

Politechnika Wroclawska
Wydział Zarządzania
Katedra Organizacji i Zarządzania

PRACA DOKTORSKA

Czynniki realizacji strategii w szkołach wyższych

Natalia Piórkowska

Promotor:

Dr hab. inż. Radosław Ryńca, prof. uczelni

Wrocław, 2022

Spis treści

Wstęp.....	4
1. Szkolnictwo wyższe w Polsce.....	8
1.1. Systematyczna charakterystyka szkolnictwa wyższego	8
1.2. Diagnoza stanu zarządzania w szkolnictwie wyższym	19
1.3. Doskonalenie jakości zarządzania w szkole wyższej – ujęcie modelowe.....	30
1.4. Perspektywy rozwoju szkolnictwa wyższego	35
2. Zarządzanie strategiczne w ujęciu literaturowym	42
2.1. Zmiany w sposobie zarządzania szkołami wyższymi.....	42
2.1.1. Historyczne koncepcje uniwersytetu	42
2.1.2. Uniwersytet przedsiębiorczy.....	44
2.2. Wyjaśnienie przyjętej terminologii.....	47
2.3. Szkoły i koncepcje zarządzania strategicznego.....	62
2.4. Zarządzanie strategiczne w szkole wyższej.....	77
3. Determinanty procesu realizacji strategii.....	82
3.1. Czynniki mające wpływ na proces realizacji strategii.....	82
3.2. Własna klasyfikacja czynników mających wpływ na proces implementacji strategii	100
4. Czynniki procesu realizacji strategii – badania ankietowe	106
4.1. Model koncepcyjny badań i hipotezy badawcze	106
4.2. Charakterystyka badanych zagadnień.....	107
4.3. Cele, zakres i metoda badań.....	110
4.4. Charakterystyka grupy badawczej i rozwój narzędzi pomiarowych.....	111
4.5. Wyniki badań	113
4.5.1. Pomiary poziomu ryzyka operacyjnego	113
4.5.2. Testowanie hipotez badawczych.....	119
4.5.3. Związek pomiędzy występowaniem czynników mających wpływ na proces realizacji strategii w szkołach wyższych, a stopniem osiągnięcia celów strategicznych.....	119
4.5.4. Związek pomiędzy ryzykiem wystąpienia czynników mających wpływ na proces realizacji strategii w szkołach wyższych, a realizowanym podejściem strategicznym	122
4.5.5. Związek pomiędzy podejściem strategicznym, a stopniem osiągnięcia celów strategicznych.....	130
4.5.6. Wyniki badań pogłębionych	132
4.5.6.1. Pomiar poziomu ryzyka operacyjnego	132
4.6. Wnioski badawcze	141

4.7. Ograniczenia badań.....	145
5. Zastosowanie wybranych metod i narzędzi wspierających proces implementacji strategii w szkole wyższej.....	147
5.1. Model implementacji strategii w szkole wyższej.....	147
5.2. Metody i narzędzia wspierające implementację strategii.....	150
5.2.1. Balanced Score Card (BSC) – podstawowe informacje.....	151
5.2.2. Wykorzystanie Balanced Score Card (BSC) w szkole wyższej.....	152
5.2.3. Programowanie liniowe – podstawowe informacje.....	153
5.2.4. Wykorzystanie programowania liniowego w szkole wyższej.....	154
5.2.5. Metody rangowania celów.....	155
5.2.5.1. Ranking obiektów w świetle ocen wielokryterialnych.....	155
5.3. Praktyczne wykorzystanie programowania liniowego oraz metod wielokryterialnych w zarządzaniu szkołą wyższą.....	160
Zakończenie.....	169
Spis tabel.....	172
Spis rysunków.....	174
Bibliografia.....	175
Załącznik 1.....	196
Załącznik 2.....	201

Wstęp

Szkoły wyższe podobnie jak inne podmioty gospodarcze działają w niezwykle zmiennym i coraz mniej przewidywalnym otoczeniu.[1] Funkcjonowanie na konkurencyjnym rynku usług edukacyjnych nie oznacza już tylko świadczenia usług najwyższej jakości czy prowadzenia badań naukowych. Od współczesnych uczelni oczekuje się również uwzględnienia i zaspokajania licznych potrzeb swoich interesariuszy, do których należą m.in.: studenci[2], pracownicy, kadra kierownicza, pracodawcy czy społeczeństwo. Posiadanie niezbędnej wiedzy teoretycznej, umiejętność wykorzystania jej w praktyce, umiejętności praktyczne, kreatywność czy umiejętność szybkiego dostosowania do zmieniających się warunków otoczenia to tylko niektóre z oczekiwań stawianych współczesnym uczelniom.[3] W przypadku szkolnictwa wyższego bardzo istotny również jest aspekt postępującej integracji europejskiej[4] czy też wpływ gospodarki opartej na wiedzy.[5] Jak twierdzi T. Maliszewski: „uczelnie publiczne i niepubliczne przestały funkcjonować wyłącznie w myśl modelu humboldtowskiego, gdyż jako jednostka uwikłana w relacje i zależności szkoła wyższa w społecznościach rozwiniętych staje się pełnoprawnym uczestnikiem życia społeczno – gospodarczego”.[6] W gospodarce XXI w. to wiedza jest najcenniejszym zasobem kształtującym zarówno społeczeństwo jak również rozwój przemysłu.[7] Uwzględniając fakt, iż znaczny wpływ na poziom wiedzy ma jakość kształcenia oraz badań naukowych prowadzonych w szkołach wyższych, ciągłe badania podmiotu jakim jest uczelnia wydaje się niezbędne, a nawet konieczne.

Jednym z działań mających na celu przezwycięzenie licznych problemów europejskiego szkolnictwa wyższego było utworzenie pod koniec lat 90. XX wieku Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (European Higher Area).[8] Polskie szkolnictwo wyższe aktywnie włączyło się w proces boloński, upatrując się w nim szansy rozwoju gospodarczego jak również społecznego kraju.[9] Należy jednak podkreślić, iż obecna pozycja konkurencyjna polskich uczelni w Europejskim Obszarze Szkolnictwa jest bardzo słaba. Niezbędne wydaje się zatem zweryfikowanie dotychczasowych sposobów zarządzania polskimi uczelniami oraz projakościowa restrukturyzacja w zakresie zarządzania nimi.[5] Malejąca liczba studentów będąca efektem niżu demograficznego, niska ocena wyników badań naukowych prowadzonych przez rodzime uczelnie, rosnąca mobilność studentów oraz niskie nakłady na badania pochodzące zarówno z Budżetu Państwa jak i z sektora prywatnego sprawiają, że pozycja polskich szkół wyższych na arenie międzynarodowej jest słaba. Zmiany otoczenia, w tym nowa ustawa o szkolnictwie wyższym (tkz. Ustawa 2.0) implikuje konieczność znaczących reform w obszarze uczelni. Jak trafnie zauważa T. Wawak obecna sytuacja wymaga „projakościowych przekształceń w szkolnictwie wyższym zarówno w sferze zarządzania resortem, jak i w sferze zarządzania uczelni.”[10]

Literatura przedmiotu bogata jest w prace wskazujące na konieczność starannego opracowania przyszłych koncepcji rozwojowych szkół wyższych, przy wykorzystaniu odpowiednich metod.[11] Działania te wymagają uwzględnienia[12] potrzeb oraz opinii interesariuszy[13] uczelni.[14] Należy podkreślić, iż liczne wymagania stawiane współczesnym szkołom wyższym narzucone zostały również przez Krajowe Ramy Kwalifikacyjne. Określają one m.in., iż opracowanie przyszłych koncepcji rozwojowych powinno być poprzedzone konsultacjami z różnymi grupami interesariuszy w tym ze studentami, natomiast opracowanie programów studiów powinno być dostosowane do strategii uczelni. Podobne postulaty znalazły się w nowej Ustawie o Szkolnictwie Wyższej (Ustawa 2.0). Z jej treści wynika m.in. obowiązek dostosowania programów szkół wyższych do wymogów Krajowych Ram Kwalifikacyjnych poprzez ukierunkowanie działań przy opracowaniu

programów na współpracę z różnymi grupami interesariuszy.[15] Jak trafnie zauważa E. Masłyk-Musiał strategia szkoły wyższej, która jest zorientowana na zdobywanie przewagi konkurencyjnej musi uwzględniać aktualizację wiedzy na temat oczekiwań i potrzeb interesariuszy. Bowiem tylko hierarchizacja tych potrzeb oznacza ich świadome wartościowanie. Z kolei aktualizacja tej wiedzy[16] wymagała będzie systematycznej weryfikacji opartej na odpowiednich badaniach oraz z wykorzystaniem relatywnie prostych w użyciu narzędzi.[11]

Zależnie od przyjętego podejścia szkoły wyższe poszukują źródeł uzyskania przewagi konkurencyjnej oraz poprawy swojej wartości rynkowej m.in. poprzez koncentrację na zasobach materialnych i niematerialnych uczelni. Wskazuje się, iż uzyskana wiedza[17] może znacznie ułatwić planowanie przyszłej koncepcji rozwojowej, przebieg procesów rekrutacyjnych czy też ułatwić podział środków przeznaczonych na nauczanie[18] oraz[19] badania. Jak wskazują C.H. Goh i V. Hooper to wiedza jest szczególnym i najważniejszym zasobem współczesnych organizacji.[20] Umożliwia ona przetrwanie organizacji w sytuacji nieciągłości („uogólnionej niepewności”) oraz zapewnia utrzymanie jej sterowności.[21] Z kolei inni badacze dodają, iż dzięki wiedzy organizacja jest zdolna nabywać zdolność do rozwiązywania problemów.[22] Wiedza nabiera znaczenia strategicznego w chwili jej wykorzystania.[23]

Jak można zatem zauważyć, potrzeba zmian w sposobie zarządzania współczesnymi szkołami wyższymi jest często artykułowana w literaturze przedmiotu. Znane są m.in. liczne prace T. Wawaka traktujące o konieczności transformacji polskich uczelni oraz dostosowaniu sposobu zarządzania do dynamicznego otoczenia oraz indywidualnych potrzeb interesariuszy szkoły wyższej.[10] Również W.M. Orłowski wskazuje, iż polskie uczelnie muszą się zmienić, aby móc sprostać rosnącym oczekiwaniom stawianym uczelniom przez społeczeństwo.[24] Na konieczność zmian dotychczasowych metod zarządzania szkołami wyższymi zwraca również uwagę K. Leja[25], J. Thieme czy R. Ryńca.[5] Znaczenia zatem nabiera wdrożenie podejścia menadżerskiego do zarządzania uczelniami, celem zapewnienia wysokiej jakości kształcenia, a przez to wzmocnienie pozycji polskich szkół wyższych na arenie europejskiej oraz światowej.[26] W założeniach polityki naukowej, naukowo-technicznej i innowacyjnej państwa zamieszczone zostało następujące stwierdzenie: „Niezbędna jest zmiana systemu zarządzania nauką i zbliżenie go do zarządzania menadżerskiego opartego na racjonalnym planowaniu, metodach i technikach zarządzania strategicznego oraz kształceniu w tym obszarze kadr.”¹ Obecny sposób zarządzania szkołami wyższymi daleki jest od tego przedstawionego w Założeniach. Jak trafnie zauważa R. Ryńca znaczna część uczelni w Polsce nie stosuje menadżerskiego podejścia do zarządzania[5], a każda propozycja polepszenia obecnej sytuacji zdaje się być użyteczna i ważna.[10] Co szczególnie istotne, w procesie planowania, formułowania, implementacji czy też kontroli i monitoringu procesu realizacji konieczne jest uwzględnienie specyfiki funkcjonowania uczelni, jako organizacji, której cele działania są ściśle powiązane z realizowaną misją społeczną. Bowiem jako ośrodek akademicki jest ona „wspólnotą studentów i nauczycieli”. [11] Należy wskazać, iż etapom formułowania czy wdrażania strategii towarzyszą liczne procesy w trakcie których uczelnia określa sposoby zarządzania kompetencjami, zdobywa nową wiedzę o otoczeniu, a także definiuje skuteczne i efektywne sposoby wykorzystania posiadanych oraz potencjalnych zasobów, tak aby uzyskać przewagę nad konkurencją.[11]

W świetle powyższego należy wskazać, iż dynamiczne zmiany zachodzące w otoczeniu współczesnych uczelni, wymuszają na zarządzających zweryfikowanie dotychczasowych

¹ Ministerstwo Nauki i Informatyzacji, Założenia polityki naukowej, naukowo-technicznej i innowacyjnej państwa, Projekt, Warszawa 2014, s. 32.

sposobów zarządzania oraz podejmowania decyzji. Wydaje się, iż jedynym słusznym podejściem jest zastosowanie w szkołach wyższych zarządzania strategicznego opartego na planowaniu, formułowaniu, implementacji oraz kontroli strategii. Dogłębna analiza literaturowa pozwala stwierdzić, iż tematyka zarządzania strategicznego w szkołach wyższych jest przedmiotem wielu prac badawczych zarówno o charakterze empirycznym jak również teoretycznym. Powszechnie znanym stwierdzeniem jest: „Nawet największe strategie nie są zbyt przydatne, jeśli nie jesteśmy w stanie ich zrealizować.”[27] Przekładając te jakże istotne zdanie na codzienne działania szkół wyższych w obszarze realizacji strategii można stwierdzić, iż lepiej byłoby skutecznie wdrożyć strategię drugiej kategorii niż przeprowadzić nieefektywny proces realizacji strategii pierwszego stopnia. Wskazuje się bowiem, że proces implementacji strategii kończy się fiaskiem w przypadku 50-90% organizacji.[28] Inne źródła z kolei podają, że nie więcej niż 50% planowanych strategii może zostać zrealizowana. [29-31] Hrebiniak zwraca uwagę, że wkład w formułowanie strategii jest znacznie większy niż jej wdrożenie. [32] Natomiast Cater i Pucko podkreślają, iż chociaż 80% organizacji ma odpowiednie strategie to jedynie 14% udaje się je wdrożyć.[33] W świetle powyższego należy stwierdzić, iż zarządzanie strategiczne szkołą wyższą jest procesem niezwykle trudnym. Jak słusznie zostało to wskazane w licznych pracach badawczych, istnieje szereg czynników, które należy wziąć pod uwagę podczas wszystkich etapów procesu realizacji strategii: planowania, formułowania, implementacji czy też kontroli i monitoringu.[34] Dogłębna analiza przedmiotu pozwala wyciągnąć wnioski, iż istnieje wiele badań dotyczących planowania czy formułowania strategii, natomiast pozostałe etapy zostają pomijane lub zaniedbywane.[35-37] W rzeczywistości każde niepowodzenie wdrożenia strategii ma swoje źródło na etapie planowania.[34][38]

Punktem wyjścia do prowadzonego rozważań jest dogłębne zbadanie zagadnienia niepowodzenia realizacji strategii. Liczne źródła literaturowe podają, iż receptą sukcesu organizacji dążących do skutecznego wdrażania i realizacji strategii może być m.in. „dobrze” zaprojektowana strategia. Wskazuje się bowiem, iż strategia może mieć znaczący wpływ na organizację oraz jej przyszłe działania.[36][39] Inni autorzy podają, że filarem sukcesu organizacji na drodze do prawidłowej realizacji strategii jest skrupulatne przeprowadzenie analizy na etapie planowania strategii.[36] Wskazuje się jednak, iż pomimo licznych rekomendacji oraz prowadzonych badań w prezentowanym obszarze wciąż występuje luka badawcza. Bowiem prowadzone badania w obszarze szkół wyższych zarówno przez środowisko akademickie, jak i instytucje państwowe, potwierdzają fakt, iż polskie szkolnictwo wyższe charakteryzuje brak zarządzania strategicznego, oraz brak sformułowanych misji rozwojowych.[5][10] Dotychczasowy, szczegółowy przegląd literaturowy oraz przeprowadzone badania pilotażowe potwierdzają, iż tematyka zarządzania strategicznego w polskich szkołach wyższych jest wciąż aktualna, a sam proces wymaga natomiast ciągłego doskonalenia. W świetle powyższego wydaje się, iż kompleksowa klasyfikacja czynników mających wpływ na proces realizacji strategii jest jednym z kluczowych zadań jakie należy w tym celu przedsięwziąć. Cytując T. Wawaka: „realizacja misji i celów uczelni wymaga ciągłego doskonalenia jakości zarządzania na uczelni, w ten sposób bowiem władze przyspieszą rozwój szkoły wyższej i czynią ją bardziej konkurencyjną na edukacyjnym rynku”.[10] W świetle prowadzonych rozważań należy wskazać, iż pomimo licznych prac badawczych w obszarze zarządzania strategicznego szkołami wyższymi **brak jest kompleksowej klasyfikacji czynników mających wpływ na proces realizacji strategii.**

Jak zostało to wielokrotnie wskazane, zarządzanie strategiczne szkołą wyższą jest procesem niezwykle trudnym, wymagającym wiedzy, doświadczenia oraz narzędzi wspierających. Jak wykazano, obecnie wyniki uzyskiwane w tym obszarze nie napawają optymizmem. [28][40-42] Konieczne jest zatem poszukiwanie nowych rozwiązań, wspierających proces zarządzania strategicznego uczelnią. Pomimo mnogości prac o

charakterze poznawczym oraz empirycznym w prezentowanym obszarze można zaobserwować lukę badawczą. Brak bowiem jest kompleksowego narzędzia wspomagającego proces zarządzania strategicznego szkołą wyższą oraz ułatwiającego podejmowanie strategicznych decyzji. Oczywiście znana jest strategiczna karta wyników Kaplana i Nortona.[44]

Przyjęto, że zasadniczym celem niniejszej pracy jest ocena wpływu czynników mających wpływ na proces realizacji strategii, a także zaproponowanie narzędzia wspomagającego proces zarządzania strategicznego szkołą wyższą oraz ułatwiającego podejmowanie decyzji.

W pracy sformułowano również następujące cele szczegółowe:

- Przeprowadzenie diagnozy szkolnictwa wyższego w Polsce.
- Analiza literatury przedmiotu pod kątem zarządzania strategicznego szkołami wyższymi w tym: koncepcje uniwersytetu, szkoły i koncepcje zarządzania strategicznego oraz czynniki mające wpływ na proces realizacji strategii w uczelniach.
- Identyfikacja czynników mających wpływ na proces realizacji strategii w szkołach wyższych.
- Pomiar poziomu ryzyka operacyjnego czynników mających wpływ na proces realizacji strategii w szkołach wyższych w Polsce.
- Analiza literatury pod kątem zastosowania Balanced Scorecard (BSC) oraz programowania liniowego (LP) jako narzędzi wspomagających proces realizacji strategii oraz wspomagających proces podejmowania decyzji.
- Opracowanie modelu implementacji strategii w szkołach wyższych.
- Zaproponowanie wykorzystania programowania liniowego oraz metod wielokryterialnych w procesie zarządzania strategicznego w szkole wyższej.

W rozdziale pierwszym dokonano systematycznej charakterystyki szkolnictwa wyższego w Polsce oraz stanu zarządzania w szkole wyższej. Przedstawiono ujęcie modelowe doskonalenia jakości zarządzania w uczelni, a także zaprezentowano perspektywy rozwoju szkolnictwa wyższego.

W rozdziale drugim zaprezentowano zagadnienia związane z zarządzaniem strategicznym. Przedstawiono zmiany w sposobie zarządzania szkołami wyższymi odnosząc się do historycznych koncepcji uniwersytetu oraz pojęcia uniwersytetu przedsiębiorczego. Wyjaśniono pojęcia używane w dalszej części opracowania, tj.: misja i wizja organizacji, strategia, zarządzanie strategiczne oraz proces implementacji strategii. Omówiono również szkoły i koncepcje zarządzania strategicznego, a także zarządzanie strategiczne w szkole wyższej.

W rozdziale trzecim zaprezentowano klasyfikacje czynników mających wpływ na proces realizacji strategii bazując na publikacjach krajowych jak również zagranicznych. Następnie przedstawiono własną klasyfikację czynników mających wpływ na proces realizacji strategii w szkołach wyższych.

W rozdziale czwartym zaprezentowano koncepcyjny model badań oraz wyszczególniono hipotezy badawcze. Dokonano charakterystyki badanych zagadnień oraz wyszczególniono cele oraz zastosowane metody badawcze. Scharakteryzowano również grupę badawczą, a także przedstawiono rozwój narzędzi pomiarowych. W ostatnim etapie przedstawiono wyniki przeprowadzonych badań. Wskazano zaobserwowane prawidłowości oraz ograniczenia badań.

W rozdziale piątym dokonano prezentacji wybranych metod i narzędzi wspierających proces implementacji strategii w szkole wyższej. Przedstawiono model implementacji strategii w uczelni oraz omówiono metody i narzędzia wspierające implementację strategii. Skupiono się przede wszystkim na: Balanced Scorecard (BSC) oraz programowaniu liniowym, prezentując zastosowanie tych narzędzi w różnych obszarach w tym również szkołach wyższych. Rozdział zakończono prezentacją praktycznego wykorzystania programowania liniowego oraz metod wielokryterialnych w zarządzaniu szkołą wyższą.

1. Szkolnictwo wyższe w Polsce

1.1. Systematyczna charakterystyka szkolnictwa wyższego

Polskie szkoły wyższe, podobnie jak setki innych uczelni w całej Europie, począwszy od lat 90. XX wieku podlegają ciągłym przemianom. Transformacja ustroju Państwa polskiego mająca wpływ na niemalże każdy obszar gospodarki, spowodowała również szereg zmian w obszarze szkolnictwa wyższego. Nastąpiło uelastycznienie oraz częściowe zniesienie państwowych regulacji dotyczących funkcjonowania uczelni. W konsekwencji szkoły wyższe stały się podmiotami posiadającymi większą autonomię zarówno pod względem prawnym jak również finansowym. W literaturze przedmiotu trend ten określany jest jako de-etatyzacja czyli stopniowe wyprowadzanie uczelni poza ramy sektora publicznego i podporządkowywanie szkół wyższych mechanizmom konkurencji również międzynarodowej.[44] W owym czasie oprócz istniejących dotychczas szkół publicznych, zaczęły powstawać również szkoły niepubliczne. Uczelnie weszły w etap transformacji, w trakcie której na nowo definiowały swoją podmiotowość. Proces ten określany jest mianem transformacji organizacyjnej polegającej na jednoczesnym dokonywaniu zmian na trzech poziomach: w strukturze, strategii oraz mechanizmach zarządczych. Uczelnie przekształcają się z organizacji silnie rozproszonych w organizacje zwarte/ sterowane, które charakteryzują się własną podmiotowością, hierarchią i tzw. własną racjonalnością. Oznacza to, iż samodzielnie wyznaczają swoje cele i sposoby ich realizacji. Zjawisko to zostało szczegółowo opisane w pracy *Turning the University into an organizational actor*. Autorzy G. Krücken oraz F. Meier zidentyfikowali zewnętrzne uwarunkowania oraz wewnętrzne konsekwencje owych zmian, prezentując proces przejścia uczelni z kategorii instytucji do kategorii określonej mianem „organizacyjni aktorzy”.[45] Proces transformacji szkół wyższych przedstawiono w trzech wymiarach. Pierwszy wymiar transformacji odnosi się do tożsamości (identity). Tożsamość organizacyjna w przypadku uczelni oznacza konieczność zmierzenia się lokalnego lub krajowego środowiska akademickiego z takimi pytaniami jak: kim jesteśmy oraz czym różnimy się od innych uczelni? Drugi wymiar transformacji związany jest z kształtowaniem zdolności organizacyjnej uczelni do podejmowania samodzielnych działań, czego efektem było m.in. budowanie hierarchii wewnętrznej. Z kolei trzeci wymiar odnosi się z do racjonalności uniwersytetów czyli wyznaczania oraz realizacji swoich celów.[45] Niezwykle istotnym punktem na kartach historii polskich uczelni była również Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. (Dz.U. Nr 164, poz. 1365) wyszczególniająca m.in. różne formy kształcenia tj.:

- Studia pierwszego stopnia – forma kształcenia kończąca się uzyskaniem kwalifikacji pierwszego stopnia, skierowana do kandydatów posiadających świadectwo dojrzałości.
- Studia drugiego stopnia – forma kształcenia kończąca się uzyskaniem kwalifikacji drugiego stopnia, skierowana do kandydatów posiadających co najmniej kwalifikacje pierwszego stopnia.
- Jednolite studia magisterskie – forma kształcenia kończąca się uzyskaniem kwalifikacji drugiego stopnia, skierowana do kandydatów posiadających świadectwo dojrzałości.
- Studia trzeciego stopnia – studia doktoranckie, prowadzone przez uprawnioną jednostkę organizacyjną uczelni, instytut naukowy Polskiej Akademii Nauk, instytut badawczy lub międzynarodowy instytut naukowy działający na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej utworzony na podstawie odrębnych przepisów. Skierowane do kandydatów posiadających kwalifikacje drugiego stopnia.

- Studia podyplomowe - forma kształcenia, kończąca się uzyskaniem kwalifikacji podyplomowych, skierowana do kandydatów posiadających co najmniej kwalifikacje pierwszego stopnia.²

Prawo o szkolnictwie wyższym wskazywało również, iż bez względu na formę prowadzonych studiów wyższych, uczelnia może prowadzić studia zarówno w trybie stacjonarnym jak również niestacjonarnym.³ Należy również wskazać, iż Ustawa reguluje m.in. zadania uczelni, wyszczególniono:

- Kształcenie studentów w celu zdobywania i uzupełniania wiedzy oraz umiejętności niezbędnych w pracy zawodowej.
- Wychowanie studentów w poczuciu odpowiedzialności za państwo polskie, za umacnianie zasad demokracji i poszanowanie praw człowieka.
- Prowadzenie badań naukowych i prac rozwojowych oraz świadczenie usług badawczych.
- Kształcenie i promowanie kadr naukowych.
- Upowszechnienie i pomnażanie osiągnięć nauki, kultury narodowej i techniki, przez gromadzenie i udostępnianie zbiorów bibliotecznych oraz informacyjnych.
- Prowadzenie studiów podyplomowych, kursów, szkoleń w celu kształcenia nowych umiejętności niezbędnych na rynku pracy w systemie uczenia się przez całe życie.
- Stwarzanie warunków do rozwoju kultury fizycznej studentów.
- Działanie na rzecz społeczności lokalnych i regionalnych.⁴

Szereg przesłanek o charakterze ekonomiczno-społecznym jak również stosunkowo słaba pozycja polskich uczelni na międzynarodowym rynku usług edukacyjnych przyczyniły się do powstania nowej ustawy o szkolnictwie wyższym i nauce. Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. - Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce zakładała szereg zmian zarówno strukturalnych jak również organizacyjnych tj. zmianę programów nauczania oraz zarządzania systemem edukacji.⁵ Należy wskazać, iż profilowanie kierunku transformacji uczelni w Polsce było widoczne w opracowaniach poprzedzających reformę, trzech zespołów ekspertów z różnych środowisk akademickich.[44] Podobne kwestie przedstawione zostały również w dokumencie zaprezentowanym przez ekspertów Komisji Europejskiej. Wśród znaczących zmian należy niewątpliwie wskazać poszerzenie autonomii organizacyjnej szkół wyższych, przyznające im większą samodzielność. Aspekt ten dotyczy trzech misji uczelni.: procesu kształcenia, organizacji badań naukowych jak również kreowania wzajemnych relacji z otoczeniem.

W tabeli 1 zaprezentowano liczbę różnych typów szkół wyższych w Polsce wraz z liczbą studiujących. W roku akademickim 2019/2020 w Polsce działały 353 szkoły wyższe, z czego 133 stanowiły uczelnie publiczne (19 uniwersytetów, 16 wyższych szkół technicznych, 13 szkół rolniczych, 13 wyższych szkół ekonomicznych oraz 13 wyższych szkół pedagogicznych). Można dostrzec zauważalny spadek liczby uczelni w stosunku do roku akademickiego 2018/2019 (o 2%) oraz w stosunku do roku akademickiego 2017/2018 (aż o 11%). W roku akademickim 2019/2020 uczelnie publiczne kształciły 862 tys. studentów (czyli 71,6 % ogółu studentów), natomiast pozostałe uczelnie, to uczelnie niepubliczne, które kształciły 342 tys. studentów.

² Ustawa dostęp 27 lipca 2005 r.–Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. z 2005 r. nr 164, poz. 1365 z późn. Zmianami) art.2.

³ Ibid., art. 163, s. 83.

⁴ Ibid, s. 10.

⁵ Ustawa dostęp 20 lipca 2018r. – Prawo o szkolnictwie wyższym o nauce (Dz. U. z 2020r. nr 85, poz.1668

Tabela 1. Szkoły wyższe według typu uczelni

	SZKOŁY			STUDENCI W TYS.		
	2017/18	2018/19	2019/20	2017/18	2018/19	2019/20
Ogółem	397,0	360,0	353,0	1291,9	1230,3	1204,0
Uniwersytety	19,0	19,0	19,0	389,0	363,6	358,4
Wyższe szkoły techniczne	25,0	25,0	24,0	258,0	235,1	219,0
Wyższe szkoły rolnicze	13,0	13,0	14,0	62,4	56,7	53,3
Wyższe szkoły ekonomiczne	59,0	50,0	46,0	173,7	173,4	173,0
Wyższe szkoły pedagogiczne	17,0	17,0	17,0	41,2	39,9	38,3
Uniwersytety medyczne	9,0	9,0	9,0	64,3	65,4	62,7
Wyższe szkoły morskie	3,0	3,0	3,0	8,2	7,4	7,1
Akademie wychowania fizycznego	6,0	6,0	6,0	21,4	19,4	18,3
Wyższe szkoły artystyczne	20,0	19,0	19,0	17,2	16,8	15,0
Wyższe szkoły teologiczne	14,0	15,0	15,0	5,4	5,0	4,5
Szkoły resortu obrony narodowej oraz resortu spraw wewnętrznych	6,0	6,0	6,0	24,3	22,3	21,3
Pozostałe szkoły	206,0	178,0	175,0	227,0	225,2	233,2

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Szkoły wyższe i ich finanse w 2017, 2018 oraz 2019 roku, Informacje i opracowania statystyczne Głównego Urzędu Statystycznego, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2020.

Zasadne zatem staje się określenie, iż wyższe szkoły publiczne są głównym „wytwórcą” kapitału intelektualnego i to na nich spoczywa ogromna odpowiedzialność za przyszłość Polski. Jak wynika z powyższej tabeli największy udział w kształceniu studentów mają uniwersytety (30%), wyższe szkoły techniczne (18%) oraz wyższe szkoły ekonomiczne (14%). Z kolei najmniej osób było słuchaczami wyższych szkół teologicznych oraz wyższych szkół morskich. W obu przypadkach było to mniej niż 0,5% ogółu studentów. W roku akademickim 2019/2020 łącznie na uczelniach studiowało 1204 tys. osób, o 2,1% mniej w stosunku do roku poprzedniego. Dla porównania w roku akademickim 1990/1991 słuchaczami wyższych szkół było 404 tys. osób, a wyższe wykształcenie posiadało jedynie 7% społeczeństwa.[46] Wzrost liczby studiujących był spowodowany zmianami zachodzącymi na polskim rynku pracy. Po 1989 r. wynagrodzenie pracowników zatrudnionych w prywatnych przedsiębiorstwach było silnie skorelowane z kwalifikacjami oraz umiejętnościami, czyli pośrednio z wykształceniem.[46] Zjawisko to przyczyniło się do znacznego wzrostu liczby osób podejmujących studia w szkołach wyższych. W efekcie stale zwiększającej się liczby studentów, uczelnie publiczne zwiększały liczbę miejsc na studiach odpłatnych. W tym czasie zaczęły również powstawać uczelnie niepubliczne, które ze względu na ogromne zainteresowanie kierunkami ekonomicznymi kształciły przede wszystkim w tym obszarze. Począwszy od roku akademickiego 2006/2007 odnotowany jest spadek liczby studiujących, będący efektem zmian demograficznych (tj. spadku liczby osób w wieku 19-24 lata).⁶ Zjawisko

⁶ Szkoły wyższe i ich finanse w 2017, 2018 oraz 2019 roku, Informacje i opracowania statystyczne Głównego Urzędu Statystycznego, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2020, s. 11.

to wpłynęło na zmniejszenie tempa powstawania nowych szkół niepublicznych. Obecnie liczba miejsc w uczelniach w Polsce jest większa niż liczba zainteresowanych studiowaniem.

Tabela 2. Studenci według typu szkoły wyższej

	STUDENCI W TYS.		
	2017/2018	2018/2019	2019/2020
Ogółem	1291,9	1230,3	1204,0
Szkoły publiczne	969,8	901,8	862,4
Szkoły niepubliczne	322,1	328,5	341,6

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Szkoły wyższe i ich finanse w latach 2017, 2018 oraz 2019 Informacje i opracowania statystyczne Głównego Urzędu Statystycznego, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2020.

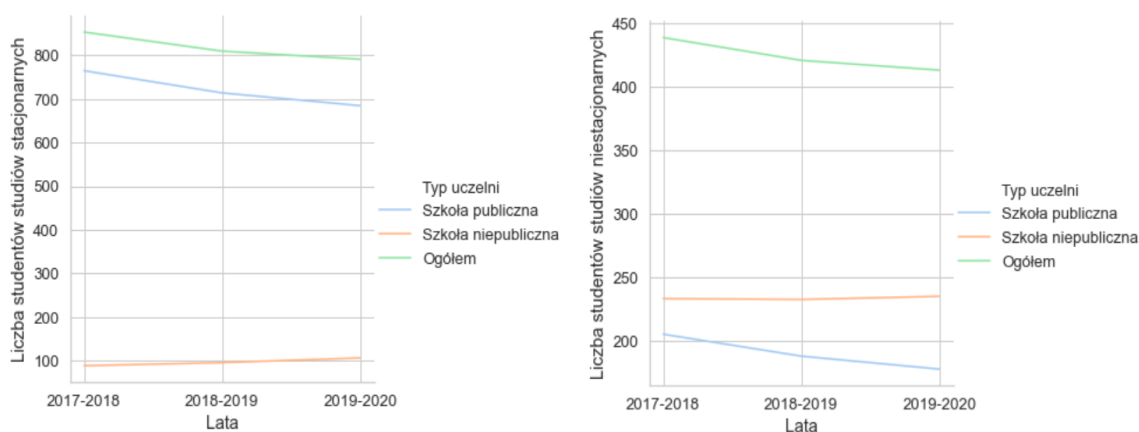
Tabela 2 prezentuje liczbę słuchaczy szkół wyższych w latach 2017-2020. Jak zostało to już wskazane wcześniej można zauważyć znaczny spadek liczby studentów ogółem studiujących w polskich uczelniach. Należy jednak zwrócić uwagę na bardzo istotny aspekt w prezentowanym obszarze. W przypadku studentów szkół publicznych można zauważyć analogiczny trend, jednakże całkowicie odmiennych wyników dostarcza analiza obszaru szkół niepublicznych. W badanym okresie liczba studentów szkół wyższych niepublicznych wzrasta. W roku akademickim liczba słuchaczy szkół niepublicznych wyniosła 291,1 tys., natomiast w roku kolejnym liczba ta wynosiła 294,7 tys. (wzrost o ponad 1%), a w roku akademickim 2019/2020 wyniosła 341,6 tys. Odnotowując tym samym wzrost o 17%. Jak wykazano w tabeli 3 wśród uczelni publicznych w badanym okresie dominowała forma kształcenia stacjonarnego, w której uczyło się zarówno w roku akademickim 2018/2019 jak również 2019/2020 79% studentów. Całkowicie odmiennie prezentował się odsetek studiujących w uczelniach niepublicznych. W roku akademickim 2018/2019 w trybie stacjonarnym uczyło się niespełna 30% studentów, natomiast w trybie niestacjonarnym aż 70%. Obecność w polskim systemie trybu studiów niestacjonarnych jest pozostałością po poprzednim okresie społeczno-gospodarczym.[5]

Tabela 3. Studenci [w tys.] według typu szkoły wyższej oraz formy kształcenia

	2018/2019			2019/2020		
	Ogółem	Na studiach		Ogółem	Na studiach	
		stacjonarnych	niestacjonarnych		stacjonarnych	niestacjonarnych
Ogółem	1230,3	809,3	421,0	1204,0	790,7	413,3
Szkoły publiczne	901,8	713,6	188,2	862,4	684,3	178,0
Szkoły niepubliczne	328,5	95,7	232,8	341,6	106,4	235,3

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Szkoły wyższe i ich finanse w latach 2017, 2018 oraz 2019 Informacje i opracowania statystyczne Głównego Urzędu Statystycznego, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2020.

Uwzględniając fakt, iż programy studiów niestacjonarnych są z reguły skromniejsze od programów studiów stacjonarnych, nieco niepokojącym wydaje się fakt, iż w przypadku uczelni niepublicznych odsetek studentów uczących się w trybie niestacjonarnym jest tak wysoki. Należy wskazać, iż w związku z dużą liczbą nowopowstałych uczelni niepublicznych w 2002 roku została powołana Państwowa Komisja Akredytacyjna (PKA). Podstawowymi celami PKA są: dbałość o spełnianie standardów jakościowych przyjętych dla szkolnictwa wyższego, nawiązujących do najlepszych wzorców obowiązujących w europejskiej i globalnej przestrzeni edukacyjnej, oraz wspieranie uczelni publicznych i niepublicznych w procesie doskonalenia jakości kształcenia, a także budowania kultury jakości.⁷ Duża liczba uczelni niepublicznych przyczyniła się również do powstania programów w postaci rankingów szkół wyższych, w których ocenie podlega m.in.: potencjał naukowy, innowacyjność, publikacje, efektywność naukowa, ale również warunki kształcenia, absolwenci na rynku pracy czy też prestiż uczelni.⁸



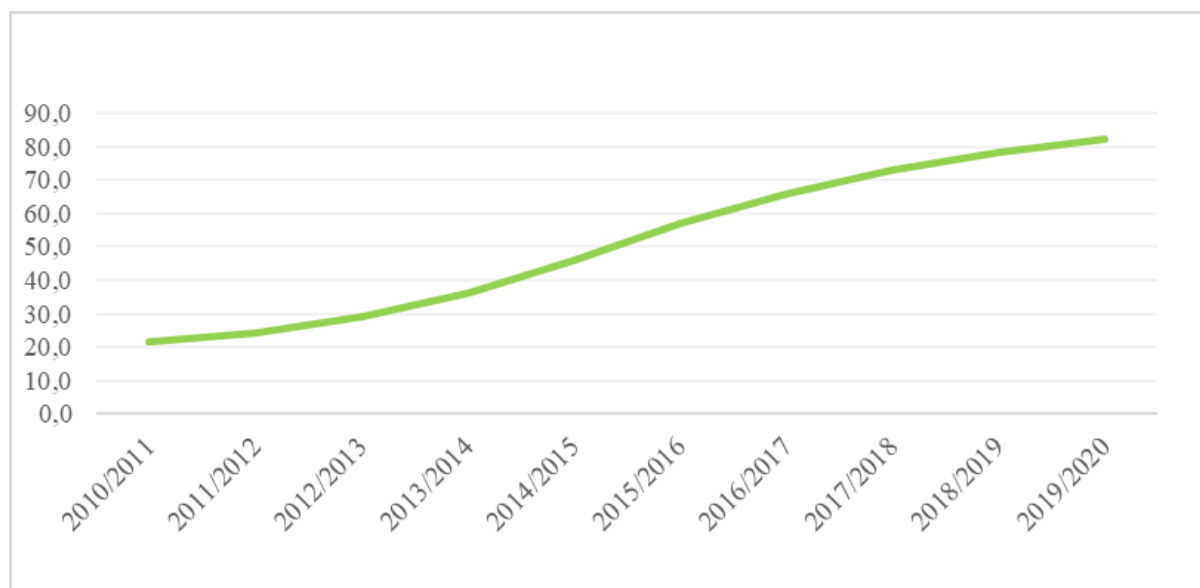
Rys. 1. Liczba studentów [w tys.] studiów stacjonarnych oraz niestacjonarnych z rozróżnieniem typu uczelni.
Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Szkoły wyższe i ich finanse w latach 2017, 2018 oraz 2019. Informacje i opracowania statystyczne Głównego Urzędu Statystycznego, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2020.

Rysunek 1 przedstawia liczbę studentów studiów stacjonarnych (wykres po lewej stronie) oraz studiów niestacjonarnych (wykres po prawej stronie) z rozróżnieniem typu szkoły wyższej. Zarówno w przypadku studiów stacjonarnych jak również niestacjonarnych można zauważyć spadek liczby studiujących ogółem. W przypadku studiów stacjonarnych liczba studiujących ogółem spadła w roku akademickim 2019/2020 o 7% w stosunku do roku akademickiego 2017/2018. Z kolei w przypadku studiów niestacjonarnych liczba studiujących w roku akademickim 2019/2020 spadła o prawie 6% w stosunku do roku akademickiego 2017/2018. Dokonując analizy liczby studentów studiów stacjonarnych oraz niestacjonarnych szkół publicznych można zauważyć podobny trend jak w przypadku danych ogólnych. Zarówno w przypadku studiów stacjonarnych jak również niestacjonarnych można zaobserwować spadek liczby studentów. W przypadku studiów stacjonarnych liczba studentów w roku akademickim 2019/2020 spadła o 10,5% w stosunku do roku akademickiego 2017/2018. Jednakże całkowicie

⁷ <https://www.pka.edu.pl/o-pka/misja-pka/>, dostęp dnia 15.11.2020r.

⁸ <https://ranking.perspektywy.pl/2020/ranking/ranking-uczelni-akademickich/rankingi-w-grupach-kryteriow>, dostęp dnia 15.11.2020r.

odmiennych danych dostarcza analiza obszaru szkół publicznych. Zarówno w przypadku studiów stacjonarnych jak również studiów niestacjonarnych można zaobserwować wzrost liczby studentów. W roku akademickim 2019/2020 w trybie stacjonarnym uczyło się 20% więcej studentów w porównaniu z rokiem akademickim 2017/2018. Natomiast w przypadku studiów niestacjonarnych wzrost ten wyniósł prawie 1%. Dokonując dogłębnej analizy prezentowanych wyników można się spodziewać, iż w najbliższych latach liczba kandydatów na studia ogółem będzie się w dalszym ciągu zmniejszać (wpływ niżu demograficznego). Należałoby również oczekiwać analogicznych wyników w przypadku szkół publicznych.



Rys. 2. Liczba cudzoziemców [w tys.] studiujących w polskich uczelniach publicznych oraz niepublicznych.
Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Szkoły wyższe i ich finanse w latach 2010- 2019. Informacje i opracowania statystyczne Głównego Urzędu Statystycznego, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2020.

Na rysunku 2 przedstawiono liczbę cudzoziemców studiujących w Polsce w latach 2010-2020. W roku akademickim 2019/2020 liczba obcokrajowców studiujących w polskich uczelniach wyniosła 82,2 tys., co stanowiło 6,8 % ogólnej liczby studentów.⁹ Jak można zauważyć liczba cudzoziemców studiujących w Polsce stale wzrasta.

W roku akademickim 2019/2020 liczba cudzoziemców studiujących w polskich uczelniach wzrosła o 280% w stosunku do roku akademickiego 2010/2011. Zjawisko to jest związane przede wszystkim z otwarciem rynku usług edukacyjnych oraz zwiększającą się mobilnością wśród studentów. Wśród obcokrajowców studiujących w Polsce największą grupę stanowili studenci z krajów europejskich – 61,9 tys. osób (73,3%), głównie z Ukrainy - 39,0 tys. co stanowi 47,5%.¹⁰ Najwięcej obcokrajowców studiowało na kierunkach związanych z obszarem biznes, administracja oraz prawo (30%), zdrowie i opieka społeczna (13%) oraz technika, przemysł i budownictwo (7%). Jak wykazano w tabeli 4 w roku akademickim 2018/2019 studiowało 161 236 osób (1% więcej niż rok wcześniej).

⁹ Szkoły wyższe i ich finanse w 2017, 2018 oraz 2019 roku, Informacje i opracowania statystyczne Głównego Urzędu Statystycznego, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2020, s. 12.

¹⁰ Ibid.

Tabela 4. Liczba słuchaczy [w tys.] studiów podyplomowych w latach 2017-2019

WYSZCZEGÓLNIENIE	Rok akademicki			
	2017/2018		2018/2019	
	Ogółem	W tym kobiety	Ogółem	W tym kobiety
O G Ó Ł E M	159475	115050	161236	116556
Szkoły wyższe ogółem	131825	98968	131433	99089
Uniwersytety ogółem	20664	16200	18536	14277
Wyższe szkoły techniczne ogółem	11155	5449	10356	4899
Wyższe szkoły rolnicze ogółem	4406	2735	3796	2388
Wyższe szkoły ekonomiczne ogółem	38307	27386	37714	27194
Wyższe szkoły pedagogiczne ogółem	4568	4131	5193	4685
Uniwersytety medyczne	1538	1349	1255	1122
Wyższe szkoły morskie	30	16	37	21
Akademie wychowania fizycznego	659	389	492	302
Wyższe szkoły artystyczne ogółem	785	580	877	683
Wyższe szkoły teologiczne ogółem	718	457	994	688
Pozostałe szkoły wyższe ogółem	47341	39892	50659	42459
Szkoły wyższe resortu obrony narodowej	959	197	1000	217
Szkoły wyższe resortu spraw wewnętrznych i administracji	695	187	524	154
Jednostki Polskiej Akademii Nauk	569	317	649	408
Instytuty badawcze (inne niż PAN)	162	72	226	92
Centrum Medyczne Kształcenia Podyplomowego	26848	15661	28928	16967

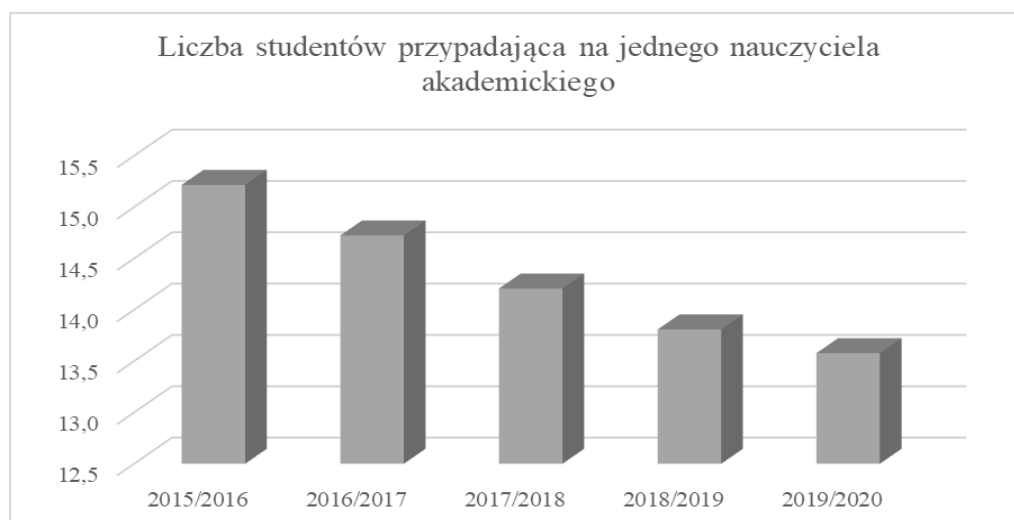
Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Szkoły wyższe i ich finanse w latach 2017-2019 Informacje i opracowania statystyczne Głównego Urzędu Statystycznego, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2020.

Natomiast w roku akademickim 2019/2020 liczba słuchaczy studiów podyplomowych wynosiła 152 166 osób, odnotowując tym samym spadek o 5% w stosunku do roku poprzedniego. W roku akademickim 2019/2020 największa liczba słuchaczy studiów podyplomowych studiowała w wyższych szkołach ekonomicznych (23%), Centrum Medyczne

Kształcenia Podyplomowego (18%) oraz uniwersytetach (11%). Należy wskazać, iż uzupełniającym kształceniem w ramach studiów podyplomowych w przeważającej większości zainteresowane są kobiety. W roku akademickim 2018/2019 kobiety stanowiły 72% ogółu słuchaczy, natomiast w roku akademickim 70%.

Dokonując analizy liczby studentów studiów doktoranckich należy zwrócić uwagę na znaczny spadek liczby studentów studiów III stopnia. W roku akademickim 2017/2018 liczba studentów studiów doktoranckich wynosiła 41 318, natomiast w roku 2018/2019 39 269. W kolejnym roku akademickim 2019/2020 liczba studentów wyniosła 29 793 odnotowując tym samym spadek liczby studentów o 28% w stosunku do roku akademickiego 2017/2018. Wejście w życie ustawy 2.0. wprowadziło szereg zmian w obszarze studiów III stopnia powodując tym samym gruntowne przebudowanie systemu kształcenia doktorantów. Do najistotniejszych należy niewątpliwie wprowadzenie szkół doktorskich, które po wygaśnięciu studiów doktoranckich mają pozostać jedyną formą studiów III stopnia. Zgodnie z ustawą został zlikwidowany również podział na tryb stacjonarny oraz niestacjonarny studiów III stopnia.

Istotnym aspektem, który powinien być brany pod uwagę podczas oceny uczelni jest liczba pracowników naukowo-dydaktycznych przypadających na jednego studenta. W roku akademickim 2019/2020 w polskich szkołach wyższych zatrudnionych było 88 675 nauczycieli, z czego 28% pracowało na stanowisku profesora, 43% na stanowisku adiunkta oraz 13% na stanowisku asystenta. Na rysunku 3 zaprezentowano liczbę studentów przypadających na jednego nauczyciela akademickiego.



Rys. 3. Liczba studentów przypadająca na jednego nauczyciela akademickiego w latach 2015-2020.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Szkoły wyższe i ich finanse w latach 2015-2019. Informacje i opracowania statystyczne Głównego Urzędu Statystycznego, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2020.

Jak można zauważyć, liczba studentów przypadających na jednego nauczyciela akademickiego spada. Jest to spowodowane przede wszystkim większą dynamiką spadku liczby studentów w stosunku do zmniejszającej się liczby nauczycieli akademickich.

Dokonując dogłębnej oceny szkolnictwa wyższego w Polsce istotna jest analiza podstawowych kategorii ekonomicznych.[5] Ważną kwestią niewątpliwie są poniesione nakłady inwestycyjne gdyż mają one istotny wpływ na rozwój polskich szkół wyższych.

Tabela 5. Nakłady inwestycyjne w szkołach wyższych w Polsce w latach 2014-2019

WYSZCZEGÓLNIENIE	2014	2015	2016	2017	2018	2019
	w mln zł					
O G Ó Ł E M	3687,5	4194,3	1889,0	2098,5	3009,8	2929,6
Uczelnie publiczne	3482,4	4024,5	1798,5	1984,7	2854,1	2744,4
Uczelnie niepubliczne	205,2	169,8	90,5	113,7	155,6	185,2

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Szkoły wyższe i ich finanse w latach 2017-2019
Informacje i opracowania statystyczne Głównego Urzędu Statystycznego, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2020.

Jak wykazano w tabeli 5 łączna wielkość nakładów inwestycyjnych w roku 2018 oraz 2019 wzrosła w stosunku do roku 2017. Odpowiednio w roku 2018 o 43% oraz w roku 2019 o 40%. Należy zauważyć, iż wielkość nakładów inwestycyjnych ponoszonych przez szkoły wyższe publiczne jest znacznie wyższa niż w przypadku szkół wyższych niepublicznych. Może świadczyć to o większych potrzebach uczelni publicznych wynikających z kwestii inwestycji oraz remontów infrastruktury trwałej. Ponadto szkoły wyższe publiczne w znacznie większym zakresie zaangażowane są w działalność naukową, która wymaga dużych nakładów inwestycyjnych.

Dokonując analizy struktury przychodów z działalności operacyjnej szkół wyższych należy wskazać, iż różni się ona znacząco w zależności od typu uczelni. (Rys. 4) Przychody z działalności operacyjnej w 2019 roku wyniosły łącznie 16 902,7 mln zł, w tym 16 635,6 mln zł w szkołach publicznych. Jak wykazano na rysunku 4, uczelnie publiczne osiągnęły 67,5% przychodów z subwencji na utrzymanie potencjału dydaktycznego oraz badawczego oraz 7,5% z opłat za świadczone usługi edukacyjne. Natomiast w przypadku uczelni niepublicznych przychody z subwencji na utrzymanie potencjału dydaktycznego oraz badawczego stanowią jedynie 10,3%, z kolei przychody z tytułu opłat za świadczone usługi edukacyjne 72,8% całkowitych przychodów operacyjnych. W przypadku uczelni niepublicznych duży udział w całkowitych przychodach z działalności operacyjnej przychodów z tytułu opłat za świadczone usługi oraz stosunkowo niewielki z tytułu subwencji na utrzymanie potencjału dydaktycznego oraz badawczego świadczy o specyfice tych uczelni. Nastawione są one bowiem na kształcenie studentów, w mniejszym stopniu na działalność badawczą. Analizując strukturę przychodów z tytułu działalności badawczej publicznych oraz niepublicznych szkół wyższych należy stwierdzić, iż w przypadku szkół publicznych 1,9% ogólnych przychodów operacyjnych pochodzi z środków na realizację projektów finansowanych przez Narodowe Centrum Badań i Rozwoju oraz 3,3% z środków na realizację projektów finansowanych przez Narodowe Centrum Nauki. W przypadku szkół niepublicznych wartości te kształtują się na podobnym poziomie, odpowiednio 3,2% oraz 1,1%. Dokonując dogłębnej analizy podstawowych kategorii ekonomicznych wydaje się koniecznym odnieść do wartości jednostkowego kosztu kształcenia w Polskich uczelniach. W 2019 roku ogólny koszt kształcenia wyniósł 27 137,4 mln zł. Z kolei jednostkowy koszt kształcenia studenta w szkołach publicznych wyniósł 22 900 zł, natomiast w szkołach niepublicznych 8 760 zł. Wyższy koszt kształcenia w przypadku uczelni publicznych wynika z ich specyfiki oraz znacznie większej oferty edukacyjnej. Dokonując dogłębnej analizy podstawowych kategorii ekonomicznych wydaje się koniecznym odnieść do wartości jednostkowego kosztu kształcenia w Polskich uczelniach. W 2019 roku ogólny koszt kształcenia wyniósł 27 137,4 mln zł. Z kolei jednostkowy koszt kształcenia studenta w szkołach publicznych wyniósł 22 900 zł, natomiast w szkołach niepublicznych 8 760 zł. Wyższy koszt kształcenia w przypadku uczelni publicznych wynika z ich specyfiki oraz znacznie większej oferty edukacyjnej.



Rys. 4. Struktura przychodów z działalności operacyjnej [w procentach] w szkołach wyższych publicznych oraz niepublicznych w 2019 r.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Szkoły wyższe i ich finanse w latach 2019. Informacje i opracowania statystyczne Głównego Urzędu Statystycznego, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2020.

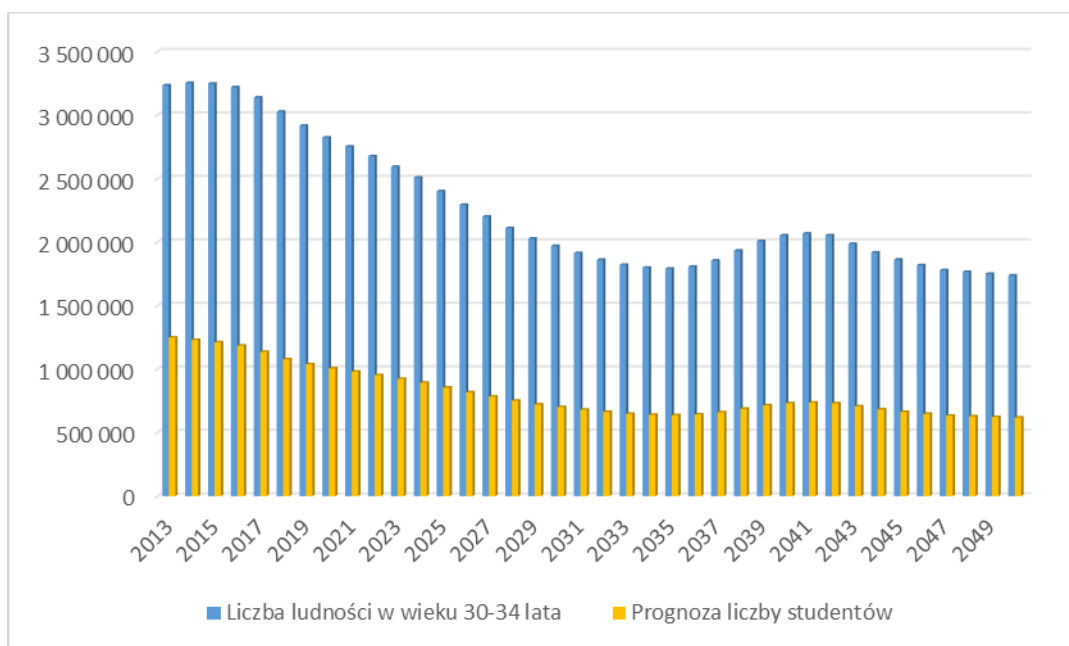
W 2019 roku nakłady na naukę zostały zwiększone o prawie 5 mld zł. Jest to najwyższy wzrost od 1989 roku. W 2018 roku nastąpił znaczny wzrost nakładów na naukę 1,21% PKB (w 2017 roku 1,03%).¹¹ W 2019 roku nakłady na szkolnictwo wyższe wynosiły 24 008 mln zł (z czego 54,1 mln pochodziło z budżetu jednostek samorządu terytorialnego). Udział wydatków na szkolnictwo wyższe w 2019 roku wyniósł 1,06%. Należy jednak wskazać, iż pomimo wzrostów nakładów w ciągu ostatnich lat wydatki w przeliczeniu na ucznia są niskie. W 2016 r. roczne wydatki publiczne w przeliczeniu na ucznia w Polsce na wszystkich poziomach ISCED były niższe od średniej UE (według standardu siły nabywczej) – wynosiły 4 777,7 EUR, podczas gdy średnia UE wynosiła 6 733 EUR.¹²

Prognozy demograficzne dla Polski podobnie jak wielu innych krajów Unii Europejskiej nie są optymistyczne. Wskazują na dalszy, stopniowy spadek liczby ludności oraz znaczące zmiany w strukturze wieku – zwiększenie liczby ludzi starszych w stosunku do liczby ludzi najmłodszych.[47] Nadchodzące zmiany wymagają gruntownego dostosowania infrastruktury społecznej do zmieniających się potrzeb społeczeństwa. Stan poziomu kształcenia w Polsce na przełomie ostatnich lat doskonale oddają zmiany wskaźnika skolaryzacji dla szkolnictwa wyższego. Skutkiem boomu edukacyjnego jest nagły wzrost liczby osób posiadających wykształcenie wyższe, a tym samym wzrost wskaźnika skolaryzacji dla szkolnictwa wyższego. W 2005 roku wyższe wykształcenie posiadało 23% osób w wieku 30-34 lata, a w 2005 roku 43%. Wartość tego wskaźnika określona w strategii Europa 2020 wynosi 40%. Uwzględniając fakt zmniejszającej się liczby studentów wywołanej m.in. wpływem niżu demograficznego

¹¹ <https://www.gov.pl/web/nauka/stan-nauki-polskiej--naklady-wydatki-oraz-perspektywy>, dostęp dnia 17.01.2020r.

¹² <https://ec.europa.eu/>, dostęp dnia 17.11.2020 r.

należy podkreślić, iż osiągnięcie tego celu w przypadku Polski może być bardzo trudne. Chcąc przeprowadzić analizę przyszłej liczby studentów i jej wpływu na sektor edukacji wyższej opracowano prognozę liczby studentów do roku 2050.¹³(Rysunek 5)



Rys. 5. Liczba studentów- stan faktyczny w latach 2013-2020 oraz prognoza dla lat 2021-2050.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Szkoły wyższe i ich finanse w latach 2018. Informacje i opracowania statystyczne Głównego Urzędu Statystycznego, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2020.

Zaprezentowana na rysunku 5 prognoza wskazuje na znaczny spadek liczby studentów na przełomie kolejnych lat. Zgodnie z wynikami przeprowadzonej symulacji w 2050 roku będzie studiowało nieco ponad 618 tys. studentów czyli o około 50% mniej w stosunku do obecnej liczby studiujących. W latach 2036-2042 zauważalny będzie wyż na studiach wyższych, będący echem reformy edukacyjnej obniżającej wiek rozpoczynania edukacji szkolnej do lat 6. W związku z powyższym przez pewien okres edukowany będzie jednocześnie jeden rocznik więcej.[47] Będzie to jedynie zjawisko czasowe, po którym nastąpi dalszy spadek liczby studentów.

Znaczny spadek liczby studiujących spowoduje, iż obecna liczba miejsc w szkołach wyższych nie będzie w przyszłości potrzebna. Z kolei odpływ studentów z wielu kierunków oraz uczelni wymusił będzie działania restrukturyzacyjne. Badacze wskazują, iż w związku z obecnym stanem prawnym, uczelnie publiczne, które w trybie stacjonarnym oferują edukację bezpłatną są na uprzywilejowanej pozycji i w najmniejszym stopniu odczują odpływ studentów. Wnioski te potwierdzone zostały również w Raporcie Instytutu Sokratesa na temat wpływu zmian demograficznych na szkolnictwo wyższe do 2020 roku. Wskazuje się bowiem, że pierwsze symptomy załamania trendu demograficznego widać w malejącej od 2006 roku liczbie studentów płacących za kształcenie (niezależnie od typu uczelni). Jak również podkreślono w raporcie, studenci w pierwszej kolejności rezygnują z odpłatnych form kształcenia, co jest zachowaniem ekonomicznie uzasadnionym. [48] Trend ten zauważalny jest obecnie w szkołach publicznych, kształcących zarówno w trybie stacjonarnym jak również

¹³ Prognozę przygotowano w oparciu o Prognozę ludności na lata 2013 -2050 opracowaną przez GUS [Prognoza ludności 2018], przy założeniu wskaźnika skolaryzacji identycznego jak w 2018 roku.

niestacjonarnym. Dotyczy to przede wszystkim uczelni kształcących na kierunkach humanistycznych oraz społecznych. Ubytek studentów notują czołowe, obejmujące wysokie miejsca w rankingach uniwersytety: Warszawski, Jagielloński, Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wrocławski czy Mikołaja Kopernika w Toruniu. Można również zauważyć odpływ studentów z mniej atrakcyjnych ośrodków akademickich np. Opola, Szczecina czy Lublina.

Wskazuje się, że problemy związane ze zmniejszającą się liczbą studentów w przypadku szkół publicznych są nieporównywalne, z tymi z którymi mierzą się uczelnie niepubliczne. Pomimo licznych działań mających na celu uatrakcyjnienie ofert edukacyjnej, obniżenie kosztów edukacyjnych wiele szkół wyższych niepublicznych nie wytrzyma konkurencji o studenta. Widoczne obecnie fuzje oraz likwidacje prawdopodobnie w przyszłości zyskają na sile.[47]

1.2. Diagnoza stanu zarządzania w szkolnictwie wyższym

Polskie szkolnictwo wyższe nieprzerwanie od lat 90. XX wieku znajduje się w fazie transformacji spowodowanej licznymi zmianami gospodarczymi, politycznymi, prawnymi oraz socjologicznymi. Od początku tych przemian można było zaobserwować znaczny wzrost liczby zainteresowanych podjęciem nauki w szkołach wyższych. W 1989 roku studiowało 378 tys. osób, natomiast w rekordowym 2005 roku liczba studentów w polskich uczelniach wyniosła sumarycznie 1,95 mln.¹⁴ Rosnący popyt na usługi edukacyjne spowodowany był m.in. przez:

- Wejście w wiek studiowania osób z roczników wyżu demograficznego lat 70. i 80.
- Politykę władz publicznych, która wreszcie docenia wyższe wykształcenie.
- Rosnące aspiracje edukacyjne Polaków. Zapotrzebowanie rynku pracy na wykwalifikowaną kadrę.[47]

Odpowiedzią na postępujący boom edukacyjny był znaczny rozwój sektora edukacji wyższej. Szereg zmian wprowadzono liberalizacją ustawy o szkolnictwie wyższym z 1990 roku. Ustawa umożliwiła m.in. utworzenie obok szkół publicznych, szkół niepublicznych oraz prowadzenie studiów w trybie niestacjonarnym. Pierwsze uczelnie niepubliczne powstały w 1991 roku. Natomiast rekordowy pod względem liczby podmiotów edukacji wyższej okazał się 2011 rok gdyż w tym czasie na terenie Polski działały 132 szkoły publiczne oraz 328 szkół niepubliczne.¹⁵ Uczelnie niepubliczne powstawały w odpowiedzi na zapotrzebowanie rynku na konkretnych specjalistów. Należy podkreślić, iż uczelnie te nie kładą nacisku na badania naukowe, lecz na kształcenie studentów. Dlatego też mówi się o transformacji rynku uniwersytetów na rzecz rynku pracy. W tym modelu nie łączy się dydaktyki z prowadzeniem badań naukowych jak o miało miejsce dotychczas w uczelniach publicznych.[49] Należy zauważyć, iż ze zjawiskiem tym związany był negatywny aspekt, mianowicie w wielu obszarach można było zaobserwować znaczny spadek jakości kształcenia.

W owym czasie uczelnie publiczne nie pozostawały bierne. W odpowiedzi na zwiększającą się liczbę kandydatów na studia, szkoły publiczne wprowadziły szereg zmian w swoich ofertach edukacyjnych m.in.: zwiększenie liczby miejsc na oferowanych kierunkach studiów, upowszechnienia oferty kształcenia w trybie niestacjonarnym oraz tworzenie nowych kierunków studiów.[47] Przeobrażeniom uległy więc uczelnie same w sobie – nie są już elitarne jak miało to miejsce wcześniej. Powstały również nowe uczelnie publiczne tzw. wyższe szkoły zawodowe (na mocy ustawy z 1997 roku). Ich celem miało być kształcenie studentów w zakresie kierunków oraz specjalności zawodowych jak również przygotowanie do wykonywania zawodu. Zwykle powstawały one w mniejszych miejscowościach, z dala od

¹⁴ Rocznik statystyczny, 1991, s. 439-440; Szkoły wyższe, 2014, s. 29

¹⁵ Rocznik statystyczny, 1993, s. 427-428; Szkoły wyższe, 2012, s. 29-30

tradycyjnych ośrodków akademickich, umożliwiając tym samym studentom kształcenie bliżej miejsca zamieszkania.[47] Obecnie trend ten uległ odwróceniu. Możemy zaobserwować silną konkurencję na rynku usług edukacyjnych, spowodowaną zmniejszeniem liczby osób studiujących w szkołach wyższych. Zmiany te są efektem wpływu niżu demograficznego oraz wejściem Polski do Unii Europejskiej. Owe okoliczności wymuszają zatem konieczność obserwacji otoczenia oraz wykorzystania nowoczesnych metod i technik zarządzania umożliwiających utrzymanie przewagi konkurencyjnej. [50]

Współcześnie, szkoły wyższe zmuszone są funkcjonować w niezwykle dynamicznym otoczeniu. Wpływ globalizacji na obszar szkolnictwa wyższego jest szczególnie widoczny w kontekście zwiększającej się mobilności studentów jak również kadry naukowej. Obserwuje się malejące znaczenie odległości fizycznej, które jeszcze do niedawna charakterystyczne było jedynie dla biznesu.[51] Znaczny wpływ na szkolnictwo wyższe ma również rynek pracy, oczekujący absolwentów posiadających wysokie kwalifikacje.[12] Należy również wskazać, iż gwałtownie powiększył się zakres gospodarki opartej na wiedzy, a kapitał intelektualny stał się podstawowym czynnikiem wzrostu i źródłem bogactwa narodów.[52] Kolejnym aspektem jest pogłębiająca się demokratyzacja wyższego wykształcenia, wynikająca z umasowienia edukacji. Wpływ tych czynników wymaga od szkół wyższych dywersyfikacji oferty edukacyjnej oraz dostosowania jej do zmieniających się oczekiwań rynku.[5] Nie bez znaczenia pozostaje również wpływ państwa na obszar szkolnictwa wyższego. „Podczas gdy władze akademickie podkreślają rolę uniwersytetu w dochodzeniu do prawdy, twórcy polityki naukowej widzą go przede wszystkim jako koło zamachowe gospodarki.”[53] W świetle powyższego konieczne jest zatem szybkie reagowanie na zmieniające się otoczenie, nowe tendencje oraz zjawiska.[14] Jak trafnie wskazuje I. Seregocha konieczna jest obserwacja działań konkurencji, czynników o charakterze ekonomicznym, demograficznym oraz społecznym, która powinna umożliwić uczelniom znalezienie nowych kierunków rozwoju oraz wypracować skuteczne metody zarządzania.[54]

W okresie ostatnich lat obszar szkolnictwa wyższego podlegał dokładnym badaniom oraz analizom mającym na celu diagnozę jego stanu obecnego oraz wskazanie możliwych kierunków rozwoju. Jedną z analiz została przeprowadzona przez Fundację Rektorów Polskich w ramach Programu rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 roku. Zaprezentowana w raporcie analiza oraz systematyczna ocena szkolnictwa wyższego została przygotowana w oparciu o raporty krajowe oraz zagraniczne, opracowania, rankingi jak również inne dokumenty międzynarodowe wskazujące pozycję międzynarodową polskich uczelni oraz systemu szkolnictwa wyższego w Polsce.¹⁶ Jako kluczowe wyzwanie dla szkolnictwa wyższego wskazano jakość kadry nauczającej, jej kompetencje badawcze, zwłaszcza warsztatowo-metodologiczne oraz dydaktyczne. Konieczne jest również wypracowanie polityki adaptacji sektora do nowych warunków demograficznych, poprawa jakości kształcenia, rozwój badań naukowych, jak również współpraca z otoczeniem społeczno-ekonomicznym.¹⁷ W raporcie zostało przedstawione niepokojące zjawisko migracji studentów oraz kadry naukowej. Wskazuje się bowiem, iż w ciągu ostatniej dekady utrzymuje się wysoka dynamika wzrostu liczby studentów oraz pracowników uczelni korzystających z programów wymiany międzynarodowej. Bilans wyjazdów oraz przyjazdów wskazuje wyraźnie, iż to polscy studenci oraz pracownicy uczelni chętniej korzystają z oferty wyjazdu za granicę. Polskie uczelnie z kolei przyciągają znacznie mniej studentów oraz pracowników uczelni z zagranicy. Należy wskazać, iż studenci polskich uczelni stanowią trzecią co do wielkości populację studentów korzystających z programu Erasmus w Europie. Częściej z oferty wyjazdów zagranicznych, w

¹⁶ Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020r, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2015r., s. 12-13.

¹⁷ Ibid., s. 21.

porównaniu do ogólnej liczby studentów, korzystają studenci z województw: mazowieckiego, małopolskiego, wielkopolskiego, dolnośląskiego, łódzkiego oraz pomorskiego.¹⁸

Wśród słabych stron polskiego szkolnictwa wyższego wymienia się m.in. bardzo niską pozycję polskich szkół wyższych w rankingach międzynarodowych. Wskazuje się, iż wynika ona przede wszystkim z ograniczeń systemowych (w tym słabości finansowej, wielkości instytucji), kultury organizacyjnej i pracy (w tym polityki kadrowej), trendów w sposobie oceny jakości i produktywności uczelni (duże znaczenie metod naukometrycznych typowych dla wybranych nauk ścisłych i o życiu, znaczenie języka angielskiego. Słaba współpraca uczelni z otoczeniem gospodarczym, biurokracja oraz niski poziom współpracy międzynarodowej to kolejne słabe strony polskich uczelni wyszczególnione w raporcie. Zalecenia zamieszczone w dokumencie wskazują na zmianę sposobu finansowania (wzrost roli środków z gospodarki), wzrost stopnia umiędzynarodowienia oraz efektywności naukowej.¹⁹

Podobne wnioski na temat stanu szkolnictwa wyższego w Polsce zostały zamieszczone w *Strategii szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku* (znanej również jako strategia środowiskowa). Punktem wyjścia do konstrukcji „Strategii” była ocena obecnego stanu szkolnictwa wyższego, analiza nadrzędnych wobec niej państwowych dokumentów strategicznych oraz czynników zewnętrznych – demograficznych, ekonomicznych i prawnych. Wśród słabych stron polskich szkół wyższych wskazuje się przede wszystkim małą otwartość przejawiająca się zarówno w strukturze kadry jak również w strukturze przychodów uczelni. Niepokojąca jest również niewielka liczba polskich studentów, którzy studia odbywają – przynajmniej częściowo w ośrodkach zagranicznych jak również mała liczba studentów zagranicznych studiująca w Polsce.²⁰ (Tabela 6) Podobnie jak w Raporcie Fundacji Rektorów Polskich wskazuje się bardzo słabą pozycję polskich szkół wyższych na arenie międzynarodowej. Podkreśla się, iż nawet najlepsze polskie uniwersytety plasują się na dalekich pozycjach w rankingach międzynarodowych. Równie słabo wypadamy w statystykach obrazujących efekty działalności badawczej (liczba publikacji, liczba cytowani, zgłoszone patenty). Krytykowany zarówno przez krajowe środowisko akademickie jak również ekspertów zagranicznych jest scentralizowany sposób określania kierunków studiów oraz standardów kształcenia. Jak możemy przeczytać w dokumencie: „Przyjęcie za podstawę programów nauczania wykazu kierunków ustalanych rozporządzeniem właściwego ministra powoduje trudności w elastycznym dostosowaniu oferty edukacyjnej do potrzeb rynku i utrudnia konkurowanie uczelni oferowanymi programami”.²¹ Wśród bolączek szkolnictwa wyższego w Polsce autorzy *Strategii środowiskowej* wskazują również uniwersalizm uczelni objawiający się brakiem jednoznacznych wyróżników szkół wyższych oraz skoncentrowanie na efektach ilościowych zarówno w przypadku liczby studentów jak również badań naukowych. Wyszczególnia się również słabą na tle Unii Europejskiej jakością instytucji prowadzących badania naukowe jak również wręcz znikomą współpracę nauki i przemysłu. W świetle przedstawionych defektów polskiego szkolnictwa wyższego zasadne wydaje się podjęcie natychmiastowych działań naprawczych, w przeciwnym razie może nastąpić coraz większa marginalizacja polskiego szkolnictwa wyższego w Europie oraz na świecie.

Obecnie wiele uczelni podejmuje szereg działań w celu zwiększenia współpracy z otoczeniem gospodarczym. W szkołach wyższych powołane zostały specjalne jednostki organizacyjne odpowiedzialne za nawiązanie współpracy z biznesem. Przykładowo w Politechnice Wrocławskiej jest to Centrum Transferu Wiedzy i Technologii, za pośrednictwem, którego przedsiębiorcy mogą zapoznać się z aktualną ofertą badawczą uczelni oraz technologiami gotowymi do komercjalizacji. Z kolei pracownicy naukowcy, doktoranci oraz

¹⁸ Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020r, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2015r., s. 21.

¹⁹ Ibid, s. 22-23.

²⁰ Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku, Raport cząstkowy przygotowany przez konsorcjum: Ernst & Young Business Advisy oraz Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, luty 2010.

²¹ Ibid.

studenci mają możliwość formalnie zgłosić wyniki prac badawczych o znaczeniu komercyjnym jak również skorzystać z konsultacji w sprawie optymalnej formy transferu technologii w ramach uczelni.²² Mimo podejmowanych przez uczelnie licznych przedsięwzięć, mających na celu poprawę współpracy z środowiskiem gospodarczym, efekty są niezadowalające. Z badań przeprowadzonych w ramach projektu „Efektywne wdrażanie Narodowej Strategii Spójności poprzez lepszą współpracę nauki i biznesu” wynika, że do głównych barier utrudniających współpracę uczelni ze środowiskiem biznesu należą:

- Niewystarczający przepływ informacji pomiędzy obydwoma środowiskami.
- Brak zainteresowanie podjęciem współpracy zarówno przez przedsiębiorców jak również instytucje akademickie.
- Specyfika środowiska akademickiego.
- Nieefektywne mechanizmy finansowania.²³

Niezbędne zatem wydaje się wypracowanie nowej polityki przemysłowej, gwarantującej zarówno uczelniom jak również przedsiębiorcom szereg korzyści wynikających z nawiązania współpracy.[55] Jak słusznie zauważa R. Ryńca: w celu zwiększenia zainteresowania przedsiębiorstw innowacjami, słusznym podejściem może być opracowanie systemu zachęt podatkowych.[5] Przedstawione główne bariery oraz propozycje usprawnień z pewnością nie wyczerpują zagadnienia jak również nie zamykają możliwości rozwiązań w omawianym zakresie. Istotne jednak jest aby kierownictwo szkół wyższych tworzyło warunki sprzyjające nawiązywaniu współpracy uczelni z biznesem. Od współczesnych uczelni oczekuje się zatem aktywnego reagowania na zmiany zachodzące w otoczeniu oraz kreowania rozwiązań odpowiadających potrzebom rynku. Jak wskazuje J. Thieme: „szkoły wyższe powinny w coraz większym stopniu stawać się ważnymi podmiotami w gospodarce zdolnymi do lepszego i szybszego reagowania na potrzeby rynku oraz do nawiązywania partnerstwa wykorzystującego wiedzę naukową i technologiczną”.[52]

Dyskusja nad stanem szkolnictwa wyższego jest znana i często artykułowana również w literaturze przedmiotu. Obecnie, uczelnie podobnie jak podmioty gospodarcze działają w dynamicznym otoczeniu, podlegając działaniu wielu czynników zewnętrznych. Wśród widocznych zmian wskazuje się: biurokratyzację, postępującą komercjalizację nauki, masowe nauczanie, zwiększenie dostępu do kształcenia, rosnącą liczbę instytucji naukowych, a co z tym jest ściśle związane zwiększającą się konkurencję.[49] Istotnym aspektem, często podkreślanym w licznych pracach badawczych jest tendencja rozwoju w kierunku uniwersytetu przedsiębiorczego. Wiąże się ona również z rozwojem orientacji strategicznej organizacji pojmowanej jako całość, jak również jej poszczególnych obszarach funkcjonalnych. Zdania co do zasadności oraz skuteczności zastosowania podejścia strategicznego w zarządzaniu uczelnią są podzielone w środowisku naukowym.

Z jednej strony uważa się za użyteczne koncepcje oraz metody wykorzystywane w zarządzaniu uczelnią, z drugiej jednak strony czynią one uniwersytet w coraz większym stopniu organizacją gospodarczą. Z kolei państwo odchodzi od modelu opiekuńczego, ograniczając finanse przeznaczone na usługi edukacyjne.[56] W związku z powyższym zmianie ulega również zarządzanie szkołą wyższą. Wskazuje się, iż model zarządzania uczelnią określane mianem modelu „demokracji profesorskiej” (lub „oligarchii akademickiej”) przechodzi coraz częściej w model „menadżersko-założycielski”. Pierwszy model wyrasta z koncepcji kolegialności w uniwersytetach typu humboldtowskiego.

²² Biuletyn informacji Centrum transferu Wiedzy i Technologii Politechniki Wrocławskiej, pobrano: <http://centrum.pwr.edu.pl/>, dostęp: 27.11.2020r.

²³ Najlepsze praktyki w zakresie współpracy ośrodków naukowych i biznesu przy wykorzystaniu środków z UE, Warszawa, 20 grudnia 2008 r., pobrano z: <https://www.ewaluacja.gov.pl> dostęp dnia: 27.11.2020r.

Tabela 6. Syntetyczna ocena stanu szkolnictwa wyższego w Polsce pod kątem zagrożeń oraz słabych stron

Szkoły wyższe w Polsce	
Zagrożenia	Słabe strony
Zmniejszająca się liczba studentów – wpływ niżu demograficznego.	Słaba pozycja polskich uczelni na arenie międzynarodowej.
	Mała skala prowadzonych badań.
Niewielki udział wydatków państwa na szkolnictwo wyższe.	Małe zaangażowanie w zewnętrzne usługi edukacyjne.
	Niska ocena prowadzonych badań naukowych.
Zwiększająca się mobilność studentów oraz kadry naukowej.	Nadmierny uniwersalizm uczelni.
	Brak promocji postaw aktywnych wobec samorozwoju oraz ciągłego doskonalenia się.
Łatwy dostęp do nowych rynków edukacyjnych.	Ograniczenia działalności naukowej oraz dydaktyczne spowodowane niekorzystną pozycją finansową uczelni.
	Wieloletowość kadry naukowo-dydaktycznej.
Umasownie wykształcenia wyższego.	Niedostateczna dynamika rozwoju kadry naukowej.
	Brak strategii rozwoju szkolnictwa wyższego.
Niski stopień środków przeznaczony na badania pochodzący z sektora prywatnego.	Słabo rozwinięte zarządzanie strategiczne.
	Brak kompetencji menadżerskich wśród kadry zarządzającej szkołą wyższą.
	Niewielka autonomia w swobodzie kształtowania programów nauczania.
Niski poziom nakładów jednostkowych na szkolnictwo (w porównaniu z innymi krajami Unii Europejskiej).	Wybór do władz uczelni pracowników o największym dorobku naukowym, nie zaś posiadających odpowiednie kompetencje menadżerskie.
Niewielki popyt na kursy przyuczenia do zawodu (w porównaniu z innymi krajami Unii Europejskiej).	Brak reprezentowania we władzach uczelni partnerów zewnętrznych (samorządów lokalnych, pracodawców).
Brak lub niewielkie zainteresowanie podjęciem współpracy przez środowisko gospodarcze oraz szkoły wyższe.	W większości uczelni brak systemu informacji zarządczej.
	Brak systemu planowania wykorzystania zasobów.
	Niskie wynagrodzenie kadry.
Zmniejszenie się poczucia korzyści wynikające z uzyskania wyższego wykształcenia na rynku pracy.	Niedostateczna elastyczność oraz skuteczność instytucjonalnego zarządzania uczelnią.
	Brak systemu monitorowania potrzeb rynku pracy pod względem kierunków kształcenia.
Przewaga wśród studiujących mieszkańców miast oraz osób lepiej sytuowanych, a także nierówności społeczne w ujęciu geograficznym.	Niedostosowanie oferty dydaktycznej do potrzeb rynku.
	Niska jakość kształcenia na najbardziej popularnych i masowych kierunkach.
	Biurokratyzacja.
Trudności finansowe sektora biznesowego i administracji, które powodują zmniejszenie liczby i wartości zleceń na prowadzenie badań naukowych.	Skoncentrowanie działalności naukowo-badawczej głównie w szkołach publicznych.
	Słaba współpraca uczelni z sektorem gospodarki.
	Niewielki udział zagranicznych studentów studiujących w Polsce.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010-2020 – Projekt środowiskowy str.57. http://cpp.amu.edu.pl/pdf/SSW2020_strategia.pdf, dostęp: 24.11.2020, Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce, raport cząstkowy opracowany przez Ernst & Young oraz Instytut Badań nad Gospodarką.

W tym przypadku funkcjonuje ciało kolegialne złożone z kadry naukowo-dydaktycznej, które dokonuje wyboru osoby zarządzającej. W organie tym wskazuje się dominację

profesorów i jest to model charakterystyczny dla szkół publicznych. Z kolei drugi model wyrasta z koncepcji zarządzania podmiotami gospodarczymi i określany jest jako nadzór korporacyjny (*corporate governance*). Wywodzi się on ze Stanów Zjednoczonych i zakłada zarządzanie prezydenta nominowanego przez organ założycielski. Jest model charakterystyczny dla szkół niepublicznych.[49] Zwiększająca się konkurencja wpływa również na misję uczelni. Współczesne uczelnie koncentrują się na takich zmiennych jak: pozycja konkurencyjna, liczba studentów czy też przychody.[57] Aspekt ten dotyczy nie tylko uczelni pojmowanej jako całość, poszczególne wydziały jak również pracownicy koncentrują się na wybranym obszarze działalności akademickiej – badawczym lub edukacyjnym.

Kolejną słabą stroną szkolnictwa wyższego w Polsce jest **słaba jakość kształcenia**, zauważalna szczególnie na popularnych oraz masowych kierunkach studiów. Jej przyczyn należy się upatrywać w: wadliwych i przestarzałych programach studiów, wieloletowości kadry dydaktycznej oraz nieprawidłowych rozwiązaniach organizacyjnych i infrastrukturalnych. Jak trafnie zauważa J. Thieme: „Obecnie wszystkie uczelnie uczą mniej więcej tego samego według obowiązujących ministerialnych standardów i są finansowane w proporcji do liczby studentów, a nie w relacji do osiągniętych wyników”.[52] Zdaniem wielu badaczy powodów niedostatecznej jakości kształcenia jest znacznie więcej. Należy tu wymienić: dużą liczbę słabych uczelni, niedostateczne powiązanie uczelni z rynkiem pracy, słabo rozwiniętą strukturę kształcenia ustawicznego jak również niewielkie nakłady inwestycyjne.[5] Istotną kwestią z perspektywy badanego zagadnienia jest również wybrany tryb studiów. Jak zostało to już przedstawione wcześniej w przypadku szkół publicznych w trybie niestacjonarnym studiuje 20% studentów oraz w przypadku szkół niepublicznych aż 70% studentów. Uwzględniając fakt, iż programy studiów na studiach niestacjonarnych z reguły są bardzo okrojone w stosunku do programów na studiach stacjonarnych, a liczba godzin dydaktycznych znacznie mniejsza informacja ta jest bardzo niepokojąca. Wśród aspektów wymagających poprawy wskazuje się zwiększenie interdyscyplinarności oraz transdyscyplinarności szkół wyższych w celu wykorzystania pełni możliwości w dziedzinach i w nowych kierunkach badań. Do słabych stron szkolnictwa wyższego w Polsce zalicza się również **system zarządzania szkołą wyższą**. Obecnie w uczelniach można zaobserwować, iż role władzy wykonawczej, ustawodawczej oraz reprezentacji pracowniczej są pomieszane. Zarząd szkoły wyższej jest jednocześnie samorządem wewnętrznym uczelni, który składa się z wybranych ciał kolegialnych (rektor, dziekan, senat uczelni, rada uczelni).[5] Jak zostało to podkreślone przez J. Thieme, ze względu na dużą liczbę gremiów, złożoność funkcji, celów i odpowiedzialności jednostki te mogą nie być efektywne w swojej roli wykonawczej.[52] Warto w tym miejscu przytoczyć słowa rektora Politechniki Wrocławskiej w latach 2002-2008 będących fragmentem wywiadu: „wszystkie niemal kraje europejskie doszły do jednego wniosku, co potwierdzają badania amerykańskie, że pozycja uczelni wzrasta wraz ze wzrostem władzy rektorskiej i ograniczona jest tak zwana władza ciał kolegialnych, co nie oznacza, że ciała kolegialne się marginalizuje. Wszędzie tam, gdzie wprowadza się większą niezależność zarządzania uczelnią od gremiów akademickich, uniwersytety mają większe sukcesy.”[25]

Obecnie polskie szkoły wyższe (szczególnie publiczne) funkcjonują w oparciu o założenia modelu uniwersytetu liberalnego zwanego również uniwersytetem Humboldta. Struktury organizacyjne w tym modelu są sztywne, a podstawową jednostką organizacyjną stanowi katedra. Jest to podejście całkowicie odmienne od wskazanego w modelu uniwersytetu przedsiębiorczego gdzie zakłada się, że struktury organizacyjne tworzone są ad hoc, powołane do realizacji konkretnych przedsięwzięć. W niektórych krajach przywództwo akademickie i kolegialne formy współzrządzenia są zastępowane przez zarządzanie charakterystyczne dla biznesu. Jak trafnie zauważają J. D. J. van Ameijde oraz P. C. Nelson: istnieje jedna zasadnicza przeszkoda dla tej transformacji jest zderzenie się nowoczesnego zarządzania z kulturą

akademicką.[58] Problem zarządzania szkołą wyższą poruszono również w raporcie OECD, w którym wskazano m.in.:

- Autonomia merytoryczna dotyczy uczelni, podstawowych jej jednostek organizacyjnych, katedr, a nawet poszczególnych pracowników.
- W uczelniach zatrudnionych jest wiele indywidualności, którymi ciężko jest kierować.
- Uczelnie osadzone są w tradycji uniwersytetu liberalnego Humboldta.
- Rektor uczelni publicznej nie ma praktycznie wpływu na wybór dziekanów wydziałów, z którymi będzie współpracował.
- Rektor na zakończenie kadencji wraca do katedry, z którą wcześniej był związany.
- Organy kolegialne pełnią ważną rolę w szkołach wyższych. Są one pomocne w przypadku konsultacji czy też dyskusji, jednakże stanowią przeszkodę w sytuacji konieczności podjęcia natychmiastowych decyzji.²⁴

W większości szkół wyższych, szczególnie publicznych można zaobserwować, iż potencjał grup zarządzających stanowią profesorowie nieposiadający menadżerskiego wykształcenia.²⁵ Wydaje się w tym miejscu zasadne odniesienie do wypowiedzi rektora Politechniki Gdańskiej, który porusza niezwykle ważną kwestię mianowicie: „Rektor jest wybrany z grona profesorów. Nie każdy jednak profesor nadaje się na menadżera i odwrotnie. (...) Słabość uczelni nie leży w sposobie wyboru rektora, lecz w jego osobowości i uprawnieniach, a te zależą od złożonego modelu uczelni.”[4] Potrzeba zmian w zarządzaniu uczelniami została również wskazana przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego: „Polskie uczelnie są zarządzane tradycyjnie, w sposób demokratyczny, co powoduje, że zarządzanie uczelnią z natury rzeczy ma charakter zachowawczy i jest wypadkową niestabilnych kompromisów, pomiędzy różnymi między innymi wydziałowymi, środowiskowymi grupami interesu”.[10] Jak trafnie zauważa T. Wawak: „, zmiany systemowe wymagają przeobrażeń kulturowych, czyli zmiany stosunku zatrudnionych do pracy i mentalności zarządzających. Przełożeni muszą się stać przywódcami i liderami zespołu, którym kierują, a nie zarządzać w starym stylu.”[10] Kolejną bolączką jest wybór władz uczelni dokonanych przez pracowników. Uwzględnianie interesów różnych środowisk w celu zachowania statusu quo, wymaga podejmowania decyzji, które nie są najlepsze z perspektywy funkcjonowania uczelni.[5] Wskazuje się również, iż na jakość podejmowanych decyzji może mieć wpływ kadencyjność kierownictwa. W literaturze przedmiotu przedstawia się również konieczność zmian dotychczasowego sposobu wyboru władz uczelni.[52] Aby jednak były one możliwe konieczne są zmiany od zewnątrz w postaci reform ustrojowych. Wskazuje się również, iż wybór na stanowiska rektora powinien się odbywać na zasadzie przeprowadzonego konkursu, jak ma to miejsce w wielu krajach zachodniej Europy. Mając na uwadze, iż sukces amerykańskich uczelni w dużym stopniu związany jest z menadżerskim sposobem zarządzania, wydaje się zasadne jego przełożenie na grunt polskich szkół wyższych.[59]

Kolejną kwestią jest potrzeba uwzględniania w procesie podejmowania decyzji w większym stopniu również **pracowników**. Statut znacznej części uczelni oparty jest często na zasadzie centralizmu demokratycznego.[5] Takie podejście nie sprzyja zaangażowaniu w proces zarządzania uczelnią większości pracowników. Jak wskazuje m.in. T. Wawak: „Niezbędna wydaje się zmiana sposobu zarządzania oraz uwzględnienie w procesie podejmowania decyzji większej aktywności pracowników”.²⁶ Bowiem to pracownicy są najważniejszym czynnikiem strategicznym sukcesu.[10] Wśród bolączek prezentowanego obszaru podaje się również:

²⁴ Review of Tertiary Education. Poland. OECD, Paris 2007, s. 35, <https://www.oecd-ilibrary.org/> dostęp: 15.12.2020.

²⁵ T. Wawak, Projakościowe zarządzanie strategiczne w warunkach kryzysu, pobrano z portalu: <https://tadeusz.wawak.pl/>, dostęp 24.11.2020.

²⁶ T. Wawak, Dylematy jakości zarządzania w szkołach wyższych w świetle wymogów Unii europejskiej, pobrano z portalu: <https://tadeusz.wawak.pl/>, dostęp 27.11.2020 r.

niewłaściwy system doboru kadr, często oparty na niemerytorycznych przesłankach, niski poziom przygotowania przez uczelnie młodych pracowników do pracy naukowej, małe uposażenie pracowników jak również brak zainteresowania ich rozwojem przez przełożonych.[5] Sprawnemu wykonywaniu funkcji zarządzania w szkołach wyższych nie sprzyjają również: polityka kadrowa, znikoma odpowiedzialność kierowników katedr będąca skutkiem niewłaściwych uprawnień decyzyjnych na tym stanowisku, nieformalne układy wewnątrz uczelni, występujący lobbing oraz nierówne traktowanie zatrudnionych. „Brak spójnych, zgodnych, czytelnych celów i obowiązujących w jednakowym stopniu wszystkich zatrudnionych zasad postępowania, staje się przyczyną dezintegracji zarządzania i obniżenia jego efektywności”.²⁷ Powszechne jest również stwierdzenie, że to pracownicy, ich umiejętności, aktywności, kreatywność i identyfikowanie się z miejscem pracy są podstawowym warunkiem sukcesu organizacji, a także ważnym źródłem jej przewagi konkurencyjnej na rynku krajowym jak również zagranicznym.[60] Jak słusznie zauważa T. Wawak: przyjęcie właściwej strategii, polityki personalnej oraz umiejętne zarządzanie pracą własną i podwładnych odgrywa obecnie ważną rolę.[10] Strategiczny charakter zarządzania zasobami ludzkimi podkreślają również w swoich pracach m.in.: Chris Hendry i Andrew Pettiegrew. Warto w tym miejscu przytoczyć również słowa J. Storey: „zarządzanie zasobami ludzkimi to metoda zarządzania zatrudnieniem, zmierzająca do wykorzystania przewagi konkurencyjnej przez strategiczne rozmieszczenie wysoce zaangażowanych i wykwalifikowanych pracowników przy użyciu wielu technik kulturowych, strukturalnych i personalnych.”[61] W świetle powyższego konieczne wydaje się wprowadzenie zmian w prezentowanym obszarze.

Innym, istotnym zagadnieniem dotyczącym obszaru szkolnictwa wyższego jest **wzrost wymagań rynku** pracy zarówno w stosunku do poziomu wiedzy i kompetencji absolwentów jak również ich przygotowania zawodowego. Jak słusznie zauważa J. Thieme: „obecnie wszystkie uczelnie uczą mniej więcej tego samego według obowiązujących ministerialnych standardów.”[52] Upowszechnienie się szkolnictwa wyższego, podobne programy studiów, znaczne zróżnicowanie potrzeb studentów, wzrost konkurencji oraz znaczny wpływ otoczenia na proces świadczenia usług edukacyjnych powoduje, iż właściwe zarządzanie szkołą wyższą staje się niezwykle ważne. Kluczowa staje się umiejętność identyfikacji potrzeb szeroko pojętego klienta szkół wyższych tzn. studentów, pracodawców oraz przedsiębiorstw współpracujących z uczelnią.[50] Niewątpliwie istotnym czynnikiem jest zatem oferta dydaktyczna dostosowana do potrzeb i oczekiwań rynku. Literatura przedmiotu dostarcza przykładów uczelni, których programy nauczania znacząco odbiegają od oczekiwań pracodawców, nie rozwijając takich cech jak: kreatywność, przedsiębiorczość czy innowacyjność.²⁸ Skutecznym rozwiązaniem wydaje się nawiązanie kontaktu z pracodawcami w celu zidentyfikowania potrzeb w zakresie wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych absolwentów. Podobne zdanie prezentuje m.in. J. Thieme uważając, że szkoły wyższe powinny oferować innowacyjne programy, metody nauczania, programy szkoleń oraz kursy, które umożliwią zwiększenie umiejętności absolwentów, a w konsekwencji ich szanse na rynku pracy.[5] [52]

Nie bez znaczenia pozostaje również kwestia współpracy szkół wyższych ze środowiskiem biznesu. W literaturze przedmiotu określana jako trzecia misja uczelni, będąca wkładem szkół wyższych w rozwój innowacyjnej gospodarki. Jednym ze składników trzeciej misji uczelni jest komercjalizacja technologii, a jej efekty uznaje się za miarę sukcesu.[4] M. Gulbrandsen i

²⁷ T. Wawak, Zdezintegrowane przez cele zarządzanie w szkołach wyższych w Polsce, pobrano z portalu: <https://tadeusz.wawak.pl/>, dostęp 27.11.2020.

²⁸ A. Marszałek, Uniwersytety w obliczu przemian ekonomiczno-społecznych w XXI w., E-mentor nr 5 (32)/2009, pobrano ze strony: <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/32/id/689>, dostęp: 28.11.2020r.

S. Slipersaeter wyróżniają dwie formy komercjalizacji. Pierwsza, określana jako *user-directed commercialization*, oznacza tradycyjne relacje między uczelnią, a przemysłem. W tej formie badania są zlecane, finansowane lub współfinansowane przez przemysł. Druga forma, nazywana *science-directed commercialization*, dotyczy głównie patentów, licencji oraz tworzenia firm typu spin-off na terenie uczelni lub z udziałem jej pracowników. Gulbrandsen i Slipersaeter proponują następujące kryteria oceny efektów komercjalizacji technologii:

1. Wskaźniki komercjalizacji typu user-directed:

- Współpraca uczelni z przemysłem.
- Konsultacje i ekspertyzy uczelni dla przemysłu.
- Raporty uczelni wykonywane na zlecenie przemysłu.
- Praktyki studenckie w firmach, prace dyplomowe, doktoranckie, które stanowią próbę rozwiązania rzeczywistych problemów organizacji.
- Dochody z kontraktów badawczych uczelni realizowanych na zamówienie przemysłu.

2. Wskaźniki komercjalizacji typu user- i science-directed:

- Publikacje z obszarów będących przedmiotem zainteresowania przemysłu.
- Cytowanie wyników badań w składanych wnioskach patentowych.
- Wymiana pracowników między uczelniami, a przedsiębiorstwami (przykładowo: zajęcia dydaktyczne prowadzone przez praktyków i praktyki zawodowe dla pracowników uczelni w firmach).
- Angażowanie uczelni w pola badawcze, wskazujące na możliwość komercjalizacji wyników badań.

3. Wskaźniki komercjalizacji typu science-directed:

- Firmy typu spin-off, których właścicielem są uczelnie lub ich pracownicy.
- Organizacje wspierające komercjalizację technologii, które mieszczą się w uczelniach.
- Klarowne zasady podziału wpływów z komercjalizacji.
- Uczelnie kształcące w zakresie przedsiębiorczości, w tym przedsiębiorczości akademickiej na różnych poziomach.
- Patenty, o których opracowanie zabiegają uczelnie.
- Patenty, udzielone uczelniom lub ich pracownikom.[62]

Kolejnym istotnym aspektem jest współpraca uczelni z innymi instytucjami naukowymi w zakresie prowadzonych badań naukowych. Obecnie polskie uczelnie wypadają bardzo mizernie w międzynarodowych rankingach. Poszukiwanie przyczyn tego stanu rzeczy jest przedmiotem tego rozdziału. Wśród głównych powodów wyszczególnia się jednak: niedofinansowanie polskich szkół wyższych, słabą jakość badań naukowych oraz słabą jakość kształcenia. Wskazuje się, że zorganizowane partnerstwo środowisk naukowych mogłoby znacząco wpłynąć na polepszenie jakości prowadzonych badań jak również jakości kształcenia. „Praca naukowa bowiem wymaga myśli i – najczęściej – zespołowych działań badawczych. Ci natomiast, którzy pragną się uczyć, potrzebują mistrzów, wokół których się zbierają.”[63]

Niewątpliwie ważnym czynnikiem jest również **rola państwa** w procesie funkcjonowania polskich szkół wyższych. Istnieje szereg prac, w których szeroko artykułowane jest konieczność odejścia od funkcji państwa jako zarządcy uczelni do organu, którego zadaniem jest ustalanie polityki edukacyjnej oraz nadzór nad uczelniami.[5] Jak trafnie zauważa J. Thieme: to nadmierna regulacja ministerialna (zamiast działania mechanizmów rynkowych) stanowi systemowe przyczyny niedopasowania „produktu” uczelni do potrzeb społeczeństwa i gospodarki.[52] Wymaga to zmiany obecnego modelu funkcjonowania szkół wyższych,[52] który w Polsce najbardziej zbliżony jest do modelu biurokratyczno-oligarchicznego w ujęciu zaprezentowanym przez D. Browna oraz F.-X. Merriena.[64] Model ten charakteryzuje się kulturowym systemem wartości wyższego wykształcenia, który zakłada, iż zasadniczym celem funkcjonowania szkoły wyższej jest przekazanie i rozwój wiedzy służący w większym stopniu

rozwojowi społeczeństwa niż praktycznym potrzebom rynku. Charakterystyczną cechą tego modelu jest znaczna autonomia środowiska profesorskiego w obrębie zarządzania uczelnią, w sprawach nauczania, badań naukowych oraz ścisła kontrola państwa. W krajach, w których występuje obserwuje się znaczne niedopasowanie kwalifikacji absolwentów do potrzeb i oczekiwań rynku. W wyniku transformacji ustrojowej w 1990 roku, nastąpiła zmiana roli państwa w procesie funkcjonowania uczelni w Polsce. Odstąpiono od bezpośredniego wpływu państwa na szkolnictwo wyższe, w kierunku pośrednim, polegającym na ścisłej kontroli procedur opartych na licznych ustawach oraz rozporządzeniach.[52] Obecny model szkolnictwa wyższego w Polsce wciąż cechują rozwiązania systemowe i instytucjonalne, które są typowe dla gospodarki socjalistycznej.[52] Należy wskazać, iż: „naprawa poprzez zwiększenie regulacji i kontroli państwowej nigdzie na świecie nie doprowadziła do trwałej poprawy jakości wyższego wykształcenia. Sposób organizowania działalności szkół wyższych za pomocą szczegółowych regulacji, kontroli, mikrozarządzania prowadzi w efekcie do narzucenia im szkodliwej jednorodności.”[52] W świetle powyższego konieczna jest zmiana modelu zarządzania szkołami wyższymi w Polsce, w którym kluczową rolę będą odgrywać takie kwestie jak: przywództwo, innowacyjność oraz przedsiębiorczość.[52] Niekwestionowanym wzorem dla polskich szkół wyższych powinny być uczelnie amerykańskie. Należy jednak zauważyć, iż powodem sukcesu amerykańskich szkół wyższych jest ich wewnętrzna organizacja i bardzo ograniczona ingerencja państwa, która prowadzi do ogromnej różnorodności uczelni w USA.[52] Wskazuje się, że zdecentralizowanie polskiego szkolnictwa wyższego pozwoli na szybkie zmiany, zwiększy innowacyjność uczelni oraz wpłynie na lepsze dopasowanie ofert uczelni do potrzeb rynku w tym studentów i pracodawców.

Istotną kwestią zdaje się również być **autonomia uczelni**. Wskazuje się, iż powinna ona dotyczyć takich obszarów jak: organizacja uczelni, określanie kierunków studiów, płac oraz gospodarki.[65] Tymczasem obraz ten prezentuje się zgoła inaczej: o prowadzonych kierunkach studiów decyduje głównie sytuacja kadrowa uczelni, a nie potrzeby społeczeństwa i gospodarki[52] Rozwój polskich szkół wyższych w kierunku organizacji przedsiębiorczych oraz innowacyjnych musi iść w parze z większą niezależnością oraz odpowiedzialnością uczelni szczególnie za wyniki finansowe. Literatura przedmiotu dostarcza licznych przykładów, iż w przypadku braku powiązania autonomii uczelni z jej funkcjonowaniem, występują takie zjawiska jak niegospodarność oraz brak angażowania się jednostki w przedsiębiorcze działania.

Z kolei państwo powinno tworzyć warunki wspierające konkurencyjność szkół wyższych, prowadzić aktywną politykę wspierającą kreowanie celów strategicznych i wizji oraz podejmować działania ułatwiające wyrównanie szans uczelni publicznych oraz niepublicznych.[52] Środowisko akademickie wskazuje na konieczność zmniejszenia „roli regulacji ustawowych” i stworzenia „maksymalnej swobody form organizacyjnych i metod zarządzania”. [52] Jak słusznie zauważa T. Olejniczak:“(…) konkurencja i jakość warunkują się wzajemnie. Ich naturalnym środowiskiem jest autonomia uczelni (gwarantowana konstytucyjnie). Ingerencja państwowa może doprowadzić do przeregulowania systemu edukacji wyższej mierzonej przyrostem stron kolejnych ustaw, co jest drogą niesprzyjającą jakości.”[66] Odnosząc się do kwestii nowego modelu funkcjonowania szkół wyższych, nie sposób nie wspomnieć o jakże istotnej kwestii zmiany sposobu finansowania polskich uczelni. Strukturalne oraz kulturowe problemy polskich szkół wyższych w znacznej mierze zwiększa olbrzymi deficyt finansowy. Wskazuje się bowiem, że władze publiczne uzależniają finansowanie uniwersyteckich badań naukowych od coraz bardziej rygorystycznych warunków.[52] Według Komisji Europejskiej każdego roku na szkolnictwo wyższe kraje UE powinny przeznaczać co najmniej 2% PKB. Wytyczne te drastycznie odbiegają od realiów, gdyż w 2018 na szkolnictwo wyższe w Polsce zostało przeznaczonych 1,21% PKB, natomiast

w 2019 roku tylko 1,03%. Wskazuje się zatem na potrzebę zwiększenia finansowania środkami pochodzącymi z sektora prywatnego. Obecny sposób finansowania uczelni uważany jest za niesprawiedliwy jak również pogłębiający różnice społeczne.[52] Znaczna część uczelni w Polsce (w tym wszystkie uczelnie techniczne)[4] jest zdecentralizowana pod względem finansowym. Oznacza to m.in., że środki finansowe dzieli się pomiędzy jednostki organizacyjne według algorytmu przyjętego przez senat. Z kolei przychody własne tych jednostek po pomniejszeniu o koszty pośrednie pozostają do ich dyspozycji. Zdania co do sposobu podziału środków są w środowisku akademickim odmienne. W opinii wszystkich rektorów szkół technicznych w Polsce decentralizacja finansowania uczelni sprzyja efektywniejszemu gospodarowaniu środkami oraz motywuje w kierunku podejmowania inicjatyw w celu pozyskania dodatkowych środków. Z kolei K. Leja twierdzi, iż: z punktu widzenia władz uczelni, decentralizacja znacznie utrudnia podejmowanie kluczowych decyzji. Temat ten był również przedmiotem debaty środowiskowej, w której wskazano zestawy kryteriów efektywności działania i poprawy jakości szkół wyższych., który mógłby stanowić podstawę finansowania wydatków uczelni publicznych. Obecnie dotacje nie są uzależnione od żadnych mierników jakości, zatem nie tworzą bodźców do poprawy efektywności.[52] W przyszłości znaczna część środków finansowych potrzebna do wypełnienia finansowej luki będzie musiała być pozyskana ze źródeł niepublicznych. Jednym ze sposobów powinno być wprowadzenie odpłatności za kształcenie, które umożliwiłoby by zwiększenie szans równego dostępu wykształcenia wyższego. Uczelnie czeka okres fundamentalnych zmian, w którym podstawą będzie dodanie do finansowania publicznego również finansowania pochodzącego z sektora prywatnego.[52]

Zmiana dotychczasowego modelu zarządzania uczelnią na rzecz modelu menadżerskiego jest niezbędna. Wskazuje się również na konieczność projakościowej restrukturyzacji zarządzania w szkołach wyższych,... oraz radykalnego podniesienia jakości świadczonych usług badawczych i edukacyjnych.[10] Wśród obszarów wymagających poprawy wyszczególnia się: **lepsze wykorzystanie potencjału badawczego, poprawę jakości kształcenia oraz integracja uczelni ze środowiskiem społeczno-gospodarczym.**[10] Istotne wydaje się również podejmowanie działań mające na celu: **doskonalenie organizacyjne, zarządzanie wiedzą, jakością oraz racjonalne zarządzanie zasobami uczelni.**[67] Zmiany te wymagają właściwego zarządzania szkołą wyższą, w którym szczególnie nacisk kładzie się na wyniki osiągnięte przez uczelnie (zarówno w obszarze dydaktyki, jak również prowadzonych badań naukowych). Nie bez znaczenia są również: optymalizacja procesów zachodzących w uczelni, właściwe wykorzystanie zasobów szkół wyższych oraz satysfakcja oraz zaangażowanie pracowników.²⁹

Wielu autorów w swoich pracach wskazuje również na **brak elastyczności** polskich szkół wyższych. Jak słusznie zauważa T. Wawak: „W warunkach konkurencyjnego międzynarodowego rynku szkoła wyższa musi być zdolna do dokonywania szybkich zmian, a pracownicy muszą rozumieć i akceptować potrzebę elastyczności.”[10] Pracownikom łatwiej stać się elastycznymi, jeżeli wiedzą, że w swych działaniach mogą zauważyć poprawę.[68] Zagadnienie te porusza również K. Leja wskazując, iż: „(...) otoczenie systemowe uczelni ulega bardzo szybkim przeobrażeniom. Należy się do nich dostosować, a niektóre zmiany antycypować. Wymaga to ewolucji uczelni w kierunku bardziej elastycznych organizacji, co z kolei prowokuje do dyskusji nad doskonaleniem modelu zarządzania uczelnią.”[4] Obecna sytuacja wygląda jednak zgoła inaczej. Przeprowadzanie zmian (szczególnie w przypadku szkół publicznych) to bardzo trudne zadanie, gdyż wielu uczonych jest przywiązanych do tradycji stabilnego humboldtowskiego uniwersytetu. Jednak jak trafnie zauważa R. Krupski:

²⁹ T. Wawak, Dylematy jakości zarządzania w szkołach wyższych w świetle wymogów Unii europejskiej, pobrano z portalu: <https://tadeusz.wawak.pl/>, dostęp 30.11.2020 r.

elastyczność jest odpowiedzią zarówno na turbulencje otoczenia jak również wpływ impulsów zewnętrznych.[69]

Lista słabych stron polskiego szkolnictwa wyższego jest bez wątpienia długa. Jednak w środowisku akademickim znane i szeroko artykułowane jest stanowisko, iż główną chorobą publicznych uczelni jest **słaba konkurencja**. Bowiem tylko konkurencja może wyzwolić inicjatywę, rozwinąć różnorodność i stworzyć najlepsze warunki do osiągnięcia doskonałości.[52] Wskazuje się, iż nie ma lepszego sposobu na stworzenie najwyższej jakości programów nauczania oraz przyciągnięcie najlepszej kadry w tym profesorów niż konkurencja. Działania runku pozwoliłyby również na eliminację naj słabszych szkół, wydziałów oraz pracowników co w ujęciu holistycznym jest zjawiskiem pozytywnym. Jak słusznie zauważa J. Thieme: „zwiększony zakres konkurencji i autonomii połączonej z odpowiedzialnością za wyniki uczelni, da możliwość eksperymentowania prowadzącą do różnorodności i powstania ośrodków doskonałości zamiast obecnego „średniactwa”.[52]

W świetle powyższego istotne wydaje się wykorzystanie odpowiednich metod i technik zarządzania, dzięki którym możliwy byłby pomiar procesów zachodzących w szkołach wyższych, a w kolejnym kroku podjęcie odpowiednich działań naprawczych. Aby polskie uczelnie wyszły z zapaści, potrzebna jest wizja rozwoju, która pozwoli określić, jakim ośrodkami akademickimi chcemy się stać, jakie są mocne i słabe strony szkół wyższych w Polsce i jakie mogą być główne źródła sukcesu. Wizja ta pozwoli na optymalną alokację zasobów i na koordynację działań.

1.3. Doskonalenie jakości zarządzania w szkole wyższej – ujęcie modelowe

Jakość zarządzania występująca w uczelniach jest ściśle powiązana z zarządzaniem szkołami wyższymi oraz ich funkcjonowaniem i rozwojem. Obejmuje ona następujące obszary:

- jakość prowadzonych na uczelni badań naukowych,
- jakość kształcenia,
- jakość usług doradczych,
- jakość życia wszystkich interesariuszy związanych ze szkolnictwem wyższym.[10]

Szczególnie istotny jest związek zachodzący między jakością zarządzania, a jakością pracy zarządzanych, bowiem oddziałuje ona na jakość badań naukowych, kształcenia, doradztwa, życia – jakość mierzona ich wynikami.[10] Jak słusznie zauważa T. Wawak: „Złożoność problemów rozwoju uczelni publicznych i niepublicznych oraz metod ich pokonywania wyraźnie wskazują na to, że poprawa jakości zarządzania i postawienia na ciągłe doskonalenie pracy nauczycieli akademickich i studentów jest najbardziej skuteczną drogą osiągnięcia sukcesu przez uczelnie na konkurencyjnym rynku usług badawczych, edukacyjnych i doradczych kraju, Europy i świata.”[10]

Tematyka doskonalenia jakości zarządzania w szkołach wyższych jest przedmiotem wielu prac badawczych. Różni autorzy prezentują odmienne definicje, stanowiska oraz podejście do prezentowanego zagadnienia. Przed rozpoczęciem jakichkolwiek rozważań w prezentowanym obszarze wydaje się konieczne omówienie znaczenia doskonalenia jakości zarządzania w uczelni. W niniejszym opracowaniu przez jakość zarządzania w szkołach wyższych należy rozumieć definicję przedstawioną przez T. Wawaka według, którego jakość zarządzania „... to stopień, w jakim zbiór inherentnych właściwości skoordynowanego działania, dotyczącego kierowania szkołą wyższą i jego nadzorowania, spełnia wymagania (potrzeby i oczekiwania), które zostały ustalone, przyjęte zwyczajowo przez uczelnię, jej klientów inne strony zainteresowane, lub ich przestrzeganie jest obowiązkowe.” Wskazuje się, że doskonalenie

jakości to: „(...) część zarządzania jakością nakierowana na zwiększenie zdolności szkoły wyższej do spełnienia wymagań w zakresie jakości (np. jakości zarządzania), dostatecznej skuteczności, efektywności oraz identyfikowalności.[10]

Warto w tym miejscu również przytoczyć dwie definicje, kluczowe w związku z dalszą częścią rozważań w prezentowanym obszarze: skuteczność oraz efektywność. **Skuteczność** określana jako stopień, w jakim planowane działania są realizowane, a planowane wyniki osiągnięte. Z kolei poprzez **efektywność** definiujemy relację między osiągniętymi wynikami, a wykorzystanymi zasobami.[10] Niedostateczna skuteczność oraz efektywność[70]³⁰ zarządzania polskimi uczelniami, a także brak wykorzystania właściwych narzędzi do monitorowania osiągniętych wyników sprawia, iż pozycja polskich szkół wyższych jest relatywnie niska.[5] Wskazuje się, że głównym symptomem niskiej jakości zarządzania w większości polskich uczelni jest brak systemu informacji zarządczej, a także brak systemów planowania wykorzystania zasobów.³¹

Pozycja polskich szkół wyższych na arenie międzynarodowej oraz światowej jest niewątpliwie słaba. Konieczne zatem wydaje się podjęcie natychmiastowych działań naprawczych zmierzających do poprawy jakości zarządzania w polskich uczelniach. Wskazuje się, iż doskonalenie jakości zarządzania w uczelniach powinno być zjawiskiem ciągłym, a nie jedynie tymczasowym oraz powinno zaspokajać potrzeby i oczekiwania wszystkich klientów uczelni w tym studentów, pracowników, partnerów oraz interesariuszy. Poprawa jakości zarządzania może być możliwa jedynie dzięki dobrej jakości podejmowanych decyzji opartych na rzetelnych informacjach. Doskonalenie jakości zarządzania powinno być nierozzerwalnie związane z wszystkimi etapami zarządzania strategicznego m.in. z procesem realizacji celów długofalowych wynikających ze strategii. Jak trafnie zauważa T. Wawak: obowiązkiem zarządzających w szkołach wyższych jest ciągłe doskonalenie jakości zarządzania, czyli prowadzenie powtarzających się działań mających na celu zwiększenie zdolności do spełniania wymagań jakościowych.[10]

Doskonalenie jakości zarządzania w szkole wyższej polega na:

- Doskonaleniu zarządzania samym sobą osób pełniących funkcje kierownicze.
- Poprawie jakości kierowania pracą zespołów ludzkich.
- Optymalizacji wykorzystania majątku finansowego i rzeczowego.
- Jak najlepszym wykorzystaniu kapitału ludzkiego, jakim dysponuje uczelnia w procesie realizacji i doskonalenia usług badawczych oraz dydaktycznych świadczonych przez uczelnię.[10]

Wskazuje się, iż celem doskonalenia jakości zarządzania w uczelni jest pełna realizacja wizji, misji, zadań oraz założeń ujętych w przyjętej polityce jakości szkoły wyższej aby:

- W pełni zaspokoić potrzeby oraz oczekiwania klientów oraz beneficjentów.
- Zrealizować wymagania właścicieli oraz pracowników uczelni.
- Zaspokoić oczekiwania pozostałych interesantów.
- Zapewnić samofinansowanie rozwoju uczelni.

Doskonalenie jakości zarządzania sprowadza się więc do doskonalenia i rozwijania działań dotyczących kierowania i nadzorowania w szkole wyższej.[10] Istotne jest aby te działania podejmowane były na wszystkich szczeblach oraz w każdej komórce organizacyjnej.

Kolejną kwestią jest wzrost konkurencyjności na rynku usług edukacyjnych spowodowany umiędzynarodowieniem i urynkowaniem szkolnictwa wyższego w Polsce. „W ślad za tym

³⁰ Efektywność rozumiana jako stosunek efektu do nakładu. W kontekście tak rozumianej efektywności można przedstawić dwie inne kategorie, które stanowią jej składowe: sprawność, którą definiujemy jako działanie we właściwy sposób oraz skuteczność związaną z celem, w kontekście tego czy cel przyjęty do realizacji jest właściwy, [w:] A. Pierścieniak, Efektywność rozwiązań organizacyjnych w instytucjach publicznych, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego, nr 20/2011, s. 337.

³¹ T. Wawak, Strategia rozwoju i zarządzania narzędziem doskonalenia funkcjonowania szkoły wyższej, pobrano z portalu: <https://tadeusz.wawak.pl/>, dostęp 02.12.2020 r.

pojawia się potrzeba daleko idącej deregulacji rynku usług edukacji wyższej, ponieważ swobody akademickie realizują się w warunkach konkurencji.”[71] Występująca konkurencja wymusza na uczelniach konieczność ciągłego podnoszenia efektywności realizowanych działań, w tym optymalizację wykorzystania posiadanych zasobów, poprawę jakości kierowania personelem czy też zasadę ciągłego uczenia się wszystkich pracowników.[5] Również realizacja misji i celów szkoły wyższej wymaga ciągłego doskonalenia jakości zarządzania.[10] Podążając tą drogą władze uczelni mogą zapewnić jej rozwój oraz uczynić ją bardziej konkurencyjną na edukacyjnym rynku. Należy jednak pamiętać, że szkoły wyższe nie są przedsiębiorstwami, a ich głównym celem nie jest dążenie do zysku. Obowiązkiem władz uczelni jest natomiast zapewnienie dochodu na poziomie przekraczającym jej wydatki oraz wygoszparowania nadwyżki ekonomicznej.[10] Dlatego też szkoły wyższe muszą działać ekonomicznie czyli oszczędnie aby z tych samych nakładów uzyskać jak największą wartość dodaną. Tylko taka postawa pozwoli im się zbliżyć do modelu uczelni znakomitej.[10] Niezwykle istotne jest podjęcie działań mających na celu poprawę jakości prowadzonych badań naukowych oraz jakości kształcenia.[10]

W celu dokładnej analizy prezentowanego obszaru zasadne wydaje się odwołanie do modelu Europejskiej Fundacji Zarządzania Jakością (EFQM), który prezentuje podstawowe zasady doskonalenia organizacyjnego.[72] W Polsce uczelnie zarówno publiczne jak niepubliczne w ramach istniejącego prawa mogą dążyć do doskonałości. Należy jednak wskazać, iż szkoły wyższe na swojej drodze napotykać więcej ograniczeń natury formalnej niż przykładowo przedsiębiorstwa. Model EFQM wskazuje, iż doskonalenie jakości zarządzania w szkołach wyższych powinno opierać się na ośmiu podstawowych zasadach:

- Orientację na wyniki.
- Koncentrację na procesach i faktach.
- Koncentrację na kliencie i beneficjencie.
- Rozwój i zaangażowanie pracowników uczelni.
- Wykorzystanie kreatywności oraz ciągłego doskonalenia.
- Budowę i rozwój relacji z otoczeniem.
- Odpowiedzialność społeczną.
- Przywództwo i stałość celów.

Jako pierwszą zasadę modelu EFQM doskonalenia organizacyjnego wskazuje się **orientację na wyniki**. W przypadku szkół wyższych priorytetem staje się zrozumienie kluczowych wyników (m.in. w obszarze dydaktycznym, badawczym oraz ekonomicznym) osiągniętych przez uczelnie, w celu zapewnienia rozwoju szkół wyższych oraz poprawy wyników w przyszłości.[10] Doskonałość zarządzania zależy od umiejętności zaspokajania potrzeb i oczekiwań wszystkich interesariuszy. Wszelkie działania podejmowane są z myślą o wynikach funkcjonowania uczelni (w tym ekonomicznych oraz społecznych). **Koncentracja na procesach** jest również niezbędna dla prawidłowego przebiegu procesu doskonalenia jakości zarządzania w szkołach wyższych. Zarządzanie oparte na procesach umożliwia dostrzeżenie nie tylko rezultatów podjętych działań, ale również zidentyfikowanie odbiorców tych rezultatów i w ramach doskonalenia skoncentrowania na nich działań usprawniających.[5] W prezentowanych obszarze kluczowe są identyfikacja oraz systematyczne monitorowanie. Wskazuje się, iż wykorzystanie podejścia procesowego do zarządzania uczelniami może się okazać pomocne w celu poprawy ich efektywności. Istotną kwestią jest również proces podejmowania decyzji. Bowiern wszystkie decyzje w uczelni muszą być podejmowane z wykorzystaniem wiarygodnych, kompletnych i aktualnych informacji. „Osiągnięcie wysokiej jakości zarządzania wymaga, aby działania i związane z nimi zasady były zarządzane jako proces.”[10] Niezbędna jest również **koncentracja na kliencie i beneficjencie** szkoły wyższej. W celu prawidłowej realizacji tej jakże istotnej zasady modelu EFQM, konieczne jest

identyfikacja różnych potrzeb interesariuszy uczelni tj. studentów, pracowników oraz pracodawców. Istotne są również działania zmierzające do przewidywania przyszłych potrzeb i wyprzedzania oczekiwań klientów. Prezentowane podejście pozwoli nie tylko zaspokoić potrzeby obecnych klientów oraz beneficjentów, ale również zdobyć nowych. Doskonalenie jakości zarządzania w szkołach wyższych wymaga również **zaangażowania pracowników w uczelni**. W gestii władz uczelni powinno być zwiększenie zaangażowania wśród pracowników, które w efekcie wpłynie na poprawę jakości badań naukowych oraz prowadzonych zajęć dydaktycznych. Wymaga to zrozumienia potrzeb i oczekiwań kadry oraz stworzenia zachęt do aktywnego angażowania w sprawy uczelni.[5] Wskazuje się również na potrzebę **wykorzystania kreatywności oraz ciągłego doskonalenia**. Jak wskazuje T. Wawak: doskonalenie zarządzania i funkcjonowania szkoły wyższej wymaga wdrożenia zasady ciągłego uczenia się wszystkich pracowników uczelni.[10] Istotnym elementem w procesie dążenia do doskonałości zarządzania w szkołach wyższych jest silne ukierunkowanie i chęci długoterminowego zaangażowania władz uczelni w perspektywę optymalnego wykorzystania zasobów oraz uwzględnienia:

- Zmian w wymaganiach edukacyjnych oraz celach strategicznych uczelni.
- Dostępności zasobów.
- Rozwoju technologii.
- Oczekiwań studentów oraz pozostałych interesariuszy.
- Zmian demograficznych.
- Oczekiwań społecznych.

Nie bez znaczenia są również **budowa i rozwój relacji z otoczeniem** szkoły wyższej. Konieczna zatem jest identyfikacja potrzeb podmiotów zewnętrznych uczelni oraz stworzenie warunków współpracy generującej obopólne korzyści. Szczególne istotne jest pogłębienie współpracy z przedsiębiorstwami zainteresowanymi współpracą w zakresie transferu wiedzy jak również z pracodawcami w celu poznania ich potrzeb w zakresie dostosowania kwalifikacji absolwentów do rynku pracy. Wskazuje się na konieczność budowania relacji partnerskich opartych na zasadach: zaufania, integracji oraz dzielenia się wiedzą. „Rozwój partnerstwa uczelni z innymi szkołami wyższymi, ośrodkami naukowo-badawczymi w kraju i za granicą oraz szeroko rozumianą praktyką umożliwia wzajemną wymianę doświadczenia w zakresie doskonalenia jakości zarządzania między organizacjami edukacyjnymi, przemysłowymi i urzędami.”[10] Niemniej ważne jest również poznanie potrzeb i oczekiwań pozostałych interesariuszy m.in. społeczeństwa. Uczelnia powinna zatem charakteryzować się **odpowiedzialnością społeczną**. Wymaga to od szkół wyższych spełnienia oczekiwań społecznych, przestrzegania prawa i etyki postępowania oraz promowania postaw obywatelskich i patriotycznych. Od uczelni odpowiedzialnych społecznie oczekuje się: wspierania ważnych celów publicznych, aktywizacji zawodowej regionu i makroregionu, dzielenia się wiedzą oraz doświadczeniem w zakresie kultury, ochrony środowiska oraz racjonalnego gospodarowania zasobami naturalnymi, jak również postaw prospołecznych przejawiających się szczególnie w sposobie zarządzania uczelnią. Ostatnią zasadą łączącą wszystkie poprzednie w jedną, spójną całość jest **przywództwo**. Doskonalenie procesu zarządzania w szkołach wyższych niewątpliwie wymaga silnego, charyzmatycznego przywództwa. Kadra kierownicza powinna inspirować pracowników do działania na rzecz uczelni oraz zapewniać odpowiednie warunki rozwoju. Kierownictwo szkół wyższych powinno wykazywać się zdolnością do integrowania środowiska pracowników w kierunku wspólnej realizacji misji oraz celów uczelni, podejmowania właściwych decyzji jak również promować działania innowacyjne. Wskazuje się, iż cele wyznaczane przez kierownictwo szkoły wyższej uczelni, jej wszystkim jednostką organizacyjnym oraz podmiotom z otoczenia zewnętrznego były jasne i jednoznaczne.

Należy pamiętać, iż na jakość pracy w szkole wyższej składa się:

- W pierwszej kolejności jakość zarządzania czyli jakość pracy zarządzających.
 - W drugiej kolejności jakość wykonywanych poleceń, czyli jakość pracy zarządzanych.[10]
- Kluczową determinantą jest tu jakość pracy kierownictwa uczelni (zarządzających). Bowiern to oni podejmują najważniejsze decyzje, rzutujące w znacznej mierze na jakość pracy podwładnych oraz na jakość produktów trafiających na rynek.

Wskazuje się, że wdrożenie oraz doskonalenie zaprezentowanych powyżej reguł modelu EFQM w znaczący sposób wpływa na rozwój uczelni oraz u efektywnia pracę w niej zatrudnionych.[10] Każda organizacja (w tym również szkoła wyższa) dążąca do sukcesu powinna w planach strategicznych zakładać osiągnięcie celu nadrzędnego działalności, jakim bez wątpienia jest ciągłe doskonalenie jakości swoich produktów.[10] W rękach kierownictwa uczeni jest zatem wdrożenie, a następnie rozwijanie systemu zarządzania jakością. Istotne jest również podporządkowanie poprawie jakości wszystkich decyzji w szkole wyższej, podejmowanych na każdym etapie życia produktu.

Z reguły statuty publicznych szkół wyższych określają je jako uczelnie samorządowe. Ustawa prawo o szkolnictwie wyższym i nauce wymienia organy uczelni oraz szczegółowo opisuje funkcję każdego z nich. Uwzględniając powyższe, można by przypuszczać, iż rola zaangażowania pracowników oraz doktorantów z zarządzaniu uczelnią powinna być znaczna. Natomiast rzeczywistość klaruje się zgoła inaczej. Szkoły wyższe dbają o swoją autonomię w stosunku do państwa, ponieważ to właśnie państwo jest ich właścicielem. W Ustawie prawo o szkolnictwie wyższym i nauce określone są kompetencje rektora, dziekana, senatu oraz rady uczelni i jak trafnie zauważa T. Wawak: „(...) i na tym kończy się demokracja, czyli udział pracowników w zarządzaniu.”[10] W świetle powyższego staje się jasne, że w zarządzanie uczelnią zaangażowanych jest nieznaczny procent pracowników. Natomiast udział studentów i doktorantów jest praktycznie bliski zeru. Wskazuje się, iż właściwym celem projakościowej restrukturyzacji zarządzania jest rzeczywista aktywacja pracowników i doktorantów oraz ich zaangażowanie w sprawy uczelni, a nie tworzenie nowych struktur czy jednostek organizacyjnych.[10]

W polskich uczelniach zarówno publicznych jak i niepublicznych nadal występują potencjalne źródła hamowania zaangażowania pracowników w proces doskonalenia jakości zarządzania. Jak wskazują wyniki wielu prac badawczych zjawisko to wpływa negatywnie na uczelnie, proces kształcenia oraz naukę. Zdaniem T. Wawak do blokad można zaliczyć następujące sytuacje:

- Wadliwe rozwiązania w statutach.
- Niski poziom wymagań dotyczących kompetencji w zakresie pełnienia funkcji kierowniczych (brak kwalifikacji zarządczych).
- Wieloletowość kadry naukowej.
- Nieformalne układy hamujące rozwój młodej kadry i powodujące, że zarówno pracownicy jak i doktoranci nie są zainteresowani rozwojem uczelni.
- Brak motywacji do zaangażowania pracowników oraz doktorantów będący wynikiem ścierania się partykularnych interesów grupowych.[10]

Powyższa lista nie wyczerpuje powodów braku do zaangażowania się pracowników oraz doktorantów w proces doskonalenia jakości zarządzania. Niepokojącym zjawiskiem jest brak stosownych kroków ze strony władz uczelni przeciwdziałających tym praktykom. Brak aktywności w prezentowanym obszarze dezorientuje szczególnie młodych pracowników naukowych oraz doktorantów.

1.4. Perspektywy rozwoju szkolnictwa wyższego

Szkoły wyższe funkcjonują w turbulentnym otoczeniu. Aby przetrwać zmuszone są dostosować się do różnorodnych zewnętrznych oraz wewnętrznych uwarunkowań, które w części są niezależne od uczelni oraz nie można ich kontrolować. Do uwarunkowań zewnętrznych można zaliczyć: problemy prawne, techniczne, ekonomiczne, kulturowe, polityczne oraz społeczne, kreowane przez Unię Europejską, Bank Światowy, państwo, ministerstwo właściwe dla szkolnictwa wyższego, samorząd regionalny i lokalny, urzędy, banki, konkurencję, odbiorców oraz dostawców usług itp. Uwarunkowania wewnętrzne natomiast dotyczą relacji międzyludzkich w szkole wyższej, tradycyjnej struktury, stanu ekonomicznego czy technicznego uczelni, strategii działania, wartości socjokulturowych, pozycji w szkole wyższej związków zawodowych oraz stowarzyszeń. Na każdą konieczność zmian w szkole wyższej oddziałują siły zewnętrzne i wewnętrzne, które bardzo często ścierają się. W wyniku tych synergii również pojawiają się zmiany, które mogą być zaplanowane (zmiany proaktywne) lub mogą przebiegać żywiołowo czyli w sposób niespodziewany.[10] Bezdyskusyjnym jest fakt, iż zmiany przewidziane i przemyślane dają większe szanse sukcesu aniżeli zmiany, które zaskakują. Bardzo często można spotkać się w takich przypadkach z działaniem nielogicznym oraz nieskutecznym. Z kolei podejmowane decyzje nie zawsze są poprawne ekonomicznie oraz merytorycznie, a w skrajnych przypadkach nawet szkodliwe.

Peter F. Drucker zauważa, że lider zmian aktywnie poszukuje zmian, umie dostrzec ich potencjał, potrafi efektywnie wykorzystać zmianę zarówno w obrębie organizacji, jak i poza nią.[73] Polskie uczelnie aby być konkurencyjne na międzynarodowym rynku usług edukacyjnych powinny prezentować taką właśnie postawę oraz być w pełni przygotowane na zmiany otoczenia. Tylko takie działanie pozwoli na bieżąco antycypować zmiany, wprowadzając odpowiednie działania i wykorzystując stosowne narzędzia. Zanim pojawi się stan awaryjny, a także wcześniej aniżeli te działania podejmą konkurenci.

Wskazuje się, iż zarządzanie uczelnią, która chce być liderem zmiany musi spełniać następujące, podstawowe wymagania:[73]

- Polityka szkoły wyższej musi być zorientowana na zmiany i przyszłość.
- Organizacja musi wypracować i stale doskonalić metody wytwarzania i antycypowania zmian.
- Uczelnia musi pracować nad stworzeniem i doskonaleniem właściwych sposobów wprowadzania zmian w jej obrębie i poza nią.
- Szkoła wyższa musi zapewniać funkcjonowanie zasad gwarantujących utrzymanie właściwej równowagi między zmianą, a ciągłością działań.[10]

Adam Stabryła zwraca uwagę na bardzo istotny dla lidera zmian element, jakim niewątpliwie jest efektywność zmian bieżących i strategicznych w zarządzaniu rozwojem organizacji. Zanim przystąpimy do wprowadzenia zmiany, konieczne jest jej zaprogramowanie, które jest przeciwieństwem działania doraźnego, nieskoordynowanego i awaryjnego. Programowanie zmian przez lidera pozwala na efektywne funkcjonowanie uczelni, korygowanie wadliwego jej funkcjonowania oraz na zabezpieczenie przed utratą równowagi. W zależności od uwarunkowań zewnętrznych i wewnętrznych, w jakich funkcjonuje organizacja, mogą być stosowane różne zasady programowania zmian: zasady systematyczności, zasada analizy sytuacji, zasada wykonywalności.”[74] Jak trafnie zauważa T. Wawak: „kompetentny rektor, kanclerz, dziekan powinien wykorzystywać nadarzające się szanse oraz zapobiegać na czas zidentyfikowanym zagrożeniom.”[10] Osoby zarządzające uczelnią powinny zatem położyć nacisk na wdrażanie działań tworzących organizację opartą na wiedzy i przebudowę kultury organizacyjnej, zwracając przy tym szczególną uwagę na ciągłe zachęcanie do zmian i poszukiwanie nowych rozwiązań, pracę zespołową i ściśle

przywiązanie do organizacji, otwartość na otoczenie i osiąganie coraz lepszych wyników.[10] Podobne stanowisko zostało zaprezentowane w Deklaracji z Glasgow. Stwierdzono bowiem, że uniwersytety będą odgrywać ważną rolę w budowaniu Europy Wiedzy.³²Aby było to możliwe, konieczne jest przekształcenie tradycyjnych uniwersytetów w przedsiębiorcze i utrwalenie tych zmian.[57] Jak trafnie zauważa K. Leja konieczne zatem jest: „przejście od okresu transformacji do sytuacji, gdy zmiany w uczelni będą traktowane jako stały element gry konkurencyjnej o klienta, zarówno w zakresie usług edukacyjnych i badawczych, jak i innych, oferowanych przez współczesny uniwersytet.”[4] Taką postawę można zaobserwować m.in. w jednej z wyższych szkół technicznych w Krakowie. Akademia Górniczo Hutniczej (AGH) w ostatnim okresie podejmuje szereg działań motywujących zarówno wydziały jak również katedry do współpracy. Katedry, które biorą udział w przedsięwzięciu oddelegowują pracowników do realizacji projektu. Każda z katedr partycypujących w projekcie ma ustalony udział w zyskach, tym samym aktywność jest profitowana. W tej uczelni, jako jedynej do chwili obecnej w statucie zapisano kadencyjność kierowników katedr na zasadach obowiązujących organy jednoosobowe uczelni. Rozwiązanie to, przy silnych katedrach jest istotnym krokiem w kierunku organizacji elastycznych.[4] Innym, równie ciekawym pomysłem wdrożonym przez AGH jest zasada, iż wydziały zobowiązane są do pokrycia (z góry określonej kwoty) kosztów ogólnouczelnianych. Źródło finansowania nie ma tu żadnego znaczenia. Takie rozwiązanie niewątpliwie sprzyja przedsiębiorczości oraz rozwijaniu w pracownikach kreatywnego i innowacyjnego podejścia.

Literatura przedmiotu wskazuje, iż w rozważaniach nad koncepcjami zarządzania współczesnym oraz przyszłym uniwersytetem w warunkach niepewności ważne jest uwzględnienie elastyczności jak również zmieniającej się roli interesariuszy uczelni.[75-79] Polskie uczelnie przechodzą kolejny etap transformacji. Pierwszy etap – wzrostu studentów – zakończył się. Obecnie trwa etap drugi – doskonalenia efektywności finansów publicznych. Przed polskimi szkołami wyższymi etap trzeci – partnerstwa z biznesem.[80] Trafne wnioski wyciąga Shattock, stwierdzając, iż istnieje duża luka pomiędzy uniwersytetem postrzeganym jako świątynia wiedzy (*academic-dominated forms of university governance*)[81] a uniwersytetem kojarzonym z trzecim etapem transformacji (*corporate-dominated forms of university governance*).[82] Na nieuchronność zmian w uniwersytecie XXI w. wskazuje m.in. Brian Denman, identyfikując następujące wyzwania stojące przed współczesnymi szkołami wyższymi:

- Wyrzeczenie się pełnej swobody w kształtowaniu oferty edukacyjnej i podejmowaniu decyzji dotyczących programów studiów przy wykorzystaniu własnych zasobów.
- Zmiana paradygmatu uczelni z organizacji akcentującej autoteliczną wartość wiedzy na rzecz organizacji będącej pod zwiększającą się presją otoczenia – zarówno państwa jak również rynku oczekującego wiedzy utylitarnej.
- Uelastycznienie oferty naukowej i dydaktycznej, aby spełnić oczekiwania klientów.
- Przebudowa struktur organizacyjnych uczelni w kierunku ich uelastycznienia.[83]
- Jak zostało to zaprezentowane wcześniej uelastycznienie struktur organizacyjnych znajduje się na liście priorytetów szkół wyższych. Poprawa w tym obszarze jest konieczna i szeroko artykułowana w literaturze przedmiotu. Wskazuje się m.in. następujące kierunki zmian:
- Delegowanie kompetencji jak najniżej.
- Motywowanie do tworzenia zespołów międzywydziałowych.
- Otwarcie się na inicjatywy oddalone.
- Zachęcanie do tworzenia dużych jednostek podstawowych i elastycznych zespołów, które będą w stanie podjąć się dużych tematów badawczych.

³² Deklaracja z Glasgow: Silne uniwersytety dla silnej Europy, European Universities Association, Bruksela 2005, <https://eua.eu/resources/publications/635:pl-deklaracja-z-glasgow.html>, dostęp dnia: 27.12.2020.

- Uświadomienie pracownikom, że zagrożenia demograficzne najłatwiej neutralizować angażowaniem w działalność badawczo-rozwojową.[4]

Zdarza się, iż procesowi wdrażania zmian w uczelni towarzyszy opór ze strony pracowników, a w skrajnych przypadkach nawet sabotowanie pracy. Jest to zjawisko niezwykle szkodliwe dla całej organizacji. W związku z powyższym zaznacza się ogromną odpowiedzialność ciążącą na liderach zmian. Bowiern powinni oni być odpowiedzialni za przekonanie pracowników, których dotyczą nadchodzące zmiany o słuszności danego podejścia. Wiedza pracowników oraz zaakceptowanie rzeczywistości są w tym przypadku niezbędne.

W gestii lidera poza zapobieganiem oporom pracowników wobec zmian zachodzących w uczelni jest również angażowanie, motywowanie oraz wspieranie pracowników w działaniach na rzecz organizacji. „Do szerokiego włączenia się nauczycieli akademickich i pozostałych zatrudnionych (promotorów zmian) do projektowania i wdrażania zmian powinien zachęcać rektor i kanclerz przywódca zmian, promując kulturę zmian przez:

- Inwestowanie w ustawiczną edukację pracowników.
- Tworzenie warunków zachęcających do inicjatywy wychodzenia z propozycjami zmian oraz realizujących i utrzymujących dokładne zmiany przez doskonalenie.
- Kreowanie zewnętrznych potrzeb zmian oraz tworzenie wewnętrznego zapotrzebowania na zmiany.
- Wdrożenie i umocnienie stosowania w organizacji zasad doskonalenia jakości, które kładą nacisk na współdziałanie przełożonych (przywódców) z zaangażowanymi podwładnymi oraz na proinnowacyjne i projakościowe myślenie w procesie decyzyjnym, a także w trakcie wykonywania procesu.”[10]

Wskazuje się jednak, iż stymulowanie pracowników do aktywności może być utrudnione ze względu na szczególny charakter szkół wyższych oraz specyfikę realizowanych w nich procesów. Przykładowo oceny nauczycieli dokonuje się co 4 lata. Jednakże w celu poprawy jakości kształcenia oraz badań naukowych, bezpośredni przełożony powinien dokonywać oceny pracowników na co dzień. Jak trafnie stwierdza T. Wawak: „dobry klimat dla zmian, które zapowiadają postęp, rozwój, wzrost wynagrodzeń i zysków, pomaga w przezwyciężaniu oporu wobec zmian, które często są naturalną reakcją pracowników każdej organizacji.”[10]

Wśród propozycji rozwoju polskich szkół wyższych wskazuje się transformację uczelni w kierunku uniwersytetu przedsiębiorczego.[84-87] Niezwykle istotna jest tu stymulująca rola centrum akademickiego w uczelni przedsiębiorczej polegająca na tworzeniu warunków do zakładania firm typu spin-off oraz start-up.[4] Środowisko akademickie zwraca jednak uwagę na fakt niedostosowania rozwiązań prawnych do znacznych możliwości rozwoju tego obszaru. Wskazuje się, iż przepisy są niejednoznaczne, co zniechęca do podejmowania nowych inicjatyw. Innym, istotnym aspektem w prezentowanym obszarze jest również fakt, iż pracownicy wykazują dodatkową aktywność głównie wtedy, gdy wiąże się z tym gratyfikacja finansowa -co jest w pełni zrozumiałe.

Tematyka finansowania polskich szkół wyższych jest przedmiotem wielu prac badawczych. Obecny model, jak zostało to już przedstawione nie sprawdza się. Należy jednak wskazać, iż polskie uczelnie nie są jedynymi w Europie, które mierzą się z podobnymi problemami. B. R. Clark twórca modelu przedsiębiorczego na podstawie badań przeprowadzonych w pięciu uczelniach europejskich stwierdził, iż wzrost finansowania uczelni z budżetu jest mało prawdopodobny. W świetle powyższego, zasadnym wydaje się poszukiwanie nowych źródeł finansowania, do których można zaliczyć środki pochodzące z: biznesu, od samorządów lokalnych, fundacji czy też opłat dydaktycznych. Jak trafnie zauważa Clark: „źródłem finansowania uczelni w znacznie większym stopniu niż obecnie powinny być opłaty związane z własnością intelektualną.”[88] Dywersyfikacja finansowania jest jedną z miar przedsiębiorczości uniwersytetu. W przypadku polskich szkół wyższych sukces związany

ze zwiększeniem dywersyfikacji finansowania uczelni, zależy przede wszystkim od podejścia otoczenia do pozycji uczelni. Oznacza to, iż niezmiernie ważne jest budowanie przez szkoły wyższe wizerunku instytucji niezbędnej w budowaniu gospodarki podporządkowanej wiedzy, w które warto inwestować publiczne i prywatne środki. Dywersyfikacja finansowa w opinii M. Shattocka jest ważnym czynnikiem wpływającym na stabilność finansową uniwersytetu, zwłaszcza gdy w przychodach ogółem większościowy udział mają środki pozabudżetowe, a świadomość konieczności zróżnicowania źródeł finansowania jest powszechna.[89]

Inna, równie interesująca obserwacja dokonana przez Clarka dotyczy procesu transformacji uczelni w kierunku uniwersytetu przedsiębiorczego. Autor uważa, że aby taka zmiana nastąpiła wymagane jest jednoczesne istnienie przeciwstawnych zachowań i wzajemne oddziaływanie między stabilnością, a zmianą co nie pozwala na dezintegrację.[88] Jak trafnie zauważa P. Senge: „warunkiem sukcesu jest utrzymywanie napięcia twórczego między wizją, a obecną rzeczywistością.”[90] Zgodnie z powyższym brak takiego napięcia powoduje, iż tracimy z oczu cel, do którego zmierzamy lub z góry zakładamy, że jest on nieosiągalny.[4] Podobne podejście prezentują Ackoff, Magidson oraz Addison. W swojej monografii *Projektowanie ideału* wskazują, iż organizacja może się rozwijać na podstawie strategii tworzonej „od tyłu”. Oznacza to, iż na początku zastanawiamy się jak powinna wyglądać idealna organizacja dziś, jednocześnie zapominając o wszelkich uwarunkowaniach utrudniających zmiany oraz sytuacji obecnej. Następnie należy ustalić możliwie najkrótszy czas osiągnięcia sukcesu. Trafnym spostrzeżeniem jest: „jeśli nie określimy, gdzie chcielibyśmy, aby organizacja była dziś, a będziemy się zastanawiać, gdzie chcemy, aby była za kilka lat, to po kilku latach wcale nie będziemy chcieli znajdować się w tym miejscu.”[91]

Polskie szkoły wyższe podobnie jak podmioty biznesowe funkcjonują obecnie w turbulentnym otoczeniu. Presja na zmiany ze strony interesariuszy nasila się, dlatego też poszukiwanie nowych, niekonwencjonalnych metod doskonalenia powinno stać się codziennością uczelni. Kultura przedsiębiorczości wymaga nie tylko od całej organizacji, ale również od poszczególnych pracowników dążenia do mistrzostwa. Realizację tego celu może zapewnić utrzymanie napięcia twórczego, o którym wspomniano wcześniej. Podejście te zbieżne jest z metodą zarządzania określaną jako zarządzanie wiedzą. Warto w tym miejscu przytoczyć słowa K. Perechuda: „niekonwencjonalne i akceleracyjne uzyskiwanie przewagi konkurencyjnej przez organizacje gospodarcze i pozagospodarcze.”[92] W szkołach wyższych coraz częściej podejmowane są kroki, mające stworzyć pracownikom przestrzeń do aktywności. Należą do nich m.in.: obniżenie pensum czy też regulowanie wysokości kosztów pośrednich. Jednakże możliwość uzyskania dodatkowego dochodu poprzez wieloetatowość znacznie obniża aktywność pracowników tworząc tym samym błędne koło. Motywatory finansowe, którymi obecnie dysponują rektorzy nie motywują pracowników do większego zaangażowania w pracę nauko-badawczą czy też sprawy uczelni. Należy jednak zauważyć, iż znaczenie budowania kultury organizacyjnej w szkołach wyższych zostało dostrzeżone. Literatura przedmiotu dostarcza wielu ciekawych przykładów tworzenia kultury przedsiębiorczości w uczelni oraz budowaniu relacji z otoczeniem. Przykładowo w Politechnice Lubelskiej podkreśla się aspekt artystyczny, który stanowi istotny element misji uczelni. W związku z powyższym w uczelni działają m.in.: chór uczelniany, Teatr Tańca Ludowego i Współczesnego, Teatr Tańca czy też Sekcja Szermierki Historycznej. Ważna jest miasto- i kulturotwórcza rola uczelni, co zdaniem rektora sprzyja identyfikacji pracowników z regionem. Innym, interesującym przedsięwzięciem jest tworzenie związku uczelni Lubelszczyzny z udziałem PZL Świdnik. Jest to sieć, której celem jest uzyskanie efektu synergii dzięki połączeniu potencjału uczelni i biznesu.³³ Jak trafnie zauważa K. Leja: „kultura przedsiębiorczości opiera się na tradycji uczelni, wartościach akademickich i ogólnoludzkich, a także wartościach świadczących, że uczelnia zmierza w kierunku modelu uniwersytetu

³³ <http://pzl.swidnik.pl/>, dostęp dnia 20.12.2020 r.

przedsiębiorczego. Te ważne elementy współczesnej uczelni można znaleźć w ich misjach i strategiach.”[4]

W literaturze przedmiotu prezentowane są dwie główne koncepcje - uniwersytetu podporządkowanego wiedzy, wykorzystującego paradygmat organizacji opartej na wiedzy oraz uniwersytetu społecznie odpowiedzialnego, wykorzystujący paradygmat organizacji społecznie odpowiedzialnej. Główną cechą pierwszej z nich jest poszukiwanie rozwiązań organizacyjnych sprzyjających elastyczności wykorzystania zasobów oraz stworzenie odpowiednich warunków do zarządzania wiedzą.[4] W koncepcji tej zakłada się, iż wiedza jest najważniejszym zasobem każdej organizacji w tym również szkoły wyższej. Misja uniwersytetu podporządkowanego wiedzy składa się z trzech funkcji, w literaturze określanej jako pierwszą, drugą i trzecią misją:

- Misja pierwsza – osiągnięcie określonych efektów poprzez kształcenie, tj. zdobycie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych (postaw).
- Misja druga – działalność mająca na celu poszerzanie granic i kreowanie wiedzy. Prowadzone badania, w przyszłości mogą posłużyć w rozwijaniu nauk praktycznych, a także w zakresie badań stosowanych prowadzonych we współpracy z interesariuszami.
- Misja trzecia – skupia się przede wszystkim na rozwoju różnych form kształcenia przez całe życie skierowanych zarówno do dzieci i młodzieży, jak również do osób chcących uzupełnić kwalifikacje, rozwijać zainteresowania czy też osób chcących przekwalifikować się zawodowo. W ramach trzeciej misji uczelni wyróżnia się również współpracę z gospodarką w zakresie transferu oraz komercjalizacji technologii, jak również odgrywanie przez szkołę wyższą roli kulturotwórczej.[4]

C. Kerry w jednej ze swoich prac wskazuje, iż współczesny uniwersytet ma dylemat, jak pogodzić obronę autonomii z presją na zmiany.[93] Z kolei G. Neave zauważa, że uczelnie strzegą swojej autonomii jak swojego terytorium,[94] a tworzenie gospodarki podporządkowanej wiedzy, w której jedną z centralnych ról odgrywają uniwersytety, wpływa w istotny sposób na jej rozumienie.[94] Kontynuując rozważania o zmianach w uczelniach, należy wskazać, iż istnieją dwa rodzaje zmian w szkołach wyższych: pierwszego oraz drugiego rodzaju. Zmiany pierwszego rodzaju prowadzą do zachowania statusu quo, są zatem niewystarczające z perspektywy rozwoju szkolnictwa wyższego. Natomiast zmiany drugiego rodzaju są niezbędne, jednak mogą się one spotykać z oporem ze strony środowiska akademickiego. Zastanawiając się nad tym, jakie zmiany należało by przeprowadzić w szkołach wyższych, warto przytoczyć opinię Josè Ortegi y Gasset, który wskazał, iż reformy w szkolnictwie wyższym nie powinny być jedynie ograniczone do usuwania patologii i bylejakości, lecz powinny kreować nowe, dotychczas niedostrzegalne walory użytkowe uniwersytetu.[95]

Postrzeganie uczelni w literaturze dotyczącej szkolnictwa wyższego zmienia się. Coraz częściej można spotkać się z określeniami: organizacja oferująca usługi badawcze, edukacyjne, konsultingowe, organizacja elastyczna czy sprawnie działająca organizacja. Zwolennicy otwarcia uczelni na otoczenie, uważają że szkoła wyższa powinna być sprawnie funkcjonującą, przedsiębiorczą organizacją usługową, która odgrywa bardzo ważną rolę społeczną.[4] [96-99] Przykładowo E. Etzkowitz oraz L. Leydesdorff wskazują na konieczność budowania trwałych więzi uniwersytetów z otoczeniem biznesowym jak również rządowo-samorządowym używając pojęcia potrójnej spirali, co obrazuje siłę powiązań.[100] Z kolei J. Wissema przedstawia model uniwersytetu trzeciej generacji. Autor uważa, że rolą uczelni w kształtowaniu społeczeństwa wiedzy jest poszerzanie pola dla przedsiębiorczości zarówno pracowników jak i studentów czego efektem powinna być komercjalizacja technologii. Wskazuje się, że szkoły wyższe mają przed sobą alternatywę: uzyskać status międzynarodowego centrum technologii lub wspierać lokalną przedsiębiorczość, pełniąc funkcję

ośrodków edukacyjnych.[100] Obie role są równie ważne i potrzebne. Kolejną kwestią jest zdolność do tworzenia współpracy oraz doskonalenia umiejętności kadry. Tematykę te porusza w swoich pracach m.in. J. Józwiak. Jak autor trafnie zauważa, współpraca z otoczeniem powinna przekraczać granice dziedzin i dyscyplin, instytucji i krajów. Innymi słowy jej zasięg powinien być nieograniczony.[101- 105]

Drugą, powszechnie występującą koncepcją szkoły wyższej jest postrzeganie uczelni jako organizacji służącej otoczeniu.[106] Społeczną odpowiedzialność uczelni można rozważyć w odniesieniu do jej klientów zewnętrznych oraz wewnętrznych. Wskazuje się również, że reagowanie uczelni (lecz niebezkrytyczne) na oczekiwania interesariuszy jest miarą jej społecznej odpowiedzialności.[4]

Kontynuując rozważania na temat kierunków rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce, warto przytoczyć przykład takiego ujęcia przedstawiony w Komitecie Komisji Europejskiej, rola uniwersytetów w Europie wiedzy: „Rozwój społeczeństwa wiedzy jest zależy od osiągnięć naukowych, od ich popularyzacji przy wykorzystaniu nowoczesnych technologii informacji i komunikacji oraz od ich zastosowania w sektorach przemysłu i usług. Uniwersytety mają szczególne znaczenie, a to dzięki temu, że przez fakt pełnienia kluczowej roli w badaniach naukowych i udział w wykorzystaniu ich wyników- uczestniczą we wszystkich procesach gospodarczych. Europa potrzebuje wysokiej jakości kształcenia na poziomie szkolnictwa wyższego , po to, aby doprowadzić do optymalizacji procesów niezbędnych z punktu widzenia społeczeństwa wiedzy... stworzenia w Europie najbardziej konkurencyjnej i dynamicznej gospodarki w świecie- gospodarki opartej na wiedzy, zdolnej do trwałego wzrostu, tworzącej coraz większą liczbę miejsc pracy i zapewniającej większą spójność społeczną.”[107]³⁴ Zgodnie z powyższym, wskazuje się, iż współczesne szkoły wyższe powinny rozwijać się w kierunku uniwersytetu przedsiębiorczego tzn. należy dążyć do większego urynkowienia uczelni.[107] W literaturze przedmiotu zwraca się uwagę na kwestie dotyczące dostosowania prowadzonych w uczelni badań do potrzeb rynku. Przed instytucjami akademickimi stawia się konieczność wyboru między angażowaniem w badania o charakterze aplikacyjnym, a prowadzeniem badań podstawowych.[107] Wydaje się istotne, poza badaniami czysto rynkowymi utrzymanie roli uniwersytetu jako instytucji służby społecznej, w której akcentowana jest nieinstrumentalna wartość nauki.[107] Zasadne zatem jest stwierdzenie o konieczności „zachowania dotychczasowej społecznej roli uniwersytetu w Polsce jako ośrodka, w którym możliwe jest także powiększanie zasobów nauki oraz jej postęp, możliwość zapewnienia autonomii w prowadzeniu badań naukowych oraz rozwój społeczeństwa czyli zachowania pewnych cech typowych dla uniwersytetu badawczego. Wymaga to zachowania pewnego zrównowżenia w sposobie zarządzania szkołą wyższą[5]

Inną istotną kwestią będącą przedmiotem wielu prac badawczych jest równość szans edukacyjnych. Tematyka ta została poruszona również w Raporcie OECD, w której wskazano, iż kwestia równości szans edukacyjnych nie znajduje się wśród priorytetów polskiej polityki edukacyjnej, kładąc nacisk na ogólny wzrost rekrutacji, pomijając kwestie równości dostępu, określonego na podstawie różnic we wskaźnikach uczestnictwa między grupami studentów ze względu między innymi na pochodzenie społeczno-ekonomiczne czy miejsce zamieszkania.”³⁵ Literatura przedmiotu prezentuje wiele koncepcji mających na celu poprawę w prezentowanym obszarze. Przykładowo A.Kraśniewski wskazuje na konieczność „racjonalnego rozmieszczenia uczelni (w tym filii czy ośrodków zamiejscowych) stwarzające studentom możliwość uczestniczenia na zajęciach, zwłaszcza w obszarach odległych od dużych ośrodków

³⁴ Rola uniwersytetów w Europie wiedzy, Publikacja Komisji Europejskiej, COM, (2003)58, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, [w:] Proces boloński, Zbiór dokumentów, Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna, Poznań 2004, s.72-73; patrz także M. Wójcicka, Uniwersytet. Stabilność i zmiana, centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2010, s. 95-96.

³⁵ Review of Tertiary Education. Poland. OECD, Paris 2007, s. 35, <https://www.oecd-ilibrary.org/> dostęp: 30.11.2020.

akademickich, zachęcających do podejmowania studiów i wskazujących wynikające z tego korzyści czy zapewnienie odpowiednich warunków technicznych, które umożliwiłyby kształcenie na odległość”.[108] Przede wszystkim konieczne jest tworzenie warunków do podejmowania studiów wyższych oraz wzmacniania szans absolwentów na rynku pracy.[47] Inną równie interesującą propozycję organizacji prezentują I. Nonaka oraz H. Takeuchi, którzy wskazują, że: ”mają być one bardziej płaskie od swoich poprzedniczek, mają być bardziej dynamiczne niż statyczne, mają sprzyjać budowaniu bliskich relacji z klientami, kładą nacisk na kompetencje – unikalne technologie i umiejętności, uznają wiedzę i intelekt za najbardziej sprawcze narzędzie konkurencji.”[109]

Autorka niniejszej pracy podziela słowa R. Krupskiego, który twierdzi, iż współczesny uniwersytet, z uwagi na złożoność zachowań i oczekiwań otoczenia, powinna cechować elastyczność celów, strategii, a także struktur organizacyjnych i zasobów. Stosując takie podejście szkoły wyższe mogą stać się ekwifinalną organizacją, zdolną do osiągnięcia celów różnymi drogami.[110] Mnogość koncepcji oraz różnorodność rozwiązań organizacyjno-zarządczych dostępnych w literaturze ma za zadanie nakierować ewolucję uczelni w odpowiednim kierunku, niezależnie czy celem jest tworzenie uczelni badawczej, czy też zmierzanie w kierunku modelu uniwersytetu przedsiębiorczego.[4] Proces przekształcania polskich szkół wyższych mający na celu lepsze ich dostosowanie do potrzeb kraju, regionu, a także wymagań europejskich czy światowych nie będzie szybki i łatwy. Podkreśla się, że dynamicznie następujące w świecie zmiany stanowią duże wyzwanie, jak i szansę dla polskich szkół wyższych. Należy jednak wskazać, iż w świetle licznych zmian zachodzących w obszarze Ustawy o szkolnictwie wyższym określenie kierunków zmian polskich szkół wyższych jest niezwykle trudne. Zasadnym wydaje się przywołanie w tym miejscu słów A. Jajszczyka, który twierdzi, iż „nie ma jednej cudownej recepty na funkcjonowanie szkół wyższych, ani idealnego sposobu realizacji ich strategii.”[26]

2. Zarządzanie strategiczne w ujęciu literaturowym

2.1. Zmiany w sposobie zarządzania szkołami wyższymi

2.1.1. Historyczne koncepcje uniwersytetu

W świetle prowadzonych w niniejszym rozdziale rozważań dotyczących zarządzania strategicznego w szkołach wyższych, uzasadnionym wydaje się dokonanie opisu i analizy ewolucji szkół wyższych na przełomie wieków. W ocenie autorki owa analiza ułatwi dostrzeżenie wpływu owych zmian na współczesny uniwersytet.

Pojęcie uniwersytet wywodzi się od łacińskiego słowa *universitas scientiarum* – ogół nauk, wszechnica.[111] W Europie pierwsze uniwersytety powstawały spontanicznie. Były to wspólnoty nauczycieli i studentów, zawiązujące się bez udziału władzy świeckiej czy też kościelnej. Formalne ramy funkcjonowania uniwersytetu, zostały określone w połowie XIII w. w wyniku przekształcenia wspólnot w stowarzyszenia.[112] Historię uniwersytetów dzieli się na następujące okresy:

- uniwersytet średniowieczny (the old university),
- uniwersytet liberalny (the university of the liberal nation-state),
- uniwersytet uniwersalny (multiversity).[113]

Świat średniowieczny składał się z trzech filarów władzy: *studium* (praca naukowa oraz poszukiwanie prawdy o świecie), *sacerdotium* (wiedza duchowna) i *imperium* (władza ziemską – państwowa i samorządowa).[114] Średniowieczne uniwersytety określano mianem korporacji mistrzów i uczniów. Były to instytucje małe, zarządzane przez rektora (wybieranego spośród członków korporacji), przyjmujące studentów zainteresowanych podjęciem nauk, niezależnie od tego skąd pochodzili oraz zatrudniające znaczną liczbę mistrzów (profesorów). Oferowały studia w zakresie przynajmniej jednej z głównych dyscyplin: medycyny, prawa lub teologii [115]³⁶, a także na wydziale siedmiu nauk wyzwolonych (retoryki, gramatyki, arytmetyki, dialektyki, astronomii, geometrii oraz teorii muzyki).[116] Rozwój uniwersytetów znacznie przyczynił się do formalizacji ich działalności, co można było zaobserwować m.in. w rozwoju dyscyplin wiedzy. Do końca XVIII w. przetrwały jedynie nieliczne uniwersytety, które nazwano nauczającymi (*university of teaching*) ze względu na rodzaj prowadzonej działalności.[117] W średniowieczu uniwersytety bardzo często pełniły rolę państwa w państwie.[118] Nie prowadzono w nich badań naukowych, gdyż charakterystyczne dla tego okresu było założenie, że całość wiedzy zawiera Biblia oraz inne pisma uznane przez Kościół katolicki.[116] Na przełomie XVII i XVIII w. pojawiały się instytucje państwowe, których rolą było prowadzenie badań przydatnych społeczeństwu (stosowanych).[112] W tamtym czasie, po raz pierwszy dostrzeżono, iż sztuczne struktury uniwersytetów powodują jedynie pojawienie się na rynku wiedzy nowych graczy.[112]

Na początku XIX w. zaczęły powstawać uniwersytety liberalne:

- Uniwersytet niemiecki Humboldta.
- Uniwersytet francuski.
- Uniwersytet anglosaski.

³⁶ Uniwersytety ignorujące teologię nazywane były przez Newmana „tak zwanymi uniwersytetami”. J. H. Newman, *Idea uniwersytetu*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990, s. 109.

Uniwersytet Humboldta (tradycyjny, liberalny) określany mianem centrum rozwoju nauki (*university of research*), kontrolowany oraz finansowany przez państwo. Charakteryzował się wolnością głoszenia poglądów naukowych oraz jednością dydaktyki i nauki. W koncepcji uniwersytetu humboldtowskiego zakładało się, że to działalność badawcza określa pozostałe funkcje uczelni. Charakterystyczna była również idea wolności kształcenia i badań (*Lehrfreiheit* i *Lernfreiheit*)[119], które stały się głównym elementem jego misji. Uniwersytet zachował wolność akademicką, pełną autonomię³⁷ i słaby związek z potrzebami społecznymi. W zarządzaniu kierowano się strategią „być najsilniejszym z potężnych”[120], co przekładało się na stworzenie czegoś nowego oraz zajęcie trwałej pozycji lidera na rynku.[120] Najwyższą władzę posiadał *rector* lub *rector magnificus*. Uniwersytet Humboldta posiadał również słabości, które szczególnie zaczęły się ujawniać na przełomie XIX i XX w. Korporacja profesorów o feudalnej i oligarchicznej strukturze nie była w stanie sprostać licznym zadaniom wynikającym z rozwoju nauki oraz nowej sytuacji społecznej.

Objawiało się to przede wszystkim w oporze wobec rozwoju dyscyplin praktycznych, włączenia do uczelni studiów inżynierskich, a także przyznania politechnikom praw akademickich.[121] W literaturze przedmiotu odnaleźć można wiele opinii na temat koncepcji uniwersytetu humboldtowskiego. Z uwagi na ich mnogość zostaną przytoczone jedynie wybrane. Przykładowo J. Józwiak pisze, iż tradycyjny uniwersytet Humboldta odcinał się od otoczenia, umniejszając znaczenie praktycznych zastosowań prowadzonych badań.[122]

W XIX w. na terenach polskich, podobnie jak w Niemczech, Anglii czy też Francji, tworzono towarzystwa naukowe. Pierwszym aktem prawnym normującym funkcjonowanie szkół wyższych w Polsce była ustawa o szkołach akademickich z 13 lipca 1920 r.[116] Ustawa wzorowana była na modelu uniwersytetu liberalnego Humboldta co oznaczało m.in., iż została zapewniała wolność nauki i nauczania.[123] Z kolei autonomia uniwersytetów[124] ograniczona była do spraw personalnych i finansowych. Znaczący wkład w rozwój polskiego szkolnictwa wyższego miał powrót do kraju polskich uczonych pracujących wcześniej za granicą. Międzynarodowe kontakty ułatwiły polskiej nauce włączenie się do nauki światowej. Przeniesienie modelu niemieckiego uniwersytetu na polski grunt zapewniło uczonym m.in. swobodę wyboru tematu podejmowanych badań. Zasadność powyższych rozważań została m.in. potwierdzona w raporcie OECD. Autorzy wskazali bowiem, że: „państwowe instytucje o charakterze uniwersytetów były autonomicznymi i samorządowymi uniwersytetami, bazującymi w dużej mierze na modelu niemieckim (tj. mocno zaakcentowanym elementem akademickiej samorządności podlegającej kontroli i ustawodawstwu państwa, identyfikującymi się z humboldtowskimi tradycjami nauczania, badań, wolności akademickiej).[125] Analiza zmian w polskim ustawodawstwie: pod zaborami, w okresie międzywojennym czy też po drugiej wojnie światowej pozwala dostrzec znaczny wpływ koncepcji niemieckiego uniwersytetu liberalnego. Dokonując podsumowania w powyższym obszarze należy stwierdzić, iż korzenie koncepcji uniwersytetu humboldtowskiego sięgają głęboko, a przeprowadzenie zmian w kierunku innych koncepcji jest niezwykle trudne.

W modelu uniwersytetu francuskiego, uczelnie nie posiadały autonomii, a ich głównym celem było służenie państwu, przez kształcenie elit, głównie urzędników państwowych.

W modelu uniwersytetu anglosaskiego zauważa się zaprzestanie ingerencji państwa w działalność uczelni – powrót do modelu uniwersytetu średniowiecznego. Wszystkie uniwersytety (również prywatne) posiadały status organizacji publicznych. Role państwa ograniczono do przyznawania funduszy oraz ustalania ogólnych zasad polityki naukowej. Najwyższą władzę sprawował rektor urzędujący (*vice chancellor*).

W literaturze przedmiotu uniwersytety średniowieczne i liberalne określa się metaforą wierzby z kości słoniowej, co ma podkreślać niepodatność na wpływy otoczenia oraz wyjątkową

³⁷ Pełną autonomię w zakresie prowadzenia badań naukowych posiadał profesor zwyczajny o statucie urzędnika państwowego. Na poziomie instytucjonalnym autonomii nie było.

trwałość. Pogląd ten podziela m.in. J. Szczepański wskazując, iż uniwersytet jest organizacją, którą cechuje odporność na przeprowadzane reformy, a „naciski zewnętrzne wywołują jedynie pozory zmian.”[126] Wśród licznych bolączek tych uniwersytetów wskazuje się również konserwatywne podejście oraz opory wobec nowatorskich rozwiązań.

W 1963 r. Clark Kerr pisał, że klasyczne rozumienie uniwersytetu nie ma obecnie racji bytu i zaproponował określenie *multiversity*, definiujące społeczność studentów, uczonych reprezentujących m.in. nauki ścisłe, społeczne, humanistyczne i przyrodnicze oraz pozostałych pracowników uczelni. Wśród cech charakterystycznych *multiversity*, Kerr wyszczególnił m.in.: współpracę poszczególnych społeczności uczelni z różnymi interesariuszami, występowanie sprzecznych interesów pomiędzy społecznościami, umasowienie i konieczność dywersyfikacji oferty uczelni, rozwój i wykorzystanie nowych technologii oraz internacjonalizację studiów i badań wynikające z globalizacji. Głównym czynnikiem decydującym o kierunku ewolucji uniwersytetu była tradycja. Podkreśla się, że w tradycji amerykańskiej uniwersytet nie był traktowany jako niedostępna placówka (*city on the hill*), lecz jako instytucja otwarta, różnorodna pod względem etnicznym i kulturowym.[127]

Z perspektywy prowadzonych badań zasadnym wydaje się uzupełnienie powyższego opisu ewolucji uniwersytetu o klasyfikację zaprezentowaną przez J. Scott. Autor pisząc o misji uczelni, wyróżnia trzy zachodzące na siebie okresy w historii uniwersytetu: przedpaństwowy, państwa narodowego oraz globalny. Pierwszy okres (od Uniwersytetu w Bolonii) charakteryzowało podejście, w którym misja uczelni obejmowała prowadzenie badań oraz kształcenie. W XIX w. (począwszy od Uniwersytetu Berlińskiego) uczelnie łączyły misję edukacyjną i badawczą. W tamtym okresie obok pojęcia badań podstawowych pojawiło się pojęcie badań aplikacyjnych. Z kolei w drugim okresie misje uczelni były związane z ich narodowym charakterem oraz pełnieniem służby publicznej. Takie podejście można było zaobserwować niemalże w całej Europie. W trzecim okresie (globalizacja)[128] nastąpiła internacjonalizacja w obszarze edukacji, służby publicznej[129] oraz badań naukowych.

W literaturze odnaleźć można wiele opinii oraz opisów odnoszących się do różnych koncepcji uniwersytetu. Przykładowo A. Flexner opisując angielski, amerykański i niemiecki system kształcenia wskazał, iż: uniwersytety powinny dać społeczeństwu nie to, czego ono chce, tylko to, czego potrzebuje.”[130] Według tego autora „nowoczesny uniwersytet powinien bez reszty poświęcić się rozwijaniu wiedzy, rozwijaniu wielorakich zagadnień i kształceniu ludzi – starając się to wszystko czynić na możliwie jak najwyższym poziomie.”[130]

Dokonując podsumowania rozważań na temat ewolucji uniwersytetów na przełomie XIX i XX w., zasadnym wydaje się wskazanie, iż w tym czasie zachodziły dwa niezwykle istotne dla kształcenia procesy: instytucjonalizacja i profesjonalizacja. Instytucjonalizacja objawiała się w:

- Adaptację norm społecznych do norm, którym podlegała nauka.³⁸
- Uznanie przez społeczeństwo nauki za ważną funkcję społeczną.
- Istnienie norm regulujących pracę osób zajmujących się działalnością naukową.[121]
- W efekcie instytucjonalizacji uniwersytetu towarzyszyło zasadnicze ograniczenie zależności uczelni od kościoła. Z kolei profesjonalizacja oznaczała szereg procesów prowadzących do utworzenia zawodu osoby zajmującej się działalnością naukową.

2.1.2. Uniwersytet przedsiębiorczy

Wpływ globalizacji na szkolnictwo wyższe, masowość kształcenia, wciąż rosnąca konkurencja o zasoby, a także presja ze strony interesariuszy uczelni i społeczeństwa

³⁸ J. Ben-David, *The Scientist's Role in Society*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey Role, pobrano z: <https://archive.org/details/scientistsrolein00bend/page/n9/mode/2up>, dostęp dnia 23.05.2021.

przyczyniły się do ewolucji uniwersytetu od instytucji tradycyjnej w kierunku organizacji bardziej przedsiębiorczej. Zasadnym wydaje się przywołanie w tym miejscu słów P. Druckera, iż instytucje użyteczności publicznej, w tym uniwersytety, powinny być innowacyjne i przedsiębiorcze, podobnie jak każda organizacja.[120] Autor dodaje również, że największą przeszkodą dla przedsiębiorczości organizacji publicznych jest sama organizacja. Zdaniem P. Druckera, instytucje aby stać się przedsiębiorczymi powinny:

- postrzegać zmianę jako szansę, nie zaś zagrożenie,
- jasno zdefiniować misję,
- cele określać realistycznie i koncentrować się na ich osiągnięciu,
- brak osiągnięcia celu traktować jako wystarczający powód jego zakwestionowania.[120]

Jak wskazuje J. Jabłecka przedsiębiorczość szkół wyższych to: skłonność do podejmowania działań samodzielnych, skłonność do podejmowania ryzyka, poszukiwanie zmian, reakcje na nie oraz wykorzystywanie okazji[131], dostrzeganie szans przed konkurencją oraz otwartość na zmiany organizacyjne.[132] W literaturze przedmiotu coraz głośniej wybrzmiewają głosy o konieczności zastosowania w uczelniach publicznych narzędzi zarządzania dotąd charakterystycznych jedynie dla biznesu. Jak wskazuje Drucker: „działaniami nienastawionym na zysk jeszcze bardziej niż biznesowi potrzeba zarządzania i to właśnie dlatego, że u podstaw ich działania brak jest dyscypliny.”[133] Ze względu na specyficzny charakter szkół wyższych, proces zmian zachodzących w obszarze zarządzania uczelnią można określić jako złożony oraz niezwykle skomplikowany. Na potrzeby niniejszej pracy, przywołano wybrane koncepcje traktujące o zmianach w sposobie zarządzania współczesną szkołą wyższą.

Wśród wielu badań dotyczących relacji szkoły wyższej z otoczeniem wyróżnić należy m.in. pracę M. Gibbonsa i współpracowników z 1994 r, w której autorzy wskazali, iż oprócz wiedzy teoretycznej tworzonej w uniwersytecie określonej trybem 1 (mode 1), wiedzę tworzy się również przy aktywnym udziale otoczenia uczelni, co określono trybem 2 (mode 2).[134] Tryb 1 (mode 1) odnosi się przede wszystkim do badań podstawowych prowadzonych głównie w szkole wyższej, związanych z określoną dyscypliną wiedzy oraz humboldtowską koncepcją uniwersytetu. Z kolei tryb 2 (mode 2) to podejście, w którym nie wyklucza się trybu 1, ale je uzupełnia. W koncepcji tej zakłada się, że:

- Tworzenie wiedzy rozumiane jest jako zastosowanie wiedzy oraz jej przydatność społeczna (socially distributed knowledge).
- Tworzona wiedza jest multidyscyplinarna tzn. łączy cechy kognitywne i praktyczne (powstaje relacja pomiędzy twórcami pomysłu, a praktykami).
- Wiedza powstaje wszędzie i staje się podstawowym zasobem konkurencyjnym organizacji.
- Tworzenie wiedzy nie wymaga koordynowania ani sterowania, powstaje w wyniku dialogu pomiędzy twórcami i odbiorcami.
- Jakość wiedzy oceniana jest na podstawie tego, czy nowe rozwiązania są atrakcyjne pod względem kosztów, społecznie akceptowane, konkurencyjne.[134]

Należy podkreślić, iż podejście do tworzenia wiedzy, określone jako tryb 2 (mode 2), jest początkiem nowego etapu w historii szkół wyższych, charakteryzującego się m.in. przełamaniami barier między dyscyplinami oraz między uniwersytetem, a jego otoczeniem.

Aby produkcja wiedzy typu mode 2 była możliwa konieczne jest tworzenie nowych powiązań pomiędzy placówkami badawczymi, a produkcyjnymi. Istotne zatem jest dostrzeżenie znaczenia budowania relacji: uczenia-biznes-rząd-samorząd (model potrójnej helisy – *triple helix*) oraz tworzenie warunków do komercjalizacji technologii określanej mianem trzeciej misji uniwersytetów (obok kształcenia i prowadzenia badań naukowych). Trzecia misja szkół wyższych oznacza ewolucję uniwersytetów od organizacji – wieży z kości słoniowej, do organizacji – centrum doskonałości i innowacyjności.[4] Natomiast model potrójnej helisy (*triple helix*) przedstawia ścisły związek pomiędzy szkołą wyższą, a jej

otoczeniem biznesowym oraz rządowo-samorządowym. Jak zostało to powszechnie potwierdzone w literaturze przedmiotu, model ten sprzyja dzieleniu się wiedzą oraz tworzy warunki do komercjalizacji technologii.[4][135] W jednej ze swoich prac B. R. Clark, zwraca również uwagę na inny, niezwykle istotny aspekt dotyczący funkcjonowania współczesnych uniwersytetów - konieczność łączenia tradycyjnej kultury akademickiej („wieża z kości słoniowej”), a kulturą rynkową (organizacja elastyczna).[88] Autor podkreśla zasadność bliższej współpracy elementów spirali tj. uczelni, biznesu i struktur państwa, przy założeniu, że uniwersytet stanowi ważny element systemu.[136] W ten sposób narodziła się koncepcja uniwersytetu przedsiębiorczego, rozwijana m.in. przez H. Etzkowitza, który wyróżnił jej cztery filary:

- przywództwo akademickie zdolne do formułowania i wdrażania strategii,
- etos przedsiębiorczości w środowisku akademickim,
- zdolność szkół wyższych do transferu technologii, opracowywania patentów oraz tworzenia inkubatorów przedsiębiorczości,
- nadzór nad prawidłowym wykorzystaniem zasobów.[136]

W latach 1980-1995 B.R. Clark prowadził badania pięciu wybranych uniwersytetów europejskich, w których wprowadzono istotne zmiany organizacyjne. W swojej pracy autor wskazał również, iż transformacja szkół wyższych nie może przebiegać przypadkowo ze względu na liczne programy i inicjatywy. Jako jedną z głównych przeszkód wprowadzonych zmian wskazał systemowy opór, stanowiący defensywę przed zamachem na swobody akademickie. Natomiast jako podstawę sukcesu wymienił akcję wspólnej przedsiębiorczości w uniwersytecie. Na podstawie przeprowadzonych badań wyszczególnionych zostało pięć cech przedsiębiorczych uniwersytetów:

- rozwój segmentów peryferyjnych,
- wzmocnienie centrum sterującego,
- stymulowanie rdzenia akademickiego,
- zintegrowana kultura przedsiębiorczości,
- dywersyfikacja źródeł finansowania.[137]

Tendencja w kierunku uniwersytetu przedsiębiorczego jest trwała. Wiąże się ona z rozwojem orientacji strategicznej zarówno na poziomie całej organizacji, jak również jej wybranych obszarów funkcjonalnych. Wydaje się, iż implementacja metod zarządzania strategicznego dokonuje się stopniowo w różnych aspektach funkcjonowania szkół wyższych. Badacze wskazują, iż liczne koncepcje i metody z jednej strony użyteczne, z drugiej jednak czynią współczesny uniwersytet, w coraz większym stopniu organizacjami gospodarczymi.[49] Autorka niniejszej pracy podziela zdanie Ł. Sułkowskiego, który twierdzi, iż uniwersytety przedsiębiorcze w ostatnich kilku dekadach znacznie zyskują na znaczeniu. Zaobserwować można stopniowe odchodzenie od tradycyjnej formacji uniwersytetu humboldtowskiego w kierunku przedsiębiorczości akademickiej.[138] Nie bez znaczenia pozostaje jednak fakt, iż takie przemiany generują szereg wyzwań natury społecznej, zarządczej i kulturowej. W obszarze zarządzania wyszczególnia się liczne trudności dotyczące rozwoju struktur, strategii czy też kultury przedsiębiorczości. Wdrażanie przedsiębiorczych strategii wiąże się nie tylko z komercjalizacją kształcenia i badań naukowych, ale również rozwojem koncepcji strategicznych oraz *accountability* uniwersytetu. Zwraca się również uwagę, iż w sferze podejmowania decyzji w szkołach wyższych wzrasta znaczenie modelu menadżerskiego, który prowadzi do ograniczenia kolegialności akademickiej na poziomie akademickim.[49] Przejawy przechodzenia na model zarządzania menadżerskiego zaobserwować można w wielu krajach, m.in.: USA, Wielkiej Brytanii czy Holandii. Wśród nich znaczne miejsce zajmują uczelnie realizujące trzy misje: dydaktyczną, badawczą oraz trzecią, odnoszącą się do kształcenia realizacji uczelni z otoczeniem.[139] Jak pokazują liczne badania, zastosowanie

prezentowanego modelu w znacznym stopniu wpłynęło na funkcjonowanie szkół wyższych oraz wzmocnienie ich pozycji na międzynarodowym rynku usług edukacyjnych.[52] Choć polskie publiczne szkoły wyższe są przykładem wysokiego stopnia kolegialności decyzyjnej skupionej w rękach oligarchii akademickiej[56], również w naszym systemie akademickim można zauważyć rozwój koncepcji i metod zarządzania strategicznego. Zasadnym zatem wydaje się uznanie, iż podążanie drogą wskazaną przez najlepsze uczelnie na świecie w kierunku wzmocnienia kultury przedsiębiorczości polskich szkół wyższych będzie niezwykle pożądanym zjawiskiem.

2.2. Wyjaśnienie przyjętej terminologii

Celem niniejszego podrozdziału jest przedstawienie głównych pojęć, powszechnie używanych w obszarze zarządzania strategicznego tj.: misja, wizja, strategia oraz zarządzanie strategiczne. Aby ukazać szerszy kontekst badanego zagadnienia, przedstawione zostaną definicje prezentowane przez różne źródła literaturowe. W celu zachowania jasności i klarowności prezentowanych informacji, każdorazowo po zaprezentowaniu kontekstu ogólnego, autorka niniejszej pracy odniesie się do informacji, literatury oraz badań stricte związanych z obszarem szkolnictwa wyższego.

Rozpoczynając jakiegokolwiek rozważania w obszarze zarządzania strategicznego, koniecznym wydaje się wyjaśnienie przyjętej terminologii. Prezentowany obszar charakteryzuje bowiem różnorodność pojęć definicyjnych, która świadczy o merytorycznej złożoności zagadnienia jak również odmiennym podejściu różnych autorów do prezentowanej tematyki. W świetle prowadzonych badań, uważa się za stosowne przedstawienie różnych definicji oraz podejść i postaw metodologicznych skoncentrowanych wokół takich pojęć jak: **misja i wizja organizacji, strategia, zarządzanie strategiczne**, a także **proces implementacji strategii**.

Pojęcie „misja” pochodzi od indoeuropejskiego słowa (*s*)*meit* oznaczającego „posyłać”, „popychać”, „rzucić”. Stąd wywodzą się słowa łacińskie *mittere* oraz *missus* oznaczające „doprowadzić do działania”, „pozwolić działać”, „wysłać” oraz „zapraszać wszystkich do udziału”. Odnosząc się do prezentowanych definicji oraz przenosząc je na grunt współczesnych organizacji można stwierdzić, iż misja stanowi formę zaproszenia wszystkich członków organizacji do osiągnięcia wyznaczonych celów strategicznych.[140]

W literaturze przedmiotu z zakresu teorii organizacji zarządzania i marketingu można odnaleźć różne definicje misji organizacyjnej. „Misja organizacji to fundamentalny, często nieosiągalny, a jednocześnie unikatowy stan przyszły, do którego organizacja zmierza. Misja jest ogólnym stwierdzeniem najbardziej podstawowych intencji.”[141] Według klasycznej teorii organizacji misja stanowi podstawę działalności każdej organizacji. Tworząc organizację należy rozpocząć od określenia jej najbardziej podstawowych celów (misji), przełożyć je na cele szczegółowe i zestaw zadań. Inna definicja głosi, że misja organizacji to: „(...) zestaw względnie trwałych dążeń, celów, na które zorientowane są lub być powinny działania podejmowane przez jej uczestników, to samookreślenie się organizacji poprzez odpowiedź na pytanie:

1. Po co organizacja istnieje?
2. Do czego ma dążyć?
3. Co ma osiągnąć?
4. Czyje i jakie potrzeby powinna zaspokajać?
5. Jakie jest jej społeczne posłannictwo?”[141]

Misje są ważnym elementem portfolio współczesnej organizacji, dlatego też warto zastanowić się w jakim celu są one tworzone.[142] Niekiedy misje stanowią symbol kultury organizacyjnej.[143] M. Raynor wskazuje, że proces tworzenia misji, która ma opisywać aktualną pozycję konkurencyjną organizacji, wymaga analizy jej kluczowych kompetencji oraz wartości jakimi się kieruje.[144] Prawidłowo sformułowana misja stanowi istotny element w procesie zarządzania współczesną organizacją. Jest ona również niezwykle pomocna przy formułowaniu strategii, pod warunkiem, że w procesie jej tworzenia będą brali udział przedstawiciele różnych grup interesariuszy.[145] Misja określa zasady dokonywania wyborów strategicznych organizacji[143], a więc jej ocena jest niezwykle trudna.[142] Jak trafnie zauważa R. J. Morris: efektywna misja wytycza kierunek strategiczny, kształtuje kulturę organizacyjną, motywuje pracowników do osiągania celów, komunikuje filozofię organizacji i w rezultacie prowadzi do osiągania przez nią lepszych efektów.[146] Najistotniejsze jest uzyskanie interakcji pomiędzy misją, a strategią, które powinny wzmacniać się wzajemnie. Misja powinna wskazywać nowe możliwości organizacji, natomiast strategia powinna je konkretyzować. Z kolei sam proces opracowania misji organizacji powinien być w znacznie większym stopniu spontaniczny niż planowany. Jak zauważa D. Hurst misja porusza członków organizacji do działania, strategia ją popycha.[147]

Jeszcze inna definicja głosi, iż misja to (...) operacyjne, etyczne i finansowe światło latarni kierującej organizacją. To nie tylko motto czy slogan. Deklaracja misji artykułuje cele, marzenia, zachowania, kulturę i strategię organizacji.[146] Wielu autorów w definicjach misji odnosi się do takich aspektów jak: zorientowanie na identyfikację otoczenia (klientów) organizacji oraz kulturę instytucjonalną. Stwierdzenie misji to trwałe określenie celu, odsłania ono produkty, usługi, rynki, klientów i filozofię organizacji.[147] Należy również podkreślić, że sformułowanie misji jest punktem odniesienia dla sformułowania strategii, czyli trwałego, długookresowego, sposobu realizacji misji; zarówno misja jak i strategia to instrumenty osiągnięcia trwałej przewagi konkurencyjnej.[21]

W literaturze przedmiotu można odnaleźć wymagania dotyczące sposobu formułowania misji oraz funkcji jakie powinna pełnić:

- Misja powinna być lapidarna, a jednocześnie wiele wyrażać, nie może być jedynie chwytliwym hasłem o niewielkiej zawartości treści.
- Powinna zawierać element marzenia, a jednocześnie wskazywać operacyjną drogę realizacji.
- Musi być jednocześnie ogólna (na tyle by dotyczyła całej organizacji i jej różnorodnej przyszłości) i konkretna, zrozumiała dla członka organizacji i klienta.[148]

K. Obłój wskazuje, że: aby misja nabrała znaczenia strategicznego, musi spełnić trzy wymogi: powinna wyznaczać kierunek i dotyczyć przyszłości, wyrażać marzenia i wyzwania będące udziałem pracowników, a proces jej realizacji ma być wiarygodny.[148] Wymagania, jakie powinna spełniać dobrze sformułowana misja przedstawia również w jednej ze swoich prac A. Payne mówiąc, iż ważne jest zachowanie równowagi między wąskim, a szerokim pojęciem misji: zbyt wąskie może prowadzić do utraty korzyści i szans rozwoju, zbyt szerokie natomiast może spowodować utratę głównego kierunku działania.[148] Jak trafnie zauważa J. Jabłecka przed opracowaniem misji konieczne jest wybranie jej adresata.[149] Istotne jest również uwzględnienie w procesie formułowania misji roli pracowników. Wykonawcy misji muszą bowiem znać cele i znaczenie struktur, w przeciwnym wypadku dochodzi do mnogości interpretacji. Należy pamiętać, iż misja nie może być skierowana do wszystkich, gdyż wśród interesariuszy mogą pojawić się sprzeczne interesy. W opinii menadżerów najwyższych szczebli zarządzania organizacją, informacje zawarte w misji powinny dotyczyć strategii rozwoju i motywacji oraz celowości działań pracowników firmy, natomiast dla celów zewnętrznych można wykorzystać zmodyfikowaną wersję misji.

W toku rozważań pojawia się istotne pytanie, co zatem powinna zawierać deklaracja misji? A. Payne wskazuje, iż treść misji zależy m.in. od charakteru i pozycji organizacji. Zdaniem tego autora dobra misja powinna:

- Określać działalność organizacji.
- Wskazywać konkretne usługi oraz rynek.
- Pomagać zweryfikować bieżące i przyszłe warianty strategiczne.
- Być optymalnie wyrażona.
- Wyróżniać organizację spośród innych w tej samej branży.
- Być dostatecznie szczegółowa, aby móc oddziaływać na personel organizacji.
- Być realistyczna i elastyczna.
- Skupiać się na podstawowych klientach i zaspokajaniu ich potrzeb, a nie na cechach usług.
- Informować o podstawowej działalności organizacji.
- Utożsamiać się z celami zbiorowymi organizacji, aby można było oszacować postęp w realizacji celów organizacji.
- Być zrozumiała i znana wszystkim pracownikom organizacji.[147]

Z kolei według F. R. Davida na misję organizacji składa się dziewięć elementów:

- Klienci (kim są?)
- Produkty (jakie są główne produkty i usługi oferowane przez organizację?)
- Lokalizacja (gdzie działa organizacja?)
- Technologia (jaka jest podstawowa technologia organizacji?)
- Kontynuacja działalności (jakie są ekonomiczne cele organizacji?)
- Filozofia (jakie są podstawowe przekonania, wartości, aspiracje oraz priorytety organizacji)
- Własna koncepcja organizacji (co jest najsilniejszą stroną organizacji i na czym polega jej przewaga konkurencyjna?)
- Publiczny wizerunek organizacji (co jest społeczną powinnością organizacji oraz jaki jest jej pożądany wizerunek?)
- Personel (jaki jest stosunek organizacji do pracowników?)[148]

Misja organizacji ma przede wszystkim charakter prospektywny (wytycza kierunek działania), a nie doraźny. Należy również wskazać, iż misja może pełnić wiele funkcji mających charakter zewnętrzny (dotyczyć otoczenia organizacji) lub wewnętrzny:

Zewnętrzne funkcje misji to:

- Funkcja informacyjna – czym jest dana instytucja, czym się zajmuje, komu i jak służy.
- Funkcja strategiczno-marketingowa – określenie pozycji uczelni na rynku edukacyjnym.
- Funkcja perswazyjna – przekonanie ewentualnych sponsorów do wsparcia instytucji, a kandydatów do podjęcia studiów.
- Funkcja rozpoznawczo-identyfikacyjna – pozwala na wyróżnienie danej instytucji spośród wielu innych.

Wewnętrzne funkcje misji:

- Funkcja kulturotwórcza – polega na odwołaniu się do wartości i tradycji, co pozwala na samookreślenie i potwierdzenie tożsamości uczelni.
- Funkcja integracyjno-motywacyjna – polega na ukazaniu uczelni jako społeczności połączonej wspólnymi celami.
- Funkcja menadżerska – realizowana poprzez ukierunkowanie strategii, sposobu pełnienia przywództwa, działalności merytorycznej instytucji.
- Funkcja administracyjna – umożliwia usprawnienie gospodarowania zasobami instytucji, podporządkowanego jasno określonym celom.

- Funkcje zewnętrzne realizowane są głównie poprzez efekt pracy nad misją, natomiast funkcje wewnętrzne pełni sam proces formułowania misji.[149] Warto w tym miejscu przytoczyć ciekawą opinię Thomas, który wskazuje, iż: „(...) chociaż opis procesu planowania strategicznego, mógłby sugerować, iż jest on w pełni racjonalny, że wynika z krytycznej analizy prowadzonej poprzez logiczną debatę aż do końcowego opracowania dokumentu, to w praktyce tak nie jest. Proces planowania jest procesem politycznym, na który wpływają priorytety i preferencje różnych jednostek oraz grup interesów. A więc również sama misja jest efektem politycznych negocjacji.”[147]

Misja szkół wyższych oraz planowanie strategiczne są jednym z najczęstszych tematów dyskusji środowisk akademickich zarówno w Polsce jak również w całej Europie. Coraz więcej uczelni przygotowuje dokument w formie pisemnej, nazwany misją (z ang. mission statement lub statement of purpose). Należy wskazać, iż sam proces tworzenia misji jest niejasny dla wielu szkół wyższych, a wokół tej tematyki narosło wiele nieporozumień. Pojawiają się opinie, iż mogą one wynikać m.in. z różnego rozumienia pojęcia misji.[149] Warto w tym miejscu odnieść się do dwóch nurtów dyskusji, opartym na tradycyjnym oraz menadżerskim znaczeniu misji. W ujęciu tradycyjnym misja posiada znacznie bardziej ogólną definicję, aniżeli w ujęciu menadżerskim. W nurcie tym misja utożsamiana jest z koncepcją, ideą czy też rolą uczelni, z funkcjami uniwersytetu czy też z posłannictwem społecznym.[149] Pojawiają się również opinie, iż misja wszystkich szkół wyższych jest identyczna, a skoro tak jest, nie ma potrzeby jej definiowania dla każdej uczelni z osobna. Z kolei T. Tołłoczki przedstawia stanowisko, iż: „uniwersytety są najczęściej inicjatorami i nośnikami postępu w nauce i kulturze, dlatego też koncepcja ich struktury i funkcji musi obecnie wyprzedzać powszechnie przyjęte pojęcia i zasady. Niezależnie od zmieniających się form działania misja uniwersytetu jest jedna, stała i niezmienna: w trakcie studiów uniwersyteckich student musi nauczyć się myśleć.”[101] Natomiast J. Józwiak wskazuje na niezwykle istotny aspekt, mianowicie mówiąc o społecznej roli uniwersytetu, zwraca uwagę na to, iż współczesne systemy uniwersyteckie różnych krajów i ich nieco odmienne misje ukształtowały się pod wpływem różnych koncepcji uniwersytetu – humboldtowskiej, newmanowskiej, napoleońskiej i amerykańskiej.[122] Warto również w tym miejscu przytoczyć opinię Z. Ratajczak, która w wielowymiarowej analizie pojęcia misji uniwersytetu zwraca uwagę na jej charakter wartościujący: „Misja – to odpowiedzialne zadanie do spełnienia, ważne zlecenie do wykonania, posłannictwo. Bywają misje kulturowe, naukowe czy społeczne i dyplomatyczne. Misję się sprawuje, przyjmuje, wypełnia, zleca, powierza. Osoba, która podejmuje się misji z pewnością ma poczucie, że jeśli tego nie zrobi, to zostanie jej to wzięte za złe. Jest więc w owym zdaniu coś z imperatywu moralnego, odpowiedzialności.”[122] Z kolei A. Maraga wskazuje, że misja uczelni nie może być jedynie listą celów, powinna natomiast stać się punktem wyjścia do realizacji wizji.[150] Natomiast Ortega y Gasset uważa, że żadnej organizacji nie da się skonfigurować, jeśli wcześniej nie opracowano jej misji. Co ciekawe, autor, pisząc niemal 80 lat temu o misji uniwersytetu, zwrócił uwagę na kluczowe znaczenie w procesie zarządzania strategicznego wartości kulturowych. Zdaniem Ortega y Gasset wartości te są bowiem najtrwalsze - zapadają w umysły i są przekazywane z pokolenia na pokolenie. Uważa on, że rolą uniwersytetów jest wykształcenie nie tylko specjalistów wykonujących konkretne zawody, lecz również ludzi, którzy potrafią podejmować decyzje, przewidywać ich skutki dla otoczenia oraz rozumieją otaczający ich świat.

Podobne stanowisko prezentują m.in. T. D. Solbrenke i B. Karseth wskazując dwa uzupełniające się aspekty misji szkoły wyższej: kształcenie specjalistów (przyszłych pracowników) oraz rozwijanie i tworzenie wiedzy.[151] Podkreśla się, że misja każdej organizacji w tym również szkoły wyższej nie jest spisem pobożnych życzeń ani programem działań, może jednak pełnić funkcję drogowskazu. Jest to szczególnie istotny aspekt, zwłaszcza w czasach niepewności będącej częścią dzisiejszej rzeczywistości, gdy następuje rozchwianie

tradycyjnych wartości. Prawidłowo sformułowana misja wskazuje czynniki, które sprzyjają rozwojowi uczelni lub które go utrudniają.[152] W jednej ze swoich prac Oblój odnosi się do innego, istotnego aspektu misji uniwersytetu. Zdaniem tego autora misja szkoły wyższej musi wyznaczać kierunek, odnosząc się do przyszłości, oraz wyrażać marzenia i wyzwania, z którymi będą się identyfikowali pracownicy. Z kolei sam proces urzeczywistnienia misji powinien być wiarygodny.

Tradycyjną misją szkół wyższych było kształcenie. W wyniku pierwszej rewolucji akademickiej mającej miejsce w połowie XX w. misję uczelni uzupełniono o komponent badawczy. Z kolei od początku lat osiemdziesiątych w Europie misji uczelni przypisuje się bardziej konkretne znaczenie.[149] W tym ujęciu prezentowane jest stanowisko o zróżnicowaniu misji poszczególnych organizacji, celem wyróżnienia danej szkoły wyższej na tle pozostałych. Interesariusze uczelni nie są homogeniczną całością, mają różnorodne potrzeby i oczekiwania wobec szkół wyższych. Uczelnie muszą zatem podjąć decyzję, które potrzeby i oczekiwania chcą zaspokajać, a tym samym wobec kogo chcą pełnić służebną funkcję. Ów wybór znajduje właśnie odzwierciedlenie w misji szkoły wyższej.

Przełom lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych przynosi szereg zmian w obszarze szkolnictwa wyższego. Tworzeniu misji i dyskusjom nad planowaniem strategicznym towarzyszy nowy język. Wiele pojęć zaczerpnięto z języka biznesu i tak coraz częściej o profesurze i asystentach czy pracownikach niesamodzielnym mówi się „zasoby ludzkie” lub „potencjał kadrowy”, studenci to „klienci”, „zasoby strategiczne” bądź też „interesariusze” (stakeholders), a sale wykładowe i sprzęt to „infrastruktura materialna”. Pojawiły się również całkowicie nowe pojęcia w środowisku akademickim takie jak: efektywność, oszczędność, wydajność, produktywność, planowanie strategiczne czy też utrzymanie pozycji strategicznej. Jak trafnie zauważa J. Jabłecka w kontekście formułowania strategii uniwersytetu misja pozwala określić interesy głównych grup społecznych zainteresowanych jego działalnością (stakeholders), a także ustalić zakres podstawowej działalności uczelni. Natomiast misja pomaga w określeniu priorytetów oraz wartości i filozofii kierującej funkcjonowaniem organizacji.

Obecnie jesteśmy świadkami tzw. trzeciej rewolucji akademickiej. Charakteryzującej się tym, że istotne miejsce w misji szkoły wyższej zajmuje budowanie gospodarki podporządkowanej wiedzy. Warto w tym miejscu przytoczyć słowa B. Wawrzyniaka, który pisał: „jednym z najważniejszych wymiarów rewolucji w zakresie zarządzania wiedzą jest zbudowanie wykształconego społeczeństwa poprzez uruchomienie wszystkich możliwych sposobów jego edukacji – nie tylko na uniwersytetach.”[106] Jednak współczesne szkoły wyższe nie mają monopolu na tworzenie wiedzy[153] jak również nie pełnią funkcji ostatniego ogniwa w edukacji.

Punktem wyjścia rozważań dotyczących misji współczesnej i przyszłej szkoły wyższej jest stwierdzenie, że sprostanie wyzwaniom i oczekiwaniom otoczenia wymaga kształtowania nowego paradygmatu uczelni. Wskazuje się, że utrwali on zmiany jakie zaszły w współczesnych szkołach wyższych[57] oraz wskaże nowe wyzwania. Ważnym elementem tej zmiany jest fakt, iż zarówno studenci, pracownicy jak i przedsiębiorcy („interesariusze uczelni”) mają wpływ na kształtowanie oferty edukacyjnej. Należy podkreślić istotę zmian. Bowiern w nowym modelu uwaga szkół wyższych koncentruje się na indywidualnym kliencie i zaproszeniu go do współtworzenia oferty.[154] W efekcie zakłada się, że szkoły wyższe potrafią się samodzielnie rozwijać, samodoskonalić i regenerować. Podejście takie jest charakterystyczne dla rynku konkurencyjnego. Oznacza to, iż pomiędzy szkołami wyższymi występują różnice zarówno w jakości usług oferowanych przez uczelnię (poziom nauczania), jak również w stopniu adaptacji uczelni do warunków zewnętrznych. Zatem na konkurencyjnym rynku usług edukacyjnych przetrwają jedynie najsilniejsze uczelnie, posiadające najlepszą ofertę edukacyjną oraz wyróżniające się aktywnym podejściem do zmian

zachodzących w otoczeniu. Możliwa jest również likwidacja oraz znikanie z rynku uczelni mniej przystosowanych. Jak trafnie zauważa J. Jabłeczka opracowanie przez uczelnie strategii oraz określenie misji ma na celu znalezienie odpowiedniej niszy oraz poprawę pozycji strategicznej. W świetle powyższego dywersyfikacja misji poszczególnych uczelni i wypracowanie indywidualnej strategii działania powinny być kwestią oczywistą.[149] Podobne stanowisko prezentuje m.in. A. Koźmiński, który wskazuje, iż: (...) misja to ogólne określenie tego, co szczególnego w stosunku do innych instytucji kształtujących ma uczelnia do zaoferowania swoim najważniejszym stakeholders czyli środowiskom zainteresowanym w jej funkcjonowaniu:

- studentom oraz uczestnikom innych programów (np. kształcenia podyplomowego),
- kadrze nauczającej,
- społeczeństwu lokalnym,
- władzom państwowym,
- kołom gospodarczym,
- innym np. środowiskom czy organizacjom profesorskim, organizacjom międzynarodowym oraz ponadnarodowym.[21]

Opracowanie misji, jako nowe zadanie uniwersytetów jest jedynie jednym z etapów w procesie zmian zachodzących w szkołach wyższych, określane mianem menadżeryzmu. Menadżeryzm to „podejmowanie decyzji oraz projektowanie systemów kontroli oraz koordynacji, które ukierunkowują pracę (działanie innych), zapewniając dostosowanie do polityki i dyrektyw.”[21] Przejawia się on w postaci:

- silnego nacisku na planowanie strategiczne, opracowanie misji uczelni, określenie strategii, długookresowe plany instytucji (zarządzanie przedsiębiorcze),
- zwiększenia wpływu na decyzje uczelni wszystkich stron zainteresowanych wynikającymi z jej działalności,
- adaptacji do zarządzania uczelnią podejść i technik wziętych z przedsiębiorstw.[21]

Przywołując słowa J. Jabłeczki menadżeryzm to cały kompleks zmian. Oprócz planowania strategicznego i określania misji wyraża się poprzez wkroczenie do szkolnictwa wyższego wartości, procedur i technik z świata biznesu oraz wykorzystanie takich narzędzi jak korporacyjne procedury rachunkowości i księgowości, techniki planowania i kontroli, analiza kosztów i efektów. Inne cechy charakterystyczne tego podejścia to nacisk na kwantyfikowane cele, jasne określenie ról oraz kontrola (testowanie) realizacji zadań za pomocą wskaźników osiągnięć.[149]

W przypadku szkół wyższych i specyfiki organizacyjnej jej wewnętrznych struktur, a także wykorzystania misji jako wzorca w procesie akredytacji przez ciała zewnętrzne, zewnętrzna funkcja misji jest równie ważna jak funkcja wewnętrzna.[149] Natomiast według Kotler i Fox misja szkoły wyższej powinna być jednoznaczna, jasna, krótka, precyzyjna i wykonalna, a ponadto powinna wyróżniać daną uczelnię spośród innych. Jeśli nie ma zróżnicowania pomiędzy misjami poszczególnych uniwersytetów i wszystkie uczelnie są podobne, wówczas klient nie ma podstaw do wyboru. Tymczasem misja ma informować, że dana uczelnia robi coś lepiej lub inaczej niż pozostałe.[155]

Misja zazwyczaj formułowana jest w momencie tworzenia danej organizacji. W przypadku szkół wyższych w większości przypadków dotyczących m.in. uczelni publicznych było zgoła inaczej. Misje powstawały znacznie później, już w trakcie funkcjonowania szkół wyższych. Z kolei zmiany misji zdarzają się niezwykle rzadko, zwykle w momencie pojawienia się nowych możliwości rozwoju, załamaniu dotychczasowych rynków lub w sytuacji gdy na rynku można zaobserwować nagłą zmianę warunków zewnętrznych lub wewnętrznych.[155] Wskazuje się jednak, iż co jakiś czas należy ponownie określić misję organizacji, jeżeli pierwotne zadania statutowe uległy zmianie w wyniku różnych przedsięwzięć i działań, a także przed podjęciem działań, które mogą zmienić pozycję strategiczną np. przed podjęciem procedury akredytacji,

przed spodziewaną oceną, w sytuacji poszukiwania nowych rynków oraz podejmowania nowych inicjatyw.[149] W jednej ze swoich prac Davies wskazuje okoliczności, które sprzyjają podjęciu procesu formułowania misji oraz jednoczesnego wypracowania nowej strategii, należą do nich:

- Silne konkurencyjne otoczenie, które zmusza organizacje do myślenia kategoriami strategicznymi.
- Duch instytucjonalny, wpływający na dążenie do samookreślenia, wsparty silną kadrami menadżerów, zdolnych uruchomić działania.
- Tradycja spójnego planowania w uczelni.[155]

Zakłada się jednak, że dobrze opracowana misja jest w stanie przetrwać wiele lat. Nie oznacza to, że nie powinna ona podlegać koniecznym modyfikacjom. Zaleca się by była ona corocznie weryfikowana pod kątem zmian zachodzących w środowisku zewnętrznym oraz wewnętrznym organizacji.

Zasadne wydaje się również przytoczenie opinii Kotler i Fox, którzy w swojej wspólnej pracy wskazują, iż: misja uniwersytetu powinna określić zakres (domenę) działalności organizacji, a więc:

- Kto jest odbiorcą (czyli jakiej grupy potrzeby będą zaspokajane)
- Jakie potrzeby ma zaspokajać.
- W jaki sposób ma zaspokajać dane potrzeby (opis technologii)
- Zdaniem również tych autorów ważne kwestie przy określaniu misji szkoły wyższej to:
- Tradycja i historia.
- Preferencje członków organizacji.
- Zapotrzebowanie otoczenia.
- Zasoby umożliwiające realizację określonych celów.
- Szczególne umiejętności i charakterystyczne kompetencje, pozwalające rozpoznać daną uczelnię.[155]

Analiza misji oraz strategii rozwoju szkół wyższych w Polsce oraz wyników badań prezentowanych przez różnych autorów nasuwa niepokojące wnioski. Przykładowo P. Jabłeczka stwierdza, iż deklaracje misji uczelni technicznych niezbyt wyraźnie odnoszą się do przyszłości. Wiele miejsca poświęca się odpowiedzi na pytanie, po co uczelnia istnieje, jakie jest jej społeczne posłannictwo, natomiast na ogół brakuje wyraźnego określenia, dokąd uczelnia zmierza czy też co zamierza oferować w przyszłości.[149] Rektor Politechniki Wrocławskiej kadencji 2002-2008 uważa, że: „brak dywersyfikacji misji uczelni wynika z obowiązującego mechanizmu finansowania, który nie motywuje do rozwijania działalności badawczo-rozwojowej.”[149]

Jak trafnie zauważył K. Leja analizując misje uczelni, dostrzeżemy, że większość z nich nie jest lapidarna, lecz ma raczej charakter opisowy. W większości brakuje elementu wyróżniającego uczelnię spośród innych.[4] Brak też odniesień do środowiska zewnętrznego (trudno odnaleźć informację co uczelnia oferuje poszczególnym interesantom).[4]

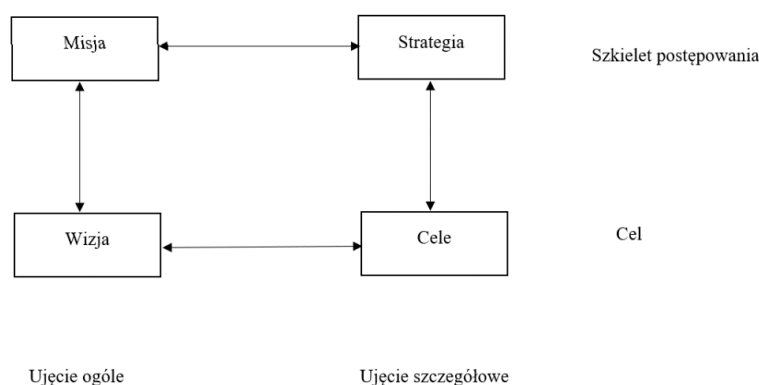
W latach 80. ubiegłego wieku uczelnia przypominała biurokrację profesjonalną[156], w odróżnieniu od biurokracji mechanistycznej.[156] Decyzje dotyczące bieżącej działalności szkoły wyższej podejmowały władze uczelni (*administrative fiat*). Niektóre wymagały decyzji organów kolegialnych. Natomiast decyzje wynikające z misji uczelni, dotyczące działalności badawczej czy też dydaktycznej podejmowali specjaliści w danej dziedzinie. Na ogół byli to profesorowie posiadający znaczną autonomię (*professional judgement*). Współczesny uniwersytet ewoluuje w kierunku adhokracji, czego symptomem jest koncepcja uniwersytetu przedsiębiorczego Clarka. Koncepcje uniwersytetu podporządkowanego wiedzy oraz uniwersytetu opartego na paradygmacie społecznej odpowiedzialności są przykładami

adhokracji. Należy wskazać, iż szkoły wyższe jako przykład zorganizowanej anarchii i profesjonalnej biurokracji ewoluujące w kierunku adhokracji są z reguły organizacjami, w których związek pracowników akademickich ze strukturą jest względnie słaby.[157]

Misja stanowi przesłanie, jednak pracownicy oczekują jasnej informacji w jakim kierunku organizacja zmierza i jakie są cele, które zamierza osiągnąć. Temu służy wizja, która stanowi niejako kod genetyczny organizacji.[158] Pojęcie „wizja” pochodzi od łacińskiego słowa *videre* czyli widzieć. Zatem wizja jest ogólnikowym określeniem celu (stanu przyszłego w dłuższej perspektywie), do którego organizacja zmierza.[158] Aby było to możliwe, konieczne jest uwzględnienie następujących aspektów:

- Tworzenie warunków, aby uczynić realnym osiągnięcie śmiałego celu przez sformułowanie celów operacyjnych.
- Koncentracja na wybranych priorytetach, często kosztem innych celów (mniej ważnych z perspektywy realizacji strategii).
- Gra zespołowa zamiast postawy przeczekania.
- Inwestowanie w umiejętności pracowników. Świadomość organizacji, iż wykwalifikowany i kompetentny zespół jest niezbędny do osiągnięcia wygórowanych celów strategicznych.
- Nieograniczanie się do słownych deklaracji.
- Oderwanie od stereotypów aby minimalizować bariery organizacyjne i kulturowe.
- Otwartość kierownictwa na różnorodne poglądy, nie zawsze zgodne z powszechnie obowiązującymi.[159]

Ogłoszenie wizji jest niezwykle istotnym wydarzeniem w życiu organizacji. D. A. Ready oraz J. A. Conger proponują pięciofazowy proces tworzenia wizji organizacji, gdyż jak wskazują obecnie ma on charakter iteracyjny z uwagi na turbulentne otoczenie.[159] Z kolei M. Raynor wskazuje, iż deklaracja wizji organizacji, wytyczając jej pozycję w grze konkurencyjnej, jest zorientowana na przyszłość i wynika z misji organizacji oraz analizy sił rynkowych.[158] Natomiast J. C. Collins i J. I. Porras podkreślają, że jednym z warunków tworzenia wizjonerskiej organizacji, jest nie tylko określenie, ale i przestrzeganie kluczowych wartości i przekonań. Zatem w organizacji można zmienić wszystko, z wyjątkiem nich, a określenie wartości i przekonań pozwala na sformułowanie wizji jako głównego celu organizacji. To z kolei umożliwia opracowanie misji organizacji.[158]



Rys. 6. Od wizji do działania organizacji – koncepcja M. Raynora

Źródło: S. Cummings, J. Davies, Mission, vision, fusion, Long Range Planning, 1994, vol. 27(6), s. 149.

S. Cummings oraz J. Davies prezentują stanowisko, że misję i wizję organizacji należy rozpatrywać łącznie, gdyż pojęcia te wzajemnie się uzupełniają i wzmacniają. Ich zdaniem misja stanowi swoisty szkielet organizacji. Natomiast strategia to szczegółowa droga dojścia do urzeczywistnienia celu, do którego organizacja zmierza. (Rys. 6) Misja zawiera zwykle

określenia niemierzalne, natomiast wizja pełni funkcję motywującą, jest również pojęciem statystycznym, zdynamizowanym przez misję. Jak podkreśla J. Jabłecka: wdrażanie misji stanowi proces złożony[149], szczególnie w szkołach wyższych, gdzie formułowanie misji jest ważniejsze niż efekt końcowy.[160]

Pojęcie „*strategia*” pochodzi od greckiego słowa *strategós* będącego połączeniem dwóch wyrazów *stratós* oznaczającego armia oraz *ágein* oznaczającego dowodzenie. Z kolei samo słowo *strategós* oznacza przewodzenie oraz tworzenie koncepcji walki armii.[161] Z biegiem lat pojęcie strategia znacznie ewoluowało. Zgodnie ze słownikiem języka polskiego PWN strategia to przemyślany plan działań w określonej dziedzinie.[162] Ta bardzo ogólna definicja wskazuje na szeroki zakres pojęciowy oraz złożoność zjawiska. Lata badań prowadzone w ramach nauk o zarządzaniu pozwoliły na wypracowanie innych, równie rozbudowanych definicji, podkreślających złożony charakter i rolę strategii we współczesnych organizacjach. W klasycznym ujęciu, zaproponowanym przez A.D. Chandlera strategia definiowana jest jako: „określenie głównych, długofalowych celów firmy i przyjęcie takich kierunków działania, oraz taką alokację zasobów, które są konieczne dla zrealizowania celów.”[163] W ujęciu gospodarczym Richard P. Rumelt określił strategię jako: „spójny zbiór analiz, koncepcji, zasad, argumentów i działań, które stanowią odpowiedź na największe wyzwania stojące przed organizacją.”[164] Definicja ta wskazuje na pewien zakres przedmiotowy strategii jak również osadza ją nieprzewidywalnej rzeczywistości rozumianej jako „wyzwania”. Inną definicję prezentuje James A.F. Stoner definiując strategię jako szeroki program wytyczania i osiągnięcia celów; reakcję organizacji w czasie oddziaływania jej otoczenia.[165] Na szczególną uwagę zasługuje również definicja przedstawiona przez H. I. Ansoffa, który wskazuje, iż strategia określa „pozycję i relacje firmy/organizacji w jej otoczeniu w sposób, który zapewni kontynuację sukcesu i ustrzeże od zaskoczeń.”[166] Z kolei M.E. Porter podkreśla rolę konkurencyjności przedsiębiorstwa uważając, że „strategia jest tworzeniem unikatowej i wartościowej pozycji za pomocą odmiennego, w stosunku do rywali, zestawu czynności.”[167] W literaturze przedmiotu zwraca się uwagę na opracowanie pojęcia strategii przez badaczy grupy STRATEGOR, którzy strategię definiują jako „dokonanie wyboru dziedziny działalności, w której organizacja chce być obecna i określenie zasobów, jakie są niezbędne do jej przetrwania i rozwoju.”[168] Natomiast H. Mintzberg strategię przedsiębiorstwa definiuje za pomocą 5P:

- P – plan, czyli świadome, zamierzone działanie,
- P – pattern (model), sformalizowane i strukturalizowane działanie,
- P – ploy (sterowanie), działanie skierowane na osiągnięcie konkretnego celu,
- P – position, poszukiwanie takiego miejsca w otoczeniu, jakie pozwoli trwale sprostać konkurencji,
- P – perspective, związane z postrzeganiem pozycji w przyszłości.[169]

Tematyka strategii jest również przedmiotem wielu prac badawczych polskich autorów. Zasadnym zatem jest przywołanie definicji zaprezentowanej m.in. przez K. Obłója, zdaniem, którego strategia powinna być rozumiana jako sztuka wyborów, powiązana z gotowością do ich niezłomnej realizacji. Został tu zaakcentowany decyzyjny wymiar strategii, który wynika z konieczności kompromisów w podejmowaniu długofalowych decyzji rozwojowych. Inną, znaczącą kwestią jest postrzeganie strategii jako najważniejszego drogowskazu na etapie podejmowania codziennych decyzji.[161] Z kolei B. Gliński i P. Szczepankowski strategię zdefiniowali jako „program najważniejszych działań długookresowych, niezbędnych do utrzymania się na rynku przedsiębiorstwa lub jego samodzielnych części.”[170] Należy podkreślić, iż każda z prezentowanych dotąd definicji akcentuje inny aspekt funkcjonowania organizacji. Niemożliwym zatem jest wskazanie jednej właściwej. Zdaniem autorki warto również wspomnieć, iż we współczesnych organizacjach wyróżnia się trzy poziomy strategii (szczeble strategii):

- Strategię organizacyjną – działalność jaką organizacja się zajmuje i jak ją prowadzi.
- Strategię konkurencyjną – jak organizacja może osiągać trwałą przewagę konkurencyjną.
- Strategię funkcjonalną – określa jaka jest rola danego obszaru funkcjonalnego w realizacji ogólnej strategii organizacji jako całości.[171]

Na potrzeby niniejszej pracy zagadnienie strategii poddano również analizie na gruncie prawa. Należy jednak podkreślić, iż w przepisach prawa powszechnie obowiązującego nie ma jej legalnej definicji. Co szczególnie interesujące nie ma również literatury prawniczej, która w stopniu większym niż ogólny poddawałaby to zagadnienie analizie.³⁹ Ustawa 2.0. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce oraz dotychczasowe regulacje w tym zakresie pozwalają opisowo scharakteryzować strategię uczelni, jako długofalowy dokument planistyczny, niemający charakteru aktu normatywnego. Nowelizacja UPSW z 2011 roku wprowadziła szereg zmian w obszarze szkolnictwa wyższego. Należy jednak podkreślić, iż zmiany te dotyczą przede wszystkim funkcjonowania uczelni oraz nałożonego na nie obowiązku opracowania i uchwalenia strategii. Zagadnienie strategii w dalszym ciągu nie zostaje uregulowane. W Ustawie można odnaleźć jedynie szątkowe regulacje dotyczące trybu opracowania strategii oraz sprawozdawczości z jej wykonania. Z nowych regulacji na uwagę zasługuje nakaz publikowania strategii na uczelniach stronach podmiotowych Biuletynu Informacji Publicznej (art. 358 ust. 1 pkt 2 UPSWiN), niezależnie od publicznoprawnego statusu uczelni.⁴⁰

Strategia to planowanie przez naczelne kierownictwo, jak osiągnąć najważniejsze cele organizacji wynikające z jej misji. H. Mintzberg argumentuje, że zdefiniowanie strategii wymaga bardziej opisowego określenia. Proponuje aby strategię rozumieć jako plan, perspektywę czy też wzór – wejrzenie zarówno w głąb organizacji jak i daleko w przyszłość.[171] W tym nurcie Mintzberg, Ahlstrand i Lampel wykazali pewne kluczowe ich zdaniem prawidłowości wynikające z większości definicji:

- Strategia wyznacza kierunek działań.
- Strategia koncentruje wysiłki.
- Strategia definiuje organizację.
- Strategia zapewnia spójność działań.[171]

R. Krupiński uznaje, że współczesne organizacje powinny się kierować strategią opisaną w języku okazji, a więc uwzględniającą zdarzenia w organizacji i jej otoczeniu identyfikowane jako okazje. Proponuje zastąpienie celów strategicznych kategorią okazji, definiowanych jako sytuacje, które mogą się pojawić. Z kolei organizacja powinna przewidzieć ex ante środki na finansowanie tych sytuacji. Strategia powinna również wskazywać jak kształtować zasoby czy raczej dostęp do zasobów, który będzie sprzyjał poszukiwaniu okazji.[173] Jak trafnie zauważa K. Leja poszukiwanie okazji dotyczy zarówno wnętrza jak również otoczenia organizacji, a narzędziem jest zarządzanie paradoksami.[4] P. Senge uważa, iż paradoksy mogą odgrywać rolę napięcia twórczego, rozumianego jako rozdźwięk między wizją organizacji, a rzeczywistością.[90] Badaniami w prezentowanym obszarze zajmował się również M. Lewis, który analizując naturę paradoksów i ich źródła, wskazał w jaki sposób je wykorzystać jako atuty organizacji. Autor wskazuje aby dostrzegać w paradoksach funkcję „języka spustowego zmian”. Chodzi tu przede wszystkim o umiejętne zarządzanie paradoksami. Koniecznym warunkiem tworzenia nowej wiedzy jest dialektyczna zdolność do syntezy przeciwieństw i

³⁹ Szczątkowo do strategii uczelni odnoszą się aktualne komentarze prawnicze do UPSWiN, sprowadzające się niemal wyłącznie do zreferowania treści przepisów. Zob. szerzej: H. Izdebski, J.M. Zieliński, Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Komentarz, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2019, s. 77–79, 89–91, 98, 112–113, 133–134, 166–167, 397, 520; J. Woźnicki (red.), Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Komentarz, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2019, s. 88–94, 113–120, 131–135, 161–163, 194–195, 254–256, 652–654, 1044–1046.

⁴⁰ Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz.U. z 2011 r., nr 84, poz. 455).

zarządzania paradoksami organizacji.[4] Doskonałych przykładów dostarczają I. Nonaka oraz R. Toyama, którzy wymieniają m.in. sprzeczność między dążeniem do kreatywności i efektywności organizacji, dążenie do globalnej integracji i dostosowanie się do rynku lokalnego oraz tworzenie nowej wiedzy i wykorzystanie istniejącej. Autorzy wskazują również, że brak zdolności do syntezy sprzeczności tłumi innowacyjność organizacji.[174] Punktem wyjścia syntezy jest zrozumienie paradoksu.[175] Jak trafnie zauważa K. Leja sprzeczności oraz paradoksy w zarządzaniu strategicznym pojawiają się w każdej złożonej organizacji.[4] Należy również zwrócić uwagę, iż sprzeczności występują pomiędzy celami członków organizacji, a ich postawami i skłonnością do zmian. Dotyczą zarówno relacji wewnętrznych jak i zewnętrznych organizacji. Sprzeczności generują napięcie na różnych poziomach strategii instytucjonalnej, co powoduje konfrontowanie różnych postaw oraz stanowisk, z których każde ma racjonalne uzasadnienie. Unikając konfliktu, liderzy organizacji, tolerują kolidujące ze sobą postawy.[176] Pożądaną umiejętnością jest wykorzystanie paradoksów strategicznych dla dobra organizacji. Podkreśla się również, że zarządzanie paradoksami może wzbogacić strategię organizacji i zachęcić pracowników do wyrażania opinii, które bardzo często stoją w sprzeczności z przyjętą strategią.[4]

A. K. Koźmiński za H. Mintzbergiem przypomina, że klasyczna strategia opiera się na założeniach predeterminacji, kwantyfikacji oraz formalizacji. W praktyce oznacza to, że organizację funkcjonującą w stabilnym i przewidywalnym otoczeniu, można opisać za pomocą pewnych wskaźników. Prawidłowe założenia wejściowe poczynione na etapie opracowania strategii niemal automatycznie prowadzą organizację do sukcesu. W tym podejściu zakłada się, że kierownictwo precyzyjnie planuje działania organizacji, a następnie stara się je urzeczywistnić, nie odchodząc od wstępnych założeń.[177] Jednak w świetle dynamicznych zmian zachodzących w otoczeniu organizacji, podejście to stało się przestarzałe i nieaktualne.

Obecne czasy niepewności stawiają przed współczesnymi organizacjami wiele wyzwań, również w obszarze planowania strategicznego. Im większa niepewność otoczenia, tym większa presja na tworzenie elastycznych strategii.[178] W jednej z prac H. Mintzberg i współpracownicy prezentują kontinuum strategii od przemysłanej (planowanej), niezależnej od wpływów otoczenia, do samorzutnej (wyłaniającej się), o której w znacznej mierze decyduje otoczenie[172] (Tabela 8). Jak można zaobserwować w tabeli 8, strategii proponowanych przez H. Mintzberga jest dużo, a liczba kombinacji poszczególnych strategii czy równoległej realizacji kilku z nich jest praktycznie nieograniczona. Jeszcze inną definicję strategii prezentują P. Pokorny oraz T. Pietrzykowski, którzy rozumieją ją jako instrument planistyczny pozwalający przekuć wizję na konkretny plan działania.[179]

Inną istotną kwestią jest proces tworzenia strategii. Autorka niniejszej pracy zgadza się z poglądem, iż tworzenie strategii polega na podejmowaniu przemysłanych działań w celu kształtowania przyszłości organizacji.[180] Mimo iż kluczowe decyzje dotyczące rozwoju organizacji i kreowania jej przyszłości powinny wychodzić bezpośrednio z najwyższego szczebla zarządzania, to w proces opracowania strategii powinni być zaangażowani wszyscy interesariusze zarówno wewnętrzni jak również ci reprezentujący otoczenie zewnętrzne.

Jak wskazuje M. Rembiesz zarządzanie strategiczne to zarządzanie organizacją oparte na wypracowanej strategii.[181] Należy podkreślić, iż jego wyodrębnienie jako dyscypliny naukowej nastąpiło dopiero w latach pięćdziesiątych ubiegłego stulecia i stanowiło istotny krok na drodze do ewolucji nauki o organizacji i zarządzaniu. Istotnym jest również fakt, iż zarządzanie strategiczne oprócz problematyki natury ekonomicznej i organizacyjnej obejmuje również sferę problemów informacyjnych i informatycznych, a także metod analitycznych i podejmowania decyzji.[182] Literatura przedmiotu obfituje w definicje zarządzania strategicznego. Przykładowo M. Romanowska zarządzanie strategiczne określiła jako „kierowanie rozwojem organizacji w długim okresie, nastawione na wykorzystanie szans i zagrożeń pojawiających się w otoczeniu.”[183]

Tabela 7. Opis typów strategii

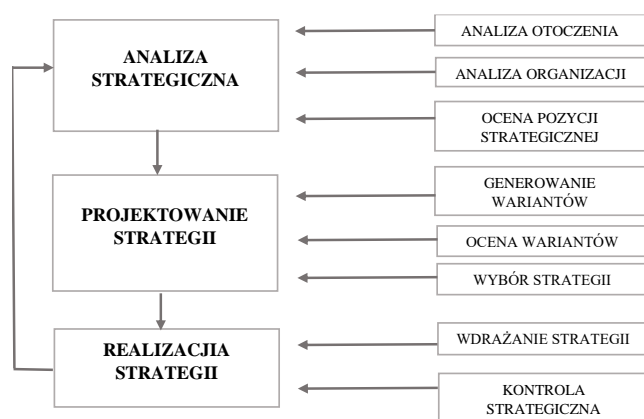
Typ strategii	Główne założenia
Planowa	Zakłada się stabilność otoczenia. Intencje kierownictwa dotyczące rozwoju organizacji są zapisane w formie planu, którego realizację można kontynuować. Nie przewiduje się zmian w planie. Jest to strategia zamierzona i w niewielkim stopniu wyłaniająca się.
Przedsiębiorcza	Strategia zawarta jest w wizji lidera organizacji i znajduje się pod jego kontrolą. Bardzo często nie jest wyartykułowana. Można wprowadzać korekty, co sprawia, że ma również cechy strategii wyłaniającej się.
Ideologiczna	Strategia przemyślana. Jest wynikiem wizji indywidualnej lub zespołowej. Natomiast gdy jest to wynik wizji zespołowej, praktycznie nie ma od niej odwrotu. Strategia jest w większym stopniu zamierzona niż wyłaniająca się. Organizacja wobec otoczenia zachowuje się proaktywnie.
Parasolowa	Kierownictwo definiuje ramy organizacji, ale nie sprawuje nad nią ścisłej kontroli. Strategia zakłada nieprzewidywalność otoczenia. Jest częściowo zamierzona, częściowo tworzona w zależności od potrzeb. Strategia wyłaniająca się w zamierzony sposób.
Procesowa	Zakłada nieprzewidywalność otoczenia i brak możliwości kontroli nad nim. Kierownictwo kontroluje procesy w organizacji, jednak sposób ich realizacji pozostawia poszczególnym członkom zespołów. Strategia częściowo przemyślana, częściowo samorzutna.
Luźna (zbiór niepowiązanych wzorów)	Strategia zakłada turbulencje otoczenia. Kierownictwo organizacji ustala (lub też nie) wizję. Strategia całej organizacji składa się z luźno powiązanych strategii poszczególnych jej elementów organizacyjnych lub osób. Jest przykładem strategii wyłaniającej się.
Zgody (konsensus)	Strategia raczej samorzutna. Konwergencja nie jest narzucona odgórnie, lecz stanowi wynik działań indywidualnych. Wszelkie problemy są rozwiązywane w wyniku negocjacji. Strategia raczej wyłaniająca się.
Narzucona przez otoczenie	Sygnaly z otoczenia decydują o kierunku wyłaniania się strategii organizacji lub stwarzają sytuacje ograniczające możliwości wyboru. Strategia wyłaniająca się, jednak może być zinternalizowana przez organizację i stać się strategią zamierzoną.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: H. Mintzberg, J. A. Waters, Of strategies deliberate and emergent, *Strategic Management Journal*, 1985, vol. 6 (3), s. 257-272; C. Hardy, A. Langley, H. Mintzberg, J. Rose, *Strategy Formation in the University Setting*, [w:] *Management and Decision-making in Higher Education Institutions: A Reader*, red. I. Jenniskens, CHEPS Twente, Enschede, CHERI, Open University, London, Lemma Publishers, Utrecht 2001, s. 93-130; J. Rokita, *Organizacja ucząca się*, Akademia Ekonomiczna, Katowice 2003, s. 61.

Pogłębione studia literaturowe potwierdzają, iż ilość definicji pojęć misji, wizji, zarządzania strategicznego oraz strategii w szkołach wyższych jest znaczna. W opinii autorki niniejszej pracy trudno jest jednoznacznie wskazać, które z prezentowanych wyjaśnień jest najbardziej trafne oraz idealnie oddaje obecny stan szkolnictwa wyższego. Na potrzeby niniejszej pracy zostaną jednak wskazane definicje kluczowe z perspektywy dalszych rozważań oraz prowadzonych badań. Zatem „wizja jest obrazem przyszłości, którą uczestnicy organizacji chcą wykreować. Misja jest precyzyjnym wyrażeniem w języku zrozumiałym dla pracowników i otoczenia organizacji dalekosiężnych zamierzeń i aspiracji organizacji. Misja jest więc sformułowaniem wizji organizacji na użytek strategii. Cele strategiczne są kamieniami milowymi na drodze do realizacji strategii. Cele są zarówno wyzwaniem, wysoko ustawioną poprzeczką, jak i stanowią sposób pomiaru realizacji misji w konkretnej domenie strategicznej

firmy. W ten sposób cele spinają w praktyce różnorodne elementy strategii organizacji, a poziom ich realizacji pozwala ocenić, w jakim stopniu organizacja realizuje ustaloną strategię.”[161] Z kolei w kontekście definicji zarządzania strategicznego, najbardziej trafna wydaje się definicja zaproponowana przez M. Romanowską. Autorka w jednej ze swoich prac prezentuje kompleksową koncepcję zarządzania strategicznego przedstawiając je jako proces złożony z trzech etapów. (Rysunek 7) Etap pierwszy obejmuje analizę strategiczną organizacji – zbiór działań diagnozujących organizację i jej otoczenie, umożliwia określenie obecnych i przyszłych szans i zagrożeń, mocnych i słabych stron, a także pozwala ocenić pozycję strategiczną przedsiębiorstwa. Kompleksowo przeprowadzona analiza wykorzystywana jest w etapie drugim i trzecim umożliwiając opracowanie planu strategicznego oraz jego realizacji. Warto podkreślić, iż planowanie strategiczne obejmuje generowanie, ocenianie i wybieranie najlepszych opcji strategicznych. Zmienność i nieprzewidywalność otoczenia wymaga tworzenia wielu wariantów planów strategicznych w celu lepszego dostosowania działań organizacji do zachodzących zmian. Etap realizacji strategii obejmuje podejmowanie taktycznych i operacyjnych decyzji mających na celu prawidłowe zagospodarowanie zasobów niezbędnych do zrealizowania założeń strategicznych.[188]

Poszukując definicji strategii najlepiej oddającej badane zagadnienia, przytoczone zostanie definicja zaproponowana przez Z Malara, który strategię zarządzania organizacją definiuje jako „długotrwałą działalność, związaną z określeniem misji, celów (zewnętrznych i wewnętrznych) oraz przygotowaniem i realizacją planów (problemów) działań w obszarze techniki i technologii, ekonomiki i rynku, organizacyjno-prawnym oraz organizacji i zarządzania.”[189] Zdaniem autorki niniejszej pracy konieczne jest również przedstawienie topologii strategii oraz klasyfikacji pozycjonowania strategicznego, które stanowić będzie fundament dalszych badań.



Rys. 7. Etapy zarządzania strategicznego.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: A. Sopińska, Rola systemu informacyjnego w procesie zarządzania strategicznego, w: Systemy informacji strategicznej, red. R. Borowiecki, M. Romanowska, Warszawa, Difin

Przyjęto, iż podstawową topologią strategii, będącą przedmiotem dalszych analiz będzie koncepcja opracowana przez Miles and Snow (1978). Autorzy w swojej pracy wskazują cztery typy strategii uwzględniające zarządzanie operacyjne, podejście przedsiębiorcze czy kwestie administracyjne:

- Defenders – organizacje agresywnie broniące niszy rynkowej, skoncentrowane na efektywności prowadzonych działań.
- Prospectors – organizacje nieustannie poszukujące nowych rynków, co wymaga zwiększenia nakładów na koordynację prowadzonych działań.
- Analyzers – organizacje próbujące połączyć działania w obszarze poszukiwania nowych rynków oraz utrzymanie zdobytej pozycji konkurencyjnej co wymaga elastyczności, a często również dywersyfikacji struktury organizacyjnej.
- Reactors – organizacje o nie sprecyzowanej wizji rozwoju, podejmujące wyłącznie działania reakcyjne na zmiany w otoczeniu.[190]

Rozwinięciem przedstawionej typologii jest klasyfikacja pozycjonowania strategicznego zaprezentowana przez Lavie i Fiegenbaum (2003) bazująca na wewnętrznej i zewnętrznej orientacji strategicznej.[191]

Wyszczególniono organizacje określane jako:

- Amorphous – orientacja zewnętrzna, organizacje innowacyjne, poszukujące okazji rynkowych.[192]
- Narcissist – orientacja wewnętrzna, obrona pozycji konkurencyjnej m.in. poprzez redukcje kosztów.
- Adaptive – orientacja zarówno wewnętrzna jak i zewnętrzna.
- Myopic- charakterystyczne dla organizacji o niskim poziomie obu orientacji.

Z perspektywy prowadzonych badań niezwykle istotnym zagadnieniem jest również typ realizowanej strategii. Odwołano się w tym miejscu do koncepcji opracowanej przez Reeves, Haanaes oraz Sihna (2015), według której klasyfikacji organizacji można dokonać na podstawie podejścia strategicznego. Zmiennymi są tu charakter środowiska (otoczenie organizacji) oraz możliwość jego kształtowania poprzez planowanie i realizację wyznaczonych celów.[193] Ze względu na aplikacyjny charakter oraz aktualność, prezentowaną koncepcję przyjęto jako podstawę badawczą niniejszego opracowania. U podstaw prezentowanego podejścia leży założenie, że środowisko organizacji różni się w trzech wymiarach: nieprzewidywalność (zdolność prognozowania), zdolność do przetrwania oraz podatność na wpływ (zdolność wywierania wpływu). Ich kombinacja pozwala wyszczególnić pięć typów otoczenia: klasyczne (Classical), adaptacyjne (Adaptive), wizjonerskie (Visionary), kształtujące (Shaping) oraz odnawiające (Renewal). Podkreśla się, iż każdy z prezentowanych obszarów wymaga innego podejścia do formułowania oraz implementacji strategii. Poniżej została zaprezentowana krótka charakterystyka wyróżnionych rodzajów podejść strategicznych:

- Klasyczne (Classical) – organizacja jest w stanie przewidzieć zmiany w otoczeniu, jednak nie ma możliwości wywierania na nie wpływu. Powyższe założenie stanowi podstawę podejścia, w którym realizowana jest klasyczna strategia pozycyjna, bazująca na wszechstronnej analizie i planowaniu (nazywane „being big”).
- Adaptacyjne (Adaptive) – organizacja nie jest w stanie przewidzieć zmian otoczenia oraz nie może na nie wpływać. Wymaga to szybkiej reakcji na zdiagnozowane zmiany oraz ciągłego eksperymentowania w obszarze realizacji strategii (nazywane „being fast”).
- Wizjonerskie (Visionary) – organizacja potrafi przewidywać zmiany w otoczeniu oraz na nie wpływać, co zapewnia możliwość kreowania nowych rynków (nazywane „being first”).
- Kształtujące (Shaping) – organizacja nie posiada zdolności przewidywania zmian otoczenia, jednak może na nie wpływać. Uzyskanie w ten sposób przewagi konkurencyjnej umożliwia kształtowanie sytuacji w branży (nazywane „being the orchestrator”).

- Odnawiające (Renewal) – organizacje, które ze względu na niekorzystną pozycję konkurencyjną, na wstępie zmuszone są podejmować działania służące przewyższeniu sytuacji kryzysowej. Z uwagi na ograniczone zasoby, organizacje powinny zapewnić ich właściwe wykorzystanie, a dopiero w kolejnym kroku dokonać wyboru innego podejścia strategicznego (nazywane „being viable”).

Dogłębna analiza literatury przedmiotu pozwala stwierdzić, iż istnieje wiele definicji wdrażania strategii, przez co trudno jest wybrać nadrzędną.[39] Dodatkowo należy wskazać, iż obszarem dyskusyjnym jest również stosowana w badaniach terminologia gdyż przykładowo „wdrożenie strategii” (*strategy implementation*) oraz „wykonanie strategii” (*strategy execution*) w wielu pracach uważane są za tożsame i używane są zamiennie. Wielu jednak badaczy wskazuje, iż podejście to jest błędne, twierdząc iż definicje te mają odmienne znaczenie.[194] Autorka niniejszej pracy skłania się ku stanowisku, iż pojęcia te można uznać za tożsame. Perspektywa ta poparta jest m.in. definicjami zamieszczonymi w *Oxford English Dictionary*, w którym „implementation” – wdrożenie definiuje się jako wykonanie zadania, podczas gdy „execution” – wykonanie definiuje się jako czynność polegająca na wykonaniu działania. Zasadniczo zatem pojęcia te można uznać za tożsame.[195]

Jak zauważyli to m.in. A. H. Alharthy, H. Rashid, R. Pagliari i F. Khan w chwili obecnej brak jest jednoznacznej definicji realizacji strategii mimo licznych publikacji na ten temat.[34]

Przykładowo Li, Guohui oraz Eppler w swoich badaniach proponują trzyczęściową definicję realizacji strategii:

1. Nacisk na proces oraz systematyczność realizacji.
2. Nacisk na wykonanie określonych czynności, kolejno lub w tym samym czasie oraz sposób w jaki te czynności należy przekładać na zachowania organizacyjne.
3. Hybrydowe podejście zarówno do procesu jak i zachowania.[39]

Warto również wskazać, iż badacze definiują wdrażanie strategii jako wieloaspektowy, zmienny, powtarzalny proces, w którym zarówno menadżerowie jak i pracownicy realizują szereg decyzji i zadań, na które mają wpływ różne czynniki organizacyjne i środowiskowe dążąc do realizacji celów strategicznych.[39]

W świetle przeprowadzonych badań, których wyniki zostały zaprezentowane w dalszej części niniejszej pracy, a także w oparciu o liczne definicje dostępne w literaturze przedmiotu, autorka zdecydowała się zaprezentować również własną definicję **procesu implementacji strategii**. Zatem **proces implementacji strategii** rozumiany jest jako ciąg następujących po sobie czynności (etapów) takich jak: planowanie, formułowanie, implementacja oraz kontrola i monitoring strategii. Wskazuje się, iż w wielu ujęciach, wyszczególnienie granic pomiędzy poszczególnymi etapami jest niezwykle trudne, dlatego też powinny one być traktowane jako zintegrowana i spójna całość. Zważywszy na powszechnie dostępne wyniki badań, podkreślające istotność każdego z etapów w procesie realizacji strategii oraz liczne problemy wynikające z faktu pomijania niektórych etapów lub podejście pobieżne czy też lekceważące, autorka zwraca szczególną uwagę na konieczność zastosowania podejścia kompleksowego, z szczególnym uwzględnieniem etapów problematycznych tj. jak etap implementacyjny.

2.3. Szkoły i koncepcje zarządzania strategicznego

Analiza literatury dotyczącej zarządzania strategicznego pozwala stwierdzić, iż istnieje ogromna różnorodność ujęć definicyjnych (M. J. Hatch, B. Taylor, J. Ch. Mathe, D. Tecce, G. Pisano, A. Shuen). Wynika ona zarówno z odmiennych podejść jak również postaw metodologicznych prezentowanych przez poszczególnych autorów. Obserwuje się liczne próby poddania owego zbioru definicji pewnej logicznej i uporządkowanej aksonometrii. Jak zauważa W. Czakon w ciągu ostatniego półwiecza można było zaobserwować dynamiczny rozwój zarządzania strategicznego. Okres ten daje się wyraźnie podzielić, bowiem granice wskazują, że pewne teorie, paradygmaty i szkoły zarządzania tracą na znaczeniu na rzecz innych, rozwijanych przez kolejne pokolenia badaczy. Współczesne prace dotyczące zarządzania strategicznego w znacznej mierze korzystają z już istniejącego dorobku teoretycznego, przez co ich charakter można określić jako odtwórczy czy też eklektyczny.[196] Taki stan, skłonił autorkę niniejszej pracy do podjęcia próby opracowania w miarę uporządkowanej i pełnej klasyfikacji.

Tabela 8. Wybrane szkoły, paradygmaty, perspektywy, nurty oraz podejścia do zarządzania strategicznego – literatura międzynarodowa

Autorzy	Szkoły, paradygmaty, podejścia, perspektywy, motywy
1	2
M. J. Hatch (1977)	-Perspektywa racjonalna (klasyczna); -Perspektywa emergentna (samorzutnego wyłaniania się strategii); -Perspektywa symboliczna.
B. Taylor (1984)	-System kontroli centralnej -cele; zrównoważony portfel inwestycji; programy i budżety działania; monitoring i kontrola; -Planowanie innowacyjne – zaangażowanie w innowacje; fundusze dla nowych przedsięwzięć; strategie rozwijania korporacji; organizowanie zespołów projektowych i programy działania; -Zarządzanie strategiczne – organizowanie rozwoju; rozwijanie sztabu; struktura organizacji; systemy zarządzania; -Planowanie polityczne – monitoring, prognozowanie społeczne oraz trendy polityczne; mierzenie oddziaływania (wpływ na organizację); organizowanie i wprowadzanie (implementacja) programów działania; -Planowanie prospektywne – rozwijanie alternatyw przyszłości; mierzenie oddziaływania (wpływu) społecznego i ekonomicznego; definiowanie kluczowych decyzji.
J. Ch. Mathe (1987)	-Paradygmat racjonalności strategicznej; szkoła harwardzka (model LCAG, 1965), model kontyngencyjny (1970), model analizy przemysłu (1980), szkoła planowania strategicznego(1970-1975); -Paradygmat zachowań strategicznych: szkoła behawioralna (1965-1980), szkoła systemowa (1965-1980), szkoła inkrementalistów (1960-1980).
J. Key (1993)	-Szkoła racjonalistyczna; -Szkoła zasobów i sytuacji.
D. Tecce, G. Pisano, A. Shuen (1997)	- Podejście koncentrujące się na sile rynkowej (szkoła sił konkurencji, strategicznego konfliktu); -Podejście koncentrujące się na efektywności (szkoła zasobowa, dynamicznych zdolności).

1	2
R.E. Hoskisson, M.A. Hitt, W.P. Wan, D. Yiu (1999)	<ul style="list-style-type: none"> - Polityka biznesu (orientacja wewnętrzna); -Ekonomika organizacji przemysłowych (Industrial Organisation Economics) – Structure-Conduct-Performance Framework, Strategic groups, Competitive dynamics) (orientacja zewnętrzna); -Ekonomika organizacyjna (Organizational Economics) – ekonomika kosztów transakcyjnych (Transaction costs economics), teoria agencyjna (Agency theory) (orientacja zewnętrzna); -Podejście zasobowe – (Resource-based View of firm; Strategic leadership and decision theory; knowledge-based View) (orientacja wewnętrzna)
K. Eisenhardt D.N. Sull (2001)	<ul style="list-style-type: none"> - Podejście pozycyjne; - Podejście zasobowe; -Podejście prostych reguł.
M. Furjoun (2002)	<ul style="list-style-type: none"> -Postawa mechanistyczna (model SCP) – Structure-Conduct-Performance; model SSP- Strategy-Structure-Performance, model zasobowy RBV – Resource-Based-View); -Perspektywa organiczna (model OESP – Organization-Environment-Strategy-Performance).
N. Venkatraman, M. Subramaniam (2002)	<ul style="list-style-type: none"> -Portfel biznesów (Portfolio of businesses); - Portfel możliwości (Portfolio od capabilities); -Portfel relacji (Portfolio of relationships).
M. Marchesnay (2004)	<p>Nurty i szkoły w zarządzaniu strategicznym:</p> <ul style="list-style-type: none"> -harwardzka szkoła projektowa – K.R. Andrews (1960-1965); - planowanie strategiczne – H.I. Ansoff; R.L. Ackoff (1965-1975); -strategie biznesu, strategie operacyjne; marketing strategiczny – T. Levitt, Ph. Kotler; B. Henderson (1965-1980), D. Abell; -zarządzanie strategiczne C. W. Hofer; D. Schendel 1978; -strategie rozwoju – H.I. Ansoff, Marris E. Penrose (1960-1970); -nurt środowiskowy M.E. Porter (1975-1990), R.R. Nelson, S.G. Winter (1980-1990), O. Williamson (1975-1990); -nurt organizacyjny – H. Mintzberg, P. Lawrence i J. Lorsch, A.D. Chandler, Cyert i March (1960-1990); -nurt decyzyjny – H. Mintzberg, P. Lawrence, J. Lorsch, A.D. Chandler , R.M. Cyert i J.G. March (1960-1990) -nurt przedsiębiorczy – N. Smith, N. Gasse (1960-1990)
L. Heracleous, C.D. Jacobs (2008)	<ul style="list-style-type: none"> -Planowanie strategiczne (orientacja na treść strategii); -Podejście interpretatywne (orientacja na proces); -Podejście rzemieślnicze (crafting).
C.A. Montgomery (2008)	<ul style="list-style-type: none"> -Podejście dominujące: strategia jako określone rozwiązanie; - Podejście przyszłościowe: strategia jako proces dynamiczny.
H. Minzberg, B. Ahlstrand, J. Lampel (2009)	<ul style="list-style-type: none"> -Szkoła projektowania (P. Selznick); -Szkoła planistyczna (I.H. Ansoff); -Szkoła pozycjonowania (M. Porter); -Szkoła przedsiębiorczości (P. Drucker, J. Schumpeter); -Szkoła poznawcza (H.A. Simon, J. March); -Szkoła uczenia się (M. Cyert, C. E. Lindblom, J.G. March, J.B. Quinn, C.K. Prahalad, G. Hamel); - Szkoła polityczna (władzy) (J. Pfeffer, G.R. Salancik); -Szkoła kulturowa (E. Rhenmn); -Szkoła środowiskowa (M.T. Haann, J. Freeman, D. Chandler, R.E.Miles, C.C. Snow); -Szkoła konfiguracyjna (A.D. Chandler, R.E. Miles, C.C. Snow).
R.M. Grant (2010)	<p>Motywy strategiczne:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Budżetowanie finansowe: budżetowanie kapitałowe oparte na zdyskontowanych przepływach pieniężnych, kontrola finansowa (1950-1960); Planowanie rozwoju: średnioterminowe prognozy ekonomiczne, formalne planowanie rozwoju, dywersyfikacja i dążenie do synergii, tworzenie działów planowania rozwoju (1960-1970) Strategia jako pozycjonowanie: analiza sektora, segmentacja rynku, krzywa doświadczeń, analiza PIMS, planowanie portfela przedsiębiorstwa (1970-1980); -Poszukiwanie przewagi konkurencyjnej: analiza zasobów i umiejętności, maksymalizacja wartości dla akcjonariuszy, restrukturyzacja i inżynieria, alianse (1980-1990); -Strategia dla nowej ekonomii: innowacje strategiczne, nowe modele biznesowe, przełomowe technologie (1990-2000); -Strategia w nowym tysiącleciu: społeczna odpowiedzialność biznesu i etyka biznesu, rywalizacja o standardy, rynki typu „winner-takes-all”, startegie globalne (2000-2009)

1	2
B. Chevalier-Roignant, L. Trigeorgis (2011)	-Teoria analizy przemysłowej i konkurencyjnej (M. Porter 1980); -Teoria konfliktu strategicznego (Schelling, 1960), Shapiro (1989), Ghemawat (1991), Dixit, Nalebuff (1991); -Teoria zasobowa (Rumelt, 1984), Wemerfelt (1984), Collins i Montgomery (1995); -Teoria zdolności dynamicznych i rdzennych kompetencji (Prahalad, Hammel (1990), Teece Pisano i Shuen (1997); -Teoria realnych opcji (Dixit, Pindyck (1994), Trigeorgis (1996); -Teoria gry opcjami (Grenadier (2000), Huisman (2001), Smit, trigeorgis (2004).
S. Krupp, P.J.H. Schoemaker (2014)	-Szkół racjonalnego projektu (M. Porter); -Szkół emergentnego podejścia do strategii (J.B. Quinn, H. Mintzberg, J. March); -Szkół zasobów i możliwości; -Szkół dynamicznych zdolności (D. Teece).
M. Reeves, K. Haanaes, J. Sinha (2015)	Sposoby tworzenia strategii w zależności od typu otoczenia (nieprzewidywalne, przewidywalne, niepodatne, podatne): -klasyczne (classical); -adaptacyjne (adaptive); -wizjonerskie (visionary); -modelacyjne (shaping); -odnawialne (renewal).

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Skonieczny J., Twórczość jako fundament strategii organizacji, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, s. 32, Wrocław 2019.

Rozpoczynając rozważania w prezentowanym obszarze, autorka niniejszej pracy postanowiła przedstawić teorie, paradygmaty i szkoły zarządzania strategicznego definiowane zarówno przez autorów zagranicznych jak również polskich. Zabieg ten jest celowy, albowiem w początkowym okresie rozwoju zarządzania strategicznego w Polsce (tj. lata 80. XX w.) badania opierały się w głównej mierze na doświadczeniach oraz dorobku badaczy zagranicznych. Polscy naukowcy opracowali własne koncepcje oraz teorie uwzględniając zmiany zachodzące na rynku polskim po 1989 r. oraz coraz silniejsze powiązania z gospodarką europejską czy też światową. Początkowo koncepcje zarządzania strategicznego w Polsce oparte były przede wszystkim na specyfice działalności krajowych przedsiębiorstw i koncentrowały się w głównej mierze na ich przekształcaniach wewnętrznych. W latach 90. XX koncepcje te ewoluowały w kierunku rynkowym.

Cechą charakterystyczną była koncentracja organizacji na tzw. strategiach prorozwojowych. W ujęciu tym otoczenie stanowi nie tylko zagrożenie, ale również szansę rozwoju oraz źródło pozyskania nowych zasobów.[197] Tabela 8 prezentuje podejścia, koncepcje oraz szkoły zarządzania strategicznego. Stanowi ona swoiste zestawienie dorobku intelektualnego badaczy zagranicznych, ukazujące różnorodność oraz odmienność podejść w prezentowanej dziedzinie. M.J. Hatch prezentuje jedną z pierwszych klasyfikacji koncepcji zarządzania strategicznego. Autorka postuluje trzy alternatywne perspektywy (modele) wyrażenia strategii: racjonalną (klasyczną), emergentną oraz symboliczną.[198] W modelu racjonalnym strategia postrzegana jest jako proces projektowania organizacji (można tu wskazać pewną analogię do projektowania maszyny lub urządzenia). Podejście to jest w zgodzie z metaforą maszyny właściwą klasycznej teorii zarządzania. Model emergentny oparty jest na modernistycznej metaforze organizacji jako ustroju biologicznym. Porównuje się w nim organizacje do żywego organizmu, który jest karany lub nagradzany za przystosowanie się do otaczającego środowiska. W koncepcji tej strategia wyłania się z „walki organizacji o przetrwanie”. Natomiast w modelu symbolicznym (postmodernistycznym) organizację opisuje się wykorzystując metaforę kultury, jako konstrukcję społeczną. Zakłada się, że takie kategorie języka społecznego jak: kultura, struktura, otoczenie są jedynie wytworem przekonań i interpretacji wyznawanych przez daną społeczność. Według tego podejścia ludzie sami

wynajdują słowa, nadają im znaczenie, utrwalają, a następnie wykorzystują do opisu świata. Z kolei strategia postrzegana jest jako swoista kultura działań w organizacji, wykorzystywana w celu wspierania realizowanych przedsięwzięć.

Nieco odmienne ujęcie badanego zagadnienia prezentuje B. Taylor, który wyróżnia pięć szkół strategii (planowania strategicznego):[199]

- System kontroli centralnej – planowanie strategiczne postrzega się jako sposób pozyskania i alokacji zasobów organizacji.
- Planowanie innowacji – związane jest z wytwarzaniem nowych produktów i procesów oraz wchodzeniem na nowe rynki i obszary działania.
- Zarządzanie strategiczne – proces planowania strategicznego nie jest ograniczony do formułowania strategii, ale obejmuje również rozwijanie zaangażowania, umiejętności i zdolności niezbędnych w procesie wdrażania strategii.
- Planowanie polityczne- identyfikuje planowanie strategiczne jako generowanie i rozwój konfliktów wewnątrz i na zewnątrz organizacji.
- Planowanie prospektywne – w podejściu tym zakłada się, że przyszłości nie można przewidzieć, a jedynie konkretyzować i oceniać jej obrazy (wizje).

J.Ch. Mathe na podstawie przeprowadzonych badań, wyszczególnił siedem szkół zarządzania strategicznego związanych z dwoma istotnymi paradygmatami nauki organizacji i zarządzania: paradygmat racjonalności strategicznej i paradygmat zachowań strategicznych.[200] Paradygmat racjonalności strategicznej skupia się na wymiarze techniczno-ekonomicznym strategii oraz podejściu normatywnym. Jest on charakterystyczny dla czterech szkół myślenia strategicznego: harwardzkiej, planowania strategicznego, szkoły ilościowej oraz pozycjonowania macierzowego. Jego cechą szczególną jest kreowanie racjonalnych wzorców zachowań, ocen i sposobów postępowania. Z kolei paradygmat zachowań strategicznych właściwy jest dla trzech szkół myślenia strategicznego: systemowej, behawioralnej oraz inkrementalnej.

Szkoła harwardzka odwołuje się do początków rozwoju zarządzania strategicznego. W podejściu tym podstawą strategii jest analiza organizacji (jej mocnych oraz słabych stron) oraz jej pozycji konkurencyjnej w otoczeniu (szanse i zagrożenia). W procesie opracowania strategii zwyczajowo wykorzystuje się:

- Model LCAG (Loan Charge Action Group) w analizie wyborów strategicznych przeprowadzonych na podstawie analizy SWOT.
- Model kontyngencyjny poprzez strukturalne zróżnicowanie organizacji i mechanizmy integrujące (komitety i grupy robocze, strukturę i organizację pracy) uwzględnia różnorodność rozwiązań problemów strategicznych.
- Model analizy wykorzystywany w ocenie sytuacji organizacji w otoczeniu konkurencyjnym, w którym już działa lub zamierza działać.
- Rozwinięciem modelu LCAG w kierunku bardziej racjonalnego planowania strategii poprzez rozwijanie myślenia strategicznego określany mianem szkoły planowania strategicznego.

Szkoła pozycjonowania macierzowego z kolei bazuje na modelach analizy portfelowej (BCG – Boston Consulting Group, McKinseya, ADL – Artura D. Little'a) w celu pomiaru (ilościowego i jakościowego) pozycji konkurencyjnej organizacji. W efekcie organizacja otrzymuje zoptymalizowany portfel prowadzonej działalności uwzględniający zarówno zmienne o charakterze wewnętrznym jak również rynkowy. Z kolei szkoła ilościowa w procesie opracowania strategii wykorzystuje metody i techniki analizy statystycznej i wielokryterialnej.

Szkoła behawioralna koncentruje się na procesach opracowania strategii uwzględniając ograniczoną racjonalność podważającą realność i użyteczność optymalizacji procesów decyzyjnych.

Szkoła systemowa bazuje na istocie roli człowieka (menadżera, właściciela, pracownika) oraz grup ludzkich (ich relacji, komunikowania się) w procesie opracowania strategii.

Szkoła inkrementalistów skłania się ku pragmatycznym (sprawdzonym, realnym) działaniom w zakresie opracowania strategii. Zdaniem jej zwolenników źródła efektywnego zarządzania strategicznego należy się upatrywać w doświadczeniu i wdrażaniu sprawdzonych wzorców postępowania. Wskazuje się, że silnym bodźcem do takiego działania jest motywacja uczestników opracowujących strategię (benchmarki, wzorce) z sukcesem zrealizowana przez konkurencję.

W pracy *Foundations of Corporate Success. How Business Strategies Add Value* (polskie wydanie: Podstawy sukcesu firmy)[201] J. Key wyróżnia dwie szkoły strategii: racjonalistyczną oraz zasobów i sytuacji.[201] Opracowanie strategii w szkole racjonalistycznej odbywa się w trzech etapach: analizy i oceny otoczenia, formułowania strategii oraz wdrożenia strategii. Analiza otoczenia umożliwia uzyskanie informacji zarówno o otoczeniu bliższym jak i dalszym organizacji. Ogromnym wyzwaniem na etapie opracowania strategii jest uporządkowanie dużej ilości danych dotyczących m.in.: rynku i otoczenia makroekonomicznego, sektora i przemysłu, portfela wyrobów i cyklu ich życia, wpływu konkurentów i ich działań oraz innych sił konkurencyjnych (dostawcy, odbiorcy, substytuty). Po zakończeniu analizy otoczenia, organizacja rozpoczyna drugi etap opracowania strategii - formułowania strategii. Za kluczowy element tej fazy uważa się definiowanie celów korporacyjnych – celów organizacji rozumianej jako ogół oraz celów poszczególnych jednostek operacyjnych (konkurencyjnych). Połączenie celów korporacyjnych (np. przetrwanie) z celami konkurencyjnymi (rywalizacja) jest często wyrażane w postaci misji organizacji. Ostatnim etapem opracowania strategii jest jej wdrożenie. Krytycy tej szkoły wskazują na liczne trudności, które są efektem pobicznie przeprowadzonego etapu formułowania strategii. Podkreśla się, że jeżeli formułowanie strategii ogranicza się do określenia celów, to wszystkie ważne i interesujące aspekty strategii przekształcają się w problemy.

Nieco odmienne podejście prezentuje szkoła zasobów i sytuacji. Bazuje ona na stosunkach organizacji z otoczeniem, a strategia jest sposobem traktowania tych stosunków. Podkreśla się, że strategia powinna mieć charakter adaptacyjny, być przeciwieństwem strategii deklarowanej w misji organizacji. Istotnym aspektem jest również zdolność wykorzystywania okazji i możliwości kreowanych przez rynek. W podejściu tym, opracowanie strategii rozpoczyna ocena zdolności organizacji, które powinny być trwale oraz mieć unikatową wartość. Podkreśla się, że unikatowe zdolności dają organizacji przewagę konkurencyjną.

Inną typologię szkół strategii przedstawiają D. Teece'a, G. Pisano, A. Shuena. Autorzy prezentują cztery szkoły: sił konkurencji, strategicznego konfliktu, zasobową oraz zdolności dynamicznych.[202] Pierwsza z nich opiera się na działaniach podejmowanych przez organizację w celu zbudowania pozycji konkurencyjnej. Druga, z kolei bazuje na niedoskonałościach produktów i rynków, wzajemnych strategicznych relacjach graczy na rynku oraz barierach wejść. W podejściu zasobowym zakłada się, że strategia jest najlepszym (pozwalającym uzyskać maksymalną wartość) sposobem wykorzystania zasobów i umiejętności. Podkreśla się tu kluczowe działania tj.: identyfikowanie, zrozumienie oraz rozwijanie kluczowych zasobów i umiejętności, które tworzą kompetencje organizacji. Natomiast koncepcja zdolności dynamicznych zakłada, że przewaga konkurencyjna współczesnej organizacji wynika z jej dynamicznych zdolności (umiejętności dostosowania, integracja części składowych, rekonfigurowanie układów współpracy, zmiany, reorganizacji

oraz koordynacji. Charakteryzują się one homogenicznością, trwałością, ekwifinalnością i są trudne do powielenia.[203]

Odmienne podejście do zarządzania strategicznego prezentują R.E. Hoskisson, M.A. Hitt, W.P. Wan i D. Yiu w zbiorowej pracy *Theory and research in strategic management: Swings of a pendulum*. [204] Autorzy, wyniki swoich badań prezentują w formie oryginalnego modelu zwanego „poruszającym się wahadłem” (ang. *pandulum*). Dokonując analizy przedstawionej koncepcji, można zaobserwować, iż początkowo zarządzanie strategiczne odnosiło się jedynie do wewnątrz organizacji. Następnie ewoluowało przyjmując orientację na zewnątrz organizacji, wyrażaną w badaniach relacji organizacji z otoczeniem, by finalnie skupić się na samej organizacji opisywanej przez zasoby. We wspomniany cyklu rozwojowym zarządzania strategicznego w XX w. można wyszczególnić cztery okresy:

- Politykę biznesu (orientacja wewnętrzna), ekonomikę organizacji przemysłowych (subpodejścia: *structure-conduct-performance framework*).
- Grupy strategiczne (*strategic group*).
- Dynamiki konkurencyjnej (*competitive dynamics*), ekonomiki organizacyjnej (subpodejścia: ekonomika kosztów transakcyjnych; teoria agencji) i podejście zasobowe (subpodejścia: *resource-based view*).
- Teoria strategicznego przywództwa i strategicznych decyzji (*strategic leadership and strategic decision; knowledge-based view*).

Autorzy prezentowanego podejścia podkreślają, iż nowych idei czy też subpodejść w obszarze zarządzania strategicznego należy poszukiwać w równowadze pomiędzy orientacją wewnętrzną i zewnętrzną. Wskazuje się tu na istotę znaczenia takich pojęć jak: globalizacja, zmiany w technologiach informatycznych czy motywowanie menadżerów.

Analizę modelu „poruszającego się wahadła” przeprowadził S.B. Caldas, który krytykuje podejście zasobowe.[205] W swojej pracy badacz wskazuje, że wahadło przybrało już orientację zewnętrzną oraz podkreśla konieczność przyjęcia w zarządzaniu strategicznym podejścia integracyjnego (*integrative views*). Autor zwraca również uwagę, iż etap projektowania i implementacji strategii muszą być spójne z otoczeniem oraz zindywidualizowaną sytuacją organizacji.

Nieco inne stanowisko prezentują K.M. Eisenhardt oraz D.N. Sull. W swojej pracy *Strategy as Simple Rules* autorzy proponują trzy podejścia do strategii: pozycyjne, zasobowe i prostych reguł.[206] Kryteria ich wyróżnienia to: działania strategiczne, problem (pytanie) strategiczne, warunki powodzenia strategii (*works best in*), logika strategiczna, źródło przewagi konkurencyjnej, cel efektywnościowy strategii oraz ryzyko. Podejście pozycyjne bazuje na założeniu, że źródłem przewagi konkurencyjnej jest unikatowa i wartościowa pozycja. Istotą strategii jest dokonanie opisu pozycji strategicznej organizacji w oparciu o takie działania jak: lokalizacja pozycji obronnej, umocnienie i obrona pozycji obronnej oraz identyfikacja atrakcyjnego rynku. Z kolei w podejściu zasobowym wskazuje się, że źródłem przewagi konkurencyjnej są wartościowe, niepowtarzalne i umiarkowane zasoby. Istotą strategii jest oparcie na różnorodnych zasobach, które pozwolą na zdefiniowanie przyszłej wizji. Głównym celem prowadzonych przez organizację działań jest utrzymanie długoterminowej dominacji na rynku. Podkreśla się również, że strategia jest efektywna w warunkach umiarkowanie ustrukturyzowanego rynku. Podejście trzecie – strategia prostych reguł (zasad) opiera się na ciągłym konfrontowaniu organizacji z wyzwaniem (okazjami) rynkowymi. Zakłada się, iż kluczem do skutecznej realizacji strategii jest stałe monitorowanie pojawiających się okazji i wybieranie tych, które są istotne dla funkcjonowania organizacji. Źródłem przewagi konkurencyjnej są unikatowe procesy oraz proste reguły i zasady postępowania.

M. Farjouna strategię definiuje jako: „planowe i faktyczne koordynowanie głównych celów i działań firmy w czasie i przestrzeni, umożliwiające jej nieustanne dostosowanie się do zmian w otoczeniu.” Autor zwraca uwagę na współzależność takich elementów jak: zachowanie,

koordynację oraz adaptację.[207] W swojej pracy badacz wyróżnia dwa podejścia do zarządzania strategicznego, określane przez niego jako perspektywy: mechanistyczną i organiczną. Perspektywa mechanistyczna zawiera w sobie trzy modele:

- Model SCP (Structure-Conduct-Performance) – model opisuje zależność między strukturą rynku, taktyką działania, a wynikiem.
- Model SSP (Strategy-Structure-Performance) – prezentuje strategię jako relację pierwotną w stosunku do struktury rynku.
- Model zasobowy RBV (Resource-Based-View) – podkreśla istotę zasobów w procesie tworzenia strategii.
- Dogłębna analiza modeli oraz podejść do zarządzania strategicznego, pozwoliła autorowi na opracowanie własnego oryginalnego modelu organicznego OESP (Organization-Environment-Strategy-Performance) (M. Farjouna). W modelu tym należy wyróżnić takie elementy jak: organizacja, jej otoczenie, strategia i wynik. Składowe te są silnie z sobą powiązane i tworzą dynamiczny konstrukt, co umożliwia organizacji osiągnięcie zamierzonych celów.

Z kolei N. Venkatraman i M. Subramaniam w pracy *Theorizing of Future of Strategy: Questions of Shaping Strategy Research in the Knowledge Economy* prezentują trzy perspektywy podejścia do zarządzania strategicznego: portfel biznesów (*portfolio of businesses*), portfel zdolności (*portfolio of capabilities*) oraz portfel relacji (*portfolio of relationships*).[208] Powyższe perspektywy zostały wyróżnione na podstawie następujących kryteriów: kluczowe zasoby, jednostka analizy strategicznej, kluczowe siły przewagi konkurencyjnej, kluczowa koncepcja, kluczowe pytania, dominująca opinia (pogląd). Koncepcja portfela biznesów dominowała w latach 70. XX w. i oparta była na ekonomii skali oraz zasobach materialnych. Pytaniem, na które miała odpowiedzieć strategia było: co produkować i gdzie sprzedawać? Z kolei w latach 80. XX w. dominowała druga perspektywa – portfela zdolności. Oparta ona była na ekonomii skali i zakresu. Kluczowa koncepcja opierała się na zasobach niematerialnych dlatego też podstawowe pytanie brzmiało: jak produkować? Natomiast w latach 90. XX w. dominowała perspektywa portfela relacji, która oparta była na sieci kompetencji organizacji. W koncepcji tej jako kluczowe siły przewagi konkurencyjnej wskazywało się: sieci wraz z ekonomią skali i zakresu, kluczowy zasób - pozycja organizacji, a kluczowa koncepcja rozwoju opierała się na kapitale intelektualnym.

M. Marchesnay wyszczególnił dziewięć nurtów i szkół w zarządzaniu strategicznym. W celu usystematyzowania informacji, każdej pozycji został przypisany odpowiedni model zarządzania. Możemy zatem wyróżnić: harwardzką szkoła projektowa (SWOT), planowanie strategiczne (model planowania), strategię biznesu, strategię operacyjną, marketing strategiczny (modele portfelowe; modele pozycjonowania; strategię generyczną), zarządzanie strategiczne (domeny aktywności strategicznej), strategię rozwoju (modele przekrojowe: ekonomiczne, finansowe, organizacyjne itp.), nurt środowiskowy (modele ekonomiczne i organizacji przemysłowej, podejście transakcyjne), nurt organizacyjny (model zdolności; model kontyngencyjny; transakcja i ekonomia organizacji), nurt decyzyjny (modele IMC i heurystyczne związane z podejmowaniem decyzji zarówno przez jednostki jak również przez zespoły); nurt przedsiębiorczy (typologia przedsiębiorców).⁴¹

Inne stanowisko prezentują L. Hearacleous i C.D. Jacobs w pracy *Crafting strategy: The role of embodied metaphors*. Autorzy w oparciu o paradygmaty: pozytywistyczny, społeczny akonstrukcjonizm i ucieleśniony realizm, wyszczególniają trzy podejścia do strategii: planowanie strategiczne (koncentruje się na treści strategii), podejście interpretatywne (koncentracja na proces) i podejście rzemieślnicze (*crafting*).[209] W koncepcji tej zakłada się, że zarządzanie strategiczne jest racjonalne, obiektywne i zdeterminowane procesem

⁴¹ M. Marchesnay, *Management strategique*, Les editions del'ADREG, septembre 2004, s. 38, pobrano z: <http://thierry-verstraete.com/pdf/Adreg%2008%20Marchesnay%20management.pdf>, dostęp dnia: 18.02.2021 r.

strukturalnym. Podkreśla się istotę właściwie podejmowanych decyzji dotyczących alokacji zasobów. Podejście interpretatywne zakłada, iż opracowanie strategii wymaga stosowania map poznawczych (*cognitive maps*) oraz bogatej praktyki. Z kolei podejście rzemieślnicze wymaga tworzenia swoistych metafor, które w połączeniu z praktyką oraz wiedzą pozwolą na stworzenie odpowiedniej strategii.

C.A. Montgomery w swojej pracy *Putting leadership back into strategy*, wyszczególnia dwa podejścia w myśleniu o strategii: podejście dominujące – gdzie strategia jest identyfikowana jako określone rozwiązanie (*as a set solution*) oraz podejście przyszłościowe – strategia jako proces dynamiczny (*as a dynamic process*). W podejściu dynamicznym zakłada się, że strategia oparta jest na niezmiennym planie, będącym wynikiem dogłębnej analizy przeprowadzonej przez lidera i menadżerów. Z kolei w podejściu przyszłościowym strategia traktowana jest jako organiczny proces dynamiczny o charakterze adaptacyjnym, otwartym i jednolitym. W ujęciu tym podkreśla się, że zarządzanie strategiczne jest procesem ciągłym, ukierunkowanym na rozwój organizacji oraz uzyskanie przewagi konkurencyjnej. W koncepcji tej zwraca się uwagę na kreatywne myślenie, doskonalenie umiejętności komunikacyjnych oraz umiejętność przewidywania różnych sytuacji w przyszłości.

H. Mintzberg, B. Ahlstranda i J. Lampela w zbiorowej pracy *Strategic Safari. A guide tour though the wild od startegic management* prezentują klasyfikację dziesięciu szkół strategii:

- Szkoła projektowania – w procesie tworzenia strategii należy uwzględnić zarówno uwarunkowania wewnętrzne jak również zewnętrzne (proces koncepcyjny).
- Szkoła planowania – formułowanie strategii jest formalnym procesem planowania, natomiast sama strategia przyjmując formułę długoterminowego planu.
- Szkoła pozycjonowania – formułowanie strategii określane jest jako analityczny proces identyfikowania pozycji organizacji względem konkurentów.
- Szkoła przedsiębiorczości – strategia powstaje w wyniku działań i wizjonerskiej postawy liderów organizacji.
- Szkoła poznawcza (wiedzy) – identyfikuje strategię jako proces podejmowania decyzji. Strategia wyłania się, narasta i tworzona jest w trakcie działania.
- Szkoła uczeni się – istota jest „wyłanianie się” strategii w wyniku procesów uczenia się, nie sama strategia.
- Szkoła polityczna (władz) – zwraca się uwagę na konieczność prowadzenia negocjacji liderów organizacji z przedstawicielami otoczenia. Strategia jest efektem tych ustaleń.
- Szkoła kulturowa – podkreśla konieczność uwzględnienia w strategii kulturowych wartości organizacji.
- Szkoła uwarunkowań środowiskowych – w podejściu tym formułowanie strategii traktowane jest jako proces reaktywny.
- Szkoła konfiguracji – proces formułowania strategii identyfikowany jest jako ciągle dopasowywanie się organizacji do zmieniających się uwarunkowań otoczenia.[210]
- Powyższe dziesięć szkół strategii klasyfikuje się w trzech grupach:
- Posiadających naturę preskryptywną, tj. koncentrującą się na problemie. Wyróżnia się tu szkoły: projektowania, planowania oraz pozycjonowania.
- Rozważających specyficzne aspekty procesu formułowania strategii, koncentrując się na opisie jak strategię rzeczywiście działają, gdy zostaną określone.
- Poszukujących integracji różnych elementów (procesu tworzenia strategii, treści strategii, struktur organizacyjnych i ich kontekstu) w różne epizody czy też etapy.[210]

Pierwsza dekada XXI w. przyniosła szereg zmian. Z perspektywy badanego zagadnienia, szczególnie istotne były te dotyczące otoczenia gospodarczego. Transformacja gospodarcza oraz nieprzewidywalność otoczenia, zmuszały organizacje do poszukiwania nowych rozwiązań. Zdaniem R.M. Granta konieczna była również zmiana koncepcji zarządzania

startegicznego i oparcie jej na motywach. Badacz podkreślał, iż zdobycie przewagi konkurencyjnej w nieprzewidywalnym i złożonym otoczeniu, wymaga od organizacji pogodzenia ekonomii skali ze zdolnością do adaptacji, innowacji z wydajnością kosztów oraz globalizacji z wrażliwością lokalną. Zdaniem R.M. Granta głównym źródłem przewagi konkurencyjnej są: zasoby i umiejętności przedsiębiorstwa. Podkreśla się, że nowe podejście stwarza wyzwania w projektowaniu struktur organizacyjnych oraz systemów zarządzania. Autor prezentowanej koncepcji odnosi się do współzależności etapów formułowania i realizacji strategii, akceptując kompleksowe podejście. Jego zdaniem strategia sformułowana w oderwaniu od realizacji będzie pełna wad.[211]

Z kolei B. Chevalier-Roignant i L. Trigeorgis w publikacji *Competitive strategy. Options and games* wyszczególniają sześć szkół zarządzania startegicznego: Analiza przemysłu i konkurencji, konflikt startegiczny, podejście zasobowe, zdolności dynamiczne, rdzenne umiejętności, gra opcjami i opcje realne. Powyższa klasyfikacja jest efektem dokładnej analizy dotychczasowego dorobku naukowego z obszarów: teorii ekonomicznych, organizacji przemysłowej, (SPC *struktura-taktyka-wynik*), teorii gier, prawa własności, teorii agencji, kosztów transakcyjnych i opcji cenowych. Koncepcja B. Chevalier-Roignant i L. Trigeorgis uwzględnia konflikt startegiczny i opcje realne.[212]

Inne podejście prezentują S. Krupp i P.J.H. Schoemaker. Autorzy wyróżniają cztery szkoły zarządzania startegicznego : racjonalnego projektu, emergentną, zasobów i możliwości oraz dynamicznych zdolności. Zgodnie z założeniami koncepcji racjonalnego projektu, strategię formułuje się odgórnie w sposób planowy czy analityczny. Jednym z narzędzi tej szkoły jest model pięciu sił M. Portera, który daje organizacji możliwość wyboru jednej z trzech strategii podstawowych (niszy, dywersyfikacji czy niskich kosztów). Oczywiście niezbędne jest spełnienie określonych założeń tj.: racjonalności uczestników gry rynkowej oraz stabilnością rynków. Emergentne podejście do strategii podkreśla istotę znaczenia kontekstu sytuacyjnego oraz przyrostową naturę podejmowania decyzji. Cechą charakterystyczną tej koncepcji jest koncentracja na planowaniu, nie na samym planie. Oznacza to, iż w tym procesie pojawia się uczenie, dialog oraz zmiany będące odpowiedzią na nieoczekiwane wydarzenia. Bowiem liczą się procesy, ludzie, ukryte zmiany, konteksty, motywacje, kultura i decyzje. Z kolei szkoła zasobów i możliwości wskazuje na szczególne znaczenie takich zasobów jak: technologie, kapitał finansowy i ludzki oraz talenty przywódcze. Zgodnie z tą koncepcją to zasoby stanowią o przewadze konkurencyjnej organizacji. Wskazuje się również na konieczność identyfikowania i rozwijania owych zasobów. Natomiast szkoła zdolności dynamicznych to koncepcja wskazująca na konieczność podejścia zasobowego do przywództwa z ewolucyjnym ujęciem biznesu. Komponent ewolucyjny podkreśla znaczenie przystosowania organizacji do zmieniających się warunków otoczenia. Autor D. Teece wskazuje, iż organizacja aby odnieść sukces potrzebuje metazdolności, które są definiowane jako działania na poziomie wyższym niż standardowe zdolności operacyjne.[202]

Kompleksowe podejście do strategii zostało przedstawione w książce *Your strategy needs a strategy*. Autorzy tej publikacji M. Reeves, K. Haanaes i J. Sinha identyfikują pięć podejść do strategii w zależności od dominującego typu otoczenia danej organizacji: przewidywalne, nieprzewidywalne, podatne, niepodatne oraz surowe. Badacze wyszczególnili następujące podejścia: klasyczne („można przewidzieć zmiany w otoczeniu, ale nie można ich zmienić”), adaptacyjne („nie można przewidzieć zmian w otoczeniu, a zatem nie można ich zmienić”), wizjonerskie („można przewidzieć zmiany w otoczeniu i można je zmienić”), modelacyjne (kształtujące – „nie można przewidzieć zmian w otoczeniu, ale można je zmienić”), odnawialne („zasoby organizacji są mocno ograniczone”).[193] Zgodnie z prezentowaną koncepcją strategia klasyczna powinna być realizowana w organizacjach działających w przewidywalnym otoczeniu, niepodatnym na wpływy. Strategia adaptacyjna (bardziej elastyczna) sprawdzi się w organizacjach, które są odporne na działanie nieprzewidywalnego otoczenia. Natomiast

strategia wizjonerska znajdzie zastosowanie szczególnie w organizacjach działających w przewidywalnym otoczeniu, mających wpływ na jego kształtowanie. Ostatnia z prezentowanych strategii – kształtująca jest odpowiednia dla organizacji działających w otoczeniu nieprzewidywalnym, jednak na tyle silnych, by to otoczenie samodzielnie kształtować. Oprócz czterech zaprezentowanych strategii (klasycznej, adaptacyjnej, wizjonerskiej i modulacyjnej), autorzy wskazują jeszcze piąte podejście – odnawialne, mające na celu przywrócenie konkurencyjności i witalności organizacji, działającej w warunkach trudnych (*harsh*) i surowych. Zdaniem autorów, wybór odpowiedniej strategii może zapewnić wdrożenie trzech poziomów zarządzania paletą strategii:

- Poziom 1 – „przewodzenie” animowanie kolażu strategii.
- Poziom 2 – „oburęczność” (ambidexterity) – wiele podejść.
- Poziom 3 – „wybór i dopasowanie” – wybór jednej z pięciu zaprezentowanych strategii (klasycznej, adaptacyjnej, wizjonerskiej, modulacyjnej lub odnawialnej).[193]

Dorobek naukowy badaczy zagranicznych ukazuje różne rozumienie teorii, podejść oraz szkół zarządzania strategicznego. Jednak, zdaniem autorki niniejszej pracy, konieczne jest uzupełnienie tych rozważań o prace naukowców rodzimych. (Tabela 10) Zasadnym zatem wydaje się rozpoczęcie rozważań od pracy *Strategiczne zarządzanie przedsiębiorstwem* J. Jeżaka.[213] Autor przedstawił w niej logiczną sekwencję działań w organizacji: planowanie długookresowe – planowanie strategiczne – kontrola strategiczna – zarządzanie strategiczne. Zaprezentowany ciąg działań „symbolizuje kierunek dokonującej się ewolucji w systemach zarządzania strategicznego współczesnym przedsiębiorstwem, a poszczególne ogniwa tego ciągu odzwierciedlają zmieniające się akcenty i punkty krytyczne w tych systemach.”[213]

Tabela 9. Wybrane szkoły, paradygmaty, perspektywy, nurty oraz podejścia do zarządzania strategicznego – literatura krajowa

Autorzy	Szkoły, teorie, nurty, modele, podejścia, orientacje
1	2
J. Jeżak (1990)	-Planowanie długookresowe; -Planowanie strategiczne; -Kontrola strategiczna; -Zarządzanie strategiczne.
K. Oblój (1998)	-Teoria planistyczna; -Teoria ewolucyjna; -Teoria pozycyjna; - Teoria zasobów i kompetencji.
A. Stabryła (2000)	- Nurt planistyczny (H.I. Ansoff, R.I. Ackoff, P. Drucker, E.P. Learneg, H.K. Christensen, K.R. Andrews, W.D. Guth, C.W. Hofer, D. Schendel); -Nurt pozycyjny (B. Henderson, M. Goold, M. Bower, A. Cambell, M.E. Porter); - Nurt interakcyjny (A.D. Chandler, W. Ouchi, K. Ohmae, T. Peters, R. Waterman, H. Mintzberg, J. Quinn, G. Hamel, C.K. Prahalad).
M. Moszkowicz (2005)	-Koncepcja planistyczna; -Koncepcja ewolucyjno-rynkowa; -Koncepcja zasobowa.
J. Rokita (2006, 2009)	-Konwencjonalne podejście do zarządzania strategicznego (paradygmat konwencjonalny); Dynamiczne podejście do zarządzania strategicznego (paradygmat dynamiczny) (K. Weick 1997), J.W. Forrester (1990), C. Argyrisa (1990), D. Miller (1990), R.T. Pascal (1990)
Ł. Sułkowski (2007)	Modele strategii: -Planistyczny (H.J. Ansoff, R.L. Ackoff, M.E. Poter); -Ograniczonej racjonalności (H. Mintzberg, W. Wrapp); -Interpretatywny (K. Eick, J.B. Quinn); -Radykalny (G. Burrell, S. Clegg, M. Alston, M. Monin).
K. Oblój (2007)	-Teoria planistyczna; - Teoria ewolucyjna; -Teoria pozycyjna; -Teoria zasobów i kompetencji; -Teoria prostych reguł.

1	2
E. Urbanowska-Sojkin (2008)	-Pozycjonowanie konkurencyjne; -Planowanie strategiczne; -Strategia wyłaniająca się; -Strategia bazująca na zasobach.
R. Krupski (2009)	-Strategia w ramach systemu UC (Universe of Discourse and Couplings); -Strategia w ramach systemu ST (State Transition).
M. Romanowska (2009)	Podejście do strategii: -“Ucieczka w suboptymalizacji”; - “Poszukiwanie strategicznej perspektywy”; -“Poszukiwanie kamienia filozoficznego”
J. Surma (2010)	-Szkoła pozycyjna (w tym planistyczna); -Szkoła ewolucyjna.
J. Niemczyk (2013)	-Podejście planistyczne; -Podejście pozycyjne; -Podejście zasobowe; -Podejście innowacyjno-przedsiębiorcze; -Podejście sieciowe.
M. Bratnicki, P. Zbierowski (2013)	Orientacja strategiczna: -zasobowa; -przedsiębiorcza; -przyszłościowa; -rynkowa; -na interesariuszy; -pozytywna.
K. Obłój (2017)	-Stare teorie strategii (planistyczna, ewolucyjna, pozycyjna, zasobowa); -Nowe koncepcje strategii (teoria Z, Model 7S, doskonała organizacja, przełomowe innowacje, strategia błękitnego oceanu, Łańcuch wartości, kluczowe kompetencje, autentyczny lider, zasada jeża, ekosystem, otwarte innowacje, wartość dodana, tworzenie i zawłaszczanie wartości, zarządzanie procesowe, lean start-up, reengineering, benchmarking).
A. Zakrzewska-Bielawska (2018)	-Eksploracja. -Eksploatacja. -Oburęczność (<i>ambidexterity</i>)

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: J. Skonieczny, Twórczość jako fundament strategii organizacji, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 2019, s. 50-53.

Tabela 9. Wybrane szkoły, teorie, perspektywy, nurty oraz podejścia do zarządzania strategicznego wskazane przez badaczy polskich. Inne podejście prezentuje K. Obłój. Autor na podstawie takich kryteriów jak: formalizacja strategii, swoboda decyzyjna oraz punkt ciężkiej strategii, wyszczególnia cztery szkoły zarządzania strategicznego: planistyczną, ewolucyjną, pozycyjną oraz zasobów i umiejętności.[148] Podejście planistyczne opiera się na założeniu, iż strategia jest tworzona w racjonalnym procesie decyzyjnym po dokonaniu formalnej analizy otoczenia oraz analizy sił i słabości organizacji. Efektem tych prac powinien być konkretny plan strategiczny. Z kolei w koncepcji ewolucyjnej proces tworzenia strategii nie jest zaplanowany ani sformalizowany. Tworzenie strategii to poszukiwanie wspólnego wzorca na styku przypadku i wielu procesów organizacyjnych: zaspokajania potrzeb klienta, ciągłego utrwalania się rutyny działania i przetargu o władzę.

Szkołę pozycyjną cechuje sformalizowany charakter procesu budowania strategii – o wymiarze znacznie szerszym, niż czyni to szkoła planistyczna. W podejściu tym punkt ciężkości przesuwa się w kierunku otoczenia, w związku z czym stopień swobody menadżerów jest ograniczony. Natomiast szkoła zasobów i umiejętności bazuje na dorobku wszystkich uprzednio wymienionych. Proces formułowania strategii charakteryzuje twórczość oraz kreatywność, a menadżerowie mają swobodę wyborów strategicznych. W publikacji z 2007 roku K. Obłój przedstawił listę rozszerzoną o dwie kolejne teorie: prostych reguł i realnych opcji.[148] Fundamentów teorii prostych reguł należy poszukiwać w takich dziedzinach nauki jak: biologia czy psychologia oraz teorii chaosu. Podkreśla się, że koncepcja ta jest antytezą teorii ewolucyjnej. Łączy w sobie zatem akceptacje założeń teorii ewolucyjnej o ograniczonej użyteczności hierarchii decyzyjnej oraz planowania w warunkach zmienności otoczenia i

budowanie oraz wdrażanie strategii opartych na prostych regułach. Z kolei teoria realnych opcji ma swoje źródła w dziedzinie finansów. Zakłada się bowiem, że organizacja działa w otoczeniu charakteryzującym się ogromną niepewnością. Rekomenduje się więc rozbijanie strategicznych projektów na mniejsze fragmenty.

A. Stabryła w swojej publikacji wyszczególnił trzy nurty w zarządzaniu strategicznym: planistyczny, pozycyjny i interaktywny.[214] Podejście planistyczne cechuje założenie, że celem organizacji jest racjonalny rozwój. Nurt ten wywodzi się z: metodologii planowania ekonomicznego (mikro i makro), analizy ekonomicznej, teorii organizacji oraz prognozowania. Rekomenduje się wykorzystanie takich narzędzi jak: plany biznesowe, prognozy i scenariusze, rachunki decyzyjne, techniki analityczne oraz strategie. Istotną rolę odgrywa również sformalizowany system planowania i analiza SWOT. Nurt pozycyjny odnosi się do oceny pozycji organizacji na rynku. Podkreśla się, że poprawnie sformułowana strategia jest źródłem przewagi konkurencyjnej. Rekomendowane narzędzia badawcze i analityczne: cykl życia produktu, macierz wzrostu/udziału w rynku, diagram pozycji organizacji oraz krzywa doświadczeń.

Z kolei nurt integracyjny stanowi kompleksowe podejście do zarządzania strategicznego, gdyż integruje różne koncepcje (m.in. nurt planistyczny i pozycyjny) oraz podejścia badawcze związane z naukami społecznymi, naukami o zarządzaniu i ekonomią. Podejście to cechuje uwzględnienie i badanie w procesie formułowania strategii organizacji zachowania strategicznego uczestników organizacji (pracowników, menadżerów, właścicieli).

Z kolei M. Moszkowicz wyszczególnia trzy koncepcje (metodyki) formułowania strategii: planistyczną (programowanie strategiczne), ewolucyjno-rynkową oraz zasobową.[215] Podejście planistyczne zakłada, że przyszłością organizacji można kierować (ze względu na niezmiennosc trendów). Uwzględniając fakt, iż cele powinny być stawiane *a priori*, możliwy jest dobór odpowiednich środków (działań, przedsięwzięć i struktur zarządzania). Koncepcja planistyczna wykorzystuje również w warstwie narzędziowej metodykę luki strategicznej jako różnicy pomiędzy stanem pożądanym (celem), a stanem przewidywanym (niepożądanym). Tworzenie strategii polega na wypełnieniu tej luki. Koncepcja ewolucyjno-rynkowa oparta jest głównie na założeniu, iż sukces organizacji nie jest wyrażony jedynie poprzez realizację zamierzonych celów, ale wówczas gdy organizacja osiągnie odpowiednio zdefiniowaną przewagę konkurencyjną. Kierunek strategicznego rozwoju wyznaczany jest po konfrontacji szans i zagrożeń istniejących w otoczeniu z mocnymi i słabymi stronami organizacji (SWOT). Przeprowadzenie analizy, umożliwi wyznaczenie różnych obszarów organizacji (na podstawie związków produktowo-rynkowych). Stanowią one podstawę do wyodrębniania domen lub strategicznych jednostek biznesu, a w następnym kroku strategii konkurowania. Natomiast koncepcja zasobowa zakłada, iż źródłem sukcesu danej organizacji są jej odpowiednio skonfigurowane unikatowe zasoby i umiejętności, a także ich skonfrontowanie z zamierzeniami organizacji w celu wywołania dynamicznego napięcia (*dynamic stretch*). W podejściu tym podkreśla się również istotę zdefiniowania luki zasobowej, stanowiącej różnicę ilościową i jakościową pomiędzy posiadanymi przez organizację zasobami, a zasobami, które są niezbędne do realizacji strategii.

W jednej ze swoich prac J. Rokita proponuje dwa podejścia do zarządzania strategicznego: konwencjonalne i dynamiczne. Kryterium różnicującym oba podejścia jest sposób postrzegania przez organizację (menadżerów) rzeczywistości, w której ona funkcjonuje.[216] Wskazuje się, iż zagadnienie to dotyczy przede wszystkim etapu w procesie decyzyjnym określanym jako „odkrywanie problemów decyzyjnych”, ponieważ wpływa on na sposób rozwiązywania tych problemów. Podejście konwencjonalne opiera się na założeniu, że organizacja formułuje długoterminowe plany, a następnie realizują je dążąc do zachowania równowagi organizacyjnej. W koncepcji tej podkreśla się konieczność monitorowania wyników oraz porównywania ich z tzw. kamieniami milowymi, co ma zapewnić ochronę równowagi

organizacyjnej. Jest to jedno z podejść, dzięki którym organizacje mogą radzić sobie z niepewnością.[218] Natomiast podejście dynamiczne zakłada, że organizacje są systemami charakteryzującymi się otwartymi powiązaniem z otoczeniem. Oznacza to m.in., że organizacje pozyskują z otoczenia ludzi i materiały, przekazując wartość dodaną zawartą w produktach i usługach. Działania te można scharakteryzować za pomocą dodatnich i ujemnych sprzężeń zwrotnych.

Ł. Sułkowski w artykule *Knowledge and belief as dialectics of strategic management* prezentuje cztery modele strategii: planistyczny, ograniczonej racjonalności, interpretacyjny i radykalny.[217] Wyszczególniony jako pierwszy, model planistyczny jest dominującym podejściem, reprezentowanym m.in. przez: H.J. Ansoffa, R.L. Ackoffa oraz A. Chandlera.[219] W podejściu tym strategia ma charakter „naukowy” tzn. opiera się na obiektywnych danych oraz algorytmicznych, niezawodnych metodach analizy (najlepiej ilościowych). Podkreśla się, że proces realizacji strategii jest linearny, co oznacza, iż po etapie planowania następuje wdrożenie i kontrola. Z kolei model racjonalności ograniczonej nawiązuje do koncepcji H. Simona. W podejściu tym zwraca się szczególną uwagę na problemy pojawiające się w procesie wdrażania strategii w modelu planistycznym. Fundamentem prezentowanej koncepcji jest świadomość złożoności organizacji oraz jej otoczenia, a także dynamicznego tempa zmian. Proces strategiczny przybiera mniej linearną formę oraz pojawiają się działania kreatywne i intuicyjne. W podejściu interpretacyjnym strategia rozpatrywana jest przez pryzmat jej tworzenia i rozumienia przez grupę społeczną. Model opisujący strategię definiuje się jako proces polityczny polegający na ścieraniu się różnych grup interesów. Podkreśla się zatem wymiar społeczno-emocjonalny. Z kolei proces decyzyjny oparty na wiarygodnych informacjach został rozszerzony o metody o charakterze heurystycznej, kreatywnej i interpretatywnej. Model radykalny, w odróżnieniu do podejścia interpretacyjnego, całkowicie odrzuca element racjonalności strategii. Związany jest on bowiem z rozwojem nurtu krytycznego (Szkoła Frankfurcka, neomarksizm, radykalny feminizm) oraz postmodernistycznego (dekonstrukcja, tekstualizm) w naukach społecznych.[220]

Odmienne podejście zaprezentowała w swojej pracy pt. *Praktyka zarządzania strategicznego. Studia polskich przypadków* E. Urbanowska- Sojkin. Autorska wyszczególniła trzy podejścia do zarządzania strategicznego:

- sformalizowany proces planowania strategicznego (H.I. Ansoff, K. Andrew);
- analityczny proces pozycjonowania strategicznego (M.E. Porter);
- samowylaniający się proces strategiczny (A. Pettigrew, H. Mintzberg).[221]
- Zdaniem badaczki dwa pierwsze podejścia zaliczyć można do tzw. racjonalnego zarządzania strategicznego, którego podstawą jest świadome kształtowanie działalności organizacji. Trzecie podejście stanowi alternatywę dla dwóch pierwszych. Zakłada ono, że strategii nie da się zaplanować, gdyż jest ona efektem negocjacji i przetargów toczonych przez uczestników organizacji. W kolejnej pracy *Podstawy wyborów strategicznych w przedsiębiorstwach* autorka oprócz trzech zdefiniowanych wcześniej, prezentuje czwarte podejście do zarządzania strategicznego tj. budowanie strategii opartej na zasobach. Przedstawione przez E. Urbanowska-Sojkin podejścia do zarządzania strategicznego oparte są na dwóch wariantach: postawie wobec planowania (synoptyczność i emergentność) oraz determinacji (zewnętrznej i wewnętrznej), które przypisuje się następującym podejściom:
 - planowanie strategiczne – determinanta wewnętrzna, synoptyczność;
 - pozycjonowanie konkurencyjne – determinanta zewnętrzna, synoptyczność;
 - strategia wylaniająca się – determinanta zewnętrzna, emergentność;
 - strategia oparta na zasobach – determinanta wewnętrzna, emergentność.[222]

Własną klasyfikację strategii prezentuje w swojej książce *Koncepcje strategii w organizacji* R. Krupski. Autor w swojej pracy wyszczególnia systemy: UC (*Universe of Discourse and Couplings*) oraz ST (*State Transition*). System S (typu UC) stanowią elementy, ich stałe

zachowania oraz zbiór sprzężeń między elementami, a otoczeniem. Ponadto zakłada się, że skutki podejmowanych decyzji ujawniane są dopiero po dłuższym czasie, a także są nieodwracalne lub trudno odwracalne. Natomiast strategia jako system ST jest zbiorem stanów i przejść pomiędzy stanami. Zakłada się, że przejście z jednego stanu do kolejnego może dopuszczać interpretację probabilistyczną, ale nie jest to konieczne.[173]

W książce *Planowanie strategiczne w przedsiębiorstwie* M. Romanowska wyróżnia trzy podejścia do zarządzania strategicznego: „ucieczka w suboptymalizacji”, „poszukiwanie strategicznej perspektywy” oraz „poszukiwanie kamienia filozoficznego”. Motywem przewodnim prowadzonych prac była próba odpowiedzi na pytanie, czy planowanie strategiczne jest potrzebne i czy jest możliwe w nieprzewidywalnym otoczeniu? Dokonując analizy literaturowej, autorka wskazuje, iż część specjalistów koncentruje się na wycinkowych (optymalizacji wycinkowej) procesach, składnikach portfela lub funkcjach, z których próbują budować odpowiednią strategię („ucieczka w suboptymalizacji”). Podejście to charakteryzuje bezradność organizacji wobec zmian oraz rezygnację z wcześniejszego przygotowania. „Poszukiwanie strategicznej perspektywy” jest inspirowane koncepcją „słabych sygnałów” H.I. Ansoffa oraz osiągnięciami szkoły planistycznej. Podstawą tego podejścia jest poszukiwanie sposobu racjonalnego budowania strategii również w otoczeniu nieprzewidywalnym. Ostatnim wyszczególnionym przez M. Romanowską podejściem jest „poszukiwanie kamienia filozoficznego”. Zakłada się w nim, iż organizacja odchodzi od skomplikowanych technik planistycznych na rzecz skumulowanych doświadczeń i wiedzy, które umożliwią wyznaczenie pozornych kierunków rozwoju organizacji. Jako kluczowe czynniki wskazuje się rozwój wiedzy i umiejętności pracowników oraz ich motywację.

Z kolei J. Surma wyszczególniła dwie szkoły strategiczne: pozycyjną i ewolucyjną. Koncepcja bazuje na dwóch przeciwstawnych zachowaniach twórców strategii: racjonalnym wyborze i dedukcji (*rational choice*) oraz wyborze metodą prób i błędów (*trial and terrr, local incremental serach*).[223] W podejściu racjonalny wybór i dedukcja zakłada się, że menadżerowie stosują ogólne metody zarządzania. Podejmowane decyzje są efektem analiz oraz planowania strategicznego. Rekomenduje się wdrażanie tego podejścia w branżach stabilnych i dojrzałych.[223] Natomiast w podejściu wybór metodą prób i błędów wyklucza się planowanie działań oraz analizowanie sytuacji. Decyzje są zwykle intuicyjne, podejmowane przez uczelnie się i nabywanie nowych doświadczeń. Wskazuje się, że w zarządzaniu strategicznym odpowiedzią na racjonalny wybór jest szkoła pozycyjna, natomiast na wybór metodą prób i błędów szkoła ewolucyjna.[223] Należy również podkreślić, iż ze względu na zmienność i burzliwość otoczenia, w których organizacja funkcjonuje, szkoła ewolucyjna uwzględnia silne znaczenie organizacyjnych i kulturowych aspektów ludzkich w formułowaniu strategii organizacji.[223]

Odmienne podejście do strategii prezentuje J. Niemczyk w pracy *Strategia od planu do sieci*. [173] Autor swoje rozważania opiera na pojęciu renty ekonomicznej, która definiowana jest jako zysk przedsiębiorcy ponad koszt zaangażowanego kapitału, instrument wyjaśnienia tego, co może być źródłem bogactwa przedsiębiorstwa, gospodarstwa domowego i społeczeństwa. W opinii badacza strategia jest „ciągłym poszukiwaniem renty, a to jaka renta jest w danym okresie preferowana, zależy od etapu rozwoju ekonomii i zarządzania w ich wymiarach teoretycznych, jak i praktycznych.” [173] Jak zapewnia J. Niemczyk podejście to zapewnia stałe powiązanie działań strategów z ekonomicznymi kryteriami oceny ich działań. Zakłada się również, że jej adaptacja na grunt zarządzania strategicznego pozwoli uporządkować myślenie strategiczne, szczególnie w obszarze biznesu. [173] Należy podkreślić, iż myślenie perspektywą renty ma pewne ograniczenia, bowiem dotyczy przede wszystkim organizacji gospodarczych, głównie na poziomie biznesów lub korporacji. Najważniejsze rodzaje rent i przypisane im podejścia do strategii to:

- renta ricardiańska – podejście planistyczne i zasobowe;

- renta chamberlinowska – podejście pozycyjne;
- renta schumpeteriańska – podejście innowacyjno-przedsiębiorcze;
- renta austriacka – podejście innowacyjno-przedsiębiorcze;
- renta williamsonowska – podejście sieciowe.
- Zaprezentowane rodzaje renty są powiązane z istotnymi nazwiskami w ekonomii, paradygmatami oraz teoriami.[173]

W pracy *Orientacje strategiczne przedsiębiorstwa jako ważny kierunek przyszłych badań zarządzania strategicznego* M. Bratnicki i P. Zbierowski zwracają uwagę, iż w nauce o organizacji i zarządzaniu licznie występują konstrukcje określane jako „orientacje”. Zdaniem autorów są one próbą zbudowania zintegrowanego narzędzia pomiaru nastawienia organizacji oraz inklinacji w kierunku określonych zjawisk.[223] Wśród najpopularniejszych i najczęściej wykorzystywanych wymienia się: orientację przedsiębiorczą, orientację zasobową, orientację przyszłościową, orientację rynkową, orientację na interesariuszy oraz orientację pozytywną. Orientacja przedsiębiorcza to spójny zestaw powiązanych ze sobą działań i procesów. Zakłada ona, że organizacje przedsiębiorcze mają tendencję do podejmowania wyższego ryzyka aniżeli inne typy organizacji, zwłaszcza w warunkach niepewności (poszukiwanie szans biznesowych). Orientacja zasobowa definiowana jest jako horyzont planowania wielkości rynkowych. W podejściu tym podkreśla się istotę zasobów jako podstawę zarządzania strategicznego. Orientacja przyszłościowa koncentruje się na przyszłościowym rozwoju organizacji poprzez wprowadzanie zmian i innowacji. Głównym celem jest długoterminowy sukces i/lub przetrwanie organizacji, a nie krótkoterminowe korzyści. Orientacja rynkowa polega na tworzeniu strategii rynkowej w oparciu o analizę obecnych i przyszłych potrzeb klientów. Orientacja na interesariuszy, poza klientami koncentruje się również na: pracownikach, właścicielach, lokalnej społeczności czy dostawcach. Natomiast orientacja pozytywna składa się z pięciu wymiarów: pozytywnej kultury organizacyjnej, pozytywnego przywództwa, pozytywnego projektu organizacji, pozytywnego kapitału ludzkiego oraz pozytywnej strategii. W podejściu tym charakterystyczne jest optymistyczne patrzeć w przyszłość, czujność przedsiębiorcza (monitorowanie otoczenia w poszukiwaniu szans), zaufanie między przywódcami, a członkami organizacji, poczucie sprawiedliwości wśród pracowników, otwarta i pozbawiona barier komunikacja, wizjonerska strategia, zdecentralizowana struktura organizacyjna oraz jasność zasad i reguł współpracy.

W 2017 roku K. Obłój w pracy *Praktyka strategii firmy*, powrócił do rozważań na temat teorii strategii. Autor wyszczególnił dwie podstawowe grupy, określając je jako „stare” teorie oraz „nowe” koncepcje. Stare teorie to szkoły: planistyczna, pozycyjna, ewolucyjna oraz zasobowa. Natomiast wśród „nowych” koncepcji wymienił: model 7S, teorię Z, doskonałą organizację, strategię błękitnego oceanu, kluczowe kompetencje, przełomowe innowacje, łańcuch wartości, autentycznego lidera, ekosystem, zasadę jeża, otwarte innowacje, tworzenie i zawłaszczanie wartości, wartość dodaną, zarządzanie procesowe, Reengineering, Benchmarking, Lean Startup.[224]

Odmienne podejście prezentuje A. Bielawska-Zakrzewska, która wyróżnia trzy podejścia do strategii: eksploracyjne, eksploatacyjne oraz oburęczne (*ambidexterity*).[225] Eksploracja definiowana jest jako poszukiwanie nowych możliwości i uwzględnia takie działania jak: innowacyjność, elastyczność, podejmowanie ryzyka, eksperymenty, odkrycia, zmiany oraz badania. Organizacje skłaniające się ku orientacji eksploracyjnej nastawione są na poszukiwanie szans w zakresie kreowania nowych rynków, technologii oraz produktów. Odmiernym podejściem jest perspektywa eksploatacyjna, w której głównym celem jest utrzymanie przewagi konkurencyjnej na rynkach już istniejących, oferując znane technologie i produkty. Z kolei oburęczność jest koncepcją łączącą dwa poprzednie podejścia. Polega na równoważeniu działań eksploracji i eksploatacji w celu uzyskania możliwie największych korzyści.

Dogłębna analiza literatury obejmująca szkoły oraz koncepcje zarządzania strategicznego pozwala stwierdzić, iż obszar ten w ostatnim okresie był przedmiotem licznych badań oraz analiz. Wraz z rozwojem dziedziny zaobserwować można również ewolucję prezentowanych podejść. Jak trafnie zauważa J. Skonieczny pomimo doskonalenia oraz rozwoju nowych metod, koncepcji oraz technik zarządzania, nadal dominują podejścia i koncepcje znane zarówno badaczom jak również strategom czy menadżerom od ponad pół wieku.[196] Stanowisko to potwierdzają również wyniki badań ankietowych przeprowadzonych przez przedsiębiorstwo konsultingowe Bain & Company.⁴² W świetle powyższego zdaniem autorki niniejszej pracy nie sposób jest wybrać jednej, słusznej szkoły czy też koncepcji zarządzania strategicznego. Zasadnym wydaje się zastosowanie indywidualnego podejścia, dostosowanego do konkretnej szkoły wyższej, jej otoczenia zewnętrznego oraz realizowanej strategii.

2.4. Zarządzanie strategiczne w szkole wyższej

Wzrastająca rola edukacji, masowość kształcenia oraz swoboda wymiany ludzi i towarów sprawiają, że współczesne uczelnie stają u progu poważnych zmian. F. van Vught wśród wyzwań współczesnych uczelni wymienia: sprostanie konkurencyjnym ośrodkom tworzenia i rozpowszechniania wiedzy,[226] sprostanie oczekiwaniom studentów i pracodawców oraz wdrożenie w coraz większym zakresie technik technologii telekomunikacyjnych.[227] Nie bez znaczenia pozostaje również postępujący wpływ integracji europejskiej. Z jednej strony bowiem członkostwo w Unii Europejskiej służy rozwiązaniom strukturalnym tj. wprowadzenie Krajowych oraz Europejskich Ram Kwalifikacji. Z drugiej jednak, polskie uczelnie stały się uczestnikiem europejskiego rynku edukacyjnego, na którym przyszło im konkurować z znacznie silniejszymi rywalami. Szczególnie istotny również jest aspekt wzrostu mobilności zarówno wśród studentów jak i kadry akademickiej. Należy również zwrócić uwagę, iż publiczne szkoły wyższe pełnią szczególną rolę społeczną. „Funkcjonując równocześnie w kontekście wielowiekowej tradycji akademickiej i uniwersyteckiej, jak w ramach bieżących uwarunkowań podmiotów publicznych oraz na konkurencyjnych rynkach edukacyjnym, naukowym oraz doradczym”.(J. Zawila-Niedźwiecki et. al.) Zgodnie z powyższym, można stwierdzić, iż uczelnie publiczne występują w dwóch, skrajnie odmiennych rolach. Po pierwsze, będąc podmiotami publicznymi, podlegają wszystkim obowiązkom nałożonym na instytucje publiczne czyniąc je tym samym swoistym urzędem. Z drugiej jednak strony, pojawia się aspekt otoczenia rynkowego współczesnych uczelni, które czyni je pełnoprawnym uczestnikiem konkurencyjnych rynków: edukacyjnego, naukowego oraz doradztwa. Warto zwrócić uwagę, iż „konkurencja na rynku szkolnictwa wyższego odbywa się pod nadzorem i przy udziale państwa przy jednoczesnym uwzględnieniu praw rynku”. (T. Załona, D. Woźniak) Całokształt działań w tym zakresie kształtuje szczególny charakter instytucji jaką jest uczelnia. Jak trafnie zauważa T. Wawak: „W tym zakresie szkoły wyższe poddawane są oddziaływaniu mechanizmów typowych dla podmiotów biznesowych i stosownie do tego muszą kształtować swe rynkowe zachowania”. (T. Wawak) Wyraźnie zauważalna staje się narastająca rywalizacja pomiędzy uczelniami zarówno o studentów jak i fundusze krajowe czy też unijne. Uwarunkowania te stawiają przez polskimi uniwersytetami coraz to nowe wymagania. Aby stać się konkurencyjnym zarówno na rynku lokalnym, krajowym czy też europejskim, polskie szkoły wyższe muszą podjąć szereg działań mających na celu sprostanie trudnością. Poszukiwanie równowagi pomiędzy ciągłością i zmianą pozostaje niezmiennie odwiecznym

⁴² D. Rigby, B. Bilodeau, Management tools & trends 2009, D. Rigby, B. Bilodeau, Management tools & trends 2015, pobrano z: https://www.bain.com/contentassets/f8361c5cd99e4f40bbbf83c17d6a91b9/bain_brief-management_tools_and_trends.pdf, dostęp dnia: 23.02.2021.

problemem uniwersytetów. Dynamiczne zmiany otoczenia oraz wzrastająca konkurencyjność rynku edukacyjnego wymuszają konieczność poszukiwania nowych uelastycznionych metod działania.[228]

Można wyróżnić trzy aspekty zmian zachodzących w szkolnictwie wyższym: pierwszy – to wzrost zróżnicowania oczekiwań społecznych wobec uczelni, drugi – to tzw. urynkowanie szkolnictwa oraz trzeci – to państwo ewaluacyjne i menadżeryzm. W wyniku zachodzących zmian powstają dwa zjawiska: zwiększenie konkurencji o środki państwowe oraz pozyskiwanie dodatkowych środków na funkcjonowanie uczelni z źródeł prywatnych. Wprowadzenie reguł rynkowych do szkolnictwa wyższego powoduje, iż jest ono traktowane jako system otwarty wobec otoczenia. Zatem zakłada się, że:

- Szkoły wyższe powinny konkurować między sobą o studentów, o fundusze na badania i kształcenie o kadre itp.
- Uczelnie powinny poszukiwać dodatkowych, prywatnych źródeł finansowania poza systemem finansowania budżetowego.
- Szkoły wyższe powinny się przekształcić w przedsiębiorstwa usługowe, świadczące usługi edukacyjne, badawcze oraz konsultacyjne swoim klientom tj. studentom, przedsiębiorstwom czy środowisku lokalnemu.
- Zarówno cały system szkolnictwa jak również poszczególne uczelnie powinny charakteryzować się przedsiębiorczością, kreatywnością, wzrostem i rozwojem. Pozostając jednocześnie aktywnym na zmiany otoczenia, z którym nieustannie wymieniają informacje, zasoby ludzkie oraz czerpią środki finansowe.[149]

Nieuchronność permanentnych zmian w szkołach wyższych była i wciąż jest przedmiotem wielu prac badawczych. Co szczególnie istotne z perspektywy badanego zagadnienia, symptomy tych zmian dostrzegalne są również bardzo wyraźnie w polskich uczelniach. Istnieją przesłanki aby sądzić, iż w przyszłości zjawiska te przybierać będą na sile i staną się trwałym elementem „nowej normalności”. Warto w tym miejscu przytoczyć słowa G. Morgana: „kończy się czas zorganizowanych organizacji, a rozpoczyna epoka, kiedy zasadniczą umiejętnością staje się zdolność do rozumienia, ułatwienia i wspierania procesów samoorganizacji”. (G. Morgan) Jak trafnie stwierdza K. Leja: „Odnosząc te sugestie do współczesnych uczelni, trzeba zauważyć, że takie podejście wymaga wyzbycia się przyzwyczajen i przywiązania do tradycyjnych struktur mechanistycznych i uruchomienia wyobraźni”. (K. Leja) Jak stwierdza A. Pomykański: „proces tworzenia przewagi konkurencyjnej to przede wszystkim przeprojektowanie stylu zarządzania”. (A. Pomykański)

Jak trafnie zauważa K. Leja, rozwiązaniem wydaje się transformacja szkoły wyższej wzorowana na transformacji biznesu C. K. Prahalad i M.S. Krishnan, nazywana N=1, R=G.[154] Koncepcja ta zakłada, iż oczekiwania interesariuszy uczelni powinny być indywidualizowane, przy wykorzystaniu zasobów globalnych. Podkreśla się, że obecnie przeszkody w korzystaniu z zasobów globalnych mające charakter finansowy, w przyszłości nie powinny pełnić funkcji inhibitora rozwoju szkół wyższych z uwagi na globalizm czy też rozwój nowych technologii.

Prace nad ustawą 2.0. po raz wtóry otworzyły dyskusję na temat modelu zarządzania uczelnią. Ponownie rozpoczęto pogłębione badania oraz analizy w celu ustalenia czy rozwiązania, które z sukcesem zostały wdrożone w biznesie uda się przenieść na grunt szkolnictwa wyższego. Uwzględniając dużą dynamikę zmian zarówno w obszarze samych uczelni jak również ich otoczenia zewnętrznego wydaje się konieczne wypracowanie mechanizmów zarządzania opartych na stabilnych fundamentach. Powinny się nimi stać prawidłowo opracowana strategia oraz skuteczne zarządzanie strategiczne. Jak wskazuje T. Wawak, strategia zarządzania uczelnią poza uwzględnianiem warunków otoczenia, w jakich funkcjonuje uczelnia, powinna być dostosowana do strategii funkcjonowania szkolnictwa wyższego oraz regulacji prawnych dotyczących szkolnictwa wyższego obowiązujących w

danym kraju.⁴³ Zarządzanie uczelnią wynika bowiem z misji szkoły wyższej, gdyż są to pojęcia nierozłączne. W związku z powyższym planowanie tradycyjne zostało zastąpione planowaniem strategicznym, czyli ewolucyjnym procesem realizowanym na podstawie decyzji oraz działań. Zastąpiło ono wcześniejsze podejście oparte na wykorzystaniu opracowanych dokumentów, związanych z procesem alokacji zasobów. Planowanie strategiczne jest również skierowane na przyszłość (od zewnątrz do wnętrza organizacji), w przeciwieństwie do planowania tradycyjnego, które opiera się jedynie na obecnym stanie wiedzy i jest skierowane z wnętrza na zewnątrz organizacji.

Szczegółowych informacji na temat stanu zarządzania strategicznego w polskich szkołach wyższych dostarczają liczne prace badawcze oraz analizy. Wnioski z nich płynące nie napawają jednak optymizmem. Wskazuje się bowiem, iż polskie szkolnictwo wyższe cechuje brak zarządzania strategicznego oraz brak wyraźnej wizji rozwoju.⁴⁴ W wielu uczelniach brak jest sformułowanej misji, wizji oraz celów strategicznych, co stanowi istotną barierę w rozwoju polskich szkół wyższych. Wydaje się zatem szczególnie ważne wykorzystanie zarządzania strategicznego, które poprzez realizację misji uczelni, pozwoli osiągnąć przewagę konkurencyjną.[5]

W celu poprawy funkcjonowania oraz zarządzania szkolnictwem wyższym autorzy *strategii ekspertów* oraz *strategii środowiskowej* zaproponowali zestaw celów strategicznych. (Tabela 10) Przedstawione podejścia wskazują różne drogi oraz sposoby osiągnięcia tego samego celu.[10] Brak planów strategicznych rozwoju uczelni oraz małe znaczenie zarządzania strategicznego w wielu polskich szkołach wyższych należą do głównych przyczyn złej kondycji szkolnictwa wyższego. Zasadna wydaje się zatem zmiana dotychczasowego sposobu zarządzania uczelnią, w tym umocnienie procesu zarządzania strategicznego.[5] Polskie szkoły wyższe stoją zatem u progu poważnych zmian, a szanse przetrwania będą miały jedynie te uczelnie, które będą w stanie umiejętnie reagować na zmiany otoczenia, dokonywać oceny efektywności swojego funkcjonowania, a także wykazywać się zdolnością do długoterminowych planów.[54]

Autorzy *Strategii środowiskowej* skazują również na istotę takich zagadnień jak:

- Poprawa warunków kształcenia osób szczególnie uzdolnionych.
- Poprawa dopasowania kompetencji absolwentów uczelni do potrzeb rynku.
- Upowszechnienie uczenia przez całe życie.
- Stworzenie warunków systemowych sprzyjających poprawie efektów kształcenia.
- Udoskonalenie systemu organizacji i zarządzania badaniami naukowymi oraz pracami rozwojowymi.
- Wspieranie działalności naukowo-badawczej oraz rozwojowej na uczelni.
- Zwiększenie dostępności studiów.
- Wyrównanie szans edukacyjnych na poziomie wyższym.
- Zwiększenie służebnej roli uczelni.
- Ograniczenie zjawisk patologicznych w procesie kształcenia.
- Zwiększenie skuteczności działania mechanizmów zapewnienia jakości kształcenia w warunkach postępującej dywersyfikacji i internacjonalizacji szkolnictwa wyższego.
- Poprawa wizerunku polskich uczelni na arenie międzynarodowej.
- Zwiększenie efektywności zarządzania uczelnią.

⁴³ T. Wawak, Projakościowe zarządzanie strategiczne w warunkach kryzysu, pobrano z portalu: <https://tadeusz.wawak.pl/>, dostęp 24.11.2020.

⁴⁴ Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku, Raport cząstkowy przygotowany przez konsorcjum: Ernst & Young Business Advisy oraz Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, luty 2010.

Szkołę pozycyjną cechuje sformalizowany charakter procesu budowania strategii – o wymiarze znacznie szerszym, niż czyni to szkoła planistyczna. W podejściu tym punkt ciężkości przesuwa się w kierunku otoczenia, w związku z czym stopień swobody menadżerów jest ograniczony. Natomiast szkoła zasobów i umiejętności bazuje na dorobku wszystkich uprzednio wymienionych. Proces formułowania strategii charakteryzuje twórczość oraz kreatywność, a menadżerowie mają swobodę wyborów strategicznych. W publikacji z 2007 roku K. Obłój przedstawił listę rozszerzoną o dwie kolejne teorie: prostych reguł i realnych opcji.[148] Fundamentów teorii prostych reguł należy poszukiwać w takich dziedzinach nauki jak: biologia czy psychologia oraz teorii chaosu. Podkreśla się, że koncepcja ta jest antytezą teorii ewolucyjnej. Łączy w sobie zatem akceptacje założeń teorii ewolucyjnej o ograniczonej użyteczności hierarchii decyzyjnej oraz planowania w warunkach zmienności otoczenia i budowanie oraz wdrażanie strategii opartych na prostych regułach. Z kolei teoria realnych opcji ma swoje źródła w dziedzinie finansów. Zakłada się bowiem, że organizacja działa w otoczeniu charakteryzującym się ogromną niepewnością. Rekomenduje się więc rozbijanie strategicznych projektów na mniejsze fragmenty.

A. Stabryła w swojej publikacji wyszczególnił trzy nurty w zarządzaniu strategicznym: planistyczny, pozycyjny i interaktywny.[214] Podejście planistyczne cechuje założenie, że celem organizacji jest racjonalny rozwój. Nurt ten wywodzi się z: metodologii planowania ekonomicznego (mikro i makro), analizy ekonomicznej, teorii organizacji oraz prognozowania. Rekomenduje się wykorzystanie takich narzędzi jak: plany biznesowe, prognozy i scenariusze, rachunki decyzyjne, techniki analityczne oraz strategie. Istotną rolę odgrywa również sformalizowany system planowania i analiza SWOT. Nurt pozycyjny odnosi się do oceny pozycji organizacji na rynku. Podkreśla się, że poprawnie sformułowana strategia jest źródłem przewagi konkurencyjnej. Rekomendowane narzędzia badawcze i analityczne: cykl życia produktu, macierz wzrostu/udziału w rynku, diagram pozycji organizacji oraz krzywa doświadczeń.

Tabela 10. Propozycje celów strategicznych zaprezentowane w raporcie ekspertów oraz środowiskowym.

Strategia ekspertów	Strategia środowiskowa
Mobilność kadry naukowej oraz studentów. Otwartość uczelni na otoczenie społeczne oraz gospodarcze. Różnorodność uczelni oraz programów studiów. Konkurencja między uczelniami. Poprawa efektywności funkcjonowania uczelni. Jawność oraz przejrzystość funkcjonowania uczelni oraz całego systemu szkolnictwa wyższego.	Zwiększenie produktywności działalności naukowo-badawczej. Zwiększenie efektywności działalności naukowo-badawczej pracowników naukowych. Dostosowanie systemu kształcenia do zmieniających się potrzeb społeczeństwa. Zwiększenie jakości kształcenia w warunkach jego masowości. Służebna rola uczelni względem społeczeństwa. Zwiększenie umiędzynarodowienia polskiego szkolnictwa wyższego oraz poprawa polskich uczelni na arenie międzynarodowej. Usprawnienie rozwiązań systemowych w szkolnictwie wyższym.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010-2020 – Projekt środowiskowy str.57. http://cpp.amu.edu.pl/pdf/SSW2020_strategia.pdf, dostęp: 24.11.2020, Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce, raport cząstkowy opracowany przez Ernst & Young oraz Instytut Badań nad Gospodarką.

Jak słusznie zauważa R. Ryńca: „Rozwój szkół wyższych jest możliwy dzięki wykorzystaniu menadżerskiego podejścia do zarządzania uczelnią, opartego na racjonalnym planowaniu, metodach i technikach zarządzania strategicznego (jak i operacyjnego) oraz ciągłym kształceniu kadr.”[5] Liczne badania oraz obserwacje potwierdzają iż wiele uczelni podejmuje wysiłek związany z próbą poprawy efektywności zarządzania strategicznego. Należy wskazać, iż uczelnie te, przez lepsze dopasowanie do wymagań rynku oraz wysoką jakość świadczonych usług będą stanowić silnych konkurentów na rynku usług edukacyjnych. Jak już zostało to wskazane wielokrotnie, zarządzanie w polskich uczelniach musi się zmienić oraz dostosować do ewolucji systemu zarządzania w czołowych uniwersytetach na świecie. Niezbędne zatem wydaje się odejście od tradycyjnych mechanizmów na rzecz nowoczesnych mechanizmów funkcjonowania i systemów zarządzania menadżerskiego.⁴⁵

⁴⁵ T. Wawak, Nowe trendy w zarządzaniu w szkolnictwie wyższym – uwarunkowania i specyfika w Polsce, pobrano z portalu: <https://tadeusz.wawak.pl/>, dostęp 28.11.2020r.

3. Determinanty procesu realizacji strategii

3.1. Czynniki mające wpływ na proces realizacji strategii

Literatura przedmiotu obfituje w prace badawcze dotyczące tematyki realizacji strategii. Ich charakter jest zgoła odmienny i zależy nie tylko od obszaru zainteresowań badaczy, ale również charakteru podmiotu objętego badaniem, etapu lub etapów procesu realizacji strategii czy też czynników mających stymulujący lub hamujący wpływ na tenże proces. Znaczący odsetek prac badawczych dotyczy również tematyki niezrealizowanych strategii[229], poszukując zarówno przyczyn owego zjawiska jak również skutecznych sposobów naprawczych. Wskazuje się, iż niemal 70% inicjatyw strategicznych kończy się niepowodzeniem.[31] Należy podkreślić również, iż występuje pewna niespójność w prezentowanym obszarze. Bowiem odsetek niezrealizowanych strategii jest różny w zależności od przyjętej metody badawczej. Analogiczne zjawisko można zaobserwować odnosząc się do udziału poszczególnych czynników mających wpływ na proces realizacji strategii. Powstało wiele koncepcji i modeli, opierających swoje założenia na elementach wspierających oraz utrudniających realizację strategii.[38] Znaczna większość z nich obejmuje zbieżne czynniki, różniące się niekiedy nazewnictwem czy zakresem jakiego dotyczą. Jak słusznie zauważają C. Ranganthan i J. Dhaliwal znaczna większość tych elementów jest powielana, choć różni się ich interpretacja.[41][230-231] Podkreśla się również, iż prezentowany obszar badawczy charakteryzuje pewna niespójność oraz chaos definicyjny.[232] Interesującym jest, iż większość barier implementacyjnych wyszczególnianych w literaturze ma charakter uniwersalny w odniesieniu do organizacji, której dotyczą. Odnaleźć można bowiem szereg podobnych elementów występujących zarówno w przedsiębiorstwach prywatnych jak również w instytucjach publicznych.[233] Warto jednak w tym miejscu wskazać, iż w ostatnich latach problematyka wdrażania strategii stała się interesującym obszarem do eksploracji.

Codziennych przykładów organizacji publicznych oraz prywatnych, w przypadku których proces realizacji strategii zakończył się fiaskiem dostarcza również praktyka gospodarcza. Interesującym jest, iż coraz powszechniej podkreśla się zarówno istotę i wagę dobrego opracowania jak i właściwego wdrażania strategii. Wskazuje się jednak, iż w dalszym ciągu w prezentowanym obszarze występuje pewna nierównowaga. Bowiem zagadnieniom dotyczącym kreowania strategii poświęca się znacznie więcej miejsca i uwagi aniżeli kwestią umiejętność implementacji. Potwierdzenie powyższego odnaleźć można m.in. w pracy Hutzschenreutera i Kleindiensta, którzy wskazują, że z 991 przeanalizowanych przez nich artykułów związanych z zagadnieniem strategii tylko 66 (czyli nieco ponad 6,5%) dotyczyło tematyki nawiązującej do wdrażania strategii.[37] Badacze w wielu pracach zwracają uwagę na swoisty fenomen funkcjonowania współczesnych organizacji. Bowiem posiadają one dość wysoko rozwinięte umiejętności z zakresu tworzenia strategii, przy jednoczesnym bardzo niskim poziomie umiejętności z zakresu jej skutecznego wdrażania.[229] Jest to fakt niezwykle zastanawiający, ponieważ powszechnie wiadomo, iż to proces implementacji strategii jest najbardziej newralgicznym etapem procesu zarządzania strategicznego.[234-235] Potwierdzenie powyższego odnaleźć można w publikowanych wynikach badań. Różne źródła podają, że proces implementacji strategii kończy się porażką w przypadku 50-90% przedsiębiorstw.[236-237]⁴⁶ Należy jednak podkreślić, iż odsetek organizacji, w których strategię zaprojektowano w sposób uniemożliwiający skuteczne przeprowadzenie procesu implementacyjnego jest wciąż bardzo wysoki.[238-239] Prezentowane dane nie powinny

⁴⁶R.S. Kaplan, D.P. Norton, Creating the Office of Strategic Management, 2005, <https://hbswk.hbs.edu/item/creating-the-office-of-strategy-management>, dostęp: 02.09.2021.

zaskakiwać, ponieważ powszechnie wiadomo, iż wdrażanie strategii jest procesem trudnym, wymagającym rygorystycznego planowania, właściwego dopasowania organizacji, sprawnej komunikacji i ciągłego monitorowania podejmowanych działań.[240] Dokonując dogłębnej analizy przedmiotu, zauważyć można, iż wielu badaczy podejmuje próbę zidentyfikowania obecnego stanu oraz znalezienia skutecznych narzędzi naprawczych. W związku z powyższym wiele prac poświęconych jest analizie czynników mających wpływ na proces implementacyjny, poszukując zestawu barier, których eliminacja przyniosłaby pożądaną poprawę.[241]

Badania w obszarze czynników utrudniających proces realizacji strategii prowadzili m.in. M. Beer oraz R.A. Eisenstat. Badaczom po dziesięciu latach badań prowadzonych w 12 przedsiębiorstwach udało się zidentyfikować tzw. sześciu cichych zabójców strategii (The Silent Killers Strategy Implementation and Learning). Wyszczególnili oni:

- Hierarchiczny lub liberalny styl kierowania kadry zarządzającej wyższego szczebla (top-down or laissez-faire senior management style).
- Niejasną strategię i sprzeczne priorytety (unclear strategy and conflicting priorities).
- Nieskuteczną kadrę zarządzającą wyższego szczebla (an ineffective senior management team).
- Słabą komunikację wertykalną (poor vertical communication).
- Słabą komunikację działań w poprzek funkcji, biznesów lub granic organizacyjnych (poor coordination across functions, businesses or borders).
- Nieadekwatne umiejętności przywódcze kierowników niższych szczebli i brak potencjału do ich rozwoju (inadequate down-the-line leadership skill and development).[242]

Dokonując analizy powyższych czynników, można stwierdzić, iż większość z nich dotyczy kadry kierowniczej oraz umiejętności zarządzania organizacją. Badacze podkreślają, że problem skutecznego procesu implementacyjnego nie tkwi w braku wiedzy kadry zarządczej, ponieważ menadżerowie doskonale zdają sobie sprawę z konieczności dobrego opracowania strategii, dostosowania struktury, systemu, zachowań przywódczych, polityki kadrowej, kultury organizacyjnej, wartości czy też procesu zarządczego. Na podstawie przeprowadzonych badań M. Beer i R. Eisenstat wyszczególniają natomiast dwie główne przyczyny problemów skutecznej implementacji strategii : ‘uśpienie’ kadry kierowniczej w przekonaniu, że dobrze przemyślana strategia, zakomunikowana jest równoznaczna z jej wdrożeniem oraz wąskie, niesystemowe podejście do zmian.

Podobne badania w 2003 roku przeprowadził L.G. Hrebiniak. Badacz na podstawie wyników badań przeprowadzonych wśród menadżerów uczestniczących w procesie formułowania i wdrażania strategii, wyszczególnił grupę kluczowych czynników utrudniających proces realizacji strategii: usiłowanie realizowania strategii będącej w konflikcie z istniejącą strukturą władzy, niezdolność do efektywnego zarządzania zmianą lub pokonania wewnętrznego oporu wobec zmian, niejasne komunikowanie odpowiedzialności i/lub niejasna odpowiedzialność za realizację decyzji lub działań, słaba lub niejasna strategia, słaby lub niewystarczający podział informacji pomiędzy podmiotami odpowiedzialnymi za realizację strategii.[243] Dokonując analizy przedstawionych wyników, można stwierdzić, iż w procesie implementacji strategii organizacje borykają się przede wszystkim z problemami natury komunikacyjnej oraz brakiem odpowiednich kompetencji menedżerskich. Wśród licznych bolączek wskazuje się także: konflikty na linii struktura władzy, a cele strategiczne czy też kiepską jakość strategii wskazującą, iż błędy popełniono już na etapie formułowania strategii.

Tabela 11. Czynniki mogące utrudnić proces wdrażania strategii

Czynniki	Obszary
	Zawartość strategii (ZS)
	Niejasno sformułowane założenia strategii Wewnętrzna niespójność realizowanej strategii (niespójność wizji, celów, harmonogramu, budżetu) Nieelastyczność strategii (jednowariantowość rozwiązań przyjętych w strategii) Nadmierna liczba celów strategicznych uwzględnionych w strategii Cele strategiczne zdefiniowane w oderwaniu od rzetelnej analizy rzeczywistości
	Struktura organizacyjna, procedury, wytyczne (SPW)
	Brak jasnych wytycznych dotyczących realizacji strategii Struktura organizacyjna niedopasowana do wdrażanej strategii Brak wypracowanych metod działania w sytuacjach krytycznych dla realizacji strategii
	Przeływ informacji (PI)
	Brak efektywnego systemu komunikowania celów strategicznych Słaba lub niewystarczająca wymiana informacji dotyczących realizacji strategii Pracownicy nie wiedzą, w jaki sposób ich codzienna praca przyczynia się do realizacji strategii Strategia nie była prezentowana pracownikom, co powoduje, że nie znają oni jej założeń Zbyt duża ilość informacji i danych spowalniająca proces podejmowania kluczowych decyzji wdrożeniowych
	Przywództwo (P)
	Kierownictwo wyższego szczebla nie podejmuje działań wspierających realizację strategii Brak doświadczenia kierownictwa we wdrażaniu strategii Brak wiedzy niezbędnej do realizacji strategii wśród kierowników wyższego szczebla Przeciążenie kierownictwa bieżącymi problemami utrudniające realizację strategii Pracownicy kluczowi z punktu widzenia realizacji strategii nie utożsamiają się z nią Brak liderów skutecznie motywujących pracowników do realizacji strategii Brak osób odpowiedzialnych za realizację strategii
	Zaangażowanie pracowników (ZP)
	Brak akceptacji strategii przez pracowników niższych szczebli Opór pracowników wobec zmian związanych z realizacją strategii Pracownicy niechętnie dzielą się z innymi ważnymi informacjami lub wiedzą związaną z wdrażaniem strategii Wraz z upływem czasu spada zaangażowanie pracowników w proces realizacji strategii Skupienie uwagi pracowników na działaniach operacyjnych, w oderwaniu od realizacji celów strategicznych
	Inne (I)
Niewystarczające środki finansowe przeznaczone na realizację strategii Szybko zmieniające się otoczenie wymuszające częste modyfikacje wdrażanej strategii Brak motywatorów lub nieodpowiednie motywatory wspierające realizację celów strategicznych Występowanie wewnątrz organizacji sprzecznych „grup interesów” utrudniających wdrażanie strategii	

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: P. Wołczek, Problemy wdrażania strategii w małych przedsiębiorstwach – wyniki badań, Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, nr 420, 2016.

Z kolei T. Čatera i D. Pučko w swojej pracy zaprezentowali wyniki badań przeprowadzonych w 2008 roku, wśród 172 słoweńskich mikro-, małych, średnich i dużych przedsiębiorstw. Badacze stworzyli listę trzynastu najczęściej występujących czynników utrudniających wdrożenie strategii, które zostały przyporządkowane do jednej z pięciu grup: przywództwo (cztery czynniki), kultura organizacyjna (trzy), organizacyjna struktura władzy (trzy), formułowanie strategii (dwa), zarządzanie zmianą (jeden). Dokonując analizy otrzymanych wyników można stwierdzić, iż do głównych przeszkód utrudniających skuteczną realizację strategii wśród słoweńskich firm należą czynniki z grupy przywództwo (słabość w komunikowaniu strategii niższym szczeblom organizacyjnym, niepobudzające do działania systemy wynagradzania, brak umiejętności przywódczych wśród kierownictwa), organizacyjna struktura władzy (menadżerowie wyższego szczebla nie są aktywnie zaangażowani w proces wdrażania strategii, kierownictwu brak pomysłów jak przekonać pracowników do realizacji strategii) oraz formułowanie strategii (strategia została kiepsko zdefiniowana).[245]

Dorobek naukowców zagranicznych w obszarze zarządzania strategicznego oraz czynników utrudniających proces implementacyjny jest znaczny. Zdaniem autorki niniejszej pracy koniecznym jednak jest odniesienie w tym miejscu również do prac badaczy rodzimych. Przykładowo J. Radomska i P. Wołczek prowadzili badania na próbie 200 przedsiębiorstw działających od minimum 5 lat i figurujących na liście 500 największych polskich przedsiębiorstw według rankingu „Polityka” lub na liście „Diamenty Forbesa”. Wpływ na dobór próby badawczej miał fakt uczestnictwa w rankingach, co może sugerować osiągnięcie sukcesów rynkowych w realizacji opracowanych strategii. Wykazano, iż w badanych przedsiębiorstwach udaje się realizować strategię na poziomie wynoszącym 74%.

Można zatem stwierdzić, że badaną populację charakteryzuje wysoki stopień skuteczności implementacji strategii[229] Warto wspomnieć, iż w swojej pracy autor odniósł się również do postaci samej strategii przedsiębiorstw. Wykazał bowiem, iż w całej badanej populacji 29,5 % organizacji posiadało strategię w formie sformalizowanego dokumentu znanego wyłącznie kierownictwu organizacji. Wskazywano również na takie formy strategii, jak: strategia w formie ustnych ustaleń, znanych jedynie naczelnemu kierownictwu (17,5%), strategia w formie ustaleń ustnych, znanych wszystkim pracownikom organizacji (16%), strategia w formie sformalizowanej, znana każdemu pracownikowi organizacji (16%), strategia w głowie szefa (18%). Jak można zauważyć, prawie połowa przedsiębiorstw (47%) posiada strategię (w formie sformalizowanej bądź nie) znaną jedynie naczelnemu kierownictwu.[229] Poszukując czynników utrudniających proces realizacji strategii, Wołczek wyszczególnił sześć obszarów: zawartość strategii – ZS (pięć czynników), struktura organizacyjna, procedury i wytyczne – SPW (trzy), przepływ informacji – PI (pięć), przywództwo – P (siedem), zaangażowanie pracowników – ZP (pięć) oraz inne – I (cztery). (Tabela 12)

Tabela 12 prezentuje listę najczęściej występujących problemów wdrożeniowych. Jak można zauważyć, wśród pięciu najczęściej pojawiających się trudności znajdują się: wraz z upływem czasu spada zaangażowanie pracowników w proces realizacji strategii (wystąpiło w co najmniej co czwartym przedsiębiorstwie) czy też szybko zmieniające się otoczenie wymuszające częste modyfikacje wdrażanej strategii (wystąpiło w co najmniej co trzecim przedsiębiorstwie).

Tabela 12. Pięć problemów wdrożeniowych – częstotliwość wystąpienia

Lp.	Problem	N	LF	%N
1	Szybko zmieniające się otoczenie wymuszające częste modyfikacje wdrażanej strategii - I	196	65	33,2
2	Przeciążenie kierownictwa bieżącymi problemami utrudniające realizację strategii - P	196	60	30,6
3	Skupienie uwagi pracowników na działaniach operacyjnych, w oderwaniu od realizacji celów strategicznych - ZP	196	56	28,6
4	Niewystarczające środki finansowe przeznaczone na realizację strategii - I	196	51	26,0
5	Wraz z upływem czasu spada zaangażowanie pracowników w proces realizacji strategii - ZP	196	49	25,0

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: P. Wołczek, Pięć kluczowych problemów wdrażania strategii w świetle wyników badań empirycznych, Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, nr 366, 2014. **Objaśnienia:** N – liczba przedsiębiorstw, która wzięła udział w badaniu, LF – liczba przedsiębiorstw, w której dany problem wystąpił, $\%N = (LF/N) * 100$.

Dokonując analizy otrzymanych wyników można stwierdzić, iż wśród pięciu najczęściej występujących problemów wdrożeniowych przedsiębiorstw odznaczających się wysoką skutecznością realizacji strategii wyszczególnia się te z obszaru zaangażowanie pracowników, przywództwo oraz inne. Zasadnym zatem jest stwierdzenie, że największa liczba trudności dotyczy zasobów ludzkich: utrzymanie zaangażowania pracowników w procesie realizacji strategii, co wiąże się z koniecznością koncentracji nie tylko na celach operacyjnych, ale również strategicznych. W obszarze przywództwa wskazuje się na czynnik: przeciążone kierownictwo, które ze względu na trudności bieżących problemów nie jest w stanie skutecznie przewodzić pracownikom oraz ich motywować. Najczęściej występującym czynnikiem wskazanym przez respondentów okazało się szybko zmieniające się otoczenie, wymuszające częste modyfikacje wdrażanej strategii. Otrzymane wyniki potwierdzają zasadność tezy, iż współczesne organizacje muszą funkcjonować w otoczeniu, które cechuje niespotykana turbulentność, a największym wyzwaniem jest umiejętne dostosowanie się do zachodzących zmian. Wiąże się to z koniecznością opracowywania takich strategii, które konsekwentnie prowadzić będą organizację do wyznaczonego celu, z drugiej jednak strony umożliwią bieżącą modyfikację w zależności od potrzeb.

Na podstawie przeprowadzonych badań, Wołczek wyszczególnił również listę problemów, które generują najwięcej kłopotów w procesie wdrażania strategii. W Tabeli 13 przedstawiono pięć o najwyższej wadze. Jak można zauważyć wśród trudności generujących najwięcej problemów w procesie implementacji strategii znajdują się: szybko zmieniające się otoczenie, wymuszające częste modyfikowanie strategii (SP=3,00), niewystarczające środki finansowe przeznaczone na realizację strategii (SP= 2,98), kierownictwo wyższego szczebla nie podejmuje działań wspierających realizację strategii (SP= 3,09), brak motywatorów lub nieodpowiednie motywatory wspierające realizację celów strategicznych (SP= 3,088) oraz brak liderów skutecznie motywujących pracowników do realizacji strategii (SP= 2,951). W opinii respondentów czynnikiem generującym najwięcej problemów uznaje się sytuacje, w której kierownictwo wyższego szczebla nie podejmuje działań wspierających realizacji strategii. Jak trafnie zauważa Wołczek, potwierdza to tezę, iż brak wsparcia procesu implementacyjnego przez kadrę kierowniczą wpływa w sposób negatywny na możliwość realizacji przyjętych planów strategicznych.[229]

Tabela 13. Pięć problemów wdrożeniowych

Lp.	Problem	N	LF	%N	SP
1	Kierownictwo wyższego szczebla nie podejmuje działań wspierających realizację strategii - P	196	11	5,6	3,090
2	Brak motywatorów lub nieodpowiednie motywatory wspierające realizację celów strategicznych - I	196	35	17,9	3,088
3	Szybko zmieniające się otoczenie wymuszające częste modyfikowanie wdrażanej strategii - I	196	65	33,2	3,000
4	Niewystarczające środki finansowe przeznaczone na realizację strategii - I	196	51	26,0	2,980
5	Brak liderów skutecznie motywujących pracowników do realizacji strategii - P	196	41	20,9	2,951

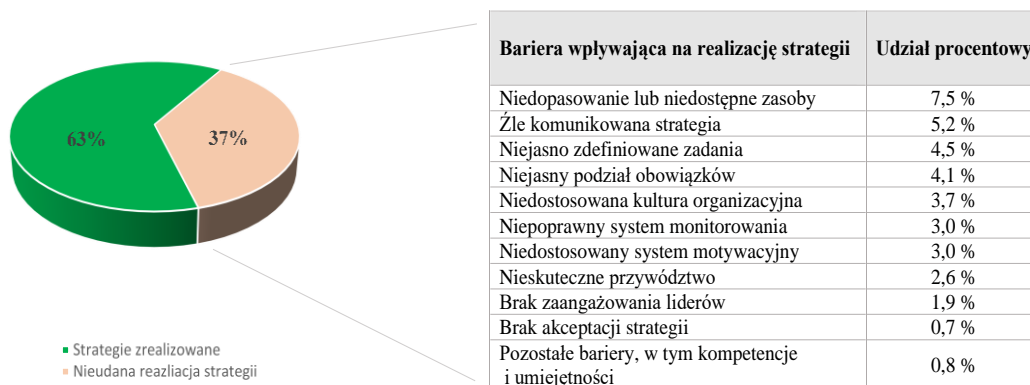
Źródło: Opracowanie własne na podstawie: P. Wołczek, Pięć kluczowych problemów wdrażania strategii w świetle wyników badań empirycznych, Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, nr 366, 2014. Objasnienia: N – liczba przedsiębiorstw, która wzięła udział w badaniu, LF – liczba przedsiębiorstw, w której dany problem wystąpił, %N = (LF/N) * 100, SP – średnia skala problemu w przedsiębiorstwach.

Jeżeli odniesiemy się w tym miejscu również do innego problemu – brak liderów skutecznie motywujących pracowników do realizacji strategii, rodzi się obraz przedsiębiorstwa, w którym brak jest odpowiednich przywódców, skutecznie motywujących pracowników do aktywnego udziału w procesie realizacji strategii. Warto również w tym miejscu przywołać słowa J.M. Higgensa, który twierdzi, iż powodzenie zarówno procesu opracowania, jak i realizacji strategii zależy od skutecznego przywództwa.⁴⁷ Piątym czynnikiem, wyszczególnionym na powyższej liście jest – brak motywatorów lub nieodpowiednie motywatory wspierające realizację celów strategicznych. Czynnikiem ten z kolei dowodzi tezy, iż brak odpowiedniego systemu motywacyjnego w organizacji, stanowi istotne zagrożenie dla procesu implementacji strategii.

Z kolei Mankins i Steele (2005) w jednej ze swoich prac przedstawili wyniki badań, które obejmowały zbiór czynników mierzalnych, jak i tych zaliczanych do zbioru trudno mierzalnych. Autorzy wskazują, iż aż 37% strategii nie osiąga zakładanych rezultatów. Na wykresie 1 zaprezentowano udział poszczególnych barier wpływających na realizację strategii. Należy zwrócić uwagę, iż chociaż pojedyncze wartości nie są duże i trudno jest wskazać czynniki kluczowe, ważna jest ich współzależność. Podkreśla się również, iż stanowią zbiór współistniejących elementów, których wpływ ma charakter skumulowany.[245]

Jednym z czynników wyszczególnianych w wielu klasyfikacjach, w tym również przez Mankins i Steele jest zaangażowane **przywództwo**[246], warunkujące spójność wizji z podejmowanymi działaniami.[247] Niezwykle istotnym zatem, wydaje się nadanie znaczenia procesowi implementacji strategii oraz zaangażowanie w proces implementacyjny pracowników z różnych szczebli struktury organizacyjnej.[248] Wskazuje się, że pomocne w tym względzie może być przyjęcie oddolnego podejścia podczas formułowania koncepcji rozwoju organizacji oraz jasna strategia komunikacyjna.[249] Podejście takie niweluje poczucie podziału na twórców i wykonawców strategii, które odwzorowuje hierarchiczny układ struktury organizacyjnej.[250]

⁴⁷ N. V. Chowdary, Execute Interviews: Interview with James M. Higgins on Strategy Execution, pobrano: http://www.ibscdc.org/executive-interviews/James_Higgins.htm, dostęp: 07.09.2021.



Rys. 8. Udział poszczególnych barier wpływających na realizację strategii

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: M. Mankins, R. Steele, Turning Great Strategy into Great Performance, Harvard Business Review, July-August, 2005, s. 4.

Wśród licznych korzyści płynących z rozszerzenia grona osób zaangażowanych w proces realizacji strategii wyszczególnia się m.in.: budowanie jedności[251], wzrost poczucia satysfakcji[252], pozytywny wpływ na osiągnięte wyniki[253] oraz postrzeganie samej strategii.[254] Należy zatem wskazać, iż zarządzający stają przed niezwykle trudnym wyzwaniem, konieczna bowiem jest rezygnacja z dotychczasowego statusu quo na rzecz zmian niezbędnych do zwiększenia zaangażowania menadżerów średniego szczebla.[255] Wskazuje się również, iż w przypadku braku możliwości ich udziału, możliwa jest nieefektywna działalność, sabotowanie działań wdrożeniowych czy też przyjęcie przez kierownictwo roli wewnętrznej opozycji.[254] Jak zaznacza F. Alamsjah negatywne efekty angażowania menadżerów średniego szczebla w projektowanie procesu realizacji strategii są znacznie mniejsze niż pozytywne rezultaty jakie przynosi takie podejście.[256] W związku z powyższym wyróżnia się trzy główne determinanty zaangażowania kierownictwa średniego szczebla w proces implementacyjny:[250]

- Postrzeganą przez nich możliwość realizacji strategii;
- Postrzegane przez nich prawdopodobieństwo sukcesu realizacji strategii;
- Postrzegany przez nich stopień zbieżności celów osobistych z celami organizacji – czynniki o największym znaczeniu,[257] wskazuje się na lepsze wyniki wdrożeniowe w przypadku większego poziomu spójności[258] oraz znaczący spadek zaangażowania w przypadku ich braku.[259]

Jak można zauważyć jednym z głównych elementów prezentowanych klasyfikacji jest **strategia**. Odnosząc się bowiem do otoczenia organizacji nacechowanego niepewnością, zmiennością, nieciągłością i wielopoziomowością zmian, gdzie zacieranie się granic organizacyjnych i sektorowych staje się codziennością, zasadnym wydaje się oparcie działania organizacji na rozwiązaniu, które przynosi pewną stabilność. Wskazuje się, iż skutecznym rozwiązaniem może być właściwie opracowana i umiejętnie wdrożona koncepcja rozwojowa. O znaczeniu strategii jako jednego z czynników krytycznych dla procesu jej implementacji wspominają w swoich badaniach m.in. I. Skivington i R. Daft.[260] Zasadnym wydaje się przywołanie słów J. Schaap, który podkreśla, że implementacja nie może zostać dobrze przeprowadzona, jeśli strategia nie została zaprojektowana w sposób, który by to umożliwił.[261] Z kolei M. Frigo zauważa, że nawet dobrze zorganizowany proces wdrażania, jeśli ma na celu osiągnięcie niewłaściwych celów i podejmowanie nietrafnych decyzji, będzie prowadził do słabych wyników.[262] Natomiast R. Martin podkreśla, że w wielu przypadkach to nie zła realizacja, ale sama strategia jest przyczyną problemów organizacji. Badacz wskazuje, na konieczność rozpatrywania procesu formułowania i wdrażania łącznie, gdyż nie można

jednoznacznie powiedzieć, kiedy rozpoczyna się implementacja. Jego zdaniem rozgraniczenie tych dwóch etapów wprowadzić może jedynie chaos i zamieszanie.[263] Zasadnym wydaje się zatem podkreślenie sprzężenia zwrotnego pomiędzy tymi dwoma aspektami i ich wzajemnych interakcji. Aby powyższe założenia zostały spełnione, koniecznym wydaje się zwrócenie uwagi na kluczowe elementy strategii:

- Jasność przyjętych założeń strategii.
- Wewnętrzna spójność realizowanej strategii.
- Elastyczność strategii.
- Liczba celów strategicznych uwzględnionych w strategii.
- Definiowanie celów strategicznych w oparciu o analizę rzeczywistości.[264]

I choć literatura przedmiotu obfituje w prace badawcze traktujące o konieczności wdrożenia prezentowanych założeń, wydaje się, iż ich realizacja w praktyce w dalszym ciągu stwarza współczesnym organizacjom nie lada problem. Przykładowo F. Okumus wskazuje, iż właśnie m.in. jasność i spójność strategii są czynnikami, które decydują o powodzeniu procesu jej implementacji.[265] O wadze jasności i wewnętrznej spójności strategii dla powodzenia procesu wdrażania strategii świadczą również wyniki badań R.S. Kaplan i D. P. Norton, według których aż 95% pracowników badanych przedsiębiorstw nie zna bądź nie rozumie przyjętej strategii.⁴⁸ Nie bez powodu czynnik niejasna zawartość strategii zaliczany jest do sześciu najważniejszych barier implementacyjnych. Wskazuje się, iż jest on częstą przyczyną konfliktów priorytetów w jej realizacji. W swoich badaniach M. Beer i R. Eisenstat wykazują, iż problem ten może zostać zniwelowany poprzez stworzenie dodatkowego elementu – deklaracji kierunku rozwoju. Komunikat autorów strategii odnoszący się do jego powiązań z otoczeniem konkurencyjnym, celami oraz koniecznymi zmianami w obrębie organizacji powinien zwrócić uwagę wykonawców strategii na logikę oraz kompozycję samej strategii.[242] Innym istotnym problemem z jakim borykają się współczesne organizacje jest brak elastyczności strategii. Okazuje się bowiem, że zarówno instytucje publiczne jak i prywatne bardzo często skupiają się jedynie na jednym wariantcie strategii, bez poszukiwania alternatyw. Potwierdzenie powyższego odnaleźć można w badaniach M. Lippit. Wskazuje się, iż aż 80% decyzji dotyczących zarządzania przedsiębiorstwem podejmowanych jest bez rozważenia jakichkolwiek wariantów.[266] Elastyczność „jest instrumentem redukcji ryzyka i niepewności, determinantą przewagi konkurencyjnej, pozwala na opracowanie elastycznych (w budowie i wdrażaniu) strategii.”[267] Wśród innych czynników, utrudniających proces realizacji strategii wyszczególnia się również nadmierną liczbę przyjętych celów strategicznych oraz definiowanie celów strategicznych w oderwaniu od rzeczywistości. Zasadnym zatem wydaje się przywołanie w tym miejscu słów A. Kaleta, iż sens zarządzania strategicznego sprowadza się do wyboru przedsięwzięć kluczowych dla przyszłości organizacji.[268] Z kolei cele strategiczne stanowić powinny odzwierciedlenie priorytetów rozwojowych danej instytucji.[269]

Z kolei F. Okumus wskazuje, iż na zawartość strategii jako element decydujący o sukcesie procesu implementacyjnego powinny składać się następujące czynniki:

- Spójność z generalnym strategicznym kierunkiem rozwoju.
- Jasne zdefiniowanie celów podejmowanych inicjatyw.
- Określony i zdefiniowany wpływ wdrażania koncepcji rozwojowych na projekty będące już w trakcie realizacji.

⁴⁸ R. S. Kaplan, D.P. Norton, Creating the Office of Strategic Management, dostęp: <https://hbr.org/2005/10/the-office-of-strategy-management>, pobrano: 09.09.2021.

- Określony i zdefiniowany wpływ obecnie toczących się projektów na realizację strategii.[265]

Z kolei W. Giles wyszczególnia trzy czynniki, które utrudniają wdrożenie strategii:

- Strategia nie jest koncepcją rozwoju, ale kompozycją złożoną z budżetów i zachcianek menadżerów.
- Strategia sformułowana jest w sposób, który nie pozwala na jej implementację.
- Na etapie jej formułowania zabrakło udziału bezpośrednich wykonawców, co skutkuje jej nieczytelnością.[239]

Jak trafnie zauważa L. Hrebiniak, wadliwa strategia uniemożliwia poprawny i skuteczny proces implementacji, głównie z powodu niemożności efektywnej alokacji zasobów. Wprowadza również szereg zakłóceń w relacji pomiędzy strategią główną, a pomniejszymi strategiami jednostek.[243] Wśród czynników utrudniających proces implementacyjny wyszczególnia się również nadmierną kompleksowość strategii. Kwestia ta staje się szczególnie newralgiczna w przypadku poważnych inicjatyw strategicznych, wymagających podziału na pomniejsze elementy. Analogiczna rekomendacja pojawia się w przypadku celów długookresowych, których podział na kilka celów o krótszych perspektywach czasowych mógłby znacznie zredukować złożoność działań implementacyjnych.[270] W świetle prowadzonych analiz uwagę zwracają również takie czynniki jak spójność strategii z generalnym kierunkiem rozwoju organizacji czy niejasno zdefiniowane cele podejmowanych inicjatyw. M. Allio zwraca uwagę, że pomysły, które nie mogą być sprawnie transponowane w konkretne działania, są dla organizacji bezużyteczne.[271] O paradoksie formułowania strategii i niejasności tworzonych planów wspomina także A. Rasche.[272] Potwierdzenie powyższego odnaleźć można również w wynikach badań, które obejmowały 1075 respondentów. Wykazano bowiem, iż najważniejszą i zarazem najczęściej wymienianą barierą strategii jest problem z jej tłumaczeniem i transponowaniem na działania wdrożeniowe.[273] Należy jednak w tym miejscu wskazać, iż to nie strategia jest głównym elementem implementacyjnych. Bowiem aż 75% z grupy 400 menadżerów uważa, że mają jasne i inspirujące wizje, a 69% twierdzi, że realizowane strategie są realistyczne. Jednocześnie aż 49% zauważa istniejące luki pomiędzy umiejętnością stworzenia i komunikowania strategii, a ich wdrożeniem. Wskazują jednak, iż luka ta nie jest tylko efektem tworzenia nierealnych, niemożliwych do komunikowania czy niejasnych koncepcji rozwoju. R. Lepsinger uważa, że wpływ na to ma raczej połączenie struktury, działania liderów i systemów zarządzania.[274]

Odnosząc się do jakże istotnego aspektu delegowania decyzji dotyczących alokacji zasobów, należy zwrócić uwagę na szereg zagrożeń występujących w tym obszarze. Mianowicie, należy pamiętać, iż w procesie tym mogą pojawić się znaczne rozbieżności pomiędzy zamierzoną, a realizowaną strategią, [275] a także istnieje ryzyko pojawienia się tzw. nielegalnych innowacji wynikających z ignorowania przez pracowników szeregowych odgórnych dyrektyw oraz ustaleń oraz podejmowania własnych decyzji.

Jak trafnie zauważa J. Radomska wydaje się, że wyszczególnione determinanty charakteryzują zachowania wszystkich pracowników uczestniczących w procesie realizacji strategii, bez względu na obejmowane stanowisko. Stanowią one swoisty katalog czynników wpływających zarówno pozytywnie jak i negatywnie na ich poziom zaangażowania.[232] Dodatkowo wymienia się również: uczestnictwo na etapie formułowania strategii, presję czasu czy rodzaj i tempo wprowadzanych zmian.[276] Podejmując się pogłębionej analizy aspektu przywództwa oraz jego znaczenia w procesie realizacji strategii, należy odnieść się również do takich elementów jak: zapewnienie funkcjonowania właściwie działających mechanizmów decyzyjnych oraz wykorzystanie przez zarządzających zespołowego doświadczenia i wiedzy.[277] Oprócz wyżej wyszczególnionych Håkonsson, Burton, Obel i Lauridsen (2012)

wymieniają również: umiejętność przetwarzania i analizy informacji oraz styl zarządzania.[278] Jak trafnie wskazują Forbes i Milliken podejście takie znacznie poszerza dotychczasową rolę przywódców. Bowiem nie obejmuje ona już tylko i wyłącznie szeroko zakrojonej współpracy, ale również podejmowanie właściwych decyzji odwzorowujących realizację opracowanych koncepcji rozwojowych oraz ewaluację pojawiających się okazji budowania przewagi konkurencyjnej.[279] W świetle powyższego wskazuje się na konieczność przyjęcia aktywnej postawy oraz wszechstronne angażowanie się kierownictwa w działania implementacyjne[270], głównie ze względu na zapewnienie spójności działań i połączenia celów operacyjnych i strategicznych.[280] W procesie decyzyjnym natomiast niezbędne jest posiadanie odpowiedniej wiedzy i pozyskanie właściwych informacji,[281] co wymaga zróżnicowanego zestawu umiejętności oraz narzędzi.[282] Jak zauważa bowiem T. Grundy, menadżerowie mają często problem nie tylko z brakiem jasności samej strategii, lecz także niejasny jest dla nich przebieg całego procesu zarządzania strategicznego.[283] Uwagę zwraca się na istotę przebiegu procesu poznawczego,[284] obejmującego: perspektywę pluralizmu, elastyczność intelektualną oraz ciągłą chęć poszukiwania informacji, które zdaniem wielu autorów znajdują odzwierciedlenie w nietolerancji niejasności, skrupulatności niezbędnej do realizacji zadań operacyjnych czy też otwartości na zmiany.[285] Jako, że schemat poznawczy jest uproszczonym modelem analizy uwzględniającym otrzymanie oraz przetwarzanie informacji, wskazuje się na konieczność uwzględnienia w procesie poznawczym dotychczasowych doświadczeń.[286] A. Pateman zauważa, że przedsiębiorstwa odnoszące sukcesy wdrożeniowe charakteryzują się szczegółową znajomością kwestii strategicznych, jakie stają się wyzwaniem zarządzających i potrafią je przekształcić w dokładny schemat strategicznych zmian, jakie się z nimi wiążą.[287] Wśród wielu zaleceń dotyczących poprawy procesu implementacyjnego wyszczególnia się również konieczność zachowania spójności prowadzonych działań,[288] konsekwencję oraz umiejętność nadawania priorytetów, co oznacza wybór inicjatyw najważniejszych z perspektywy realizowanej strategii. Należy podkreślić, iż powodzenie realizacji danej inicjatywy strategicznej nie jest jednorazowym działaniem, a raczej procesem ewolucyjnym w czasie, składającym się z powtarzalnych sekwencji zdarzeń.[289]

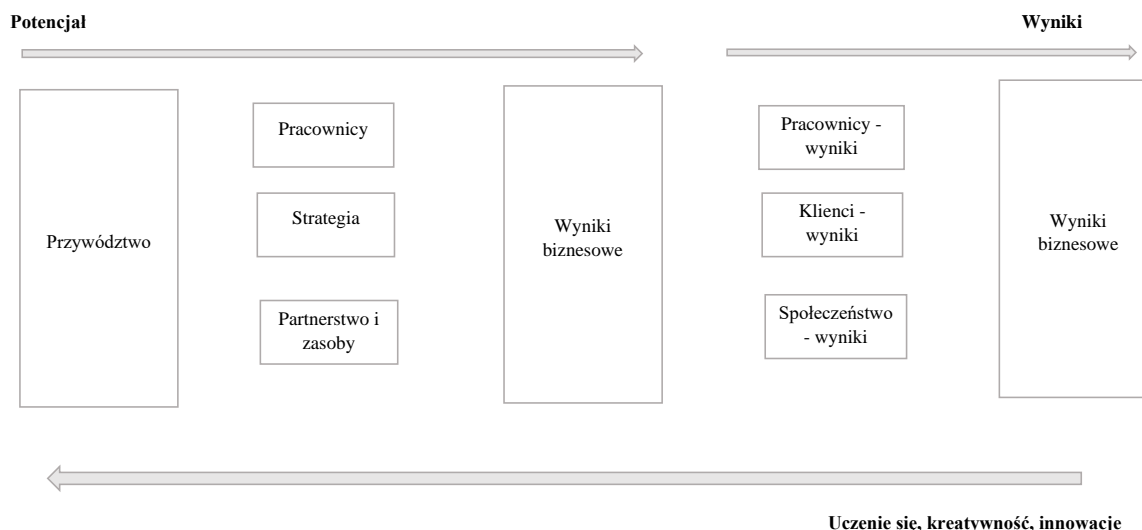
Obecnie interpretacja wszelkich zagadnień w obszarze zarządzania, które jeszcze do niedawna podlegały analizie jedynie z perspektywy wartości ekonomicznych czy finansowych, zostaje rozszerzona o analizę psychologiczną oraz badanie zachowań ludzkich w perspektywie procesów zarządczych. Zjawisko to można również zaobserwować badając zagadnienie przywództwa jako czynnika mającego wpływ na skuteczny proces realizacji strategii. Jest to wątek badawczy, który cieszy się coraz większą popularnością,[290] głównie ze względu na kluczową rolę kadry zarządzającej w procesie implementacyjnym. Bowiem, jak zostało to już wielokrotnie podkreślane w literaturze, rola menadżera nie kończy się w momencie ustalenia kierunku strategicznego, ale obejmuje również odpowiedzialność wiążącą się z realizacją opracowanych planów rozwojowych.[291] Liczne badania potwierdzają również, iż kadra kierownicza ma nieproporcjonalny, a czasem nawet dominujący wpływ na działalność organizacji,[292] a osobowość przywódcy wpływa na zachowania strategiczne[293] w tym sposób postrzegania, interpretacji i reakcji na zmiany zachodzące w organizacji i jej otoczeniu. Podkreśla się również, iż osobowość menadżera ma znaczny wpływ na działania inicjowane przez pracowników niższych szczebli,[294] a także może wpływać na klimat i środowisko pracy, wzmacniając lub utrudniając nawiązywanie relacji wewnątrz organizacji. Odzwierciedlenie tych zjawisk jest szczególnie widoczne w kształtowaniu procesów i struktur, osiągniętych wynikach, a także systemach motywacyjnych.[295]

Jak zostało to zaprezentowane w licznych pracach badawczych, w procesie implementacji strategii istotną rolę odgrywa również pleć menadżera.[296] Dostępne są m.in. badania

wskazujące, że choć poziom wiedzy na temat barier implementacyjnych w małych i średnich przedsiębiorstwach nie różni się znacząco ze względu na płeć menadżera, to kobiety charakteryzuje wyższa wrażliwość na ryzyko operacyjne.[297] Przywołując słowa Prahalad i Bettis (1987) cechy personalne menadżera zawsze wpływają na perspektywę kognitywną, niezależnie od jego miejsca w hierarchii organizacyjnej.[298] Wśród rekomendacji mających na celu poprawę procesu implementacji strategii, a tym samym niwelowanie barier implementacyjnych wskazuje się również poprawę relacji nadzorczo-decyzyjnych pomiędzy zarządem, a menadżerami niższego szczebla. Wskazuje się bowiem, iż jest to częste źródło napięć w relacjach wewnątrz organizacji, hamuje skuteczny dialog strategiczny oraz jest przyczyną licznych konfliktów w obszarze odpowiedzialności.[299]

Dogłębna analiza literatury przedmiotu pozwala wyszczególnić również czynniki ułatwiające implementację opracowanych koncepcji rozwojowych. Wśród prezentowanych klasyfikacji, szczególnie często wymienia się czynniki o charakterze niematerialnym takie jak: efektywną współpracę pomiędzy poszczególnymi komórkami organizacyjnymi, [300] wsparcie najwyższego kierownictwa dla działań innowacyjnych prowadzonych przez pracowników niższych szczebli[301] oraz szeroką i dwukierunkową komunikację.[302] Jak można zauważyć czynniki te integrują system organizacyjny z procesami towarzyszącymi realizowanej koncepcji. Bardzo często działania takie wymuszają również zmiany w organizacyjnym systemie relacji, podziału zadań, przepływu zasobów czy też samej strukturze organizacyjnej.[303] Powszechnie wymienianymi czynnikami mającymi pozytywny wpływ na proces realizacji strategii są również: interakcje pomiędzy poszczególnymi departamentami, struktura organizacyjna, [304] polityka organizacji[305] czy kultura organizacyjna.[306] Składają się one na tak zwany klimat zaufania i otwartości, odgrywając tym samym kluczową rolę wspierającą budowanie relacji niezbędnych do prawidłowej realizacji opracowanych koncepcji rozwojowych.[232] Jak trafnie zauważa J. Radomska zbiór czynników wspierających realizację strategii wyszczególniony jest na podstawie pewnych, przyjętych kryteriów doboru, jednak nie zawsze mają one charakter rozłączny.[232]

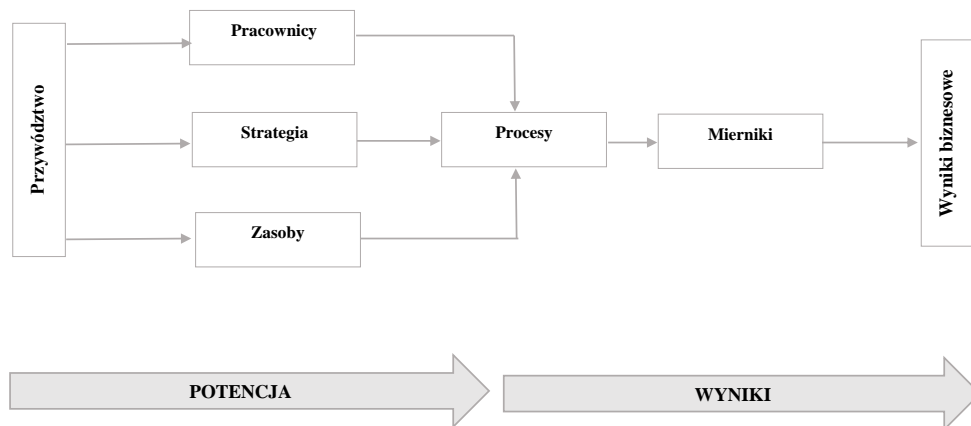
W związku z powyższym wielu badaczy podjęło próbę usystematyzowania licznych, powszechnie dostępnych w literaturze koncepcji. Podstawą owych działań jest przede wszystkim analiza czynników mających wpływ na proces realizacji strategii. Na potrzeby prowadzonych badań, w niniejszym podrozdziale zostaną zaprezentowane klasyfikacje czynników mających stymulujący wpływ na proces realizacji strategii. Należy podkreślić, iż celem przedstawianych schematów jest prezentacja różnych perspektyw, a wyszczególnione podejścia nie mają charakteru rozłącznego. W ocenie autorki niniejszej pracy, słusznym podejściem wydaje się zaprezentowanie owych koncepcji w odniesieniu do konkretnego modelu. Bazując na rekomendacjach wielu badaczy, stwierdzono, iż model EFQM będzie najbardziej odpowiedni. Opiera się on bowiem na podobnym schemacie logicznym jak Strategiczna Karta Wyników. Prowadzona zatem za jego pośrednictwem analiza obejmuje poszczególne kategorie mierników odzwierciedlające wskaźniki postrzegane jako bariery bądź też czynniki wspomagające proces implementacyjny. Powszechnie wiadomo, iż stosowanie tego typu narzędzi niesie za sobą pewne ryzyko, bowiem wymusza ono przyjęcie perspektywy normatywnej, wpływającej na postrzeganie organizacji przez kierownictwo, co w przypadku kwestii pomiaru wymaga uwzględnienia specyfiki działania organizacji. Z drugiej jednak strony, prowadzenie pomiarów z wykorzystaniem ściśle określonego schematu wprowadza ład i porządek w prowadzonej analizie, chroniąc tym samym przed pominięciem któregośkolwiek z kluczowych elementów. Rysunek 9 prezentuje kryteria modelu EFQM, które będą pomocne w dalszej analizie.



Rys. 9. Kryteria modelu EFQM

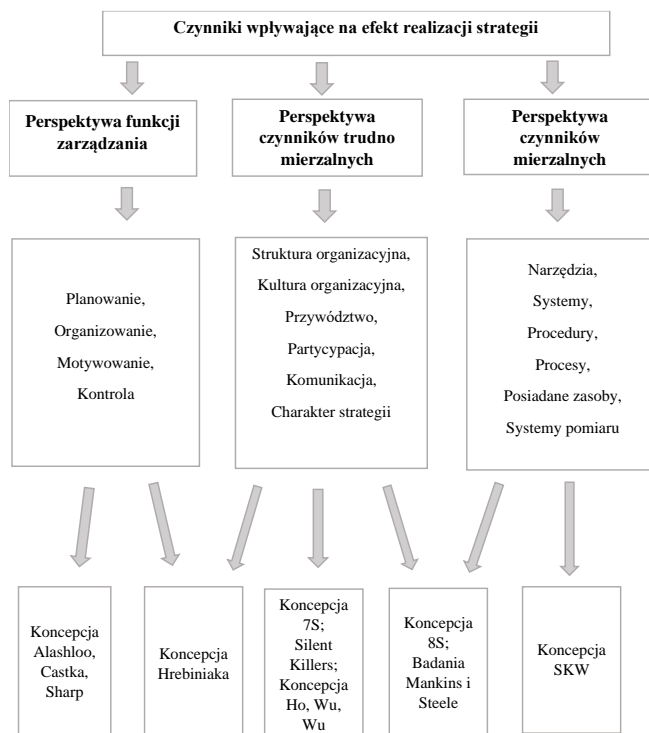
Źródło: <http://www.efqm.pl/kryteria.html>

Wskazuje się, iż integracja wyszczególnionych czynników może zapewnić wykorzystanie modelu EFQM i jego idei współzależności. Podejście to stanowi podstawę wielu koncepcji badawczych. Przykładowo J. Radomska na podstawie prowadzonych badań, a także pogłębionej analizy wyselekcjonowała elementy zaliczane w oryginalnym modelu do kategorii potencjału mające największy wpływ na proces realizacji strategii – przywództwo, pracownicy, zawartość strategii, posiadane zasoby czy prowadzone procesy. Do elementów wyniku zaliczone zostały natomiast wyniki biznesowe i mierniki.[307] Podobnie jak w modelu EFQM czynnik przywództwa jest elementem podstawowym. Stanowi on fundament skutecznego funkcjonowania pozostałych składowych poprzez zapewnienie budowania relacji, prawidłowej realizacji funkcji zarządzania, integracji wokół celów i nadrzędnych wartości czy też odpowiedniej komunikacji. Koncepcja strategii pozostaje w relacji z pracownikami, zasobami i przywództwem. Wszystkie wyszczególnione ogniwa modelu mają możliwość wpływania na zawartość strategii, jej mierzalność, stopień formalizacji czy też komunikacji. Z kolei pracownicy oddziałują na powiązanie strategii z działalnością operacyjną, poprawnym przebiegiem procesów oraz wykorzystaniem zasobów. Od poziomu posiadanych zasobów zależy elastyczność w ich wykorzystaniu, poziom integracji z zamierzeniami strategicznymi oraz możliwość zwiększenia posiadanego potencjału. Natomiast procesy są elementem stanowiącym efekt wzajemnych interakcji pozostałych składowych.[232] Warto również uwzględnić elementy związane z kulturą organizacyjną, która jest czynnikiem wykazującym wzajemne interakcje ze wszystkimi składowymi opisywanego modelu.[308] Podkreśla się również, iż w kategorii wyników istotne jest odpowiednie zaprojektowanie mierników, które w sposób analityczny prezentują ocenę stopnia funkcjonowania organizacji oraz stopień realizacji celów strategicznych. Co szczególnie istotne z perspektywy prowadzonych badań, zaprezentowane elementy składają się na analizę oraz ocenę efektywności procesu realizacji strategii. Podkreśla się również, iż stanowią one jednocześnie bazę czynników wpływających hamująco lub wspierająco na analizowany proces wdrożeniowy.



Rys. 10. Wykorzystanie modelu EFQM w procesie implementacji strategii
Źródło: Opracowanie własne na podstawie: J. Radomska, Ryzyko operacyjne w procesie realizacji strategii przedsiębiorstw, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Wrocław 2017, s. 100.

Pierwsze podejście zakładające analizę czynników wpływających na proces realizacji strategii prezentuje rysunek 10. Przedstawiono w nim perspektywy uwzględniane w różnych koncepcjach dotyczących czynników wpływających na efekty procesu realizacji strategii. Klasyfikacji czynników dokonano w ramach poszczególnych funkcji zarządzania. Szczegółowy podział czynników wpływających na realizację strategii według kryterium funkcji zarządzania prezentuje tabela 15.



Rys. 11. Perspektywy uwzględniane w różnych koncepcjach dotyczących czynników wpływających na efekty procesu realizacji strategii.
Źródło: Opracowanie własne na podstawie: J. Radomska, Ryzyko operacyjne w procesie realizacji strategii przedsiębiorstw, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Wrocław 2017, s. 85.

Tabela 14. Szczegółowy podział czynników wpływających na realizację strategii według kryterium funkcji zarządzania

Funkcja	Szczegółowe czynniki
Planowanie	brak powiązania wizji i działań operacyjnych, brak planów strategicznych, brak powiązań planów taktycznych ze strategią i celami strategicznymi.
Organizowanie	brak wsparcia organizacyjnego, kultura organizacyjna niekompatybilna ze strategią, niewłaściwa alokacja zasobów, brak efektywnej koordynacji, brak skutecznej komunikacji, brak adekwatnego systemu informacyjnego, brak wsparcia organizacyjnego, struktura organizacyjna niekompatybilna ze strategią.
Motywowanie	brak zrozumienia strategii, nieskuteczne systemy szkoleń, opór wobec zmian, wzajemna rywalizacja zarówno pomiędzy pracownikami, jak i departamentami, poczucie niepewności wśród kadry menadżerskiej, nieskuteczne przywództwo i brak zaangażowania, nieodpowiedni system motywacyjny.
Kontrola	nieodpowiedni system ewaluacji i kontroli, niejasne regulacje i polityka organizacji, brak konsensusu pomiędzy decydentami, brak umiejętności identyfikacji głównych problemów implementacyjnych.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: F. Alashloo, P. Castka, J. Sharp, Towards understanding the impeters of strategy implementation in higher education – a case of HE institutes in Iran, *Quality Assurance in Education*, Vol. 13, no. 2, 2005, ss. 132-147.

W ramach drugiej z wyszczególnionych perspektywy wyróżnia się: Koncepcję 7-S, Silent Killers, Koncepcję Ho, a także Wu, Wu. Paradygmat 7-S postuluje wykorzystanie do prowadzonych analiz takich elementów jak:

- strukturę organizacyjną,
- systemy funkcjonujące w organizacji (w tym system motywacyjny),
- zawartość lub charakter strategii,
- style kierowania,
- umiejętności i kompetencje,
- zaangażowanie pracowników,
- cele drugorzędne.[309]

W świetle prowadzonych badań, należy jednak podkreślić, iż opisana koncepcja posiada istotną słabość. Traktuje bowiem wymienione elementy jako zmienne niezależne, nie analizując wzajemnych powiązań czy też zachodzących pomiędzy poszczególnymi czynnikami interakcji. Analogiczną niedoskonałość można wskazać w podejściu proponowanym przez Pettigrew i Whipp (1991). W prowadzonych badaniach autorzy zaprezentowali pięcioczynnikową analizę, w ramach której wyszczególnili: analizę zmian związanych z realizowaną koncepcją, analizę otoczenia, kapitału ludzkiego (w ujęciu szerokim), wewnętrzną spójność oraz powiązania pomiędzy celami strategicznymi i taktycznymi.[310] Co istotne, w koncepcji tej w większym stopniu uwzględnione zostały wewnątrzorganizacyjne zależności, natomiast brak jest

rekomendacji dotyczących relacji pomiędzy poszczególnymi czynnikami. Oprócz wyszczególnionych, badacze wymieniają również: koordynację i podział władz,[311] działalność grup interesu i wiążące się z tym konflikty[312] czy kulturę organizacyjną.[313] Należy wskazać, iż wyszczególnione czynniki definiowane były w oparciu o badania prowadzone wśród przedsiębiorstw prywatnych. Brak jest analiz wskazujących na ich poszczególne formy rozważane ze względu na kontekst instytucjonalny.[103] Podobne czynniki zostały również zaprezentowane w pracach Beer i Eisenstat.[242] Natomiast Ho, Wu, Wu w swoich badaniach skupili się na aspekcie partycypacji oraz przywództwie.[314]

W ramach perspektywy trzeciej wyszczególniono model 8-S, który jest rozszerzeniem opisywanej powyżej koncepcji 7S. Dodatkowo uwzględnia on element osiąganych wyników oraz system pomiaru postępów wdrożeniowych.[241] Należy podkreślić, iż jest to koncepcja wykorzystująca zarówno kryterium materialne (podobnie jak Strategiczna Karta Wyników), jak i niematerialne.

Wśród czynników sprzyjających wzajemnej współpracy oraz mających pozytywny wpływ na poczucie odpowiedzialności za losy organizacji wymienia się m.in. zaangażowanie pracowników oraz przekazanie im uprawnień decyzyjnych.[315] Co istotne, szersza odpowiedzialność za proces realizacji strategii nie powinna się ograniczać wyłącznie do kierownictwa, lecz obejmować szersze grono pracowników, w szczególności wykonawców strategii. Odnaleźć bowiem można wyniki badań, potwierdzające powiązanie pomiędzy poziomem świadomego zaangażowania pracowników w podejmowanie działań implementacyjnych, a rozpiętością uprawnień kontrolnych i decyzyjnych w danej organizacji. Podkreśla się, iż na to zaangażowanie składa się nie tylko udział w procesach decyzyjnych czy formułowanie strategii, lecz także transpozycja w działania operacyjne i komunikacja.[316] Jak trafnie zauważa A. Raps zwiększenie swobody decyzyjnej oraz możliwości wpływu na bieżący przebieg realizacji strategii skutkuje zwiększeniem zaangażowania pracowników, co finalnie również wpływa na wzrost efektywności tego procesu.[317] Wymaga to posiadania odpowiednich kompetencji niezbędnych przy realizacji strategii o określonych charakterze.[318] Można zatem stwierdzić, iż konieczność podnoszenia kompetencji pracowników stanowić będzie część organizacyjnego systemu poprawy wydajności, [319] a także kluczowy element zwiększenia wydajności prowadzonych działań.[320] Wskazuje się również, że podejście takie może stanowić jedną z pozafinansowych składowych systemu motywacyjnego,[321] który jest ściśle powiązany z procesem implementacyjnym.[322] Należy wskazać, iż zaangażowanie pracowników na wcześniejszych etapach procesu realizacji strategii poza funkcją komunikacyjną, pełni także rolę motywującą i integrującą, co wpływa znacząco m.in. na poziom znajomości koncepcji rozwojowych.

Wśród czynników mających pozytywny wpływ na proces realizacji strategii wskazuje się również efektywną komunikację. Podkreśla się, że zapewnienie skuteczności tego procesu niweluje bariery między pracownikami odpowiedzialnymi za wprowadzanie zmian, a tymi bezpośrednio odczuwającymi skutki prowadzonych działań.[323] Jak trafnie zauważa R. Lepsinger skuteczna implementacja strategii to proces znacznie wykraczający poza takie działania jak objaśnienie czy komunikowanie strategii w organizacji.[323] Efektywna komunikacja definiowana jest nie tylko jako dwukierunkowość czyli kombinacja podejścia oddolnego i odgórnego, ale również konieczność uwzględnienia wzajemnego oddziaływania wertykalnego i horyzontalnego przepływu informacji.[324] Wśród proponowanych podejść, rekomenduje się kombinację metod, integrując przekaz pisemny, ustny, a czasem nawet wizualny.[325] Zdaniem autorki niniejszej pracy, koniecznym jest również uwzględnienie zaobserwowanego paradoksu wskazującego, iż pracownicy otrzymujący często najobszerniejszą informację od swoich przełożonych, deklarują niedostateczny stopień

poinformowania.[326] Zostało to potwierdzone m.in. w badaniu obejmującym grupę menadżerów średniego szczebla. Jak wskazują wyniki 90% ankietowanych uważa, że częstotliwość komunikacji strategii jest wystarczająca, przy czym jedynie 55% z nich jest w stanie wymienić jeden z priorytetów strategicznych organizacji.[327]

Istotnym elementem systemu zarządzania, wspierającym realizację celów strategicznych jest również struktura organizacyjna.[328] Definiowana jest ona jako zbiór zależności między poszczególnymi jednostkami, zadaniami oraz formalnymi i nieformalnymi kanałami informacji.[329] Wskazuje się, że pochodną nieodpowiedniego schematu organizacyjnego bardzo często są niezrozumiały sposób przekazywania decyzji czy też niejasny podział odpowiedzialności. W efekcie wielu menadżerów nie jest w stanie koordynować przypisanych im zadań.[330] Wyniki badań przeprowadzonych w tym obszarze wskazują, że aż 86% zarządzających w organizacjach odnoszących sukcesy rynkowe, uznaje projektowanie struktury organizacyjnej zgodnej ze strategicznymi priorytetami, za jeden z kluczowych czynników wpływających na skuteczność realizacji strategii.[331] Z kolei inne badania potwierdzają tezę o konieczności dokonywania zmian w strukturze organizacyjnej w celu dopasowania jej do realizowanej strategii.[163] Wykazano bowiem, że aż 60% badanych przedsiębiorstw dokonuje istotnych modyfikacji struktury organizacyjnej, dążąc do zapewnienia spójności ze strategią,[332] a ponad 55% menadżerów postrzega tę adaptację za wymóg sprawnego działania organizacji.[333] Należy jednak podkreślić, iż brak jest jednoznacznych rekomendacji dotyczących konstrukcji funkcjonujących struktur, które mogłyby zapewnić wyższy stopień efektywności działań operacyjnych.[232] Jak zostało to wskazane w literaturze przedmiotu, w pierwszej kolejności powinna nastąpić diagnoza stopnia dopasowania struktury do realizowanej strategii. W dalszych krokach natomiast mogą zostać podjęte decyzje o ewentualnych modyfikacjach.[35] Postuluje się zatem niegwałtowne i przemyślane zmiany dokonywane nie tylko w okresie trudnych przemian, ale również czasie względnej stabilności.[334] Istnieją również rekomendacje wskazujące na konieczność zapewnienia integracji strategii, struktury organizacyjnej oraz systemu pomiaru w ramach jednego procesu. Należy jednak podkreślić, iż jest to niewątpliwie zadanie skomplikowane, wymagające zaplanowanych, systematycznych i przemyślanych działań.[335]

Kolejnym, równie często omawianym w literaturze przedmiotu czynnikiem mającym pozytywny wpływ na proces implementacyjny jest odpowiedni dobór narzędzi wykorzystywanych do realizacji strategii. Z uwagi na znaczną ilość publikacji dotyczących tego obszaru, autorka niniejszej pracy postanowiła się odnieść jedynie na najważniejszych wyników badań. Należy podkreślić, iż skupiono się w tym miejscu przede wszystkim na powiązaniu narzędzi implementacyjnych z pomiarem postępów wdrożeniowych. Kwestia ta jest bardzo istotna z perspektywy prowadzonych badań, gdyż do dnia dzisiejszego powstało stosunkowo niewiele analiz dotyczących powiązań między strategią, a jej miernikami.[336] Obecnie, podobnie jak kilka dekad temu najbardziej popularnym narzędziem kojarzonym z implementacją strategii, a także najczęściej wymienianym w literaturze systemem pomiaru wyników jest Strategiczna Karta Wyników (BSC).[337] Należy jednak podkreślić, iż nie jest to narzędzie uniwersalne, a jego użyteczność jest zależna od specyfiki konkretnej organizacji. Powszechnie wykorzystywanym narzędziem, służącym ilustracji zależności przyczynowo - skutkowych pomiędzy celami strategicznymi i operacyjnymi, a następnie zdefiniowaniu wskaźników efektywności dla każdego z nich jest mapa strategii.[338] W świetle powyższego można stwierdzić, iż pełni ona również funkcję narzędzia porównywania efektów i wstępnych założeń, co określa się mianem „strategicznej pętli uczenia się”.[28] Jak trafnie zauważa P. Markiewicz zastosowanie takiego narzędzia, daje możliwość utworzenia systemu wczesnego ostrzegania, którego celem jest wskazanie stopnia realizacji wyznaczonych celów bądź sygnalizacja pojawiających się problemów implementacyjnych.[339] Analiza otrzymanych

korelacji wskazuje na istnienie zależności pomiędzy wykorzystaniem narzędzi, a poprawą skuteczności pomiaru osiąganych wyników wdrożeniowych oraz zmniejszenia oporu pracowników wobec wprowadzanych zmian. Jak zostało to zaprezentowane w wynikach badań przeprowadzonych wśród polskich przedsiębiorców, stosowanie narzędzi i działań służących poprawie rezultatów wdrożeniowych wciąż nie jest powszechną praktyką.

Wśród czynników mających pozytywny wpływ na proces realizacji strategii wyszczególnia się również budowanie kultury adaptacyjnej czy też konieczność uwzględnienia procesu uczenia się. Wskazuje się, iż otwartość na zmiany jest jednym z elementów pozytywnie wpływających na osiągnięte wyniki wdrożeniowe.[340] Potwierdzenie powyższego odnaleźć można w wynikach badań, organizacje wyróżniające się kulturą organizacyjną nastawioną na zmiany posiadają większe możliwości realizacji strategii, zwłaszcza tych o charakterze innowacyjnym.[341] Innym czynnikiem, posiadającym istotny wpływ na proces realizacji strategii jest dostępność zasobów. W szczególności zwraca się tu uwagę na środki finansowe, które są wiodącym wsparciem dla realizacji wszystkich operacji rozwojowych.[342] Podkreśla się, iż należy uwzględnić ich powiązanie z dostępnością innych zasobów. Oczywisty jest ich wpływ na ilość i jakość potencjału organizacji oraz różnorodne aspekty realizacji planu działania.[343] Należy w tym miejscu zwrócić szczególną uwagę na podejście kierownictwa do zagospodarowania zasobów w poszczególnych etapach procesu realizacji strategii. Istotne jest bowiem zachowanie konsekwencji w wyborze realizowanych inicjatyw – wyniki badań potwierdzają, iż 51% menadżerów przyznaje, że dokonuje częstej realokacji zasobów ze względu na pojawiające się szanse. Działania takie w znacznej mierze przyczyniają się do sytuacji, w której brak jest zasobów niezbędnych do realizacji podstawowych koncepcji rozwojowych. Inną bolączką jest tendencja do uznawania dużej ilości przedsięwzięć za priorytetowe, co w znacznej mierze wpływa na tempo prowadzonych działań oraz wypieranie inicjatyw ważniejszych przez mniej istotne.[43] Jedynie 11% spośród badanych podmiotów określa posiadane zasoby rzeczowe i finansowe za wystarczające do skutecznej realizacji inicjatyw rozwojowych. Zauważyć można niepokojącą zależność, mianowicie znaczna większość zarządzających przedkłada elastyczność działania ponad spójność organizacyjną. W efekcie może to doprowadzić do znacznych ograniczeń w procesie realizacji strategii.[327] W literaturze przedmiotu wskazuje się również, że innym, istotnym czynnikiem wspierającym proces realizacji strategii jest wykorzystanie technologii, a w szczególności systemów pozwalających na szybki i wielokierunkowy przepływ informacji.[310]

Wszystkie, wymienione elementy składające się na system implementacji strategii organizacji podzielić można na te o charakterze twardym (np. zasoby materialne czy narzędzia) oraz te o charakterze miękkim (np. klimat organizacyjny, kultura, komunikacja czy przywództwo). Jak trafnie zauważa P. Trkman kluczową kwestią jest poszukiwanie wzajemnych sprzężeń pomiędzy elementami prezentowanych grup. Natomiast nieuwzględnienie wzajemnych zależności na poszczególnych etapach procesu implementacyjnego jest przyczyną pojawiających się niepowodzeń.[344]

Literatura przedmiotu bogata jest w prace badawcze traktujące o czynnikach mających pozytywny wpływ na proces realizacji strategii. Wśród licznych publikacji należy odnieść się m.in. do badań G.L. Neilson, K.L. Martin i E. Powers, którzy w oparciu o doświadczenia zdobyte w pracy z ponad 250 przedsiębiorstwami wyszczególnili cztery kluczowe obszary wpływające na proces implementacyjny: przepływ informacji, uprawnienia decyzyjne, motywatory oraz strukturę organizacyjną. W kolejnym etapie badacze stworzyli listę 17 cech organizacji, z których każda odpowiadała jednemu lub większej liczbie obszarów. Badania prowadzono pięć lat i objęły 26 000 respondentów z 31 organizacji. W efekcie wyszczególniono cechy w największym stopniu wpływające na skuteczność procesu implementacji strategii.[345] Tabela 15 prezentuje pierwszych pięć, które z w największym

stopniu wpływają na skuteczność procesu implementacji strategii (indeks siły). Jak można zauważyć w przedstawionej klasyfikacji znalazły się trzy czynniki z obszaru „informacja” oraz dwa z obszaru „uprawnienia decyzyjne”. Neilson, Martin i Powers wskazują, iż w większości organizacji uznanych za mocne w procesie realizacji strategii wyszczególnione cechy występują, co świadczy o tym, że mają one korzystny wpływ na skuteczność procesu implementacyjnego. W pracy zwrócono również uwagę na odpowiedź przedsiębiorstw uznanych za słabe w realizacji strategii. Badacze stwierdzili bowiem, iż słabość wynika z roli przepływu informacji z otoczenia do organizacji i przepływu informacji wewnątrz organizacji oraz niedocenywania znaczenia właściwego podziału uprawnień decyzyjnych.

Z kolei A.H. Alharthy, H. Rashid, R. Pagliari oraz F. Khan w zbiorowej pracy zaprezentowali listę 25 czynników skutecznego wdrażania strategii (tzw. czynników sukcesu) występujących zarówno w podmiotach publicznych jak i sektorze prywatnym. Autorzy w swojej pracy zwrócili szczególną uwagę na kilka faktów: istotne znaczenie procesu formułowania oraz implementacji strategii w kontekście utrzymania przewagi konkurencyjnej organizacji, aktywny udział liderów oraz kierownictwa w procesie implementacyjnym, dostrzeganie wpływu czynników sukcesu oraz barier implementacji strategii na działanie organizacji.⁴⁹ Autorzy artykułu wskazują, iż do grupy o najwyższym współczynniku istotności w procesie implementacyjnym należą: przywództwo, zobowiązania, patronat, rząd, władza, zarządzanie talentami, odpowiednie zasoby oraz dostosowanie. Drugą grupę czynników pod względem wpływu na proces implementacji strategii stanowią: jasne cele, komunikacja, zaangażowanie, sieci zależności, akceptacja pracowników, odpowiedzialność oraz motywacja. Jak można zauważyć pomiędzy czynnikami występującymi w każdej z grup istnieje silna korelacja oraz wzajemne oddziaływanie. Można zatem wysunąć przypuszczenie, że poprawa jakości jednego z czynników w danej grupie, będzie miała również dodatni wpływ na pozostałe czynniki.[34]

Tabela 15. Cechy organizacji wpływające na skuteczność procesu implementacji strategii.

Cecha organizacji	Index siły (max 100)	Przedsiębiorstwo MRS	Przedsiębiorstwo SRS
Każdy ma dobre rozeznanie decyzji i działań, z które odpowiada - UD	81	71%	32%
Ważne informacje o otoczeniu konkurencyjnym szybko trafiają do centrali organizacji - I	68	77%	45%
Raz podjęte decyzje rzadko są krytykowane - UD	58	55%	29%
Informacja przepływa swobodnie przez granice organizacyjne - I	58	55%	21%
Pracownicy liniowi zazwyczaj mają informacje, których potrzebują, aby zrozumieć wpływ ich codziennych wyborów na wynik finansowy przedsiębiorstwa - I	55	61%	28%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: G.L. Neilson, K.L. Martin, E. Powers, *The secrets to successful strategy execution*, Harvard Business Review, pp. 61-70, 2008.

⁴⁹ A. Alharthy, H. Rashid, R. Pagliari, F. Khan, *Identification of Strategy Implementation Influencing Factors and Their Effects on the Performance*, International Journal of Business and Social Science, Vol. 8, no. 1, January 2017, ss. 34-44.

Przedstawione powyżej czynniki stanowią podstawowe elementy składające się na ocenę efektywności procesu implementacji strategii. Uwzględniając fakt, iż stanowią one zarówno bazę czynników wpływających hamująco jak również wspierająco na proces działań implementacyjny, zasadnym wydaje się rozważenie negatywnych aspektów lub ewentualnych zagrożeń związanych z ich brakiem. Niezwykle istotna jest również częstotliwość wystąpienia owych czynników. Jak zostało to już zaprezentowane, tematyka skutecznej realizacji strategii jest przedmiotem wielu prac badawczych. Poszukując odpowiedzi na pytanie jak skutecznie wdrażać strategię rozwojową, a następnie ją realizować, zarówno badacze jak i praktycy analizują różne podejścia, koncepcje czy też metody. Jednym z takich podejść jest analiza czynników mających stymulujący lub hamujący wpływ na proces realizacji strategii. Jak trafnie zauważa A.H. Alharthy i inni pomyślnie wdrożenie strategii wymaga lepszego zrozumienia wpływu różnorodnych czynników na proces realizacji strategii.[34] Wskazuje się jednak, iż pomimo licznych rekomendacji oraz prowadzonych badań w prezentowanych obszarze wciąż występuje luka badawcza. Bowiem brak jest kompleksowej klasyfikacji czynników mający wpływ na proces realizacji strategii w szkołach wyższych. Uwzględniając fakt, iż prezentowane w literaturze klasyfikacje są niepełne, autorka niniejszej pracy proponuje własną.

3.2. Własna klasyfikacja czynników mających wpływ na proces implementacji strategii

Punktem wyjścia w procesie tworzenia autorskiej klasyfikacji czynników mających wpływ na proces realizacji strategii były pogłębione studia literaturowe w obszarze zarządzania strategicznego w szkołach wyższych oraz badania pilotażowe przeprowadzone w uczelniach publicznych oraz niepublicznych na terenie Wrocławia.[346] Przeprowadzona analiza literaturowa wykazała bowiem, iż mimo wielu dostępnych prac, prezentowane klasyfikacje czynników krytycznych oraz czynników sukcesu są niekompletne. (A. Alharthy i inni, R. Radomska) Z kolei forma przeprowadzonych badań pilotażowych (wywiad) oraz częściowe zastosowanie pytań otwartych pozwoliło na zweryfikowanie nowych, dotąd nieuwzględnionych czynników mających wpływ na proces realizacji strategii. Autorska klasyfikacja 113 czynników mających wpływ na proces realizacji strategii w szkołach wyższych składa się z trzech głównych obszarów: strategia, kierownictwo oraz pracownicy. W każdym z prezentowanych obszarów czynniki rozpatrywane były w kontekście czterech głównych etapów procesu zarządzania strategicznego: planowanie, formułowanie, implementacja oraz kontrola i monitoring. Należy podkreślić, iż choć każdy z obszarów składa się z indywidualnych czynników, należy je rozpatrywać łącznie, jako całość. Jak wskazuje R. Martin wprowadzenie widocznych rozgraniczeń dla etapów procesu realizacji strategii wprowadzić może chaos i zamieszanie. Zasadnym zatem wydaje się podkreślenie sprzężenia zwrotnego pomiędzy tymi aspektami i ich wzajemnych interakcji.[263] Autorska klasyfikacja czynników mających wpływ na proces realizacji strategii w szkołach wyższych oparta została na zaprezentowanym już modelu doskonałości EFQM, w którym wyróżnić można takie obszary jak: przywództwo, polityka i strategia, zarządzanie personelem i zadowolenie pracowników, procesy, zadowolenie klientów, wpływ na otoczenie oraz wyniki z działalności. W ocenie autorki, odniesienie niniejszej klasyfikacji do konkretnego modelu jest podejściem słusznym. Bazując na rekomendacjach wielu badaczy, stwierdzono, iż model EFQM będzie najbardziej odpowiedni. Opiera się on bowiem na podobnym schemacie logicznym jak Strategiczna Karta Wyników. Należy również podkreślić, iż zasadność doboru obszarów zaprezentowanych w klasyfikacji czynników potwierdzona została w wywiadzie z kierownictwem szkół wyższych we Wrocławiu.[346]

Wśród czynników mających znaczący wpływ na proces realizacji strategii w szkołach wyższych w obszarze strategia na etapie formułowania wyszczególniona została m.in. **zawartość strategii**. W ocenie autorki niniejszej pracy czynnik ten ma kluczowe znaczenie w procesie, gdyż jak wskazuje J. Schaap implementacja nie może zostać dobrze przeprowadzona, jeśli strategia nie została zaprojektowana w sposób, który by to umożliwił.[238] Warto w tym miejscu również przywołać słowa M. Frigo, który twierdzi, iż nawet dobrze zorganizowany proces wdrażania, jeśli ma na celu osiągnięcie niewłaściwych celów i podejmowanie nietrafnych decyzji, będzie prowadził do słabych wyników.[262] Z kolei R. Martin podkreśla, że w wielu przypadkach to nie zła realizacja, ale sama strategia jest przyczyną problemów organizacji.[263] Innym wyszczególnionym czynnikiem na etapie formułowania strategii jest **nadmierna kompleksowość strategii**. Należy w tym miejscu wskazać, iż nadmierna kompleksowość strategii również wpływa negatywnie na szanse skutecznej implementacji. Dlatego też rekomenduje się by w przypadku złożonych inicjatyw strategicznych, podzielić je na pomniejsze elementy. Analogiczne podejście poleca się w przypadku długookresowych celów, których podział na kilka celów o krótszej perspektywie mógłby znacznie zredukować złożoność implementacyjną działań.[270] Prezentowana klasyfikacja wyszczególnia również **niejasną oraz rozmytą strategię** skutkująca z reguły konfliktem priorytetów organizacji.

Pozycja ta powszechnie pojawia się również w innych pracach m.in. w pracach M. Beer,[242] W. Giles,[239] L. Hrebiniak,[243] V. Lender i M. Varmus[347] czy J. Radomska.[232] Kolejnym czynnikiem utrudniającym proces formułowania strategii jest **nadmierna liczba celów strategicznych**. Należy wskazać, iż podczas prowadzonych badań pilotażowych aż 80 % respondentów wskazało czynnik nadmierna liczba celów strategicznych jako występujący w ich organizacji.[346] Potwierdzenie powyższego możemy odnaleźć m.in. w pracach M. Frigo, R. Martin, L. Hrebiniak czy też J. Skivington oraz R. Darf. Również F. Okumus wskazuje, iż zawartość strategii jest elementem decydującym o powodzeniu procesu wdrażania strategii. Wśród czynników utrudniających realizację strategii na etapie implementacji wyszczególniono m.in.: **problem z tłumaczeniem strategii, brak znajomości strategii na wszystkich szczeblach organizacji czy brak konsekwentnej realizacji celów strategicznych**. Zaprezentowane czynniki były również przedmiotem licznych prac badawczych. Przykładowo zdaniem R. Lepsinger przyczyny problemów z tłumaczeniem strategii upatrywać się w połączeniu struktury, systemów zarządzania i działalności liderów. Cytując J. Radomska „wciąż konieczne jest prowadzenie badań nad elementami, które w znacznej mierze przyczyniają się do problemów wdrożeniowych”. Z kolei na etapie kontroli i monitoringu wyszczególniono czynnik **nieelastyczność strategii**. Wskazuje się bowiem, iż treści strategii muszą niejednokrotnie ewoluować pod wpływem zmiennych warunków otoczenia zewnętrznego organizacji. Jak wskazuje M. Beer oraz R. A. Eisenstat sformułowanie strategii i zakomunikowanie jej przez kierownictwo nie jest jednoznaczne z jej wdrożeniem.[242]

Z kolei tabela nr 17 prezentuje klasyfikację czynników charakterystycznych dla obszaru kierownictwo. Jak trafnie zauważa T. Grundy „menadżerowie mają często problem nie tylko z brakiem jasności samej strategii, lecz także niejasny jest dla nich przebieg całego procesu zarządzania strategicznego”. Wśród czynników mających istotny wpływ na proces realizacji strategii na etapie formułowania wyszczególniono m. in.: brak zaangażowania menadżerów w proces zarządzania strategią, brak umiejętności zaangażowania pracowników, niewłaściwy podział uprawnień decyzyjnych, problem z delegowaniem zadań czy też brak odpowiedniego systemu motywacyjnego oraz wynagradzania pracowników.

Tabela 16. Identyfikacja czynników mających wpływ na proces realizacji strategii.

	Planowanie	Formułowanie	Implementacja	Kontrola i monitoring
Strategia	Brak planów strategicznych	Błędny sposób sformułowania strategii	Problem z tłumaczeniem strategii	Nieelastyczność strategii
	Brak powiązania planów taktycznych ze strategią i celami strategicznymi	Zawartość strategii	Niemożność transponowania pomysłów na gotowe działania	Brak możliwości monitorowania strategii
	Brak powiązania wizji i działań operacyjnych	Niejasna oraz rozmyta strategia	Brak znajomości strategii na wszystkich szczeblach organizacji	
	Brak fundamentalnej wiedzy na temat strategii	Cele strategiczne zdefiniowane w oderwaniu od rzeczywistości	Zakłócenia na relacji pomiędzy strategią ogólną, a pomniejszymi mniejszych jednostek	
	Sprzeczne priorytety	Nadmierna liczba celów	Brak bezpośrednich wykonawców strategii	
	Wewnętrzna niespójność strategii z wizją, harmonogramem, celami oraz budżetem	Niesformalizowana strategia	Słaby lub niewystarczający przekaz informacji pomiędzy podmiotami odpowiedzialnym za realizację strategii	
	Nieefektywny system pozyskiwania oraz selekcji informacji	Nadmierna kompleksowość strategii	Brak konsekwentnej realizacji celów strategicznych	
	Błędna kalkulacja środków na implementację strategii	Brak harmonogramu oraz wskazania „kamieni milowych”	Brak przekazywania informacji o postępach w realizacji strategii	
	Brak pozyskiwania dodatkowych źródeł finansowania na implementację strategii	Niespójność strategii z generalnym strategicznym kierunkiem rozwoju	Brak przełożenia strategii na bieżące działania operacyjne	
	Strategia pozostaje w konflikcie z istniejącą strukturą organizacyjną	Brak komunikowania strategii		
	Nierealne, niejasne oraz niemożliwe do realizacji koncepcje rozwojowe	Zbędna biurokracja		
		Brak określenia i zdefiniowania wpływu obecnie tworzących się projektów na realizację strategii		
	Brak określenia i zdefiniowania wpływu tworzących się koncepcji rozwoju na projekty będące w trakcie realizacji			

Kierownictwo	Błędny sposób zarządzania	Niejasny przebieg procesu zarządzania strategią	Brak doświadczenia kadry kierowniczej w wdrażaniu strategii	Brak skutecznego systemu ewaluacji i kontroli
	Brak wiedzy oraz umiejętności kadry kierowniczej w tworzeniu strategii	Brak zaangażowania kadry kierowniczej w proces formułowania strategii	Brak lub słabo rozwinięte umiejętności przywódcze kadry kierowniczej	Brak kontrolingu strategicznego
	Brak doświadczenia kadry kierowniczej w tworzeniu strategii	Brak umiejętności angażowania pracowników	Brak koordynacji działań	Brak powołania kontrolera nadzorującego
	Brak umiejętności priorytetyzacji zadań	Brak odpowiedniego systemu motywacyjnego oraz wynagradzania pracowników	Brak charyzmatycznych przywódców wśród kadry kierowniczej	Błędne lub niepoprawne monitorowanie działań
	Brak lub błędny dobór wskaźników kluczowych dla procesu realizacji strategii	Brak lub błędna alokacja zasobów	Brak konsekwencji działania	Brak skutecznego systemu pomiaru
	Brak odpowiedniego wykształcenia kadry kierowniczej	Brak zaangażowania szerszego grona pracowników w etap formułowania strategii	Brak stymulowania pożądanych zachowań pracowników	Brak umiejętności identyfikowania głównych problemów implementacyjnych strategii
	Brak korzystania z programów wdrożeniowych	Niewłaściwy podział uprawnień decyzyjnych	Przeciążenie kadry kierowniczej bieżącymi sprawami	
	Myślenie krótkoterminowe	Błędny podział zadań i obowiązków	Brak liderów skutecznie motywujących pracowników do realizacji strategii	
	Brak dostępu do danych oraz wskaźników	Problem z delegowaniem zadań	Brak sprzężenia działań strategicznych i operacyjnych	
	Brak zdolności do zarządzania zmianą oraz pokonywania oporów wobec zmian	Brak efektywnego komunikowania celów strategii	Zbyt długi czas podejmowania decyzji	
	Brak orientacji na interesariuszy	Niejasne komunikowanie odpowiedzialności	Niewłaściwie działający mechanizm decyzyjny	
	Osobowość kadry kierowniczej	Niezdefiniowanie zasad współpracy	Brak efektywnych reakcji na działania konkurencji	
	Brak elastyczności intelektualnej kadry kierowniczej	Brak przypisania celom strategicznym mierników oraz wskaźników ekonomicznych	Brak elastyczności zarządzania	
	Nieokreślenie relacji nadzorczo – decyzyjnych między zarządem, a menadżerami niższego szczebla	Nieskuteczne systemy szkoleń pracowników	Brak skutecznych reakcji na działania otoczenia zewnętrznego	
	Dobór nieodpowiednich narzędzi realizacji strategii	Odczuwalny podział na twórców oraz wykonawców strategii	Brak wsparcia kadry kierowniczej dla działań inicjowanych przez pracowników niższych szczebli	
	Nie przywiązywanie wagi do znaczenia kultury organizacyjnej		Poczucie niepewności wśród kadry kierowniczej	
		Brak konsensusu pomiędzy decydentami		

Pracownicy	Brak umiejętności, wiedzy oraz doświadczenia wśród pracowników w realizacji strategii	Opory przed zgłaszaniem własnych pomysłów	Nieznajomość strategii wśród wszystkich pracowników	Pracownicy otrzymują błędne lub abstrakcyjne informacje odnośnie realizacji kolejnych celów strategicznych
	Brak zaufania pracowników do kadry kierowniczej	Destrukcyjna lojalność	Brak informacji zwrotnej z przebiegu działań w obrębie implementacji strategii	
	Brak umiejętności współpracy oraz pracy zespołowej	Brak zaangażowania pracowników w proces formułowania strategii	Opór wobec zmian	
	Negatywne interakcje pomiędzy poszczególnymi departamentami	Brak poczucia odpowiedzialności wśród pracowników	Pracownicy kluczowi z punktu wdrażania strategii nie utożsamiają się z nią	
	Zwiększony sceptycyzm pracowników		Brak przełożenia działań bieżących na strategię	
			Brak orientacji na działania	
			Brak osób odpowiedzialnych za realizację strategii	
			Spadek zaangażowania pracowników	
			Brak motywacji pracowników	
			Pracownicy niechętnie dzielą się wiedzą i informacjami na temat strategii	
			Brak akceptacji strategii przez pracowników niższych szczebli	
			Częsta krytyka decyzji podejmowanych przez kadre kierowniczą	
			„Grupy interesu”	
		Rywalizacja pomiędzy pracownikami jak i departamentami		

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: G. L. Neilson, K.L. Martin, E. Powers, The secrets to successful strategy execution, Harvard Business Review, 2008, s. 61-70., A. Alharty, H. Rashid, R. Pagliari, F. Khan, Identification of Strategy Implementation Influencing Factors and Their Effects on the Performance, International Journal of Business and Social Science, Vol. 8, no. 1, January 2017, ss. 34-44., T. Čatera i D. Pučko, Factors of effective Strategy implementation: Empirical evidence from Slovenian business practice, Journal for East European Management Studies, 2010, Vol. 15, pp. 207-236., J. Radomska, Ryzyko operacyjne w procesie realizacji strategii.

Potwierdzenie otrzymanych wyników można odnaleźć m.in.: w pracach M. Beer i R.A. Eisenstat,[242] L.G. Hrebiniak [243] czy też G.L. Neilson, K.L. Martin i E. Powers.[345] Przykładowo M. Beer oraz R.A. Eisenstat na podstawie przeprowadzonych w 12 organizacjach badań, wyszczególnili tzw. sześciu cichych zabójców strategii. Wśród wymienionych przez autorów czynników aż pięć z sześciu dotyczy obszaru kierownictwo. Wielu autorów badających obszar zarządzania strategicznego w szkołach wyższych w tym m.in. K. Leja, zwracają szczególną uwagę na niedocenicenie motywowania nauczycieli akademickich,. Wskazuje się, iż poprawa w prezentowanym obszarze mogłaby sprzyjać przeprowadzaniu proponowanych zmian.[25]

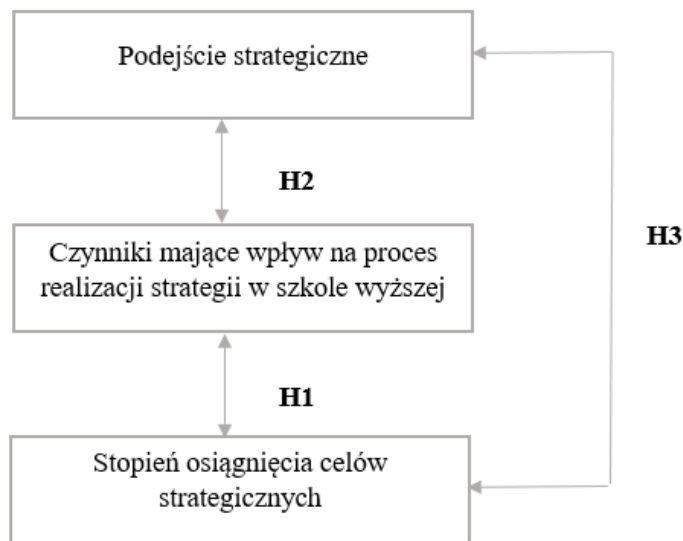
Ostatni obszar badawczy w obrębie identyfikacji oraz klasyfikacji czynników mających wpływ na proces realizacji strategii stanowią *Pracownicy*. Zdaniem autorki niniejszej pracy wyszczególnienie tego obszaru wydawało się wręcz konieczne ze względu na istotność tej grupy w procesie realizacji strategii. Bowiem to Pracownicy pełnią rolę głównych realizatorów planów strategicznych. Fakt ten został szeroko opisany w literaturze przedmiotu. Wielu badaczy podjęło próbę identyfikacji oraz klasyfikacji czynników krytycznych również w tym obszarze(G. L. Neilson, K. L. Martin, E. Powers, P. Wołczek) Dokonując szczegółowej analizy tego obszaru zostały wyszczególnione takie czynniki jak: **brak umiejętności, wiedzy oraz doświadczenia pracowników w realizowaniu strategii, brak zaufania pracowników do kadry kierowniczej, negatywne interakcje pomiędzy poszczególnymi departamentami, zwiększony sceptycyzm pracowników, opory przed zgłaszaniem własnych pomysłów, destrukcyjna lojalność oraz rywalizacja pomiędzy pracownikami i departamentami.**

W niniejszym rozdziale przedstawiona została autorska klasyfikacja 113 czynników mających wpływ na proces realizacji strategii w szkołach wyższych. Zaprezentowane zestawienie powstało w oparciu o dogłębną analizę literatury przedmiotu, wyniki badań pilotażowych wywiadu przeprowadzonego z kierownictwem publicznych i niepublicznych szkół wyższych we Wrocławiu. W ocenie autorki niniejszej pracy przygotowana klasyfikacja stanowi kompleksowe zestawienie czynników mających wpływ na proces realizacji strategii w szkołach wyższych. Należy również w tym miejscu wskazać, iż powyższa klasyfikacja stanowiła przedmiot dalszych badań ankietowych, którymi objęte zostały uczelnie publiczne i niepubliczne w Polsce.

4. Czynniki procesu realizacji strategii – badania ankietowe

4.1. Model koncepcyjny badań i hipotezy badawcze

Przedstawione powyżej rozważania, wskazują na zasadność uwzględnienia kwestii czynników mających wpływ na proces realizacji strategii w szkołach wyższych. Wskazuje się zatem na konieczność włączenia analizy czynników w poszczególnych etapach procesu realizacji strategii. Owa analiza stanowiła podstawę prowadzonych badań. Ich głównym celem było testowanie związków pomiędzy występowaniem poszczególnych czynników mających wpływ na proces realizacji strategii w szkołach wyższych, stopniem osiągnięcia celów strategicznych (jako miernika skuteczności realizacji strategii) oraz podejściem strategicznym. Ze względu na charakter danych, testowanie tych związków było przeprowadzone za pomocą testu różnic oraz badania istnienia korelacji. Na rysunku 12 został zaprezentowany model koncepcyjny badań. Przedstawiona koncepcja zakłada występowanie związku pomiędzy czynnikami mającymi wpływ na proces realizacji strategii, stopniem osiągnięcia celów strategicznych (określonego jako miernika skuteczności realizacji strategii), a skutecznością procesu realizacji strategii w szkołach wyższych.



Rys.12. Model koncepcyjny badań

Źródło: Opracowanie własne.

W świetle prowadzonych badań, autorka niniejszej pracy chciałaby zwrócić uwagę na istotne, artykułowane również w literaturze przedmiotu zjawisko określane mianem „luki implementacyjnej” (ang. *execution holes*) Jest to sytuacja, w której pomimo usunięcia wszystkich racjonalnych barier procesu realizacji strategii, koncepcja rozwojowa nie jest w dalszym ciągu skutecznie realizowana, z powodów które wydają się irracjonalne tzn. niemożliwe do wytłumaczenia heurystyką zachowań czy żadnym prawem ekonomicznym.[348] Jak trafnie zauważa J. Radomska w takim przypadku należy uwzględnić, iż wpływ na realizację strategii ma także charakter realizowanej koncepcji rozwojowej. Element ten determinuje sam proces realizacji strategii, jego zakres, przebieg oraz natężenie

wpływu czynników wspierających lub utrudniających realizację przyjętych koncepcji rozwojowych.[232] W świetle powyższych rozważań należy wskazać, iż prowadzone badania oprócz analizy czynników mających wpływ na proces realizacji strategii w szkołach wyższych, dotyczyć będą również analizy charakteru samej strategii jako elementu determinującego nie tylko sposób wykorzystania zasobów, lecz również agresywność podejmowanych działań oraz kompleksowość i zakres koniecznych analiz. Potwierdzają to wyniki badań wskazujące, iż typ realizowanej strategii może być traktowany jako determinanta osiągniętych wyników oraz czynnik mający wpływ na pozycję konkurencyjną organizacji.[349]

W odniesieniu do opisanego powyżej celu badań, sformułowano trzy hipotezy badawcze, które brzmią następująco:

1. Istnieje związek pomiędzy występowaniem czynników mających wpływ na proces realizacji strategii w szkołach wyższych, a stopniem osiągnięcia celów strategicznych.
2. Istnieje związek pomiędzy ryzykiem występowania czynników mających wpływ na proces realizacji strategii w szkołach wyższych, a realizowanym podejściem strategicznym.
3. Istnieje związek pomiędzy stopniem osiągnięcia celów strategicznych w szkołach wyższych, a realizowanym podejściem strategicznym.

Ponadto, w ramach prowadzonych badań dążono również do rozpoznania takich zagadnień jak:

1. Jakie różnice występują w zakresie oceny wpływu i prawdopodobieństwa wystąpienia poszczególnych czynników i wyszczególnionych obszarów w zależności od realizowanego podejścia strategicznego w szkołach wyższych?
2. Które z wyszczególnionych czynników w największym stopniu wpływają na osiągnięcie celów strategicznych w szkołach wyższych?
3. Które z wyszczególnionych podejść strategicznych charakteryzują się największym stopniem osiągnięcia celów strategicznych w szkołach wyższych?
4. Które z wyszczególnionych czynników charakteryzują się największym poziomem ryzyka operacyjnego (gdzie ryzyko operacyjne rozumiane jest jako iloczyn prawdopodobieństwa wystąpienia danego czynnika i oceny jego wpływu)? [350]

Wszystkie opisane powyżej hipotezy zostały poddane testowi w efekcie przeprowadzonych badań. Wyniki zaprezentowano w dalszej części opracowania. W metodyce badań przyjęto koncepcję Dorminey i Mohn (2007) według której do analizy ryzyka należy zastosować skalę opisową oraz ocenę ryzyka pod względem prawdopodobieństwa oraz wpływu.[350] Prawdopodobieństwo zostało określone jako: 1 – bardzo mało prawdopodobne, 2 – mało prawdopodobne, 3 – średnio prawdopodobne, 4 – prawdopodobne oraz 5 – niemal pewne. Z kolei siłę wpływu określono: 1 – bardzo mały wpływ, 2- mały wpływ, 3- średni wpływ, 4- duży wpływ oraz 5 – bardzo duży wpływ. Poziom ryzyka obliczono jako iloczyn prawdopodobieństwa wystąpienia danego czynnika oraz oceny wpływu.[350]

4.2. Charakterystyka badanych zagadnień

Jak to zostało już wcześniej wspomniane, w ramach prowadzonych badań dążono do rozpoznania wzajemnych związków pomiędzy występowaniem poszczególnych czynników mających wpływ na proces realizacji strategii w szkołach wyższych, a stopniem osiągnięcia celów strategicznych (jako miernika skuteczności realizacji strategii) oraz podejściem

strategicznym. Poniżej zaprezentowano bliższą charakterystykę przyjętą jako podstawę prowadzonych analiz.

Pierwszy obszar prowadzonych badań dotyczył skuteczności procesu realizacji strategii definiowany przez stopień osiągania celów strategicznych. Został on przedstawiony za pomocą skali od 1 do 5, gdzie:

- 1- Oznacza bardzo małe prawdopodobieństwo (5%),
- 2- Mało prawdopodobne (25%),
- 3- Średnio prawdopodobne (50%),
- 4- Prawdopodobne (75%),
- 5- Niemal pewne (90%).

W kolejnym etapie dane zostały pogrupowane.

Drugi z wyszczególnionych obszarów dotyczył realizowanego podejścia strategicznego. Podstawę badań stanowił kwestionariusz zaproponowany przez Reeves, Haanaes i Sinha (2015).[351] Zaproponowana koncepcja umożliwiła prognozowanie zmian w otoczeniu zarówno wewnętrznym jak również zewnętrznym (określając z jak dużym wyprzedzeniem i z jaką szczegółowością możliwe jest prognozowanie wyników organizacji, dynamiki konkurencji, oczekiwań rynku oraz popytu) jak również zdolność wywierania na nie wpływu (określając podatność na wpływy czyli stopień oddziaływania na powyższe czynniki). Poproszono respondentów o wskazanie jednego ze stwierdzeń, które w najlepszy sposób opisuje obecnie stosowane praktyki w zakresie realizacji strategii, podejście do strategii, które zamierzają realizować oraz postrzeganie środowiska szkoły wyższej. Przyjęto, że dwa spośród trzech wskazań dla konkretnego podejścia strategicznego pozwoli na zaklasyfikowanie szkoły wyższej do jednego z pięciu wyszczególnionych rodzajów (ich charakterystyka została zaprezentowana poniżej):

- Klasyczne – szkoła wyższa potrafi przewidywać zmiany w otoczeniu (otoczenie jest stabilne), jednakże nie ma możliwości wywierania na nie wpływu. Podejście to oparte jest na klasycznym sposobie tworzenia i wdrażania strategii, zakładającym podejście planistyczne oraz wykorzystanie ilościowych metod prognozowania w kolejnych etapach planowania.
- Adaptacyjne – szkoła wyższa nie może przewidywać zmian w otoczeniu oraz wpływać na to otoczenie. Wymaga to od uczelni szybkich reakcji na zdiagnozowane zmiany oraz eksperymentowania w zakresie realizowanej strategii. Istotna jest ścisła integracja pomiędzy działalnością operacyjną, a realizowaną koncepcją rozwojową, podlegająca ciągłym modyfikacją.
- Wizjonerskie- szkoła wyższa ma możliwość przewidywania zmian otoczenia oraz wpływania na nie, co daje możliwość kształtowania nowych potrzeb konsumentów oraz rynków. Podejście to charakteryzuje możliwość realizacji śmiałych celów strategicznych. Wskazuje się jednak na konieczność konsekwencji obranego kursu oraz chęci angażowania w działania niezbędnych zasobów.
- Kształtujące – szkoła wyższa nie ma możliwości przewidywania zmian otoczenia, jednakże może na nie wpływać. Kształtowanie sytuacji rynkowej umożliwi uczelni maksymalizację korzyści oraz zwiększenie przewagi konkurencyjnej. Podejście to bazuje na planowaniu krótkoterminowym oraz elastyczności organizacji.
- Odnawiające- podejście charakterystyczne dla szkół wyższych, które ze względu na słabą pozycję konkurencyjną w pierwszej kolejności zmuszone są wstępnie podejmować działania służące przewyciężeniu sytuacji kryzysowej, a dopiero

w kolejnych krokach mogą pozwolić sobie na wybór innego podejścia strategicznego. Z reguły podejście to ma charakter defensywny, obejmując przede wszystkim redukcję kosztów oraz ochronę kapitału. W początkowej fazie uczelnia wdraża strategię krótkoterminową, której głównym celem jest przetrwanie. Po zakończeniu fazy kryzysu następuje przejście do strategii długofalowej.

Trzeci obszar badań dotyczył czynników mających wpływ na proces realizacji strategii. Respondenci zostali poproszeni o dokonanie oceny wpływu oraz prawdopodobieństwa wystąpienia każdego ze 113 czynników sklasyfikowanych w ramach trzech obszarów: strategia, kierownictwo oraz pracownicy z uwzględnieniem czterech etapów procesu realizacji strategii: planowanie, formułowanie, implementacja oraz kontrola i monitoring. Obszary te zostały wyszczególnione na podstawie przyjętej koncepcji badawczej opartej na założeniach wspomnianego już modelu EFQM. Dogłębna analiza literatury przedmiotu wykazała bowiem wartość aplikacyjną modelu EFQM z punktu widzenia procesu realizacji strategii bowiem prezentowany model przyczynia się do integracyjnego opracowania oraz implementowania koncepcji rozwoju.[72] Dodatkowo należy wskazać, iż analiza wielu prac badawczych dotyczących procesu realizacji strategii pozwoliła wskazać obszary, ujęte również w modelu EFQM, które autorka niniejszej pracy uznała za najistotniejsze z perspektywy procesu realizacji strategii tj. strategię, kierownictwo oraz pracowników. Dodatkowo każda z kategorii została podzielona na cztery etapy procesu realizacji strategii: planowanie, formułowanie, implementacja oraz kontrola i monitoring. Dla każdego z wyszczególnionych obszarów oraz etapów procesu realizacji strategii opracowany został zestaw czynników będących jego składowymi. Przedstawione czynniki traktowane są jako wskaźniki formalne (determinanty zjawiska złożonego), a więc elementy budujące prezentowane pojęcie.[352] Tabela 16 prezentująca poszczególne czynniki mające wpływ na proces realizacji strategii została zaprezentowana w rozdziale 3.3. – owa tabela stanowiła również element kwestionariusza ankiety. W celu graficznego przedstawienia wybranych wyników, w zakresie wyszczególnionych czynników, zaprezentowano je w formie mapy ryzyka operacyjnego.[307] Należy wskazać, iż narzędzie to prezentuje graficzną zależność pomiędzy dwiema wartościami: częstotliwością występowania strat (w przypadku niniejszego opracowania prawdopodobieństwo) oraz ich znaczenia dla organizacji (w przypadku niniejszego opracowania ocena wpływu).[307] W związku z powyższym możemy wyróżnić cztery obszary:

- Ryzyko nieistotne – ze względu na niewielki wpływ oraz niską częstotliwość występowania, brak rekomendacji podejmowania działań reakcyjnych.
- Ryzyko istotne – wymaga się od decydentów bardziej przemyślanych planów działania, gdyż z reguły generowane są w tym obszarze straty o znacznej wartości. Zdarzenia te są zazwyczaj incydentalne.
- Ryzyko powtarzalne – obejmuje straty oczekiwane, mające znikomą wartość. Wskazuje się, że reakcje na ich występowanie powinny obejmować usprawnienia procesów w celu eliminacji negatywnych skutków.
- Sytuacja kryzysowa – jest to typ ryzyka mający duże znaczenie dla organizacji oraz wysoką częstotliwość występowania. Konieczne jest w tym przypadku wdrożenie procedur dedykowanych zarządzaniu kryzysowemu obejmujących rewizję dotychczasowych działań.[353]

Dokonując podsumowania niniejszego podrozdziału należy wskazać, iż w literaturze przedmiotu brak jest wyników badań dotyczących powiązania pomiędzy konkretnym typem realizowanej strategii w szkołach wyższych, a osiąganym wynikiem.[354] W

prezentowanym obszarze występuje pewna rozbieżność, bowiem niektórzy badacze dowodzą, iż realizacja jednej, klasycznej strategii wpływa pozytywnie na realizowane przez organizację wyniki.[355-356] Z kolei inni autorzy podkreślają, iż łączenie kilku koncepcji rozwojowych może skutkować znaczną poprawą wyników biznesowych. Analiza badań dotyczących procesu realizacji strategii pozwoliła na wyszczególnienie w niniejszej pracy obszarów, zaliczanych w modelu EFQM do kategorii potencjału czyli mających największy wpływ na proces realizacji koncepcji rozwojowych. Można tu wskazać: kierownictwo (przywództwo), pracownicy czy strategia.[307] W każdym z prezentowanych obszarów wyszczególniony został czynnik będący jego składowymi. Przygotowany kwestionariusz ankiety będący narzędziem w niniejszym badaniu zamieszczono w załączniku 1.

4.3. Cele, zakres i metoda badań

Głównym celem badania jest weryfikacja związków pomiędzy trzema elementami: czynnikami mającymi wpływ na proces realizacji strategii, stopniem osiągnięcia celów strategicznych (jako miernika skuteczności realizacji strategii) oraz podejściem strategicznym. W pierwszym etapie przeprowadzonego badania ilościowego wykorzystano metodę gromadzenia danych w sposób otwarty (jawny) i zestandaryzowany. W tym celu wykorzystano zestandaryzowany kwestionariusz badawczy. Badaniu zostało poddanych 152 szkół wyższych w Polsce. Próba badawcza obejmowała różne uczelnie, zarówno publiczne jak i niepubliczne. Liczebność próby została ustalona biorąc pod uwagę ograniczenia związane z realizacją badania (utrudniona dostępność osób na stanowiskach kierowniczych w szkołach wyższych, odpowiedzialnych za realizację strategii). Próba badawcza stanowiła 43% populacji.

Jako operat posłużyła lista szkół wyższych w Polsce przygotowana przez Ministerstwo Edukacji i Nauki.⁵⁰ Na stronie tej dostępna jest aktualna i kompletna lista uczelni zarówno publicznych jak i niepublicznych w Polsce.

W badaniu wykorzystano metodę warstwowo-losową, opartą na dzieleniu zbiorowości statystycznej na podzbiory, które zostały wyróżnione na podstawie istotnych dla badania cech. Skutkuje to podziałem operatu na ilościowo i jakościowo różniące się części. Losowanie jednostek badania w ramach poszczególnych podgrup miało charakter losowania prostego, oznacza to, że każda jednostka w ramach danej warstwy miała takie samo prawdopodobieństwo znalezienia w próbie. W związku z faktem, iż losowania bezpośredniego niezależnych prób dokonuje się w obrębie każdej warstwy w sposób rozłączny od pozostałych warstw (zbiór jest wyczerpujący, co oznacza, że każdy element włączony jest do którejś z warstw).

Na podstawie dokonanych obliczeń dla poziomu istotności określonego na poziomie $\alpha = 0,05$ wyznaczono poziom przypuszczalnego maksymalnego błędu frakcji w ramach głównej części badania na poziomie zbliżonym do wartości 0,1%. Tabela 17 prezentuje liczebność ogółu szkół wyższych z podziałem na typ uczelni. Przedmiotem badania były czynniki mające wpływ na proces realizacji strategii, skuteczność procesu realizacji strategii (wyrażona przez stopień osiągnięcia celów strategicznych) oraz realizowane podejście strategiczne. W kolejnym etapie wykorzystane zostały narzędzia statystyczne służące analizie otrzymanych wartości.

⁵⁰ <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/szkolnictwo-wyzsze>, dostęp dnia 13.11.2021.

Tabela 17. Rozkład populacji generalnej według typu szkoły wyższej w Polsce

Szkoły wyższe	Próba badawcza	%
Uniwersytety	13,0	68%
Wyższe szkoły techniczne	20,0	83%
Wyższe szkoły rolnicze	14,0	100%
Wyższe szkoły ekonomiczne	33,0	72%
Wyższe szkoły pedagogiczne	4,0	24%
Uniwersytety medyczne	9,0	100%
Wyższe szkoły morskie	1,0	33%
Akademie wychowania fizycznego	4,0	67%
Wyższe szkoły artystyczne	5,0	26%
Wyższe szkoły teologiczne	2,0	13%
Szkoły resortu obrony narodowej oraz resortu spraw wewnętrznych	6,0	100%
Uczelnie niepubliczne	50,0	29% ⁵¹
Suma:	152	

Źródło: Opracowanie własne.

4.4. Charakterystyka grupy badawczej i rozwój narzędzi pomiarowych

Próba badawcza została dobrana w sposób nieproporcjonalny. Oznacza to, że struktura próby nie jest odbiciem populacji generalnej. Zatem, w celu skompensowania niejednorodnych prawdopodobieństw wejścia jednostek populacji do próby przeprowadzono ważenie próby. Zmniejszenie udziału warstw najmniejszych szkół wyższych wynikało z ich dominacji w populacji. W badaniu respondentami były osoby piastujące stanowiska kierownicze, mające wpływ na proces realizacji strategii w szkołach wyższych w Polsce. Szczegółowy rozkład poszczególnych stanowisk respondentów przedstawiono w tabeli 19.

Punktem wyjścia prowadzonych badań empirycznych była dogłębna analiza literatury przedmiotu, głównie obszarów badawczych dotyczących czynników mających wpływ na proces realizacji strategii oraz zarządzania strategicznego w szkołach wyższych. Efektem owej analizy było przygotowanie narzędzia badawczego w postaci kwestionariusza składającego się z trzech części. Stanowił on podstawę do przeprowadzania badań. Badanie przeprowadzono z wykorzystaniem techniki PAPI (Paper and Pencil Interview), bazującej na kwestionariuszu badawczym. Część pierwsza dotyczyła określenia realizowanego podejścia strategicznego. Z kolei w drugiej umieszczone zostały pytania dotyczące określenia siły wpływu oraz prawdopodobieństwa wystąpienia 113 czynników mających wpływ na proces realizacji strategii. W ostatniej części przygotowanego kwestionariusza

⁵¹ W kolumnie % przedstawiono jaki procent szkół wyższych wzięł udział w ankiecie w stosunku do wszystkich szkół wyższych danego typu.

badano stopień realizacji celów strategicznych oraz ich zbieżność z pierwotnymi założeniami.

Tabela 18. Rozkład stanowisk respondentów biorących udział w badaniu ankietowym

Zajmowane stanowisko	
Rektor uczelni	11
Dziekan uczelni	9
Kancierz uczelni	45
Pracownik działu strategii	32
Pracownik bezpośrednio związany z procesem opracowania, formułowania, wdrażania lub kontroli strategii	55

Źródło: Opracowanie własne.

Kwestionariusz został przedstawiony w załączniku 1 natomiast tabela czynników mających wpływ na proces realizacji strategii w szkołach wyższych w rozdziale 3.3. Zmienne określające istotność danego czynnika mającego wpływ na proces realizacji strategii w szkołach wyższych zostały określone za pomocą skali porządkowej. Celem było uzyskanie informacji na temat czynników mających wpływ na proces realizacji strategii w uczelniach w Polsce oraz prawdopodobieństwa ich wystąpienia w badanych organizacjach. Za pomocą skali porządkowej wyróżniony został także stopień osiągnięcia celów strategicznych.

Wiarygodność oraz rzetelność narzędzi pomiarowych została zweryfikowana poprzez obliczenie współczynnika rzetelności Alfa Cronbacha dla miar zagregowanych. W związku z faktem, iż minimalna wartość współczynnika wynosi 0,93,[357] wykorzystane narzędzia pomiarowe uznać można za rzetelne.

Przy analizie danych wyznaczono:

- Wyniki dla obszarów – średnia arytmetyczna z uzyskanych odpowiedzi.
- Wystąpienie czynnika procesu realizacji strategii – jako iloczyn prawdopodobieństwa wystąpienia danego czynnika oraz oceny jego wpływu (przekodowanie do skali 1-5).

W przypadku zmiennych interwałowych korelacje wyznaczono na podstawie współczynnika korelacji liniowej Pearsona, który posłużył do zbadania zależności liniowej pomiędzy danymi, gdy obie zmienne są mierzalne, o rozkładzie zbliżonym do normalnego oraz zależności prostoliniowej.⁵² W celu przeprowadzenia testu postawionych hipotez, przeprowadzono test różnic Kruskala-Wallisa, który jest alternatywą dla jednoczynnikowej analizy wariancji ANOVA. Test różnic stanowił narzędzie badania zakładanego związku, badając wpływ na zmienną zależną czynnika kontrolowanego.[358] W przypadku testu Kruskala-Wallisa liczba porównywanych grup jest każdorazowo większa niż 2. Jego zastosowanie nie wymaga spełnienia wielu założeń charakterystycznych dla testów parametrycznych:

⁵² Przyjęto interpretację siły korelacji < 0,2 – brak związku liniowego, 0,2-0,4 – słaba zależność, 0,4-0,7 – umiarkowana zależność, 0,7-0,9 – dość silna zależność, powyżej 0,9 – bardzo silna zależność.

- Nie jest wymagana różnorodności wariancji w grupach – homogeniczność wariancji.
- Rozkłady zmiennych nie muszą być zbliżone do normalnego.
- Nie jest wymagana równoliczność grup pod względem liczebności badanych podmiotów.

Natomiast w przypadku testu Kruskala-Wallisa wymagane jest aby:

- Obserwacje w analizowanych grupach były niezależne wobec siebie, co oznacza, że szkołą wyższą będącą w jednej grupie nie powinna być równoległa w innej porównywanej grupie.
- Zmienna zależna powinna być mierzona na skali co najmniej porządkowej (pomiaru mogą być również dokonywane na skali ilościowej, warunek ten został więc spełniony).[232]

4.5. Wyniki badań

4.5.1. Pomiary poziomu ryzyka operacyjnego

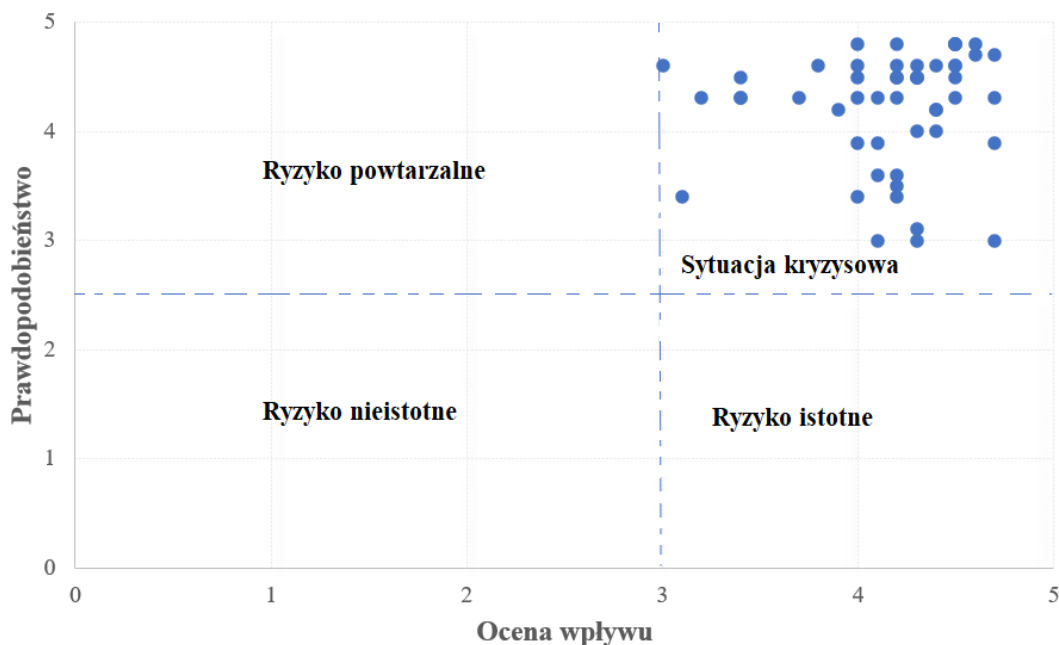
Jak wskazano w poprzednim rozdziale, badanie obejmowało 152 szkoły wyższe w tym 102 uczelnie publiczne oraz 50 uczelni niepublicznych. W pierwszym etapie dokonano analizy czynników mających wpływ na proces realizacji strategii we wszystkich szkołach wyższych, które wzięły udział w badaniu. Następnie wyszczególniono czynniki (o najwyższych wartościach prawdopodobieństwa wystąpienia w procesie realizacji strategii) dla wybranych obszarów i etapów procesu realizacji strategii (określonych przez respondentów jako szczególnie problematyczne) w wybranych szkołach wyższych.

Z uwagi na znaczne różnice dotyczące sposobu funkcjonowania oraz zarządzania wyższymi szkołami publicznymi oraz niepublicznymi, autorka niniejszej pracy zdecydowała się pogłębić badania w tym obszarze, a wyniki owych badań zaprezentować w kolejnym rozdziale.

Aby umożliwić pomiar ryzyka operacyjnego czynników mających wpływ na proces realizacji strategii, obliczono średnią dla uzyskanych odpowiedzi. Listę czynników ryzyka wraz z obliczeniami prawdopodobieństwa ich wystąpienia, a także oceną wpływu przedstawiono w tabeli 20 w załączniku 2. Tabela 34 prezentuje listę czynników ryzyka wraz z obliczeniami dla odpowiedzi respondentów reprezentujących szkoły wyższe w Polsce. Do dalszej części badania wybrano jedynie te czynniki, których zarówno wartość prawdopodobieństwa wystąpienia czynnika jak również ocena wpływu wyniosły 3.0 i powyżej. Osiągnięcie tak wysokich wartości prawdopodobieństwa wystąpienia oraz oceny wpływu oznacza, iż są to czynniki charakteryzujące się wysokim poziomem ryzyka operacyjnego. Zasadnym wydaje się zatem przedstawienie owych czynników na mapie ryzyka operacyjnego[359] obrazującego zależność pomiędzy częstotliwością wystąpienia strat (w niniejszym opracowaniu prawdopodobieństwo wystąpienia czynnika w procesie realizacji strategii) oraz znaczenia dla organizacji (w niniejszym opracowaniu ocena wpływu czynnika na proces skutecznej realizacji strategii). Wyniki zaprezentowane zostały na rysunku 13.

Mapa ryzyka przedstawiona na rysunku 13 prezentuje rozmieszczenie czynników ryzyka ze względu na prawdopodobieństwo ich wystąpienia oraz dotkliwość strat. Należy zwrócić uwagę, iż wszystkie czynniki skupione są dość blisko siebie, jak również

umiejscowione są w obszarze określonym mianem sytuacji kryzysowej. Zdaniem respondentów są to zatem czynniki mające duże znaczenie oraz wysoką częstotliwość występowania w polskich uczelniach. W świetle powyższego wskazuje się za konieczne wdrożenie procedur dedykowanych zarządzaniu kryzysowemu obejmującemu m.in. rewizję dotychczasowych działań w zakresie realizacji strategii.[353]



Rys. 13. Mapa ryzyka operacyjnego występującego w szkołach wyższych w Polsce.
Źródło: Opracowanie własne.

Jak zostało to już wskazane, w niniejszym podrozdziale zaprezentowane zostały jedynie wybrane czynniki o najwyższych wartościach prawdopodobieństwa oraz oceny wpływu. Pełna lista obrazująca wyniki dla wszystkich czynników została zamieszczona w załączniku 2.

Należy podkreślić, iż wysokie wartości prawdopodobieństwa wystąpienia wyszczególnionych czynników świadczą o tym, iż proces realizacji strategii jest problematyczny dla wszystkich wyszczególnionych typach szkół wyższych, a realizacja celów strategicznych w dalszym ciągu przysparza licznych trudności. Dodatkowym utrudnieniem z pewnością jest również fakt, iż z uwagi na uwarunkowania publicznych szkół wyższych, władze uczelni borykają się również z ograniczonymi możliwościami w obszarze dopasowania systemu motywacyjnego oraz wynagradzania pracowników, a także systemu szkoleń. Dwa ostatnie czynniki wymagają szczególnej uwagi, gdyż zważywszy na kluczową rolę pracowników w procesie implementacji strategii należy dążyć do poprawy obecnych uwarunkowań.

Tabela 19. Wyniki badań w zakresie składowych ryzyka operacyjnego – uczelnie w Polsce

Obszar	Etap	Czynnik	Prawdopodob. wystąpienia	Ocena wpływu	Poziom ryzyka
STRATEGIA	PLANOWANIE	Sprzeczne priorytety	3,7	4,3	15,91
		Błędna kalkulacja środków na implementację strategii	4,1	3,0	12,3
		Brak pozyskiwania dodatkowych źródeł finansowania na implementację strategii	4,2	4,5	18,9
		Strategia pozostaje w konflikcie z istniejącą strukturą organizacyjną	4,5	4,8	21,6
		Nierealne, niejasne oraz niemożliwe do realizacji koncepcje rozwojowe	3,1	3,4	10,54
	FORMUŁOWANIE	Cele strategiczne zdefiniowane w oderwaniu od rzeczywistości	4,0	4,8	19,2
		Nadmierna liczba celów	4,3	4,6	19,8
		Brak harmonogramu oraz wskazania „kamieni milowych”	4,2	3,6	15,1
		Zbędna biurokracja	4,7	1,8	8,5
		Brak określenia i zdefiniowania wpływu obecnie tworzących się projektów na realizację strategii	4,3	3,1	13,3
	IMPLEMENTACJA	Brak określenia i zdefiniowania wpływu tworzących się koncepcji rozwoju na projekty będące w trakcie realizacji	4,3	3,0	12,9
		Problem z tłumaczeniem strategii	4,5	4,6	20,7
		Brak znajomości strategii na wszystkich szczeblach organizacji	4,7	3,9	18,3
		Brak konsekwentnej realizacji celów strategicznych	4,0	4,3	17,2
		Brak przekazywania informacji o postępach w realizacji strategii	4,1	3,6	14,8
	KONTROLA I MONITORING	Brak przełożenia strategii na bieżące działania operacyjne	4,2	3,5	14,7
		Nieelastyczność strategii	4,7	4,3	20,21

	Etap	Czynnik	Prawdopodob. wystąpienia	Ocena wpływu	Poziom ryzyka
KIEROWNICTWO	PLANOWANIE	Brak doświadczenia kadry kierowniczej w tworzeniu strategii	4,1	4,3	17,6
		Brak umiejętności priorytetyzacji zadań	4,2	4,6	19,3
		Brak odpowiedniego wykształcenia	4,1	3,9	16,0
		Brak korzystania z programów wdrożeniowych	4,3	4,0	17,2
		Nieokreślenie relacji nadzorczo – decyzyjnych między zarządem, a menadżerami niższego szczebla	4,0	3,9	15,6
	FORMUŁOWANIE	Niejasny przebieg procesu zarządzania strategią	4,2	4,8	20,2
		Brak umiejętności angażowania pracowników	4,2	4,5	18,9
		Brak odpowiedniego systemu motywacyjnego oraz wynagradzania pracowników	4,7	4,7	22,1 0,0
		Brak zaangażowania szerszego grona pracowników w etap formułowania strategii	4,5	4,8	21,6
		Niejasne komunikowanie odpowiedzialności	4,0	4,5	18,0
		Nieskuteczne systemy szkoleń pracowników lub ich brak	4,6	4,7	21,6
	IMPLEMENTACJA	Brak konsekwencji działania	4,3	4,5	19,4
		Brak stymulowania pożądanych zachowań pracowników	4,5	4,5	20,3
		Przeciążenie kadry kierowniczej bieżącymi sprawami	4,5	4,8	21,6
		Zbyt długi czas podejmowania decyzji	4,4	4,2	18,5
		Niewłaściwie działający mechanizm decyzyjny	4,4	4,2	18,5
		Brak wsparcia kadry kierowniczej dla działań inicjowanych przez pracowników niższych szczebli	4,3	4,5	19,4
	KONTROLA I MONITORING	Brak skutecznego systemu ewaluacji i kontroli	3,2	4,3	13,8
		Brak kontrolingu strategicznego	3,4	4,3	14,6
		Brak powołania kontrolera nadzorującego	4,2	4,3	18,1
		Błędne lub niepoprawne monitorowanie działań	3,8	4,6	17,5
		Brak skutecznego systemu pomiaru	3,0	4,6	13,8
		Brak umiejętności identyfikowania głównych problemów implementacyjnych strategii	3,4	4,5	15,3

	Etap	Czynnik	Prawdopodob.	Ocena	Poziom
			wystąpienia	wpływu	ryzyka
KIEROWNICTWO	PLANOWANIE	Brak doświadczenia kadry kierowniczej w tworzeniu strategii	4,1	4,3	17,6
		Brak umiejętności priorytetyzacji zadań	4,2	4,6	19,3
		Brak odpowiedniego wykształcenia	4,1	3,9	16,0
		Brak korzystania z programów wdrożeniowych	4,3	4,0	17,2
		Nieokreślenie relacji nadzorczo – decyzyjnych między zarządem, a menadżerami niższego szczebla	4,0	3,9	15,6
	FORMULOWANIE	Niejasny przebieg procesu zarządzania strategią	4,2	4,8	20,2
		Brak umiejętności angażowania pracowników	4,2	4,5	18,9
		Brak odpowiedniego systemu motywacyjnego oraz wynagradzania pracowników	4,7	4,7	22,1 0,0
		Brak zaangażowania szerszego grona pracowników w etap formułowania strategii	4,5	4,8	21,6
		Niejasne komunikowanie odpowiedzialności	4,0	4,5	18,0
		Nieskuteczne systemy szkoleń pracowników lub ich brak	4,6	4,7	21,6
	IMPLEMENTACJA	Brak konsekwencji działania	4,3	4,5	19,4
		Brak stymulowania pożądaných zachowań pracowników	4,5	4,5	20,3
		Przeciążenie kadry kierowniczej bieżącymi sprawami	4,5	4,8	21,6
		Zbyt długi czas podejmowania decyzji	4,4	4,2	18,5
		Niewłaściwie działający mechanizm decyzyjny	4,4	4,2	18,5
		Brak wsparcia kadry kierowniczej dla działań inicjowanych przez pracowników niższych szczebli	4,3	4,5	19,4
		Brak skutecznego systemu ewaluacji i kontroli	3,2	4,3	13,8
	KONTROLA I MONITORING	Brak kontrolingu strategicznego	3,4	4,3	14,6
		Brak powołania kontrolera nadzorującego	4,2	4,3	18,1
Błędne lub niepoprawne monitorowanie działań		3,8	4,6	17,5	
Brak skutecznego systemu pomiaru		3,0	4,6	13,8	
Brak umiejętności identyfikowania głównych problemów implementacyjnych strategii		3,4	4,5	15,3	

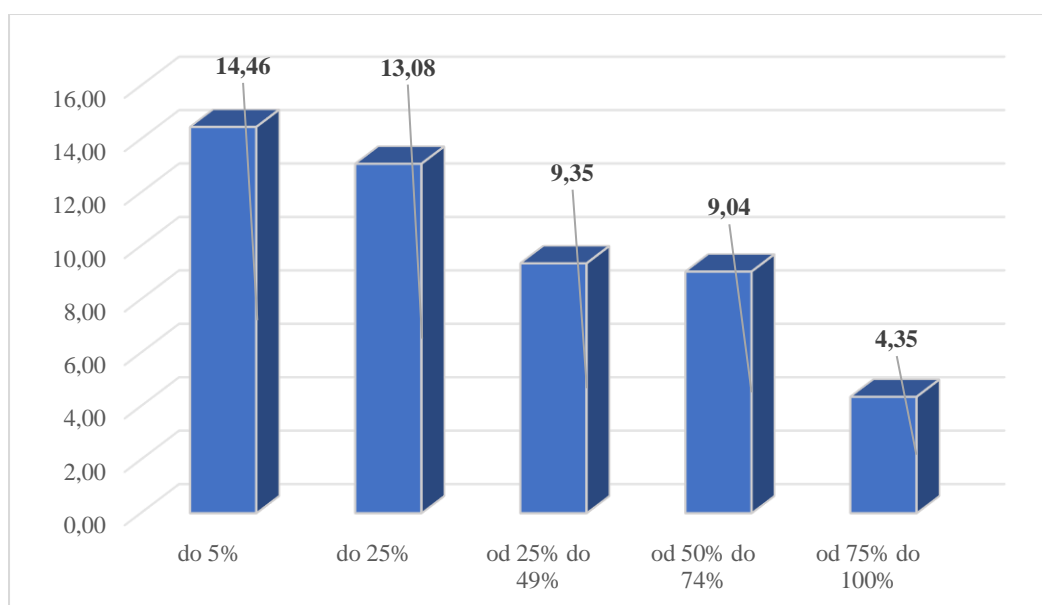
	Etap	Czynnik	Prawdopodob. wystąpienia	Ocena wpływu	Poziom ryzyka
PRACOWNICY	PLANOWANIE	Brak umiejętności, wiedzy oraz doświadczenia wśród wszystkich pracowników w realizacji strategii	4,5	4,3	19,4
		Negatywne interakcje pomiędzy poszczególnymi departamentami	3,9	4,2	16,4
		Zwiększony sceptycyzm pracowników	4,0	3,4	13,6
PRACOWNICY	FORMULOWANIE	Opory przed zgłaszaniem własnych pomysłów	4,2	3,4	14,3
		Brak zaangażowania pracowników w proces formułowania strategii	3,4	4,3	14,6
		Brak poczucia odpowiedzialności wśród pracowników	4,4	4,0	17,6
PRACOWNICY	IMPLENENTACJA	Nieznajomość strategii wśród wszystkich pracowników	4,4	4,6	20,2
		Brak informacji zwrotnej z przebiegu działań w obrębie implementacji strategii	4,3	4,5	19,4
		Opór wobec zmian	4,6	4,8	22,1
		Spadek zaangażowania pracowników	4,5	4,6	20,7
		Brak motywacji pracowników	4,5	4,8	21,6
PRACOWNICY	KONTROLA I MONITORING	Pracownicy otrzymują błędne lub abstrakcyjne informacje odnośnie realizacji kolejnych celów strategicznych	4,0	4,6	18,4

Źródło: Opracowanie własne.

4.5.2. Testowanie hipotez badawczych

4.5.3. Związek pomiędzy występowaniem czynników mających wpływ na proces realizacji strategii w szkołach wyższych, a stopniem osiągnięcia celów strategicznych

W celu testowania pierwszej z postawionych hipotez zakładającej związek pomiędzy występowaniem czynników mających wpływ na proces realizacji strategii w szkołach wyższych, a stopniem osiągnięcia celów strategicznych przeprowadzono szereg analiz, których wyniki szczegółowo zostały omówione w dalszej części opracowania. W pierwszym etapie prowadzonych badań analizowano ogólny poziom ryzyka w podziale na poszczególne przedziały osiągnięcia celów. Poziom ryzyka operacyjnego został obliczony jako iloczyn średniego prawdopodobieństwa występowania oraz oceny wpływu wszystkich czynników ryzyka operacyjnego. Na rysunku numer ... zaprezentowano wyniki otrzymane dla szkół wyższych w Polsce.



Rys.14. Poziom ryzyka operacyjnego w poszczególnych przedziałach osiągnięcia złożonych celów strategicznych w szkołach wyższych

Źródło: Opracowanie własne.

Analiza rysunku 14 pozwala na zaobserwowanie pewnej prawidłowości wskazującej na spadek poziomu ryzyka operacyjnego przy jednoczesnym wzroście odsetka zrealizowanych celów. W świetle powyższego wydaje się, że można przypuszczać, iż te szkoły wyższe, które wykazują większą skuteczność osiągnięcia założonych zamierzeń, odczuwają mniejsze zagrożenie ze strony czynników ryzyka operacyjnego. Może mieć to związek z eliminacją oraz niwelowaniem negatywnego wpływu czynników ryzyka, wynikającego m.in. z większej świadomości ich istnienia wśród uczelni.

Obliczono również korelację pomiędzy ogólnym poziomem ryzyka, a stopniem realizacji celów strategicznych. Wynik zaprezentowano w tabeli 21.

Tabela 20. Korelacja pomiędzy ogólnym poziomem ryzyka operacyjnego, a stopniem realizacji celów strategicznych w szkołach wyższych

	Stopień osiągnięcia celów strategicznych, a poziom ryzyka operacyjnego(średnia ogółem)
Korelacja Pearsona	0,456**
Istotność (dwustronna)	0,000
N	152

Źródło: Opracowanie własne.

Średni poziom korelacji w przypadku szkół wyższych wskazuje na istnienie zakładanej współzależności oraz pozwala na pozytywny test postawionej hipotezy badawczej. (Hipoteza nr 1)

W kolejnym etapie dokonano analizy korelacji pomiędzy stopniem osiągania celów strategicznych w szkołach wyższych, a prawdopodobieństwem oraz oceną występowania elementów ryzyka w podziale na poszczególne czynniki. Uzyskane wyniki wskazują na brak statystycznej korelacji o średniej sile zależności pomiędzy stopniem realizacji celów strategicznych, a prawdopodobieństwem występowania poszczególnych czynników ryzyka ($r = 0,156$). Zaobserwowano natomiast istnienie statystycznej korelacji pomiędzy stopniem realizacji celów strategicznych, a oceną istotności ($r = 0,611$).

Tabela 21. Korelacja pomiędzy stopniem osiągnięcia celów strategicznych, a prawdopodobieństwem i oceną wystąpienia czynnika w uczelniach publicznych i niepublicznych

		Szkoły wyższe	
		Czynniki ryzyka - prawdopodobieństwo	Czynniki ryzyka - ocena
Stopień realizacji celów strategicznych	Korelacja Pearsona	0,156**	0,611**
	Istotność (dwustronna)	0,054	0,000
	N	152	152

Źródło: Opracowanie własne.

Interesujące wyniki otrzymano dokonując analizy zależności pomiędzy stopniem realizacji celów strategicznych, a oceną wpływu czynników ryzyka. Stwierdzono bowiem istotnie statystyczne dodatnie korelacje ($r = 0,626$). Otrzymane wyniki pozwalają wyciągnąć wniosek, iż w przypadku szkół wyższych wzrost oceny dotyczącej wpływu poszczególnych czynników na niewdrożenie strategii szkoły wyższej przekłada się na wzrost stopnia realizacji celów strategicznych. Można zatem wnioskować, iż posiadanie świadomości dużego wpływu czynników ryzyka operacyjnego, może służyć podejmowaniu czynności służących jego niwelowaniu.

W celu uzyskania bardziej szczegółowych zależności, obliczono korelacje pomiędzy poziomem stopniem osiągania celów strategicznych, a obszarami oraz etapami ryzyka operacyjnego. Wyniki prezentuje tabela 22.

Wyszczególnione korelacje mają charakter umiarkowany. Natomiast dodatnia korelacja wskazuje, iż wraz ze wzrostem poziomu ryzyka, rośnie stopień realizacji celów strategicznych, co wydaje się wynikiem dość zaskakującym. Zależności te są charakterystyczne dla etapów: formułowania oraz implementacji strategii, określanych w literaturze przedmiotu jako najbardziej problematyczne.() Można zatem wnioskować, iż kadra kierownicza szkół wyższych jest w pełni świadoma licznych trudności występujących w tych etapach procesu implementacji, a wyższe prawdopodobieństwo pojawienia się czynników ryzyka, nie wpływa negatywnie na możliwość satysfakcjonującego implementowania koncepcji rozwojowych we wskazanych obszarach kierownictwo oraz pracownicy. W świetle powyższego wydaje się zasadnym uznanie za najbardziej newralgiczne: obszaru: kierownictwo (etapy: formułowanie oraz implementacja strategii) oraz obszaru: pracownicy (etap: implementacja).

Tabela 22. Korelacje pomiędzy poziomem ryzyka operacyjnego dla obszarów oraz etapów procesu realizacji strategii, a stopniem realizacji celów strategicznych w szkołach wyższych

Obszary		Etap	Szkoły wyższe		
			Korelacja Pearsona	Istotność (dwustronna)	N
Strategia	Planowanie		0,222	0,510	152
	Formułowanie		0,469	0,106	152
	Implementacja		0,555	0,121	152
	Kontrola i monitoring		0,970	0,155	152
Kierownictwo	Planowanie		0,959	0,141	152
	Formułowanie		0,652	0,008	152
	Implementacja		0,5768	0,015	152
	Kontrola i monitoring		0,201	0,702	152
Pracownicy	Planowanie		0,760	0,136	152
	Formułowanie		0,767	0,233	152
	Implementacja		0,570	0,033	152
	Kontrola i monitoring		0,201	0,702	152

Źródło: Opracowanie własne.

Zdaniem autorki niniejszej pracy otrzymane wyniki można uznać za interesujące, gdyż wydawać by się mogło, iż najbardziej newralgiczne etapy procesu realizacji strategii w szkołach wyższych w obszarze kierownictwo oraz pracownicy są nieco bardziej kontrolowane i poddawane pomiarom, niż przykładowo te związane ze strategią na wszystkich etapach procesu jej realizacji. Analiza otrzymanych wyników pozwala na przyjęcie postawionej hipotezy badawczej jedynie częściowo.

4.5.4. Związek pomiędzy ryzykiem wystąpienia czynników mających wpływ na proces realizacji strategii w szkołach wyższych, a realizowanym podejściem strategicznym

W celu testowania postawionych hipotez przeprowadzono szereg analiz. Druga z hipotez zakładała istnienie związku pomiędzy ryzykiem wystąpienia czynników mających wpływ na proces realizacji strategii w szkołach wyższych, a realizowanym podejściem strategicznym. Badanie występowania różnic pomiędzy realizowanym podejściem strategicznym, a prawdopodobieństwem wystąpienia i oceną wpływu poszczególnych czynników procesu realizacji strategii oraz obszarów ryzyka operacyjnego zostało przeprowadzone z wykorzystaniem testu różnic Kruskala-Wallisa dla prób niezależnych. Otrzymane wyniki zostały zaprezentowane w poniższych tabelach. W pierwszym etapie dokonano porównania poziomu ryzyka operacyjnego dla czynników mających wpływ na proces realizacji strategii między szkołami wyższymi o różnym podejściu strategicznym, co prezentuje tabela 23.

Tabela 23. Porównanie poziomu ryzyka operacyjnego dla poszczególnych czynników mających wpływ na proces realizacji strategii między uczelniami o różnym podejściu strategicznym

Obszar	Etap	Czynnik	Poziom istotności
STRATEGIA	PLANOWANIE	Brak planów strategicznych	0,677
		Brak powiązania planów taktycznych ze strategią i celami strategicznymi	0,629
		Brak powiązania wizji i działań operacyjnych	0,182
		Brak fundamentalnej wiedzy na temat strategii	0,052
		Sprzeczne priorytety	0,040
		Wewnętrzna niespójność strategii z wizją, harmonogramem, celami oraz budżetem	0,052
		Nieefektywny system pozyskiwania oraz selekcji informacji	0,165
		Błędna kalkulacja środków na implementację strategii	0,052
		Brak pozyskiwania dodatkowych źródeł finansowania na implementację strategii	0,032
		Strategia pozostaje w konflikcie z istniejącą strukturą organizacyjną	0,020
		Nierealne, niejasne oraz niemożliwe do realizacji koncepcje rozwojowe	0,051
		STRATEGIA	Etap
FORMULOWANIE	Błędny sposób sformułowania strategii		0,052
	Zawartość strategii		0,051
	Niejasna oraz rozmyta strategia		0,122
	Cele strategiczne zdefiniowane w oderwaniu od rzeczywistości		0,038
	Nadmierna liczba celów		0,038
	Niesformalizowana strategia		0,449
	Nadmierna kompleksowość strategii		0,519
	Brak harmonogramu oraz wskazania „kamieni milowych”		0,048
	Niespójność strategii z generalnym strategicznym kierunkiem rozwoju		0,306
	Brak komunikowania strategii		0,052
	Zbędna biurokracja		0,051
	Brak określenia i zdefiniowania wpływu obecnie tworzących się projektów na realizację strategii		0,052
	Brak określenia i zdefiniowania wpływu tworzących się koncepcji rozwoju na projekty będące w trakcie realizacji		0,082

STRATEGIA	Etap	Czynnik	
	IMPLEMENTACJA		Problem z tłumaczeniem strategii
Niemożliwość transponowania pomysłów na gotowe działania			0,023
Brak znajomości strategii na wszystkich szczeblach organizacji			0,032
Zakłócenia na relacji pomiędzy strategią ogólną, a pomniejszymi mniejszych jednostek			0,042
Brak bezpośrednich wykonawców strategii			0,040
Słaby lub niewystarczający przekaz informacji pomiędzy podmiotami odpowiedzialnym za realizację strategii			0,039
Brak konsekwentnej realizacji celów strategicznych			0,021
Brak przekazywania informacji o postępach w realizacji strategii			0,021
Brak przełożenia strategii na bieżące działania operacyjne			0,042
KONTROLA I MONITORING			
	Brak możliwości monitorowania strategii	0,677	
KIEROWNICTWO	Etap	Czynnik	
	PLANOWANIE	Błędny sposób zarządzania	0,122
Brak wiedzy oraz umiejętności kadry kierowniczej w tworzeniu strategii		0,039	
Brak doświadczenia kadry kierowniczej w tworzeniu strategii		0,400	
Brak umiejętności priorytetyzacji zadań		0,032	
Brak lub błędny dobór wskaźników kluczowych dla procesu realizacji strategii		0,677	
Brak odpowiedniego wykształcenia		0,122	
Brak korzystania z programów wdrożeniowych		0,182	
Myślenie krótkoterminowe		0,629	
Brak dostępu do danych oraz wskaźników		0,052	
Brak zdolności do zarządzania zmianą oraz pokonywania oporów wobec zmian		0,082	
Brak orientacji na interesariuszy		0,629	
Osobowość kadry kierowniczej		0,052	
Brak elastyczności intelektualnej kadry kierowniczej		0,052	
Nieokreślenie relacji nadzorczo – decyzyjnych między zarządem, a menadżerami niższego szczebla		0,082	
Dobór nieodpowiednich narzędzi realizacji strategii		0,677	
Nie przywiązywanie wagi do znaczenia kultury organizacyjnej		0,021	

	Etap	Czynnik	
KIEROWNICTWO	FORMUŁOWANIE	Niejasny przebieg procesu zarządzania strategią	0,020
		Brak zaangażowania kadry kierowniczej w proces formułowania strategii	0,039
		Brak umiejętności angażowania pracowników	0,021
		Brak odpowiedniego systemu motywacyjnego oraz wynagradzania pracowników	0,020
		Brak lub błędna alokacja zasobów	0,040
		Brak zaangażowania szerszego grona pracowników w etap formułowania strategii	0,021
		Niewłaściwy podział uprawnień decyzyjnych	0,182
		Błędny podział zadań i obowiązków	0,100
		Problem z delegowaniem zadań	0,052
		Brak efektywnego komunikowania celów strategii	0,039
		Niejasne komunikowanie odpowiedzialności	0,040
		Niezdefiniowanie zasad współpracy	0,182
		Brak przypisania celom strategicznym mierników oraz wskaźników ekonomicznych	0,052
		Nieskuteczne systemy szkoleń pracowników lub ich brak	0,040
		Odczuwalny podział na twórców oraz wykonawców strategii	0,677

	Etap	Czynnik	
	KIEROWNICTWO	IMPLEMENTACJA	Brak doświadczenia kadry kierowniczej w wdrażaniu strategii
Brak lub słabo rozwinięte umiejętności przywódcze kadry kierowniczej			0,313
Brak koordynacji działań			0,290
Brak charyzmatycznych przywódców wśród kadry kierowniczej			0,579
Brak konsekwencji działania			0,372
Brak stymulowania pożądanych zachowań pracowników			0,849
Przeciążenie kadry kierowniczej bieżącymi sprawami			0,113
Brak liderów skutecznie motywujących pracowników do realizacji strategii			0,789
Brak sprzężenia działań strategicznych i operacyjnych			0,337
Zbyt długi czas podejmowania decyzji			0,032
Niewłaściwie działający mechanizm decyzyjny			0,990
Brak efektywnych reakcji na działania konkurencji			0,021
Brak elastyczności zarządzania			0,278
Brak skutecznych reakcji na działania otoczenia zewnętrznego			0,039
Brak wsparcia kadry kierowniczej dla działań inicjowanych przez pracowników niższych szczebli			0,421
Poczucie niepewności wśród kadry kierowniczej			0,848
Brak konsensusu pomiędzy decydentami	0,589		
KIEROWNICTWO	KONTROLA I MONITORING	Brak skutecznego systemu ewaluacji i kontroli	0,733
		Brak kontrolingu strategicznego	0,589
		Brak powołania kontrolera nadzorującego	0,990
		Błędne lub niepoprawne monitorowanie działań	0,430
		Brak skutecznego systemu pomiaru	0,660
		Brak umiejętności identyfikowania głównych problemów implementacyjnych strategii	0,847

PRACOWNICY	Etap	Czynnik	
	PRACOWNICY	PLANOWANIE	Brak umiejętności, wiedzy oraz doświadczenia wśród wszystkich pracowników w realizacji strategii
Brak zaufania pracowników do kadry kierowniczej			0,660
Brak umiejętności współpracy oraz pracy zespołowej			0,677
Negatywne interakcje pomiędzy poszczególnymi departamentami			0,519
Zwiększony sceptycyzm pracowników			0,290
PRACOWNICY	Etap	Czynnik	
	FORMULOWANIE	Opory przed zgłaszaniem własnych pomysłów	0,677
Destrukcyjna lojalność		0,124	
Brak zaangażowania pracowników w proces formułowania strategii		0,065	
Brak poczucia odpowiedzialności wśród pracowników		0,313	
PRACOWNICY	IMPLENENTACJA	Nieznajomość strategii wśród wszystkich pracowników	0,124
		Brak informacji zwrotnej z przebiegu działań w obrębie implementacji strategii	0,421
		Opór wobec zmian	
		Pracownicy kluczowi z punktu wdrażania strategii nie utożsamiają się z nią	0,102
		Brak przełożenia działań bieżących na strategię	0,182
		Brak orientacji na działania	0,677
		Brak osób odpowiedzialnych za realizację strategii	0,165
		Spadek zaangażowania pracowników	0,849
		Brak motywacji pracowników	0,703
		Pracownicy niechętnie dzielą się wiedzą i informacjami na temat strategii	0,264
		Brak akceptacji strategii przez pracowników niższych szczebli	0,182
		Częsta krytyka decyzji podejmowanych przez kierownictwo	0,421
		„Grupy interesu”	0,837
Rywalizacja pomiędzy pracownikami jak i departamentami	0,677		
PRACOWNICY	Etap	Czynnik	
PRACOWNICY	KONTROLA I MONITORING	Pracownicy otrzymują błędne lub abstrakcyjne informacje odnośnie realizacji kolejnych celów strategicznych	0,182

Źródło: Opracowanie własne.

Na podstawie otrzymanych wyników można stwierdzić, iż poziom istotności mniejszy niż 0,05 otrzymano w przypadku:

- trzech czynników w obszarze strategia -planowanie: **sprzeczne priorytety, brak pozyskiwania dodatkowych źródeł finansowania na implementację strategii oraz strategia pozostaje w konflikcie z istniejącą strukturą organizacyjną,**
- trzech czynników w obszarze strategia-formułowanie: **cele strategiczne zdefiniowane w oderwaniu od rzeczywistości, nadmierna liczba celów oraz brak harmonogramu oraz wskazania „kamieni milowych”,**
- dziewięciu czynników (tj. wszystkich wyszczególnionych) w obszarze strategia-implementacja: **problem z tłumaczeniem strategii, niemożność transponowania pomysłów na gotowe działania, brak znajomości strategii na wszystkich szczeblach organizacji, zakłócenia na relacji pomiędzy strategią ogólną, a pomniejszymi mniejszych jednostek, brak bezpośrednich wykonawców strategii, słaby lub niewystarczający przekaz informacji pomiędzy podmiotami odpowiedzialnymi za realizację strategii, brak konsekwencji realizacji celów strategicznych, brak przekazywania informacji o postępach w realizacji strategii, brak przełożenia strategii na bieżące działania,**
- jednego czynnika w obszarze strategia-kontrola i monitoring: **nieelastyczność strategii,**
- trzech czynników w obszarze kierownictwo-planowanie: **brak wiedzy oraz umiejętności kadry kierowniczej w tworzeniu strategii, brak umiejętności priorytetyzacji zadań, nieprzywiązywanie wagi do znaczenia kultury organizacyjnej,**
- dziewięciu czynników w obszarze kierownictwo-formułowanie: **niejasny przebieg procesu zarządzania strategią, brak zaangażowania kadry kierowniczej w proces formułowania strategii, brak umiejętności angażowania pracowników, brak odpowiedniego systemu motywacyjnego oraz wynagradzania pracowników, brak lub błędna alokacja zasobów, brak zaangażowania szerszego grona pracowników w etap formułowania strategii, brak efektywnego komunikowania celów strategii, niejasne komunikowanie odpowiedzialności, nieskuteczne systemy szkoleń pracowników lub ich brak,**
- trzech czynników w obszarze kierownictwo-implementacja: **zbyt długi czas podejmowania decyzji, brak efektywnych reakcji na działania konkurencji, brak skutecznych reakcji na działania otoczenia zewnętrznego.**

Należy zatem stwierdzić, iż w przypadku zaprezentowanych czynników istnieje statystycznie istotna zależność pomiędzy badanymi zmiennymi. Warto podkreślić, iż wyszczególnione czynniki należą do dwóch spośród trzech obszarów (tj. *strategia* oraz *kierownictwo*). Żaden z czynników wyszczególnionych w obszarze *pracownicy* nie uzyskał wartości poziomu istotności na poziomie niższym niż 0,05. Co ciekawe najwięcej spośród wyszczególnionych czynników należy do obszaru *strategia* oraz *kierownictwo* na etapie implementacji strategii. W związku z powyższym należy wnioskować, iż postawiona hipoteza nie może zostać przyjęta w całości, a jedynie w odniesieniu do wymienionych czynników oraz w całości do obszaru *strategia* na etapie implementacji. Można zatem sformułować następujące wnioski dotyczące zakładanych różnic:

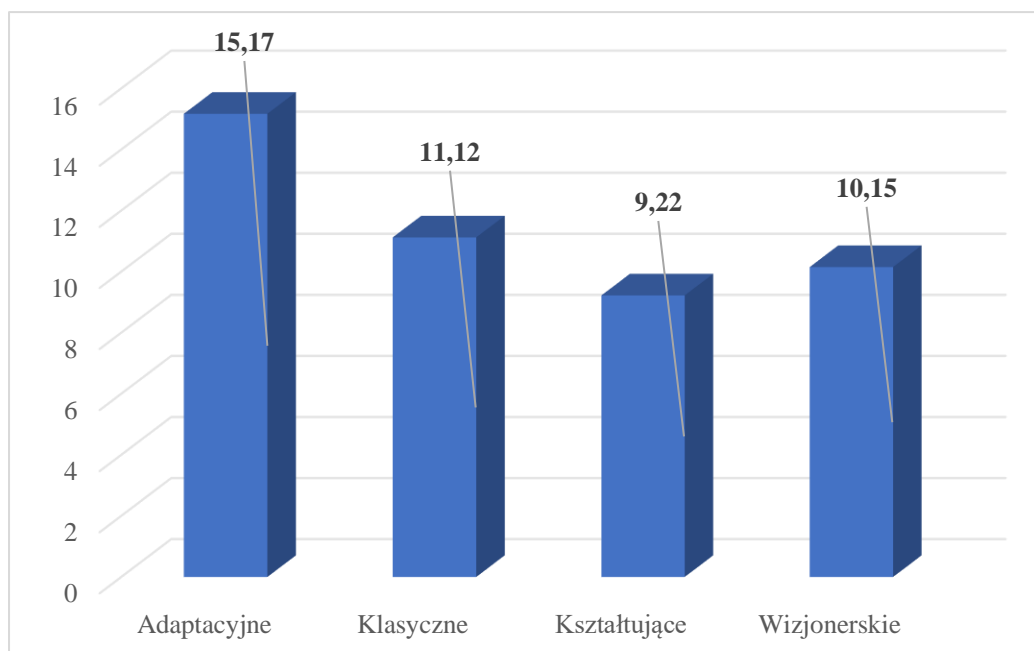
1. W obszarze *strategia* na etapie planowanie: istnieje związek pomiędzy czynnikami takimi jak: brak pozyskiwania dodatkowych źródeł finansowania na implementację strategii, występowaniem sprzecznych priorytetów oraz konfliktem pomiędzy strategią,

- a istniejącą strukturą organizacyjną jako czynników ryzyka operacyjnego, a realizowanym podejściem strategicznym.
2. W obszarze strategia na etapie formułowania: istnieje związek pomiędzy celami strategicznymi zdefiniowanymi w oderwaniu od rzeczywistości, nadmierną liczbą celów oraz brak harmonogramu oraz wskazania „kamieni milowych” jako czynników ryzyka operacyjnego, a realizowanym podejściem strategicznym.
 3. W obszarze strategia implementacja: istnieje związek pomiędzy niemożnością transponowania pomysłów na gotowe działania, brakiem znajomości strategii na wszystkich szczeblach organizacji, zakłóceniami na relacji pomiędzy strategią ogólną, a pomniejszymi mniejszych jednostek, brakiem bezpośrednich wykonawców strategii, słabym lub niewystarczającym przekazem informacji pomiędzy podmiotami odpowiedzialnymi za realizację strategii, brakiem konsekwencji realizacji celów strategicznych, brakiem przekazywania informacji o postępach w realizacji strategii, brakiem przełożenia strategii na bieżące działania jako czynników ryzyka operacyjnego, a realizowanym podejściem strategicznym.
 4. W obszarze strategia na etapie kontrola i monitoring: istnieje związek pomiędzy nieelastycznością strategii jako czynnikiem ryzyka operacyjnego, a realizowanym podejściem strategicznym.
 5. W obszarze kierownictwo na etapie planowania strategii: istnieje związek pomiędzy: brakiem wiedzy oraz umiejętności kadry kierowniczej w tworzeniu strategii, brakiem umiejętności priorytetyzacji zadań, nieprzywiązywaniem wagi do znaczenia kultury organizacyjnej w publicznych szkołach wyższych jako czynników ryzyka operacyjnego, a realizowanym podejściem strategicznym.
 6. W obszarze kierownictwo na etapie formułowania strategii: istnieje związek pomiędzy: niejasnym przebiegiem procesu zarządzania strategią, brakiem zaangażowania kadry kierowniczej w proces formułowania strategii, brakiem umiejętności angażowania pracowników, brakiem odpowiedniego systemu motywacyjnego oraz wynagradzania pracowników, brakiem lub błędną alokacją zasobów, brakiem zaangażowania szerszego grona pracowników w etap formułowania strategii, brakiem efektywnego komunikowania celów strategii, niejasnym komunikowaniem odpowiedzialności, nieskutecznym systemem szkoleń pracowników lub ich brak jako czynników ryzyka operacyjnego, a realizowanym podejściem strategicznym.
 7. W obszarze kierownictwo na etapie implementacji strategii: istnieje związek pomiędzy: zbyt długim czasem podejmowania decyzji, brakiem efektywnych reakcji na działania konkurencji, brakiem skutecznych reakcji na działania otoczenia zewnętrznego jako czynników ryzyka operacyjnego, a realizowanym podejściem strategicznym.

W celu uzyskania bardziej szczegółowych wyników, obliczono ogólny poziom ryzyka operacyjnego dla poszczególnych podejść strategicznych (jako iloczyn średniego prawdopodobieństwa wystąpienia i oceny wpływu wszystkich czynników ryzyka operacyjnego). Otrzymane wyniki zaprezentowano na rysunku 15.

Analiza otrzymanych wyników pozwala stwierdzić, iż ogólny poziom ryzyka operacyjnego jest zasadniczo różny w zależności od realizowanego podejścia strategicznego, jednak dla każdego podejścia osiąga dość wysoki stopień. Najwyższą wartość ryzyka osiąga w przypadku podejścia adaptacyjnego 15,17. Nieco niższy poziom ryzyka odnotowano dla podejścia klasycznego 11,12 oraz wizjonerskiego 10,15. Najniższą wartość ryzyka odnotowano dla podejścia kształtującego. Z uwagi na fakt, iż żaden respondent w badaniu nie wskazał na podejście odnawiające, nie zostało ono umieszczone na rysunku 15.

Rys. 15. Poziom ryzyka operacyjnego dla poszczególnych podejść strategicznych



Źródło: Opracowanie własne.

4.5.5. Związek pomiędzy podejściem strategicznym, a stopniem osiągnięcia celów strategicznych

Trzecia z postawionych hipotez, zakładała sprawdzenie istnienia związku pomiędzy stopniem osiągnięcia celów strategicznych, a realizowanym podejściem strategicznym w szkołach wyższych. W celu weryfikacji postawionej hipotezy przeprowadzono test różnic Kruskala-Wallisa dla prób niezależnych, który wykazał poziom istotności na poziomie 0,000. Wyniki prezentuje tabela 24.

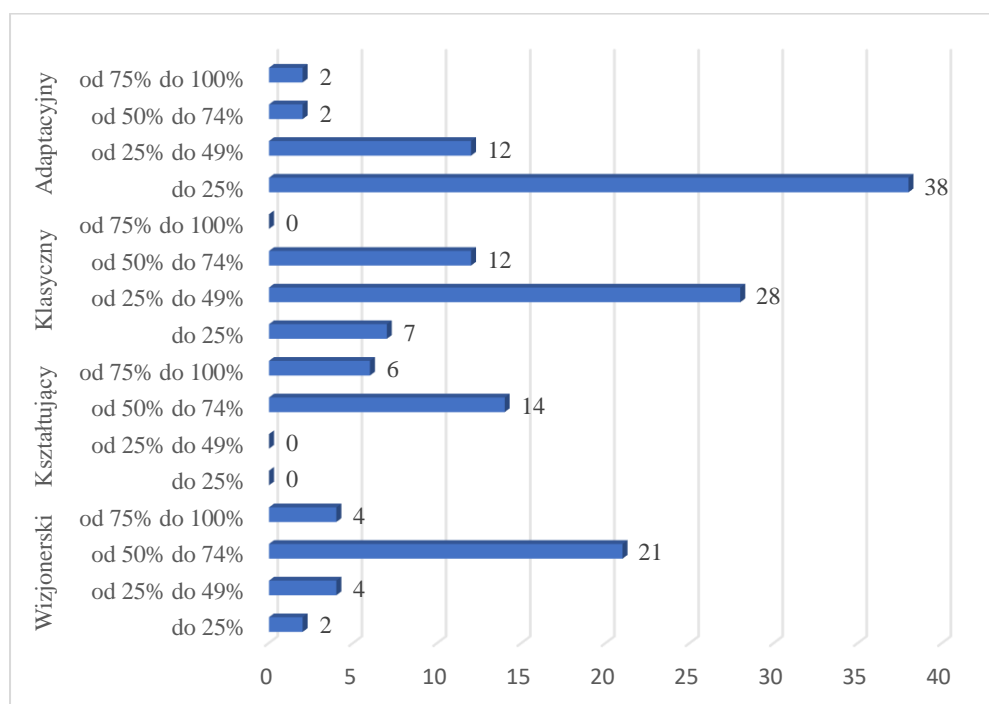
Tabela 24. Porównanie stopnia osiągnięcia celów strategicznych w szkołach wyższych realizujących różne podejścia strategiczne

Badane zmienne	Poziom istotności
Stopień osiągnięcia celów statystycznych a realizowane podejście strategiczne	0,000*

Źródło: Opracowanie własne.

Uzyskana wartość poziomu istotności pozwala stwierdzić, iż stopień osiągnięcia celów strategicznych oraz realizowane podejście strategiczne są powiązane. W świetle powyższego można przyjąć postawioną hipotezę. W związku z faktem, iż obie zmienne nie miały charakteru nominalnego, nie można mówić o kierunku tej zależności. Interesujące jednak wydaje się istnienie istotnych różnic. Na rysunku 16 przedstawiono szczegółowe dane – stopnie osiągnięcia celów strategicznych z uwzględnieniem różnych podejść strategicznych.

Rys. 16. Stopnie realizacji celów strategicznych dla różnych podejść strategicznych



Źródło: Opracowanie własne.

Dokonując analizy danych przedstawionych na wykresie ... można stwierdzić, iż dla strategii wizjonerskiej widoczna jest dominacja średniego poziomu realizacji celów pomiędzy 50, a 74% na poziomie 77% i kolejno po 13% wskazań dla najwyższego ich poziomu od 75% do 100% oraz poziomowi od 25% do 49%. Najniższą liczbę wskazań w strategii wizjonerskiej zanotował najniższy poziom realizacji celów 6%. W świetle otrzymanych wyników można stwierdzić, iż poziom realizacji celów jest wysoki, co jest nieco zaskakującym wynikiem. Warto w tym miejscu przypomnieć, iż ten typ podejścia strategicznego oparty jest na przewidywaniu oraz inicjowaniu zmian w otoczeniu.

Dokonując analizy wyników uzyskanych dla klasycznego podejścia strategicznego można zauważyć, iż 60% respondentów wskazuje na poziom realizacji celów pomiędzy 25% a 49%. Na bardzo wysoki poziom realizacji celów od 50 do 74% wskazało 15% respondentów. Co interesujące, żaden z respondentów nie wskazał na realizację celów na poziomie od 75 do 100% co wydaje się wynikiem niezwykle niepokojącym. Zważywszy na fakt, iż podstawą tego podejścia jest przeprowadzenie szczegółowej analizy strategicznej oraz dokładne planowanie mające na celu przewidywanie zmian otoczenia, otrzymane wyniki potwierdzają powszechnie znane stwierdzenia o zmienności oraz nieprzewidywalności otoczenia współczesnych szkół wyższych.

Dokonując analizy wyników uzyskanych dla kształtującego podejścia strategicznego można stwierdzić, iż poziom realizacji celów w tym podejściu jest znacznie niższy niż w przypadku poprzednich podejść. Co interesujące żadne z respondentów nie wskazał realizacji celów strategicznych na poziomie do 25% oraz od 25 do 49%. Z kolei najwyższy poziom realizacji celów strategicznych wskazało 30% respondentów.

Adaptacyjne podejście strategiczne zostało wskazane przez największą liczbę respondentów. Najniższy poziom realizacji celów strategicznych został wskazany aż przez 70% respondentów. Z kolei jedynie 12% respondentów wskazało na średni poziom realizacji celów

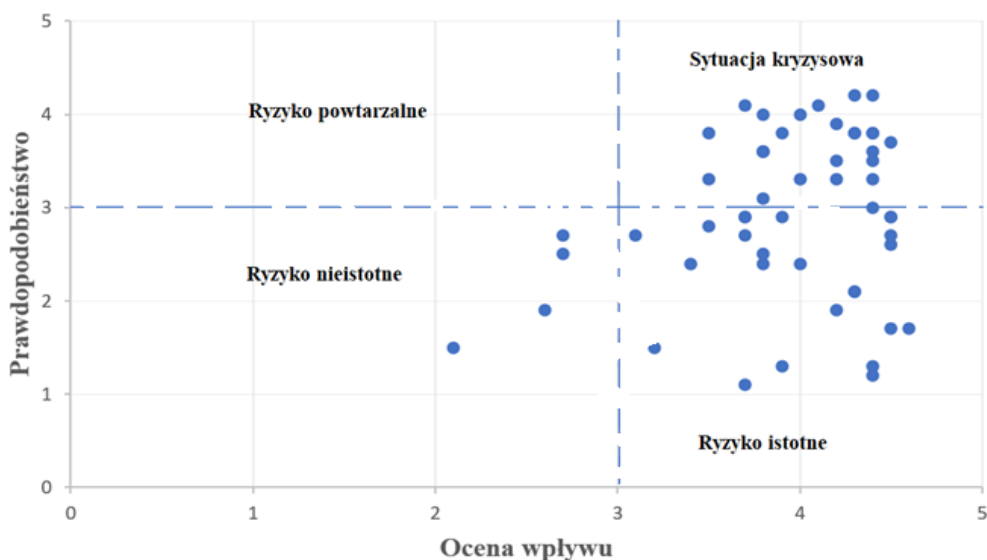
strategicznych oraz po 3% na realizację celów na poziomie od 50 do 74% oraz 75-100%. Otrzymane wyniki nie powinny zaskakiwać, gdyż brak możliwości przewidywania i wpływu na zmiany otoczenia może skutkować koniecznością podejmowania działań reaktywnych. Na wykresie nie przedstawiono odpowiedzi uzyskanych w przypadku realizacji strategii odnawiającej, gdyż podejście to nie zostało wskazane przez żadnego respondenta.

4.5.6. Wyniki badań pogłębionych

4.5.6.1. Pomiar poziomu ryzyka operacyjnego

Zważywszy na fakt, iż otrzymane wyniki analiz nie wydały się w pełni satysfakcjonujące, autorka niniejszej pracy zdecydowała się przeprowadzić pogłębioną analizę w wybranych obszarach ryzyka operacyjnego w szkołach wyższych. Pierwszym etapem prowadzonych badań był pomiar ryzyka operacyjnego wśród wyższych szkół niepublicznych zajmujących pierwsze dziesięć pozycji w rankingu Perspektywy 2021. Należy wskazać, iż w rankingu tym oceniane są m.in. sposób zarządzania uczelnią, dynamiczne reakcje na zmieniające się otoczenie szkoły wyższej oraz troska o najwyższą jakość kształcenia i badań⁵³ Założono zatem, iż szkoły te można uznać jako odnoszące sukcesy w realizacji przyjętych koncepcji rozwojowych. Kolejnym argumentem przemawiającym za niniejszym wyborem był również stosunkowo niewielki odsetek szkół niepublicznych biorących udział w badaniu (33%).

Rys. 17. Mapa ryzyka operacyjnego występującego w szkołach niepublicznych



Źródło: Opracowanie własne.

W tabeli... zaprezentowano listę czynników mających wpływ na proces realizacji strategii występujących w szkołach niepublicznych. W celu porównania otrzymanych wyników w obu przypadkach została zaprezentowana ta sama lista czynników ryzyka. Pełna lista czynników

⁵³ <http://ranking.perspektywy.pl/2021/>, dostęp dnia 09.01.2021.

ryzyka wraz z obliczeniami prawdopodobieństwa ich wystąpienia, a także oceną wpływu przedstawiono w tabeli 34 w załączniku 1.

Ze względu na znaczne różnice w otrzymanych wynikach badania ankietowego, autorka niniejszej pracy również w przypadku szkół niepublicznych zdecydowała się zaprezentować listę czynników ryzyka w formie graficznej za pomocą mapy ryzyka, która została przedstawiona na rysunku 17.

Dokonując analizy otrzymanych wyników należy stwierdzić, iż w przypadku szkół niepublicznych, rozmieszczenie czynników na mapie ryzyka jest całkowicie odmienne jak w przypadku wszystkich szkół wyższych. Należy zwrócić uwagę, iż czynniki ryzyka, które w przypadku wszystkich szkół wyższych znajdowały się w jedynym obszarze sytuacja kryzysowa, w przypadku szkół niepublicznych znajdują się w trzech ćwiartkach: ryzyko nieistotne, ryzyko istotne oraz sytuacja kryzysowa. Przykładowo w ćwiartce ryzyko nieistotne znajdują się takie czynniki jak: zbędna biurokracja, negatywne interakcje pomiędzy poszczególnymi departamentami, zwiększony sceptycyzm pracowników czy opory przed zgłaszaniem własnych pomysłów. W przypadku czynników przypisanych do ćwiartki ryzyko nieistotne, brak rekomendacji podejmowania działań reakcyjnych, ze względu na ich niewielki wpływ oraz niską częstotliwość występowania.[307] Pozostałe czynniki przypisane zostały do obszaru ryzyko istotne oraz sytuacja kryzysowa. W ćwiartce ryzyko istotne znalazły się m.in. takie czynniki jak: sprzeczne priorytety, błędna kalkulacja środków na implementację strategii, brak korzystania z programów wdrożeniowych czy też niejasny przebieg procesu zarządzania strategią. Wskazuje się, iż czynniki znajdujące się w ćwiartce ryzyko istotne generują straty o znacznej wartości, jednak prawdopodobieństwo ich wystąpienia jest niższe. Należy również podkreślić, iż mimo incydentalnego charakteru ich wystąpienia, wywierają znaczny wpływ na możliwość realizacji strategii zgodnie z pierwotnymi ustaleniami.

W celu ograniczenia dotkliwości potencjalnych strat, rekomenduje się projektowanie procedur oraz tworzenie scenariuszy, które mogą zostać wykorzystane w momencie wystąpienia danego czynnika.[307] Jak trafnie zauważa J. Radomska takie działania noszą cechy procesu zarządzania ryzykiem operacyjnym. Oznacza to, iż ich głównym celem jest nie tylko ograniczenie możliwych negatywnych konsekwencji, ale również budowanie świadomości strategicznej w zakresie zależności i relacji zachodzących pomiędzy wyszczególnionymi czynnikami.[307] Ostatnią grupę czynników ryzyka stanowią te umiejscowione w ćwiartce sytuacja kryzysowa. Można wyszczególnić m.in. takie czynniki jak: problem z tłumaczeniem strategii, nieelastyczność strategii, nieskuteczne systemy szkolenia pracowników czy też brak znajomości strategii na wszystkich szczeblach organizacji. Rekomendacje dotyczące czynników umiejscowionych w tej ćwiartce są analogiczne jak w przypadku wszystkich szkół wyższych. Wskazuje się zatem na konieczność wdrożenia procedur dedykowanych zarządzaniu kryzysowemu obejmującemu m.in. rewizję dotychczasowych działań w zakresie realizacji strategii.[353]

W kolejnym etapie prowadzonych badań dokonano szczegółowej analizy pięciu czynników (o najwyższych wartościach prawdopodobieństwa wystąpienia w procesie realizacji strategii) dla wybranych obszarów i etapów procesu realizacji strategii (określonych przez respondentów jako szczególnie problematyczne) w wybranych szkołach wyższych. Z uwagi na fakt, iż wszystkie szkoły niepubliczne biorące udział w badaniu należały do tego samego typu określanego jako uczelnie biznesowe, skupiono się na wyższych szkołach publicznych.

Tabela 25. Wyniki badań w zakresie składowych ryzyka operacyjnego – 10 najwyżej ocenianych uczelni niepublicznych

Obszar	Etap	Czynnik	Prawdopodob. wystąpienia	Ocena wpływu	Poziom ryzyka
STRATEGIA	PLANOWANIE	Sprzeczne priorytety	2,9	4,5	13,05
		Błędna kalkulacja środków na implementację strategii	2,1	4,3	9,03
		Brak pozyskiwania dodatkowych źródeł finansowania na implementację strategii	1,9	4,2	7,98
		Strategia pozostaje w konflikcie z istniejącą strukturą organizacyjną	1,7	4,6	7,82
		Nierealne, niejasne oraz niemożliwe do realizacji koncepcje rozwojowe	1,7	4,5	7,65
	FORMULOWANIE	Cele strategiczne zdefiniowane w oderwaniu od rzeczywistości	2,7	4,5	12,15
		Nadmierna liczba celów	2,9	3,7	10,73
		Brak harmonogramu oraz wskazania „kamieni milowych”	2,9	3,9	11,31
		Zbędna biurokracja	1,9	2,6	4,94
		Brak określenia i zdefiniowania wpływu obecnie tworzących się projektów na realizację strategii	2,8	3,5	9,8
		Brak określenia i zdefiniowania wpływu tworzących się koncepcji rozwoju na projekty będące w trakcie realizacji	2,5	3,8	9,5
	IMPLEMENTACJA	Problem z tłumaczeniem strategii	4,1	4,1	16,8
		Brak znajomości strategii na wszystkich szczeblach organizacji	3,7	4,5	16,7
		Brak konsekwentnej realizacji celów strategicznych	3,5	4,4	15,4
		Brak przekazywania informacji o postępach w realizacji strategii	3,9	4,2	16,4
		Brak przełożenia strategii na bieżące działania operacyjne	3,8	4,3	16,3
	KONTROLA I MONITORING	Nieelastyczność strategii	4,2	4,4	18,5

Obszar	Etap	Czynnik	Prawdopodob. wystąpienia	Ocena wpływu	Poziom ryzyka
KIEROWNICTWO	PLANOWANIE	Błędny sposób zarządzania	1,2	4,4	5,28
		Brak wiedzy oraz umiejętności kadry kierowniczej w tworzeniu strategii	1,3	4,4	5,72
		Brak doświadczenia kierownictwa w tworzeniu strategii	1,3	3,9	5,07
		Brak umiejętności priorytetyzacji zadań	2,6	4,5	11,7
		Brak odpowiedniego wykształcenia	1,1	3,7	4,07
		Brak korzystania z programów wdrożeniowych	2,1	4,3	9,03
		Nieokreślenie relacji nadzorczo – decyzyjnych między zarządem, a menadżerami niższego szczebla	1,5	3,2	4,8
	FORMULOWANIE	Niejasny przebieg procesu zarządzania strategią	2,9	4,5	13,05
		Brak umiejętności angażowania pracowników	3	4,4	13,2
		Brak odpowiedniego systemu motywacyjnego oraz wynagradzania pracowników	3,5	4,2	14,7 0
		Brak zaangażowania szerszego grona pracowników w etap formułowania strategii	3,8	4,4	16,72
		Niejasne komunikowanie odpowiedzialności	3,8	3,5	13,3
		Nieskuteczne systemy szkoleń pracowników	4,2	4,3	18,1
	IMPLEMENTACJA	Brak konsekwencji działania	2,7	3,1	8,37
		Brak stymulowania pożądanых zachowań pracowników	3,8	4,3	16,34
		Przeciążenie kadry kierowniczej bieżącymi sprawami	3,6	4,4	15,84
		Zbyt długi czas podejmowania decyzji	2,9	3,7	10,73
		Niewłaściwie działający mechanizm decyzyjny	2,4	3,4	8,16
		Brak wsparcia kierownictwa dla działań inicjowanych przez pracowników niższych szczebli	3,6	3,8	13,68
	KONTROLA I MONITORING	Brak skutecznego systemu ewaluacji i kontroli	2,4	3,8	9,12
		Brak kontrolingu strategicznego	2,7	3,7	9,99
		Brak powołania kontrolera nadzorującego	3,1	3,8	11,78
		Błędne lub niepoprawne monitorowanie działań	3,3	4,2	13,86
		Brak skutecznego systemu pomiaru	2,4	4,0	9,6
Brak umiejętności identyfikowania głównych problemów implementacyjnych strategii		3,8	4,4	16,72	

Obszar	Etap	Czynnik	Prawdopodob. wystąpienia	Ocena wpływu	Poziom ryzyka
PRACOWNICY	PLANOWANIE	Brak umiejętności, wiedzy oraz doświadczenia wśród pracowników w realizacji strategii	3,6	3,8	13,68
		Negatywne interakcje pomiędzy poszczególnymi departamentami	2,7	2,7	7,29
		Zwiększony sceptycyzm pracowników	1,3	2,1	2,73
	FORMULOWANIE	Opory przed zgłaszaniem własnych pomysłów	2,5	2,7	6,75
		Brak zaangażowania pracowników w proces formułowania strategii	3,3	3,5	11,55
		Brak poczucia odpowiedzialności wśród pracowników	4,1	3,7	15,17
	IMPLENENTACJA	Nieznajomość strategii wśród wszystkich pracowników	4,0	3,8	15,2
		Brak informacji zwrotnej z przebiegu działań w obrębie implementacji strategii	4,0	4,0	16,0
		Opór wobec zmian	3,8	3,9	14,8
		Spadek zaangażowania pracowników	3,6	3,8	13,7
		Brak motywacji pracowników	3,3	4,0	13,2
KONTROLA I MONITORING	Pracownicy otrzymują błędne lub abstrakcyjne informacje odnośnie realizacji kolejnych celów strategicznych	3,3	4,4	14,5	

Źródło: Opracowanie własne.

Wśród szkół publicznych pogłębionej analizie poddano: wyższe szkoły techniczne, rolnicze, medyczne, ekonomiczne, wyższe szkoły resortu obrony narodowej i resortu spraw wewnętrznych oraz uniwersytety. Przykładowo w obszarze strategia-planowanie dokonano analizy takich czynników jak: sprzeczne priorytety, brak planów strategicznych, strategia pozostaje w konflikcie z istniejącą strategią oraz nierealne, niejasne oraz niemożliwe do realizacji koncepcje rozwojowe czy też nieefektywny system pozyskiwania oraz selekcji informacji.

Dokonując analizy zaprezentowanych wyników można zauważyć, iż w przypadku wszystkich typów szkół wyższych poziom prawdopodobieństwa wystąpienia danych czynników w procesie realizacji strategii jest stosunkowo wysoki gdyż w skali od 1 do 5 (gdzie 1 oznacza mało prawdopodobny, a 5 bardzo prawdopodobny) wynosi od 1,5 do nawet 4.5.

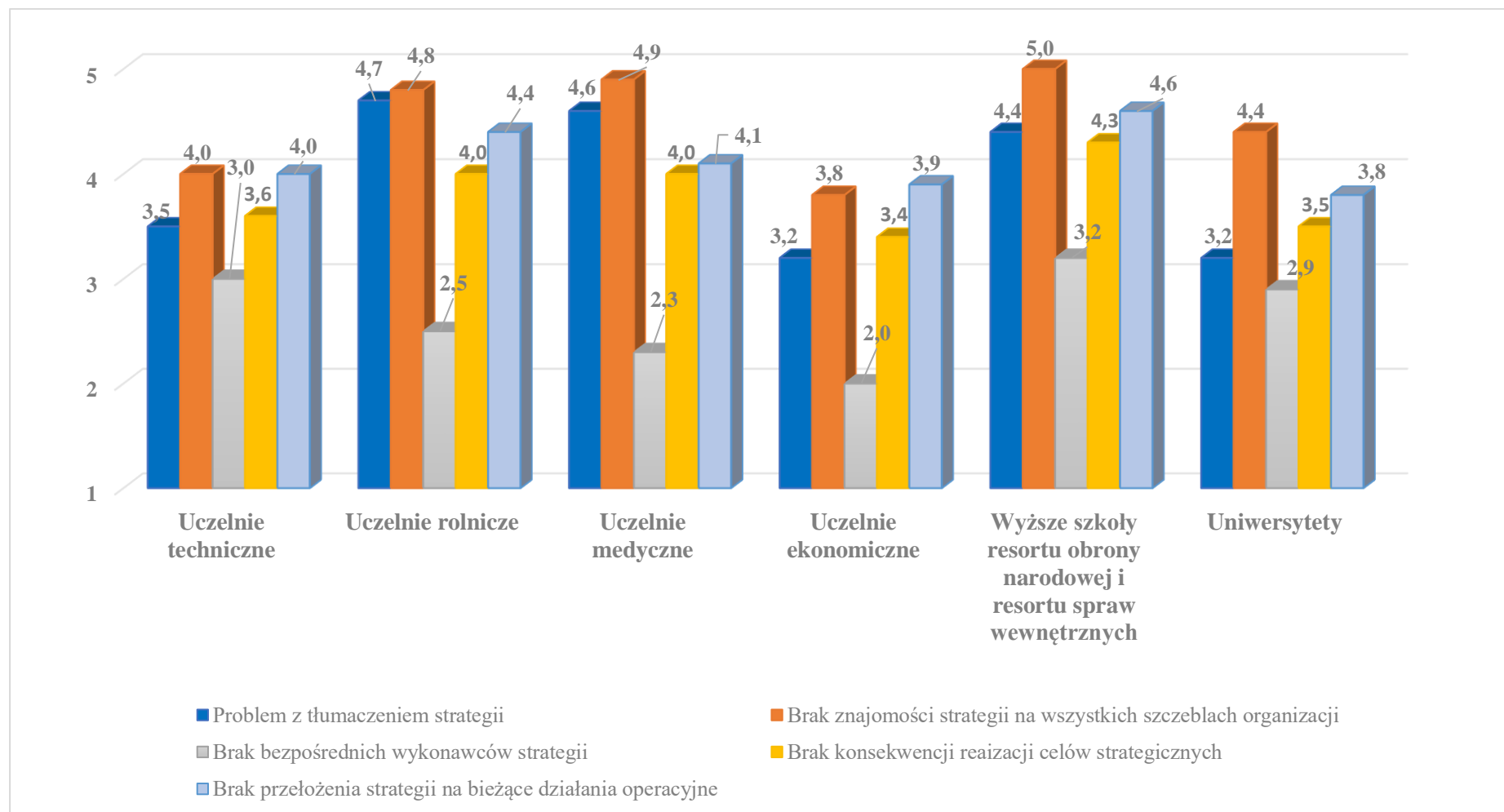
Zważywszy na fakt, iż etapy planowania oraz formułowania strategii uważane są za stosunkowo proste w realizacji, co wielokrotnie podkreślane jest w licznych pracach badawczych, zjawisko to zdaniem autorki niniejszej pracy jest niezwykle niepokojące.[5][10] Szczególnie wysokie wartości prawdopodobieństwa wystąpienia danych czynników w procesie realizacji strategii można zaobserwować w uczelniach rolniczych, wyższych szkołach resortu obrony narodowej i resortu spraw wewnętrznych oraz szkołach technicznych.

W przypadku czterech wyszczególnionych czynników wartości prawdopodobieństwa wynoszą 3.0 (sprzeczne priorytety, nierealne, niejasne oraz niemożliwe do realizacji koncepcje rozwojowe, brak planów strategicznych oraz strategia pozostaje w konflikcie z istniejącą strukturą organizacyjną) oraz powyżej. Tak wysoki poziom prezentowanych czynników może świadczyć o licznych trudnościach na etapie planowania strategii.

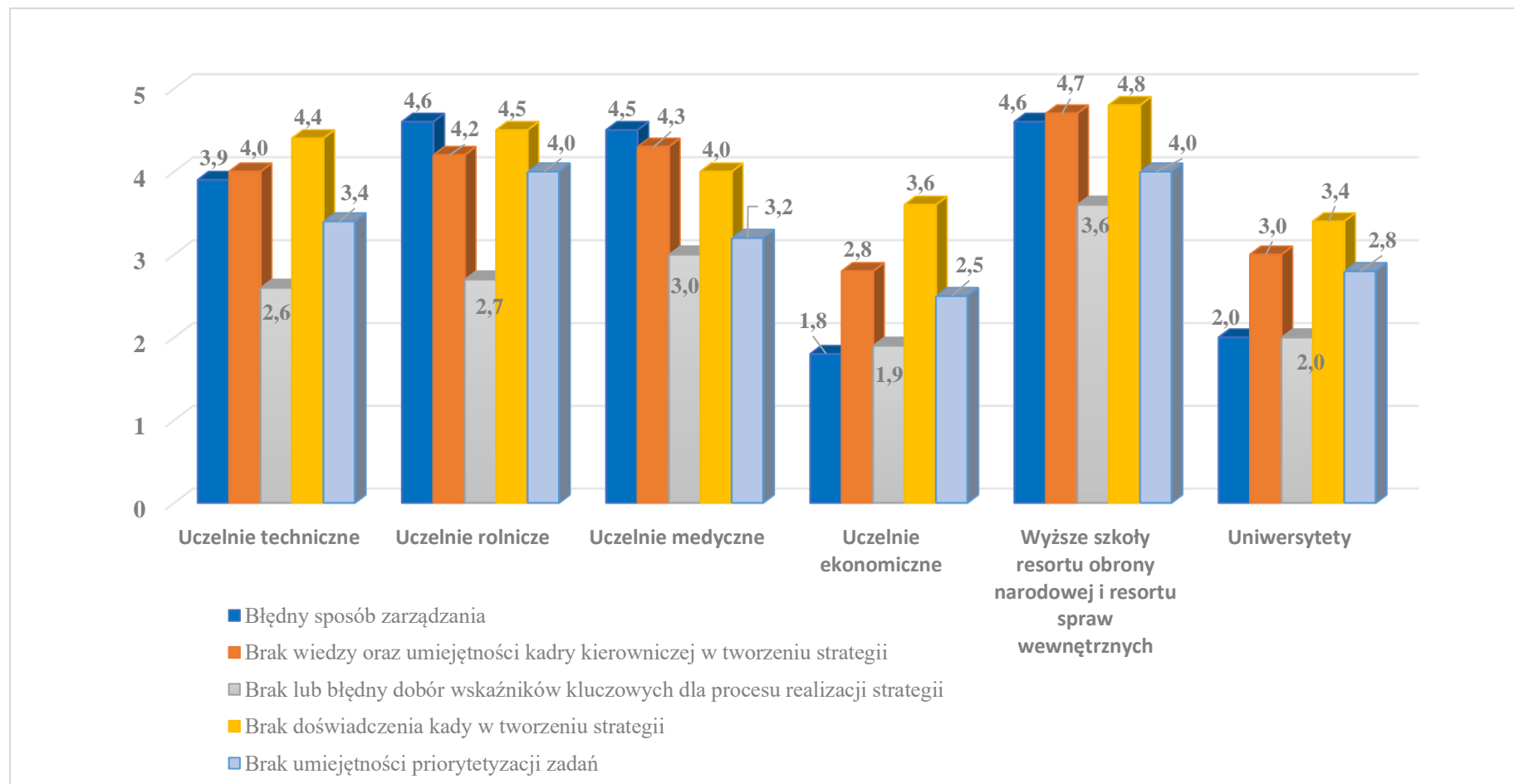
W kolejnym etapie dokonano analizy czynników w obszarze strategia-implementacja. Wyszczególniono takie czynniki jak: problem z tłumaczeniem strategii, brak przełożenia strategii na bieżące działania operacyjne, brak znajomości strategii na wszystkich szczeblach organizacji, brak konsekwencji realizacji strategii oraz brak bezpośrednich wykonawców strategii. Zasadnym wydaje się w tym miejscu zwrócenie uwagi, iż etap implementacji strategii w literaturze przedmiotu określany jest jako najtrudniejszy w realizacji.[4-5] Zważywszy na powyższe, prezentowane wyniki nie zaskakują, szczególnie w przypadku czynnika brak znajomości strategii na wszystkich szczeblach organizacji. Jego wartość jest szczególnie niepokojąca gdyż w przypadku wszystkich typów szkół wyższych wynosi od 3,8 do 4,8, co jest wartością niezwykle wysoką. Spośród wymienionych czynników, najniższe wartości prawdopodobieństwa w przypadku wszystkich typów szkół wyższych osiągnął czynnik brak bezpośrednich wykonawców strategii.

Jest to wynik stosunkowo optymistyczny, gdyż wskazuje, iż w tym obszarze władze uczelni podjęły pewne działania w celu wyznaczenia osób odpowiedzialnych za realizację strategii. Warto również wskazać, iż wartości prawdopodobieństwa wystąpienia wszystkich wyszczególnionych czynników osiągnęły najniższe wartości w przypadku uczelni ekonomicznych. Otrzymane wyniki mogą wskazywać na fakt, iż w przypadku tego typu szkół wyższych wiedza na temat implementacji strategii jest większa w porównaniu z pozostałymi uczelniami.

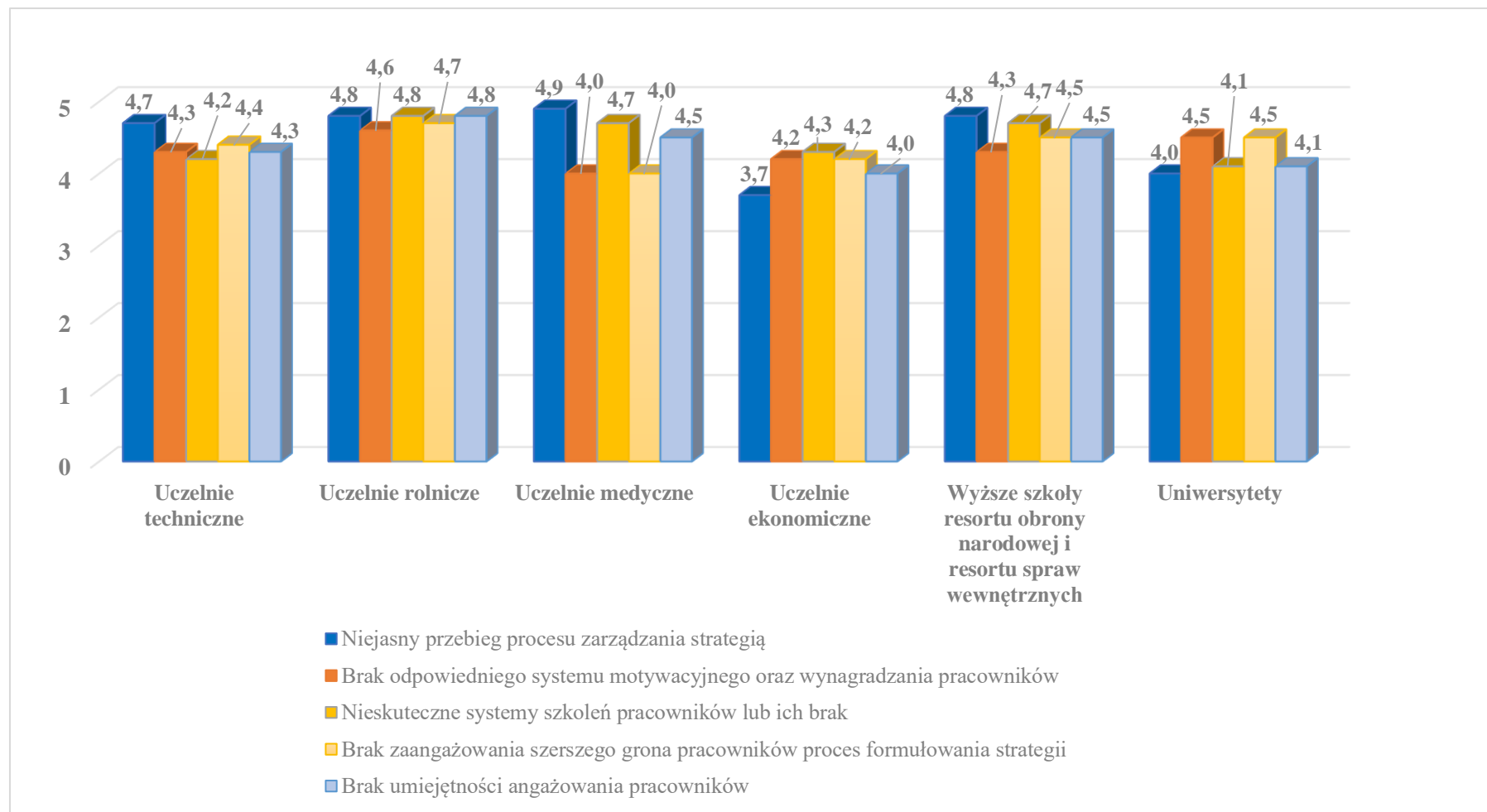
W dalszym etapie badania, analizie poddano etap kierownictwo – planowanie. Wyszczególniono takie czynniki jak: błędny sposób zarządzania, brak wiedzy, umiejętności kadry kierowniczej w tworzeniu strategii, brak doświadczenia kadry w tworzeniu strategii, brak umiejętności priorytetyzacji zadań oraz brak lub błędny dobór wskaźników kluczowych dla procesu realizacji strategii. Warto w tym miejscu podkreślić, iż wartość prawdopodobieństwa wystąpienia czynnika brak lub błędny dobór wskaźników kluczowych dla procesu realizacji strategii jest stosunkowo niski, szczególnie dla uczelni ekonomicznych oraz uniwersytetów gdzie wynosi on odpowiednio 1,8 oraz 1,9. Podobną zależność można zaobserwować również w przypadku uczelni technicznych, rolniczych oraz medycznych – w każdym z tych przypadków wartość prawdopodobieństwa wystąpienia czynnika brak lub błędny dobór wskaźników kluczowych dla procesu realizacji strategii nie przekroczył wartości 3,0. W przypadku wyższych szkół resortu obrony narodowej i resortu spraw wewnętrznych wartość tego wskaźnika jest najwyższa i wynosi nieco ponad 3,0. Zważywszy jednak na wartości prawdopodobieństwa wystąpienia innych zaprezentowanych czynników uzyskane wyniki napawają optymizmem. Uzyskane wartości mogą świadczyć m.in. o tym, iż szkoły wyższe utożsamiają proces realizacji strategii z koniecznością jej monitorowania, a tym samym wyznaczają wskaźniki i prowadzą statystyki mające umożliwić prowadzenie analiz oraz kontroli realizowanych celów.



Rys. 18. Prawdopodobieństwo wystąpienia czynników ryzyka w różnych typach szkół wyższych – obszar strategia implementacja
Źródło: Opracowanie własne.



Rys. 19. Prawdopodobieństwo wystąpienia czynników ryzyka w różnych typach szkół wyższych – obszar kierownictwo planowanie
Źródło: Opracowanie własne.



Rys. 20. Prawdopodobieństwo wystąpienia czynników ryzyka w różnych typach szkół wyższych – obszar kierownictwo planowanie

Źródło: Opracowanie własne

W ostatnim etapie analizie poddano obszar kierownictwo-formułowanie. Wyszczególniono takie czynniki jak: niejasny przebieg procesu zarządzania strategią, brak odpowiedniego systemu motywacyjnego oraz wynagradzania pracowników, brak zaangażowania szerszego grona pracowników w proces formułowania strategii, brak umiejętności angażowania pracowników oraz nieskuteczne systemy szkoleń pracowników lub ich brak. W przypadku analizy wskazanych czynników należy zwrócić uwagę, iż wartości prawdopodobieństwa ich wystąpienia we wszystkich typach szkół wyższych są szczególnie wysokie. Otrzymane wyniki są szczególnie niepokojące w przypadku czynnika niejasny przebieg procesu zarządzania strategią. Wartość prawdopodobieństwa wystąpienia tego czynnika w uczelniach technicznych, rolniczych, medycznych oraz wyższych szkół resortu obrony narodowej oraz resortu spraw wewnętrznych jest szczególnie wysoka i wynosi powyżej 4,0. Nieco niższe wartości prawdopodobieństwa wystąpienia tego czynnika w procesie realizacji strategii wskazano dla uczelni ekonomicznych oraz uniwersytetów, wyniosły one odpowiednio 3,8 i 3,9.

4.6. Wnioski badawcze

Wyniki badań przedstawione w poprzednim rozdziale skłaniają do konkluzji, które będą przedmiotem dalszych rozważań.

Na wstępie należy wskazać, iż wśród badanej próby najwięcej szkół wyższych charakteryzuje się *adaptacyjnym* 36% oraz *klasycznym* 31% podejściem strategicznym. Z kolei podejście *wizjonerskie* charakteryzuje 20% uczelni, a *kształtujące* podejście do strategii jedynie 13%. Należy również podkreślić, iż żaden z respondentów nie wskazał w badaniu *odnawiającego* podejścia strategicznego. Takie zróżnicowanie w podejściu do realizowanej strategii, daje możliwość uzyskania heterogenicznych informacji oraz pozwala na bardziej złożone wnioskowanie. Nie daje jednak pełnej reprezentatywności w obrębie wyszczególnionych podgrup. Należy jednak podkreślić, iż wyniki badań wskazują na istnienie niektórych związków, które można uznać za istotne statystycznie. Pozwala to na dokonanie pewnych uogólnień i wskazanie zaobserwowanych prawidłowości.

Przeprowadzone analizy pozwalają na wyciągnięcie kilku wniosków. Jednym z najważniejszych jest wskazanie, iż najwyższy poziom ryzyka operacyjnego odnotowano dla obszaru związanego z *kierownictwo*, szczególnie na etapie *implementacji strategii* (średni poziom ryzyka operacyjnego wyniósł 17,04) oraz na etapie *formułowania strategii* (średni poziom ryzyka operacyjnego wyniósł 16,75). Tak wysoki poziom ryzyka może wynikać z stosunkowo niewielkiego doświadczenia, wiedzy oraz umiejętności kadry kierowniczej w obszarze realizacji strategii, szczególnie na etapie jej formułowania i implementacji. Potwierdzenie powyższego można odnaleźć w literaturze przedmiotu, gdyż proces formułowania oraz implementacji strategii określane są jako szczególnie trudny.() Uwzględniając fakt zmienności oraz turbulentności otoczenia szkół wyższych, a także wpływu Państwa można również wnioskować, iż w obszarze tym występuje stosunkowo najmniejsza możliwość kontroli nad działaniami wdrożeniowymi. Warto również w tym miejscu podkreślić ograniczone możliwości decyzyjne wśród kadry kierowniczej, a także złożony proces podejmowania decyzji. Zasadnym wydaje się również zwrócenie uwagi na aspekt zaangażowania oraz chęci współpracy wśród kadry kierowniczej w obszarze realizacji strategii szkół wyższych, przy uwzględnieniu znacznego obciążenia bieżącą pracą operacyjną. W świetle powyższego należy wyszczególnić czynniki o szczególnie wysokim poziomie ryzyka operacyjnego tj.: w obszarze *kierownictwo*, na etapie *implementacji strategii*: przeciążenie kadry kierowniczej bieżącymi sprawami, brak stymulowania

pożądanych zachowań pracowników czy też brak konsekwencji działania. Z kolei w obszarze *kierownictwo*, na etapie *formułowania strategii* wyszczególnić można takie czynniki jak: brak odpowiedniego systemu motywacyjnego oraz wynagradzania pracowników, nieskuteczne systemy szkoleń pracowników lub iż brak czy też niejasny przebieg procesu zarządzania strategią. Wszystkie wymienione czynniki na mapie ryzyka operacyjnego znalazły się w obszarze sytuacja kryzysowa. Są to zatem czynniki mające duże znaczenie oraz wysoką częstotliwość występowania w polskich szkołach wyższych. W świetle powyższego wskazuje się za konieczne wdrożenie procedur dedykowanych zarządzaniu kryzysowemu obejmującemu m.in. rewizję dotychczasowych działań w zakresie realizacji strategii.[353]

W pierwszym etapie badania wśród 113 czynników mających wpływ na proces realizacji strategii w szkołach wyższych wyszczególniono 51 o najwyższym poziomie ryzyka operacyjnego. Należy wskazać, iż brak jest istotnego zróżnicowania pomiędzy wskazanymi czynnikami. Wszystkie uznane zostały za bardzo istotne (zgodnie z klasyfikacją wykorzystaną do stworzenia mapy ryzyka operacyjnego), a więc takie które mają duże znaczenie w procesie realizacji strategii. Wydaje się, iż przyczyn tak wysokiego poziom ryzyka operacyjnego wyszczególnionych czynników może upatrywać się w stosunkowo niewielkiej wiedzy, umiejętnościach oraz doświadczeniu kadry kierowniczej w realizacji strategii, posiadaniu niepełnych informacji o występowaniu opisanych czynników oraz licznych ograniczeniach w sposobie funkcjonowania szkół wynikających z regulacji państwa.

Nieco odmienne wyniki można zaobserwować dokonując szczegółowej analizy 113 czynników mających wpływ na proces realizacji strategii w szkołach niepublicznych. W analizie uwzględniono identyczną grupę 51 czynników. Należy wskazać wyraźne zróżnicowanie pomiędzy wyszczególnionymi czynnikami ryzyka operacyjnego. Warto zwrócić uwagę, iż czynniki ryzyka, które w przypadku wszystkich szkół wyższych znajdowały się jedynie w obszarze sytuacja kryzysowa, w przypadku szkół niepublicznych znajdują się w trzech obszarach: ryzyko nieistotne, ryzyko istotne oraz sytuacja kryzysowa. Przykładowo w obszarze ryzyko nieistotne znajdują się takie czynniki jak: zbędna biurokracja, negatywne interakcje pomiędzy poszczególnymi departamentami, zwiększony sceptycyzm pracowników czy opory przed zgłaszaniem własnych pomysłów. W przypadku czynników przypisanych do obszaru ryzyko nieistotne, brak rekomendacji podejmowania działań reakcyjnych, ze względu na ich niewielki wpływ oraz niską częstotliwość występowania.[307] Pozostałe czynniki przypisane zostały do obszaru ryzyko istotne oraz sytuacja kryzysowa. W obszarze ryzyko istotne znalazły się m.in. takie czynniki jak: sprzeczne priorytety, błędna kalkulacja środków na implementację strategii, brak korzystania z programów wdrożeniowych czy też niejasny przebieg procesu zarządzania strategią. Wskazuje się, iż czynniki znajdujące się w obszarze ryzyko istotne generują straty o znacznej wartości, jednak prawdopodobieństwo ich wystąpienia jest niższe. Należy również podkreślić, iż mimo incydentalnego charakteru ich wystąpienia, wywierają znaczny wpływ na możliwość realizacji strategii zgodnie z pierwotnymi ustaleniami. Poszukując przyczyn owego zjawiska można domniemywać, iż obecny stan jest pochodną posiadania niekompletnych informacji o występowaniu opisywanych czynników, a także myślenia krótkoterminowego. Wskazuje się bowiem, iż większość organizacji w tym również szkół wyższych wytyczając strategię, wyznacza zadania krótkoterminowe, natomiast podejmuje działania jedynie na zdarzenia poważnie zagrażające ich realizacji. Może to wskazywać na brak systemu wczesnego ostrzegania o możliwych symptomach wystąpienia czynników ryzyka.[232] Niższy poziom ryzyka operacyjnego czynników związany jest z pewnością z większą świadomością wpływu i wagi poszczególnych czynników ryzyka, co skutkuje podejmowaniem działań niwelujących ich wystąpienie. Niezależnie od przyczyn, należy

podkreślić, iż niższe prawdopodobieństwo wystąpienia poszczególnych czynników należy uznać za zjawisko pozytywne.

Jednym z przedmiotów rozważań w niniejszym opracowaniu było poszukiwanie związków pomiędzy poziomem ryzyka operacyjnego, a stopniem realizacji celów strategicznych. Wyniki przeprowadzonych badań wskazują na występowanie korelacji pomiędzy wyszczególnionymi obszarami. Wskazuje się, iż wraz ze wzrostem poziomu osiągania założonych celów, maleje poziom ryzyka operacyjnego towarzyszącego tym działaniom.

Innym z przedmiotów rozważań w niniejszym opracowaniu było poszukiwanie związków pomiędzy poziomem ryzyka, a realizowanym podejściem strategicznym. Najwyższą wartość ryzyka osiąga w przypadku podejścia adaptacyjnego 15,17. Nieco niższy poziom ryzyka odnotowano dla podejścia klasycznego 11,12 oraz wizjonerskiego 10,15. Najniższą wartość ryzyka odnotowano dla podejścia kształtującego. Żaden respondent nie wskazał na podejście odnawiające. Należy podkreślić, iż ogólny poziom ryzyka operacyjnego jest zasadniczo różny w zależności od realizowanego podejścia strategicznego, jednak dla każdego podejścia osiąga dość wysoki stopień. Różnica pomiędzy najwyższą, a najniższą wartością ryzyka wynosi aż 5,95 – co jest wartością bardzo wysoką. Dokonując konkluzji to podejście rozwoju, w którym nie ma możliwości przewidywania ani wpływanie na zmiany otoczenia (adaptacyjne) obarczone jest największym zagrożeniem oraz trudnością realizacji. Odwrotną zależność można wskazać dla podejścia kształtującego, gdzie uczelnia kształtuje sytuację rynkową wykorzystując osiągniętą przewagę konkurencyjną co wiąże się z niższym poziomem ryzyka operacyjnego.

Dokonując konkluzji nie można przyjąć postawionej hipotezy. Przeprowadzone bowiem badania nie wykazały związku pomiędzy poziomem ryzyka operacyjnego i realizowanym podejściem. Zależności wykazano jedynie dla czynników:

1. W obszarze strategia na etapie planowanie: istnieje związek pomiędzy czynnikami takimi jak: brakiem pozyskiwania dodatkowych źródeł finansowania na implementację strategii, występowaniem sprzecznych priorytetów oraz konfliktem pomiędzy strategią, a istniejącą strukturą organizacyjną jako czynników ryzyka operacyjnego, a realizowanym podejściem strategicznym.
2. W obszarze strategia na etapie formułowania: istnieje związek pomiędzy celami strategicznymi zdefiniowanymi w oderwaniu od rzeczywistości, nadmierną liczbą celów oraz brak harmonogramu oraz wskazania „kamieni milowych” jako czynników ryzyka operacyjnego, a realizowanym podejściem strategicznym.
3. W obszarze strategia implementacja: istnieje związek pomiędzy niemożnością transponowania pomysłów na gotowe działania, brakiem znajomości strategii na wszystkich szczeblach organizacji, zakłóceniami na relacji pomiędzy strategią ogólną, a pomniejszymi mniejszych jednostek, brakiem bezpośrednich wykonawców strategii, słabym lub niewystarczającym przekazem informacji pomiędzy podmiotami odpowiedzialnymi za realizację strategii, brakiem konsekwencji realizacji celów strategicznych, brakiem przekazywania informacji o postępach w realizacji strategii, brakiem przełożenia strategii na bieżące działania jako czynników ryzyka operacyjnego, a realizowanym podejściem strategicznym.
4. W obszarze strategia na etapie kontrola i monitoring: istnieje związek pomiędzy nieelastycznością strategii jako czynnikiem ryzyka operacyjnego, a realizowanym podejściem strategicznym.
5. W obszarze kierownictwo na etapie planowania strategii: istnieje związek pomiędzy: brakiem wiedzy oraz umiejętności kadry kierowniczej w tworzeniu strategii,

brakiem umiejętności priorytetyzacji zadań, nieprzywiązywaniem wagi do znaczenia kultury organizacyjnej w publicznych szkołach wyższych jako czynników ryzyka operacyjnego, a realizowanym podejściem strategicznym.

6. W obszarze kierownictwo na etapie formułowania strategii: istnieje związek pomiędzy: niejasnym przebiegiem procesu zarządzania strategią, brakiem zaangażowania kadry kierowniczej w proces formułowania strategii, brakiem umiejętności angażowania pracowników, brakiem odpowiedniego systemu motywacyjnego oraz wynagradzania pracowników, brakiem lub błędną alokacją zasobów, brakiem zaangażowania szerszego grona pracowników w etap formułowania strategii, brakiem efektywnego komunikowania celów strategii, niejasnym komunikowaniem odpowiedzialności, nieskutecznym systemem szkoleń pracowników lub ich brak jako czynników ryzyka operacyjnego, a realizowanym podejściem strategicznym.
7. W obszarze kierownictwo na etapie implementacji strategii: istnieje związek pomiędzy: zbyt długim czasem podejmowania decyzji, brakiem efektywnych reakcji na działania konkurencji, brakiem skutecznych reakcji na działania otoczenia zewnętrznego jako czynników ryzyka operacyjnego, a realizowanym podejściem strategicznym.

W świetle powyższych badań można wskazać powtarzające się prawidłowości pozwalające na wskazanie jednego typu podejścia strategicznego obciążonego najwyższym oraz najniższym poziomem ryzyka dla wyszczególnionych czynników. Podsumowując powyższe rozważania, można wskazać, iż pomimo braku potwierdzenia zakładanego związku, wyniki istotne statystycznie pozwalają na wskazanie częściowej korelacji. W świetle powyższego można pokusić się na wniosek, iż te szkoły wyższe, które wykazują większą skuteczność osiągania założonych zamierzeń, odczuwają mniejsze zagrożenie ze strony czynników ryzyka operacyjnego. Może mieć to związek z eliminacją oraz niwelowaniem negatywnego wpływu czynników ryzyka, wynikającego m.in. z większej świadomości ich istnienia wśród uczelni. Można również domniemywać, iż zaobserwowane wyniki mogą być efektem lepszego antycypowania okoliczności wystąpienia danych czynników ryzyka operacyjnego, opracowania systemów reagowania na potencjalne skutki, które niosą lub podejmowania działań prewencyjnych.[232] W kolejnym etapie dokonano analizy korelacji pomiędzy stopniem osiągnięcia celów strategicznych w szkołach wyższych, a prawdopodobieństwem oraz oceną występowania elementów ryzyka w podziale na poszczególne czynniki. Uzyskane wyniki wskazują na brak statystycznej korelacji o średniej sile zależności pomiędzy stopniem realizacji celów statystycznych, a prawdopodobieństwem występowania poszczególnych czynników ryzyka ($r = 0,156$). Zaobserwowano natomiast istnienie statystycznej korelacji pomiędzy stopniem realizacji celów statystycznych, a oceną istotności ($r = 0,611$).

Ostatnia z hipotez dotyczyła badania związku pomiędzy stopniem realizacji celów strategicznych, a podejściem strategicznym. Przeprowadzone analizy pozwalają na przyjęcie postawionej hipotezy. Wyniki wykazały, że strategię wizjonerską charakteryzuje wysoki poziom realizacji celów strategicznych. O wydaje się wynikiem nieco zaskakującym, zważywszy na fakt, iż ten typ podejścia strategicznego oparty jest na przewidywaniu oraz inicjowaniu zmian w otoczeniu. W przypadku klasycznego podejścia do strategii niemal 75% respondentów wskazało, iż poziom realizacji celów strategicznych jest na poziomie od 25 do 74%. Natomiast żadne z respondentów nie wskazało na poziom realizacji celów na poziomie od 75 do 100% co potwierdza powszechnie znane stwierdzenia o zmienności oraz

nieprzewidywalności otoczenia współczesnych szkół wyższych. Adaptacyjne podejście strategiczne zostało wskazane z kolei przez największą liczbę respondentów. Natomiast najniższy poziom realizacji celów strategicznych został wskazany aż przez 70% respondentów. Otrzymane wyniki nie powinny zaskakiwać, gdyż brak możliwości przewidywania i wpływu na zmiany otoczenia może skutkować koniecznością podejmowania działań reaktywnych. Dokonując analizy wyników uzyskanych dla kształtującego podejścia strategicznego można stwierdzić, iż poziom realizacji celów w tym podejściu jest znacznie niższy niż w przypadku poprzednich podejść.

Jak zostało to już wskazane wcześniej, przeprowadzone badania nie potwierdziły wszystkich zakładanych związków. Można wskazać na istnienie powiązania pomiędzy realizowanym podejściem, a stopniem osiągania celów strategicznych, wskazując przede wszystkim na większą skuteczność podejść opartych na możliwości przewidywania zmian otoczenia. Przeprowadzone badania potwierdzają również występowanie związku pomiędzy stopniem osiągania celów strategicznych, a poziomem ryzyka operacyjnego. Natomiast związek pomiędzy poziomem ryzyka operacyjnego, a realizowanym podejściem strategicznym został potwierdzony jedynie w przypadku niektórych czynników.

4.7. Ograniczenia badań

Na wstępie prowadzonych rozważań zasadnym wydaje się wskazanie, iż w niniejszym opracowaniu za miernik skuteczności implementacji strategii przyjmuje się poziom osiągnięcia celów strategicznych. Autorka niniejszej pracy zdaje sobie sprawę, iż jest to pewne zawężenie złożonej perspektywy weryfikacji osiągniętych rezultatów. Jednak uzasadnieniem przyjętego podejścia jest porównywalność oraz mierzalność wybranego kryterium w procesie wdrażania koncepcji rozwojowych. Jak trafnie zauważa J. Radomska kwestia oceny sukcesu strategii ma charakter subiektywny i często przeprowadzana jest z uwzględnieniem kontekstu sytuacyjnego. Należy również podkreślić, iż ocena stopnia osiągnięcia celów strategicznych jest obciążona pewną dozą subiektywizmu, gdy przykładowo dotyczą one kwestii trudno mierzalnych.[232] W efekcie przyjętej perspektywy badawczej pominięte zostały kwestie związane z oceną efektów niemierzalnych. Należy podkreślić, iż w holistycznym postrzeganiu procesu realizacji strategii stanowią one z pewnością istotną wartość. Autorka niniejszego opracowania świadoma zatem jest, iż w wyniku przyjętego podejścia badawczego nie sposób formułować poszerzonych wniosków dotyczących wszystkich efektów procesu realizacji strategii.

Drugim aspektem, który należy omówić szerzej jest problematyka podejścia strategicznego. Jak zostało to już wielokrotnie wskazane, zagadnienie to jest złożone i posiada wiele interpretacji. Na potrzeby niniejszego opracowania zdecydowano się zatem wykorzystać podejście stosunkowo aktualne, opracowane przez M. Reevers, K. Haanaes, J. Sinha (2015), które umożliwia wyróżnienie pięciu różnych podejść strategicznych. Podstawą owej klasyfikacji była możliwość przewidywania i kształtowania zmian w otoczeniu. Oczywiście jest, że jest to jedynie jedna z wielu dostępnych klasyfikacji, jednak uzasadnieniem dla niniejszego wyboru była klarowność koncepcji oraz pewna rozłączność wyróżnionych podejść.

Trzecim niezwykle istotnym aspektem wymagającym szerszego omówienia oraz uzasadnienia jest kwestia ilości elementów ujętych w badaniu ankietowym. Dogłębna analiza literatury przedmiotu oraz przeprowadzenie badań pilotażowych pozwoliły na

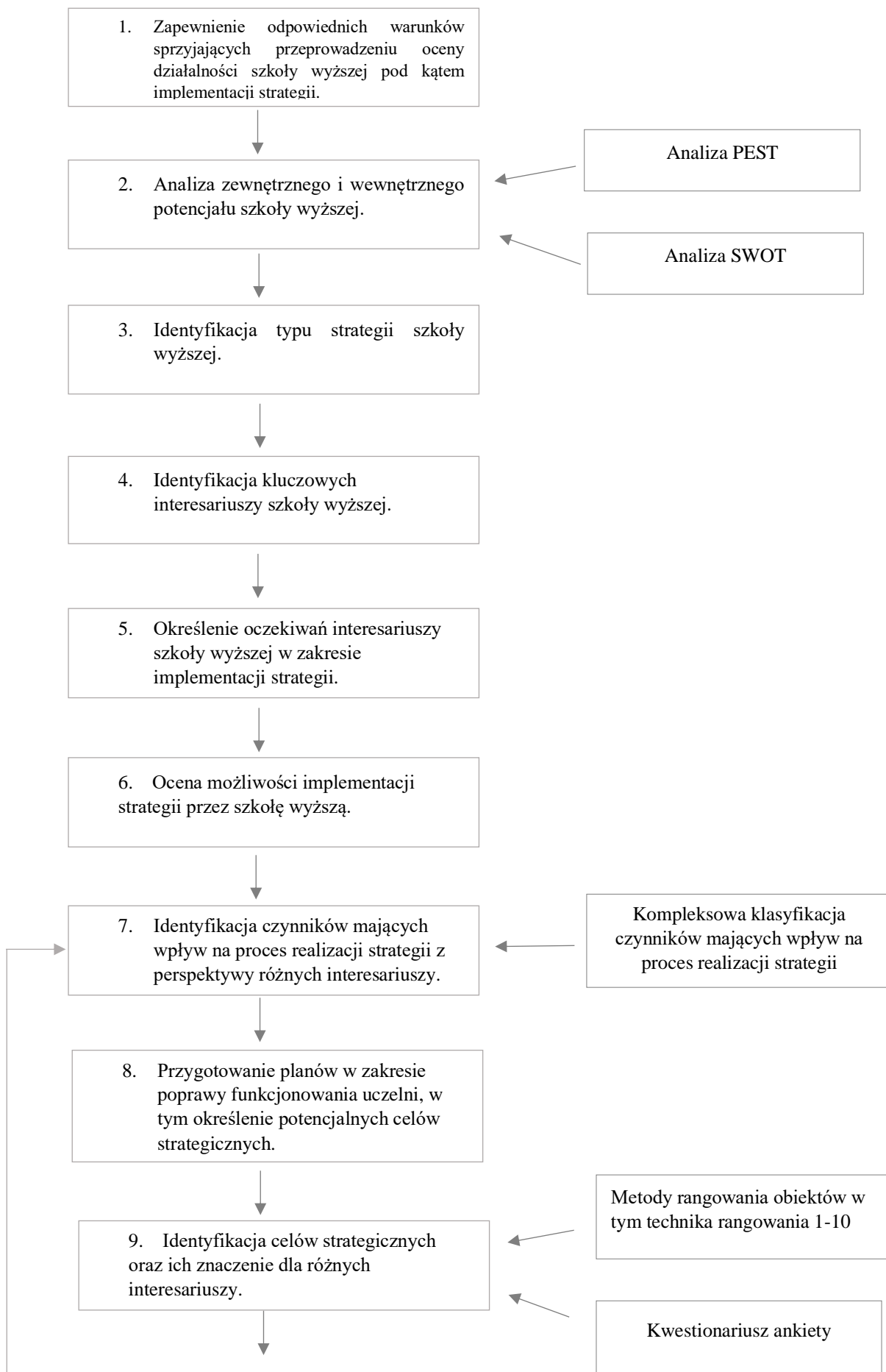
wyszczególnienie 113 czynników mających wpływ na proces realizacji strategii. Należy podkreślić, iż w autorka niniejszego opracowania była w pełni świadoma, iż taka ilość elementów znacznie wpłynie na złożoność kwestionariusza ankiety, a tym samym może wpłynąć również na losowość udzielanych odpowiedzi lub też ich całkowity brak. W związku z powyższym w celu zbadania rzetelności skali pomiarowej dla 113 wyszczególnionych czynników przeprowadzona została analiza rzetelności i pozycji Alfa Cronbacha. Wartość alfa (α) Cronbacha wyniosła 0,93 co potwierdza zasadność uwzględniania wszystkich wyszczególnionych czynników w badaniu ankietowym. Należy również wskazać, iż w związku z faktem, iż kwestionariusz ankiety był bardzo rozbudowany, wprowadzono dwa pytania kontrolne w celu uniknięcia losowości odpowiedzi. Żadna z uzyskanych ankiet nie potwierdziła na losowość odpowiedzi.

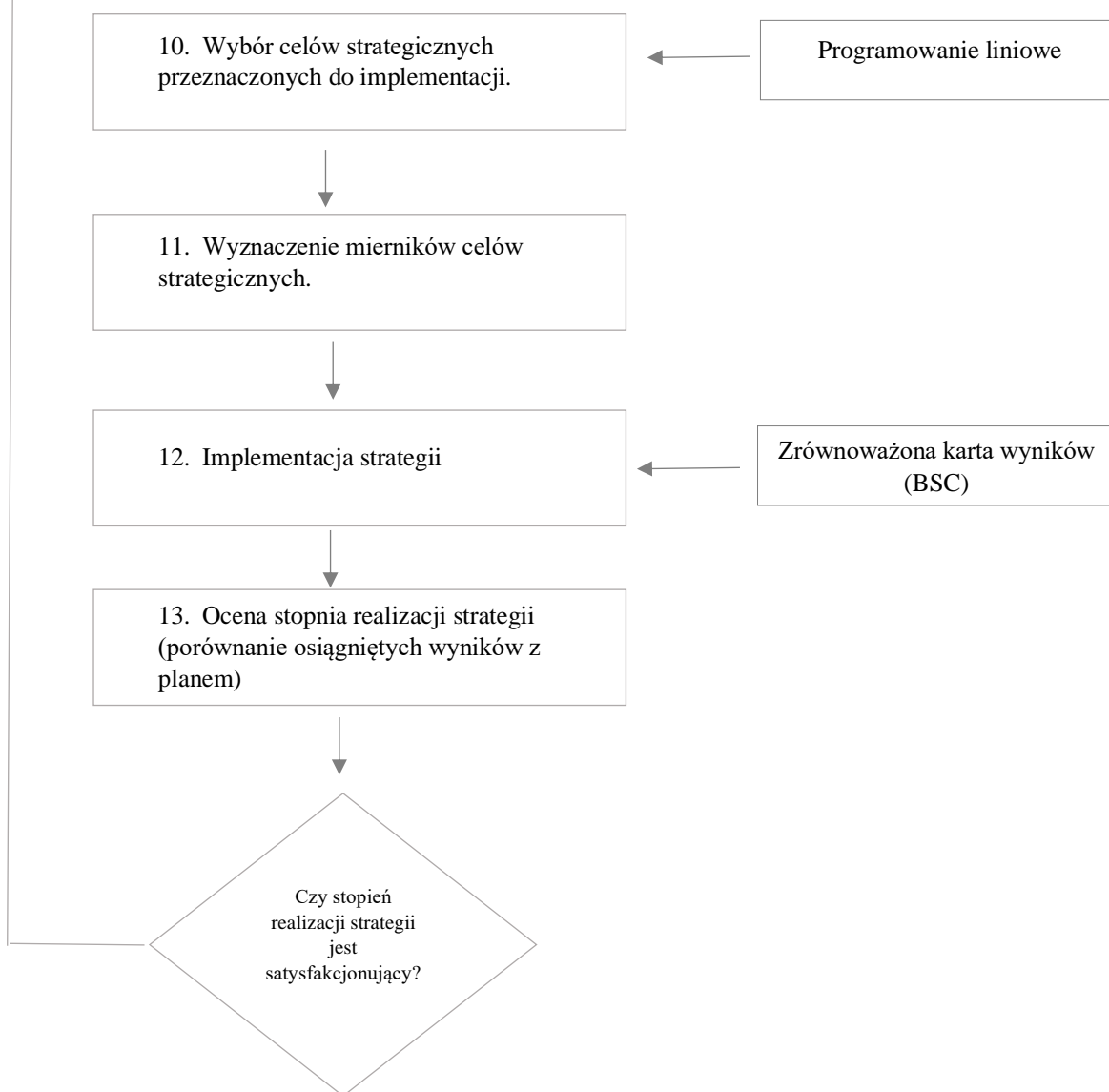
5. Zastosowanie wybranych metod i narzędzi wspierających proces implementacji strategii w szkole wyższej

5.1. Model implementacji strategii w szkole wyższej

Jak zostało to już wielokrotnie wskazane, proces implementacji strategii w szkole wyższej zdaniem autorki niniejszej pracy, powinien być przeprowadzany z uwzględnieniem potrzeb oraz oczekiwań różnych interesariuszy uczelni (tj. studentów, pracowników, kandydatów na studia, kierownictwa uczelni, komisji akredytacyjnej). Na rysunku 21 przedstawiono metodykę implementacji strategii w szkole wyższej oraz propozycję wykorzystania metod i narzędzi, które mogą być przydatne na różnych etapach procesu implementacyjnego. Istotne wydaje się **zapewnienie odpowiednich warunków sprzyjających przeprowadzeniu oceny działalności szkoły wyższej pod kątem implementacji strategii** (etap 1). Na przełomie ostatnich lat można zaobserwować coraz większą świadomość potrzeby monitorowania swoich wyników wśród współczesnych uczelni, zarówno niepublicznych jak również publicznych. Wykorzystywane są w tym celu różne powszechnie dostępne metody zarządzania, a także narzędzia badawcze. Można tu wskazać m.in.: badanie satysfakcji klientów (zarówno wewnętrznych jak i zewnętrznych) z wykorzystaniem kwestionariusza ankietowego czy też zrównoważoną kartę wyników. Pewnym optymizmem napawa również fakt, iż wiele szkół wyższych zdaje sobie sprawę, iż informacja o ocenie działalności szkoły wyższej może być szczególnie istotna w procesie zarządzania. Zdaniem autorki niniejszej pracy nie bez znaczenia pozostaje również **analiza zewnętrznego i wewnętrznego potencjału szkoły wyższej** (etap 2). W literaturze przedmiotu odnaleźć można propozycje licznych metod oraz narzędzi umożliwiających przeprowadzenie rzetelnej analizy zarówno otoczenia zewnętrznego jak również wewnętrznego uczelni. Wśród powszechnie znanych wyszczególnić można m.in. analizę PEST oraz analizę SWOT. Przeprowadzenie powyższych analiz pozwoli m.in. na **identyfikację typu strategii szkoły wyższej** (etap 3). Wskazuje się, iż w świetle dynamicznych zmian zachodzących w otoczeniu szkół wyższych, etap ten jest niezwykle ważny gdyż umożliwia wytyczenie kierunku, w którym uczelnia powinna podążać. Kolejnym, istotnym etapem jest **identyfikacja kluczowych interesariuszy szkoły wyższej** (etap 4), wskazuje się bowiem, iż umożliwia ona **określenie oczekiwań interesariuszy szkoły wyższej w zakresie implementacji strategii** (etap 5). Podkreśla się, iż różne podmioty mogą kierować się zupełnie odmiennymi kryteriami podczas oceny uczelni. Kolejnymi, istotnym etapem w procesie realizacji strategii szkoły wyższej jest **ocena możliwości implementacji strategii przez szkołę wyższą** (etap 6).

Dostęp do zasobów finansowych, a także działania kierownictwa uczelni w zakresie wyboru odpowiednich narzędzi i metod w znacznej mierze będą determinować powodzenie procesu realizacji strategii w szkole wyższej. **Identyfikacja czynników mających wpływ na proces realizacji strategii z perspektywy różnych interesariuszy** (etap 7) jest etapem niezwykle ważnym. Wskazuje się bowiem, iż znajomość przez kadrę kierowniczą czynników wpływających hamująco lub stymulująco na proces realizacji strategii może wskazać odpowiedni kierunek zarządzania współczesną uczelnią, przeciwdziałać pojawiającym się zagrożeniom czy też umożliwić zdobycie przewagi konkurencyjnej





Rys. 21. Model implementacji strategii w szkole wyższej

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: R. Ryńca, Zastosowanie wybranych metod i narzędzi w ocenie działalności szkoły wyższej, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 2014r., s. 382.

Przygotowanie planów w zakresie poprawy funkcjonowania uczelni, w tym określenie potencjalnych celów strategicznych (etap 8) ściśle związane jest z posiadanymi środkami finansowymi niezbędnymi do realizacji zaplanowanych działań usprawniających. Wyznaczenie celów strategicznych może stanowić również swoisty kierunkowskaz uczelni na drodze do realizacji strategii szkoły wyższej. Kolejnym istotnym etapem procesu implementacji strategii w szkole wyższej jest **identyfikacja celów strategicznych oraz ich znaczenie dla różnych interesariuszy** (etap 9). Swoje zastosowanie znalazły tu przede wszystkim oceny wielokryterialne oparte o metody rangowania tj. technika rangowania 0-10, technika Gerberta czy też rozkład 100 punktów rangowych.[360] W metodach tych bowiem wyznacza się priorytety wyboru działań usprawniających, uwzględniając ich wpływ na ocenę danego kryterium przez różnych interesariuszy. **Wybór celów strategicznych przeznaczonych do implementacji** (etap 10) okazuje się niezwykle trudny jeżeli decydent nie dysponuje odpowiednimi narzędziami wspomagającymi ten proces. Wydaje się, iż pomocne może się

okazać zastosowanie programowania liniowego lub celowego. Zaproponowane metody wskażą m.in., które spośród zdefiniowanych działań usprawniających powinny być realizowane w pierwszej kolejności, a także dostarczą informacji czy przy założonym poziomie budżetu możliwe będzie osiągnięcie założonego poziomu zadowolenia różnych interesariuszy. Ponadto mając na uwadze wiele istotnych zmiennych umożliwiają dokonanie niezbędnych korekt w planie tj. liczba studentów, wielkość budżetu czy poziom zadowolenia interesariuszy. W ocenie autorki niniejszej pracy słusznym podejściem jest **wyznaczenie mierników celów strategicznych** (etap 11), które umożliwiłyby kontrolę realizowanych usprawnień. Wskazuje się, iż pomocne może okazać się wykorzystanie metod rangowania. Po **implementacji strategii** (etap 12) istotne wydaje się dokonanie **oceny stopnia realizacji strategii (porównanie osiągniętych wyników z planem)** (etap 12). W przypadku gdy stopień realizacji strategii jest niesatysfakcjonujący, należy powrócić do etapu identyfikacji czynników mających wpływ na proces realizacji strategii z perspektywy różnych interesariuszy.

5.2. Metody i narzędzia wspierające implementację strategii

Jak zostało to wielokrotnie podkreślone w literaturze przedmiotu, zarządzanie strategiczne szkołą wyższą jest procesem niezwykle trudnym, wymagającym wiedzy, doświadczenia oraz narzędzi wspierających. Jak wykazano, obecnie wyniki uzyskiwane w tym obszarze nie napawają optymizmem. Konieczne jest zatem poszukiwanie nowych rozwiązań, wspierających proces zarządzania strategicznego uczelnią. Pomimo mnogości prac o charakterze poznawczym oraz empirycznym w prezentowanym obszarze można zaobserwować lukę badawczą. Brak bowiem jest kompleksowego narzędzia wspomagającego proces zarządzania strategicznego szkołą wyższą oraz ułatwiającego podejmowanie strategicznych decyzji. Oczywiście znana jest strategiczna karta wyników Kaplana i Nortona. Literatura przedmiotu bogata jest w prace prezentujące przykłady zastosowań BSC w procesie zarządzania szkołą wyższą.

Zastosowanie strategicznej karty wyników jako narzędzie wspomagające proces realizacji strategii w polskich szkołach wyższych zostało przedstawione m.in. w pracach A. Piasecka,[361] J. Woźny oraz J. Jaworski,[362-363] M. Hladchenko[364] oraz M. Pietrak, J. Paliszkiwicz, B. Klepacki.[365] Interesujące badania w obszarze szkolnictwa wyższego z wykorzystaniem strategicznej karty wyników przeprowadzili również M. Ghafournia i współpracownicy. W swojej pracy autorzy zaprezentowali zastosowanie zrównoważonej karty wyników (BSC) jako narzędzie do efektywnej oceny wyników uniwersytetu.[366] Karathanos and Karathanos przywołuje przykład the Rossier School of Education at University of Southern California, która wdrożyła BSC w celu oceny swoich programów i procesów planowania.[367] Badania z wykorzystaniem strategicznej karty wyników (BSC) przeprowadzili również Venkatesh Umashankar and Kirti Dutta. Autorzy w swojej pracy prezentują zastosowanie BSC jako narzędzie wpływające korzystnie na zarządzanie strategiczne w szkołach wyższych w Indiach. Autorzy podkreślają również, iż choć narzędzie to jest znane od dziesiątek lat w biznesie, jego wdrożenie w obszarze uczelni wciąż nie jest łatwe, a sam proces zarządzania strategicznego wciąż wymaga naprawy.[368]

Wielu badaczy dokonało również swoistych modyfikacji strategicznej karty wyników (BSC) – przykładowo wyróżniając większą liczbę perspektyw. Autorka niniejszej pracy chciałaby zwrócić uwagę iż zaproponowany model może wspierać opracowanie strategicznej karty wyników na etapie formułowanie i wyboru celów strategicznych w ramach perspektyw BSC.

5.2.1. Balanced Score Card (BSC) – podstawowe informacje

Koncepcja strategicznej karty wyników została opublikowana na początku lat 90. XX w. i posiada formę swoistej macierzy.[369] Składa się z czterech perspektyw: finansowej, klienta, procesów wewnętrznych i przyszłego sukcesu organizacji.[370] Istotną strategicznej karty wyników (BSC) polega na przełożeniu strategii działania na zestaw konkretnych mierników. Wdrożenie strategicznej karty wyników zakłada „równoważenie” różnych celów organizacji, często sprzecznych (np. długoterminowych z krótkoterminowymi, jakościowych z ilościowymi czy finansowych z niefinansowymi) oraz wskazanie zależności między nimi. Powiązania znajdują odzwierciedlenie w konkretnych miernikach, przyporządkowanych do odpowiednich obszarów funkcjonowania organizacji. Wskazuje się, iż strategiczna karta wyników jest kompleksową metodą zarządzania strategicznego. Narzędzie to z sukcesem zostało zaadaptowane w niemalże każdym obszarze gospodarczym. Jak podkreśla Spender, strategiczna karta wyników została wdrożona w ponad połowie dużych firm na całym świecie.[371] Wielu badaczy dokonało również swoistych modyfikacji strategicznej karty wyników (BSC) – przykładowo wyróżniając większą liczbę perspektyw. (R. Lewandowski, B. Gurd i T. Gao, Chan i Ho oraz Inamdar i Kaplan)

Literatura przedmiotu dostarcza wielu przykładów wdrożenia strategicznej karty wyników w różnych obszarach działalności m.in. w przedsiębiorstwach prywatnych, instytucjach ochrony zdrowia, sektorze ubezpieczeniowym czy też szkołach wyższych. Badania w obszarze przedsiębiorstw prywatnych prowadzone były m.in. przez Butler, Letza i Neale[372], Raihan Dara i współpracownicy[373], Cidália Oliveira i współpracownicy,[374] Chung Ching Chiu, Chih Hung Tsai, Yi Chan Chung,[375] Hao-Chen Huang.[376] Interesujące wyniki badań zostały również przedstawione w pracy Rasha Mahmoud Elkanayata i Rania Shamah. Autorzy badali związek pomiędzy atrybutami zróżnicowanej karty wyników (BSC), a wynikami w zakresie jakości oraz możliwości modelowania wpływem wyników jakościowych na związek między BSC, a wynikami biznesowymi. Przeprowadzone badania potwierdziły, iż wdrożenie w organizacji BSC wpływa na uzyskiwanie lepszych wyników biznesowych.[377] Wyniki badań w niniejszym obszarze zostały również zaprezentowane w pracy zbiorowej Chinho Lin, Shu-Fang Ting, Leslie Lee i Sheng-Tun Lin. W oparciu o model BSC dokonano oceny wydajności wewnętrznych i zewnętrznych możliwości organizacji. Zdaniem autorów zaproponowane narzędzie ułatwi przedsiębiorstwom inwestowanie odpowiednich zasobów w celu rozwijania zdolności organizacyjnych.[378]

O zastosowaniu zrównoważonej kart wyników w organizacjach ochrony zdrowia pisali m.in. R. Lewandowski,[379] B. Gurd i T. Gao,[380] Chan i Ho[381] oraz Inamdar i Kaplan.[40] Wśród atutów zastosowanego narzędzia wskazuje się łatwe przełożenie celów strategicznych na codzienne działania wszystkich pracowników, zwiększenie zaufania pracowników do kadry kierowniczej, zaprzestania manipulacji informacją czy też bieżące monitorowanie realizacji strategii. Narzędzie jakim jest strategiczna karta wyników powszechnie wykorzystywane jest również w sektorze ubezpieczeniowym. Wyniki przeprowadzonych badań prezentują m.in. R. Dwivedi i współpracownicy.[382] Proponują oni zastosowanie modelu wynikowej karty wyników (BSC) w organizacjach ubezpieczeniowych do koordynowania i regulowania wizji, misji i strategii. W świetle powyższego należy stwierdzić, iż prezentowane narzędzie może pomóc menadżerom i decydentom określić i zinterpretować konkurencyjną siłę organizacji. Inne badania w prezentowanym obszarze przeprowadził G. Wegmann. Autor w swojej pracy zaprezentował zastosowanie BSC jako narzędzie wspomagające kontrolę decyzji planistycznych w francuskich przedsiębiorstwach ubezpieczeniowych.[383]

W świetle powyższego należy stwierdzić, iż strategiczna karta wyników (BSC) jest narzędziem uniwersalnym, z sukcesem wykorzystywanym w różnych obszarach działalności, zarówno publicznych jak również niepublicznym.

5.2.2. Wykorzystanie Balanced Score Card (BSC) w szkole wyższej

Dynamicznie zmieniające się otoczenie, konkurencja oraz postępująca globalizacja wymagają od szkół wyższych opracowania, doskonalenia oraz wdrażania nowatorskich systemów zarządzania. Znane jeszcze do niedawna jedynie w biznesie, mechanizmy i działania o charakterze strategicznym z coraz większą śmiałością są wdrażane również w obszarze szkolnictwa wyższego.

Literatura przedmiotu bogata jest w prace prezentujące przykłady zastosowań BSC w procesie zarządzania szkołą wyższą. Zastosowanie strategicznej karty wyników jako narzędzie wspomagające proces realizacji strategii w polskich szkołach wyższych zostało przedstawione wdrażane również w obszarze akademickim Lovaglio[384] Niven[385] Pietrzak[386] Szkoły wyższe stają się coraz bardziej świadome, iż zdobycie i utrzymanie przewagi konkurencyjnej oznacza ukierunkowanie systemu zarządzania na wzrost innowacyjności oraz efektywności. Koncepcje zarządzania oparte na powyższej zasadzie dążą przede wszystkim do wzrostu wartości organizacji. Jednym z narzędzi powszechnie wykorzystywanych w tym obszarze jest strategiczna karta wyników (Balanced Scorecard – BCS). Zakłada się, iż wykorzystanie metodyki strategicznej karty wyników umożliwi przekształcenie pomiaru w efektywny proces zarządzania. m.in. w pracach A. Piasecka,[361] J. Woźny oraz J. Jaworski. [363][387] Przykładowo J. Woźny oraz J. Jaworski na podstawie dokonanej analizy SWOT wyznaczyli cele strategiczne dla jednostki podstawowej konkretnej uczelni publicznej porządkując je w perspektywach: studentów i dydaktyki, nauki i rozwoju, procesów wewnętrznych, strefy społeczno-gospodarczej oraz finansów. Z kolei I. Kędzierska-Bujak oraz J. Jaworski w swojej pracy prezentują możliwości wykorzystania zbilansowanej karty wyników jako narzędzia wspomagającego kontrolę zarządczą uczelni publicznej.[388] Inny przykład zastosowania BSC w procesie zarządzania niepubliczną szkołą wyższą prezentuje J. Jaworski. Autor w swojej pracy wyszczególnia perspektywy: klienta, oddziaływania na region, zdolność uczenia się, procesy kreujące wartość oraz perspektywę finansów.[362] Analogiczne badania przeprowadzono również w wielu innych szkołach publicznych. Przykładowo w Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku Białej przyjęto cztery klasyczne płaszczyzny zaprezentowane przez R.S. Kaplana i D.P. Nortona (ATH, 2012).⁵⁴ Natomiast w Szkole Głównej Gospodarstwa Wiejskiego wyodrębniono takie perspektywy jak: interesariuszy, procesów, potencjału i finansów (SGGW, 2011).⁵⁵

Interesujące badania w obszarze szkolnictwa wyższego z wykorzystaniem strategicznej karty wyników przeprowadzili również M. Ghafournia i współpracownicy. W swojej pracy autorzy zaprezentowali zastosowanie zrównoważonej karty wyników (BSC) jako narzędzie do efektywnej oceny wyników uniwersytetu.[366] Karathanos and Karathanos przywołuje przykład the Rossier School of Education at University of Southern California, która wdrożyła BSC w celu oceny swoich programów i procesów planowania.[367] Z kolei Chang i Chow

⁵⁴ATH (2012). Pobrane z: <http://info.ath.bielsko.pl/files/inne/zalacznik-1-uchwala-866.pdf> (29.03.2016). Doran, G.T. (1981). There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. *Management Review*, 70, 11 (AMA FORUM), 35.

⁵⁵SGGW (2011). Pobrane z: https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/.../Strategia_SGGW (29.03.2016). Szczepankiewicz, E.I. (2012). System kontroli zarządczej w uczelni publicznej na przykładzie uniwersytetu ekonomicznego w Poznaniu. W: *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego*, 718, Finanse, Rynki Finansowe, Ubezpieczenia, 66, 153–163.

prezentują wyniki badań przeprowadzonych w formie ankiety 69 menadżerów działu księgowego. Otrzymane odpowiedzi jednoznacznie popierają wdrożenie BSC w organizacji oraz wskazują na liczne korzyści.[389] Badania z wykorzystaniem strategicznej karty wyników (BSC) przeprowadzili również Venkatesh Umashankar and Kirti Dutta. Autorzy w swojej pracy prezentują zastosowanie BSC jako narzędzie wpływające korzystnie na zarządzanie strategiczne w szkołach wyższych w Indiach. Autorzy podkreślają również, iż choć narzędzie to jest znane od dziesiątek lat w biznesie, jego wdrożenie w obszarze uczelni wciąż nie jest łatwe, a sam proces zarządzania strategicznego wciąż wymaga naprawy.[368] Wdrożenie strategicznej karty wyników (BSC) w obszarze szkolnictwa wyższego było również przedmiotem prac M. Hladchenko[364] oraz M. Pietrak, J. Paliszkievicz, B. Klepacki.[365] W świetle powyższego należy stwierdzić, iż strategiczna karta wyników (BSC) jest narzędziem używanym coraz częściej i docenianym przez coraz szersze grono zarządzających szkołami wyższymi. Podkreśla się również, iż koniecznym jest wykorzystywanie tego narzędzia w bardziej efektywny sposób niż tylko w celu pomiaru wydajności organizacji. Liczni badacze wskazują bowiem, że 60-80% organizacji nie odnosi sukcesów podczas realizacji swoich planów strategicznych.[385] W literaturze przedmiotu wyszczególnia się wiele czynników identyfikowanych jako przyczyny tego stanu. Wskazuje się m. in.: niezrozumienie klientów, niezdolność do przewidywania reakcji środowiska, brak zarządzania zmianą, słaba komunikacja,[390] nierealne prognozy, arbitralne cele czy też brak spójnego systemu celów czy też brak wspólnej wizji przyszłości.[390] Należy podkreślić, iż czynniki te poważnie ograniczają proces zarządzania strategicznego w szkołach wyższych. Literatura przedmiotu dostarcza licznych dowodów, że właściwe zastosowanie strategicznej karty wyników (BSC) może przewyciężyć niektóre z tych ograniczeń.

5.2.3. Programowanie liniowe – podstawowe informacje

Programowanie liniowe (PL) znajduje zastosowanie w sytuacji wystąpienia problemu decyzyjnego. Mając na uwadze, iż osoba podejmująca decyzję może borykać się z trudnościami wynikającymi z właściwych wyborów różnych wariantów. Zasadne jest zatem podejmowanie decyzji w sposób najlepszy, przy uwzględnieniu występujących ograniczeń.[5]

Programowanie liniowe pozwala na rozwiązanie określonych problemów decyzyjnych w sposób optymalny. Istotna PL jest sformułowanie problemu decyzyjnego w postaci modelu matematycznego. Model matematyczny formułowany jest postaci wyznaczenia funkcji celu, jaki zamierza się osiągnąć decydent oraz ograniczeń wynikających z faktu, iż organizacja zwykle dysponuje określoną wielkością posiadanych zasobów.[5]

Funkcja celu w modelu matematycznym przyjmuje postać liniową a zbiór warunków ograniczających, przedstawiany jest w postaci równań i nierówności liniowych.[391]

Funkcja celu f , przyjmuje postać:

$$f = \alpha + c_1x_1 + c_2x_2 + \dots + c_nx_n \quad (1)$$

$$x_1 \geq 0, x_2 \geq 0, \dots, x_n \geq 0$$

W przypadku maksymalizacji, minimalizacji funkcji kryterium, warunki ograniczające, które przyjmują zmienne decyzyjne x_i mają postać:

$$\sum_{j=1}^n a_{ij}x_j \leq (\geq, =) b_i \quad \text{dla } i = 1, \dots, m \quad (2)$$

$$x_j \geq 0, \quad \text{dla } j = 1, \dots, n.$$

Modele liniowe w których występuje pojedyncza funkcja celu zwane są modelami jednokryterialnymi [391] W przypadku, gdy decydent pragnie osiągnąć dwa lub większą liczbę celów, wymaga zbudowania modeli wielokryterialnych.

5.2.4. Wykorzystanie programowania liniowego w szkole wyższej

Jednym z głównych zadań kadry kierowniczej zarządzającej szkołami wyższymi jest optymalizacja oraz ciągłe ulepszanie procesów zachodzących w uczelniach. Efekt ten może być osiągnięty jedynie w wyniku podejmowania trafnych decyzji. Biorąc pod uwagę dynamiczne otoczenie współczesnych uniwersytetów, dużą liczbę informacji i relatywnie krótki czas na podejmowanie decyzji, proces ten wydaje się być niezwykle trudny. Programowanie liniowe jest narzędziem, które sprawdziło się w tych trudnych warunkach. Można zaobserwować także, iż jest coraz powszechniej wykorzystywane już nie tylko w biznesie, ale również w szkołach wyższych.

Literatura przedmiotu dostarcza wielu przykładów zastosowania programowania liniowego (PL) w procesie podejmowania decyzji w szkołach wyższych. Przykładowo I. Tadic i B. Marasovic przedstawiają zastosowanie programowania liniowego jako narzędzia wspomagającego proces optymalizacji alokacji zasobów ludzki w uczelni.[391] Analogiczne badania w prezentowanym obszarze przeprowadzili m.in. również C. Gavrus oraz G. Limbasan.[393] Inne zastosowanie programowania liniowego w uczelniach prezentują T. Atanasova-Pacemska i R. Timovski.[394] Autorzy w swojej pracy przedstawiają zastosowanie PL jako narzędzia wspomagającego alokację zasobów materialnych oraz niematerialnych w celu zaproponowania możliwie najlepszych programów studiów. Natomiast Bruno, James E. wykorzystuje programowanie liniowe w celu oceny personelu okręgu szkolnego, co w konsekwencji ma również wpływ na wysokość wynagrodzeń.[395] W świetle przeprowadzonej analizy literatury, należy wskazać, iż brak jest badań na temat programowania liniowego do zarządzania strategiczną kartą wyników (BSC) w szkołach wyższych.

Zgodnie z powyższym można stwierdzić, iż zastosowanie modeli liniowych w badaniach operacyjnych w szkole wyższej jest bardzo szerokie. Mogą być one wykorzystywane między innymi do optymalnej alokacji zasobów ludzkich, alokacji zasobów materialnych oraz niematerialnych czy też oceny personelu i ustalenia odpowiedniej wielkości wynagrodzenia. Zdaniem autorki mogą być także wykorzystywane w zarządzaniu szkołą wyższą, w szczególności w zarządzaniu strategiczną kartą wyników. W dalszej części przedstawiono propozycje zastosowania programowania liniowego do optymalnego wyboru celów strategicznych w uczelni.

5.2.5. Metody rangowania celów

Problematyka rangowania w procesach zarządzania jest powszechnie znana.[396-398] Literatura przedmiotu dostarcza licznych przykładów zastosowania rangowania w różnych dyscyplinach traktujących o organizacji i zarządzaniu, zarówno w praktyce [399-402] jak również w teorii.[360] [399-400] [403-404] Autorka niniejszej pracy zgadza się z opinią W. Wudarzewski traktującej, iż większość problemów organizacji i zarządzania nawiązuje bezpośrednio lub pośrednio do kwestii związanych z rangowaniem różnych składników i czynników sytuacyjnych.[405] Należy podkreślić, iż ilość przykładów badań oraz analiz zorientowanych na rangowanie i ustalenie priorytetów jest znaczna, a sam zakres możliwych sytuacji i wątków w obszarze zarządzania organizacją jest niezwykle szeroki i zróżnicowany. Wśród najważniejszych zalet prezentowanej metodyki badań wyszczególnia się m.in.: zastosowanie rang i priorytetów jako ważnego elementu racjonalności metodologicznej zachowań, uporządkowanie działań związanych z rozpoznawaniem, analizowaniem i rozwiązywaniem problemów organizacyjnych czy też ułatwienie kwestii związanych z oceną racjonalności rzeczywistej prowadzonych działań. Podkreśla się również znaczenie rang i priorytetów w sytuacjach występowania wielości czynników oraz dużej zmienności uwarunkowań, co jest cechą charakterystyczną funkcjonowania współczesnych organizacji. Literatura przedmiotu dostarcza przykładów wielu sposobów rangowania [403-404] w zarządzaniu od prostych, intuicyjnych i indywidualnych po bardziej złożone – czyli bardziej poprawne pod względem metodycznym. W niniejszej pracy zostało wykorzystane podejście rang obiektów oraz technika 0-10.

5.2.5.1. Ranking obiektów w świetle ocen wielokryterialnych

Literatura przedmiotu dostarcza licznych przykładów zastosowania metod wielokryterialnych w procesie podejmowania decyzji. [406-409] Rangowanie znajduje swoje zastosowanie wszędzie tam, gdzie mamy do czynienia z niedostateczną ilością zasobów wymaganych do realizacji określonych zadań. Pojawia się zatem konieczność szeregowania obiektów zgodnie z ich istotnością. Jedną z powszechnie wykorzystywanych metod jest ranking obiektów. Narzędzie to znalazło szerokie zastosowanie w wielu dziedzinach nauki, z nauką o zarządzaniu włącznie. Wśród zalet prezentowanej metody, wskazuje się zarówno jej prostotę, jak również przydatność w procesie podejmowania decyzji. [405-406]

Proces ustalania rankingu polega na ustaleniu obiektów O będących przedmiotem rankingu. Przedmiotem (obiektem) ustalania rankingu w szkole wyższej mogą być cele strategiczne.

Zbiór obiektów $O = \{O_1, O_2, \dots, O_r\}$

gdzie r jest liczbą badanych obiektów.

Każdy obiekt będący przedmiotem analizy jest zbiorem zmiennych diagnostycznych X , które opisują zjawiska w obiekcie. W omawianym przypadku zmiennymi diagnostycznymi mogą być między innymi: koszt realizacji celu strategicznego, czas wdrożenia celu strategicznego, ocena

dostępu do zasobów niezbędnych do realizacji celu strategicznego, czy zadowolenie (ocena) interesariuszy z implementacji celu strategicznego.

Zbiór zmiennych diagnostycznych $X = \{X_1, X_2, \dots, X_s\}$

gdzie s jest liczbą zmiennych diagnostycznych.

Podstawą opracowania rankingu celów strategicznych jest podział zmiennych diagnostycznych X na trzy podzbiory. Zbiór pierwszy zwany *stymulantami* to zbiór takich zmiennych, których wzrost należy utożsamiać ze wzrostem, a spadek ze spadkiem oceny zjawiska złożonego. Zbiór drugi obejmuje *destymulanty*, czyli takie zmienne diagnostyczne, których wzrost należy kojarzyć ze spadkiem oceny rozpatrywanego zjawiska (spadek natomiast ze wzrostem oceny).[5]

Ostatnim zbiorem zmiennych diagnostycznych są *nominanty*. Są to zmienne, które mają określoną, najkorzystniejszą z punktu widzenia oceny zjawiska złożonego wartość.[410] Aby dokonać wielokryterialnej oceny poszczególnych zjawisk niezbędne jest przekształcenie wartości cech oryginalnych. Wymaga to przeprowadzenia procesu normowania, polegającego na przekształceniu zmiennych diagnostycznych, które pozbawione zmian przybierają wartości zbliżonego rzędu wielkości.[410]

Stymulanty normujemy w oparciu wzór (3)

$$z_{ij} = \frac{x_{ij} - \min_i x_{ij}}{\max_i x_{ij} - \min_i x_{ij}} \quad (3)$$

Gdzie: $i=1,2,3,\dots,r$ oraz $j=1,2,3,\dots,s$

$$X_j \in S$$

S- podzbiór zmiennych diagnostycznych zwanych stymulantami.

Destymulanty normowane są poprzez wykorzystanie wzoru (4)

$$z_{ij} = \frac{\max_i x_{ij} - x_{ij}}{\max_i x_{ij} - \min_i x_{ij}} \quad (4)$$

Gdzie: $i=1,2,3,\dots,r$ oraz $j=1,2,3,\dots,s$

$$X_j \in D$$

D- podzbiór zmiennych diagnostycznych zwanych destymulantami.

Nominanty normowane są w zależności od charakteru, jaki przyjmują zmienne. W przypadku gdy nominanta przyjmuje jedną konkretną wartość C_{oj} stosujemy wzór (5)

$$\left\{ \begin{array}{l} \frac{x_{ij} - \min_i x_{ij}}{c_{0j} - \min_i x_{ij}}, \quad \text{gdy } x_{ij} < c_{0j}, \\ 1 \quad \text{gdy } x_{ij} = c_{0j}, \\ \frac{x_{ij} - \max_i x_{ij}}{c_{0j} - \max_i x_{ij}} \quad \text{gdy } x_{ij} > c_{0j}, \end{array} \quad X_j \in N, \right\} \quad (5)$$

W przypadku gdy nominanta jest zbiorem $\langle C_{1j}, C_{2j} \rangle$ należy zastosować wzór (6)

$$\left\{ \begin{array}{l} \frac{x_{ij} - \min_i x_{ij}}{c_{1j} - \min_i x_{ij}}, \quad \text{gdy } x_{ij} < c_{1j}, \\ 1 \quad \text{gdy } c_{1j} \leq x_{ij} \leq c_{2j}, \\ \frac{x_{ij} - \max_i x_{ij}}{c_{2j} - \max_i x_{ij}} \quad \text{gdy } x_{ij} > c_{2j}. \end{array} \quad X_j \in N, \right\} \quad (6)$$

Przedstawiona powyżej metoda normowania zwana jest metodą unitaryzacji zerowej. Umożliwia bowiem przyjęcie stałego punktu odniesienia, w którym rozstęp zmiennej normowanej jest stały i wynosi 1, natomiast unormowania są z przedziału $\langle 0, 1 \rangle$. [410]

Efektom normowania jest macierz, którą pokazano w tabeli 27.

Tabela 26. Macierz unormowanych zmiennych

Obiekt i-ty cele strategiczne	Zmienne diagnostyczne			
	Xi1	Xi2	...	Xij
C1	Z11	Z12	...	Z1j
C2	Z21	Z22	...	Z2j
...
Ci	Ci1	Ci2	...	Cij

Źródło: Opracowanie własne.

Opracowanie rankingu wymaga wyznaczenia wartości zmienny agregatowych (syntetycznych) w oparciu o wzór (7)

$$Q_i = \sum_{j=1}^s z_{ij} \quad (i = 1, 2, 3, \dots, r) \quad (7)$$

Gdzie Q_i to zmienna syntetyczna będąca wielokryterialną oceną zjawiska złożonego charakteryzującego i-ty obiekt. Im większa wartość zmiennej syntetycznej Q_i , tym lepsza jest pozycja danego obiektu w rankingu.

Jak wskazuje Z. Kukuła, możliwe jest także grupowanie obiektów, w celu wyodrębnienia obiektów najlepszych, przeciętnych oraz najgorszych.[410] Do tego celu wykorzystać można wzór (8).

$$U = \frac{\max_i Q_i - \min_i Q_i}{3} \quad (8)$$

uzyskując podgrupę obiektów najlepszych dla $Q_i \in (\max_i Q_i - U, \max_i Q_i >$

podgrupę obiektów przeciętnych dla $Q_i \in (\max_i Q_i - 2U, \max_i Q_i - U >$

podgrupę obiektów najgorszych dla $Q_i \in (\min_i Q_i, \max_i Q_i - 2U >$

5.2.5.2. Wykorzystanie rankingu obiektów w świetle ocen wielokryterialnych w szkole wyższej

Choć metoda rankingu obiektów znalazła szerokie zastosowanie w różnych dziedzinach nauki, w tym naukach o zarządzaniu organizacją włącznie Brak jest natomiast w literaturze zdaniem autorów artykułu propozycji rangowania obiektowego w procesie podejmowania decyzji w szkołach wyższych. Odnosząc się do powszechnie głoszonych stwierdzeń o jakże słabym poziomie zarządzania strategicznego w współczesnych szkołach wyższych oraz konieczności podjęcia natychmiastowych środków naprawczych, poszukiwanie skutecznych narzędzi, ułatwiających proces podejmowania decyzji wydaje się zasadne, a nawet konieczne. [411]

W szkole wyższej grupowanie celów strategicznych w poszczególne podgrupy może stanowić cenną informację zarządczą. Grupowanie może bowiem wskazać, na jakich celach powinno koncentrować wysiłki kierownictwo aby, jak najskuteczniej zarządzać uczelnią. Jakie cele powinny być wzięte do dalszej analizy przy opracowaniu a następnie zarządzaniu strategicznej karty wyników.

Wykorzystanie rankingu obiektów (celów strategicznych) uwzględniającego oceny wielokryterialne może stanowić jedną z zasadniczych przesłanek trafnego podejmowania decyzji,[410] co w konsekwencji zdaniem autorów artykułu może mieć istotny wpływ na efektywność zarządzania szkołą wyższą.

Zaproponowane narzędzie opracowania rankingu celów strategicznych w świetle ocen wielokryterialnych może cenne źródło informacji dla kadry zarządzającej uczelnią. Wskazuje bowiem na jakich celach strategicznych kierownictwo powinno koncentrować swoje wysiłki w pierwszej kolejności uwzględniając swoje preferencje. Pozwala wskazać grupy celów strategicznych o różnym stopniu znaczenia z punktu widzenia podmiotów oceniających. Dostarcza również informacji jakie cele strategiczne powinny być podjęte w pierwszej kolejności w celu poprawy sytuacji w uczelni. Autorka niniejszej pracy jest również świadoma słabych stron proponowanego narzędzia. Opracowanie rankingu wymaga bowiem identyfikacji

celów strategicznych oraz kryteriów ich oceny, co może być czasochłonne. Nie dostarcza również informacji, czy szkoła wyższa posiada środki finansowe, aby realizować strategię.

5.2.5.3. Technika rangowania 0-10

W literaturze przedmiotu znana jest również technika rangowania 0-10.[405] Narzędzie to znalazło szerokie zastosowanie w wielu dziedzinach nauki.[403-405] Istnieją liczne prace badawcze odnoszące się prezentowanego zagadnienia w kontekście badań praktycznych jak również teoretycznych. Wśród licznych zalet prezentowanej techniki wyszczególnia się m.in. większe zróżnicowanie końcowych rang badanych elementów. Podkreśla się również, iż ważnym warunkiem poprawności stosowania techniki 1-10 jest jednoznaczne i precyzyjne określenie charakteru wyodrębnionych i rangowanych elementów.[405]

Technika 0-10 polega na analitycznych porównaniach cząstkowych elementów badanej zbiorowości. Narzędziem, które się w tym celu wykorzystuje jest tabela 27.

Tabela 27. Propozycja rankingów celów strategicznych z wykorzystaniem techniki 0-10

Cel strategiczny i- ty									Rangi	
C1	4	2	5	3					14	
C2	6				4	4	3		17	
C3		8			6		9	4	27	
C4			5			6	1	7	19	
Cn				7			7	6	3	23

Źródło: Opracowanie własne ma podstawie Crum L.W., Analiza Wartości, PWE. Warszawa 1973.

W lewej boku tabeli 3 występują cele strategiczne będące przedmiotem analizy. Technika 0-10 polega na porównaniu parami w kolumnach celów strategicznych oraz przypisaniu im poszczególnych punktów według preferencji. W poszczególnych kolumnach zapisuje się preferencje rozdzielając 10 punktów na dwa porównywalne między sobą cele. Każda kolumna służy do porównania jednej pary elementów.[405] Im większa suma w wierszu danego celu strategicznego tym większe jego znaczenie z perspektywy decydenta.

5.2.5.4. Wykorzystanie techniki 0-10 w szkole wyższej

Wykorzystanie techniki 0-10 w szkole wyższej może być bardzo pomocne. Technika ta może być wykorzystywana do określenia rangi (wag) danych celów strategicznych. Może wskazywać, jakie cele strategiczne należy realizować w pierwszej kolejności, biorąc pod uwagę preferencje decydenta. Zastosowanie techniki 0-10 ma wiele zalet. Jest to dość prosta technika a jej uniwersalność sprawia, że może być wykorzystana w procesie rangowania różnych elementów w szkole wyższej. Umożliwia również dużą elastyczność ustalenia stopnia szczegółowości preferencji, dopuszcza równoważenie znaczenia porównywanych elementów

w przedziale 0-10. Nie mniej jednak przy dużej liczbie porównywalnych celów strategicznych może być czasochłonna i może powodować utrudnienia w prezentacji ustaleń i zmniejszeniem operatywności.[405]

5.3. Praktyczne wykorzystanie programowania liniowego oraz metod wielokryterialnych w zarządzaniu szkołą wyższą

Realizacja strategii w szkole wyższej wymaga wykorzystania odpowiednich narzędzi jej implementacji. Zasadne zdaniem autorki może być wykorzystanie programowania liniowego w zarządzaniu strategiczną kartą wyników (ang. balanced scorecard). Jak już wcześniej wspomniano, wybór celów strategicznych w dużej mierze uzależniony powinien być od ich wpływu na zadowolenie różnych interesariuszy oraz od czasu niezbędnego do ich realizacji. Różne cele strategiczne mogą mieć różne znaczenie z perspektywy kierownictwa uczelni, studentów, czy pracowników.

Mając na uwadze fakt, iż kierownictwo uczelni powinno dążyć do sytuacji, w której możliwe jest zaspokojenie potrzeb różnych podmiotów w sposób możliwie jak największy, kryterium wyboru celów strategicznych przyjmuje postać:

$$\sum_{i=1}^n (d_i * t_i) * W_i \longrightarrow \max \quad (9)$$

Gdzie:

d_i - zmienna decyzyjna w postaci wprowadzenia lub odrzucenia celu strategicznego C_i , gdzie

$d_i \in [0,1]$

t_{ij} - siła wpływu z wprowadzenia celu strategicznego C_i na zadowolenie j -tego interesariusza

W_i - waga i -tego celu strategicznego z perspektywy kierownictwa uczelni.

Biorąc pod uwagę preferencje kierownictwa uczelni wynikające harmonogramu realizacji celów strategicznych w ramach przyjętej perspektywy czasowej T oraz czasu niezbędnego na realizację wyznaczonych celów strategicznych w poszczególnych perspektywach BSC, ograniczenie prezentowanego modelu przyjmuje postać:

$$\sum_{i=1}^n d_i Z_i \leq T \quad (10)$$

Gdzie:

Z_i - czas realizacji i -tego celu strategicznego.

T – czas przewidziany na implementację strategii uczelni.

d_i - zmienna decyzyjna w postaci wprowadzenia lub odrzucenia i -tego celu strategicznego C_i , gdzie $d_i \in [0,1]$.

Cele strategiczne mogą mieć niejednolite znaczenie (wagę) W_i z perspektywy kierownictwa uczelni oraz mieć różny wpływ na zadowolenie różnych interesariuszy (studentów, pracowników itp.). Konieczny jest zatem wybór celów strategicznych C_i w sposób optymalny, biorąc pod uwagę czas przewidziany na realizację strategii, a jednocześnie mając ciągle na uwadze, jak największe zadowolenie różnych podmiotów oceniających. Uważamy, że pomocne w omawianym przypadku może być wykorzystanie programowania liniowego w celu znalezienia optymalnego rozwiązania przy występujących ograniczeniach.

Jak już wcześniej wspomniano programowanie liniowe wykorzystywane jest w sytuacji wystąpienia problemu decyzyjnego, gdzie zamiarem decydenta jest znalezienie rozwiązania optymalnego w postaci maksimum lub minimum. Autorka zwraca uwagę na szereg korzyści jakie niesie zastosowanie proponowanej metody. Może być pomocna w procesie planowania strategicznego w szczególności przy wyborze celów strategicznych w ramach w poszczególnych perspektywach BSC. Programowanie liniowe może dostarczyć informacji o optymalnym wyborze celów, inicjatyw przy występujących ograniczeniach np. czasowych na realizację strategii. Pozwala także ocenić szkołę wyższą z punktu widzenia różnych perspektyw, w sposób kompleksowy przy występujących ograniczeniach.

Autorka niniejszej pracy jest również świadoma ograniczeń wynikających z zastosowania proponowanego modelu, w szczególności dużej czasochłonności związanej z opracowaniem modelu. Ograniczenia wynikać mogą głównie z braku wiedzy kadry kierowniczej dotyczącej opracowania modelu matematycznego, co może utrudnić bądź uniemożliwić jego zastosowanie. Proponowane rozwiązanie wymaga również wykorzystania narzędzi informatycznych do obliczeń (np. AMPL, SOLVER, GUSEK, STORM lub innych).

Case study

Badania zostały przeprowadzone w formie propozycji autorki dla publicznej szkoły wyższej we Wrocławiu.

W etapie 1 proponowanego modelu, **zidentyfikowanie celów strategicznych**, wyszczególnionych zostało 16 celów strategicznych w czterech obszarach działalności szkoły wyższej: działalność edukacyjna, badania naukowe, współpraca z otoczeniem oraz baza materialna i sprawność organizacyjna. Etap ten został poprzedzony szczegółową analizą mocnych i słabych stron uczelni, a także analizą otoczenia organizacyjnego. Wyszczególniono:

- C₁ Wzmocnienie współpracy międzynarodowej.
- C₂ Modyfikacja oferty edukacyjnej sprzyjająca internacjonalizacji uczelni.
- C₃ Wzmocnienie współpracy regionalnej i krajowej.
- C₄ Włączenie się uczelni w proces doskonalenia kompetencji nauczycieli szkół podstawowych i średnich.
- C₅ Dostosowanie ofert edukacyjnej uczelni do ofert rynku pracy.
- C₆ Poprawa stopnia dopasowania kompetencji absolwentów do potrzeb rynku pracy.
- C₇ Rozszerzenie zakresu oraz zwiększenie liczby inicjatyw skierowanych do młodzieży.
- C₈ Podniesienie jakości kształcenia.
- C₉ Intensyfikacja przedsięwzięć naukowo-badawczych z udziałem podmiotów krajowych oraz zagranicznych.
- C₁₀ Rozszerzenie zakresu, podniesienie jakości i efektywności prowadzonych badań.
- C₁₁ Promowanie postaw i działalności w zakresie innowacyjności oraz kreatywności nauczycieli akademickich.
- C₁₂ Poprawa wykorzystania zasobów infrastrukturalnych i potencjału intelektualnego uczelni.
- C₁₃ Współpraca z pracodawcami w zakresie wspierania procesu dydaktycznego (prowadzenie zajęć specjalistycznych dla praktyków).
- C₁₄ Promowanie w polityce kadrowej ludzi silnie związanych ze środowiskiem akademickim, angażujących się w życie uczelni.
- C₁₅ Uzupełnienie kadry o krajowe i międzynarodowe autorytety naukowe.
- C₁₆ Stworzenie systemu wspierania rozwoju zatrudnionej kadry naukowo- dydaktycznej: umożliwienie uzyskania kolejnych stopni awansu naukowego, realizacja programów wymiany pracowników, umożliwienie udziału w szkoleniach i konferencjach.

Spośród szesnastu celów strategicznych szkoły wyższej określonych kolejno $\{C_1, C_2, \dots, C_{16}\}$ w końcowym etapie zaprezentowanych zostanie sześć priorytetowych (o najwyższej istotności w procesie implementacji strategii uczelni). O kolejności prezentowanych celów strategicznych w rankingu decydują zmienne diagnostyczne, wyszczególnione na podstawie ustrukturyzowanego wywiadu przeprowadzonego z kierownictwem uczelni. Można zatem wymienić:

- X₁ – koszt implementacji celu strategicznego.
- X₂ – znaczenie celu strategicznego.
- X₃ – czas implementacji celu strategicznego.
- X₄ – dostęp do zasobów niezbędnych do realizacji danego celu strategicznego.

W celu ułatwienia prezentacji prowadzonych obliczeń jak również całego badania, dla poszczególnych zmiennych diagnostycznych wyznaczono skalę od 1 do 5, gdzie przykładowo dla zmiennej X₁ – koszt implementacji celu strategicznego 1- oznacza bardzo niskie koszty, 2 – niskie koszty, 3 – średnie koszty, 4 – wysokie koszty, 5- bardzo wysokie koszty.

Dla zmiennej X₂ – znaczenie celu strategicznego, 1 - oznacza bardzo niska istotność, 2 – niska istotność, 3 – średnia istotność, 4 – duża istotność oraz 5 – bardzo duża istotność.

Dla zmiennej X_3 – czas implementacji danego celu strategicznego, 1 – oznacza bardzo krótki czas implementacji, 2 – krótki czas, 3 - średni czas, 4 – długi czas i 5 – bardzo długi czas implementacji.

Dla zmiennej X_4 – dostęp do zasobów niezbędnych do realizacji danego celu strategicznego, 1 – oznacza bardzo łatwy dostęp, 2 – łatwy dostęp, 3 – średni dostęp, 4- trudny dostęp oraz 5 – bardzo trudny dostęp.

Tabela 28. Wartości liczbowe cech diagnostycznych

Cel strategiczny	Zmienne diagnostyczne			
	X_1	X_2	X_3	X_4
C ₁	3	5	5	4
C ₂	3	4	2	2
C ₃	2	5	3	3
C ₄	1	2	3	1
C ₅	3	4	2	2
C ₆	3	4	2	2
C ₇	2	4	3	3
C ₈	2	5	3	1
C ₉	4	5	5	4
C ₁₀	4	5	5	4
C ₁₁	2	3	2	1
C ₁₂	1	3	2	1
C ₁₃	2	4	2	2
C ₁₄	2	3	2	1
C ₁₅	3	5	3	3
C ₁₆	2	3	2	1

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 28 prezentuje informacje liczbowe o wartościach cech diagnostycznych określonych w skali od 1 do 5, uzyskanych w oparciu o ustrukturyzowany wywiad z kierownictwem uczelni. Z czterech przedstawionych zmiennych: X_1 oraz X_3 są destymulantami, natomiast zmienne X_2 oraz X_4 stymulantami, stąd $\{X_1, X_3\} \in D$ i $\{X_2, X_4\} \in S$. Rozpoznawanie zmiennych wpływa na sposób ich normalizowania. Zakończenie procesu normowania cech diagnostycznych umożliwi przejście do etapu agregacji. W efekcie otrzymano zmienne agregatowe charakteryzujące każdy z 16 celów strategicznych szkoły wyższej.

Wyniki normowania cech diagnostycznych oraz wartości zmiennych agregatowych (syntetycznych) Q prezentuje Tabela 29. Na podstawie uzyskanych wyników wielokryterialnej oceny sporządzono ranking celów strategicznych szkoły wyższej. Dalszej analizie poddanych zostanie sześć priorytetowych (o najwyższej istotności w procesie implementacji strategii uczelni):

C₃ Wzmocnienie współpracy regionalnej i krajowej.

C₁₅ Uzupełnienie kadry o krajowe i międzynarodowe autorytety naukowe.

C₇ Rozszerzenie zakresu oraz zwiększenie liczby inicjatyw skierowanych do młodzieży.

C₁₃ Współpraca z pracodawcami w zakresie wspierania procesu dydaktycznego (prowadzenie zajęć specjalistycznych dla praktyków).

C₁ Wzmocnienie współpracy międzynarodowej.

C₈ Podniesienie jakości kształcenia.

Tabela 29. Wartości unormowane zmiennych diagnostycznych oraz wartości zmiennej syntetycznej.

Cel strategiczny	Z _{i1}	Z _{i2}	Z _{i3}	Z _{i4}	Q
C ₁	0,5	1	0	0,75	2,25
C ₂	0,5	0,67	0,75	0,25	2,17
C ₃	0,75	1	0,5	0,5	2,75
C ₄	1	0	0,5	0	1,5
C ₅	0,5	0,67	0,75	0,25	2,17
C ₆	0,5	0,67	0,75	0,25	2,17
C ₇	0,75	0,67	0,5	0,5	2,42
C ₈	0,75	1	0,5	0	2,25
C ₉	0,25	1	0	0,75	2
C ₁₀	0,25	1	0	0,75	2
C ₁₁	0,75	0,33	0,75	0	1,83
C ₁₂	1	0,33	0,75	0	2,08
C ₁₃	0,75	0,67	0,75	0,25	2,42
C ₁₄	0,75	0,33	0,75	0	1,83
C ₁₅	0,5	1	0,5	0,5	2,5
C ₁₆	0,75	0,33	0,75	0	1,83

Źródło: Opracowanie własne.

Na potrzeby niniejszego badania, na **etapie 2** wybrano dwie grupy interesariuszy: kierownictwo oraz studentów.

Z kolei na **etapie 3** dokonano identyfikacji wpływu realizacji celów strategicznych na zadowolenie studentów oraz ocenę ich znaczenia (wagi) z perspektywy kierownictwa uczelni. Do oceny wpływu realizacji celu strategicznego na zadowolenie studentów wykorzystano kwestionariusz ankietowy. Badanie ankietowe zostało przeprowadzone w grupie 30 studentów. Zadaniem studentów było przyporządkowanie do każdego celu strategicznego odpowiedniej wagi w skali od 1 do 5, gdzie 1 - oznacza bardzo niską istotność, 2 – niską istotność, 3 – średnią istotność, 4 – dużą istotność oraz 5 – bardzo dużą istotność. Tabela 3 prezentuje ocenę wpływu realizacji celu strategicznego na zadowolenie studentów. Dokonując analizy otrzymanych wyników należy stwierdzić, iż cele strategiczne: C₇ (rozszerzenie zakresu oraz zwiększenie liczby inicjatyw skierowanych do młodzieży) oraz C₁₃ (współpraca z pracodawcami w zakresie wspierania procesu dydaktycznego (prowadzenie zajęć specjalistycznych dla praktyków) mają najwyższy wpływ na zadowolenie grupy badanych (studentów).

Tabela 30. Ocenę wpływu realizacji celu strategicznego na zadowolenie studentów.

Cel strategiczny		Ocenę wpływu realizacji celu strategicznego na zadowolenie studentów.
C7	Rozszerzenie zakresu oraz zwiększenie liczby inicjatyw skierowanych do młodzieży.	4,8
C13	Współpraca z pracodawcami w zakresie wspierania procesu dydaktycznego (prowadzenie zajęć specjalistycznych dla praktyków).	4,8
C1	Wzmocnienie współpracy międzynarodowej.	4,2
C8	Podniesienie jakości kształcenia.	4,2
C15	Uzupełnienie kadry o krajowe i międzynarodowe autorytety naukowe.	4,0
C3	Wzmocnienie współpracy regionalnej i krajowej.	3,6

Źródło: Opracowanie własne.

W przypadku określenia znaczenia wagi danego celu strategicznego z perspektywy kierownictwa uczelni wykorzystano techniki rangowania 0-10. Tabela 31 prezentuje zestawienie wag celów strategicznych szkoły wyższej z perspektywy kierownictwa uczelni. Na podstawie przeprowadzonej analizy otrzymanych wyników można stwierdzić, iż w ocenie kierownictwa najwyższe wagi otrzymały kolejno cele: C1 (Wzmocnienie współpracy międzynarodowej), C8 (Podniesienie jakości kształcenia.) oraz C3 (Wzmocnienie współpracy regionalnej i krajowej.)

Tabela 31. Ocenę wpływu realizacji celu strategicznego na zadowolenie studentów.

Cel strategiczny		Ocenę wpływu realizacji celu strategicznego na zadowolenie studentów.
C7	Rozszerzenie zakresu oraz zwiększenie liczby inicjatyw skierowanych do młodzieży.	4,8
C13	Współpraca z pracodawcami w zakresie wspierania procesu dydaktycznego (prowadzenie zajęć specjalistycznych dla praktyków).	4,8
C1	Wzmocnienie współpracy międzynarodowej.	4,2
C8	Podniesienie jakości kształcenia.	4,2
C15	Uzupełnienie kadry o krajowe i międzynarodowe autorytety naukowe.	4,0
C3	Wzmocnienie współpracy regionalnej i krajowej.	3,6

Źródło: Opracowanie własne.

W przypadku określenia znaczenia wagi danego celu strategicznego z perspektywy kierownictwa uczelni wykorzystano techniki rangowania 0-10. Tabela 33 prezentuje zestawienie wag celów strategicznych szkoły wyższej z perspektywy kierownictwa uczelni. Na podstawie przeprowadzonej analizy otrzymanych wyników można stwierdzić, iż w ocenie kierownictwa najwyższe wagi otrzymały kolejno cele: C1 (Wzmocnienie współpracy międzynarodowej), C8 (Podniesienie jakości kształcenia.) oraz C3 (Wzmocnienie współpracy regionalnej i krajowej.)

Tabela 32. Waga celu strategicznego na zadowolenie kierownictwa.

Cele strategiczne	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Rangi
C ₃	7	8	6	4	4											29
C ₁₅	3					6	3	2	4							18
C ₇		2				4				3	1	2				12
C ₁₃			4				7			7			4	4		26
C ₁				6				8			9		6		5	34
C ₈					6				6			8		6	5	31

Źródło: Opracowanie własne.

Na **etapie 4**, w oparciu o wywiad przeprowadzony z kierownictwem uczelni, określono czas implementacji sześciu celów strategicznych szkoły wyższej. Otrzymane wyniki prezentuje tabela 5.

Tabela 33. Czas implementacji wybranych celów strategicznych szkoły wyższej.

Cele strategiczne	Czas implementacji w miesiącach
C ₃	15
C ₁₅	10
C ₇	12
C ₁₃	13
C ₁	20
C ₈	12
Σ	82

Źródło: Opracowanie własne.

Na **etapie 5** opracowano model matematyczny, którego funkcja celu przyjmuje postać:

$$(4,8 * 12)d_7 + (4,8 * 26) d_{13} + (4,2 * 34) d_1 + (4,2 * 31) d_8 + (4,0 * 18) d_{15} + (3,6 * 29) d_3 \rightarrow \max$$

Kierownictwo uczelni przyjęło czteroletni okres realizacji strategii (48 miesięcy). W związku z powyższym sformułowano następujące ograniczenia wynikające z czasu realizacji celów strategicznych:

$$12 * d_7 + 13 * d_{13} + 20 * d_1 + 12 * d_8 + 10 * d_{15} + 15 * d_3 \leq 48$$

Na **etapie 6** dokonano implementacji zaprezentowanego powyżej modelu matematycznego w wybranym środowisku informatycznym. Na potrzeby realizacji niniejszego badania posłużono się programem AMPL.

Rysunek 22. Implementacja modelu matematycznego dla okresu równego 48 miesięcy

```
AMPL
ampl: model 'C:\AMPL\Examples\new_model_higher.mod';
maximize value:
    57.6*d[1] + 124.8*d[2] + 142.8*d[3] + 130.2*d[4] + 104*d[5] +
    104.4*d[6];

subject to school:
    12*d[1] + 13*d[2] + 20*d[3] + 12*d[4] + 10*d[5] + 15*d[6] <= 48;

CPLEX 20.1.0.0: optimal integer solution; objective 416.6
3 MIP simplex iterations
0 branch-and-bound nodes
d [*] :=
1 1
2 1
3 0
4 1
5 1
6 0
;

value = 416.6

ampl:
```

Źródło: Opracowanie własne.

Rysunek 23. Implementacja modelu matematycznego dla okresu równego 60 miesięcy

```
AMPL
ampl: model 'C:\AMPL\Examples\new_model_higher.mod';
maximize value:
    57.6*d[1] + 124.8*d[2] + 142.8*d[3] + 130.2*d[4] + 104*d[5] +
    104.4*d[6];

subject to school:
    12*d[1] + 13*d[2] + 20*d[3] + 12*d[4] + 10*d[5] + 15*d[6] <= 60;

CPLEX 20.1.0.0: optimal integer solution; objective 502.2
1 MIP simplex iterations
0 branch-and-bound nodes
d [*] :=
1 0
2 1
3 1
4 1
5 0
6 1
;

value = 502.2

ampl:
```

Źródło: Opracowanie własne.

Na rysunku 22 została zaprezentowana implementacja modelu matematycznego wraz z otrzymanymi wynikami. Przyjęto okres 48 miesięczny dla realizacji strategii. W prezentowanym okresie uczelnia jest w stanie zrealizować cztery cele strategiczne spośród

sześciu (C₇ Rozszerzenie zakresu oraz zwiększenie liczby inicjatyw skierowanych do młodzieży, C₁₃ Współpraca z pracodawcami w zakresie wspierania procesu dydaktycznego (prowadzenie zajęć specjalistycznych dla praktyków, C₈-Podniesienie jakości kształcenia, C₁₅ Uzupełnienie kadry o krajowe i międzynarodowe autorytety naukowe) osiągając tym samym zadowolenie interesariuszy na poziomie 63%.⁵⁶

Zwiększając proces implementacji strategii o 12 miesięcy (do 60 miesięcy) uczelnia jest w stanie zrealizować dodatkowo jeszcze cztery cele strategiczne (C₁₃ Współpraca z pracodawcami w zakresie wspierania procesu dydaktycznego (prowadzenie zajęć specjalistycznych dla praktyków, C₁ Wzmocnienie współpracy międzynarodowej, C₈ Podniesienie jakości kształcenia, C₃ Wzmocnienie współpracy regionalnej i krajowej) oraz osiągnąć zadowolenie interesariuszy na poziomie 79%.całkowitego zadowolenia z implementacji strategii.⁵⁷ Aby zrealizować wszystkie założone cele strategiczne niezbędny jest okres 82 miesięcy.⁵⁸

Dynamiczne zmiany otoczenia szkół wyższych sprawiły, iż podobnie jak wiele organizacji biznesowych również uczelnie stały się jednym z podmiotów funkcjonujących na konkurencyjnym rynku usług. Nieprzewidywalność otoczenia, rywalizacja o studentów, wykwalifikowanych pracowników oraz fundusze wymusza na współczesnych uczelniach poszukiwanie nowych metod i narzędzi wspomagających proces zarządzania strategicznego. W świetle prowadzonych badań, szczególnie istotne wydaje się poszukiwanie narzędzi wspomagających kadrę kierowniczą w procesie podejmowania decyzji. Analiza literatury przedmiotu pozwala stwierdzić, iż istnieją narzędzia i metody powszechnie wykorzystywane w procesie zarządzania strategicznego. Należą do nich m.in. strategiczna karta wyników [370] [412-416] model EFQM czy też liczne metody i narzędzia wielokryterialnego podejmowania decyzji. Wśród licznych zalet prezentowanych podejść wskazuje się m.in.: prostotę czy też mnogość opracowań dotyczących prezentowanych zagadnień znacznie ułatwiająca implementację. Niemniej jednak nie pozwalają one zdaniem autorki na takie podejście do zarządzania strategicznego, które pozwoliłoby w sposób optymalny wskazać jakie cele strategiczne powinny być realizowane mając na uwadze jak największe zadowolenie różnych interesariuszy uczelni z ich implementacji (co stanowi zasadniczą zaletę proponowanego podejścia).

Zaprezentowane podejście stanowi integrację metod i narzędzi wielokryterialnego podejmowania decyzji. Umożliwia ono bowiem w oparciu o proponowane metody rangowania (ranking obiektów oraz technikę 0-10) oraz optymalizacyjnych (programowania liniowego), wsparcie w rękach menedżerów w zakresie podejmowania decyzji zarządczych. Proponowane podejście może być pomocne również w opracowaniu strategicznej karty wyników, szczególnie na etapie formułowania celów. Umożliwia także optymalny wybór celów przy istniejących ograniczeniach czasowych przewidzianych na realizację strategii. Proponowany model cechuje również otwartość na zmiany (względna elastyczność). Może zostać bowiem uzupełniony o szereg innych kryteriów, ważnych z perspektywy decydentów, takich jak środki finansowe, jakie przewidziane są na realizację strategii oraz uwzględnienie innych interesariuszy np. pracowników uczelni.

⁵⁶ $(416,6/663,8) * 100\% = 63\%$

⁵⁷ $(502,2/ 633,8) * 100\% = 79\%$

⁵⁸ Suma całkowitego zadowolenia interesariuszy z poziomu realizowanej strategii 663,8.

Zakończenie

Dynamicznie zmieniające się otoczenie szkół wyższych, przemiany demograficzne oraz społeczne, a także duża konkurencja na rynku usług edukacyjnych wymuszają zmianę podejścia do zarządzania szkołami wyższymi. Konieczność poszukiwania nowych źródeł finansowania, idea transferu wiedzy[417] współpraca z partnerami zewnętrznymi to jedynie niektóre z wymagań stawianych współczesnym uczelniom. Wielu badaczy twierdzi, iż w najbliższych latach sektor edukacji wyższej będzie terenem najbardziej zaciętych walk o uzyskanie przewagi konkurencyjnej lub przetrwanie.[6] Dostosowanie do zmieniających się warunków otoczenia, sprośanie konkretnym wymaganiom interesariuszy, a także świadczenie usług o wysokiej jakości sprawiają, iż zarządzanie uczelniami staje się coraz bardziej skomplikowane. Istotna staje się umiejętność szybkiego dostosowania do nowych warunków otoczenia, ciągły dostęp do informacji, a także sprawność procesu decyzyjnego. Przyszłość szkolnictwa wyższego w Polsce w dużej mierze zależeć będzie od efektywnego zarządzania uczelnią oraz doskonalenia jej działalności. W świetle prowadzonych rozważań istotne wydaje się wykorzystanie zarządzania strategicznego w procesie formułowania przyszłych koncepcji rozwojowych polskich szkół wyższych.

Punktem wyjścia do prowadzenia pogłębionych badań w obszarze zarządzania strategicznego szkołą wyższą oraz czynników mających wpływ na proces realizacji strategii była dogłębna analiza literatury przedmiotu oraz przeprowadzone badania pilotażowe wskazujące na wystąpienie luki badawczej w prezentowanym obszarze. W świetle powyższego w niniejszej pracy zaproponowano autorską klasyfikację czynników mających wpływ na proces realizacji strategii w szkołach wyższych. Forma przeprowadzonych badań pilotażowych (wywiad) oraz częściowe zastosowanie pytań otwartych pozwoliło na zweryfikowanie nowych, dotąd nieuwzględnionych czynników mających wpływ na proces realizacji strategii. Klasyfikacja 113 czynników mających wpływ na proces realizacji strategii w szkołach wyższych składa się z trzech głównych obszarów: strategia, kierownictwo oraz pracownicy. W każdym z prezentowanych obszarów czynniki rozpatrywane były w kontekście czterech głównych etapów procesu zarządzania strategicznego: planowanie, formułowanie, implementacja oraz kontrola i monitoring.

W kolejnym etapie prowadzonych badań dokonano analizy czynników mających wpływ na proces realizacji strategii we wszystkich szkołach wyższych, które wzięły udział w badaniu. Następnie wyszczególniono czynniki (o najwyższych wartościach prawdopodobieństwa wystąpienia w procesie realizacji strategii) dla wybranych obszarów i etapów procesu realizacji strategii (określonych przez respondentów jako szczególnie problematyczne) w wybranych szkołach wyższych. Badanie obejmowało 152 szkoły wyższe w tym 102 uczelnie publiczne oraz 50 uczelnie niepublicznych. Z uwagi na znaczne różnice dotyczące sposobu funkcjonowania oraz zarządzania wyższymi szkołami publicznymi oraz niepublicznymi, wskazany obszar został poddany pogłębionemu badaniu. Do dalszej części badania wybrano jedynie te czynniki, których zarówno wartość prawdopodobieństwa wystąpienia czynnika jak również ocena wpływu wyniosły 3.0 i powyżej. Osiągnięcie tak wysokich wartości prawdopodobieństwa wystąpienia oraz oceny wpływu oznacza, iż są to czynniki charakteryzujące się wysokim poziomem ryzyka operacyjnego. Owe czynniki zostały przedstawione na mapie ryzyka operacyjnego. Należy podkreślić, iż wysokie wartości prawdopodobieństwa wystąpienia wyszczególnionych czynników świadczą o tym, iż proces realizacji strategii jest problematyczny dla wszystkich wyszczególnionych typach szkół wyższych, a realizacja celów strategicznych w dalszym ciągu przysparza licznych trudności.

W dalszej części niniejszego opracowania badano istnienie związku pomiędzy występowaniem czynników mających wpływ na proces realizacji strategii w szkołach wyższych, a stopniem osiągania celów strategicznych. Zaobserwowano pewną prawidłowość wskazującą na spadek poziomu ryzyka operacyjnego przy jednoczesnym wzroście odsetka zrealizowanych celów. W świetle powyższego wydaje się, że można przypuszczać, iż te szkoły wyższe, które wykazują większą skuteczność osiągania założonych zamierzeń, odczuwają mniejsze zagrożenie ze strony czynników ryzyka operacyjnego. Następnie obliczono korelację pomiędzy ogólnym poziomem ryzyka, a stopniem realizacji celów strategicznych. Wykazano istnienie wskazanej zależności.

Interesujące wyniki otrzymano dokonując analizy zależności pomiędzy stopniem realizacji celów strategicznych, a oceną wpływu czynników ryzyka. Stwierdzono bowiem istotnie statystyczne dodatnie korelacje. Otrzymane wyniki wskazują, iż w przypadku szkół wyższych wzrost oceny dotyczącej wpływu poszczególnych czynników na niewdrożenie strategii szkoły wyższej przekłada się na wzrost stopnia realizacji celów strategicznych. Można zatem wnioskować, iż posiadanie świadomości wpływu czynników ryzyka operacyjnego na proces realizacji strategii, może służyć podejmowaniu czynności służących jego niwelowaniu. W celu uzyskania bardziej szczegółowych zależności, obliczono korelacje pomiędzy poziomem osiągania celów strategicznych, a obszarami oraz etapami ryzyka operacyjnego. Wykazano, iż wyszczególnione korelacje mają charakter umiarkowany. Natomiast dodatnia korelacja wskazuje, iż wraz ze wzrostem poziomu ryzyka, rośnie stopień realizacji celów strategicznych, co wydaje się wynikiem dość zaskakującym. Zależności te są charakterystyczne dla etapów: formułowania oraz implementacji strategii, określanych w literaturze przedmiotu jako najbardziej problematyczne. Można zatem wnioskować, iż kadra kierownicza szkół wyższych jest w pełni świadoma licznych trudności występujących w tych etapach procesu implementacji, a wyższe prawdopodobieństwo pojawienia się czynników ryzyka, nie wpływa negatywnie na możliwość satysfakcjonującego implementowania koncepcji rozwojowych we wskazanych obszarach kierownictwo oraz pracownicy.

W kolejnej części opracowania badano zależności pomiędzy ryzykiem wystąpienia czynników mających wpływ na proces realizacji strategii w szkołach wyższych, a realizowanym podejściem strategicznym. Na podstawie otrzymanych wyników stwierdzono, iż poziom istotności mniejszy niż 0,05 otrzymano jedynie w przypadku niektórych czynników. Należy zatem stwierdzić, iż w przypadku zaprezentowanych czynników istnieje statystycznie istotna zależność pomiędzy badanymi zmiennymi. W celu uzyskania bardziej szczegółowych wyników, obliczono ogólny poziom ryzyka operacyjnego dla poszczególnych podejść strategicznych. Analiza otrzymanych wyników pozwala stwierdzić, iż ogólny poziom ryzyka operacyjnego jest zasadniczo różny w zależności od realizowanego podejścia strategicznego, jednak dla każdego podejścia osiąga dość wysoki stopień.

W następnym etapie sprawdzono istnienie związku pomiędzy stopniem osiągania celów strategicznych, a realizowanym podejściem strategicznym w szkołach wyższych. Uzyskana wartość poziomu istotności pozwala stwierdzić, iż stopień osiągnięcia celów strategicznych oraz realizowane podejście strategiczne są powiązane.

W świetle prowadzonych badań zasadnym wydaje się wskazanie, iż w niniejszym opracowaniu za miernik skuteczności implementacji strategii przyjmuje się poziom osiągnięcia celów strategicznych. Autorka niniejszej pracy zdaje sobie sprawę, iż jest to pewne zawężenie złożonej perspektywy weryfikacji osiąganych rezultatów. W efekcie przyjętej perspektywy

badawczej pominięte zostały kwestie związane z oceną efektów niemierzalnych. Należy podkreślić, iż w holistycznym postrzeganiu procesu realizacji strategii stanowią one z pewnością istotną wartość. Autorka niniejszego opracowania świadoma zatem jest, iż w wyniku przyjętego podejścia badawczego nie sposób formułować poszerzonych wniosków dotyczących wszystkich efektów procesu realizacji strategii. Innym aspektem jest problematyka podejścia strategicznego. Jak zostało to już wielokrotnie wskazane, zagadnienie to jest złożone i posiada wiele interpretacji. Należy podkreślić, iż jest to jedynie jedna z wielu dostępnych klasyfikacji, jednak uzasadnieniem dla niniejszego wyboru była klarowność koncepcji oraz pewna rozłączność wyróżnionych podejść. niezwykle istotnym aspektem wymagającym szerszego omówienia oraz uzasadnienia jest kwestia ilości elementów ujętych w badaniu ankietowym. Dogłębna analiza literatury przedmiotu oraz przeprowadzenie badań pilotażowych pozwoliły na wyszczególnienie 113 czynników mających wpływ na proces realizacji strategii. Należy podkreślić, iż w autorka niniejszego opracowania była w pełni świadoma, iż taka ilość elementów znacznie wpłynie na złożoność kwestionariusza ankiety, a tym samym może wpłynąć również na losowość udzielanych odpowiedzi lub też ich całkowity brak. W związku z powyższym w celu zbadania rzetelności skali pomiarowej dla 113 wyszczególnionych czynników przeprowadzona została analiza rzetelności i pozycji Alfa Cronbacha.

Realizacja strategii w szkole wyższej wymaga wykorzystania odpowiednich narzędzi jej implementacji. Zasadne zdaniem autorki może być wykorzystanie programowania liniowego w zarządzaniu strategiczną kartą wyników (ang. balanced scorecard). Bowiem wybór celów strategicznych w dużej mierze uzależniony powinien być od ich wpływu na zadowolenie różnych interesariuszy oraz od czasu niezbędnego do ich realizacji. Zatem finalnym etapem prowadzonych prac było zaprezentowanie podejścia stanowiącego integrację metod i narzędzi wielokryterialnego podejmowania decyzji. Zaproponowane podejście umożliwi bowiem w oparciu o proponowane metody rangowania (ranking obiektów oraz technikę 0-10) oraz optymalizacyjnych (programowania liniowego), wsparcie w rękach menedżerów w zakresie podejmowania decyzji zarządczych.

Dogłębna analiza przedmiotu, przeprowadzone badania pilotażowe, a także badania właściwie pozwalają stwierdzić, iż realizacja strategii w szkołach wyższych w dalszym ciągu jest procesem niezwykle trudnym i niezupełnie jasnym. Niezwykle wysoka wartość poziomu ryzyka operacyjnego będącego iloczynem wartości prawdopodobieństwa wystąpienia danego czynnika oraz oceny wpływu tego czynnika na niewdrożenie strategii potwierdza fakt, iż w obszarze występują liczne trudności, szczególnie w przypadku szkół publicznych. Zdaniem autorki niniejszego opracowania tematyka ta wymaga dalszych pogłębionych badań. Wskazuje się, iż zasadnym byłoby przeprowadzenie dalszych analiz z wyszczególnieniem typu szkoły wyższej oraz wpływu czynników lub grup czynników na proces realizacji strategii w polskich uczelniach. Wydaje się, iż takie badania szczególnie w obszarze uczelni skutecznie realizujących swoje strategie rozwojowe mogłyby wskazać kierunek rozwoju innym szkołom wyższym.

Spis tabel

Tabela 1. Szkoły wyższe według typu uczelni.....	10
Tabela 2. Studenci według typu szkoły wyższej.....	11
Tabela 3. Studenci [w tys.] według typu szkoły wyższej oraz formy kształcenia.....	11
Tabela 4. Liczba słuchaczy [w tys.] studiów podyplomowych w latach 2017-2019.....	14
Tabela 5. Nakłady inwestycyjne w szkołach wyższych w Polsce w latach 2014-2019.....	16
Tabela 6. Syntetyczna ocena stanu szkolnictwa wyższego w Polsce pod kątem zagrożeń oraz słabych stron.....	23
Tabela 7. Opis typów strategii.....	58
Tabela 8. Wybrane szkoły, paradygmaty, perspektywy, nurty oraz podejścia do zarządzania strategicznego- literatura międzynarodowa.....	62
Tabela 9. Wybrane szkoły, paradygmaty, perspektywy, nurty oraz podejścia do zarządzania strategicznego – literatura krajowa.....	71
Tabela 10. Propozycje celów strategicznych zaprezentowane w Raporcie ekspertów oraz środowiskowym.....	80
Tabela 11. Czynniki mogące utrudnić proces wdrażania strategii.....	84
Tabela 12. Pięć problemów wdrożeniowych – częstotliwość wystąpienia.....	86
Tabela 13. Pięć problemów wdrożeniowych.....	87
Tabela 14. Szczegółowy podział czynników wpływających na realizację strategii według kryterium funkcji zarządzania.....	95
Tabela 15. Cechy organizacji wpływające na skuteczność procesu implementacji strategii...99	
Tabela 16. Identyfikacja czynników mających wpływ na proces realizacji strategii.....	102
Tabela 17. Rozkład populacji generalnej według typu szkoły wyższej w Polsce.....	111
Tabela 18. Rozkład stanowisk respondentów biorących udział w badaniu ankietowym.....	112
Tabela 19. Wyniki badań w zakresie składowych ryzyka operacyjnego – uczelnie w Polsce.....	115
Tabela 20. Korelacja pomiędzy ogólnym poziomem ryzyka operacyjnego, a stopniem realizacji celów strategicznych w szkołach wyższych.....	120
Tabela 21. Korelacja pomiędzy stopniem osiągnięcia celów strategicznych, a prawdopodobieństwem i oceną wystąpienia czynnika w uczelniach publicznych i niepublicznych.....	120
Tabela 22. Korelacje pomiędzy poziomem ryzyka operacyjnego dla obszarów oraz etapów procesu realizacji strategii, a stopniem realizacji celów strategicznych w szkołach wyższych.....	120
Tabela 23. Porównanie poziomu ryzyka operacyjnego dla poszczególnych czynników mających wpływ na proces realizacji strategii między uczelniami o różnym podejściu strategicznym.....	123
Tabela 24. Porównanie stopnia osiągnięcia celów strategicznych w szkołach wyższych realizujących różne podejścia strategiczne.....	130
Tabela 25. Wyniki badań w zakresie składowych ryzyka operacyjnego – 10 najwyżej ocenianych uczelni niepublicznych.....	134
Tabela 26. Macierz unormowanych zmiennych.....	157
Tabela 27. Propozycja rankingów celów strategicznych z wykorzystaniem techniki 0-10....	159
Tabela 28. Wartości liczbowe cech diagnostycznych.....	163
Tabela 29. Wartości unormowane zmiennych diagnostycznych oraz wartości zmiennej syntetycznej.....	164
Tabela 30. Ocenę wpływu realizacji celu strategicznego na zadowolenie studentów.....	165
Tabela 31. Ocenę wpływu realizacji celu strategicznego na zadowolenie studentów.....	165

Tabela 32. Waga celu strategicznego na zadowolenie kierownictwa.....	166
Tabela 33. Czas implementacji wybranych celów strategicznych szkoły wyższej.....	166
Tabela 34. Szczegółowe wyniki bada w zakresie ryzyka operacyjnego – szkoły wyższe.....	201
Tabela 35. Szczegółowe wyniki bada w zakresie ryzyka operacyjnego – 10 najwyżej ocenianych uczelni niepublicznych.....	211

Spis rysunków

Rysunek 1. Liczba studentów [w tys.] studiów stacjonarnych oraz niestacjonarnych z rozróżnieniem typu uczelni.....	11
Rysunek 2. Liczba cudzoziemców [w tys.] studiujących w polskich uczelniach publicznych oraz niepublicznych.....	12
Rysunek 3. Liczba studentów przypadająca na jednego nauczyciela akademickiego w latach 2015-2020.....	14
Rysunek 4. Struktura przychodów z działalności operacyjnej [w procentach] w szkołach wyższych publicznych oraz niepublicznych w 2019 r.....	16
Rysunek 5. Liczba studentów- stan faktyczny w latach 2013-2020 oraz prognoza dla lat 2021-2050.....	17
Rysunek 6. Od wizji do działania organizacji – koncepcja M. Raynora.....	53
Rysunek 7. Etapy zarządzania strategicznego.....	59
Rysunek 8. Udział poszczególnych barier wpływających na realizację strategii.....	87
Rysunek 9. Kryteria modelu EFQM.....	92
Rysunek 10. Wykorzystanie modelu EFQM w procesie implementacji strategii.....	93
Rysunek 11. Perspektywy uwzględniane w różnych koncepcjach dotyczących czynników wpływających na efekty procesu realizacji strategii.....	93
Rysunek 12. Model koncepcyjny badań.....	105
Rysunek 13. Mapa ryzyka operacyjnego występującego w szkołach wyższych w Polsce.....	113
Rysunek 14. Poziom ryzyka operacyjnego w poszczególnych przedziałach osiągnięcia złożonych celów strategicznych w szkołach wyższych.....	118
Rysunek 15. Poziom ryzyka operacyjnego dla poszczególnych podejść strategicznych.....	129
Rysunek 16. Stopnie realizacji celów strategicznych dla różnych podejść strategicznych.....	130
Rysunek 17. Mapa ryzyka operacyjnego występującego w szkołach niepublicznych.....	131
Rysunek 18. Prawdopodobieństwo wystąpienia czynników ryzyka w różnych typach szkół wyższych – obszar strategia implementacja.....	137
Rysunek 19. Prawdopodobieństwo wystąpienia czynników ryzyka w różnych typach szkół wyższych –obszar kierownictwo planowanie.....	138
Rysunek 20. Prawdopodobieństwo wystąpienia czynników ryzyka w różnych typach szkół wyższych – obszar kierownictwo planowanie.....	139
Rysunek 21. Model implementacji strategii w szkole wyższej.....	148
Rysunek 22. Implementacja modelu matematycznego dla okresu równego 48 miesięcy.....	167
Rysunek 23. Implementacja modelu matematycznego dla okresu równego 60 miesięcy.....	167

Bibliografia

1. Woźnicki J., Misja i służebność uniwersytetu XXI wieku. Fundacja Rektorów Polskich, Instytut Społeczeństwa Wiedzy, 2013.
2. Dziedziczak-Foltyn A., Dialog z interesariuszami środowiskowymi w projektowaniu wizji i reformy szkolnictwa wyższego w Polsce (2013-2015), Nauka I Szkolnictwo Wyższe, 1(45), 2015.
3. Bakonyi J., Kapitał intelektualny uczelni a jakość kształcenia, Zeszyty Naukowe Wyższej szkoły Humanitas, „Zarządzanie”, nr 1, 2009.
4. Leja K., Zarządzanie uczelnią. Koncepcje i współczesne wyzwania, Wyd. Oficyna a Wolters Kluwer business, Warszawa 2013.
5. Ryńca R., Zastosowanie wybranych metod i narzędzi w ocenie działalności szkoły wyższej, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 2014.
6. Maliszewski T., Problemy (nie)etyczne, a budowanie przewagi konkurencyjnej wyższych szkół niepublicznych, Nauka i Szkolnictwo Wyższe, nr 1/31/2008
7. Sokólski B., Parę refleksji na temat obecnej kondycji i przyszłości szkolnictwa wyższego w Polsce, [w:] Misja i służebność uniwersytetu w XXI wieku, red. J. Woźnicki, Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2013.
8. Jelonek M., Skrzyńska J., Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Ewolucja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody. Narzędzia. Dobre praktyki, red. W. Przybylski, S. Rudnicki, A. Szwed, Wyższa Szkoła Europejska im. ks. J. Tischnera, Kraków, 2010.
9. Wójcicka M., Uniwersytet. Stabilność i zmiana, centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2010, s. 95-96.
10. Wawak T., Jakość zarządzania w szkołach wyższych, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
11. Masłyk-Musiał E., Badanie wartości Politechniki Warszawskiej w kontekście strategicznym, „Zarządzanie zasobami ludzkimi”, nr 2, s. 109-124, 2012.
12. Bjørkquist C., Stakeholders Regimes in Old Ideas Higher Education in New Bottles? Munster: Waxmann.
13. Musiał K., Uniwersytet na miarę swojego czasu. Transformacja społeczna w dobie postindustrialnej, a zmiany w szkolnictwie wyższym krajów nordyckich. Gdańsk: słowo/ obraz terytoria.
14. Bakonyi J., Doskonalenie jakości kształcenia szkoły wyższej jako organizacji uczącej się w świetle wymogów krajowych ram kwalifikacyjnych, Zeszyty Naukowe Wyższej szkoły Humanitas, „Zarządzanie”, nr 2, 199-206, 2012.
15. Bakonyi J., Koncepcje szkół wyższych, Zeszyty naukowe Wyższej Szkoły Humanitas, „Zarządzanie”, nr 2, 2011.
16. Kożuch B., Uwarunkowania skutecznego dzielenia się wiedzą na uczelni, Zarządzanie Publiczne, 4(36), s. 303-320, 2016.
17. Kowalczyk A., Nogalski B., Zarządzanie wiedzą. Koncepcja i narzędzia, Difin, Warszawa 2007.
18. Quigley N.R., Tesluk P.E., Bartol E.A., A Multilevel Investigation of the Motivational Mechanisms Underlying Knowledge Sharing and Performance, Organization Science, 18(1), 2007.
19. Verburg R.M., Anderiessen E.J.H., A Typology of Knowledge Sharing Networks in Practice, Knowledge and Process Management, 18(1), 2011.
20. Goh C.H., Hooper V., Knowledge and Information Sharing in a Closed Information Environment, Journal of Knowledge Management, 13(2), 2009.

21. Koźmiński A., *Zarządzanie w warunkach niepewności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2004.
22. Krupiński R., Niemczyk J., Stańczyk- Hugiet E., *Koncepcje strategii organizacji*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa, 2009.
23. Yang J., *The Impact of Knowledge Sharing on Organizational Learning and Effectiveness*, *Journal of Knowledge Management*, 11(2), 2007.
24. Orłowski W.M., *Nowa misja polskich uczelni*, [w:] *Misja i służebność uniwersytetu w XXI wieku*, red. J. Woźnicki, Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Fundacja Rektorów Polskich, s. 225, Warszawa 2013.
25. Leja K., *Uniwersytet społecznie odpowiedzialny – próba ujęcia systemowego*, *Współczesne Zarządzanie*, nr 2, s. 89, 2009.
26. Jajszczyk A., *Polskie uczelnie -czas na zmiany*, [w:] *Misja i służebność uniwersytetu w XXI wieku*, red. J. Woźnicki, Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Fundacja Rektorów Polskich, s. 225, Warszawa 2013.
27. Porter M.E., *The five competitive forces that shape strategy*, *Harvard Business Review: Leadership & Strategy*, January 2008.
28. Kaplan S., Norton D.P., *Translating Strategy Into Action. The Balanced Scorecard*, Harvard Business School Press, s. 12, 1993.
29. Mintzberg H., “Strategy formation: schools of thought...,” in *Perspectives on strategic management*, pp. 105-235, 1990.
30. Miller S., *Implementing strategic decisions: Four key success factors*, *Organization Studies*, vol. 18, no. 2, pp. 577-602, 1997.
31. Higgins M., Rowland D., *All changes great and small: exploring approaches to change and its leadership*, *Journal of Change Management*, No. 5, s. 121-151, 2005.
32. Hrebiniak L. G., *Obstacles to effective strategy implementation*, *Organizational Dynamics*, vol. 35, no. 1, pp. 12-31, 2006.
33. Pučko T. Č. A. D., *Factors of effective strategy implementation: Empirical evidence from Slovenian business practice*, *Journal for East European Management Studies*, vol. 15, no. 3, pp. 207-236, 2010.
34. Alharthy A. . H., Rashid H., Pagliary R., Khan F., *Identification of Strategy Implementation Influencing Factors and Their Effects on the Performance*, *College Road, School of Aerospace Transport and Manufacturing Cranfield University*, Vol. 8, No. 1, January 2017.
35. Miller S., Wilson D., Hickson D., *Beyond Planning Strategies for Successfully Implementing Strategic Decisions*, *Long Range Planning*, Vol. 37, s. 212, 2004.
36. Blahova M. and Knapkova A., *Effective strategic action: from formulation to implementation*, in *International Conference on Economics, Business and Management*, Manila, 2010.
37. Hutzschenreuter T., Kleindienst I., *Strategy-process research: What have we learned and what is still to be explored*, *Journal of Management*, 32(5), pp. 673-720, 2006.
38. Huber A., *Effective strategy implementation, Conceptualizing Firm’s Strategy Implementation Capabilities and Assessing Their Impact on Firm Performance*, Gabler Verlag, Wiesbaden, s. 49, 2011.
39. Y. G. S. & E. J. Li, *Making Strategy Work: A Literature Review on the Factors influencing Strategy Implementation*, Institute of Corporate Communication, University of Lugano (USI), Lugano, Switzerland, 2008.
40. Inamdar, Noorein, Kaplan, S. Robert, Reynolds, Kimberly, *Applying the balanced scorecard in healthcare provider organizations / Practitioner's Response*, *Journal of Healthcare Management*; Chicago Tom 47, Nr/wydanie 3, 179-95, May/ Jun 2002.
41. Alexander L.D., *Successfully implementing strategic decisions*. *Long Range Planning*, 18(3), 91–97, 1985.

42. Volberda H. W., Crisis in strategy: fragmentation, integration or synthesis. *European Management Review*, 1(1), 35–42, 2004.
43. Kaplan R., Norton D., *The Strategy Focused Organization*, Harvard Business School Press, ss. 298-299, Boston 2000.
44. Antonowicz D., Machnikowska A., Szot, *Innowacje i konserwatyzm 2.0 Polskie uczelnie w procesie przemian*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s.8, Toruń 2020.
45. Krücken G., Meier F., Turning the University into an Organizational Actor, [w:] G.S. Drori, J.W. Meyer, H. Hwang (eds.), *Globalization and Organization: World Society and Organizational Change*, Oxford University Press, s. 241–257, 2006.
46. Pawłowski K., *Społeczeństwo wiedzy szansa dla Polski*, Wydawnictwo Znak, s. 107, Kraków 2004.
47. Maroń D., Wpływ przemian demograficznych na szkolnictwo wyższe w Polsce. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach* ISSN 2083-8611 Nr 290, s. 114, 2016.
48. Antoniewicz D., Gorlewski B., *Raport Instytutu Sokratesa na temat wpływu zmian demograficznych na szkolnictwo wyższe do 2020 r.*, Demograficzne Tsunami, Instytut Sokratesa, Warszawa 2011.
49. Sułkowski Ł., Seliga R., *Przedsiębiorczy uniwersytet- zastosowanie zarządzania strategicznego*, *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, nr 444/2016
50. Ryńca R., Matuszak M., Uwagi w sprawie zarządzania strategicznego w szkołach wyższych, *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, s.370, nr 116/2010.
51. Cichocki R., Cynalewska J., *proces tworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa wyższego, a działalność wyższych uczelni w Polsce*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2006.
52. J. Thieme, *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska Europa USA*, Wydawnictwo Difin, s. 21, Warszawa 2009.sh
53. Shaw M., Leczenie gorsze od choroby? Diagnoza kondycji polskiego szkolnictwa wyższego na podstawie badań elit polskich uczelni publicznych, *Nauka i szkolnictwo wyższe*, 1(45)/2015
54. Seredocha I., *Potrzeba planowania strategicznego w usługach edukacyjnych*, [w:] G. Nowaczyk, P. Lisiecki, *Marketingowe zarządzanie szkołą wyższą*, Wydawnictwo WSB w Poznaniu, s. 59, Poznań 2006.
55. Pawłowski K., *Przyszłość polskiego szkolnictwa wyższego w kontekście wyzwań państwowych przed uczelniami europejskimi przez Komisję Europejską*, [w:] *Model współdziałania uczelni publicznych i niepublicznych -stan obecny i perspektywy*, red. J. Woźnicki, s.72, Warszawa 2004.
56. Kwiek M., The unfading power of collegiality? University governance in Poland in a European comparative and quantitative perspective, *International Journal of Educational Development*, no. 43, s. 77-89.
57. Clark B.R., *Sustaining Change in Universities: Continuities in Case Studies and Concepts*, Society for Research into Higher Education and Open University Press, s. 9, New York 2004.
58. J. D. J. van Ameijde, P.C. Nelson, J. Billsberry, N. van Meurs, Improving leadership in higher education institution: A distributed perspective, *Higher Education*, vol 58(6), s. 763-764, 2009.

59. Leja K., Administracja uniwersytecka – tożsamość i przyszłość, [w:] Nowe prawo, szanse i zagrożenia dla szkolnictwa wyższego, red. M. Rocki, Warszawa, s. 52, listopad 2005.
60. Sudół S., Przedsiębiorstwo. Podstawy nauki o przedsiębiorstwie. Teoria i praktyka zarządzania, Wyd. „Dom Organizatora”, s. 306, Toruń 1999.
61. J. Storey, Human resource management: A Critical Text, Routledge, London 1995.
62. Gulbrandsen, M., Slipersaeter, S. (2007a). The third mission and the entrepreneurial university model. In: Bonaccorsi, A., Daraio, C. Universities and Strategic Knowledge Creation. Specialization and Performance in Europe. Cheltenham: Edward Elgar, pp. 112-143, 2007.
63. Beksiak J., Przydatność konkurencji dla szkolnictwa wyższego, [w:] J. Dietl, Z. Sapijaszka (red.), Konkurencja na rynku usług edukacji wyższej, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź 2006.
64. Brown D., Merrien F.-X., Towards a Model of Governance for Universities? A Comparative View, Jessica Kingsley Publisher, London, Philadelphia 1999.
65. Banaś W., Dywersyfikacja instytucjonalna i autonomia uczelni oraz ich miary, Nauka I Szkolnictwo Wyższe, nr 2(50), 2017.
66. Olejniczak T., Innowacja produktowa jako determinanta zachowań konsumentów na rynku żywności wygodnej. Rozprawa doktorska, Poznań, s. 13, 2009.
67. Kozuch B., Zmiany zachowań organizacyjnych pod wpływem oczekiwań interesariuszy uczelni akademickich, [w:] Wyzwania zarządzania jakością w szkołach wyższych, red. T. Wawak, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s.49, Kraków 2011.
68. Bloom H., Calori R., Ph de Woot, Zarządzanie europejskie, Poltext, s. 135, Warszawa 1995.
69. Krupski R., Elastyczność organizacji, [w:] Zarządzanie przedsiębiorstwem w turbulentnym otoczeniu, red. R. Krupski, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2005.
70. Pierścieniak A., Efektywność rozwiązań organizacyjnych w instytucjach publicznych, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego, s. 337, nr 20/2011.
71. Konkurencja na rynku usług edukacji wyższej, materiały konferencyjne pod red. Naukową J. Dietla i Z. Sapijaszki, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, s. 6, Łódź 2006.
72. Revuelto-Taboada L., Canet-Giner T., Balbastre-Benavent F., Quality tools and techniques, EFQM experience model: a critical review and new perspectives, Total Quality Management and Business Excellence, 22(7), ss. 731-732., 2011.
73. Drucker P. F., Zarządzanie XXI w. – wyzwania, Wyd. MT Biznes, s.84, Warszawa 2009.
74. Stabryła A., Analiza efektywności zmian w zarządzaniu rozwojem firmy, [w:] Zmieniające się przedsiębiorstwo w zmieniającej się politycznie Europie, t. 4, op. cit., s. 223-225.
75. Siegel DS and Wright M, Academic entrepreneurship, time for a rethink? British Journal of Management 26: 582–595, 2010.
76. Holstein, J., Starkey, K., & Wright, M., Strategy and narrative in higher education. Strategic Organization, 16(1), 61–91, 2016.
77. Deem R, Knowledge, Higher Education and the New Managerialism. Oxford: Oxford University Press, 2007.
78. Rothaermel FT, Agung SD and Jiang L, University entrepreneurship, a taxonomy of the literature. Industrial and Corporate Change 16(4): 691–791, 2007.
79. Buckland R, Private and public sector models for strategies in universities. British Journal of Management 20(4): 524–536, 2009.

80. Antonowicz D., Z tradycji w nowoczesność: brytyjskie uniwersytety w drodze do społeczeństwa wiedzy, *Nauka i szkolnictwo wyższe*, nr 1(23), s. 124-128, 2004.
81. Bok D., *Beyond the Ivory Tower: Social Responsibilities of the Modern University*, Harvard University Press, s. 65, Cambridge 1982.
82. Shatoock M., Re-balancing modern concepts of university governance, *Higher Education Quarterly*, vol 56(3), s. 235-236, 2002.
83. Denman B., What is a university in 21st century?, "Higher Education Management and Policy", vol. 17(2), s. 24, 2005.
84. Greckhamer T, The stretch of strategic management discourse: A critical analysis. *Organization Studies* 31(7): 841–871, 2010.
85. Boje D, *Storytelling Organizations*. London: SAGE, 2008.
86. Vaara E, Sonenshein S and Boje D, Narratives as sources of stability and change in organizations: Approaches and directions for future research. *Academy of Management Annals* 1–64, 2016.
87. Vaara E and Tienari J, On the narrative construction of multinational corporations: An antenarrative analysis of legitimation and resistance in a cross-border merger. *Organization Science* 22(2): 370–390, 2011.
88. Clark B. R., *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*, University of California Press, s. 234-235, Berkeley 1983.
89. Shattock M., European Universities for Entrepreneurship: Their Role in the Europe of Knowledge, *The Theoretical Context*, Higher Education Management and Policy, Vol. 17, No. 3, s. 16, 2005.
90. Senge P., *Piąta dyscyplina: materiały dla praktyka*, Oficyna Ekonomiczna, s. 163-199, Kraków 2003.
91. Ackoff R. L., Magidson J., Addison H. J., *Projektowanie ideału: kształtowanie przyszłości organizacji*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.
92. Perechuda K., *Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 8, Warszawa 2005.
93. Kerry C., *The Uses of the University*, Harvard University Press, s. 33-34, Cambridge 2001.
94. Neave G., On Scholars, Hippopotami and von Humboldt: Higher Education in Europe in Transition, "Higher Education Policy", vol. 16, s. 135-140, 2003.
95. Ortega y Gasset J., *Mission of the University*, Norton & Co Inc, s. 27, New York 1944.
96. Rasmussen E and Wright M, How can universities facilitate academic spin-offs? An entrepreneurial competency perspective. *Journal of Technology Transfer* 40: 782– 799, 2015.
97. Mosey S, Wright M and Clarysse B, Transforming traditional university structures for the knowledge economy through multidisciplinary institutes. *Cambridge Journal of Economics* 36: 587–607, 2012.
98. Chapple W, Lockett A, Siegel D, et al., Assessing the relative performance of UK university technology transfer offices: Parametric and non-parametric evidence. *Research Policy* 34(3): 369–384, 2005.
99. Ambos TC, Makela K, Birkinshaw J, et al., When does university research get commercialized? Creating ambidexterity in research institutions. *Journal of Management Studies* 45(8): 1424–1447, 2008.
100. *Universities and the Global Knowledge Economy: A Triple Helix of Universities-Industry Government Relations*, red. H. Etzkowitz, L. Leydesdorff, Pinter, London-Washington 1997.
101. Józwiak J., Perspective from east and Central Europe, "Higher Education Policy", vol. 15(3), s. 263-276, 2002.

102. Rasmussen E and Wright M, How can universities facilitate academic spin-offs? An entrepreneurial competency perspective. *Journal of Technology Transfer* 40: 782– 799, 2015.
103. Jiang N., Carpenter V., A case study of issues of strategy implementation in internationalization of higher education, *International Journal of Educational Management*, Vol. 27, Iss. 1, s. 6, 2013
104. Mosey S, Wright M and Clarysse B., Transforming traditional university structures for the knowledge economy through multidisciplinary institutes. *Cambridge Journal of Economics* 36: 587–607, 2012.
105. Chapple W, Lockett A, Siegel D, et al., Assessing the relative performance of UK university technology transfer offices: Parametric and non-parametric evidence. *Research Policy* 34(3): 369–384, 2005.
106. Wawrzyniak B., Budowanie gospodarki opartej na wiedzy jako nowy paradygmat w zarządzaniu, [w:] *Kreowanie Nowego, Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania im. L. Koźmińskiego*, s. 365, Warszawa 2002.
107. Wójcicka M., *Uniwersytet. Stabilność i zmiana, centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski*, s. 95-96, Warszawa 2010.
108. Kraśniewski A., Kształcenie, [w:] *Polskie szkolnictwo wyższe. Stan uwarunkowania i perspektywy*, Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, s. 238, Warszawa 2009.
109. Nonaka I., Takeuchi H., *Kreowanie wiedzy w organizacji*, Poltext, s. 197, Warszawa 2000.
110. Krupski R., *Zarządzanie przedsiębiorstwem w turbulentnym otoczeniu. Ku superelastyczności organizacji*, red. R. Krupski, PWE, s. 24, Warszawa 2005.
111. Lam S., Trzaski, *Eventa i Michalskiego słownik wyrazów obcych*, s. 2296, Warszawa 1939.
112. H. de Ridder-Symodes, The university as European cultural heritage: A historical approach, “Higher Education in Europe”, vol. 31(4), s. 370, 2006.
113. Mora J.-G., Governance and management in the university “Tertiary Education and Management”, vol. 7., s. 96-99, 2001.
114. H. Samsonowicz, *Społeczna odpowiedzialność uczelni*, [w:] *Społeczna odpowiedzialność uczelni*, red. K. Leja, wydział Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej i Instytut Społeczeństwa Wiedzy, s. 9, Gdańsk 2008.
115. Newman J. H., *Idea uniwersytetu*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 109, Warszawa 1990.
116. Tymowski J., *Organizacja szkolnictwa wyższego w Polsce*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 6, Warszawa 1980.
117. Bowden J., Marton F., *The University of Learning: Beyond Quality and Competences*, Routledge, London, New, s. 3, York 2006.
118. Wissema J., *Technostarterzy, dlaczego i jak?* Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, s. 27-29, Warszawa 2005.
119. Jabłecka J., *Niezależność autonomia i wolność akademicka a modele koordynacji szkolnictwa wyższego: na marginesie artykułu Kerra*, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, nr 1, s. 60, 1993.
120. Drucker P., *Natchnienie i fart, czyli innowacja i przedsiębiorczość*, Studio Emka, s. 245, Warszawa 2004.
121. Amsterdamski S., *Tendencje rozwoju nauki w II połowie XIX w.*, [w:] *Historia nauki polskiej*, red. B. Suchodolski, Polska Akademia Nauk, Instytut Historii Nauki, Oświaty i Techniki, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, t. IV cz. III, , s. 30, Warszawa 1987.

122. Józwiak J., Model uczelni przedsiębiorczej a model tradycyjny: doświadczenia polskie, *Nauka i szkolnictwo Wyższe*, nr 1(2), s. 7-8, 2003.
123. Jaczewski B., *Życie Naukowe w Polsce Odrodzonej*, [w:] *Życie naukowe w Polsce w drugiej połowie XIX i w XX wieku: organizacje i instytucje*, red. B. Jaczewski, Polska Akademia Nauk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 206-234, Wrocław 1987.
124. Szczepański J., *Szkice o szkolnictwie wyższym*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1976.
125. Fulton O., Santiago P., Edquist Ch., E. El-Khawas, Hackl E., *Raport OECD na temat szkolnictwa wyższego: Polska*, s. 18, Warszawa 2007.
126. Szczepański J., *Granice reform szkolnictwa wyższego*, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 1993, nr 2, s. 9-10.
127. Bowden J., Marton F., *The University of Learning: Beyond Quality and Competences*, Routledge, London, s. 14-34, New York 2006.
128. Marginson S., *Globalisation and Higher Education*, Education Working Paper No. 8, (EDU/WKP(2007)3), OECD 2007.
129. Scott J. C., *The mission of the university: Medieval to postmodern transformation*, *The Journal of Higher Education*, vol. 77(1), special issue: Moving into the Next 75 Years, s. 3-5, 2006.
130. Flexner A., *Universities: American, English, German*, Oxford University Press, New York, s. 5, 1930.
131. Drucker P., *Innowacyjność i przedsiębiorczość*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, s. 36-37, Warszawa 1992.
132. Jabłecka J., *Planowanie strategiczne w uniwersytecie przedsiębiorczym*, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, nr 1(23), s. 35, 2004.
133. Drucker P., *Myśli przewodnie Druckera*, MT Biznes, s. 69, Warszawa 2002.
134. Gibbons M., Limoges C., Nowotny H., Schwartzman S., Scott P., Trow M., *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, Sage, London 1994.
135. Etzkowitz H., Webster A., Gebhard Ch., Cantisano Terra B. R., *The future of the university and the university of the future: Evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm*, *Research Policy*, vol. 29., s. 313-330, 2000.
136. *The Knowledge Triangle Shaping the Future of Europe: Summary Report from the Conference*, Göteborg Sweden, 31 sierpnia – 2 września 2009.
137. Clark B. R., *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, IAU Press/ Pergamon, s.5-8, Oxford 1998.
138. Sułkowski Ł., *Kultura akademicka – koniec urlopu?*, PWN, Warszawa 2016.
139. Czeżowski T., *O uniwersytecie i studiach uniwersyteckich*, Toruń, Księgarnia Naukowa T. Szczęsny i S-ka.
140. Cummings S., Davies J., *Mission, vision, fusion*, *Long Range Planning*, vol 27(6), s. 147, 1994.
141. Koźmiński A., Piotrowski W., *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, s. 202, 1996.
142. Cambell A., *Mission statement*, *Long Range Planning*, vol 30(6), s. 931, 1997.
143. B. de Wit, Meyer R., *Synteza strategii*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, s. 346, Warszawa 2007.
144. Raynor M., *That vision thing: Do we need it?*, *Long Range Planning*, vol. 31(3), s. 371, 1998.
145. Beatz M., Bart Ch., *Developing mission statements which work*, *Long Range Planning*, vol 29(4), s. 532, 1996.
146. Morris R. J., *Developing a mission for a diversified company*, *Long Range Planning*, col. 29(1), s. 113, 1996.

147. Hurst D., Why strategic management is bankrupt, *Organizational Dynamics*, 1986, vol 15, s. 15-16.
148. Obłój K., *Strategia organizacji*, s. 235, PWE Warszawa 1998.
149. Jabłecka J., Misja i strategia uczelni. Misja organizacji, a misja uniwersytetu, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, s. 17, 2/16/2000.
150. Maraga A., The cultural legitimacy of the European university, *Higher Education in Europe*, vol. 31(4), 2006.
151. Solbrekke T.D., Karseth B., Professional responsibility: An issue for higher education, *Higher Education in Europe*, vol 52., s. 95, 2006.
152. Ratajczak Z., Jakość kształcenia jako przedmiot misji uniwersytetu, [w:] *Zapewnienie jakości kształcenia. Wprowadzenie do samooceny*, red. M. Wójcicka, Instytut Spraw Publicznych, s. 85-86, Warszawa 1997.
153. Garrick J., Chan A., Lai J., University: Industry partnership, implications for industrial training, opportunities for new knowledge, *Journal of European Industrial Training*, vol. 28(2/3/4), s. 337, 2004.
154. Prahalad C.K., Ramaswamy V., Przyszłość konkurencji, *Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne*, s. 26; S. Thomke, E. von Hippel, Customers as innovators: A new way to create value, *Harvard Business Review*, Warszawa 2005.
155. Kotler, P & Fox, KFA, *Strategic Marketing for Educational Institutions*. 2nd edn, Prentice Hall, 1995.
156. Mintzberg H., *Structure in Fives: Designing Effective Organizations*, Prentice Hall, Engelwood Cliffs, s. 189-214, New Jersey 1983.
157. Bayenet B., Feola C., Tavemier M., Strategic management of universities: Evaluation policy and policy evaluation, *Higher Education Management*, vol. 12(2), s. 67, 2000.
158. Collins J. C., Porras J. I., Organizational vision and visionary organizational, *California Management Review*, vol 34(1), s. 34, 1991.
159. Ready D. A., Conger J. A., Enabling bold vision, *Sloan Management Review*, vol. 49(2), s. 70-71, 2008.
160. Koźmiński A.K., Misje i strategie szkół wyższych, [w:] *Model zarządzania publiczną instytucją akademicką*, re. J. Woźnicki, Instytut Spraw Publicznych, s. 241, Warszawa 1999.
161. Obłój K., *Strategia organizacji*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, s. 15-16, Warszawa 2014.
162. Drabik L., Kubiak-Sokół A., Sobol E., Wiśniakowska L., *Słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 965, Warszawa 2006.
163. Chandler A.D., *Strategy and Structure*, w: *The History of the Industrial Enterprise*, London, The MIT Press, Massachusetts Institute of Technology, 1970.
164. Rumelt R.P., Dobra strategia, zła strategia. Czym się różnią i jakie to ma znaczenie, przeł. M. Kowalczyk, M. Piotrowska, *MT Biznes*, s. 12, Warszawa 2017.
165. Freeman R.E., Gilbert D.R., Stoner J.A.F., *Kierowanie*, przeł. A. Ehrlich, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, s. 266, Warszawa 2001.
166. Ansoff H.I., *Zarządzanie strategiczne*, PWE, Warszawa 1985.
167. Porter M.E., What is Strategy, *Harvard Business Review*, 1996.
168. *Strategor, Zarządzanie firmą. Strategie, struktury, decyzje, tożsamość*, PWE, warszawa 1996.
169. Mintzberg H., The Strategy Concept I: Five Ps for Strategy, *California Management Review*, 1987.
170. Gliński B., P. Szczepankowski, *Zarys zarządzania strategicznego*, Wyższa Szkoła Zarządzania i Marketingu, warszawa 1995.
171. Faulkner D., Bowman C., *Strategie konkurencyjne*, Warszawa, Gebethner & Ska, 1996.

172. Mintzberg H., Ahlstrand B., Lampel J., *Strategy Safari: A Guided Tour Through the Wilds of Strategic Management*, The Free Press, New York 1998.
173. Niemczyk J., *Strategia. Od planu do sieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2013, s.41. Nonaka I., Toyama R., *A firm as a dialectical being: Towards a dynamic theory of a firm*, *Industrial and Corporate Change*, vol. 11(5), s. 998-999, 2002.
174. Cohen H.B., *The performance paradox*, *Academy of Management Executive*, vol. 12(3), s. 30, 1998.
175. Bratnicki M., *Dylematy i pułapki współczesnego zarządzania*, Komisja Nauk Organizacji i Zarządzania PAN, Wydawnictwo GNOME, Katowice 2001.
176. Mintzberg H., Waters J. A., *Of strategies deliberate and emergent*, *Strategic Management Journal*, vol. 6, s. 259, 1985.
177. Volberda H. W., *Building flexible organizations for fast-moving markets*, *Long Range Planning*, vol.30(2), s. 169-170, 1997.
178. Pokorny P., Pietrzykowski T., *Innowacje i konserwatyzm 2.0. Polskie uczelnie w procesie przemian*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 15, Toruń 2020.
179. Dyson R.G., Bryant J., Morecroft J., O'Brien F., [w:] F.A. O'Brien, R.G. Dyson (eds.), *Supporting strategy: Frameworks, methods and models*, John Wiley & Sons, Chichester, s. 8, 2007.
180. Rembiasz M., *Rola strategii w zarządzaniu małymi i średnimi przedsiębiorstwami, Wybrane problemy zarządzania. Teraźniejszość i przyszłość pod red. S. Trzcielinski*, Wydawnictwo Politechniki Poznańskiej, Poznań 2013.
181. Pięrcionek Z., *Strategie konkurencyjne i rozwoju przedsiębiorstwa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
182. Romanowska M., *Zarządzanie strategiczne firmą, CIM*, Warszawa 1995.
183. Marchesnay M., *Zarządzanie strategiczne. Geneza i rozwój*, Poltext, Warszawa 1994.
184. Griffin R.W., *Podstawy zarządzania organizacjami*, PWN, Warszawa 1996.
185. Penc J., *Zarządzanie w warunkach globalizacji*, Difin, Warszawa 2003.
186. McKierman P., *Strategy past; strategy futures*, *Long Range Planning*, 30(5), 1997.
187. Gierszewska G., Romanowska M., *Analiza strategiczna przedsiębiorstwa*, PWE, Warszawa 1997.
188. Malara Z., *Przedsiębiorstwo w globalnej gospodarce. Wyzwania dla współczesności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006.
189. Milles R., Snow C., *Organizational Strategy, Structure and Process* Prentice-Hall, New York, 1978.
190. Lavie D., Fiegenbaum A., *The dominant strategic positioning of foreign MNCs: a typological approach and the experience of Israeli industries*, *Journal of Business Research*, Vol. 56, no. 10, ss. 805-814, 2003.
191. Laforet S., *Size, strategic and market orientation affects on innovation*, *Journal of Business Research*, Vol. 61, no. 7, ss. 753-764, 2008.
192. Reeves M., Haanaes K., Sinha J., *Your strategy needs a strategy. How to Choose and Execute The Right Approach*, Harvard Business Review Press, Boston, s. 7, Massachusetts, 2015.
193. Guohui S. and Eppler M.J., *Making Strategy Work: A Literature Review on the Factors influencing Strategy implementation*.
194. Andersen A & L. M., *The Theoretical Development of Strategy Implementation from 1980 to 2013*, Copenhagen Business School, Frederiksberg, Denmark, 2013.
195. Czakon W., *Szkoły a metody w zarządzaniu strategicznym*, *Prace Naukowe WWSZiP* Nr 22 (2), s. 50-51, 2014.

196. Skonieczny J., *Twórczość jako fundament strategii organizacji*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, s. 32, Wrocław 2019.
197. Match M. J., *Organization theory: Modern, symbolic and postmodern perspectives*, Oxford University Press, 1977, za: M.J. Hatch, *Teoria organizacji*, Wydawnictwo naukowe PWN, s. 124-125, Warszawa 2002.
198. Taylor B., *Strategic Planning – Which Style do You Need?*, Long Range Planning, Vol. 17, No.3, s.51-62; A. Klasik (red), *Planowanie strategiczne*, PWE, s. 38-40, 1984.
199. Mathe J.Ch., *Politique generale de l'entreprise. Analyse et management strategique*, Economica, Paris 1987, s. 6: za G. Gierszewska, M. Romanowska, *Analiza strategiczna przedsiębiorstwa*, PWE, s.21, Warszawa 2002.
200. Key J., *Podstawy sukcesu firmy*, s. 456-487.
201. Tecce D., Pisano G., Shuen A., *Dynamic Capabilities and Strategic Management*, Strategic Management Journal, Vol. 18, No. 7, s. 509-533, 1997.
202. Teece D.J., *Explicating dynamic capabilities: The nature and microfoundation of (sustainable) enterprise performance*, Strategic Management Journal 28/2007.
203. Hoskisson R.E., Hitt M.A., Wan W.P., Yiu D., *Theory and research in strategic management: Swings of a pendulum*, Journal of Management, Vol. 25, No. 3, s. 417-456, 1999.
204. Caldas S.B., *The pendulum swings again: critical notes on the resource-based view*, Cuadernos de Administracion (Universidad del Valle), Print version ISSN 0120-4645, cuad.adm no 44 Cali July/Dec. 2010.
205. Eisenhardt K., Sull D.N., *Strategy as a simple rules*, Harvard Business Review, Vol. 79, No.1, s. 107-116, 2001.
206. Farjoun M., *Towards an Organic Perspective on Strategy*, Strategic Management Journal, Vol. 23, No.7, s. 570, 2002.
207. Venkatraman N., Subramaniam M., *Theorizing of Future of Strategy: Questions of Shaping Strategy Research in the Knowledge Economy*, [w:] A. Pettigrew, H. Thomas, R. Whittington, red. *Handbook in Strategy Management*, Sage Publications, London, Thousand Oaks, New Delhi, s. 462, 2002.
208. Heracleous L., Jacobs C.D., *Crafting strategy: The role of embodied metaphors*, Long Range Planning, Vol.43, No. 3, s. 313, 2008.
209. Mintzberg H., Ahlstrand B., Lampel J., *Strategic Safari, A guided tour through the wilds of strategic management*, The Free Press, s. 23-348, New York 2009.
210. Grant R.M., *Współczesna analiza strategii*, Oficyna Wolters Kluwer business, s. 32, Warszawa 2011.
211. Chevalier-Roignant L., Trigeorgis L., *Competitive strategy. Options and games*, The MIT Press, Cambridge, Massachusetts, s. 49, London 2011.
212. Jeżak J., *Strategiczne zarządzanie przedsiębiorstwem. Studium koncepcji i doświadczeń amerykańskich oraz zachodnioeuropejskich*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 9-40, Łódź 1990.
213. Stabryła A., *Zarządzanie strategiczne w teorii i praktyce firmy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 27, Warszawa 2000.
214. Moszkowicz M., *Zarządzanie strategiczne. Systemowa koncepcja biznesu*, PWE, s. 51, Warszawa 2005.
215. Rokita J., *Teoretyczne podstawy koncepcji dynamiki zarządzania strategicznego*, [w:] *Zarządzanie strategiczne w przedsiębiorstwie*, Zeszyty Naukowe Akademii Ekonomicznej w Katowicach, Studia Ekonomiczne, nr 37, s. 15-33, 2006.
216. Sułkowski Ł., *Knowledge and belief as dialectic of strategy management*, Management, Vol. 11, No. 1, s. 65-69., 2007.

217. Rokita J., Dynamika zarządzania organizacjami, Prace Naukowe Akademii Ekonomicznej w Katowicach, s. 13-118, 2009.
218. Ansoff H.J., Corporate Strategy, McGraw Hill, New York 1965; R.L. Ackoff, Zasady planowania startegicznego, PWE, Warszawa 1973.
219. Sułkowski Ł., Interpretatywny paradygmat strategii organizacyjnej, [w:] Zarządzanie strategiczne. Podstawowe problemy, R. Krupski (red.), Prace Naukowe Wałbrzyskiej Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości, Seria: Zarządzanie, s. 36-37, Wałbrzych 2008.
220. Urbanowska-Sojkin E. (red.), Praktyka zarządzania startegicznego. Studia polskich przypadków, PWE, s. 36-48, Warszawa 2008.
221. Urbanowska-Sojkin E. (red.), Podstawy wyborów strategicznych w przedsiębiorstwach, PWE, s. 35, Warszawa 2011.
222. Surma J., Rola analogii w podejmowaniu decyzji w zarządzaniu strategicznym małymi i średnimi przedsiębiorstwami, Oficyna Wydawnicza SGH, s. 38-40, Warszawa 2010.
223. Bratnicki M., Zbierowski P., Orientacje strategiczne przedsiębiorstwa jako ważny kierunek przyszłych badań zarządzania strategicznego, [w:] Zarządzanie strategiczne. Quo vadis?, R. Krupski (red.), Prace Naukowe Wałbrzyskiej Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości, tom XXII, s. 141, Wałbrzych 2013.
224. Oblój K., Praktyka strategii firmy. Jak zarządzać przyszłością, radzić sobie z teraźniejszością i tworzyć przyszłość, Wydawnictwo Poltext, s. 51-103, Warszawa 2017.
225. Zaleska-Bielawska A., Strategia rozwoju przedsiębiorstwa. Nowe spojrzenie, PWE, s. 22-35, Warszawa 2018.
226. Fuller S., Can Universities solve the problem of knowledge in society without succumbing to the knowledge society?, Policy Futures in Education, vol. 1(1), s. 106-124, 2003.
227. F. van Vught, Innovative universities, Tertiary Education and Management, vol. 5, s. 349-350, 1999.
228. Osbert-Pociecha G., Elementy teorii elastyczności organizacji: określenia, definicje, problemy, [w:] Elastyczność organizacji, red. R. Krupiński, Uniwersytet Ekonomiczny, s. 9-27, Wrocław 2008.
229. Wołczek P., Pięć kluczowych problemów wdrażania strategii w świetle wyników badań empirycznych, Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego We Wrocławiu, nr 366, 2014.
230. Shah A., The foundations of successful strategy implementation: Overcoming the obstacles, Global Business Review, no. 6., s. 293, 2005.
231. Al-Ghamdi S., Obstacles to successful implementation of strategy decisions: The British experience, European Business Review, no. 98, ss. 322-327, 1989.
232. Radomska J., Ryzyko operacyjne w procesie realizacji strategii przedsiębiorstw, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, s. 83, Wrocław 2017.
233. Al-Khoury A., Strategy and Execution: Lesson Learned from the Public Sector, International Business Research, Vol 7, no. 10, ss. 61-73, 2014.
234. Abraham S., Leavy B., After 15 editions: the authors of strategic management textbook reflect, An interview with A.A. Thompson, A.J. Strickland and J.E. Gamble, Strategy & Leadership, Vol. 35, No. 4, pp. 38-42., 2007
235. Wołczek P., Wdrażanie strategii jednym z najsłabszych ogniw zarządzania strategicznego, Studia i Prace Kolegium Zarządzania i Finansów, Zeszyt Naukowy 116, Wyd. Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie, Warszawa, 205-216, 2012.
236. Gendron M., Using the balanced scorecard, Harvard Management Update: A Newsletter from Harvard Business School, Vol. 2, No. 10, pp. 7-10, 1997

237. Carlopio J., Harvey M., The development of a social psychological model of strategy implementation, *International Journal of Management*, Vol. 29, No. 3, part 1, pp. 75-85, 2012.
238. Sharp J. I., Toward strategy implementation success: an empirical study of the role of senior-level leaders on the Nevada gaming industry, *UNLV Gaming Research & Review Journal*, vol. 10, issue 2, s. 13-37, 2006.
239. Giles W. , Making Strategy Work, *Long Range Planning*, no. 13, s. 75-91, 1991.
240. Carciumaru R., Candea D., Strategy implementation tools in big and very big Romanian companies, *Revista de Management si Inginere Economica, Review of Management & Economic Engineering*, vol. 11, no. 2, pp. 145-154, 2012.
241. Higgins J., The eight 's' of successful strategy execution, *Journal of Change Management*, Vol. 5, No. 1, s. 3-13, 2005.
242. Beer M., Eisenstat R.A., The silent killers of strategy implementation and learning, *Sloan Management Review*, Vol. 41, No. 4, pp. 29-40, 2000.
243. Hrebiniak L.G., Making strategy work. Leading Effective execution and change, Pearson Education, Upper Saddle River, pp. 14-31.
244. Čatera T. i Pučko D., Factors of effective strategy implementation: Empirical evidence from Slovenian business practice, *Journal for East European Management Studies*, Vol. 15, pp. 207-236.
245. Mankins M., Steele R., Turning Great Strategy into Great Performance, *Harvard Business Review*, July-August, s.4, 2005.
246. Law C., Ngai E., ERP systems adaptation: an exploratory study of the organizational factors and impacts of ERP success, *Information & Management*, Vol. 44, no. 4, ss. 418-432, 2007.
247. Hammer M., Stanton S., *The Reengineering Revolution*, Harper Collins, s. 35, New York 1995.
248. HBR Spotlight, How hierarchy can hurt strategy execution, *Harvard Business Review*, July-August, ss. 74-75, 2010.
249. Angel R., Linking execution with strategy in support functions, *Ivey Business Journal*, March-April, Vol. 72, no. 2, ss. 1-2, 2008.
250. Guth W., MacMillan I., Strategy implementation versus middle management self-interest, *Strategic Management Journal* , Vol. 7, s. 317, 1986.
251. Oswald S., Mossholder K., Harris S., Vision salience and strategic management involvement: implications for psychological attachment to organization and job, *Strategic Management Journal*, Vol. 15(6), s. 478, 1994.
252. Westley F., Middle managers and strategy: microdynamics of inclusion, *Strategic Management Journal*, Vol. 11, 345, 1990.
253. Wooldridge B., Floyd S., The strategy process, middle management involvement, and organizational performance, *Strategic Management Journal*, Vol. 11, s. 234, 1990.
254. Collier N., Fishwick F., Fold S., Managerial involvement and perceptions of strategy process, *Long Range Planning*, Vol. 37, s. 73, 2004.
255. Bruns J., Bruns D., Effecting change in colleges and universities, *Journal of Leadership Studies*, Vol. 1, Iss. 2, s. 56, 2007.
256. Alamsjah F., Key Success Factors in Implementing Strategy: Middle-Level Managers' Perspectives, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, no. 24, s. 1445, 2011.
257. Harari E., Zeira Y., Limitations and prospects of planned change in multinational corporations, *Human Relations*, Vol. 29, s. 667, 1976.
258. Nonaka I., Toward middle-up-down- management: Accelerating information creation, *Sloan Management Review*, s. 10, Spring, 1988.

259. Bushe G., Cultural contradictions of statistical process control in American manufacturing organizations, *Journal of Management*, Vol. 14, s. 21, 1988.
260. Skivington I., Daft R., A study of organizational 'framework' and 'process' modalities for the implementation of business-level strategic decisions, *Journal of Management Studies*, Vol. 28, s. 45-68, 1991.
261. Schaap J., Toward strategy implementation success: an empirical study of the role of senior-level leaders on the Nevada gaming industry, *UNLV Gaming Research & Review Journal*, Vol. 10, Iss. 2, s. 16.
262. Frigo M., Strategy or execution? *Strategic Finance*, March, s.9, 2003.
263. Martin R., Drawing a line between strategy and execution almost guarantees failure, *Harvard Business Review*, No. 7-8, s. 64-53, 2010.
264. Wołczek P., Cechy strategii generujące problemy wdrożeniowe a wielkość przedsiębiorstwa, *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, nr 444, 2016.
265. Okumus F., A framework to implement strategies in organizations, *Management Decisions*, no. 41(9), s. 871-882, 2003.
266. Lippit M., Fix the Disconnect Between Strategy & Execution, *T+D*, vol. 61, issue 8, s. 54-57, 2007.
267. Wojtkowiak G., Rola elastyczności w zarządzaniu przedsiębiorstwem budowlanym, *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego*, nr 855, *Finanse, Rynki Finansowe, Ubezpieczenia*, nr 74, t. 1, s. 321-331, 2015.
268. Kaleta A., Proces wyboru strategicznego- kluczowy etap zarządzania strategicznego, A. Kaleta, K. Moszkowicz (red.), *Zarządzanie Strategiczne w badaniach teoretycznych i w praktyce*, *Prace Naukowe Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu*, nr 1137, Wrocław, 2006.
269. Ignacy J., Planowanie i organizowanie wdrożenia, [w:] K. Moszkowicz (red.) *Wdrażanie strategii w polskich przedsiębiorstwach. Model, uwarunkowania, implikacje*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2015.
270. Hanley C., The execution challenge: translation strategy into action, *Bank Accounting & Finance*, s. 19, October-November 2007.
271. Allio M., A short, practical guide to implementing strategy, *Journal of Business Strategy*, Vol. 26, No 4, s. 12-21, 2005.
272. Rasche A., *The Paradoxical Foundation of Strategic Management*, Phisica-Verlag, Heidelberg, s. 226-227, 2008.
273. How hierarchy can hurt strategy execution, *Harvard Business Review*, s. 75, July-August, 2010.
274. Lepsinger R., Surveying the gap: nearly half of all leader see a disconnect between strategy and execution, *Business Credit*, s. 56, October 2006.
275. Bower J., *Managing the Resource Allocation Process: A Study of Corporate Planning and Investment Revised Edition*. Harvard Business School Press, ss. 56-59, Boston, 1986.
276. Nutt P., Identifying and appraising how managers install strategy, *Strategic Management Journal*, Vol. 8, s. 11, 1987.
277. Mezger S., Violani M., Seven basic strategic missteps and how to avoid them, *Strategy & Leadership*, no. 39(6), s. 24, 2011.
278. Håkansson D., Burton R., Obel B., Lauridson J., Strategy Implementation Requires the Right Executive Style: Evidence from Danish SMEs, *Long Range Planning*, no. 45, ss. 182-208, 2012.

279. Forbes D., Milliken F., Cognition and corporate governance Understanding boards of directors as strategic decision-making groups, *Academy of Management Review*, no. 24(3), s. 490, 1999.
280. Burgelman R., A process model of internal corporate venturing in a major diversified firm, *Administrative Science Quarterly*, no. 28, s. 233, 1983.
281. Carpenter M., Westphal J., The strategic context of external network ties: examining the impact of directors appointments on board involvement in strategic decision making, *Academy of Management Journal*, no. 4(4), s. 640, 2010.
282. Miller S., Hickson D., Wilson D., From Strategy to Action Involvement and Influence in Top Level Decisions, *Long Range Planning*, no. 41, ss. 606-628, 2008.
283. Grundy T. , *Demystifying Strategy: How to Become a Strategy Thinker*, Kogan Page, London, s. 7, Philadelphia 2012.
284. Nisbett R., Ross L., *Human Inference: Strategies and Shortcomings of Human Judgement*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, s. 38, 1980.
285. Herrmann P., Nadkarni S., *Managing Strategic Change: The Duality of CEO Personality*, *Strategic Management Journal*, no. 35, s. 1335, 2014.
286. Schwenk C., Cognitive simplification processes in strategic decision-making, *Strategic Management Journal*, Vol. 5, s. 118, 1984.
287. Pateman A., Linking strategy to operations: six stages to execution, *Business Performance Management*, s. 12, December 2008.
288. Getz G., Lee J., Why your strategy isn't working, *Business Strategy Series*, no. 12(6), s. 303, 2011.
289. Garvin D., Where implementation breaks down. Why can't companies get the job done? *The Conferences Board Review*, s. 40, Sumer 2013.
290. Chin M., Hambrick D., Trevino L., Political ideologies of CEOs: illustrative evidence of the influence of executive values on corporate social responsibility, *Administrative Science Quarterly*, no. 58(2), ss. 197-232, 2013.
291. Calori R., Johnson G., Sarnin P., CEOs cognitive maps and the csope of the organization, *Strategic Management Hournal*, no. 15(6), s. 437, 1994.
292. Finkelstein S., Hambrick D., *Strategic Leadership: Top Executives and their Effects on Organizations*, West, St. Paul, s. 56, 1996.
293. Peterson S., Walumbwa F., Byron K., Myrowitz J., CEO positive psychological traits transformational leadership, and form performance in high-technology start-up and established firms, *Journal of Management*, no. 35(2), s. 358, 2009.
294. Chatterjee A., Hambrick D., It's all about me: narcissistic chief executive officers and their effects on company strategy and performance, *Administrative Science Quarterly*, no. 52(3), s. 356, 2007.
295. Resick C., Whitman D., Weingarden S., Hiller N., The bright-side and dark-side of CEO personality: examining core self-evaluation, narcissism, transformational leadership, and strategic influence, *Journal of Applied Psychology*, no. 94(6), 1368, 2009.
296. Alpha A., Sabourin V., Management practices: An analysis of gender differences in the strategy execution, *African Journal of Business Management*, Vol. 6(7), ss. 2467-2483, 2012.
297. Gorzeń-Mitka I., Risk Management in Small and Medium-Sized Enterprises: A Gender-Sensitive Approach, *Problems of Management in the 21st Century*, Vol. 10, no. 2, s. 85, 2015.
298. Prahalad C., Bettis R., The dominant logic: A new linkage between diversity and performance, *Strategic Management Journal*, Vol. 7, s. 489, 1987.

299. Kipp M., Strategy and the board: pivotal dialog in governance, [in:] J. Sterling, D. Rader, Conference report. Dynamic discourse drives effective strategy implementation: Association for Strategic Planning's annual conference recap, *Strategy & Leadership*, Vol. 40, no. 6, s. 5-6, 2012.
300. Bandara W., Gable G., Rosemann M., Factors and measures of business process modelling: model building through a multiple case study, *European Journal of Information Systems*, Vol. 14, no. 4, ss. 347-360, 2005.
301. Ranganathan C., Dhaliwal J., A survey of business process reengineering practices in Singapore, *Information & Management*, Vol. 39, no. 2, ss. 125-134, 2001.
302. Ariyachandra T., Frolick M., Critical success factors in business performance management – striving for success, *Information Systems Management*, Vol. 25 no. 2, ss. 113-120, 2008.
303. Sikdar A., Payyazhi J., A process model of managing organizational change during business process redesign, *Business Process Management Journal*, Vol. 20, Iss. 6, s. 972, 2014.
304. Grover V., Fiedler K., Teng J., The role of organizational and information technology antecedents in reengineering initiation behavior, *Decision Science*, Vol. 30, no. 3, ss. 749-781, 1999.
305. Boonstra A., Interpreting an ERP-implementation project from a stakeholder perspective, *International Journal of Project Management*, Vol. 24, no. 1, ss. 38-2, 2006.
306. Willcocks L., W. Currie, S. Jackson, In pursuit of the re-engineering agenda in public administration, *Public Administration*, Vol. 75, no. 4, ss. 617-649, 1997.
307. Radomska J., Model of Successful Strategy Execution- revising the concept, *Problems of Management in the 21st Century*, Vol. 9, no. 3, ss. 213-222, 2014.
308. Bolboli S., Reiche M., Introducing a concept for efficient design of EFQM excellence model, *The TQM Journal*, Vol. 27, Iss. 4, s. 389, 2015.
309. Waterman R., Peters T., Phillips J., Structure is not organization, *Business Horizons*, Vol. 23, no. 3, ss. 14-26, 1980
310. Kazmi A., A proposed framework for strategy implementation in the Indian context, *Management Decision*, Vol. 46, no. 10, ss. 1564-81, 2008.
311. Galbraith J., Kazanjian R., *Strategy Implementation: Structure Systems and Process*, 2nd ed., West Publishing, s. 54, New York 1986.
312. Reed R., Buckley M., *Strategy in action – techniques for implementing strategy*, Long Range Planning, Vol. 21, no. 3, s. 69, 1988.
313. Stonich P., *Implementing Strategy: Making Strategy Happen*, Ballinger, Cambridge, s. 45, 1982.
314. J. ho, A. Wu, S. Wu, Performance measures consensus on strategy implementation and performance: Evidence from the operational-level of organizations, *Accounting, Organizations and Society*, s. 3-4, 2013.
315. Mumford E., *Creative chaos or constructive change: business process re-engineering versus socio-technical design*, G. Burke, J. Peppard, s. 196, New York, 1995.
316. Salas K., Huxley C., Enhancing visualization to communicate and execute strategy, *Journal of Strategy and Management*, Vol. 7, no. 2, s. 119, 2014.
317. Raps A., *Strategy implementation – an insurmountable obstacle?*, *Handbook of Business Strategy*, s. 142, 2005.
318. Huselid A., Becker E., Bridging micro and macro domains: workforce differentiation and strategic human resource management, *Journal of Management*, Vol. 37, no. 2, s. 426, 2011.

319. Sørensen O., Holman D., A participative intervention to improve employee well-being in knowledge work jobs: A mixed-methods evaluation study, *Work & Stress, An International Journal of Work, Health & Organizations*, Vol. 28, no. 1, s. 68, 2014.
320. Paillè P., Chen Y., Boiral O., Jin J., The impact of human resource management on environmental performance: an employee-level study, *Journal of Business Ethics*, Vol. 121, Iss. 2, s. 456, 2014.
321. Khadem R., Alignment and follow-up: steps to strategy execution, *Journal of Business Strategy*, Vol. 29, no. 6, s. 32, 2008.
322. Aksakal E., Dagdeviren M., Analyzing reward management framework with multi-criteria decision-making methods, *Procedia Social and Behavioral Science*, s. 149, 2014.
323. Terziovski M., Fitzpatrick P., O'Neill P., Successful predictors of business process reengineering (BPR) in financial services, *International Journal of Production Economics*, Vol. 84, no. 1, s. 38, 2003.
324. Driedonks A., Gevers M., Weele J., Success factors for sourcing teams: how to foster sourcing team effectiveness, *European Management Journal*, Vol. 32 Iss. 2, ss. 288-304, 2014.
325. Conrad C., *Strategic Organizational communication*, Holt, Rinehart & Winston, Fort Worth, s. 49, 1990.
326. Guetzkow H., *Communication in organizations*, [w:] J. March, *Handbook of organizations*, Rand-McNally, s. 537, Chicago 1965.
327. Sull D., Homkes R., Sull C., Why Strategy Execution Unravels – and What to Do About IT, *Harvard Business Review*, s. 63, March 2015.
328. Robbin S., DeCenzo D., *Fundamentals of Management: Essential Concepts and Applications*, Prentice Hall, Upper Saddle River, s. 156-160, 2005.
329. Olsen M., Tse, E. West J., *Strategic management in the hospital industry*, Van Nostrand Reinhold, s. 59, New York, 1992.
330. Heide M., Grønhaug K., Johannessen S., Exploring barriers to the successful implementation of a formulated strategy, *Scandinavian Journal of Management*, no. 18, s. 227, 2002.
331. Brenes E., Mena M., Molina G., Key success factors for strategy implementation in Latin America, *Journal of Business Research*, no. 61, s. 595, 2008.
332. Rajasekar J., Factors Affecting Effective Strategy Implementation in a Service Industry: A Study of Electricity Distribution Companies in the Sultanate of Oman, *International Journal of Business and Social Science*, Vol. 5, no. 9(1), s. 179, 2014.
333. Olson E., Slater S., Hutz G., The importance of structure and process to strategy implementation, *Business Horizons*, no. 48, s. 53, 2005.
334. Vermuelen F., Phanish P., Ranjay G., Change for change's sake, *Harvard Business Review*, Vol. 88, no. 6, ss. 71-76, 2010.
335. Kohlbacher M., The effects of process orientation: a literature review, *Business Process Management Journal*, Vol. 16, no. 1, ss. 135-152, 2010.
336. Malmi T., Balanced Scorecard in Finnish companies: A research note, *Management Accounting Research*, Vol. 12, no. 2, s. 213, 2001.
337. Gomes C., Yasin M., Lisboa J., Literature review of manufacturing performance measures and measurement in an organizational context: a framework and direction for future research, *Journal of Technology Management*, no. 15(6), ss. 511-530, 2004.
338. Quezada L., Cordova F., Palominos P., Godoy K., Ross J., Method for identifying strategic objectives in strategy maps, *International Journal of Production Economics*, no. 122, s. 499, 2009.
339. Markiewicz P., Methodical Aspects of Applying Strategy Map In An Organization, *Business, Management and Education*, no. 11(1), s. 162, 2012.

340. H. Qi, Strategy implementation: the impact of demographic characteristics on the level of support received by middle managers, *Management International Review*, Vol. 45, no. 1, ss. 45-70, 2005.
341. Eccles R., Kathleen M., George S., How to become a sustainable company, *MIT Sloan Management Review*, Vol. 53, no. 4, ss. 43-50, 2012.
342. Lingle J., Schiemann W., Is data scatter subverting your strategy, *Management Review*, no. 83(5), ss. 54, 1994.
343. Anand S., Merrifield D., Strategic resource allocation procedures P. Lorange, *Implementation of strategic planning*, s. 74, 1982.
344. Trkman P., The critical success factors of business process management, *International Journal of Information Management*, Vol. 30, no. 2, ss. 125-134, 2010.
345. Neilson G.L., Martin K.L., Powers E., The secrets to successful strategy execution, *Harvard Business Review*, pp. 61-70, 2008.
346. Piórkowska N., Ryńca R., Factors affecting the process of strategy implementation in public and non-public schools in Wrocław, *Scientific Papers of Silesian University of Technology – Organization and Management Series*, No. 149, 2020.
347. Lendel V., Varmus M., Creation and implementation of the innovation strategy in the enterprise, *Economics and Management*, No. 16, s. 824, 2011.
348. Powell T., Strategy, Execution and Idle Rationality, *Journal of Management Research*, Vol. 4, no. 2, August, ss. 77-80, 2004.
349. Radomska J., Zawartość strategii jako czynnik utrudniający jej implementację, *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, nr 366, s. 102, 2014.
350. Dorminey J., Mohn R., A Model for Not-for-Profit Enterprise Risk Management: ERM at the Federal Reserve Bank of Richmond, *Journal of Government Financial Management*, Vol. 56, Iss. 1, ss. 50-57, 2007.
351. Reeves M., Haanaes K., Sinha J., Your strategy needs a strategy. How to Choose and Execute the Right Approach, *Harvard Business Review Press*, Massachusetts, ss. 215-217, 2015.
352. Rószczkiewicz M., Perek- Białas J., Węziak-Białowolska D., Zięba-Pietrzak A., *Projektowanie badań społeczno-ekonomicznych*, WN PWN, s.22, Warszawa 2013.
353. Zawila-Niedźwiecki J., Ryzyko i bezpieczeństwo operacyjne,, [w:] J. Monkiewicz, L. Gąsiorkiewicz (red.), *Zarządzanie ryzykiem działalności organizacyjnej*, Wyd. C.H. Beck, s. 156, Warszawa 2010.
354. Salavou H., Strategy types of service firms: evidence from Greece, *Management Decision*, Vol. 48, no. 7, ss. 1033-1047, 2010.
355. Thornhill S., White R., Strategic purity: A multiindustry evaluation of pure vs. hybrid business strategies, *Strategic Management Journal*, Vol. 28, no. 5, ss. 553-561, 2007.
356. Parnell J., Strategic clarity, business strategy and performance, *Journal of Strategy and Management*, Vol 3 no. 4, ss. 304-324, 2010.
357. Hair J., Black W., Anderson R., Tatham R., *Multivariate Data Analysis*, Prentice-Hall International: Upper Saddle River, New York, 2006.
358. Rószkiewicz M., *Metody ilościowe w badaniach marketingowych*, WN PWN, s. 305, Warszawa 2002.
359. Matkowski P., *Zarządzanie ryzykiem operacyjnym*, Wolters Kluwer, s. 159, Kraków 2006.
360. Wudarzewski W., *Instrumentarium Zarządzania*, Wrocław, Manual WSB, 2015.
361. Piasecka A., Wdrożenie strategicznej karty wyników w szkole wyższej – studium przypadku, s. 246–248, 2013.
362. Woźny J., Jaworski J., *Ramy koncepcyjne zastosowania strategicznej karty wyników w zarządzaniu jednostką podstawową uczelni publicznej*, 2015.

363. Nowak E., Kowalewski M. (red.), Zarządzanie kosztami i dokonaniem. Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, 398, 189–199, 2015.
364. Hladchenko, M., Balanced Scorecard – a strategic management system of the higher education institution. *International Journal of Educational Management*, 29(2), 167–176, 2015.
365. Pietrak M., Paliszkiwicz J., Klepacki B., The application of the balanced scorecard (BSC) in the higher education setting of a Polish university, *Online Journal of Applied Knowledge Management*, A Publication of the International Institute for Applied Knowledge Management, Volume 3, Issue 1, 2015.
366. Ghafournia, M., Ghavidel janbeh saracee, S., Behboudi, M., Providing a model of Performance Evaluation of University of Hormozgan with Balanced Scorecard (BSC), Hierarchical Analysis (AHP) and Systems Dynamics (SD) Combined, *Journal of Management and Planning In Educational System*, (), pp. -, 2021.
367. Karathanos, D. and Karathanos, P., Applying the balanced scorecard to education, *Journal of Education for Business*, Vol. 80 No. 4, pp. 222-30, 2005.
368. Umashankar, V., Dutta, K., Balanced scorecards in managing higher education institutions: an Indian perspective. *International Journal of Educational Management*, 21(1), 54–67, 2007.
369. Kaplan, R. S., & Norton, D. P., *Strategy Maps. Converting Intangible Assets into Tangible Outcomes*, Boston MA: Harvard Business School Press, 2004.
370. Kaplan, R. S., & Norton, D. P., The Balanced Scorecard – Measures that Drive Performance, *Harvard Business Review*, 70(1), 71-79, 1992.
371. Spender, J. C., *Business Strategy. Managing Uncertainty, Opportunity, & Enterprise*, Oxford, Oxford University Press, 2014.
372. Butler, A., Letza, S. R. & Neale, B., Linking the Balanced Scorecard to Strategy, *Long Range Planning*, 30(2), 242-253, 1997.
373. Raihan Dara Lufika et al 2021 IOP Conf. Ser.: Mater. Sci. Eng. 1082 012012
374. Oliveira, C., Martins, A., Camilleri, M.A. and Jayantilal., Using the Balanced Scorecard for Strategic Communication and Performance Management, Camilleri, M.A. (Ed.) *Strategic Corporate Communication in the Digital Age*, Emerald Publishing Limited, pp. 73-88, 2021.
375. Chung Ching Chiu ; Chih Hung Tsai ; Yi Chan Chung, Using Balanced Scorecard to Explore Learning Performance of Enterprise Organization, *Asian journal on quality*, 2007-02-28, Vol.8 (1), p.40-75, 2007.
376. Hao-Chen Huang, Designing a knowledge-based system for strategic planning: A balanced scorecard perspective, *Expert Systems with Applications* 36(1): 209-218.
377. Elkanayati, Rasha Mahmoud, Shamah, Rania, Could the balanced scorecard enhance pharmaceutical organisations' quality performance ?, *Industrial and commercial training*, Vol.51 (4), p.256-276, 2019.
378. Chinho Lin, Shu-Fang Ting, Leslie Lee i Sheng-Tun Lin, Firm capability assessment via the BCS and DEA, *Industrial Management & Data System*, Volume 121, Issue 3.
379. Lewandowski R., Wdrożenie zrównoważonej kart wyników w organizacjach ochrony zdrowia – studium przypadku, *Współczesne zarządzanie*, s. 84-95, 4/2008.
380. Gurd, B., & Gao, T., Lives in the balance: an analysis of the balanced scorecard (BSC) in healthcare organizations. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 57(1), 6–21, 2007.
381. Chan, Y.-C.L. and Ho, S.J.K., “Performance measurement and the use of balanced scorecard in Canadian hospitals”, *Advances in Management Accounting*, Vol. 19, pp. 145-69, 2000.

382. Dwivedi R., Prasad K., Natankur Mandal, Sweta Singh, Mayank Vardhan, Dragan Pamucar. Decision Making: Applications in Management and Engineering, Vol. 4, Issue 1, pp. 33-50, 2021.
383. Wegmann, Grégory, The Balanced Scorecard as a Knowledge Management Tool: A French Experience in a Semi-Public Insurance Company. Icfai Journal of Knowledge Management, Vol. VI, No. 3, pp. 22-38, May 2008.
384. Lovaglio, P. G., Model building and estimation strategies for implementing the Balanced Scorecard in Health sector, *Quality & Quantity*, 45(1), 199-212, 2011.
385. Niven, P.R., *Balanced Scorecard Step-by-Step for Government and Nonprofit Agencies*, Hoboken NJ: John Wiley & Sons Inc, 2008.
386. Nowak E., Nieplowicz M., *Rachunkowość a controlling*, (pp. 404-414), Wrocław: Economic University of Wrocław, 2013.
387. Woźny, J., Jaworski, J., *Ramy koncepcyjne zastosowania strategicznej karty wyników w zarządzaniu jednostką podstawową uczelni publicznej*, 2015.
388. Kędzierska-Bujak I., Jaworski J., *Koncepcja wykorzystania strategicznej karty wyników w kontroli zarządczej uczelni publicznej*, *Finanse, Rynki finansowe, Ubezpieczenia*, cz.2., s. 349-356, nr 2/2016 (80).
389. Chang, O.H. and Chow, C.W., "The balanced scorecard: a potential tool for supporting change and continuous improvement in accounting education", *Issues in Accounting Education*, Vol. 14 No. 3, pp. 395-412, 1999.
390. Cowley, M., Domb, E., *Beyond Strategic Vision. Effective Corporate Action with Hoshin Planning*, Boston MA: Butterworth-Heinemann, 1997.
391. Trzaskalik T., *Wprowadzenie do badań operacyjnych z komputerem*, Warszawa, PWE,, s.19, 2008.
392. Tadic I., Marasovic B., *Analyze of human resource allocation in higher education applying integer linear programming*, 27th International Scientific Conference on Economic and Social Development – Rome, 1-2 March, 2018.
393. Gavrus C., Limbasan G., *Managerial instrument for didacted staff structure optimization for Distance Learning*, MATEC Web of Conferencess 94, 06009, CoSME'16, 2017.
394. Atanasova-Pacemska T., Timovski R., *Effectiveness determination of higher education using linear programming*, *Symorg New Bussiness Model And Sustainable Competitiveness*, 2014.
395. Bruno, James E., *A Linear Programming Approach to Position-Salary Evaluation in School Personel Administration*, ERIC ED052526, 1969-Feb.
396. Adamiecki K., *Metoda wykreślna organizowania pracy zbiorowej w walcowniach*, Warszawa, „Przegląd Techniczny” 1909, nr 17, 18, 19, 20, reedycja (w:) Adamiecki K., *O nauce organizacji*, TNOiK - PWE, wyd. II, 1985.
397. Taylor, F.W., *Shop Management*. ASME Transactions 24, 1337–1480, 1903.
398. Martyniak Z., *Organizacja i zarządzanie: 70 probleów teorii i praktyki*, Kraków, Wydawnictwo Antykwa, 2001.
399. Koch R., *Zasada 80/20*, Konstancin- Jeziorno, Medium, 2003.
400. Koch R., *Sposób na życie*, Konstancin-Jeziorno, Medium, 2005.
401. Ćwiklicki M., Obora H., *Metody TQM w zarządzaniu firmą. Praktyczne przykłady zastosowań*, Warszawa, Poltext, 2009.
402. Wudarzelski W., *Wybrane problemy budowy i analizy systemu celów strategiczno-taktycznych – doświadczenia praktyczne*, Wrocław „PN AE”.
403. Crum L.W., *Analiza Wartości*, Warszawa, PWE, 1973.
404. Wudarzewski W., *System celów jako wyznacznik sukcesu zarządzania*, Wrocław, „PN AE”, , nr 823, s. 64-70, 2002.

405. Wudarczewski W., Problematyka rangowania w procesach zarządzania na tle doświadczeń praktycznych, WSB University in Wrocław Research Journal, Vol. 16, Nr1, 2016.
406. Kamishima, T., Kazawa, H., & Akaho, S., A Survey and Empirical Comparison of Object Ranking Methods. *Preference Learning*, 181–201, 2010.
407. Yıldırım, Bahadır Fatih and Önder, Emrah, Evaluating Potential Freight Villages in Istanbul Using Multi Criteria Decision Making Techniques, *Journal of Logistics Management*, 3(1): 1-10, 2014.
408. Akhavi F. and Hayes C., A comparison of two multi-criteria decision-making techniques," *SMC'03 Conference Proceedings. 2003 IEEE International Conference on Systems, Man and Cybernetics. Conference Theme - System Security and Assurance*), pp. 956-961 vol.1., 2003.
409. Komorniczak W., Kawalec A., Pietrasiński J., Zastosowanie metod fuzji danych w zarządzaniu zasobami radaru wielofunkcyjnego, *Biuletyn WAT*, Vol. LV Nr 1, 2006.
410. Jędrzejczyk Z., Kukuła K., Skrzypek J., Walkosz A., *Badania operacyjne w przykładach i zadaniach*, Warszawa, PWN, s.282, 2009.
411. Kathleen Lynch, Control by numbers: new managerialism and ranking in higher education, *Critical Studies in Education*, 56:2, 190-207, 2015.
412. Kaplan, R. S., Norton, D. P., *The Execution Premium. Linking Strategy to Operations for Competitive Advantage*, Boston MA, Harvard Business School Press, 2008.
413. Barnabe, F., & Busco, C., The causal relationships between performance drivers and outcomes: reinforcing Balanced Scorecards' implementation through system dynamics models. *Journal of Accounting & Organizational Change*, 8(4), 528–538, 2012.
414. Kraus, K., Lind, J., The impact of the corporate Balanced Scorecard on corporate control – a research note, *Management Accounting Research*, 13(3), pp. 323-343, 2010.
415. Norreklit H., Mitchell L.F., Bjomenak T., The rise of the Balanced Scorecard! Relevance gained? *Journal of Accounting & Organizational Change*, 8(4), 490- 510, 2012.
416. Salterio, S., Balancing the scorecard through academic accounting research: opportunity lost? *Journal of Accounting & Organizational Change*, 8(4), 458-476, 2012.
417. Klimczuk-Kochańska M., Rola uczelni wyższych w procesie transferu wiedzy do przedsiębiorstw, *Zeszyty Naukowe Politechniki Rzeszowskiej, seria Zarządzanie i Marketing No. 17*, pp. 149-168, 2010.

Raporty

Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku, Raport cząstkowy przygotowany przez konsorcjum: Ernst & Young Business Advisory oraz Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową

Źródła internetowe

T. Wawak, Projakościowe zarządzanie strategiczne w warunkach kryzysu, pobrano z portalu: <https://tadeusz.wawak.pl/>, dostęp 24.11.2020.

T. Wawak, Dylematy jakości zarządzania w szkołach wyższych w świetle wymogów Unii europejskiej, pobrano z portalu: <https://tadeusz.wawak.pl/>, dostęp 27.11.2020 r.

T. Wawak, Zdezintegrowane przez cele zarządzanie w szkołach wyższych w Polsce, pobrano z portalu: <https://tadeusz.wawak.pl/>, dostęp 27.11.2020.

T. Wawak, Strategia rozwoju i zarządzania narzędziem doskonalenia funkcjonowania szkoły wyższej, pobrano z portalu: <https://tadeusz.wawak.pl/>, dostęp 02.12.2020 r.

A. Marszałek, Uniwersytety w obliczu przemian ekonomiczno-społecznych w XXI w., E-mentor nr 5 (32)/2009, pobrano ze strony:

<http://www.emmentor.edu.pl/arttykul/index/numer/32/id/689>, dostęp: 28.11.2020r.

Deklaracja z Glasgow: Silne uniwersytety dla silnej Europy, European Universities Association, Bruksela 2005, <https://eua.eu/resources/publications/635:pl-deklaracja-z-glasgow.html>, dostęp dnia: 27.12.2020.

J. Ben-David, The Scientist's Role in Society, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey Role, pobrano z: <https://archive.org/details/scientistsrolein00bend/page/n9/mode/2up>, dostęp dnia 23.05.2021.

D. Rigby, B. Bilodeau, Management tools & trends 2009, D. Rigby, B. Bilodeau, Management tools & trends 2015, pobrano z:

https://www.bain.com/contentassets/f8361c5cd99e4f40bbbf83c17d6a91b9/bain_brief-management_tools_and_trends.pdf, dostęp dnia: 23.02.2021.

R.S. Kaplan, D.P. Norton, Creating the Office of Strategic Management, 2005, <https://hbswk.hbs.edu/item/creating-the-office-of-strategy-management>, dostęp: 02.09.2021.

N. V. Chowdary, Execute Interviews: Interview with James M. Higgins on Strategy Execution, pobrano: http://www.ibscdc.org/executive-interviews/James_Higgins.htm, dostęp: 07.09.2021.

Akty prawne oraz pozostałe dokumenty

Ministerstwo Nauki i Informatyzacji, Założenia polityki naukowej, naukowo-technicznej i innowacyjnej państwa, Projekt, Warszawa 2014.

Ustawa dostęp 27 lipca 2005 r.–Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. z 2005 r. nr 164, poz. 1365 z późn. Zmianami)

Ustawa dostęp 20 lipca 2018r. – Prawo o szkolnictwie wyższym o nauce (Dz. U. z 2020r. nr 85, poz.1668

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

Szkoły wyższe i ich finanse w 2017, 2018 oraz 2019 roku, Informacje i opracowania statystyczne Głównego Urzędu Statystycznego, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2020.

Rocznik statystyczny, 1991, s. 439-440; Szkoły wyższe, 2014.

Rocznik statystyczny, 1993, s. 427-428; Szkoły wyższe, 2012

Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020r, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2015r.

Załącznik 1

I. Pytanie ogólne

1. Proszę zdefiniować typ szkoły wyższej, stawiając x w odpowiednim miejscu.

Typ szkoły wyższej	
Uczelnia publiczna	
Uczelnia niepubliczna	

2. Proszę zdefiniować typ szkoły wyższej, stawiając x w odpowiednim miejscu.

Typ szkoły wyższej	
Uniwersytet (inny niż medyczny)	
Uniwersytet medyczny	
Wyższa szkoła techniczna	
Wyższa szkoła rolnicza	
Wyższa szkoła ekonomiczna	
Wyższa szkoła pedagogiczna	
Wyższa szkoła morska	
Akademia wychowania fizycznego	
Wyższe szkoły artystyczne	
Wyższe szkoły teologiczne	
Szkoły resortu obrony narodowej oraz resortu spraw wewnętrznych	
Inne	

3. Proszę określić jakie stanowisko jest zajmowane w uczelni

Zajmowane stanowisko	
Rektor uczelni	
Dziekan uczelni	
Kanclerz uczelni	
Pracownik działu strategii	
Pracownik bezpośrednio związany z procesem opracowania, formułowania, wdrażania lub kontroli strategii	

II. Pytania dotyczące obszaru realizowanej strategii

1. Proszę wybrać jedno stwierdzenie, które **najlepiej** opisuje obecne praktyki w zakresie opracowania strategii. (w której jest Pani / Pan zatrudniony) [Wybraną odpowiedź proszę oznaczyć x]
 - A. Cel strategiczny jest jasny, a realizowane plany nie ulegają częstym zmianom.
 - B. Dążąc do celu końcowego, reagujemy elastycznie na pojawiające się przeszkody.
 - C. Podczas realizacji poszczególnych plany skupiamy się na ochronie kapitału oraz redukcji kosztów.
 - D. Poszukiwanie okazji poprzez nieustanne monitorowanie otoczenia. Angażujemy zasoby w inicjatywy, które rokują odnośnie sukcesu.
 - E. Budujemy platformę współpracy. Naszym celem jest tworzenie wspólnej, długofalowej wizji poprzez zaangażowanie innych uczelni, instytutów badawczych oraz przedsiębiorstw.

2. Proszę wybrać jedno stwierdzenie, które **najlepiej** opisuje postrzeganie otoczenia szkoły wyższej. (w której jest Pani / Pan zatrudniony) [Wybraną odpowiedź proszę oznaczyć x] **Poprzez otoczenie szkół wyższych rozumiemy obszar Polski.**
 - A. Funkcjonowanie szkoły wyższej stało się niedostosowane do zmieniającego się środowiska, lub funkcjonowanie szkół wyższych zostało zakłócone przez istotne zmiany.
 - B. Funkcjonowanie szkół wyższych może zostać zdestabilizowane poprzez pojawienie się nowej uczelni .
 - C. W ostatni okresie otoczenie charakteryzuje się wysoką dynamiką zmian oraz nieprzewidywalnością, na którą składają się m.in. oczekiwania interesariuszy uczelni (tj.: studenci, pracownicy, przedsiębiorstwa), a także liczne, nieprzewidywane zmiany w obrębie regulacji prawnych
 - D. Otoczenie szkół wyższych jest stabilne, przewidywalne oczekiwania głównych interesariuszy uczelni (tj.: studenci, pracownicy, przedsiębiorstwa) natomiast zmiany w obrębie regulacji prawnych są stopniowe.
 - E. Otoczenie szkół wyższych może być kształtowane lub zmieniane przez grupę uczelni działających w porozumieniu.

3. Proszę wybrać jedno stwierdzenie, które **najlepiej** opisuje podejście do strategii szkoły wyższej, którą zamierzacie obecnie realizować (w której jest Pani / Pan zatrudniony) [Wybraną odpowiedź proszę oznaczyć x]
 - A. Nasza sprawność działania oraz elastyczność wpływa na ciągłe odnawianie przewagi konkurencyjnej.
 - B. Trwała przewaga konkurencyjna jest efektem skali podejmowanych działań, wykorzystanie możliwości rozwojowych oraz posiadanych zasobów.
 - C. Sukcesy osiągamy poprzez dostrzeganie i wykorzystywanie nowych możliwości. Niewątpliwie naszymi atutami jest: szybkość działania, wytrzymałość oraz kreatywność.
 - D. Odnoszone sukcesy są efektem budowania oraz utrzymywania współpracy.
 - E. Obecnie koncentrujemy się na krótkoterminowym utrzymaniu na rynku. Zmodyfikowanie strategii traktowane będzie jako preludeum do ponownego pobudzenia rozwoju szkoły wyższej.

II. Pytania dotyczące wystąpienia determinant w procesie realizacji strategii w szkołach wyższych

Proszę wskazać jakie jest prawdopodobieństwo wystąpienia poniższych czynników podczas realizacji strategii szkoły wyższej (w której jesteście Państwo zatrudnieni).

[proszę dokonać oceny każdego czynnika na skali od 1 do 5, gdzie:

- 6- Oznacza bardzo małe prawdopodobieństwo (5%),
- 7- Mało prawdopodobne (25%),
- 8- Średnio prawdopodobne (50%),
- 9- Prawdopodobne (75%),
- 10- Niemal pewne (90%).

W kolejnym etapie proszę uszeregować czynniki w obrębie każdego obszaru oraz etapu procesu realizacji strategii ze względu na prawdopodobieństwo jego wystąpienia w danym obszarze, gdzie:

1 – oznacza czynnik najmniej prawdopodobny, a 5 – najbardziej prawdopodobny (tutaj ta wartość będzie dostosowana do ilości czynników w danej grupie).

(tabela czynników z rozdział 3.3.)

III. Pytania dotyczące wpływu czynników na niewdrożenie strategii w szkołach wyższych

Proszę określić wpływ na niewdrożenie opracowanej strategii szkoły wyższej poniższych czynników. [proszę dokonać oceny każdego czynnika na skali od 1 do 5, gdzie:

- 1 – oznacza bardzo mały wpływ (5%),
- 2 – mały wpływ (25%),
- 3 – średni wpływ (50%),
- 4 – duży wpływ (75%),
- 5 – bardzo duży wpływ (90%).

W kolejnym etapie proszę uszeregować czynniki w obrębie każdego obszaru oraz etapu procesu realizacji strategii ze względu na ich problematyczność w odniesieniu do wdrażania strategii, gdzie 1 – oznacza obszar najbardziej problematyczny, a 5 – najmniej problematyczny (tutaj ta wartość będzie dostosowana do ilości czynników w danej grupie).

(tabela czynników z rozdział 3.3.)

IV. Pytania dotyczące częstotliwości występowania problemów w danym obszarze oraz etapie procesu realizacji strategii.

Jaka jest częstotliwość występowania problemów w danym obszarze oraz etapie procesu realizacji strategii. [Proszę dokonać oceny każdego obszaru na skali od 1 do 5, gdzie:

- 1- Oznacza bardzo rzadko (5%),
- 2- Rzadko (25%),
- 3- Od czasu do czasu (50%),

- 4- Często (75%),
- 5- Bardzo często (90%).

W kolejnym kroku proszę uszeregować obszary oraz etapy procesu realizacji strategii ze względu na częstotliwość występowania problemów, gdzie 1 oznacza obszar i etap najczęściej sprawiający problemy, natomiast 9 – obszar i etap najrzadziej sprawiający problem]

Lp.	Obszar i etap procesu realizacji strategii	Ocena częstotliwości występowania problemów w danym obszarze na danym etapie	Uszeregowanie obszarów i etapów procesu realizacji strategii ze względu na częstotliwość występujących problemów
1.	Strategia, etap: planowanie		
2.	Strategia, etap: formułowanie		
3.	Strategia, etap: implementacja		
4.	Strategia, etap: monitoring i kontrola		
5.	Kierownictwo, etap: planowanie		
6.	Kierownictwo, etap: formułowanie		
7.	Kierownictwo, etap: implementacja		
8.	Kierownictwo, etap: monitoring i kontrola		
9.	Pracownicy, etap: planowanie		
10.	Pracownicy, etap: formułowanie		
11.	Pracownicy, etap: implementacja		
12.	Pracownicy, etap: monitoring i kontrola		

Proszę określić jaki wpływ na niewdrożenie opracowanej strategii szkoły wyższej mają wymienione obszary oraz etapy procesu realizacji strategii? [proszę dokonać oceny każdego obszaru na skali od 1 do 5, gdzie:

- 1 – oznacza bardzo mały wpływ (5%),
- 2 – mały wpływ (25%),
- 3 – średni wpływ (50%),
- 4 – duży wpływ (75%),
- 5 – bardzo duży wpływ (90%).

W kolejnym kroku proszę uszeregować obszary oraz etapy procesu realizacji strategii ze względu na ich problematyczność w odniesieniu do wdrażania strategii, gdzie 1 oznacza obszar i etap najbardziej problematyczny, a 5 – najmniej problematyczny.]

Lp.	Obszar i etap procesu realizacji strategii	Ocena wpływu obszaru i etapu na niewdrożenie strategii	Uszeregowanie obszarów i etapów procesu realizacji strategii ze względu na problematyczność przy wdrażaniu strategii
1.	Strategia, etap: planowanie		
2.	Strategia, etap: formułowanie		
3.	Strategia, etap: implementacja		
4.	Strategia, etap: monitoring i kontrola		
5.	Kierownictwo, etap: planowanie		
6.	Kierownictwo, etap: formułowanie		
7.	Kierownictwo, etap: implementacja		
8.	Kierownictwo, etap: monitoring i kontrola		
9.	Pracownicy, etap: planowanie		
10.	Pracownicy, etap: formułowanie		
11.	Pracownicy, etap: implementacja		
12.	Pracownicy, etap: monitoring i kontrola		

Załącznik 2

Tabela 34. Szczegółowe wyniki bada w zakresie ryzyka operacyjnego – szkoły wyższe

Obszar	Etap	Czynnik	Prawdopodob. wystąpienia			Ocena wpływu		
			Średnia	Mediana	Odch. stand.	Średnia	Mediana	Odch. stand.
STRATEGIA	PLANOWANIE	Brak planów strategicznych	2,9	3,0	0,99	3,1	3,0	0,74
		Brak powiązania planów taktycznych ze strategią i celami strategicznymi	3,1	3,0	0,74	3,1	3,0	0,74
		Brak powiązania wizji i działań operacyjnych	3,1	3,0	0,74	3,0	3,0	1,05
		Brak fundamentalnej wiedzy na temat strategii	2,1	2,0	0,99	3,7	4,0	0,95
		Sprzeczne priorytety	3,7	4,0	0,95	4,3	4,5	0,82
		Wewnętrzna niespójność strategii z wizją, harmonogramem, celami oraz budżetem	3,1	3,0	0,74	3,3	3,0	0,95
		Nieefektywny system pozyskiwania oraz selekcji informacji	1,7	2,0	0,67	2,8	2,5	1,23
		Błędna kalkulacja środków na implementację strategii	4,1	4,0	0,88	2,9	3,0	1,10
		Brak pozyskiwania dodatkowych źródeł finansowania na implementację strategii	4,2	4,5	1,03	4,5	4,5	0,53
		Strategia pozostaje w konflikcie z istniejącą strukturą organizacyjną	4,5	5,0	0,71	4,8	5,0	0,42
		Nierealne, niejasne oraz niemożliwe do realizacji koncepcje rozwojowe	3,1	3,0	0,74	3,4	3,5	0,97

STRATEGIA	Etap	Czynnik	Prawdopodob. wystąpienia			Ocena wpływu		
			Średnia	Mediana	Odch. stand.	Średnia	Mediana	Odch. stand.
			FORMUŁOWANIE	Błędny sposób sformułowania strategii	1,7	2,0	0,67	4,1
Zawartość strategii	1,8	2,0		0,79	4,8	5,0	0,42	
Niejasna oraz rozmyta strategia	3,6	4,0		0,84	4,0	4,0	0,82	
Cele strategiczne zdefiniowane w oderwaniu od rzeczywistości	4,0	4,0		0,82	4,8	5,0	0,42	
Nadmierna liczba celów	4,3	4,5		0,82	4,6	5,0	0,52	
Niesformalizowana strategia	1,0	1,0		0,00	4,8	5,0	0,42	
Nadmierna kompleksowość strategii	2,4	2,0		1,07	3,3	3,5	0,82	
Brak harmonogramu oraz wskazania „kamieni milowych”	4,2	4,5		0,92	3,6	4,0	0,84	
Niespójność strategii z generalnym strategicznym kierunkiem rozwoju	1,8	2,0		0,79	4,2	4,5	0,92	
Brak komunikowania strategii	3,0	3,0		0,67	4,8	5,0	0,42	
Zbędna biurokracja	4,7	5,0		0,48	3,0	3,0	0,94	
Brak określenia i zdefiniowania wpływu obecnie tworzących się projektów na realizację strategii	4,3	4,5		0,82	3,1	3,0	0,74	
Brak określenia i zdefiniowania wpływu tworzących się koncepcji rozwoju na projekty będące w trakcie realizacji	4,3	4,5		0,82	3,0	3,0	0,67	

	Etap	Czynnik	Prawdopodob. wystąpienia			Ocena wpływu		
			Średnia	Mediana	Odch. stand.	Średnia	Mediana	Odch. stand.
STRATEGIA	IMPLEMENTACJA	Problem z tłumaczeniem strategii	4,5	5,0	0,71	4,6	5,0	0,52
		Nieemożność transponowania pomysłów na gotowe działania	2,6	2,5	0,97	3,0	3,0	0,67
		Brak znajomości strategii na wszystkich szczeblach organizacji	4,7	5,0	0,48	3,9	4,0	0,74
		Zakłócenia na relacji pomiędzy strategią ogólną, a pomniejszymi mniejszymi jednostek	3,5	3,5	0,85	3,7	4,0	0,67
		Brak bezpośrednich wykonawców strategii	3,7	4,0	0,67	4,3	4,5	0,82
		Słaby lub niewystarczający przekaz informacji pomiędzy podmiotami odpowiedzialnym za realizację strategii	3,9	4,0	0,74	4,2	4,5	0,92
		Brak konsekwentnej realizacji celów strategicznych	4	4,0	0,82	4,3	4,5	0,82
		Brak przekazywania informacji o postępach w realizacji strategii	4,1	4,0	0,88	3,6	4,0	0,84
		Brak przełożenia strategii na bieżące działania operacyjne	4,2	4,0	0,79	3,5	3,5	0,85
	KONTROLA I MONITORING	Nieelastyczność strategii	4,7	5,0	0,48	4,3	4,5	0,82
	Brak możliwości monitorowania strategii	2,1	2,0	0,88	4,6	5,0	0,52	

	Etap	Czynnik	Prawdopodob. wystąpienia			Ocena wpływu		
			Średnia	Mediana	Odch. stand.	Średnia	Mediana	Odch. stand.
KIEROWNICTWO	PLANOWANIE	Błędny sposób zarządzania	3,9	4,0	0,74	3,9	4,0	0,74
		Brak wiedzy oraz umiejętności kadry kierowniczej w tworzeniu strategii	3,8	4,0	0,63	4,7	5,0	0,48
		Brak doświadczenia kadry kierowniczej w tworzeniu strategii	4,1	4,0	0,74	4,3	4,5	0,82
		Brak umiejętności priorytetyzacji zadań	4,2	4,0	0,79	4,6	5,0	0,52
		Brak lub błędny dobór wskaźników kluczowych dla procesu realizacji strategii	2,1	2,0	0,88	4,5	5,0	0,71
		Brak odpowiedniego wykształcenia	4,1	4,0	0,74	3,9	4,0	0,74
		Brak korzystania z programów wdrożeniowych	4,3	4,5	0,82	4,0	4,0	0,82
		Myślenie krótkoterminowe	2,6	3,0	1,07	4,0	4,0	0,82
		Brak dostępu do danych oraz wskaźników	2,1	2,0	0,88	4,5	5,0	0,71
		Brak zdolności do zarządzania zmianą oraz pokonywania oporów wobec zmian	4,3	4,5	0,82	4,7	5,0	0,48
		Brak orientacji na interesariuszy	1,7	1,5	0,82	4,9	5,0	0,32
		Osobowość kadry kierowniczej	3,3	3,0	0,67	1,8	2,0	0,79
		Brak elastyczności intelektualnej kadry kierowniczej	3,5	3,5	0,85	2,6	2,5	0,97
		Nieokreślenie relacji nadzorczo – decyzyjnych między zarządem, a menadżerami niższego szczebla	4,0	4,0	0,82	3,9	4,0	0,74
		Dobór nieodpowiednich narzędzi realizacji strategii	2,0	2,0	0,82	3,3	3,5	0,82
		Nie przywiązywanie wagi do znaczenia kultury organizacyjnej	3,9	4,0	0,74	4,9	5,0	0,32

	Etap	Czynnik	Prawdopodob. wystąpienia			Ocena wpływu		
			Średnia	Mediana	Odch. stand.	Średnia	Mediana	Odch. stand.
KIEROWNICTWO	FORMUŁOWANIE	Niejasny przebieg procesu zarządzania strategią	4,2	4,0	0,79	4,8	5,0	0,42
		Brak zaangażowania kadry kierowniczej w proces formułowania strategii	3,4	3,5	0,70	4,9	5,0	0,32
		Brak umiejętności angażowania pracowników	4,2	4,5	0,92	4,5	5,0	0,71
		Brak odpowiedniego systemu motywacyjnego oraz wynagradzania pracowników	4,7	5,0	0,48	4,7	5,0	0,48
		Brak lub błędna alokacja zasobów	3,8	4,0	0,79	4,3	4,5	0,82
		Brak zaangażowania szerszego grona pracowników w etap formułowania strategii	4,5	5,0	0,71	4,8	5,0	0,42
		Niewłaściwy podział uprawnień decyzyjnych	3,5	3,5	0,85	4,2	4,0	0,79
		Błędny podział zadań i obowiązków	3,7	4,0	0,67	4,2	4,0	0,79
		Problem z delegowaniem zadań	3,8	4,0	0,92	4,4	4,5	0,70
		Brak efektywnego komunikowania celów strategii	3,8	4,0	0,92	4,3	4,5	0,82
		Niejasne komunikowanie odpowiedzialności	4,0	4,0	0,94	4,5	5,0	0,71
		Niezdefiniowanie zasad współpracy	3,8	4,0	0,92	4,5	5,0	0,71
		Brak przypisania celom strategicznym mierników oraz wskaźników ekonomicznych	2,1	2,0	0,88	4,8	5,0	0,42
		Nieskuteczne systemy szkoleń pracowników lub ich brak	4,6	5,0	0,52	4,7	5,0	0,48
		Odczuwalny podział na twórców oraz wykonawców strategii	2,6	3,0	1,07	2,1	2,0	0,88

	Etap	Czynnik	Prawdopodob. wystąpienia			Ocena wpływu		
			Średnia	Mediana	Odch. stand.	Średnia	Mediana	Odch. stand.
KIEROWNICTWO	IMPLEMENTACJA	Brak doświadczenia kadry kierowniczej w wdrażaniu strategii	3,9	4,0	0,74	4,6	5,0	0,52
		Brak lub słabo rozwinięte umiejętności przywódcze kadry kierowniczej	3,6	3,5	0,70	4,2	4,0	0,79
		Brak koordynacji działań	3,2	3,0	0,63	4,3	4,0	0,67
		Brak charyzmatycznych przywódców wśród kadry kierowniczej	4,1	4,0	0,88	3,8	4,0	0,63
		Brak konsekwencji działania	4,3	4,5	0,82	4,5	5,0	0,71
		Brak stymulowania pożądaných zachowań pracowników	4,5	5,0	0,71	4,5	5,0	0,71
		Przeciążenie kadry kierowniczej bieżącymi sprawami	4,5	5,0	0,71	4,8	5,0	0,42
		Brak liderów skutecznie motywujących pracowników do realizacji strategii	4,2	4,0	0,79	4,5	5,0	0,71
		Brak sprzężenia działań strategicznych i operacyjnych	3,8	4,0	0,79	4,3	4,0	0,67
		Zbyt długi czas podejmowania decyzji	4,4	4,5	0,70	4,2	4,5	0,92
		Niewłaściwie działający mechanizm decyzyjny	4,4	4,5	0,70	4,2	4,0	0,79
		Brak efektywnych reakcji na działania konkurencji	3,4	3,0	0,52	4,8	5,0	0,42
		Brak elastyczności zarządzania	3,9	4,0	0,74	4,8	5,0	0,42
		Brak skutecznych reakcji na działania otoczenia zewnętrznego	3,4	3,0	0,52	4,8	5,0	0,42
		Brak wsparcia kadry kierowniczej dla działań inicjowanych przez pracowników niższych szczebli	4,3	4,0	0,67	4,5	5,0	0,71
		Poczucie niepewności wśród kadry kierowniczej	3,4	3,0	0,52	3,0	3,0	0,67
Brak konsensusu pomiędzy decydentami	3,6	3,5	0,70	3,6	3,5	0,97		

KIEROWNICTWO	Etap	Czynnik	Prawdopodob. wystąpienia			Ocena wpływu		
			Średnia	Mediana	Odch. stand.	Średnia	Mediana	Odch. stand.
KIEROWNICTWO	KONTROLA I MONITORING	Brak skutecznego systemu ewaluacji i kontroli	3,2	3,0	0,79	4,3	4,0	0,67
		Brak kontrolingu strategicznego	3,4	3,0	0,52	4,3	4,0	0,67
		Brak powołania kontrolera nadzorującego	4,2	4,0	0,79	4,3	4,0	0,67
		Błędne lub niepoprawne monitorowanie działań	3,8	4,0	0,79	4,6	5,0	0,52
		Brak skutecznego systemu pomiaru	3,0	3,0	1,05	4,6	5,0	0,52
		Brak umiejętności identyfikowania głównych problemów implementacyjnych strategii	3,4	3,0	0,52	4,5	5,0	0,71
PRACOWNICY	Etap	Czynnik	Prawdopodob. wystąpienia			Ocena wpływu		
			Średnia	Mediana	Odch. stand.	Średnia	Mediana	Odch. stand.
PRACOWNICY	PLANOWANIE	Brak umiejętności, wiedzy oraz doświadczenia wśród wszystkich pracowników w realizacji strategii	4,5	5,0	0,71	4,3	4,0	0,67
		Brak zaufania pracowników do kadry kierowniczej	2,4	2,5	0,97	4,0	4,0	0,82
		Brak umiejętności współpracy oraz pracy zespołowej	3,1	3,0	0,74	3,8	4,0	0,92
		Negatywne interakcje pomiędzy poszczególnymi departamentami	3,9	4,0	0,74	4,2	4,5	0,92
		Zwiększony sceptycyzm pracowników	4,0	4,0	0,94	3,4	3,5	0,70

	Etap	Czynnik	Prawdopodob. wystąpienia			Ocena wpływu		
			Średnia	Mediana	Odch. stand.	Średnia	Mediana	Odch. stand.
PRACOWNICY	FORMUŁOWANIE	Opory przed zgłaszaniem własnych pomysłów	4,2	4,0	0,63	3,4	3,0	0,52
		Destrukcyjna lojalność	3,1	3,0	0,74	2,6	3,0	1,07
		Brak zaangażowania pracowników w proces formułowania strategii	3,4	3,0	0,52	4,3	4,5	0,82
		Brak poczucia odpowiedzialności wśród pracowników	4,4	4,5	0,70	4,0	4,0	0,82
	IMPLENENTACJA	Nieznajomość strategii wśród wszystkich pracowników	4,4	4,0	0,52	4,6	5,0	0,52
		Brak informacji zwrotnej z przebiegu działań w obrębie implementacji strategii	4,3	4,0	0,67	4,5	5,0	0,71
		Opór wobec zmian	4,6	5,0	0,52	4,8	5,0	0,42
		Pracownicy kluczowi z punktu wdrażania strategii nie utożsamiają się z nią	3,4	3,0	0,52	4,0	4,0	0,94
		Brak przełożenia działań bieżących na strategię	3,8	4,0	0,79	4,5	5,0	0,71
		Brak orientacji na działania	3,4	3,0	0,52	4,3	4,0	0,67
		Brak osób odpowiedzialnych za realizację strategii	2,6	3,0	1,07	4,4	4,5	0,70
		Spadek zaangażowania pracowników	4,5	4,5	0,53	4,6	5,0	0,52
		Brak motywacji pracowników	4,5	4,5	0,53	4,8	5,0	0,42
		Pracownicy niechętnie dzielą się wiedzą i informacjami na temat strategii	3,1	3,0	0,74	4,0	4,0	0,94
		Brak akceptacji strategii przez pracowników niższych szczebli	2,4	2,5	0,97	3,8	4,0	0,79
		Częsta krytyka decyzji podejmowanych przez kierownictwo	3,6	3,5	0,70	3,1	3,0	0,74
		„Grupy interesu”	3,1	3,0	0,74	2,9	3,0	0,88
		Rywalizacja pomiędzy pracownikami jak i departamentami	4,0	4,0	0,82	4,3	4,0	0,67

PRACOWNICY	Etap	Czynnik	Prawdopodob. wystąpienia			Ocena wpływu		
			Średnia	Mediana	Odch. stand.	Średnia	Mediana	Odch. stand.
			KONTROLA I MONITORING	Pracownicy otrzymują błędne lub abstrakcyjne informacje odnośnie realizacji kolejnych celów strategicznych	4,0	4,0	0,82	4,6

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 35. Szczegółowe wyniki bada w zakresie ryzyka operacyjnego – 10 najwyżej ocenianych uczelni niepublicznych

Obszar	Etap	Czynnik	Prawdopodob. wystąpienia			Ocena wpływu		
			Średnia	Mediana	Odch. stand.	Średnia	Mediana	Odch. stand.
STRATEGIA	PLANOWANIE	Brak planów strategicznych	1,1	1,0	0,32	3,7	4,0	0,67
		Brak powiązania planów taktycznych ze strategią i celami strategicznymi	1,5	1,5	0,53	3,8	4,0	0,79
		Brak powiązania wizji i działań operacyjnych	1,5	1,5	0,53	3,7	4,0	0,32
		Brak fundamentalnej wiedzy na temat strategii	1,1	1,0	0,32	4,2	4,0	0,67
		Sprzeczne priorytety	2,9	3,0	0,99	4,5	4,5	0,53
		Wewnętrzna niespójność strategii z wizją, harmonogramem, celami oraz budżetem	1,3	1,0	0,48	3,7	4,0	0,67
		Nieefektywny system pozyskiwania oraz selekcji informacji	1,3	1,0	0,48	3,4	3,0	0,52
		Błędna kalkulacja środków na implementację strategii	2,1	2,0	0,74	4,3	4,0	0,67
		Brak pozyskiwania dodatkowych źródeł finansowania na implementację strategii	1,9	2,0	0,74	4,2	4,0	0,63
		Strategia pozostaje w konflikcie z istniejącą strukturą organizacyjną	1,7	2,0	0,67	4,6	5,0	0,52
Nierealne, niejasne oraz niemożliwe do realizacji koncepcje rozwojowe	1,7	2,0	0,67	4,5	4,5	0,53		

Obszar	Etap	Czynnik	Prawdopodob. wystąpienia			Ocena wpływu		
			Średnia	Mediana	Odch. stand.	Średnia	Mediana	Odch. stand.
STRATEGIA	FORMULOWANIE	Błędny sposób sformułowania strategii	1,3	1,0	0,48	4,3	4,0	0,67
		Zawartość strategii	2,5	2,5	0,53	4,4	4,5	0,70
		Niejasna oraz rozmyta strategia	1,7	2,0	0,67	3,4	3,0	0,52
		Cele strategiczne zdefiniowane w oderwaniu od rzeczywistości	2,7	3,0	0,95	4,5	4,5	0,53
		Nadmierna liczba celów	2,9	3,0	0,74	3,7	4,0	0,67
		Niesformalizowana strategia	1,3	1,0	0,48	4,2	4,0	0,63
		Nadmierna kompleksowość strategii	1,5	1,5	0,53	3,6	3,5	0,70
		Brak harmonogramu oraz wskazania „kamieni milowych”	2,9	3,0	0,74	3,9	4,0	0,74
		Niespójność strategii z generalnym strategicznym kierunkiem rozwoju	2,6	2,5	0,70	3,3	3,0	0,67
		Brak komunikowania strategii	2,1	2,0	0,74	3,2	3,0	0,79
		Zbędna biurokracja	1,9	2,0	0,74	2,6	3,0	1,07
		Brak określenia i zdefiniowania wpływu obecnie tworzących się projektów na realizację strategii	2,8	3,0	0,63	3,5	4,0	0,71
		Brak określenia i zdefiniowania wpływu tworzących się koncepcji rozwoju na projekty będące w trakcie realizacji	2,5	2,5	0,53	3,8	4,0	0,79

Obszar	Etap	Czynnik	Prawdopodob. wystąpienia			Ocena wpływu		
			Średnia	Mediana	Odch. stand.	Średnia	Mediana	Odch. stand.
STRATEGIA	IMPLEMENTACJA	Problem z tłumaczeniem strategii	4,1	4,0	0,74	4,1	4,0	0,32
		Niemожność transponowania pomysłów na gotowe działania	4,0	4,0	0,67	3,7	4,0	0,67
		Brak znajomości strategii na wszystkich szczeblach organizacji	3,7	4,0	0,95	4,5	4,5	0,53
		Zakłócenia na relacji pomiędzy strategią ogólną, a pomniejszymi mniejszych jednostek	2,8	3,0	0,63	3,9	4,0	0,74
		Brak bezpośrednich wykonawców strategii	2,7	3,0	0,95	4,4	4,5	0,70
		Słaby lub niewystarczający przekaz informacji pomiędzy podmiotami odpowiedzialnym za realizację strategii	2,5	2,5	0,53	3,3	3,0	0,67
		Brak konsekwentnej realizacji celów strategicznych	3,5	3,5	0,85	4,4	4,5	0,70
		Brak przekazywania informacji o postępach w realizacji strategii	3,9	4,0	0,74	4,2	4,0	0,63
		Brak przełożenia strategii na bieżące działania operacyjne	3,8	4,0	0,63	4,3	4,0	0,67
	KONTROLA I MONITORING	Nieelastyczność strategii	4,2	4,0	0,79	4,4	4,5	0,70
	Brak możliwości monitorowania strategii	2,1	2,0	0,74	4,5	4,5	0,53	

Obszar	Etap	Czynnik	Prawdopodob. wystąpienia			Ocena wpływu		
			Średnia	Mediana	Odch. stand.	Średnia	Mediana	Odch. stand.
KIEROWNICTWO	PLANOWANIE	Błędny sposób zarządzania	1,2	1,0	0,42	4,4	4,5	0,70
		Brak wiedzy oraz umiejętności kadry kierowniczej w tworzeniu strategii	1,3	1,0	0,48	4,4	4,5	0,70
		Brak doświadczenia kierownictwa w tworzeniu strategii	1,3	1,0	0,48	3,9	4,0	0,74
		Brak umiejętności priorytetyzacji zadań	2,6	2,5	0,70	4,5	4,5	0,53
		Brak lub błędny dobór wskaźników kluczowych dla procesu realizacji strategii	1,1	1,0	0,32	4,4	4,5	0,70
		Brak odpowiedniego wykształcenia	1,1	1,0	0,32	3,7	4,0	0,67
		Brak korzystania z programów wdrożeniowych	2,1	2,0	0,74	4,3	4,0	0,67
		Myślenie krótkoterminowe	2,5	2,5	0,53	3,7	4,0	0,67
		Brak dostępu do danych oraz wskaźników	1,1	1,0	0,32	4,4	4,5	0,70
		Brak zdolności do zarządzania zmianą oraz pokonywania oporów wobec zmian	3,5	3,5	0,85	4,0	4,0	0,94
		Brak orientacji na interesariuszy	1,1	1,0	0,32	4,5	4,5	0,53
		Osobowość menadżerów	2,6	2,5	0,70	3,7	4,0	0,67
		Brak elastyczności intelektualnej menadżerów	2,4	2,0	0,84	2,6	3,0	1,07
		Nieokreślenie relacji nadzorczo – decyzyjnych między zarządem, a menadżerami niższego szczebla	1,5	1,5	0,53	3,2	3,0	0,79
		Dobór nieodpowiednich narzędzi realizacji strategii	3	3,0	0,82	4,3	4,0	0,67
		Nie przywiązywanie wagi do znaczenia kultury organizacyjnej	1,1	1,0	0,32	3,8	4,0	0,92

Obszar	Etap	Czynnik	Prawdopodob. wystąpienia			Ocena wpływu		
			Średnia	Mediana	Odch. stand.	Średnia	Mediana	Odch. stand.
KIEROWNICTWO	FORMUŁOWANIE	Niejasny przebieg procesu zarządzania strategią	2,9	3,0	0,74	4,5	4,5	0,53
		Brak zaangażowania menadżerów w proces formułowania strategii	2,4	2,0	0,84	4,6	5,0	0,52
		Brak umiejętności angażowania pracowników	3	3,0	0,67	4,4	4,5	0,70
		Brak odpowiedniego systemu motywacyjnego oraz wynagradzania pracowników	3,5	3,5	0,85	4,2	4,0	0,63
		Brak lub błędna alokacja zasobów	3,3	3,0	0,67	3,8	4,0	0,92
		Brak zaangażowania szerszego grona pracowników w etap formułowania strategii	3,8	4,0	0,63	4,4	4,5	0,70
		Niewłaściwy podział uprawnień decyzyjnych	2,4	2,0	0,84	3,5	3,5	0,85
		Błędny podział zadań i obowiązków	3,3	3,0	0,67	3,4	3,5	0,70
		Problem z delegowaniem zadań	3,8	4,0	0,63	3,3	3,0	0,48
		Brak efektywnego komunikowania celów strategii	3,6	4,0	0,52	3,4	3,5	0,70
		Niejasne komunikowanie odpowiedzialności	3,8	4,0	0,63	3,5	3,5	0,53
		Niezdefiniowanie zasad współpracy	3,6	4,0	0,84	3,2	3,0	0,42
		Brak przypisania celom strategicznym mierników oraz wskaźników ekonomicznych	1,5	1,5	0,53	4,4	4,0	0,52
		Nieskuteczne systemy szkoleń pracowników	4,2	4,0	0,63	4,3	4,0	0,67
		Odczuwalny podział na twórców oraz wykonawców strategii	1,3	1,0	0,48	2,1	2,0	0,88

Obszar	Etap	Czynnik	Prawdopodob. wystąpienia			Ocena wpływu		
			Średnia	Mediana	Odch. stand.	Średnia	Mediana	Odch. stand.
KIEROWNICTWO	IMPLEMENTACJA	Brak doświadczenia kierownictwa w wdrażaniu strategii	1,3	1,0	0,48	3,8	4,0	0,92
		Brak lub słabo rozwinięte umiejętności przywódcze kadry kierowniczej	2,4	2,0	0,84	4,0	4,0	0,67
		Brak koordynacji działań	3,0	3,0	0,67	2,8	3,0	0,63
		Brak charyzmatycznych przywódców wśród kadry kierowniczej	2,9	3,0	0,57	3,4	3,5	0,70
		Brak konsekwencji działania	2,7	3,0	0,67	3,1	3,0	0,88
		Brak stymulowania pożądanych zachowań pracowników	3,8	4,0	0,63	4,3	4,0	0,67
		Przeciążenie kadry kierowniczej bieżącymi sprawami	3,6	4,0	0,84	4,4	4,5	0,70
		Brak liderów skutecznie motywujących pracowników do realizacji strategii	3,3	3,0	0,67	4,3	4,0	0,67
		Brak sprzężenia działań strategicznych i operacyjnych	2,4	2,0	0,84	3,5	3,5	0,85
		Zbyt długi czas podejmowania decyzji	2,9	3,0	0,74	3,7	4,0	0,67
		Niewłaściwie działający mechanizm decyzyjny	2,4	2,0	0,84	3,4	3,5	0,70
		Brak efektywnych reakcji na działania konkurencji	2,4	2,0	0,84	3,5	3,5	0,53
		Brak elastyczności zarządzania	2,9	3,0	0,74	3,7	4,0	0,67
		Brak skutecznych reakcji na działania otoczenia zewnętrznego	2,4	2,0	0,84	3,8	4,0	0,79
		Brak wsparcia kierownictwa dla działań inicjowanych przez pracowników niższych szczebli	3,6	4,0	0,52	3,8	4,0	0,92
		Poczucie niepewności wśród kadry menadżerskiej	2,5	2,5	0,85	3,5	3,5	0,85
Brak konsensusu pomiędzy decydentami	2,7	3,0	0,67	2,6	3,0	1,07		

Obszar	Etap	Czynnik	Prawdopodob. wystąpienia			Ocena wpływu		
			Średnia	Mediana	Odch. stand.	Średnia	Mediana	Odch. stand.
KIEROWNICTWO	KONTROLA I MONITORING	Brak skutecznego systemu ewaluacji i kontroli	2,4	2,0	0,84	3,8	4,0	0,79
		Brak kontrolingu strategicznego	2,7	2,5	0,82	3,7	4,0	0,67
		Brak powołania kontrolera nadzorującego	3,1	3,0	0,88	3,8	4,0	0,79
		Błędne lub niepoprawne monitorowanie działań	3,3	3,0	0,67	4,2	4,0	0,79
		Brak skutecznego systemu pomiaru	2,4	2,0	0,84	4,0	4,0	0,67
		Brak umiejętności identyfikowania głównych problemów implementacyjnych strategii	3,8	4,0	0,63	4,4	4,5	0,70
PRACOWNICY	PLANOWANIE	Brak umiejętności, wiedzy oraz doświadczenia wśród pracowników w realizacji strategii	3,6	4,0	0,52	3,8	4,0	0,79
		Brak zaufania pracowników do kadry kierowniczej	2,5	2,5	0,85	2,1	2,0	0,88
		Brak umiejętności współpracy oraz pracy zespołowej	2,4	2,0	0,84	3,5	3,5	0,85
		Negatywne interakcje pomiędzy poszczególnymi departamentami	2,7	2,5	0,82	2,7	3,0	0,95
		Zwiększony sceptycyzm pracowników	1,3	1,0	0,48	2,1	2,0	0,88
	FORMUŁOWANIE	Opory przed zgłaszaniem własnych pomysłów	2,5	2,5	0,85	2,7	3,0	0,95
		Destrukcyjna lojalność	1,2	1,0	0,42	2,1	2,0	0,88
		Brak zaangażowania pracowników w proces formułowania strategii	3,3	3,0	0,67	3,5	3,5	0,85
		Brak poczucia odpowiedzialności wśród pracowników	4,1	4,0	0,57	3,7	4,0	0,67

Obszar	Etap	Czynnik	Prawdopodob. wystąpienia			Ocena wpływu		
			Średnia	Mediana	Odch. stand.	Średnia	Mediana	Odch. stand.
PRACOWNICY	IMPLENENTACJA	Niezajomość strategii wśród wszystkich pracowników	4,0	4,0	0,67	3,8	4,0	0,79
		Brak informacji zwrotnej z przebiegu działań w obrębie implementacji strategii	4,0	4,0	0,67	4,0	4,0	0,67
		Opór wobec zmian	3,8	4,0	0,63	3,9	4,0	0,74
		Pracownicy kluczowi z punktu wdrażania strategii nie utożsamiają się z nią	2,4	2,0	0,84	3,1	3,0	0,88
		Brak przełożenia działań bieżących na strategię	3,3	3,0	0,67	3,8	4,0	0,79
		Brak orientacji na działania	2,9	3,0	0,57	3,9	4,0	0,74
		Brak osób odpowiedzialnych za realizację strategii	1,3	1,0	0,48	4,0	4,0	0,67
		Spadek zaangażowania pracowników	3,6	4,0	0,52	3,8	4,0	0,79
		Brak motywacji pracowników	3,3	3,0	0,67	4,0	4,0	0,67
		Pracownicy niechętnie dzielą się wiedzą i informacjami na temat strategii	2,5	2,5	0,85	2,4	2,0	0,84
		Brak akceptacji strategii przez pracowników niższych szczebli	2,7	2,5	0,82	3,4	3,5	0,70
		Częsta krytyka decyzji podejmowanych przez kierownictwo	2,4	2,0	0,84	2,4	2,0	0,84
		„Grupy interesu”	1,2	1,0	0,42	2,7	2,5	0,82
		Rywalizacja pomiędzy pracownikami jak i departamentami	2,5	2,5	0,85	2,1	2,0	0,88
		KONTROLA I MONITORING	Pracownicy otrzymują błędne lub abstrakcyjne informacje odnośnie realizacji kolejnych celów strategicznych	3,3	3,0	0,67	4,4	4,5

Źródło: Opracowanie własne.