

ALEKSANDRA LIS¹, RADOŚLAW RYBKOWSKI²

EMOCJE W KRÓLESTWIE RACJONALNOŚCI O ROLI EMOCJI W DZIAŁANIACH KRAKOWSKICH UCZELNI

Słowa kluczowe: kultura akademicka, emocje, dziekani, Ustawa 2.0

Kultura organizacji, w tym uczelni publicznych, zazwyczaj jest przyjmowana jako oczywista i niezauważana przez członków organizacji (Bess i Dee 2008). Kultura akademicka stanowi zaś specyficzny rodzaj kultury organizacyjnej. Dla większości członków społeczności akademickiej jest niewidoczna, zwłaszcza kiedy uczelnie funkcjonują sprawnie, a ich rola jest znana i akceptowana przez wszystkich lub przynajmniej większość uczestników. Jednocześnie kultura akademicka stanowi element wyraźnie odróżniający jedną uczelnię od drugiej (Lis i Rybkowski 2021). Co równie ważne, kultura akademicka odgrywa szczególną rolę w czasach szybkich i radykalnych przemian takich, jak na przykład wprowadzenie w życie nowej ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce.

Jak pokazują badania, ludzie podejmują działania w ramach organizacji pod wpływem emocji. Od połowy lat 90. ubiegłego wieku zagadnienie to było analizowane przez licznych badaczy, a w kontekście organizacji badano inteligencję emocjonalną czy zjawisko emocji w pracy – *emotional labour*. Ostatnie lata przyniosły większą liczbę badań empirycznych tego zagadnienia ze szczególnym uwzględnieniem wpływu emocji na członków organizacji i pośrednio – na zmianę organizacyjną. Badane emocje obejmują zarówno emocje nieprzyjemne, takie jak złość czy strach, jak również przyjemne, np. wdzięczność (Ashkanasy, Humphrey i Huy 2017). W nawiązaniu

¹ Dr; Uniwersytet Jagielloński; ORCID: 0000-0001-7787-8514; aleksandra.lis@uj.edu.pl.

² Dr hab., prof. UJ; Uniwersytet Jagielloński; ORCID: 0000-0002-2556-6698; radoslaw.rybkowski@uj.edu.pl.

do funkcjonowania świata akademickiego prace współczesnych badaczy wskazują na rosnącą rolę emocji w działaniach i podejmowaniu decyzji przez studentów (AlAteeq, Aljhani i AlAesa 2020; James, Mallman i Midford 2021), natomiast w odniesieniu do zarządzających uczelniami publikacje pozostają na dużym stopniu ogólności, bez uwzględniania specyfiki kultury akademickiej i jej wpływu na rolę emocji w zarządzaniu uczelniami (Eldesouky i English 2019).

Artykuł ma na celu wypełnienie istniejącej luki badawczej i zidentyfikowanie, jakie emocje wiążą się z kulturą akademicką uczelni publicznych w Polsce. W pierwszej części dokonano przeglądu literatury przedmiotu i zanalizowano obecne w kraju podejścia do zjawiska kultury akademickiej. Analiza ta wykazała, że temat jest ważny dla środowisk akademickich, a dyskusja o roli uczelni i sposobie jej funkcjonowania wywołuje emocje. W drugiej części przedstawione zostały wyniki badań empirycznych wśród kadry zarządzającej szkół wyższych różnego typu. Badania skoncentrowane na kulturze akademickiej i sytuacji zmiany pozwoliły dostrzec wymiar emocjonalny wywołany aspektami kulturowymi uczelni oraz zmian w zakresie utartych dotąd schematów funkcjonowania.

KULTURA ORGANIZACYJNA UCZELNI

Polska zaczęła zmiany w systemie szkolnictwa wyższego po transformacji ustrojowej. Mimo już prawie trzech dekad funkcjonowania nowego systemu politycznego, szkolnictwo wyższe w Polsce od roku 1989 jest w stanie permanentnej zmiany. 30 lat temu zmieniły się realia nie tylko gospodarki, ale też nauki i nauczania na poziomie akademickim, a wolny rynek przez narodziny wielu uczelni prywatnych przeobraził szkolnictwo wyższe w Polsce. Liczne dodatkowe czynniki, niezwiązane bezpośrednio z akademią, mocno wpływały i nadal wpływają na uczelnie w Polsce, a echa przemiany ustrojowej są odczuwane w polskich uniwersytetach do dzisiaj (Lis 2019). Nieustająca, choć zdecydowanie nieciągła, reforma polskich uczelni (Dziedziczak-Foltyn i Musiał 2010, 40–47, Dziedziczak-Foltyn i Musiał 2009, 108–111) powoduje brak stabilności. Trwający nadal proces zmiany modelu szkolnictwa wyższego z uczelni drugiej generacji na trzecią, czyli uniwersytet przedsiębiorczy, przybierał w omawianym czasie różne kierunki, a w ostatnich latach (od 2011 r.) zmiany przeprowadzane są z większą częstotliwością i natężeniem.

Razem z akademią zmienia się kultura akademicka uniwersytetów w Polsce. W dobie tych intensywnych zmian w systemie szkolnictwa wyższego pojawiło się pytanie o to, czym jest kultura akademicka, a wraz z postępem reform i widocznością ich efektów, nabiera ono coraz większego znaczenia. Odpowiedź na to pytanie jest istotna nie tylko dla wąskiej grupy badaczy szkolnictwa wyższego, lecz także dla szerokiego grona społeczności akademickiej – pracowników uniwersytetu, doktorantów oraz grup interesariuszy z otoczenia uczelni. Od kilku lat, wraz z owym natężeniem zmian w zewnętrznym łańdzu akademickim, temat kultury akademickiej jest zagadnieniem, które sami akademicy chcą dyskutować [Marody 2014, Sztompka 2014, Handke (red.) 2018]. Aktualnie, ze względu na dynamiczny proces zmian, podczas redefiniowania się uczelni, określania na nowo ich roli w nowoczesnym społeczeństwie, nie ma jasności ani zgody zarówno wśród badaczy, jak i w środowisku akademickim co do składowych oraz elementów konstytutywnych kultury akademickiej uczelni publicznych w Polsce (Marody 2014), a samo środowisko akademickie jest podzielone w kwestii definiowania oraz oceny zachodzących zjawisk. Naukowe refleksje nad kulturą akademicką w Polsce sięgają mniej więcej dekady. Są to zarówno próby diagnozy modelu, do którego, po demontażu etosu akademickiego związanego z uniwersytetem klasycznym, zdryfowały uczelnie w Polsce, jak również koncepcje modeli obieranych czy przyszłych kierunków, w których rozwijać może się rodzima kultura akademicka.

Pierwszą ważną pozycją literatury kuszącą się o diagnozę stanu kultury akademickiej w Polsce jest opracowanie Jerzego Thieme (Thieme 2009). W książce *Szkolnictwo wyższe: wyzwania XXI wieku: Polska, Europa, USA* zdiagnozował sytuację, która panuje w sferze nadawania stopni i tytułów oraz pokazał przyczyny luki pokoleniowej w nauce polskiej (zwłaszcza w niektórych dyscyplinach). Główne problemy polskich uczelni to według tego autora: tytułomania, gerontokracja i kumoterstwo. Problemem, który narasta, jest wegetacja młodszych badaczy, którzy uwikłani w systemy kulturowe, zwyczajowe i biurokratyczne, często wegetują, co powoduje utrzymywanie się niezadowolającego stanu rzeczy (Thieme 2009).

Cezary Kościelniak, diagnozując kulturę akademicką uczelni w Polsce (Kościelniak 2014), odwołuje się do koncepcji kapitalizmu polskiego w ogóle zaproponowanej przez Jerzego Hryniewicza i wprowadza przedstawioną przez niego metaforę folwarków do odczytywania kultury polskich uczelni (Kościelniak 2014, 19). Model postfolwarczny w ujęciu uczelnianym to nastawienie na zachowanie bezpiecznego *status quo* i zachowawczość,

konserwatywne postawy i brak skłonności do ryzyka. To charakterystyczne dla kultury folwarcznej, która z założenia miała zapewniać bezpieczeństwo siedliska. Jak zauważa autor – w nurt ten wpisuje się niska mobilność, słaby przepływ kadry między ośrodkami naukowymi w Polsce (także młodych badaczy) oraz niski wskaźnik internacjonalizacji (Kościelniak 2014, 22, 23).

Charakterystyczna dla modelu postfolwarcznego jest także idea senioratu i związany z nią brak mobilności. Złożone są relacje młodych naukowców i ich opiekunów – promotorów, którzy jednocześnie pełnią funkcję potencjalnych przyszłych pracodawców (Kościelniak 2014, 23). Szerzej problemem złożonych relacji młodych naukowców z uczelnią oraz ich typów zajęła się Anna Kola (2018), która w swoich badaniach nad kształceniem elit społecznych określiła sześć typów doktorantów: doktorant z przypadku, intelektualista, uczeń swego mistrza, awansujący, indywidualista i profesjonalista (Kola 2018, 227–228). W zależności od typu doktoranta, jego relacja z uczelnią i opiekunem naukowym jest różna i inaczej wpisuje się on w całokształt kultury akademickiej (widzi siebie jako jej część lub outsidera). Mobilność różnych typów doktorantów jest zależna od wielu czynników, w tym od wpływu, jaki na doktoranta ma jego relacja z promotorem-mistrzem. Znamienne jest natomiast, że w owym postfolwarcznym układzie ponad inne przesłanki przekładane są argumenty o charakterze „rodzinno-krewniaczym”, a te nie sprzyjają mobilności. Podtrzymują zachowawczość i utrzymują wszystkich pod opieką i w bliskości pierwotnego gospodarza-opiekuna (Kościelniak 2014, 23).

Ewolucja kultury akademickiej w kierunku kultury jakości wiąże się ściśle z przedstawioną wcześniej diagnozą. Żadne z powyższych nie było pozytywnym rozpoznanie kulturowych uwarunkowań w polskich uniwersytetach. Każda z tych ocen sugerowała konieczność zmiany. Diagnoza bylejakości zarówno w obszarze badawczym, organizacyjnym, jak i dydaktycznym, presja otoczenia, a także porównania systemów polskich z zagranicą (Sułkowski 2016, 67) wywołały szereg działań w uczelniach polskich na rzecz poprawy tego stanu. Dodatkowo wpływ na zmiany mają procesy globalizacyjne, które na polskie szkolnictwo wyższe wpływają od czasu przemiany ustrojowej. Standaryzacja stała się wymogiem, a globalne trendy dyktują kierunki także w systemach i uczelniach krajowych (Antonowicz 2013). Zmiany wywoływał również ustawodawca, kreując dynamiczny i niestabilny, zewnętrzny ład akademicki, do którego dostosowywały się uczelnie.

Zupełnie odmienna od powyższej jest koncepcja uniwersytetu jako instytucji dobra wspólnego zaproponowana przez Krystiana Szadkowskiego

(Szadkowski 2015). Koncepcja oparta jest na idei dobra wspólnego i takiego właśnie modelu instytucji. Nie wskazuje on żadnego z modeli jako właściwego czy możliwego do realizacji w polskich realiach. Zmiana w kierunku instytucji dobra wspólnego nie jest możliwa bez zmiany społecznej w kontekście całościowym. Kontekst ten odnosi się nie do dominacji i aparatu władzy, jakim miałyby być uniwersytet, a produkcji wiedzy. Istnieje jednak przestrzeń, w której może realizować się model uniwersytetu jako instytucji dobra wspólnego, gdyż o ile zmiana nie jest możliwa na poziomie instytucjonalnym, to jest możliwa na poziomie jednostek. Jednostki, łącząc się w grupy, mogą sprzeciwiać się *status quo*, działając razem na rzecz dobra wspólnego. Tym samym przekształcają je w kooperatywne przedsięwzięcia i kształtują środowisko akademickie na poziomie uczelni, a nawet całego systemu szkolnictwa wyższego (Szadkowski 2015, 284–285).

Podstawą funkcjonowania uczelni-instytucji dobra wspólnego jest ekonomia kooperatywna. Uczelnia, rozumiana jako instytucja autonomiczna, nie ma sama w sobie „interesu” w konkutowaniu z innymi uczelniami, gdyż mają wspólny cel – działanie na rzecz dobra wspólnego. Kumulacja zasobów w jednej instytucji szkolnictwa wyższego (z tytułu prestiżu, osiągnięć itp.) staje się po osiągnięciu określonego progu nieefektywna (Szadkowski 2015, 285). Potrzebna jest zmiana paradygmatu w zakresie tego, co jest nadrzędnym celem: produkcja naukowa versus wspólne dobro. Zmieniony cel pozwala odejść od konkutowania uczelni ze sobą na rzecz współdziałania w imię osiągania wspólnego dobra. W przypadku uniwersytetów, jak podkreśla Szadkowski, nie sposób jest oddzielić kooperatywnej produkcji od kooperatywnej konsumpcji (Szadkowski 2015, 287). Przeszkodami na drodze do takiej formy organizacji uczelni, nie tylko w Polsce, ale globalnie, są liberalne dyskusje dotyczące dóbr wspólnych, takich jak wiedza: mają one być w jak największej ilości i jak najkrótszym czasie dostarczone społeczeństwu. Uniemożliwia to powstanie kooperatywów uczelnianych, które mogłyby być „motorem uwspólniania” (Szadkowski 2015, 288). Nie ma przestrzeni, zdaniem Szadkowskiego, by owa kultura akademicka kooperatywy dla uwspólnionego dobra mogła wykształcić się w szerszym zakresie.

Zagadnienie kultury akademickiej wzbudziło zainteresowanie także w samym środowisku akademickim. W 2014 r., z okazji 650-lecia Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie, odbył się Kongres Kultury Akademickiej. Podczas kongresu dyskutowano 15 obszarów tematycznych. Omawiano m.in. tematy związane ze zmianą modelu funkcjonowania uczelni [Idea uniwersytetu dzisiaj: instytucja badawcza i dydaktyczna (model Humboldta, *research*

university), czy tylko szkoła na wyższym poziomie?], zanikiem dawnej, wpisanej w klasyczny uniwersytet kultury etosu akademickiego [Etos akademicki dzisiaj (w środowisku profesorskim). Idea dobrych praktyk w nauce i kształceniu], a także poruszano kwestie praktyczne związane z dydaktyką, umasowaniem kształcenia oraz uzawodowieniem oferty uczelni.

Niewątpliwym bodźcem dyskusji były wprowadzone zmiany zewnętrznego ładu akademickiego. Liczne pytania o demontaż kultury wiązały się z przemianami w sposobie organizacji uczelni w tamtym czasie, nowelizacjami Prawa o szkolnictwie wyższym. Kolejne tematy dyskusji seminaryjnych to m.in.: „czy uniwersytet może być instytucją demokratyczną, czy też wymaga jasno określonej, merytokratycznej hierarchii?”, a także pytanie o dewaluację pojęcia uniwersytetu: „czy każda szkoła wyższa musi być uniwersytetem?” oraz „czy uniwersytet z przymiotnikiem (uniwersytet rolniczy, uniwersytet techniczny) to jeszcze uniwersytet czy szkoła zawodowa?”. Podobne debaty dotyczące wartości, na których opiera się uniwersytet, miały miejsce po aktualnie wprowadzonej tzw. Ustawie 2.0 [Handke (red.) 2018]. Środowisko akademickie ani wówczas – pięć lat temu – ani teraz nie jest jednomyślne co do tego, na jakich wartościach funduje się uniwersytet i co jest, a co nie jest zgodne z etosem akademickim. Pokłosem kongresu i prowadzonego wówczas dialogu są publikacje znamienitych socjologów – Piotra Sztompki i Mirosławy Marody, które w istocie stanowią wyraz odmiennych stanowisk środowisk akademickich wobec kultury akademickiej (Sztompka 2014, Marody 2014).

Warto zauważyć samą potrzebę dyskusji o wartościach, będących podstawą funkcjonowania akademii wśród uczonych oraz o sposobie, w jaki ta debata ma się odbywać. Znamiennym przykładem był odbywający się we wrześniu 2017 r. w Krakowie Narodowy Kongres Nauki, na którym oficjalnie zaprezentowano projekt tekstu ustawy (choć nie została ona przyjęta w tamtym brzmieniu). Konferencja ta zebrała rzeszę przedstawicieli świata nauki pragnących zapoznać się z projektem ustawy. Symptomatyczny okazał się brak, jednocześnie tak charakterystycznej dla akademii (a obecnej w klasycznym etosie uniwersytetu), otwartej polemiki. Uniwersytet przestał być przestrzenią na jawne ścieranie się poglądów w kwestii tego, jakie wartości leżą u jego podstaw.

Kultura akademicka kształtowała się przez wieki funkcjonowania instytucji uniwersytetu od średniowiecza po współczesność. Jak zmieniło się rozumienie roli i sposób działania tej organizacji, tak zmieniały się dominanty kultury akademickiej, choć pewne jej fundamenty pozostały niezmiennie

(Sułkowski 2016, Sztompka 2014). Ewolucja uczelni w czasie i zmiany nie tylko sposobu funkcjonowania, ale i wartości uniwersyteckich, to proces, który trwa od początku powstania uniwersytetów. Uczelnie rozwijały się i rozwijają, a jak pokazują dzieje uniwersytetów, okres ich najlepszego rozwoju przypada na czas, kiedy jest spójny z rozwojem społeczeństw, w których są one umocowane. „Uniwersytety mają długą historię (i bogatą tradycję), która pokazuje, że najlepiej radziły sobie instytucjonalnie wtedy, kiedy nadążały za zmianami następującymi w społeczeństwie i gospodarce. Bardzo często, funkcjonując w obrębie zmieniającego się świata, wywierały jednoznaczny wpływ na kierunek zmian.” (Kwiek 2015, 27)

J. G. Wissema wyróżnia trzy generacje uczelni powiązane z ewolucją czasową: średniowieczne (pierwszej generacji), humboldtowskie, klasyczne (drugiej generacji) i przedsiębiorcze, nowoczesne (trzeciej generacji) (Peszek i Zdanowska 2013, 238). Pierwszy model koncentrował się na kształceniu, drugi powstały w XIX w. łączył kształcenie i badania. To model klasyczny, który ulega aktualnie demontażowi. Najnowszy, nowoczesny uniwersytet ma za zadanie odpowiedzieć na zapotrzebowanie gospodarki na innowacje płynące z nauki. Jego celem jest realizowanie zarówno kształcenia, jak i badań w połączeniu z wykorzystaniem *know-how* (Peszek, Zdanowska 2013, 238). Uniwersytet przedsiębiorczy, do którego aspirują współcześnie uniwersytety także w Polsce (Leja, 72–74), wymaga nowoczesnego sposobu zarządzania.

Jedną z funkcjonalnych cech takiego uniwersytetu jest przedsiębiorcze kierownictwo. Uczelnie publiczne, będące specyficzną formą organizacji publicznych, to jednostki, które mogą w pełni korzystać z powstałej w latach 90. XX w. koncepcji nowego zarządzania publicznego. Zgodnie z tym nurtem administrowanie instytucji publicznych opiera się na zasadach zarządzania (Krynica, 194). Ważnymi elementami *bussines-like management* w instytucjach publicznych są quasi-rynkowość, uelastycznienie, a także personalna odpowiedzialność (przede wszystkim kierowników) (Ochnio 2012, 6). Podstawowe cechy przedsiębiorczego zarządzania uczelni to tzw. menedżerski tryb zarządzania, gdzie kadra wyższego szczebla powinna być zorientowana przedsiębiorczo i ściśle współpracować z otoczeniem – zarówno zewnętrznym, jak i wewnętrznym (Matusiak 2010, 182).

Menedżerski tryb zarządzania wymaga kompetentnych menedżerów, którzy, obejmując funkcje zarządcze w uczelniach, są zarówno świadomi swojej roli menedżerskiej, jak i przygotowani do jej spełnienia. Imitacja rozwiązań biznesowych w instytucjach publicznych, powszechna już od lat 60. XX w. w uczelniach na świecie, ma wpływ na zmiany w kulturze

akademickiej. Zmienia się zatem nie tylko sposób funkcjonowania uczelni i jej rola, ale także jej kultura. Tradycyjnie kultura oparta na zaufaniu do etosu nauczyciela akademickiego i badacza ewoluuje na polskich uczelniach w kulturę sprawozdawczości (Sułkowski 2016).

Wraz z zarządczym sposobem myślenia o uniwersytecie i pojmowaniem uczelni w kategoriach *organizacji* publicznej, która ma do spełnienia określone funkcje, pojawiła się potrzeba, a także kultura sprawozdawczości (Sułkowski 2016, Kwiek 2015). Wskaźniki będące podstawą oceny zajęły czołowe miejsce zarówno w przestrzeni badaczy, jak i nauczycieli akademickich. Liczba wskaźników narasta i obejmuje trzy obszary aktywności: badawczą, dydaktyczną oraz organizacyjną pracowników uczelni (Bugaj 2016, 50). Oczekiwania wobec nauczycieli akademickich są coraz większe. Nie ma jednak w wielu uczelniach jasności co do tego, jakie mają oni spełniać role. Jeśli role nie są dookreślone, nie ma pewności, jak je spełniać, by rozwijać karierę akademicką i świadomie ją prowadzić (Bugaj 2016).

Kolejne zagadnienie to realizacja trzeciej misji uczelni. Pytanie o rolę społeczną uniwersytetu, która obejmuje nie tylko kształcenie zgodnie z zapotrzebowaniem rynku pracy, ale także rozwój nauki, kształtowanie postaw i świadomości społecznej, pojawia się w licznych opracowaniach dotyczących szkolnictwa wyższego (Niesiołowski-Spanó 2016, Leja 2008, Geryk 2012, Cybal-Michalska 2015). Uniwersytet ma być organizacją służącą otoczeniu przez kształcenie studentów, podnoszenie poziomu życia i kultury, rozwój badań i współpracę ze społeczeństwem (Leja 2008, 62–67). Ten kompleksowy układ wymaga kultury akademickiej otwartej na współpracę (tak odmiennej od zdiagnozowanej i opisanej przez Cezarego Kościelniaka). Zdolności adaptacyjne uczelni, zależne od jej kultury, są kluczowe dla możliwości zaistnienia organizacji służącej otoczeniu – powiązanej z nią lokalnie i odpowiadającej na zapotrzebowanie, zdolnej do prowadzenia dialogu z otoczeniem na różnych poziomach, zarówno wewnętrznym (z pracownikami, studentami, doktorantami), jak i zewnętrznym (przyszłymi studentami, samorządem lokalnym, ustawodawcą i przedsiębiorcami).

EMOCJE NA UCZELNIACH ALBO UCZELNIA NA EMOCJACH

Na potrzeby niniejszego artykułu emocje na uczelniach zbadano w ramach szerszego projektu poświęconego analizie kultury akademickiej. Przeprowadzono je wśród dziekanów kadencji 2016–2020 z czterech krakowskich

uczelni. Dziekani w tej kadencji pełnili dwie role: wybranych w roku 2016 (zgodnie z zasadami określonymi w ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym) reprezentantów wydziału wobec rektora, społeczności akademickiej i na zewnątrz uczelni oraz rolę reprezentantów rektora wobec społeczności akademickiej wydziału od września 2019 r., zgodnie z przepisami Ustawy 2.0 oraz nowymi statutami swoich uczelni.

Wybór dziekanów jako badanej grupy był podyktowany wieloma czynnikami. Jest to spora populacja osób (zdecydowanie większa niż np. grono rektorów), obecna na każdej uczelni publicznej w Polsce do momentu wprowadzenia Ustawy 2.0. Dziekani to kierownicy dużych jednostek, niejednokrotnie większych od nawet dużych przedsiębiorstw, a z perspektywy zarządczej reprezentujący wyższy szczebel zarządzania (Fedaczyńska 2017). Jednocześnie dziekani to w perspektywie aktualnych zmian w zewnętrznym łańdźcu akademickim w Polsce najciekawsza grupa badanych. Na żadnym innym szczeblu organizacyjnym (i zarządczym) nie doszło do tak licznych i wielopoziomowych zmian po wejściu w życie nowego Prawa o szkolnictwie wyższym i nauce. Zmieniły się zdecydowanie: prawna podstawa funkcjonowania wydziału, umocowanie dziekana na wydziale, role dziekana oraz rola ciał kolegialnych (jeżeli ich istnienie zostało utrzymane). To unikalna perspektywa, która ze względu na zakres zmian jest najbardziej interesująca w kontekście zarówno kultury akademickiej, jak i zarządzania uczelnią.

Wybrane do badania uczelnie stanowią reprezentację czterech typów uczelni publicznych, jakie występują na polskim rynku szkolnictwa wyższego. Są to uniwersytet, uniwersytet techniczny, uniwersytet przyrodniczy (poświęcony jednemu obszarowi wiedzy) oraz uczelnia artystyczna:

1. Uniwersytet Jagielloński w Krakowie
2. Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie
3. Uniwersytet Rolniczy w Krakowie
4. Akademia Sztuk Pięknych w Krakowie

Zarówno wybór typów uczelni, jak i ich lokalizacji jest związany z optymalizacją reprezentatywności studiów przypadku w odniesieniu do uczelni publicznych w Polsce. Wszystkie z wymienionych przypadków zlokalizowane są w Krakowie. Rynek szkolnictwa wyższego w Krakowie można określić jako miniaturę tegoż w skali całego kraju. Występują tu wszystkie typy uczelni, tak państwowych, jak prywatnych. Grupa studentów natomiast jest bardzo zróżnicowana – obejmuje osoby z całego kraju oraz dużą reprezentację studentów zagranicznych.

Badania przeprowadzono z wykorzystaniem metody pogłębionego częściowo ustrukturyzowanego wywiadu indywidualnego (IDI). Przygotowany do badania kwestionariusz obejmował pytania dotyczące codziennej pracy dziekana, percepcji zmian w ostatnim czasie, tradycji i zwyczajów w uczelni oraz na wydziale, a także odczuwanej swobody decyzji dziekana oraz jego relacji wobec wydziału (rady wydziału), rady dyscypliny (dyscyplin) i wobec rektora. Kwestionariusz wywiadu został uzupełniony o pytania dotyczące postępowania w czasie pandemii covid-19 oraz tego, jak sytuacja i podjęte działania wpłynęły na wspólnotę akademicką wydziału.

W ramach badania przeprowadzono 16 wywiadów. Grupa badana to w przeważającej większości mężczyźni (13 osób), dlatego analizy nie obejmują różnic ze względu na płeć rozmówców. Analizę zebranego materiału badawczego przeprowadzono z użyciem oprogramowania MAXQDA. W wywiadach zakodowane zostały fragmenty dotyczące emocji. Kodowano zarówno wypowiedzi świadczące o własnych emocjach dziekanów, jak i odniesienia do emocji, które dostrzegają u innych członków społeczności akademickiej – pracowników i studentów. Kody podzielono na dwa rodzaje – dotyczące emocji przyjemnych oraz dotyczące emocji nieprzyjemnych. Łącznie zakodowano 124 fragmenty, w tym 32 fragmenty dotyczące emocji przyjemnych i 92 fragmenty dotyczące emocji nieprzyjemnych. Informacje dotyczące liczby wywiadów oraz zakodowanych fragmentów z poszczególnych uczelni zestawiono poniżej w tabeli 1.

Zebrane w tabeli 1 dane wskazują na zdecydowaną przewagę emocji nieprzyjemnych pojawiających się w kontekście kultury akademickiej, a przede wszystkim zachodzących zmian. Ma to swoje odzwierciedlenie w liczbie kodów, jak również częstotliwości ich występowania. Emocje przyjemne (łącznie występujące 32 razy) opisano przy pomocy pięciu subkodów: uroki życia rodzinnego; radość z motywowania ludzi; spokój, równowaga, szacunek; nostalgia za relacją student–profesor oraz inne. Emocje nieprzyjemne (łącznie występujące 92 razy) mają odzwierciedlenie w 10 subkodach: obawy przed wymuszonymi zmianami; brak kontaktu z uniwersytetem; obawy/trudności związane z pandemią; troska o uczelnię/strach przed upolitycznieniem; zmęczenie nadmiarem obowiązków; niechęć do zmian wymuszonych ustawą; trudne relacje interpersonalne; niechęć do działania macierzystej uczelni; brak kontaktu personalnego, inne emocje nieprzyjemne.

Najczęściej pojawiającymi się emocjami przyjemnymi na UJ są radość z motywowania ludzi oraz poczucie spokoju, równowagi i szacunku. Najrzadziej – pozytywna tęsknota za kontaktem student–profesor, która nie pojawiła się

Tabela 1. Zestawienie liczby wywiadów oraz zakodowanych fragmentów dla poszczególnych uczelni.

Uczelnia	Akronim	Liczba zrealizowanych wywiadów	Liczba zakodowanych fragmentów: emocje przyjemne	Liczba zakodowanych fragmentów: emocje nieprzyjemne	łącznie zakodowane fragmenty
Uniwersytet Jagielloński w Krakowie	UJ	5	12	20	32
Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie	AGH	4	4	19	23
Uniwersytet Rolniczy w Krakowie	UR	2	8	23	31
Akademia Sztuk Pięknych w Krakowie	ASP	5	8	30	38

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2. Występowanie kodu „emocje przyjemne” w badanych uczelniach.

	UJ	AGH	UR	ASP	Suma
inne emocje przyjemne	2	0	2	3	7
uroki życia rodzinnego	1	0	0	0	1
radość z motywowania ludzi	5	1	1	4	11
spokój, równowaga, szacunek	4	2	3	0	9
pozytywna tęsknota za kontaktem student–profesor	0	1	2	1	4
SUMA	12	4	8	8	32
N = Dokumenty	5	4	2	5	16

Źródło: opracowanie własne.

wśród badanych na UJ wcale. Zdecydowanie najmniej o emocjach mówili rozmówcy z AGH – tylko 3 z 5 kategorii emocji przyjemnych pojawiły się w wywiadach tam realizowanych. Najczęściej były to emocje przyjemne związane z poczuciem spokoju, równowagi i szacunku oraz radość z motywowania ludzi. Radość z motywowania była także najczęściej pojawiającą się emocją przyjemną w wywiadach z dziekanami z ASP. Tymczasem w rozmowcy z UR najczęściej z emocji przyjemnych wzmiankowali poczucie spokoju, równowagi i szacunku oraz pozytywną tęsknotę za kontaktem profesor–student.

Najczęściej występującą przyjemną emocją wśród badanych jest radość z motywowania ludzi (prawie 70% wszystkich fragmentów dotyczących emocji przyjemnych). Jest to także jedyna przyjemna emocja, która wystąpiła w każdej z badanych uczelni, choć zdecydowanie najczęściej była wspominana przez rozmówców z UJ i ASP. Tę emocję wywoływało zarówno motywowanie pracowników:

Jeżeli już, to dotyczą one najbliższej administracji i tak według mnie powinna działać dobrze zarządzana instytucja. Każdy powinien wiedzieć, co ma robić, każdy powinien dostawać pewien zakres obowiązków, ale jeżeli już się decyduje, żeby coś komuś powierzyć, to ja mu się co 5 minut nie wpięrzam w jego decyzje i to, co on robi, tylko to już jest jego sprawa. Oczywiście ja, podejmując taką decyzję, biorę odpowiedzialność na siebie, jak tam zostaje coś spaprane, ale albo rybki, albo akwarium. Jak się chce być dziekanem, to trzeba być gotowym na poniesienie odpowiedzialności. Jak są sukcesy, to są sukcesy moich pracowników, jak są wpadki, to są wpadki moje. (10_UJ_3),

jak również relacje ze studentami:

Ale trafiło to też na grupę studentów, bo nie wszyscy, tych organizatorów, wspartych przez pracowników oczywiście, delikatnie, no i to zadziałało, a później inni studenci się w jakiś sposób też włączyli w to i widziałam, że pracownia jest oblężona [śmiech]. (4_ASP_2)

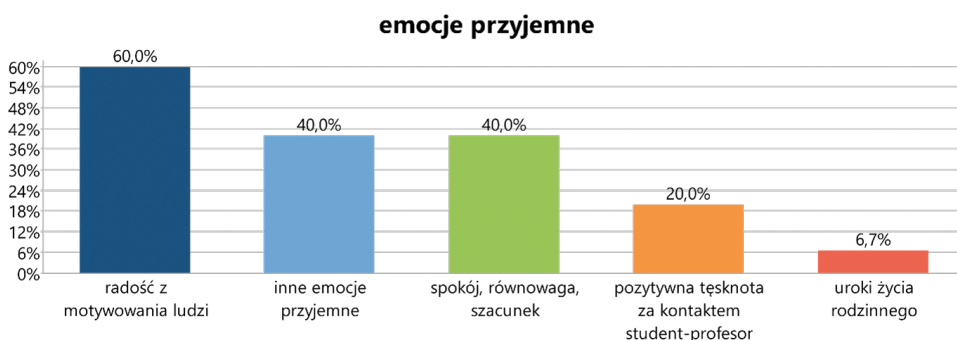
Nieco mniejszą częstotliwość mają emocje związane z poczuciem spokoju, równowagi i szacunku (nieco ponad 46%). Spośród wszystkich kategorii emocji przyjemnych była to najczęściej wspominana kategoria wśród badanych na UR, a jednocześnie zupełnie nieobecna w rozmowach z dziekanami ASP. Podobną częstotliwość występowania odnotowano także wobec kategorii „inne emocje przyjemne”, do których zaliczono pojedynczo wspominane emocje, w tym między innymi związane z budowanie wspólnoty uczelni, zwłaszcza w trudnym czasie pandemii:

O to jest jednak bardzo złożona sytuacja, z jednej strony sam fakt tego, że się nie wychodzi z domu, w związku z tym ma się więcej czasu i szybciej się nudzimy, więc nawiązanie kontaktu z kimś, nawet na zajęciach, jest pewnego rodzaju rozładowaniem, nie wiem, jakichś oczekiwań, emocji, nawet jakiejś takiej potrzeby życia towarzyskiego. Z drugiej strony, być może sam fakt, że udział w zajęciach jest związany z przemieszczaniem się, z dojazdami, czasem jest się w innym miejscu, więc się człowiek albo spóźnia, albo musi się jakoś wytłumaczyć, różnego rodzaju problemy związane z ludzką, fizyczną mobilnością. Tutaj nagle okazuje się, że to nie jest taki problem, wystarczy zrobić przerwę, nawet przez telefon można się skontaktować, można się zalogować, można słuchać, o czym ludzie mówią, można pisać. Prawie zupełnie zniknęły spóźnienia, które u nas były czymś tak oczywistym, że zaczynaliśmy zajęcia z dwoma kwadransami akademickimi. (5_ASP_3)

Generalnie nieco rzadziej dziekani poruszali emocjonalną stronę tęsknoty za kontaktem profesor–student (ok. 23%), chociaż w UR była to druga najczęściej poruszana kategoria spośród emocji przyjemnych:

Studenci zatęsknili za profesorami, a profesorowie za studentami. (1_UR_1)

Najrzadziej występującą w rozmowach emocją przyjemną były emocje związane z urokami życia rodzinnego, które przez pandemię były bardziej dostępne dla społeczności akademickiej. Zestawienie częstotliwości poszczególnych subkodów dla emocji przyjemnych zaprezentowano poniżej na rysunku 1.



Rysunek 1. Częstotliwość występowania subkodów (procent wywiadów, w których pojawiły się fragmenty zakodowane określonym subkodem).

Źródło: opracowanie własne.

Zdecydowanie najczęściej w rozmowach z dziekanami ujawniły się refleksje dotyczące emocji nieprzyjemnych i trudnych. Najwięcej fragmentów dotyczących trudnych emocji pojawiło się w rozmowach z dziekanami ASP (30 zakodowanych fragmentów). Wywiady na pozostałych uczelniach zawierały o około 10 mniej wzmianek o emocjach nieprzyjemnych, czyli od 19 do 23 zakodowanych fragmentów. Podobnie jak w przypadku emocji przyjemnych wzmianki o emocjach nieprzyjemnych najrzadziej pojawiły się w rozmowach z przedstawicielami AGH. Najczęściej dziekani UJ i ASP żywili nieprzyjemne emocje w związku z niechęcią do zmian wymuszonych ustawą. Dziekani AGH najczęściej wzmiankowali o nieprzyjemnych emocjach powiązanych z obawami i trudnościami wynikającymi z pandemii, a badani z UR na nieprzyjemne emocje w ogóle. W tabeli 3 poniżej zaprezentowany został rozkład emocji nieprzyjemnych w poszczególnych uczelniach.

Zdecydowanie najczęściej wzmiankowaną przez badanych nieprzyjemną emocją, a także emocją w ogóle, jest niechęć do zmian wymuszonych ustawą.

Tabela 3. Występowanie kodu „emocje nieprzyjemne” w badanych uczelniach.

	UJ	AGH	UR	ASP	Suma
emocje nieprzyjemne w ogóle	0	0	8	4	12
obawy przed wymuszonymi zmianami	2	3	0	1	6
niechęć do działania macierzystej uczelni	1	2	0	4	7
trudne relacje interpersonalne	2	2	0	6	10
niechęć do zmian wymuszonych ustawą	12	2	4	7	25
zmęczenie namiarem obowiązków	0	0	2	3	5
troska o uczelnię/strach przed upolitycznieniem	0	0	1	1	2
obawy/trudności związane z pandemią	0	4	2	2	8
brak kontaktu z uniwersytetem	1	1	1	0	3
brak kontaktu personalnego	2	5	5	2	14
SUMA	20	19	23	30	92
N = Dokumenty	5	4	2	5	16

Źródło: opracowanie własne.

Emocje te pojawiły się w ponad 60% wszystkich rozmów i przejawiały w 25 zakodowanych fragmentach. Badani dziekani odnosili się zarówno do własnej niechęci, jak i oporu innych członków społeczności ich wydziałów i uczelni. Ponadto niechęć do zmian dotyczyła zarówno bardzo partykularnych rozwiązań:

Natomiast myśmy się tutaj zetknęli z jedną taką niefajną historią mianowicie, że nie dość, że ustawodawca narzuca coś, co siłą rzeczy trzeba wdrożyć i jakoś się do tego odnieść, to akurat ja tak trafiłem na obecność tej pani kanclerz, której w tej chwili już nie ma, że ona wprowadziła od siebie takie dodatkowe, kierując się taką własną nadgorliwością sytuację, które nas totalnie sparaliżowały (3_ASP_1),

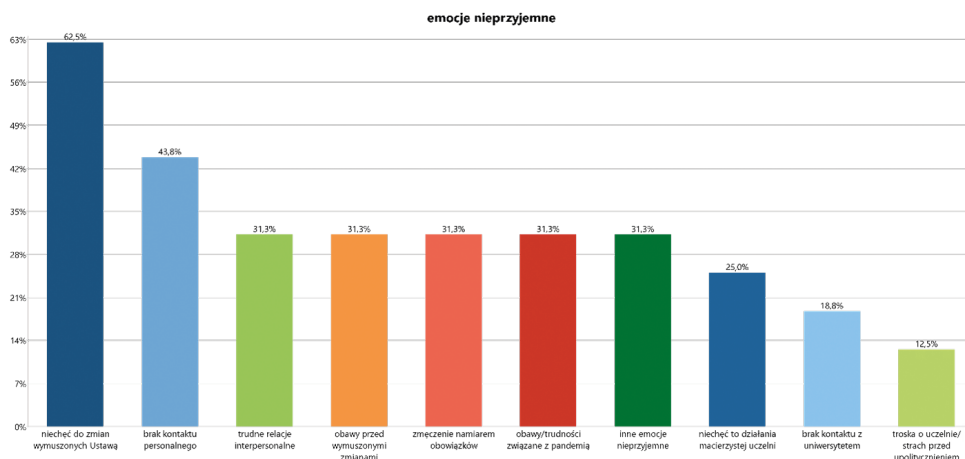
jak i ogólnej koncepcji:

Uważam, że jest to bardzo negatywna zmiana, która również nie daje żadnego plusa. Bo gdyby to była zmiana, która za sobą niesie jakieś korzyści, to ja ją akceptuję. (2_UR_2_)

Na drugim miejscu pod względem częstotliwości występowania w wywiadach są nieprzyjemne emocje związane z brakiem kontaktu personalnego. Ta emocja pojawiła się w wypowiedziach 40% rozmówców i zakodowane zostało 14 fragmentów wskazujących odnoszących się do braku osobistego kontaktu. Dziekani wspominali o tym braku z perspektywy różnych grup pracowniczych:

Uczelnia to jest dość – z punktu widzenia pracownika – to jest dość szczególne środowisko, gdzie pani spotyka się ze swoimi kolegami, przyjaciółmi, wrogami na korytarzu. Wymienia się poglądy na bardzo różne tematy. Od czasu do czasu wpada się na kawkę do kogoś, bo mam problem jakiś, na którym ten drugi człowiek się zna. Ja go mogę przesłuchać. Jeżeli on jest na tyle uprzejmy, żeby mi pomóc, to mi tam powie, czego ja potrzebuję. Ewentualnie wskaże miejsce, gdzie mam szukać rozwiązania. A to zniknęło (13_AGH_1).

Pięć kategorii nieprzyjemnych emocji pojawiło się w aż 1/3 wywiadów. Kategorie te to: obawy przed wymuszonymi zmianami, obawy/trudności związane z pandemią, zmęczenie nadmiarem obowiązków, trudne relacje interpersonalne, niechęć do działania macierzystej uczelni i inne emocje nieprzyjemne. Najrzadziej w wywiadach pojawiały się wypowiedzi wskazujące na emocje związane z brakiem kontaktu z uniwersytetem czy



Rysunek 2. Częstotliwość występowania subkodów (procent wywiadów, w których pojawiły się fragmenty zakodowane określonym subkodem).

Źródło: opracowanie własne.

strachem o jego upolitycznienie. Zestawienie danych dotyczących występowania poszczególnych subkodów opisujących emocje nieprzyjemne prezentuje rysunek 2.

W badaniach nad emocjami, ich miejscem w kulturze akademickiej oraz ich rolę w procesie zarządzania wydziałem bardzo pomocne okazały się narzędzia wizualne – chmura słów – w sposób jednoznaczny obrazując, które kluczowe pola działania dziekanów wywołują najwięcej emocji. Rysunek 1., przedstawiający chmurę słów (niepoddanych lematyzacji³), wyraźnie wskazuje na dwa podstawowe obszary: wydział (jako taki) oraz pracowników. Natomiast emocje, jakie te dwa obszary aktywności dziekanów mogą wywołać, są od razu poddane swego rodzaju stłumieniu czy wyciszeniu za pomocą wyraźnego odwołania do działania racjonalnego. Dlatego nawet w kontekście emocji dziekani używają najczęściej takich czasowników jak: „uważam” czy „myślę”. W ten sposób emocjonalność zostaje poddana natychmiastowej kontroli ze strony bezstronnej racjonalności.

Jeśli słowa zostaną poddane lematyzacji, to można zauważyć dwie ciekawe konsekwencje tego zabiegu. Po pierwsze, dziekani w trakcie przeprowadzania wywiadu bez ustanku pamiętają o sytuacji, w której się znaleźli.

³ Lematyzacja to działanie polegające na sprowadzeniu danego słowa do jego formy podstawowej. Zwłaszcza w językach fleksyjnych (jak język polski) pozwala łączyć w jedno hasło słowa podlegające odmianie językowej.

Dlatego „mówią” oraz mogą „powiedzieć”. Po drugie, dzięki lematyzacji na znaczeniu w emocjonalnym podejściu dziekanów zyskują studenci. O ile na Rysunku 3. widać wyraźną przewagę „pracowników” nad formą „studentów”, to po sprowadzeniu do formy podstawowej „student” – słowo to pojawia się częściej (31 razy) niż „pracownik” (28). Z Rysunku 4. wynika więc, że w pracy dziekanów studenci stają się istotnym elementem emocjonalnego krajobrazu ich działań.



Rysunek 3. Chmura słów – zakodowane fragmenty (przed lematyzacją).
Źródło: opracowanie własne.



Rysunek 4. Chmura słów – zakodowane fragmenty (po lematyzacji).
Źródło: opracowanie własne.

PODSUMOWANIE

Motto najstarszej polskiej uczelni, Uniwersytetu Jagiellońskiego, brzmi: *Plus ratio quam vis*, co można przetłumaczyć jako *bardziej rozum niż siła*. Opisuje ono prastare przekonanie, że uniwersytet ma być miejscem, gdzie rozumowe dochodzenie do prawdy jest podstawą działania tak kadry profesorów, jak i uczących się studentów. Przez wiele wieków ta pierwsza część motta – *plus ratio* – stawała się argumentem, który miał przekonywać, że na uniwersytecie liczy się tylko rozum i wobec tego nie ma miejsca na emocje tak w akademickiej kulturze, jak i w praktyce działania zarządzających uczelnią.

Doświadczenia XX w. (w tym także osiągnięcia nauk ekonomicznych i nauk o zarządzaniu) pokazują wyraźnie, że emocje odgrywają ogromną rolę w podejmowaniu – wydawałoby się nawet najbardziej obiektywnych i racjonalnych – decyzji. Przeprowadzone przez autorów badania potwierdzają, że w praktyce działania dziekanów krakowskich uczelni emocje są obecne. W momencie radykalnej i gwałtownej zmiany są one nie tylko obecne, ale i sami dziekani rozumieją ich znaczenie w działaniach wspólnoty akademickiej. To połączenie samoświadomości własnej emocjonalności oraz znaczenia emocji w życiu i pracy tych, którymi dziekani zarządzają, pozwala nie tylko na efektywniejsze i skuteczniejsze działanie. W wielu przypadkach uwzględnienie emocjonalności przyczynia się do wzmocnienia poczucia przynależności do wspólnoty wydziału i tym samym przyczynia się do budowania i wzmocnienia kultury akademickiej.

BIBLIOGRAFIA

- AlAteeq A., Aljhani S., AlAesa D. 2020. *Perceived Stress among Studens in Virtual Classrooms during the COVID-19 Outbreak in KSA*, „Journal of Taibah University Medical Science”, 15(5), 398–403, <https://doi.org/10.1016/j.jtumed.2020.07.004>.
- Antonowicz D. 2013. External Influences and Local Responses. W: E. Egron-Polak, J. Kohler, S. Bergan, L. Purser (eds.), *Leadership and Governance in Higher Education. Handbook for Decision-makers and Administrators* (s. 59–77). Berlin: RAABE Academic Publishers.
- Ashkanasy, N. M., Humphrey, R. H., Huy, Q. N. 2017. *Integrating Emotions and Affect in Theories of Management*, „Academy of Management Review”, 42(2), 175–189, <https://doi.org/10.5465/amr.2016.0474>.
- Bess J. L., Dee J. R. 2012. *Understanding College and University Organization: Theories for Effective Policy and Practice*. Sterling: Stylus Publishing.
- Bugaj J. 2016. *Uniwersyteckie strategie rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Cybał-Michalska, A. 2015. *Społeczna odpowiedzialność uczelni wyższych*, „Rocznik Lubuski”, t. 41, cz. 2: *Polskie Szkolnictwo Wyższe – Stan i Perspektywy*, 89–96.

- Dziedziczak-Foltyn A., Musiał K. 2010. *Pod znakiem jakości-priorytet w kształtowaniu polityki szkolnictwa wyższego w krajach nordyckich i w Polsce*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, 1–2(35–36), 30–59.
- Dziedziczak-Foltyn A., Musiał K. 2009. *Kontrolować czy nadzorować? Modelowanie polskiej polityki szkolnictwa wyższego z punktu widzenia nordyckiej utopii*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, 2 (34), 102–128.
- Eldesouky L., English T. 2019. *Regulating for a Reason: Emotion Regulation Goals Are Linked to Spontaneous Strategy Use*, „Journal of Personality”, 87(5), 948–961.
- Geryk, M. 2012. *Spółeczna odpowiedzialność uczelni*, Warszawa: Szkoła Główna Handlowa. Oficyna Wydawnicza.
- Handke J. 2018. *Uniwersytet – Idea jako fundament ekonomii wartości*, Kraków: Fundacja Gospodarki i Administracji Publicznej.
- James S., Mallman M., Midford S. 2021. *University Students, Career Uncertainty, and the Culture of Authenticity*, „Journal of Youth Studies”, 24(4), 466–480, <https://doi.org/10.1080/13676261.2020.1742300>.
- Kola, A. M. 2018. *Kształcenie elit społecznych. Studia doktoranckie w Polsce jako forma i potrzeba konstruowania zapoznanego mitu*, Toruń: Wydawnictwo Międzynarodowego Centrum Zarządzania Informacją ICIMSS.
- Kościelniak C. 2014. *Kulturowe uwarunkowania uniwersytetu w kontekście kryzysów państw dobrobytu*, „Człowiek i Społeczeństwo”, t. 38, 187–211.
- Krynica H. 2006. *Koncepcja nowego zarządzania w sektorze publicznym (New Public Management)*, „Studia Lubuskie”, 2, 193–202.
- Kwiek M. 2015. *Uniwersytet w dobie przemian. Europejska perspektywa porównawcza*. Warszawa: PWN.
- Kwiek M. 2017. *Wprowadzenie. Reforma szkolnictwa wyższego w Polsce i jej wyzwania. Jak stopniowa dehermetyzacja systemu prowadzi do jego stratyfikacji*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, 2(50), 9–37.
- Leja K. 2013. *Zarządzanie uczelniami. Koncepcje i współczesna wyzwania*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Wolters Kluwer.
- Leja K. 2008. *Uniwersytet organizacją służącą otoczeniu*. W: *Spółeczna odpowiedzialność uczelni*. K. Leja (red.), (s. 57–72). Gdańsk: Politechnika Gdańska.
- Lis, A., Rybkowski, R. 2021. *Linkages between Academic Culture and Management in Polish Higher Education*. W: B. Broucker, R. M. O. Pritchard, G. Melin, C. Milsom, *Sustaining the Future of Higher Education* (s. 136–152). Boston: Brill.
- Lis A. 2019. *New Public Management – wykorzystanie koncepcji Nowego Zarządzania Publicznego w uczelniach. Wyzwania w obliczu dynamicznie zmieniającego się otoczenia*. W: Ł. Sułkowski, J. Górniak (red.), *Strategie i innowacje organizacyjne w polskich uczelniach* (s. 197–208). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Matusiak K. B. 2010. *Budowa powiązań nauki z biznesem w gospodarce opartej na wiedzy*, Warszawa: Szkoła Główna Handlowa. Oficyna Wydawnicza.
- Marody M. 2014. *O społecznym zakorzenieniu kultury uniwersytetu*, „Nauka”, 2, 27–32.
- Niesiołowski-Spano Ł. 2016. *O społecznej roli uniwersytetu* (niepublikowana rozprawa doktorska). Online: <http://obywatelenauki.pl/2012/12/tekst-lukasza-niesiolowskiego-o-spoecznej-roli-uniwersytetu/>.
- Ochnio M. 2012. *Nowe Zarządzanie Publiczne (New Public Management) podstawowe cechy modelu. Jego zastosowanie w Polsce*. Warszawa: Stowarzyszenie Instytut Zmian. Online: http://www.academia.edu/2130326/Nowe_Zarz%C4%85dzanie_Publiczne_New_Public_Management_podstawowe_cechy_modelu._Jego_zastosowanie_w_Polsce.

- Peszko K, Zdanowska M. 2013. Perspektywy rozwoju polskiego szkolnictwa wyższego w kontekście analizy kierunków ewolucji modelu polskiej uczelni. W: J. Pakuła (red.), *Współczesne problemy szkolnictwa wyższego* (s. 237–250). Toruń: Eikon Studio.
- Sułkowski Ł. 2016. *Kultura akademicka: koniec utopii?*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szadkowski K. 2015. *Uniwersytet jako dobro wspólne. Podstawy krytycznych badań nad szkolnictwem wyższym*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sztompka, P. 2014. *Uniwersytet współczesny; zderzenie dwóch kultur*, „Nauka”, 1, 7–18.
- Thieme J. 2009. *Szkolnictwo wyższe: wyzwania XXI wieku. Polska, Europa, USA*. Warszawa: Difin.

EMOTIONS IN THE REALM OF RATIONALITY: THE ROLE OF EMOTIONS IN KRAKÓW'S UNIVERSITIES' ACTIVITIES

Abstract: The recent research on organizations and management proved that despite the claims of rationality, emotions play an important role in decision-making and are set the foundations for organizational culture. The present chapter is the result of research aiming at analyzing organizational culture of selected universities located in Krakow as perceived by the deans. Thanks to the place of Krakow on academic map of Poland, the Authors were able to investigate various types of universities: traditional academic university, technical, and artistic. The research proves that, despite the claims of rational objectivity, emotions are equally important in organizational culture of the universities in question, thus any dean must take the emotions into consideration while managing his/her faculty, especially during the times of rapid changes.

Keywords: academic culture, emotions, deans, Bill 2.0