracy z gospodarką (Jabłecka, 2004). Na możliwości rozwojowe uczelni pośredni lub bezpośredni wpływ mają również czynniki ekonomiczne kształtujące zachowania konsumentów, takie jak: poziom cen, wskaźnik inflacji, wysokość podatków, wydatki i dochody konsumentów czy dostępność kredytów. Wzrost ekonomiczny powoduje wśród ludzi większą skłonność do wydatków, w tym wydatków na edukację (Krzak, 2004).

Co istotne, wpływ aspektów ekonomicznych na funkcjonowanie uczelni uwypukliła w Polsce zmiana ustroju, która doprowadziła do głębokiej transformacji instytucji działających w sektorze nauki i szkolnictwa wyższego. Nastąpiło uruchomienie procesów, które miały dostosować uczelnie do nowych warunków rynkowych, obejmujących zmiany organizacyjne i kulturowe do funkcjonowania w warunkach konkurencji wolnorynkowej (Antonowicz, 2005b; Szapiro, 1998). Doprowadziło to między innymi do nasilenia zjawisk konkurencyjnych między szkołami wyższymi, rozwoju uczelni niepublicznych, niedoboru finansowania państwowej części sektora czy wreszcie umasowienia szkolnictwa wyższego (Jabłecka, 2010). Rosnące aspiracje edukacyjne Polaków, którzy dysponowali środkami pozwalającymi na studiowanie, doprowadziły do gwałtownego wzrostu współczynnika skolaryzacji netto w szkolnictwie wyższym, który od 1990 roku w ciągu dwóch dekad wzrósł o 30 punktów procentowych. Wpłynęło to na podaż usług edukacyjnych i przyczyniło się do powstawania nowych uczelni niepublicznych. Dynamika rozwoju niepublicznych szkół wyższych została zahamowana dopiero po roku 2000, a stabilizacja przyrostu liczby prywatnych uczelni widoczna jest od roku akademickiego 2005/2006. Wiąże się to z niekorzystnymi dla tego sektora trendami demograficznymi, ale przede wszystkim z nasyceniem rynku (Celoch, 2011).

Kluczowy czynnik ekonomiczny mający wpływ na funkcjonowanie uczelni to jednak nakłady środków na szkolnictwo wyższe i naukę. Środki ze źródeł publicznych dominują w finansowaniu szkolnictwa wyższego w krajach europejskich i Polska nie odbiega od tego trendu (Zimny, 2018). Założenia finansowania szkolnictwa wyższego i nauki są opisane między innymi w *Planie na Rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju* (PROR), *Strategii Odpowiedzialnego Rozwoju* (SOR), *Krajowym Programie Reform* (KPR) czy *Strategii Europa 2020* (SE2020). Dokumenty te opisują zakładany poziom finansowania, definiując jednocześnie priorytety dla sektora. W analizie nakładów na badania i rozwój podstawową miarą jest wskaźnik GERD (*Gross Domestic Expedintures on Research and Development*), czyli całkowite krajowe wydatki na badania i rozwój. Zgodnie z definicją Głównego Urzędu Statystycznego (GUS) wskaźnik ten odzwierciedla całkowitą, niezależnie od źródeł, sumę wydatków krajowych poniesionych na prace badawczo-rozwojowe w danym roku. Oznacza to, że wyraża on zarówno wydatki ze źródeł prywatnych, jak i budżetu państwa. Dodatkowo metodologia przyjęta przez GUS zakłada, że „GERD obejmuje działalność B+R wykonywaną w kraju, a finansowaną przez zagranicę, ale nie obejmuje finansowania działalności B+R prowadzonej za granicą" (OECD, 2015, s. 4).

Istotne jest, że od 2019 roku dotychczas dwie pozycje w budżecie państwa: szkolnictwo wyższe oraz nauka – zostały połączone (Dz.U. z 2020 r. poz. 1220). Oznacza to konsolidację środków otrzymywanych przez uczelnie publiczne, niepubliczne i przedsiębiorców. Należy również dodać, że ujęcie w pozycji nakładów na badania i rozwój rozmywa obraz środków publicznych wykorzystywanych rzeczywiście przez szkoły wyższe – z funduszy na badania korzystają również inne podmioty, na przykład przedsiębiorcy (Szambelańczyk, 2017).

Poziom finansowania rozpatrywany jest z wielu perspektyw, czego konsekwencją jest wyrażanie jego wysokości na różne sposoby. Nakłady na szkolnictwo wyższe i naukę przedstawiane są najczęściej jako procent PKB albo wartość absolutna przypadająca na jednego mieszkańca (Banyś, 2019).

Warto tutaj podkreślić, że publiczne środki są wykorzystywane również przez uczelnie niepubliczne. Schemat finansowania polskich szkół wyższych od 2019 roku przedstawia rys. 4.

	PUBLICZNE UCZELNIE AKADEMICKIE	PUBLICZNE UCZELNIE ZAWODOWE	NIEPUBLICZNE UCZELNIE AKADEMICKIE	NIEPUBLICZNE UCZELNIE ZAWODOWE
SUBWENCJA				
utrzymanie i rozwój potencjału dydaktycznego, w tym przedsięwzięcie Ministra dla uczelni zawodowych (DID)	**TAK**	**TAK**	NIE	NIE
utrzymanie i rozwój potencjału badawczego, w tym kształcenie w szkole doktorskiej, programy Ministra (IDUB i RID)	**TAK**	NIE	**TAK**	NIE
DOTACJE PODMIOTOWE				
świadczenia dla studentów	**TAK**	**TAK**	**TAK**	**TAK**
zadania związane z zapewnieniem osobom z niepełnosprawnością warunków do pełnego udziału w procesie przyjmowania na studia i do szkół doktorskich, kształceniu na studiach i w szkołach doktorskich, lub prowadzenia działalności naukowej	**TAK**	**TAK**	**TAK**	**TAK**
utrzymanie aparatury naukowo-badawczej lub stanowiska badawczego unikatowego w skali kraju, utrzymanie infrastruktury informatycznej	**TAK**	NIE	NIE	NIE
DOTACJE CELOWE				
inwestycje związane z kształceniem	**TAK**	**TAK**	NIE	NIE
inwestycje związane z nauką	**TAK**	NIE	**TAK**	NIE

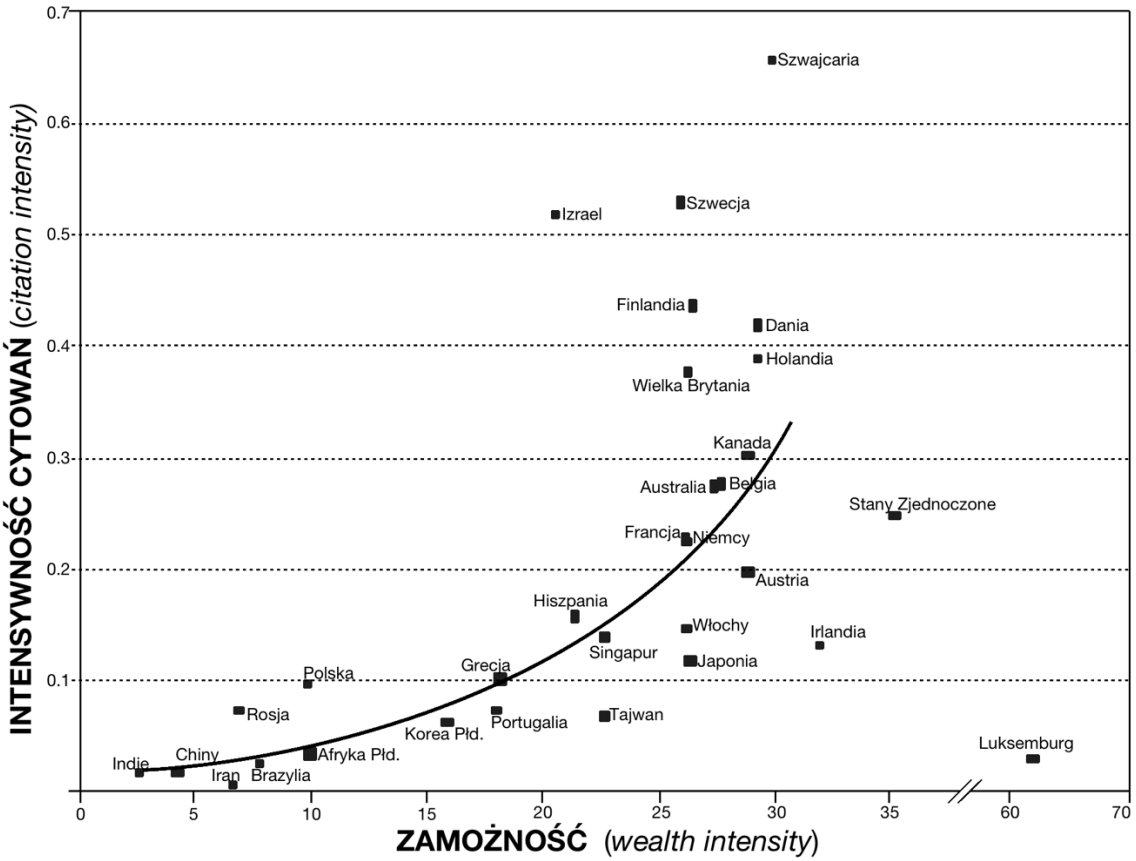
Rysunek 4. Finansowanie polskich szkół wyższych

Źródło: (Najwyższa Izba Kontroli, 2020)

To, czy poziom finansowania nauki i szkolnictwa wyższego jest wprost proporcjonalny do poziomu jakości kształcenia lub prowadzonych badań, zależy od przyjętych kryteriów analizy i definicji oczekiwanych wyników (Gałkowski, 2005). Z drugiej strony naturalną konsekwencją zbyt niskiego finansowania jest utrata możliwości konkurowania państwa na rynkach światowych (Heller & Bogdański, 2005). Na świecie istnieją przykłady państw, których sytuacja uległa drastycznej, pozytywnej zmianie w związku ze zdecydowanym zwiększeniem nakładów w sektorze szkolnictwa i badań. Jednym z nich jest Finlandia, która dzięki rozwojowi powszechnego kształcenia na wszystkich szczeblach edukacji i systemowemu wsparciu rozwoju nauki awansowała do światowej czołówki państw o najbardziej innowacyjnej gospodarce (Wierzbołowski, 2003).

O wpływie czynników ekonomicznych na sprawność działania uczelni świadczą również efekty osiągane przez pracujących na nich naukowców. Od założenia przez Eugene

Garfielda w 1955 roku Instytutu Informacji Naukowej w Filadelfii analizowanie cytowań stało się na całym świecie istotnym elementem oceny jakości pracy naukowców (Garfield, 2007; Szapiro & Stefaniuk, 1995). Naukometria i bibliometria podkreślają, że nie wszystkie cytowania mają tę samą wartość (Cronin, 1998; Martyn, 1975), ale na potrzeby niniejszego opracowania można przyjąć, że liczba cytowań świadczy o jakości prowadzonych badań. Przy takim założeniu możliwa jest analiza powiązania poziomu zamożności kraju i jakości prowadzonych w tym kraju badań. Rysunek 5 ilustruje porównanie liczby cytowań publikacji z poszczególnych krajów przy uwzględnieniu ich zamożności ekonomicznej. Można zaryzykować stwierdzenie, że istnieje pozytywny związek pomiędzy tymi wskaźnikami. Sugeruje to, że bogatsze kraje mają tendencję do prowadzenia bardziej wpływowych i ważnych badań naukowych w porównaniu z krajami uboższymi.



Rysunek 5. Zależność liczby cytowań prac naukowych od zamożności kraju

Źródło: (King, 2004)

Oczywiście przedstawione dane nie pozwalają stwierdzić jednoznacznie, że jakość prowadzonych badań jest wprost zależna od nakładów na naukę, gdyż te zależą od przyjętych w poszczególnych krajach indywidualnych polityk państwowych. Niemniej wzajemny rozwój publiczny i finansowanie zarówno z budżetu państwa, jak i spoza niego są niezbędne dla osiągnięcia pozytywnego postępu w badaniach naukowych (Banyś, 2019). Jednocześnie w Polsce udowodniono istnienie statystycznie istotnego związku między wyrażonymi w procencie PKB nakładami na badania i rozwój a poziomem rozwoju gospodarczego. Co więcej, wykazano istnienie bardzo silnego związku tego wskaźnika z różnie definiowanymi wskaźnikami innowacyjności czy konkurencyjności gospodarki (Gałkowski, 2005; Leja, 2005).

W Europie koszty w systemie szkolnictwa wyższego coraz częściej nie są w pełni pokrywane z budżetu państwa. Funkcjonują opłaty za czesne i odzyskiwanie kosztów, a mechanizmy finansowania publicznego służą jako uzupełnienie. W niektórych krajach studenci mają dostęp do stypendiów i pożyczek studenckich. Należy jednak zaznaczyć, że pożyczki studenckie w większości przypadków nie doprowadziły do odciążenia finansów publicznych, głównie z powodu subwencjonowania spłaty długu czy niskiej skuteczności windykacji. Z drugiej strony trudno jednoznacznie sformułować jasne zasady wyjaśniające związek efektów związanych ze szkolnictwem wyższym z czynnikami ekonomicznymi. W związku z tym, istotna kwestia potencjalnego wpływu zmian w finansowaniu edukacji pozostaje niejasna dla decydentów polityki edukacyjnej i pozostaje to aktualnym tematem trwającej debaty publicznej (Szapiro, 2012).

Warto w tym miejscu dodać, że wskazane dwa wymiary: polityczno-prawny i ekonomiczny – są oczywiście ze sobą powiązane i wpływają na siebie w sposób oddziałujący również na sektor nauki i szkolnictwa wyższego. Przykładem jest proces dostosowywania krajowej polityki gospodarczej i naukowej ze względu na członkostwo w Unii Europejskiej. Przyjęcie Polski do Unii Europejskiej wiązało się z koniecznością realizacji założeń wspomnianej wcześniej Strategii Lizbońskiej, w której dwa podstawowe założenia odnoszą się do finansowania badań i rozwoju (Radło, 2003).

Na funkcjonowanie uczelni wpływ bez wątpienia mają również pozostałe wymiary otoczenia ogólnego, ale z perspektywy niniejszego opracowania warto skupić się na otoczeniu celowym – instytucjonalnym.

Szkoły wyższe są bardzo silnie powiązane z otoczeniem instytucjonalnym, przy czym więzi występują nie tylko w kontekście badawczym czy dydaktycznym. Istotnym elementem otoczenia są inne podmioty świadczące usługi edukacyjne – w szczególności te z zakresu

szkolnictwa wyższego. Warto podkreślić, że nie są to relacje oparte jedynie na konkurencji, ale również bliskiej współpracy i kooperacji (Pluta-Olearnik, 2009). Co więcej, koopetycja jest uznawana za jedną z form strategii właściwych dla szkół wyższych (Leja, 2011b). Minkiewicz (2003) wskazuje, że interesariuszami uczelni są nie tylko pośredni i bezpośredni odbiorcy edukacji wyższej, ale również różne ciała pośredniczące w kontaktach pomiędzy szkołami wyższymi a państwem. Otoczenie instytucjonalne ma również szczególne znaczenie w związku ze służebną rolą uczelni dla społeczeństwa i nierozerwalną więzią z państwem. Podmioty otoczenia uczelni zostały przedstawione w tab. 2.

Złożoność, charakter i sposób budowania relacji z otoczeniem – w tym w szczególności z państwem i rynkiem – były przedmiotem wielu projektów badawczych i prac naukowych na całym świecie i w Polsce (Birnbaum & Edelson, 1989; Clark, 1983; Cyfert & Kochalski, 2011; Maassen & Olsen, 2007; Maskell, 2001; Minkiewicz, 2003; Piotrowska-Piatek, 2014b; Sulejewicz, 2003).

Mimo prób wskazanie skończonego i kompletnego wykazu zewnętrznych interesariuszy uczelni – a tym samym dokładny opis otoczenia celowego – wydaje się być zadaniem niemożliwym. Potwierdza to analiza literatury, w której badacze przypisują taki stan rzeczy mnogości pełnionych przez uczelnie ról społeczno-gospodarczych oraz dużej kontekstowości relacji (Piotrowska-Piątek, 2016; Zeller, 2005). Wszystko to wskazuje na potrzebę przyjęcia perspektywy, w której zewnętrzny interesariusz szkoły wyższej jest szeroko definiowany, co pozwoli na analizę wielu heterogenicznych relacji, w jakich funkcjonują szkoły wyższe.

Jak już wspomniano, współpraca z otoczeniem – w tym w szczególności budowanie i rozwijanie relacji – jest ważnym zadaniem współczesnych uczelni. Wnioski te odnoszą się zarówno do uczelni polskich, jak i europejskich. Komunikat Komisji Wspólnot Europejskich wprost postuluje konkretne działania w celu realizacji programu modernizacji szkół wyższych, jako priorytety wskazując między innymi: zwiększenie mobilności geograficznej i międzysektorowej, tworzenie dobrego klimatu dla rozwoju partnerstw ze środowiskiem biznesu, współdziałanie ze społeczeństwem czy zapewnienie prawdziwej autonomii uczelni (COM(2005) 152, 2005). Można to również uznać za formę kształtowania relacji szkoły wyższej z interesariuszami. Współpraca uczelni z otoczeniem jest zagadnieniem tak istotnym, że na przestrzeni lat pojawiło się wiele prób jej animowania, również przez prezentowanie możliwości w zapisach ustawowych (funkcjonujące niegdyś konwenty) czy wręcz wymuszanie ich nimi (obowiązek tworzenia biur karier).

Tabela 2. Otoczenie instytucjonalne uczelni – podmioty, relacje, instrumenty

PODMIOTY OTOCZENIA UCZELNI	***CHARAKTER RELACJI***	***PRZYKŁADY INSTRUMENTÓW BUDOWY RELACJI***
inne uczelnie w otoczeniu: • lokalnym • regionalnym • krajowym	współpraca w zakresie reprezentowania wspólnych interesów wobec organów państwa	• konferencje rektorów, • związki szkół (konsorcja), • porozumienia o współpracy
	współpraca w wybranych obszarach; dydaktyka, badania, promocja	
	konkurowanie o klienta (studenta, słuchacza studiów podyplomowych)	• instrumenty marketingu (oferta, cena, miejsce, promocja, kadra), • akredytacje, • typ/status uczelni
	konkurowanie o kadrę dydaktyczno-naukową	• warunki zatrudnienia, • środowisko pracy
	konkurowanie o pozycję na rynku B+R	• granty badawcze • środki unijne • potencjał naukowy (kadra, dorobek)
	konkurowanie o fundusze z biznesu na badania, szkolenia, rozwój kadr	• oferty usług B+R • oferty szkoleń • oferty studiów podyplomowych, MBA
przedsiębiorstwa lokalne, regionalne instytucje społeczne organizacje samorządowe	współpraca w celu wspierania regionalnego rozwoju	• sieci powiązań • stowarzyszenia branżowe, regionalne • fundacje
	bezpośrednie wsparcie inwestycji	• inwestycje w bazę materialną uczelni
	wspieranie rozwoju potencjału ludzkiego	• stypendia dla studentów, pracowników naukowych
organizacje, korporacje, parki naukowo-technologiczne	współpraca w zakresie wspierania nowo powstałych przedsiębiorstw	• inkubatory przedsiębiorczości, firmy • start-upy
pracodawcy, urzędy pracy, organizacje pozarządowe	praca dla absolwentów praca/praktyki/staże dla studentów	• oferty biur karier, biur promocji • targi pracy/praktyk/staży
stowarzyszenia absolwentów	budowanie sieci wychowanków uczelni	• kluby absolwenta • portale internetowe • prezentacje w uczelni
uczelnie zagraniczne	konkurencja ze strony uczelni europejskich	• podwójny dyplom • wymiana studentów/pracowników • programy e-learningowe
	partnerstwo	
państwo: właściwe ministerstwo, administracja rządowa	nadzór i regulacja	• ewaluacja • konkursy na realizację zadań • subwencja
	finansowanie	
szkoły średnie	współpraca w zakresie promocji oferty edukacyjnej uczelni	• targi edukacyjne • dni otwarte • festiwale nauki
media	współpraca w zakresie popularyzacji nauki	• programy edukacyjne • materiały popularnonaukowe

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Pluta-Olearnik, 2009)

Podsumowując, uczelnie funkcjonują w bardzo złożonym i dynamicznie zmieniającym się otoczeniu, które w dużym stopniu wpływa na ich sposób prowadzenia przez nie działalności, a w przypadku stawianych uczelniom oczekiwaniom jest wręcz fundamentem ich istnienia. Zaspokajanie potrzeb otoczenia jest istotą realizacji przez uczelnie ich misji, celów i zadań.

1.4. Kultura organizacyjna szkół wyższych: kultura akademicka

Kultura organizacyjna jest przedmiotem zainteresowania zarówno nauk o zarządzaniu i jakości, jak i psychologii organizacji. Koncepcja kultury organizacyjnej została wprowadzona w latach 80. XX wieku i od tamtego czasu była rozwijana i badana przez wielu innych naukowców i praktyków zarządzania, którzy potwierdzają, że kultura organizacyjna ma duże znaczenie dla kształtowania charakteru organizacji (Koźmiński et al., 2009; Serafin, 2015). Próbując określić cechy wyróżniające organizację, nie sposób pominąć analizy kultury organizacyjnej (Kocoń, 2009). Bakalarski (2004) tożsamością organizacji nazywa wprost kulturę organizacyjną jej pracowników. Nie inaczej jest w odniesieniu do uczelni. Sułkowski (2016) wskazuje, że kultura organizacyjna szkół wyższych zwana kulturą akademicką jest ważnym elementem analizy szkoły wyższej na poziomie systemowym. Ze względu na opisaną wcześniej złożoność otoczenia oraz mnogość ról przyjmowanych przez uczelnie konieczne jest podejście do kultury organizacyjnej szkół wyższych pozwalające na jej wielowymiarową analizę. Sułkowski (2016) zauważa przy tym, że brakuje badań dotyczących transformacji kultur organizacyjnych uczelni, choć można uznać, że to fundament ich współczesnych zmian. Wskazuje on, że choć jasne jest odejście od tradycyjnych modeli funkcjonowania szkół wyższych (jak uniwersytet Humboldta czy Newmana), nie ma zgody co do kształtu nowych kultur organizacyjnych uczelni (Sułkowski, 2016).

Aby uchwycić specyfikę kultury szkół wyższych należy wykorzystać narzędzia pozwalające na analizę wieloznaczności kultury, jak również złożoności jej interpretacji. Pierwsze prace na temat kultury organizacyjnej szkół wyższych operowały na gruncie paradygmatu funkcjonalizmu, gdzie kultura traktowana była instrumentalistycznie (Olson, 1982; Willmott, 1993). Niemniej takie rozumienie kultury pozwala ją badać jako zmienną wywierającą wpływ na skuteczność realizacji celów organizacji (Willmott, 1993). W ujęciu funkcjonalistycznym kultura organizacyjna jest elementem systemu organizacyjnego, zmienną zależną, która podlega kontroli. Wraz z rozpowszechnieniem się podejścia nastawionego na wzrost efektywności następowała transformacja szkolnictwa wyższego, której efektem było jego umasowienie i urynkowienie uczelni (Sułkowski et al., 2019). Z czasem podejście do kultury na uczelniach zmieniało się. Choć nadal ważne było ujęcie funkcjonalistyczne, to coraz

powszechniej badano występujące subkultury w szkołach wyższych (Clark, 1980). Subkultury to grupy, które powstają wewnątrz organizacji, opierając swoją integrację na krytyce dominującej kultury organizacyjnej lub na szukaniu autonomii. Wartości subkultur nie są spójne z kulturą całej organizacji (Hofstede, 1998b).

W tym miejscu warto zauważyć, że nauki o zarządzaniu i jakości są wieloparadygmatyczne – co oznacza, że nie istnieje zgodność badaczy w kwestii założeń podstawowych tej dyscypliny (Sułkowski, 2013). Znajduje to wyraz w przypadku rozważań na temat kultury organizacyjnej, przy czym paradygmat funkcjonalistyczny jest dominujący w naukach społecznych, a w przypadku nauk o zarządzaniu i jakości znaczenie ma nawet paradygmat funkcjonalistyczno-systemowy (Dzimińska et al., 2020; Sułkowski, 2002). Stawia on za wzór dążenie do utrzymania stanu równowagi przez całość społeczną w procesie wymiany między elementami systemu społecznego. W tej perspektywie istotne jest spojrzenie na kulturę jako zmienną, którą można zarządzać. Jest to szczególnie ważne z punktu widzenia dążenia do spójności różnych systemów zarządzania, z którymi kultura może być homogeniczna, zintegrowana i spójna. Wedle założeń funkcjonalistycznych kulturę organizacyjną można doskonalić z punktu widzenia potrzeb organizacji, uwzględniając istniejące w niej podsystemy – takie jak struktura czy strategia (Cameron & Quinn, 2015; Hofstede et al., 2011; Kostera et al., 2002; Sułkowski, 2002).

W ramach paradygmatu funkcjonalistyczno-systemowego istnieje wiele definicji kultury organizacyjnej. Konsekwencją tego są naturalnie różnice w opisie jej składników czy zależności od otoczenia, co przedstawiono w tab. 3.

Tabela 3. Definicje kultury organizacyjnej w paradygmacie funkcjonalistyczno-systemowym

BADACZE	***DEFINICJA***
E. Jackques	Zwyczajowy czy tradycyjny sposób myślenia oraz działania w pewnym stopniu podzielany przez członków organizacji – nowi pracownicy muszą go przynajmniej częściowo zaakceptować.
R. Likert J. Likert	Dominujący wzorzec wartości, wierzeń, mitów, założeń, norm, ich uosobienia w języku i symbolach czy artefaktach, w technologii, a także w celach i praktykach zarządzania, postawach, uczuciach, działaniach oraz interakcjach.
E. Schein	Wzór podzielanych najważniejszych założeń stworzonych przez daną grupę podczas rozwiązywania problemów adaptacji do otoczenia i integracji wewnętrznej. Wzór wpaja się nowym członkom organizacji jako właściwy sposób rozwiązywania problemów.
H. Schenplein	Wartości, przekonania i normy powszechnie akceptowane w organizacji, tworzące system.
G. Hofstede	„Zaprogramowanie umysłów" członków organizacji, czyli zbiór skutecznie wpajanych grupie wartości, norm czy reguł organizacyjnych.
C. Siehl J. Martin	Klej, który spaja organizację przez współdzielenie wzorów znaczeń; członkowie organizacji dzielą wartości, przekonania i oczekiwania.

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Sułkowski, 2016)

Analityczność naturalna dla paradygmatu funkcjonalistyczno-systemowego sprawia, że konieczne jest wskazanie elementów kultury organizacyjnej. Sułkowski (2016), bazując na podziałach w literaturze, dokonał adaptacji analizy kulturowej do praktyki biznesu, tworząc kanon elementów kultur organizacyjnych, składający się z: podstawowych założeń, rytuałów, wartości kulturowych, norm społecznych i organizacyjnych, sposobów komunikowania, narracji, opowieści, mitów i metafor, stereotypów organizacyjnych, wzorców kulturowych, artefaktów kulturowych, zwyczajów i obyczajów, symboli, bohaterów organizacyjnych, subkultur i tabu. Wyznaczył on również rdzeń kultury, co do którego panuje zgoda w większości podejść: wartości i podstawowe założenia. Mają one związek z fundamentalnym pytaniem związanym ze stosunkiem do organizacji ludzi w tej organizacji oraz innymi pytaniami egzystencjalnymi (Sułkowski, 2016) . Definicje poszczególnych elementów kultury organizacyjnej – wraz z przykładem tego, jaki kształt mogą one przybrać w szkole wyższej – przedstawiono w tab. 4.

Analiza elementów kultury potwierdza ich nierozłączność. Można zauważyć podobne znaczenia, przenikanie się definicji, wzajemną zależność – przy jednoczesnym istnieniu pewnej hierarchii. Wartości i podstawowe założenia stanowiące rdzeń kultury są elementami pierwotnymi, a pozostałe mogą być uznane za ich manifestację.

Zaproponowany przez Sułkowskiego (2016) kanon elementów umożliwia operacjonalizację i badanie praktyk organizacyjnych. Oczywiście niepełność podziału i przenikanie się składników stanowią wadę systematyki – co wskazuje również sam autor. Na potrzeby niniejszej pracy, w której kultura organizacyjna stanowi cechę odróżniającą szkołę wyższą od innych organizacji, kanon ten jest wystarczającym fundamentem do opisywania kultury akademickiej.

Tabela 4. Egzemplifikacja elementów kultury organizacyjnej w szkołach wyższych

ELEMENT KULTURY ORGANIZACYJNEJ	***DEFINICJA***	***PRZYKŁAD WYRAZU W SZKOLE WYŻSZEJ***
podstawowe założenia	określają stosunek do organizacji, opisują człowieka w organizacji	prawda jako wartość nadrzędna
rytuały	dawno utrwalone w danej organizacji sposoby działania, symboliczne, powtarzalne działania ludzi	uroczysta inauguracja roku akademickiego
wartości kulturowe	zasady i przekonania kształtujące normy społeczne	etyka badań naukowych
normy społeczne i organizacyjne	reguły modelujące zachowania członków organizacji	zakaz kopiowania cudzych utworów – plagiatów
sposoby komunikowania: narracje, opowieści, mity czy metafory	przekazywane nieformalnie przez pracowników, opisują rzeczywiste lub fantastyczne stany rzeczywistości organizacyjnej z przeszłości	opowieść o zachowaniu władz uczelni podczas wydarzeń marcowych w 1968 roku
stereotypy organizacyjne	uproszczony, poddany wartościowaniu obraz rzeczywistości pozwalający dokonywać interpretacji	przeświadczenie, że współpraca z działem zamówień jest trudna
wzorce kulturowe	utrwalone sposoby działania charakterystyczne dla wszystkich członków organizacji	zwracanie się do naukowców z użyciem stopnia lub tytułu naukowego
artefakty kulturowe	widoczne oznaki kultury organizacyjnej (w postaci fizycznej, behawioralnej, językowej)	sposób organizacji sesji egzaminacyjnej (np. terminy „zerowe”)
zwyczaje, obyczaje	utrwalony w tradycji sposób postępowania	odbywające się cyklicznie spotkania zespołów
symbole	znak czegoś, kojarzący się z jakimś pojęciem, wywołujący w myśli pewne treści	insygnia władzy rektorskiej
bohaterowie organizacyjni	postaci, które wywarły duży wpływ na organizację	pierwszy rektor uczelni lub jej założyciel
subkultury	wewnętrzne grupy opierające swoją integrację na krytyce dominującej kultury lub szukające autonomii	pracownicy administracji, nauczyciele akademiccy, doktoranci
tabu	temat lub działanie społeczne, które ma znaczenie w organizacji, ale bywa ukrywane	*ghostwriting*

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Sułkowski, 2016)

Zarządzanie kulturą organizacyjną to proces kształtowania przekonań, wartości, norm i zachowań, które wpływają na sposób, w jaki organizacja funkcjonuje, i na jej osiągnięcia. Literatura wskazuje na przewagę silnej kultury organizacyjnej, która charakteryzuje się jednolitością oraz konsensusem pracowników w zakresie kluczowych założeń i wartości – czyli homogenicznością. Identyfikowanie się z wartościami organizacyjnymi ma być skorelowane z zaangażowaniem pracowników i ich efektywnością (Farrell & Petersen, 1984; Hofstede,

1998a; Lord & Brown, 2001; Peters & Waterman, 1982). Warto jednak zauważyć, że homogeniczność kultury organizacyjnej posiada jednak pewne wady. Jest to szczególnie istotne w kontekście szkół wyższych, które powszechnie są uważane za organizacje z silną kulturą organizacyjną (Dill, 2012; Sikorski, 2008). Przykładem negatywnego wpływu silnej kultury na organizację jest fenomen grupowego myślenia, który prowadzi do konformizmu (Janis, 1972). W literaturze wskazywany jest problem instrumentalizacji kultury organizacyjnej nazywany „organizacyjnym kulturyzmem". To zjawisko powstania mechanizmu opresyjnego, w którym wzmacnianie kultury organizacyjnej jest wykorzystywane jako socjotechnika czy psychomanipulacja, której celem jest eksploatacja pracowników (Griffin, 2004; Harlow et al., 1950; Willmott, 1993).

Należy zadać pytanie, czy kulturą akademicką – która wpływa na tożsamość, komunikację i więzi organizacyjne – da się zarządzać jak każdą kulturą organizacyjną. Autorzy wskazują, że kultury akademickie znacząco odróżniają się od innych, na przykład funkcjonujących w biznesie. Clark (1983) wskazuje trzy strefy łączone w kulturze akademickiej: tożsamość organizacyjną, kulturę zawodową środowiska akademickiego oraz kulturę konkretnej dyscypliny naukowej. Kultura akademicka nierzadko nawiązuje również do bogatej tradycji, etosu akademickiego zakorzenionego w wartościach nauki i dydaktyki czy własnych miar prestiżu i rozpoznawalności.

W opinii niektórych badaczy nosicielami kultury organizacyjnej, a więc i kultury akademickiej na uczelniach, są menedżerowie oraz liderzy. Wybory, jakich dokonują, a także decyzje podejmowane w związku z kształtowaniem relacji z otoczeniem i przyjętą strategią określają oczekiwane zachowania pozostałych pracowników (Schwartz, Davis, 1981). Niektórzy autorzy twierdzą, że funkcją przywództwa jest tworzenie kultury i zarządzanie nią (Schein, 1985).

Podsumowując, kultura organizacyjna szkół wyższych jest istotnym elementem funkcjonowania tych instytucji oraz ma wpływ na uzyskiwane przez nie wyniki. Warto zadbać o to, aby kultura organizacyjna była zgodna z wartościami oraz misją, celami i zadaniami szkoły wyższej. Jest to możliwe – jak się wydaje – między innymi dzięki odpowiedniemu procesowi przywództwa.

1.5. Ład korporacyjny uczelni: ład akademicki

Wielowymiarowe podejście pozwalające na pokazanie istoty zjawisk zachodzących w uczelniach wymaga czerpania z różnych dyscyplin, takich jak: nauki o zarządzaniu i jakości, ekonomia i finanse, nauki socjologiczne, nauki prawne, psychologia czy nauki o polityce

i administracji. Takimi założeniami kierują się badacze wykorzystujący teorie ładu korporacyjnego do opisania specyfiki instytucji akademickich i specyfiki ich funkcjonowania (Lizzio & Wilson, 2009; Urbanek, 2019d).

Funkcjonujący w Polsce termin „ład korporacyjny" wywodzi się bezpośrednio z angielskiego terminu *„corporate governance"* i może nastręczać trudności przy jego tłumaczeniu. Wyzwania wynikają z faktu, iż jest to termin złożony – pierwszy człon angielskiej nazwy, tj. *„corporate"*, odnosi się do zbioru, zespołu lub przynależności do dużej grupy, a słowo *„governance"* tłumaczone jest jako zarządzanie, rządzenie, kierowanie, nadzór, ład administracyjno-regulacyjny, sposób rządzenia, zarząd, kierownictwo, kontrolę, dowodzenie. Słowo *„governance"* stanowi również czasownik, który oznacza sposób lub metodę kierowania państwem, organizacją, a jego archaicznym znaczeniem jest władza (królewska) bądź kontrola (Izdebski, 2007; Jeżak, 2013).

Wieloznaczność pojęcia *„governance"* powoduje, iż trudno jest uchwycić w języku polskim jego złożony i wielopłaszczyznowy charakter. Jak wskazuje Mackiewicz (2015), definicja tego terminu nie jest jeszcze jednoznaczna i nie wypracowano w polskiej literaturze konsensusu odnośnie do jego tłumaczenia na język polski. Dlatego równolegle funkcjonuje kilka różnych tłumaczeń stosowanych z różną częstotliwością. Pioch (2002) i Marcinkowska (2010) stosują termin „władztwo korporacyjne". Za stosowaniem terminu „władztwo" bądź „władanie korporacyjne" opowiada się również Mesjasz (2013), wskazując, iż wykorzystanie tego zwrotu pozwala zachować spójność logiczną z szerszymi obszarami odniesienia dla tego pojęcia. Twierdzi on, że ta propozycja mogłaby nawiązywać do dawnego wykorzystania słowa „władanie" przez suwerena czy władcę (Mesjasz, 2013). Kolejnym z tłumaczeń proponowanych przez polskich autorów jest termin „nadzór właścicielski". Pojęcie stosowane jest między innymi przez Kaszubskiego (1996), Marona (2008) czy Piorunowską-Kokoszko (2003). Kolejną propozycją tłumaczenia tego terminu jest „nadzór korporacyjny", za wykorzystaniem którego opowiada się m.in. Postuła (2013). Przy badaniu spółek z udziałem skarbu państwa podkreśla właściwość pojęcia nie tylko w związku z relacjami z właścicielem, ale również między różnymi grupami udziałowymi w spółkach. Terminem tym posługuje się również Zalega (2003) oraz Aluchna i Słomka (2001). W literaturze funkcjonuje także tłumaczenie „ład korporacyjny". Zwolennikiem takiego tłumaczenia jest Jeżak (2012, 2013), który wskazuje, że dopuszczalne są różne rozumienia terminu *„corporate governance"* zależne od wielkości zakresu znaczeniowego. Mogą być rozumiane wąsko – jako odpowiedzialność spółki wobec akcjonariuszy – bądź szeroko – jako odpowiedzialność wobec interesariuszy. Wskazuje również, że spotykane jest rozumienie najszersze jako odpowiedzialność wobec

całego społeczeństwa (Solomon, 2007). Termin „ładu" pojawia się w wielu pracach badaczy zajmujących się problematyką *„governance"* w szkołach wyższych (Aluchna & Postuła, 2019; Palus, 2018; Sułkowski, 2017b; Thieme, 2009; Urbanek, 2019d). Jeden ze sposobów rozumienia *„governance"* odnosi się do wewnętrznych struktur władzy oraz prerogatyw decyzyjnych ciał kolegialnych i funkcji. Badacze zajmujący się problematyką zarządzania w szkołach wyższych posługują się tym pojęciem do opisywania specyfiki struktury szkoły wyższej i jej relacji z otoczeniem, przy czym nie ma kompromisu w zakresie jego tłumaczenia. Korzystając z angielskiego *„governance"* wspomniani autorzy używają pojęć „ład akademicki", „porządek uniwersytecki", „ład uczelni", „zarządzanie i nadzór nad uczelniami" czy po prostu „ład korporacyjny" (Chmielecka, 2012; Kwiek, 2010a; Leja, 2009a; Sułkowski, 2017b; Urbanek, 2019c). W związku z powyższym określenie „ład akademicki" rozumiane jako „ład korporacyjny szkół wyższych" wydaje się odpowiednie ze względu na tematykę niniejszej pracy.

Pojęcie ładu mimo swojej powszechności wciąż nie jest jednoznacznie zdefiniowane. Jak wskazuje Postuła (2013), mimo tego, że dominujące znaczenie odnosi się do relacji między poszczególnymi grupami interesu w danej organizacji, to wśród różnych autorów funkcjonuje odmienny zakres pojęciowy. Jak wskazuje Mesjasz (2013), zarówno w terminologii polskiej, jak i anglosaskiej występują istotne nieścisłości i sprzeczności terminologiczne.

W literaturze funkcjonują różne definicje „ładu korporacyjnego". Co do zasady rdzeniem pojęcia „ład korporacyjny" jest relacja między poszczególnymi grupami, które funkcjonują lub mogą funkcjonować w ramach organizacji bądź w związku z nią. Mogą być to m.in.: akcjonariusze, organy zarządcze czy organy nadzorcze. Niektórzy autorzy rozszerzają analizę również na inne grupy, takie jak pracownicy czy kontrahenci. To, jak rozumiany jest „ład korporacyjny", często wynika bezpośrednio bądź pośrednio ze sposobu rozumienia zagadnień związanych z istnieniem, celem czy rolą organizacji w gospodarce i społeczeństwie. Kwestią, która różni podejście poszczególnych autorów, jest to, jak szerokie definicje poszczególnych grup czy obszarów stanowiących obszar badawczy ładu korporacyjnego przyjmują (Postuła, 2013). Definicja „ładu korporacyjnego" została również zawarta w zasadach spisanych przez OECD w 2004 roku. Definiowany jest on w nich jako „struktura, poprzez którą ustanawiane są cele organizacji, określane środki osiągania tych celów, a także sposoby monitorowania działalności. Nadzór korporacyjny dotyczy relacji łączących zarządzających organizacją – zarząd, udziałowców i innych interesariuszy" (OECD, 2004, s. 1). Biorąc powyższe pod uwagę, można zdefiniować „ład korporacyjny" jako zestaw mechanizmów pozwalających na kontrolę i koordynację działań, których celem jest

efektywniejsza realizacja celów organizacji (Kojima, 1993). Inne ujęcie tego problemu prezentują Cobbaut i Lenoble (2003), którzy wskazują, iż jest to sieć nieformalnych i formalnych relacji między grupami udziałowymi. Z kolei Jeżak (2012) zwraca uwagę na szerszy kontekst społeczny i polityczny „ładu korporacyjnego". Podkreśla, że składają się na niego nie tylko regulacje prawne czy formalne, ale również kultura organizacyjna.

Dla potrzeb niniejszej pracy pod pojęciem „ładu akademickiego" należy rozumieć „ład korporacyjny panujący w szkole wyższej". Jest to zbiór formalnych i nieformalnych instytucji, które wspólnie: wyznaczają logikę instytucjonalną decydującą o systemach podejmowania decyzji i zarządzaniu uczelnią; określają zasady alokacji władzy i autorytetu wewnątrz uczelni oraz relacje występujące między autonomią uczelni a wpływem państwa na kształtowanie polityki naukowej i edukacyjnej, a także interakcje w ramach otoczenia uczelni (Urbanek, 2019d). Zachodzące w środowisku akademickim procesy są podatne na asymetrię informacji – jest to konsekwencja natury wiodącego „produktu" uczelni – wiedzy, która cechuje się dużą zmiennością i nieprzewidywalnością. W związku z powyższym kreowanie wiedzy czy świadczenie usług edukacyjnych wymagają unikalnych zasobów eksperckich. Przysparza to trudności w monitorowaniu kompetencji i działań – zarówno uczelni jako całości, jak i poszczególnych jej elementów: zespołów naukowych, jednostek dydaktycznych czy indywidualnych naukowców (Urbanek, 2019b).

Nadzór nad szkołą wyższą, jak opisano wcześniej, obejmuje: działania zarządcze różnych interesariuszy oraz regulacje prawne i instytucjonalne. Co ważne, poziom partycypacji poszczególnych interesariuszy w zarządzaniu jest zróżnicowany i przybiera bezpośredni lub pośredni charakter (Donaldson & Preston, 1995). Ład akademicki opisuje, w jaki sposób regulowana jest struktura władzy w szkole wyższej, która warunkuje procesy zarządzania i funkcjonowania organizacji. W ładzie akademickim swój wyraz znajduje wiele czynników, w tym między innymi historia i tradycja uczelni, jej typ, rozwiązania uznawane za wzorcowe czy przyjęte wewnętrznie rozwiązania prawne (Kezar & Eckel, 2004).

W literaturze przedmiotu można spotkać pojęcie „ustroju uczelni", które oznacza wewnętrzny ład akademicki. Termin ten odnosi się wyłącznie do procesów i instytucji decydujących o podziale władzy i jego egzekwowania wewnątrz uczelni. Pozwala to na analizę powszechnych dla uczelni problemów wynikających ze zdecentralizowanego modelu zarządzania. Jako charakterystyczne dla szkół wyższych postawy oportunistyczne w takich sytuacjach pojawiają się: przedkładanie celów własnej jednostki nad cele całej organizacji, presja na wzrost wydatków inwestycyjnych finansowanych przez uczelnię czy konkurencja między poszczególnymi jednostkami (Thieme, 2009; Urbanek, 2019d).

Podsumowując, choć termin „ładu akademickiego” jest mało znany i rzadko używany zwłaszcza w polskiej literaturze przedmiotu, analiza uczelni jako organizacji z perspektywy teorii ładu korporacyjnego wydaje się być stosunkowo nowym i obiecującym kierunkiem badań. Ze względu na specyfikę działania uczelni i charakter jej szczególnej roli to podejście pozwala na identyfikację obszarów analizy niedostępnych przy użyciu innych metod. Mnogość oczekiwań ze strony interesariuszy uczelni sprawia, że ład akademicki ma szczególnie duży wpływ na to, w jaki sposób kształtują się wewnętrzne procesy w szkołach wyższych – szczególnie w zakresie współudziału kadry w rządzeniu uczelnią.

1.6. Podsumowanie

Celem rozdziału było przedstawienie analizy szkół wyższych jako organizacji wyróżniających się określonymi cechami. Teoretyczne rozważania doprowadziły autorkę do wniosku, że uczelnie w istocie są organizacjami cechującymi się wyjątkowymi właściwościami, charakterystycznymi jedynie dla nich. W pierwszej części rozdziału został opisany historyczny rozwój szkół wyższych, który doprowadził do powstania współczesnych uczelni. Przedstawiono różnorodne tradycje, wartości i cechy, które kształtowały i kierowały szkołami wyższymi na przestrzeni wieków. Opisano również rewolucję, jaką przeszły szkoły wyższe w XX wieku, związaną z masowym dostępem do edukacji oraz powstawaniem nowych uczelni i kierunków studiów. W końcu opisano misję, cele i zadania szkół wyższych we współczesnym społeczeństwie, w tym ich zaangażowanie w rozwój społeczny i ekonomiczny kraju, a także wartości takie jak wolność akademicka, etos akademicki i odpowiedzialność społeczna. Podsumowując, opisano ewolucję szkół wyższych i przedstawiono, jakie wartości i cele kierują ich działaniem.

Scharakteryzowano dwa najważniejsze w opinii autorki wymiary otoczenia ogólnego szkół wyższych: polityczno-prawny i ekonomiczny. Opisano regulacje prawne i czynniki ekonomiczne wpływające na funkcjonowanie uczelni. Analiza szkół wyższych jako złożonego systemu wykazała specyfikę poszczególnych elementów tego systemu w przypadku uczelni. Analiza literatury doprowadziła do dwóch perspektyw, które pozwalają na identyfikację cech charakterystycznych dla uczelni jako organizacji. Jest to kultura organizacyjna, która w szkole wyższej nazywana jest „kulturą akademicką”, oraz ład korporacyjny, który w pracach poświęconych problematyce uczelni występuje pod pojęciem „ładu akademickiego”. W obu przypadkach podjęto próbę wskazania znaczenia tych koncepcji w procesie analizy szkoły wyższej jako organizacji.

Przegląd badań na temat uczelni doprowadził do istotnych wniosków. Po pierwsze uczelnia jest organizacją posiadającą specyfikę, która odróżnia ją w sposób znaczący od innych instytucji. Na przestrzeni lat widać szereg zmian dotyczących postrzegania uczelni jako organizacji, w tym jej roli w społeczeństwie. Rosnąca liczba interesariuszy szkół wyższych wiąże się ze wzrostem liczby oczekiwań wobec uczelni jako instytucji. Po drugie – mimo istotnej liczby prac polskich autorów zajmujących się naukami o zarządzaniu i jakości w temacie systemu szkolnictwa wyższego i nauki – wydaje się, że uczelnia jako organizacja ciągle umyka kompletnej analizie, a wykorzystywane przez badaczy narzędzia nie pozwalają na pełne i kompleksowe badania uwzględniające wszystkie czynniki wyróżniające szkoły wyższe. Być może jest to spowodowane faktem, że uczelnie jako organizacje nie stanowią jednolitej grupy, a różnice występujące między poszczególnymi instytucjami bywają istotne, również z punktu widzenia organizacji i zarządzania. Jednocześnie zarówno kultura, jak i ład akademicki przejawiają się w zachowaniach członków wspólnoty akademickiej, a wiele ich wymiarów zależy od założeń, przekonań i opinii.

2. Przywództwo akademickie

2.1. Wprowadzenie

Nie ulega wątpliwości, że przywództwo uznawane jest obecnie za istotny czynnik wpływający na efektywne funkcjonowanie współczesnej organizacji (Austen, 2010). Postrzega się je również jako czynnik warunkujący jej szeroko rozumiany sukces (Gitling, 2018). W tym kontekście nie dziwi wciąż niesłabnąca aktualność zagadnienia przywództwa zarówno w teorii, jak i praktyce zarządzania. W literaturze przedmiotu od dawna można dostrzec wciąż aktualny dyskurs naukowy odnoszący się do konieczności dostosowania przywództwa nie tylko do charakterystyk współczesnych organizacji, w tym zwłaszcza zatrudnionych w niej pracowników, ale również do cech otoczenia, w których organizacje te funkcjonują (Austen, 2010; Avery, 2004; Głód & Difin., 2020; Hatch & Schultz, 2002; Northouse, 2021; Vidal et al., 2017) – również z uwzględnieniem założeń teorii uwarunkowań sytuacyjnych czy podejścia sytuacyjnego (Blanchard, 2007b, 2007a; T. Burns & Stalker, 1961; Fiedler, 2015a). W teorii uwarunkowań sytuacyjnych zakłada się bowiem poszukiwanie charakterystyk wpływających na funkcjonowanie organizacji (Donaldson, 2001). Zatem zakłada się, że można wyróżnić pewne klasy uwarunkowań i grupy organizacji, dla których identyfikuje się ustalone zbiory czynników sytuacyjnych, co pozwala na pewne uogólnienia w odniesieniu do rozważanych teorii. Dyskusję na temat dopasowania przywództwa do zidentyfikowanych charakterystyk sytuacji zapoczątkował Fiedler (1964, 1967). W jej kontekście mówi się zatem o wadach i zaletach różnych ujęć przywództwa, jak również rozróżnia się jego koncepcje rekomendowane dla różnych uwarunkowań organizacji – wewnętrznych i zewnętrznych – mających wpływ na jej funkcjonowanie (Austen, 2010; Aylott et al., 2018; Baines, 2018; Berghout et al., 2017; Dorczak, 2014; Hallinger, 2011; Tsolka, 2020).

Przy takich założeniach nie dziwi fakt poszukiwania przywództwa odpowiedniego dla szkół wyższych. Choć uczelnie funkcjonują w podobnym ekosystemie, w zakresie zbliżonych ram prawnych i realizują podobne misje, cele oraz zadania, to różnią się między sobą pod bardzo wieloma względami (Cieśliński & Stec, 2017; Olechnicka et al., 2010; Urbanek, 2015). Jednocześnie jako grupa tworzą zbiór organizacji, których nie sposób porównywać z większością innych instytucji ze względu na wiele przymiotów charakterystycznych wyłącznie dla szkół wyższych. Jak już wykazano, istnieje szereg cech specyficznych dla uczelni – poczynając od przyświecających im wartości, przez panujące zwyczaje, wspólną misję i podstawowe zadania, po demokratyczny sposób funkcjonowania. Stąd też w literaturze

przedmiotu przywództwo w szkołach wyższych jest przedmiotem zainteresowania naukowców na całym świecie (Amey, 2006; Barnes, 2015; Bolden et al., 2008, 2009; Bryman, 2007a, 2007b; Davies et al., 2001; Hempsall, 2014; Joyce & O'Boyle, 2008; Kohtamäki, 2019; Middlehurst et al., 2009; Portugal, 2006; Rehbock, 2020; Rich, 2006; Zacher & Johnson, 2015). Temat ten jednocześnie nadal nie jest wystarczająco szeroko opisany w literaturze. Brakuje zwłaszcza holistycznego ujęcia zagadnienia przywództwa dedykowanego szkołom wyższym, jak również wskazania i empirycznej weryfikacji charakterystycznych jego cech, także pod kątem oddziaływania na pracowników uczelni.

Poniższy rozdział rozpoczyna się od krótkiego opisu istoty i kontekstu przywództwa, następnie opisano jego genezę i przeprowadzono przegląd dostępnych w literaturze ujęć zjawiska. Kolejno osadzono je względem zarządzania, pokazując podobieństwa i różnice między omawianymi pojęciami. W podrozdziale 1.2. uzasadniono znaczenie prowadzenia badań w tym obszarze, przedstawiając analogiczne rozważania i wnioski dotyczące przywództwa w innych specyficznych organizacjach. W dalszej części opisano szczegółowo proponowane wymiary przywództwa akademickiego, rozumianego jako dedykowany szkołom wyższym rodzaj przywództwa, a także przenalizowano wpływ przywództwa na szeroko rozumiane wyniki organizacji. Sformułowano hipotezę główną H1. Rozdział zakończono podsumowaniem, w którym opisano potencjał związany z możliwością określenia definicji przywództwa akademickiego.

2.2. Istota i kontekst pojęcia przywództwa

Trudno w naukach o zarządzaniu i jakości określić zjawiska istniejące obiektywnie. Wiedza społeczna, zależna od ludzkiej działalności, jest konstruowana i rozbudowywana w procesie interakcji międzyludzkich, a przekazywana zawsze w określonym kontekście społecznym (Crotty, 1998). Przywództwo jest jednym z fundamentalnych pojęć w obszarze zarządzania i kluczowym elementem organizacji (Bass, 1960; Blanchard, 2007b; J. Collins, 2001; Jermier, 1991; Stogdill, 1950, 1974; G. Yukl & Van Fleet, 1992). Mimo to już w 1974 roku Stogdill (1974) stwierdził, że definicji przywództwa jest niemal tyle, ilu badaczy próbujących je zdefiniować. Mimo upływu połowy wieku nadal istnieje wiele różnych definicji przywództwa, co niestety czasem prowadzi do braku jasności w rozumieniu samej istoty zjawiska. Niejednoznaczność i brak ostrości w semantycznych sensach, które przypisywane są do pojęcia przywództwa, są wyraźne w opracowaniach jego dotyczących – zarówno w pracach w obszarze nauk o zarządzaniu i jakości, jak i psychologii (Cybal-Michalska, 2015a). Taki stan rzeczy utrzymuje się od ponad wieku, choć praktycy i teoretycy zarządzania podjęli wiele prób

ujednolicenia pojęcia (Northouse, 2021). Podobny problem jest powszechnie obserwowany w literaturze naukowej z obszaru nauk o zarządzaniu i jakości. Z jednej strony jest to zrozumiałe, ponieważ nauki te wciąż się rozwijają, będąc w przedparadygmatycznym stadium rozwoju (Sułkowski, 2015) , a ich zakres problemowy oraz granice wciąż budzą wątpliwości (Sudoł, 2016; Sudoł et al., 2020). Z drugiej – niejednoznaczność ta może prowadzić do nieporozumień i błędów interpretacyjnych (Bieńkowska, 2015a), co nie sprzyja poprawnemu rozumieniu omawianego pojęcia.

W ciągu ostatnich 70 lat stworzono ponad 65 rożnych propozycji, których celem był opis przywództwa i jego wymiarów (Fleishman et al., 1991). Różne ujęcia były próbą klasyfikacji zjawiska ze względu na jego naturę, a koncepcje przedstawiały konkretne sposoby jego realizacji przez konfiguracje rozwiązań proponowanych w różnych ujęciach. Wymiary przywództwa w różnych ujęciach i koncepcjach mogą się od siebie znacząco różnić i jako jego atrybuty odnosić do zupełnie różnych kategorii. W zależności od ujęcia przywództwo może być opisywane w odniesieniu do charakterystyki przywódcy, zespołu, organizacji czy nawet jej otoczenia. Przywództwo może być również ujmowane jako proces transakcji, która wzmacnia motywację pracowników (Bass et al., 1996). Niezależnie od ujęcia wskazywany jest ten sam cel przywództwa, czyli wywieranie wpływu bez środków przymusu (Northouse, 2021, Hogg 2001, Day et al. 2004, Avery 2009, Avolio Lockw 2002, Burns 1978, Hinkin 2008). Aby określić poziom dopasowania poszczególnych koncepcji do panujących okoliczności, naukowcy sprawdzają efektywność przywództwa (Hogan, Curphy, Hogan, 1994). Efektywność przywództwa jest różnie definiowana w poszczególnych jego ujęciach (Oyinlade, 2006). W przypadku pomiaru zorientowanego na proces stosowane są wskaźniki finansowe lub stopień realizacji celów w organizacji. Pomiar zorientowany na wyniki realizowany jest za pomocą oceny postaw podwładnych (Hartman, Hoffman, Stafford, 1999). Jedną z miar efektywności przywództwa może być siła wpływu na zaangażowanie zaangażowanie w środowisku pracy (Austen, 2010).

Jeśli istotą przywództwa jest zdolność do wpływania na innych (zarówno na jednostki, jak i grupy), to właściwe jego ukształtowanie jest kluczowe dla osiągania założonych przez organizacje celów. Organizacje współczesnego świata funkcjonują w dynamicznie zmieniającym się otoczeniu, co pogłębia niepewność i złożoność na wymiarach przywództwa. Pappenheim (2000) wskazuje, że rosnąca różnorodność wśród ludzi, narodów i kultur ma wpływ na organizację oraz wszystkie procesy w niej zachodzące – w tym na proces przywództwa.

Przywództwo jest często kojarzone z władzą i autorytetem, ale w rzeczywistości to znacznie bardziej złożone pojęcie. Z jednej strony literatura przedmiotu wskazuje, że przywódca, by kształtować proces przywództwa, czyli wywierania wpływu, musi posiadać szereg umiejętności, takich jak: zręczne budowanie relacji, efektywne motywowanie innych, skuteczne komunikowanie się oraz umiejętność rozwiązywania problemów. Ważne jest również posiadanie konkretnych cech, takich jak: zaangażowanie, empatia, odpowiedzialność i zdolność do podejmowania decyzji (Bryman, 1992; Kirkpatick & Locke, 1991; Salovey et al., 2000). Nie są to jednak jedyne ani nawet najważniejsze czynniki, które mają wpływ na kształt przywództwa. Jest ono formowane również przez cechy specyficzne dla organizacji, w której zachodzi. Co więcej, w zależności od tych cech inny rodzaj przywództwa może przynosić oczekiwane efekty. W różnych organizacjach – w zależności od ich struktury, podejścia do otoczenia, działalności, kultury, procesów, ludzi czy systemów – mogą występować różne typy przywództwa (Avery, 2004; Sosik & Jung, 2011; Yammarino, 1993; Zaccaro & Bader, 2018). Warto w tym miejscu podkreślić, że przywództwo, a w szczególności jego kształt, nie musi być efektem starań jednej osoby ani wynikać z pozycji w strukturze hierarchicznej organizacji. Przywództwo przenikające przez funkcje, szczeble i granice organizacji nazywane jest rozproszonym (Tidd et al., 2005). Role przywódcze nie muszą być zdefiniowane – mogą zmieniać się w zależności od sytuacji. Co więcej, jeden proces wywierania wpływu może być efektem wielu zróżnicowanych zjawisk i okoliczności (Harris, 2011). W przypadku, kiedy znaczenie wszystkich członków organizacji jest równie duże, a akcent z przywódcy lub przywódców przesunięty jest na grupę, może nastąpić sytuacja, kiedy nie istnieje żaden formalny lider poza tym, który wyłania się naturalnie podczas współdziałania zespołu lub społeczności. W takim wypadku najważniejszym elementem procesu przywództwa są relacje między osobami w grupie (Zhu & Engels, 2014).

W literaturze przedmiotu wskazuje się na różne ujęcia przywództwa (v. Avery, 2004; B. Bass, 1996; B. M. Bass, 1960; Dervitsiotis, 2011; Fleishman et al., 1992; Plachy & Smunt, 2022; Stogdill, 1950; Tead, 1935), w tym w perspektywie tradycyjnych i nowych jego teorii. Odnoszą się one do sposobu przedstawiania przywództwa i określaniu punktu ciężkości w procesu oddziaływania/wpływania na osoby i grupy osób w organizacji. Dwa najczęściej spotykane ujęcia to przedstawianie przywództwa jako zbioru cech i umiejętności lidera (przywództwo w ujęciu atrybutowym) lub jako procesu (przywództwo w ujęciu procesowym). W opinii niektórych badaczy jednak uwzględnianie i integracja odmiennych perspektyw przy zachowaniu kontekstu pozwala na lepsze poznanie teoretyczne zjawiska (Avery, 2004; Hale & Fields, 2007; Maccoby, 2000). Założenia te zostały przyjęte również w niniejszej pracy,

a wymiary przywództwa są konstruowane w ramach różnych płaszczyzn i pojęć pozwalających na ujęcie zjawiska w wielu perspektywach.

W literaturze przedmiotu wyróżnia się również różne koncepcje przywództwa (Bass & Avolio, 1997; Kozłowski & Kraśnicka, 2010; Northouse, 2021). Co do zasady są one kombinacją określonych aspektów i rozwiązań odnoszących się w szczególności do cech oraz działań przywódcy, które pozwalają na realizację procesu oddziaływania/wpływania na osoby i grupy osób w organizacji. Niektóre z koncepcji bardziej koncentrują się na osobie przywódcy, inne na relacjach, jeszcze inne na wpływie zewnętrznych interesariuszy czy otoczenia. Tradycyjne podejście nakazuje oddzielenie poszczególnych ujęć i koncepcji od siebie.

Tempo zmian zachodzących jednocześnie w wielu obszarach, a także konieczność dostosowywania się do nich stanowi wyzwanie, któremu naprzeciw wychodzą praktycy przewodzenia. Mnogość wyzwań rodzi niepewność i zwiększa złożoność otoczenia, co stanowi wyzwanie dla przywódców. Modele wywierania wpływu są nieustająco modyfikowane i dostosowywane zarówno do zmieniających się potrzeb współczesnych organizacji, jak i do turbulentnego otoczenia, w którym organizacje te funkcjonują. Dynamika zjawiska przywództwa dotyka również jego poszczególnych koncepcji. W miejsce starych, kwestionowanych, pojawiają się nowe, które – według ich autorów – pozwalają na efektywniejsze wywieranie wpływu na pracowników w organizacji, przyczyniając się do również efektywniejszego jej funkcjonowania (Dartey-Baah, 2015; Sarros & Santora, 2001). Akceptując ciągłość próby doskonalenia ujęcia istoty przywództwa, należy podkreślić, że sukces nowych koncepcji będzie zależał od skutecznego dostosowywania ludzi, systemów organizacyjnych, procesów i kultury do nowych warunków (Avery, 2004).

Podsumowując, zrozumienie przywództwa, jeśli uznać, że może w ogóle być pełne, wymaga uświadomienia, że jego ujęcia i koncepcje mają zastosowanie w określonym kontekście społecznym i organizacyjnym, różniąc się od siebie w zależności od miejsca i czasu. Wiele badań nad przywództwem stanowi duże uproszczenie zjawiska, przez co najprawdopodobniej nie ilustrują jego złożoności. Badacze tradycyjnie już skupiają się na wybranych aspektach przywództwa, a w literaturze brak zgody na temat tego, czym przywództwo rzeczywiście jest.

2.3. Geneza pojęcia przywództwa i jego ujęcia

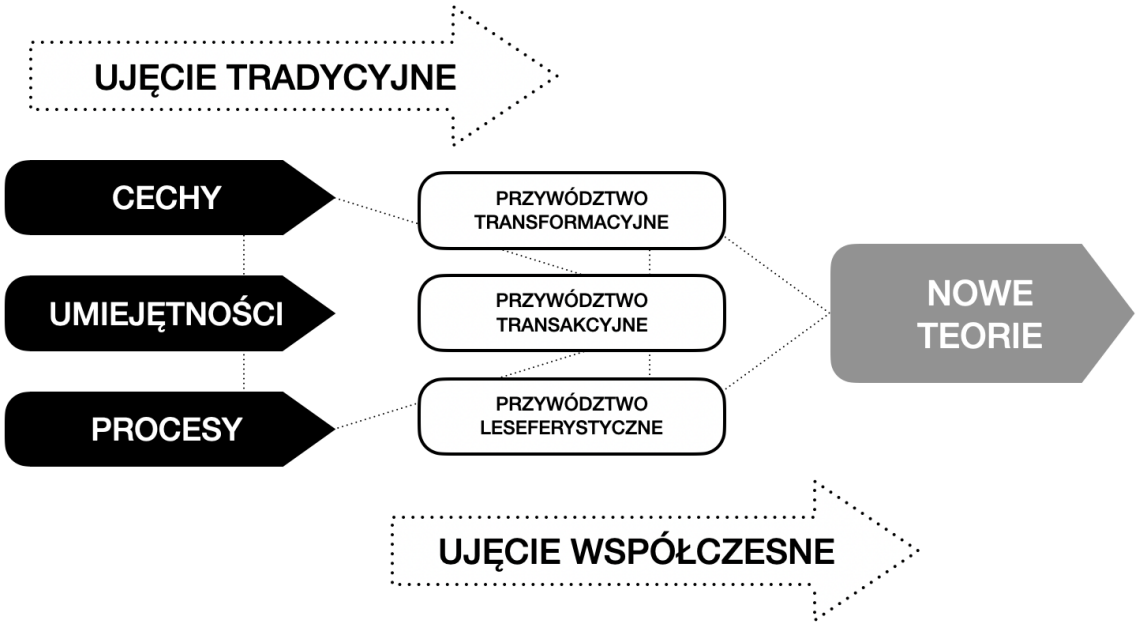
Pojęcie „przywództwo” wywodzi się z filozofii i nauk społecznych, a jego korzenie sięgają czasów starożytnych. Arystoteles w dziele *Polityka* poruszał kwestie przywództwa politycznego, natomiast Konfucjusz w swoich pismach opisywał rolę przywódcy

w kształtowaniu moralności i etyki społeczeństwa (Grint, 2007; Platts, 1994). Angielskie „*leadership”* ma swoje korzenie w języku staroangielskim, gdzie *„laedan”* oznacza „kierować”. Początkowo słowo „*leadership”* używane było głównie w kontekście militarnym – w odniesieniu do osoby, która kieruje wojskiem lub grupą w czasie wojny (Adair, 2010).

Wraz z rozwojem nauk społecznych – w tym psychologii, socjologii i zarządzania – pojęcie *„leadership”*, czyli przywództwo, zaczęło nabierać szerszego znaczenia, odnosząc się do ogólniejszego procesu kierowania i wpływania na innych nie tylko w kontekście militarnym, ale także w biznesie, polityce czy życiu społecznym. W latach 20. XX wieku rozpoczęto badania na temat przywództwa w organizacjach. Brały one pod uwagę osobowe, psychologiczne i fizyczne cechy przywódców. Stosowane podejście kwalifikacyjne nazwane zostało teorią cech przywódczych (Bombała, 2016; Zakrzewski et al., 2014). Jego celem było określenie wspólnych cech przywódców odnoszących sukcesy. Dokonywano różnego rodzaju pomiarów badanych osób – poddawano je nie tylko testom psychologicznym, ale sprawdzano również wymiary ich ciał czy wagę (Grzesik, 2011; Kyle, 2000). Pomysł ten może wydawać się absurdalny, ale relacja między wzrostem i przywództwem jest przedmiotem badań również współcześnie (Lindqvist et al., 2012). W latach 30. XX wieku teoretycy zarządzania – tacy jak Mary Parker Follett – zaczęli rozumieć przywództwo jako proces wpływania na innych mający na celu osiągnięcie wspólnych celów (Russel, 2003). W latach 40. XX wieku autorzy zaczęli akcentować znaczenie umiejętności i zachowań przywódczych, jakie podejmuje lider wobec swoich podwładnych. Nie określono charakterystyki przywódcy, która zapewniałaby sukces w każdych okolicznościach. Co więcej, nie wykazano, by brak konkretnych przymiotów przekreślał kategorycznie szanse na efektywne przywództwo (Stolarska, 2012). Dalsze poszukiwania doprowadziły do powstania koncepcji przywództwa sytuacyjnego, które podkreślały, że efektywne przywództwo zależy od kontekstu i konkretnych okoliczności (Blanchard, 2007a). Wnioski, że w rozmaitych sytuacjach należy posługiwać się różnymi umiejętnościami doprowadziły do konkluzji, że skoro liczba potencjalnych sytuacji jest niezliczona, to odmian przywództwa może być nieskończenie wiele (Grzesik, 2011).

W wielu źródłach pojęcie przywództwa jest związane z osobą przywódcy (liderem). Griffin (2004) wskazuje, że przywódca to osoba potrafiąca wpływać (oddziaływać) na zachowania innych bez sięgania po środki przymusu. Jednocześnie podkreśla, że konieczne jest, by inni akceptowali przywódcę w tej roli (Griffin, 2004). Znaczenie uznania jest podkreślane również przez innych autorów, przy czym panuje zgodność, że przywództwo nie musi wiązać się z pozycją czy hierarchią, a przywódcą może być każda osoba mająca władzę lub autorytet (Ciuk, 2008; P. F. Drucker, 1997; Goffee & Jones, 2001; Schein, 1985).

Obecnie pojęcie przywództwa odnosi się do jego różnych koncepcji, które są rozwijane przez naukowców i praktyków zarządzania na całym świecie (Northouse, 2021). Za przełom w poszukiwaniach uznaje się zaproponowany w latach 90. XX wieku przez Bassa i Avolio (1997) model pełnego zakresu przywództwa, który stanowi punkt wyjścia dla wielu współczesnych teorii – w tym również wielowymiarowej koncepcji przywództwa stworzonej przez tych samych autorów (Bass & Avolio, 1990, 1997; J. Collins, 2001; Fullan, 2001; Heinzl, 2022; Springer et al., 2018; Stewart, 2006; Szczupaczyński, 2016). Schemat rozwijania się ujęć przywództwa został przedstawiony na rys. 6. Ilustruje on transformację tradycyjnych ujęć w koncepcje łączące podejście atrybutowe i procesowe. Ujęcie współczesne i nowe teorie przywództwa powszechnie akceptują jego wielowymiarowość.



Rysunek 6. Schemat rozwoju teorii przywództwa

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Ola & Lok, 2018)

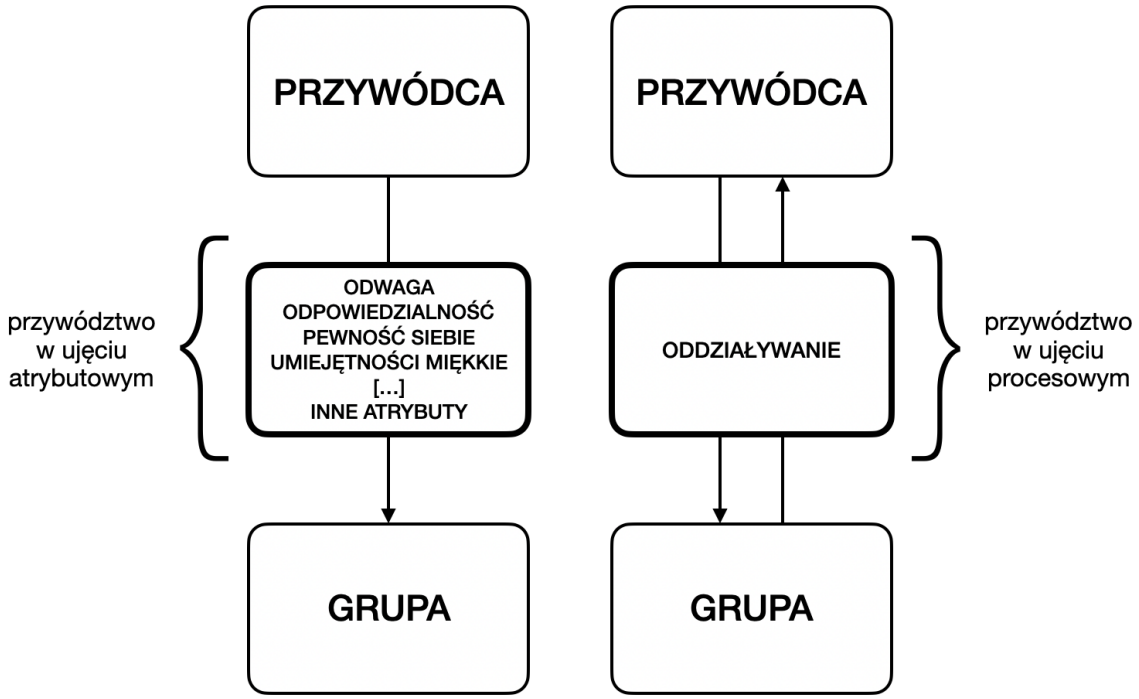
Wraz z globalizacją i zwiększeniem wielkości – a tym samym złożoności – organizacji pojawiają się nowe wyzwania związane z jej funkcjonowaniem, które wymagają ciągłego rozwoju i dopasowywania teorii oraz praktyk do zmieniających się realiów wewnętrznych i zewnętrznych. Ta dynamika prowadzi do braku precyzji w interpretowaniu istoty przywództwa, a także różnego poziomu szczegółowości prezentowanych koncepcji. Potwierdzają to wnioski z analizy niemal sześciuset publikacji literatury przedmiotu, w których ponad 60% autorów nie podało definicji przywództwa (Rost, 1991).

Jednocześnie można wskazać elementy, które są stałym punktem rozważań o przywództwie i odnoszą się do jego istoty, co pozwala traktować je jako rdzeń definicji. Po pierwsze, przywództwo odnosi się do wywierania wpływu, czyli oddziaływania na ludzi (Avery, 2004; Bass & Avolio, 1997; Griffin, 2004). Bez wpływu nie można mówić o przywództwie. Po drugie, do obserwacji konieczna jest analiza grupy, która stanowi kontekst dla zjawiska. Przywództwo odnosi się do oddziaływania czy relacji w ramach grupy osób (Graen & Uhl-Bien, 1995; Russell, 2003). Po trzecie, do zaistnienia przywództwa konieczny jest wspólny cel. Doprowadzenie do realizacji wspólnego celu jest celem przywództwa (Blanchard, 2007a; Hougaard & Carter, 2018; Northouse, 2021).

Wiele koncepcji przywództwa opisanych jest z perspektywy dwóch najpowszechniejszych ujęć omawianego zjawiska. Pierwsze odnosi się do osoby przywódcy i charakteryzujących go atrybutów: cech, umiejętności – w takim ujęciu na kształt przywództwa wpływ ma osoba przywódcy i to poprzez nią można ten kształt zmieniać. Ujęcie takie nazywane jest przywództwem w ujęciu atrybutowym. Poza sposobem oczywistym jak zmiana przywódcy, możliwe jest również doskonalenie jego cech, umiejętności i zachowań poprzez edukację i praktykę. Koncepcje przywództwa oparte na takich założeniach to między innymi: przywództwo charyzmatyczne (Bryman, 1992), model oparty na inteligencji emocjonalnej (Shankman & Allen, 2010), model oparty na umiejętnościach (Yammarino, 2000) czy siatka kierownicza (Blake & Mouton, 1964).

Drugie ujęcie przywództwa traktuje je jako proces, na którego kształt i przebieg wpływ ma dużo więcej czynników niż osoba przywódcy – na przykład kultura organizacyjna czy pozycja w hierarchii. Ujęcie takie nazywane jest przywództwem w ujęciu procesowym. Podejście to uwzględnia kontekst organizacyjny, w którym przywództwo jest realizowane. Przykładem koncepcji osadzonych w takich założeniach jest: przywództwo służebne (Greenleaf, 2007; Spears, 2010), teoria kontyngencji (Fiedler, 2015; Rosen et al., 1974), teoria ścieżka–cel (R. J. House, 1971, 1996; Jermier, 1996; Schriesheim et al., 2006) czy przywództwo sytuacyjne (Blanchard, 2007a).

Ujęcie procesowe umożliwia analizowanie zjawiska przywództwa rozumianego jako proces, który pozwala na osiąganie i realizację zamierzonych stanów i celów (Hollander & Julian, 1969; Northouse, 2021). Oznacza to, że w centrum zainteresowania nie będzie znajdował się lider i jego atrybuty – choć bez wątpienia mają one wpływ na proces przywództwa. Analiza skupi się na cechach czynników kształtujących przywództwo jako proces, czyli na sposobie oddziaływania na grupę. Różnice między omawianymi ujęciami przywództwa zostały przedstawione na rys. 7.

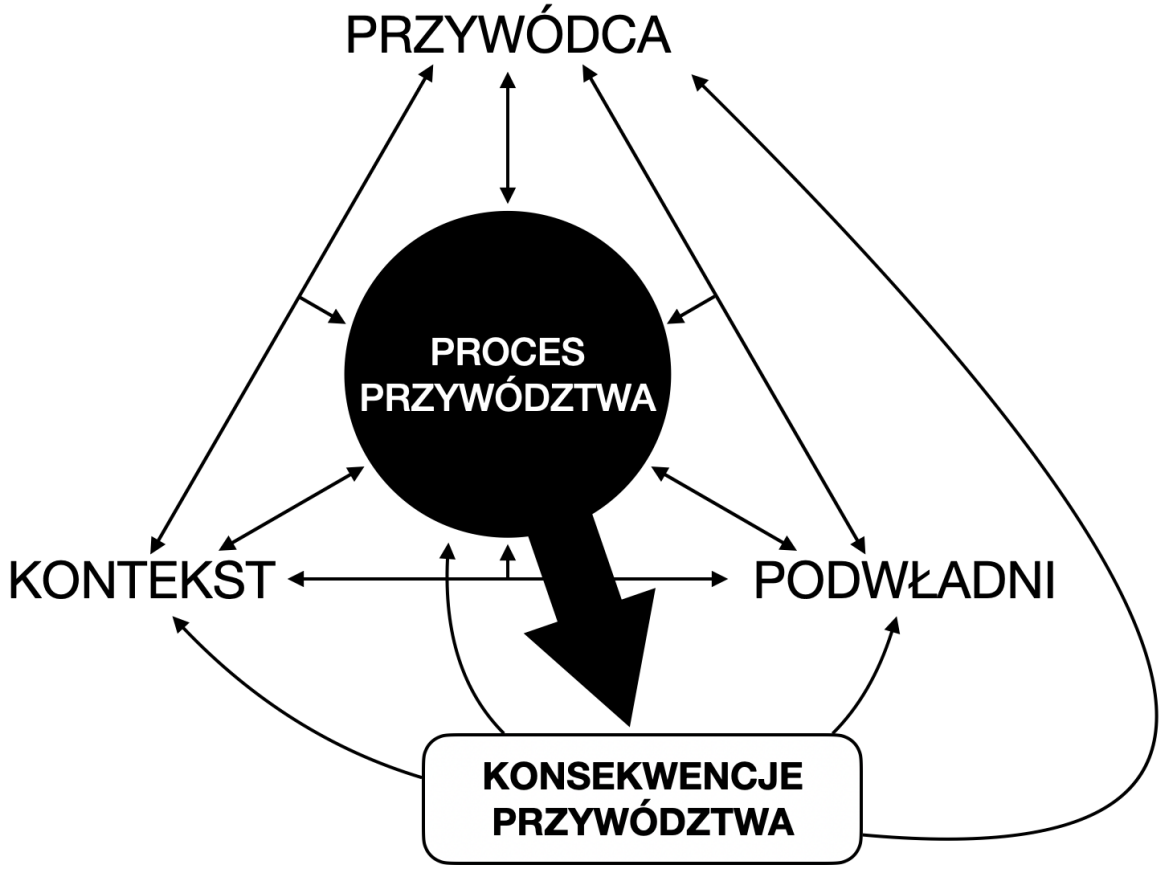


Rysunek 7. Różne ujęcia pojęcia przywództwa

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Kotter 1990)

W niniejszej pracy przyjęto ujęcie przywództwa, które definiuje je jako proces wywierania wpływu na ludzi – szczególnie pozytywnego – pośredniego lub bezpośredniego. W literaturze przedmiotu podejmowane są próby wyróżnienia czynników, które ten proces kształtują (Bass, 1960; Haiman, 1951; Hunt, 1991; Katz & Kahn, 1966; Rafferty & Griffin, 2004; Stogdill, 1950; Tead, 1935).

Przywództwo jako proces jest opisywane jako złożona i dynamiczna relacja między zależnymi od siebie członkami organizacji, na którą wpływ mają panujące okoliczności (kontekst). Oznacza to, że aktualna w tym ujęciu jest perspektywa podejścia sytuacyjnego. Również w ujęciu klasycznym wiadome jest, że relacja między członkami organizacji budowana jest w czasie, a konsekwencje procesu przywództwa wpływają zarówno na wszystkich uczestników, kontekst, jak i sam proces przywództwa (Hollander & Julian, 1969). Zależności te zostały przedstawione na rys. 8. Z biegiem czasu niemal wszystkie elementy zjawiska oddziałują na siebie i konsekwencje procesu przywództwa mają wpływ na jego kształt w przyszłości. Współzależność wszystkich opisanych komponentów prowadzi również do tego, że zmiana któregokolwiek z nich zmienia cały proces przywództwa (Murphy, 1941).



Rysunek 8. Graficzna ilustracja procesu przywództwa

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Stodgill, 1948)

W tym miejscu należy podkreślić, że w szerokich definicjach przywództwa jako procesu wskazuje się, że powinno ono być rozumiane jako relacja wpływu między wszystkimi członkami organizacji ułatwiająca osiąganie społecznych czy grupowych celów (Bergman et al., 2012). Niektórzy wskazują wręcz, że przywództwo jako proces jest wynikiem wspólnych przekonań wpływających na funkcjonowanie grupy (Carson et al., 2007). W takim wypadku analiza zjawiska skupia się nie tylko na przywódcach, ale wszystkich pracownikach i sugeruje trwający proces wielostronnych mediacji czy wpływów (Hoch & Dulebohn, 2013; Wren, 2007).

Szczególnym rodzajem spojrzenia na przywództwo jako proces jest perspektywa, w której kontekst organizacyjny jest jedną z form oddziaływań na ludzi w organizacji w celu wywierania wpływu. Takie podejście zastosował Spillane (2005) w pracach dotyczących przywództwa rozproszonego, wskazując, że stosowane w organizacji rozwiązania kształtują proces przywództwa. Podobne wnioski płyną z innych prac w obszarze badań przywództwa

jako procesu. Ich autorzy podkreślają, że charakter organizacji oraz panujące w niej zasady są nie tylko kontekstem dla przywództwa, ale wpływają również na jego kształt (Gronn, 2000; Hoyt et al., 2003; Leithwood et al., 2008).

Podsumowując, badania zjawiska przywództwa nie doprowadziły jeszcze do powszechnego konsensusu wśród autorów w zakresie jego rozumienia. Od kilkudziesięciu lat rozwijane są teorie uwzględniające różne ujęcia, których celem jest pełne zrozumienie fenomenu omawianego zjawiska. Tym samym pozwala to wskazać lukę badawczą w tym zakresie, a nurt przedstawianych we współczesnej literaturze przedmiotu badań dotyczący przywództwa sytuacyjnego pozwala wierzyć, że poszukiwanie charakterystyki procesu przywództwa właściwego dla specyficznych organizacji, jakimi są szkoły wyższe, jest obiecującym kierunkiem.

2.4. Przywództwo a zarządzanie

„Przywództwo" i „zarządzanie" są dwoma różnymi, choć powiązanymi ze sobą pojęciami. Dyskusja na temat różnic i podobieństw między nimi nie jest nowa (Kibort, 2004; Kotterman, 2006; Weathersby, 1999; Westley & Mintzberg, 1989; Zaleznik, 2004), jednak wydaje się być wciąż aktualna (Crane, 2022; Plachy & Smunt, 2022). „Zarządzanie" to zestaw działań skierowanych na zasoby organizacji w celu osiągnięcia sprawnie i skutecznie określonych celów organizacyjnych (Griffin, 1997; Mintzberg, 2012; Pszczółkowski, 1978). Działania te obejmują planowanie i podejmowanie decyzji, organizowanie, przewodzenie i kontrolowanie (Griffin, 2004). Formułowanie celu działania również bywa wskazywane jako istota zarządzania (Zieleniewski, 1969).

Z kolei „przywództwo", co napisano wcześniej, odnosi się do procesu wpływania na osoby lub grupy osób i motywowania ich do osiągania celów, a także tworzenia wizji, wartości i kultury organizacyjnej (Northouse, 2021). Jednocześnie wywieranie wpływu powszechnie w literaturze przedmiotu jest uznawane za istotę kierowania, przy czym kierowanie ludźmi w tradycyjnym rozumieniu polega w większości na stosowaniu wpływu opartego na władzy formalnej menedżera. Stronami procesu w zarządzaniu są menedżerowie i podwładni, których łączy relacja władzy i podległości. W przywództwie natomiast stronami są przywódcy i ich zwolennicy, których łączy relacja wpływu i podporządkowania (Kożusznik, 2005).

Mimo iż przywództwo i zarządzanie wynikają z innych rodzajów relacji, to oba procesy są ze sobą powiązane i uzupełniają się wzajemnie. Liderzy i menedżerowie muszą być w stanie efektywnie zarządzać zasobami organizacji – zwłaszcza takimi jak finanse, ludzie i czas – a jednocześnie powinni umieć wpływać na swoich pracowników i motywować ich do osiągania

celów. Błędne jest jednak utożsamianie menedżerów z liderami (Kotter, 1990; Zaleznik, 2004). Choć często role te rzeczywiście współistnieją, to możliwe jest, by kto inny pełnił rolę menedżera (menedżerów), a kto inny lidera (lub liderów). Przykładem jest zjawisko przywództwa rozproszonego – w którym kilka osób lub cała grupa może przewodzić; czy przywództwa sytuacyjnego – w którym role nie są sztywno określone, a przywódca może się zmieniać w zależności od okoliczności (Kostera & Glinka, 2016).

Dobrze funkcjonująca organizacja potrzebuje zarówno dobrych liderów, jak i efektywnych menedżerów, którzy będą w stanie skutecznie zarządzać zasobami, jednocześnie tworząc wizję i kulturę organizacyjną ukierunkowującą pracowników do osiągania sukcesów (Kotter, 1990) zbieżnych z celami organizacji jako całości. W podejściu łączącym proces przywództwa z osobą lidera wyraźnie podkreślana jest jednak różnica między przywódcą a osobą zarządzającą (menedżerem lub kierownikiem). Wskazywany jest odmienny charakter spełnianych przez nich zadań, a także potrzebnych do ich wykonania umiejętności. „Zadaniem lidera jest wyznaczanie dalekiego i ambitnego celu oraz mobilizacja podwładnych do podążania w tym kierunku, natomiast manager powinien przede wszystkim zarządzać uruchomionymi procesami" (Kostera et al., 2002).

W dużym uproszczeniu można powiedzieć, że przywództwo zajmuje się tym, co będzie w przyszłości, a zarządzanie skupia się na tym, co jest teraz. Uproszczenie to ma również sens przy rozpatrywaniu funkcji zarządzania i przywództwa. Kotter (1990) dowodzi, że zarządzanie prowadzi do porządku i regularności, a domeną przywództwa jest ruch i zmiana. Wskazuje on, że funkcje zarządzania skupiające się na kwestiach operacyjnych pozwalają utrzymać stabilność i kontrolę, a funkcje przywództwa umożliwiają lub ułatwiają wprowadzanie innowacji. Organizacji zarządzanej bez przywództwa grozi w jego opinii dusząca biurokracja. W odwrotnej sytuacji – przy silnym przywództwie bez zarządzania – konsekwencje mogą prowadzić do osiągania rezultatów bez znaczenia dla celów organizacji czy wprowadzania niepotrzebnych zmian (Kotter, 1990). Funkcje zarządzania i przywództwa w takim ujęciu zostały przedstawione w tab. 5 wraz z przykładami. Ich analiza doprowadza do wniosków, że w większości różnią się one zarówno zadaniami związanymi z ich realizacją, jak i zakresem.

Tabela 5. Funkcje zarządzania i przywództwa

	FUNKCJA	*PRZYKŁADY REALIZACJI*
ZARZĄDZANIE	planowanie i budżetowanie	ustalanie planu pracy określanie czasu pracy przydzielanie zasobów
	organizacja i zatrudnianie	zapewnienie struktury tworzenie stanowisk ustanawianie zasad i procedur
	kontrolowanie i rozwiązywanie problemów	opracowywanie zachęt tworzenie kreatywnych rozwiązań podejmowanie działań naprawczych
PRZYWÓDZTWO	wyznaczanie kierunków	tworzenie wizji wyjaśnianie szerszej perspektywy ustalanie strategii
	współpraca z ludźmi	komunikowanie celów wzbudzanie zaangażowania budowanie zespołów
	motywowanie i inspirowanie	inspirowanie i pobudzanie wzmacnianie podwładnych zaspokajanie potrzeb

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Kotter, 1990).

Dlatego też przywództwo i zarządzanie są równie ważne w procesie prowadzenia i funkcjonowania organizacji oraz stanowią kluczowe elementy jej sukcesu (Blanchard, 2007a; Chemers, 2014; Harris, 2009; Kotter, 1990; Winston, 2001) – w zasadzie niezależnie od tego, jak jest on definiowany. Istnieją mimo to głosy krytykujące sens rozróżnienia przywództwa i zarządzania w codziennym funkcjonowaniu organizacji. Mintzberg (2009) przyznaje, że w teorii pojęcia te można oddzielić, ale dowodzi, że jest to kierunek błędny i niewart uwagi. W jego opinii przemawia za tym brak praktycznego zastosowania tego rodzaju zabiegów, ale jednocześnie podkreśla, że aby zjawiska te zachodziły skutecznie, konieczna jest wspólnotowość (Mintzberg, 2009).

Podsumowując, można wskazać wyraźne różnice między zarządzaniem i przywództwem nawet w przypadku nieostrych definicji lub różnych ujęć i koncepcji. Konstrukty te jednak w wielu podejściach się przenikają i w każdym przypadku przewidywane jest wywieranie wpływu w celu osiągnięcia określonych celów. Przywódcy mogą być menedżerami, a menedżerowie przywódcami.

2.5. Wpływ przywództwa na wyniki organizacji

Wyniki badań przeprowadzanych przez naukowców na przestrzeni lat potwierdzają, że przywództwo może wpływać pośrednio lub bezpośrednio na wyniki organizacji (v. Blanchard, 2007a; Collins, 2019; Krause & Miller, 2020). W szczególności podkreślana jest rola przywództwa podczas prób wdrażania zmian, gdzie zwłaszcza panuje powszechne założenie, że sukces organizacji zależy od przywództwa, a organizacje nie mogą działać efektywnie, gdy role przywódcze nie są realizowane (v. Blanchard, 2007a; Hougaard & Carter, 2018; Jakubowska, 2001; Spinelli, 2006; Taylor, 2018; Wallis, 2007).

Ocena wpływu przywództwa lub chociaż przywódcy na wyniki organizacji jest trudnym zadaniem, ponieważ zmienne wynikowe częstokroć zależą równocześnie od wielu innych czynników. Trudności przysparza również definiowanie tych zmiennych (Oyinlade, 2006). Choć potrzeba skutecznego pomiaru jest wyrażana w pracach naukowych z ostatniego stulecia (De Waal, 2008; Jing & Avery, 2008; Konczak et al., 2000; Spears, 1997), to nadal nie istnieje idealna metoda, trudno też określić którąś z istniejących jako najlepszą.

Aby mówić o wpływie przywództwa na wyniki organizacji konieczne jest rzetelne zdefiniowanie, jakie zjawisko podlega analizie, i określenie jego ujęcia. Dostępne prace w przedmiocie pozwalają wnioskować, że teoretyczne osadzenie badanych aspektów przywództwa jest kluczowe i ma istotny wpływ na dobór zmiennych wynikowych oraz jakość otrzymanych wyników (Bentz, 1985; Hughes et al., 1999; Stogdill, 1948).

Przegląd literatury w zakresie występowania zależności między przywództwem a wynikami organizacji nie doprowadza do jednoznacznych wniosków. Siła wpływu przywództwa na parametry wynikowe organizacji jest mierzona między innymi z wykorzystaniem takich miar jak: produktywność, zyskowność czy ponoszone koszty (Hogan et al., 1994). Istnieją również koncepcje, w których wpływ przywództwa na organizację należy odnosić do sukcesów realizowanych projektów (Jing & Avery, 2008). Jest to kłopotliwe, ponieważ sukces i porażka są trudne do zmierzenia jako pojęcia względne, choć podejmowane są próby w tym względzie (Klaus-Rosińska et al., 2016). Z tego powodu bardziej adekwatna wydaje się „ocena korzyści uzyskanych dzięki wdrożeniu projektu w odniesieniu do stanu sprzed wdrożenia, choć i tak nie jest możliwe wykluczenie subiektywizmu" (Austen, 2010; Borins, 2001). Opisana w poprzednim rozdziale mnogość ról uczelni oraz zadań, które realizują, sprawia, że trudno jednoznacznie zdefiniować pojęcie sukcesu w tej organizacji, a gdyby się to udało – bez wątpienia składałoby się ono z wielu wymiarów. Takie okoliczności

sprawiają, że bardziej pożądana byłaby metoda odnosząca się do innych zmiennych pomiarowych.

W literaturze przedmiotu widoczny jest alternatywny nurt podejścia do zagadnienia. Autorzy wskazują, że skoro kształt efektywnego przywództwa zależy w pewnym stopniu od członków grupy, w której zachodzi proces przywództwa, czyli „podwładnych", to ich opinia powinna być w takich pracach brana pod uwagę w pierwszej kolejności (Alok & Israel, 2012; Jackson et al., 2013; Popli & Rizvi, 2016; Rowden, 2000). W związku z powyższym zaraz po realizowanej w czasie rzeczywistym obserwacji, badanie podwładnych za pomocą odpowiednio przygotowanego kwestionariusza ankietowego jest uznawane za najlepszą metodę pomiaru wpływu przywództwa na wyniki organizacji (Alimo-Metcalfe & Alban-Metcalfe, 2001; Bryman, 2011; Hallinger, 2008). Warto tu nadmienić, że jako „podwładnych" można uznać zarówno „podwładnych konkretnego przywódcy", jak i „podwładnych konkretnej organizacji", czyli jej członków. Jest to istotne w przypadku ujęcia przywództwa jako procesu zachodzącego w całej organizacji.

W analizowanych pracach badawczych zmienne wynikowe odnoszą się do szeregu konstruktów związanych z podwładnymi, między innymi takich jak: satysfakcja z pracy, zaangażowanie w środowisku pracy, przywiązanie do organizacji czy motywacja do pracy (v. Braun et al. 2013; Pool 1997; Northouse 2021; Lok, Crawford, 2004; Laub,1999; Koustelios, 1991; Holdnak 1993; Stander 2008). Jednocześnie wykazano, że czynniki te generują dla organizacji wartość i przyczyniają się do jej sukcesu (Rich et al. 2010), a także wpływają na poziom jej wydajności (Lewicka & Glińska-Neweś, 2018).

Szczególnie chętnie wykorzystywanym punktem odniesienia jest zaangażowanie w środowisku pracy i jego różne ujęcia: zorientowanie na cele organizacji, podejście do sposobu i zakresu realizacji zadań czy trwanie w okolicznościach wynikających z podjętych wcześniej decyzji (Hughes, 1999; Carroll & Gillen 1987; Druckman et al., 1997; Shipper & Wilson, 1992; Yukl, 1992; Howell & Frost, 1989; Bass & Seltzer, 1990; Vroom & Yetton, 1973).

Zaangażowanie w środowisku pracy jest powszechnie uważane za jeden z czynników poprawy wyników pracownika (z ang. *job performance*) (Rich et al., 2010; Martin, 2017) i wyników organizacji (z ang, *organizational performance*) (Gupta & Sharma, 2016; Kazimoto, 2016; Harari & Viswesvaran, 2018). Autorzy wskazują, że wzrost zaangażowania w pracę wśród pracowników prowadzi do usprawniania jej wielu wymiarów, takich jak obsługa klientów i kształtowanie innowacyjności, ale też dzielenia się wiedzą, co wydaje się być

szczególnie interesujące w kontekście rozważań niniejszej pracy (MacLeod & Clark, 2009; Demirel & Goc, 2013).

Podsumowując, istnieje wiele podejść do problematyki pomiaru wpływu przywództwa na wyniki organizacji. Metoda pomiaru powinna być dostosowana do kontekstu oraz specyfiki organizacji, w której on zachodzi. Nie bez znaczenia pozostaje również sposób ujęcia zjawiska przywództwa. W przypadku ujęcia przywództwa jako procesu zachodzącego w szkole wyższej, która jest organizacją specyficzną, uzasadnione wydaje się wykorzystanie z istniejących konstruktów odnoszących się do opinii i postaw pracowników, których wpływ na wyniki organizacji został wykazany w istniejących badaniach. Rzetelne zaprojektowanie badań wymaga równocześnie solidnego opisania teoretycznego zmiennych wynikowych ze względu na istniejące różnice interpretacyjne i nieścisłości semantyczne.

2.6. Przywództwo w organizacjach różnych typów. Istota przywództwa akademickiego

Próba określenia przywództwa odpowiedniego dla danego typu organizacji, o czym wzmiankowano wcześniej, jest przedsięwzięciem, którego badacze podejmowali się już w przeszłości (Bass, 1996; DuBrin, 2004; Elkins & Keller, 2003). Choć nie zawsze jest to możliwe, istnieją przykłady badań, które pozwoliły stworzyć opis przywództwa, które przynosi szczególnie pozytywne efekty w wybranych typach organizacji. Dobrym punktem wyjścia dla prac mających na celu określenie przywództwa odpowiedniego dla konkretnego typu organizacji jest teoria kontyngencyjna Fiedlera (1964, 1967), która zakłada, że przywództwo jest na tyle efektywne, na ile sytuacja pozwala przywódcy wywierać wpływ na grupę. Ta koncepcja przywództwa zakłada, że proces wywierania wpływu zależy zarówno od osobowości i zdolności przywódcy, jak i od panujących warunków, które określają możliwość wpływania na grupę oraz całą organizację, w której ta grupa funkcjonuje. Odnosząca się do przywództwa teoria kontyngencji Fiedlera została stworzona w toku przeprowadzonych w wielu różnych organizacjach badań, które dowiodły empirycznie, że kształt efektywnego przywództwa jest różny w zależności od panujących okoliczności (Northouse, 2021). Okoliczności uwzględnione w teorii kontyngencji Fiedlera to: relacja przywódcy z podwładnymi – która określa panującą w grupie atmosferę oraz poziom zaufania do przywódcy; struktura zadań – która wiąże się bezpośrednio z poziomem kontroli przywódcy; oraz poziom władzy nad podwładnymi – nazywany pozycją władzy i opisywany możliwością nagradzania lub karania. W zależności od klasyfikacji według wskazanego schematu okoliczności teoria określa, czy efektywne będzie

przywództwo nastawione na relacje (ludzi), czy zadania (Fiedler, 1967, 1971, 1964; Vecchio, 1983). Ilustracja teorii została przedstawiona na rys. 9.

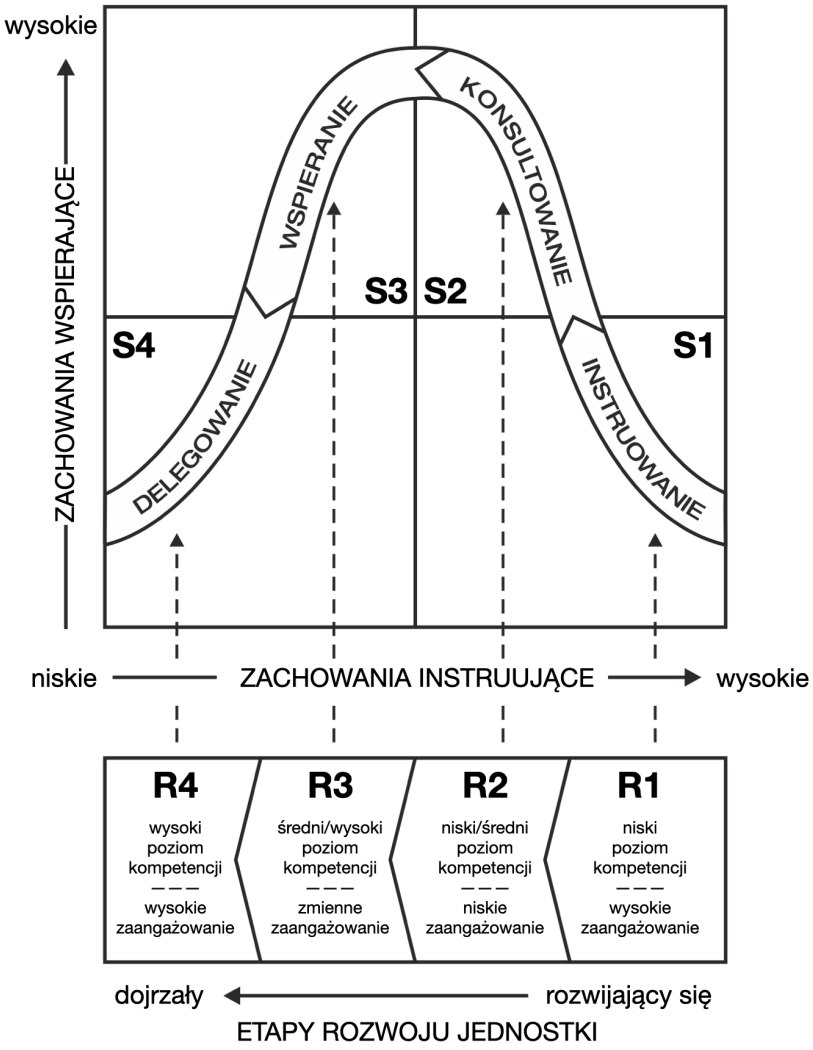
Rysunek 9. Ilustracja sposobu realizacji modelu kontyngencji

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Fiedler 1967)

Choć teoria kontyngencji Fiedlera jest wykorzystywana jako punkt odniesienia w pracach nakierowanych na poszukiwanie odpowiedniego przywództwa w określonym typie organizacji, to niektórzy badacze wskazują, że uwzględnia ona zbyt mało czynników charakteryzujących okoliczności, by móc nimi wystarczająco opisać specyfikę wybranych organizacji, na przykład szkół (Hanson, 1979; Tsolka, 2020). Z drugiej strony skoro przywództwo jako proces nie odnosi się jedynie do umiejętności i cech lidera – a zależy od okoliczności i zachodzi w organizacji na wszystkich jej szczeblach, pozwalając jej się rozwijać – to wartościowa jest możliwość świadomego kształtowania procesu przywództwa w różnych jego wymiarach, również związanych z okolicznościami (Ancona et al., 2013). Choć koncepcja Fiedlera teoretycznie to umożliwia – przywódca wszak może dbać o poprawę relacji z podwładnymi, zmieniać strukturę zadań, a czasem nawet wpływać na swoją pozycję władzy – to analiza literatury przedmiotu pozwala wierzyć, że celem teorii kontyngencji było dopasowanie odpowiedniego przywódcy do okoliczności, a nie kształtowanie procesu przywództwa w organizacji.

Innym przykładem próby dostosowywania przywództwa do okoliczności jest Model Przywództwa Sytuacyjnego SLII® będący poprawioną wersją modelu sytuacyjnego opracowanego przez Blancharda i Herseya (1968). W obu przypadkach modele bazowały na przekonaniu, że „pracownicy mogą i chcą się rozwijać oraz nie istnieje jeden idealny styl przywództwa" (Blanchard, 2007a). Podejście takie jest powszechnie uznawane za efektywne zarówno z perspektywy zarządzania, jak i motywowania (Carew et al., 1986; Graeff, 1997;

Zaccaro & Bader, 2018). Wyszczególniający cztery style przywództwa model SLII® to w pewnym sensie wariant omówionego wcześniej modelu kontyngencji Fiedlera. Podobnie jak w rozwiązaniu zaproponowanym przez Fiedlera istotnymi elementami poszczególnych koncepcji przywództwa efektywnego w konkretnych okolicznościach są relacje z podwładnymi (rozumiane jako poziom oferowanego wsparcia) oraz struktura zadań (Blanchard, 2007a). Różnica względem modelu kontyngencji polega na wskazaniu czynników związanych z etapem rozwoju pracownika jako zmiennych, których kształtowanie ma pozwolić na realizację efektywnego przywództwa w panujących okolicznościach. Sposób dostosowania stylu przywództwa (S1 – instruowanie, S2 – konsultowanie, S3 – wspieranie, S4 – delegowanie) do etapu rozwoju jednostki (R1 – niski poziom kompetencji, R2 – niski/średni poziom kompetencji, R3 – średni/wysoki poziom kompetencji, R4 – wysoki poziom kompetencji) ilustruje rys. 10.



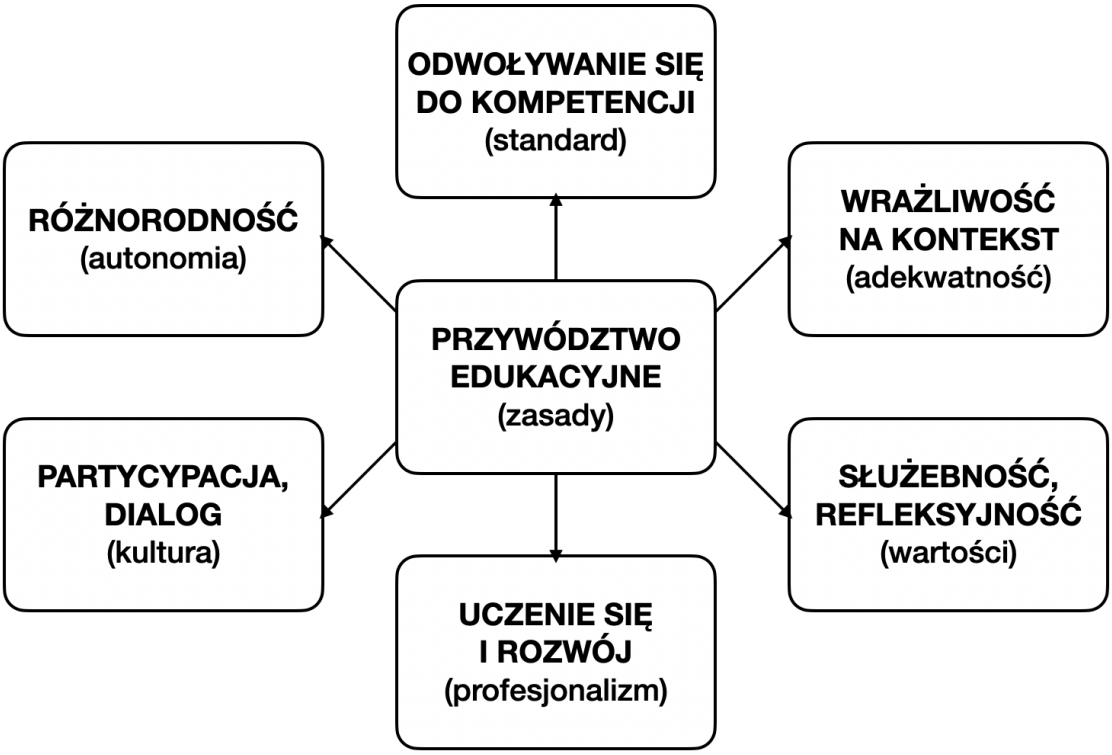
Rysunek 10. Dostosowywanie stylu przywództwa do etapu rozwoju pracownika według modelu SLII®

Źródło: (Blanchard, 2007a)

Autorzy modelu SLII®, weryfikując jego skuteczność w obszarze zespołów i całych organizacji, określali przywództwo sytuacyjne jako czterostopniowy proces transformacji (Carew et al., 1986; D. Zigarmi, 2011; P. Zigarmi & Hoekstra, 2008). Przywództwo organizacyjne – jako końcowy etap tego procesu – powinno w celu osiągnięcia maksymalnych wyników pasować do charakteru organizacji. Jednocześnie Blanchard (2007a) podkreśla wpływ charakteru otoczenia organizacji, szczególnie wewnętrznego, na kształt przywództwa prowadzącego do efektywnego rozwoju.

W związku z powyższym autorzy badań skupionych na poszukiwaniu przywództwa dedykowanego dla różnych typów organizacji czerpią z powyższych i innych modeli wiążących efektywność przywództwa z panującymi okolicznościami, tworząc własne koncepcje uwzględniające różne konfiguracje zmiennych wpływających na ostateczny kształt proponowanych rozwiązań. Przykładem takich prac są badania dotyczące: przywództwa edukacyjnego dedykowanego szkołom (Dorczak & Hesse-Gaweda, 2016; Mazurkiewicz & Uniwersytet Jagielloński. Wydawnictwo., 2015; Pont et al., 2008; Pyżalski, 2014), przywództwa wojskowego (z ang. *military leadership*) (Polko et al., 2014; Zygo et al., 2019) czy przywództwa medycznego w jednostkach ochrony zdrowia (z ang. *medical leadership*) (Berghout, 2020; Fraczkiewicz-Wronka, 2009; Głód & Difin., 2020; Popper & Lipshitz, 2000). Warto zwrócić uwagę, że podane przykłady odnoszą się do sektorów i instytucji, które posiadają wyjątkowe cele i zadania oraz charakteryzują się szczególną kulturą organizacyjną i formą nadzoru (Baker & Denis, 2011; Kanarski, 2003; Łuczyński, 2011; Mazurkiewicz & Berdzik, 2010; Mikuła, 2006; Szandrocho, 2008; Warren & Carnall, 2011).

Badania w zakresie przywództwa edukacyjnego skupiają się na procesie uczenia się i rozwoju. Zakłada się, że przywódcy w szkołach podczas zapewniania szansy uczenia się innym (uczniom, nauczycielom, administracji) jednocześnie sami się uczą. Wymaga to nie tylko odpowiednich zasobów, ale również adekwatnych kompetencji (Mazurkiewicz, 2015). Przywództwo edukacyjne opisywane jest przez licznych autorów zarówno w Polsce, jak i za granicą. Rozpatruje zarówno cechy liderów w szkołach, jak i specyfikę relacji w tych organizacjach (Smith & Hughey, 2006). Skupia się również na dualnej roli przywództwa, które w szkole dotyczy zarówno klasycznego prowadzenia organizacji, jak i procesów pedagogicznych (Bush, 2010; Leżucha, 2021). Zasady służące rozwojowi przywództwa edukacyjnego według jednego z istniejących modeli zostały przedstawione na rys. 11.



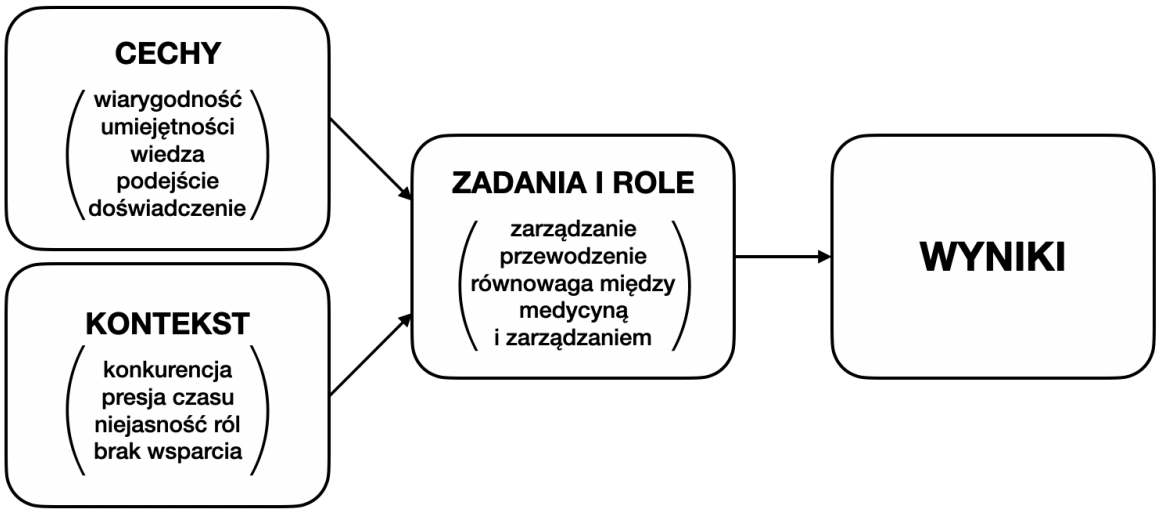
Rysunek 11. Zasady służące rozwojowi przywództwa edukacyjnego

Źródło: (Mazurkiewicz, 2015)

Jak wykazano, prace nad zdefiniowaniem przywództwa edukacyjnego są prowadzone na całym świecie, a wyniki badań i wnioski doprowadzają do konkluzji, że jest to obiecujący kierunek z perspektywy budowania przez szkoły wartości społecznej (Dorczak, 2014; Hallinger, 2011).

Innym przykładem konstruowania pojęcia przywództwa dla charakterystycznego typu organizacji jest przywództwo medyczne (Aylott et al., 2018; Berghout et al., 2017; Fraczkiewicz-Wronka, 2009; Popper & Lipshitz, 2000). Jest to kierunek badań szczególnie popularny w Stanach Zjednoczonych Ameryki, ale zaczyna być również przedmiotem zainteresowania europejskich naukowców. Zaintrygowanie tematem wynika z poszukiwania sposobów poprawy funkcjonowania służby zdrowia i zapewnienia jej trwałości, a także wykazanym związkiem między przywództwem a innowacyjnością jednostek ochrony zdrowia (Berghout et al., 2017; Dervitsiotis, 2011). Podczas analiz podkreślany jest specyficzny sposób funkcjonowania szpitali, w których ze względu na wyjątkowy charakter zadań niemożliwe jest realizowanie niektórych założeń klasycznego przywództwa. W rozważaniach pod uwagę brane są zarówno oczekiwane cechy przywódców, jak i kontekst organizacyjny – związany z cechami

pracy w szpitalu. Podkreśla się wagę wiarygodności personelu, jak również presję czasu. Ramy koncepcyjne pojęcia zostały przedstawione na rys. 12.

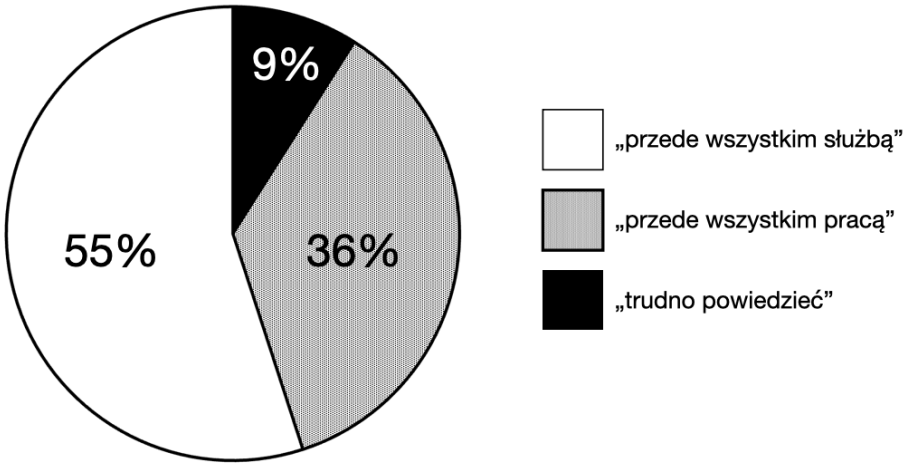


Rysunek 12. Ramy koncepcyjne przywództwa medycznego

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Berghout et al., 2017)

Kolejnym przykładem przywództwa dedykowanemu specyficznej organizacji jest koncepcja przywództwa wojskowego (Łydka, 2014; Rueb et al., 2008; Walker et al., 2010; Wong, 2003; Zygo et al., 2019). W środowisku wojskowym badania nad przywództwem mają podłoże historyczne, ale również wymiar praktyczny. Mimo coraz bardziej wyrafinowanych technicznie systemów bojowych, tradycja wodza prowadzącego wojska do walki nie traci na znaczeniu. W przypadku przywództwa wojskowego podkreśla się jednak, że jest to zjawisko występujące zarówno w czasie pokoju, operacji pokojowych, stabilizacyjnych, jak i działań militarnych. Przyjmuje się znaczenie szersze – organizacyjne, jak i węższe – dotyczące oddziaływania między osobami (Malinowski, 2013). Podkreślana jest wielowymiarowość zjawiska przywództwa wojskowego, a jako główne przyczyny odrębności od procesów zachodzących w innych organizacjach podawany jest wysoki poziom hierarchizacji wojska, oraz szczególne podejście jego członków do wykonywania zawodu żołnierza (Gronek, 2015). Badanie przeprowadzone na reprezentatywnej próbie żołnierzy zawodowych na terenie całego kraju pokazało, że większość z nich swój zawód traktuje jako służbę – co ilustruje wyk. 1.

Wykres 1. Odpowiedź na pytanie „Czym jest dla Pana/Pani wykonywanie zawodu żołnierza?”



Źródło: opracowanie własne na podstawie (Gronek, 2015)

Choć badania nad przywództwem wojskowym w Polsce trwają zaledwie od kilkunastu lat, to autorzy wskazują potrzebę uznania przywództwa jako zjawiska występującego w środowisku i uzupełniającego klasyczne dowodzenie. Publikacje na całym świecie potwierdzają, że temat przywództwa specyficznego dla wojska jest obiecującym kierunkiem badań, a poszukiwanie optymalnego sposobu wywierania wpływu w tego typu organizacjach ma miejsce od lat (Johnson & Hill, 2009; Walker et al., 2010; Yukl & Van Fleet, 1982).

Wszystko to prowadzi do konkluzji, że temat poszukiwania odpowiedniego typu przywództwa w określonym kontekście jest pracą potrzebną, która ma potencjał badawczy. Naukowcy podkreślają, że rodzaj organizacji, jej charakter i specyficzne cechy mają wpływ na wyniki, jakie osiąga się w przypadku różnych typów przywództwa (Avery, 2004; Hollander, 1971; House, 1997; Parry & Sinha, 2005). To, co uchodzi za przywództwo efektywne w jednym kontekście, może okazać się nieefektywne w innym i na odwrót (Avery, 2004). Duży wpływ na przywództwo w organizacji ma jej struktura i otoczenie (Avery, 2004; Głód, 2020), a liderzy muszą dostosowywać swoje podejście do panujących lub zmieniających się warunków, aby osiągnąć zamierzone cele. Struktura organizacyjna definiuje zasady i procedury organizacji oraz sposób, w jaki zachodzi komunikacja i są przekazywane decyzje. W związku z powyższym nie powinien dziwić jej wpływ na efektywność różnych typów przywództwa, ponieważ definiuje to sposób, w jaki liderzy i menedżerowie zarządzają organizacją. Doskonałym przykładem jest porównanie organizacji o płaskiej i smukłej strukturze zarządzania. W tej pierwszej liderzy mają więcej elastyczności w podejmowaniu decyzji, co pozwala im skierować swoją uwagę na motywowaniu pracowników. Natomiast w organizacjach o hierarchicznej strukturze decyzje są podejmowane na wyższych szczeblach, a liderzy skupiają się na

kontrolowaniu procesów (Sherman & Smith, 1984; Stine et al., 1995). Tak różne warunki sprawiają, że wywieranie wpływu na pracowników zachodzi na różne sposoby albo przynosi odmienne efekty. Otoczenie organizacji odnosi się do czynników zewnętrznych, takich jak klienci, konkurencja, zmiany technologiczne, polityka, etc. Otoczenie organizacyjne również ma wpływ na przywództwo, ponieważ liderzy muszą dostosowywać swoje podejście do zmieniających się czynników zewnętrznych. W przypadku szybko zmieniającego się rynku – liderzy muszą być elastyczni i szybko podejmować decyzje w celu dostosowania się do zmian w otoczeniu. W sytuacji wprowadzania nowych technologii – liderzy muszą być innowacyjni i kreatywni w celu wykorzystania nowych narzędzi i zwiększenia efektywności organizacji.

Podsumowując, istnieją przesłanki by sądzić, że efektywność przywództwa w różnych organizacjach będzie zależała od jego kształtu, który powinien być dostosowany do okoliczności. Istnieją prace skupiające się na poszukiwaniu modeli i koncepcji pozwalających odpowiedzieć na pytanie o efektywny kształt przywództwa w wybranym typie organizacji. W literaturze przedmiotu prace takie skupiają się na organizacjach posiadających specyficzne cechy – zarówno z punktu widzenia organizacyjnego, odnoszącego się do nadzoru, struktury i zasad formalnych, a więc ładu korporacyjnego, jak i szczególnych celów, przekonań oraz wartości, czyli kultury organizacyjnej. Może prowadzić to do wniosku, że są to obszary istotnie wpływające na kształt efektywnego przywództwa w tego rodzaju organizacjach, w tym – będących obiektem badań w niniejszej dysertacji – szkołach wyższych. Analiza przywództwa jako procesu przy uwzględnieniu podejścia sytuacyjnego może stanowić punkt wyjścia do próby określenia przywództwa właściwego z perspektywy zarządzania szkołami wyższymi.

Szkoła wyższa jest organizacją wyróżniającą się swoistymi cechami, co opisano w rozdziale poprzednim. Nie dziwi więc fakt, że badacze poszukują odpowiednich dla tego rodzaju organizacji rozwiązań, w tym w zakresie przywództwa. Zasadność dostosowania koncepcji przywództwa do specyfiki organizacji i funkcjonowania uczelni uzasadnia analogia do – opisanego wcześniej i opierającego się na teorii kontyngencji Fiedlera – problemu dostosowania koncepcji przywództwa do uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych oraz działania organizacji w ogóle. Uwzględniając ponadto dowiedzioną specyfikę szkół wyższych jako organizacji, można przyjąć, że istnieją również specyficzne (inne niż w pozostałych typach organizacji) cechy przywództwa w uczelniach, które przesądzą o efektywnym wywieraniu wpływu na członków tych organizacji, skutkując wzrostem zaangażowania. Koncepcja przywództwa dedykowanego szkołom wyższym nazwana zostanie „przywództwem akademickim".

Koncepcja przywództwa akademickiego osadzona będzie w ujęciu procesowym, które wynika z nowego spojrzenia na funkcjonowanie organizacji. Burns i Stalker (1961) jako pierwsi, zajmując się teorią organizacji, zauważyli, że różne warunki otoczenia wymagają innych stylów działań organizacyjnych. Badacze analizujący przywództwo uwzględniający uwarunkowania sytuacyjne poszli krok dalej i do analiz włączyli inne czynniki (Hatch & Schultz, 2002). Rozważano dostosowanie przywództwa do etapu rozwoju pracowników (Blanchard, 2007a), stosunków między członkami grupy, struktury zadań i pozycji władczej (Robbins, 1996) czy zaangażowania pracowników (Vroom & Jago, 1988).

Przywództwo akademickie to zatem koncepcja przywództwa rozumianego jako proces wywierania wpływu na pracowników w szkole wyższej, który wpływa pozytywnie na wyniki organizacji. W literaturze można znaleźć próby budowania modeli przywództwa akademickiego (Birnbaum & Edelson, 1989; Bolman & Gallos, 2011; Diamond, 2002; Kohtamäki, 2019; Mazurek-Kucharska, 2018; Pauline Joyce, 2008). Jest to młody kierunek badań, a rozważania skupiają się głównie na cechach i zachowaniach liderów w szkołach wyższych, nie na przywództwie akademickim jako procesie w organizacji (Bugdol & Maciąg, 2020; Kleimann, 2019; Kuźbik, 2016; Mazurek-Kucharska, 2018; Rehbock, 2020). Ujęcie procesowe jest uwzględniane w niektórych pracach dotyczących uczelni krajów anglosaskich, których charakter organizacyjny jest na tyle odmienny od instytucji polskich, że wnioski nie mogą być ekstrapolowane w instytucjach polskich i europejskich – choć bez wątpienia stanowią cenną inspirację (Bolman & Gallos, 2011; Diamond, 2002). Brakuje jednak, jak się wydaje, kompleksowego ujęcia zagadnienia przywództwa dedykowanego szkołom wyższym oraz wskazania i empirycznej weryfikacji charakterystycznych jego cech – również pod kątem oddziaływania na pracowników uczelni. W związku z powyższym została zidentyfikowana luka badawcza w opracowaniach dotyczących przywództwa jako procesu w polskich i europejskich szkołach wyższych.

Podsumowując, istnieją przesłanki, by przyjąć, że można zdefiniować przywództwo odpowiednie dla szkół wyższych jako specyficznych organizacji. Pozostając przy rozumieniu przywództwa jako procesu charakteryzującego się wyraźnie pokazującymi jego specyfikę właściwościami, zaproponowano konstrukcję przywództwa odpowiedniego dla szkoły wyższej mającą swój wyraz w jego specyficznych cechach i ich natężeniu. Jest to podejście nieco odmienne od obecnej w literaturze konkluzji, że przywództwo należy definiować wraz z każdą inicjatywą czy organizacją na nowo (Mazurkiewicz, 2015).

W powyższym kontekście postawiona została pierwsza hipoteza główna H1.

H1: *Jest możliwe wskazanie cech charakterystycznych dla przywództwa dedykowanego szkołom wyższym zwanego przywództwem akademickim.*

Weryfikacja hipotezy H1 powinna uwzględnić, że przywództwo dedykowane szkołom wyższym powinno być dla nich odpowiednie – czyli adekwatne do ich uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych.

2.7. Wymiary i cechy przywództwa akademickiego

Aby możliwe było precyzyjne zdefiniowanie przywództwa akademickiego, konieczne jest określenie jego wymiarów, w ramach których zidentyfikowane zostaną cechy, których natężenie będzie charakteryzować opisywany proces. W związku z tym, że jak już wykazano wcześniej, przywództwo jest złożonym konstruktem – definiowanym różnie przez różnych autorów – świadome kształtowanie jego procesu wymaga wiedzy i umiejętności z zakresu psychologii, komunikacji i zarządzania. Przydatna jest również wiedza w zakresie specyfiki danej organizacji, gdyż nie wszystkie czynniki wpływające na kształt przywództwa podlegają łatwemu modelowaniu (Ancona et al., 2013).

Szeroki zakres i rozmyty charakter pojęcia przywództwa sprawiają, że żaden dotychczas opracowany system klasyfikacji nie jest wystarczająco wszechstronny, by jednolicie opisać wymiary przywództwa wskazywane przez różnych autorów (Avery, 2004).

Najczęściej spotykanym wymiarem różnych koncepcji przywództwa wydaje się być komponent związany z osobą przywódcy i odnoszący się do jego cech, umiejętności czy zachowań. Mimo ujmowania zjawiska w sposób procesowy aspekty związane z charakterystyką osoby rzeczywiście wywierającej wpływ na członków grupy, w której zachodzi przywództwo, nie są pomijane – szczególnie w przypadku, gdy osoba ta nie jest formalnie przełożonym. Różni autorzy wskazują znaczenie innych atrybutów (takich jak odwaga, pewność siebie, wychodzenie z inicjatywą czy umiejętności komunikacyjne) w różnych koncepcjach (Connelly et al., 2000; Goleman, 2000; Mumford & Connelly, 1991; Salovey et al., 2000; Sosik & Jung, 2011; Zaccaro & Bader, 2018).

Wymiarem charakteryzującym poszczególne koncepcje przywództwa jest również charakter relacji przywódcy z podwładnymi oraz w szerszym ujęciu: relacji między członkami grupy w ogóle. Wykorzystywanie aspektów emocjonalnych do zmotywowania pracowników jest wskazywane przez autorów w opozycji do klasycznego i transakcyjnego podejścia. Relacje i emocje odnoszą się do zaufania i odpowiedzialności oraz charakteru interakcji, jakie zachodzą

pomiędzy członkami grupy (Avolio, 1996; Bolman & Gallos, 2011; House & Shamir, 1993; Maccoby, 2000).

Innym ważnym wymiarem przywództwa jest źródło władzy, która kształtuje proces wpływu. W zależności od koncepcji wskazuje się znaczenie: możliwości nagradzania i karania podwładnych; autorytetu; lub wręcz sprawczości wszystkich członków organizacji, w której zachodzi przywództwo (Collins & Branham, 1999).

Kolejnym wymiarem charakteryzującym proces przywództwa są kontinua odnoszące się do stosowanych koncepcji zarządzania, struktur organizacji i ich złożoności oraz poziomu kontroli podwładnych. W zależności od koncepcji przywództwa decyzyjność i władza skupione mogą być w różnych punktach organizacji: poczynając od osoby przywódcy po rozproszenie wśród podwładnych związane z decentralizacją. Przedmiotem rozważań są również różne warianty hybrydowe proponujące stany pośrednie oparte na konsultacjach i współpracy. Co więcej, powiązanie przywództwa ze strukturą organizacji według niektórych założeń powinno uwzględniać również charakter i intensywność relacji tej organizacji z otoczeniem oraz charakter tego otoczenia (DuBrin Andrew, 2004; Kole, 1997; Mintzberg, 1979; Yukl, 2012).

Porównując koncepcje przywództwa, można również zauważyć różnice w kwestiach, które szeroko należałoby zaklasyfikować jako związane z kulturą. Wymiar ten odnosić się może zarówno do kultury narodowej, jak i organizacyjnej i skupia się na istniejących lub oczekiwanych: poziomie indywidualizmu, postawach wśród członków grupy, a także akceptowanym przez nich poziomie niepewności czy zdolności adaptacyjnych (Kezar & Eckel, 2004).

Podsumowując, złożoność definicji pojęcia przywództwa wpływa na różnice w sposobie, w jakie naukowcy podejmują się jego charakterystyki, a także pomiaru. Brak jednoznacznej definicji przywództwa jest głównym powodem, dla którego istnieje wiele różnych odejść do badania tego zagadnienia. Warto zaznaczyć, że każde z tych podejść ma swoje wady i zalety, a wybór odpowiednich wymiarów przywództwa zależy od kontekstu badawczego. Dodatkowo różne podejścia do badania przywództwa prowadzą do różnych wniosków i interpretacji. Dlatego też w przypadku tworzenia nowych koncepcji przywództwa konieczne jest właściwe zdefiniowanie samego pojęcia oraz określenie i rzetelne zdefiniowanie wymiarów istotnych z punktu widzenia zidentyfikowanego kontekstu badawczego.

Punktem wyjścia do próby integracji pojęcia przywództwa akademickiego stanowić będzie szerokie, holistyczne ujęcie całego procesu przywództwa, ponieważ cechy przywództwa umożliwiają przy szerokim zdefiniowaniu porównywanie koncepcji przywództwa (Avery, 2004). Można więc uznać je za element pozwalający na badanie i określanie grup cech

przywództwa odpowiedniego dla szkół wyższych, czyli adekwatnego do ich uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych, przy jednoczesnym opracowywaniu narzędzi weryfikujących. W związku z powyższym podjęto próbę wyodrębnienia takich wymiarów przywództwa, które przy nadaniu im właściwego stopnia intensywności (natężenia) pozwolą na zdefiniowanie cech charakteryzujących proces przywództwa akademickiego, nie skupiając się na konkretnej taksonomii. Aby było to możliwe, konieczne było czerpanie z różnych ujęć i koncepcji przywództwa, by uzyskać wspólną interpretację badanego zjawiska. Wybór jednego systemu klasyfikacji nie był możliwy ze względu na opisany wcześniej fakt, iż żaden z istniejących nie wydawał się odpowiedni z punktu widzenia niniejszego opracowania. Rozmyty charakter poszczególnych koncepcji nie pozwala na swobodne operowanie między pojęciami i stworzenie spójnych konstruktów. Podjęto próbę zbudowania takiego sposobu klasyfikacji, który – obejmując elementy będące cechami przywództwa jako procesu – opierałby się na różnych teoriach. Dekompozycja pojęcia na mniejsze elementy może bowiem, ułatwiając i uściślając badania, doprowadzić do powierzchownego opisu i niepełnego obrazu. W celu uniknięcia takiej sytuacji dokonano szerokiego i pogłębionego, a zarazem krytycznego przeglądu literatury, którego efektem było określenie związanych bezpośrednio z odróżniającymi uczelnie od innych organizacji wymiarów. W ten sposób wyodrębniono cztery autorskie wymiary przywództwa akademickiego:

- kohezja akademicka,
- partycypacyjność akademicka,
- ustrój akademicki,
- kultura akademicka.

Pierwszy wymiar, kohezja akademicka, odnosi się do pracowników uczelni rozumianej jako system (Gross, 1973). Podejście systemowe do organizacji swoje początki ma w ogólnej teorii systemów stworzonej przez von Bertalanffy'ego (1984), a także w cybernetyce, której prekursorem jest Wiener (Wiener, 1954; Richards, 2019). Teoria systemów w swoich założeniach miała integrować naukę, a także znosić bariery pomiędzy dyscyplinami (Hatch, 2002). Miało to być możliwe dzięki ujednoliconemu, sformalizowanemu językowi opisu badanych obiektów (Koźmiński & Latusek-Jurczak, 2011). Istota podejścia systemowego to traktowanie systemu jako kompleksu połączonych w jedną całość elementów, które pozostają we wzajemnych relacjach i pełnią określone funkcje (von Bertalanffy, 1984). System jako całość posiada pewne niepowtarzalne właściwości, które są widoczne jedynie w przypadku kompleksowej analizy – nie można ich dostrzec, analizując jedynie poszczególne składowe

systemu (Hatch, 2002). Jak wykazano we wcześniejszej części pracy, ludzie w szkole wyższej stanowią element szczególny, który wyróżnia ją spośród innych organizacji. O ile analiza tego elementu nie doprowadzi do pełnego obrazu organizacji, to może to być istotny kontekst w przypadku zachodzącego procesu przywództwa akademickiego.

Uczelnia analizowana jako system jest systemem otwartym, co wynika z prowadzonej przez organizację wymiany z otoczeniem (Morgan, 2005). Podstawą wymiany między systemem i otoczeniem jest przekazywanie otoczeniu produktów, usług i wartości przez organizację oraz dostarczanie do niej materialnych i niematerialnych zasobów. Co wskazano wcześniej, stanowi to fundament funkcjonowania organizacji, gdyż w przypadku, gdy uczelnia nie zaspokaja potrzeb otoczenia, może przestać istnieć (Koźmiński, 1983). Manifest najważniejszych celów organizacji, jej powód istnienia nazywany jest misją. Jak już wskazano wcześniej, szkoły wyższe charakteryzują się specyficzną, ale określoną misją, która odróżnia je od innych organizacji. W tym kontekście, mówiąc o uczelni rozumianej jako system, należy szczególną uwagę zwrócić na ideę przewodnią (cel), czyli misję, i plan jej realizacji, czyli strategię (Obłój, 1998). Deklaracja misji i strategia stanowią drogowskaz dla każdej uczelni, a w większości przypadków odwołują się do uniwersalnych wartości akademickich (Leja, 2011). Nawet jeśli nie istnieją dokumenty, w których zostały one spisane, to można założyć, że większość pracowników szkół wyższych ma jakieś wyobrażenie na ich temat – choćby ze względu na wspomniane wcześniej kluczowe znaczenie dla tego typu organizacji.

Z perspektywy badania procesu przywództwa akademickiego kluczowe jest pytanie, czy z tą misją (lub jej wyobrażeniem) identyfikują się członkowie organizacji i czy uznają ją za właściwą. Jest to komponent oparty na podejściu emocjonalnym i kwestia spójności jest istotniejsza niż to, czy wyobrażenie odzwierciedla rzeczywistość. Wrażenie koherencji – które może wynikać zarówno ze stanu faktycznego, jak i z charyzmy przywódców czy złudzeń pracowników – będzie niezależnie od źródła wpływać na poziom zaufania do organizacji (Antonakis, 2012; Bass & Avolio, 1990). Misja, stanowiąc instrument komunikowania celów uczelni, pozwala również na ocenę środków realizacji tych celów. Czym innym jest kryterium odnoszące się do stopnia osiągnięcia celu, które świadczyłoby o skuteczności, a czym innym zgoda na wykorzystywane do osiągnięcia tego celu środki. Autonomia moralna, czyli postępowanie według norm ze względu na ich wewnętrzne aprobowanie i uznanie za własne, jest tak głęboko zakorzeniona w kulturze uczelni, że niektórzy autorzy nazywają ją autonomią akademicką (Dąbrowa-Szefler & Jabłecka, 2007; Szczepański, 1963). W związku z powyższym akceptacja dla misji szkoły wyższej nie jest wystarczająca do stwierdzenia kohezji akademickiej. W tym celu konieczna jest również akceptacja działań podejmowanych

w celu jej realizacji – a w przypadku analizowania przywództwa jako procesu zarówno działań władz uczelni, jak i jej pracowników. Panuje powszechna zgoda, że jedną z funkcji przywództwa jest sprawianie, że pracownicy czują się współodpowiedzialni za organizację (Cybal-Michalska, 2015a; Mroczkowska, 2012). Może to oznaczać poczucie odpowiedzialności za realizację jej celów, dbanie o jej interes czy po prostu motywowane tym rzetelne wykonywanie swojej pracy. Co więcej, badania pokazują, że ludzie czują się odpowiedzialni za swoje postępowanie, gdy myślą, że sami je wybrali bez silnych nacisków zewnętrznych (Wysocki & Witkowska, 2013). Stąd elementem kohezji akademickiej jest proces wywierania wpływu uwzględniający partycypację ludzi w wyznaczaniu celów.

W świetle powyższego można sformułować hipotezę szczegółową H1.1.

H1.1: *Im wyższa kohezja akademicka, tym przywództwo jest bardziej odpowiednie dla szkół wyższych.*

Jako drugi wymiar przywództwa akademickiego przyjęto partycypacyjność akademicką. Odnosi się ona do współdziałania opartego na partycypacji i kooperacji. Partycypacja zakłada aktywny udział wszystkich zaangażowanych stron, które: biorą pod uwagę swoje oczekiwania i potrzeby, współpracują i dzielą się odpowiedzialnością za efekty swojej pracy (Chyłek, 2011; Pawlak, 2014, 2015). Jest to istotne w organizacjach wymagających działań zespołowych, w których ważne jest zarówno partycypacyjne podejście, jak i kooperacja między partnerami.

Idea partycypacji w przypadku pracowników odwołuje się do ideałów i pragnień ludzkich. Jest to narzędzie do zaspokajania potrzeb szacunku, uznania i samorealizacji (Mikuła, 2001). W przypadku ujęcia przywództwa akademickiego należy wziąć pod uwagę nie tylko szacunek i zaufanie wobec podwładnych – który może przejawiać się na przykład możliwością pewnej swobody działania – ale również wobec przełożonych.

Składnikiem analizowanego wymiaru procesu przywództwa akademickiego jest kształt relacji między poszczególnymi członkami grupy – z uwzględnieniem ich roli. Istotne jest, czyje pomysły, pragnienia i potrzeby są brane pod uwagę podczas podejmowania decyzji oraz kto ma na te decyzje wpływ. W zależności od rodzaju przywództwa zmienia się znaczenie lidera względem istotności członków zespołu. W przypadku, kiedy to przywódca jest najważniejszym elementem zespołu, nie ma znaczenia wykwalifikowanie czy kompetencje pozostałych członków (Avery, 2004). Jako aktywna strona relacji to lider wskazuje kierunek, szkoli, wspiera i wydaje polecenia podwładnym. Może to być realizowane zarówno w sposób autorytarny, jak i z wykorzystaniem wizji i emocjonalnego oddziaływania na cały zespół

(Fiedler, 1964). Zasięganie opinii jest wskazywane jako jedno z pozytywnych zachowań przywódców w zakresie komunikacji (Fisher, 1985). W przypadku szkół wyższych, które z natury działają w oparciu o ciała kolegialne będące instrumentem do zasięgania opinii, istotne jest, czy pracownicy czują, że są one rzeczywiście uwzględniane podczas podejmowania decyzji (Szelągowska-Rudzka, 2019). Jednocześnie warto tu rozróżnić dwa rodzaje decyzji: te dotyczące uczelni jako całości, a także te dotyczące obszaru działalności konkretnych ludzi. Nie ma większego znaczenia, czy opinie pracowników zostały wyrażone drogą formalną, czy istnieją nieformalne mechanizmy, które wzbudzają w pracownikach poczucie, że ich opinia jest uwzględniana. Partycypacyjność akademicka odnosi się do obu przypadków.

Akceptacja i chęć wspierania przywódcy we wdrażaniu jego wizji jest wprost proporcjonalnie zależna od tego, w jakim stopniu wychodzi ona naprzeciw potrzebom członków organizacji. W związku z tym proces przywództwa powinien uwzględniać potrzeby i oczekiwania pracowników (Burns, 1978). W przypadku szkół wyższych jest to trudne zadanie ze względu na zróżnicowanie grupy pracowników pod wieloma względami. Określenie potrzeb i oczekiwań tak heterogenicznej grupy jest szczególnym wyzwaniem – stąd ujęcie tego problemu w partycypacyjności akademickiej.

Elementem partycypacji jest poczucie współodpowiedzialności za wyniki procesu decyzyjnego – co najmniej w sensie moralnym (Mendel, 2001). Rozliczalność zmusza aktorów organizacji do brania pod uwagę, że odejście od oczekiwanego zachowania narazi ich na sankcje wewnętrzne i zewnętrzne (Machelski, 2018). Odpowiedzialność i rozliczalność są wskazywane jako jedne z cech, które różnicują poszczególne paradygmaty przywództwa (Avery, 2004). W przypadku szkół wyższych, w których struktura organizacyjna jest hierarchiczna i dualna, analizować należy nie tylko mechanizm odpowiedzialności w relacjach pionowych, ale również poziomych. Stąd partycypacyjność akademicka uwzględnia rozliczalność wszystkich pracowników szkoły wyższej – w tym tych uznawanych za przywódców.

Ostatnim aspektem partycypacyjności akademickiej jest otrzymywane przez pracowników wsparcie. Przyjazne podejście czy dostępność i zainteresowanie przełożonego lub mentora jest wskazywane jako pożądane w procesie przywództwa akademickiego (House & Mitchell, 1975). Wyrażanie wsparcia powinno się zmieniać wraz z rozwojem pracowników, dlatego jego istotnym elementem – ważnym również w przywództwie dedykowanym szkołom wyższym – jest obustronny dialog i skupienie na relacji (Blanchard, 2007a).

W związku z powyższym sformułowano drugą hipotezę szczegółową H1.2.

H1.2: *Im wyższa partycypacyjność akademicka, tym przywództwo jest bardziej odpowiednie dla szkół wyższych.*

Ustrój akademicki to wewnętrzny ład korporacyjny uczelni, który sprzyja procesowi przywództwa akademickiego. Jak już wskazano wcześniej, ład korporacyjny jest kontekstem dla procesu przywództwa i jako taki może stanowić element opisu mechanizmu wywierania wpływu na członków organizacji, który przynosi oczekiwane efekty. Elementy ustroju akademickiego to aspekty wewnętrznego ładu korporacyjnego uczelni, które mają wpływ na zachodzący w niej proces przywództwa.

Jak już wspomniano, jednym z fundamentów ustroju akademickiego jest realny poziom demokracji w szkole wyższej. Choć podejmowanie decyzji w sposób demokratyczny na uczelni jest niejako w niektórych obszarach wymuszany poprzez zaangażowanie ciał kolegialnych, to ostateczna waga ich roli w każdej szkole wyższej jest określana dokumentami wewnętrznymi. Ponadto w wielu płaszczyznach kwestia podejścia demokratycznego lub autorytarnego zależy od dobrej woli osób decyzyjnych. Na koniec warto podkreślić ryzyko demokracji fasadowej, w której to zakulisowe czynniki wywierają wpływ, a faktyczna władza należy do wąskiej grupy (Łowicka, 2020.). W takim wypadku w uczelni mogą być powoływane zespoły robocze lub przeprowadzane pozorne konsultacje wyłącznie w celu sprawiania wrażenia pluralizmu.

Innym aspektem kluczowym z perspektywy ustroju szkół wyższych jest autonomia pracowników. Jak już wykazano wcześniej, gwarantowana w Polsce autonomia uczelni nie oznacza równocześnie autonomii pracowników poszczególnych szkół wyższych, którą to definiują wewnętrzne zasady i praktyki. Autonomia jednostki może przejawiać się na różne sposoby. Kiciński (1992) wyróżnia: autonomię psychiczną – odnoszącą się do respektowania wyobrażeń indywidualnych osób na temat tego, co dla nich dobre; autonomię prawną – polegającą na respektowaniu prawa do własnych poglądów i przekonań; oraz autonomię społeczną – oznaczającą samostanowienie o sobie. Autonomia w procesie pracy natomiast definiowana jest między innymi jako stopień swobody, jaką pracownik ma w zakresie sposobów służących do realizowania przypisanych mu zadań oraz procedur stosowanych podczas ich realizacji (Grobelna, 2014). Szczegółowość poleceń i strukturę zadań jako cechę opisującą przywództwo opisywał pierwszy Fiedler (1964) i były one wykorzystywane w różnych modelach definiujących przywództwo jako proces (Blanchard, 2007a; Fiedler, 2015a; House & Mitchell, 1975). W związku z opisaną kulturą uczelni i jej wartościami można założyć, że pracownicy oczekują dużej autonomii.

Elementem ustroju akademickiego jest również kształt relacji między pracownikami i przełożonymi. Literatura przedmiotu wskazuje, że kontakty nieformalne utrzymywane przez kadrę kierowniczą oraz pracowników wiedzy mają istotny wpływ na budowę przewagi konkurencyjnej, szczególnie w przypadku osób odpowiedzialnych za badania i rozwój (Allen 2007). Niesformalizowane relacje społeczne są uznawane za najważniejsze w hierarchii zasobów organizacji (Krupski, 2012). Kwestię fundamentu relacji oraz ich struktury jako podstawy funkcjonowania lidera z podwładnymi podkreśla model LMX (z ang. *leader-member exchange*) (Gerstner & Day, 1997; Graen & Uhl-Bien, 1995). Dotychczasowe rozważania nad przywództwem akademickim w szkołach wyższych podkreślają rolę relacji, jak już wskazano wcześniej, stąd ujęcie tego zagadnienia w jednym z wymiarów prezentowanego modelu.

Jednym z istotnych zagadnień teorii i praktyki ładu korporacyjnego jest motywowanie i wynagradzanie pracowników, a w szczególności nadzór nad tym procesem. Podstawowym problemem są różnice między poszczególnymi grupami pracowniczymi. Szczególna uwaga poświęcana jest różnicom między wynagrodzeniami menedżerów najwyższego szczebla a pracownikami szeregowymi (Bebchuk & Fried, 2012). W kontekście uczelni jest to zagadnienie warte uwagi, ponieważ wysokość wynagrodzeń pracowników w ramach jednej organizacji rzeczywiście może się różnić znacząco. Choć minimalne wynagrodzenie nauczycieli akademickich na poszczególnych etapach rozwoju kariery jest ustalane na poziomie ogólnopolskim, to uposażenie pracowników administracyjnych zależy wyłącznie od wewnętrznych ustaleń, a przedziały wynagrodzenia na poszczególnych szczeblach nie muszą być ujednolicone we wszystkich komórkach organizacyjnych – kwestię tę regulują wewnętrzne akty prawne szkoły wyższej. Dodatkowo na uczelniach funkcjonuje złożona polityka wynagradzania uwzględniająca nie tylko zakres obowiązków, umiejętności czy doświadczenie, ale też aktywność organizacyjną. Poza wynagradzaniem finansowym pracownicy szkół wyższych mogą mieć dostęp do szeregu nieoczywistych przywilejów i benefitów, które można rozdysponowywać w sposób usystematyzowany lub uznaniowo. Do takich korzyści mogą należeć między innymi: miejsca parkingowe, infrastruktura lepszej jakości, zaproszenia na konferencje i wydarzenia branżowe czy możliwość wpływu na harmonogram pracy (rozkład zajęć). Ten aspekt jest z punktu widzenia przywództwa istotny zarówno ze względu na pojawiającą się transakcyjność, jak i zagrożenie poczucia braku sprawiedliwości. Przywództwo transakcyjne to proces, w którym motywacja pracowników jest wzmacniana przez transakcję, w szczególności finansową (Bass et al., 1996). Choć nie wydaje się, by w szkołach wyższych to wynagrodzenie pełniło funkcję głównego motywatora, to istnieją przesłanki, że pracownicy posiadają głęboką potrzebą sprawiedliwości (Mendryk & Rakowska, 2017), co byłoby zgodne

z opisanymi wcześniej wartościami akademickimi. Dodatkowo sprawiedliwość jest jedną z cech podnoszonych jako charakteryzującą współczesne efektywne przywództwo (Czajkowska, 2020), co uzasadnia jej uwzględnienie. Ostatnią kwestią ujętą w ustroju akademickim jako wymiarze przywództwa akademickiego jest rzucanie wyzwań. Badania pokazują, że stawianie wysokich standardów sprzyja osiąganiu przez pracowników najwyższych efektów i szukają oni dzięki temu ciągłego doskonalenia (House & Mitchell, 1975). Wydaje się to być istotnym czynnikiem w szkole wyższej jako organizacji uczącej się i dążącej do doskonałości naukowej oraz dydaktycznej.

W związku z powyższym sformułowano trzecią hipotezę szczegółową H1.3.

H1.3: *Im ustrój uczelni wykazuje większe natężenie cech ustroju akademickiego, tym przywództwo jest bardziej odpowiednie dla szkół wyższych.*

Ostatni wymiar przywództwa akademickiego odnosi się do panującej na uczelni kultury organizacyjnej. Choć przywództwo może stanowić narzędzie do zarządzania kulturą, to jak już opisano wcześniej, następuje sprzężenia zwrotne, w wyniku którego kultura organizacyjna również wpływa na przywództwo rozumiane jako proces. W przypadku kultury akademickiej istotne są nie tylko komunikowane w organizacji wartości, ale również – a może przede wszystkim – te widoczne w działaniu władz uczelni. Odnosi się to do inspirującej motywacji zaprezentowanej przez Bassa (1993), który wskazuje potrzebę tworzenia wzoru do naśladowania w organizacji. Kształt kultury akademickiej określają przede wszystkim założenia podstawowe oraz normy i wartości. Z punktu widzenia wywierania wpływu należy w tym zakresie analizować przede wszystkim istnienie i skuteczność nieformalnych dróg załatwiania spraw oraz niepisanych reguł i zasad. Niezależnie od tego, czy takie istnieją i czy pracownicy mają ich świadomość, zupełnie osobną kwestią jest to, czy są one dla pracowników transparentne. Dodatkową warstwą komplikacji w tym zakresie jest wynikająca z rozproszenia władzy kwestia tego, czy osobą, która ma największy wpływ na podejmowane działania pracowników, jest ich formalny przełożony. Kultura akademicka pełni funkcję budowy społeczności. W związku z powyższym ma wpływ na kształt relacji wewnątrz uczelni. W zależności od kształtu może tworzyć społeczność stabilną lub elastyczną, zorientowaną do wewnątrz lub na zewnątrz (Cameron & Quinn, 2015). Kultura akademicka występująca w organizacji, w której ważne są lojalność i tradycja, wydaje się być najbardziej zbliżona do kultury klanu – czyli tak zwanej kultury „rodzinnej".

W związku z powyższym sformułowano czwartą hipotezę szczegółową H1.4.

H1.4: *Im silniejsza kultura akademicka, tym przywództwo jest bardziej odpowiednie dla szkół wyższych.*

2.8. Podsumowanie

Celem rozdziału było zarysowanie tematyki przywództwa akademickiego, w tym w szczególności możliwości jego wpływu na funkcjonowanie organizacji, w której zachodzi. Opisano istotę zjawiska, która uzasadnia zainteresowanie naukowców i jego praktyczny wymiar. Rozdział stanowił osadzenie teoretyczne do dalszych rozważań, które było niezbędne ze względu na mnogość definicji dostępnych w literaturze i brak zgody wśród autorów w zakresie najlepszego podejścia.

Przeprowadzona analiza doprowadziła do trzech głównych wniosków. Po pierwsze, potwierdzono, że poszukiwania typu przywództwa odpowiedniego dla szkół wyższych jest zasadnym i obiecującym kierunkiem badań, ze względu na opisywaną rolę przywództwa w naukach o zarządzaniu i jakości oraz jego wpływ na funkcjonowanie organizacji.

Po drugie, wykazano, że analogiczne rozważania są prowadzone w kraju i na świecie w odniesieniu do innych specyficznych organizacji. Co więcej, organizacje, których dotyczą przytaczane prace, posiadają podobne cechy odróżniające je od innych instytucji – jak na przykład wyjątkowa misja czy nietypowa hierarchia. W związku z podobnymi założeniami w analizowanej literaturze można wnioskować, że badania w zakresie przywództwa akademickiego posiadają wysoki potencjał i są aktualne.

Po trzecie, ustalono wstępnie sposób pomiaru efektywności przywództwa akademickiego. Decyzja została podjęta z uwzględnieniem zaproponowanego ujęcia teoretycznego oraz specyfiki badanej organizacji. Wybór padł na zaangażowanie w środowisku pracy, którego wzrost prowadzi do usprawnienia wielu wymiarów funkcjonowania organizacji. W związku z tym wyznaczono kolejny etap prac związany ze zdefiniowaniem zaangażowania w środowisku pracy.

3. Zaangażowanie w środowisku pracy

3.1. Wprowadzenie

W rozdziale przedstawiono charakterystykę zjawiska zaangażowania w środowisku pracy, ze szczególnym uwzględnieniem specyfiki szkół wyższych. Rozpoczęto od opisania procesu konceptualizacji pojęcia zaangażowania w środowisku pracy i problemów napotkanych w jego trakcie. Wskazano również, dlaczego prace nad zaangażowaniem w środowisku pracy są istotne z punktu widzenia nauk o zarządzaniu i jakości oraz jakie są tego przyczyny i konsekwencje. W dalszej części omówiono istniejące definicje zaangażowania w środowisku pracy wraz z najpopularniejszymi propozycjami klasyfikacji jego typów i wymiarów. Wybrano dwa modele zaangażowania w środowisku pracy wydające się odpowiadać na potrzeby badań opisywanych w niniejszym opracowaniu: zaangażowanie w pracę i zaangażowanie organizacyjne.

Uzasadniono spodziewany wpływ przywództwa akademickiego na zaangażowanie w środowisku pracy oraz sformułowano w tym zakresie hipotezy badawcze. Wykazano wpływ zaangażowania w środowisku pracy na pracownika i organizację. Wybrano i opisano motywację do pracy i satysfakcję z pracy jako atrybuty związane zarówno z pracą oraz jej wynikami, jak i zaangażowaniem w środowisku pracy. Na końcu opisano sposoby pomiaru zaangażowania w naukach o zarządzaniu i jakości. Rozdział zakończono podsumowaniem.

3.2. Istota zaangażowania w środowisku pracy

Początek lat 60. XX wieku to moment ugruntowania się teorii kapitału ludzkiego, które nastąpiło wraz z publikacją opracowań naukowych na temat roli czynnika ludzkiego w organizacjach (Becker, 1960; Kiker, 1966; Schultz, 1961; Weisbrod, 1961). Dowodzono wtedy, że to człowiek jest najcenniejszym zasobem organizacyjnym, a inwestycje w kapitał ludzki są korzystne z punktu widzenia ekonomicznego. Wyniki prac z tamtego okresu stanowiły podwaliny – zarówno teoretyczne, jak i praktyczne – pod badania poświęcone tematyce zaangażowania w środowisku pracy, które ostatecznie stało się przedmiotem zainteresowania nauk o zarządzaniu i jakości w latach 70. XX wieku (Mowday et al., 1979). Współcześnie, jak twierdzi między innymi Adamska-Chudzińska (2015, s. 46), wiedza na temat zaangażowania „jawi się jako kluczowa dla menedżerów XXI wieku, którzy uznali priorytet zasobów ludzkich nad pozostałymi zasobami organizacyjnymi".

W przypadku zaangażowania pojawiają się problemy semantyczne, co związane jest z wysokim poziomem operacjonalizacji i konceptualizacji pojęcia (Łaguna et al., 2015; Lenart-Gansiniec & Michalik, 2018). Od samego początku pojęcie „zaangażowania w środowisku pracy" było nieostre i współistniało z szeregiem innych określeń próbujących opisywać lub wartościować relacje pracowników z organizacją (Chrupała-Pniak & Grabowski, 2014; Moczydłowska, 2013; Rudawska, 2011; Shuck et al., 2013). Każdorazowo, pomimo różnorodności stosowanych podejść, postrzegane było w ujęciu ogólnym, jednak jako „specyficzny typ relacji pomiędzy pracownikiem i organizacją, która polega na wzajemnym zabsorbowaniu oraz wzajemnym budowaniu przywilejów i korzyści" (Adamska-Chudzińska, 2015, s. 53). W tym właśnie kontekście nie ulega wątpliwości, że zaangażowanie w środowisku pracy stanowi pojęcie szczególne, „odmienne od motywacji czy zadowolenia z pracy (choć z tymi pojęciami związane – dop. ZH). Wynika z autentycznej chęci uczestnictwa w organizacji, co powoduje, że zaangażowanie wpływa na zachowanie pracowników niezależnie od innych, konfliktowych motywów i postaw" (Adamska-Chudzińska, 2015, s. 47). Jednocześnie podejmowane są próby precyzyjnego określenia związku czy zależności między zaangażowaniem w środowisku pracy a – między innymi – lojalnością, przywiązaniem do organizacji, satysfakcją z pracy czy motywacją do niej (Moczydłowska, 2013; Wefald & Downey, 2009). Mimo to już blisko pół wieku naukowcy i praktycy zarządzania konceptualizują zaangażowanie na wiele sposobów i w ramach różnych kontekstów (Albrecht, 2010; Becker, 1960; Bieńkowska, 2015b; Bieńkowska et al., 2022; Kazimoto, 2016; Kinowska, 2009; Mache et al., 2014; Palo & Rothmann, 2016; Tworek, 2019). Jest to zapewne w dużej mierze podyktowane znaczeniem zaangażowania we współczesnej organizacji i jego wpływem na: produktywność, zyskowność, bezpieczeństwo personalne czy innowacyjność, które to relacje sprawiły, że współcześnie zaangażowanie określa się jako kluczowe dla osiągania celów organizacji jako całości (Gupta & Sharma, 2016a; Moczydłowska, 2013; Saks, 2006). Posiadanie zaangażowanych pracowników w organizacji można – w tym kontekście – jednocześnie uznawać za istotny czynnik uzyskania przez organizację przewagi konkurencyjnej (Balcerek-Wieszala & Hawrysz, 2012). Badania wskazują, że organizacje odnotowujące najwyższe wskaźniki odnoszące się do zaangażowania, jednocześnie uzyskują najlepsze wyniki działalności (v. Adamska-Chudzińska, 2015; Juchnowicz, 2012; Salanova et al., 2005). Co więcej, zaangażowanie nie jest korzystne wyłącznie z perspektywy organizacji. Okazuje się, że zaangażowani pracownicy mają lepsze samopoczucie, wyżej oceniają swoją jakość życia, są bardziej zmotywowani i generalnie deklarują wyższy poziom satysfakcji (Hakanen & Schaufeli, 2012; Peterson et al., 2008; Szabowska-Walaszczyk, 2010). Obok potencjalnych

korzyści ekonomicznych, jest to zapewne powód, dla którego różnego rodzaju organizacje wprowadzają rozwiązania, których zadaniem jest zwiększanie poziomu zaangażowania (Bailey et al., 2017; Kotzé & Nel, 2020; Othman & Nasurdin, 2013; Perera et al., 2018; Q. Wang et al., 2023). Wszelkie działania odnoszące się do zaangażowania – a podejmowane zarówno przez teoretyków, jak i praktyków, aby były skuteczne, wymagają uprzednio zdefiniowania pojęcia.

Każdy intuicyjnie rozumie, czym jest zaangażowanie w środowisku pracy, przy czym każdy rozumie je w nieco inny sposób, a zatem jego jednoznaczne zdefiniowanie przysparza pewnych trudności. Brak wnikliwej analizy czy rzetelnego zdefiniowania pojęcia przed przystąpieniem do rozważań może przykładowo doprowadzić do fałszywego rozumienia terminu, czego przykładem jest rozpatrywanie w ogromnej większości literatury przedmiotu wyłącznie pozytywnego znaczenia zaangażowania (Macey & Schneider, 2008). Tymczasem w rzeczywistości stały stan bardzo wysokiego poziomu zaangażowania może skutkować wyczerpaniem i utratą kreatywności (Albrecht, 2010). Samo zaangażowanie jest określane jako przeciwieństwo wypalenia zawodowego (Schaufeli & Bakker, 2004). Niektórzy badacze umiejscawiają te pojęcia na przeciwległych krańcach jednego kontinuum (Kmiotek, 2013; Maslach & Leiter, 1997; Schaufeli et al., 2002).

Istota zaangażowana w środowisku pracy jest ujmowana najczęściej na trzy różne sposoby: jako postawa pracownika, jako jego specyficzne zachowanie lub jako transakcja zawierana i realizowana przez pracownika i organizację (Bailey et al., 2017; Hoole & Bonnema, 2015; Macey et al., 2009; Shuck & Wollard, 2010). Zaangażowanie rozumiane jako specyficzne zachowanie oznacza „zachowanie ukierunkowane na cel, które podlega kontroli wolicjonalnej, nie wynika z sankcji i ma uświadomioną lub nieuświadomioną wartość instrumentalną dla działającego podmiotu" (Kanafa-Chmielewska, 2016, s. 311). Ujęcie transakcyjne zakłada natomiast, że zaangażowanie to „pogłębianie i poszerzanie istniejących relacji wymiany (przedsiębiorstwa – dop. ZH)" (Anderson et al., 1994 cit. per Czakon, 2005, s. 11). Najczęściej wykorzystywane w literaturze przedmiotu jest ujęcie zaangażowania jako postawy pracownika (Juchnowicz, 2012; Meyer & Herscovitch, 2001; Pfeffer & Lawler, 1980; Schmidt, 2007; Zigarmi et al., 2009). Zaangażowanie w środowisku pracy jako postawa wobec pracy to skłonność pracownika do reagowania na zadania i skutki jego pracy w określony sposób, przy czym by mówić o postawie, konieczne jest, by przedmiot postawy (w tym wypadku praca lub organizacja) miał dla pracownika subiektywne znaczenie (dodatnie lub ujemne) (Nowak, 1973). Taka perspektywa wydaje się pozwalać na analizowanie zaangażowania kompleksowo, z uwzględnieniem zachowania, emocji i gry interesów

(Juchnowicz, 2012). W związku z powyższym podejście to zostało wybrane również w niniejszej pracy.

Ujmując zaangażowanie w środowisku pracy jako określoną postawę, można wskazać trzy czynniki zaangażowania: kognitywny (myślenie), afektywny (odczuwanie) i behawioralny (działanie) (Cook, 2008; Shuck & Wollard, 2010). Definiuje to niejako warunki istnienia zaangażowania. Element kognitywny, odnosząc się do świadomości pracownika na temat jego roli w pracy, wymaga posiadania przez niego określonej wiedzy lub dostępu do informacji. Aspekt emocjonalny obejmuje tworzenie powiązań i relacji ze współpracownikami oraz z samą organizacją, co wymaga empatii i troski. Czynnik behawioralny natomiast jako odnoszący się do zachowań (na przykład sposobu wypowiadania się o pracy) może zachodzić wyłącznie w przypadku skłonności do określonego postępowania (Anderson et al., 2014; Bakker, 2011; Christian et al., 2011; Dalal et al., 2008; Kwon & Kim, 2020).

Na tej podstawie powstał szereg definicji zaangażowania, a jedną z pierwszych zaproponował Kahn (1990), który twierdził, że ludzie zaangażowani działają i wyrażają siebie fizycznie, poznawczo i emocjonalnie podczas realizacji ról organizacyjnych. Wskazywał on, że bycie zaangażowanym oznacza bycie w pełni psychicznie obecnym podczas wykonywanych zajęć (Kahn, 1990). Wybrane definicje różnych badaczy zostały przedstawione w tab. 6.

Tabela 6. Wybrane definicje zaangażowania w środowisku pracy

AUTORZY	***DEFINICJA***
Kahn (1990)	stan, który umożliwia pracownikom wyrażanie siebie podczas wykonywanej pracy w aspekcie fizycznym, emocjonalnym i poznawczym
Roberts, Davenport (2002)	entuzjazm, przywiązanie, zaangażowanie rąk, serca i umysłu pracownika do wykonywanej pracy
Schaufeli et al. (2002)	pozytywny, dający poczucie spełniania, związany z pracą stan umysłu, opisywany w trzech wymiarach: wigor, poświęcenie i oddanie
Herter et al. (2002)	satysfakcja i entuzjazm w stosunku do pracy
Armstrong (2009)	szczere zaabsorbowanie i zainteresowanie swoją pracą, które prowadzi do podejmowania przez pracowników dobrowolnych wysiłków wykraczających poza wymagania formalne
Kmiotek (2013)	kategoria przeciwstawna wypaleniu zawodowemu, oznacza odczuwany przez pracowników pozytywny, uporczywy, afektywno-motywacyjny stan spełnienia, który charakteryzuje się wysokim stanem pobudzenia i zadowolenia
Truss (2006)	mocny związek z pracą, a nawet poświęcenie dla niej, pracownicy są pochłonięci swoimi zajęciami i realizują je z pasją

Źródło: opracowanie własne

W związku z tym, że zaangażowanie jest opisem stanu człowieka, to można na jego podstawie określić kategorie pracowników związane z tym zjawiskiem. W najprostszym ujęciu pracownicy mogą być zaangażowani, niezaangażowani i aktywnie niezaangażowani, gdzie zaangażowane osoby często przekraczają stawiane im wymagania i oczekiwania, a aktywnie niezaangażowane ich nie spełniają lub świadomie szkodzą organizacji, w której pracują (Kontek & Kontek, 2015). W bardziej szczegółowym podejściu brane są pod uwagę różne formy lub rodzaje zaangażowania, ale podobnie jak w przypadku przywództwa – ich klasyfikacja nie jest jednorodna. W zależności od przyjętych kryteriów podziału można wyróżnić rozmaite koncepcje zaangażowania. Wychodząc od elementów wspólnych, należy podkreślić, że zaangażowanie nie może być wymuszone. Dodatkowo, aby mówić o zaangażowaniu z perspektywy środowiska pracy, konieczne jest ukierunkowanie pracowników na realizację celów organizacji (Bugdol, 2006).

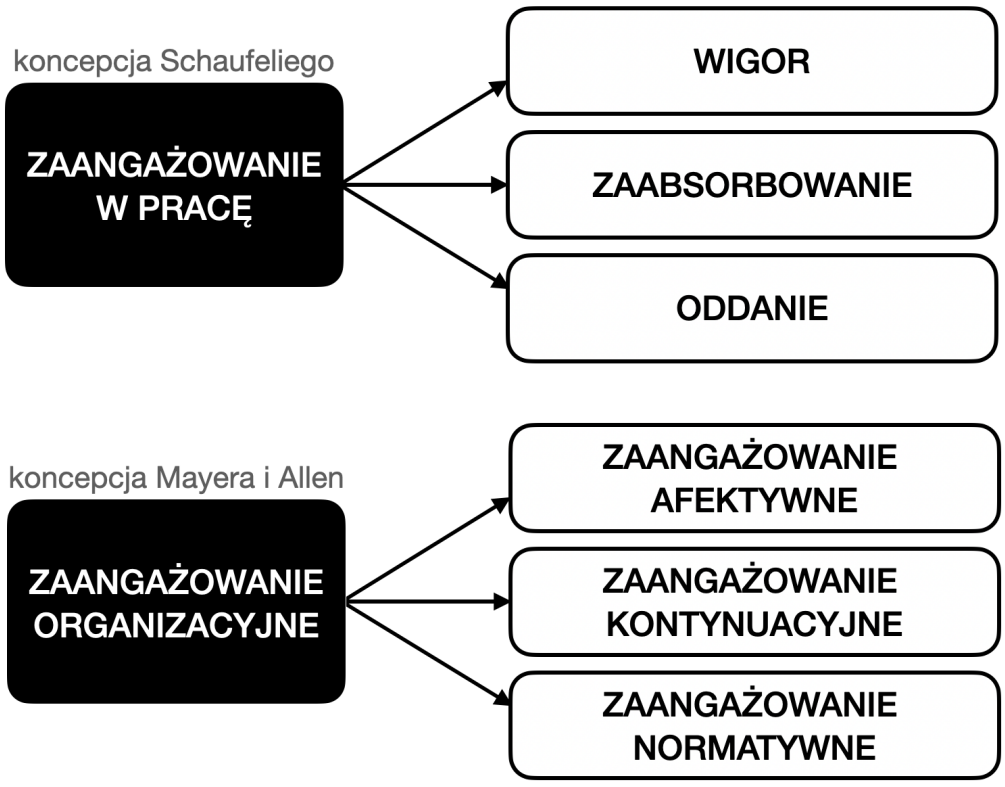
W powyższym kontekście z jednej strony kryteria podziału zaangażowania mogą być analizowane z punktu widzenia przedmiotu postawy (Bakker, 2011; Mills et al., 2012). Jest to swego rodzaju analiza rodzajów zaangażowania z perspektywy zewnętrznej. Zaangażowanie może być rozumiane jako zaangażowanie organizacyjne – określa wtedy poziom poczucia utożsamiania się pracowników z celami organizacji, przywiązania do niej. Pracownicy zaangażowani organizacyjnie odczuwają silny związek ze swoją organizacją i identyfikują się z jej misją i zadaniami (Allen & Meyer, 1990; Armstrong, 2015; Armstrong & Taylor, 2016; Boshoff & Mels, 2000; Building et al., 2007; Warwas & Rogozińska-Pawełczyk, 2016). Z kolei zaangażowanie w pracę odnosi się do sytuacji, w której pracownicy są zainteresowani swoją codzienną pracą, mają wobec niej pozytywne odczucia. Są zmotywowani do realizowania powierzonych zadań i osiągania wysokiej wydajności oraz przejawiają zachowania dobrowolne (Armstrong, 2015; Armstrong & Taylor, 2016; Boshoff & Mels, 2000; Schaufeli, 2013). Są to najczęściej rozpatrywane przedmioty postawy, które uwzględniają, że zaangażowanie można rozpatrywać z punktu widzenia realizowanej pracy oraz z punktu widzenia organizacji (Biesok & Wyród-Wróbel, 2011). Szeroko stosowane jest podejście do zaangażowania oznaczającego zarówno zaangażowanie w pracę, jak i zaangażowanie organizacyjne (Saks, 2006; Sparrow & Balain, 2010).

Innymi, rzadziej spotykanymi rodzajami zaangażowania, są: zaangażowanie profesji (w zawód) – odnoszące się do celów rozwoju indywidualnego; zaangażowanie nadzoru – gdy przedmiotem postawy są przełożeni; oraz zaangażowanie w zespół – utożsamianie się ze współpracownikami (Armstrong & Baron, 2005; Boshoff & Mels, 2000; Juchnowicz, 2012).

Jednocześnie istnieją klasyfikacje opisujące różne formy zaangażowania, które pozwalają na analizę zjawiska z perspektywy pracownika i jego doświadczeń, którą można nazwać wewnętrzną. Przykładem jest koncepcja autorstwa Schaufeliego (2002), która wyróżnia wymiary zaangażowania związane z doświadczeniami i odczuciami pracownika. Pierwszym z nich jest uczucie wigoru – rozumiane jako wysoki poziom energii i wytrzymałości psychicznej. Dodatkowo wigor wzmacnia odporność na różnorodne dystraktory i chęć wykonywania pracy, również w obliczu przeciwności lub trudności. Kolejnym wymiarem jest oddanie, które oznacza entuzjastyczne wykonywanie pracy, przekonanie o jej znaczeniu oraz poczucie dumy wynikające z możliwości jej wykonywania doświadczane przez pracownika podczas jej realizowania. Ostatni z wymiarów to zaabsorbowanie, które opisywane jest jako uczucie pełnej koncentracji oraz pogrążenia w swojej pracy, które prowadzi na przykład do poczucia nienaturalnie szybkiego upływu czasu (Baka & Cieślak, 2010; Langelaan et al., 2006; Schaufeli, 2013). Koncepcja ta jest szczególnie interesująca ze względu na szeroki kontekst teoretyczny. Przedstawia zaangażowanie jako wypadkową zasobów i oczekiwań, jakich doświadcza pracownik. Uwzględnia również aspekty fizyczne, społeczne i organizacyjne pracy, które wymagają długotrwałego wysiłku – zarówno fizycznego, jak i psychologicznego (Chirkowska-Smolak, 2012; Demerouti et al., 2001; Kanungo, 1982; Schulz & Schulz, 2002; Szabowska-Walaszczyk, 2010).

Inny model uwzględniający perspektywę wewnętrzną to model zaangażowania Meyera i Allen (1990), w którym wykorzystane zostały dwa podejścia do zaangażowania: Portera (1974) i Beckera (1960). Z jednej strony zachowano podejście do zaangażowania jako postawy, z drugiej strony uwzględniono tendencję do pozostania w organizacji ze względu na potencjalne koszty jej opuszczenia. Ostateczna koncepcja zaangażowania uwzględnia trzy jego wymiary: afektywny, kontynuacyjny i normatywny. Komponent afektywny odnosi się do przywiązania emocjonalnego, jakie pracownik odczuwa względem organizacji. Określa poziom identyfikowania się z nią przez pracowników. Chęć pozostania w organizacji w przypadku takiego zaangażowania wynika z tego, że pracownik właśnie tego chce. Wymiar kontynuacyjny w omawianym modelu uwzględnia skłaniającą do pozostania w organizacji świadomość kosztów, z którymi wiąże się jej opuszczenie. Osoby kierowane zaangażowaniem kontynuacyjnym pozostają w organizacji, ponieważ uważają, że muszą. Komponent normatywny to z kolei poczucie moralnego obowiązku związanego z organizacją. Jest to zaangażowanie, które sprawia, że pracownicy są przekonani, iż powinni zostać w organizacji (Allen & Meyer, 1990; Bańka & Hauziński, 2014; Chirkowska-Smolak, 2012; Rusbult & Farrell, 1983; Schulz & Schulz, 2002).

Warto zauważyć, że dwie opisane z perspektywy wewnętrznej koncepcje odnoszą się do różnych perspektyw zewnętrznych. Koncepcja Schaufeliego (2002) odnosi się do zaangażowania w pracę, a koncepcja Mayera i Allen (1990) dotyczy zaangażowania organizacyjnego. Modele te są wykorzystywane na potrzeby wielu badań w obszarze nauk o zarządzaniu i jakości, psychologii i medycynie na całym świecie (Łaguna et al., 2015). Zainteresowanie to ma swoje odzwierciedlenie w badaniach polskich. Niestety, w polskiej literaturze przedmiotu panuje duży chaos terminologiczny – zarówno jeśli chodzi o nazwy tych koncepcji, jak i opisywanych przez nie wymiarów. Przyjęte w niniejszej pracy nazewnictwo zostało przedstawione na rys. 13. Jest to propozycja będąca wynikiem analizy polskiej literatury przedmiotu (v. Baka & Cieślak, 2010; Bańka & Hauziński, 2014; Chirkowska-Smolak, 2012; Derbis & Baka, 2011; Łaguna et al., 2015; Rusbult & Farrell, 1983; Schulz & Schulz, 2002; Szabowska-Walaszczyk et al., 2011).



Rysunek 13. Przyjęta terminologia polska w dwóch najpopularniejszych koncepcjach zaangażowania

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Allen & Meyer, 1990; Schaufeli, 2013)

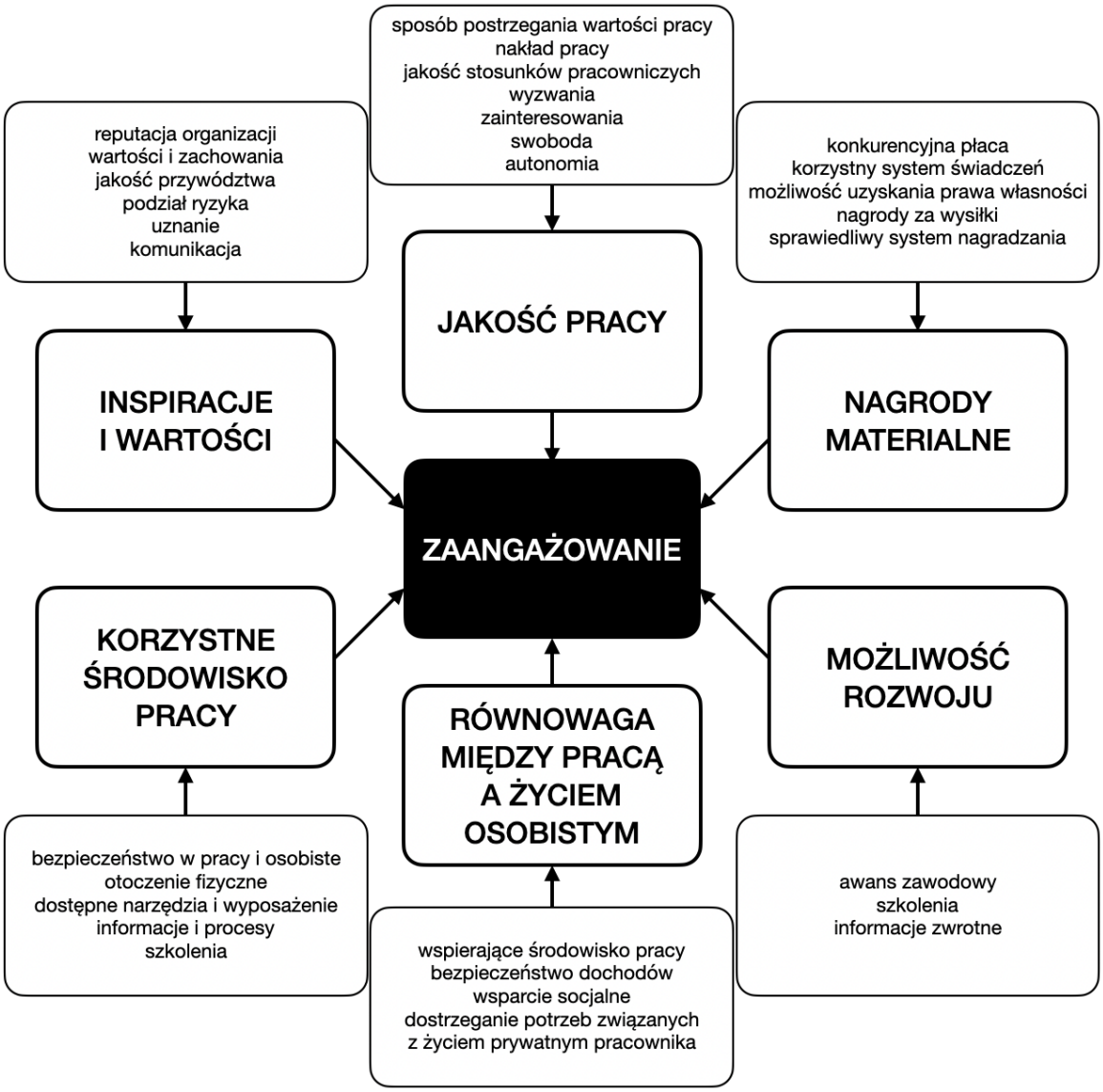
Podsumowując, zaangażowanie w środowisku pracy zyskało na znaczeniu zarówno w teorii, jak i praktyce zarządzania wraz z rozwojem badań nad kapitałem ludzkim. Mimo wykazanego pozytywnego wpływu na osiąganie celów organizacji i wskazywania zaangażowania jako czynnika przewagi konkurencyjnej nadal występują trudności związane z precyzyjnym zdefiniowaniem pojęcia czy ostatecznym wyodrębnieniem go w stosunku do innych określeń jak motywacja lub satysfakcja z pracy. Mimo braku konsensusu w kwestii precyzyjnej definicji, istnieją elementy wspólne dla wszystkich ujęć zaangażowania.

3.3. Czynniki wpływające na poziom zaangażowania w środowisku pracy

Czynniki determinujące zaangażowanie w środowisku pracy oraz wpływające na jego poziom są przedstawiane w różny sposób w zależności od sposobu definiowania samego pojęcia. Aby je analizować uwzględniając perspektywę organizacji, badacze przyjmują wskazane przez Kohana i Dyera (1993) trzy poziomy: strategiczny, funkcjonalny i miejsca pracy. Pierwszy poziom związany jest z wartościami organizacji i jej strategią. Drugi – odnosi się do realizowanej w organizacji polityki zarządzania zasobami ludzkimi. Trzeci – dotyczy stosunków i relacji ze współpracownikami. Czynniki mające wpływ na poziom zaangażowania pracowników występują na wszystkich wskazanych poziomach w organizacji, a dodatkowo mogą występować poza nią (Armstrong, 2015). Jednocześnie w przypadku potrzeby klasyfikacji z perspektywy pracowników wyróżnia się czynniki wewnętrzne, związane z: motywacją wewnętrzną, doświadczeniem, poziomem umiejętności i innymi aspektami tkwiącymi w pracowniku (Bugdol, 2006; Jeung, 2011; Roy et al., 2022; Shepherd & Mathews, 2000).

W literaturze zaangażowanie w środowisku pracy (zaangażowanie w pracę oraz zaangażowanie w prace) łączone jest z pozostałymi postawami związanymi z pracą, takimi jak motywacja do pracy bądź satysfakcja z pracy (Costanza et al., 2012). Nie ma jednak jednoznaczności między autorami dot. tego jaki jest typowy mechanizm wpływu poszczególnych postaw związanych z pracą na siebie nawzajem, w istniejących bowiem w literaturze modelach zweryfikowane różne kierunki zależności między nimi (v. Yandi & Hawidz 2022; Manalo et al., 2020). Należy jednak podkreślić, że w jednym z tych nurtów motywacja do pracy oraz satysfakcja z pracy traktowane są jako czynniki wpływające na zaangażowanie w środowisku pracy (Manalo et al., 2020). Z punktu widzenia celu dysertacji, nurt ten wydaje się najistotniejszy.

Istnieją także modele opisujące inne determinanty zaangażowania, jednym z bardziej rozbudowanych jest model grupy Haya (Armstrong, 2015). Wskazuje on sześć kategorii, w których podane są czynniki wpływające na poziom zaangażowania: inspiracje i wartości, jakość pracy, korzystne środowisko pracy, nagrody materialne, równowaga między pracą a życiem osobistym i możliwość rozwoju. Szczegółowy opis elementów poszczególnych kategorii przedstawione są na rys. 14.



Rysunek 14. Determinanty zaangażowania według modelu grupy Haya

Źródło: (Gajdzik, 2012)

Nieco inny podział czynników wpływających na zaangażowanie przedstawił Croston (2008), który wymienił ich dziesięć: zachowania przywódcze kadry zarządzającej, bezpośrednie relacje z kierownictwem, interesująca praca stawiająca wyzwania, perspektywy potencjalnego rozwoju, partycypacja w podejmowaniu decyzji, autonomia i samodzielność

w działaniu, zespołowa kultura organizacyjna, skuteczna komunikacja wewnętrzna, zadowalające warunki pracy, wspierające pracowników struktury i systemy.

W obu zestawieniach czynników znajduje się odniesienie wprost do przywództwa. Wpływ przywództwa na zaangażowanie jest również szeroko opisywany w literaturze przedmiotu, a ono samo jest często określane jako kluczowy czynnik wpływający na zaangażowanie (Alok & Israel, 2012; Nasomboon, 2014; Popli & Rizvi, 2016; Rabiul & Yean, 2021; Saks, 2006). Co więcej, w zależności od przyjętej definicji przywództwa, niektóre czynniki wymienione w modelu grupy Haya indywidualnie mogą zostać uznane za element procesu przywództwa zachodzącego w organizacji. W tym miejscu warto szczególną uwagę zwrócić na determinantę odnoszącą się do jakości pracy. Aby można było mówić o pracy interesującej i stawiającej przed pracownikiem wyzwania, spełnione musi być – zgodnie z modelem *Job Diagnostic Survey* (JDS) – pięć podstawowych cech pracy: zróżnicowanie kompetencji, tożsamość zadań, istotność zadań, autonomia i odpowiedni do okoliczności poziom informacji zwrotnej od przełożonych (Hackman & Oldham, 1975). Zaangażowanie kształtują budowane przez wymienione czynniki stany psychologiczne: poczucie sensowności, poczucie odpowiedzialności i wiedza o rezultatach (Griffin et al., 1981; Hackman & Oldham, 1975; Hauk, 2015).

Nie bez znaczenia dla zaangażowania pracowników pozostają praktyki zarządzania zasobami ludzkimi, których celem jest wywoływanie behawioralnych rezultatów, takich jak zaangażowane, zorientowane na współpracę postawy i zachowania pracowników (Den Hartog & Verburg, 2004; Verburg et al., 2007). Związki między praktykami zarządzania zasobami ludzkimi a zaangażowaniem przedstawia między innymi model Albrechta (2015), który uwzględnia dodatkowo przewagę konkurencyjną organizacji. Wskazano w nim selekcję, socjalizację, zarządzanie wydajnością oraz szkolenia i rozwój jako cztery praktyki wpływające istotnie na percepcję klimatu organizacyjnego. To istotne, gdyż zgodnie z literaturą oddziałuje ona na trzy czynniki psychologiczne, które wpływają na zaangażowanie: poczucie bezpieczeństwa, sensu i bycia potrzebnym (Kahn, 1990). Mone i London (2010), wybierając praktyki zarządzania zasobami ludzkimi mające największy wpływ na zaangażowanie, wskazali zarządzanie rozwojem pracowników, przeprowadzanie oceny pracowniczej, tworzenie klimatu zaufania, ustalanie poziomu wydajności i celów rozwojowych, dostarczanie na bieżąco informacji zwrotnej. Warto zwrócić uwagę, że filozofia zarządzania zasobami ludzkimi współcześnie akcentuje wpływ zmian na zarządzanie, podkreśla rolę twórczości w zarządzaniu i mówi o systemowym samodoskonaleniu w zarządzaniu (Drucker, 2009; Senge, 2006). W konsekwencji coraz większe znaczenie z perspektywy zarządzania zasobami

ludzkimi ma zjawisko przywództwa, które można nazwać elementem strategii zarządzania zasobami ludzkimi (Kalshoven & Boon, 2012; Meuser et al., 2016; Ślósarz, 2011). Choć badania dotyczące przywództwa i zarządzania zasobami ludzkimi to dwie niezależne, dobrze rozwinięte gałęzie nauk o zarządzaniu i jakości, wydaje się, że tematyka zaangażowania pracowników jest miejscem styku dla tych obszarów. Potwierdza to analiza literatury przedmiotu – choć nie jest to popularny kierunek rozważań, to niektórzy autorzy wskazują go współcześnie jako potencjalnie interesujący i aktualny (v. Boudreau & Lawler, 2014; Fischer et al., 2017; Leroy et al., 2018; Pak et al., 2019).

Tak szczegółowe podejście nie jest jednak konieczne – jak się wydaje – z perspektywy niniejszej pracy. Istotą przeprowadzonych badań ma być bowiem nie tyle wpływ na potencjalne wymiary zaangażowania, a weryfikacja (również za pomocą oddziaływania na zaangażowanie), czy proponowana koncepcja przywództwa jest odpowiednia dla uczelni. W związku z powyższym istotne jest, czy przywództwo akademickie wpływa na zaangażowanie organizacyjne oraz pracę w ogóle, bez rozróżniania ich komponentów. Podejście takie może być natomiast interesującym kierunkiem dalszych badań.

Podsumowując, istnieje wiele klasyfikacji czynników, które wpływają na zaangażowanie w środowisku pracy jednak w sposób najbardziej systemowy literatura wskazuje na postawy związane z pracą (takie jak motywacja do pracy czy satysfakcja z pracy). Z perspektywy niniejszego opracowania ważna jest możliwość teoretycznego przyjęcia, że wśród czynników budujących zaangażowanie w środowisku pracy, a zatem zaangażowaniu organizacyjnym i w pracę znajduje się również przywództwo.

3.4. Wpływ zaangażowania w środowisku pracy na pracownika i organizację

Jak już wskazywano, zarówno wysoki poziom zaangażowania organizacyjnego, jak i zaangażowania w pracę wśród pracowników przynosi wymierne korzyści dla nich samych, ale również – co szczególnie istotne z punktu widzenia nauk o zarządzaniu i jakości – dla organizacji jako całości (Salanova et al., 2005; Schaufeli, 2013). Badania jednoznacznie pokazują, że działania zaangażowanych różnorako pracowników prowadzą do konkretnych rezultatów biznesowych, między innymi przez pełniejsze wykorzystanie posiadanego przez nich potencjału (Szabowska-Walaszczyk, 2010).

W ujęciu teoretycznym w zasadzie nie ma wątpliwości, że poziom zaangażowania w pracę i zaangażowania organizacyjnego pozytywnie oddziałuje na organizację, przy czym

jednymi z najczęściej stosowanych w literaturze przedmiotu miernikami wpływu jest wydajność pracy pracowników i powiązana z nią efektywność organizacji (Bieńkowska et al., 2022; Bieńkowska & Tworek, 2020; Bin & Shmailan, 2015; Carmeli & Freund, 2003; Hendri et al., 2019; Loan, 2020; Meyer et al., 1989; B. L. Rich et al., 2010; T. A. Wright, 1997).

W szeroko cytowanym opracowaniu Murphy i Kroeker (1988) przyjmują definicję wydajności pracy pracowników będącej konstruktem składającym się z determinowanych przez cele organizacji wymiarów. Podkreśla to charakter pojęcia, które jako koncepcja może mieć różne kształty w poszczególnych środowiskach pracy. Poziom wydajności opisuje zarówno wysiłki pracownika, jak i również konsekwencje jego działań (Brumback, 1988). Motowidlo (2003) definiuje wydajność pracy jako oczekiwaną wartość dla organizacji, która wynika z wyodrębnionych zachowań mających miejsce w określonym czasie. Cambell (1990) zachowania te wiąże jednoznacznie z celami organizacji. Kotarbiński i Zieleniewski (1960, s. 88) pisali, że „pracować bardziej wydajnie, to – w tym samym czasie, takim samym wysiłkiem, tej samej liczby pracujących – wytwarzać więcej dóbr (i świadczyć więcej usług) w tym samym stopniu przydatnych do zamierzonych celów". Wydajność pracy jest silnie skorelowana pozytywnie z wynikami organizacji (Banton, 2002; Cieślak, 1967; Reio & Kidd, 2006; Schneider et al., 2003; Vroom, 1962). W badaniach wydajność pracy jest szeroko stosowana jako zmienna, która opisuje wpływ pracownika na parametry wynikowe organizacji (Barrick & Mount, 1991; Bieńkowska & Tworek, 2020; Carmeli & Weisberg, 2006; Riggle et al., 2009).

Efektywność organizacji również może odnosić się do różnych kryteriów i wymiarów (Bratnicki & Kulikowska-Pawlak, 2013; Druckman et al., 1997), ale jedną z dość dobrze ugruntowanych metod wydaje się wykorzystanie wymiarów związanej ze strategią organizacji zrównoważonej karty wyników (Bieńkowska et al., 2012; Cholewicka-Goździk, 2002; Hubbard, 2009; Kaplan, 2001; Kral, 2012; Otley, 1999; Ryńca, 2009). Zrównoważona karta wyników pozwala na analizę efektów działalności organizacji w ramach czterech perspektyw: finansów, klienta, procesów wewnętrznych oraz innowacji i uczenia się (Kaplan & David, 1992). Efektywność organizacji będzie opisywała więc jej osiągnięcia w zakresie tych obszarów, według przyjętych w organizacji celów i określonych mierników.

Zaangażowana w pracę osoba pracuje intensywniej i więcej niż inni, osiągając lepsze efekty (Krzyżak & Motyka, 2015). Istnieje szereg badań potwierdzających, że pracownicy zaangażowani w pracę osiągają większą wydajność pracy niż inni (Bailey et al., 2017; Bin & Shmailan, 2015; B. L. Rich et al., 2010; Truss et al., 2013; Wang & Chen, 2020). Wzrost wydajności pracy może przekładać się wprost na wzrost przychodów organizacji (Wojtkowiak,

2016). W związku z tym, w przypadku przyjęcia przychodowych kryteriów pomiaru efektywności, wydajność pracy może wpływać na efektywność organizacji. Wynik finansowy – powszechnie uznawany jako jeden z najważniejszych parametrów organizacji – wydaje się być naturalnym elementem pomiaru jej efektywności w przypadku uwzględniania wyników finansowych. Badania organizacji Towers Perrin-ISR wykazały, że w przedsiębiorstwach, w których pracownicy byli wysoce zaangażowani w pracę, wzrost dochodów netto wzrósł o 13,2%, gdy w tym samym czasie w przedsiębiorstwach, w których zaangażowanie było niskie, odnotowano jego spadek o 3,8% (Towers Perrin-ISR, 2006). Porównując szybkość wzrostu cen akcji przedsiębiorstw w ramach poszczególnych branż, okazuje się, że te, których pracownicy są zaangażowani w pracę, szybciej zyskują na wartości od innych (Daneshgari & Moore, 2016; Kruse, 2012). Jest to tylko jeden z wielu przykładów badań, które dowodzą, że zasadniczo lepsze wyniki finansowe osiągają organizacje, których pracownicy charakteryzują się wysokim poziomem zaangażowania w pracę. Zostało to potwierdzone w różnych branżach (Arthur, 1994; Flammer & Bansal, 2017; Gupta & Sharma, 2016b; Macey et al., 2009). Analogicznie – w organizacjach, dla których wyniki finansowe nie są priorytetem, sukcesy nie będą przekładały się na osiągany zysk, a na skuteczność i jakość realizowanych celów oraz zadań dla nich specyficznych, czyli na podnoszenie wydajności pracy. Opis efektów związanych z obsługą szeroko rozumianych klientów czy analiza procesów wewnętrznych mogą być elementem pomiaru efektywności organizacji. Badania wskazują, że pozytywne wyniki w tym zakresie są funkcją poziomu zaangażowania (Harter et al., 2002, 2003; Saks, 2006; Schaufeli & Bakker, 2004; Sonnentag, 2003; Wefald & Downey, 2009). Innym pożądanym efektem z punktu widzenia analiz finansowych organizacji jest obniżanie ponoszonych kosztów, które mogą być uwzględnione jako element wymiaru finansowego efektywności organizacji. Pracownicy zaangażowani w pracę kilkukrotnie rzadziej ulegają wypadkom, co znacząco obniża koszty ponoszone przez pracodawcę (Towers Perrin-ISR, 2006). Co więcej, okazuje się, że w organizacjach, w których pracownicy są przeciętnie zaangażowani w pracę, około 30 –50% wynagrodzeń nie ma pokrycia w efektach (Ayers, 2009).

Inny wskaźnik uwzględniany zarówno w analizie wydajności pracy, jak i efektywności organizacji to intencja zmiany pracy (Berry & Morris, 2008; Harter et al., 2002; Wagner & Harter, 2006). Jest to jeden z najskuteczniejszych predyktorów odejścia pracownika z organizacji (Campion, 1991; Parasuraman, 1982; Vandenberg, 1992). Wzrost intencji zmiany pracy wpływa negatywnie na wydajność prac (Dordunu et al., 2020; Rahim & Cosby, 2016). Ludzie nie zawsze opuszczają pracę z powodów związanych z samą organizacją. Niemniej

fluktuacje pracowników osiągających dobre wyniki mają na tyle negatywny wpływ na organizację, że zjawisko jest przedmiotem zainteresowania teoretyków i praktyków zarządzania (v. Ravi et al., 2020; Staw, 1980). Problem rotacji pracowników przede wszystkim podnosi wysokość ponoszonych przez organizację kosztów (Fitz-Enz J., 2001; Leśniak et al., 2022; Pietrzyk, 2016; Sorensen & Ladd, 2020). Dzielą się one na bezpośrednie (związane z procesem pozyskania nowego pracownika – obejmujące rekrutację, proces onboardingu i integrację z zespołem) oraz pośrednie (związane głównie z okresem wypowiedzenia: realizacja zadań przez innych pracowników, opóźnienia, spadek jakości) (Tziner & Birati, 1996). Nie bez znaczenia jest wpływ rotacji pracowników na ludzi pozostających w organizacji. Badania wskazują, że rezygnacja z pracy jednej osoby może nie tylko negatywnie wpłynąć na innych, ale w skrajnych przypadkach spowodować również ich odejście (v. Kidwell & Bennett, 1993; Sheridan, 1992). Przegląd literatury pozwala stwierdzić, że istnieje związek między zaangażowaniem a intencją zmiany pracy (Abraham, 2010; Chong et al., 2022; Lee, 1992). Badacze wprost wskazują, że zależność ta jest odwrotnie proporcjonalna, a wraz ze wzrostem zaangażowania zmniejsza się poziom intencji zmiany pracy (Allen & Meyer, 1990; Decotiis & Summers, 1987; Rhoades et al., 2001). Harter (2002) wskazuje, że wraz ze wzrostem poziomu zaangażowania pracowników spada prawdopodobieństwo ich rezygnacji z pracy. Badania dowodzą również, że większość wysoce zaangażowanych pracowników nie ma w ogóle intencji zmiany pracy, w porównaniu do grupy osób nisko zaangażowanych (Towers Perrin-ISR, 2006).

Wpływ zaangażowania organizacyjnego na wydajność pracy – dużo częściej niż w przypadku zaangażowania w pracę – jest analizowany z uwzględnieniem trójczynnikowego charakteru zjawiska (Meyer et al., 1989; Yu et al., 2016). Ponadto, ze względu na osiągane w badaniach wyniki, naukowcy weryfikują również wpływ wyodrębnionych wymiarów zaangażowania organizacyjnego na wydajność (Somers & Birnbaum, 1998). Niemniej bezpośredni pozytywny wpływ zaangażowania organizacyjnego jako całego konstruktu został wykazany między innymi w przypadku skuteczności sprzedaży (Chen et al., 2002; Dubinsky & Skinner, 2002; Jaramillo et al., 2005; Schrock et al., 2016), która jest uwzględniana w niektórych środowiskach pracy podczas mierzenia wydajności pracy (Johlke, 2006). Wyższy poziom zaangażowania organizacyjnego oznacza wyższe poczucie identyfikowania się z wartościami i celami organizacji, co wpływa na jakość realizacji powierzonych zadań, uwzględnianej w mierzeniu wydajności pracy (Eleswed & Mohammed, 2013). Już we wczesnych badaniach nad zaangażowaniem organizacyjnym potwierdzono jego wpływ na spadek liczby nieobecności pracowników, co bezpośrednio przekłada się na wydajność pracy

(Steers, 1977). Bezpośredni związek zaangażowania organizacyjnego na wydajność pracy jest wykazany w licznych pracach naukowych (Hendri et al., 2019; Loan, 2020; Meyer et al., 1989; Rafiei et al., 2014; Rich et al., 2010; Wang & Chen, 2020; Wright, 1997; Wright & Bonett, 2002). Warto w tym miejscu zaznaczyć, że badacze wskazują na rolę mediacyjną lub moderacyjną zaangażowania organizacyjnego w przypadku oddziaływania różnych zjawisk na wydajność pracy (Asif et al., 2019; S. B. Choi et al., 2015; R. C. King & Sethi, 1997; Reilly, 1994; K. H. Schmidt, 2007; Setiawati & Ariavani, 2020; Sungu et al., 2019).

Podobnie jak w przypadku zaangażowania w pracę, wykazano wpływ zaangażowania organizacyjnego oraz poszczególnych jego wymiarów na wskaźniki finansowe ujmowane w określaniu efektywności organizacji: efektywność finansową (Desky et al., 2020) czy wynik finansowy (Rucci et al., 1998). Innymi czynnikami związanymi z efektywnością organizacji, na które ma wpływ zaangażowanie organizacyjne są: jakość obsługi klienta (Mowday et al., 1974) czy intencja zmiany pracy (De Gieter et al., 2011; Reichers, 1985). W przypadku intencji badania pokazują, że wpływ zaangażowania organizacyjnego jest coraz mniejszy, najprawdopodobniej z powodu zachodzących na rynkach pracy oraz świecie zmian (Baruch, 1998a). Literatura potwierdza wpływ zaangażowania organizacyjnego na efektywność organizacji (Dinku, 2018; Đorđević et al., 2020; Mowday, 1998; Riana, 2022; Wright & Kehoe, 2008). Należy dodać, że istnieją przesłanki, by twierdzić, że siła wpływu zaangażowania organizacyjnego na efektywność organizacji zależy od jej typu – wydaje się, że większe korzyści zauważane są w organizacjach świadczących usługi niż w produkcyjnych (Mowday, 1998). Ponadto, podobnie jak w przypadku wydajności pracy, w literaturze wskazywana jest mediacyjna i moderacyjna rola zaangażowania organizacyjnego podczas oddziaływania różnych zjawisk na wyniki organizacji (Ali et al., 2010; Asif et al., 2019; Choi et al., 2015; El-Kassar & Singh, 2019). Z punktu niniejszego opracowania szczególnie interesujące są badania wykazujące wpływ przywództwa na wyniki organizacji przez zaangażowanie organizacyjne (Steyrer et al., 2008).

Wskazane zależności sprawiają, że zaangażowanie organizacyjne jest stosowane w modelach jako zmienna wynikowa, choć nie tak powszechnie, jak w przypadku zaangażowania w pracę (Fu & Deshpande, 2014; Kasogela, 2019).

Podsumowując, wysoki poziom zaangażowania pracowników przynosi wiele korzyści. Badania potwierdzają związek wzrostu zaangażowania z poprawą wydajności pracy pracowników i efektywności organizacji jako całości. Pracownicy zaangażowani są bardziej produktywni, popełniają mniej błędów, osiągają lepsze wyniki i rzadziej ulegają wypadkom. Ponadto, jak wskazuje Juchnowicz (2012) skutki zaangażowania w środowisku pracy są

szczególnie widoczne w przypadku tzw. pracowników wiedzy, czyli jak ustalono wcześniej, również pracowników szkół wyższych. Oznacza to, że czynniki i okoliczności zwiększające poziom zaangażowania pracowników mają pozytywny wpływ na organizację. Szczególnie istotnym efektem różnorakiego zaangażowania w organizacjach wiedzy, jakimi są szkoły wyższe, jest stabilizacja talentów, która wspiera budowanie przewagi konkurencyjnej na unikalnych kompetencjach (Juchnowicz, 2012).

Na wymiary wydajności pracy czy efektywności organizacji wpływ ma oczywiście szereg innych zjawisk niż samo zaangażowanie organizacyjne czy zaangażowanie w pracę. Najczęściej spotykanymi wydają się być motywacja do pracy i satysfakcja z pracy. Istnieją również zjawiska, które wpływają na organizację, a które można wyraźnie wyodrębnić od zaangażowania. Przykładem jest dobrowolny wysiłek podejmowany przez pracowników (Backhaus & Tikoo, 2004; Gatewood et al., 2002; Kunerth & Mosley, 2011). Dobrowolny wysiłek jest definiowany jako różnica pomiędzy rzeczywistym wysiłkiem podejmowanym przez pracownika w związku z celami organizacji a oczekiwanym wobec niego przez pracodawcę minimum, którego osiągnięcie jest konieczne, by uniknąć negatywnych konsekwencji (Lloyd, 2008). Choć trudno obserwować dobrowolny wysiłek pracowników indywidualnie, przedmiotem zainteresowań są czynniki i zjawiska na nie wpływające. Naukowcy zajmują się również analizą jego skutków, czego konsekwencją jest wykazany pozytywny wpływ na organizację (Aldag & Reschke, 1997; Dubinsky & Skinner, 2002; Lloyd, 2008; Palmer & Gignac, 2012). Badania wskazują na istnienie związku dobrowolnego wysiłku i zaangażowania pracowników (Harter et al., 2002; Kahn, 1990; Saks, 2006). Co ciekawe, związek taki może, ale nie musi, występować w przypadku motywacji do pracy. Wśród badaczy panuje zgoda, że bez motywacji wysiłek nie jest podejmowany, ale motywacja nie jest gwarancją jego podjęcia (Dubinsky & Skinner, 2002; Yammarino et al., 2005). Podobna zależność występuje w przypadku satysfakcji z pracy, która okazuje się nie wystarczać, by motywować podejmowanie dobrowolnego wysiłku przez pracowników (Kahn, 1990). Dobrowolny wysiłek w wyniku badań empirycznych okazał się być wynikiem zaangażowania w pracę (Corporate Leadership Council, 2004; Kular et al., 2008; Towers Perrin-ISR, 2006).

3.5. Wpływ przywództwa akademickiego na zaangażowanie w środowisku pracy

Zainteresowanie naukowców i praktyków zjawiskiem zaangażowania w środowisku pracy wynika również z zauważalnej ewolucji relacji między pracodawcą a pracownikiem,

która wypływa między innymi z przemian postaw pracowników (Sierakowska & Woźniakowski, 2005). Dawny model organizacji, w którym pracowitość i podporządkowanie formalnym autorytetom gwarantowały stabilizację warunków pracy i jej pewność, współcześnie jest uznawany za nieskuteczny (Worrall & Cooper, 2001). Jest to zapewne konsekwencja dynamiki zmian w otoczeniu organizacji, która doprowadziła do praktycznie ciągłej restrukturyzacji zachodzącej w organizacjach różnego typu. Kierunki zmian w postrzeganiu kariery zostały określone między innymi przez Sullivan i Emersona (2000), którzy wskazują indywidualną, przedsiębiorczą niezależność pracowników jako ich źródło. Przede wszystkim zmienia się podejście do motywacji do pracy (pracownicy są bardziej nastawieni na nagrody wewnętrzne, a nie jak do tej pory – zewnętrzne), rozwoju kariery (pracownicy polegają na sobie, a nie jak do tej pory – na zatrudniającej ich organizacji), zmienia się również pojmowanie szeroko rozumianej lojalności pracowników (Sullivan, 2000). Różnice w organizacyjnym kontrakcie psychologicznym, czyli w relacjach pracodawców i pracowników, w dawnych kulturach organizacyjnych i współcześnie zostały przedstawione w tab. 7.

Tabela 7. Ewolucja relacji między pracownikiem a pracodawcą

STARY KONTRAKT PSYCHOLOGICZNY	***NOWY KONTRAKT PSYCHOLOGICZNY***
• pewność zatrudnienia, • szkolenie umiejętności specyficznych dla firmy, • obniżanie wymagań kwalifikacyjnych, • szanse na awans wewnątrz organizacji, • bezpośredni, bliski nadzór przełożonego, • płace i świadczenia powiązane ze stażem pracy, • układy zbiorowe pracy i arbitraż	• pewność zatrudnialności, • szkolenie umiejętności o szerokim zakresie zastosowania, • zwiększenie wymagań kwalifikacyjnych, • szanse na rozwój w ramach relacji sieciowych, • monitorowanie realizacji zadań, • poziom wynagrodzenia kształtowany przez rynek, • procedury rozpatrywania indywidualnych skarg

Źródło: (Sierakowska & Woźniakowski, 2005)

Jak wskazuje Juchnowicz (2012) zmiany są szczególnie widoczne w przypadku tzw. pracowników wiedzy, czyli jak ustalono wcześniej, również pracowników szkół wyższych. W przypadku pracowników wiedzy sugerowane jest specyficzne podejście kadry zarządzającej (Fryczyńska, 2003; Kowalski, 2011; Morawski, 2003; Woźniak & Kuropatwicki, 2017,

Rakowska & Mendryk, 2017). W celu optymalnego wykorzystania ich potencjału – zarówno uświadomionego, jak i nieuświadomionego – proponowane jest stosowanie zarządzania przez zaangażowanie (Juchnowicz, 2012). Co więcej, zaangażowanie jest wprost wskazywane jako jeden z czynników warunkujących sukces w środowisku akademickim (Serrano et al., 2022).

W związku z powyższym istnieją przesłanki, by przyjąć, że w badaniach poświęconych weryfikacji, czy proponowana koncepcja przywództwa jest odpowiednia dla szkół wyższych, wybór zaangażowania jako zmiennej stanowiącej rezultat oddziaływania przywództwa akademickiego na pracowników szkół wyższych jest zasadny. Pozwoli to w toku badań empirycznych sprawdzić, czy przedstawiona koncepcja jest trafiona i odpowiada na postawione pytania badawcze. W celu weryfikacji przedstawionej koncepcji postawione zostały hipotezy główne H2.1 i H2.2.

H2.1: *Im przywództwo wykazuje większe natężenie cech przywództwa akademickiego, tym wyższe zaangażowanie organizacyjne pracowników szkół wyższych.*

H2.2: *Im przywództwo wykazuje większe natężenie cech przywództwa akademickiego, tym wyższe zaangażowanie w pracę pracowników szkół wyższych.*

Analiza literatury przedmiotu pozwala stwierdzić, że wyodrębnione wcześniej wymiary przywództwa akademickiego odnoszą się do czynników, które są określane jako determinanty zaangażowania. Wraz z nadaniem im właściwego stopnia intensywności, specyficznego dla przywództwa akademickiego, można założyć, że każdy z wymiarów będzie pozytywnie wpływać na poziom zaangażowania pracowników szkół wyższych.

Kohezja akademicka, na co zwracano uwagę wcześniej, odnosi się do emocji pracowników i ich poczucia tożsamości z uczelnią i jej wartościami (Winter & O'Donohue, 2012), a także sposobem ich komunikacji (Melewar et al., 2006) Wymiar ten też obejmuje kwestię współodpowiedzialności – zarówno za realizację celów organizacji, jak i za nią samą (Karwowska, 2020). Wszystkie te aspekty wskazywane są w literaturze traktującej o czynnikach wpływających na zaangażowanie. Armstrong (2015) już w swoim pierwszym modelu wskazał, że inspiracje i wartości są czynnikami wsparcia zaangażowania. W opisanym wcześniej rozbudowanym modelu grupy Haya wymieniona jest poza wartościami również komunikacja (Armstrong, 2015), którą jako istotną wskazują również Kostera i Glinka (2016). Współodpowiedzialność jest natomiast ujęta w dwóch wymiarach modelu podstawowych cech pracy, to jest tożsamości zadań i ich istotności, które określają możliwości osób odpowiedzialnych za zadania oraz stopień, w jakim te zadania przyczyniają się do sukcesu organizacji, wpływając tym samym na poczucie sensowności (Griffin et al., 1981; Hackman & Oldham, 1975). Ponadto w literaturze przedmiotu wskazywany jest wpływ poczucia

utożsamiania się pracowników szkół wyższych z uczelnią na poziom zaangażowania organizacyjnego (Mascarenhas et al., 2020) oraz na wpływ utożsamiania się przez pracowników z wartościami uczelni na poziom zaangażowania w pracę (van Lankveld et al., 2017). Podnoszenie wśród pracowników uczelni świadomości w zakresie podejmowanych działań wpływa na ich zaangażowanie (Wysocka & Leja, 2018). W konsekwencji zaangażowanie organizacyjne pracowników szkół wyższych i ich zaangażowanie w pracę zostały wybrane do weryfikacji kohezji akademickiej jako wymiaru przywództwa akademickiego w toku badań.

W związku z powyższym można sformułować hipotezy szczegółowe H2.1.1 i H2.2.1

H2.1.1: *Im wyższa kohezja akademicka, tym wyższe zaangażowanie organizacyjne pracowników szkół wyższych.*

H2.2.1: *Im wyższa kohezja akademicka, tym wyższe zaangażowanie w pracę pracowników szkół wyższych.*

Drugim wymiarem przywództwa akademickiego jest partycypacyjność akademicka, która zakłada współdziałanie oparte na kooperacji (Karwala, 2007a), odnosi się również do zaspokajania potrzeb szacunku, uznania i samorealizacji (Wiley & Kowske, 2011). Są to determinanty zaangażowania według wspomnianych uprzednio dwóch modeli Armstronga (2015), a uznanie jest dodatkowo wskazywane w modelu zaproponowanym przez Saksa (2006). Partycypacyjność akademicka to również poziom rozliczalności, który wiąże się z szeroko opisywaną w kontekście zaangażowania sprawiedliwością (Abbas & Wu, 2018; Lavelle et al., 2009; Rhoades & Eisenberger, 2002). W tym wypadku szczególnie istotne jest, że wymiar uwzględnia zarówno rozliczalność pracowników, jak i przełożonych – podkreśla to powiązanie z wpływającym na zaangażowanie poczuciem sprawiedliwości, niekoniecznie jedynie z nagrodami – które również stanowią elementy niektórych modeli, na przykład grupy Haya (Armstrong, 2015). W przypadku pracowników wiedzy, do których należą pracownicy szkół wyższych, poczucie sprawiedliwości wpływa na poziom zaangażowania organizacyjnego (Wang et al., 2022). Zaspokojenie potrzeb szacunku, uznania i samorealizacji jest wskazywane jako czynnik zaangażowania w pracę pracowników wiedzy (Kumar & Padhi, 2022). Kształt obowiązków i ról zawodowych w przypadku kadry akademickiej wpływa na poziom zaangażowania (Schmidt, 2017). Transparentność działań, rozliczalność członków organizacji i etyka pracy przyczyniają się do wzrostu zaangażowania w pracę pracowników szkół wyższych (Blanco-González et al., 2021). Wszystko to przemawia za wykorzystaniem zaangażowania pracowników szkół wyższych w procesie weryfikacji partycypacyjności akademickiej jako

wymiaru przywództwa akademickiego. W związku z powyższym sformułowano hipotezy szczegółowe H2.1.2 i H2.2.2.

H2.1.2: *Im wyższa partycypacyjność akademicka, tym wyższe zaangażowanie organizacyjne pracowników szkół wyższych.*

H2.2.2: *Im wyższa partycypacyjność akademicka, tym wyższe zaangażowanie w pracę pracowników szkół wyższych.*

Ustrój akademicki to, jak się wydaje, szczególny wymiar przywództwa akademickiego odnoszący się głównie do cech organizacji. Poziom demokracji w szkole wyższej może być opisany poziomem decentralizacji procesu podejmowania decyzji, który jest uznawana za czynnik wpływający na zaangażowanie organizacyjne (Funminiyi, 2018; Kosowski, 2020). Dodatkowo istnieje pozytywny związek między udziałem pracowników w procesie podejmowania decyzji a wymiarem afektywnym zaangażowania organizacyjnego (Kostera & Glinka, 2016). Ustrój akademicki to również autonomia pracowników (Antonowicz, 2019; Kościelniak & Makowski, 2011), która ma nie tylko wpływać na zaangażowanie bezpośrednio, ale również wzbudzać poczucie odpowiedzialności pracowników (Armstrong, 2015; Hackman & Oldham, 1975; Hauk, 2015). Rozwiązania organizacji związane z nagradzaniem, motywowaniem czy sprawiedliwą dystrybucją przywilejów wiążą się ze wspomnianym wcześniej poczuciem sprawiedliwości (Abbas & Wu, 2018; Lavelle et al., 2009; Rhoades & Eisenberger, 2002; Wiley & Kowske, 2011). Ustrój akademicki odnosi się również do relacji nieformalnych, na które w kontekście zaangażowania zwracali uwagę zarówno Mayer i Allen (1990), jak i Robinson, Perryman i Hayday (2004). Kształt obowiązujących w szkole wyższej zasad w zakresie podejmowania decyzji wpływa na poziom zaangażowania organizacyjnego jej pracowników (Ali et al., 2020). Literatura wskazuje również wpływ relacji nieformalnych na zaangażowanie pracowników uczelni (Karwala, 2007b). W związku z powyższym w celu weryfikacji w toku badań empirycznych ustroju uczelni jako wymiaru przywództwa akademickiego w charakterze wyniku jego oddziaływania wykorzystane zostaną zaangażowanie organizacyjne i zaangażowanie w pracę pracowników szkół wyższych.

W związku z powyższym sformułowano hipotezy szczegółowe H2.1.3 i H2.2.3

H2.1.3: *Im ustrój uczelni wykazuje większe natężenie cech ustroju akademickiego, tym wyższe zaangażowanie organizacyjne pracowników szkół wyższych.*

H2.2.3: *Im ustrój uczelni wykazuje większe natężenie cech ustroju akademickiego, tym wyższe zaangażowanie w pracę pracowników szkół wyższych.*

Kultura akademicka to specyficzna dla szkół wyższych kultura organizacyjna, oparta na inspiracji, wspólnych wartościach, pełniąca funkcję budowy społeczności. W związku

z naciskiem na lojalność i tradycję jako ważne składniki kultury akademickiej (Sułkowski, 2016b) można się spodziewać oddziaływania na zaangażowanie ze względu na występowanie silnej motywacji wewnętrznej, a także dbałości o reputację organizacji (Armstrong & Taylor, 2016). Silna kultura akademicka to również wspierające środowisko pracy, „rodzinne" stosunki oraz kierowanie się potrzebami wyższego rzędu – wszystkie zgodnie z przedstawionymi modelami wpływające na poziom zaangażowania (Armstrong, 2015; Armstrong & Taylor, 2016; Kostera & Glinka, 2016; Robinson et al., 2004, 2007). Zaangażowanie w pracę wśród pracowników uczelni stanowi przejaw kultury akademickiej (Sułkowski, 2014). Jakość relacji pracowników szkół wyższych jest wskazywana jako czynnik determinujący ich zaangażowanie (Stachowska, 2018). Kultura organizacyjna szkoły wyższej ma wpływ na całą wspólnotę uczelni, w tym na poziom zaangażowania pracowników (Augustyniak, 2007). W związku z tym do weryfikacji kultury akademickiej jako wymiaru przywództwa akademickiego w toku badań wybrano zaangażowanie organizacyjne i zaangażowanie w pracę pracowników szkół wyższych. Pozwala to sformułować hipotezy szczegółowe H2.1.4 i H2.2.4.

H2.1.4: *Im silniejsza kultura akademicka, tym wyższe zaangażowanie organizacyjne pracowników szkół wyższych.*

H2.2.4: *Im silniejsza kultura akademicka, tym wyższe zaangażowanie w pracę pracowników szkół wyższych.*

Podsumowując, istnieją przesłanki, by sądzić, że przywództwo w uczelniach mające cechy przywództwa akademickiego będzie miało pozytywny wpływ na poziom zaangażowania (organizacyjnego oraz w pracę) we wszystkich opisanych wymiarach, co potwierdzi, że jest to przywództwo odpowiednie dla szkół wyższych.

Ponadto istnieją modele prezentowane w literaturze przedmiotu, które przedstawiają zależności między zaangażowaniem organizacyjnym i zaangażowaniem w pracę (Adi & Fithriana, 2020; Karatepe, 2013; Meyer et al., 2010; Na-Nan et al., 2021; Nasomboon, 2014; Son & Kim, 2021; Yandi & Havidz, 2022). Istnieją więc przesłanki, by sądzić, że relacja pomiędzy zaangażowaniem organizacyjnym i zaangażowaniem w pracę istnieje. Potwierdzają to niektóre badania empiryczne wykorzystujące modele mediacyjne, w których zaangażowanie organizacyjne ma wpływać na zaangażowanie w pracę (Amanda & Soeling, 2021; Choi et al., 2015; Chrupała-Pniak & Grabowski, 2016; Jia-jun & Hua-ming, 2022; Teo et al., 2020). Zależności mediacyjne pokazują, że zaangażowanie organizacyjne lub zaangażowanie w pracę stanowi zmienną niezależną bądź zmienną pośredniczącą (mediator) w oddziaływaniu na zmienną zależną. W niniejszej pracy proponuje się przyjąć, że przywództwo akademickie wpływa na zaangażowanie w pracę, oddziałując najpierw na zaangażowanie organizacyjne,

które następnie oddziałuje na zaangażowanie w pracę. W ten sposób powstanie model mediacyjny, który będzie weryfikowany w opisanych poniżej krokach.

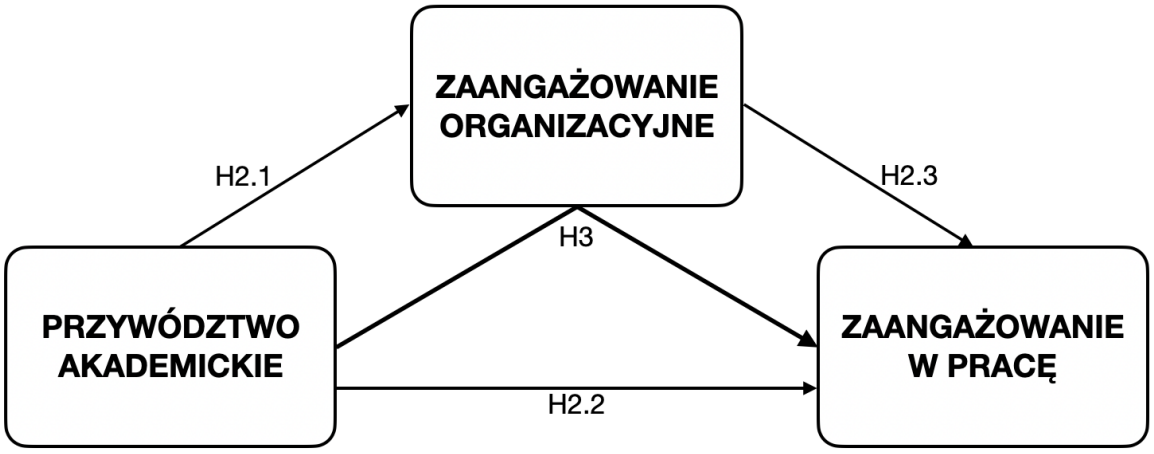
W pierwszej kolejności zweryfikowane zostaną sformułowane powyżej hipotezy H2.1. i H2.2. Następnie – zgodnie z metodyką postępowania w przypadku modeli mediacyjnych (Bieńkowska et al., 2022; Bieńkowska & Tworek, 2020) – zweryfikowana zostanie sformułowana dla szkół wyższych w następujący sposób hipoteza szczegółowa H2.3.

H2.3: *Zaangażowanie organizacyjne wpływa na zaangażowanie w pracę pracowników szkół wyższych.*

W końcu postawione zostanie pytanie, czy istnieją modele, w których wpływ zaangażowania organizacyjnego na zaangażowanie w pracę uwzględniony jest w modelu odwołującym się do przywództwa. I rzeczywiście, w literaturze przedmiotu można spotkać się z opracowaniami opisującymi badania uwzględniające wszystkie te trzy zjawiska (Al-Dossary, 2022; Gomes et al., 2022; Gyensare et al., 2017; Yahaya & Ebrahim, 2016). Ponadto badania empiryczne potwierdzają mediacyjną rolę zaangażowania organizacyjnego w przypadku wpływu konkretnych typów przywództwa na zaangażowanie w pracę (Asif et al., 2019; Choi et al., 2015). Analogiczne badania przeprowadzone zostały również na uczelniach. Wykazano wpływ różnych typów przywództwa na zaangażowanie organizacyjne i zaangażowanie w pracę pracowników uczelni publicznych i prywatnych (Ardiansyah et al., 2022; Bolman & Gallos, 2011; Hassan Asaari et al., 2016; Joyce & O'Boyle, 2008; Kohtamäki, 2019; Mwesigwa et al., 2020; Portugal, 2006; Rehbock, 2020; D. Rich, 2006; Stander & Stander, 2016; Suong et al., 2019; Zeng et al., 2022; Zeng & Xu, 2020). Wykazano również, że zaangażowanie organizacyjne pracowników szkół wyższych wpływa na ich zaangażowanie w pracę (Khalid & Khalid, 2015; Margaretha et al., 2021).

W związku z powyższym sformułowano hipotezę główną H3, zgodną z przedstawionym na rys. 15 modelem mediacyjnym wpływu przywództwa akademickiego na zaangażowanie w pracę przez zaangażowanie organizacyjne.

H3: *Przywództwo akademickie wpływa na zaangażowanie w pracę przez zaangażowanie organizacyjne pracowników szkół wyższych.*



Rysunek 15. Przywództwo akademickie wpływa na zaangażowanie w pracę przez zaangażowanie organizacyjne
Źródło: opracowanie własne

Podsumowując, w celu weryfikacji proponowanej koncepcji przywództwa akademickiego, które jest odpowiednie dla szkół wyższych, wybrano zaangażowanie organizacyjne i zaangażowanie w pracę jako zmienne na które przywództwo akademickie wpływa. Pozwoli to na sprawdzenie w toku badań empirycznych oddziaływania zdefiniowanych wymiarów przywództwa akademickiego w szkołach wyższych i sformułowanie odpowiedzi na postawione pytania badawcze. W celu umożliwienia weryfikacji empirycznej postawionych hipotez konieczne jest określenie metody pomiaru poziomu zaangażowania w toku badań.

3.6. Sposoby pomiaru zaangażowania organizacyjnego i zaangażowania w pracę

Choć jak wykazano, zaangażowanie jest istotną kwestią nie tylko z punktu widzenia zarządzania zasobami ludzkimi, ale również z perspektywy wyników osiąganych przez organizację, to pomiar poziomu zaangażowania jest przedmiotem zainteresowania od niedawna (Juchnowicz, 2012). Przeprowadzane w organizacjach analizy zarządcze, a także wysiłki badaczy skupiały się wcześniej na próbach pomiaru satysfakcji i zadowolenia z pracy lub po prostu na badaniu opinii pracowników (Croston, 2008). Możliwość oceny poziomu zaangażowania, choć nie jest zadaniem trywialnym, stanowi kwestię o istotnych walorach poznawczych i aplikacyjnych (Juchnowicz, 2012). Zarówno teoretycy, jak i praktycy zarządzania interesują się tym obszarem i prowadzą prace, które na przestrzeni ostatnich lat doprowadziły do opracowania sposobów pomiarów zaangażowania. Jednocześnie trzeba

zaznaczyć, że – w zależności od przyjętego przez autorów rozwiązania – pojęcie zaangażowania jest traktowane całościowo lub koncentruje się na jednej lub kilku z wymienionych wcześniej koncepcji (Juchnowicz, 2012).

Niezależnie od perspektywy pomiar zaangażowania przysparza trudności. Wynika to z opisanej wcześniej nieostrości pojęcia i trudności z rozróżnieniem go od innych. Przykładowo lojalność, która może być wynikiem zaangażowania, obserwowana jest również u pracowników niezaangażowanych. Tego rodzaju złożoność rodzi trudności wynikające z faktu, że zjawiska uznawane za przejawy zaangażowania w istocie nie zawsze nimi są (Juchnowicz 2012). Balcerek (2008) wskazuje wręcz, że badanie zaangażowania często w rzeczywistości oznacza badanie komunikacji wewnętrznej, satysfakcji z pracy, współpracy w zespole, samooceny czy wspomnianej lojalności – nie zaś samego zaangażowania. Tego rodzaju wątpliwości wzbudzają przede wszystkim metody opracowane na potrzeby komercyjne, które skupiając się na konkretnych celach organizacji (np. zwiększeniu wskaźników efektywnościowych), szukają czynników ich kształtujących, pomijając próbę rzetelnego ich zdefiniowania (Mrówka, 2010). Niemniej jednak narzędzia te cieszą się popularnością – najprawdopodobniej dzięki łatwości w aplikowaniu i swojej prostocie. Jednym z nich jest zbudowana z 47 pytań dotyczących zaangażowania w pracę ankieta stworzona przez Corporate Leadership Council (Corporate Leadership Council, 2004). Pozwala ona zidentyfikować poziomy zaangażowania w ramach trzech wymiarów: emocjonalnego i racjonalnego zaangażowania w codzienną pracę, chęci pozostania w organizacji oraz dobrowolnego wysiłku (który jak wskazano wcześniej, jest właściwie konsekwencją zaangażowania, a nie jego wymiarem) (Corporate Leadership Council, 2004). Innym przykładem jest model Hewitt Associates, który uwzględnia sześć obszarów: ludzie, praca, praktyki organizacyjne, wynagrodzenia, możliwości i jakość życia. Zaangażowanie wyrażane jest w trzech aktywnościach 3S: pozostania w organizacji (*stay*), wypowiadania się o niej dobrze (*say*) oraz przekraczania oczekiwań (*strive*) (Merry, 2013). Jest to narzędzie skupiające się na zachowaniach przynoszących korzystne skutki dla organizacji, za pomocą którego nie sposób wyodrębnić zaangażowania od np. satysfakcji z pracy czy motywacji do pracy (Evangeline & Ragavan, 2016). Wysokiego uporządkowania pojęciowego można natomiast oczekiwać od dotyczących zaangażowania prac naukowych, dlatego niniejsze opracowanie będzie opierać się na takich rozwiązaniach.

W przypadku zaangażowania organizacyjnego narzędziem przystosowanym do przeprowadzania badań w Polsce i szeroko stosowanym jest kwestionariusz wykorzystujący koncepcję zaangażowania według Meyera i Allen (1990). Kwestionariusz ten był w przeszłości

wykorzystywany do przeprowadzenia badań wśród pracowników uczelni (Meyer & Allen, 2004; Qureshi et al., 2018). W literaturze przedmiotu można śledzić proces takiego doskonalenia tego narzędzia, by pozwalało na przeprowadzanie badań w Polsce (Bańka et al., 2002; Bańka & Hauziński, 2014; Łaguna et al., 2015; Wnuk, 2017). Skala ta oryginalnie w pierwszej wersji mierzyła jedynie dwa wymiary zaangażowania organizacyjnego: zaangażowanie afektywne i kontynuacyjne (Meyer & Allen, 1984). Dopiero później koncepcja została rozszerzona o trzeci komponent, czyli zaangażowanie normatywne (Allen & Meyer, 1990). Polska wersja kwestionariusza została skonstruowana z wykorzystaniem twierdzeń, które świadczą o pozytywnym stosunku emocjonalnym respondenta do organizacji. Przeprowadzona analiza statystyczna potwierdziła podobną strukturę narzędzia, wyłaniając nieco krótszy od oryginału kwestionariusz składający się z 18 pozycji (po 6 w każdym wymiarze). Pozycje niezakwalifikowane zostały odrzucone z powodu niskiego lub zbyt równomiernego rozłożenia ładunków czynnikowych albo zbyt niskiej mocy dyskryminacyjnej (Bańka et al., 2002). Pozycje zakwalifikowane do polskiej wersji kwestionariusza zostały przedstawione w tab. 8.

Z kolei kwestionariuszem szeroko wykorzystywanym w celu pomiaru zaangażowania w pracę jest kwestionariusz *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES) (Schaufeli & Bakker, 2004). Jego autorzy opracowali i zwalidowali w procesie wieloletnich badań kilkanaście różnych wersji językowych, w tym polską (v. Akowacz, 2016; Szabowska-Walaszczyk et al., 2011). Kwestionariusz był w przeszłości wykorzystywany w badaniach przeprowadzanych wśród pracowników uczelni (Meng & Sun, 2019; Yusoff et al., 2013). Oryginalnie zawierał 17 pozycji, które opisywały trzy wymiary zaangażowania w pracę (wigor – 6 pozycji, oddanie – 5 pozycji, zaabsorbowanie – 6 pozycji) (Schaufeli & Bakker, 2004). Prowadzone w różnych krajach badania doprowadziły do powstania drugiej, skróconej wersji oraz weryfikowały trójczynnikowość skali. Wnioski nie są jednoznaczne, co jest przypisywane specyficznym kontekstem kulturowym lub niepoprawnym tłumaczeniem w ramach poszczególnych badań (v. Balducci et al., 2010; Littman-Ovadia & Balducci, 2013; Nerstad et al., 2010; Seppälä et al., 2009; Shimazu et al., 2008; Storm & Rothmann, 2003). W polskich próbach walidacji konfirmacyjna analiza czynnikowa wykazała, że model trójczynnikowy jest słabo dopasowany, a w analizach przyjęto jednoczynnikowy model zaangażowania (Kulikowski & Madej, 2013). Autorzy kwestionariusza twierdzą, że model zakładający istnienie jednego czynnika jest akceptowalny, jednocześnie podkreślając, że to jego trójczynnikowa wersja lepiej opisuje rzeczywistość (Schaufeli et al., 2006). Niektórzy badacze stawiają hipotezy, że zaangażowanie

może przejawiać się w polskich warunkach w specyficzny sposób (Kulikowski & Madej, 2013). Polska wersja kwestionariusza UWES została przedstawiona w tab. 9.

Tabela 8. Pozycje budujące poszczególne wymiary w polskiej wersji kwestionariusza Meyera i Allen badającego poziom zaangażowania organizacyjnego

ZAANGAŻOWANIE AFEKTYWNE	Sprawia mi przyjemność, kiedy mogę porozmawiać o mojej firmie z ludźmi z zewnątrz.
	Firma, w której pracuję, ma dla mnie duże znaczenie osobiste.
	Byłoby mi bardzo ciężko odejść teraz z mojej firmy, nawet gdybym chciał.
	Wiele zawdzięczam mojej firmie.
	Mogę powiedzieć, że czuję się w mojej firmie jak w rodzinie.
	Czuję, że problemy mojej firmy są rzeczywiście moimi własnymi problemami.
ZAANGAŻOWANIE KONTYNUACYJNE	Lepiej było, kiedy ludzie większość swojego życia zawodowego wiązali z jedną firmą.
	Sądzę, że odchodząc z mojej firmy, mam zbyt mało innych możliwości do wyboru.
	Zbyt wiele straciłbym w moim życiu, decydując się teraz na odejście z mojej firmy.
	Jedną z kilku negatywnych konsekwencji odejścia z mojej firmy mógłby być brak dostępnych możliwości zatrudnienia.
	Byłbym bardzo zadowolony, gdybym do emerytury mógł pracować w mojej firmie.
	Mam poczucie, że pozostanie w firmie jest dla mnie koniecznością.
ZAANGAŻOWANIE NORMATYWNE	Nawet gdyby było to dla mnie korzystne, nie czułbym się w porządku, odchodząc teraz z firmy.
	Gdybym dostał ofertę lepszej pracy, czułbym się nie w porządku, odchodząc z mojej firmy.
	Ta firma zasługuje na to, żebym był wobec niej w porządku.
	Jednym z głównych powodów, dla których wciąż pracuję w tej firmie, jest wiara w znaczenie lojalności dająca mi poczucie moralnego obowiązku pozostania w firmie.
	Nie odszedłbym teraz z mojej firmy, ponieważ mam zobowiązania w stosunku do ludzi, którzy w niej pracują.
	Czułbym się winny, gdybym teraz odszedł z mojej firmy.

Źródło: (Bańka et al., 2002)

Tabela 9. Pozycje budujące poszczególne wymiary w polskiej wersji kwestionariusza UWES badającego poziom zaangażowania w pracę

WIGOR	W pracy czuję, że rozpiera mnie energia.
ODDANIE	Praca, którą wykonuję, jest dla mnie pełna sensu i celowości.
ZAABSORBOWANIE	Czas szybko płynie, kiedy pracuję.
WIGOR	W pracy czuję się silny(-na) i pełen(-na) energii.
ODDANIE	Jestem oddany(-na) swojej pracy.
ZAABSORBOWANIE	Kiedy pracuję, zapominam o wszystkim dookoła mnie.
ODDANIE	Moja praca jest dla mnie natchnieniem.
WIGOR	Kiedy rano wstaję, mam ochotę iść do pracy.
ZAABSORBOWANIE	Czuję się szczęśliwy(-wa), kiedy intensywnie pracuję.
ODDANIE	Jestem dumny(-na) z pracy, którą wykonuję.
ZAABSORBOWANIE	Jestem pochłonięty(-ta) swoją pracą.
WIGOR	Mogę kontynuować pracę przez bardzo długie odcinki czasu.
ODDANIE	Praca jest dla mnie wyzwaniem.
ZAABSORBOWANIE	Zapominam się, kiedy pracuję.
WIGOR	W pracy jestem odporny(-na) psychicznie.
ZAABSORBOWANIE	Trudno mi oderwać się od mojej pracy.
WIGOR	Pracuję wytrwale, nawet jeśli sprawy nie idą dobrze.

Źródło: (Schaufeli & Bakker, 2004)

Podczas pomiaru zaangażowania pracowników wykorzystywany jest szereg metod badawczych, między innymi: badania ankietowe, wywiady indywidualne lub grupowe, obserwacje, analizy danych zewnętrznych (Świętek-Bysko, 2018). Oczywiście wybrana metoda ma wpływ na kształt otrzymanych danych, a tym samym – określa możliwości dalszej analizy. W przypadku badania zaangażowania w środowisku pracy szczególnie istotny jest również dobór próby badawczej, gdyż jego poziom może zależeć od rodzaju organizacji, w jakiej jest przeprowadzany – przykładem są organizacje sektora publicznego i prywatnego, gdzie w tych pierwszych poziom zaangażowania jest średnio niższy (Rakowska et al., 2015). Wszystko to sprawia, że badanie poziomu zaangażowania w środowisku pracy jest złożone, a jego kluczowym elementem jest prawidłowe określenie założeń do modelu badawczego (Chałupczak & Bugaj, 2020). Jeśli dla interesariuszy badania szczególną wartość mają przede

wszystkim zmiany zachodzące w poziomie zaangażowania, powinno być ono przeprowadzane przynajmniej raz w roku z wykorzystaniem tego samego narzędzia (Balcerek-Wieszala & Hawrysz, 2012). W przypadku adaptacji kwestionariuszy zagranicznych konieczne jest nie tylko tłumaczenie, ale również ocena właściwości psychometrycznych przetłumaczonego narzędzia (Praveen et al., 2021).

Podsumowując, wprowadzenie pomiaru zaangażowania pracowników to stosunkowo nowy obszar zainteresowań w naukach o zarządzaniu i jakości. Badania te mają walory poznawcze i aplikacyjne. Istniejące sposoby pomiaru różnią się przyjętymi koncepcjami, a także dbałością o rzetelność definicyjną, które wpływają na wiarygodność wyników. Pomiar zaangażowania w organizacji jest zadaniem złożonym i wymagającym precyzyjnego określenia pojęcia oraz odpowiedniego doboru narzędzi. W niniejszej pracy do pomiaru zaangażowania organizacyjnego przyjęta zostanie koncepcja Meyera i Allen (1990), a zaangażowania w pracę – UWES (2004). Wnioski z badań przeprowadzonych z wykorzystaniem tych instrumentów pozwalają wierzyć, że są one właściwe również z perspektywy projektowanych w niniejszym opracowaniu badań.

3.7. Motywacja i satysfakcja w środowisku pracy a zaangażowanie

Jak już wspomniano wcześniej, w literaturze przedmiotu zaangażowanie w pracę i zaangażowanie organizacyjne omawiane są wraz z innymi zjawiskami związanymi ze środowiskiem pracy lub w kontekście tych zjawisk – szczególnie w badaniach wskazujących wpływ wymienionych konstruktów na wydajność pracy pracowników i efektywność organizacji. Najczęściej występującymi wraz z zaangażowaniem atrybutami związanymi z pracą (z ang. *job related attitudes*) wydają się być motywacja do pracy i satysfakcja z niej (Bieńkowska et al., 2022; Bieńkowska & Tworek, 2020; Y. Choi, 2017; Krausz et al., 2000).

Jednoznaczne wyodrębnienie pojęć związanych z: zaangażowaniem w pracę, zaangażowaniem organizacyjnym, motywacją do pracy i satysfakcją z pracy – rodzi w obszarze nauk o zarządzaniu i jakości oraz psychologii pewne trudności. Badacze podkreślają, że dotyczące ich koncepcje są ze sobą powiązane i mogą wzajemnie na siebie oddziaływać, co może prowadzić do pewnej niejasności podczas ich stosowania (Jaiswal et al., 2017; Rich, 2006; Vorina et al., 2017). Choć w istocie zaangażowanie w środowisku pracy, motywacja do pracy i satysfakcja z pracy są ze sobą powiązane, to jednak są to pojęcia mówiące o zjawiskach, które mogą występować rozłącznie i – oddziałując indywidualnie lub w różnych konfiguracjach

– nieść różne konsekwencje (Afflerbach & Harrison, 2017; Hsieh, 2014; Kian et al., 2014). Ponadto jak wspomniano nie ma jednak jednoznaczności co do tego jaki jest typowy mechanizm wpływu poszczególnych atrybutów związanych z pracą na siebie nawzajem (por. np. Yandi & Hawidz 2022; Manalo et al., 2020). Z punktu widzenia celu niniejszej dysertacji ważne jest, że w jednym z tych nurtów motywacja do pracy oraz satysfakcja z pracy traktowane są jako czynniki wpływające na zaangażowanie w środowisku pracy (Manalo et al., 2020).

Pojęcie „motywacja" pochodzi od łacińskiego *movere* (poruszać się, wpływać, wzbudzać) i odnosi się do osiągania celu (Pszczółkowski, 1978). Badania wskazują, że człowiek, jako istota rozumna, jest ukierunkowany wewnętrznie na osiąganie celu i niekoniecznie musi być stymulowany zewnętrznie, by go osiągnąć (Glucksberg, 1962; Harlow et al., 1950). Doprowadziło to do wyróżniania dwóch rodzajów przejawianych przez ludzi motywacji: wywołanej przez nagrody motywacji *typu I* oraz wewnętrznej motywacji *typu X* (Pink 2011). Natężenie tych dwóch typów motywacji zależy od okoliczności, a przede wszystkim od: sytuacji, osobowości, poziomu rozwoju czy dojrzałości pracownika (Mazur-Wierzbicka, 2019). Kluczową rolę w rozwoju prac nad motywacją wewnętrzną odegrała stworzona przez Deciego i Ryana (2000) teoria autodeterminacji. Opisuje ona człowieka jako samoregulujący się system, który ma wpływ na swój rozwój i funkcjonowanie. W tej perspektywie motywacja wewnętrzna jest podstawą działalności człowieka – zarówno proaktywnej, jak i prorozwojowej. Pojęciem wykorzystywanym w tej teorii są potrzeby, których stopień zaspokojenia warunkuje prawidłowe funkcjonowanie (Deci & Ryan, 2000; Sheldon & Hoon, 2007). Choć pierwotnie uznawano, że w miejscu pracy stymulowanie motywacji do pracy może ograniczać się jedynie do *typu I*, to współcześnie w teorii i praktyce zarządzania coraz większe znaczenie przypisuje się motywacji wewnętrznej *typu X* (Górniak, 2015; Mazur-Wierzbicka, 2019; Pak et al., 2019; R. M. Ryan & Deci, 2000). W zależności od przyjętego kryterium można wyróżnić różne podziały czynników motywacyjnych, wpływających na poziom motywacji pracowników, co zostało zilustrowane w tab. 10.

Tabela 10. Czynniki motywacyjne

KRYTERIUM PODZIAŁU	***PODZIAŁ***
rodzaj zaspokajanych potrzeb	• czynniki podstawowe – zaspokajanie potrzeb egzystencji, • czynniki wyższego rzędu – dotyczą potrzeb społecznych, a także wysublimowanych form zaspokajania potrzeb podstawowych
kierunek oddziaływania	• pozytywne (nagrody) – wzmacniają zachowania pożądane oraz motywują do podejmowania inicjatywy i dodatkowego wysiłku, • negatywne (kary) – motywują do unikania zachowań niepożądanych; działają tak długo, jak długo trwa zagrożenie
zakres oddziaływania	• wewnętrzne – sprzyjają realizacji wartości immanentnych człowieka, których osiągnięcie stanowi wartość samą w sobie, • zewnętrzne – nastawione na realizację wartości instrumentalnych (służących do realizacji innych wartości)
sposób oddziaływania	• indywidualne, • zespołowe
forma	• płacowe, • pozapłacowe

Źródło: (Sajkiewicz, 2000)

Temat motywacji do pracy jest przedmiotem zainteresowania badaczy ze względu na powszechne przekonanie o jej kluczowym znaczeniu dla skutecznego zarządzania (Mazur, 2013; Pierścieniak et al., 2013; Sekhar et al., 2013). Wykazano również szereg zależności występujących między wybranymi wymiarami motywacji do pracy pracowników a zjawiskami będącymi wyrazem wydajności pracy (Baard et al., 2004; Grant, 2008; Hayati & Caniago, 2012; Paais & Pattiruhu, 2020; Riyanto et al., 2021; Zajac, 2014) i efektywności organizacji (Dobre, 2013; Gasior & Skowron, 2017; Jiang et al., 2012; Manzoor, 2012).

Z kolei istota satysfakcji z pracy jest fundamentalnie różna. Pochodzące od łacińskiego *satis* (dostatecznie) i *facere* (robić) pojęcie odnosi się do spełniania jakichś oczekiwań (Jureczka, 2018). Przegląd literatury wskazuje, że większość badaczy uznaje satysfakcję z pracy za pozytywny stan emocjonalny, który jest efektem konfrontacji oczekiwań pracownika z rzeczywistym doświadczeniem w miejscu pracy (v. Biesok & Wyród-Wróbel, 2011; Łaguna, 2012; Springer, 2011; Wudarzewski, 2013; Zalewska, 2003). Jeśli satysfakcja z pracy jest ujemna, to opisywany stan wewnętrzny jest negatywny (Hatch & Schultz, 2002). W tab. 11 przedstawiono istotne ujęcia definicyjne satysfakcji z pracy różnych autorów.

Tabela 11. Satysfakcja z pracy – ujęcia definicyjne

AUTORZY	*DEFINICJA Z SATYSFAKCJI PRACY*
Robbins (2004)	Ogólna pozytywna postawa wobec pracy, na którą składają się nie tylko określone zachowania, ale też opinie i oceny oraz uczucia.
Schultz, Schultz (2002)	Subiektywna ocena pozytywnych i negatywnych uczuć oraz postaw, które odnoszą się do realizowanych przez pracowników obowiązków zawodowych.
Bortnowska, Stankiewicz (2005)	Pozytywna lub negatywna postawa wobec pracy, przedsiębiorstwa i współpracowników, wynikająca z dokonywania przez pracobiorców porównań między ich oczekiwaniami a tym, co otrzymali oni w zamian za wykonywaną pracę.
Brief (1998)	Postawa, która oznacza stan wewnętrzny, ocenę, w jakim stopniu wykonywana praca jest korzystna bądź niekorzystna dla osoby, wyrażana w reakcjach afektywnych i sądach poznawczych.
Vroom (1964)	Postawa jednostki wobec istoty pracy.

Źródło: (Jureczka, 2018)

Przy założeniu, że satysfakcja jest elementem postawy opierającym się na subiektywnej ocenie swojego miejsca pracy, wskazywane są jej trzy komponenty (Springer, 2011). Pierwszy jest nazywany poznawczym i odnosi się do opinii o czynnikach materialnych i społecznych. Komponent obejmujący nastawienie, stany sympatii i empatii zarówno do współpracowników, przełożonych, jak i samego miejsca pracy nazywany jest emocjonalnym. Komponent zachowawczy jest związany z działaniami koniecznymi do wykonywania przydzielonych obowiązków. Wszystkie te elementy wzajemnie oddziałują na siebie (Springer, 2011).

Istnieje kilka modeli satysfakcji z pracy (Badri et al., 2013; Brayfield & Rothe, 1951; Dawis, 2004; Koch & Steers, 1978; Scarpello & Campbell, 1983). Jednym z nich jest model Barnett i Bradley (2007), w którym przyjęto założenie, że ludzie doznają satysfakcji z pracy, gdy: czują, że potrafią właściwie wykonywać powierzone zadania; uświadamiają sobie, że osiągają postępy; są zatrudnieni na korzystnych warunkach; otrzymują wsparcie od pracowników; oraz środowisko pracy ma dodatni wpływ na panującą w organizacji atmosferę (Ferreira et al., 2017).

Zaspokojenie oczekiwań pracowników, czyli podnoszenie poziomu satysfakcji z pracy, jest przedmiotem zainteresowania głównie ze względu na negatywne konsekwencje pojawiające się w innym przypadku (Dawis, 2004; Levin & Stokes, 1989; Vroom, 1962). Nagromadzenie niespełnionych oczekiwań pracowniczych prowadzi do spadku poziomu

zadowolenia, co w rezultacie może skutkować odejściem pracownika z organizacji (Juchnowicz, 2012). Wpływ satysfakcji z pracy został udowodniony zarówno na wydajność pracy (Carmeli & Freund, 2003; Judge et al., 2001; Vroom, 1962), jak i na efektywność organizacji (Brown & Mitchell, 1993; Dittrich & Carrell, 1979; Reio & Kidd, 2006).

Podsumowując, choć dwa najczęściej wiązane z zaangażowaniem w pracę i zaangażowaniem organizacyjnym pojęcia „motywacji do pracy" i „satysfakcji z pracy" są bez wątpienia odrębnymi zjawiskami, to ze względu na pewne podobieństwa – zarówno pośród czynników je kształtujących, jak i spodziewanego pozytywnego skutku w postaci wpływu na wydajność pracowników oraz efektywność funkcjonowania organizacji – uzasadnione jest uwzględnienie ich w rozważaniach jako zmiennych towarzyszących zaangażowaniu w środowisku pracy. Potwierdza to szereg opracowań w przedmiocie, które w analizach obejmują różne rodzaje zaangażowania w środowisku pracy wraz z motywacją do pracy i satysfakcją z pracy (Demir, 2020; Hayati & Caniago, 2012; Lu & Chen, 2022; Manalo et al., 2020; Moynihan & Pandey, 2007; Paais & Pattiruhu, 2020).

3.8. Podsumowanie

Celem rozdziału było zarysowanie tematyki zaangażowania w środowisku pracy, w tym w szczególności możliwości jego wykorzystania jako zmiennej, na którą ma wpływ przywództwo w proponowanym modelu. Opisano istotę zjawiska, która uzasadnia zainteresowanie tematyką wśród teoretyków i praktyków zarządzania. Odniesiono zagadnienie zaangażowania w środowisku pracy szkół wyższych.

Sformułowano cztery główne wnioski. Po pierwsze, przegląd dostępnych klasyfikacji i metod pomiaru zaangażowania w środowisku pracy doprowadził do wyboru zaangażowania organizacyjnego i zaangażowania w pracę jako koncepcji wydających się właściwymi do zastosowania w badaniach empirycznych przeprowadzanych w szkołach wyższych.

Po drugie, uzasadniono spodziewany wpływ poszczególnych wymiarów przywództwa akademickiego na poziom zaangażowania w środowisku pracy, co uzasadnia jego wybór do weryfikacji przedstawionej koncepcji przywództwa akademickiego.

Po trzecie, wykazano wpływ zaangażowania w środowisku pracy na pracownika i organizację, co uzasadnia wybór zmiennej, na którą ma wpływ zaangażowanie również dla szkół wyższych. Dodatkowo wskazano szczególną rolę zaangażowania w przypadku pracowników wiedzy, co pozostaje nie bez znaczenia dla niniejszego opracowania.

Podsumowując, podjęto decyzję w zakresie ostatecznego kształtu proponowanego modelu. Zaproponowano model mediacyjny, zakładający wpływ przywództwa akademickiego

na zaangażowanie organizacyjne oraz zaangażowanie w pracę przez zaangażowanie organizacyjne w szkołach wyższych.

4. Badania empiryczne w zakresie przywództwa akademickiego

4.1. Metoda badawcza

Cele i plan badania empirycznego, hipotezy badawcze

Badanie empiryczne dotyczące przywództwa akademickiego i jego wpływu na zaangażowanie w środowisku pracy w szkołach wyższych funkcjonujących w Polsce przeprowadzono w lutym 2023 roku. Jego celem było z jednej strony opracowanie czterowymiarowego konstruktu *Przywództwo akademickie*, z drugiej zaś analiza wpływu tego *Przywództwa* na poziom zaangażowania organizacyjnego oraz zaangażowania w pracę pracowników szkół wyższych.

W związku z określonym celem głównym i celami szczegółowymi postawiono pierwszą główną hipotezę badawczą (H1) dotyczącą opracowania konstruktu przywództwa akademickiego:

H1: *Jest możliwe wskazanie cech charakterystycznych dla przywództwa dedykowanego szkołom wyższym zwanego przywództwem akademickim.*

Hipoteza ta została zdekomponowana na 4 hipotezy szczegółowe (H1.1-H1.4) odnoszące się do komponentów tego przywództwa:

H1.1: *Im wyższa kohezja akademicka, tym przywództwo jest bardziej odpowiednie dla szkół wyższych.*

H1.2: *Im wyższa partycypacyjność akademicka, tym przywództwo jest bardziej odpowiednie dla szkół wyższych.*

H1.3: *Im ustrój uczelni wykazuje większe natężenie cech ustroju akademickiego, tym przywództwo jest bardziej odpowiednie dla szkół wyższych.*

H1.4: *Im silniejsza kultura akademicka, tym przywództwo jest bardziej odpowiednie dla szkół wyższych.*

Następnie określono grupę trzech hipotez głównych (H2.1-H2.3) dotyczących oddziaływania przywództwa akademickiego na zaangażowanie w środowisku pracy, przy czym dwie pierwsze hipotezy w grupie zdekomponowano na hipotezy szczegółowe (H2.1.1-H2.1.4 oraz H2.2.1-H2.2.4) dotyczące komponentów przywództwa akademickiego:

H2.1: *Im przywództwo wykazuje większe natężenie cech przywództwa akademickiego, tym wyższe zaangażowanie organizacyjne pracowników szkół wyższych.*

H2.1.1: *Im wyższa kohezja akademicka, tym wyższe zaangażowanie organizacyjne pracowników szkół wyższych.*

H2.1.2: *Im wyższa partycypacyjność akademicka, tym wyższe zaangażowanie organizacyjne pracowników szkół wyższych.*

H2.1.3: *Im ustrój uczelni wykazuje większe natężenie cech ustroju akademickiego, tym wyższe zaangażowanie organizacyjne pracowników szkół wyższych.*

H2.1.4: *Im silniejsza kultura akademicka, tym wyższe zaangażowanie organizacyjne pracowników szkół wyższych.*

H2.2: *Im przywództwo wykazuje większe natężenie cech przywództwa akademickiego, tym wyższe zaangażowanie w pracę pracowników szkół wyższych.*

H2.2.1: *Im wyższa kohezja akademicka, tym wyższe zaangażowanie w pracę pracowników szkół wyższych.*

H2.2.2: *Im wyższa partycypacyjność akademicka, tym wyższe zaangażowanie w pracę pracowników szkół wyższych.*

H2.2.3: *Im ustrój uczelni wykazuje większe natężenie cech ustroju akademickiego, tym wyższe zaangażowanie w pracę pracowników szkół wyższych.*

H2.2.4: *Im silniejsza kultura akademicka, tym wyższe zaangażowanie w pracę pracowników szkół wyższych.*

H2.3: *Zaangażowanie organizacyjne wpływa na zaangażowanie w pracę pracowników szkół wyższych.*

W końcu postawiono ostatnią główną hipotezę badawczą (H3) odnoszącą się do mediacyjnego wpływu przywództwa akademickiego na zaangażowanie w środowisku pracy:

H3: *Przywództwo akademickie wpływa na zaangażowanie w pracę przez zaangażowanie organizacyjne pracowników szkół wyższych.*

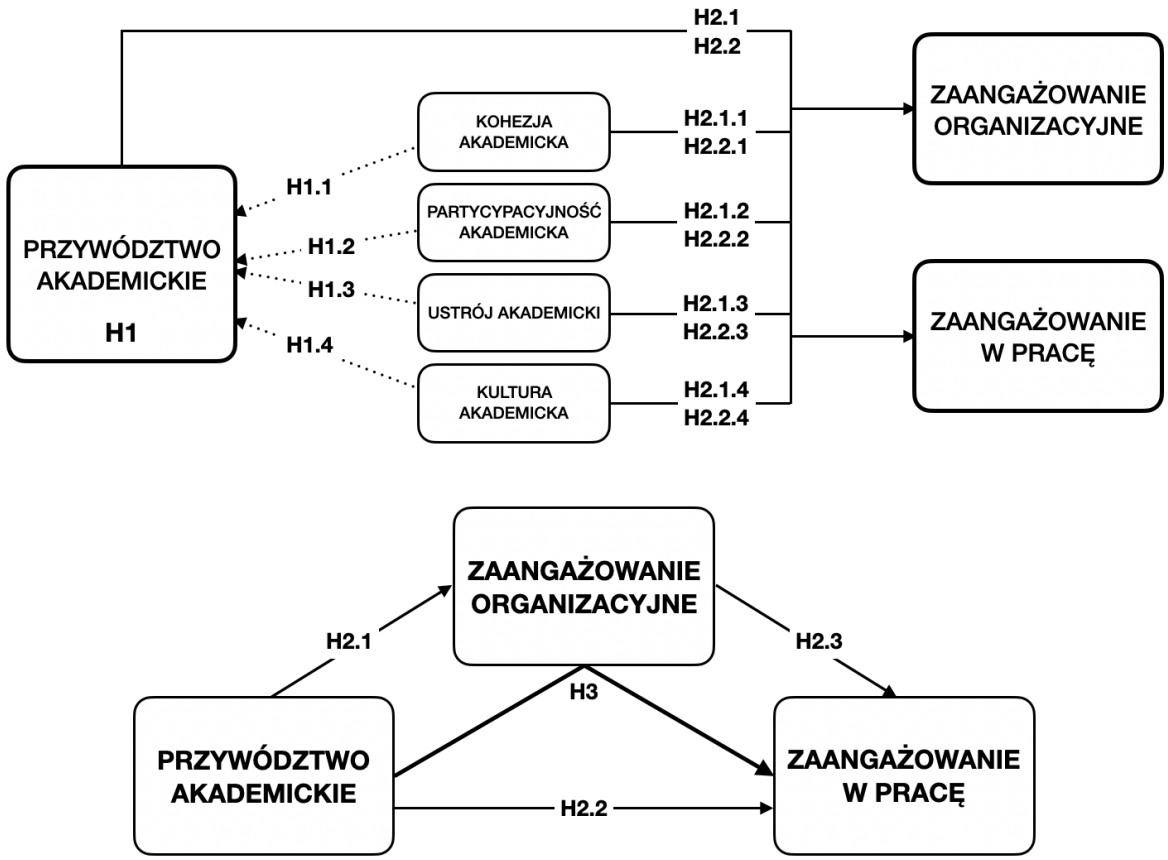
Szczegółowe etapy analiz wyników badania empirycznego wraz z hipotezami przedstawiono w tab. 12, a model analiz wyników badania empirycznego przedstawiono na rys. 16.

Tabela 12. Etapy analiz wyników badania empirycznego wraz z celami i hipotezami badawczymi

ETAP	***NAZWA ETAPU***	***CELE BADAWCZE***	***HIPOTEZY BADAWCZE***
Etap I	Definicja przywództwa akademickiego	utworzenie 4 komponentów konstruktu przywództwa akademickiego *kohezja akademicka* *partycypacyjność akademicka* *ustrój akademicka* *kultura akademicka* utworzenie konstruktu przywództwa akademickiego	**H1.1** **H1.2** **H1.3** **H1.4** **H1**
Etap II	Zależności między przywództwem akademickim a zaangażowaniem pracowników szkół wyższych	zbadanie wpływu przywództwa akademickiego na zaangażowanie organizacyjne pracowników szkół wyższych	**H2.1**
		zbadanie wpływu przywództwa akademickiego na zaangażowanie w pracę pracowników szkół wyższych	**H2.2**
		zbadanie wpływu 4 komponentów przywództwa akademickiego na zaangażowanie organizacyjne i zaangażowanie w pracę pracowników szkół wyższych	**H2.1.1- H2.1.4** **H2.2.1- H2.2.4**
Etap III	Wyjaśnienie sposobu wpływu przywództwa akademickiego na zaangażowanie pracowników szkół wyższych	zbadanie wpływu zaangażowania organizacyjnego na zaangażowanie w pracę pracowników szkół wyższych	**H2.3**
		zbadanie mediacyjnego wpływu przywództwa akademickiego na zaangażowanie w pracę przez zaangażowanie organizacyjne	**H3**

Źródło: opracowanie własne

Rysunek 16. Model analiz wyników badania empirycznego



Źródło: opracowanie własne

Zarówno cele, jak i hipotezy badawcze wynikają bezpośrednio z rozważań na temat przywództwa w szkołach wyższych i jego wpływu na zaangażowanie w środowisku pracy przedstawionych we wcześniejszych rozdziałach teoretycznych niniejszego opracowania.

Kwestionariusz badawczy i procedura badawcza

Narzędziem badawczym był autorski kwestionariusz ankietowy, za pomocą którego diagnozowano kształt przywództwa w szkołach wyższych w czterech wyodrębnionych jego wymiarach, a także, zgodnie z przyjętym celem badań, dokonywano oceny poziomu atrybutów związanych z pracą, tj. zaangażowania organizacyjnego i zaangażowania w pracę oraz motywacji do pracy i satysfakcji z pracy pracowników szkół wyższych.

Kwestionariusz składał się z 5 zasadniczych części:

1. „przywództwo akademickie” zawierającej 23 pozycje związane z poszczególnymi wymiarami przywództwa akademickiego: kohezją akademicką, partycypacyjnością akademicką, ustrojem akademickim i kulturą akademicką;

2. „zaangażowanie w pracę” zawierającej 13 dostosowanych do przeprowadzenia badań wśród pracowników szkoły wyższej pozycji pozycji kwestionariusza UWES -17 (Schaufeli & Bakker, 2004; Szabowska-Walaszczyk et al., 2011);
3. „zaangażowanie organizacyjne” zawierającej 18 dostosowanych do przeprowadzenia badań wśród pracowników szkoły wyższej pozycje polskiej wersji kwestionariusza Meyer i Allen (Bańka et al., 2002);
4. „zmienne kontrolne” zawierającej 4 pozycje związane z motywacją do pracy i satysfakcją z pracy;
5. „metryczka” zawierającej pytania dotyczące cech społeczno-demograficznych respondentów oraz ich roli w uczelni.

W częściach 1-4 kwestionariusza badawczego wykorzystano pięciostopniową skalę Likerta składającą się z pięciu wypowiedzi ułożonych w kolejności od całkowitego odrzucenia do całkowitej akceptacji (1: zdecydowanie się nie zgadzam, 5: zdecydowanie się zgadzam, 3: nie mam zdania).

W celu weryfikacji trafności zbudowanego na potrzeby pracy kwestionariusza podczas opracowania poszczególnych pozycji wykorzystano metodę sędziów kompetentnych. Do oceny trafności poszczególnych pozycji zaangażowano pracowników trzech polskich szkół wyższych. Sędziowie dokonali indywidualnej oceny pozycji kwestionariusza niezależnie od siebie. Ostateczną wersję kwestionariusza badawczego przedstawiono w zał. 1.

Przygotowany kwestionariusz był adresowany do pracowników polskich szkół wyższych. Badanie empiryczne zostało przeprowadzone metodą CAWI (Computer-Assisted Web Interview) wśród celowo dobranej próby pracowników uczelni wyższych działających w Polsce. Do 357 rektorów polskich uczelni została przesłana prośba o przekazanie wszystkim pracownikom zaproszenia do badania wraz z linkiem do kwestionariusza. Badanie było anonimowe. W badaniu wzięło udział 654 respondentów będących pracownikami 50 polskich szkół wyższych. Próby badawczej nie można uznać za reprezentatywną, mimo zróżnicowania respondentów. Różnorodność respondentów pozwoliła jednak na przeprowadzenie analiz przewidzianych w badaniu. Wszystkie odpowiedzi były kompletne i zostały uwzględnione w analizach.

Narzędzia statystyczne

Do analizy danych empirycznych wykorzystano metody opisu i wnioskowania statystycznego dostępne w ramach oprogramowania IBM SPSS Statistics oraz IBM SPSS

AMOS wraz z makrem *Process* (Hayes, 2017). Wszystkie analizy i testy statystyczne zostały wykonane w IBM SPSS Statistics i IBM SPSS AMOS.

W celu weryfikacji wielkości próby oraz wykorzystanych skal pomiarowych przeprowadzono Test Kaisera-Meyera-Olkina (K-M-O), analizę α Cronbacha, eksploracyjną oraz konfirmacyjną analizę czynnikową. Dla wszystkich wymiarów przywództwa akademickiego obliczono wartość współczynnika K-M-O w celu określenia adekwatności próby oraz przeprowadzono test wartości sferyczności Bartletta, by potwierdzić istotną korelację w obrębie danych wystarczającą do przeprowadzenia analizy czynnikowej. Następnie zweryfikowano skalę pomiarową dla każdej zmiennej tworzącej wymiary przywództwa akademickiego za pomocą eksploracyjnej analizy czynnikowej. Sprawdzono, czy ładunki składowych dla wszystkich pozycji skali pomiarowej przekraczają ustalony próg, niezbędny do ich włączenia, przedstawiono macierz składowych. Następnie przeprowadzono konfirmacyjną analizę czynnikową dla wybranych pozycji skali pomiarowej w ramach każdego z wymiarów, potwierdzając wyniki analizy eksploracyjnej. Analizy przeprowadzone w ramach każdego z wymiarów przeprowadzono również w celu weryfikacji skali pomiarowej zmiennej *przywództwo akademickie*.

W celu weryfikacji związków przyczynowo skutkowych przeprowadzono analizy regresji liniowej, wykorzystując *zaangażowanie organizacyjne* oraz *zaangażowanie w pracę* jako zmienne zależne, również uwzględniając zmienne kontrolne. Przeprowadzono pełną ocenę istotności statystycznej oraz dopasowania uzyskanych modeli a także istotności statystycznej poszczególnych zmiennych niezależnych.

W celu weryfikacji modelu mediacyjnego w pierwszej kolejności przeprowadzono analizę korelacji r-Pearsona aby zweryfikować czy występują warunki niezbędne do przeprowadzenia dalszej analizy, a następnie opracowano model regresji z mediatorem oraz przeprowadzono analizę ścieżkową. Przeprowadzono pełną ocenę dopasowania uzyskanych modeli. Oceniono je za pomocą CFI (Comparative Fit Index), TLI (Tucker-Lewis Index), oraz RMSEA (Root mean square error of approximation) odnosząc się poziomu dopasowania modelu. Następnie dokonano analizy efektów bezpośrednich oraz pośrednich występujących w modelu.

Charakterystyka próby badawczej

W badaniu wzięło udział 654 respondentów będących pracownikami 50 polskich szkół wyższych. Tabela X zawiera opis próby, z którego wynika, że niemal 54% badanych stanowiły kobiety a 45,3% mężczyźni. 7 osób podało inną płeć lub nie chciało jej podać wcale. Większość

respondentów stanowiły osoby powyżej 40 roku życia – było ich 63,1%. W badaniu wzięło udział zaledwie 60 osób poniżej 30 roku życia, co stanowiło mniej niż 10% wszystkich badanych. Jednocześnie ponad 60% badanych posiadało stopień doktora lub wyższy. W badaniu wzięło udział 42 profesorów.

Nauczyciele akademiccy stanowili niemal 73% badanych, przy czym jedna osoba pracowała równocześnie w administracji. Niewiele ponad 25% respondentów piastowało stanowisko kierownicze, a jedna trzecia należała do ciał kolegialnych. Szczegółowa charakterystyka próby badawczej została przedstawiona w tab. 13.

Tabela 13. Charakterystyka próby badawczej

płeć	kobieta	351	53,7%
	mężczyzna	296	45,3%
	inne	7	1,1%
wiek	poniżej 25 roku życia	5	0,8%
	25-30	55	8,4%
	31-40	181	27,7%
	41-50	218	33,3%
	51-60	124	19,0%
	powyżej 60 roku życia	71	10,9%
wykształcenie	średnie	6	0,9%
	zawodowe	1	0,2%
	licencjat	12	1,8%
	inżynier	9	1,4%
	magister / magister inżynier	225	34,4%
	doktor	247	37,8%
	doktor habilitowany	112	17,1%
	profesor	42	6,4%
rola w organizacji	członek zespołu/samodzielne stanowisko	485	74,2%
	stanowisko kierownicze niższego szczebla	62	9,5%
	stanowisko kierownicze średniego szczebla	64	9,8%
	stanowisko kierownicze wyższego szczebla	41	6,3%
	inne	2	0,3%
rodzaj stanowiska	nauczyciel akademicki (pracownik naukowo-dydaktyczny, naukowy, dydaktyczny)	468	71,6%
	nauczyciel akademicki i pracownik administracyjny	1	0,2%
	pracownik administracji	179	27,4%
	inne	6	0,9%
przynależność do ciał kolegialnych	nie	435	66,5%
	tak	219	33,5%
staż pracy na uczelni	1-5 lat;	129	19,7%
	11-20 lat;	177	27,1%
	6-10 lat;	129	19,7%
	mniej niż rok;	25	3,8%
	powyżej 20 lat;	194	29,7%

Źródło: opracowanie własne.

Pomimo tego, że dobór próby nie był reprezentatywny, możliwe jest sformułowanie uogólnionych wniosków ze względu na różnorodność uczelni wyższych objętych badaniem oraz wielkość próby. Ponadto, dla każdej zmiennej i modelu obliczono wskaźnik K-M-O, aby upewnić się, że próba jest wystarczająco duża i zróżnicowana, aby przeprowadzić zamierzoną analizę statystyczną, co zostało wykazane.

Opis zmiennych podlegających badaniu

W kontekście postawionych hipotez badawczych i opisanej struktury badania empirycznego wyznaczono zmienne zależne i niezależne, które posłużyły do badań nad przywództwem akademickim w polskich szkołach wyższych. Zmienne, co opisano wcześniej, były mierzone za pomocą pięciostopniowej skali Likerta. Aby umożliwić weryfikację wyszczególnionych hipotez teoretycznych, wykorzystano następujące zmienne: *przywództwo akademickie (PA), zaangażowanie organizacyjne (ZO), zaangażowanie w pracę (ZP), oraz dwie zmienne kontrolne: motywację do pracy (MOT) i satysfakcję z pracy (SP)*.

Zmienną *przywództwo akademickie (PA)* budują cztery zdefiniowane wcześniej wymiary: *kohezja akademicka (KOH), partycypacyjność akademicka (PAR), ustrój akademicki (UST) i kultura akademicka*. Wszystkie pozycje budujące cztery wymiary zmiennej *przywództwo akademickie* zostały przedstawione w tab. 14.

Tabela 14. Pozycje budujące zmienną przywództwo akademickie

PRZYWÓDZTWO AKADEMICKIE (PA)	***KOHEZJA AKADEMICKA (KOH)***	W mojej opinii realizowana obecnie misja uczelni jest właściwa.
		Wysiłki na rzecz realizacji misji uczelni przyczyniają się do realizacji moich celów.
		Czuję współodpowiedzialność za realizację celów uczelni.
		Władze uczelni podejmują w mojej opinii właściwe działania w celu realizacji misji uczelni.
		Pracownicy uczelni podejmują w mojej opinii właściwe działania w celu realizacji misji uczelni.
		Pracownicy uczelni partycypują w wyznaczaniu celów uczelni.

PRZYWÓDZTWO AKADEMICKIE (PA)	***PARTYCYPACYJNOŚĆ AKADEMICKA (PAR)***	Realizacja zadań na uczelni odbywa się pod ścisłym nadzorem przełożonych.
		Opinia pracowników jest uwzględniana w procesach podejmowania decyzji dotyczących obszarów ich działalności.
		W procesach podejmowania decyzji dotyczących uczelni jako całości opinia pracowników jest uwzględniana.
		Sposób zarządzania uczelnią uwzględnia potrzeby i oczekiwania pracowników.
		Pracownicy uczelni darzą swoich przełożonych szacunkiem i zaufaniem.
		Podczas realizacji zadań pracownicy mogą liczyć na wsparcie przełożonych.
		Pracownicy na uczelni ponoszą odpowiedzialność za swoje działania.
		Przełożeni na uczelni ponoszą odpowiedzialność za swoje działania.
	USTRÓJ AKADEMICKI (UST)	Decyzje na uczelni są podejmowane w sposób demokratyczny.
		Sposób realizacji stawianych pracownikom zadań jest ściśle określony.
		Relacje pracowników uczelni z przełożonymi są przede wszystkim formalne.
		Korzyści i przywileje są sprawiedliwie podzielone między pracownikami uczelni.
		Główną motywacją dla pracowników jest otrzymywane przez nich wynagrodzenie.
		Zadania stawiane pracownikom uczelni stanowią dla nich wyzwanie.
	KULTURA AKADEMICKA (KUL)	Pracownicy uczelni cenią wartości widoczne w działaniu władz uczelni.
		Na uczelni droga formalna jest tą najskuteczniejszą.
		Uczelnia jest miejscem osobistego spotkania. Przypomina wielką rodzinę.
		Osobą, która ma największy wpływ na podejmowane działania pracowników jest ich formalny przełożony.
		Na uczelni istnieją niepisane reguły i zasady od przestrzegania których zależy powodzenie podejmowanych działań
		Reguły, według których funkcjonuje uczelnia i jej społeczność są dla mnie transparentne.

Źródło: opracowanie własne.

Zmienną *zaangażowanie organizacyjne* mierzono z wykorzystaniem polskiej wersji skali Mayera i Allen (1990)(Bańka et al., 2002). Zgodnie z modelem zmienną budują trzy zdefiniowane wcześniej wymiary*: zaangażowanie afektywne (ZOA), zaangażowanie kontynuacyjne (ZOK), zaangażowanie normatywne (ZON)*. Wszystkie pozycje budujące trzy wymiary zmiennej *zaangażowanie organizacyjne* zostały przedstawione w tab. 15. Względem oryginalnej zaproponowanej wersji zamieniono słowo „firma" na słowo „uczelnia".

Tabela 15. Pozycje budujące zmienną zaangażowanie organizacyjne

ZAANGAŻOWANIE ORGANIZACYJNE (ZO)	***ZAANGAŻOWANIE AFEKTYWNE (ZOA)***	Sprawia mi przyjemność, kiedy mogę porozmawiać o mojej uczelni z ludźmi z zewnątrz
		Uczelnia, w której pracuję, ma dla mnie duże znaczenie osobiste
		Byłoby mi bardzo ciężko odejść teraz z mojej uczelni, nawet gdybym chciał(a)
		Wiele zawdzięczam mojej uczelni
		Mogę powiedzieć, że czuję się w mojej uczelni jak w rodzinie
		Czuję, że problemy mojej uczelni są rzeczywiście moimi własnymi problemami
	ZAANGAŻOWANIE KONTYNUACYJNE (ZOK)	Lepiej było, kiedy ludzie większość swojego życia zawodowego wiązali z jednym miejscem pracy.
		Sądzę, że odchodząc z mojej uczelni, miał(a)bym zbyt mało innych możliwości do wyboru
		Zbyt wiele stracił(a)bym w moim życiu, decydując się teraz na odejście z mojej uczelni.
		Jedną z kilku negatywnych konsekwencji odejścia z mojej firmy mógłby być brak dostępnych możliwości zatrudnienia
		Był(a)bym bardzo zadowolony/a gdybym do emerytury mógł/mogła pracować na mojej uczelni
		Mam poczucie, że pozostanie na uczelni jest dla mnie koniecznością
	ZAANGAŻOWANIE NORMATYWNE (ZON)	Nawet gdyby to było dla mnie korzystne, nie czuł(a)bym się w porządku odchodząc teraz z uczelni
		Gdybym dostał(a) ofertę lepszej pracy, czuł(a)bym się nie w porządku odchodząc z mojej uczelni
		Moja uczelnia zasługuje na to, żebym był(a) wobec niej w porządku
		Jednym z głównych powodów, dla których wciąż pracuję na uczelni, jest wiara w znaczenie lojalności dająca mi poczucie moralnego obowiązku pozostania na uczelni
		Nie odszedłbym teraz z mojej uczelni, ponieważ mam zobowiązania w stosunku do ludzi, którzy w niej pracują
		Czuł(a)bym się winny/a, gdybym teraz odszedł/odeszła z mojej uczelni

Źródło: opracowanie własne.

Zmienną *zaangażowanie w pracę* mierzono z wykorzystaniem polskiej wersji kwestionariusza UWES-17 (Schaufeli & Bakker, 2004). Wszystkie pozycje budujące zmienną *zaangażowanie w pracę* zostały przedstawione w tab. 16. Względem oryginalnej wersji dokonano drobnych zmian odnoszących się do miejsca pracy, które podkreśliły, że chodzi o pracę na uczelni.

Tabela 16. Pozycje budujące zmienną zaangażowanie w pracę

ZAANGAŻOWANIE W PRACĘ (ZP)	Na uczelni czuję, że rozpiera mnie energia.
	Praca, którą wykonuję jest dla mnie pełna sensu i celowości. Czas szybko płynie, kiedy pracuję.
	Na uczelni czuję się silny(a) i pełen(na) energii.
	Jestem oddany(a) swojej pracy.
	Kiedy pracuję na uczelni, zapominam o wszystkim dokoła mnie.
	Moja praca jest dla mnie natchnieniem.
	Kiedy rano wstaję, mam ochotę iść do pracy na uczelni.
	Czuję się szczęśliwy(a), kiedy intensywnie pracuję.
	Jestem dumny(a) z pracy, którą wykonuję.
	Jestem pochłonięty(a) swoją pracą.
	Mogę kontynuować pracą przez bardzo długie odcinki czasu. Praca jest dla mnie wyzwaniem.
	Zapominam się kiedy pracuję.
	W pracy na uczelni jestem odporny(a) psychicznie.
	Trudno mi oderwać się od mojej pracy.
	Pracuję wytrwale, nawet jeśli sprawy nie idą dobrze.

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Schaufeli & Bakker 2003).

Zmienna kontrolna *motywacja do pracy* została zbudowana w sposób uproszczony przez dwie pozycje (Fields, 2002), podobnie jak *satysfakcja z pracy* (Hackman & Oldham, 1974). Zmienne zostały przedstawione w tab. 17.

Tabela 17. Pozycje budujące zmienne motywacja do pracy i satysfakcja z pracy

MOTYWACJA DO PRACY (MOT)	Jestem skłonna/y i gotowa/y podjąć dodatkowy wysiłek by wykraczać ponad stawiane mi przez uczelnię wymogi.
	Jestem skłonna/y i gotowa/y realizować powierzone mi zadania na satysfakcjonującym dla uczelni poziomie.
SATYSFAKCJA Z PRACY (SAT)	Ogólnie jestem zadowolona/y z pracy na uczelni.
	Często myślę o rezygnacji z pracy na uczelni.

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Fields, 2002; Hackman & Oldham, 1974)

W tab. 18 przedstawiono również statystyki opisowe zmiennych podlegających badaniu.

Tabela 18. Statystyki opisowe zmiennych podlegających badaniu

ZMIEN-NA	*N*	*MINI-MUM*	*MAKSI-MUM*	*ŚRED-NIA*	*ODCHYLENIE STANDARDO-WE*	*WARIAN-CJA*
KOH	654	1,00	5,00	3,2495	1,00719	1,014
PAR	654	1,00	5,00	3,0472	0,94039	0,884
UST	654	1,00	5,00	2,9195	0,76588	0,587
KUL	654	0,83	4,17	2,4098	0,73549	0,541
ZP	654	1,00	5,00	3,3624	0,95827	0,918
MOT	654	1,00	5,00	4,2095	0,84322	0,711
SAT	654	1,00	5,00	3,1453	0,58399	0,341
ZO	654	1,11	5,00	2,9992	0,92671	0,859
PA	654	1,18	4,79	2,9065	0,78424	0,615

Źródło: opracowanie własne

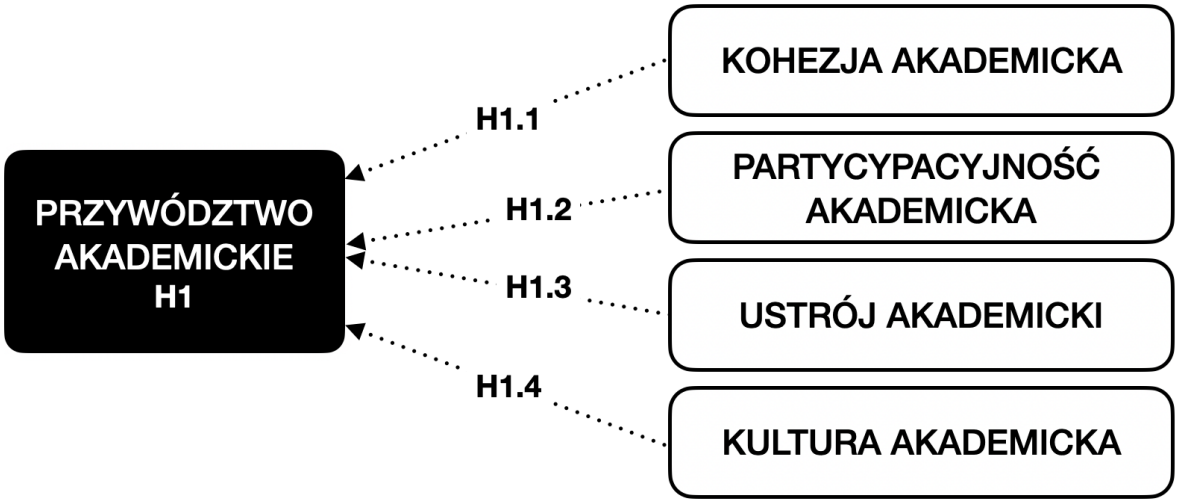
Podczas przeprowadzania badania kwestionariusz wymagał odpowiedzi na wszystkie pytania dotyczące wskazanych zmiennych i niemożliwe było przesłanie niepełnych odpowiedzi. W związku z tym otrzymane dane były kompletne.

4.2. Definicja przywództwa akademickiego – Etap I analiz

Celem Etapu I analiz wyników badania empirycznego było utworzenie składającej się z 4 komponentów zmiennej *przywództwo akademickie*. W tym kontekście postawiono między innymi następujące pytania badawcze:

1. Jakie czynniki budują *przywództwo akademickie*?
2. Czy kohezja akademicka, partycypacyjność akademicka, cechy ustroju akademickiego i kultura akademicka powinny być czynnikami budującymi *przywództwo akademickie*?

Hipotetyczny model *przywództwa akademickiego* został przedstawiony na rys. 17.



Rysunek 17. Etap I: schemat pierwszej części analiz wyników badania empirycznego, hipotetyczny model przywództwa akademickiego

Źródło: opracowanie własne

W tej części zweryfikowane zostanie zatem hipoteza:

H1: *Jest możliwe wskazanie cech charakterystycznych dla przywództwa dedykowanego szkołom wyższym zwanego przywództwem akademickim.*

Wraz z czterema hipotezami szczegółowymi, na które została zdekomponowana:

H1.1: *Im wyższa kohezja akademicka, tym przywództwo jest bardziej odpowiednie dla szkół wyższych.*

H1.2: *Im wyższa partycypacyjność akademicka, tym przywództwo jest bardziej odpowiednie dla szkół wyższych.*

H1.3: *Im ustrój uczelni wykazuje większe natężenie cech ustroju akademickiego, tym przywództwo jest bardziej odpowiednie dla szkół wyższych.*

H1.4: *Im silniejsza kultura akademicka, tym przywództwo jest bardziej odpowiednie dla szkół wyższych.*

Pomiar zmiennej *przywództwo akademickie* został dokonany z użyciem nowej skali pomiarowej a walidacja nomologiczna tego konstruktu (Czakon, 2019) jest jednym z celów szczegółowych niniejszego opracowania. Wykorzystana metoda pomiaru (skala pomiarowa) nie była nigdy wcześniej weryfikowana empirycznie. Dlatego też przedstawiona zostanie kompleksowa analiza zaproponowanej skali pomiarowej, w celu weryfikacji jej rzetelności i spójności wewnętrznej, co jest niezbędne do wykorzystania jej w dalszych analizach statystycznych. Konstrukt *przywództwo akademickie* będzie analizowany jako zmienna

nieobserwowalna drugiego rzędu, na którą składają się cztery zmienne nieobserwowalne pierwszego rzędu (nazywane czynnikami) reprezentujące cztery wymiary przywództwa akademickiego: kohezję akademicką, partycypacyjność akademicką, ustrój akademicki oraz kulturę akademicką. W pierwszym kroku zweryfikowana zostanie skala pomiarowa dla każdej zmiennej nieobserwowalnej osobno, a następnie w drugim kroku zweryfikowana zostanie skala pomiarowa dla przywództwa akademickiego jako całego konstruktu.

Kohezja akademicka

Skala pomiarowa kohezji akademickiej została opracowana i poddana analizie za pomocą Eksploracyjnej Analizy Czynnikowej przeprowadzonej w IBM SPSS Statistics. Wstępna skala pomiarowa składała się z 6 pozycji. W pierwszym kroku obliczono wartość współczynnika K-M-O w celu określenia czy wielkość próby jest wystarczająca do przeprowadzenia analizy (adekwatność próby). Wartości KMO powyżej 0,5 są uznawane za wystarczające do przeprowadzenia eksploracyjnej i konfirmacyjnej analizy czynnikowej (Kaiser, 1974). W tym przypadku K-M-O = 0,887 (tab. 19), co potwierdza, że wielkość próby była więcej niż wystarczająca do przeprowadzenia analizy. Następnie przeprowadzono test wartości sferyczności Bartletta, który powinien dawać wynik prawdopodobieństwa poniżej 0,05, aby można było przeprowadzić eksploracyjną i konfirmacyjną analizę czynnikową (Hadi i in., 2016). Wynik testu sferyczności Bartletta jest równy 2416,845 (df 15, $p < 0,001$), co potwierdza, że w obrębie danych występuje istotna korelacja i jest ona wystarczająca do przeprowadzenia analizy czynnikowej (tab. 19).

Tabela 19. Wyniki testu KMO i Bartletta dla czynnika kohezja akademicka

Miara KMO adekwatności doboru próby		0,887
Test sferyczności Bartletta	przybliżone chi-kwadrat	2416,845
	df	15
	istotność	0,000

Źródło: opracowanie własne.

W wyniku przeprowadzenia eksploracyjnej analizy czynnikowej uzyskano rozwiązanie jedno-czynnikowe, w którym 6 pozycji skali pomiarowej charakteryzowało się wartością własną > 1, wyjaśniając łącznie 67,679% wariancji dla wszystkich pozycji uwzględnionych w skali pomiarowej (AVE = 0,676). Ładunki składowych dla wszystkich pozycji skali pomiarowej przyjęły wartości powyżej 0,7, co zostało ustalone jako próg włączenia pozycji do

skali pomiarowej. Macierz składowych dla czynnika kohezja akademicka przedstawiono w tab. 20.

Tabela 20. Macierz składowych dla czynnika kohezja akademicka

W mojej opinii, realizowana obecnie misja uczelni jest właściwa.	0,866
Wysiłki na rzecz realizacji misji uczelni przyczyniają się do realizacji moich celów.	0,888
Czuję współodpowiedzialność za realizację celów uczelni.	0,777
Władze uczelni podejmują, w mojej opinii, właściwe działania w celu realizacji misji uczelni.	0,864
Pracownicy uczelni podejmują w mojej opinii właściwe działania w celu realizacji misji uczelni.	0,751
Pracownicy uczelni partycypują w wyznaczaniu celów uczelni.	0,780
metoda wyodrębniania czynników - głównych składowych	
liczba wyodrębnionych składowych: 1	

Źródło: opracowanie własne.

Następnie przeprowadzono konfirmacyjną analizę czynnikową przy użyciu programu IBM SPSS AMOS dla zidentyfikowanych 6 pozycji skali pomiarowej dla czynnika kohezja akademicka. Potwierdzono, że uzyskany jedno-czynnikowy model jest statystycznie istotny i dobrze dopasowany, co potwierdzają statystyki F (9) =93,177, p<0,001, CFI=0,965, TLI=0,942 (oba powinna pozostawać powyżej 0,9 według Hu i Bentlera (1999)) oraz RMESA=0,120 (wartość powinna pozostawać poniżej 0,2 według Hopwood and Donnellan (2010)).

W kontekście przeprowadzonych analiz przyjęto hipotezę **1.1 (H1.1)**:

Im wyższa kohezja akademicka, tym przywództwo jest bardziej odpowiednie dla szkół wyższych.

Partycypacyjność akademicka

Skala pomiarowa partycypacyjności akademickiej została opracowana i poddana analizie za pomocą eksploracyjnej analizy czynnikowej przeprowadzonej w IBM SPSS Statistics. Wstępna skala pomiarowa składała się z 8 pozycji. W pierwszym kroku obliczono wartość współczynnika K-M-O w celu określenia, czy wielkość próby jest wystarczająca do przeprowadzenia analizy (adekwatność próby). Wartości KMO powyżej 0,5 są uznawane za wystarczające do przeprowadzenia eksploracyjnej i konfirmacyjnej analizy czynnikowej (Kaiser, 1974). W tym przypadku K-M-O=0,878 (tab. 21), co potwierdza, że wielkość próby była więcej niż wystarczająca do przeprowadzenia analizy. Następnie przeprowadzono test

wartości sferyczności Bartletta, który powinien dawać wynik prawdopodobieństwa poniżej 0,05, aby można było przeprowadzić eksploracyjną i konfirmacyjną analizę czynnikową (Hadi i in., 2016). Wynik testu sferyczności Bartletta jest równy 2585,589 (df 28, $p < 0,001$), co potwierdza, że w obrębie danych występuje istotna korelacja i jest ona wystarczająca do przeprowadzenia analizy czynnikowej (tab. 21).

Tabela 21. Wyniki testu KMO i Bartletta dla czynnika patrycypacyjność akademicka

Miara KMO adekwatności doboru próby		0,878
Test sferyczności Bartletta	przybliżone chi-kwadrat	2585,589
	df	28
	istotność	0,000

Źródło: opracowanie własne.

W wyniku przeprowadzenia eksploracyjnej analizy czynnikowej uzyskano rozwiązanie jedno-czynnikowe, w którym 7 pozycji skali pomiarowej charakteryzowało się wartością własną > 1, wyjaśniając łącznie 67,679% wariancji dla wszystkich pozycji uwzględnionych w skali pomiarowej (AVE = 0,676). Ładunki składowych dla wszystkich pozycji skali pomiarowej oprócz dwóch przyjęły wartości powyżej 0,7, co zostało ustalone jako próg włączenia pozycji do skali pomiarowej. Macierz składowych dla czynnika partycypacyjność akademicka przedstawiono w tab. 22. Wyniki te stały się podstawą do usunięcia dwóch pozycji ze skali pomiarowej: *„Realizacja zadań na uczelni odbywa się pod ścisłym nadzorem przełożonych”* oraz *„Pracownicy na uczelni ponoszą odpowiedzialność za swoje działania”*.

Tabela 22. Macierz składowych dla czynnika partycypacyjność akademicka

W procesach podejmowania decyzji dotyczących uczelni jako całości opinia pracowników jest uwzględniana.	0,854
Opinia pracowników jest uwzględniana w procesach podejmowania decyzji dotyczących obszarów ich działalności.	0,837
Sposób zarządzania uczelnią uwzględnia potrzeby i oczekiwania pracowników.	0,848
Realizacja zadań na uczelni odbywa się pod ścisłym nadzorem przełożonych.	-0,503
Pracownicy uczelni darzą swoich przełożonych szacunkiem i zaufaniem.	0,825
Podczas realizacji zadań pracownicy mogą liczyć na wsparcie przełożonych.	0,842
Pracownicy na uczelni ponoszą odpowiedzialność za swoje działania.	0,446
Przełożeni na uczelni ponoszą odpowiedzialność za swoje działania.	0,818
metoda wyodrębniania czynników - głównych składowych	
liczba wyodrębnionych składowych: 1	

Źródło: opracowanie własne.

Następnie przeprowadzono konfirmacyjną analizę czynnikową przy użyciu programu IBM SPSS AMOS dla zaklasyfikowanych 6 pozycji skali pomiarowej dla czynnika partycypacyjność akademicka. Potwierdzono, że uzyskany jednoczynnikowy model jest statystycznie istotny i dobrze dopasowany, co potwierdzają statystyki $F(9) = 91{,}667$, $p < 0{,}001$, CFI = 0,985, TLI = 0,908 (oba powinny pozostawać powyżej 0,9 według Hu i Bentlera (1999)) oraz RMESA = 0,143 (wartość powinna pozostawać poniżej 0,2 według Hopwood and Donnellan (2010)).

W kontekście przeprowadzonych analiz przyjęto hipotezę **1.2 (H1.2):**

Im wyższa partycypacyjność akademicka, tym przywództwo jest bardziej odpowiednie dla szkół wyższych.

Ustrój akademicki

Skala pomiarowa ustroju akademickiego została opracowana i poddana analizie za pomocą eksploracyjnej analizy czynnikowej przeprowadzonej w IBM SPSS Statistics. Wstępna skala pomiarowa składała się z 8 pozycji. W pierwszym kroku obliczono wartość współczynnika K-M-O w celu określenia, czy wielkość próby jest wystarczająca do przeprowadzenia analizy (adekwatność próby). Wartości KMO powyżej 0,5 są uznawane za wystarczające do przeprowadzenia eksploracyjnej i konfirmacyjnej analizy czynnikowej (Kaiser 1974). W tym przypadku K-M-O = 0,746 (tab. X), co potwierdza, że wielkość próby była więcej niż wystarczająca do przeprowadzenia analizy. Następnie przeprowadzono test wartości sferyczności Bartletta, który powinien dawać wynik prawdopodobieństwa poniżej 0,05, aby można było przeprowadzić eksploracyjną i konfirmacyjną analizę czynnikową (Hadi et al. 2016). Wynik testu sferyczności Bartletta jest równy 960,203 (df 15, $p < 0{,}001$), co potwierdza, że w obrębie danych występuje istotna korelacja i jest ona wystarczająca do przeprowadzenia analizy czynnikowej (tab. 23).

Tabela 23. Wyniki testu KMO i Bartletta dla czynnika ustrój akademicki

Miara KMO adekwatności doboru próby		0,746
Test sferyczności Bartletta	przybliżone chi-kwadrat	960,203
	df	15
	istotność	<0,001

Źródło: opracowanie własne.

W wyniku przeprowadzenia eksploracyjnej analizy czynnikowej uzyskano rozwiązanie jedno-czynnikowe, w którym 6 pozycji skali pomiarowej charakteryzowało się wartością własną > 1, wyjaśniając łącznie 42,484% wariancji dla wszystkich pozycji uwzględnionych w skali pomiarowej (AVE = 0,424). Ładunki składowych dla wszystkich pozycji skali pomiarowej przyjęły wartości powyżej 0,7, co zostało ustalone jako próg włączenia pozycji do skali pomiarowej. Macierz składowych dla czynnika ustrój akademicki przedstawiono w tab. 24

Tabela 24. Macierz składowych dla czynnika ustrój akademicki

Decyzje na uczelni są podejmowane w sposób demokratyczny.	0,837
Sposób realizacji stawianych pracownikom zadań jest ściśle określony.	0,827
Relacje pracowników uczelni z przełożonymi są przede wszystkim formalne.	0,747
Korzyści i przywileje są sprawiedliwie podzielone między pracownikami uczelni.	0,852
Główną motywacją dla pracowników jest otrzymywane przez nich wynagrodzenie.	0,745
Zadania stawiane pracownikom uczelni stanowią dla nich wyzwanie.	0,763
metoda wyodrębniania czynników - głównych składowych	
liczba wyodrębnionych składowych: 1	

Następnie przeprowadzono konfirmacyjną analizę czynnikową przy użyciu programu IBM SPSS AMOS dla zidentyfikowanych 6 pozycji skali pomiarowej dla czynnika ustrój akademicki. Potwierdzono, że uzyskany jedno-czynnikowy model jest statystycznie istotny i dobrze dopasowany, co potwierdzają statystyki $F(9) = 81{,}791$, $p < 0{,}001$, $CFI = 0{,}915$, $TLI = 0{,}915$ (oba powinny pozostawać powyżej 0,9 według Hu i Bentlera (1999)) oraz $RMESA = 0{,}111$ (wartość powinna pozostawać poniżej 0,1 według Hopwood and Donnellan (2010)).

W kontekście przeprowadzonych analiz przyjęto hipotezę **1.3 (H1.3)**:

Im ustrój uczelni wykazuje większe natężenie cech ustroju akademickiego, tym przywództwo jest bardziej odpowiednie dla szkół wyższych.

Kultura akademicka

Skala pomiarowa kultury akademickiej została opracowana i poddana analizie za pomocą Eksploracyjnej Analizy Czynnikowej przeprowadzonej w IBM SPSS Statistics. Wstępna skala pomiarowa składała się z 6 pozycji. W pierwszym kroku obliczono wartość współczynnika K-M-O w celu określenia, czy wielkość próby jest wystarczająca do przeprowadzenia analizy (adekwatność próby). Wartości KMO powyżej 0,5 są uznawane za wystarczające do przeprowadzenia eksploracyjnej i konfirmacyjnej analizy czynnikowej

(Kaiser, 1974). W tym przypadku K-M-O = 0,747 (tab. 25), co potwierdza, że wielkość próby była więcej niż wystarczająca do przeprowadzenia analizy.

Następnie przeprowadzono test wartości sferyczności Bartletta, który powinien dawać wynik prawdopodobieństwa poniżej 0,05, aby można było przeprowadzić eksploracyjną i konfirmacyjną analizę czynnikową (Hadi i in., 2016). Wynik testu sferyczności Bartletta jest równy 846,967 (df 15, $p < 0,001$), co potwierdza, że w obrębie danych występuje istotna korelacja i jest ona wystarczająca do przeprowadzenia analizy czynnikowej (tab. 25).

Tabela 25. Wyniki testu KMO i Bartletta dla czynnika kultura akademicka

Miara KMO adekwatności doboru próby		0,747
Test sferyczności Bartletta	przybliżone chi-kwadrat	864,967
	df	15
	istotność	<0,001

Źródło: opracowanie własne.

W wyniku przeprowadzenia eksploracyjnej analizy czynnikowej uzyskano rozwiązanie jedno-czynnikowe, w którym 6 pozycji skali pomiarowej charakteryzowało się wartością własną > 1, wyjaśniając łącznie 42,903% wariancji dla wszystkich pozycji uwzględnionych w skali pomiarowej (AVE = 0,429). Ładunki składowych dla wszystkich pozycji skali pomiarowej oprócz dwóch przyjęły wartości powyżej 0,7, co zostało ustalone jako próg włączenia pozycji do skali pomiarowej. Macierz składowych dla czynnika kultura akademicka przedstawiono w tab. 26. Wyniki te stały się podstawą do usunięcia tej pozycji ze skali pomiarowej

Tabela 26. Macierz składowych dla czynnika kultura akademicka

Pracownicy uczelni cenią wartości widoczne w działaniu władz uczelni.	0,796
Na uczelni droga formalna jest tą najskuteczniejszą.	0,567
Uczelnia jest miejscem osobistego spotkania. Przypomina wielką rodzinę.	0,710
Osobą, która ma największy wpływ na podejmowane działania pracowników jest ich formalny przełożony.	0,581
Na uczelni istnieją niepisane reguły i zasady od których przestrzegania zależy powodzenie podejmowanych działań.	-0,241
Reguły, według których funkcjonuje uczelnia i jej społeczność są dla mnie transparentne.	0,848
metoda wyodrębniania czynników - głównych składowych.	
liczba wyodrębnionych składowych: 1	

Źródło: opracowanie własne.

Następnie przeprowadzono konfirmacyjną analizę czynnikową przy użyciu programu IBM SPSS AMOS dla zaklasyfikowanych 5 pozycji skali pomiarowej dla czynnika kultura akademicka. Potwierdzono, że uzyskany jednoczynnikowy model jest statystycznie istotny i dobrze dopasowany, co potwierdzają statystyki $F(5) = 34{,}552$, $p < 0{,}001$, $CFI = 0{,}947$, $TLI = 0{,}895$ (oba powinny pozostawać powyżej 0,9 według Hu i Bentlera (1999)) oraz $RMESA = 0{,}095$ (wartość powinna pozostawać poniżej 0,2 według Hopwood and Donnellan (2010)).

W kontekście przeprowadzonych analiz przyjęto hipotezę **1.4 (H1.4)**:

Im silniejsza kultura akademicka, tym przywództwo jest bardziej odpowiednie dla szkół wyższych.

Przywództwo akademickie

Skala pomiaru akademickiego przywództwa została opracowana w oparciu o cztery ustalone wymiary: kohezje akademicką, partycypacyjność akademicką, ustrój akademicki i kulturę akademicką. W celu weryfikacji ważności i rzetelności pomiaru takiej zmiennej nieobserwowalną przeprowadzono konfirmacyjną analizę czynnikową w programie IBM SPSS AMOS. Skala pomiarowa składała się ze skal pomiarowych 4 zmiennych nieobserwowalnych: *kohezja akademicka, partycypacyjność akademicką, ustrój akademicki i kultura akademicka*. W pierwszym kroku obliczono wartość K-M-O w celu określenia, czy wielkość próby jest wystarczająca do przeprowadzenia analizy (adekwatność próby). Wartości K-M-O powyżej 0,5 są uznawane za wystarczające (Kaiser, 1974). W tym przypadku $KMO = 0{,}845$ (tabela 27), co potwierdza, że wielkość próby była więcej niż wystarczająca do przeprowadzenia analiz. Jako drugi krok wykonano test Bartletta na wartość sferyczności, który powinien charakteryzować się wartością prawdopodobieństwa poniżej 0,05, aby można było przeprowadzić analizy czynnikowe (Hadi i in., 2016). Wynik testu sferyczności Bartletta był równy 2145,736 (df 6, $p < 0{,}001$), co potwierdza, że w obrębie danych występuje istotna korelacja i jest ona wystarczająca do przeprowadzenia konfirmacyjnej analizy czynnikowej (tab. 27).

Tabela 27. Wyniki testu KMO i Bartletta dla przywództwa akademickiego

Miara KMO adekwatności doboru próby		0,845
Test sferyczności Bartletta	przybliżone chi-kwadrat	2145,736
	df	6
	istotność	0,000

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 28 przedstawia macierz składowych dla przywództwa akademickiego.

Tabela 28. Macierz składowych dla przywództwa akademickiego

kohezja akademicka	0,900
partycypacyjność akademicka	0,936
ustrój akademicki	0,883
kultura akademicka	0,914
Metoda wyodrębniania czynników - głównych składowych.	
a. 1 – liczba wyodrębnionych składowych.	

Źródło: opracowanie własne.

Uzyskano rozwiązanie jednoczynnikowe, w którym 4 zmienne nieobserwowalne wyjaśniały 82,505% wariancji dla zmiennej nieobserwowalnej drugiego rzędu: *przywództwo akademickie* (AVE = 0,825). Ładunki składowych dla wszystkich zmiennych nieobserwowalnych wynosiły powyżej 0,9 (podane w tab. X). Potwierdzono, że uzyskany jednoczynnikowy model jest statystycznie istotny i dobrze dopasowany, co potwierdzają statystyki F (2) = 26,663, p < 0,001, CFI = 0,989, TLI = 0,989 (oba powinny pozostawać powyżej 0,9 według Hu i Bentlera (1999)) oraz RMESA = 0,137 (wartość powinna pozostawać poniżej 0,2 według Hopwood and Donnellan (2010).

Przeprowadzona analiza pozwoliła na przyjęcie hipotezy H1 i proponowanej metody pomiaru zmiennej nieobserwowalnej: *przywódzwo akademickie* oraz jej dalsze użycie w badaniach a także na przyjęcie hipotez H1.1-H1.4, wskazując, że:

Im wyższa kohezja akademicka, tym przywództwo jest bardziej odpowiednie dla szkół wyższych.

Im wyższa partycypacyjność akademicka, tym przywództwo jest bardziej odpowiednie dla szkół wyższych.

Im ustrój uczelni wykazuje większe natężenie cech ustroju akademickiego, tym przywództwo jest bardziej odpowiednie dla szkół wyższych.

Im silniejsza kultura akademicka, tym przywództwo jest bardziej odpowiednie dla szkół wyższych.

Jest możliwe wskazanie cech charakterystycznych dla przywództwa dedykowanego szkołom wyższym zwanego przywództwem akademickim.

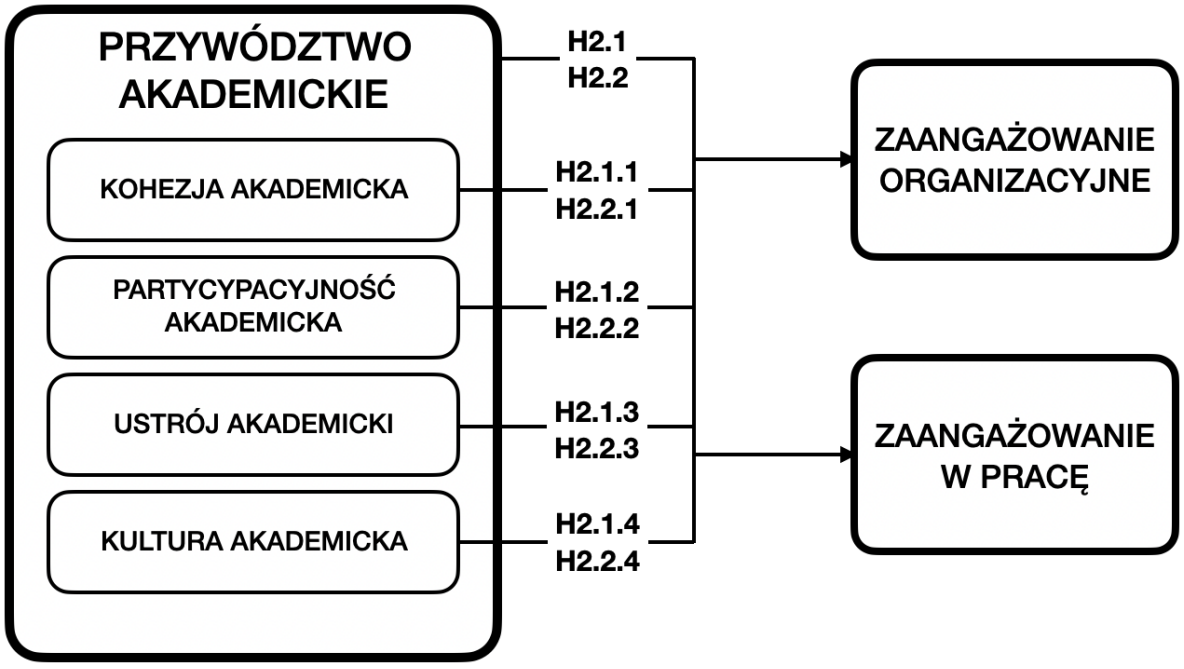
A zatem można przyjąć hipotezy H1 oraz H1.1-H1.4.

4.3. Przywództwo akademickie a zaangażowanie pracowników szkół wyższych – Etap II analiz

Celem etapu II analiz wyników badania empirycznego było zbadanie wpływu przywództwa akademickiego na zaangażowanie organizacyjne pracowników szkół wyższych oraz zbadanie wpływu przywództwa akademickiego na zaangażowanie w pracę pracowników szkół wyższych. W tym kontekście postawiono między innymi następujące pytania badawcze:

3. Czy przywództwo akademickie wpływa na zaangażowanie organizacyjne pracowników szkół wyższych?
4. Czy przywództwo akademickie wpływa na zaangażowanie w pracę pracowników szkół wyższych?
5. Czy kohezja akademicka, partycypacyjność akademicka, cechy ustroju akademickiego i kultura akademicka wpływają na zaangażowanie organizacyjne pracowników szkół wyższych?
6. Czy kohezja akademicka, partycypacyjność akademicka, cechy ustroju akademickiego i kultura akademicka wpływają na zaangażowanie w pracę pracowników szkół wyższych?

Schemat analiz wyników badania empirycznego w tym etapie został przedstawiony na rys. 18.



Rysunek 18. Etap II: schemat drugiej części analiz wyników badania empirycznego

Źródło: opracowanie własne

W tej części zweryfikowane zatem zostaną hipotezy główne (H2.1 oraz H2.2) zdekomponowane na 4 hipotezy szczegółowe (H2.1.1-H2.1.4 oraz H2.2.1-H2.2.4):

H2.1: *Im przywództwo wykazuje większe natężenie cech przywództwa akademickiego, tym wyższe zaangażowanie organizacyjne pracowników szkół wyższych.*

H2.1.1: *Im wyższa kohezja akademicka, tym wyższe zaangażowanie organizacyjne pracowników szkół wyższych.*

H2.1.2: *Im wyższa partycypacyjność akademicka, tym wyższe zaangażowanie organizacyjne pracowników szkół wyższych.*

H2.1.3: *Im ustrój uczelni wykazuje większe natężenie cech ustroju akademickiego, tym wyższe zaangażowanie organizacyjne pracowników szkół wyższych.*

H2.1.4: *Im silniejsza kultura akademicka, tym wyższe zaangażowanie organizacyjne pracowników szkół wyższych.*

H2.2: *Im przywództwo wykazuje większe natężenie cech przywództwa akademickiego, tym wyższe zaangażowanie w pracę pracowników szkół wyższych.*

H2.2.1: *Im wyższa kohezja akademicka, tym wyższe zaangażowanie w pracę pracowników szkół wyższych.*

H2.2.2: *Im wyższa partycypacyjność akademicka, tym wyższe zaangażowanie w pracę pracowników szkół wyższych.*

H2.2.3: *Im ustrój uczelni wykazuje większe natężenie cech ustroju akademickiego, tym wyższe zaangażowanie w pracę pracowników szkół wyższych.*

H2.2.4: *Im silniejsza kultura akademicka, tym wyższe zaangażowanie w pracę pracowników szkół wyższych.*

Aby przeprowadzić analizę statystyczną mającą na celu weryfikację zaproponowanych hipotez odnoszących się do związków przyczynowo skutkowych dotyczących wpływu przywództwa akademickiego na zaangażowanie organizacyjne i zaangażowanie w pracę badanych pracowników szkół wyższych, analizie i weryfikacji poddano wszystkie skale pomiarowe wykorzystane w badaniu. W pierwszym kroku ustalono, że zebrane dane charakteryzują się rozkładem normalnym w przypadku każdej z analizowanych zmiennych. W drugim kroku dokonano analizy skal pomiarowych. Analiza taka została przeprowadzona przy użyciu trzech testów statystycznych wykonywanych z użyciem oprogramowania IBM SPSS Statistics:

- Test Kaisera-Meyera-Olkina (K-M-O), wykonany w celu sprawdzenia, czy wielkość próby jest wystarczająca dla analizy statystycznej dokonanej przy użyciu takiej skali pomiaru

(adekwatność próby). Wartości współczynnika K-M-O powyżej 0,5 uznaje się za wystarczające do dalszej analizy (Kaiser, 1974).

- Analiza α Cronbacha, przeprowadzona w celu sprawdzenia spójności i rzetelności skali pomiarowej. Wartość α Cronbacha powinna utrzymywać się powyżej 0,7, a za więcej niż zadowalającą uznaje się, gdy utrzymuje się powyżej 0,8 (Drost, 2011).
- Konfirmacyjna analiza czynnikowa, przeprowadzona w celu sprawdzenia spójności i wewnętrznej zgodności skali pomiarowej. Wartość AVE pokazuje, jaki procent wariancji zmiennej ukrytej jest wyjaśniany przez użyte pozycje skali i powinna utrzymywać się powyżej 0,5 (Hopwood i Donnellan, 2010).

Wyniki analizy przedstawiono w tab. 29. Przedstawione wyniki wskazują, że wszystkie proponowane skale cechują się dużą rzetelnością oraz wewnętrzną spójnością.

Tabela 29. Analiza skal pomiarowych

NAZWA ZMIENNEJ	*ILOŚĆ POZYCJI*	*K-M-O*	*α Cronbach*	*AVE*	*N*
PA	**23**	**0,845**	**0,948**	**0,825**	654
ZO	18	0,925	0,912	0,428	654
ZP	15	0,960	0,951	0,601	654

Źródło: opracowanie własne.

Wpływ przywództwa akademickiego na zaangażowanie organizacyjne

Analiza regresji liniowej została wykonana aby potwierdzić, że *przywództwo akademickie* wpływa na *zaangażowanie organizacyjne* (H2.1) w sposób, który jest istotny statystycznie przy jednoczesnym uwzględnieniu zmiennych kontrolnych, co jest kluczowe dla określenia możliwości prowadzenia dalszego rozumowania statystycznego. Uzyskano model istotny statystycznie, który charakteryzuje się R2 = 0,724 oraz F(4,649) = 572,590, p <0,001. Statystyki dotyczące poszczególnych zmiennych przedstawiono w tab. 30.

Tabela 30. Wyniki analizy wpływu przywództwa akademickiego na zaangażowanie organizacyjne..

MODEL		***WSPÓŁCZYNNIKI NIESTANDARYZOWANE***		***WSPÓŁCZYNNIKI STANDARYZOWANE***	***T***	***ISTOTNOŚĆ***
		B	BŁĄD STANDARDOWY	BETA		
1	const	-0,345	0,142		-2,435	0,015
	PAS	0,949	0,026	0,803	36,924	<0,001
	MOT	0,140	0,024	0,128	5,908	<0,001
	SAT	-0,002	0,033	-0,001	-0,056	0,955
Zmienna zależna: *zaangażowanie organizacyjne*						

Źródło: opracowanie własne

Wyniki analizy regresji jednoznacznie wskazują, że *przywództwo akademickie* jest statystycznie istotnym elementem uzyskanego modelu, w skład którego wchodzi również zmienna kontrolna (*motywacja do pracy*) potwierdzając wpływ tych zmiennych niezależnych na *zaangażowanie organizacyjne*. Wskazane wyniki stanowią więc podstawę do przyjęcia hipotez H2.1. wskazującej, że *Im przywództwo wykazuje więcej cech przywództwa akademickiego, tym wyższe zaangażowanie organizacyjne pracowników szkół wyższych.*

Wpływ przywództwa akademickiego na zaangażowanie w pracę

Następnie wykonano drugą analizę regresji liniowej aby potwierdzić, że *przywództwo akademickie* wpływa na *zaangażowanie w pracę* (H2.2) w sposób, który jest istotny statystycznie przy jednoczesnym uwzględnieniu zmiennych kontrolnych, co jest kluczowe dla określenia możliwości prowadzenia dalszego rozumowania statystycznego. Uzyskano model istotny statystycznie, który charakteryzuje się $R2 = 0,593$ oraz $F(4,649) = 239,218$, $p < 0,001$. Statystyki dotyczące poszczególnych zmiennych przedstawiono w tab. 31.

Tabela 31. Wyniki analizy wpływu przywództwa akademickiego na zaangażowanie w pracę.

MODEL		*WSPÓŁCZYNNIKI NIESTANDARYZOWANE*		*WSPÓŁCZYNNIKI STANDARYZOWANE*	*T*	*ISTOTNOŚĆ*
		B	BŁĄD STANDARDOWY	BETA		
	const	-0,031	0,179		-0,176	0,861
	PA	0,199	0,057	0,163	3,506	<,001
	ZO	0,499	0,049	0,483	10,138	<,001
	MOT	0,312	0,031	0,274	10,169	<,001
	SAT	0,002	0,041	0,001	0,044	0,965
Zmienna zależna: **ZP**						

Wyniki analizy regresji jednoznacznie wskazują, że *przywództwo akademickie* jest statystycznie istotnym elementem uzyskanego modelu, w skład którego wchodzą zmienne kontrolne (*zaangażowanie organizacyjne*, *motywacja do pracy*) potwierdzając wpływ tych zmiennych niezależnych na *zaangażowanie w pracę*. Wskazane wyniki stanowią więc podstawę do przyjęcia hipotezy H2.2. wskazującej, że *Im przywództwo wykazuje więcej cech przywództwa akademickiego, tym wyższe zaangażowanie w pracę pracowników szkół wyższych*.

Wpływ wymiarów przywództwa akademickiego na zaangażowanie organizacyjne

W następnym kroku wykonano analizę regresji liniowej z *zaangażowaniem organizacyjnym* jako zmienną zależną oraz wymiarami przywództwa jako zmiennymi niezależnymi, aby zweryfikować hipotezy H2.1.1-H2.1.4. Uzyskano model istotny statystycznie, który charakteryzuje się $R2 = 0,728$ oraz $F(4,649) = 437,539$, $p < 0,001$. Statystyki dotyczące poszczególnych zmiennych przedstawiono w tab. 32.

Tabela 32. Wyniki analizy wpływu poszczególnych wymiarów przywództwa akademickiego na zaangażowanie organizacyjne

MODEL		*WSPÓŁCZYNNIKI NIESTANDARYZOWANE*		*WSPÓŁCZYNNIKI STANDARYZOWANE*	*T*	*ISTOTNOŚĆ*
		B	BŁĄD STANDARDOWY	BETA		
	const	0,257	0,076		3,362	<,001
	KOH	0,221	0,035	0,240	6,375	<,001
	PAR	0,459	0,043	0,466	10,679	<,001
	UST	0,003	0,042	0,002	0,063	0,950
	KUL	0,257	0,048	0,204	5,366	<,001
Zmienna zależna: **ZO**						

Źródło: opracowanie własne

Wyniki analizy regresji jednoznacznie wskazują, że *kohezja akademicka*, *kultura akademicka i partycypacyjność akademicka* są statystycznie istotnymi elementami modelu, a zatem mają statystycznie istotny wpływ na *zaangażowanie organizacyjne*. Jednocześnie *ustrój akademicki* nie jest istotnym statystycznie czynnikiem mającym wpływ na zaangażowanie organizacyjne. Wskazane wyniki stanowią więc podstawę do przyjęcia hipotez H2.1.1, H2.1.2, H2.1.4 oraz wskazują, że nie ma podstaw do przyjęcia hipotezy H2.1.3.

Wpływ wymiarów przywództwa akademickiego na zaangażowanie w pracę

W następnym kroku wykonano analizę regresji liniowej z *zaangażowaniem w pracę* jako zmienną zależną oraz wymiarami przywództwa jako zmiennymi niezależnymi, aby zweryfikować hipotezy H2.2.1-H2.2.4. Uzyskano model istotny statystycznie, który charakteryzuje się R2 = 0,450 oraz F(4,649) = 134,757, p <0,001. Statystyki dotyczące poszczególnych zmiennych przedstawiono w tab. 33.

Tabela 33. Wyniki analizy regresji

MODEL		*WSPÓŁCZYNNIKI NIESTANDARYZOWANE*		*WSPÓŁCZYNNIKI STANDARYZOWANE*	*T*	*ISTOTNOŚĆ*
		B	BŁĄD STANDARDOWY	BETA		
	const	1,085	0,112		9,668	<,001
	KOH	0,402	0,051	0,423	7,910	<,001
	PAR	-0,015	0,063	-0,015	-,244	0,807
	UST	0,062	0,061	0,049	1,005	0,315
	KUL	0,348	0,070	0,267	4,941	<,001
Zmienna zależna: **ZP**						

Źródło: opracowanie własne.

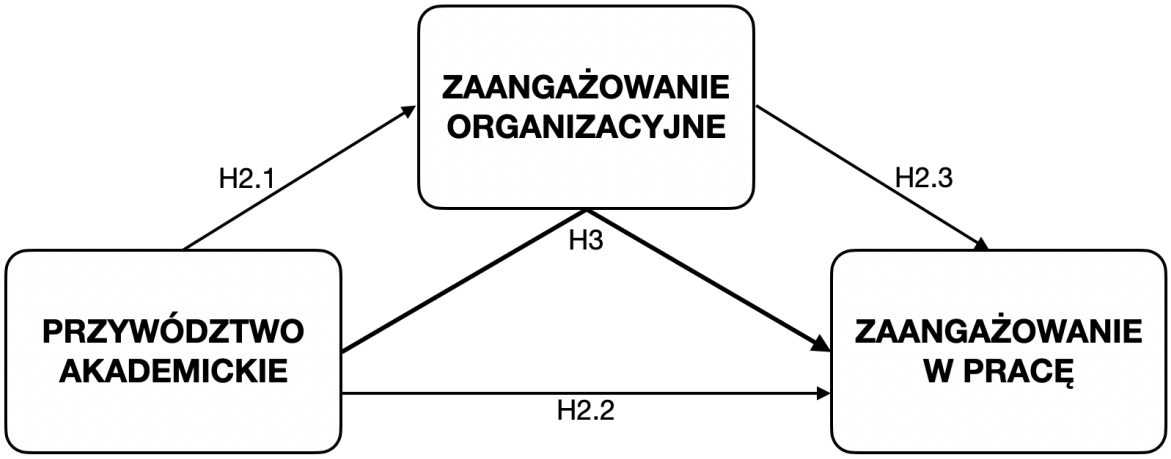
Wyniki analizy regresji jednoznacznie wskazują, że *kohezja akademicka* i *kultura akademicka* są statystycznie istotnymi elementami modelu, a zatem mają statystycznie istotny wpływ na *zaangażowanie w pracę*. Jednocześnie *ustrój akademicki* oraz *partycypacyjność akademicka* nie są istotnymi statystycznie czynnikami mającymi wpływ na zaangażowanie w pracę. Wskazane wyniki stanowią podstawę do przyjęcia hipotez H2.2.1 i H2.2.4 oraz wskazują, że nie ma podstaw do przyjęcia hipotez H2.2.2 i H2.2.3.

4.4. Wyjaśnienie sposobu wpływu przywództwa akademickiego na zaangażowanie pracowników szkół wyższych – Etap III analiz

Celem etapu III analiz wyników badania empirycznego było wyjaśnienie sposobu wpływu *przywództwa akademickiego* na *zaangażowanie pracowników* szkół wyższych. W tym kontekście postawiono między innymi następujące pytanie badawcze:

1) Czy *przywództwo akademickie* wpływa na *zaangażowanie w pracę* pracowników szkół wyższych przez *zaangażowanie organizacyjne*?

Schemat analiz wyników badania empirycznego w tym etapie został przedstawiony na rys. 19.



Rysunek 19. Etap III: schemat analiz wyników badania empirycznego

Źródło: opracowanie własne

W tej części zweryfikowane zatem zostaną ostatnia hipoteza szczegółowa:

H2.3: *Zaangażowanie organizacyjne wpływa na zaangażowanie w pracę pracowników szkół wyższych.*

oraz trzecia hipoteza główna:

H3: *Przywództwo akademickie wpływa na zaangażowanie w pracę przez zaangażowanie organizacyjne pracowników szkół wyższych.*

Według Saksa (2006), istnieją trzy warunki, które muszą być spełnione, aby ustalić model mediacyjny. Po pierwsze, zmienne niezależne muszą być skorelowane z mediatorem. Po drugie, zmienne zależne muszą być skorelowane z mediatorem. Po trzecie, relacja między zmiennymi niezależnymi i zmiennymi zależnymi zostanie zredukowane (mediacja częściowa) lub przestanie być znacząca po usunięciu mediatora.

Wpływ przywództwa akademickiego na zaangażowanie w pracę przez zaangażowanie organizacyjne

W pierwszej kolejności przeprowadzono analizę korelacji r-Pearsona dla badanych zmiennych. Uzyskane wyniki, które przedstawiono w tab. 34 wyraźnie pokazują, że istnieje statystycznie istotna i wysoka korelacja pomiędzy wszystkimi analizowanymi zmiennymi.

Tabela 34. Wyniki analizy korelacji dla zmiennych podlegających badaniu

		PA	***ZO***	***ZP***
PA	Korelacja Pearsona	1	0,843**	0,656**
	Istotność (dwustronna)		<,001	<,001
	N	654	654	654
ZO	Korelacja Pearsona	0,843**	1	0,724**
	Istotność (dwustronna)	<,001		<,001
	N	654	654	654
ZP	Korelacja Pearsona	0,656**	0,724**	1
	Istotność (dwustronna)	<,001	<,001	
	N	654	654	654
**korelacja istotna na poziomie 0.01 (dwustronnie)				

Źródło: opracowanie własne

Uzyskane wyniki pozwalają na przeprowadzenie analizy mediacyjnego wpływu *przywództwa akademickiego* na *zaangażowanie w pracę* przez *zaangażowanie organizacyjne*. W tym celu model mediacyjny został zbudowany z użyciem makra *Process* do oprogramowania IBM SPSS Statistics. Uzyskany model regresji liniowej z mediatorem jest istotny statystycznie (F (1,652) = 1602,0025 i skorygowane R2 = 0,710). Co więcej, *zaangażowanie organizacyjne* jest statystycznie istotnym mediatorem modelu ($p < 0{,}001$, $\text{coeff} = 0{,}6124$, $\text{se} = 0{,}051$). Ponadto, całkowity wpływ *przywództwa akademickiego* na *zaangażowanie w pracę* jest wyższy niż wpływ bezpośredni. Wyniki analizy zawarte są w tab. 35.

Tabela 35. Wyniki analizy mediacyjnego wpływu PA na ZO

R	***R-sq***	***MSE***	***F***	***df1***	***df2***	***p***
0,7290	0,5314	0,4316	369,1938	2,0000	651,0000	0,0000

	WSPÓŁCZCZYNNIK coeff	***BŁĄD STANDARDOWY***	***t***	***p***	***LLCI***	***ULCI***
const	0,9700	0,0988	9,8150	0,0000	0,7759	1,1640
PA	0,1912	,0610	3,1370	0,0018	0,0715	0,3109
ZO	0,6124	0,0516	11,8723	0,0000	0,5111	0,7137

Źródło: opracowanie własne

Na podstawie takiej wstępnej analizy przeprowadzono analizę ścieżkową przy użyciu programu IBM SPSS AMOS. Analiza ścieżkowa potwierdziła uzyskane wyniki i pozwoliła na wyłonienie statystycznie istotnego i dobrze dopasowanego modelu wpływu *przywództwa akademickiego* na *zaangażowanie w pracę* przez *zaangażowanie organizacyjne*, a jego porównanie bazowe wykazało, że charakterystyki modelu nieograniczonego mieściły się w marginesach pozwalających na przyjęcie go jako uzasadnionego statystycznie. Przeprowadzono pełną ocenę dopasowania modelu. Oceniono go za pomocą CFI (*Comparative Fit Index*), TLI (*Tucker-Lewis Index*), oraz RMSEA (*root mean square error of approximation*). Dopasowanie modelu można uznać za bardzo wysokie: CFI = 0,975, TLI = 0,959, RMSEA = 0,122. Dokonano również oceny istotności statystycznej modelu. Testowano ją za pomocą: Chi^2 (9) = 96,216; p = 0,001, co wskazuje, że model może być podstawą wnioskowania statystycznego, gdyż jest zarówno dobrze dopasowany, jak i istotny statystycznie. Zestawienie współczynników regresji modelu uzyskanego dla badanej próby przedstawiono w tab. 36. Efekty bezpośrednie i pośrednie występujące w modelu przedstawiono w tab. 37 i tab. 38.

Tabela 36. Współczynniki regresji w modelu wpływu PA na ZO oraz ZO na ZP

			B	***S.E.***	***C.R.***	***P***
ZO	***<---***	***PA***	0,923	0,029	31,563	<0,001
ZP	***<---***	***ZO***	0,749	0,028	26,831	<0,001

Źródło: opracowanie własne

Tabela 37. Efekty bezpośrednie w modelu wpływu PA na ZO oraz ZO na ZP

	PA	***ZO***
ZO	0,923	0,000
ZP	0,000	0,749

Źródło: opracowanie własne

Tabela 38. Efekty pośrednie w modelu wpływu wpływu PA na ZO oraz ZO na ZP

	PA	***ZO***
ZO	0,000	0,000
ZP	0,691	0,000

Źródło: opracowanie własne

Tabela 36 pokazuje, że wszystkie relacje w ramach modelu są istotne statystycznie. Ponadto wszystkie istotne statystycznie relacje w ramach modelu charakteryzują się współczynnikami B powyżej 0 (B > 0,0), co oznacza, że *przywództwo akademickie* ma pozytywny wpływ na *zaangażowanie w pracę* przez *zaangażowanie organizacyjne* we wskazanym modelu ścieżkowym. Ponadto z tab. 38 wynika, że mediacja występuje w ramach zaproponowanego modelu ścieżkowego, gdyż efekty pośrednie występują w przypadku relacji między *przywództwem akademickim* a *zaangażowaniem w pracę*. Takie wyniki (zarówno uzyskane z analizy regresji liniowej z mediatorem oraz analizy modelu ścieżkowego) pozwalają przyjąć nie tylko hipotezę H2.3, wykazując, że *zaangażowanie organizacyjne* wpływa na *zaangażowanie w pracę pracowników szkół wyższych,* ale przede wszystkim hipotezę H3, wskazując, że *przywództwo akademickie wpływa na zaangażowanie w pracę przez zaangażowanie organizacyjne pracowników szkół wyższych.*

4.5. Podsumowanie badania empirycznego

Dyskusja

Analiza wyników badania empirycznego pozwala weryfikację autorsko opracowanego konstruktu: *przywództwo akademickie* zgodnie z właściwą dla nauk o zarządzaniu i jakości metodyką i stosowanymi w podejściu konstruktywistycznym kryteriami (Czakon, 2019). Konstrukt ten został zweryfikowany przy użyciu:

- walidacji zmiennych (walidacja teoretyczna była przeprowadzona na przeglądzie literatury, a trafność fasadowa została zweryfikowana przez sędziów kompetentnych potwierdzających poprawność skali),

- walidacji konstruktu (zweryfikowanego za pomocą eksploracyjnej i konfirmacyjnej analizy czynnikowej, które potwierdziły uzyskanie spójnego konstruktu), która pokazała, że wszystkie zaproponowane wymiary (*kohezja akademicka, partycypacyjność akademicka, ustrój akademicki, kultura akademicka*) wyjaśniają ponad 80% wariancji dla *przywództwa akademickiego*, budując jednoczynnikowy model, który jest statystycznie istotny i dobrze dopasowany

- walidacji nomologicznej (oparta na opracowaniu i zweryfikowaniu w toku badań empirycznych modelu obejmującego *przywództwo akademickie, zaangażowanie organizacyjne, zaangażowanie w pracę*).

Powyższe potwierdziło, że istnieje nie tylko potrzeba, ale możliwość opracowania koncepcji przywództwa dedykowanego szkołom wyższym. Odpowiada to potrzebom zgłaszanym w literaturze przedmiotu między innymi przez Mazurek-Kucharską (2018).

Uzyskane wyniki jednoznacznie potwierdziły również poglądy podkreślane w literaturze przedmiotu, że zmienne *przywództwo akademickie, zaangażowanie organizacyjne, zaangażowanie w pracę i motywacja do pracy* są ze sobą silnie powiązane, a ich wspólna analiza jest uzasadniona (Afflerbach & Harrison, 2017; Asif et al., 2019; Evangeline & Ragavan, 2016; Gomes et al., 2022; Gyensare et al., 2017; Jackson et al., 2013; Jaiswal et al., 2017; Martin et al., 2017; Meyer et al., 2004; Moynihan & Pandey, 2007; Popli & Rizvi, 2016; Shaheen & Farooqi, 2014; Steyrer et al., 2008; Yahaya & Ebrahim, 2016; Zeng & Xu, 2020). Potwierdzone zostały początkowe założenia, że odpowiednie dla szkół wyższych przywództwo wpływa pozytywnie na pracowników szkół wyższych oraz na uczelnię jako całość w wyniku zwiększenia poziomu zaangażowania pracowników (v. Bolman & Gallos, 2011; Diamond, 2002; Jing & Avery, 2008; Mwesigwa et al., 2020; Świętek-Bysko, 2018). Potwierdza to również znaczenie przywództwa i zarządzania zasobami ludzkimi w szkołach wyższych wynikające z oddziaływania na ludzi będących najważniejszym zasobem organizacji (Bowen & Ostroff, 2004; Leroy et al., 2018; Smeenk et al., 2006). Analiza korelacji pozwoliła na stwierdzenie dodatnich, silnych i statystycznie istotnych relacji między *przywództwem akademickim, zaangażowaniem organizacyjnym, zaangażowaniem w pracę i motywacją do pracy*, których istnienie zakładane było na podstawie literatury (Asif et al., 2019; Azis et al., 2019; Gomes et al., 2022; Paais & Pattiruhu, 2020; Park et al., 2022).

Szczególnie istotne są relacje związane z *przywództwem akademickim* jako nowym pojęciem przywództwa dedykowanego szkołom wyższym, dla którego pierwsza weryfikacja związku z *zaangażowaniem organizacyjnym i zaangażowaniem w pracę* była – jak się wydaje – niezwykle ważna.

Przedstawiony i zweryfikowany mediacyjny model oddziaływania przywództwa akademickiego na zaangażowanie w środowisku pracy pokazał, że *przywództwo akademickie* wpływa na *zaangażowanie w pracę* przez *zaangażowanie organizacyjne* pracowników szkół wyższych, co jest zgodne zarówno z założeniami teoretycznymi, jak i wynikami badań empirycznych przeprowadzonych w innych organizacjach (Al-Dossary, 2022; Asif et al., 2019; Gomes et al., 2022; Nasomboon, 2014; Steyrer et al., 2008). Otrzymane wyniki potwierdzają przedstawiany w literaturze pogląd, że to *zaangażowanie organizacyjne,* związane z przywiązaniem pracownika do organizacji wpływa na *zaangażowanie w pracę* pracownika, również w szkołach wyższych (Drake et al., 2009; Khalid & Khalid, 2015; Łaguna et al., 2015).

Zależność ta potwierdza przyjęte założenie, że pracownik przywiązany do uczelni może z tego powodu bardziej angażować się w swoją pracę, podczas gdy zwiększanie przywiązania do uczelni z powodu wzrastającego zaangażowania w pracę nie wydaje się naturalną konsekwencją.

W toku badań empirycznych zweryfikowano dopasowanie wymiarów *przywództwa akademickiego* odpowiedniego dla szkół wyższych. Potwierdzono, że wyższe natężenie w każdym z czterech zdefiniowanych wymiarów (*kohezja akademicka, partycypacyjność akademicka, ustrój akademicki, kultura akademicka*) sprawia, że *przywództwo akademickie* jest bardziej odpowiednie dla szkół wyższych. Otrzymane wyniki potwierdzają, że im wyższa *kohezja akademicka* tym wyższe *zaangażowanie organizacyjne* i *zaangażowanie w pracę*, co potwierdza założenia wynikające z literatury opisującej znaczenie akceptacji pracowników dla misji uczelni i poczucia współodpowiedzialności (Antonakis, 2012; Cybal-Michalska, 2015; Dąbrowa-Szefler & Jabłecka, 2007; Mroczkowska, 2012) Oznacza to również, że zgodnie z założeniami badaczy, ocena działań władz i innych pracowników uczelni w zakresie realizowania jej misji nie pozostaje bez znaczenia dla uczelni (Leja, 2013; Leja & Pawlak, 2021; Sułkowski & Seliga, 2019). Wpływ *partycypacyjności akademickiej* został potwierdzony jedynie na *zaangażowanie organizacyjne*, co potwierdza, że szacunek i zaufanie wobec współpracowników, możliwość wyrażania opinii oraz realne jej uwzględnianie oraz uwzględnianie potrzeb pracowników szkół wyższych zwiększa poziom przywiązania do uczelni. Jest to zgodne z wynikającymi z literatury wnioskami z zakresie funkcjonowania szkół wyższych (Kosowski, 2020; Leja & Pawlak, 2021; Leja & Antonowicz, 2006). Nie potwierdzono pozytywnego wpływu *ustroju akademickiego* na *zaangażowanie organizacyjne* czy *zaangażowanie w pracę.* W związku z tym, że *ustrój akademicki* został potwierdzony jako czynnik *przywództwa akademickiego* możliwym jest, że jest powiązany z innymi atrybutami związanymi z pracą, które wpływają na pracownika i organizację (Alonderiene & Majauskaite, 2016; Braun et al., 2013; Wong & Law, 2002). Wymiar ten od samego początku był wskazany jako szczególny, co może być nie bez znaczenia dla doboru zmiennych wynikowych. Jednocześnie potwierdzono, że większe natężenie cech ustroju akademickiego oznacza bardziej odpowiednie przywództwo bardziej odpowiednie dla szkół wyższych, co potwierdza wnioski z badań literaturowych (Antonowicz, 2019; Sułkowski, 2017b; Urbanek, 2019). Możliwym jest, że *ustrój akademicki* stanowi tzw. „czynnik higieniczny", czyli czynnik bazowy. W takim wypadku nie występowałby istotny pozytywny wpływ tego czynnika, ale zauważalny byłby jego brak. Czynniki higieniczne chronią pracowników przed brakiem zadowolenia (Juchnowicz, 2012).

Potwierdzono również, że silna kultura akademicka wpływa pozytywnie na *zaangażowanie organizacyjne* i *zaangażowanie w pracę.* Jest to potwierdzenie znaczenia w szkołach wyższych wzoru do naśladowania, który działa w zgodzie z normami i wartościami (Bass & Avolio, 1993; Sułkowski, 2016). Ponadto potwierdza to, że kultura klanu oparta na lojalności i tradycji jest korzystna dla szkół wyższych, co jest zgodne z założeniami wynikającymi z literatury (Augustyniak, 2007).

Otrzymane wyniki są szczególnie z punktu widzenia pracowników szkół wyższych, którzy jak wspomniano, należą do grupy pracowników wiedzy. Zaangażowanie w środowisku pracy tej grupy szczególnie bowiem przekłada się na wydajność ich pracy, a w rezultacie na parametry wynikowe organizacji (Juchnowicz, 2012).

Uzyskany model przywództwa potwierdził pogląd spotykany w literaturze, że jest możliwe określenie charakterystycznych cech przywództwa, które jest odpowiednie dla szkół wyższych (Bugdol & Maciąg, 2020; Mazurek-Kucharska, 2018; Sułkowski, 2017a). Potwierdzono też mediacyjny wpływ *przywództwa akademickiego* na pracowników i szkoły wyższe przez *zaangażowanie organizacyjne* i *zaangażowanie w pracę*, co można traktować jako pierwszy krok w szczegółowym opisaniu roli *przywództwa akademickiego* w szkołach wyższych.

Wnioski z wyników badania empirycznego

Dzięki przeprowadzonemu badaniu empirycznemu poprzedzonemu krytycznym przeglądem literatury przedmiotu **wypełniono wskazane w pracy luki badawcze**.

Stworzono kompleksowe ujęcie zagadnienia przywództwa dedykowanego szkołom wyższym oraz wskazano i empirycznie zweryfikowano jego charakterystyczne cechy a następnie zweryfikowano jego wpływ na pracowników, w tym ich zaangażowanie w środowisku pracy i organizację jako całość. **Rozwiązano zatem problem badawczy** dotyczący braku koncepcji przywództwa odpowiedniego dla szkół wyższych, czyli adekwatnego do ich uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych oraz braku weryfikacji jego wpływu na zaangażowanie pracowników w środowisku pracy, w tym zaangażowanie organizacyjne i w pracę. Odpowiedziano również na wszystkie sformułowane pytania badawcze.

Przedstawiono nowy, autorski konstrukt *przywództwo akademickie,* który został zdefiniowany i podzielony na cztery wymiary (*kohezja akademicka, partycypacyjność akademicka, ustrój akademicki, kultura akademicka*). Konstrukt ten został zweryfikowany za pomocą walidacji zmiennych (walidacja teoretyczna była przeprowadzona na przeglądzie

literatury, a trafność fasadowa została zweryfikowana przez sędziów kompetentnych potwierdzających poprawność skali), walidacji konstruktu (zweryfikowanego za pomocą eksploracyjnej i konfirmacyjnej analizy czynnikowej, które potwierdziły uzyskanie spójnego konstruktu), oraz walidacji nomologicznej. Walidacja nomologiczna była oparta na opracowaniu i zweryfikowaniu w toku badań empirycznych modelu obejmującego *przywództwo akademickie, zaangażowanie organizacyjne, zaangażowanie w pracę.* Przedstawiono hipotetyczny model wpływu *przywództwa akademickiego* na *zaangażowanie w pracę* przez *przywództwo organizacyjne,* który został zweryfikowany empirycznie. Analiza wyników badania empirycznego pozwoliła na zdefiniowanie *przywództwa akademickiego* jako dedykowanego szkołom wyższym, pozytywnie oddziałującymi na pracowników szkół wyższych i uczelnię jako całość podnosząc poziom zaangażowania w środowisku pracy. Tym samym **został osiągnięty cel niniejszego opracowania**, czyli wskazano cechy charakterystyczne dla przywództwa dedykowanego szkołom wyższym, zwanego przywództwem akademickim (zdefiniowano *przywództwo akademickie* wraz z wymiarami, zbadano wpływ *przywództwa akademickiego* i jego czynników na *zaangażowanie organizacyjne* i *zaangażowanie w pracę*, oraz wyjaśniono sposób wpływu *przywództwa akademickiego* na zaangażowanie pracowników szkół wyższych), a także zweryfikowano wpływ przywództwa akademickiego na zaangażowanie pracowników szkół wyższych, aby sprawdzić adekwatność tego przywództwa dzięki weryfikacji wpływu na zaangażowanie pracowników uczelni w środowisku pracy. Przedstawione badania stanowią istotny wkład w rozwój teorii w obszarze poszukiwań charakterystyki procesu przywództwa właściwego dla specyficznych organizacji, jakimi tu są szkoły wyższe. Wkład ten jest szczególnie istotny z perspektywy współczesnej teorii organizacji, budując podstawy wyjaśniające potrzebę szerszej analizy obszaru zarządzania zasobami ludzkimi we współczesnej szkole wyższej.

Omawiane wnioski mają również swój wymiar praktyczny. Wynika to z faktu, że zaproponowany model można wykorzystać podczas prób świadomego kształtowania procesu przywództwa w szkołach wyższych, podkreślając rolę kohezji akademickiej, partycypacyjności akademickiej, ustroju akademickiego i kultury akademickiej dla kształtowania zaangażowania pracowników w środowisku pracy. Na wszystkie te wymiary *przywództwa akademickiego* można świadomie wpływać za pomocą dostępnych narzędzi i posiadanych przez przywódcę umiejętności, osiągając wyższy poziom zaangażowania pracowników uczelni, które w świetle literatury przedmiotu w naturalny sposób przekłada się na wydajność ich pracy, a następnie na wyniki szkoły wyższej jako całości. Kształtując więc rozwiązania w szkołach wyższych należy szczególną uwagę zwracać na aspekty związane z uwzględnianiem opinii pracowników, ich

współodpowiedzialnością, zapewnieniem wsparcia, sprawiedliwością, transparentnością działania, gdyż to one w największym stopniu wpływają na przywództwo akademickie. Co więcej, w działaniu władz uczelni (jako formalnych przywódców) powinny być widoczne wartości cenione przez pracowników. Szacunek i zaufanie pracowników do przełożonych jest również istotny z punktu widzenia *przywództwa akademickiego.* W związku z tym wydaje się, że uzyskane wyniki potwierdzają także istotność podjętego tematu badawczego.

Główne ograniczenia i kierunki dalszych badań

Zaprezentowane badania mają swoje ograniczenia metodyczne i merytoryczne. Jednym z poważniejszych defektów/słabości w odniesieniu do badań z obszaru nauk o zarządzaniu i jakości korzystających z neopozytywistyczno-funkcjonalistyczno-systemowego podejścia jest brak możliwości uchwycenia procesów psychospołecznych, co może mieć znaczenie w przypadku badań w ramach zarządzania zasobami ludzkimi (Sułkowski, 2005). Ponadto, badania z wykorzystaniem metody ankietyzacji z wykorzystaniem kwestionariusza ankietowego mają swoje klasyczne ograniczenia metodyczne, do których z perspektywy niniejszej pracy zaliczyć należy powierzchowność uzyskanych danych wynikająca ze standaryzacji pytań, braku możliwości poznania szerszego kontekstu odpowiedzi i braku elastyczności wymuszonej przez wymóg niezmieniania początkowego kształtu badań w ich trakcie (Samul, 2016). Oczywiście, mankamenty te dotyczą wszystkich badań przeprowadzanych z wykorzystaniem tej metody i są znane w badaniach z obszaru nauk społecznych, ale, z obowiązku autorki, należy o kwestii tej zasygnalizować i w tym konkretnym przypadku.

Pewnym ograniczeniem okazał się również wybrany sposób dotarcia do respondentów. Pracownicy uczelni otrzymywali zaproszenie do badania od władz swoich uczelni i mogli mieć obawy przed udzieleniem szczerych odpowiedzi w przypadku braku zaufania i możliwości realnej weryfikacji anonimowości procesu. Aby ograniczyć efekt tego zjawiska kwestionariusz zawierał widoczną informację na temat anonimowości, stosowanych narzędzi oraz sposobu dalszej analizy danych.

Przyjęte podejście badawcze nie pozwoliło również na uchwycenie badanych zjawisk w czasie. Przedstawione wyniki mogą jednak stanowić punkt wyjścia do zaprojektowania podłużnych studiów przypadków w konkretnych grupach uczelni. Koncentracja na konkretnych rodzajach uczelni pozwoliłaby nie tylko w sposób pogłębiony przeanalizować działanie modelu, ale również zweryfikować jego skuteczność w różnych warunkach. Tego

typu badania mogłyby być prowadzone w oparciu o dodatkowe źródła danych (jak dokumenty wewnętrzne uczelni lub wywiady z władzami). Rezultaty badania empirycznego pokazują ponadto, że ciekawym przyszłym obszarem badawczym mogłoby być systemowe spojrzenie na znaczenie relacji między pracownikami uczelni oraz ich wpływ na szkołę wyższą jako organizację.

Odrębnym aspektem jest kwestia przeprowadzenia badań empirycznych wyłącznie na wśród pracowników polskich szkół wyższych. Choć stanowi to pewnego rodzaju ograniczenie we wnioskowaniu, to jednocześnie daje w dalszej perspektywie możliwości rozszerzenia badań na inne kraje oraz porównanie wyników w ramach różnych uwarunkowań prawnych lub kulturowych.

Innym wątkiem, którego rozwinięcie mogłoby być interesującą kontynuacją badań to zweryfikowanie oddziaływania wymiaru *ustrój akademicki* na inne atrybuty związane z pracą, które mają wpływ na wyniki organizacji. Wymiar ten stanowi czynnik budujący *przywództwo akademickie*, ale jego wpływ na organizację nie został w sposób satysfakcjonujący autorkę wyjaśniony w niniejszym opracowaniu. Niemniej, zarówno analiza literatury, jak i otrzymane wyniki sugerują, że *ustrój akademicki* nie pozostaje bez znaczenia dla szkoły wyższej i jej pracowników oddziałując w ramach przywództwa jako całości na zaangażowanie pracowników uczelni.

Zakończenie

Tematyka przywództwa jako procesu oraz jego wpływu na parametry wynikowe dotyczące organizacji i ich pracowników stanowi wciąż ważne i aktualne zagadnienie dotyczące współczesnych organizacji. Ze względu na złożoność zjawiska i nieostrą jego definicję podejmowane są próby tworzenia koncepcji przywództwa dedykowanego konkretnym typom organizacji. Choć przywództwo w szkołach wyższych jest przedmiotem zainteresowania naukowców od dawna, to temat ten nadal nie jest wystarczająco szeroko opisany w literaturze. Brakuje zwłaszcza holistycznego ujęcia zagadnienia przywództwa dedykowanego szkołom wyższym, jak również wskazania i empirycznej weryfikacji charakterystycznych jego cech, także pod kątem oddziaływania na zarówno na pracowników szkół wyższych, jak i na uczelnię jako całość, w tym zwłaszcza na zaangażowanie pracowników w środowisku pracy.

Z tego względu głównym celem niniejszego opracowania było wskazanie cech charakterystycznych dla przywództwa dedykowanego szkołom wyższym zwanego przywództwem akademickim (a zatem adekwatnego do ich uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych), a także weryfikacja wpływu przywództwa akademickiego na zaangażowanie pracowników szkół wyższych, również celem sprawdzenia adekwatności tego przywództwa dzięki weryfikacji wpływu na zaangażowanie pracowników uczelni w środowisku pracy..

Praca ma charakter teoretyczno-poznawczy i badawczo-empiryczny. W kontekście zatem płaszczyzny teoriopoznawczej należy zauważyć, że jednym z celów opracowania była systematyzacja wiedzy na temat przywództwa oraz jego wpływu na organizację i jej pracowników oraz sformułowanie na tej podstawie kierunków do dalszych prac naukowych. Przeprowadzono szczegółowy, krytyczny przegląd literatury przedmiotu, zarówno polskiej, jak i zagranicznej, na temat funkcjonowania uczelni jako organizacji oraz wynikających z tych uwarunkowań konsekwencji dla pracowników szkół wyższych. Dokonano również przeglądu literatury w zakresie prac na temat przywództwa ze szczególnym uwzględnieniem różnych ujęć stosowanych w poszczególnych koncepcjach. Na tej podstawie zdecydowano o ujęciu stosowanym w niniejszej pracy i tym samym zdefiniowano przywództwo jako zjawisko. Przedstawiono również autorską propozycję wymiarów przywództwa akademickiego, stworzoną na podstawie przeprowadzonej wcześniej analizy dorobku naukowego dotyczącego szkół wyższych i przywództwa. Ponadto zaproponowano autorski model wpływu przywództwa akademickiego na zaangażowanie w pracę przez zaangażowanie organizacyjne pracowników szkół wyższych.

W kontekście zaś płaszczyzny empirycznej zweryfikowano przywództwo akademickie jako nowy konstrukt, zaproponowano sposób wyjaśnienia wpływu przywództwa akademickiego na zaangażowanie w pracę przez zaangażowanie organizacyjne pracowników szkół wyższych służący również do weryfikacji proponowanego konstruktu z wykorzystaniem zaangażowania w środowisku pracy. Uzasadnieniem tak przyjętego założenia jest charakterystyka pracowników szkół wyższych należących do grupy pracowników wiedzy. Zaproponowano więc model wpływu obejmujący *przywództwo akademickie*, *zaangażowanie organizacyjne* i *zaangażowanie w pracę* jako narzędzie weryfikacji przedstawionej koncepcji. Nastąpiła walidacja zmiennej, potwierdzenie trafności konstrukcji oraz walidacja nomologiczna *przywództwa akademickiego* zgodnie z właściwą dla nauk o zarządzaniu i jakości metodyką i stosowanymi w podejściu konstruktywistycznym kryteriami. Walidacja zmiennej została przeprowadzona na podstawie przeglądu literatury i oceny sędziów kompetentnych. Trafność i dopasowanie konstruktu zostały, jak już wskazano wcześniej, potwierdzone na podstawie analizy czynnikowej. Walidacja nomologiczna została przeprowadzona na podstawie zaproponowanego modelu wpływu analiz opartego o *przywództwo akademickie*, *zaangażowanie organizacyjne* i *zaangażowanie w pracę*. Wyjaśniono jednocześnie wpływ przywództwa akademickiego na zaangażowanie w pracę przez zaangażowanie organizacyjne pracowników szkół wyższych.

W pracy zweryfikowano wszystkie postawione hipotezy i udzielono odpowiedzi na wszystkie przedstawione pytania badawcze. Na podstawie przeprowadzonych badań możliwe było przyjęcie wszystkich głównych hipotez badawczych, wskazując, że: (H1) *jest możliwe wskazanie cech charakterystycznych dla przywództwa dedykowanego szkołom wyższym zwanego przywództwem akademickim, (H2.1) im przywództwo wykazuje więcej cech przywództwa akademickiego, tym wyższe zaangażowanie organizacyjne pracowników szkół wyższych, (H2.2) im przywództwo wykazuje więcej cech przywództwa akademickiego, tym wyższe zaangażowanie w pracę pracowników szkół wyższych oraz, że (H3) przywództwo akademickie wpływa na zaangażowanie w pracę przez zaangażowanie organizacyjne pracowników szkół wyższych.* Ponadto przyjęto 10 z 13 hipotez szczegółowych (H1.1-H.1.4; H2.1.1, H2.2.2, H2.2.4; H2.2.1, H2.2.4 oraz H2.3).

W odpowiedzi na pierwsze pytanie badawcze: „Jakie czynniki budują przywództwo akademickie?" należy stwierdzić, co następuje: przeprowadzone badania potwierdziły, że przywództwo akademickie budują cztery wymiary zdefiniowane przez autorkę: kohezja akademicka, partycypacyjność akademicka, cechy ustroju akademickiego i kultura akademicka.

Drugie pytanie badawcze brzmiało: „Czy kohezja akademicka, partycypacyjność akademicka, cechy ustroju akademickiego i kultura akademicka powinny być czynnikami budującymi przywództwo akademickie?". Analiza konfirmacyjna i eksploracyjna potwierdziły jednoczynnikowość konstruktu *przywództwo akademickie* składające się z *kohezji akademickiej*, *partycypacyjności akademickiej*, *ustroju akademickiego* i *kultury akademickiej*, jak również jego statystyczną istotność oraz dopasowanie.

Kolejne pytania badawcze dotyczyły wpływu *przywództwa akademickiego* na zaangażowanie w środowisku pracy: „Czy przywództwo akademickie wpływa na zaangażowanie organizacyjne pracowników szkół wyższych?", „Czy przywództwo akademickie wpływa na zaangażowanie w pracę pracowników szkół wyższych?". Wyniki badań potwierdzają jednoznacznie pozytywny wpływ *przywództwa akademickiego* zarówno na *zaangażowanie organizacyjne*, jak również na *zaangażowanie w pracę*.

Pytania „Czy kohezja akademicka, partycypacyjność akademicka, cechy ustroju akademickiego i kultura akademicka wpływają na zaangażowanie organizacyjne pracowników szkół wyższych?" oraz „Czy kohezja akademicka, partycypacyjność akademicka, cechy ustroju akademickiego i kultura akademicka wpływają na zaangażowanie w pracę pracowników szkół wyższych?" odnosiły się do wpływu poszczególnych wymiarów *przywództwa akademickiego* na zaangażowanie. W przypadku *ustroju akademickiego* wykazano, że wymiar wpływa na zaangażowanie w środowisku pracy jedynie jako element *przywództwa akademickiego*. *Kohezja akademicka* i *kultura akademicka* indywidualnie wpływają na oba typy zaangażowania, a *partycypacyjność akademicka* wpływa na *zaangażowanie organizacyjne*.

Odpowiedź na ostatnie pytanie badawcze: „Czy przywództwo akademickie wpływa na zaangażowanie w pracę pracowników szkół wyższych przez zaangażowanie organizacyjne?" wyjaśniła sposób wpływu *przywództwa akademickiego* na zaangażowanie pracowników szkół wyższych potwierdzając, że wpływa ono na *zaangażowanie w pracę* przez *zaangażowanie organizacyjne*.

Przedstawiono wnioski z przeprowadzonego badania empirycznego, jego ograniczenia oraz potencjalny kierunek dalszych prac badawczych, między innymi zaprojektowanie badań podłużnych pozwalających na uchwycenie badanych zjawisk w czasie, czy przeprowadzenie pogłębionej analizy wpływu wymiaru *ustrój akademicki* na uczelnię i jej pracowników. W związku z przeprowadzeniem badań w Polsce wskazano możliwość kontynuowania badań w innych krajach, co umożliwiłoby na porównanie wyników badań przeprowadzonych na uczelniach funkcjonujących w ramach różniących się wymiarów otoczenia ogólnego.

Wskazano również propozycję doskonalenia przyszłych badań, na przykład włączenie dodatkowych źródeł danych: dokumentów wewnętrznych uczelni oraz wywiadów.

Podsumowując, wydaje się, że udało się przynajmniej w części wypełnić wskazaną lukę badawczą, rozwiązać problem badawczy i zrealizować postawiony cel. Zaprezentowane wyniki i konkluzje pozwalają wnioskować, że kontynuacja badań w proponowanym obszarze jest zasadna.

Ponadto, uzyskane wnioski mają również wymiar praktyczny. Zaproponowany model można bowiem wykorzystać podczas prób świadomego kształtowania procesu przywództwa w szkołach wyższych, podkreślając rolę kohezji akademickiej, partycypacyjności akademickiej, ustroju akademickiego i kultury akademickiej dla kształtowania zaangażowania pracowników w środowisku pracy. Wnioski z badań w zakresie kształtu przywództwa adekwatnego dla szkół wyższych mogą być zatem wykorzystane zarówno przz władze uczelni jak również inne osoby uczestniczące w kształtowaniu procesu przywództwa.

Autorka zdaje sobie sprawę, że w dysertacji nie wyczerpano w pełni problematyki przywództwa w szkołach wyższych i jego wpływu na zaangażowanie pracowników uczelni – może ona jednak stanowić punkt wyjścia do kontynuacji badań w omawianym obszarze.

Bibliografia

Abbas, W., & Wu, W. (2018). Employee engagement, fairness and trust: An empirical assessment. *Human Systems Management*, *37*(3).

Abraham, R. (2010). The Impact of Emotional Dissonance on Organizational Commitment and Intention to Turnover. *133*(4), 441–455.

Adair, J. (2010). How to grow leaders: The seven key principles of effective leadership development. *Human Resource Management International Digest*, *18*(5). 2

Adamska-Chudzińska, M. (2015). Zaangażowanie organizacyjne pracowników jako źródło uczestnictwa w organizacji. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie*, *944*(08), 45–55.

Adi, A. N., & Fithriana, N. (2020). How the workplace spirituality influences work engagement through organizational commitment: Evidence from banking industry. *Management Science Letters*, *10*(14).

Afflerbach, P., & Harrison, C. (2017). What is engagement, how is it different from motivation, and how can I promote it? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *61*(2), 217–220.

Akowacz, K. (2016). *Związek właściwości osobowościowych i zaangażowania w prace u pracowników produkcyjnych w branży chemicznej*.

Albrecht, S. L. (2010). *Handbook of employee engagement: perspectives, issues, research and practice*. 444.

Aldag, R., & Reschke, W. (1997). Employee value added: Measuring discretionary effort and its value to the organization. *Center for Organization Effectiveness*, *608*, 833–3332.

Al-Dossary, R. N. (2022). Leadership Style, Work Engagement and Organizational Commitment Among Nurses in Saudi Arabian Hospitals. *Journal of Healthcare Leadership*, *14*. Ali, I., Rehman, K. U., Ali, S. I., Yousaf, J., & Zia, M. (2010). Corporate social responsibility influences, employee commitment and organizational performance. *African Journal of Business Management*, *4*(13), 2796.

Ali, N., Ali, M., & Sheraz, M. (2020). Impact of leadership style on employees commitment: moderating role of organization politics: A Case Study of Public Sector Universities of KPK. *Global Regional Review*, *V*(I). Alimo-Metcalfe, B., & Alban-Metcalfe, R. J. (2001). The development of a new transformational leadership questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *74*(1), 1–27.

Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, *63*(1), 1–18.

Alok, K., & Israel, D. (2012). Authentic leadership & work engagement. *Indian Journal of Industrial Relations*, 498–510.

Alonderiene, R., & Majauskaite, M. (2016). Leadership style and job satisfaction in higher education institutions. *International Journal of Educational Management*, *30*(1), 140–164.

Aluchna, M., & Postuła, I. (2019). Formal organizational power at the university. The cases of the University of Warsaw and Warsaw School of Economics. *Problemy Zarzadzania*, *4/2018*(77), 115–133.

Aluchna, M., & Słomka, A. (2001). Geneza rozwoju koncepcji nadzoru korporacyjnego (II): System nadzoru korporacyjnego. *Przegląd Organizacji*, *10*, 13–16.

Amanda, H., & Soeling, P. D. (2021). The influence of organizational culture and perceived organizational support on employee engagement with organizational commitment as a mediator. *DIA: Jurnal Administrasi Publik*, *19*(1). Amey, M. J. (2006). Leadership in higher education. *Change: the magazine of higher learning*, *38*(6),

Ancona, D. G., Bresman, H., & Kozłowska, A. (2013). *Zespoły X: jak budować zespoły, które odnoszą sukces*. Oficyna a Wolters Kluwer Business.

Anderson, J. C., Håkansson, H., & Johanson, J. (1994). Dyadic business relationships within a business network context. *Journal of Marketing*, *58*(4), 1–15.

Anderson, N., Potočnik, K., & Zhou, J. (2014). Innovation and creativity in organizations: A state-of-the-science review, prospective commentary, and guiding framework. *Journal of Management*, *40*(5), 1297–1333.

Antonakis, J. (2012). Transformational and charismatic leadership. In J. Antonakis & D. V. David (Eds.), *The nature of leadership* (2nd ed., pp. 256–288). SAGE Publications Inc. Antonowicz, D. (2019). *Zarządzanie szkolnictwem wyższym i jego przejrzysty ustrój a autonomia instytucji akademickich*.

Antonowicz, D., Machnikowska, A., & Szot, A. (2020). *Innowacje i konserwatyzm 2.0. Polskie uczelnie w procesie przemian*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Antonowicz, Dominik. (2005). *Uniwersytet przyszłości: wyzwania i modele polityki*. Instytut Spraw Publicznych. 200.

Apascaritei, P., & Elvira, M. M. (2022). Dynamizing human resources: An integrative review of SHRM and dynamic capabilities research. *Human Resource Management Review*, *32*(4).

Ardiansyah, T., Endryboeriswati, & Suhud, U. (2022). Organizational commitment in private universities requires transformational leadership reform to increase lecturer performance. *Journal of Positive School Psychology*, *6*(5).

Armstrong, M. (2015). *Handbook of Reward Management Practice*. Kogan Page.

Armstrong, M., & Baron, A. (2005). *Managing performance: performance management in action*. CIPD publishing.

Armstrong, M., & Taylor, S. (2016). *Zarządzanie zasobami ludzkimi* (6th ed.). Wolters Kluwer.

Arnold, R. K. (1970). Changing educational needs for research, teaching, and extension. *Rangeland Ecology & Management/Journal of Range Management Archives*, *23*(5), 330–333.

Arthur, J. B. (1994). Effects of human resource systems on manufacturing performance and turnover. *Academy of Management Journal*, *37*(3), 670–687.

Asif, M., Qing, M., Hwang, J., & Shi, H. (2019). Ethical leadership, affective commitment, work engagement, and creativity: Testing a multiple mediation approach. *Sustainability (Switzerland)*, *11*(16). Augustyniak, E. (2007). *Społeczność akademicka a kultura wyższej uczelni*.

Austen, A. (2010). Efektywność przywództwa w organizacji publicznej. *Organizacja i Zarządzanie*, *4*(12), 25–42.

Avery, G. C. (2004). Understanding leadership: Paradigms and cases. *Understanding Leadership: Paradigms and Cases*, 1–310.

Avolio, B. J. (1996). *Antecedent predictors of a" full range" of leadership and management styles* (Vol. 1040). US Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences.

Aylott, J., Perring, J., Chapman, A., & Nassef, A. (2018). *Medical leadership: A toolkit for service development and system transformation*. Routledge.

Baard, P. P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology*, *34*(10), 2045–2068.

Backhaus, K., & Tikoo, S. (2004). Conceptualizing and researching employer branding. *Career Development International*, *9*(5), 501–517.

Badri, M. A., Mohaidat, J., Ferrandino, V., & El Mourad, T. (2013). The social cognitive model of job satisfaction among teachers: Testing and validation. *International Journal of Educational Research*, *57*, 12–24.

Bailey, C., Madden, A., Alfes, K., & Fletcher, L. (2017). The meaning, antecedents and outcomes of employee engagement: A narrative synthesis. *International Journal of Management Reviews*, *19*(1), 31–53.

Baines, R. (2018). Quality improvement as the goal of medical leadership. *Medical Leadership*, 16–21.

Baka, Ł., & Cieślak, R. (2010). Zależności między stresorami w pracy a wypaleniem zawodowym i zaangażowaniem w prace w grupie nauczycieli: pośrednicząca rola przekonań o własnej skuteczności i wsparcia społecznego. *Studia Psychologiczne (Psychol. Stud.)*, *48*, 5–19.

Bakalarski, K. (2004). *Public relations a kształtowanie wizerunku menedżera*. Scientific Publishing Group.

Baker, G. R., & Denis, J. L. (2011). Medical leadership in health care systems: From professional authority to organizational leadership. *Public Money and Management*, *31*(5

Bakker, A. B. (2011). An evidence-based model of work engagement. *Current Directions in Psychological Science*, *20*(4), 265–269.

Balcerek-Wieszala, A., & Hawrysz, L. (2012). Zaangażowanie organizacyjne - istota, pomiar i wdrożenie. *Research Papers of the Wroclaw University of Economics/Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, *264*.

Balducci, C., Fraccaroli, F., & Schaufeli, W. B. (2010). Psychometric properties of the Italian version of the Utrecht Work Engagement Scale (UWES-9): A cross-cultural analysis. *European Journal of Psychological Assessment*, *26*(2), 143–149. Banaszak-Karpińska, E. (1998). Tożsamość jako kategoria badawcza w badaniach nad jednostką i społeczeństwem. In *Religia - przekonania - tożsamość* (p. 126). Wydawn. Uniwersytetu Wrocławskiego.

Bańka, A., Bazińska, R., & Wołowska, A. (2002). Polska wersja Meyera i Allen skali przywiązania do organizacji. *Czasopismo Psychologiczne*, *8*(1), 65–74.

Bańka, A., & Hauziński, A. (2014). Struktura i własności psychometryczne Skali Przywiązania do Zawodu (SPZ). *Czasopismo Psychologiczne Psychological Journal*, *19*(2), 327–343. Banton, M. (2002). *Corporate culture and financial performance: A study of corporate culture and its relationship to the financial performance of an organization*. Nova Southeastern University.

Banyś, W. (2019). Finansowanie szkolnictwa wyższego i nauki w Polsce z uwzględnieniem perspektywy międzynarodowej. In *Transformacja Akademickiego Szkolnictwa Wyższego w Polsce w okresie 30-lecia 1989-2019*. Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej.

Barnes, A. C. (2015). Servant Leadership for Higher Education. *Journal of College and Character*, *16*(2), 131–133.

Barrick, M., & Mount, M. (1991). The big five personality dimensions and job performance: a meta-analysis. *Personnel Psychology*, *44*(1). Bartoszewicz, A., & Obłąkowska, K. (2021). Ramy polityki przeciwpandemicznej w sektorze kultury audytoryjnej–doświadczenia pierwszego roku pandemii COVID-19 w Polsce. *Studia Polityczne*, *49*(4), 33–61.

Baruch, Y. (1998a). The rise and fall of organizational commitment. *Human Systems Management*, *17*(2), 135–143.

Baruch, Y. (1998b). Walking the tightrope: Strategic issues for human resources. *Long Range Planning*, *31*(3), 467–475. Bass, B. (1996). A New Paradigm for Leadership: An Inquiry into Transformational Leadership. *U.S. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences*.

Bass, B. M. (1960). *Leadership, psychology, and organizational behavior.*

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1990). Developing transformational leadership: 1992 and beyond. *Journal of European Industrial Training*, *14*(5), 21–27. Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership and organizational culture. *Public Administration Quarterly*, 112–121.

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1997). Concepts of leadership. *Leadership: Understanding the Dynamics of Power and Influence in Organizations*, *323*, 285.

Bass, B. M., Avolio, B. J., & Atwater, L. (1996). The Transformational and Transactional Leadership of Men and Women. *Applied Psychology*, *45*(1), 5–34.

Bebchuk, L. A., & Fried, J. M. (2012). Executive compensation as an agency problem. In *The Economic Nature of the Firm: A Reader, Third Edition*.

Becker, B. E., & Huselid, M. A. (2006). Strategic human resources management: Where do we go from here? *Journal of Management*, *32*(6), 898–925.

Becker, H. S. (1960). Notes on the Concept of Commitment. *American Journal of Sociology*, *66*(1), 32–40. Bentz, S. L. (1985). *A Way of Teaching Art and Responding through Classroom Research: A Synergetic Model*. The Pennsylvania State University.

Berghout, Fabbricotti, I., Buljac-Samardžić, M., & Hilders, C. (2017). Medical leaders or masters? —A systematic review of medical leadership in hospital settings. *PloS One*, *12*(9), e0184522.

Berghout, M. (n.d.). *Medical Leadership. Transforming Professional Practice and Identity*.

Bergman, J. Z., Rentsch, J. R., Small, E. E., Davenport, S. W., & Bergman, S. M. (2012). The shared leadership process in decision-making teams. *The Journal of Social Psychology*, *152*(1), 17–42.

Berry, M. L., & Morris, M. L. (2008). The Impact of Employee Engagement Factors and Job Satisfaction on Turnover Intent. *Online Submission*.

Bieliński, J., & Tomczyńska, A. (2019). Etos nauki we współczesnej Polsce. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, *1*(53–54), 219–250.

Bieńkowska, A. (2015a). *Analiza rozwiązań i wzorce controllingu w organizacji*. Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej.

Bieńkowska, A. (2015b). Dojrzałość TQM a efektywność organizacyjna akredytowanych laboratoriów badawczych i wzorcujących funkcjonujących w Polsce. *Przegląd Elektrotechniczny*, *91*(1), 108–111.

Bieńkowska, A. (2019). Uniwersytety w systemie innowacji. In Z. Szalbierz (Ed.), *Innowacje technologiczne w teorii i praktyce*. Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej.

Bieńkowska, A., Koszela, A., Sałamacha, A., & Tworek, K. (2022). COVID-19 oriented HRM strategies influence on job and organizational performance through job-related attitudes. *Plos One*, *17*(4),

Bieńkowska, A., Kral, Z., & Zabłocka-Kluczka, A. (2012). Strategiczna Karta Wyników jako narzędzie realizacji idei zrównoważonego rozwoju organizacji. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego We Wrocławiu*, *252*.

Bieńkowska, A., Kral, Z., & Zabłocka-Kluczka, A. (2015). Controlling strategiczny szkoły wyższej. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego We Wrocławiu*, *399*. Bieńkowska, A., & Tworek, K. (2020). Job performance model based on Employees' Dynamic Capabilities (EDC). *Sustainability*, *12*(6), 2250.

Biesok, G., & Wyród-Wróbel, J. (2011). Pojęcie satysfakcji. *Problemy Jakości*, *nr 1*, 27–32.

Bin, A. S., & Shmailan, A. (2015). The relationship between job satisfaction, job performance and employee engagement: An explorative study. *Issues in Business Management and Economics*, *4*(1), 1–8.

Birnbaum, R., & Edelson, P. J. (1989). *How colleges work: The cybernetics of academic organization and leadership*. Taylor & Francis.

Blake, R., & Mouton, J. (1964). The managerial grid: The key to leadership excellence. *Houston: Gulf Publishing Company*.

Blanchard, K. (2007a). *Leading at a higher level: Blanchard on leadership and creating high performing organizations*. Pearson Education.

Blanchard, K. (2007b). *The heart of a leader: Insights on the art of influence*. David C Cook.

Blanco-González, A., Del-Castillo-Feito, C., & Miotto, G. (2021). The influence of business ethics and community outreach on faculty engagement: the mediating effect of legitimacy in higher education. *European Journal of Management and Business Economics*, *30*(3).

Bleiklie, I., & Kogan, M. (2007). Organization and governance of universities. *Higher Education Policy*, *20*(4), 477–493. Boguski, J. (2008). Rola uniwersytetu w regionalnym systemie innowacji. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, *1 (31)*, 55–64.

Bolden, R., Petrov, G., & Gosling, J. (2008). Tensions in higher education leadership: Towards a multi-level model of leadership practice. *Higher Education Quarterly*, *62*(4), 358–376.

Bolden, R., Petrov, G., & Gosling, J. (2009). Distributed leadership in higher education: Rhetoric and reality. *Educational Management Administration & Leadership*, *37*(2), 257–277.

Bolman, L. G., & Gallos, J. V. (2011). *Reframing academic leadership*. Jossey-Bass.

Bombała, B. (2016). Przywództwo w perspektywie personalistyczno--fenomenologicznej. *Organizacja i Kierowanie*, *174*(4), 101–117.

Borins, S. (2001). Encouraging innovation in the public sector. *Journal of Intellectual Capital*, *2*(3), 310–319.

Borys, & Rogala. (2008). *Zarządzanie personelem jako kryterium doskonałości*.

Boshoff, C., & Mels, G. (2000). The impact of multiple commitments on intentions to resign: An empirical assessment. *British Journal of Management*, *11*(3), 255–272.

Boudreau, J., & Lawler, E. E. (2014). Stubborn traditionalism in HRM: Causes and consequences. *Human Resource Management Review*, *24*(3), 232–244.

Bowen, D. E., & Ostroff, C. (2004). Understanding HRM-firm performance linkages: The role of the "strength" of the HRM system. *Academy of Management Review*, *29*(2), 203–221.

Bratnicki, M., & Kulikowska-Pawlak, M. (2013). Uwarunkowania pomiaru efektywności organizacji. *Zarządzanie i Finanse*, *2*(4), 53–66.

Braun, S., Peus, C., Weisweiler, S., & Frey, D. (2013). Transformational leadership, job satisfaction, and team performance: A multilevel mediation model of trust. *Leadership Quarterly*, *24*(1).

Brayfield, A. H., & Rothe, H. F. (1951). An index of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, *35*(5), 307–311.

Brown, K. A., & Mitchell, T. R. (1993). Organizational obstacles: Links with financial performance, customer satisfaction, and job satisfaction in a service environment. *Human Relations*, *46*(6), 725–757.

Brumback, G. B. (1988). Some ideas, issues and predictions about performance management. *Public Personnel Management*, *17*(4), 387–402.

Bryła, P. (2012). Znaczenie internacjonalizacji kształcenia ze szczególnym uwzględnieniem udziału w programie Erasmus w procesie budowania przewagi konkurencyjnej uczelni na przykładzie Wydziału Studiów Międzynarodowych i politologicznych Uniwersytetu Łódzkiego. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu*, *44: Zarządzanie marką w szkołach wyższych: wybrane problemy*.

Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organizations*.

Bryman, A. (2007a). Effective Leadership in Higher Education. In *Research and Development Series*.

Bryman, A. (2007b). Effective leadership in higher education: A literature review. In *Studies in Higher Education* (Vol. 32, Issue 6, pp. 693–710).

Bryman, A. (2011). Research methods in the study of leadership. *The SAGE Handbook of Leadership*, 15–28.

Bugdol, M. (2006). *Wartości organizacyjne: szkice z teorii organizacji i zarządzania*. Wydawnictwo UJ.
Bugdol, M., & Maciąg, J. (2020). *LHE 2020: Lean Leadership: nowoczesne przywództwo w uczelni*.
Burns, J. MacGregor. (1978). *Leadership*. 530. h
Burns, T., & Stalker, G. M. (1961). Mechanistic and organic systems. *Classics of Organizational Theory*, 209–214.
Bush, T. (2010). Editorial: The significance of leadership theory. *Educational Management Administration and Leadership*, *38*(3), 266–270. Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2015). *Kultura organizacyjna - diagnoza i zmiana. Model wartości konkurujących, Warszawa: Wolters Kluwers*. 208.
Campion, M. A. (1991). Meaning and measurement of turnover: Comparison of alternative measures and recommendations for research. *Journal of Applied Psychology*, *76*, 199–212.
Carew, D. K., Parisi-Carew, E., & Blanchard, K. H. (1986). Group development and Situational Leadership: A model for managing groups. *Training & Development Journal*.
Carmeli, A., & Freund, A. (2003). Work commitment, job satisfaction, and job performance: An empirical investigation. *International Journal of Organization Theory & Behavior*, *7*(3), 289–309.
Carmeli, A., & Weisberg, J. (2006). Exploring turnover intentions among three professional groups of employees. *Human Resource Development International*, *9*(2), 191–206.
Carson, J. B., Tesluk, P. E., & Marrone, J. A. (2007). Shared leadership in teams: An investigation of antecedent conditions and performance. *Academy of Management Journal*, *50*(5).
Celoch, A. (2011). Społeczno-ekonomiczne uwarunkowania działalności szkół wyższych na rynku edukacyjnym. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio H. Oeconomia*, *45*(nr 1), 19–28.
Chałupczak, M., & Bugaj, J. (2020). Wyzwania zaangażowania organizacyjnego: wymiary modelu badawczego. In A. Sopińska & A. Modliński (Eds.), *Współczesne zarządzanie - koncepcje i wyzwania* (pp. 343–357). Oficyna Wydawnicza SGH.
Chemers, M. (2014). *An integrative theory of leadership*.
Chen, Z. X., Tsui, A. S., & Farh, J. (2002). Loyalty to supervisor vs. organizational commitment: Relationships to employee performance in China. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *75*(3), 339–356.
Chirkowska-Smolak, T. (2012). *Psychologiczny model zaangażowania w pracę*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
Chludziński, B., & Budzanowska, A. (2020). Rzecznik Wartości Akademickich. In D. Antonowicz, A. Machnikowska, & A. Szot (Eds.), *Innowacje i konserwatyzm 2.0. Polskie uczelnie w procesie przemian*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
Chmielecka, E. (2008). Kilka uwag o etosie i kodeksach akademickich oraz o odpowiedzialności uczelni. In K. Leja (Ed.), *Społeczna odpowiedzialność uczelni*. Wydział Zarzadzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej i Instytut Społeczeństwa Wiedzy.
Chmielecka, E. (2012). 5. Elastyczność systemu kształcenia a realizacja „trzeciej misji" szkoły wyższej. *W Szkolnictwie Wyższym*, 102.
Chmielecka, E. (2013). Proces boloński i krajowe ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego. *Studia BAS*, *3*, 107–134.
Choi, S. B., Tran, T. B. H., & Park, B. Il. (2015). Inclusive leadership and work engagement: Mediating roles of affective organizational commitment and creativity. *Social Behavior and Personality*, *43*(6).
Choi, Y. (2017). A study of the effect of perceived organizational support on the relationship between narcissism and job-related attitudes of Korean employees A study of the effect of perceived organizational support on the relationship between narcissism and job-related attitudes of Korean employees ABOUT THE AUTHOR. *Cogent Business & Management*, *10*.
Cholewicka-Goździk, K. (2002). Strategiczna karta wyników-instrument oceny efektywności organizacji. *Problemy Jakości*, *34*(2), 6–9.
Chong, C. W., Hassanpour, M. K., Chong, S. C., Ibrahim Okour, M. K., Behrang, S., & Tan, X. Y. (2022). HR practices and turnover intention; the mediating role of organizational commitment in Tehran: A cross-sectional study. *F1000Research*, *10*.
Christian, M. S., Garza, A. S., & Slaughter, J. E. (2011). Work engagement: A quantitative review and test of its relations with task and contextual performance. *Personnel Psychology*, *64*(1), 89–136.
Chrupała-Pniak, M., & Grabowski, D. (2014). Motywacyjne i organizacyjne predyktory zaangażowania pracowników. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego We Wrocławiu*, *350*, 82–92.

Chrupała-Pniak, M., & Grabowski, D. (2016). *Etyka pracy, przywiązanie organizacyjne a gotowość do podejmowania nieetycznych zachowań proorganizacyjnych: raport z badań*.

Chyłek, M. M. (2011). Współczesne zarządzanie przedsiębiorstwem a partycypacja pracownicza. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach. Seria: Administracja i Zarządzanie*, *17*.

Cichomski, B. (1976). *Nauka jako instytucja społeczna: warunki rozwoju kadry naukowej uczelni technicznych w Polsce* (Vol. 119). Państ. Wydaw. Naukowe.

Cichoń, S. (2020). Szkoła wyższa jako nowoczesna organizacja. *Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja*, *16*(1 (61), 139–154.

Cieślak, M. (1967). O konstrukcji modeli wydajności pracy. *Przegląd Statystyczny*, *4*, 67.

Cieśliński, J. L., & Stec, P. (2017). Jak wyodrębnić uczelnie badawcze, nie degradując reszty. *PAUza Akademicka*, *385 s 2*.

Ciuk, S. (2008). Nowe kierunki w badaniach nad przywództwem. (w:) M. *Kostera (Red.). Nowe Kierunki w Zarzadzaniu. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa*.

Clark, B. R. (1980). *Academic Culture.* Higher Education Research Group, Institution for Social and Policy Studies, Yale University, 1732 Yale Station, New Haven, CT 06520.

Clark, B. R. (1983). *Values in Higher Education: Conflict and Accommodation. The Wilson Lecture Series, Lecture Two.*

Clark, B. R. (1998a). *Creating entrepreneurial universities: organizational pathways of transformation. Issues in Higher Education.* ERIC.

Clark, B. R. (1998b). *Creating entrepreneurial universities: organizational pathways of transformation. Issues in Higher Education.* ERIC.

Collins, J. (2001). Level 5 leadership. The triumph of humility and fierce resolve. *Harvard Business Review*, *79*(1).

Collins, R. T. (2019). Leadership in medicine. *American Journal of Cardiology*, *124*(4), 650–651.

Collins, T., & Branham, D. (1999). *Developing Shared Youth and Adult Leadership within Communities.*

COM (2005) 152. (2005). *Mobilizowanie potencjału umysłowego Europy: umożliwianie uniwersytetom wniesienie pełnego wkładu do Strategii Lizbońskiej.*

Connelly, M. S., Gilbert, J. A., Zaccaro, S. J., Threlfall, K. V., Marks, M. A., & Mumford, M. D. (2000). Exploring the relationship of leadership skills and knowledge to leader performance. *Leadership Quarterly*, *11*(1). Cook, S. (2008). *The essential guide to employee engagement: Better business performance through staff satisfaction*. Kogan Page.

Corporate Leadership Council. (2004). *Driving performance and retention through employee engagement* (Vol. 14). Washington, DC: Corporate Executive Board.

Crane, B. (2022). Leadership mindsets: Why new managers fail and what to do about it. *Business Horizons*, *65*(4), 447–455.

Cronin, B. (1998). Metatheorizing citation. *Scientometrics*, *43*(1), 45–55.

Croston, David. (2008). *Employee engagement: the "people-first" approach to building a business*. Moonstone Media.

Crotty, M. J. (1998). The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process. *The Foundations of Social Research*, 1–256.

Cybal-Michalska, A. (2015a). *Przywództwo–ustalenia definicyjne i sposoby rozumienia*.

Cybal-Michalska, A. (2015b). Społeczna odpowiedzialność uczelni wyższych. *Rocznik Lubuski*, *41*(2), 89–96.

Cybal-Michalska, A. (2015c). *Zarzadzanie dla przywództwa–implikacje edukacyjne dla szkolnictwa wyższego*.

Cyfert, S., & Kochalski, C. (2011). *Projektowanie i wdrażanie strategii rozwoju w publicznych szkołach wyższych w Polsce: aspekty teoretyczne i praktyczne / red. naukowa Szymon Cyfert, Cezary Kochalski*. 153.

Cyfert, S., & Krzakiewicz, K. (2009). *Nauka o organizacji*. Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa.

Czajkowska, M. (2020). *Sprawiedliwość jako wartość w przywództwie organizacyjnym. Od filozofii do zarządzania*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Czakon, T. (2018). *Etos nauki naukowców a etos nauki w kodeksach etycznych wyższych uczelni*.

Czakon, W. (2005). Istota relacji sieciowych przedsiębiorstwa. *Przegląd Organizacji*, *9*, 10–13.

Czakon, W. (2019). Walidacja narzędzia pomiarowego w naukach o zarządzaniu. *Przegląd Organizacji*, *4*, 4–10.

Dąbrowa-Szefler, M., & Jabłecka, J. (2007). *Szkolnictwo wyższe w Polsce: raport dla OECD*. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Dalal, R. S., Brummel, B. J., Wee, S., & Thomas, L. L. (2008). Defining employee engagement for productive research and practice. *Industrial and Organizational Psychology*, *1*(1), 52–55.

Daneshgari, P., & Moore, H. (2016). Organizational transformation through improved employee engagement–"How to use effective methodologies to improve business productivity and expand market share." *Strategic HR Review*.

Dartey-Baah, K. (2015). Resilient leadership: A transformational-transactional leadership mix. *Journal of Global Responsibility*.

Davies, J., Hides, M. T., & Casey, S. (2001). Leadership in higher education. *Total Quality Management*, *12*(7), 1025–1030.

Dawis, R. V. (2004). *Job satisfaction.*

De Gieter, S., Hofmans, J., & Pepermans, R. (2011). Revisiting the impact of job satisfaction and organizational commitment on nurse turnover intention: An individual differences analysis. *International Journal of Nursing Studies*, *48*(12), 1562–1569.

De Waal, A. A. (2008). The secret of high-performance organizations. *Management online review*.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11, 227-268. *Chinese Science Bulletin*, *50*(22).

Decotiis, T. A., & Summers, T. P. (1987). A path analysis of a model of the antecedents and consequences of organizational commitment. *Human Relations*, *40*(7), 445–470.

Demerouti, E., Bakker, A. B., De Jonge, J., Janssen, P. P. M., & Schaufeli, W. B. (2001). Burnout and engagement at work as a function of demands and control. *Scandinavian Journal of Work, Environment and Health*, *27*(4), 279–286.

Demir, S. (2020). The role of self-efficacy in job satisfaction, organizational commitment, motivation and job involvement. *Eurasian Journal of Educational Research*, *20*(85), 205–224.

Den Hartog, D. N., & Verburg, R. M. (2004). High performance work systems, organisational culture and firm effectiveness. *Human Resource Management Journal*, *14*(1).

Denek, K. (2013). *Uniwersytet. Między tradycja a wyzwaniami współczesności i przyszłości*.

Derbis, R., & Baka, Ł. (2011). Znaczenie wsparcia społecznego i zaangażowania w pracę dla związku stresorów w pracy i wypalenia zawodowego. *Czasopismo Psychologiczne*, *17(2)*, 277–287.

Dervitsiotis, K. N. (2011). THe new imperative for leadership-advancing from quality to innovation. *The Journal for Quality and Participation*, *34*(3), 11.

Desky, H., Mukhtasar, M. I., Ariesa, Y., Dewi, I. B. M., Fahlevi, M., Nur, M., Abdi, R. N., & Purwanto, A. (2020). Did trilogy leadership style, organizational citizenship behaviour (OCB) and organizational commitment (OCO) influence financial performance? Evidence from pharmacy industries. *Syst. Rev. Pharm*, *11*, 297–305.

Diamond, R. M. (2002). *Field guide to academic leadership: A publication of the national academy for academic leadership.* ERIC.

Dill, D. D. (2012). The management of academic culture revisited: integrating universities in an entrepreneurial age. *Managing Reform in Universities*, 222–237.

Dinku, G. T. (2018). Effects of employees' commitment on organizational performance at Arjo Didessa Sugar Factory. *African Journal of Business Management*, *12*(9).

Dittrich, J. E., & Carrell, M. R. (1979). Organizational equity perceptions, employee job satisfaction, and departmental absence and turnover rates. *Organizational Behavior and Human Performance*, *24*(1), 29–40.

Dobre, O.-I. (2013). Employee motivation and organizational performance. *Review of Applied Socio-Economic Research*, *5*(1).

Donaldson, L. (2001). *The contingency theory of organizations*. Sage.

Donaldson, T., & Preston, L. E. (1995). The Stakeholder Theory of the Corporation: Concepts, Evidence, and Implications. *The Academy of Management Review*, *20*(1), 65.

Dorczak, R. (2014). Putting education into educational leadership–the main challenge of contemporary educational leadership. *Contemporary Educational Leadership*, *1*(2), 7–13.

Dorczak, R., & Hesse-Gawęda, A. (2016). *Kompetencje edukacyjne i kulturowe w przywództwie edukacyjnym*.

Đorđević, B., Ivanović-Đukić, M., Lepojević, V., & Milanović, S. (2020). The impact of employees' commitment on organizational performance. *Strategic Management*, *25*(3).

Dordunu, W., Owusu, G. M. Y., & Simpson, S. N. Y. (2020). Turnover intentions and job performance of accountants: The role of religiosity and spiritual intelligence. *Journal of Research in Emerging Markets*, *2*(1).

Drake, J., Blake, J., & Swallow, W. (2009). Employer engagement: The critical role of employee commitment. *Education and Training*, *51*(1).

Drucker, P. (2001, November). The next society. *The Economist*.

Drucker, P. F. (1997). Toward the new organization. *Leader to Leader*, *1997*(3), 6–8.

Drucker, P. F. (2009). *Managing in a time of great change*. Harvard Business Press.

Druckman, D., Singer, J. E., & Van, H. (1997). *Enhancing Organizational Performance*. *304*(9), 0–309.

Dubinsky, A. J., & Skinner, S. J. (2002). Going the extra mile: Antecedents of salespeople's discretionary effort. *Industrial Marketing Management*, *31*(7), 589–598.

DuBrin, A. J. (2004a). *Leadership research findings, practice and skills*. Houghton Mifflin Company, Boston.

DuBrin, A. J. (2004b). Leadership: Research findings, practice, and skills, 4th ed. In *Leadership: Research findings, practice, and skills, 4th ed.*

Dzimińska, M., Fijałkowska, J., & Sułkowski, Ł. (2020). A conceptual model proposal: Universities as culture change agents for sustainable development. *Sustainability*, *12*(11), 4635.

Eleswed, M., & Mohammed, F. (2013). Job satisfaction and organizational commitment: A correlational study in Bahrain. *Int J Bus Humanit Technol*, *3*(5), 44–53.

El-Kassar, A. N., & Singh, S. K. (2019). Green innovation and organizational performance: The influence of big data and the moderating role of management commitment and HR practices. *Technological Forecasting and Social Change*, *144*.

Elkins, T., & Keller, R. T. (2003). Leadership in research and development organizations: A literature review and conceptual framework. *The Leadership Quarterly*, *14*(4–5), 587–606.

Evangeline, E. T., & Ragavan, V. G. (2016). Organisational culture and motivation as instigators for employee engagement. *Indian Journal of Science and Technology*, *9*(2), 1–4.

Farrell, D., & Petersen, J. C. (1984). Commitment, Absenteeism, and Turnover of New Employees: A Longitudinal Study. *Human Relations*, *37*(8), 681–692.

Ferreira, C. A., Fernandez, R. F., & Anes, E. M. (2017). Job satisfaction of nurses working in hospital units of northern Portugal. *Rev Referência*, *4*(15), 109–120.

Fiedler, F. (2015a). Contingency theory of leadership. *Organizational Behavior 1: Essential Theories of Motivation and Leadership*, *232*, 1–2015.

Fiedler, F. (2015b). Contingency theory of leadership. *Organizational Behavior 1: Essential Theories of Motivation and Leadership*, *232*, 1–2015.

Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness. McGraw-Hill series in management.*

Fiedler, F. E. (1971). Validation and extension of the contingency model of leadership effectiveness: A review of empirical findings. *Psychological Bulletin*, *76*(2).

Fiedler, Fred. E. (1964). A contingency model of leadership effectiveness. *Advances in Experimental Social Psychology*, *1*, 149–190. Fields, D. L. (2002). *Taking the measure of work: A guide to validated scales for organizational research and diagnosis*. Sage.

Fischer, T., Dietz, J., & Antonakis, J. (2017). Leadership process models: A review and synthesis. *Journal of Management*, *43*(6), 1726–1753.

Fisher, B. A. (1985). Leadership as medium: Treating complexity in group communication research. *Small Group Behavior*, *16*(2), 167–196.

Fitz-Enz J. (2001). *Rentowność inwestycji w kapitał ludzki*. Oficyna Wydawnicza.

Flammer, C., & Bansal, P. (2017). Does a long-term orientation create value? Evidence from a regression discontinuity. *Strategic Management Journal*, *38*(9), 1827–1847.

Fleishman, E. A., Mumford, M. D., Zaccaro, S. J., Levin, K. Y., Korotkin, A. L., & Hein, M. B. (1991). Taxonomic efforts in the description of leader behavior: A synthesis and functional interpretation. *The Leadership Quarterly*, *2*(4), 245–287. Fleishman, E. A., Zaccaro, S. J., & Mumford, M. D. (1992). Individual differences and leadership—II: An overview. *The Leadership Quarterly*, *3*(1), 1–4. Fraczkiewicz-Wronka, A. (2009). *Zarzadzanie publiczne: elementy teorii i praktyki: praca zbiorowa*. Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej im. Karola Adamieckiego.

Fryczyńska, M. (2003). Pracownicy wiedzy-nowe wyzwanie zarzadzania organizacjami. *Zarzadzanie Zasobami Ludzkimi*, *1*, 25–32.

Fu, W., & Deshpande, S. P. (2014). The impact of caring climate, job satisfaction, and organizational commitment on job performance of employees in a China's Insurance Company. *Journal of Business Ethics*, *124*(2). Fullan, M. (2001). The New Meaning of Educational Change. In *The New Meaning of Educational Change*.

Funminiyi, A. K. (2018). Impact of organisational structure on employee engagement: evidence from North Central Nigeria. *International Journal of Advanced Engineering, Management and Science*, *4*(8).

Gajdzik, B. (2012). Budowanie zaangażowania pracowniczego w przedsiębiorstwie–analiza przypadku. *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, *2*, 68–88.

Gałat, W. (2018). Deklaracja społecznej odpowiedzialności uczelni jako wzmocnienie etosu akademickiego. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie*, *6(978)*, 137–151.

Gałkowski, A. (2005). Czy warto zwiększać nakłady na finansowanie badań w Polsce? *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, *1 (25)*, 7–28.

Gamage, K. A. A., Wijesuriya, D. I., Ekanayake, S. Y., Rennie, A. E. W., Lambert, C. G., & Gunawardhana, N. (2020). Online delivery of teaching and laboratory practices: Continuity of university programmes during COVID-19 pandemic. *Education Sciences*, *10*(10), 291.

Garfield, E. (2007). The evolution of the science citation index. *International Microbiology*, *10*(1), 65.

Gąsior, M., & Skowron, Ł. (2017). *Motywacja pracownika a satysfakcja i lojalność klienta*. Difin SA.

Gatewood, E. J., Shaver, K. G., Powers, J. B., & Gartner, W. B. (2002). Entrepreneurial expectancy, task effort, and performance. *Entrepreneurship Theory and Practice*, *27*(2), 187–206.

Geryk, M. (2012a). *Społeczna odpowiedzialność uczelni*. Szkoła Główna Handlowa w Warszawie-Oficyna Wydawnicza.

Geryk, M. (2012b). *Wpływ orientacji uczelni w kierunku społecznej odpowiedzialności na stan finansów instytucji szkolnictwa wyższego*. Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa.

Gitling, M. (2018). Znaczenie przywództwa w organizacji. *Biznes i zarządzanie a bezpieczeństwo w Polsce i na świecie*, 11.

Głód, Wojciech., & Difin. (2020). *Innowacyjne przywództwo w jednostkach ochrony zdrowia*.

Główny Urząd Statystyczny. (2022). *Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2021/2022 (wyniki wstępne)*.

Glucksberg, S. (1962). The influence of strength of drive on functional fixedness and perceptual recognition. *Journal of Experimental Psychology*, *63*(1).

Goćkowski, J. (1999). *Uniwersytet i tradycja w nauce*. Secesja.

Goffee, R., & Jones, G. (2001). Why Should Anyone Be Led by You? *IEEE Engineering Management Review*, *29*(1), 94–100.

Goleman, D. (2000). Leadership that gets Results. *Harvard Business Review*, *78*(2), 78–90.

Gomes, J. F. S., Marques, T., & Cabral, C. (2022). Responsible leadership, organizational commitment, and work engagement: The mediator role of organizational identification. *Nonprofit Management and Leadership*, *33*(1), 89–108.

Gomułka, S. (2016). Innowacje i trwałość wzrostu polskiej gospodarki. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, *25*(1), 58–61.

Goodman, N., & Marx, G. (1982). *Society Today*. New York: Random Haus.

Górak-Sosnowska, K., Pajewska-Kwaśny, R., & Oficyna Wydawnicza (Szkoła Główna Handlowa; Warszawa). (2020). *E-dyplomy: uwarunkowania administracyjne i funkcjonalne ich wprowadzenia na polskich uczelniach*. 283–305. Górniak, L. (2015). Zarzadzanie przez wartości jako metoda angażowania pracowników. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie*, *944*(08), 101–116.

Graeff, C. L. (1997). Evolution of situational leadership theory: A critical review. In *Leadership Quarterly* (Vol. 8, Issue 2). Graen, G. B., & Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: Applying a multi-level multi-domain perspective. *The Leadership Quarterly*, *6*(2). Grant, A. M. (2008). Does Intrinsic Motivation Fuel the Prosocial Fire? Motivational Synergy in Predicting Persistence, Performance, and Productivity. *Journal of Applied Psychology*, *93*(1), 48–58.

Greenleaf, R. (2007). The servant as leader. *Corporate Ethics and Corporate Governance*, 79–85.

Griffin, R. (1997). *Podstawy zarządzania organizacjami* (I). Wydawnictwo Naukowe PWN.

Griffin, R. (2004). *The dark side of organizational behavior* (Vol. 16). Pfeiffer.

Griffin, R. W., Welsh, A., & Moorhead, G. (1981). Perceived Task Characteristics and Employee Performance: A Literature Review. *The Academy of Management Review*, *6*(4), 655.

Grint, K. (2007). Learning to lead: Can aristotle help us find the road to wisdom? In *Leadership* (Vol. 3, Issue 2).
Grobelna, A. (2014). Autonomia w procesie pracy i jej znaczenie dla doskonalenia relacji usługowych w hotelarstwie. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Ekonomiczne Problemy Turystyki*, *3 (27) Krajowy i międzynarodowy rynek turystyczny*, 183–207.
Gronek, K. (2015). Podsumowanie wyników badania Identyfikacja żołnierzy zawodowych z wojskiem. Morale i przywództwo wojskowe. *Bezpieczeństwo Obronność Socjologia*, *4*, 7–11.
Gronn, P. (2000). Distributed properties. *28*(3), 317–338.
Gruchoła, M. (2010). Kultura w ujęciu socjologicznym. *Roczniki Kulturoznawcze*, *1*, 95–114.
Grzesik, K. (2011). *Konceptualizacja przywództwa w organizacji – zmiany w postrzeganiu przywództwa*.
Gupta, N., & Sharma, V. (2016a). Exploring employee engagement—a way to better business Performance. *Global Business Review*, *17*. Gupta, N., & Sharma, V. (2016b). The relationship between corporate social responsibility and employee engagement and its linkage to organizational performance: A conceptual model. *IUP Journal of Organizational Behavior*, *15*(3), 59.
Gyensare, M. A., Kumedzro, L. E., Sanda, A., & Boso, N. (2017). Linking transformational leadership to turnover intention in the public sector: The influences of engagement, affective commitment and psychological climate. *African Journal of Economic and Management Studies*, *8*(3), 314–337.
Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1974). The job diagnostic survey: an instrument for the diagnosis of jobs and the evaluation of job redesign projects. *Report No. 4, Yale University, Department of Administration Science, New Haven, CT.*, *1*.
Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied Psychology*, *60*(2), 159.
Haiman, F. S. (1951). *Group leadership and democratic action*.
Hakanen, J. J., & Schaufeli, W. B. (2012). Do burnout and work engagement predict depressive symptoms and life satisfaction? A three-wave seven-year prospective study. *Journal of Affective Disorders*, *141*(2–3), 415–424.
Hale, J. R., & Fields, D. L. (2007). Exploring servant leadership across cultures: A study of followers in Ghana and the USA. *Leadership*, *3*(4), 397–417.
Hallinger, P. (2008). Methodologies for studying school leadership: A review of 25 years of research using the principal instructional management rating scale. *Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York*, 48.
Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, *49*(2), 125–142.
Hanson, E. M. (1979). School management and contingency theory: an emerging perspective. *Educational Administration Quarterly*, *15*(2).
Harlow, H. F., Harlow, M. K., & Meyer, D. R. (1950). Learning motivated by a manipulation drive. *Journal of Experimental Psychology*, *40*(2). Harris, A. (2009). Creative leadership: Developing future leaders. *Management in Education*, *23*(1), 9–11.
Harris, A. (2011). Distributed leadership: Implications for the role of the principal. *Journal of Management Development*, *31*(1), 7–17.
Harter, J. K., Schmidt, F. L., & Hayes, T. L. (2002). Business-unit-level relationship between employee satisfaction, employee engagement, and business outcomes: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, *87*(2), 268–279.
Harter, J. K., Schmidt, F. L., & Killham, E. A. (2003). *Employee Engagement, Satisfaction, and Business-Unit-Level Outcomes: A Meta-Analysis Prepared by The Gallup Organization THE GALLUP ORGANIZATION*.
Hassan Asaari, M. H. A., Dwivedi, A., Lawton, A., & Desa, N. M. (2016). Academic leadership and organizational commitment in Public Universities of Malaysia. *European Scientific Journal, ESJ*, *12*(16). Hatch, M. J., & Schultz, M. (2002). Organizational identity dynamics. *Human Relations*, *55*(8), 989–1018.
Hauk, M. (2015). Kwestionariusz cech pracy - opracowanie polskiej wersji narzędzia do badania cech pracy i środowiska zawodowego. Wstępne wyniki badań. Hauk, M. Kwestionariusz cech pracy-opracowanie polskiej wersji narzędzia do badania cech pracy i środowiska zawodowego. *Acta Univeristatis Lodziensis. Folia Psychologica*, *18*, 129–144.
Hayati, K., & Caniago, I. (2012). Islamic work ethic: The role of intrinsic motivation, job satisfaction, organizational commitment and job performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *65*, 1102–1106.

Hazelkorn, E. (2004). Growing research: challenges for late developers and newcomers. *Higher Education Management and Policy*, *16*(1), 119–140.

Heinzl, P. (2022). The full range leadership model in action: A case study of the German aircraft producing company H3 GROB Aircraft SE. *De Securitate et Defensione. O Bezpieczeństwie i Obronności*, *8*(1), 143–164. Heller, J., & Bogdański, M. (2005). Nakłady na badania i rozwój w Polsce na tle wybranych państw europejskich. *Studia Regionalne i Lokalne*, *4 (22*, 59–76.

Hempsall, K. (2014). Developing leadership in higher education: Perspectives from the USA, the UK and Australia. *Journal of Higher Education Policy and Management*, *36*(4), 383–394. Hendri, N., Suyanto, & Suharto. (2019). The impact of organizational commitment on job performance. *International Journal of Economics and Business Administration*, *VII* (2).

Hewitt, A. (2012). Talent projections and skills gap analysis for the infrastructure sector (2022). *National Skill Development Council. New Delhi*.

Hoch, J. E., & Dulebohn, J. H. (2013). Shared leadership in enterprise resource planning and human resource management system implementation. *Human Resource Management Review*, *23*(1).

Hofstede, G. (1998a). Attitudes, values and organizational culture: Disentangling the concepts. *Organization Studies*, *19*(3), 477–493.

Hofstede, G. (1998b). Identifying organizational subcultures: an empirical approach. *Journal of Management Studies*, *35*(1), 1–12.

Hofstede, G., Hofstede, G. J. Minkov, M., & Durska, M. (2011). *Kultury i organizacje: zaprogramowanie umysłu*. Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne. Hogan, R., Curphy, G. J., & Hogan, J. (1994). What we know about leadership: effectiveness and personality. *American Psychologist*, *49*(6), 493–504. Hollander, E. P. (1971). Style, structure, and setting in organizational leadership. *Administrative science quarterly*, *16*(1).

Hollander, E. P., & Julian, J. W. (1969). Contemporary trends in the analysis of leadership processes. *Psychological Bulletin*, *71*(5), 387–397.

Hoole, C., & Bonnema, J. (2015). Work engagement and meaningful work across generational cohorts. *SA Journal of Human Resource Management*, *13*(1).

Hougaard, R., & Carter, J. (2018). *The mind of the leader: How to lead yourself, your people, and your organization for extraordinary results*. Harvard Business Press.

House, R. (1997). The social scientific study of leadership: Quo vadis? *Journal of Management*, *23*(3).

House, R. J. (1971). A Path Goal Theory of Leader Effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, *16*(3), 321. House, R. J. (1996). Path-goal theory of leadership: Lessons, legacy, and a reformulated theory. *Leadership Quarterly*, *7*(3), 323–352. House, R. J., & Mitchell, T. R. (1975). *Path-goal theory of leadership*. Washington Univ Seattle Dept of Psychology.

House, R. J., & Shamir, B. (1993). *Toward the integration of transformational, charismatic, and visionary theories.*

Hoyt, C. L., Murphy, S. E., Halverson, S. K., & Watson, C. B. (2003). Group leadership: Efficacy and effectiveness. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, *7*(4), 259.

Hsieh, T.-L. (2014). Motivation matters? The relationship among different types of learning motivation, engagement behaviors and learning outcomes of undergraduate students in Taiwan. *Higher Education*, *68*, 417–433.

Hubbard, G. (2009). Measuring organizational performance: Beyond the triple bottom line. *Business Strategy and the Environment*, *18*(3). Huber, B. (2012). Research intensive universities in a globalized world. *Global sustainability and the responsibilities*, 179.

Hughes, R. L., Ginnett, R. C., & Curphy, G. J. (1999). *Leadership: enhancing the lessons of experience*. Irwin/McGraw Hill.

Hunt, J. G. (1991). *Leadership: A new synthesis.* Sage Publications, Inc.

Izdebski, H. (2007). Od administracji publicznej do public governance. *Zarządzanie Publiczne/Public Governance*, *1 (1*, 7–20.

Izdebski, H., & Zieliński, J. M. (2019). *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Komentarz.* Wolters Kluwer.

Izdebski, J. (2020). Misja systemu szkolnictwa wyższego i nauki a misja uniwersytetu. *Krytyka Prawa*, *12*(2), 79–88.

Jabłecka, J. (2004). Planowanie strategiczne w uniwersytecie przedsiębiorczym. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, *1(23)*, 33–47.

Jabłecka, J. (2010). Misja organizacji a misja uniwersytetu. In Jabłecka J. (Ed.), *Nauka i Szkolnictwo Wyższe: Vol. 2(16)* (pp. 7–25). Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Jackson, T. A., Meyer, J. P., & Wang, X. H. (2013). Leadership, commitment, and culture: A meta-analysis. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, *20*(1), 84–106.

Jaiswal, G., Pathak, R., & Kumari, S. (2017). Impact of employee engagement on job satisfaction and motivation. *Global Advancements in HRM Innovation and Practices*, 68–78.

Jakubowska U. (2001). T00473530. In Bodio T. (Ed.), *Przywództwo polityczne: Vol. V*. Dom Wydawniczy ELIPSA.

Janis, I. (1972). *Victims of groupthink: Psychological studies of policy decisions and fiascoes*. Houghton Miflin Company.

Jaramillo, F., Mulki, J. P., & Marshall, G. W. (2005). A meta-analysis of the relationship between organizational commitment and salesperson job performance: 25 years of research. *Journal of Business Research*, *58*(6), 705–714.

Jermier, J. M. (1991). Leadership: A new synthesis. *The Leadership Quarterly*, *2*(3).

Jermier, J. M. (1996). The path-goal theory of leadership: A subtextual analysis. *Leadership Quarterly*, *7*(3), 311–316. Jeung, C. (2011). The concept of employee engagement: A comprehensive review from a positive organizational behavior perspective. *Performance Improvement Quarterly*, *24*(2), 49–69.

Jeżak, J. (2012). Ład wewnątrzkorporacyjny w świetle różnych teorii a wyzwania współczesności. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Finanse, Rynki Finansowe, Ubezpieczenia*, *51*, 789–799.

Jeżak, J. (2013). Corporate governance jako nowy obszar wiedzy i praktyki biznesowej. *Studia Ekonomiczne*, *141*, 21–36.

Jia-jun, Z., & Hua-ming, S. (2022). The impact of career growth on knowledge-based employee engagement: the mediating role of affective commitment and the moderating role of perceived organizational support. *Frontiers in Psychology*, *13*.

Jiang, K., Lepak, D. P., Hu, J., & Baer, J. C. (2012). How does human resource management influence organizational outcomes? A meta-analytic investigation of mediating mechanisms. *Academy of Management Journal*, *55*(6), 1264–1294.

Jing, F. F., & Avery, G. C. (2008). Reintroducing mediating variables to leadership-performance research. *2008 EABR (Business) & ETLC (Teaching) Conference Proceedings*, 1–10. Johlke, M. C. (2006). Sales presentation skills and salesperson job performance. *Journal of Business and Industrial Marketing*, *21*(5).

Johnson, J. L., & Hill, W. R. (2009). Personality Traits and Military Leadership. *Individual Differences Research*, *7*(1).

Joyce, P., & O'Boyle, C. (2008). Sustaining Academic Leadership in Higher Education. *Higher Education*, *2009*.

Jóźwiak, J. (2003). Nauka dla gospodarki: uwarunkowania, [w:] Minkiewicz B.(red.): Uczelnie i ich otoczenie. *Możliwości i Formy Współdziałania. Szkoła Główna Handlowa, Warszawa*.

Juchnowicz, M. (2012). *Zaangażowanie pracowników. Sposoby oceny i motywowania.* Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.

Judge, T. A., Bono, J. E., Thoresen, C. J., & Patton, G. K. (2001). The job satisfaction-job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, *127*(3), 376–402.

Jureczka, K. (2018). Satysfakcja z pracy [w:] G. *Biesok, J. Wyród–Wróbel (Red.), Człowiek w Organizacji. Zaufanie, Przywództwo, Zaangażowanie, Satysfakcja, Wydaw*.

Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, *33*(4), 692–724.

Kalshoven, K., & Boon, C. T. (2012). Ethical leadership, employee well-being, and helping the moderating role of human resource management. *Journal of Personnel Psychology*, *11*(1), 60–68.

Kanafa-Chmielewska, D. (2016). Zaangażowanie społeczne z perspektywy psychologicznej. *Psychologia Społeczna*, *11*(38), 310–320.

Kanarski, Leszek. (2003). *Przywództwo w wojsku*.

Kanungo, R. N. (1982). Measurement of job and work involvement. *Journal of Applied Psychology*, *67*, 341–349.

Kaplan, R. S. (2001). Strategic performance measurement and management in nonprofit organizations. *Nonprofit Management and Leadership*, *11*(3).

Kaplan, R. S., & David, P. (1992). Norton (1992), "The balanced scorecard — measures that drive performance". *Harvard Business Review*, *70*(1), 71–79.

Karatepe, O. M. (2013). Perceptions of organizational politics and hotel employee outcomes: The mediating role of work engagement. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, *25*(1). Karwala, S. (2007a). Model mentoringu we współczesnej szkole wyższej. *Nowy Sącz, WSB-NLU*.

Karwala, S. (2007b). Model mentoringu we współczesnej szkole wyższej. *Nowy Sącz, WSB-NLU*.

Karwowska, E. (2020). *Tworzenie wartości wspólnej w uniwersytecie*.

Kasogela, O. K. (2019). The Impacts of Continuance Commitment to Job Performance. *Advanced Journal of Social Science*, *5*(1).

Kaszubski, R. W. (1996). Nadzór właścicielski w banku. *Przegląd Podatkowy*, *1*, 27–29.

Katz, D., & Kahn, R. L. (1966). The Social Psychology of Organizations, John Wiley & Sons. *Inc., New York*.

Kazimoto, P. (2016). Employee engagement and organizational performance of retails enterprises. *American Journal of Industrial and Business Management*, *06*(04).

Kehoe, R. R., & Wright, P. M. (2013). The impact of high-performance human resource practices on employees' attitudes and behaviors. *Journal of Management*, *39*(2), 366–391.

Kezar, A., & Eckel, P. D. (2004). Meeting today's governance challenges: A synthesis of the literature and examination of a future agenda for scholarship. *The Journal of Higher Education*, *75*(4), 371–399.

Khalid, A., & Khalid, S. (2015). Relationship between organizational commitments, employee engagement and career satisfaction a case of university of Gujrat, Pakistan. *Journal of South Asian Studies*, *3*(3), 323–330.

Kian, T. S., Yusoff, W. F. W., & Rajah, S. (2014). Job satisfaction and motivation: What are the differences among these two. *European Journal of Business and Social Sciences*, *3*(2), 94–102.

Kibort, P. M. (2004). Management vs. leadership. *Physician Executive*, *30*(6), 32.

Kidwell, R. E., & Bennett, N. (1993). Employee propensity to withhold effort: a conceptual model to intersect three avenues of research. *Academy of Management Review*, *18*(3), 429–456.

Kiełpiński, K. (2020). Działania Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w związku z epidemią wirusa SARS-CoV-2 oraz COVID-19. *Cybersecurity and Law*, *3*(1), 61–81.

Kiker, B. F. (1966). The historical roots of the concept of human capital. *Journal of Political Economy*, *74*(5), 481–499.

King, D. A. (2004). The scientific impact of nations. *Nature*, *430*(6997), 311–316.

King, R. C., & Sethi, V. (1997). The moderating effect of organizational commitment on burnout in information systems professionals. *European Journal of Information Systems*, *6*(2), 86–96.

Kinowska, H. (2009). The influence of chosen structural factors on employee engagement. *Edukacja Ekonomistów i Menedżerów: Problemy, Innowacje, Projekty*, *nr 3 (13)*, 61–76.

Kirkpatrick, S. A., & Locke, E. A. (1991). Leadership: do traits matter? *Academy of Management Perspectives*, *5*(2), 48–60.

Klaus-Rosińska, A., Kuchta, D., & Ptaszyńska, E. (2016). Identyfikacja czynników sukcesu i porażki projektów badawczych-zastosowane metody i narzędzia. *Innowacje w Polskiej Nauce w Obszarze Nauk Ekonomicznych. Przegląd Aktualnej Tematyki Badawczej, Wydawnictwo Nauka i Biznes*, 32–49.

Kleimann, B. (2019a). (German) Universities as multiple hybrid organizations. *Higher Education*, *77*(6), 1085–1102.

Kleimann, B. (2019b). (German) Universities as multiple hybrid organizations. *Higher Education*, *77*(6), 1085–1102.

Kmiotek, K. (2013). Źródła i konsekwencje zaangażowania pracowników. *Zarządzanie i Finanse*, *2*(4), 181–190.

Koch, J. L., & Steers, R. M. (1978). Job attachment, satisfaction, and turnover among public sector employees. *Journal of Vocational Behavior*, *12*(1), 119–128. Kocoń, P. (2009). Tożsamość organizacji i kultura organizacyjna - definicje i relacje. *Ekonomia i Zarzadzanie*, *1*(1), 143–152.

Kohtamäki, V. (2019). Academic leadership and university reform-guided management changes in Finland. *Journal of Higher Education Policy and Management*, *41*(1).

Kojima, K. (1993). Corporate governance in Germany, Japan, and the United States: a comparative study. *Kobe Economic & Business Review*, *38*, 171–243.

Kole, S. R. (1997). The complexity of compensation contracts. *Journal of Financial Economics*, *43*(1), 79–104.

Konczak, L. J., Stelly, D. J., & Trusty, M. L. (2000). Defining and measuring empowering leader behaviors: Development of an upward feedback instrument. *Educational and Psychological Measurement*, *60*(2).

Kontek, B., & Kontek, I. (2015). *Zaangażowanie–istotna wartość dla studenta i przyszłego pracownika*. Łódź.

Kościelniak, C., & Makowski, J. (2011). Uniwersytet na rozdrożu. *W: C. Kościelniak, J. Makowski (Red.), Wolność. Równość. Uniwersytet*, 9–18.

Kosowski, J. (2020). Demokratyczny wymiar zarzadzania uczelnią. In D. Antonowicz, A. Machnikowska, & A. Szot (Eds.), *Innowacje i konserwatyzm 2.0. Polskie uczelnie w procesie przemian*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Kostera, M., & Glinka, B. (2016). *Nowe kierunki w organizacji i zarzadzaniu. Organizacje, konteksty, procesy zarzadzania*. Wolters Kluwer.

Kostera, M., Kownacki, S., & Szumski, A. (2002). Zachowania organizacyjne: motywacja, przywództwo, kultura organizacyjna. In Koźmiński A.K. & Piotrowski W. (Eds.), *Zarządzanie. Teoria i praktyka*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Kotarbiński, T., & Zieleniewski, J. (1960). Wydajność Pracy. *Nauka Polska*, *2*, 88–106.

Kotter, J. P. (1990). Kotter, John P. A force for change: How leadership differs from management. Review. *CA Magazine*, *123*(10).

Kotterman, J. (2006). Leadership versus management: what's the difference? *The Journal for Quality and Participation*, *29*(2), 13.

Kotzé, M., & Nel, P. (2020). The influence of job resources on platinum mineworkers' work engagement and organisational commitment: An explorative study. *The Extractive Industries and Society*, *7*(1), 146–152.

Kowalski, D. (2018). *Biblioteka muzyczna biblioteką przyszłości*.

Kowalski, T. (2011). *Pojęcie i cechy pracownika wiedzy*.

Kozłowski, R., & Kraśnicka, T. (2010). Istota i koncepcje przywództwa. *Prace Naukowe/Akademia Ekonomiczna w Katowicach*, 13–42.

Koźmiński, A. K., Jemielniak, D., & Latusek, D. (2009). Współczesne spojrzenie na kulturę organizacji. *E-Mentor*, *3*(30), 4–14.

Koźmiński, A. K., & Latusek-Jurczak, D. (2011). *Rozwój teorii organizacji. Od systemu do sieci*. 140–140.

Kożusznik, B. (2005). Wpływ społeczny w organizacji, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa. *Kuc, BR (2004), Od zarządzania do przywództwa. Dylematy władzy organizacyjnej, Wyd. Menedżerskie PTM, Warszawa*.

Kral, Z. (2012). Controlling strategiczny z uwzględnieniem strategicznej karty wyników. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego We Wrocławiu*, *nr 272 Zmiana warunkiem sukcesu: zarządcze instrumenty doskonalenia i rozwoju organizacji*, 66–78.

Krause, R., & Miller, T. L. (2020). From strategic leaders to societal leaders: On the expanding social role of executives and boards. *Journal of Management*, *46*(8), 1315–1321.

Krausz, M., Sagie, A., & Bidermann, Y. (2000). Actual and Preferred Work Schedules and Scheduling Control as Determinants of Job-Related Attitudes. *Journal of Vocational Behavior*, *56*(1), 1–11.

Krupski, R. (2012). Badanie znaczenia zasobów niematerialnych w strategii przedsiębiorstwa. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, *260*, 238–247.

Kruse, K. (2012). *Employee Engagement 2.0*. Kruse Group.

Krzak, P. (2004). Wpływ otoczenia marketingowego na działalność szkół wyższych. In G. Nowaczyk & M. Kolasiński (Eds.), *Marketing szkół wyższych*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej.

Krzyżak, & Motyka. (2015). Kultura zaangażowania organizacyjnego a potrzeby psychospołeczne pracowników. In *Zeszyty Naukowe UEK* (Vol. 8, Issue 944, pp. 69–77). Uniwersytet Ekonomiczny Krakowie.

Krzyżanowski, L. J. (1999). *O podstawach kierowania organizacjami inaczej: paradygmaty, modele, metafory, filozofia, metodologia, dylematy, trendy* (Vol. 3). Wydawnictwo Naukowe PWN.

Krzyżanowski, L. J. (1926-2005). (1999). O *podstawach kierowania organizacjami inaczej: paradygmaty, modele, metafory, filozofia, metodologia, dylematy, trendy.*

Kubler, Jay., Sayers, Nicola., Leadership foundation for higher education (Great Britain). (2010). *Higher education futures: key themes and implications for leadership and management*. 70.

Kular, S., Gatenby, M., Rees, C., Soane, E., & Truss, K. (2008). *Employee engagement: A literature review*.

Kulikowski, K., & Madej, M. (2013). Zaangażowanie w pracę - problemy z pomiarem. *Problemy Zarządzania*, *12*(45),

Kumar, P., & Padhi, N. (2022). Development and validation of multi-factor employee engagement measuring instrument: a formative measurement model. *Personnel Review*, *51*(9).

Kunerth, B., & Mosley, R. (2011). Applying employer brand management to employee engagement. *Strategic HR Review*, *10*(3), 19–26.

Kurda, W. (2014). zaangażowanie pracowników fundamentem działania firm. *Personel i Zarządzanie*, *9*, 20–25.

Kuźbik, P. (2016). Relacje Przywódcze w warunkach akademickich. In *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu* (Vol. 430, pp. 205–2017). Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu.

Kwaśniewska, K. (2015). Funkcje szkoły wyższej w społeczności lokalnej. *Studia z Zakresu Nauk Prawnoustrojowych Miscellanea*, *5*, 267–274.

Kwiek, M. (2010a). *Przedsiębiorczość akademicka i nowy model funkcjonowania uniwersytetu w Europie (transformacje struktur zarządzania)*.

Kwiek, M. (2010b). *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*. Marek Kwiek.

Kwiek, M. (2013). *Przyszłość uniwersytetów w Europie: motywy dyskusji i ich polskie konteksty*.

Kwiek, M. (2019). Szkolnictwo wyższe w okresie transformacji jako przedmiot analiz – w kontekście wyzwań nauki globalnej i fundamentalnej roli umiędzynarodowienia badań w nowej polityce naukowej. In Jerzy Woźnicki (Ed.), *Transformacja akademickiego szkolnictwa wyższego w Polsce w okresie 30-lecia 1989-2019* (I, pp. 43–76). KRASP.

Kwon, K., & Kim, T. (2020). An integrative literature review of employee engagement and innovative behavior: Revisiting the JD-R model. *Human Resource Management Review*, *30*(2), 100704.

Kyle, E. R. (2000). *Leadership traits and characteristics of effective company officers at the United States Naval Academy: The Midshipment Perspective*.

Labuda, G. (2005). Z historii i teraźniejszości upowszechniania wiedzy i nauki. In F. Grucza & W. Wiśniewski (Eds.), T*eoria i praktyka upowszechniania nauki: wczoraj i jutro.* Polska Akademia Nauk.

Łaguna, M. (2012). Satysfakcja z życia i satysfakcja z pracy a motywacja do podejmowania szkoleń: Doniesienie z badań. *Psychologia Jakości Życia*, *11*(2), 163–172.

Łaguna, M., Mielniczuk, E., Żaliński, A., & Wachowska, K. (2015). Przywiązanie do organizacji I zaangażowanie W pracę – koncepcje teoretyczne I problemy terminologiczne organizational commitment and work engagement – theoretical conceptions and terminological problems. *Medycyna Pracy Instytut Medycyny Pracy Im. Prof. J. Nofera w Łodzi*, *66*(2).

Langelaan, S., Bakker, A. B., van Doornen, L. J. P., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement: Do individual differences make a difference? *Personality and Individual Differences*, *40*(3), 521–532. Lavelle, J. J., Brockner, J., Konovsky, M. A., Price, K. H., Henley, A. B., Taneja, A., & Vinekar, V. (2009). Commitment, procedural fairness, and organizational citizenship behavior: A multifoci analysis. *Journal of Organizational Behavior*, *30*(3).

Leavitt, H., & Whisler, T. (1958). Management in the 1980's in "Harvard Business Review." *VoL36,(6)*, 911–937.

Lee, S. J. (1992). Commitment propensity, organizational commitment, and voluntary turnover: A longitudinal study of organizational entry processes. *Journal of Management*, *18*, 15–32.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. In *School Leadership and Management* (Vol. 28, Issue 1).

Leja, K. (2003). *Instytucja akademicka. Strategia. Efektywność. Jakość*. Gdańskie Towarzystwo Naukowe.

Leja, K. (2005). Analiza redystrybucji środków finansowych przeznaczonych na działalność B+ R (na przykładzie wybranej uczelni). *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, *1 (25)*, 62–75.

Leja, K. (2006). Uniwersytet: tradycyjny - przedsiebiorczy-oparty na wiedzy. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, *2 (28)*, 7–26.

Leja, K. (2008). Uniwersytet organizacją służącą otoczeniu. W: *Społeczna odpowiedzialność uczelni*. Wydział Zarzadzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej i Instytut Społeczeństwa Wiedz, 57-72.

Leja, K. (2009a). Determinanty zarzadzania uniwersytetami w Polsce. W: Współczesne i perspektywiczne kierunki badań w zarzadzaniu przedsiębiorstwem. *Red. J. Rokita, W, Czakon, A. Samborski. Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Katowice*, 119–128.

Leja, K. (2009b). *Uniwersytet społecznie odpowiedzialny - przykład AGH*.

Leja, K. (2009c). *Uniwersytet społecznie odpowiedzialny–próba ujęcia systemowego*.

Leja, K. (2011a). *Koncepcje zarządzania współczesnym uniwersytetem*. Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej. Leja, K. (2011b). *Koopetycja metodą doskonalenia zarządzania współczesną szkołą wyższą*. Leja, K. (2013). *Zarzadzanie uczelnia: Koncepcje i współczesne wyzwania*. Wolters Kluwer.

Leja, K., & Pawlak, A. (2021). Uczelnia organizacja w odcieniu turkusu-szansa czy iluzja? *E-Mentor*, *2 (89)*, 15–24.

Leja, Krzysztof., & Antonowicz, D. (1977-). (2006). *Problemy zarządzania w uczelni opartej na wiedzy*. Lenart-Gansiniec, R. (2019a). Innovation management within the organisation. In *The Routledge Companion to Innovation Management* (pp. 363–376). Routledge.

Lenart-Gansiniec, R. (2019b). *Przesłanki i bariery wdrożenia koncepcji "ńsmart university"*.

Lenart-Gansiniec, R., & Michalik, I. (2018). Zaangażowanie organizacyjne a dzielenie się wiedzą-systematyczny przegląd literatury. In R. Dorczak (Ed.), *Wybrane zagadnienia zarządzania i przywództwa edukacyjnego*. Instytut Spraw Publicznych UJ.

Lenoble, J., & Cobbaut, R. (2003). Corporate governance: an institutionalist approach. *Corporate Governance*, 1–278.

Leroy, H., Segers, J., van Dierendonck, D., & den Hartog, D. (2018). Managing people in organizations: Integrating the study of HRM and leadership. *Human Resource Management Review*, *28*(3), 249–257.

Leśniak, A., Janowiec, F., & Ćwiertnia, R. (2022). Ryzyko rotacji pracowników w przedsiębiorstwie budowlanym. *Builder*, *26*.

Levin, I., & Stokes, J. P. (1989). Dispositional approach to job satisfaction: Role of negative affectivity. *Journal of Applied Psychology*, *74*(5), 752.

Leżucha, M. (2021). Szkoła i nauczyciel w warunkach zmiany edukacyjnej. *Edukacja • Terapia • Opieka*, *3*.

Lindqvist, E., Lindqvist, & Erik. (2012). Height and leadership. *The Review of Economics and Statistics*, *94*(4), 1191–1196.

Lisiecka, K. (2002). Kreowanie jakości. *Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Katowicach, Katowice*, *s 131*, 142–145.

Littman-Ovadia, H., & Balducci, C. (2013). Psychometric properties of the Hebrew version of the Utrecht work engagement scale (UWES-9). *European Journal of Psychological Assessment*, *29*(1), 58–63.

Lizzio, A., & Wilson, K. (2009). Student participation in university governance: the role conceptions and sense of efficacy of student representatives on departmental committees. *Studies in Higher Education*, *34*(1), 69–84.

Lloyd, R. (2008). Discretionary effort and the performance domain. *The Australasian Journal of Organisational Psychology*, *1*, 22–34.

Loan, L. (2020). The influence of organizational commitment on employees' job performance: The mediating role of job satisfaction. *Management Science Letters*, *10*(14), 3307–3312.

Lord, R. G., & Brown, D. J. (2001). Leadership, values, and subordinate self-concepts. *Leadership Quarterly*, *12*(2), 133–152.

Łowicka, W. A. (n.d.). Utrzymywanie się ustrojów totalitarnych i autorytarnych w dobie powszechności demokracji. *Ustroje Państw Współczesnych. Wybrane Zagadnienia*, 11.

Lu, D., & Chen, C. H. (2022). The Impact of Public Service Motivation on Job Satisfaction in Public Sector Employees: The Mediating Roles of Work Engagement and Organizational Commitment. *Mobile Information Systems*, *2022*.

Łuczyński, J. (2011). *Zarządzanie edukacyjne a wychowanie uczniów*. 198. Łydka, W. (2014). *Wojskowe Centrum Edukacji Obywatelskiej im. płk. dypl. Mariana Porwita Przywództwo Wojskowe*.

Maassen, P., & Olsen, J. (2007). *University Dynamics and European Integration* (P. Maassen & J. P. Olsen, Eds.; Vol. 19). Springer Netherlands. Maccoby, M. (2000). The human side: understanding the difference between management and leadership. *Research-technology management*, *43*(1).

Maccoby, M. (2003). To build trust, ethics are not enough. In *Research Technology Management* (Vol. 46, Issue 5).

Macey, W. H., & Schneider, B. (2008). The meaning of employee engagement. *Industrial and Organizational Psychology*, *1*(1), 3–30. Macey, W. H., Schneider, B., Barbera, K. M., & Young, S. A. (2009). *Employee Engagement*.

Mache, S., Vitzthum, K., Klapp, B. F., & Danzer, G. (2014). Surgeons' work engagement: Influencing factors and relations to job and life satisfaction. *Surgeon*, *12*(4), 181–190. Machelski, Z. (2018). Rozliczalność jako

element jakości procesu demokratycznego w systemie instytucjonalnym III Rzeczypospolitej. *Przegląd Sejmowy*, *1*, 61–87.

Mackiewicz, P. J. (2015). Corporate governance w polskich spółkach publicznych. *Współczesne Problemy Ekonomiczne. Globalizacja. Liberalizacja. Etyka.*, *11*, 161–170.

Malinowski, P. (2013). Działania lidera-dowódcy kluczem do efektywności organizacji zhierarchizowanej, [w:] W. *Kieżuń, J. Wołejszo, S. Sirko (Red. Nauk.), Wyzwania i Dylematy Zarządzania Organizacjami Publicznymi*, *1*.

Maliszewski, T. (2007). Zmiany instytucjonalne w szkolnictwie wyższym w kontekście wyzwań współczesności. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, *1 (29)*, 57–73.

Manalo, R. A., de Castro, B., & Uy, C. (2020). The mediating role of job satisfaction on the effect of motivation to organizational commitment and work engagement of private secondary high school teachers in Metro-Manila. *Review of Integrative Business and Economics Research*, *9*, 133–159.

Manzoor, Q.-A. (2012). Impact of employees motivation on organizational effectiveness. *Business Management and Strategy*, *3*(1), 1–12.

Marcinkowska, M. (2010). Jak wzmocnić władztwo korporacyjne w bankach? In *Urbanek P.(red.), Nadzór korporacyjny w warunkach kryzysu gospodarczego, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010;* Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Margaretha, M., Saragih, S., Zaniarti, S., & Parayow, B. (2021). Workplace spirituality, employee engagement, and professional commitment: A study of lecturers from Indonesian universities. *Problems and Perspectives in Management*, *19*(2), 346–356.

Marona, B. (2008). Nadzór właścicielski nad jednostkami organizacyjnymi gminy zarządzającymi nieruchomościami otrzymanymi w trwały zarząd. *Zeszyty Naukowe/Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie*, *760*, 93–102.

Martin, A. J., Ginns, P., & Papworth, B. (2017). Motivation and engagement: Same or different? Does it matter? *Learning and Individual Differences*, *55*, 150–162.

Martínez-Lorca, M., Martínez-Lorca, A., Criado-Álvarez, J. J., Armesilla, M. D. C., & Latorre, J. M. (2020). The fear of COVID-19 scale: Validation in Spanish university students. *Psychiatry Research*, *293*, 113350.

Martyn, J. (1975). Citation analysis. *Journal of Documentation*.

Maryniarczyk, A. (2004). O zapomnianej misji uniwersytetów europejskich. *Człowiek w Kulturze*, *16*, 49–57.

Mascarenhas, C., Mendes, L., Marques, C., & Galvão, A. (2020). Exploring CSR's influence on employees' attitudes and behaviours in higher education. *Sustainability Accounting, Management and Policy Journal*, *11*(4). Maskell, P. (2001). Towards a knowledge-based theory of the geographical cluster. *Industrial and Corporate Change*, *10*(4), 921–943.

Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it.* CA: Jossey-Bass. Mazur, M. (2013). Motywowanie pracowników jako istotny element zarzadzania organizacją. *Nauki Społeczne*, *2 (08)*, 156–182.

Mazurek-Kucharska, B. (2018). Przywództwo akademickie w sytuacji zmiany i niepewności. *Edukacja Ekonomistów i Menedżerów*, *48*(2), 131–142.

Mazurkiewicz, G. (2015). *Przywództwo edukacyjne: zaproszenie do dialogu*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Mazurkiewicz, G., & Berdzik, J. (2010). *Modernizowanie nadzoru pedagogicznego: Ewaluacja jako podstawowa strategia rozwoju edukacji*.

Mazur-Wierzbicka, E. (2019). Diagnoza motywacji wewnętrznej pracowników z wykorzystaniem narzędzia RMP. *Przedsiębiorczość i Zarzadzanie*, *20*(6.3), 121–132.

Melewar, T. C., Bassett, K., & Simões, C. (2006). The role of communication and visual identity in modern organisations. *Corporate Communications: An International Journal*, *11*(2), 138–147.

Mendel, M. (2001). *Edukacja społeczna: partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*.

Meng, Q., & Sun, F. (2019). The impact of psychological empowerment on work engagement among university faculty members in China. *Psychology Research and Behavior Management*, 983–990.

Merry, J. (2013). Aon Hewitt's 2013 trends in global engagement: where do organizations need to focus attention? *Strategic HR Review*, *13*(1), 24–31.

Mesjasz, C. (2013). Problemy terminologiczne teorii i praktyki corporate governance. *Studia Ekonomiczne*, *141*, 37–50.

Meuser, J. D., Gardner, W. L., Dinh, J. E., Hu, J., Liden, R. C., & Lord, R. G. (2016). A Network Analysis of Leadership Theory: The Infancy of Integration. *Journal of Management*, *42*(5), 1374–1403.

Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1984). Testing the" side-bet theory" of organizational commitment: Some methodological considerations. *Journal of Applied Psychology*, *69*(3), 372.

Meyer, J. P., & Allen, N. J. (2004). TCM employee commitment survey academic users guide 2004. *London, Ontario, Canada: The University of Western Ontario, Department of Psychology*.

Meyer, J. P., Becker, T. E., & Vandenberghe, C. (2004). Employee commitment and motivation: A conceptual analysis and integrative model. *Journal of Applied Psychology*, *89*(6), 991–1007.

Meyer, J. P., Gagné, M., & Parfyonova, N. M. (2010). Toward an evidence-based model of engagement: What we can learn from motivation and commitment research. In *Handbook of employee engagement*. Edward Elgar Publishing.

Meyer, J. P., & Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace: toward a general model. *Human Resource Management Review*, *11*(3), 299–326. Meyer, J. P., Paunonen, S. V, Gellatly, I. R., Goffin, R. D., & Jackson, D. N. (1989). Organizational commitment and job performance: It's the nature of the commitment that counts. *Journal of Applied Psychology*, *74*(1), 152.

Middlehurst, R., Goreham, H., & Woodfield, S. (2009). Why Research Leadership in Higher Education? Exploring Contributions from the UK's Leadership Foundation for Higher Education. *Leadership*, *5*(3), 311–329.

Mikuła, B. (2001). Diagnozowanie stopnia partycypacji bezpośredniej pracowników. *Zeszyty Naukowe/Akademia Ekonomiczna w Krakowie*, *564*, 25–38.

Mikuła, B. (2006). Dostosowanie systemu zarzadzania zasobami ludzkimi do wymagań zarzadzania wiedza. *Od Redakcji*, 68.

Mills, M. J., Culbertson, S. S., & Fullagar, C. J. (2012). Conceptualizing and Measuring Engagement: An Analysis of the Utrecht Work Engagement Scale. *Journal of Happiness Studies*, *13*(3), 519–545.

Miłosz, M. (2020). Regulacja statusu pracowników uczelni w statucie uczelni wyższej. In D. Antonowicz, A. Machnikowska, & A. Szot (Eds.), *Innowacje i konserwatyzm 2.0. Polskie uczelnie w procesie przemian*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Miluska, J. (2006). Społeczno-kulturowe podstawy procesu kształtowania tożsamości we współczesnym świecie. *Przegląd Zachodni*, *318*(04), 3–23.

Minkiewicz, B. (2003). *Uczelnie i ich otoczenie: możliwości i formy współdziałania*.

Mintzberg, H. (1979). The structuring of organizations. Engle-wood Cliffs. *J: Prentice-Hall*.

Mintzberg, H. (2009). Rebuilding companies as communities. *Harvard Business Review*, *87*(7/8), 140–143.

Mintzberg, H. (2012). *Zarządzanie, Oficyna a Wolters Kluwer business*. Warszawa.

Moczydłowska, J. (2013). Zaangażowanie pracowników – aspekty psychologiczne i organizacyjne. *Myśl Ekonomiczna i Polityczna*, *4*(43).

Morawski, M. (2003). Problematyka zarzadzania pracownikami wiedzy. *Przegląd Organizacji*, *1*, 17–20.

Morawski, W., Kozek, W., & Dziedziczak-Foltyn, A. (2019). *Analiza reformy szkolnictwa wyższego wprowadzonej Ustawą z 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce w ramach wybranych teorii polityki społecznej*.

Motowidło, S. J. (2003). Job performance. *Handbook of Psychology: Industrial and Organizational Psychology*, *12*(4), 39–53.

Mowday, R., Steers, M., & Porter, L. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, *14*, 224–247.

Mowday, R. T. (1998). Reflections on the study and relevance of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, *8*(4), 387–401. Mowday, R. T., Porter, L. W., & Dubin, R. (1974). Unit performance, situational factors, and employee attitudes in spatially separated work units. *Organizational Behavior and Human Performance*, *12*(2), 231–248. Moynihan, D. P., & Pandey, S. K. (2007a). Finding workable levers over work motivation: Comparing job satisfaction, job involvement, and organizational commitment. *Administration & Society*, *39*(7), 803–832.

Moynihan, D. P., & Pandey, S. K. (2007b). Finding workable levers over work motivation: Comparing job satisfaction, job involvement, and organizational commitment. *Administration & Society*, *39*(7), 803–832.

Mroczkowska, D. (2012). Employee Motivation in the Context of Servant Leadership. *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, *1*(nr 3-4), 65–73. Mrówka, R. (2010). Pojęcie zaangażowania pracowników we współczesnych

naukach ekonomicznych i praktyce gospodarczej. *Nauki Ekonomiczne w Świetle Nowych Wyzwań Gospodarczych*, 405–416.

Mumford, M. D., & Connelly, M. S. (1991). Leaders as creators: Leader performance and problem solving in ill-defined domains. *The Leadership Quarterly*, *2*(4), 289–315.

Murphy, A. J. (1941). A study of the leadership process. *American Sociological Review*, 674–687.

Murphy, K. R., & Kroeker, L. P. (1988). *Dimensions of Job Performance*.

Mwesigwa, R., Tusiime, I., & Ssekiziyivu, B. (2020). Leadership styles, job satisfaction and organizational commitment among academic staff in public universities. *Journal of Management Development*, *39*(2). Najwyższa Izba Kontroli. (2020). *Finansowanie Szkolnictwa Wyższego – Raport.*

Na-Nan, K., Kanthong, S., & Joungtrakul, J. (2021). An empirical study on the model of self-efficacy and organizational citizenship behavior transmitted through employee engagement, organizational commitment and job satisfaction in the Thai automobile parts manufacturing industry. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, *7*(3).

Nasomboon, B. (2014). The Relationship among Leadership Commitment, Organizational Performance, and Employee Engagement. *International Business Research*, *7*(9), 77.

Nerstad, C. G. L., Richardsen, A. M., & Martinussen, M. (2010). Factorial validity of the Utrecht Work Engagement Scale (UWES) across occupational groups in Norway. *Scandinavian Journal of Psychology*, *51*(4).

Newstrom, J. W. (2014). *Organizational behavior: human behavior at work* (14th ed.). McGraw-Hill Education.

Northouse, P. G. (2021). *Leadership: Theory and practice*. Sage publications.

Nowak, S. (1973). *Teorie postaw*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Obłój, K. (2014). S*trategia organizacji.* Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.

OECD. (2004). *The OECD principles of corporate governance*.

OECD. (2015). *Pomiar działalności naukowo-technicznej i inwestycyjnej Podręcznik Frascati 2015 Zalecenia dotyczące pozyskiwania i prezentowania danych z zakresu działalności badawczej i rozwojowej*. www.oecd.org/publishing/corrigenda.

Ola, B., & Lok, A. (2018). 'Leadership' and 'medical leadership.' *Medical Leadership*, 8–15.

Olechnicka, A., Pander, W., Płoszaj, A., & Wojnar, K. (2010). *Analiza strategii, modeli działania oraz ścieżek ewolucji wiodących szkół wyższych na świecie*. Akademickie Mazowsze 2030

Olson, M. H. (1982). New information technology and organizational culture. *MIS Quarterly*, 71–92.

Ośrodek Przetwarzania Informacji – Państwowy Instytut Badawczy. (2023). *Instytucje systemu szkolnictwa wyższego i nauki*.

Othman, N., & Nasurdin, A. M. (2013). Social support and work engagement: A study of Malaysian nurses. *Journal of Nursing Management*, *21*(8), 1083–1090.

Otley, D. (1999). Performance management: A framework for management control systems research. *Management Accounting Research*, *10*(4).

Oyinlade, A. O. (2006). A Method of Assessing Leadership Effectiveness: Introducing the Essential Behavioral Leadership Qualities Approach. *Performance Improvement Quarterly*, *19*(1).

Paais, M., & Pattiruhu, J. R. (2020). Effect of motivation, leadership, and organizational culture on satisfaction and employee performance. *The Journal of Asian Finance, Economics and Business*, *7*(8), 577–588.

Pak, K., Kooij, D. T. A. M., De Lange, A. H., & Van Veldhoven, M. J. P. M. (2019). Human Resource Management and the ability, motivation and opportunity to continue working: A review of quantitative studies. *Human Resource Management Review*, *29*(3), 336–352.

Palmer, B. R., & Gignac, G. (2012). The impact of emotionally intelligent leadership on talent retention, discretionary effort and employment brand. *Industrial and Commercial Training*.

Palo, J., & Rothmann, S. (2016). Work engagement in the mining industry in South Africa: The role of tasks and relationships. *Journal of Psychology in Africa*, *26*(3), 221–229.

Palus, G. (2018). Audyt wewnętrzny a ład akademicki–diagnoza uwarunkowań i zależności. *Studia Prawno-Ekonomiczne*, *108*, 267–280.

Parasuraman, S. (1982). Predicting turnover intentions and turnover behavior: A multivariate analysis. *Journal of Vocational Behavior*, *21*(1), 111–121. Parry, K. W., & Sinha, P. N. (2005). Researching the trainability of transformational organizational leadership. In *Human Resource Development International* (Vol. 8, Issue 2).

Pawlak, J. (2014). Budowanie odpowiedzialności i integralności zespołu przez zwiększanie partycypacji pracowników w celach i zadaniach organizacji. *Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy*, *38*, 298–307.
Pawlak, J. (2015). Podmiotowość i partycypacja pracowników a zaangażowanie i odpowiedzialność w zespole w sytuacji zmiany. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie*, *944*(08), 57–67.
Pawłowski, K. (2014). *Rola rektora w budowaniu długotrwałych relacji szkoły wyższej z otoczeniem*. Konferencja naukowa „Marketingowe zarządzanie uczelnią". 9 –11 marca 2005
Perera, H. N., Vosicka, L., Granziera, H., & McIlveen, P. (2018). Towards an integrative perspective on the structure of teacher work engagement. *Journal of Vocational Behavior*, *108*, 28–41.
Perkin, H. (2007). History of universities. *International Handbook of Higher Education*, 159–205.
Perkins, J. A., Ed. (1973). *The University as an Organization.* McGraw-Hill Book Company, Hightstown, New Jersey. Peters, T., & Waterman, R. (1982). *In Search of Excellence. Lessons from America's Best-Run Companies*. Harper & Row.
Peterson, U., Demerouti, E., Bergström, G., Samuelsson, M., Åsberg, M., & Nygren, Å. (2008). Burnout and physical and mental health among Swedish healthcare workers. *Journal of Advanced Nursing*, *62*(1), 84–95. Pfeffer, J., & Lawler, J. (1980). Effects of Job Alternatives, Extrinsic Rewards, and Behavioral Commitment on Attitude Toward the Organization: A Field Test of the Insufficient Justification Paradigm. *Administrative Science Quarterly*, *25*(1), 38.
Piasecka, A. (2008). Podejście procesowe w szkole wyższej. In E. Skrzypek (Ed.), Wp*ływ zarządzania procesowego na jakość i innowacyjność przedsiębiorstwa: Vol. I. Wydawn*ictwo UMCS w Lublinie.
Pierścieniak, A., Krent, D., & Jakieła, K. (2013). Motywacja wewnętrzna jako kluczowy czynnik zaangażowania pracownika. *Przedsiębiorstwo i Region*, *5*, 38–47.
Pietrzyk, S. (2016). Transfer (nie) pożądany: czyli jak zarządzać rotacją pracowników? *Personel i Zarządzanie*, *7*, 50–53.
Pioch, J. (2002). Władztwo korporacyjne - ewolucja i modele. *Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstwa*, *4*, 22–30.
Piorunowska-Kokoszko, J. (2003). Nadzór właścicielski fuzji i przejęć. *Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstwa*, *4*, 50–58.
Piotrowska-Piątek, A. (2014a). Relacje szkół wyższych z interesariuszami zewnętrznymi. Konwent jako organizacja pomostowa. *Zeszyty Naukowe. Organizacja i Zarzadzanie/Politechnika Śląska*, *76*, 167–178.
Piotrowska-Piątek, A. (2014b). Relacje szkół wyższych z interesariuszami zewnętrznymi. Konwent jako organizacja pomostowa. *Zeszyty Naukowe. Organizacja i Zarzadzanie/Politechnika Śląska*, *76*, 167–178.
Piotrowska-Piątek, A. (2016). Analiza interesariuszy zewnętrznych szkół wyższych – identyfikacja i ocena ich znaczenia przez szkoły wyższe. *Zarządzanie Publiczne*, *36*, 85–93.
Plachy, R. J., & Smunt, T. L. (2022). Rethinking managership, leadership, followership, and partnership. In *Business Horizons* (Vol. 65, Issue 4).
Platts, M. J. (1994). Confucius on leadership. *Strategic Change*, *3*(5), 249–260.
Ployhart, R., & Moliterno, T. (2011). Emergence of the human capital resource: A multilevel model. *Academy of Management Review*, *36*(1), 127–150.
Pluta-Olearnik, M. (2009). Rozwój usług szkolnictwa wyższego w kontekście współpracy uczelni z otoczeniem biznesowym. *Handel Wewnętrzny*, *1*(55), 26–31.Polko, R. (1962-)., Polko, Paulina., Krysztopa, Cezary., & Wydawnictwo Helion. (2014). *Szefologika czyli Logika szefowania*.Pont, B., Moorman, H., & Nusche, D. (2008). *Improving school leadership* (Vol. 1). OECD Paris.
Popli, S., & Rizvi, I. A. (2016). Drivers of employee engagement: The role of leadership style. *Global Business Review*, *17*(4).
Popper, M., & Lipshitz, R. (2000). Organizational learning: mechanisms, culture, and feasibility. *Management Learning*, *31*(2). Portugal, L. M. (2006). Diversity leadership in higher education. In *Academic Leadership* 4 (3)4-16.
Postuła, I. (2013). *Nadzór korporacyjny w spółkach Skarbu Państwa*. Wolters Kluwer.
Praveen, S., Parmar, J., Chandio, N., & Arora, A. (2021). A systematic review of cross-cultural adaptation and psychometric properties of oral health literacy tools. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(19).
Pszczółkowski, T. (1978). *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji* (1st ed.). Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Puchalski, J. (2008). Podstawy nauki o organizacji. In *Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Lądowych, Wrocław* (Vol. 7, Issue 1). Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Lądowych im. gen. Tadeusza Kościuszki.

Pugh, D. S., Hickson, D. J., Hinings, C. R., & Turner, C. (1968). Dimensions of organization structure. *Administrative Science Quarterly*, 65–105.

Pyżalski, J. (2014). *Kompetencje przywódcze dyrektorów szkół i placówek w krajach Unii Europejskiej oraz w Stanach Zjednoczonych*.

Qureshi, M. A., Waseem, N., Qureshi, J. A., & Afshan, S. (2018). Impact of organizational commitment on readiness for change: A case of higher learning institutions of Karachi. *JISR Management and Social Sciences & Economics*, *16*(1), 1–14.

R. J. Vandenberg, V. S. (1992). A multitrait-multimethod assessment of the Satisfaction With My Supervisor Scale. *Education and Psychological Measurem Ent*, *52*, 203–212.

Rabiul, M. K., & Yean, T. F. (2021). Leadership styles, motivating language, and work engagement: An empirical investigation of the hotel industry. *International Journal of Hospitality Management*, *92*. Radło, M.-J. (2003). *Wyzwanie konkurencyjności: strategia Lizbońska w poszerzonej Unii Europejskiej*. Fundacja Instytutu Spraw Publicznych.

Rafferty, A. E., & Griffin, M. A. (2004). Dimensions of transformational leadership: Conceptual and empirical extensions. *The Leadership Quarterly*, *15*(3), 329–354.

Rafiei, M., Amini, M., & Foroozandeh, N. (2014). Studying the impact of the organizational commitment on the job performance. *Management Science Letters*, *4*(8), 1841–1848.

Rahim, A., & Cosby, D. M. (2016). A model of workplace incivility, job burnout, turnover intentions, and job performance. *Journal of Management Development*, *35*(10).

Rakoczy, P. (2016). *Postawy do pracy porównanie międzypokoleniowe na przykładzie pracowników korporacji*. Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej.

Rakowska, A., Valdes-Conca, J., & de Juana-Espinosa, S. (2015). Affecting Factors of Public Employees' Orgaanizational Commitment. *International Journal of Synergy and Research*, *3*, 5–26. Ravi, D. K., Marmelat, V., Taylor, W. R., Newell, K. M., Stergiou, N., & Singh, N. B. (2020). Assessing the temporal organization of walking variability: a systematic review and consensus guidelines on detrended fluctuation analysis. *Frontiers in Physiology*, *11*, 562.

Rehbock, S. K. (2020). Academic leadership: Challenges and opportunities for leaders and leadership development in higher education. *Modern Day Challenges in Academia*, 252–264.

Reichers, A. E. (1985). A review and reconceptualization of organizational commitment. *Academy of Management Review*, *10*(3), 465–476.

Reilly, N. P. (1994). Exploring a Paradox: Commitment as a Moderator of the Stressor-Burnout Relationship. *Journal of Applied Social Psychology*, *24*(5), 397–414.

Reio, T. G., Jr., & Kidd, C. A. (2006). An Exploration of the Impact of Employee Job Satisfaction, Affect, Job Performance, and Organizational Financial Performance: A Review of the Literature. In *Online Submission*.

Renee Barnett, B., & Bradley, L. (2007). The impact of organisational support for career development on career satisfaction. *Career Development International*, *12*(7), 617–636.

Rhoades, L., & Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: A review of the literature. *Journal of Applied Psychology*, *87*(4).

Rhoades, L., Eisenberger, R., & Armeli, S. (2001). Affective commitment to the organization: The contribution of perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, *86*(5), 825–836.

Riana, G. (2022). Spiritual leadership on organizational commitment and organizational commitment on organizational performance. *International Journal of Financial Engineering*, *09*(01).

Rich, B. L. (2006). *Job engagement: Construct validation and relationships with job satisfaction, job involvement, and intrinsic motivation*. University of Florida.

Rich, B. L., Lepine, J. A., & Crawford, E. R. (2010). Job engagement: Antecedents and effects on job performance. *Academy of Management Journal*, *53*(3).

Rich, D. (2006). Academic leadership and the restructuring of higher education. *New Directions for Higher Education*, *2006*(134), 37–48.

Riggle, R. J., Edmondson, D. R., & Hansen, J. D. (2009). A meta-analysis of the relationship between perceived organizational support and job outcomes: 20 years of research. *Journal of Business Research*, *62*(10), 1027–1030.Riyanto, S., Endri, E., & Herlisha, N. (2021). Effect of work motivation and job satisfaction on employee

performance: Mediating role of employee engagement. *Problems and Perspectives in Management*, *19*(3), 162.

Robbins, S. P. (1996). Organizational Behavior: Concepts, Controversies and Applications. In *Development*.

Robinson, D., Hooker, H., & Hayday, S. (2007). *Engagement: The Continuing Story*. www.employment-studies.co.uk

Robinson, D., Perryman, S., & Hayday, S. (2004). The drivers of employee engagement. *International Journal of Communications, Network and System Sciences*, 9(9)

Rocki, M. (2022). Kategoryzacja polskich uczelni akademickich w świetle danych z systemu monitorowania ekonomicznych losów absolwentów. *Gospodarka Narodowa. The Polish Journal of Economics*, *312*(4), 42–59.

Rosen, N., Fiedler, F. E., & Chemers, M. M. (1974). Leadership and Effective Management. *Administrative Science Quarterly*, *19*(4).

Rost, J. C. (1991). *Leadership for the twenty-first century*. Greenwood Publishing Group.

Rowden, R. W. (2000). The relationship between charismatic leadership behaviors and organizational commitment. *Leadership & Organization Development Journal*.

Roy, S. K., Gruner, R. L., & Guo, J. (2022). Exploring customer experience, commitment, and engagement behaviours. *Journal of Strategic Marketing*, *30*(1), 45–68.

Rucci, A. J., Kirn, S. P., & Quinn, R. T. (1998). The employee-customer-profit chain at Sears. *Harvard Business Review*, *76*, 82–98.

Rudawska, A. (2011). Motywowanie do zaangażowania w organizację oraz w życie społeczne i rodzinne. *Master of Business Administration*, *1*, 79.

Rueb, J. D., Erskine, H. J., & Foti, R. J. (2008). Intelligence, dominance, masculinity, and self-monitoring: Predicting leadership emergence in a military setting. *Military Psychology*, *20*(4), 237–252.

Rusbult, C. E., & Farrell, D. (1983). A longitudinal test of the investment model: The impact on job satisfaction, job commitment, and turnover of variations in rewards, costs, alternatives, and investments. *Journal of Applied Psychology*, *68*(3), 429–438.

Russell, M. (2003). Leadership and Followership as a Relational Process, *31*(2), 145–157.Ryan, C., Bergin, M., Titze, S., Ruf, W., Kunz, S., & Wells, J. S. G. (2018). ECVET and ECTS credit equivalency in higher education–A bridge too far? *European Journal of Education*, *53*(4), 600–610.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*(1). Ryńca, R. (2009). *Zrównoważona karta działania jako metoda pomiaru efektywności procesów i działań*. Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej Wrocław.

Sahu, P. (2020). Closure of universities due to coronavirus disease 2019 (COVID-19): impact on education and mental health of students and academic staff. *Cureus*, *12*(4).

Sajkiewicz, A. (2000). Zarządzanie personelem w organizacji uczącej się. *Prace Naukowe Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu*, *879*, 273–287.

Saks, A. M. (2006). Antecedents and consequences of employee engagement. *Journal of Managerial Psychology*, *21*(7), 600–619. Salanova, M., Agut, S., & Peiró, J. M. (2005). Linking organizational resources and work engagement to employee performance and customer loyalty: The mediation of service climate. *Journal of Applied Psychology*, *90*(6), 1217–1227.Salovey, P., Mayer, J., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. *Handbook of Intelligence*, *2*, 396–420.

Samul, J. (2016). Metody badawcze stosowane w obszarze ZZL: możliwości i ograniczenia. *Problemy Zarządzania*, *3/2016 (61), t.1*, 155–166.

Sarros, J. C., & Santora, J. C. (2001). The transformational-transactional leadership model in practice. *Leadership & Organization Development Journal*, *22*(8), 383–394.

Scarpello, & Campbell. (1983). Job satisfaction: Are all the parts there? *Personnel Psychology*, *36*, 577–600.

Schaufeli, W. B. (2013). What is engagement? In *Employee engagement in theory and practice* (pp. 29–49). Routledge.

Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, *25*(3), 293–315.

Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, *66*(4), 701–716.

Schaufeli, W. B., Salanova, M., Bakker, A. B., & Gonzales-Roma, V. (2002). The Measurement of Engagement and Burnout: A two sample confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, *3*, 71–92.

Schaufeli, W., & Bakker, A. (2004). *UWES Utrecht Work Engagement Scale Preliminary Manual* (1.1),https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Test_manual_UWES_English.pdf

Schein, E. H. (1985). *Organizational Culture and Leadership,* Jossey-Bass.

Schelsky, H. (1963). *Anpassung oder Widerstand?: soziologische Bedenken zur Schulreform;[e. Streitschrift zur Schulpolitik]*.

Schmidt, J. (2017). Postawa pracowników naukowo-dydaktycznych wobec obowiązków i ról zawodowych a zarządzanie kadrą akademicką na uczelni ekonomicznej. *Studia Oeconomica Posnaniensia*, *5*(3).

Schmidt, K. H. (2007). Organizational commitment: A further moderator in the relationship between work stress and strain? *International Journal of Stress Management*, *14*(1), 26–40.

Schneider, B., Hanges, P. J., Smith, D. B., & Salvaggio, A. N. (2003). Which comes first: employee attitudes or organizational financial and market performance? *Journal of Applied Psychology*, *88*(5), 836.

Schriesheim, C. A., Castro, S. L., Zhou, X. T., & DeChurch, L. A. (2006). An investigation of path-goal and transformational leadership theory predictions at the individual level of analysis. *Leadership Quarterly*, *17*(1), 21–38.

Schrock, W. A., Hughes, D. E., Fu, F. Q., Richards, K. A., & Jones, E. (2016). Better together: Trait competitiveness and competitive psychological climate as antecedents of salesperson organizational commitment and sales performance. *Marketing Letters*, *27*(2).

Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *The American Economic Review*, *51*(1), 1–17.

Schulz, D. P., & Schulz, S. E. (2002). *Psychologia a wyzwania dzisiejszej pracy*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Sekhar, C., Patwardhan, M., & Singh, R. K. (2013). A literature review on motivation. *Global Business Perspectives*, *1*, 471–487.

Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. Doubleday/Currency.

Seppälä, P., Mauno, S., Feldt, T., Hakanen, J., Kinnunen, U., Tolvanen, A., & Schaufeli, W. (2009). The construct validity of the Utrecht Work Engagement Scale: Multisample and longitudinal evidence. *Journal of Happiness Studies*, *10*(4), 459–481.Serafin, K. (2015). Kultura organizacyjna jako element wspierający realizację strategii przedsiębiorstwa. *Studia Ekonomiczne*, *222*, 87–100.

Serrano, C., Murgui, S., & Andreu, Y. (2022). Improving the prediction and understanding of academic success: The rol of personality facets and academic engagement. *Revista de Psicodidactica*, *27*(1), 21–28.

Setiawati, T., & Ariavani, I. D. (2020). Influence of performance appraisal fairness and job satisfaction through commitment on job performance. *Review of Integrative Business & Economics Research*, *9*(3).

Shaheen, A., & Farooqi, Y. A. (2014). Relationship among employee motivation, employee commitment, job involvement, employee engagement: A case study of University of Gujrat, Pakistan. *International Journal of Multidisciplinary Sciences and Engineering*, *5*(9), 12–18.

Shankman, M. L., & Allen, S. J. (2010). *Emotionally intelligent leadership for students: facilitation and activity guide*. John Wiley & Sons.

Sheldon, K. M., & Hoon, T. H. (2007). The multiple determination of well-being: Independent effects of positive traits, needs, goals, selves, social supports, and cultural contexts. *Journal of Happiness Studies*, *8*, 565–592.

Shepherd, J. L., & Mathews, B. P. (2000). Employee commitment: academic vs practitioner perspectives. *Employee Relations*, *22*(6), 555–575.

Sheridan, J. E. (1992). Organizational culture and employee retention. *Academy of Management Journal*, *35*(5), 1036–1056.

Sherman, J. D., & Smith, H. L. (1984). The influence of organizational structure on intrinsic versus extrinsic motivation. *Academy of Management Journal*, *27*(4), 877–885.

Shimazu, A., Schaufeli, W. B., Kosugi, S., Suzuki, A., Nashiwa, H., Kato, A., Sakamoto, M., Irimajiri, H., Amano, S., Hirohata, K., Goto, R., & Kitaoka-Higashiguchi, K. (2008). Work engagement in Japan: Validation of the Japanese version of the Utrecht work engagement scale. *Applied Psychology*, *57*(3), 510–523.

Shuck, B., Ghosh, R., Zigarmi, D., & Nimon, K. (2013). The Jingle Jangle of Employee Engagement. *Human Resource Development Review*, *12*(1), 11–35.

Shuck, B., & Wollard, K. (2010). Employee engagement and HRD: A seminal review of the foundations. *Human Resource Development Review*, *9*(1), 89–110.

Sienkiewicz, K. (2013). Karta Praw Studenta a sytuacja absolwentów szkół wyższych na rynku pracy. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego We Wrocławiu*, *307*, 534–545.

Sierakowska, A., & Woźniakowski, A. (2005). Każdemu według odpowiedzialności (2). *Personel i Zarządzanie*, *9*, 22–24.

Sikorski, C. (2008). O zaletach słabej kultury organizacyjnej. *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, *6*, 63–78.

Skrzyńska, B. (2004). Polskie szkolnictwo wyższe wobec Deklaracji Bolońskiej. *Prace Naukowe / Akademia Ekonomiczna w Katowicach*, *Kapitał społeczny*, 117–134.

Skulmowski, A., & Rey, G. D. (2020). COVID-19 as an accelerator for digitalization at a German university: Establishing hybrid campuses in times of crisis. *Human Behavior and Emerging Technologies*, *2*(3), 212–216.

Ślósarz, M. (2011). Przywództwo w przedsiębiorstwie jako element strategii zarządzania zasobami ludzkimi. *Wiadomości Górnicze*, *R. 62, nr 11*, 632–635.

Smeenk, S. G. A., Eisinga, R. N., Teelken, J. C., & Doorewaard, J. (2006). The effects of HRM practices and antecedents on organizational commitment among university employees. *The International Journal of Human Resource Management*, *17*(12), 2035–2054.

Smith, B. L., & Hughey, A. W. (2006). Leadership in higher education—its evolution and potential: A unique role facing critical challenges. *Industry and Higher Education*, *20*(3), 157–163.

Sobocińska, M. (2011). Rola szkół wyższych w rozwoju społeczno-gospodarczym oraz kształtowaniu wizerunku Wrocławia i Dolnego Śląska. In *Domański T.(red.), Marketing akademicki. Rola uniwersytetów w promocji miast i regionów, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011;* Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Solomon, R. C. (2007). Introduction to ethics. *Corporate Ethics and Corporate Governance*, 11–36.

Somers, M. J., & Birnbaum, D. (1998). Work-related commitment and job performance: it's also the nature of the performance that counts. *Journal of Organizational Behavior*, *19*(6), 621–634.

Son, S. J., & Kim, D. Y. (2021). Organizational career growth and career commitment: Moderated mediation model of work engagement and role modeling. *International Journal of Human Resource Management*, *32*(20).

Sonnentag, S. (2003). Recovery, work engagement, and proactive behavior: A new look at the interface between nonwork and work. *Journal of Applied Psychology*, *88*(3), 518–528.

Sorensen, L. C., & Ladd, H. F. (2020). The hidden costs of teacher turnover. *Aera Open*, *6*(1).

Sosik, J. J., & Jung, D. I. (2011). Full range leadership development: Pathways for people, profit, and planet. *Full Range Leadership Development: Pathways for People, Profit, and Planet*, 1–394.

Sosnowska, P. (2012). Idea niemieckiego uniwersytetu. Mit Humboldta? *Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja*, *15*(4 (60), 127–142.

Sparrow, P., & Balain, S. (2010). Engaging HR Strategists: Do the logics match the realities? In *Handbook of Employee Engagement*. Edward Elgar Publishing.

Spears, L. C. (2010). Character and Servant Leadership: Ten Characteristics of Effective, Caring Leaders. *The Journal of Virtues & Leadership*, *1*(1).

Spears L.C. (1997). Introduction: Tracing the growing impact of servant leadership. In Spears L.C., *Insights on Leadership: Service, Stewardship, Spirit, and Servant-Leadership* (pp. 1–12). Wiley & Sons.

Spencer, H. (1873). *The study of sociology* (Vol. 5). Henry S. King.

Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *Educational Forum*, *69*(2), 143–150.

Spinelli, R. J. (2006). The applicability of Bass's model of transformational, transactional, and laissez-faire leadership in the hospital administrative environment. *Hospital Topics*, *84*(2), 11–19.

Springer, A. (2011). Wybrane czynniki kształtujące satysfakcje pracownika. *Problemy Zarzadzania*, *4/2011 (34) t. 1*, 162–180.

Springer, A., Bernaciak, A., & Walkowiak, K. (2018). Diagnoza stylu przewodzenia wielkopolskich burmistrzów - z wykorzystaniem kwestionariusza MLQ (Multifactor Leadership Questionnaire). *Edukacja Ekonomistów i Menedżerów: Problemy, Innowacje, Projekty*, *(47)*(1), 93–108.

Stachowska, S. (2018). Jakość relacji z przełożonymi jako czynnik determinujący zaangażowanie pracowników (na przykładzie uczelni wyższej). *Edukacja Ekonomistów i Menedżerów*, *48*(2), 113–130.

Stander, A. S., & Stander, M. W. (2016). Retention of educators: the role of leadership, empowerment and work engagement. *International Journal of Social Sciences and Humanity Studies*, *8*(1), 187–202.

Staw, B. M. (1980). The consequences of turnover. *Journal of Occupation al Psychology*, *1*, 253–273.

Steers, R. M. (1977). Antecedents and outcomes of organizational commitment. *Administrative Science Quarterly*, 46–56.

Stewart, J. (2006). Transformational leadership: an evolving concept examined through the works of burns, Bass, Avolio, and Leithwood. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, *54*.

Steyrer, J., Schiffinger, M., & Lang, R. (2008). Organizational commitment—A missing link between leadership behavior and organizational performance? *Scandinavian Journal of Management*, *24*(4), 364–374. Stine, M., Thompson, T., & Cusella, L. (1995). The impact of organizational structure and supervisory listening indicators on subordinate support, trust, intrinsic motivation, and performance. *International Journal of Listening*, *9*(1), 84–105.

Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *The Journal of Psychology*, *25*(1), 35–71.

Stogdill, R. M. (1950). Leadership, membership and organization. *Psychological Bulletin*, *47*(1).

Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research.* Free Press.

Stolarska, D. (2012). Umiejętność wywierania wpływu na ludzi jako kluczowa kompetencja współczesnego menedżera i przywódcy-studium teoretyczno-empiryczne. *Ekonomia i Zarządzanie*, *4*(3), 182–196.

Storm, K., & Rothmann, S. (2003). A psychometric analysis of the Utrecht Work Engagement Scale in the South African police service. *SA Journal of Industrial Psychology*, *29*(4).

Sudoł, S. (2016). Zarządzanie jako dyscyplina naukowa. *Przegląd Organizacji*, *4*, 4–11.

Sudoł, S., Szplit, A., Klimas, P., Stańczyk, S., Sachpazidu-Wójcicka, K., Ćwiklicki, M., Dziubińska, A., Radosiński, E., Światowiec-Szczepańska, J., & Kawa, A. (2020). *Współczesne zarządzanie-koncepcje i wyzwania*. Oficyna Wydawnicza SGH w Warszawie.

Sulejewicz, A. (2003). Pług, miecz i księga: otoczenie szkoły wyższej, w: Uczelnie i ich otoczenie-możliwości i formy współdziałania, pod red. *B. Minkiewicz, SGH, Warszawa*, 19.

Sułkowski, Ł. (2002). *Kulturowa zmienność organizacji*. Warszawa: Polskie Wydaw. Ekonomiczne.

Sułkowski, Ł. (2005). *Epistemologia w naukach o zarządzaniu*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.

Sułkowski, Ł. (2014). Czy kultura jakości w uczelni wyższej to to samo co kultura akademicka? *Przedsiębiorczość i Zarządzanie*, *15*(8, cz. 1).

Sułkowski, Ł. (2015). Epistemologia zarządzania humanistycznego. *Sprawniejsze Państwo*, 193–207.

Sułkowski, Ł. (2016). Kultura akademicka. *Koniec Utopii. Sułkowski*, Ł. (2017a). Doskonalenie organizacyjne polskich uczelni. *Przedsiębiorczość i Zarządzanie*, *18*(2.2), 9–19.

Sułkowski, Ł. (2017b). „Fuzjomania" akademicka. Czy Polskę czeka fala konsolidacji uniwersytetów? *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, *2(50)*, 173–188.

Sułkowski, Ł. (2017c). Założenia do Ustawy 2.0–projektowanie nowego ładu akademickiego w Polsce. *Przedsiębiorczość i Zarządzanie*, *18*(2.1), 261–276.

Sułkowski, Ł., & Kaczorowska–Spychalska, D. (2016). Management of enterprise of the future in the ecosystem of the internet of things. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, *490*. Sułkowski, Ł., Lenart-Gansiniec, R., Stroińska, E., & Trippner-Hrabi, J. (2019). *Academia Crowdsourcing in Scientific Development–Conceptual Assumptions*.

Sułkowski, Ł., & Seliga, R. (2019). Profesjonalizacja zarządzania uczelniami w Polsce. In J. Woźnicki (Ed.), *Transformacja Akademickiego Szkolnictwa Wyższego w Polsce w okresie 30-lecia 1989–2019.* Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej.

Sullivan, S. . , E. R. (2000). *Recommendation for successfully navigating the boundaryless career: form theory to practic*. Bowling Green State University.

Sullivan, W. M., & Rosin, M. S. (2008). *A new agenda for higher education: Shaping a life of the mind for practice* (Vol. 14). John Wiley & Sons.

Sungu, L. J., Weng, Q., & Xu, X. (2019). Organizational commitment and job performance: Examining the moderating roles of occupational commitment and transformational leadership. *International Journal of Selection and Assessment*, *27*(3), 280–290.

Suong, H. T. T., Thanh, D. D., & Dao, T. T. X. (2019). The impact of leadership styles on the engagement of cadres, lecturers and staff at public universities - Evidence from Vietnam. *Journal of Asian Finance, Economics and Business*, *6*(1).

Świętek-Bysko, A. (2018). *Człowiek w organizacji. Zaufanie, przywództwo, zaangażowanie, satysfakcja* (G. Biesok & J. Wyród-Wróbel, Eds.). CeDeWu.

Szabowska-Walaszczyk, A. (2010). Zaangażowanie w pracy i organizacji. In *Psychologia zarządzania w organizacji* (Zawadzka A.). PWN.

Szabowska-Walaszczyk, A., Zawadzka, A., & Wojtaś, M. (2011). Zaangażowanie w pracę i jego korelaty: adaptacja skali UWES autorstwa Schaufeliego i Bakkera. *Psychologia Jakości Życia*, *10*(1).

Szambelańczyk, J. (2017). *Raport nr 6/2017: Konsolidacja sektora szkolnictwa wyższego w Polsce*.

Szandrocho, R. (2008). Przywództwo w dowodzeniu, podstawy teoretyczne. *WSOWL, Wrocław*.

Szapiro, T. (1998). Uwagi o zarządzaniu zmianą w uczelniach ekonomicznych. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, *2 (12)*, 90–100.

Szapiro, T. (2012). Rozwój szkolnictwa wyższego w Polsce. Uwagi do analizy scenariuszowej. In M. Weresa (Ed.), Po*lska. Raport o konkurencyjności 2012. Edukacja jako czynnik konkurencyjności. In*stytut Gospodarki Światowej Szkoła Główna Handlowa W Warszawie.

Szapiro, T., & Stefaniuk, J. (1995). O syntetycznym mierniku dorobku naukowego pracowników uczelni. *Roczniki Kolegium Analiz Ekonomicznych / Szkoła Główna Handlowa*, *z. 2*, 211–218.

Szczepański, J. (1963). *Elementarne pojęcia socjologiczne, PWN, Warszawa*.

Szczupaczyński, J. (2016). W poszukiwaniu etycznych fundamentów przywództwa we współczesnym świecie. *Prakseologia*, *158/1*, 87–112.

Szelągowska-Rudzka, K. (2019). University Social Responsibility – Good Practices of Polish Higher Education Institutions. *University Management: Practice and Analysis*, *23*(5), 43–52.

Szot, A. (2020). Organizacja wewnętrzna uczelni w świetle postanowień statutowych. In D. Antonowicz, A. Machnikowska, & A. Szot (Eds.), *Innowacje i konserwatyzm 2.0. Polskie uczelnie w procesie przemian*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Szufel, P., & Szapiro, T. (2011). Wielokryterialna symulacyjna ocena decyzji o finansowaniu edukacji wyższej. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego We Wrocławiu*, *nr 238 Zastosowanie badań operacyjnych: zarządzanie projektami, decyzje finansowe, logistyka*, 95–110.

Taylor, S. P. (2018). Organisational behaviour, leadership and change. *International Journal of Housing and Human Settlement Planning*, *4*(1), 21–36.

Tead, O. (1935). *The art of leadership.*

Teo, S. T. T., Bentley, T., & Nguyen, D. (2020). Psychosocial work environment, work engagement, and employee commitment: A moderated, mediation model. *International Journal of Hospitality Management*, *88*.

Tereszkiewicz, F. (2018). Kulturotwórcza rola państwowych uczelni zawodowych. *Studia Pigoniana*, *1*(1), 183–221.

Thieme, J. K. (2009a). Ład akademicki w krajach Unii Europejskiej, Stanach Zjednoczonych i Polsce. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, *1*(33), 34–55.Thierer, A. D. (2015). The Connected World: Examining the Internet of Things. *SSRN Electronic*

Tidd, J., Bessant, J., & Pavitt, K. (2005). *Integrating technological, market and organizational change. Managing Innovation*. John Wiley & Sons, Ltd.

Towers Perrin-ISR. (2006). *Engaged Employees Help Boost the Bottom line*.

Truss, C., Delbridge, R., Alfes, K., Shantz, A., & Soane, E. (2013). Employee Engagement in Theory and Practice. *Employee Engagement in Theory and Practice*, 1–321.

Tsolka, A. (2020). Contingency and Situational Approaches to Educational Leadership. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*.

Tworek, K. (2019). *Employees' Commitment Influence on Quality of Management Methods–Empirical Research Based on Different Business Contexts*.

Tziner, A., & Birati, A. (1996). Assessing employee turnover costs: A revised approach. *Human Resource Management Review*, *6*(2), 113–122.UNESCO, K. G. (1999). Światowa deklaracja UNESCO. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, *2(14)*, 5–18.

Urbanek, P. (2015). Przesłanki i bariery budżetowania operacyjnego w uczelni publicznej. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego We Wrocławiu*, *399*, 477–484.

Urbanek, P. (2019a). Academic Governance Theories. *Gospodarka Narodowa. The Polish Journal of Economics*, *300*(4), 5–30.

Urbanek, P. (2019b). Doskonałość akademicka – jak mierzyć dokonania uniwersytetu? *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego We Wrocławiu*, *63*(3), 91–100.

Urbanek, P. (2019c). Reforma systemu szkolnictwa wyższego w Polsce z perspektywy teorii agencji. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, *1-2(53-54)*.

Urbanek, P. (2019d). Teorie ładu akademickiego. *Gospodarka Narodowa. The Polish Journal of Economics*, *300*(4), 5–30. Urbanek, P. (2020). Ewolucja logiki instytucjonalnej w reformowanym systemie szkolnictwa wyższego w Polsce. *Gospodarka Narodowa. The Polish Journal of Economics*, *302*(2), 95–122.

Van Lankveld, T., Schoonenboom, J., Volman, M., Croiset, G., & Beishuizen, J. (2017). Developing a teacher identity in the university context: a systematic review of the literature. In *Higher Education Research and Development* (Vol. 36, Issue 2).

Vecchio, R. P. (1983). Assessing the validity of Fiedler's contingency model of leadership effectiveness: A closer look at Strube and Garcia. *Psychological Bulletin*, *93*(2).

Verburg, R. M., Hartog, D. N. D., & Koopman, P. L. (2007). Configurations of human resource management practices: A model and test of internal fit. *International Journal of Human Resource Management*, *18*(2), 184–202. Vidal, G. G., Campdesuñer, R. P., Rodríguez, A. S., & Vivar, R. M. (2017). Contingency theory to study leadership styles of small businesses owner-managers at Santo Domingo, Ecuador. *International Journal of Engineering Business Management*, *9*.

Von Bertalanffy, L. (1984). *Ogólna teoria systemów: podstawy, rozwój, zastosowania*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Vorina, A., Simonič, M., & Vlasova, M. (2017). An analysis of the relationship between job satisfaction and employee engagement. *Economic Themes*, *55*(2), 243–262.

Vroom, V. H. (1962). Ego involvement, job satisfaction, and job performance. *Personnel Psychology*.

Vroom, V. H., & Jago, A. G. (1988). *The new leadership: Managing participation in organizations.* Prentice-Hall, Inc.

Wagner, R., & Harter, J. K. (2006). *12: The elements of great managing* (978, Issues 1–59992). Simon and Schuster.

Walker, R. W., Horn, B., Canadian Defence Academy., Gibson Library Connections, Inc., & Gibson Library Connections. (2010). *The military leadership handbook*. 560.

Wallis, J. L. (2007). *Reform and leadership in the public sector: A political economy approach*. Edward Elgar Publishing.

Wang, C.-H., & Chen, H.-T. (2020). Relationships among workplace incivility, work engagement and job performance. *Journal of Hospitality and Tourism Insights*, *3*(4), 415–429.

Wang, Q., Khan, S. N., Sajjad, M., Sarki, I. H., & Yaseen, M. N. (2023). Mediating role of entrepreneurial work-related strains and work engagement among job demand–resource model and success. *Sustainability (Switzerland)*, *15*(5).

Wang, T., Luo, K., Geng, Z., & Zhang, S. (2022). Impact of organizational justice on knowledge employees' creativity: mediated by organizational commitment. In *Lecture Notes on Data Engineering and Communications Technologies* (Vol. 145).

Warren, O. J., & Carnall, R. (2011). Medical leadership: Why it's important, what is required, and how we develop it. In *Postgraduate Medical Journal* (Vol. 87, Issue 1023).

Warwas, I., & Rogozińska-Pawełczyk, A. (2016). *Zarządzanie zasobami ludzkimi w nowoczesnej organizacji: aspekty organizacyjne i psychologiczne*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Weathersby, G. B. (1999). Leadership vs. management. *Management Review*, *88*(3), 5.

Wefald, A., & Downey, R. (2009). Construct dimensionality of engagement and its relation with satisfaction. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, *143*(1), 91–112.

Weisbrod, B. A. (1961). The valuation of human capital. *Journal of Political Economy*, *69*(5), 425–436.

Westley, F., & Mintzberg, H. (1989). Visionary leadership and strategic management. *Strategic Management Journal*, *10*(1 S). Wierzbołowski, J. (2003). *Fińska droga do społeczeństwa informacyjnego i gospodarki opartej na wiedzy*. Instytut Łączności.

Wilczyński, A., & Kołoszycz, E. (2023). Analiza systemów oceny okresowej pracowników niebędących nauczycielami akademickimi w wybranych uczelniach. *Academy of Management, 7*.

Wiley, J., & Kowske, B. (2011). *Respect: Delivering results by giving employees what they really want*. John Wiley & Sons.

Willmott, H. (1993). Strength is ignorance; slavery is freedom: Managing culture in modern organizations. *Journal of Management Studies*, *30*(4), 515–552.

Winston, M. D. (2001). The importance of leadership diversity: The relationship between diversity and organizational success in the academic environment. *College & Research Libraries*, *62*(6), 517–526.

Winter, R. P., & O'Donohue, W. (2012). Academic identity tensions in the public university: Which values really matter? *Journal of Higher Education Policy and Management*, *34*(6), 565–573.

Wissema, J. G., & Verloop, J. (2009). *Uniwersytet trzeciej generacji: Uczelnia XXI wieku*. Wydawnictwo Zante.

Wnuk, M. (2017). Właściwości psychometryczne polskiej wersji skali przywiązania do organizacji. *Organizacja i Kierowanie*, *177*(3), 109–125.

Wójcicka, M. (2006). Uniwersytet i jego otoczenie – dwa sposoby podejścia i ich możliwe konsekwencje. In K. Leja (Ed.), *Problemy zarządzania w uczelni opartej na wiedzy*. Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej.

Wojtkowiak, G. (2016). Wzrost wydajności pracy jako przyczyna zmniejszania skali zatrudnienia. *Studia Oeconomica Posnaniensia*, *4*(2).

Wong, C. S., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *Leadership Quarterly*, *13*(3).

Wong, P. (2003). An opponent-process model of servant leadership and a typology of leadership styles. *Paper Based on Presentation at the Servant Leadership Research Roundtable at Regent University Virginia Beach VA*.

Worrall, L., & Cooper, C. (2001). Management skills development: a perspective on current issues and setting the future agenda. *Leadership & Organization Development Journal*.

Woźniak, J., & Kuropatwicki, B. (2017). Trzy typy pracowników wiedzy. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomiczno-Społecznej w Ostrołęce*, *25*, 20–41.

Woźnicki, J. (2014). Dedykowane normy konstytucyjne i dobre praktyki w realizacji polityki publicznej wobec sektora wiedzy. *Studia z Polityki Publicznej*, *1*(1), 11–31.

Woźnicki, J. (2017). Postulat selektywnego charakteru deregulacji w szkolnictwie wyższym. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, *2 (50)*, 91–105.

Woźnicki, J. (2019). Transformacja akademickiego szkolnictwa wyższego w Polsce w okresie 30-lecia 1989–2019. *Warszawa: KRASP, Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej*.

Wren, J. T. (2007). *Inventing leadership: The challenge of democracy*. Edward Elgar Publishing.

Wright, P. M., & Kehoe, R. R. (2008). Human resource practices and organizational commitment: A deeper examination. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, *46*(1), 6–20.

Wright, T. A. (1997). Job performance and organizational commitment. *Perceptual and Motor Skills*, *85*(2), 447–450.

Wright, T. A., & Bonett, D. G. (2002). The moderating effects of employee tenure on the relation between organizational commitment and job performance: a meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, *87*(6), 1183.

Wudarzewski, G. (2013). Satysfakcja z pracy – konceptualizacja pojęcia w świetle badań literaturowych. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Bankowej We Wrocławiu*, *5 (37*, 323–344.

Wysocka, K., & Leja, K. (2018). Dekalog internacjonalizacji szkolnictwa wyższego w Polsce. *E-Mentor. Czasopismo Naukowe Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie*, *1 (73*) 4–9.

Wysocki, R. K., & Witkowska, M. (2013). *Efektywne zarządzanie projektami: tradycyjne, zwinne, ekstremalne*. Helion.

Yahaya, R., & Ebrahim, F. (2016). Leadership styles and organizational commitment: literature review. *Journal of Management Development*, *35*(2), 190–216.

Yammarino, F. J. (1993). Transforming leadership studies: Bernard Bass' leadership and performance beyond expectations. *The Leadership Quarterly*, *4*(3–4), 379–382.

Yammarino, F. J. (2000). Leadership skills: Introduction and overview. *The leadership quarterly*, Vol. 11, Issue 1, pp. 5–9.

Yammarino, F. J., Dionne, S. D., Chun, J. U., & Dansereau, F. (2005). Leadership and levels of analysis: A state-of-the-science review. *Leadership Quarterly*, *16*(6), 879–919.

Yandi, A., & Havidz, H. B. H. (2022). Employee performance model: work engagement through job satisfaction and organizational commitment (A study of human resource management literature study). *Dinasti International Journal of Management Science*, *3*(3), 547–565.

Yu, K., Lin, W., Wang, L., Ma, J., Wei, W., Wang, H., Guo, W., & Shi, J. (2016). The role of affective commitment and future work self salience in the abusive supervision-job performance relationship. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *89*(1), 28–45.

Yukl, G. (2012). Effective leadership behavior: What we know and what questions need more attention. *Academy of Management Perspectives*, *26*(4), 66–85.

Yukl, G. A., & Van Fleet, D. D. (1982). Cross-situational, multimethod research on military leader effectiveness. *Organizational Behavior and Human Performance*, *30*(1), 87–108.

Yukl, G., & Van Fleet, D. D. (1992). *Theory and research on leadership in organizations.*

Yusoff, R. B. M., Ali, A. M., Khan, A., & Bakar, S. A. (2013). Psychometric evaluation of Utrecht Work Engagement Scale among academic staff in universities of Pakistan. *World Appl. Sci. J*, *28*, 1555–1560.

Zaccaro, S. J., & Bader, P. (2018). Leader Traits and Attributes. *The nature of leadership*.

Zacher, H., & Johnson, E. (2015). Leadership and creativity in higher education. *Studies in Higher Education*, *40*(7), 1210–1225.

Zając, S. (2014). Wpływ motywowania pracowników na jakość i efektywność pracy w przedsiębiorstwie. *Prace Naukowo-Dydaktyczne PWSZ Im. J. Pigonia w Krośnie*, *67*, 185–202.

Zakrzewski, B., Zakrzewska, D., & Brdulak, J. (2014). Przywództwo i jego rola w funkcjonowaniu przedsiębiorstwa logistycznego–ujęcie teoretyczne. *Logistyka*.

Zalega, K. (2003). *Nadzór bankowy i corporate governance a konkurencyjność sektora bankowego*. Bank i Kredyt.

Zalewska, A. (2003). Skala Satysfakcji z Pracy–pomiar poznawczego aspektu ogólnego zadowolenia z pracy. *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Psychologica*, *7*.

Zaleznik. (2004). Managers and leaders: Are they different? *Harvard Business Review*, *44*(0).

Zeller, P. (2005). Rola uczelni w procesie kreowania i rozwoju kapitału społecznego. *Zeszyty Naukowe/Akademia Ekonomiczna w Poznaniu*, *58*, 222–230.

Zeng, J., Lai, J., & Liu, X. (2022). How servant leadership motivates young university teachers' workplace well-being: The role of occupational commitment and risk perception. *Frontiers in Psychology*, *13*.

Zeng, J., & Xu, G. (2020). Ethical leadership and young university teachers' work engagement: A moderated mediation model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(1).

Zhu, C., & Engels, N. (2014). Organizational culture and instructional innovations in higher education. *Educational Management Administration & Leadership*, *42*(1), 136–158.

Zieleniewski, J. (1969). Organizacja i zarządzanie. In *Warszawa, Poland: PWN*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Zigarmi, D. (2011). *Achieve leadership genius: How you lead depends on who, what, where, and when you lead*. iUniverse.

Zigarmi, D., Nimon, K., Houson, D., Witt, D., & Diehl, J. (2009). Beyond engagement: Toward a framework and operational definition for employee work passion. *Human Resource Development Review*, *8*(3), 300–326.

Zigarmi, P., & Hoekstra, J. (2008). Leadership strategies for making change stick. *The Ken Blanchard Companies*, *44*, 1–8.

Zimny, A. (2012). *Rola i znaczenie współpracy z otoczeniem gospodarczym w procesie zarzadzania uczelnia*. Prace Instytutu Ekonomicznego państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie.

Zimny, A. (2018). Poprawa efektywności kosztowej i dywersyfikacja przychodów w instytucjach szkolnictwa wyższego. *Optimum. Economic Studies*, *94*(4), 40–48.

Ziółkowska, A. (2022). Zaskarżalność rozstrzygnięć rektora o zawieszeniu studenta w prawach. *Ius Novum*, *16*(2), 152–169.

Zwoliński, G. (2011). Uczelniany system elektronicznego obiegu dokumentów. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki*, *10*(2), 113–121.

Zybała, A. (2013). Polityki publiczne wobec wzorców zarządzania publicznego. *Zarządzanie Publiczne*, *26*, 34–48.

Zybała, A. (2014). Wokół modelu i praktyki zarządzania publicznego w Polsce. *Prakseologia*, *155*.

Zybała, A., Chrostowski, A., Lewicki, J., Dziedziczak-Foltyn, A., & Antonowicz, D. (2019). Dyskusja redakcyjna: Reformy w szkolnictwie wyższym. *Studia z Polityki Publicznej / Public Policy Studies*, *6*(1), 109–144.

Zygo, Anna., Wydawnictwo Adam Marszałek., & Uniwersytet Warszawski. Wydział Nauk Politycznych i Studiów Międzynarodowych. (2019). *Przywództwo wojskowe w warunkach bojowych*.

Spis rysunków

Rysunek 1. Obszary analityczne w szkołach wyższych 14
Rysunek 2. Struktura opisu charakterystyk współczesnych szkół wyższych..... 15
Rysunek 3. Podstawowe zadania uczelni określone w Ustawie PSzWN..... 18
Rysunek 4. Finansowanie polskich szkół wyższych 35
Rysunek 5. Zależność liczby cytowań prac naukowych od zamożności kraju 36
Rysunek 6. Schemat rozwoju teorii przywództwa 56
Rysunek 7. Różne ujęcia pojęcia przywództwa 58
Rysunek 8. Graficzna ilustracja procesu przywództwa..... 59
Rysunek 9. Ilustracja sposobu realizacji modelu kontyngencji..... 66
Rysunek 10. Dostosowywanie stylu przywództwa do etapu rozwoju pracownika według modelu SLII®.. 67
Rysunek 11. Zasady służące rozwojowi przywództwa edukacyjnego..... 69
Rysunek 12. Ramy koncepcyjne przywództwa medycznego..... 70
Rysunek 13. Przyjęta terminologia polska w dwóch najpopularniejszych koncepcjach zaangażowania..... 90
Rysunek 14. Determinanty zaangażowania według modelu grupy Haya 92
Rysunek 15. Przywództwo akademickie wpływa na zaangażowanie w pracę przez zaangażowanie organizacyjne..... 106
Rysunek 16. Model analiz wyników badania empirycznego 120
Rysunek 17. Etap I: schemat pierwszej części analiz wyników badania empirycznego, hipotetyczny model przywództwa akademickiego 129
Rysunek 18. Etap II: schemat drugiej części analiz wyników badania empirycznego 138
Rysunek 19. Etap III: schemat analiz wyników badania empirycznego..... 145

Spis tabel

Tabela 1. Etapy rozwoju szkół wyższych 12
Tabela 2. Otoczenie instytucjonalne uczelni – podmioty, relacje, instrumenty 39
Tabela 3. Definicje kultury organizacyjnej w paradygmacie funkcjonalistyczno-systemowym 41
Tabela 4. Egzemplifikacja elementów kultury organizacyjnej w szkołach wyższych 43
Tabela 5. Funkcje zarządzania i przywództwa 62
Tabela 6. Wybrane definicje zaangażowania w środowisku pracy 87
Tabela 7. Ewolucja relacji między pracownikiem a pracodawcą 100
Tabela 8. Pozycje budujące poszczególne wymiary w polskiej wersji kwestionariusza Meyera i Allen badającego poziom zaangażowania organizacyjnego 109
Tabela 9. Pozycje budujące poszczególne wymiary w polskiej wersji kwestionariusza UWES badającego poziom zaangażowania w pracę 110
Tabela 10. Czynniki motywacyjne 113
Tabela 11. Satysfakcja z pracy – ujęcia definicyjne 114
Tabela 12. Etapy analiz wyników badania empirycznego wraz z celami i hipotezami badawczymi 119
Tabela 13. Charakterystyka próby badawczej 123
Tabela 14. Pozycje budujące zmienną przywództwo akademickie 124
Tabela 15. Pozycje budujące zmienną zaangażowanie organizacyjne 126
Tabela 16. Pozycje budujące zmienną zaangażowanie w pracę 127
Tabela 17. Pozycje budujące zmienne motywacja do pracy i satysfakcja z pracy 127
Tabela 18. Statystyki opisowe zmiennych podlegających badaniu 128
Tabela 19. Wyniki testu KMO i Bartletta dla czynnika kohezja akademicka 130
Tabela 20. Macierz składowych dla czynnika kohezja akademicka 131
Tabela 21. Wyniki testu KMO i Bartletta dla czynnika patrycypacyjność akademicka 132
Tabela 22. Macierz składowych dla czynnika partycypacyjność akademicka 132
Tabela 23. Wyniki testu KMO i Bartletta dla czynnika ustrój akademicki 133
Tabela 24. Macierz składowych dla czynnika ustrój akademicki 134
Tabela 25. Wyniki testu KMO i Bartletta dla czynnika kultura akademicka 135
Tabela 26. Macierz składowych dla czynnika kultura akademicka 135
Tabela 27. Wyniki testu KMO i Bartletta dla przywództwa akademickiego 136
Tabela 28. Macierz składowych dla przywództwa akademickiego 137
Tabela 29. Analiza skal pomiarowych 140
Tabela 30. Wyniki analizy wpływu przywództwa akademickiego na zaangażowanie organizacyjne.. 141
Tabela 31. Wyniki analizy wpływu przywództwa akademickiego na zaangażowanie w pracę. 142
Tabela 32. Wyniki analizy wpływu poszczególnych wymiarów przywództwa akademickiego na zaangażowanie organizacyjne 143
Tabela 33. Wyniki analizy regresji 144
Tabela 34. Wyniki analizy korelacji dla zmiennych podlegających badaniu 146
Tabela 35. Wyniki analizy mediacyjnego wpływu PA na ZO 146
Tabela 36. Współczynniki regresji w modelu wpływu PA na ZO oraz ZO na ZP 147
Tabela 37. Efekty bezpośrednie w modelu wpływu PA na ZO oraz ZO na ZP 147
Tabela 38. Efekty pośrednie w modelu wpływu wpływu PA na ZO oraz ZO na ZP 147

Załącznik 1: zawartość kwestionariusza ankietowego

odpowiedzi w skali od 1 do 5
gdzie:
1 to zdecydowanie się nie zgadzam, 5 to zdecydowanie się zgadzam, a 3 to nie mam zdania

Wstęp:

Szanowni Państwo,
zapraszam Państwa do udziału w badaniu, którego wyniki zostaną wykorzystane w mojej pracy doktorskiej realizowanej pod opieką prof. dr hab. inż. Agnieszki Bieńkowskiej na Wydziale Zarządzania Politechniki Wrocławskiej.
W ramach pracy naukowej zajmuję się problematyką zarządzania szkołami wyższymi, a niniejsze badanie dotyczy przywództwa akademickiego w polskich szkołach wyższych.
Pytania w kolejnych częściach ankiety dotyczą uczelni na której Państwo pracujecie. Za każdym razem, kiedy mowa o:
pracownikach, chodzi o pracowników Państwa uczelni,
misji, chodzi o misję Państwa uczelni,
zadaniach, chodzi o zadania otrzymywane na Państwa uczelni, etc.
Wyniki badań i wnioski z nich płynące zostaną wykorzystane w rozprawie doktorskiej, oraz przesłane do wszystkich zainteresowanych osób.
Badanie jest anonimowe. Wyniki przedstawię w formie uniemożliwiającej jakąkolwiek identyfikację osób biorących udział w badaniu.
Zachęcam do udziału w tym bardzo ważnym dla mnie badaniu, wypełnienie ankiety zajmie mniej niż 20 minut.
Dziękuję za poświęcony czas,
Zuzanna Hazubska

Część I: „przywództwo akademickie

1. W mojej opinii realizowana obecnie misja uczelni jest właściwa.
2. Wysiłki na rzecz realizacji misji uczelni przyczyniają się do realizacji moich celów.
3. Czuję współodpowiedzialność za realizację celów uczelni.
4. Władze uczelni podejmują w mojej opinii właściwe działania w celu realizacji misji uczelni.
5. Pracownicy uczelni podejmują w mojej opinii właściwe działania w celu realizacji misji uczelni.
6. Pracownicy uczelni partycypują w wyznaczaniu celów uczelni.
7. W procesach podejmowania decyzji dotyczących uczelni jako całości opinia pracowników jest uwzględniana.
8. Opinia pracowników jest uwzględniana w procesach podejmowania decyzji dotyczących obszarów ich działalności.
9. Sposób zarządzania uczelnią uwzględnia potrzeby i oczekiwania pracowników.

10. Realizacja zadań na uczelni odbywa się pod ścisłym nadzorem przełożonych.
11. Pracownicy uczelni darzą swoich przełożonych szacunkiem i zaufaniem.
12. Podczas realizacji zadań pracownicy mogą liczyć na wsparcie przełożonych.
13. Pracownicy na uczelni ponoszą odpowiedzialność za swoje działania.
14. Przełożeni na uczelni ponoszą odpowiedzialność za swoje działania.
15. Decyzje na uczelni są podejmowane w sposób demokratyczny.
16. Sposób realizacji stawianych pracownikom zadań jest ściśle określony.
17. Relacje pracowników uczelni z przełożonymi są przede wszystkim formalne.
18. Korzyści i przywileje są sprawiedliwie podzielone między pracownikami uczelni.
19. Główną motywacją dla pracowników jest otrzymywane przez nich wynagrodzenie.
20. Zadania stawiane pracownikom uczelni stanowią dla nich wyzwanie.
21. Pracownicy uczelni cenią wartości widoczne w działaniu władz uczelni.
22. Na uczelni droga formalna jest tą najskuteczniejszą.
23. Uczelnia jest miejscem osobistego spotkania. Przypomina wielką rodzinę.
24. Osobą, która ma największy wpływ na podejmowane działania pracowników jest ich formalny przełożony.
25. Na uczelni istnieją niepisane reguły i zasady od przestrzegania których zależy powodzenie podejmowanych działań
26. Reguły, według których funkcjonuje uczelnia i jej społeczność są dla mnie transparentne.

Część II: „zaangażowanie w pracę”

1. Na uczelni czuję, że rozpiera mnie energia.
2. Praca, którą wykonuję jest dla mnie pełna sensu i celowości.
3. Czas szybko płynie, kiedy pracuję.
4. Na uczelni czuję się silny(a) i pełen(na) energii.
5. Jestem oddany(a) swojej pracy.
6. Kiedy pracuję na uczelni, zapominam o wszystkim dokoła mnie.
7. Moja praca jest dla mnie natchnieniem.
8. Kiedy rano wstaję, mam ochotę iść do pracy na uczelni.
9. Czuję się szczęśliwy(a), kiedy intensywnie pracuję.
10. Jestem dumny(a) z pracy, którą wykonuję.
11. Jestem pochłonięty(a) swoją pracą.
12. Mogę kontynuować pracą przez bardzo długie odcinki czasu.
13. Praca jest dla mnie wyzwaniem.
14. Zapominam się kiedy pracuję.
15. W pracy na uczelni jestem odporny(a) psychicznie.
16. Trudno mi oderwać się od mojej pracy.
17. Pracuję wytrwale, nawet jeśli sprawy nie idą dobrze.

Część III: „zaangażowanie organizacyjne”

1. Sprawia mi przyjemność, kiedy mogę porozmawiać o mojej uczelni z ludźmi z zewnątrz
2. Uczelnia, w której pracuję, ma dla mnie duże znaczenie osobiste
3. Byłoby mi bardzo ciężko odejść teraz z mojej uczelni, nawet gdybym chciał(a)
4. Wiele zawdzięczam mojej uczelni
5. Mogę powiedzieć, że czuję się w mojej uczelni jak w rodzinie
6. Czuję, że problemy mojej uczelni są rzeczywiście moimi własnymi problemami
7. Lepiej było, kiedy ludzie większość swojego życia zawodowego wiązali z jednym miejscem pracy.
8. Sądzę, że odchodząc z mojej uczelni, miał(a)bym zbyt mało innych możliwości do wyboru
9. Zbyt wiele stracił(a)bym w moim życiu, decydując się teraz na odejście z mojej uczelni.
10. Jedną z kilku negatywnych konsekwencji odejścia z mojej firmy mógłby być brak dostępnych możliwości zatrudnienia
11. Był(a)bym bardzo zadowolony/a gdybym do emerytury mógł/mogła pracować na mojej uczelni
12. Mam poczucie, że pozostanie na uczelni jest dla mnie koniecznością
13. Nawet gdyby to było dla mnie korzystne, nie czuł(a)bym się w porządku odchodząc teraz z uczelni
14. Gdybym dostał(a) ofertę lepszej pracy, czuł(a)bym się nie w porządku odchodząc z mojej uczelni
15. Moja uczelnia zasługuje na to, żebym był(a) wobec niej w porządku
16. Jednym z głównych powodów, dla których wciąż pracuję na uczelni, jest wiara w znaczenie lojalności dająca mi poczucie moralnego obowiązku pozostania na uczelni
17. Nie odszedłbym/odeszłabym teraz z mojej uczelni, ponieważ mam zobowiązania w stosunku do ludzi, którzy w niej pracują
18. Czuł(a)bym się winny/a, gdybym teraz odszedł/odeszła z mojej uczelni

Część IV: „zmienne kontrolne”

1. Jestem skłonna/y i gotowa/y podjąć dodatkowy wysiłek by wykraczać ponad stawiane mi przez uczelnię wymogi.
2. Jestem skłonna/y i gotowa/y realizować powierzone mi zadania na satysfakcjonującym dla uczelni poziomie.
3. Ogólnie jestem zadowolona/y z pracy na uczelni.
4. Często myślę o rezygnacji z pracy na uczelni.

Część V: metryczka

1. Uczelnia (proszę wybrać z listy) – nieobowiązkowe, jest możliwość odp. „nie chcę podawać”
2. Płeć: Kobieta/Mężczyzna/własna odpowiedź
3. Piastowane stanowisko:

nauczyciel akademicki (pracownik naukowo-dydaktyczny, naukowy, dydaktyczny)
pracownik administracji

4. Rodzaj stanowiska:

stanowisko kierownicze wyższego szczebla,
stanowisko kierownicze średniego szczebla,
stanowisko kierownicze niższego szczebla
stanowisko samodzielne
członek zespołu

5. Czy należy Pan(i) do ciał kolegialnych? (Senat, Rada Uczelni, Rada Wydziału, etc.): TAK/NIE
6. Proszę o określenie stażu pracy na uczelni: mniej niż rok; 1-5 lat; 6-10 lat; 11-20 lat; powyżej 20 lat;
7. Czy jest Pan(i) absolwentem/absolwentką uczelni na której Pan(i) pracuje? TAK/NIE
8. Czy praca na uczelni jest obecnie Pan(i) jedyną aktywnością zawodową? TAK/NIE
9. Czy kiedykolwiek pracował/a Pan(i) w innym miejscu niż uczelnia? TAK/NIE
10. Wykształcenie: podstawowe, zawodowe, średnie, licencjat, inżynier, magister / magister inżynier, doktor, doktor habilitowany, profesor zwyczajny
11. Wiek: poniżej 25 roku życia; 25-30; 31-40; 41-50; 51-60; powyżej 60 roku życia