

Joanna Schmidt

Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu, Wydział Ekonomii,
Katedra Edukacji i Rozwoju Kadr
joanna.schmidt@ue.poznan.pl

POSTAWA PRACOWNIKÓW NAUKOWO-DYDAKTYCZNYCH WOBEC OBOWIĄZKÓW I RÓL ZAWODOWYCH A ZARZĄDZANIE KADRĄ AKADEMICKĄ NA UCZELNI EKONOMICZNEJ

Streszczenie: Celem poniższego artykułu była analiza charakteru obowiązków kadry akademickiej uczelni ekonomicznej, a także postaw i oczekiwań pracowników wobec nich. Jest to szczególnie interesujące w kontekście osiągnięć pracowników w poszczególnych obszarach, a także stymulowania ich rozwoju w procesie zarządzania ludźmi na uczelni. Uzyskane wyniki analizy starano się odnieść do rozwiązań w zakresie zarządzania ludźmi stosowanych na uczelni i rozpatrzeć je w kategoriach dopasowania do zgłaszanych potrzeb i problemów. Wyniki te opracowano na podstawie badań prowadzonych przez Katedrę Edukacji i Rozwoju Kadr UEP. Badania prowadzone były wśród kadry akademickiej uczelni, łącznie wzięło w nich udział 235 osób. Badania zrealizowano w roku akademickim 2013/2014.

Słowa kluczowe: kadra akademicka, zarządzanie kadrami, postawy pracowników, obowiązki zawodowe.

Klasyfikacja JEL: I23, L32, M50.

THE ATTITUDE OF ACADEMIC STAFF TOWARDS THEIR DUTIES AND PROFESSIONAL ROLES AND MANAGEMENT OF THE POZNAŃ UNIVERSITY OF ECONOMICS AND BUSINESS' EMPLOYEES

Abstract: The purpose of this article is to analyze the nature of the duties of academic staff in the Poznań University of Economics and Business, as well as the attitudes and expectations of employees towards them. This is interesting particularly in the context of the achievements of employees in specific areas, but also for stimulating their development in the process of managing people. The results of the analysis refer to the solutions applied to managing people at the university and to deal with them in terms of adaptation to the needs and problems reported. The results below are based on research conducted by the Department of Education and Human Resources Development of Poznań University of Economics and Business. The research was conducted among university academic staff (a total of 235 respondents). The research was carried out in the academic year 2013/2014.

Keywords: academic staff, human resources management, staff attitude, professional duties.

Wstęp

Zarządzanie współczesną uczelnią jest procesem niezwykle skomplikowanym i złożonym, szczególnie biorąc pod uwagę wcześniejsze, historyczne modele działania uniwersytetów. Zarządzanie szkolnictwem wyższym według W.Z. Hirscha i L.E. Webera oznacza „formalne i nieformalne sprawowanie władzy, zgodnie z przepisami, polityką i zasadami, które określają prawa i obowiązki różnych uczestników, włącznie z zasadami ich współdziałania czy wzajemnego oddziaływania”. Tym samym zarządzanie obejmuje „ramy, w których uczelnia realizuje swe założenia, cele i politykę w spójny i skoordynowany sposób”, odpowiadając w ten sposób na pytania: „Kto jest odpowiedzialny i na jakiej podstawie różni uczestnicy podejmują decyzje wykonawcze?” [za: *Zarządzanie szkolnictwem wyższym* 2009].

Tworzenie modelu funkcjonowania uczelni obejmuje co najmniej kilka obszarów, wśród których następują wzajemne powiązania w zakresie modelowania, programowania i rozwoju uczelni. Obejmują one zasoby, wewnętrzne i zewnętrzne procesy oraz celowo mobilizowane potencjały, dynamizmy kierowania czy też motywowania. To, w jaki sposób uczelnia i wypracowany przez nią model zarządzania odpowiedzą na stawiane na każdym z tych poziomów pytania, wyzwania i zadania, określi właściwy w konkretnym środo-

wisku sposób jej funkcjonowania [*Modele zarządzania uczelniami w Polsce 2011*].

Zarządzając uczelnią, należy pamiętać o wielu istotnych aspektach, uwzględniających m.in. ustrój uczelni i zakres jej autonomii, prowadzenie badań naukowych i dydaktyki czy procedury zapewnienia jakości. Z pewnością jednym z kluczowych elementów jest także rozwój kadr uczelni. Wysoko wykwalifikowani i kompetentni pracownicy są bowiem na uczelniach niezbędni do wykonywania podstawowych obowiązków związanych z funkcjonowaniem uniwersytetu, a więc do realizacji zadań dydaktycznych i prowadzenia badań naukowych. Ponieważ są oni istotnym czynnikiem sukcesu uczelni, zadbanie o jakość kadry ma kluczowe znaczenie. Z kolei wyzwania związane z przemianami – m.in. społecznymi, kulturalnymi, technologicznymi i gospodarczymi – wyrażonymi na przykład w Deklaracji Bolońskiej [1999] wymuszają wprowadzanie na uczelniach zmian związanych z zarządzaniem ludźmi, ich rolą i zadaniami.

1. Problemy i wyzwania związane z funkcjonowaniem kadry akademickiej w kontekście przemian uniwersytetu

Wyzwania i problemy dotyczące funkcjonowania kadry naukowo-dydaktycznej obejmują wiele zagadnień wskazywanych przez różnych autorów. Bywają one postrzegane jako zagrożenie dla uczelni lub też jako okoliczności umożliwiające rozwój i uwalniające od nieaktualnych struktur i rozwiązań [Gordon i Whitchurch 2007]. Wskazywane problemy dotyczą m.in. znacznej intensyfikacji pracy na uczelniach [Harman 2003], presji podporządkowania się nowym rolom i praktykom oraz oporowi wobec nich [Shattock 2000], obaw związanych ze zbyt dużymi przeciążeniami obowiązkami i odpowiedzialnością [Houston, Meyer i Paewai 2006], stresem, godzeniem życia zawodowego i rodzinnego [Gordon i Whitchurch 2007].

Kolejne wskazywane zagrożenie, jak twierdzi E. Chmielecka, stanowią trudności w pozyskiwaniu wykwalifikowanych pracowników, co jest związane z poziomem wynagrodzeń w publicznym systemie szkolnictwa wyższego i konkurencyjnością innych branż, które, jak się okazuje, są charakterystyczne szczególnie dla Polski [za: *Zarządzanie szkolnictwem wyższym 2009*]. Przyciągnięcie potencjalnie najlepszych nauczycieli i naukowców w sytuacji, gdy nie można im zaofiarować najlepszych lub nawet porównywalnych z miejscami pracy w sektorze biznesu warunków pracy, stało się ważnym utrudnieniem i wyzwaniem dla polskich uczelni. Postrzegany brak atrakcyjności pracy w szkolnictwie

wyższym prowadzi z kolei do zatrudniania mniej wykwalifikowanych kandydatów, z niewystarczającymi umiejętnościami i motywacją [Dubosc i Kelo 2012, s. 117]. W tej sytuacji postuluje się motywowanie choćby poprzez tworzenie perspektywy bardziej usystematyzowanej pracy zawodowej z możliwościami rozwoju i awansu [Chmielecka, za: *Zarządzanie szkolnictwem wyższym* 2009].

Kwestia pozyskiwania nowych pracowników jest także związana ze zmieniającym się podejściem do łączenia życia rodzinnego i towarzyskiego z życiem zawodowym. Szczególnie pracownicy młodzi cenią sobie dostęp do informacji, budowanie sieci społecznych i zawodowych, równowagę między różnymi aspektami życia równie mocno jak tradycyjny rozwój kariery zawodowej i status oferowany przez osiągnięcie określonej pozycji społecznej [Gordon i Whitchurch 2007]. Dodatkowo część młodszych pracowników nie planuje kariery na całe życie i akceptuje znacznie wyższy poziom niepewności co do swojej przyszłości zawodowej niż w poprzednim pokoleniu. Są to więc osoby o odmiennych oczekiwaniach i stylu pracy. Kwestie te nie są jednak zwykle poruszane w kontekście zarządzania ludźmi na uczelniach wyższych, mimo badania zagadnień związanych z wpływem tych zmian na prowadzenie działalności dydaktycznej i naukowej czy na kwestie zatrudnienia [Gordon i Whitchurch 2007].

Inną niezwykle istotną trudność związaną z zarządzaniem kadrą akademicką stanowią coraz bardziej zróżnicowane, wymagające, a czasem i sprzeczne role, które pracownicy podejmują w ramach swoich obowiązków. Typowy podział podejmowanych przez kadrę akademicką zadań obejmuje działalność dydaktyczną, naukową i organizacyjną, co znajduje odbicie w Ustawie z dnia 11 lipca 2014 roku Prawo o szkolnictwie wyższym [art. 111 ust. 2]. Liczni autorzy wskazują jednak, że wraz ze zmianami organizacyjnymi i zmianami w finansowaniu systemów szkolnictwa wyższego w Europie zmieniły się zarówno warunki prowadzenia dydaktyki i badań, jak i tradycyjne zadania kadry akademickiej [*Building the Academic Team* 2001; Gordon i Whitchurch 2007]. Mając na uwadze przekształcanie się uczelni ze „wspólnoty uczonych” we „wspólnotę profesjonalistów” [Gordon i Whitchurch 2007, s. 3], można stwierdzić, że staje się ona miejscem nawiązywania innego rodzaju relacji, tworzenia nowych sieci i umów – zarówno w sensie formalnym, jak i społecznym [Knight 2005]. Wszystko to powoduje, że kadra akademicka podejmuje się nowych zadań związanych na przykład z przywództwem, zarządzaniem, doradztwem, zapewnianiem jakości czy rozliczaniem uczelni z efektów jej działalności [Gordon i Whitchurch 2007]. M. Kogan, I. Moses i E. El Khawas [1994], analizując funkcje pełnione przez kadrę akademicką, wskazali z kolei, że zawierają się one w liście obejmującej następujące pozycje: nauczyciel (*teacher*), nauko-

wiec/uczony (*scholar*), praktyk (*practitioner*), demonstrator (*demonstrator*), pisarz (*writer*), model (*model*), odkrywca (*discoverer*), wynalazca (*inventor*), badacz – w dwóch znaczeniach, jako „śledczy” (*investigator*) oraz „eksplorujący” (*explorer*), projektant (*designer*), architekt (*architect*), ekspert (*expert*), uczący się (*learner*), rozwijający (*developer*), współpracownik (*collaborator*), transformator (*transformer*), moderator (*facilitator*), „umożliwiający” (*enabler*), ewaluator (*evaluator*), krytyk (*critic*), asesor/biegły (*assessor*), „ustawiający” (*setter*), przewodnik (*guide*), kolega (*colleague*), przełożony (*supervisor*), mentor (*mentor*), słuchacz (*listener*), doradca (*advisor*), trener (*coach*), konsultant (*counsellor*), negocjator (*negotiator*), mediator (*mediator*), żonglujący (*juggler*), dyrektor (*manager*), lider (*leader*), przedsiębiorca (*entrepreneur*). Role te mogą być zgrupowane w sześć nadrzędnych funkcji: nauczanie i wsparcie studentów, badania, praca społeczna, profesjonalna obsługa, przywództwo, zarządzanie i doradztwo oraz rozwojowa praca nad projektem.

Z drugiej strony zauważa się nie tylko poszerzenie zakresu działalności kadry akademickiej, ale także erozję równowagi pomiędzy zadaniami dydaktycznymi, naukowymi oraz organizacyjnymi. Równocześnie obowiązki, którym w większości poświęcają czas pracownicy naukowo-dydaktyczni, często nie są zgodne z ich preferencjami, a także zainteresowaniami i uzdolnieniami. Taka sytuacja prowadzi z kolei do konieczności rozważenia prawidłowości rozwiązań stosowanych w zakresie zarządzania (w szczególności motywowania i rozwoju) oraz budowania tożsamości akademickiej, a także systemu wsparcia dla pracowników [Blackmore i Blackwell 2006, s. 374].

Uniwersytety mierzą się również ze sprzecznymi naciskami (np. z jednej strony są zachęcane do podejmowania współpracy, a z drugiej do konkurencji ze sobą). Ta złożoność przekłada się także na kwestie organizacji i rozwoju kadry [Gordon i Whitchurch 2007]. W polskim systemie szkolnictwa wyższego dostrzega się m.in. konflikt między zatrudnieniem opartym na pensum dydaktycznym a oceną i systemem awansów, który jest oparty na osiągnięciach naukowych.

Wskazywane problemy oraz konflikty ról i obowiązków prowadzą do pytania o tożsamość akademików. Zagadnienie to podejmuje m.in. M. Henkel [2002], wskazując, że mimo znaczenia zewnętrznych czynników i społecznych nacisków, w budowaniu tożsamości zawodowej kadry akademickiej wewnętrzna spójność jest kwestią podstawową. Znacznie trudniej rozstrzygnąć, jak reagują na to poszczególne osoby, jak są postrzegane przez rówieśników i inne ważne osoby i jak wpływ tych osób w subtelny sposób zmienia i kształtuje ich tożsamość. Istnieją jednak dowody empiryczne wskazujące na to, że badani przedstawiciele kadry akademickiej reagowali bardzo gwałtownie, gdy ich

tożsamość akademicka było kwestionowana lub zagrożona [Henkel 2002]. Rodzi to pytania o ich poziom kompetencji, udział poszczególnych obowiązków i funkcji oraz funkcję odgrywaną na uczelni.

Zapotrzebowanie na pracowników akademickich w szkolnictwie wyższym wzrasta i można się spodziewać jego dalszego wzrostu. Ważne w tym kontekście jest także to, że rola wykładowców jest jedną z centralnych ról tworzących strukturę uczelni. Kadra akademicka jest równocześnie poddawana licznym obciążeniom oraz zмага się z przemianami roli pracownika naukowo-dydaktycznego [de Lourdes Machado-Taylor i in. 2011]. Wszystko to powoduje, że odpowiednie zarządzanie kadrą akademicką, uwzględniające zmieniające się uwarunkowania, jest kluczowym czynnikiem sukcesu wyższej uczelni.

2. Motywacja do pracy a wybrane aspekty zarządzania kadrą akademicką na współczesnej uczelni

Reformy w szkolnictwie wyższym w krajach Europy Środkowo-Wschodniej w okresie transformacji koncentrują się głównie na strukturach i procedurach, a zachowania i postawy personelu pracującego w instytucjach szkolnictwa wyższego często wydają się główną przeszkodą dla ich przeprowadzenia. To sprawia, że zarządzanie zasobami ludzkimi jest dużym wyzwaniem, jeśli chodzi o projektowanie, wdrażanie i monitorowanie polityki, w szczególności w sektorze publicznym, w których ramy prawne i przepisy administracyjne często są związane z brakiem elastyczności i zdolności adaptacyjnych [Dubosc i Kelo 2012]. W związku z powyższym umiejętności menedżerskie u osób pełniących funkcje kierownicze są warunkiem niezbędnym do sprostania wyzwaniom związanym z właściwym zarządzaniem kadrą. Umiejętne zarządzanie kompetencjami pracowników decydować będzie bowiem o atrakcyjności uczelni zarówno jeśli chodzi o miejsce pracy, jak i miejsce studiowania [Modele zarządzania uczelniami w Polsce 2011]. R. Dunkin [2005] wskazuje sześć podstawowych elementów strategii zarządzania zasobami ludzkimi, które umożliwiają instytucjom sprostanie wyzwaniom związanym z konkurencją i utrzymaniem wysokiej jakości, a także utrzymaniem kreatywności ludzi w dynamicznym środowisku, w którym funkcjonują pracownicy wiedzy. Elementy te obejmują: ustalenie, jak wielu pracowników jest potrzebnych, czego potrzebują oni do pracy i jak nimi zarządzać; analizę potrzebnych umiejętności i likwidowanie luk kompetencyjnych; przyciąganie i utrzymanie wysoko wykwalifikowanego personelu; zarządzanie osiągnięciami; nagradzanie i uznawanie osiągnięć; rozwój pracowników.

Jednym z ważnych czynników mających niebagatelne znaczenie w kontekście wdrażania określonego systemu zarządzania ludźmi jest charakter ich motywacji oraz potrzeby, jakie dana grupa osób realizuje w pracy. W odniesieniu do pracowników naukowo-dydaktycznych wyższych uczelni można zaobserwować w tym kontekście pewne prawidłowości. Po pierwsze należy zauważyć, że warunki pracy i poziom wynagrodzeń tychże pracowników są uważane za niewystarczające, zmniejsza się autonomia pracowników w budowaniu swojej kariery naukowej oraz programów dydaktycznych; to z kolei wiąże się z mniejszym zaangażowaniem i jest czynnikiem obniżającym satysfakcję z pracy kadry akademickiej [Altbach, za: de Lourdes Machado-Taylor i in. 2011, s. 36]. Pracownicy naukowo-dydaktyczni w wielu krajach Europy Środkowo-Wschodniej stwierdzają ponadto, że nowe wymagania związane z licznymi reformami i programami modernizacyjnymi nie przekładają się na zmiany w warunkach ich pracy i wynagrodzeniach lub też że nie posiadają oni narzędzi i środków, aby spełniać oczekiwania i rozwijać nowe umiejętności wymagane w wyniku zachodzących zmian. Prowadzi to, jak już wspomniano, do spadku motywacji, a w niektórych wypadkach także do przejawiania dużej odporności na zmiany. Pracownicy akademicy pytani o przyczyny braku motywacji wskazują najczęściej na nieadekwatny poziom wynagrodzeń, brak właściwych mechanizmów nagradzania oraz brak czasu na prowadzenie działalności badawczej i rozwijanie kariery naukowej, co jest związane z nadmiernym obciążeniem innymi obowiązkami [Dubosc i Kelo 2012, s. 117]. Warto w tym miejscu podkreślić, że niedostatki finansowe – choć w wielu badaniach wymieniane najczęściej – nie zawsze stanowią kryterium najważniejsze. Jak zauważył bowiem P. Verhaegen [2005], w badanych przez niego 12 krajach okazało się, że wynagrodzenie ma dla pracowników naukowo-dydaktycznych mniejsze znaczenie niż autonomia akademicka, możliwości prowadzenia badań naukowych oraz rozwoju zawodowego i osobistego. Są to więc istotne czynniki, których uwypuklenie mogłoby – przynajmniej częściowo – zrównoważyć niewystarczające wynagrodzenie. Wyniki te potwierdzają także analizy F. Dubosc i M. Kelo [2012, s. 31], wskazując na to, że głównymi czynnikami demotywującymi kadry akademickiej są: brak możliwości prowadzenia badań naukowych, presja polityczna i brak autonomii.

W kontekście przedstawionych wyżej problemów związanych z motywacją kadry akademickiej, a także wyzwaniem, przed którymi stoją oni w obliczu przemian roli uniwersytetu, warto przyjrzeć się sposobom zarządzania zasobami ludzkimi na polskich uczelniach w wybranych obszarach, a także zastanowić się nad adekwatnością i rolą stosowanych rozwiązań.

Jednym z głównych obszarów istotnych z punktu widzenia zarządzania kadrami akademicką jest jej rozwój. To, co stanowi o rozwoju kadry akademickiej i czym są kompetencje akademickie, jest w literaturze szeroko omawiane i wyzwaniem jest wskazanie jednoznacznej definicji tego zagadnienia. Zwykle w tym kontekście wskazuje się różnorakie kompetencje umożliwiające realizację funkcji naukowych i dydaktycznych oraz formy edukacji, które umożliwiają ich nabywanie i rozwijanie. W wielu krajach (np. w Wielkiej Brytanii) istnieją formalne programy nauczania, które mają przygotować kadrę do realizacji określonych zadań czy funkcji. Dotyczy to kwestii naukowych (np. zarządzanie badaniami), dydaktycznych (np. e-learning) czy też związanych z zarządzaniem i przywództwem, a także wielu kompetencji specjalistycznych. Dobór zakresu szkolenia i formy jest często różny, w zależności od branży i dziedziny. Poza formalnymi kursami rozwój odbywa się również poprzez uczestnictwo w aktywnościach nieformalnych, takich jak konferencje, mentoring czy urlopy naukowe [Gordon i Whitchurch 2007].

W polskim systemie szkolnictwa wyższego ścieżka kariery jest bardzo sformalizowana, co może być postrzegane zarówno w kategoriach pozytywnych, jak i negatywnych. Z jednej strony bowiem daje to jasny obraz co do oczekiwań wobec pracownika oraz w czytelny sposób wskazuje mu kolejne etapy rozwoju kariery zawodowej. Z drugiej jednak jest to znaczące utrudnienie dla osób niepodążających klasyczną ścieżką, które decydują się na podejmowanie niestandardowych zadań i wyzwań, lub też dla tych, które, z wielu powodów, mogą mieć trudności w realizacji zakładanych celów. W takiej sytuacji brak określonych osiągnięć w wyznaczonym czasie prowadzi do utrudnień w utrzymaniu stanowiska w wypadku braku awansu. Podstawą kariery akademickiej jest tu więc uzyskiwanie stopni bądź tytułów naukowych, a pochodne w stosunku do nich są określone stanowiska czy funkcje [*Modele zarządzania uczelniami w Polsce 2011*, s. 114]. Poza wskazanym sformalizowanym systemem następuje też rozwój (czy wzrost kompetencji) nauczycieli akademickich, niezwiązany bezpośrednio z awansem. Dokonuje się on poprzez udział w studiach podyplomowych, wyjazdach szkoleniowych, konferencjach, seminariach, sympozjach itp. Pracownicy, uczestnicząc w nich, doskonalą się, poszerzają zainteresowania, wybierają ścieżkę rozwoju naukowego, nawiązują cenne kontakty zawodowe. W trakcie seminariów i konferencji mają możliwość szerszej wymiany poglądów i uczestniczenia w dyskusjach. Także w zakresie zasygnalizowanego tutaj indywidualnego rozwoju pracowników istotna jest rola uczelni, gdyż bez wyasygnowania środków na ten cel możliwość ich rozwoju jest iluzoryczna. Dodatkowo ważnym narzędziem rozwoju stają się w tym kontekście granty

krajowe i zagraniczne. Uczestnictwo w procesie ubiegania się o nie, a następnie ich realizacja i rozliczanie umożliwiają bowiem nie tylko weryfikację i pogłębianie swojej wiedzy oraz uzyskiwanie przydatnych naukowo, a często również społecznie i gospodarczo wyników, ale ponadto wymagają umiejętności pracy w zespole i łączą się z koniecznością wykazania się kompetencjami w zakresie organizacji badań naukowych. Podkreślić jednak należy, że stroną umów o granty nie jest pracownik, lecz uczelnia. Stąd też uczelnia powinna opracować przejrzysty system preselekcji wniosków o granty [*Model zarządzania uczelniami w Polsce 2011*, s. 114].

Kompetencje nauczyciele akademicy zdobywają również poza systemem szkolnictwa. Ważne, a zarazem niepokojące jest jednak to, że zazwyczaj nieuregulowane pozostają kwestie rozwoju kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich (jedynie w nielicznych przypadkach pracownicy są zobowiązani do odbycia określonych kursów czy szkoleń i złożenia egzaminu). Jako że nauczanie jest jednym z podstawowych zadań kadry akademickiej, wydaje się to nieuzasadnionym krokiem, nie tylko dezawuuującym zadania dydaktyczne wobec naukowych, ale mającym wpływ na jakość oferty skierowanej do studentów oraz jakość świadczonych im usług.

Co więcej, autorzy ewaluujący systemy rozwoju kadry akademickiej wskazują, że w opisanej sytuacji zwrócić należy uwagę szczególnie na kilka problemów [Dubosc i Kelo 2012]. Przede wszystkim wskazuje się bardzo małą dostępność systematycznych, formalnych szkoleń (na każdym poziomie i skierowanych do różnych grup pracowników) i brak spójnego systemu szkoleń (tutaj jedynie projekty europejskie są postrzegane jako jedno z najważniejszych narzędzi szkoleniowych dostępnych dla pracowników instytucji szkolnictwa wyższego), a także konkretne braki kompetencyjne: wśród nich przede wszystkim brak znajomości języków obcych, który utrudnia podejmowanie współpracy międzynarodowej, zwiększanie mobilności i rozwój kariery. Innym problemem rozwojowym jest według autorek także wydłużony czas spędzony w ramach jednej instytucji oraz brak lub wadliwość oceny działania. Można w tym kontekście stwierdzić, że w polskim systemie szkolnictwa wyższego zwraca się szczególną uwagę na efekt w postaci awansu oraz spełnianie kryteriów, które go umożliwiają, jednak brak jest systemu wsparcia, który umożliwiłby szerokie i planowe rozwijanie kompetencji kadry. Może to prowadzić z kolei do sytuacji, w której rozwój części ważnych kompetencji zostaje zaniedbany, ponieważ nie są one uznawane za ważne (bo na przykład nie są najistotniejsze w kontekście awansu), lub też są one przyswajane bardzo powierzchownie (nie dba się bowiem o jakość pracy, a raczej o spełnienie konkretnego kryterium).

Szerokie możliwości rozwoju z pewnością stanowią jeden z istotnych motywatorów dla kadry akademickiej. Praca ta często kojarzona jest ze stabilnością zawodową i prestiżem [Dubosc i Kelo 2012], stwarza także możliwość dodatkowego zarobku, poza standardowym wynagrodzeniem. Czynniki te są najważniejszymi elementami motywującymi i jednocześnie stanowią przeciwwagę dla stosunkowo niskiego wynagrodzenia. Innym motywatorem jest często duża swoboda w organizacji czasu pracy. Kwestią dyskusji pozostaje, czy zakres autonomii w tym zakresie jest wyrazem charakteru pracy naukowca, czy też – jak czasem się wskazuje – jest jedynie formą przejściową, będącą wypadkową tradycji, trudności lokalowych oraz wieloletowości [Dubosc i Kelo 2012]. Wydaje się, że wspomniane podejścia wskazują na ścieranie się dwóch wizji roli naukowca i uczelni przeciwstawiających sobie wspomniane wyżej: „wspólnotę uczonych”, czyli myślicieli, intelektualistów, oraz „wspólnotę profesjonalistów”, tj. usługodawców i specjalistów [*Building the Academic Team* 2001].

Większość motywatorów, o których jest mowa w kontekście kadry akademickiej, ma charakter niefinansowy i zakłada równowagę niedostatecznego w oczach pracowników wynagrodzenia. Wśród innych instrumentów wskazuje się jednak również m.in. dopasowanie wynagrodzeń do rzeczywistych obowiązków (w ramach widełek), wynagrodzenia dodatkowe, nagrody czy przejrzysty system premiowania [*Modele zarządzania uczelniami w Polsce* 2011], a także ocenę, zawieranie krótkoterminowych kontraktów (tu jednak część autorów wskazuje na to, że rozwiązanie to jest błędem utrudniającym rozwój kadry [Dubosc i Kelo 2012, s. 31]) czy udział w obowiązkowych szkoleniach, które mają zapewnić niezmiennie dobrą jakość pracy i użyteczność umiejętności względem zmieniających się wymagań. Celem stosowanych narzędzi jest bowiem z punktu widzenia uczelni głównie troska o to, by zachęcić i zmotywować swoich pracowników akademickich do poprawy umiejętności i wydajności [Dubosc i Kelo 2012]. Stosowane rozwiązania powinny więc przede wszystkim być skuteczne i dostosowane do sytuacji i potrzeb zarówno uczelni, jak i jej pracowników. W większości szkoły wyższe stosują raczej konwencjonalne narzędzia motywowania, choć, mimo ograniczeń wynikających z zasad funkcjonowania uniwersytetów, są one w stanie wypracować określony model, wyróżniający daną uczelnię na tle innych. Każdy uniwersytet stanowi ważny zasób kapitału intelektualnego, talentu i wiedzy, jednak poszczególne instytucje różnią się umiejętnością wykorzystania swojej specyfiki. Mają one bowiem możliwość wypracowania własnej strategii przyciągania i motywowania kadry, opartej na charakterystycznej dla nich przewadze mającej odbicie także w zasadach zatrudnienia

[Gordon i Whitchurch 2007, s. 11]. Przykładem takich rozwiązań jest na przykład koncentracja nie tylko na doborze wysokiej klasy pracowników, ale równocześnie także na różnorodności czy też dbałości o równowagę życia zawodowego i rodzinnego [Gordon i Whitchurch 2007, s. 11]. Autorzy wskazują także, że mimo globalizacji i zwiększającej się mobilności kadry, w zakresie motywowania niekorzystne jest stosowanie jednorodnych rozwiązań dla wszystkich – zarówno na poziomie całej uczelni, jak i wewnętrznych jednostek organizacyjnych. Często bowiem rozwiązywanie konkretnych problemów wymaga projektowania elastycznych i indywidualnych rozwiązań [Nolan, za: Gordon i Whitchurch 2007, s. 11–12].

Jeśli chodzi o inne aspekty związane z zarządzaniem kadrami, to najczęściej pojawiające się w literaturze wątki dotyczą rekrutacji. W wypadku tego procesu wskazuje się głównie na restrykcyjne ramy prawne ograniczające swobodę uczelni w zakresie procedur zatrudniania, a także na bardzo wysoką częstotliwość rekrutacji wewnętrznej i brak przejrzystości stosowanych procedur [Dubosc i Kelo 2012]. Co więcej, wskazuje się także na wykorzystanie metod i kryteriów selekcji, które nie obsługują rekrutacji kandydatów najlepiej dostosowanych do pracy, a także na obecność korupcji i nepotyzmu. Wszystkie te aspekty mają charakter negatywny i wskazują, że rekrutacja kadry jest obszarem, w którym obecne są liczne nieprawidłowości, wynikające jednak bardziej z tradycji związanej z zasadami funkcjonowania uczelni niż z niedostatków obowiązującego prawa. Problemy te mogą dodatkowo jednak utrudnić proces pozyskiwania najlepszych kandydatów, co i tak jest niełatwe w obliczu stosunkowo niskiej konkurencyjności stanowisk pracowników naukowo-dydaktycznych.

Podsumowując, należałoby stwierdzić, że główne wyzwania w obszarze zarządzania kadrami akademicką dotyczą atrakcyjności pracy w kontekście wynagrodzeń i warunków pracy, a także zbyt dużych obciążeń doświadczanych przez pracowników i braku równowagi między obowiązkami naukowymi, dydaktycznymi, organizacyjnymi i innymi. Z drugiej strony uczelnie dysponują wieloma możliwościami, by odpowiedzieć na inne ważne potrzeby pracowników lub też przynajmniej częściowo zniwelować dostrzegane przez nich niedogodności. Wśród nich wskazuje się na możliwości rozwoju naukowego, swobodę organizacji czasu pracy i ogólnie duży zakres autonomii, pozytywną atmosferę oraz wsparcie uczelni w realizacji celów zawodowych. Nie zawsze możliwości te są w pełni wykorzystywane przez uczelnie, ważne jest tu także dopasowanie do potrzeb pracowników w danych okolicznościach oraz elastyczność stosowanych rozwiązań.

3. Postawa pracowników naukowo-dydaktycznych wobec swoich obowiązków i ról zawodowych – wyniki badania

Jak wspomniano wyżej, często postuluje się, że system zarządzania kadrami powinien być dostosowany do potrzeb i oczekiwań danej grupy osób oraz że – w miarę możliwości – powinien on pozwalać na elastyczność w zakresie stosowanych rozwiązań [Gordon i Whitchurch 2007]. Biorąc pod uwagę te wskazania, ważne jest w pierwszej kolejności dokładne poznanie tychże potrzeb kadry, a następnie skontrolowanie tego, w jakim stopniu stosowany system zarządzania jest w stanie je zaspokoić.

Przedstawione niżej wyniki badań dotyczą postaw i oczekiwań pracowników naukowo-dydaktycznych i doktorantów Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu, analizowanych w kontekście stosowanych na uczelni rozwiązań w zakresie zarządzania kadrami akademicką. Zostały one opracowane na podstawie badań prowadzonych przez Katedrę Edukacji i Rozwoju Kadr UEP. Ich celem było zbadanie tożsamości zawodowej pracowników Uczelni w kontekście równowagi pomiędzy pracą naukową, dydaktyczną i organizacyjną. Poniższa analiza koncentruje się na przedstawieniu charakteru obowiązków pracowników, a także postawie pracowników wobec nich. Jest to szczególnie interesujące w kontekście osiągnięć pracowników w poszczególnych obszarach, a także stymulowania ich rozwoju w procesie zarządzania ludźmi na uczelni.

Badania prowadzone były wśród kadry akademickiej uczelni (na wszystkich wydziałach i wśród wszystkich grup pracowników naukowo-dydaktycznych, a także wśród doktorantów). Łącznie ankiety wypełniło 235 osób. Badania przeprowadzono w roku akademickim 2013/2014.

W pierwszej kolejności analiza wyników badań ma umożliwić bliższe przyjrzenie się charakterowi obowiązków pracowników i ich postaw wobec nich. Umożliwi to również zdiagnozowanie potrzeb kadry i jej oczekiwań w stosunku do zakresu i treści swojej pracy. Uzyskane wyniki analizy starano się odnieść do rozwiązań w zakresie zarządzania ludźmi stosowanych na uczelni i rozpatryć je w kategoriach dopasowania do zgłaszanych potrzeb i problemów. Realizacja wskazanych zamierzeń odbywała się poprzez poszukiwanie odpowiedzi na wyróżnione niżej problemy badawcze:

- Jaka jest postawa pracowników wobec obowiązków naukowych, dydaktycznych i organizacyjnych? Które obowiązki pracownicy uznają za najważniejsze?
- Na co i w jakim stopniu pracownicy poświęcają swój czas?
- Jakie są oczekiwania pracowników w odniesieniu do dystrybucji czasu poświęcanego na pracę?

- Jakie czynniki powodują, że pracownicy w większym stopniu są skłonni poświęcić się pracy naukowej, dydaktycznej lub organizacyjnej?
- Czy istnieją zależności pomiędzy osiągnięciami w sferze nauki, dydaktyki lub kwestii organizacyjnych a czasem, jaki jest na nie poświęcany?
- Czy treści wybranych dokumentów uczelnianych dotyczących kwestii zarządzania ludźmi (np. Strategia UEP na lata 2013–2020; Wewnętrzny system zapewnienia jakości kształcenia na UEP; Regulamin wynagradzania itp.) są spójne z potrzebami i oczekiwaniami pracowników? Jakiego rodzaju działania wspiera uczelnia?

Jeśli chodzi o rezultaty ogólne, charakteryzujące całą badaną populację, to należy stwierdzić, że zdecydowana większość respondentów chciałaby zajmować się w większym stopniu sprawami naukowymi (82,5%). Wskazywać to może po pierwsze na to, że praca naukowa, badawcza jest dla badanych bardzo ważna, stanowi priorytet, stąd chcieliby oni móc poświęcać jej więcej czasu. Rezultaty te potwierdzają obserwacje dostrzeżone przez innych autorów, dotyczące szczególnej roli badań naukowych w pracy akademickiej. Możliwość zajmowania się działalnością naukową jest bowiem dla kadry szczególnie motywująca [Verhaegen 2005; Dubosc i Kelo 2012], a poświęcanie czasu głównie innym obowiązkom jest postrzegane jako jego niewłaściwe wykorzystanie, niezgodne zarówno z własnymi preferencjami, jak i rolą zawodową.

Dominujące znaczenie działalności naukowej potęguje wśród badanej kadry poczucie, że najmniej doceniana jest realizacja zadań dydaktycznych (opinię taką podziela 47,7% kadry). Związane jest to z m.in. z systemem motywowania pracowników. W większości bowiem to osiągnięcia w zakresie nauki przekładają się na awanse, nagrody, dodatkowe finansowanie (poprzez np. zdobywane granty). Zatem nawet gdy dydaktyka jest ważna dla danego pracownika, nie otrzymuje on wystarczającego wsparcia ułatwiającego realizację tego rodzaju zadań oraz informacji (np. poprzez system motywacyjny) świadczącej o tym, że jest to praca doceniana i istotna z punktu widzenia uczelni.

Rozbieżności pomiędzy postrzeganiem roli pracy naukowej i dydaktycznej nie znajdują jednak odzwierciedlenia w czasie poświęcanym poszczególnym rodzajom obowiązków. Kadra akademicka UEP poświęca go bowiem mniej więcej po równo na naukę (39%) i dydaktykę (41%), a mniej na sprawy organizacyjne (20%). Biorąc pod uwagę postrzeganą rolę poszczególnych zadań, ten podział czasu może wzmagać frustrację i rozczarowanie pracą oraz demotywowwać. Należy więc zwrócić uwagę na dwa możliwe rozwiązania tej sytuacji. Jednym z nich byłoby dostosowanie rozkładu zajęć do preferencji pracowników, a więc odciążenie ich z zadań o charakterze dydaktycznym, a także organizacyjnym, tak aby w większym stopniu mogli realizować zadania

naukowe. Wydaje się jednak, że zadania realizowane przez uczelnię, sposób jej finansowania itp. nie sprzyjają takiemu działaniu (choć można by rozważyć jego wprowadzenie w określonych sytuacjach i w odniesieniu do poszczególnych osób). Inną możliwością wydaje się docenienie w większym stopniu zadań dydaktycznych, tak aby ich postrzeganie wśród kadry zmieniło się i było potwierdzeniem wartości obowiązków edukacyjnych i ich znaczenia dla uczelni. Działanie takie musiałoby jednak mieć charakter nie tylko deklaracyjny, ale znajdować odbicie w systemie zarządzania ludźmi na uczelni w większym stopniu niż dotychczas.

Wskazane wyżej rozbieżności w podejściu do określonych zadań i postrzegania swojej roli znajdują odbicie w rozwiązaniach proponowanych np. w Strategii UEP na lata 2013–2020. Warto zwrócić uwagę, że jednym z celów strategicznych jest tu „Stanie się atrakcyjnym pracodawcą, zatrudniającym dzięki dobrym warunkom pracy kompetentną, pozytywnie umotywowaną, lojalną i zaangażowaną kadrę”. Realizacja powyższego postulatu ma się odbywać poprzez zwrócenie szczególnej uwagi zarówno na aspekt naukowy, jak i dydaktyczny pracy kadry akademickiej. Jeśli chodzi o dydaktykę, to w Strategii zwraca się szczególną uwagę na wsparcie rozwoju kompetencji dydaktycznych pracowników (poprzez np. hospitacje czy szkolenia). Co ważne, zakłada się włączenie aspektu jakości kształcenia do systemu motywacyjnego (uproszczenie systemu ocen, wyróżnienia dla najlepszych, wsparcie metodyka dla najgorzej ocenianych). Dostrzega się także potrzebę nagradzania pracowników naukowo-dydaktycznych za działalność dydaktyczną (wskaźnikami są tu oceny studentów czy liczba prowadzonych przedmiotów). Jakkolwiek wsparcie w realizacji dydaktyki z pewnością jest potrzebne, by jakość tych zadań była odpowiednia, należy pamiętać, że niekoniecznie musi się to przełożyć na poczucie docenienia przez pracowników. Na ten aspekt zwrócono także uwagę w „Wewnętrznym systemie zapewnienia jakości kształcenia na UEP”, postulując „działania o charakterze motywacyjnym związane z doskonaleniem wiedzy i umiejętności w zakresie prowadzenia zajęć oraz promowanie nauczycieli akademickich prowadzących zajęcia wysokiej jakości”. Warto podkreślić, że szczególnie istotny może tu być, jak wskazano, motywacyjny charakter tychże działań. Nie chodzi bowiem wyłącznie o to, by dbać o rozwój kompetencji, lecz także o to, by działalność dydaktyczna była zachęcająca dla kadry akademickiej. Nagrody są tu także ważnym potencjalnie czynnikiem, jednak gdy będą ograniczone do bardzo niewielkiej liczby osób i będą niezależne od efektów pracy lub nie będą miały wyraźnej gratyfikującej formy, ich znaczenie może być niewielkie. Celem oddziaływań powinno być tu takie dobranie narzędzi, by zwiększyć rolę i znaczenie obowiązków dydaktycznych.

Jeśli chodzi o kolei o działalność naukową, to także jest ona dostrzeżona w Strategii – wsparcie tej aktywności realizowane jest poprzez wdrożenie systemu szkoleń (dotyczących np. narzędzi badawczych, finansowania nauki, podstaw prawnych nauki) oraz nagrody przyznawane na podstawie punktów publikacyjnych, liczby składanych wniosków o granty czy aktywności międzynarodowej.

Znowelizowany ma zostać także system nagród rektora, który ma objąć działania dotąd nienagradzane, takie jak publikowanie z innymi ośrodkami, kontakt z mediami, informowanie o osiągnięciach czy działalność organizacyjna.

Mając na uwadze powyższe rozważania oraz propozycje, warto także przyjrzeć się opiniom kadry akademickiej oraz związkom pomiędzy postawami wobec różnych rodzajów obowiązków i poświęcanemu im czasowi a zaangażowaniu w różne formy aktywności oraz sukcesami w tychże obszarach. Z jednej strony bowiem deklaracje składane przez pracowników naukowo-dydaktycznych stanowią ważny wskaźnik pozwalający ocenić ich poziom motywacji, oczekiwania i postrzeganie własnej roli; z drugiej jednak ważna wydaje się analiza tego, w jaki sposób deklaracje te przekładają się na rzeczywiste działania, i w związku z tym ocena tego, w jakim stopniu i zakresie sugestie pracowników powinny być wdrażane.

W pierwszej kolejności warto się przyjrzeć kwestiom działalności naukowej jako najważniejszej dla większości kadry akademickiej. Jeśli chodzi o podział czasu pracy na główne obszary aktywności, to okazuje się, że grupą, która poświęca go najwięcej na działalność naukową, są doktoranci ($\chi^2 = 136,772$; $df = 85$; $p = 0,000$)¹. Z jednej strony może się to wydawać niespodziewane, a nawet niepokojące – są to w końcu najmłodszy i najmniej doświadczony członkowie kadry i wydawać by się mogło, że to wraz ze wzrostem doświadczenia czasu poświęcanego na działalność badawczą powinno być coraz więcej. Okazuje się jednak, że coraz to nowe obowiązki, które należy realizować wraz z kolejnymi awansami, raczej utrudniają, niż ułatwiają zajmowanie się nauką. Wyraźnie w większym stopniu niż pracownicy innych wydziałów nauką zajmuje się też kadra Wydziału Informatyki i Gospodarki Elektronicznej ($\chi^2 = 93,275$; $df = 68$; $p = 0,023$).

Należy także zwrócić uwagę nie tylko na dystrybucję czasu, ale także na związek oczekiwań pracowników w zakresie dystrybucji czasu z innymi zmiennymi. Jak wspomniano wyżej, większość pracowników deklaruje, że

¹ Do analizy danych wykorzystano test chi-kwadrat jako metodę analizy korelacyjnej dla zmiennych na skali nominalnej, przy poziomie istotności $p = 0,05$.

chciałyby mieć możliwości zajmowania się w większym stopniu działalnością naukową, jednak chęć ta nie przekłada się (być może z braku czasu) na osiągnięcia w zakresie liczby publikacji czy udziału w konferencjach. Jedyne związki dostrzega się pomiędzy chęcią zajmowania się nauką w większym stopniu a liczbą projektów naukowo-badawczych, w których uczestniczy dany pracownik ($\chi^2 = 28,297$; $df = 15$; $p = 0,02$). Co więcej, udział w projektach ma związek także z rezygnowaniem w większym stopniu z przygotowania do zajęć na rzecz poświęcenia czasu sprawom naukowym ($\chi^2 = 35,509$; $df = 20$, $p = 0,018$), a także ogólnie zauważyć można, że im więcej projektów naukowo-badawczych, tym także mniejsze zaangażowanie pracowników w rozwój w obszarze dydaktyki ($\chi^2 = 227,599$; $df = 20$; $p = 0,000$). Realizacja większej liczby projektów wiąże się również z mniejszym zaangażowaniem we współpracę z biznesem ($\chi^2 = 107,332$; $df = 75$; $p = 0,008$).

Wydaje się więc, że liczba realizowanych projektów naukowo-badawczych (ale już nie na przykład liczba konferencji czy publikacji) ma realne znaczenie dla zmiany dystrybucji czasu i rzeczywistej zmiany priorytetów. Zaangażowanie się w ich wykonanie jest realnym zobowiązaniem i uzyskuje pierwszeństwo wobec innych zadań. Gdy należy realizować konkretny harmonogram, współpracować z innymi osobami, osiągać wskazane wprost cele, trudniej jest odłożyć dane zadanie, nawet w wypadku ograniczeń czasowych (niż w wypadku np. pisania kolejnego artykułu do czasopisma). Ułatwieniem może być tu także duży stopień operacjonalizacji zadań. Gdyby więc wspierać kadrę w dążeniu do zajmowania się nauką, w większym stopniu – zgodnie z ich życzeniami – należałoby się skoncentrować na zachęcaniu ich i stwarzaniu możliwości do przygotowywania i realizacji różnego rodzaju projektów naukowo-badawczych (np. we współpracy z innymi ośrodkami, finansowanych z różnych źródeł grantów). Takie rozwiązanie wskazane jest np. w regulaminie wynagradzania UEP, w którym przewidziano „wynagrodzenie dodatkowe albo uzupełniające za prace wykonywane w projektach krajowych i międzynarodowych”. Takie działania w dalszej kolejności dopiero mogłyby się przełożyć na kolejne osiągnięcia naukowe. Z drugiej strony poświęcenie większości czasu i uwagi realizacji projektu może prowadzić do zaniedbania innych obowiązków, co może budzić obawy z punktu widzenia uczelni. Wydaje się jednak, że takie niebezpieczeństwo pojawia się dopiero w sytuacji, gdy dany pracownik zaangażowany jest w co najmniej kilka (3–5 lub więcej) różnych projektów.

Innym czynnikiem niezwykle ważnym dla zaangażowania w działalność naukową okazuje się czas poświęcany na pracę na UEP w stosunku do czasu poświęcanego na pracę w innych miejscach (np. na innych uczelniach lub

w biznesie), a także na sprawy rodzinne i pozazawodowe. Przede wszystkim należy zwrócić uwagę na to, że osoby poświęcające więcej czasu na pracę na UEP (a nie na inne aktywności) więcej publikują ($\chi^2 = 88,245$; $df = 68$; $p = 0,05$). Natomiast wśród pracowników pracujących więcej na innych uczelniach niż na macierzystej wyróżniają się (jako poświęcający takiej pracy więcej czasu): profesorowie i profesorowie UEP, ale także adiunkci ($\chi^2 = 78,724$; $df = 45$; $p = 0,001$), co znajduje odzwierciedlenie także w wynikach analiz stażu pracy. Więcej bowiem na innych uczelniach pracują osoby o większym stażu pracy (zwiększa się liczba takich, szczególnie osób ze stażem powyżej 20 lat) ($\chi^2 = 57,855$; $df = 36$; $p = 0,012$). Sytuacja ta z jednej strony skłania uczelnie do wprowadzenia ograniczeń w możliwości korzystania z dodatkowego zatrudniania (szczególnie jest tu mowa o wieloletowości). Z drugiej jednak powinna zachęcać do rozważenia tego, jak i jakie instrumenty motywacyjne wprowadzić, by pracownicy byli gotowi poświęcić swój czas przede wszystkim pracy na uczelni macierzystej. Jednym z takich narzędzi może być promowanie i nagradzanie przygotowywania i realizacji projektów naukowo-badawczych, które wiążą się zarówno ze zwiększeniem czasu poświęconego na badania, jak i z dodatkowym finansowaniem (por. wspomniane wyżej zapisy regulaminu wynagradzania).

Zauważyć także można pewne zależności pomiędzy działalnością naukową i dydaktyczną badanej kadry akademickiej, ponieważ często pracownicy rezygnują z zajmowania się jednym z tych obszarów, ze względu na inne obowiązki. Znacznie częściej niż inne grupy pracowników rezygnują z zajmowania się pracą naukową na rzecz przygotowania zajęć dydaktycznych adiunkci ($\chi^2 = 34,142$; $df = 20$; $p = 0,025$). Dzieje się tak, ponieważ jest to grupa w największym stopniu obciążona dydaktyką, choć równocześnie stojąca przed ważnymi celami naukowymi. Należy mieć na uwadze, że okres pomiędzy doktoratem a habilitacją potencjalnie mógłby być bardzo płodny w działalność naukową. Wydaje się jednak, że mimo poczucia, że realizacja obowiązków dydaktycznych nie jest doceniana, a praca naukowa jest ważniejsza, stanowią one główną aktywność zawodową dla tej grupy. Z kolei osoby, którym częściej zdarza się rezygnować z przygotowania zajęć, aby poświęcić więcej czasu na pracę naukową, to głównie profesorowie ($\chi^2 = 43,687$; $df = 20$; $p = 0,002$). Nie oznacza to, że poświęcają oni bardzo dużo czasu sprawom naukowym, a raczej, że duża część z nich skłonna jest poświęcić zadania dydaktyczne na rzecz naukowych „od czasu do czasu”, natomiast w przypadku adiunktów zdarza się to „rzadko” bądź „nigdy”. Warto w tym kontekście zwrócić także uwagę na to, że przygotowanie do zajęć pociąga za sobą większe koszty w wypadku osób o krótszym stażu nauczycielskim ($\chi^2 = 29,072$; $df = 16$; $p = 0,023$). Związane

jest to z tematyką prowadzonych zajęć i ich powiązaniem z pracą naukową – relacja ta jest znacznie silniejsza w wypadku osób o dłuższym stażu (głównie profesorów). Z pewnością dla adiunktów opisana sytuacja, wskazująca na duże trudności w łączeniu obowiązków, nadawaniu im priorytetów i realizacji własnych celów, jest niekomfortowa. Równocześnie, jak już wspomniano, praca dydaktyczna uchodzi za najmniej docenianą, co jest szczególnie widoczne na wydziałach: Ekonomii, Zarządzania oraz Informatyki i Gospodarki Elektronicznej ($\chi^2 = 23,647$; $df = 12$; $p = 0,023$), podczas gdy na Wydziale Towaroznawstwa oraz Wydziale Gospodarki Międzynarodowej za taką jest uważana praca organizacyjna. Jeśli chodzi z kolei o przygotowanie do prowadzenia zadań dydaktycznych i doskonalenie się w tym obszarze, to jest to zdecydowanie najważniejsze dla doktorantów ($\chi^2 = 32,585$; $df = 20$; $p = 0,037$).

Podsumowanie

Zarządzanie kadrami akademicką jest trudnym zadaniem, w szczególności biorąc pod uwagę zmieniające się uwarunkowania i rolę uczelni. Literatura przedmiotu wskazuje liczne problemy dotyczące tego obszaru, jak i propozycje ich rozwiązań. Mając na uwadze specyfikę uczelni polskich, o których funkcjonowaniu wiadomo mniej, a szczególnie uczelni ekonomicznych, odwołać się można m.in. do omówionych wyżej wyników badań przeprowadzonych wśród pracowników UEP. Przeglądając się ich rezultatom, można wskazać kilka propozycji, którym warto się przyjrzeć, mając na uwadze zwiększenie motywacji kadry i ich większe zaangażowanie.

Po pierwsze czynnikiem wyraźnie zwiększającym aktywność naukową jest realizowanie projektów naukowo-badawczych. Wyraźnie wpływa ono na czas, jaki pracownicy poświęcają na działalność naukową, i powoduje, że wzrasta znaczenie nauki w hierarchii zadań pracowników (efekt ten nie jest obserwowany przy żadnej innej aktywności naukowej). Wydaje się więc, że wspieranie przygotowywania i realizacji projektów może przynieść wyraźne korzyści, jeśli chodzi o efekty pracy naukowej.

Drugim istotnym czynnikiem jest ilość czasu poświęcana na pracę na uczelni (w porównaniu z innymi zobowiązaniami zawodowymi – związanymi z pracą na innych uczelniach czy współpracą z biznesem). Ograniczenie innych aktywności także pozytywnie wpływa na efektywność pracy naukowej. Ważne jest więc zapewnienie pracownikom warunków i możliwości zachęcających do rezygnacji z innych obciążeń lub też umożliwienie im łączenia tych zadań z działalnością badawczą.

Przypatrując się z kolei zadaniom dydaktycznym, dostrzega się przede wszystkim ich niedoceniecie połączone z dużym obciążeniem (szczególnie w wypadku adiunktów). Wywoływać to może frustrację i niezadowolenie z powodu tego, że jest się zobowiązanym do wykonywania obowiązków uważanych na nieistotne, a pochłaniających większość czasu. Jednym z rozwiązań proponowanych w tej sytuacji jest np. umożliwienie pracownikom rozliczania pensum w dłuższym okresie (np. kilkuletnim) [*Modele zarządzania uczelniami w Polsce 2011*], co umożliwi swobodniejsze dysponowanie czasem w wyznaczonym okresie, a także skłania do długoterminowego planowania. Ważne wydaje się także dostrzeganie i nagradzanie pracy dydaktycznej. Związane jest to nie tylko z dbałością o jakość kształcenia czy przygotowanie kadry, ale także z różnego rodzaju zachętami, motywatorami, które mogą sprawić, że praca dydaktyczna będzie postrzegana bardziej pozytywnie. Ważną kwestią jest także etatyzacja, a więc zadbanie o odpowiednie proporcje między stanowiskami z perspektywy całej uczelni [*Modele zarządzania uczelniami w Polsce 2011*]. Ułatwia to bowiem takie zarządzanie kadrami, które nie powoduje nadmiernego przeciążenia wybranych grup.

Bibliografia

- Blackmore, P., Blackwell R. 2006, *Strategic Leadership in Academic Development*, Studies in Higher Education, vol. 31, no. 3, s. 373–387.
- Building the Academic Team: A Report on the Contribution of Academic-Related Staff to the Delivery of Higher Education*, 2001, Association of University Teachers, London.
- Deklaracja Bolońska. Szkolnictwo wyższe w Europie. Wspólna deklaracja europejskich ministrów edukacji, zebranych w Bolonii w dniu 19 czerwca 1999 r.*, 2015, http://ekspercibolonscy.org.pl/ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/1999_PL_Bologna_Declaration.pdf [dostęp: 9.02.2015].
- Dubosc, F., Kelo, M., 2012, *Human Resource Management in Public Higher Education in the Tempus Partner Countries*, A Tempus Study, iss. 10, EACEA, Brussels.
- Dunkin, R., 2005, *The HR Challenge: Some More Thoughts*, OECD Conference on Trends in the Management of Human Resources, Paris, 25–26 August 2005.
- Gordon, G., Whitchurch, C., 2007, *Managing Human Resources in Higher Education: The Implications of a Diversifying Workforce*, Higher Education Management and Policy, vol. 19, no. 2, s. 135–155.

- Harman, G., 2003, *Australian Academics and Prospective Academics: Adjustments to a More Commercial Environment*, Higher Education Management and Policy, vol. 15, no. 3, s. 105–122.
- Henkel, M., 2002, *Academic Identity in Transformation? The Case of the United Kingdom*, Higher Education Management and Policy, vol. 14, no. 3, s. 137–145.
- Hirsch, W.Z., Weber, L.E. (eds.), 2001, *Governance in Higher Education. The University in a State of Flux*, Economica, London-Paris-Geneve.
- Houston, D., Meyer, L.H., Paewai, S., 2006, *Academic Staff Workloads and Job Satisfaction: Expectations and Values in Academe*, Journal of Higher Education Policy and Management, vol. 28, no. 1, s. 17–30.
- Knight, P., 2005, *The Contribution of University Human Resource Departments to the Professional Formation of University Teachers*, OECD Conference on Trends in the Management of Human Resources, Paris, 25–26 August 2005.
- Kogan, M., Moses, I., El Khawas, E., 1994, *Staffing Higher Education*, Jessica Kingsley, London.
- Lourdes Machado-Taylor, M. de, Soares, V.M., Ferreira, J.B., Gouveia Rocha, O.M., 2011, *What Factors of Satisfaction and Motivation Are Affecting the Development of the Academic Career in Portuguese Higher Education Institutions?* Revista de Administração Pública, vol. 45, no. 1, s. 33–44.
- Modele zarządzania uczelniami w Polsce. Raport końcowy*, 2011, Uniwersytet Jagielloński, Centrum Badań nad Szkolnictwem Wyższym, Kraków.
- Shattock, M., 2000, *The Academic Profession in Britain: A Study on the Failure and Adapt to Change*, w: Altbach, P. (ed.), *The Changing Academic Workplace: Comparative Perspectives*, Boston College, s. 61–85.
- Ustawa z dnia 11 lipca 2014 roku o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. 2014, poz. 1198.
- Verhaegen, P. 2005, *Academic Talent: Quo Vadis? Recruitment and Retention of Faculty in European Business Schools*, Journal of Management Development, vol. 24, no. 9, s. 807–818.
- Zarządzanie szkolnictwem wyższym w Europie. Strategie, struktury, finansowanie i kadra akademicka*, 2009, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa.