Oczekiwania a zadowolenie z jakości kształcenia wśród studentów służb mundurowych i cywilnych SWWS (AWS)

SABINA JANIK
JAKUB CZARKOWSKI

INSTYTUT
SPOŁECZNYCH PODSTAW PENITENCJARYSTYKI

2 0 2 4

Oczekiwania a zadowolenie z jakości kształcenia wśród studentów służb mundurowych i cywilnych SWWS (AWS)

Oczekiwania a zadowolenie z jakości kształcenia wśród studentów służb mundurowych i cywilnych SWWS (AWS)

SABINA JANIK
JAKUB CZARKOWSKI

INSTYTUT
SPOŁECZNYCH PODSTAW PENITENCJARYSTYKI

2 0 2 4

Norway grants

Projekt pn. „Pilotażowe kompleksy penitencjarne" realizowany w ramach Programu Operacyjnego pn. „Sprawiedliwość" finansowany ze środków funduszy norweskich i środków krajowych

RECENZENCI
dr hab. Beata Mydłowska
dr Jacek Pomiankiewicz, gen. SW w st. spocz.

REDAKCJA JĘZYKOWA I KOREKTA Małgorzata Broszko AT ONCE
SKŁAD I ŁAMANIE Wiaczesław Krysztal, Tomasz Smołka AT ONCE
PROJEKT OKŁADKI Marta Turska AT ONCE
DRUK elpil.com.pl

Copyright by Akademia Wymiaru Sprawiedliwości, Warszawa 2024

ISBN 978-83-67811-34-7

Spis treści

Wstęp 7

Rozdział I. **Wybrane teorie i praktyky dydaktyki szkoły wyższej 9**

1.1. Wielość teorii praktyk pedagogicznego, dydaktycznego działania 9
1.2. Uzasadnienie behawioralne teorii i praktyki dydaktycznej 12
1.3. Kognitywistyczne i konektywistyczne perspektywy kształcenia w świecie cyfrowych technologii 17
1.4. Uzasadnienie osobowościowe, humanistyczne, romantyczne i terapeutyczne teorii i praktyki dydaktycznej 22

Rozdział II. **Usługa edukacyjna i jej jakość 27**

2.1. Filozofia Total Quality Management (kompleksowego zarządzania jakością) w edukacji 27
2.2. Pojęcie jakości kształcenia i jego znaczenie w perspektywie prowadzonych badań 33
2.3. Model 5 luk jakości usługi edukacyjnej 37
2.4. Kształcenie funkcjonariuszy służby więziennej w Polsce 44

Rozdział III. **Założenia metodologiczne badań własnych 53**

3.1. Przedmiot i cel badań 55
3.2. Problemy i hipotezy badawcze 55
3.3. Metodyka modelu Servqual 57
3.4. Organizacja i przebieg badań 61

Rozdział IV. **Prezentacja i analiza wyników przeprowadzonych badań 63**

4.1. Charakterystyka socjodemograficzna próby badawczej 63
4.2. Sposoby analizy statystycznej materiału empirycznego 64
4.3. Diagnoza oczekiwań i poziomu zadowolenia z usługi edukacyjnej badanych studentów 65
4.4. Analiza i dyskusja wyników badań własnych i innych badaczy 103

Wnioski i podsumowanie 113
Wnioski dla praktyki pedagogicznej i społecznej 113
Podsumowanie 114

Bibliografia 117
Spis tabel i rysunków 123
Załączniki 127
Aneks (ankieta) 133

Wstęp

Pytanie o istotę jakości kształcenia sformułowano już w latach 80. XX w., jednak mimo dociekań zarówno praktyków, jak i badaczy osoby związane ze szkolnictwem wyższym wciąż poszukują na nie odpowiedzi. Do niejednorodności jakości kształcenia akademickiego przyczynia się wielość podejść i zróżnicowanych modeli jakości zaczerpniętych z obszarów biznesu. Adaptacja tych modeli w sektorze edukacyjnym wymaga specyficznego ujęcia, innego niż w przypadku biznesu, z uwagi na różnorodność grup interesariuszy, którzy są nie tylko odbiorcami, ale też uczestnikami procesu kształcenia. Dlatego jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym powinna być traktowana jako konstrukt dynamiczny zakładający dążenie do doskonałości, które musi być rozpatrywane w szerszym kontekście edukacyjnym, gospodarczym i społecznym. Mimo braku konsensusu w sprawie zakresu definicyjnego kwestia zapewnienia i doskonalenia jakości kształcenia jest ważnym zagadnieniem na tle coraz bardziej konkurencyjnego systemu szkolnictwa wyższego. Doskonalenie jakości kształcenia wymaga poznania cech i elementów tego konstruktu oraz jego uwarunkowań. A także rozumienia potrzeb, problemów i wyzwań, z którymi mierzą się uczestnicy tego procesu.

Przebieg procesu kształcenia wymaga uwzględnienia perspektywy uczelni, programu i kierunku kształcenia, przedmiotu, a także interesariuszy wewnętrznych, np. studentów i pracowników, oraz zewnętrznych, np. absolwentów, społeczności lokalnej, pracodawców. Przedstawiciele tych odmiennych grup postrzegają jakość odmiennie.

Jakość kształcenia jest również związana z ofertą dydaktyczną – odpowiedzią na potrzeby i oczekiwania studentów i pracodawców. Ponadto połączona z wysokim poziomem jakości nauczania stanowi element konkurencyjny na rynku edukacyjnym.

Celem prezentowanej monografii jest próba znalezienia odpowiedzi na pytanie, jakie są oczekiwania studentów i poziom ich zadowolenia z jakości usługi edukacyjnej w ramach kształcenia akademickiego, a także sprawdzenie, czy istnieją istotnie statystycznie zależności pomiędzy obszarami

determinującymi jakość tej usługi a czynnikami opisującymi cechy społeczne osób badanych.

Analiza wybranych rozwiązań dotyczących jakości kształcenia wskazuje na kilka kluczowych powtarzających się elementów. W dużej mierze wynika to ze wspólnych korzeni, które sięgają założeń TQM (Total Quality Management). Najważniejszym ze wspólnych elementów jest zarządzanie jakością, które opiera się na podejściu procesowym. W przypadku systemów związanych z edukacją, dotyczących wiedzy, szczególnego znaczenia nabiera czynnik ludzki. Niezależnie od granicznych wymagań formalnych konieczne jest promowanie dobrych rozwiązań sprzyjających tworzeniu kultury jakości na poszczególnych uczelniach wyższych. Jednocześnie dążąc do wyjaśnienia specyfiki oczekiwań i zadowolenia z jakości usługi edukacyjnej, poszukiwano inspiracji w różnych modelach teoretycznych, np. teorii oczekiwań autorstwa V.H. Vrooma i rozszerzonej w pracach L.W. Portera i E.E. Lawlera oraz teorii zadowolenia E. Locke'a.

Niniejsza monografia składa się czterech rozdziałów. Rozdział pierwszy ukazuje możliwe perspektywy rozumienia jakości kształcenia akademickiego w zależności od przyjętego paradygmatu. W dydaktyce ogólnej, której przedmiotem badań są procesy nauczania i uczenia się, niemal zawsze wyłaniają się dwie odmienne orientacje dydaktyczne: podejście skoncentrowane na programie, treściach i na osobie nauczyciela oraz podejście skoncentrowane na uczniu, jego specyfice, strategiach myślenia i działania. W rozdziale pokrótce przedstawiono dwa skrajne stanowiska: pierwsze odwołuje się do teorii behawioralnych, drugie prezentuje wielość nurtów myślenia o edukacji i pozostaje w opozycji do transmisyjnego, pozytywistycznego, instrukcyjnego patrzenia na proces uczenia się i wiedzę. Scharakteryzowana została również filozofia modelu TQM.

Kolejny rozdział odzwierciedla złożoność jakości kształcenia oraz niektóre poglądy na temat tego, jak może być definiowana i rozumiana jakość kształcenia. Zaprezentowany został model jakości usługi edukacyjnej wzbogacony o wybrane badania empiryczne.

Rozdział trzeci poświęcony jest założeniom metodologicznym badań własnych, w tym zaprezentowana została metodyka modelu Servqual w pomiarze jakości usługi edukacyjnej i jej wymiary. Model ten został wykorzystany w badaniach własnych autorów.

W ostatnim, czwartym rozdziale dokonano analizy i interpretacji uzyskanych wyników badań. Zaprezentowano diagnozę poziomu oczekiwań i poziomu zadowolenia z jakości otrzymanej usługi, a następnie przeprowadzono dyskusję wyników tych badań oraz przeprowadzonych przez innych badaczy. Pracę wieńczą wnioski dla praktyki pedagogicznej i społecznej.

Rozdział I. **Wybrane teorie i praktyki dydaktyki szkoły wyższej**

1.1. Wielość teorii praktyk pedagogicznego, dydaktycznego działania

Kategorią użyteczną w rozważaniach na temat wielości teorii i praktyk pedagogicznych, w tym dydaktycznego działania, jest kategoria paradygmatu. Jak pisze Z. Kwieciński, paradygmat to zbiór ogólnych i ostatecznych przesłanek w wyjaśnianiu jakiegoś obszaru rzeczywistości przyjętych w społeczności uczonych – przedstawicieli danej dyscypliny naukowej, a następnie upowszechniony jako wzór myślenia wśród innych użytkowników nauki[1]. Kategoria paradygmatu została wprowadzona przez T.S. Kuhna, który upatruje w funkcjonowaniu paradygmatów szansy rozwojowej dla nauki[2].

W nieco innym rozumieniu terminem „paradygmat" posługuje się C. Kupisiewicz, który zakłada, że paradygmat odnosi się do pewnego oświatowego *status quo,* postulującego jedynie przystosowanie szkoły do nowych zadań, przebudowę całego dotychczasowego systemu edukacji w kontekście wymagań bliskiej przyszłości. Wizja natomiast zakłada konieczność całkiem nowego systemu w odpowiedzi na antycypowaną dalszą przyszłość[3]. To nie zmiana teoretycznych podstaw, a więc definicji, reguł, twierdzeń praw i sposobów uzasadniania wyznacza kolejny paradygmat, ale przestrzeń czasowa. Zdaniem J. Rutkowiak uzasadnione jest istnienie mapy paradygmatycznej opisującej nie tylko modele, wzorce, ale także obszary wspólne, dopełniające się i konkurencyjne[4].

---

[1] Z. Kwieciński, *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, [w:] *Spory o edukację,* red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Edytor, Warszawa–Toruń 1993, s. 18.

[2] T.S. Kuhn, *Struktura rewolucji naukowej*, Fundacja Aletheia, Warszawa 2001.

[3] C. Kupisiewicz, *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*, Żak, Warszawa 2000, s. 8–9.

[4] J. Rutkowiak, *Wielość paradygmatów a wspólny mianownik realności życia. Ku pytaniom o przekłady paradygmatyczne*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Huryło, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2009, s. 30.

Pierwszym krokiem do opisania mapy dydaktycznej jest jej zorientowanie w podstawowych kierunkach, dominujących w pedagogice stanowiskach wskazujących istnienie określonych paradygmatów kształcenia oraz analiza zaproponowanych przez poszczególnych autorów sposobów uporządkowań kolejnych procedur dydaktycznych. Literatura pedagogiczna, w tym przede wszystkim dydaktyczna, nie wprowadza ostrych rozróżnień między terminami „model", „strategia", „procedura" i „metoda". Można przyjąć, że „model" oznacza najczęściej uporządkowany, szczególny układ działań nauczyciela i osoby uczącej się, wzajemnie ze sobą powiązanych, służący realizacji celów kształcenia w toku wzajemnych interakcji. W takim ujęciu modelami mogą być zarówno w miarę nieskomplikowane procedury dydaktyczne, jak i bardziej złożone sekwencje działań podmiotów współuczestniczących w procesie kształcenia[5]. Model nauczania–uczenia się, strategia czy procedura kształcenia jest więc konstrukcją regulującą postępowanie nauczyciela oraz schematem pewnego typu uczenia się[6], zatem im więcej modeli stosuje nauczyciel, tym więcej stwarza uczniowi szans na poznanie i doświadczanie własnego działania w poszczególnych ścieżkach prowadzących do uczenia się. Próby uporządkowanie modeli (nie wszystkich) podjęli się B. Joyce, E. Calhoun i D. Hopkins[7].

W zależności od tego, jaki rodzaj myślenia dominuje w rozpatrywanym modelu (przyjmując za podstawę kryterium celów w obszarze poznawczym, osobowościowym i społecznym), czemu to myślenie służy oraz jakie miejsce zajmuje w modelu uczeń, autorzy podzielili modele na cztery grupy:

- modele przetwarzania informacji (typ procesualno-poznawczy);
- modele społeczne (których zadaniem jest tworzenie wspólnoty uczących się);
- modele rozwoju osobowości;
- modele behawioralne.

Adekwatna do przedstawionej przez Joyce'a, Calhoun i Hopkinsa klasyfikacja modeli nauczania–uczenia się jest propozycja B.D. Gołębniak. Autorka, opisując strategie nauczania, jako główne kryterium wskazuje rozpoznane i opisane we współczesnej psychologii kształcenia następujące wzory uczenia się:

---

[5] K. Polak, *Modele nauczania i ich możliwości ich wykorzystania w dydaktyce akademickiej*, [w:] *W poszukiwaniu modelu dydaktyki akademickiej,* red. D. Skulicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004, s. 92.

[6] B. Joyce, E. Calhoun, D. Hopkins, *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, WSiP, Warszawa 1999, s. 9.

[7] Tamże, s. 67.

- uczenie się określonych zachowań pod wpływem wzmocnień zewnętrznych (uzyskiwanych informacji zwrotnych) i skłonności do modelowania;
- uczenie się na aktywnym przetwarzaniu informacji (radzenie sobie z informacjami – ich przyswajanie, przetwarzanie, produkowanie);
- uczenie się społeczne (we współpracy);
- uczenie się całościowe (osobowościowe)[8].

Inną, rozszerzoną propozycję przedstawia D. Klus-Stańska. Jak wskazuje, jest to propozycja otwarta, a przedstawia się następująco:

- paradygmat funkcjonalistyczno-behawiorystyczny;
- paradygmat humanistyczno-adaptacyjny;
- paradygmat konstruktywistyczno-psychologiczny;
- paradygmat konstruktywistyczno-społeczny;
- paradygmat krytyczno-emancypacyjny[9].

Powyższe klasyfikacje, typologie i propozycje uporządkowania nie spełniają warunku rozłączności. Przeciwnie, w realizacjach dydaktycznych mogą się wzajemnie przenikać, dopełniać. Jedne procedury mogą wykorzystywać wzory charakterystyczne dla innych. Identyfikacja i rekonstrukcja określonych podejść paradygmatycznych zawsze jest obarczona pewną dozą niedoskonałości, dyskusyjności i niejednoznaczności. Zawsze jest też osobistym wyborem autora co do kryteriów klasyfikacji i czynionych uproszczeń. Funkcjonujące w procesie kształcenia w szkole wyższej odmiennie pojmowane cele kształcenia, wybór treści, strategii działań, metod, form, sposobu kontroli i oceny, a także rodzaj konstruowanych relacji współdziałania interpersonalnego, wzorem przywołanych powyżej autorów, można podzielić na cztery grupy:

- uzasadnienia behawioralne;
- uzasadnienia osobowościowe, humanistyczno-terapeutyczne;
- uzasadnienia procesualno-poznawcze przetwarzania informacji;
- uzasadnienia społeczne „synergiczne".

Uzasadnienia te konstruują poszczególne podejścia paradygmatyczne w obszarze teorii i praktyki dydaktyki, także dydaktyki szkoły wyższej. Wprowadzone przez S. Palkę wyróżnienie tzw. składników strukturalnych

---

[8] B.D. Gołębniak, *Nauczanie i uczenie się w klasie*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki,* t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2007, s. 172–173.

[9] D. Klus-Stańska, *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2009, s. 67–72.

procesu kształcenia pedagogicznego, które występują jako elementy stałe teorii i praktyki dydaktycznej, pozwala na uczynienie z nich kryteriów analizy i porównań poszczególnych paradygmatycznych podejść[10]. Autor wskazuje na trzy grupy takich elementów. Pierwsza grupa charakteryzuje elementy strukturalne procesu kształcenia (rozumianego jako kształcenie i samokształcenie) opisanego przez cele oparte na bazie aksjologicznej, treści kształcenia i samokształcenia. Drugą grupę stanowią czynniki warunkujące przebieg i efekty procesu dydaktycznego, związane przede wszystkim z cechami: psychofizycznymi studentów i nauczycieli akademickich, środowiska rodzinnego studentów, środowiska lokalnego, rówieśniczego z oddziaływaniem mediów elektronicznych. Trzecią grupę elementów strukturalnych procesu kształcenia stanowią podmioty procesu dydaktycznego, przede wszystkim studenci, nauczyciele akademiccy, ich sposoby komunikacji oraz współdziałania dydaktycznego.

1.2. Uzasadnienie behawioralne teorii i praktyki dydaktycznej

Strategie kształcenia oparte na behawioralnych teoriach uczenia się z jednej strony są najczęściej krytykowane i niedoceniane, a z drugiej znajdują realizację i cieszą się dużym zainteresowaniem i korzystają z procedur behawioralnych.

Na gruncie psychologii behawioralnej rozwinęło się wiele teorii uczenia się, które stały się podstawą do konstruowania różnorodnych strategii kształcenia. Klasyczna teoria uczenia się B.F. Skinnera, oparta na warunkowaniu instrumentalnym, wywarła największy wpływ na teorie kształcenia. Behawiorystyczny model dydaktyczny legitymizuje koncepcję edukacji podporządkowanej ideologii transmisji kulturowej[11]. W tym paradygmacie dziecko porównuje się do maszyny, która może być woskiem, na którym środowisko odciska swe znaki, może być centralą telefoniczną, przez którą środowiskowe energie stymulujące są przekazywane, lub może być komputerem, w którym bity informacji z otoczenia są przechowywane, odszukiwane i rekombinowane[12]. Bezpośrednie powtarzanie oraz odpowiednie stosowanie wzmocnień pozytywnych i negatywnych ma na

---

[10] S. Palka, *Związki pedagogiki ogólnej z teorią i praktyką dydaktyczną*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999, s. 11–25.

[11] Z. Kwieciński, *Alternatywy myślenia o/dla edukacji,* IBE, Warszawa 2000, s. 27.

[12] Tamże, s.27.

celu wdrukowanie jednostce przedstawianych jej treści, zinternalizowanie pożądanych wzorów zachowań i wygaszanie oraz tłumienie tych uznanych za niepożądane. Nauczyciel musi więc sformułować standardy oczekiwań i przygotować klarowne modele do kopiowania. Klus-Stańska zwraca uwagę, że im bardziej te modele są jednoznaczne, skończone, doskonałe, im bardziej wolne od niepewności, luk i osobistych zniekształceń, tym lepiej[13].

Kształcenie oparte na teorii behawioralnej uczenia się ma też swoje aplikacje we współczesnej dydaktyce. U podstaw konstruowania strategii oddziaływań leży teza, że człowiek stanowi samokorygujący się system komunikowania. Dzięki otrzymanym w trakcie wykonywania zadania informacjom zwrotnym modyfikuje swoje zachowanie i czyni postęp w kształtowanej umiejętności. W tych modelach obserwowalne zachowanie osoby uczącej się jest opatrywane informacją zwrotną o zgodności (bądź nie) z oczekiwanym wzorcem. Dzięki tzw. sprzężeniu zwrotnemu: zachowanie – informacja zwrotna – zmodyfikowane zachowanie – informacja zwrotna itd. może dojść do mistrzostwa, czyli uzyskania poziomu wykonywania danej umiejętności zgodnej ze wzorcem. Joyce, Calhoun i Hopkins wyliczają sześć modeli opartych na przedstawionych założeniach. Ich syntetyczny przegląd przedstawia poniższa tabela.

Tabela 1. Modele behawioralne i cybernetyczne

Model	Twórcy	Zadania
Uczenia się społecznego	Albert Bandura Carl Thoresen Wes Becer	› kierowanie zachowaniem się; uczenie się nowych wzorców zachowania, redukowanie lęków i innych dysfunkcyjnych wzorców, uczenie się samokontroli
Uczenia się zupełnego	Benjamin Bloom James Block	› pełne opanowanie danego zakresu materiału nauczania (wiadomości i umiejętności)
Nauczania programowanego	Burrhus Frederic Skinner	› opanowanie umiejętności, pojęć, informacji faktograficznych
Symulacji	Wielu twórców. Model dojrzał w latach 60. (Mary Foltz-Smith i Carl Smith)	› opanowanie treści przedmiotowych i umiejętności z wielu różnych dziedzin

[13] D. Klus-Stańska, *Po co nam wiedza potoczna w szkole?,* [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim,* red. K. Kruszewski, WSiP, Warszawa 2000, s. 138.

Nauczania bezpośredniego	Thomas Good Jere Brophy Wes Becer Siegfried Elgemann Carl Bereiter	› opanowanie treści przedmiotowych i umiejętności z wielu rozmaitych dziedzin
Redukcja lęków	David Rinn Joseph Wolpe John Masters	› kontrolowanie własnych reakcji negatywnych; stosowanie w terapii i autoterapii w przypadku lęków, wycofywania się z zachowań dysfunkcyjnych

Źródło: B. Joyce, E. Calhoun, D. Hopkins, *Przykłady modeli uczenia się i nauczania…*, s. 44.

Specyfika poszczególnych propozycji pozwala na osiąganie różnorodnych celów (np. redukcja lęków, nauka czytania i liczenia). Modele te są wykorzystywane także przy kształtowaniu umiejętności społecznych, sportowych, a także całych sekwencji zachowań i połączonych umiejętności intelektualnych, społecznych i fizycznych niezbędnych np. dla pilotów odrzutowców i promów kosmicznych[14].

Strategie dydaktyczne oparte na behawiorystycznych teoriach uczenia się, zarówno w wersji klasycznej, jak i uczenie się przez symulację lub mikronauczanie, są skupione na ścisłym i dokładnym opisaniu wszelkich procedur kształcenia. Gdy przyjmie się, że kryterium analizy stanowią elementy strukturalne procesu kształcenia, tzw. elementy stałe teorii i praktyki dydaktycznej, można rekonstruować teorię i praktykę dydaktyki opartej na przesłankach behawiorystycznych[15].

[14] B. Joyce, B. Calhoun, D. Hopkins, *Przykłady modeli uczenia się i nauczania…*, s. 43.
[15] S. Palka, *Związki pedagogiki ogólnej…*, s. 26.

Tabela 2. Analiza elementów strukturalnych procesu kształcenia w szkole wyższej opartego na behawioralnej koncepcji uczenia się

Elementy strukturalne procesu kształcenia I grupa – proces dydaktyczny	
Cele oparte na bazie aksjologicznej	› kształcenie wymaga starannego sformułowania pożądanych celów › cele kształcenia stanowione są poza jednostką › definiowanie celów kształcenia dokonywane jest w kategoriach zdobycia zasobu określonej wiedzy, umiejętności oraz pozytywnych postaw według zewnętrznie stanowionych standardów › standardy kształcenia opracowywane są przez uprawnionych przedstawicieli społeczeństwa i kultury › cele nie dotyczą stanów wewnętrznych jednostki, uczuć i myśli › normy aksjologiczne są kulturowo przyjęte i społecznie akceptowane › zadaniem wychowania i kształcenia jest internalizacja norm i reguł moralnych przyjętych w danym społeczeństwie i danej kulturze › panuje relatywizm wartości oparty na przesłance względności społecznej › cele mają charakter przedmiotowy (rzeczowy), a ich źródłem jest środowisko społeczne człowieka (doświadczenia nagromadzone przez społeczeństwo)
Treści kształcenia i samokształcenia	› wiedzę stanowi zasób dorobku narodu i ludzkości › wiedzą jest to, co jest powtarzalne i obiektywne, co można wskazać przez zmysły i pomiary, a co może być treściowo dzielone i sprawdzanie › treści są narzucane zewnętrznie przyjętym standardem, nie podlegają negocjacji › istnieje uzasadniona potrzeba ścisłego określenia treści i działań na treściach › program kształcenia jest arbitralnym dokumentem, zawiera listę określonych przedmiotów, a obszar wyboru został zredukowany do koniecznego minimum › wybór treści kształcenia i samokształcenia podlega społecznej (nauczycielskiej) kontroli › przedstawione są obowiązkowe i uzupełniające listy lektur (z niewielkim obszarem możliwości indywidualnej interpretacji treści) › wymuszona zostaje pewna jałowość treści, ich domknięcie, dogmatyzm ustalonych i obowiązujących definicji
Metody/strategie/ techniki	› kształcenie jest transmisją zdobyczy kulturowych i dorobku wiedzy › przekazywana gotowa wiedza winna być zinternalizowana › wszelkie układy czynności nauczyciela i studentów służą przede wszystkim transmisji i internalizacji wiedzy oraz kształtowania pożądanych umiejętności › istnieje uzasadniona potrzeba ścisłego określania katalogu strategii i metod oraz warunków ich efektywnej stosowalności

Formy organizacyjne	› studenci kształcą się w systemie klasowo-lekcyjnym, są przypisani do stałych grup i odbywają zajęcia według wspólnego dla wszystkich harmonogramu › przeważają formy organizacyjne pracy zbiorowej lub grupowej
Środki dydaktyczne	› środki dydaktyczne mogą być bardzo zróżnicowane, ale ich zróżnicowanie służy przede wszystkim efektywności procesu kształcenia, nie zaś indywidualnemu podejściu do osoby uczącej się, jej możliwości i preferencji poznawczych
Zasady kształcenia i samokształcenia	› istnieje duża potrzeba określenia prawidłowości i formułowania norm postępowania dydaktycznego, których przestrzeganie ma zapewnić sukces w realizacji zakładanych celów edukacyjnych › zasady mają charakter wytycznych dyrektyw o różnym stopniu ogólności › katalog zasad jest bardzo rozbudowany, preferowane są reguły dotyczące efektywności przyswajania wiedzy i kształtowania umiejętności › w strategiach opartych na modelach cybernetycznych dominują zasady: małych kroków, natychmiastowej kontroli i informacji zwrotnej, indywidualizacji tempa
Kontrola i ocena przebiegu efektów procesu kształcenia i samokształcenia	› wiedza i umiejętności są mierzone przez pomiar osiągnięć edukacyjnych › pomiaru dokonuje się najczęściej za pomocą testów › ocena jest obiektywna, ale orbitalna, wystawiana na podstawie przyjętych przez nauczyciela standardów wiedzy i umiejętności, nie jest związana z progresem rozwoju › kontrola i ocena służą przede wszystkim selekcji i przewidywaniu sukcesu zawodowego
Elementy strukturalne procesu kształcenia II grupa – czynniki warunkujące przebieg i efekty procesu dydaktycznego	
Związane z cechami psychofizycznymi studentów	› cechy psychofizyczne studentów nie są istotne dla konstruowania standardów opisanych przez cele i treści kształcenia › cechy psychofizyczne studenta są ważne z punktu dobierania optymalnych i jak najefektywniejszych metod, form oraz środków w procesie kształcenia
Związane z czynnikami psychofizycznymi nauczyciela	› cechy psychofizyczne nauczyciela są ważne w kontekście efektywności podejmowanych przez niego czynności związanych z kształceniem › cenione są kompetencje techniczne: normatywne, metodyczne, realizacyjne, które warunkują skuteczność pracy dydaktycznej
Związane z cechami środowiska lokalnego, szkolnego, rówieśniczego	› wiedza o środowisku lokalnym, szkolnym i rówieśniczym jest istotna z punktu widzenia ważności jej wpływu na zachowanie człowieka oraz możliwości modyfikacji jej elementów

Elementy strukturalne procesu kształcenia III grupa – podmioty procesu dydaktycznego	
Sposoby komunikacji i współdziałania dydaktycznego	› relacja jest asymetryczna, komunikacja i współdziałanie dydaktyczne inicjowane zawsze przez nauczyciela akademickiego › celem komunikacji i współdziałania dydaktycznego jest osiągnięcie założonych efektów, a te definiowane są w kategoriach zdobycia zasobu określonej wiedzy i pożądanych umiejętności według określonych standardów › celem komunikacji i współdziałania dydaktycznego nie jest rozwój osobowy ani nauczyciela akademickiego, ani studenta › uprawniona jest postawa dyrektywna i ingerencyjna nauczyciela akademickiego

Źródło: A. Sajdak, *Wybrane teorie i praktyki szkoły wyższej. Inspiracje dla pedagogiki ogólnej,* Repozytorium Uniwersytetu Jagiellońskiego 2011, s. 93–94.

W praktyce dydaktyki akademickiej modele oparte na behawioralnej teorii uczenia się mają swoje zastosowanie w mikronauczaniu, które po raz pierwszy zostało wprowadzone w 1960 r. na Uniwersytecie Stanforda w USA. Polega ono na prowadzeniu przez studentów tzw. wprawek dydaktycznych w celu wykształcenia umiejętności dydaktycznych przyszłego nauczyciela.

1.3. Kognitywistyczne i konektywistyczne perspektywy kształcenia w świecie cyfrowych technologii

Gdy środowisko jest przepełnione cyfrowymi możliwościami i bodźcami stanowiącymi wyzwania i stymulacje poznawcze, staje się środowiskiem edukacyjnie trudnym. Jest ono tworzone przede wszystkim przez przekazywanie „uporządkowanych przez innych reprezentacji" oraz bez odniesienia do posiadanej już przez ucznia wiedzy. Takie niekorzystne edukacyjnie środowisko uczenia się powoduje luźne nakładanie się kolejnych warstw nowych wiadomości, które nie tylko nie sprzyjają samodzielnemu tworzeniu wiedzy, ale też nie wchodzą w interakcje z tymi wiadomościami, które już są trwałym elementem wiedzy potocznej ucznia. D. Siemieniecka podkreśla: „Edukacja w XXI wieku powinna pozwalać na budowanie wiedzy w oparciu o subiektywne znaczenie (konstruktywiści) wiedzy. Warto, by dzisiejsza szkoła zrezygnowała z ujęcia nauczania jako transmisji wiedzy

(obiektywizm) realizowanej planowo przez nauczyciela"[16]. W efekcie dobrze utrwalona wiedza potoczna znacząco częściej reguluje zachowania studentów oraz ich interpretacje zjawisk społecznych i przyrodniczych. Widać to wyraźnie, gdy porównuje się uczniów uczących się bez zainteresowania, dla zdobycia przyzwoitej oceny, z tymi uczniami, którzy uczą się z zainteresowaniem, wiele wiadomości zdobywają samodzielnie, znaleźli osobistą przyczynę do podejmowania wysiłku z potrzeby samodzielnego zrozumienia czegoś.

Kognitywistyka to interdyscyplinarna dziedzina wiedzy o funkcjonowaniu zmysłów, mózgu oraz umysłu. W Polsce można spotkać wiele innych nazw tego pojęcia, np.: *cognitive science*, nauka o poznaniu, nauka o poznawaniu, nauka o procesach poznawczych[17]. Kognitywistyka podejmuje problemy dotyczące procesów: zapamiętywania, przetwarzania i formowania informacji w mózgu. W jej dyskursie wiedza uczącego się traktowana jest w kategoriach schematów lub symbolicznych konstruktów umysłowych, natomiast uczenie się postrzegane jest jako zmiana w tych schematach. Podstawą teorii kognitywistycznej są: filozofia umysłu, filozofia informacji, lingwistyka poznawcza, sztuczna inteligencja, psychologia poznawcza, neurobiologia oraz antropologia[18].

Ważnym stymulatorem rozwoju kognitywistyki jako dyscypliny naukowej była teoria obliczeniowa mózgu J. von Neumanna, która zajmuje się (jak twierdzą radykalni kognitywiści) badaniem i konstruowaniem czynności i operacji poznawczych spełnianych w jednakowy sposób przez ogólną klasę bardzo różnych (naturalnych, sztucznych) układów fizycznych. Powstała na tej bazie poznawczej pedagogika kognitywistyczna przyjmuje dla swoich analiz stanowisko umiarkowanych kognitywistów, określane mianem miękkiego kognitywizmu zorientowanego na ciało, w ramach którego mówi się o „ucieleśnionym modelu umysłu"[19].

Obecnie zazwyczaj przyjmuje się modele uczenia się zbliżone do modelowania, przetwarzania informacji komputerowej. W tak rozumianych odniesieniach uczenie się jest postrzegane jako proces wkładów, zarządzanych w pamięci krótkotrwałej i kodowanych dla długotrwałego zapamiętania. Zwolennicy teorii kognitywnych uważają, że „wydają się one bardziej odpowiednie dla wyjaśnienia złożonych form uczenia się, takich

---

[16] D. Siemieniecka, *Metoda projektów w budowie i realizacji systemu kształcenia studentów*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012, s. 430.

[17] Więcej zob. U. Żegleń, *Filozofia umysłu*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003.

[18] D. Siemieniecka, B. Siemieniecki, *Teorie kształcenia w świecie cyfrowym*, Impuls, Kraków 2020, s. 143–148.

[19] Tamże, s.143.

jak rozwiązywanie problemów matematycznych, wyciąganie wniosków, czy pisanie wypracowań"[20]. Równocześnie wskazuje się na wspólne cechy w procesie nauczania, niezależnie od nauczanych treści czy stawianych sobie celów.

Nauka czytania różni się zasadniczo od nauki gry na skrzypcach, ale obie wymagają wsparcia, uwagi, wysiłku i wytrwałości. Nauka pisania prac semestralnych i uczenie się rzucania oszczepem nie wydają się podobne, ale oba są realizowane dzięki ustalaniu celów, samodzielnemu monitorowaniu postępu, informacji zwrotnych od nauczycieli i trenerów oraz poczuciu wewnętrznej motywacji[21].

Teoria kształcenia, zwłaszcza w swoich współczesnych odsłonach, jest z pewnością nauką o charakterze interdyscyplinarnym i wykorzystuje wyniki badań różnych dyscyplin naukowych, co znacząco wzbogaca jej zasób teoretyczny. Jednocześnie ukazuje to złożoność procesu kształcenia. Dlatego też – analizując różne koncepcje – przywołujemy te pomysły, które w naszej ocenie w istotny sposób wpływają na poczucie jakości kształcenia.

Należy zauważyć, iż złożoność procesu kształcenia wynika z tego, że inaczej uczymy się pojęć, a inaczej rozwiązywania problemów. Także odmiennie realizowany jest proces kształcenia na różnych etapach kształcenia. Mając to na uwadze, teoretycy coraz częściej podejmują próby połączenia nurtu kognitywistycznego z konstruktywistycznym. Takie podejście jest zasadne zarówno dla teorii, jak i praktyki dydaktycznej, jednak niekiedy prowadzi do działań wewnętrznie sprzecznych, swoistych dydaktycznych oksymoronów. Czasem jednak przynosi to rozwiązania ciekawe i wskazujące nowe perspektywy. Jeną z takich teorii, która w naszym przekonaniu łączący różne założenia konstruktywizmu i kognitywizmu, jest konektywizm.

Konektywizm to koncepcja, która zdaniem jej zwolenników łączy wszystkie wcześniej wymienione. Jest ona, według nich, teorią najlepiej dostosowaną do ery cyfrowej.

> Konektywizm jest odpowiedzią na zaproponowaną przez Manuela Castellsa teorię społeczeństwa sieci. Informacja funkcjonująca w świecie globalnym stawia przed systemami edukacyjnymi nowe wyzwania. Internet stwarza nowe możliwości, np. podtrzymuje interakcje społeczne bez względu na odległość, sprzyja tworzeniu więzi między ludźmi. Castells zwrócił uwagę

---

[20] D.H. Schunk, *Learning Theories: An Educational Perspective. 6th Edition*, Edinburg Gate, Ed Pearson Education Limited Harlow, Edinburgh 2014, s. 25 [tłumaczenie własne].

[21] Tamże.

> na znaczenie tzw. węzłów organizujących sieć komunikacyjną między rozproszonymi ludźmi. Zostało to wykorzystane w stworzonej przez George'a Siemensa i Stephana Downesa teorii konektywizmu, która najczęściej jest definiowana jako teoria nauczania – uczenia się w epoce cyfrowej[22].

Simens dowodzi, iż uczenie się jest procesem, który nie w pełni jest pod kontrolą człowieka, dlatego że następuje nie „wewnątrz" niego, ale w drodze połączenia się z informacjami oraz zasobami wykorzystywanej wiedzy. Zauważyć należy również fakt, na który zwracano uwagę już wcześniej, iż zasoby wiedzy, informacji nieustannie się zmieniają, dodawane są nowe dane, dlatego kluczowa jest umiejętność wyselekcjonowania informacji istotniejszych od mniej znaczących. Równie ważna jest zdolność określenia, kiedy nowa informacja zmienia się w sposób na tyle gruntowny, że wpływa to na jej podstawę, na której bazowano, podejmując wcześniejszą decyzję. Zdaniem Simensa wobec powyższych faktów nie jest istotne, by „wiedzieć jak" (*know how*) lub też „wiedzieć co" (*know what*), natomiast powinno się „wiedzieć gdzie" (*know where*). W świetle tej koncepcji nie wszystkie wiadomości trzeba znać/pamiętać, najistotniejsze jest, aby potrafić znaleźć potrzebne informacje we właściwych zasobach, co uruchamia proces uczenia się. W tym kontekście istotniejsza jest sama czynność (umiejętność) połączenia z zasobami wiedzy niż to, co w chwili obecnej wiadomo uczniowi[23].

Analiza propozycji niektórych zyskujących popularność współczesnych prądów w teorii kształcenia, w szczególności konektywizmu i prac Simensa, rodzi pewne wątpliwości. O ile powszechnie akceptuje się umiejętność uczenia się jako kluczową, o tyle nie sposób z perspektywy praktyki działania zgodzić się z twierdzeniem, że może ona zastąpić konkretną wiedzę lub kompetencję. Tak jak wiedza zawierająca określone instrukcje lub regulaminy nie zastąpi ich znajomości.

Twierdzenie o całożyciowym uczeniu się nie oznacza jedynie uczenia się na starość lub do późnej starości, a jedynie ustawiczną konieczność pogłębiania lub poszerzania wiedzy już posiadanej (co nie oznacza, że nie można jej pogłębiać również w wieku zaawansowanym). Innym, kluczowym dogmatem omawianych teorii uczenia się jest to, że proces uczenia się jest rozpatrywany jednostronnie: albo z perspektywy wewnątrz uczącego

---

[22] D. Siemieniecka, B. Siemieniecki, *Teorie kształcenia*..., s. 218.

[23] G. Siemens, *Konektywizm – podstawy*, „Edukacja Internet Dialog" 2004, http://www.eid.edu.pl/publikacje/pedagogika_specjalna,15/publikacje/konektywizm_-_podstawy,319.html [dostęp: 15.01.2018].

się, albo jako efekt czynników i relacji zewnętrznych. Problemem jest również postrzeganie go jako procesu wyizolowanego z przestrzeni, w której funkcjonuje. Teorie postrzegające proces jako wewnętrzny nie rozwiązują problemu uczenia się, które pojawia się na zewnątrz ludzi (np. uczenia się, które jest przechowywane i przekształcane przez technologię). Nie sprawdzają się również w opisywaniu tego, jak uczenie się wygląda w organizacjach. Warto podkreślić, że koncepcje konstruktywizmu społecznego utrzymują, że uczenie się jest ustanowionym społecznie procesem, i promują pryncypialność jednostki w uczeniu się. Teorie te stawiają za dogmat aktywizm jednostki w procesie uczenia się. Istnieją jednak obszary wiedzy, których odkrywanie jest albo niecelowe, albo niemożliwe, a jedynym racjonalnym rozwiązaniem wydają się tradycyjne metody nauczania oparte na przekazywaniu wiedzy. Natomiast teorie postrzegające proces nauczania w ten właśnie sposób pomijają zwykle możliwość pozyskiwania wiedzy przez osobę w wyniku własnych eksploracji oraz dedukcji lub indukcji. Niektóre z tych teorii lub zakorzenione w nich konkretne propozycje rozwiązań przenoszone bezrefleksyjnie na polski grunt budzą sprzeciw uczonych, zaniepokojonych m.in. pomijaniem dorobku polskiej tradycji dydaktycznej[24]. Niezależnie jednak od obrony tradycji dostrzegana jest również potrzeba modernizacji i poszukiwania nowych rozwiązań w zakresie teorii nauczania–uczenia się. W szczególności „niezbędna jest przebudowa procesów dydaktycznych z systemu podającego na system poszukujący, aktywny i rozwijający samodzielność"[25].

Teoretycy i filozofowie nauki, zwłaszcza nastawieni logicznie i pozytywistycznie, chcieliby widzieć naukę jako ciąg niezawodnych i racjonalnych działań, ustabilizowane teorie empiryczne dające się sformalizować oraz zaksjomatyzować. Rzeczywistość procesu kształcenia i doskonalenia zawodowego członków służby więziennej taka nie jest i być nie może – ze względu na dynamikę zmian obszarów, w których służba działa, oraz ze względu na osobowy charakter jej działań, oddziaływań i osób włączonych w te działania. W edukacji problem ten dostrzegano od dawna, a postulat poszukiwania rozwiązań był kluczem do powstania teorii kształcenia komplementarnego.

---

[24] J. Półturzycki, *Niepokój o dydaktykę*, ITE-PIB, Warszawa–Radom 2014.
[25] Tamże, s. 43.

1.4. Uzasadnienie osobowościowe, humanistyczne, romantyczne i terapeutyczne teorii i praktyki dydaktycznej

U teoretycznych źródeł uzasadniających procedury osobowościowe, humanistyczne, romantyczne i terapeutyczne leżą myśli J.J. Rousseau oraz osiągnięcia psychologii humanistycznej, zwłaszcza A. Maslowa i C. Rogersa. Naturalizm Rousseau oparty na założeniu, że to, co pochodzi od samego dziecka, jest najważniejszym aspektem i impulsem jego dojrzewania, rozwoju przebiegającego według wrodzonego wzorca, stał się hasłem romantycznej ideologii edukacyjnej[26]. Metafora rozwoju jako organicznego wzrostu rośliny adekwatnie ilustruje przechodzenie przez człowieka kolejnych stadiów rozwojowych według wzorców zapisanych uprzednio w jednostce. Zwolennicy ideologii romantycznej uważają, że czynniki rozwojowe tkwią w samym dziecku, i zwracają uwagę, iż dziecko ma wrodzone wewnętrzne „ja", które wyznacza wszelkie standardy. Jednakże siłą napędową rozwoju nie są popędy, potrzeby, lecz wewnętrzne dążenie do samorealizacji. Tempo wzrostu oraz możliwe odchylenia w znacznej mierze mają charakter wrodzony. Także rozwój społeczno-emocjonalny jest uwarunkowany biologicznie i jako taki jest w miarę niezależny od znajomości świata relacji społecznych. Zadaniem edukacji jest stworzenie bezkonfliktowego otoczenia bogatego w impulsy podnoszące zdrowy rozwój. Cele wychowania i kształcenia w ideologii romantycznej skupione są na wewnętrznych stanach jednostki. Oczekiwanym standardem jest samo dziecko – niepowtarzalne, o jednostkowej tożsamości i indywidualnym planie rozwoju. Ponadto umiejętności, zdobyta wiedza i doświadczenie nie są ważne jako obiektywne rezultaty, lecz jedynie jako środek prowadzący do osiągnięcia stanu wewnętrznej świadomości, szczęścia i zdrowia psychicznego.

Procedury dydaktyczne, które uzasadniają swoją prawomocność w romantycznych, humanistycznych teoriach rozwoju osobowości, nakierowane są zwłaszcza na rozwój osoby uczącej się. „Ja" ucznia, jego niepowtarzalność, dążenie do samorealizacji staje się centrum zainteresowania nauczyciela organizującego proces kształcenia. Nauczyciel jest osobą wspierającą proces rozwoju, a uczeń staje się odpowiedzialny za własną drogę edukacyjną. Wszelkie układy czynności podejmowanych przez nauczyciela mają na celu wsparcie rozwoju osobowego ucznia zgodnie z indywidualnym standardem, stanowionym przez sam podmiot uczący się. Poniższa tabela przedstawia grupę modeli rozwoju osobowości.

---

[26] A. Sajdak, *Edukacja kreatywna,* Wydawnictwo WAM, Kraków 2008, s. 64 i in.

Tabela 3. Modele rozwoju osobowości

Model	Twórca	Zadania
Nauczania pośredniego	Carl Rogers	› przysposobienie do rozwijania indywidualności, rozumienia siebie, niezależności i szacunku dla siebie
Treningu wrażliwości	Fritz Perls	› rozwijanie rozumienia siebie, szacunku dla siebie oraz możliwości badawczych; rozwijanie wrażliwości społecznej i empatii
Sesji klasowych	William Glasser	› rozwijanie możliwości siebie i poczucia odpowiedzialności za siebie, przed sobą i innymi
Samorealizacji	Abraham Maslow	› rozwijanie możliwości siebie i samorozwoju
Systemów pojęciowych	David Hunt	› rozwijanie złożoności i elastyczności cech osobistych ucznia, istotnych dla przetwarzania informacji i kontaktowania się z innymi ludźmi

Źródło: B. Joyce, E. Calhoun, D. Hopkins, *Przykłady modeli uczenia się i nauczania…*, s. 43.

Jak można zauważyć, autorzy opisujący swoje modele wskazują na: wspieranie uczniów w zakresie procesu rozumienia siebie, niezależności, szacunku dla siebie, poczucia odpowiedzialności przed sobą i innymi ludźmi, rozwijanie cech osobistych ucznia, istotnych zarówno dla uczenia się, jak i kontaktowania się z innymi ludźmi. Warto podkreślić, że punkt ciężkości oddziaływania pedagogicznego, również dydaktycznego, przeniesiony został ze świata zewnętrznego, społecznego do świata wewnętrznego, indywidualnego jednostki. Teoretyczne treści koncentrują się na jakości relacji międzyludzkich, które mają wspierać rozwój uczniów. Wywiedzione z psychologii humanistycznej strategie niedyrektywne zakładają partnerski charakter interakcji interpersonalnych między nauczycielem a uczniem. Nauczyciela sprowadza się do osoby „uwalniającej potencjał samorozwojowy" ucznia, wspierającej go w jasnym określaniu celów działań, w wyborze drogi prowadzącej do ich realizacji oraz w analizowaniu rezultatów tych działań i doprowadzającej do realistycznego obrazu samego siebie.

Najbardziej znany jest model uczenia się z doradcą, oparty na pracach C. Rogersa i innych zwolenników niedyrektywnej terapii psychologicznej. Stosowany w sytuacji sygnalizowania przez jednostkę szukania pomocy ma szansę na realizację tylko w sytuacji, gdy nauczyciel stosuje wskazówki

pozwalające na przełamanie barier i ułatwienie uczenia się. Na szczególne wyróżnienie w postawie nauczyciela zasługuje empatyczne rozumienie[27], polegające na zdolności wchodzenia w świat wewnętrznych przeżyć jednostki, aby móc je spostrzegać we właściwy sposób, tj. zdolności odczuwania uczuć z punktu widzenia wspomaganego.

Strategie dydaktyczne oparte na humanistycznych koncepcjach uczenia się nie są ściśle skupione na dokładnym opisaniu wszelkich procesów kształcenia. Lektura tekstów przedstawiających teorie i praktyki koncepcji kształcenia pozwala na próby ich rekonstrukcji opartych na przesłankach humanistycznych, romantycznych, osobowościowych i terapeutycznych.

Tabela 4. Analiza elementów strukturalnych procesu kształcenia w szkole wyższej, opartego na humanistycznej, romantycznej koncepcji uczenia się

Elementy strukturalne procesu kształcenia I grupa – proces dydaktyczny	
Treści kształcenia i samokształcenia	› wiedzą jest to, co odnosi się do bezpośredniego, wewnętrznego doświadczenia jednostki, co służy rozwojowi jej świadomości, pogłębianiu wiedzy o sobie samej › zdobywanie wiedzy jest jedynie środkiem prowadzącym do własnego rozwoju, samoaktualizacji, świadomości samego siebie › można zatem mówić nie tyle o treściach, ile o treści samokształcenia › student powinien mieć możliwość swobodnego, wolnego wyboru kursów odpowiadających jego zainteresowaniom, pozwalających mu rozwijać swój potencjał w wybranym obszarze › program, projekt kształcenia jest zawsze indywidualną kreacją › program, projekt kształcenia w tym ujęciu jest zajmowaniem się doświadczeniami, przeżyciami osoby uczącej się
Metody/strategie/ techniki	› podmiotem uczenia się jest doświadczający i przeżywający człowiek › studiowanie następuje w wyniku tylko własnej aktywności podmiotu, oparte jest na samodzielności osoby uczącej się › strategie edukacyjnego wsparcia oparte są głównie na poradnictwie i wspomaganiu procesu uczenia się (model uczenia się z doradcą) › nauczyciel akademicki najczęściej jest albo doradcą, albo konsultantem indywidualnej pracy studenta › uczenie się powinno być swobodne, nie można zatem zaplanować i opisać układów czynności nauczyciela i studenta ani warunków skuteczności ich działania

[27] M. Kościelniak, *Zrozumieć Rogersa. Studium koncepcji Carla Rogersa,* Impuls, Kraków 2004.

Formy organizacyjne	› dominują formy pracy indywidualnej › formy pracy muszą przede wszystkim być elastyczne, dostosowane do oczekiwań osób uczących się
Środki dydaktyczne	› środki dydaktyczne powinny być dostosowane do preferencji i stylów uczenia się studiującego podmiotu › nauczyciel i studiujący przynależą do zasobów środków pomagających w uczeniu się
Zasady kształcenia i samokształcenia	› kształcenie traktowane jako proces wspomagania rozwoju samoświadomości, realizowany w wolności wyboru, zmierzający do przejęcia odpowiedzialności za własny rozwój, nie podlega systematyzacji i innym prawidłowościom, ponieważ za każdym razem ma charakter jednostkowy › naczelną zasadą jest zasada indywidualizacji
Kontrola i ocena efektów procesu kształcenia i samokształcenia	› każda osoba jest indywidualnością, której potencjał ma się urzeczywistniać także przez edukację › efekty kształcenia i samokształcenia mogą być opisane za pomocą miary poczucia spełnienia, szczęścia, zdrowia psychicznego › każda osoba jest indywidualnością, której potencjał ma się urzeczywistniać także przez edukację › efekty kształcenia i samokształcenia mogą być opisane za pomocą miary poczucia spełnienia, szczęścia, zdrowia psychicznego
Elementy strukturalne procesu kształcenia II grupa – czynniki warunkujące przebieg i efekty procesu dydaktycznego	
Związane z cechami psychofizycznymi studentów	› podstawą jest założenie, że człowiek jest z natury dobry i ma naturalną potrzebę uczenia się › opisana przez Maslowa hierarchia potrzeb człowieka ma konsekwencje dla projektu edukacji; bez zaspokojenia potrzeby miłości, afiliacji, aprobaty i uznania nie można zaspokoić potrzeby samorealizacji
Związane z cechami psychofizycznymi nauczyciela	› najważniejsze są cechy osobowe nauczyciela akademickiego pozwalające mu na bycie opiekunem, doradcą, facylitatorem › wysoki poziom inteligencji interpersonalnej oraz intrapersonalnej › zdolność empatycznego obejmowania drugiej osoby, wchodzenia w wewnętrzny świat przeżyć i doświadczeń drugiej osoby › autentyzm osobowego bycia i bezwarunkowa akceptacja drugiego człowieka
Związane z cechami środowiska lokalnego, szkolnego, rówieśniczego	› środowisko winno umożliwiać swobodny rozwój › zadaniem edukacji jest stworzenie bezkonfliktowego otoczenia, bogatego w impulsy podwyższające zdrowy rozwój › specjalnie konstruowanie środowisko rozwojowe – środowisko pedagogiczne powinno umożliwić rozwinięcie wewnętrznych możliwości i zalet społecznych

Elementy strukturalne procesu kształcenia III grupa – podmioty procesu dydaktycznego	
Sposoby komunikacji i współdziałania dydaktycznego	› relacja student–nauczyciel akademicki musi być oparta na zasadzie bezwarunkowej akceptacji, pełnego zaufania i empatycznego wsłuchiwania się w potrzeby › relacja interpersonalna jest asymetryczna, inicjatywa jej podejmowania i nadawania kierunku leży po stronie studenta › konieczne jest odstąpienie od bezpośrednich oddziaływań o charakterze ingerencyjnym i dyrektywnym na rzecz konstruowania bogatej oferty przedstawianej studentowi do wyboru

Źródło: A. Sajdak, *Wybrane teorie i praktyki dydaktyki szkoły wyższej…*, s. 103.

Dydaktyka akademicka ma swoją specyfikę, wynikającą m.in. ze swoistego poziomu rozwoju psychofizycznego, intelektualnego, społecznego, emocjonalnego młodzieży akademickiej oraz szczególnej roli społecznej uczelni akademickich. Studiowanie to czas, w którym znacząca większość studentów poszukuje własnej tożsamości, staje przed wyborami życiowymi i nierzadko szuka wsparcia w osobie nauczyciela akademickiego.

W funkcje opiekuńcze wykładowców wpisane jest m.in. bycie tutorem indywidualnych ścieżek edukacyjnych studentów, dla których kwalifikacje są silnym inspiratorem rozwoju zawodowego. W kształceniu funkcjonariuszy służby więziennej powszechne jest uświadamianie, że istota ich rozwoju w sposób znaczący odnosi się do dokonywania ilościowych i jakościowych zmian w kwalifikacjach rozumianych jako układ umiejętności teoretycznych i praktycznych. Podczas wykonywania czynności zawodowych związanych z misją społeczną, traktowanych jako służba, kwalifikacje pomagają w rozwijaniu kompetencji umożliwiających identyfikowanie się z wykonywanymi zadaniami oraz odczuwanie satysfakcji z pracy[28].

[28] P. Jurek, *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi pracowników w nowoczesnych organizacjach*, [w:] *Psychologia zarządzania w organizacji*, red. A.M. Zawadzka, PWN, Warszawa 2010, s. 82.

Rozdział II. **Usługa edukacyjna i jej jakość**

2.1. Filozofia Total Quality Management (kompleksowego zarządzania jakością) w edukacji

TQM, czyli kompleksowe zarządzanie przez jakość, to filozofia wprowadzona przez W.E. Deminga[29] prowadząca do stałego doskonalenia wszystkich obszarów organizacji uczelni oparta na współpracy, nastawiona na proces dochodzenia do ściśle określonego celu, w tym przyrostu wiedzy ucznia/studenta. To dynamiczny proces doskonalenia, który w warunkach zmienności nie ma granicy czasowej ani materialnej. Tworzeniu niepowtarzalnego systemu kompleksowego zarządzania przez jakość musi towarzyszyć przekonanie, że tworzenie ma miejsce wtedy, gdy pragnienia i aspiracje leżą poza zasięgiem możliwości, bo trzeba po prostu wymyślić sposoby, by mieć szansę rywalizacji, i zmieniać reguły gry[30].

Według normy terminologicznej ISO 8402 kompleksowe zarządzanie przez jakość to skoncentrowany na jakości sposób zarządzania organizacją oparty na udziale wszystkich członków organizacji i nakierowany na osiągnięcie długotrwałego sukcesu dzięki zadowoleniu klienta oraz korzyściom dla wszystkich członków organizacji i dla społeczeństwa. To filozofia ciągłej poprawy, która wyposaża każdą instytucję w zestaw praktycznych narzędzi do rozpoznawania i zaspokajania aktualnych i przyszłych braków, potrzeb i oczekiwań klienta[31]. Jest to sprawdzony w praktyce sposób na szybkie i skuteczne zmiany na uczelni. Wspiera cele własne uczniów/studentów i nauczycieli prowadzące do pożądanych zmian, pomaga pokonać bariery utrudniające dokonywanie zmian, pomaga szkołom uczyć się[32]. Zasady

---

[29] K. Kaczmarska, M. Jawor, *14 zasad Deminga*, http://centrum.jakosci.pl/zasady-jakosci/zasady-deminga [dostęp: 26.07.2012].

[30] E. Skrzypek, A. Piasecka, *Zapewnienie jakości kształcenia w szkole wyższej*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska" 2001, vol. 35, sec. H, s. 9.

[31] E. Sallis, *TQM In Education*, Kogan Page Educational Management Series, London 1993, s. 9.

[32] J. Neuroth, P. Plastrik, J. Cleveland, *TQM Handbook*, AASA, Arlington 1992, s. 10.

i narzędzia TQM są przydatne dla pedagogów w procesie starań o to, by społeczeństwo stało się znakiem jakości[33]. Zarządzanie przez jakość to ciągłe i oparte na konkurencji wychodzenie naprzeciw potrzebom i oczekiwaniom klienta wskazujące na korzyści, które można osiągnąć, wdrażając zasady tej filozofii, w tym:

- gwarantowany poziom jakości;
- zdolność zarządzania zmianami;
- satysfakcję klienta;
- ukształtowanie wizji lidera rynkowego, który konkuruje jakością[34].

TQM na uczelni to nastawienie jej kultury na zadowolenie klientów poprzez zastosowanie zintegrowanego systemu narzędzi, metod i szkolenia. Proces ten wiąże się z ustawicznym doskonaleniem procesów stosowanych na uczelni prowadzących do wysokiej jakości jej usług edukacyjnych. Kompleksowe zarządzanie przez jakość kształcenia to zmiana sposobu myślenia i działania i ważne narzędzie przełamywania istniejących barier między ludźmi. To sposób na całościowe i wszechstronne przemodelowanie struktur uczelni, ważne narzędzie doskonalenia procesów, całkowite zaangażowanie wszystkich jednostek w ciągłe działanie[35]. Uważa się, że kompleksowe zarządzanie uczelnią na podstawie zasad TQM jest jak drogowskaz prowadzący w kierunku większej efektywności jej działania na podstawie systemowego podejścia do jakości.

Zasady TQM zgodnie z modelem J. Jurana obejmują: myślenie systemowe, czyli umiejętność rozumienia całości, której część stanowi obszar działania, którym się zajmujemy, oraz zarządzanie przez dane, czyli oparcie swoich wyborów na wiarygodnych informacjach, a także ciągłe doskonalenie umiejętności reagowania na nowe warunki[36].

Do podstawowych wyznaczników TQM na uczelni należy zadowolenie klienta z oferowanych usług poprzez spełnianie jego wymagań i oczekiwań, przy czym klientami mogą być studenci, instytucje państwowe i samorządowe, zakłady pracy oraz społeczeństwo. Odpowiedzialność za jakość procesów, systemów i wyników kształcenia spoczywa na kierownictwie, które odpowiada za przyjęcie w pełni filozofii jakości optymalnej i wprowadzenie jej w całej instytucji, budowanie stosunków opartych na zaufaniu,

---

[33] J.J. Bostingl, *Szkoły jakości. Wprowadzenie do TQM w edukacji*, CODN, Warszawa 1999, s. 12–13.

[34] M. Armstrong, *A Handbook of Management Techniqes*, Kogan Page Ltd, London 1993, s. 192.

[35] Tamże.

[36] J. Neuroth, P. Plastrik, J. Cleveland, *TQM...*, s. 10.

umożliwienie pracownikom stałego doskonalenia i szkolenia. Uczelnia powinna stać się organizacją samouczącą się. Kompleksowe podejście do procesu nauczania ukierunkowanego na jakość umożliwia odkrycie zewnętrznych i wewnętrznych prawd w toku wspólnych poszukiwań studentów i nauczycieli w myśl zasady, że prawda czyni człowieka wolnym. Uzasadnieniem takiego zachowania jest rosnąca konkurencyjność na rynkach edukacji oraz konieczność zunifikowania kwalifikacji zawodowych, czyli doprowadzenie do ich porównywalności.

Należy zwrócić uwagę na fakt, że powyższe uwarunkowania wymagają odpowiednich zmian mentalnych w podejściu do zarządzania – skoro podstawę koniecznych zmian jakościowych stanowią wymagania klienta, należy uznać jego wpływ na styl zarządzania za służący poprawie wewnętrznej kultury i sprzyjający budowaniu kultury przemian. Stanowi to fundament systemu zapewnienia jakości jako ważnego narzędzia ułatwiającego sprostanie wymaganiom rynku globalnego i spełnianiu oczekiwań społecznych, ważnych w dążeniu do sukcesu, jakim jest nie tylko zapewnienie stabilnego poziomu jakości kształcenia, ale i wprowadzenie mechanizmu permanentnego polepszania procesu kształcenia.

Kompleksowe zarządzanie jakością na uczelni to przełamywanie przyzwyczajeń, tradycji, systematyczne podnoszenie kwalifikacji, wymóg identyfikowania się pracowników i studentów z uczelnią oraz orientacja umysłowa na klienta, koszty, kreatywność, innowację, komunikację i kulturę.

Certyfikat przyznany przez jednostkę certyfikującą świadczy o wdrożeniu systemu jakości kształcenia, lecz nie określa poziomu jakościowego organizacji uczelni. Określeniu poziomu jakościowego organizacji służy porównanie uczelni z modelem doskonałości Europejskiej Fundacji Zarządzania Jakością (EFQM), który uwzględnia potencjał, w tym przywództwo, pracowników, politykę i strategię, partnerstwo i zasoby oraz procesy. Ponadto uwzględnia efekty, w tym zadowolenie personelu i klientów, wpływ na społeczeństwo i kluczowe wyniki działalności.

Model EFQM może mieć zastosowanie do samooceny na różnych etapach rozwoju uczelni (organizacji edukacyjnej), wprowadzania zintegrowanego systemu zarządzania oraz zasad filozofii TQM[37].

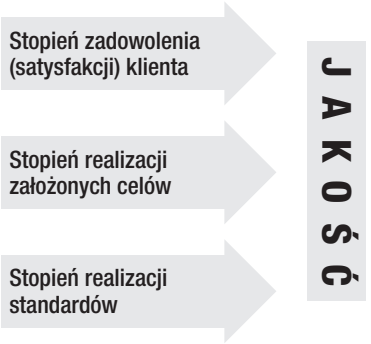
Problem jakości w edukacji i kształceniu poddawany jest od lat pod dyskusję. Dotyczy ona sprecyzowania, czym jest jakość, i jak dotąd nie przyniosła jednoznacznego rozstrzygnięcia. Warto więc przyjąć konkretną interpretację i odpowiedzieć na pytanie, jak należy rozumieć słowo „jakość".

---

[37] E. Skrzypek, A. Piasecka, *Zapewnienie jakości kształcenia...*, s. 196.

Analiza literatury przedmiotu pozwala wygenerować przynajmniej trzy definicje – dwie pierwsze będą mały wielkie grona obrońców i zwolenników, trzecia natomiast nie jest tak popularna wśród edukatorów, za to nadzwyczaj atrakcyjna dla różnego rodzaju urzędników i kontrolerów. Niestety takie jej rozumienie prowadzi do stagnacji, rutyny i zaprzeczenia temu wszystkiemu, co uważamy za postęp i rozwój.

Rysunek 1. Pojęcie jakości



Źródło: opracowanie własne

Jakość rozumiana jako coś, co zadowala lub zachwyca klienta, wywodzi się z filozofii Platona i ma swoje źródło w postrzeganiu jakości jako pewnego stopnia doskonałości. Odkrywcą i propagatorem takiego pojmowania jakości był wspomniany wcześniej Deming, twórca teorii TQM[38]. Warto zauważyć, że jakość podobnie jak piękno jest w tej koncepcji sądem wartościującym wyrażanym przez użytkowników. Jakość jako bliskość lub stopień realizacji pewnych cech, założeń itp., czyli ta, która sprawia, że rzecz jest rzeczą, którą jest, wywodzi się niewątpliwie z filozofii Arystotelesa. Taka koncepcja jakości odnosi się do pewnych zewnętrznie mierzalnych cech. Standard w tej koncepcji jest określeniem, opisaniem, definicją badanych cech, a jedną z nich, ale nie jedyną, jest realizacja celów kształcenia. Obecnie stosowane w edukacji i zarządzaniu koncepcje jakości są najczęściej połączeniem obu tych sposobów patrzenia na problem jakości.

Większość szkół i uczelni prowadzi systematyczne badanie jakości osiąganych efektów nauczania i zadowolenia jego uczestników. Są to badania

[38] Por. I.I. Bonstingl, *Szkoły jakości...*

rzetelne, prowadzone również przez instytucje niezależne i na tyle przekonujące, że wiele środowisk akademickich o wieloletnich tradycjach i ustalonej renomie zdecydowało się na organizację różnych form e-learningu. Badania wskazują, że tak jak istnieją dobre i złe szkoły prowadzące naukę tradycyjną, tak może istnieć dobrze i źle prowadzony e-learning.

Jednym ze sposobów podnoszenia jakości jest systematyczne jej badanie, w zakresie zarówno zadowolenia uczestników procesu kształcenia (nie tylko uczniów), jak i osiąganych efektów (wyników nauczania) i realizowanych standardów. Dlatego współcześnie trudno wyobrazić sobie dobre szkolenie, które nie przewiduje badania efektów kształcenia oraz satysfakcji i zadowolenia uczestników procesu kształcenia.

Wielu autorów proponuje do badania jakości szkoleń stosować model Kirkpatricka[39]. Model ten wskazuje cztery poziomy dokonywania pomiaru i podkreśla, że dopiero zebranie tych wszystkich pomiarów pozwala określić jakość i efektywność szkolenia – w zakresie zarówno osiągniętych efektów, jak i poniesionych kosztów.

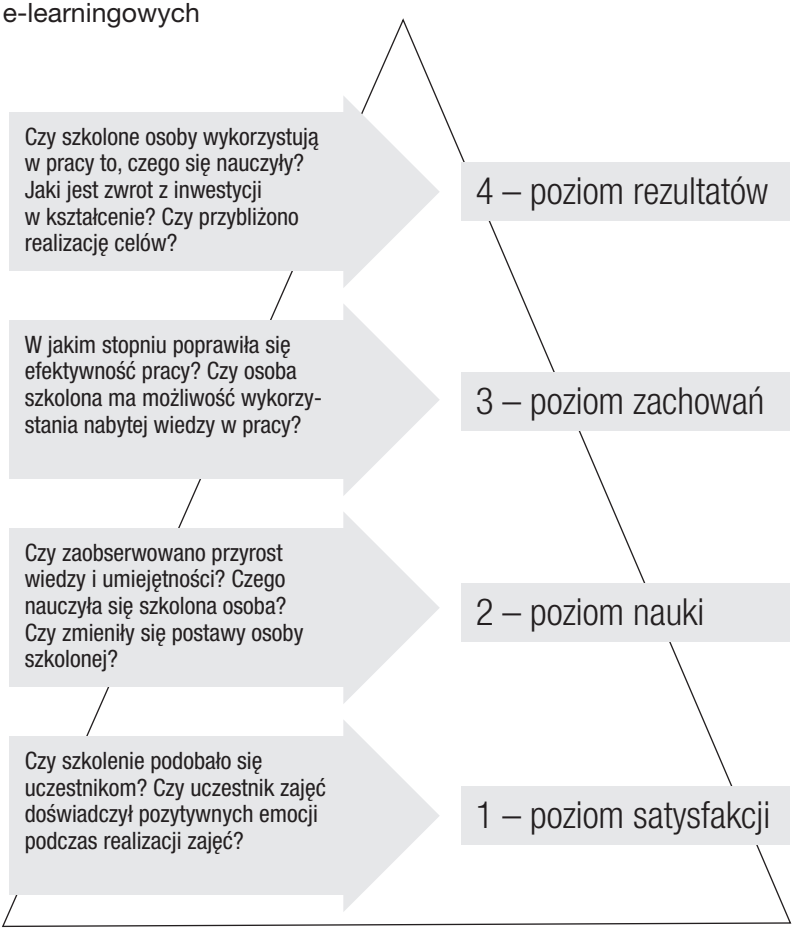
Trzeba przyznać, że w kwestii pomiaru jakości kształcenia nie ma obiektywnych i niezawodnych mierników, które pozwalałyby w jednoznaczny sposób ocenić wartość całego procesu. Jednak w ocenie badaczy model Kirkpatricka „znajduje zastosowanie w ocenie efektywności szkoleń e-learningowych i jest to równie opłacalne, jak w przypadku oceny tradycyjnych zajęć. Elektroniczna forma nauczania pozwala na osiągnięcie dodatkowych korzyści z pomiaru potrzebnego do przeprowadzenia analiz na każdym z czterech poziomów omawianego modelu"[40]. Ma on jednak wadę wymuszonej longitudinalności, która uniemożliwia dynamiczne uzyskiwanie i stosowanie wyników. Obok badań systemowych, jak przytoczone wcześniej, jednym ze stosowanych rozwiązań jest ocena stopnia zatrudnialności absolwentów, ale nie jest to miarodajne, ponieważ losy zawodowe każdego człowieka zależą od wielu czynników, w tym tych niezwiązanych z wykształceniem. Drugim często stosowanym miernikiem jest poziom satysfakcji ze studiów studentów lub absolwentów. Jak łatwo można się domyślić, to też nie jest metoda miarodajna, ponieważ postrzeganie czegokolwiek przez człowieka jest zależne od całej gamy czynników, łącznie z cechami osobowości.

---

[39] Np. M. Dąbrowski, *Analiza pomiaru efektywności kosztowej procesów e-learningowych*, „E-mentor" 2008, 5(27), s. 18–26 lub D. Morrison, *E-learning Strategies*, Wiley, Chichester 2003, s. 61.

[40] M. Dąbrowski, *Analiza pomiaru...*, s. 19. Zob. też D. Morrison, *E-learning...*

Rysunek 2. Model Kirkpatricka w mierzeniu jakości szkoleń e-learningowych



Źródło: opracowanie własne na podstawie: D. Morrison, *E-learning…*, s. 61; M. Dąbrowski, *Analiza pomiaru…*, s. 18–26.

Priorytetowym celem strategicznym dobrych uczelni jest zapewnienie studentom wykształcenia na najwyższym poziomie, a pracodawcom absolwentów wyposażonych w odpowiednią wiedzę, umiejętności i inne kompetencje. Również Akademia Wymiaru Sprawiedliwości przywiązuje ogromną wagę do zapewnienia jakości kształcenia, które powinno prowadzić do rozwoju kultury jakości przenikającej instytucję szkolnictwa wyższego. W AWS dbałość o jakość kształcenia pojmowana jest jako zadanie permanentne.

2.2. Pojęcie jakości kształcenia i jego znaczenie w perspektywie prowadzonych badań

Pojęcie jakości kształcenia jest przedmiotem rozważań wielu badaczy nie tylko na gruncie szkolnictwa wyższego, ale również wielu innych dziedzin i w wielu kontekstach. Rozwój zainteresowania kwestią jakości szkolnictwa wyższego rodzi konieczność zdefiniowania jakości kształcenia. Według normy terminologicznej ISO 8402 jakość to ogół cech i właściwości wyrobu lub usługi decydującej o zdolności wyrobu lub usługi do stwierdzonych wymagań i życzeń[41]. Usługa edukacyjna to szczególna usługa. Cechują ją:

- niematerialny charakter – jako zespół czynności jest nieuchwytna;
- jednoczesność świadczenia i korzystania z usługi – jest zwykle realizowana i konsumowana;
- nietrwałość i brak możliwości magazynowania – nie ma możliwości produkcji usługi na zapas;
- ścisły związek z osobą wykonawcy, bezpośredni kontakt usługodawcy i klienta;
- heterogeniczność, różnorodność świadczeń wchodzących w skład usługi;
- komplementarność i substytucyjność usług i dóbr materialnych;
- niemożność nabycia prawa własności usługi[42].

Odpowiednią jakość usługi edukacyjnej mogą zapewnić tylko ci, którzy są za nią odpowiedzialni, a więc studenci, pracownicy naukowo-dydaktyczni uczelni, a także personel administracyjny. Jakość usług edukacyjnych powinna być wspomagana przez powołane do tej współpracy agendy rządowej, samorządowej i organizacje środowiskowe.

W praktyce i literaturze funkcjonuje szereg podstawowych ujęć jakości. Najważniejsze koncepcje według D. Green[43]:

- Jakość jako doskonałość – jakość jest ujmowana w związku z koniecznością dostarczenia produktu lub usługi, które stanowią swego rodzaju luksus, są wyróżniające i podwyższają status właściciela lub osoby korzystającej z usługi. Wysoki standard może być

[41] K. Lisiecka, *O potrzebie zapewnienia i oceny jakości usług edukacyjnych. Materiały konferencyjne: Jakość edukacji w nowej strukturze administracyjnej kraju*, Łowicz 1999, s. 36.
[42] Tamże, s. 188.
[43] D. Green, *What is Quality In Higher Education?*, Society for Research in Higher Education, London 1994, s. 3–20.

osiągnięty tylko przez wysokie nakłady, co powoduje, że produkty lub usługi dostępne są dla niewielkiej części populacji.
- Jakość jako niewystępowanie usterek – takie rozumienie jakości ma swe źródła w przemyśle, gdzie kontrola jakości odbywa się przez sprawdzenie zgodności procesu produkcyjnego z ustalonymi standardami.
- Jakość jako przygotowanie do osiągania celów instytucji – w tym ujęciu jakość ma jedynie znaczenie w odniesieniu do osiągania celów przez organizację. Znaczenie jakości wyraża się w ocenie stopnia, w jakim instytucji udaje się realizować ustalone wcześniej cele.
- Jakość jako spełnienie oczekiwań i potrzeb klienta – w tym podejściu nacisk kładziony jest na identyfikację potrzeb i oczekiwań klientów jako punktu wyjścia do projektowania potrzeb lub usługi. Generowanie jakości polega więc na określeniu potrzeb klienta i przełożeniu ich na mierzalne wymiary, które realizując się w produkcie lub usłudze, dadzą klientowi zadowolenie.
- Jakość jako ciągły rozwój – z tej perspektywy osiąganie jakości jest procesem ciągłym, w którym podkreśla się odpowiedzialność członków organizacji za to, by realizując cele instytucji, najlepiej wykorzystywali posiadane zasoby.

Najczęściej spotykane definicje jakości kształcenia odnoszą się do jednego z trzech komponentów: stopnia założonego standardu (mierzonego w sposób ilościowy lub jakościowy), stopnia zadowolenia klientów/studentów z usługi, którą oferuje szkoła (podejście rynkowe), stopnia spełnienia założonych przez uczelnię celów związanych z procesem kształcenia (skuteczność w osiąganiu celów). Dodatkowo jakość może być oceniana w sposób zewnętrzny, na podstawie obiektywnych kryteriów, może też być oceniana subiektywnie jako interpretowana użyteczność jednostkowa lub społeczna.

Warto dodać, że wymienia się także jakość rozumianą jako kulturę organizacyjną. Zdaniem E. Scheina jest to zbiór dominujących wartości i norm postępowania charakterystycznych dla danej organizacji, podbudowany założeniami co do natury rzeczywistości, przejawiający się poprzez artefakty i wywroty. „Dzisiaj już wiemy, że jakość jest w nas samych, w działaniach, które podejmujemy. Jakość jest bardzo mocno zakorzeniona w kulturze”[44].

---

[44] M. Bugdol, *Zarządzanie jakością w urzędach administracji publicznej*, Difin, Warszawa 2008, s. 19.

Każde z przedstawionych ujęć ma swoje wady i zalety i w mniejszym lub większym stopniu daje się zaadaptować na potrzeby określenia jakości w poszczególnych dziedzinach życia. System szkolnictwa wyższego cechuje duża liczba interesariuszy, można wśród nich wymienić: władze państwowe czy samorządowe, płacących podatki obywateli, pracujących, studentów oraz środowisko akademickie. W przypadku szkolnictwa wyższego i usług oferowanych studentom okazuje się, że:

- wiedza na temat dobra nabywana jest w momencie jego konsumowania – dopiero rozpoczynając naukę i uczęszczając na zajęcia, student wyrabia sobie pogląd dotyczący specyfiki produktu, z którym ma do czynienia na uczelni;
- student z reguły ma ograniczone doświadczenie, tj. pobiera naukę na jednej uczelni – w efekcie nie ma możliwości porównania usług oferowanych przez wiele uczelni;
- koszty zmiany uczelni lub kierunku przez studenta są na tyle wysokie, że rzadko dochodzi do zejścia z obranej ścieżki kształcenia[45].

Ponieważ jakość w szkolnictwie wyższym jest rozumiana jako wielowymiarowe i wielopoziomowe oraz dynamiczne podejście, warto odwołać się do definicji UNESCO, z której wynika, że jakość w szkolnictwie wyższym odnosi się do misji i celów danej instytucji oraz określonych standardów w ramach danego systemu, instytucji, programu czy dyscypliny naukowej[46].

W rozwinięciu tej definicji autorzy podkreślają, że jakość może przyjmować różne znaczenia w zależności od:

- interesariuszy szkolnictwa wyższego;
- przyjęcia perspektywy nakładów, presji, misji, celów uczelni itp.;
- charakterystyki wybranego systemu szkolnictwa wyższego;
- stopnia rozwoju wybranego systemu szkolnictwa.

W dyskusji nad jakością w szkolnictwie wyższym mocno uwydatnianym akcentem jest wspomniana wcześniej kultura jakości, czyli ciągłe dążenie do poprawy jakości. Należy ją także rozpatrywać w odniesieniu do dwóch aspektów. Po pierwsze odnosi się do wspólnie podzielanych przez organizację wartości i przekonań względem wartości, a po drugie do systemu zarządzania organizacją, który tworząc struktury projakościowe, sprzyjać

---

[45] M. Jelonek, J. Skrzyńska, *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym*, [w:] *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody, narzędzia, dobre praktyki*, red. W. Przybylski, S. Rudnicki, A. Szwed, Wyższa Szkoła Europejska im. ks. Józefa Tischnera, Kraków 2010, s. 20.

[46] Tamże, s. 21.

będzie wykorzystaniu potencjału tkwiącego w członkach organizacji. Najbardziej widocznymi elementami kultury są następujące artefakty:

- kody behawioralne – należą do nich przyjęte sposoby zachowania, a nawet ubioru;
- rytuały cenione i świadomie kontynuowane – coroczne rozdawanie świadectw, uroczyste rozpoczęcie roku akademickiego, wręczanie różnego rodzaju nagród, organizowanie cyklicznych imprez, np. juwenaliów;
- kody językowe – skróty i metafory używane tylko w danej placówce, zrozumiałe dla wszystkich należących do organizacji;
- żywe opowieści – historie i anegdoty przekazywane z roku na rok dotyczące zarówno historii, jak i codziennego życia uczelni;
- artefakty fizyczne – wystrój szkoły, ujednolicenie logo i inne elementy (działania zmierzające do ukazania indywidualności, rozpoznawalności, osobowości organizacji, przedsiębiorstwa, grupy);
- bohaterowie, nie tylko ci pozytywni.

Do kultury organizacji należą też według Scheina:

- uznawane normy i wartości wybrane przez szkołę, np. wysoko cenione wykształcenie, zainteresowanie dalszym kształceniem, w tym samokształceniem, podążanie za szybkim rozwojem i zmianami, określony zestaw układów przełożony–podwładny;
- podstawowe założenia kulturowe – nieświadomie i bezkrytycznie przyjmowane przekonania wybrane przez daną uczelnię, np. stosunek do studentów, otoczenia, dyscypliny pracy[47].

Ważne jest, aby świadomie tworzyć kulturę na uczelniach wyższych, bowiem bez względu na nasze działania kultura zaistnieje. Liczy się jednak to, czy będzie ona spełniać wyznaczone przez uczelnię cele, misję i strategie, czy też oddziaływać będzie na pracowników i studentów w sposób przypadkowy. Kultura organizacji wpływa na stopień identyfikacji pracowników z uczelnią, która jest uzależniona od indywidualnie tworzonego przez pracowników wizerunku szkoły, co w następstwie warunkuje zaangażowanie nauczycieli i studentów. Kultura organizacji jest też siłą, którą można tworzyć i wykorzystywać do własnych działań przez wzmacnianie funkcji motywacyjnej.

Uznać można, że w szkolnictwie wyższym nie ma jednego, uniwersalnego rozumienia jakości. Nie ma też jej jednoznacznej definicji, ponieważ

---

[47] R. Hodgson, *Organizational Bureaupathy and How to Cure it*, „The Business Quarterly" 1979, Autumn.

w dużej mierze jakość zależy od kontekstu, w którym ją umieszczamy. Jakość nie jest też czymś stałym, lecz tworzy się w przebiegu interakcji pomiędzy różnymi uczestnikami systemu szkolnictwa wyższego. Ponadto pojęcie jakości ma różne znaczenie dla różnych grup interesariuszy: studentów, pracowników akademickich, absolwentów i innych. Dbając o jakość, nie można abstrahować od ich potrzeb i oczekiwań. Dlatego konieczne jest prowadzenie ciągłego dialogu z reprezentantami społecznego otoczenia szkół wyższych i uwzględnienie różnorodnych punktów widzenia.

Bez względu na to, jaka w rezultacie zostanie przyjęta definicja, trzeba pamiętać, że ogólną miarą jakości kształcenia na uczelni nie są wyniki ocen dydaktycznych, ocena okresowa pracy nauczycieli akademickich ani ocena ewaluacji działalności dydaktycznej bądź naukowej uczelni. Należy również pamiętać, że reakcja słuchaczy stanowi jedynie oznakę ich stanu zadowolenia czy niezadowolenia lub satysfakcji z uczestnictwa w kształceniu. Miarą jakości kształcenia na uczelni za każdym razem będzie ocena najsłabszego ogniwa (zajęć, programu kształcenia, przekazu mediowego dotyczącego zajęć itd.).

Konkludując, można uznać, że jakość kształcenia jest utożsamiana z przydatnością użytkową, korzyścią usługobiorcy/studenta, powtarzalnością lub odtwarzalnością przedmiotu, programu kształcenia, usługą edukacyjną, zadowoleniem usługobiorcy/studenta lub zgodnością z wymaganiami wewnętrznymi lub zewnętrznymi uczelni. Jakość kształcenia to usługa edukacyjna, którą świadczy uczelnia na rzecz studentów, a pośrednio także pracodawców. Rezultatem usługi edukacyjnej jest jakość techniczna (wyniki procesu kształcenia) i jakość funkcjonalna, która wiąże się z satysfakcją studentów z przebiegu tego procesu[48].

2.3. Model 5 luk jakości usługi edukacyjnej

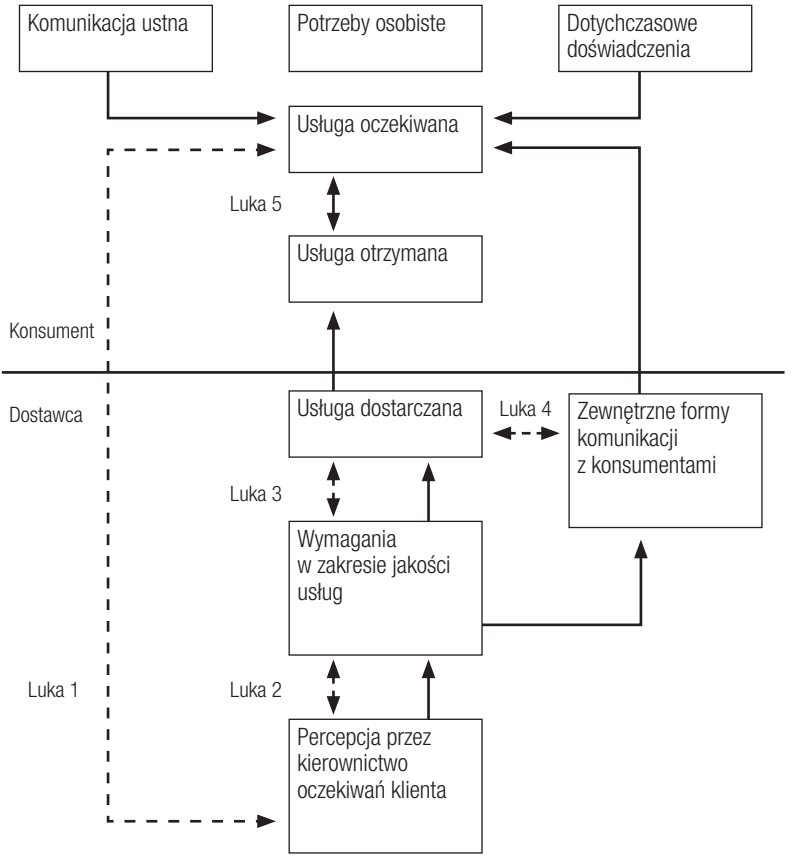
Jeden z modeli jakości usługi edukacyjnej jest nazywany modelem 5 luk[49]. Został opracowany przez zespół badaczy amerykańskich: A. Parasuramana, V.A. Zeithaml i L.L. Berry'ego w 1985 r. Twórcy modelu dzięki analizie wyników badań przeprowadzonych w różnych organizacjach usługowych zauważyli, że w postrzeganiu przez konsumentów (klientów) jakości usługi

[48] A. Sztejnberg, *Doskonalenie usług edukacyjnych. Podstawy pomiaru jakości kształcenia*, Uniwersytet Opolski, Opole 2008, s. 77.

[49] A. Parasurman, V.A. Zeithaml, L.L. Berry, *A conceptual model of service quality and its implications for the future research*, „Journal of Marketing" 1985, Vol. 49, s. 41–50.

i realizacji przez dostawcę (usługodawcę) zadań związanych z ich świadczeniem istnieje 5 luk (rozbieżności). Model jakości usługi umożliwia identyfikację rozbieżności (różnic), które stanowią przeszkody w uznawaniu przez organizację usług świadczonych na rzecz klientów za usługi wysokiej jakości.

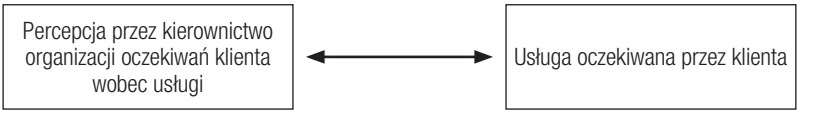
Rysunek 3. Model jakości usługi



Źródło: A. Sztejnberg, *Doskonalenie usług…*, s. 77

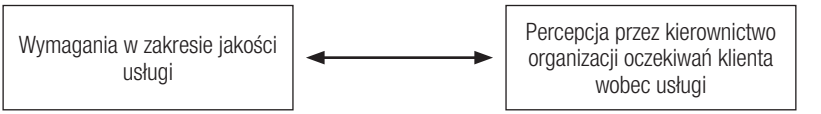
Luka 1 obejmuje całość rozbieżności między oczekiwaniami klienta w zakresie usługi a postrzeganiem tych oczekiwań przez kierownictwo organizacji. Innymi słowy – ujawnia ona rozbieżność pomiędzy tym, czego oczekuje klient, a tym, co usługodawca myśli, że klient pragnie.

Luka 1. Wiedza



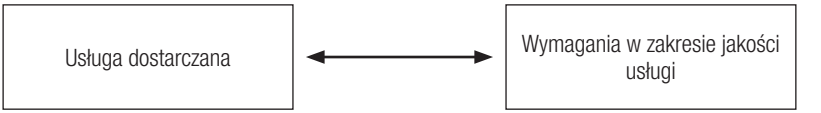
Luka 2 obejmuje rozbieżności pomiędzy postrzeganiem przez kierownictwo organizacji oczekiwań klientów wobec usługi a parametrami usługi oferowanej klientowi przez organizację. Oczekiwania kierownictwa organizacji w zakresie jakości świadczonej usługi mogą nie być dopasowane do specyfiki jakości usługi.

Luka 2. Standardy



Luka 3 wskazuje na rozbieżność pomiędzy wymaganiami w zakresie jakości usługi oferowanej przez organizację a usługą faktycznie dostarczaną klientowi. Parametry jakości usługi oferowanej klientowi nie zawsze zapewniają świadczenie na rzecz klienta usługi najwyższej jakości, m.in. z powodu różnic w działaniu pracowników pozostających w bezpośrednim kontakcie z klientem. Nieodpowiednie szkolenie, komunikacja i przygotowanie osób, które wchodzą w bezpośrednie interakcje z klientami, może przyczynić się do obniżenia jakości dostarczanej usługi.

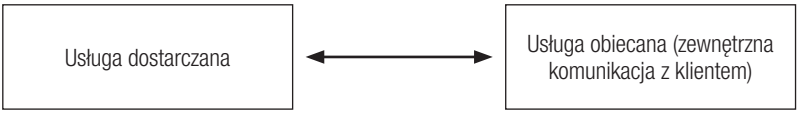
Luka 3. Dostarczanie



Luka 4 dotyczy różnicy pomiędzy usługą faktycznie dostarczaną klientowi a usługą obiecaną mu (zewnętrzna komunikacja z klientem). Zdarza się, że reklama i inne formy komunikowania się zastosowane przez usługodawcę wpływają na oczekiwanie klienta. Może się także zdarzyć, że złożone przez usługodawcę obietnice dotyczące usługi nie zostaną dotrzymane. Dla

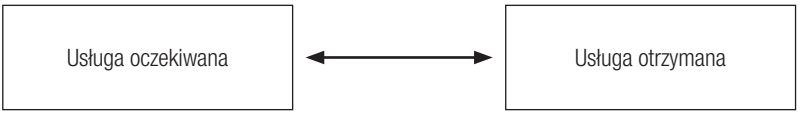
zapewnienia usługi wysokiej jakości usługodawca powinien jasno sprecyzować to, czego klient może się od niego spodziewać, a także przekazać mu prawdziwe informacje na temat usługi.

Luka 4. Komunikacja



Do powstania luki 5 przyczyniają się pozostałe luki. Obejmuje ona rozbieżność pomiędzy oczekiwaniami klienta wobec usługi a postrzeganiem przez niego usługi faktycznie otrzymanej. W zrealizowanym badaniu luka 5 była obiektem jakości usługi edukacyjnej.

Luka 5. Oczekiwania i spostrzeżenia



Usługa edukacyjna to usługa niematerialna ukierunkowana na umysły osób uczących się. Zdaniem K. Szczepańskiej-Woszczyny to usługa, którą świadczy uczelnia na rzecz studentów, a pośrednio także pracodawców, którzy będą w przyszłości przyjmować absolwentów do pracy[50].

W literaturze poświęconej problematyce mierzenia jakości pracy szkół pojawiły się nowo brzmiące sformułowania. Zdefiniowano jakość edukacji jako „to, co zadowala, a nawet zachwyca klienta"[51]. Może być ona rozumiana także jako różnica między oczekiwaniami klienta a tym, co otrzymał[52]. Jakość usług edukacyjnych może być determinowana przez następujące czynniki: cechy studenta, nauczanie i uczenie się, wyniki, zasoby oraz kontekst. Każdy z nich ma składniki szczegółowe. Do

[50] K. Szczepańska-Woszczyna, *Wykształcenie absolwentów elementem kształtowania pozycji rynkowej uczelni*, [w:] *Marketing szkół wyższych* , red. G. Nowaczyk, M. Kolasiński, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, Poznań 2004, s. 193–206.

[51] I. Nowosad, *Perspektywy rozwoju szkoły. Szkice z teorii szkoły*, IBE, Warszawa 2003, s. 131.

[52] R. Kolman, *Kwalitologia – wiedza o różnych dziedzinach jakości*, Placet, Warszawa 2009, s. 19.

składników cech studenta można zaliczyć: zdolność, wytrwałość oraz chęć do nauki. Nauczanie i uczenie się reprezentują: stosowane metody nauczania, liczba zajęć, sposoby oceny pracy studentów, wielkość grup ćwiczeniowych bądź laboratoryjnych. Na wyniki składają się korzyści społeczne oraz twórcze i emocjonalne umiejętności. Zasoby obejmują środki materialne (materiały dydaktyczne, wydawnictwa dostępne w bibliotece) oraz zasoby ludzkie (kadra naukowo-dydaktyczna, zarządzająca, administracyjna). Ostatni czynnik, czyli kontekst, obejmuje wiele składników, m.in.: warunki ekonomiczne, czynniki społeczne, kulturalne, religijne, wiedzę i umiejętności nauczycieli czy też możliwość współpracy uczelni z organizacjami pozauczelnianymi[53].

W literaturze anglosaskiej wiele miejsca poświęca się wdrażaniu TQM w szkolnictwie wyższym, zarówno w sektorze prywatnym, jak i publicznym[54]. W badaniach, które przeprowadziła C. Chua z Uniwersytetu Ryersona w Toronto, wynika, że badane grupy klientów szkoły wyższej (studenci, rodzice i pracodawcy) reprezentują różne spojrzenia na jakość[55]. Klasyfikacja postrzeganych przez nie atrybutów jakości wskazuje, że dla studentów jakość obejmuje głównie proces – 46,56% podanych atrybutów – oraz wyjście (kompetencje) – 46,56%. Rodzice najwięcej atrybutów przyznali wejściu (zbiory wymagań niezbędnych do podjęcia studiów) oraz wyjściu – 46,52%. Pracodawcy nie podali ani jednego atrybutu jakości dla wejścia, natomiast dla procesu kształcenia podali ich 41,27%, zaś najwięcej podali dla wyjścia – 58,73%.

Rozpoznanie oczekiwań klientów co do jakości przyczynia się do doskonalenia usługi edukacyjnej świadczonej przez uczelnię. Każdy z biorących udział w badaniu ma prawo otrzymywać usługę wysokiej jakości. Badania wykazały, iż każdy ma swój sposób rozumienia pojęcia „jakość". Studenci wiązali je ze wspieraniem, doradzaniem, opieką, większym zainteresowaniem i zaangażowaniem ze strony wykładowców, a także właściwościami jakości nauczania pobudzającymi do uczenia się (treść kształcenia, sprzężenie zwrotne, ocenianie). Rodzice widzieli jakość m.in. w powiązaniu z rankingiem szkół, opiniami o danej szkole, a także możliwością wykorzystania zdobywanej wiedzy w przyszłej pracy zawodowej. Pracodawcy wskazywali na większe znaczenie zdobywanych przez studentów wiedzy i umiejętności

---

[53] A. Sztejnberg, *Doskonalenie usług*..., s. 18–19.

[54] Tamże, s. 53.

[55] C. Chua, *Preception of Quality in Higher Education*, https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=8234b2ba8443b3e1c5fed93cdfabf7713f515a7e [dostęp: 13.05.2024].

związanych z przyszłą pracą zawodową. Dla tej grupy klientów szkoły wyższej najważniejsze były te umiejętności, którymi każdy z absolwentów będzie dysponował w przyszłej pracy zawodowej. Jakość kształcenia pozostaje również w sferze zainteresowań polskich uczelni. Dla jej doskonalenia do praktyki edukacyjnej wdraża się najnowsze trendy i dorobek dydaktyki szkoły wyższej. Akcentuje się konieczność solidnego, dokładnego i rzetelnego świadczenia usługi edukacyjnej na rzecz studentów, udzielania im wszelkiej niezbędnej pomocy w uczeniu się, pozostawania otwartymi na ich oczekiwania. W 2013 r.[56] wśród studentów Uniwersytetu Wrocławskiego prowadzono badania z wykorzystaniem metody Servqual (Service Quality) i uzyskano następujące wyniki: żaden z atrybutów nie spełnił oczekiwań studentów biorących udział w badaniu. Najniżej została oceniona szybkość reakcji na prośby studentów przez prowadzących zajęcia, najwyżej zaś schludny wygląd nauczycieli oraz przyjazne podejście nauczyciela do studenta. Wysoko ocenione zostały również uprzejmość oraz dostrzeganie problemów przez nauczycieli akademickich, a także biegłość w fachu i rzetelność. W celu rozpoznania słabych i mocnych stron organizowanych zajęć na tymże uniwersytecie również wykorzystano metodę Servqual. Badano zadowolenie studentów uczestniczących w zajęciach prowadzonych przez tego samego nauczyciela akademickiego. Wyniki pokazały, że mocną stroną zajęć są wiedza prowadzącego, jasny sposób prezentowania materiału i pomoc ze strony nauczyciela oraz jasno postawione wymagania i ilość materiału. Najwięcej uwagi i pracy wymaga cecha zrozumienie materiału, i to na niej powinien się koncentrować prowadzący. Z analizy wynika, że na poziomie pojedynczych kryteriów i pojedynczych pytań oczekiwania przewyższają aktualną ocenę określonych atrybutów. W roku 2014 jakość usług szkoły wyższej z wykorzystaniem metodyki Servqual badano wśród studentów Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie[57]. Badania pozwoliły na identyfikację rzeczywistego znaczenia podstawowych obszarów szkoły wyższej dla studentów tej uczelni. Obszary te ujęte zostały w 6 kryteriach uszczegółowionych przez 15 elementów. Okazało się, że największe znaczenie dla jakości studiów oferowanych przez uczelnię wzorową mają: zawartość merytoryczna programu studiów na danym kierunku i specjalności, sposób prowadzenia zajęć dydaktycznych oraz

---

[56] M. Targaszewska, *Metody pomiaru jakości kształcenia na uczelniach wyższych*, „Zeszyty Naukowe. Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie" 2013, nr 923, s. 59–69.

[57] J.W. Wiktor, *Servqual w ocenie jakości kształcenia w szkole wyższej – możliwości i ograniczenia w świetle badań empirycznych*, „Prace Naukowe Uniwersytetu we Wrocławiu" 2014, nr 337, s. 30–40.

potencjalne kompetencje i umiejętności uzyskane w trakcie studiów. Najmniejsze oczekiwania studenci przypisali takim obszarom jak: możliwość realizacji części studiów za granicą, zakres i charakter realizacji przez uczelnię funkcji wychowawczej oraz posiadanie przez uczelnię bazy socjalno-bytowej i możliwość uczestnictwa w organizacjach studenckich. Obszary, którym studenci przypisali najmniejsze oczekiwania, są zaskoczeniem, ale mogą one wynikać stąd, że wyjazdy zagraniczne czy funkcja wychowawcza są naturalnymi elementami uczelni, jej misji i oferty dydaktycznej. W tym miejscu warto przywołać wyniki badań jakości kształcenia zdalnego zrealizowanych przez Biuro Doskonalenia Kompetencji Uniwersytetu Jagiellońskiego w roku akademickim 2020/2021[58]. Nie były one wprawdzie przeprowadzone z wykorzystaniem metodyki Servqual, a dotyczyły modułu zdalnego nauczania studentów na wybranych kierunkach studiów na Uniwersytecie Jagiellońskim. Wyniki badania Barometr Satysfakcji Studenckiej (14.04–11.07.2021) przeprowadzonego z wykorzystaniem oprogramowania Data Collecion są następujące:

- ogólna satysfakcja studentów ze studiowania na uczelni wyniosła 4,0, a satysfakcja ze studiowania na kierunku 3,7 (w skali 1–5);
- szansę na uzyskanie pracy powiązanej z kierunkiem studiów oceniono na 3,5 (w skali 1–5);
- najwyżej oceniono zadowolenie ze wsparcia kadry w jednostkach, a najniżej usługę dydaktyczną;
- ogólna ocena zdalnego nauczania wyniosła 3,8 (w skali 1–5);
- niemal wszystkie aspekty usługi edukacyjnej zostały ocenione wyżej niż w poprzednich latach (w tym dostępność i kompletność sylabusów oraz informacji o oferowanych kursach);
- ogólna ocena jednostek dydaktycznych wyniosła 3,6 (w skali 1–5);
- ogólna ocena jednostek poza- i międzywydziałowych (JCJ, SWFiS, CJ, CM, SWFiS CM, biblioteki) uzyskała średni wynik 4,03 (w skali 1–5).

Ciekawe wyniki uzyskano w badaniu tego samego modułu (kształcenie zdalne), ale zrealizowanym wśród nauczycieli akademickich. Są one następujące:

- 35% nauczycieli akademickich ocenia bardzo wysoko wdrożenia zdalnego nauczania;
- najbardziej zadowoleni z przeprowadzonych zajęć zdalnych są pracownicy Jagiellońskiego Centrum Językowego, Centrum

[58] https://jakosc.uj.edu.pl/start [dostęp: 24.12.2022].

Językowego – Collegium Medicum oraz Wydziału Prawa i Administracji, wdrożenie nauczania zdalnego oceniają oni najwyżej;
- ocena pracochłonności zadań podczas zdalnego nauczania obniżyła się w stosunku do roku 2020, jednak nadal ocenia się ten aspekt najczęściej jako główną wadę tej formy realizacji zajęć;
- wśród zalet zdalnego nauczania najczęściej wskazywano możliwość uczestnictwa w zajęciach osób przebywających fizycznie w dowolnym miejscu, elastyczność czasu pracy oraz możliwość rozwijania kompetencji cyfrowych;
- wśród typów zajęć, które mogłyby się odbywać w trybie zdalnym w sytuacji braku zagrożenia epidemiologicznego, wskazuje się wykłady oraz seminaria;
- podczas zajęć zdalnych najchętniej wykorzystywano: telekonferencję, prezentację z komentarzami, autorskie materiały oraz opracowania;
- wśród najczęściej wskazywanych metod aktywizujących wybierano: dyskusję, testy/quizy, metody projektowe;
- najbardziej przydatnymi narzędziami do realizacji zdalnego nauczania są: MS PowerPoint, MS Teams, MS SharePoint;
- preferowane formy wsparcia to: szkolenie zdalne, przewodniki online i konsultacje e-mailowe.

W podobny sposób badano moduły dotyczące zajęć dydaktycznych i programu studiów. Niestety wyniki tych badań nie są dostępne.

2.4. Kształcenie funkcjonariuszy służby więziennej w Polsce

Służba więzienna to umundurowana i uzbrojona formacja podlegająca Ministrowi Sprawiedliwości[59], pełni istotną funkcję w działaniach podejmowanych na rzecz zapewnienia porządku i bezpieczeństwa publicznego. Ze względu na przeznaczenie jest ona specyficzną organizacją stanowiącą ważny element w systemie bezpieczeństwa wewnętrznego państwa. Zatrudniony w niej personel więzienny powinien wykazywać się odpowiednim przygotowaniem ogólnym i zawodowym oraz wysokim poziomem moralnym. Charakter wykonywanych zadań sprawia, że od osób zarówno zajmujących stanowiska kierownicze, jak i bezpośrednio

[59] Ustawa z dnia 9 kwietnia 2010 r. o Służbie Więziennej (Dz. U. z 2019 r. poz. 1427 z późn. zm.), art. 1.

pracujących z osadzonymi oczekuje się profesjonalizmu. Warunkiem jego posiadania jest stosowne wykształcenie. Znajduje to odzwierciedlenie w dokumencie normatywnym[60], w którym przedstawiono wymagania stawiane funkcjonariuszom służby więziennej oraz zawarto zapisy odnoszące się do podnoszenia kwalifikacji przez personel więzienny. Wzrost wymagań wobec funkcjonariuszy tej formacji, nowe regulacje prawne, a w następstwie nowe rozwiązania organizacyjne oraz procedury stały się przyczynkiem do poszerzenia kwalifikacji przez personel więzienny.

Decyzją Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 12 września 2018 r. Wyższej Szkole Kryminologii i Penitencjarystyki nadane zostały uprawnienia do prowadzenia studiów pierwszego stopnia o profilu praktycznym na kierunku penitencjarystyka na podstawie programu opracowanego przez zespół ekspertów na polecenie Ministra Sprawiedliwości[61]Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 20 lipca 2018 r. w sprawie utworzenia Wyższej Szkoły Kryminologii i Penitencjarystyki w Warszawie (Dz. U. z 2018 r. poz. 1461).. Program w swoim założeniu umożliwia przekazanie studentom szerokiej wiedzy praktycznej i teoretycznej zorientowanej na przygotowanie absolwentów do wykonywania konkretnie sprofilowanych zadań zawodowych oraz wiedzy akademickiej związanej z problematyką penitencjarystyki, rozumieniem jej i refleksją nad zagadnieniami stanowiącymi jej przedmiot[62]. Wobec tego decyzją Ministra Sprawiedliwości 1 października 2019 r. powołana została pierwsza w stuletniej historii istnienia służby więziennej uczelnia zawodowa służb państwowych: Wyższa Szkoła Kryminologii i Penitencjarystyki w Warszawie. Uczelnia służy wymiarowi sprawiedliwości Rzeczypospolitej Polskiej, a także nauce, gospodarce i społeczeństwu poprzez kształcenie profesjonalnych kadr dla wymiaru sprawiedliwości, ze szczególnym wyróżnieniem kadr penitencjarnych. W realizacji tego celu współpracuje z uczelniami akademickimi w kraju i za granicą. Misją uczelni służby więziennej jest wychowanie studentów w poczuciu patriotyzmu, ofiarności w służbie i pracy, w poszanowaniu dyscypliny służby i pracy. W swojej działalności uczelnia kieruje się zasadami rzetelności w dążeniu do prawdy, szacunku i życzliwości w stosunku do funkcjonariuszy, pracowników i studentów bez względu na różnice poglądów, przestrzegając zasady transparentności procedur

---

[60] Tamże.

[61] Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 20 lipca 2018 r. w sprawie utworzenia Wyższej Szkoły Kryminologii i Penitencjarystyki w Warszawie (Dz. U. z 2018 r. poz. 1461).

[62] J.J. Czarkowski, *Penitencjarystyka – nauka teoretyczna i stosowana,* „Przegląd Więziennictwa Polskiego" 2018, nr 99, s. 39–54.

i wzajemnego zaufania. Najważniejszym zadaniem Wyższej Szkoły Kryminologii i Penitencjarystyki jest prowadzenie działalności naukowo-badawczej oraz profesjonalne kształcenie specjalistów na różnych poziomach edukacji wyższej w zakresie pracy penitencjarnej łączących obszar nauk o bezpieczeństwie, dziedziny nauk prawnych i nauk społecznych. Uczelnia jest aplikacyjną formułą naukowego i praktycznego myślenia o procesie resocjalizacji i readaptacji społecznej, specjalistycznych zagadnieniach bezpieczeństwa, prawnych aspektach systemu karnego oraz poszukiwania nowych podstaw teoretycznych, a w konsekwencji również form i metod pracy opartych na najnowszych osiągnięciach nauk społecznych i humanistycznych, a jednocześnie stanowi kontynuację przedwojennej polskiej myśli penitencjarnej i powiększenie jej niekwestionowanego dorobku merytorycznego. Bazą merytoryczną uczelni jest wieloletni dorobek teoretyczny i praktyczny pracującej w niej kadry naukowej i dydaktycznej, a także specjalistów praktyków pracy prawniczej i penitencjarnej[63].

Zgodnie z treścią Rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z dnia 10 marca 2021 r. (Dz. U. z 2021 r. poz. 490)[64] z dniem 1 kwietnia 2021 r. dla Wyższej Szkoły Kryminologii i Penitencjarystyki zaczęła obowiązywać nazwa „Wyższa Szkoła Wymiaru Sprawiedliwości". Konieczność zmiany nazwy była wynikiem rozszerzonego zakresu działalności placówki, uwzględniającego kształcenie przyszłych kadr organów wymiarów sprawiedliwości oraz innych służb realizujących zadania z zakresu bezpieczeństwa publicznego, a nie tylko funkcjonariuszy służby więziennej. Główne obszary strategiczne i najważniejsze kierunki rozwoju uczelnia kontynuuje zgodnie z przyjętą przez WSKiP strategią określoną na lata 2020–2025. Za priorytetowe uczelnia uznała cztery kluczowe kategorie. Zakłada ich intensywny rozwój oraz znaczne podniesienie poziomu jakości ich realizacji. Do przedmiotowych obszarów ekspansji należą:

- dydaktyka;
- działalność naukowa;
- współpraca z innymi instytucjami (zarówno w kraju, jak i za granicą);
- organizacja i zarządzanie oraz infrastruktura uczelni.

---

[63] Strategia Wyższej Szkoły Kryminologii i Penitencjarystyki w Warszawie, Uchwała nr 36/19 senatu WSKiP z dnia 17 grudnia 2019 r., s. 2, www.wskip.edu.pl/kształcenie [dostęp: 30.12.2019].

[64] https://aws.edu.pl [dostęp: 12.11.2023].

Działania podejmowane w tych obszarach są ukierunkowane na to, by stać się uczelnią[65]:

- postępową, idącą z duchem czasu, w szczególności w zakresie wykorzystania dostępnych technologii (w tym informatycznych) w celu rozwoju uczelni oraz jej infrastruktury, wspomagania zarządzania instytucją we wszystkich obszarach jej działalności oraz w celu kształcenia na najwyższym poziomie z wykorzystaniem innowacyjnych sposobów przekazywania wiedzy;
- nieustannie rozwijającą się i w pełni wykorzystującą swój potencjał;
- **spełniającą oczekiwania studentów odniesieniu do poziomu oraz form kształcenia**;
- prestiżową i atrakcyjną, m.in. pod względem oferty edukacyjnej, infrastruktury oraz osiągnięć, zarówno pracowników, studentów, jak i absolwentów;
- odpowiednią do podjęcia wymarzonych studiów, pozwalających spełnić młodym ludziom aspiracje edukacyjno-zawodowe;
- efektywnie działającą w zakresie realizacji badań naukowych oraz publikacji i ich rezultatów;
- aktywnie wspierającą rozwój kultury studenckiej w różnych jej aspektach, pomagającą studentom w rozwoju pasji i zainteresowań.

Do pracy nad rozwojem uczelni oraz realizacją postawionych przez nią celów głęboko zaangażowana jest jej cała społeczność akademicka, tak aby każde z wyznaczonych zadań strategicznych zostało zaimplementowane do 2025 r.

Realizacja założenia strategicznego w obszarze dydaktyki w centrum umiejscowiła studentów i słuchaczy, względem których są podejmowane m.in. następujące działania:

- nieustanne doskonalenie jakości kształcenia na uczelni oraz adaptacja wymagań programowych do standardów międzynarodowych poprzez wykorzystanie nowoczesnych rozwiązań technologicznych;
- poszerzanie i przystosowanie oferty edukacyjnej do potrzeb rynku pracy, a tym samym zwiększenie atrakcyjności oraz konkurencyjności oferty edukacyjnej uczelni;
- współpraca z potencjalnymi pracodawcami w zakresie doskonalenia programów nauczania oraz jakości kształcenia;

[65] Tamże.

- monitorowanie karier zawodowych absolwentów uczelni;
- dostosowanie profilu absolwenta uczelni do wymagań rynku pracy, wyposażanie go w odpowiednią wiedzę, umiejętności oraz kompetencje społeczne;
- **rozwój w zakresie jakości kształcenia, wpływający na wzrost satysfakcji studentów i słuchaczy ze studiowania**;
- poszerzenie oferty kursów i szkoleń, również zawodowych, oraz dostosowanie ich programów do wymagań rynku pracy;
- otwieranie nowych kierunków studiów, w tym jednolitych magisterskich, a także studiów podyplomowych dla funkcjonariuszy służb mundurowych i osób cywilnych;
- uzyskanie pozytywnej oceny ewaluacji;
- rozwój platformy edukacyjnej oraz systemów informatycznych w celu podniesienia efektywności procesów edukacyjnych;
- ulepszanie wyposażenia i bazy dydaktycznej;
- sukcesywne rozbudowanie infrastruktury uczelni, wzbogacenie jej o nowoczesny sprzęt i sale dydaktyczne, obiekty sportowe, a także uruchomienie kampusu cywilnego uczelni w celu podniesienia satysfakcji i komfortu społeczności akademickiej, a także reprezentatywności uczelni;
- wzbogacenie i poszerzanie zasobów Centralnej Biblioteki Więziennictwa;
- wspieranie inicjatyw i przedsięwzięć studentów w różnych aspektach, w tym rozwijania ich pasji i zainteresowań, a także samorozwoju;
- wspieranie i kultywowanie tradycji akademickich, a tym samym pogłębianie i utrwalanie poczucia przynależności studentów do wspólnoty akademickiej uczelni.

Realizacja założenia strategicznego w obszarze działalności naukowej przynależy do wszystkich podmiotów uczestniczących w procesie kształcenia, a dążenie do rozwoju uwzględnia zwłaszcza:

- większą aktywność publikacyjną, w szczególności w czasopismach wysoko punktowanych i prowadzonych w środowiskach naukowych;
- intensyfikację przedsięwzięć w celu rozpowszechniania wyników prowadzonych badań i projektów naukowych;
- systematyczny i aktywny udział w konferencjach naukowych;
- aktywność w środowiskach naukowych i eksperckich;
- zachęcanie studentów do angażowania się w projekty i prace naukowo-badawcze prowadzone w uczelni;

- wspieranie działalności naukowej oraz osiągnięć i pracowników i studentów zarówno w kraju, jak i za granicą;
- wspieranie i monitorowanie rozwoju zawodowo-naukowego pracowników naukowo-dydaktycznych i badawczo-dydaktycznych;
- umiędzynarodowienie prowadzonych badań naukowych.

Plan założeń w obszarze współpracy krajowej i zagranicznej dotyczy rozpoznawalności uczelni na rynku pracy oraz u potencjalnych kandydatów na studia i obejmuje:

- wysoką aktywność w kwestii poszerzania kontaktów oraz rozwój współpracy krajowej i zagranicznej;
- nawiązywanie współpracy międzynarodowej z instytucjami z innych krajów, w szczególności z uczelniami służb publicznych oraz ośrodkami naukowymi i badawczo-rozwojowymi, zarówno w Europie, jak i poza jej granicami;
- rozwój programów patronackich w ramach współpracy ze szkołami średnimi w celu poszerzenia siatki kontaktów w kraju;
- rozwój programu certyfikacji szkół średnich bezpośrednio wpływających na powiększenie grona odbiorców oferty edukacyjnej uczelni;
- uczestnictwo w programie Erasmus+, a tym samym zwiększenie międzynarodowej mobilności studentów oraz umiędzynarodowienie działalności uczelni;
- popularyzację zagadnień dotyczących szeroko pojętej penitencjarystyki oraz służby więziennej wśród społeczeństwa, w szczególności wśród młodzieży.

Organizacja, zarządzanie, infrastruktura związane z wewnętrzną strukturą oraz organizacji uczelni są osiągane poprzez:

- organizowanie kursów i szkoleń dla pracowników dla poszerzania wiedzy i kompetencji;
- tworzenie obiektywnego i przejrzystego systemu oceniania i wynagradzania nauczycieli akademickich;
- pozyskiwanie nowych obiektów i rozbudowa kampusu mundurowego w Kaliszu i kampusu cywilnego w Warszawie;
- utworzenie Centrum Kształcenia Praktycznego na bazie byłego Zakładu Karnego w Kaliszu;
- unowocześnienie oraz rozwój infrastruktury dydaktycznej i badawczej uczelni, a także zaplecza socjalnego dla studentów;
- informatyzację uczelni;
- rozwijanie i upowszechnianie działalności wydawniczej uczelni;

– kształtowanie i rozwój własnych tradycji akademickich, opartych na stuletniej historii służby więziennej, oraz kontynuację przedwojennej myśli penitencjarnej, w tym ceremoniału, stroju oraz symboli uczelni.

Uczelnia przyjęła w swoje mury pierwszych abiturientów w roku akademickim 2019/2020. Oferta uczelni objęła stacjonarne studia pierwszego stopnia oraz studia podyplomowe. W kolejnych latach utworzono studia drugiego stopnia. Absolwenci studiów pierwszego stopnia otrzymują tytuł licencjata oraz akt nadania stopnia młodszego chorążego. Absolwenci studiów drugiego stopnia otrzymują tytuł magistra i akt nadania stopnia podporucznika dla tej formacji[66]. Studia podyplomowe na kierunku nauki o bezpieczeństwie i pedagogika zastąpione zostały realizowanymi dotychczas szkoleniami. Utworzenie uczelni będącej jednostką organizacyjną służby więziennej o charakterze uczelni państwowej, działającej na podstawie przepisów prawa o szkolnictwie wyższym i nauce i nadzorowanej przez Ministra Sprawiedliwości[67], jest zatem przejawem nowej formy kształcenia personelu oficerskiego i dowódczego wykorzystującej model akademicki. Połączenie tych dwóch aspektów: kształcenia akademickiego i paramilitarnego zaowocowało utworzeniem kierunku studiów o profilu praktycznym, dostosowanym do wymogów pełnionej przez funkcjonariuszy służby. Na mocy nowej regulacji utworzono nową formę pełnienia służby nazywaną służbą kandydacką[68], którą w momencie rozpoczęcia nauki odbywają w jednostkach penitencjarnych studenci studiów stacjonarnych. Studenci otrzymują zakwaterowanie, wyżywienie, umundurowanie oraz uposażenie, którego wysokość uzależniona jest od stopnia zawodowego funkcjonariusza służby więziennej. 1 października 2021 r. uczelnia utworzyła jednolite studia magisterskie na kierunku prawo o profilu praktycznym. W roku akademickim 2021/2022 na uczelni podjęli naukę pierwsi abiturienci cywilni.

W świetle przedstawionych faktów można uznać, że zmiany w służbie więziennej w zakresie kształcenia personelu więziennego powodują transformację tej formacji w kierunku organizacji uczącej się. Formacja mundurowa dostosowuje się do zmian w jej otoczeniu, nieustannie się przeobraża, zapewniając jej członkom warunki sprzyjające procesom uczenia się.

---

[66] www.wskip.edu.pl/ksztalcenie [dostęp: 14.11.2019].

[67] Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. z 2018 r. poz. 1668).

[68] Ustawa z dnia 22 lipca 2022 r. o zmianie ustawy o Służbie Więziennej oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. z 2022 r. poz. 1933).

Obecnie trwający proces kształcenia personelu więziennego ma charakter zarówno ogólnorozwojowy, jak i specjalistyczny, sprzyja to tworzeniu zasobów wiedzy i umiejętności zawodowych oraz rozwija zdolność do samokształcenia. Należy podkreślić, że kształcenie funkcjonariuszy służby więziennej wiąże się z ideą uczącej się organizacji i edukacją ustawiczną. W obszary te wpisują się działania podejmowane na rzecz doskonalenia zawodowego. Wyraża się to w uczestnictwie w kursach, warsztatach, konferencjach naukowych. Utworzenie uczelni resortowej ma na celu przygotowanie absolwenta o określonym profilu zawodowym, zgodnie z wymaganiami społeczeństwa opartego na wiedzy i z zapotrzebowaniem społecznym na ten rodzaj profesji.

Na uwagę zasługuje również fakt, iż w wyniku ewaluacji prowadzonej przez Ministerstwo Nauki i Edukacji oraz Komisję Ewaluacji Nauki w sierpniu 2022 r. w dziedzinie dwóch dyscyplin: nauk o bezpieczeństwie i pedagogiki uczelnia otrzymała kategorię A. Umożliwia to nadawanie przez uczelnię stopni naukowych doktora, doktora habilitowanego oraz prowadzenie szkół doktorskich.

2 czerwca 2023 r. w Dzienniku Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej została opublikowana pozycja 1053, która wprowadziła zmiany w Ustawie z dnia 9 kwietnia 2010 r. o Służbie Więziennej. Zgodnie z art. 1 ustawy Szkole Wyższej Wymiaru Sprawiedliwości nadano nazwę „Akademia Wymiaru Sprawiedliwości". Zmiany te weszły w życie 14 dni po ogłoszeniu[69]. W szkole doktorskiej Akademii Wymiaru Sprawiedliwości w roku akademickim 2023/2024 podjęło kształcenie 30 magistrów w ramach seminarium multidyscyplinarnego.

[69] Ustawa z dnia 14 kwietnia 2023 r. o zmianie nazwy uczelni służb państwowych nadzorowanej przez Ministra Sprawiedliwości i o zmianie ustawy o Służbie Więziennej oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. z 2023 r., poz. 1053).

Rozdział III. **Założenia metodologiczne badań własnych**

Jakość kształcenia podlega licznym powiązanym ze sobą uwarunkowaniom. W świetle aktualnego stanu wiedzy można jednoznacznie stwierdzić, że jakość to zagadnienie, które zajmuje strategiczne miejsce zarówno w badaniach naukowych, jak i w większości sfer życia gospodarczego i społecznego. Trudność w zdefiniowaniu jakości i pogląd o nierealności stworzenia ogólnej definicji jakości spowodował przyjęcie założenia, że jakość w sensie uniwersalnym jest pojęciem pierwotnym – niedefiniowalnym[70]. Przykładem uniwersalnej wartościującej definicji jakości jest klasyczne określenie Platona, że jakość to stopień osiąganej przez obiekt (przedmiot) doskonałości. Uniwersalna definicja jakości jest podstawą ogólnej, interdyscyplinarnej teorii jakości. Przejście od teorii Total Quality Management do praktyki zarządzania jakością stanowi jeden z kluczowych nurtów badawczych w zakresie problematyki jakości. Towarzyszą mu badania nad specyfiką zasad TQM jako wypadkowych propozycji czołowych twórców tej koncepcji, w tym m.in.: W.E. Deminga, P. Crosby'ego, J. Jurana, J. Oaklanda. Z kolei modele doskonałości – np. europejski, opracowany przez EFQM, czy amerykański Malcolm Baldrige National Qality Award – stanowią kwintesencję koncepcji TQM i są podstawą wielu badań naukowych i rozwiązań praktycznych dotyczących zarówno sektora przedsiębiorstw, jak i sektora publicznego. To właśnie dostrzeżenie znaczenia jakości w sektorze usług publicznych w kontekście trendów takich jak New Public Management[71] stało się w ostatnich latach ważnym obszarem badań naukowych obejmujących administrację publiczną, ochronę zdrowia czy edukację. Takie podejście do zagadnienia jakości koresponduje z koncepcją kultury jakości szkoły wyższej, ich osią zróżnicowania

---

[70] P. Przybyłowski, P. Grudowski, *Nauki o jakości – ich miejsce i znaczenie w klasyfikacji dziedzin i dyscyplin naukowych oraz praktyce gospodarczej*, „Problemy Jakości" 2018, nr 7, s. 28.

[71] M. Wiśniewska, P. Grudnowski, *Zarządzanie jakością i innowacyjność w świetle doświadczeń organizacji Pomorza*, InnoBaltica, Gdańsk 2014.

jest podział na dwie orientacje: biurokratyczno-konserwatywną i pragmatyczno-innowacyjną[72]. Kultura jakości pomaga w utrzymaniu ciągłości i spójności działań na uczelni, wzmacnia pozytywne wzorce zachowań (szacunek, motywowanie, wysoka kultura osobista) i działań (współpraca, partnerstwo, zaangażowanie), poprawia komunikację między interesariuszami, pobudza do działania, buduje kulturę organizacyjną, wpływa na zadowolenie, efektywność i jakość pracy[73].

Kierując się powyższą dyrektywą, poszukiwano możliwych inspiracji w różnych modelach teoretycznych dotyczących uwarunkowań jakości kształcenia, w tym teorii zadowolenia i teorii oczekiwań. Są to dwie koncepcje z dziedziny zarządzania. Teoria oczekiwań[74], sformułowana przez Vrooma, a następnie rozszerzona przez Portera i Lawera, jest jednym ze stosowanych w praktyce podejść do zagadnienia motywowania od strony procesu, zajmuje się sposobem jej powstawania. Z kolei teoria zadowolenia, zaproponowana przez Locke'a[75], zakłada, że zadowolenie z pracy zależy od rozbieżności pomiędzy indywidualnymi oczekiwaniami od pracy a poziomem zaspokojenia tych oczekiwań.

Celem badań stało się więc poznanie nie tylko oczekiwań studentów i poziomu ich zadowolenia z jakości kształcenia, ale również czynników tworzących tzw. zmienne kontekstowe mające znaczący lub zasadniczy wpływ na kształtowanie się różnicy między poziomem oczekiwań a poziomem zadowolenia studentów z usługi edukacyjnej.

Badania przeprowadzono w nurcie diagnostyczno-weryfikacyjnym oraz porównawczym, są to badania eksploracyjne. Ich diagnostyczny charakter polega na poszukiwaniu, odkrywaniu oraz opisywaniu własności określonego wycinka rzeczywistości, natomiast weryfikacyjny – określeniu związków pomiędzy klasami zjawisk[76]. Porównanie zaś ma służyć ukazaniu podobieństw, różnic oraz identyczności określonych zjawisk.

---

[72] Ł. Sułkowski, R. Seliga, A. Woźniak, *Rezultaty badań kultur jakości uczelni wyższych Polsce*, „Przedsiębiorczość i Zarządzanie" 2016, t. 17, z. 7, cz. 1, *Humanistyczne aspekty zarządzania wiedzą i kompetencjami*, s. 75–90.

[73] A. Lendzion, *Kultura jakości – teoria i praktyka,* „Dzień Jakości" 2019, nr 6, s. 25–31.

[74] https://mfiles.pl/pl/index.php/Teoria_oczekiwań [dostęp: 29.10.2023].

[75] https://pl.wikipedia.org/wiki/Zadowolenie_z pracy [dostęp: 29.10.2023].

[76] S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, PWN, Warszawa 1985, s. 30.

3.1. Przedmiot i cel badań

Zdaniem S. Nowaka przedmiotem badań są obiekty i zjawiska, o których w odpowiedzi na podstawowe pytania chcemy formułować twierdzenia[77]. W badaniach ilościowych przedmiotem badań są zatem tylko zjawiska obiektywnie występujące, które można zmierzyć, natomiast w badaniach jakościowych możliwe jest podjęcie tematów wykraczających poza to, co obiektywne i mierzalne, a tym samym podejmowanie problematyki związanej z ocenianiem, wartościowaniem, opisem ludzkich przeżyć, autobiografii itp.[78]

Przedmiotem badań tej monografii są oczekiwania i zadowolenie z jakości usługi edukacyjnej wśród studentów służb mundurowych i cywilnych SWWS (AWS).

Cele teoretyczne podjętych badań empirycznych to:

- poznanie i opis oczekiwań i zadowolenia z jakości usługi edukacyjnej wśród studentów służb mundurowych i cywilnych Szkoły Wyższej Wymiaru Sprawiedliwości (AWS);
- uchwycenie różnic między poziomem oczekiwań a poziomem zadowolenia z jakości usługi edukacyjnej wśród studentów służb mundurowych i cywilnych Szkoły Wyższej Wymiaru Sprawiedliwości (AWS);
- ustalenie związków między wybranymi czynnikami społeczno-demograficznymi i poziomem oczekiwań a poziomem zadowolenia.

Celem praktycznym badań jest sformułowanie określonych sugestii dla pracowników akademickich, wskazanie niektórych aspektów wymagających udoskonalenia.

3.2. Problemy i hipotezy badawcze

Jednym z podstawowych warunków podejmowania wszelkich badań naukowych jest uświadomienie sobie przez badającego zakresu i obszaru jego niewiedzy, czyli określenie tzw. problemów badawczych. Jak zauważają J.J. Czarkowski i M. Strzelec, „Poszukując zależności między czynnikami (zmiennymi), stawiamy problemy badawcze, które zwykle mają formę pytań. Niekiedy postawiony problem jest bardzo obszerny, w takiej sytuacji

---

[77] Tamże.

[78] T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Żak, Warszawa 1995, s. 83.

tworzymy problemy szczegółowe, które również mają formę pytań"[79]. J. Peter traktuje problem badawczy jako swoiste pytanie określające jakość i rozmiar pewnej niewiedzy (...) oraz cel i granice pracy naukowej[80]. W zbliżony sposób opisywane pojęcie definiuje T. Pilch, twierdząc, iż sformułowany problem badawczy musi wyczerpywać zakres naszej niewiedzy, która zawarta jest w temacie badań[81]. Metodolodzy są na ogół zgodni co do tego, że problemy badawcze to pytania, na które odpowiedzi szukamy na drodze podejmowanych badań naukowych.

W związku z powyższymi wyjaśnieniami problem główny niniejszej monografii przyjął postać następującego pytania: Czy istnieją różnice między oczekiwaniami wobec jakości usługi edukacyjnej a zadowoleniem z niej studentów służb mundurowych na kierunku penitencjarystyka i studentów cywilnych jednolitych studiów magisterskich na kierunku prawo?

Konsekwencją metodologiczną problemu badawczego jest przyjęcie odpowiednich hipotez. Samo słowo „hipeteza" pochodzi ze starożytnej greki (*hipothesis)* i oznacza „przypuszczenie". W badaniach hipoteza jest przypuszczeniem lub prawdopodobieństwem zachodzenia, istnienia oraz obecności lub nie danej rzeczy, zdarzenia czy też zjawiska w danym miejscu lub czasie. Zakłada, że istnieje prawdopodobieństwo zależności danych zjawisk od innych lub związku wielkości statystycznie empirycznie ustalonych[82]. W.P. Zaczyński zauważa: „Hipoteza robocza, będąc założeniem przypuszczalnych zależności, jakie zachodzą między wybranymi zmiennymi, jest w istocie propozycją odpowiedzi na pytanie zawarte w przyjętym problemie"[83]. Według J. Brzezińskiego hipoteza stanowi stwierdzenie, co do którego istnieje pewne prawdopodobieństwo, że stanowić będzie ono prawdziwe rozwiązanie postawionego problemu[84].

Na podstawie literatury przedmiotu wysunięta została następująca hipoteza główna:

Hipoteza 1. Zakłada się, że istnieje różnica między poziomem oczekiwań a poziomem zadowolenia studentów ze studiowania we wszystkich wymiarach jakości kształcenia.

Do tak postawionej hipotezy głównej sformułowano następujące hipotezy szczegółowe:

---

[79] J.J. Czarkowski, M. Strzelec, *Praca badawcza penitencjaryst*y, Episteme, Warszawa 2020, s. 123.

[80] J. Pieter, *Ogólna metodologia pracy naukowej*, Ossolineum, Wrocław 1967, s. 29.

[81] T. Pilch, *Zasady...*, s. 24–25.

[82] Por. J.J. Czarkowski, M. Strzelec, *Praca badawcza...*, s. 123.

[83] W.P. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, WSiP, Warszawa 1995, s. 33.

[84] J. Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych,* PWN, Warszawa 2007, s. 17.

- Hipoteza 1.1. Zakłada się, że płeć studentów wpływa na poziom oczekiwań i poziom zadowolenia ze studiowania we wszystkich wymiarach jakości kształcenia.
- Hipoteza 1.2. Zakłada się, że wiek studentów wpływa na poziom oczekiwań i poziom zadowolenia ze studiowania we wszystkich wymiarach jakości kształcenia.
- Hipoteza 1.3. Zakłada się, że poziom studiów (licencjackie, magisterskie) wpływa na poziom oczekiwań i poziom zadowolenia ze studiowania we wszystkich wymiarach jakości kształcenia.
- Hipoteza 1.4. Zakłada się, że tryb studiów (stacjonarne, niestacjonarne) wpływa na poziom oczekiwań i poziom zadowolenia ze studiowania we wszystkich wymiarach jakości kształcenia.

3.3. Metodyka modelu Servqual

W badaniach przyjęto quasi-eksperymentalny schemat badawczy, który organizuje czynności badacza nastawione na oszacowanie zależności pomiędzy zmienną losową a zmienną ustaloną, której warianty odnoszą się do dwóch lub więcej niezależnych populacji. Przy tym trzeba podkreślić, iż wartości, jakie osiągnie zmienna losowa, nie są reakcją badanych na manipulację eksperymentalną, ale na różnicę w środowisku badanych, w tym wypadku realizowany proces kształcenia. Dla celu realizacji badań przyjęto metodę Servqual, która zakłada, że zapewnienie odpowiedniej jakości usługi oznacza spełnienie oczekiwań konsumenta. Polega ona na zmierzeniu różnicy pomiędzy jakością postrzeganą przez klienta a jakością, której ten klient od danej usługi oczekuje. W celu dokładnego określenia tej różnicy należy zbadać oczekiwania klienta w stosunku do poziomu konkretnej usługi świadczonej przez firmę oraz realizację tych oczekiwań przez firmę.

Servqual to metoda oceny jakości usług opracowana przez zespół amerykańskich naukowców pod kierownictwem profesora A. Parasuramana na Uniwersytecie w Miami. Wywodzi się ona ze stworzonego w 1985 r. przez Parasuramana, Zeithaml i Berry'ego modelu 5 luk (zwanego także modelem GAP). Wskazuje on na 5 typów sytuacji, których zaistnienie powoduje obniżenie jakości usług.

Model ten jest jednym z tych, które łączą projektowanie jakości usług z punktu widzenia klienta i przedsiębiorstwa, a to w praktyce różnych typów działalności pozwala na sprawną identyfikację słabych stron w procesie tworzenia i świadczenia usług, co ważne – w tym usług edukacyjnych. Metoda jest oparta na badaniu 5 luk (wymiarów) i w swojej istocie służy

określeniu różnicy między jakością oczekiwaną przez dorosłego uczestnika procesu kształcenia (klienta) a faktycznie postrzeganym poziomem kształcenia (usługi świadczonej usługi przez organizację)[85]. Oczywiście zastosowanie omawianego modelu w perspektywie wyższej uczelni wymaga dostosowania do realiów instytucji szkoleniowej i wyższej uczelni.

Tabela 5. Model Servqual w perspektywie wyższej uczelni

Wymiary	Przykładowe pytania/twierdzenia
Materialny	› uczelnia (instytucja szkoleniowa) posiada nowoczesny sprzęt › otoczenie fizyczne uczelni (instytucji szkoleniowej) jest wizualnie atrakcyjne (przyciągające) › materiały edukacyjne i księgozbiór są wizualnie atrakcyjne i na dobrym poziomie
Niezawodności	› uczelnia (instytucja szkoleniowa) realizuje zajęcia zgodnie z planem › jeśli student ma problem, uczelnia (instytucja szkoleniowa) dokłada wszelkich starań, by pomóc go rozwiązać › uczelnia (instytucja szkoleniowa) ma dokumentację (USOS) wolną od błędów
Empatii	› uczelnia (instytucja szkoleniowa) traktuje każdego studenta w sposób indywidualny › uczelnia (instytucja szkoleniowa) pracuje w godzinach dogodnych dla wszystkich jej studentów › nauczyciele akademiccy poświęcają studentom swoją uwagę
Pewności	› zachowanie nauczycieli akademickich i innych pracowników uczelni wzbudza zaufanie studentów › studenci czują się bezpieczni i sprawiedliwie traktowani podczas zajęć › nauczyciele akademiccy mają wiedzę umożliwiającą im rzetelne prowadzenie zajęć, w które są odpowiednio zaangażowani
Reagowania	› nauczyciele akademiccy informują swoich studentów o wymaganiach i terminie zaliczenia › nauczyciele akademiccy są zawsze skłonni udzielić pomocy swoim studentom › nauczyciele akademiccy nigdy nie są tak zajęci, by nie mogli odpowiedzieć na pytania studenta

Opracowanie własne na podstawie: A. Parasuraman, L. Zeithaml, L.L. Berry, *Servqual: A Multiple Scale for Service Measuring Consumer Perceptions of Service Quality*, „Journal of Retailing" 1988, Vol. 64, No. 1, s. 12–40; ciż, *Delivering Quality Service…*; B. Baki i in., *Application of integrating…*

[85] A. Parasuraman, V.A. Zeithaml, L.L. Berry, *Delivering Quality Service: Balancing Customer Perceptions and Expectations*, The Free Press, New York 1990, s. 176–183. Zob. też B. Baki i in., *Application of integrating SERVQUAL and Kano's model into QFD for logistics services: A case study from Turkey*, „Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics", 2009, No. 1, s. 106–126.

Model Servqual to z jednej strony prosta, a z drugiej wielostopniowa skala, za pomocą której można dokonać pomiaru jakości usług, w tym jakości procesu kształcenia. Model ten wybrano z uwagi na to, iż jest odmienny od stosowanego w AWS modelu opartego m.in. na metodzie Kirkpatricka, co pozwoli na inne podejście i analizę porównawczą z realizowanymi w uczelni badaniami.

Model pomiaru jakości usługi dotyczy następujących wymiarów jakości[86]:

- wymiar materialny – M: obejmuje m.in. wygląd wewnętrzny i zewnętrzny pomieszczeń, ich wyposażenie, środki przekazu, personel;
- wymiar niezawodności – N: obejmuje m.in. zdolności usługodawcy do solidnego, dokładnego i świadczenia usługi edukacyjnej;
- wymiar reagowania na oczekiwania klienta – R: obejmuje chęć udzielenia studentom wszelkiej niezbędnej pomocy, zapewnienia szybkiej usługi, reagowania na oczekiwania studentów – odbiorców usługi;
- wymiar kompetencji (fachowości, niezawodności) – K: obejmuje m.in. wiedzę i umiejętności niezbędne do wykonania usługi, takt oraz umiejętności zdobywania zaufania studentów;
- wymiar empatii – E: obejmuje m.in. grzeczność, szacunek, wzgląd na studenta, utożsamianie się z potrzebami studentom.

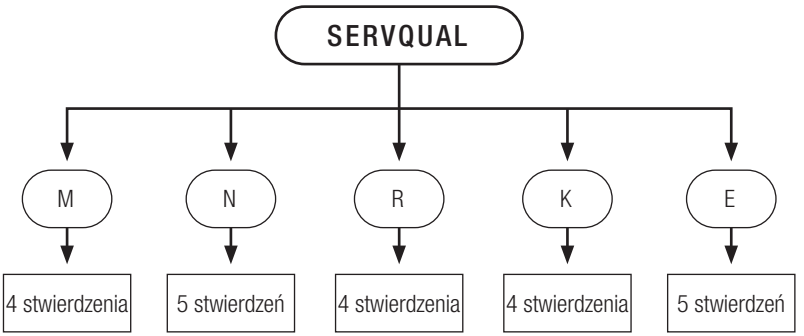
Model pomiarowy Servqual wraz z liczbami stwierdzeń opisujących atrybuty usługi i reprezentujących w kwestionariuszu każdy z 5 wymiarów jakości usługi przedstawiono na rysunku 4.

Obiektem porównania w metodzie Sevqual są różnice wyników ($SQ = P - E$). Wartość SQ równa zeru oznacza, że aktualny postrzegany przez studenta poziom usługi (usługa otrzymana) pokrywa się z poziomem przez niego pożądanym (usługa oczekiwana). Wartości SQ mniejsze od zera oznaczają, że postrzegany poziom usługi jest niższy niż poziom pożądany. Ujemne wyniki SQ są bardzo typowe dla tej metody pomiaru. Im niższy jest wynik SQ, tym niższy jest poziom satysfakcji usługi. Dzięki wartościom SQ można wskazać obszary wymagające w organizacjach doskonalących działań priorytetowych. Wartości SQ większe od zera wskazują, iż odbiór przez studenta jakości usługi faktycznie jemu dostarczonej przewyższa jego oczekiwania z nią związane. Im wyższe wartości różnic SQ, tym wyższy poziom świadczonych usług i większe zadowolenie studenta ze świadczonych usług.

---

[86] A. Parasuraman, V.A. Zeithaml, L.L. Berry, *Servqual: A. Multiple Scale for Service Measuring Consumer Perceptions of Service Qality*, „Journal of Retailing", Vol. 64, No. 1, s. 12–40.

Rysunek 4. Model jakości kształcenia Servqual



Źródło: A. Sztejnberg, *Doskonalenie usług…*, s. 84.

Jakość usługi świadczonej przez uczelnię *SQ* stanowi sumę różnic wyników (*P* – *E*) uzyskanych dla wszystkich 22 stwierdzeń kwestionariusza Servqual opisujących atrybuty (cechy) usługi.

W postaci matematycznej jakość SQ wyraża następujące równanie[87]:

$$SQi = \sum_{j=1}^{k} (\text{Pij-Eij})$$

W powyższym równaniu *SQ* oznacza jakość usługi świadczonej przez *i*-tego usługodawcę, *k* jest liczbą stwierdzeń opisujących cechy usługi w kwestionariuszu, *Pij* oznacza postrzeganie i-tego usługodawcy ze względu na jego osiągnięcia w atrybucie *j*, a *Eij* oznacza oczekiwania związane z pożądanym poziomem atrybutu j.

W badaniu luki 5 (oczekiwania i spostrzeżenia) wykorzystano metodę Sevqual. Posłużono się techniką ankiety, w której narzędziem badawczym był dwuczęściowy kwestionariusz ankiety Servqual zawierający po 22 stwierdzenia dotyczące 5 wymiarów jakości kształcenia. Dla zaznaczenia odpowiedzi studenci wykorzystali 7-stopniową skalę ocen Likerta, na której 1 oznaczało, że badana osoba zdecydowanie nie zgadza się z treścią danego stwierdzenia, a 7 oznaczało, że zdecydowanie się zgadza. Student mógł także wybrać oceny pośrednie (2–6), które pokazują, jak mocne

[87] S.K. Jain, G. Gupta, *Measuring Service Quality: Servqual vs Servperf Scales,* „Vikalpa: The Journal for Decision Makers" 2004, Vol. 29, Iss. 2, s. 25–37.

są odczucia badanego. Stwierdzenia ujęte w kwestionariuszu Servqual zaliczono do 5 wymiarów jakości usługi edukacyjnej:

- materialnego – M: 4 stwierdzenia o numerach: 1, 6, 11, i 16;
- niezawodności – N: 5 stwierdzeń o numerach: 2, 7, 12, 17 i 21;
- reagowania na potrzeby studentów – R: 4 stwierdzenia o numerach: 3, 8, 13 i 18;
- kompetencji/fachowości/niezawodności – K: 4 stwierdzenia o numerach: 4, 9, 14 i 19;
- empatii – E: 5 stwierdzeń o numerach: 5, 10, 15, 20 i 22.

Pierwsza część kwestionariusz Servqual obejmuje stwierdzenia dotyczące diagnozy oczekiwań studentów w zakresie pożądanego poziomu usługi (stwierdzenia E1–E22). Druga część kwestionariusza zawiera stwierdzenia dotyczące aktualnie postrzeganego przez studenta poziomu usługi (stwierdzenia P1–P22).

3.4. Organizacja i przebieg badań

Kampus mundurowy w Kaliszu to teren, na którym znajduje się Akademia Wymiaru Sprawiedliwości. Uczelnia powstała w 2018 r. jako Wyższa Szkoła Kryminologii i Penitencjarystyki, od 2021 r. funkcjonowała jako Wyższa Szkoła Wymiaru Sprawiedliwości, a obecnie, od 2023 r., funkcjonuje pod nazwą „Akademia Wymiaru Sprawiedliwości". Władze uczelni mają swoją siedzibę w Warszawie, natomiast zajęcia dydaktyczne i praktyczne odbywają się w Kaliszu. Na terenie kampusu znajdują się m.in.: sale wykładowe, laboratoria, aula, Centralna Biblioteka Więziennictwa, a także akademiki. Kampus jest zlokalizowany na terenie dawnej jednostki wojskowej, która została przekształcona w Centralny Ośrodek Szkolenia Służby Więziennej, a następnie kampus mundurowy WSiP. O ile warszawska część uczelni kształci studentów na kierunkach cywilnych: prawo oraz bezpieczeństwo wewnętrzne, o tyle kaliskie SWWS (AWS) specjalizuje się w kompleksowym kształceniu kadry dla służby więziennej. Kandydaci, którzy pomyślnie przejdą rekrutację, automatycznie stają się funkcjonariuszami służby więziennej. Co istotne, podjęcie studiów w SWWS (AWS) – jedynej w Polsce uczelni kształcącej kadry dla służby więziennej – daje gwarancję atrakcyjnej pracy.

Studenci otrzymują miejsce w akademikach, które są wyposażone w podstawowe sprzęty oraz lodówki, telewizory, czajniki i inne niezbędne przedmioty codziennego użytku. Ponadto do dyspozycji studentów pozostają hale sportowe, boiska, siłownia, sauna, strzelnica oraz grill. Obecnie

na uczelni kształci się około 250 studentów służby kandydackiej w trybie stacjonarnym, natomiast liczba wszystkich słuchaczy i studentów – na studiach stacjonarnych, niestacjonarnych i podyplomowych – przekroczyła już 800. Zainteresowanie kształceniem w Kaliszu stale rośnie, dlatego władze uczelni podjęły decyzję o budowie dwóch kolejnych akademików na terenie kampusu mundurowego przy ul. Wrocławskiej.

Badania zostały przeprowadzone na przełomie lutego i marca 2022 r. Próbę badawczą dobrano metodą celową, wzięto pod uwagę zmienne: kierunek (penitencjarystyka, prawo), tryb studiów (stacjonarne, niestacjonarne), poziom studiów (licencjackie, magisterskie, jednolite magisterskie), miejsce studiów (Kalisz, Warszawa).

Przebadano 292 studentów. Wszyscy badani wypełniali dwuczęściowy kwestionariusz. Ankieta była całkowicie anonimowa, przeprowadzona drogą elektroniczną z wykorzystaniem platformy e-learningowej Ankieter. Przeznaczony czas na wypełnienie ankiety wyniósł 20 minut.

Rozdział IV. **Prezentacja i analiza wyników przeprowadzonych badań**

4.1. Charakterystyka socjodemograficzna próby badawczej

W badaniu udział wzięło 292 respondentów, w tym 181 kobiet (62,0%) i 111 mężczyzn (38,0%). Próba była zróżnicowana wiekowo, najwięcej respondentów mieściło się w przedziale wiekowym 18–27 lat (63,7%), następne pod względem liczebności były przedziały: 28–37 lat (23,3%) i 38–47 (12,0%) lat i 48–57 lat (1,0%). Na poziomie licencjackim studiowało 64,4% respondentów, natomiast na poziomie magisterskim 35,6%. W formacji mundurowej (służba kandydacka) wykształcenie zdobywało 73,6% respondentów, a w służbie cywilnej 26,4% badanych. Ponadto 61,3% stanowili studenci studiów stacjonarnych, a 38,7% studenci studiów niestacjonarnych. Dla 78,1% badanych miejscem studiów był Kalisz, a dla 21,9% (studenci prawa) Warszawa.

Tabela 6. Charakterystyka socjodemograficzna próby

Charakterystyka próby	Statystyki	
	n	%
Płeć		
kobieta	181	62,0
mężczyzna	111	38,0
Wiek (przedziały)		
18–27	186	63,7
28–37	68	23,3
38–47	35	12,0
48–57	3	1,0

Studia – poziom		
licencjackie	188	64,4
magisterskie	104	35,6
Studia – formacja		
mundurowe	215	73,6
cywilne	77	26,4
Studia – tryb		
stacjonarne	179	61,3
niestacjonarne	113	38,7
Studia – miejsce		
Kalisz	228	78,1
Warszawa	64	21,9

Źródło: opracowanie własne

Badana grupa dobierana była losowo, a udział w badaniu był dobrowolny. Socjodemograficzne cechy grupy respondentów pozwalają uznać ją za reprezentatywną i adekwatną dla schematu quasi-eksperymentalnego.

4.2. Sposoby analizy statystycznej materiału empirycznego

Wszystkie analizy statystyczne przeprowadzono przy użyciu oprogramowania IBM SPSS Statistics (wersja 28). W analizie przyjęto poziom istotności $p = 0{,}05$, będący maksymalnym dopuszczalnym prawdopodobieństwem błędu, polegającym na odrzuceniu prawdziwej hipotezy zerowej. W analizie dwuczynnikowej wariancji skupiono się na efektach interakcyjnych, ponieważ porównania czynników zadowolenia z oczekiwaniami zostały przeprowadzone przy weryfikacji hipotezy nr 1. Porównania wielokrotne parami wykonano przy wykorzystaniu poprawki Bonferroniego.

W tabeli 7 przedstawiono statystyki opisowe dla zmiennych zależnych zmierzonych w badaniu.

Tabela 7. Statystyki opisowe zmiennych zależnych

	N	*Min*	*Max*	*M*	*SD*	*Mdn*	*Ske*	*K*	α
Materialny (Z)	292	4,0	28,0	20,64	4,94	21,0	–0,47	–0,08	0,83
Niezawodności (Z)	292	6,0	35,0	28,32	5,86	29,0	–1,07	1,09	0,92
Reagowania (Z)	292	6,0	28,0	21,58	5,43	23,0	–0,78	0,04	0,92
Kompetencji (Z)	292	5,0	28,0	22,48	4,78	23,0	–0,93	0,66	0,91
Empatii (Z)	292	10,0	35,0	27,93	5,91	29,0	–0,80	0,17	0,93
Zadowolenie: ogólny	292	38,0	154,0	120,94	24,88	126,0	–0,78	0,25	0,97
Materialny (O)	292	7,0	28,0	22,72	4,38	23,0	–1,15	1,68	0,75
Niezawodności (O)	292	8,0	35,0	30,91	4,68	32,0	–1,84	4,94	0,87
Reagowania (O)	292	6,0	28,0	24,60	3,69	25,0	–1,97	6,14	0,85
Kompetencji (O)	292	7,0	28,0	25,05	3,48	26,0	–2,22	7,21	0,81
Empatii (O)	292	8,0	35,0	31,11	4,41	32,0	–1,89	5,45	0,88
Oczekiwania: ogólny	292	38,0	154,0	134,38	18,01	137,0	–1,96	6,64	0,95

Adnotacja: *N* – liczebność, *Min* – minimum, *Max* – maksimum, *M* – średnia, *SD* – odchylenie standardowe, *Mdn* – mediana, *Ske* – skośność, *K* – kurtoza, α – alfa Cronbacha

Obie skale, podobnie jak podskale kwestionariusza Servqual, cechowały się bardzo wysoką rzetelnością (alfa Cronbacha w przedziale od 0,75 do 0,95).

4.3. Diagnoza oczekiwań i poziomu zadowolenia z usługi edukacyjnej badanych studentów

Hipoteza 1: *Istnieje różnica w poziomie zadowolenia i oczekiwań z jakości kształcenia*

W celu przetestowania hipotezy głównej przeprowadzono serię testów Wilcoxona dla par obserwacji, gdzie porównano zadowolenie z poszczególnych wymiarów jakości kształcenia i oczekiwania względem nich oraz ogólną ocenę zadowolenia.

Tabela 8. Porównanie zadowolenia i oczekiwań jakości kształcenia – test Wilcoxona

Oceny wymiarów	Zadowolenie	Oczekiwania	*T*	*Z*	*p*	*r*
	Mdn	*Mdn*				
Materialny	21,00	23,00	22341,50	–5,54	<0,001	0,32
Niezawodności	29,00	32,00	21273,50	–6,49	<0,001	0,38
Reagowania	23,00	25,00	23696,50	–7,63	<0,001	0,45
Kompetencji	23,00	26,00	20578,0	–7,73	<0,001	0,45
Empatii	29,00	32,00	22625,50	–7,28	<0,001	0,43
Ogólna ocena	126,00	137,00	28242,50	–7,45	<0,001	0,44

Adnotacja: *Mdn* – mediana, *T* – statystyka testu Wilcoxona, *Z* – wystandaryzowana statystyka testu, *p* – poziom istotności statystycznej, *r* – siła efektu

Zadowolenie z wymiaru materialnego było istotnie niższe (*Mdn* = 21,0) od poziomu oczekiwań (*Mdn* = 23,0), $T = 22341{,}50$; $p < 0{,}001$; $r = 0{,}32$.

Zadowolenie z wymiaru niezawodności było istotnie niższe (*Mdn* = 29,0) od poziomu oczekiwań (*Mdn* = 32,0), $T = 21273{,}50$; $p < 0{,}001$; $r = 0{,}38$.

Zadowolenie z wymiaru reagowania było istotnie niższe (*Mdn* = 23,0) od poziomu oczekiwań (*Mdn* = 25,0), $T = 23696{,}50$; $p < 0{,}001$; $r = 0{,}45$.

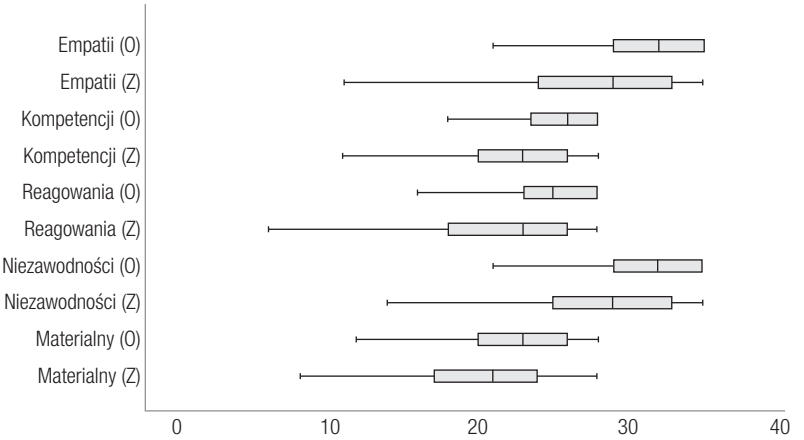
Zadowolenie z wymiaru kompetencji było istotnie niższe (*Mdn* = 23,0) od poziomu oczekiwań (*Mdn* = 26,0), $T = 20578{,}0$; $p < 0{,}001$; $r = 0{,}45$.

Zadowolenie z wymiaru empatii było istotnie niższe (*Mdn* = 29,0) od poziomu oczekiwań (*Mdn* = 32,0), $T = 22625{,}50$; $p < 0{,}001$; $r = 0{,}43$.

Zadowolenie w ocenie ogólnej było istotnie niższe (*Mdn* = 126,0) od poziomu oczekiwań (*Mdn* = 137,0), $T = 28242{,}50$; $p < 0{,}001$; $r = 0{,}44$. Siła wpływu *r* (różnica) wyniosła więc 0,44.

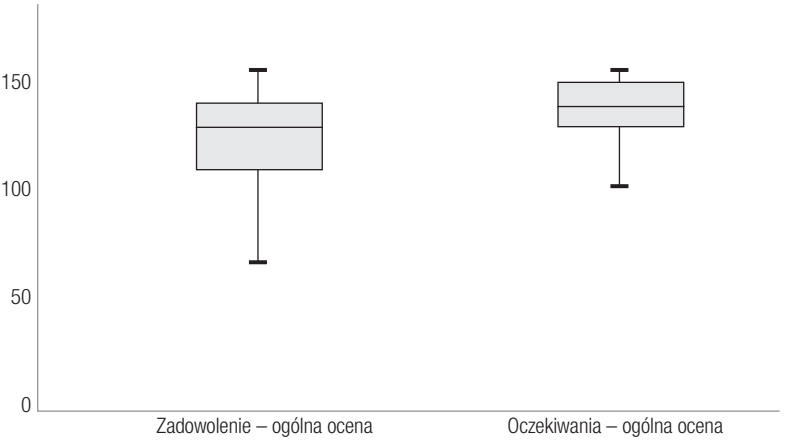
Porównania przeciętnych poziomów zadowolenia i oczekiwań dotyczących wymiarów jakości kształcenia przedstawiono na rysunkach 5 i 6.

Rysunek 5. Porównanie ocen wymiarów kształcenia – wykresy skrzynkowe



Źródło wszystkich rysunków w niniejszym podrozdziale: opracowanie własne

Rysunek 6. Porównanie ogólnej oceny zadowolenia i oczekiwań studentów



Hipoteza 1.1. *Płeć studentów wpływa na poziom oczekiwań i poziom zadowolenia z jakości kształcenia*

W celu przetestowania hipotezy przeprowadzono dwuczynnikową analizę wariancji z powtarzanym pomiarem w schemacie 2×2, gdzie czynnikiem wewnątrzobiektowym był stosunek do wymiarów jakości kształcenia

(2: zadowolenie, oczekiwania), a czynnikiem międzyobiektowym była płeć respondentów (2: mężczyzna, kobieta). Zmiennymi zależnymi były oceny poszczególnych wymiarów jakości kształcenia (materialny, niezawodności, reagowania, kompetencji, empatii, ogólna ocena).

Tabela 9. Testy efektów interakcji płci ze stosunkiem do wymiarów kształcenia

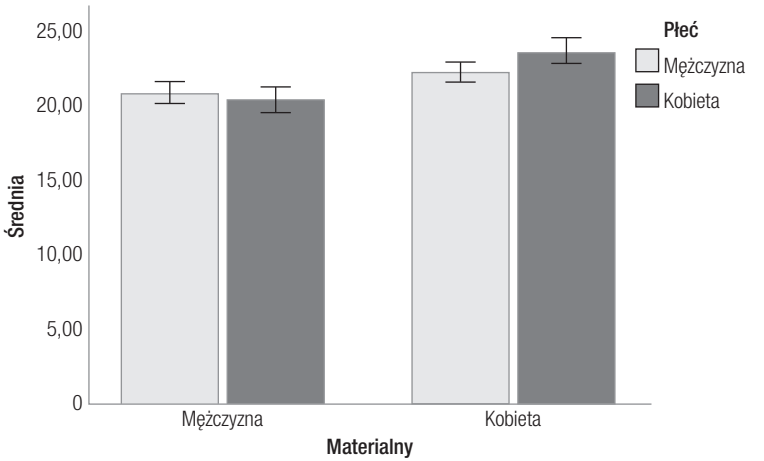
Zmienna zależna – oceny wymiarów	Statystyki efektu interakcyjnego płeć × stosunek (Z/O)		
	F	*p*	η^2_p
Materialny	6,24	0,013	0,02
Niezawodności	15,54	<0,001	0,05
Reagowania	4,23	0,041	0,01
Kompetencji	13,91	<0,001	0,05
Empatii	15,65	<0,001	0,05
Ogólna ocena	13,27	<0,001	0,04

Adnotacja: *df* – stopnie swobody, *F* – statystyka testu, *p* – poziom istotności, η^2_p – cząstkowe eta kwadrat

Oddziaływanie czynnika płeć na stosunek do wymiaru materialnego okazało się istotne statystycznie, $F(1, 290) = 6{,}24$; $p = 0{,}013$; $\eta^2_p = 0{,}02$. Żeby sprawdzić, na czym polegał efekt interakcyjny, przeprowadzono serię porównań parami z poprawką Bonferroniego.

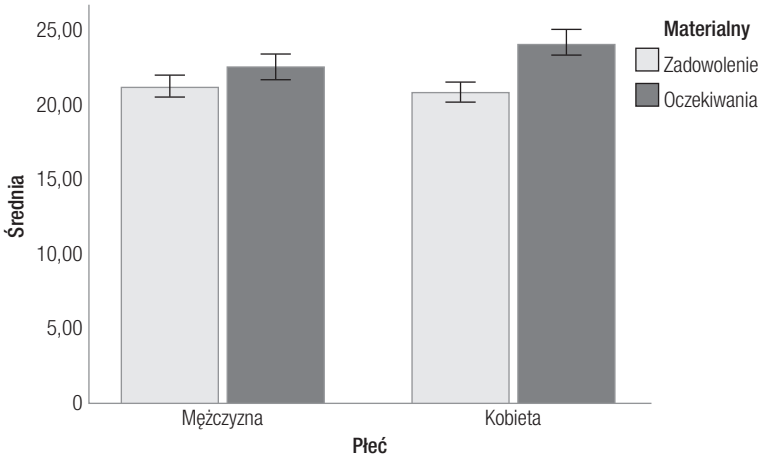
Okazało się, iż kobiety miały wyższe oczekiwania ($M = 23{,}58$; $SD = 3{,}19$) od mężczyzn ($M = 22{,}19$; $SD = 4{,}90$), $F(1, 290) = 7{,}02$; $p = 0{,}009$; $\eta^2_p = 0{,}02$. Różnica średnich (ΔM) między płciami wyrażona w wartościach procentowych wyniosła 6,3%. Nie było różnicy w poziomie zadowolenia, $F(1, 290) = 0{,}52$; $p = 0{,}473$; $\eta^2_p = 0{,}00$; $\Delta M = 2{,}1\%$. Wyniki przedstawiono na rysunku 7.

Rysunek 7. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami między płciami – wymiar materialny



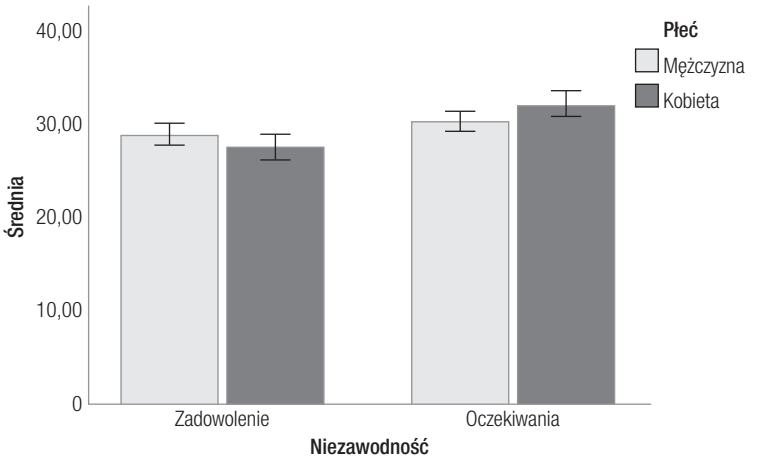
Ponadto wykazano, iż w grupie mężczyzn przeciętne zadowolenie (M = 20,81; SD = 4,64) było niższe od oczekiwań (M = 22,19; SD = 4,90), $F(1, 290) = 9{,}62$; $p = 0{,}002$; $\eta^2_p = 0{,}03$; $\Delta M = 6{,}6\%$. W grupie kobiet przeciętne zadowolenie (M = 20,38; SD = 5,41) również było niższe od oczekiwań (M = 23,58; SD = 3,19), $F(1, 290) = 31{,}39$; $p < 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}10$; $\Delta M = 15{,}7\%$. Wyniki przedstawiono na rysunku 8.

Rysunek 8. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami wewnątrz płci – wymiar materialny



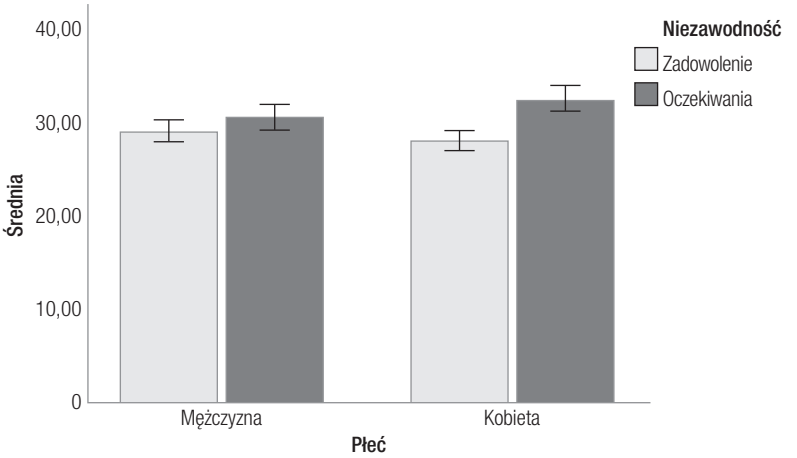
Oddziaływanie czynnika płeć na stosunek do wymiaru niezawodności okazało się istotne statystycznie, $F(1, 290) = 15{,}54$; $p < 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}05$ (rysunek 9). Porównania parami wykazały, iż kobiety miały wyższe oczekiwania ($M = 32{,}09$; $SD = 3{,}33$) od mężczyzn ($M = 30{,}18$; $SD = 5{,}22$), $F(1, 290) = 11{,}87$; $p = 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}04$; $\Delta M = 6{,}3\%$. Nie było różnicy w poziomie zadowolenia $F(1, 290) = 2{,}73$; $p = 0{,}10$; $\eta^2_p = 0{,}01$; $\Delta M = 4{,}1\%$.

Rysunek 9. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami między płciami – wymiar niezawodności



Ponadto wykazano, iż w grupie mężczyzn przeciętne zadowolenie ($M = 28{,}76$; $SD = 5{,}58$) było niższe od oczekiwań ($M = 30{,}18$; $SD = 5{,}22$), $F(1, 290) = 8{,}81$; $p = 0{,}003$; $\eta^2_p = 0{,}03$; $\Delta M = 4{,}9\%$. W grupie kobiet przeciętne zadowolenie ($M = 27{,}59$; $SD = 6{,}24$) również było niższe od oczekiwań ($M = 32{,}09$; $SD = 3{,}33$), $F(1, 290) = 53{,}75$; $p < 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}16$; $\Delta M = 16{,}3\%$ (rysunek 10).

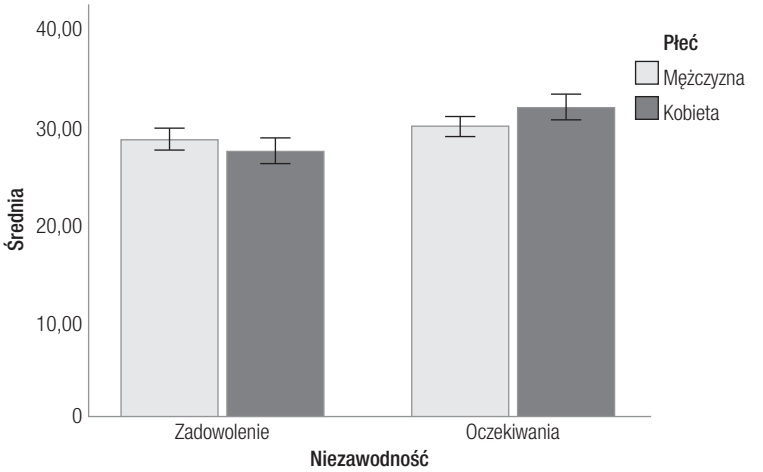
Rysunek 10. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami wewnątrz płci – wymiar niezawodności



Oddziaływanie czynnika płeć na stosunek do wymiaru reagowania okazało się istotne statystycznie, $F(1, 290) = 4{,}23$; $p = 0{,}041$; $\eta^2_p = 0{,}01$ (rysunek 11). Porównania parami wykazały, iż oczekiwania kobiety nie różniły się od oczekiwań mężczyzn, $F(1, 290) = 3{,}24$; $p = 0{,}073$; $\eta^2_p = 0{,}01$; $\Delta M = 3{,}3\%$. Nie było różnicy w poziomie zadowolenia, $F(1, 290) = 1{,}23$; $p = 0{,}269$; $\eta^2_p = 0{,}0$; $\Delta M = 3{,}3\%$.

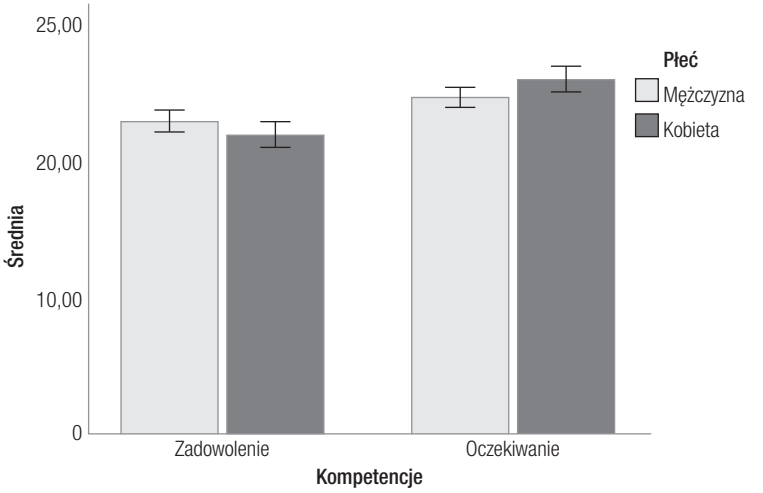
Natomiast w grupie mężczyzn przeciętne zadowolenie ($M = 21{,}85$; $SD = 5{,}36$) było niższe od oczekiwań ($M = 24{,}29$; $SD = 4{,}11$), $F(1, 290) = 28{,}62$; $p < 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}09$; $\Delta M = 11{,}2\%$. W grupie kobiet przeciętne zadowolenie ($M = 21{,}13$; $SD = 5{,}54$) również było niższe od oczekiwań ($M = 25{,}09$; $SD = 2{,}84$), $F(1, 290) = 46{,}24$; $p < 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}14$; $\Delta M = 18{,}7\%$.

Rysunek 11. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami między płciami – wymiar reagowania



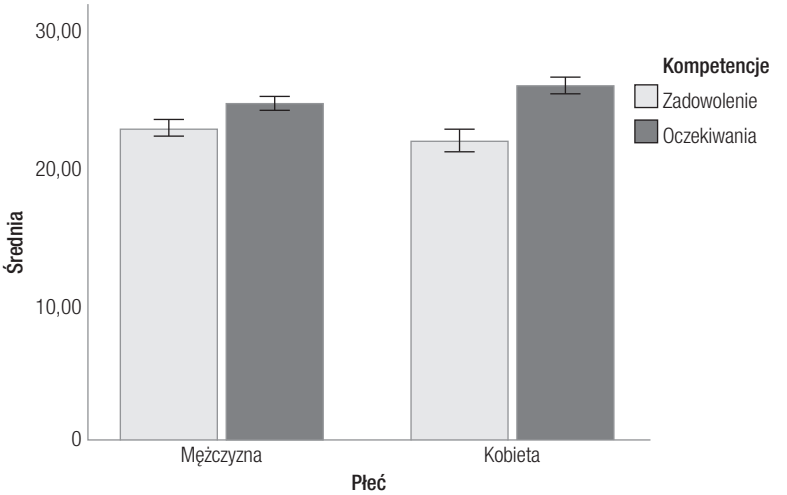
Oddziaływanie czynnika płeć na stosunek do wymiaru kompetencji okazało się istotne statystycznie, $F(1, 290) = 13{,}91$; $p < 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}05$ (rysunek 12). Porównania parami wykazały, iż kobiety miały wyższe oczekiwania ($M = 25{,}9$; $SD = 2{,}21$) od mężczyzn ($M = 24{,}54$; $SD = 3{,}98$), $F(1, 290) = 10{,}97$; $p = 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}04$; $\Delta M = 5{,}5\%$. Nie było różnicy w poziomie zadowolenia $F(1, 290) = 65{,}13$; $p < 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}18$; $\Delta M = 4{,}4\%$.

Rysunek 12. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami między płciami – wymiar kompetencji



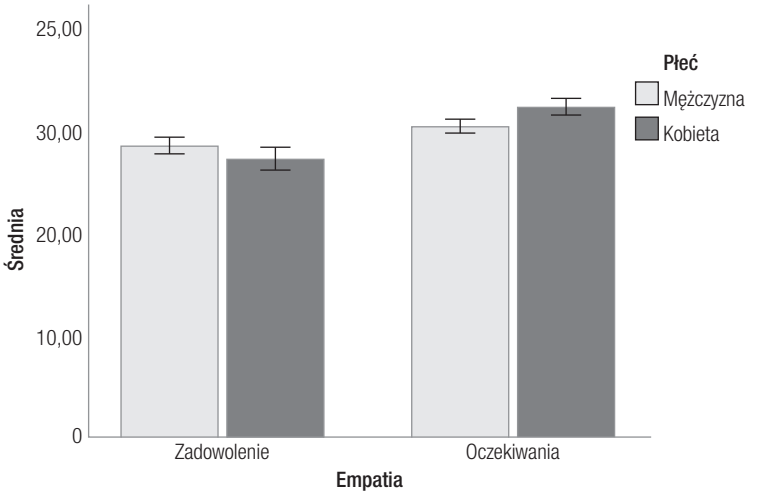
Ponadto wykazano, iż w grupie mężczyzn przeciętne zadowolenie ($M = 22{,}86$; $SD = 4{,}54$) było niższe od oczekiwań ($M = 24{,}54$; $SD = 3{,}98$), $F(1, 290) = 18{,}11$; $p < 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}06$; $\Delta M = 7{,}3\%$. W grupie kobiet przeciętne zadowolenie ($M = 21{,}85$; $SD = 5{,}09$) również było niższe od oczekiwań ($M = 25{,}9$; $SD = 2{,}21$), $F(1, 290) = 65{,}13$; $p < 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}18$; $\Delta M = 18{,}5\%$ (rysunek 13).

Rysunek 13. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami wewnątrz płci – wymiar kompetencji



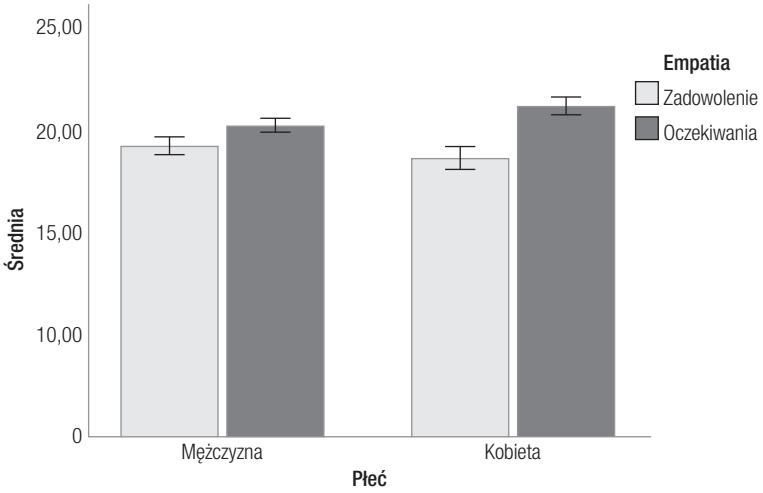
Oddziaływanie czynnika płeć na stosunek do wymiaru empatii okazało się istotne statystycznie, $F(1, 290) = 15{,}65$; $p < 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}05$ (rysunek 14). Porównania parami wykazały, iż kobiety miały wyższe oczekiwania ($M = 32{,}31$; $SD = 3{,}15$) od mężczyzn ($M = 30{,}37$; $SD = 4{,}89$), $F(1, 290) = 13{,}86$; $p < 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}05$; $\Delta M = 6{,}4\%$. Nie było różnicy w poziomie zadowolenia, $F(1, 290) = 3{,}03$; $p = 0{,}083$; $\eta^2_p = 0{,}01$; $\Delta M = 4{,}4\%$.

Rysunek 14. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami między płciami – wymiar empatii



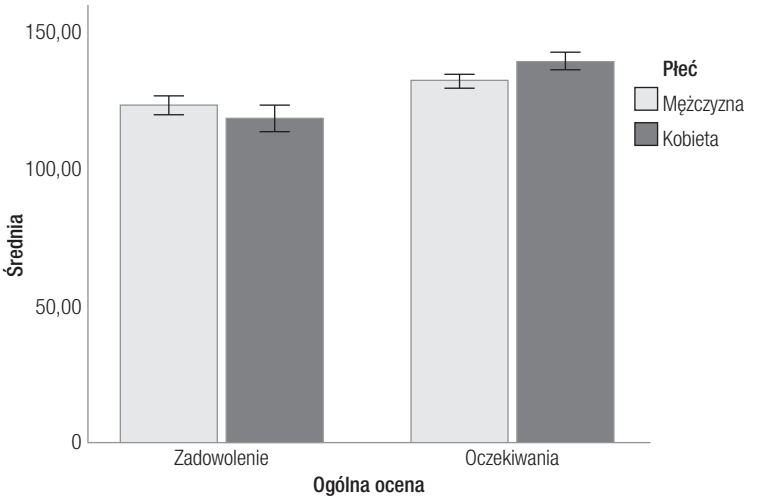
Ponadto wykazano, iż w grupie mężczyzn przeciętne zadowolenie (M = 28,4; SD = 5,73) było niższe od oczekiwań (M = 30,37; SD = 4,89), $F(1, 290) = 15{,}92$; $p < 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}05$; $\Delta M = 6{,}9\%$. W grupie kobiet przeciętne zadowolenie (M = 27,16; SD = 6,13) również było niższe od oczekiwań (M = 32,31; SD = 3,15), $F(1, 290) = 66{,}41$; $p < 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}19$; $\Delta M = 19{,}0\%$ (rysunek 15).

Rysunek 15. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami wewnątrz płci – wymiar empatii



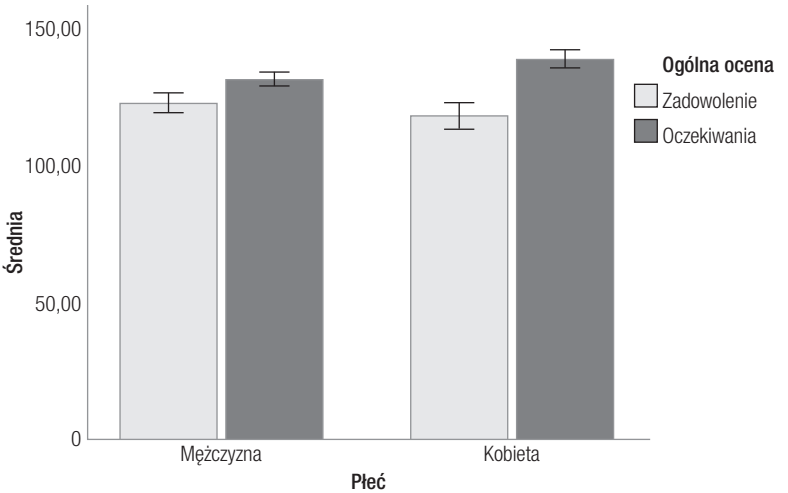
Oddziaływanie czynnika płeć na stosunek do sumarycznej oceny jakości kształcenia okazało się istotne statystycznie, $F(1, 290) = 13{,}27$; $p < 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}04$ (rysunek 16). Porównania parami wykazały, iż kobiety miały wyższe oczekiwania ($M = 138{,}96$; $SD = 12{,}35$) od mężczyzn ($M = 131{,}57$; $SD = 20{,}25$), $F(1, 290) = 12{,}02$; $p = 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}04$; $\Delta M = 5{,}6\%$. Nie było różnicy w poziomie zadowolenia, $F(1, 290) = 65{,}16$; $p < 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}18$; $\Delta M = 3{,}7\%$.

Rysunek 16. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami między płciami – ogólna ocena



Ponadto wykazano, iż w grupie mężczyzn przeciętne zadowolenie ($M = 122{,}67$; $SD = 23{,}77$) było niższe od oczekiwań ($M = 131{,}57$; $SD = 20{,}25$), $F(1, 290) = 19{,}35$; $p < 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}06$; $\Delta M = 7{,}3\%$. W grupie kobiet przeciętne zadowolenie ($M = 118{,}11$; $SD = 26{,}44$) również było niższe od oczekiwań ($M = 138{,}96$; $SD = 12{,}35$), $F(1, 290) = 65{,}16$; $p < 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}18$; $\Delta M = 17{,}7\%$ (rysunek 17).

Rysunek 17. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami wewnątrz płci – ogólna ocena



Hipoteza 1.2. *Wiek studentów wpływa na poziom oczekiwań i poziom zadowolenia z jakości kształcenia*

W celu przetestowania hipotezy przeprowadzono dwuczynnikową analizę wariancji z powtarzanym pomiarem w schemacie 2×3, gdzie czynnikiem wewnątrzobiektowym był stosunek do wymiarów jakości kształcenia (2: zadowolenie, oczekiwania), a czynnikiem międzyobiektowym był wiek respondentów (3: 18–27 lat, 28–37 lat, 38–47 lat). Zmiennymi zależnymi były oceny poszczególnych wymiarów jakości kształcenia (materialny, niezawodności, reagowania, kompetencji, empatii, ogólna ocena).

Tabela 10. Testy efektów interakcji wieku ze stosunkiem do wymiarów kształcenia

Zmienna zależna – oceny wymiarów	Statystyki efektu interakcyjnego wiek × stosunek (Z/O)		
	F	*p*	η^2_p
Materialny	4,12	0,017	0,03
Niezawodności	20,20	<0,001	0,12
Reagowania	11,50	<0,001	0,07
Kompetencji	19,84	<0,001	0,12
Empatii	14,27	<0,001	0,09
Ogólna ocena	16,47	<0,001	0,10

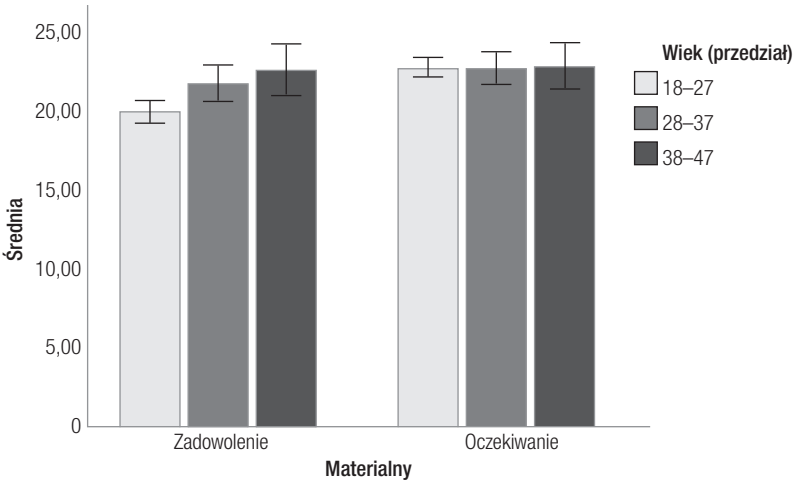
Adnotacja: *df* – stopnie swobody, *F* – statystyka testu, *p* – poziom istotności, η^2_p – cząstkowe eta kwadrat

Oddziaływanie czynnika wiek na stosunek do wymiaru materialnego okazało się istotne statystycznie, $F(1, 286) = 4{,}12$; $p = 0{,}017$; $\eta^2_p = 0{,}03$. Żeby sprawdzić, na czym polegał efekt interakcyjny, przeprowadzono serię porównań parami z poprawką Bonferroniego.

Testy jednej zmiennej wykazały istotne różnice między przedziałami wiekowymi w poziomie zadowolenia, $F(1, 286) = 6{,}52$; $p = 0{,}002$; $\eta^2_p = 0{,}04$ (rysunek 18). Okazało się, iż studenci w wieku 18–27 lat byli mniej zadowoleni ($M = 19{,}9$; $SD = 5{,}25$) od studentów w wieku 28–37 lat ($M = 21{,}71$; $SD = 4{,}16$), $p = 0{,}028$. Różnica średnich (ΔM) między grupami wyniosła 9,1%. Istotna była również różnica ($\Delta M = 13{,}4\%$) między studentami w wieku 18–27 lat a studentami w wieku 38–47 lat ($M = 22{,}57$; $SD = 3{,}89$), $p = 0{,}010$. Nie było różnicy między studentami w wieku 28–37 lat a w wieku 38–47 lat ($p = 1{,}0$; $\Delta M = 4{,}0\%$).

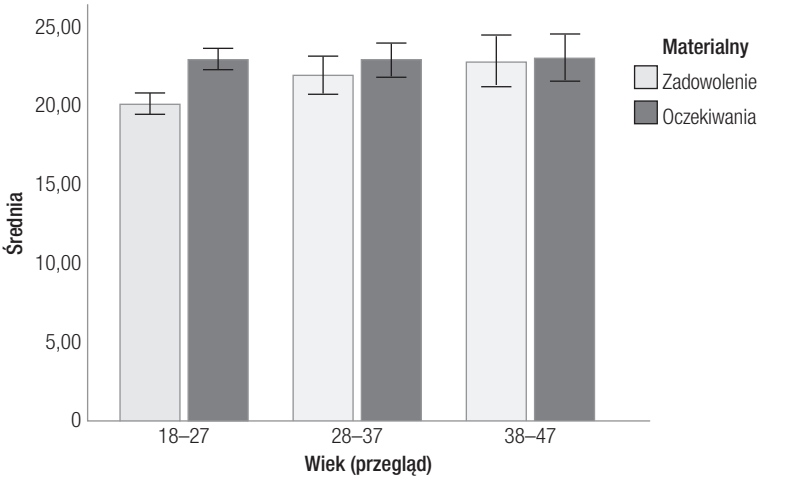
Testy jednej zmiennej wykazały brak różnicy między przedziałami wiekowymi w poziomie oczekiwań, $F(1, 286) = 0{,}01$; $p = 0{,}986$; $\eta^2_p = 0{,}00$.

Rysunek 18. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami między wiekiem – wymiar materialny



Ponadto wykazano, iż zadowolenie studentów w przedziale wiekowym 18–27 ($M = 19{,}9$; $SD = 5{,}25$) było niższe od oczekiwań ($M = 22{,}72$; $SD = 4{,}41$), $F(1, 286) = 40{,}41$; $p < 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}12$; $\Delta M = 14{,}2\%$. W przedziale 28–37 lat nie było różnicy między zadowoleniem a oczekiwaniami, $F(1, 286) = 1{,}76$; $p = 0{,}186$; $\eta^2_p = 0{,}01$; $\Delta M = 4{,}5\%$. Nie odnotowano również różnicy w grupie 38–47 lat, $F(1, 286) = 0{,}06$; $p = 0{,}801$; $\eta^2_p = 0{,}0$; $\Delta M = 1{,}2\%$ (rysunek 19).

Rysunek 19. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami wewnątrz wieku – wymiar materialny

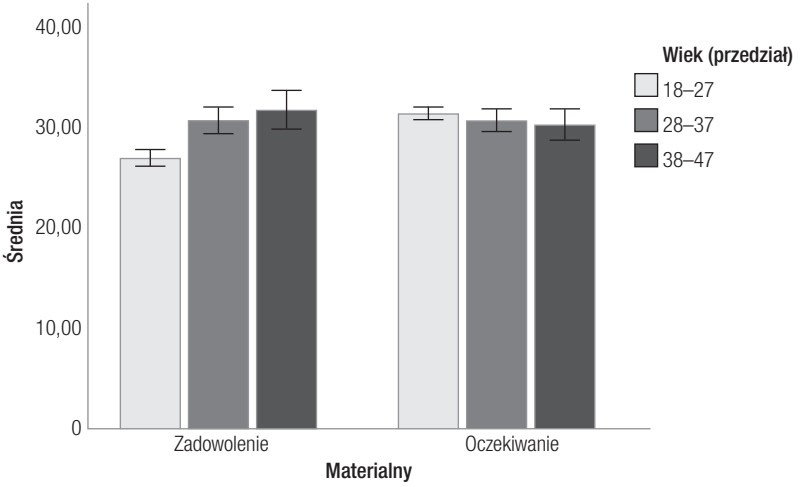


Oddziaływanie czynnika wiek na stosunek do wymiaru niezawodności okazało się istotne statystycznie, $F(1, 286) = 20{,}2$; $p < 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}12$ (rysunek 20).

Testy jednej zmiennej wykazały istotne różnice między przedziałami wiekowymi w poziomie zadowolenia, $F(1, 286) = 16{,}95$; $p < 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}11$. Okazało się, iż studenci w wieku 18–27 lat byli mniej zadowoleni ($M = 26{,}89$; $SD = 6{,}02$) od studentów w wieku 28–37 lat ($M = 30{,}5$; $SD = 5{,}16$), $p < 0{,}001$. Różnica średnich (ΔM) między grupami wyniosła 13,4%. Istotna była również różnica ($\Delta M = 17{,}1\%$) między studentami w wieku 18–27 lat a studentami w wieku 38–47 lat ($M = 30{,}5$; $SD = 5{,}16$), $p < 0{,}001$. Nie było różnicy między studentami w wieku 28–37 lat a 38–47 lat ($p = 1{,}0$; $\Delta M = 3{,}2\%$).

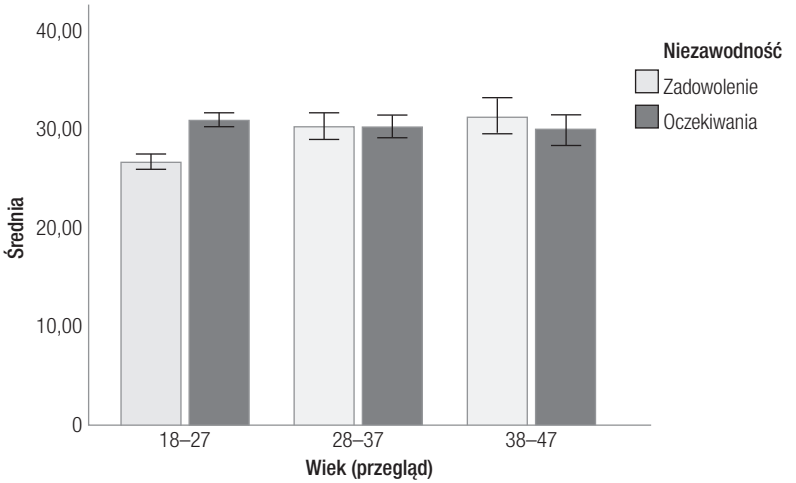
Testy jednej zmiennej wykazały brak różnicy między przedziałami wiekowymi w poziomie oczekiwań, $F(1, 286) = 1{,}19$; $p = 0{,}306$; $\eta^2_p = 0{,}01$.

Rysunek 20. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami między wiekiem – wymiar niezawodności



Ponadto wykazano, iż zadowolenie studentów w przedziale wiekowym 18–27 ($M = 26{,}89$; $SD = 6{,}02$) było niższe od oczekiwań ($M = 31{,}22$; $SD = 4{,}36$), $F(1, 286) = 89{,}37$; $p < 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}24$; $\Delta M = 16{,}1\%$. W przedziale 28–37 lat nie było różnicy między zadowoleniem a oczekiwaniami, $F(1, 286) = 0{,}0$; $p = 1$; $\eta^2_p = 0{,}0$; $\Delta M = 0{,}0\%$. Nie odnotowano również różnicy w grupie 38–47 lat, $F(1, 286) = 1{,}76$; $p = 0{,}186$; $\eta^2_p = 0{,}01$; $\Delta M = 4{,}4$ (rysunek 21).

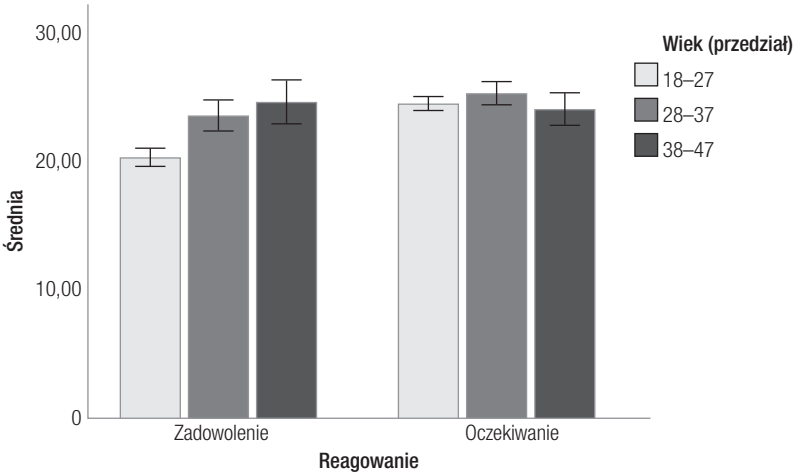
Rysunek 21. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami wewnątrz wieku – wymiar niezawodności



Oddziaływanie czynnika wiek na stosunek do wymiaru reagowania okazało się istotne statystycznie, $F(1, 286) = 11{,}5$; $p < 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}07$ (rysunek 22).

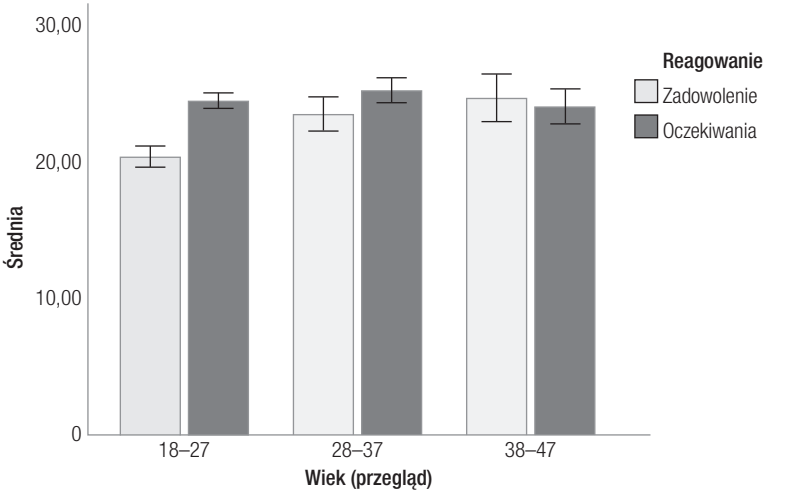
Testy jednej zmiennej wykazały istotne różnice między przedziałami wiekowymi w poziomie zadowolenia, $F(1, 286) = 16{,}41$; $p < 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}1$. Okazało się, iż studenci w wieku 18–27 lat byli mniej zadowoleni ($M = 20{,}3$; $SD = 5{,}54$) od studentów w wieku 28–37 lat ($M = 23{,}53$; $SD = 4{,}87$), $p < 0{,}001$. Różnica średnich (ΔM) między grupami wyniosła 15,9%. Istotna była również różnica ($\Delta M = 21{,}2\%$) między studentami w wieku 18–27 lat a studentami w wieku 38–47 lat ($M = 24{,}6$; $SD = 3{,}47$), $p < 0{,}001$. Nie było różnicy między studentami w wieku 28–37 lat a w wieku 38–47 lat ($p = 0{,}965$; $\Delta M = 4{,}5\%$). Testy jednej zmiennej wykazały brak różnicy między przedziałami wiekowymi w poziomie oczekiwań, $F(1, 286) = 1{,}37$; $p = 0{,}255$; $\eta^2_p = 0{,}01$.

Rysunek 22. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami między wiekiem – wymiar reagowania



Ponadto wykazano, iż zadowolenie studentów w przedziale wiekowym 18–27 ($M = 20{,}3$; $SD = 5{,}54$) było niższe od oczekiwań ($M = 24{,}49$; $SD = 3{,}66$), $F(1, 286) = 91{,}42$; $p < 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}24$; $\Delta M = 20{,}6$. W przedziale 28–37 lat również odnotowano istotnie niższe zadowolenie ($M = 23{,}53$; $SD = 4{,}87$) od oczekiwań ($M = 25{,}21$; $SD = 3{,}34$), $F(1, 286) = 5{,}34$; $p = 0{,}022$; $\eta^2_p = 0{,}02$; $\Delta M = 7{,}1\%$. Nie odnotowano różnicy w grupie 38–47 lat, $F(1, 286) = 0{,}29$; $p = 0{,}592$; $\eta^2_p = 0{,}0$; $\Delta M = 2{,}2\%$ (rysunek 23).

Rysunek 23. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami wewnątrz wieku – wymiar reagowania

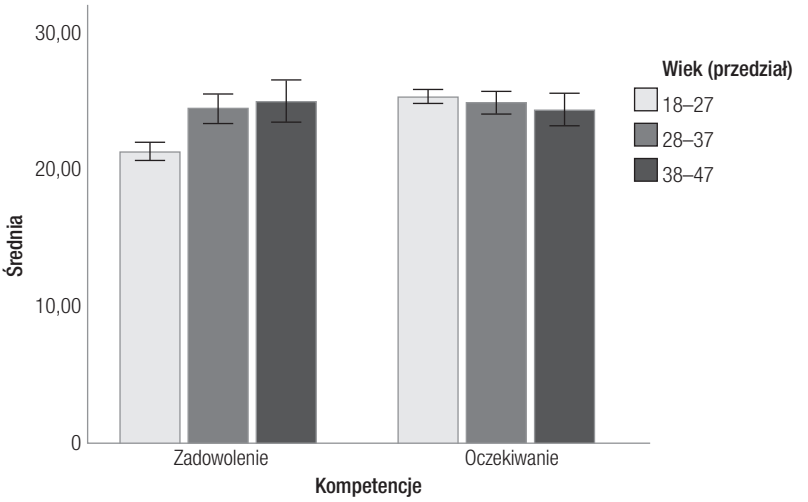


Oddziaływanie czynnika wiek na stosunek do wymiaru kompetencji okazało się istotne statystycznie, $F(1, 286) = 19{,}84$; $p < 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}12$ (rysunek 24).

Testy jednej zmiennej wykazały istotne różnice między przedziałami wiekowymi w poziomie zadowolenia, $F(1, 286) = 17{,}74$; $p < 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}11$. Okazało się, iż studenci w wieku 18–27 lat byli mniej zadowoleni ($M = 21{,}29$; $SD = 4{,}85$) od studentów w wieku 28–37 lat ($M = 24{,}44$; $SD = 4{,}33$), $p < 0{,}001$. Różnica średnich (ΔM) między grupami wyniosła 14,8%. Istotna była również różnica ($\Delta M = 17{,}0\%$) między studentami w wieku 18–27 lat a studentami w wieku 38–47 lat ($M = 24{,}91$; $SD = 2{,}9$), $p < 0{,}001$. Nie było różnicy między studentami w wieku 28–37 lat a w wieku 38–47 lat ($p = 1{,}0$; $\Delta M = 1{,}9\%$).

Testy jednej zmiennej wykazały brak różnicy między przedziałami wiekowymi w poziomie oczekiwań, $F(1, 286) = 1{,}17$; $p = 0{,}312$; $\eta^2_p = 0{,}01$.

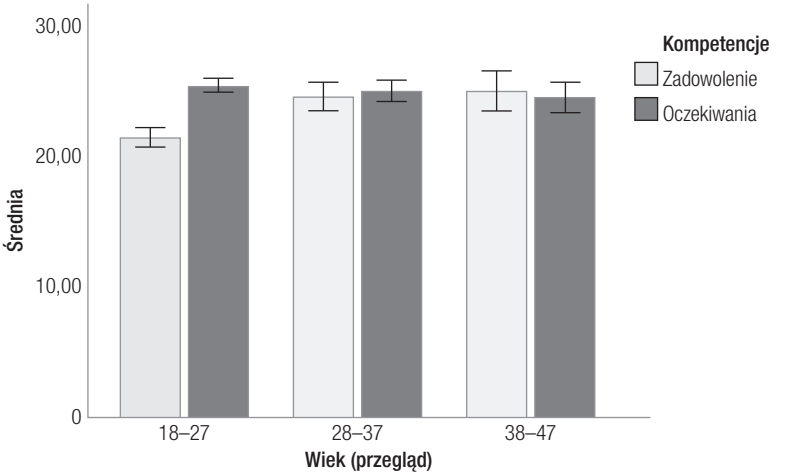
Rysunek 24. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami między wiekiem – wymiar kompetencji



Ponadto wykazano, iż zadowolenie studentów w przedziale wiekowym 18–27 lat ($M = 21{,}29$; $SD = 4{,}85$) było niższe od oczekiwań ($M = 25{,}28$; $SD = 3{,}17$), $F(1, 286) = 113{,}73$; $p < 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}28$; $\Delta M = 18{,}7\%$. W przedziale 28–37 lat nie było różnicy między zadowoleniem a oczekiwaniami, $F(1, 286) = 0{,}38$; $p = 0{,}538$; $\eta^2_p = 0{,}0$; $\Delta M = 1{,}6\%$.

Nie odnotowano również różnicy w grupie 38–47 lat, $F(1, 286) = 0{,}35$; $p = 0{,}552$; $\eta^2_p = 0{,}0$; $\Delta M = 2{,}0\%$ (rysunek 25).

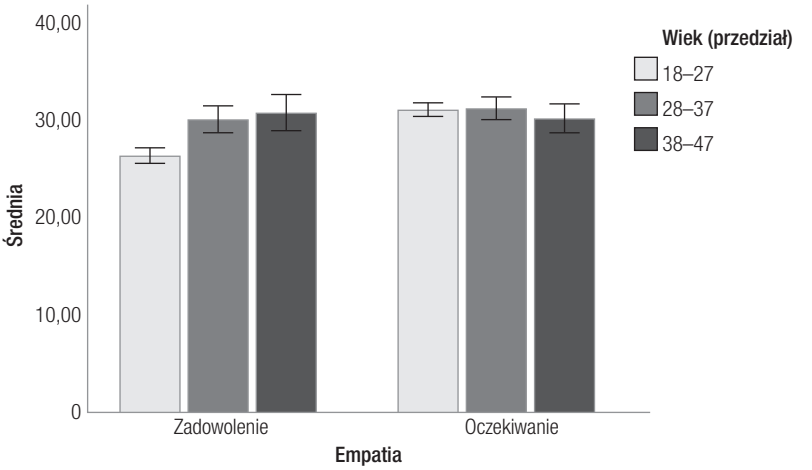
Rysunek 25. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami wewnątrz wieku – wymiar kompetencji



Oddziaływanie czynnika wiek na stosunek do wymiaru empatii okazało się istotne statystycznie, $F(1, 286) = 14{,}27$; $p < 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}09$ (rysunek 26).

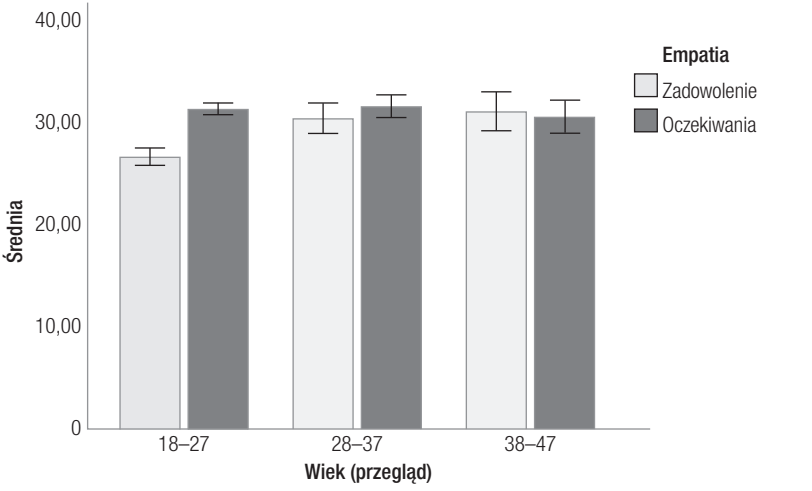
Testy jednej zmiennej wykazały istotne różnice między przedziałami wiekowymi w poziomie zadowolenia, $F(1, 286) = 17{,}32$; $p < 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}11$. Okazało się, iż studenci w wieku 18–27 lat byli mniej zadowoleni ($M = 26{,}48$; $SD = 5{,}94$) od studentów w wieku 28–37 lat ($M = 30{,}28$; $SD = 5{,}41$), $p < 0{,}001$. Różnica średnich (ΔM) między grupami wyniosła 14,4%. Istotna była również różnica ($\Delta M = 17{,}1\%$) między studentami w wieku 18–27 lat a studentami w wieku 38–47 lat ($M = 31{,}00$; $SD = 3{,}97$), $p < 0{,}001$. Nie było różnicy między studentami w wieku 28–37 lat a w wieku 38–47 lat ($p = 1{,}0$; $\Delta M = 2{,}4\%$). Testy jednej zmiennej wykazały brak różnicy między przedziałami wiekowymi w poziomie oczekiwań, $F(1, 286) = 0{,}58$; $p = 0{,}563$; $\eta^2_p = 0$.

Rysunek 26. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami między wiekiem – wymiar empatii



Ponadto wykazano, iż zadowolenie studentów w przedziale wiekowym 18–27 (M = 26,48; SD = 5,94) było niższe od oczekiwań (M = 31,19; SD = 4,29), $F(1, 286) = 96{,}47$; $p < 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}25$; $\Delta M = 17{,}8\%$. W przedziale 28–37 lat nie było różnicy między zadowoleniem a oczekiwaniami, $F(1, 286) = 1{,}93$; $p = 0{,}165$; $\eta^2_p = 0{,}01$; $\Delta M = 3{,}6\%$. Nie odnotowano również różnicy w grupie 38–47 lat, $F(1, 286) = 0{,}27$; $p = 0{,}606$; $\eta^2_p = 0{,}0$; $\Delta M = 1{,}8\%$ (rysunek 27).

Rysunek 27. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami wewnątrz wieku – wymiar empatii

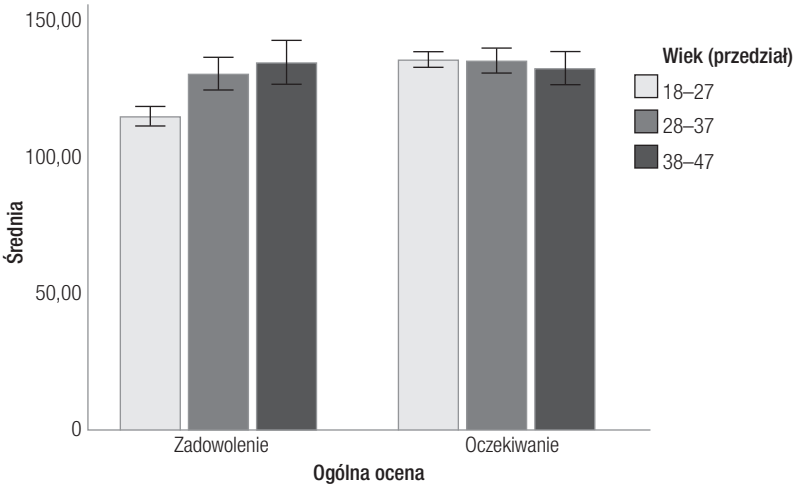


Oddziaływanie czynnika wiek na stosunek do wymiaru oceny ogólnej jakości kształcenia okazało się istotne statystycznie, $F(1, 286) = 16{,}47$; $p < 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}10$ (rysunek 28).

Testy jednej zmiennej wykazały istotne różnice między przedziałami wiekowymi w poziomie zadowolenia, $F(1, 286) = 17{,}42$; $p < 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}11$. Okazało się, iż studenci w wieku 18–27 lat byli mniej zadowoleni ($M = 114{,}87$; $SD = 25{,}4$) od studentów w wieku 28–37 lat ($M = 130{,}46$; $SD = 21{,}9$), $p < 0{,}001$. Różnica średnich (ΔM) między grupami wyniosła 13,6%. Istotna była również różnica ($\Delta M = 17{,}1\%$) między studentami w wieku 18–27 lat a studentami w wieku 38–47 lat ($M = 134{,}57$; $SD = 16{,}12$), $p < 0{,}001$. Nie było różnicy między studentami w wieku 28–37 lat a w wieku 38–47 lat ($p = 1{,}0$; $\Delta M = 3{,}2\%$).

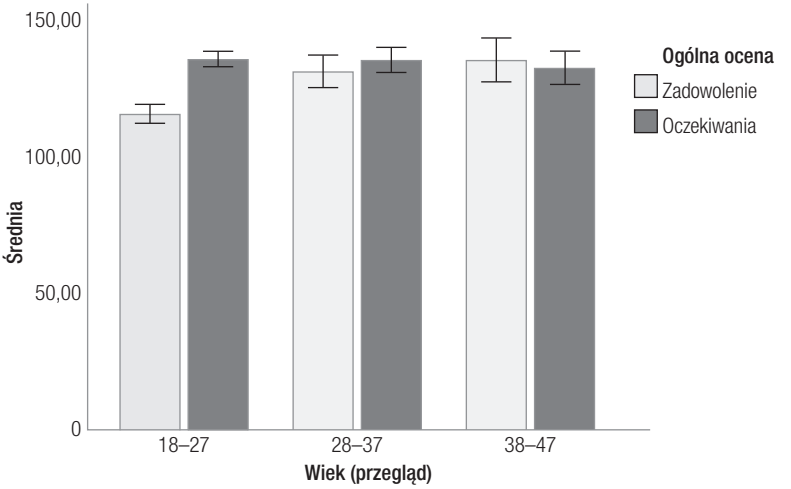
Testy jednej zmiennej wykazały brak różnicy między przedziałami wiekowymi w poziomie oczekiwań, $F(1, 286) = 0{,}44$; $p = 0{,}647$; $\eta^2_p = 0$.

Rysunek 28. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami między wiekiem – ogólna ocena



Ponadto wykazano, iż zadowolenie studentów w przedziale wiekowym 18–27 ($M = 114{,}87$; $SD = 25{,}4$) było niższe od oczekiwań ($M = 134{,}9$; $SD = 17{,}32$), $F(1, 286) = 106{,}12$; $p < 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}27$; $\Delta M = 17{,}4\%$. W przedziale 28–37 lat nie było różnicy między zadowoleniem a oczekiwaniami, $F(1, 286) = 1{,}65$; $p = 0{,}2$; $\eta^2_p = 0{,}01$; $\Delta M = 3{,}2\%$. Nie odnotowano również różnicy w grupie 38–47 lat, $F(1, 286) = 0{,}38$; $p = 0{,}537$; $\eta^2_p = 0{,}0$; $\Delta M = 2{,}1\%$ (rysunek 29).

Rysunek 29. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami wewnątrz wieku – ogólna ocena



Hipoteza 1.3. *Poziom studiów (licencjackie, magisterskie) wpływa na poziom oczekiwań i poziom zadowolenia z jakości kształcenia*

W celu przetestowania hipotezy przeprowadzono dwuczynnikową analizę wariancji z powtarzanym pomiarem w schemacie 2×2, gdzie czynnikiem wewnątrzobiektowym był stosunek do wymiarów procesu kształcenia (2: zadowolenie, oczekiwania), a czynnikiem międzyobiektowym był poziom studiów (2: licencjackie, magisterskie). Zmiennymi zależnymi były oceny poszczególnych wymiarów jakości kształcenia (materialny, niezawodności, reagowania, kompetencji, empatii, ogólna ocena).

Tabela 11. Testy efektów interakcji poziomu studiów ze stosunkiem do wymiarów kształcenia

Zmienna zależna – oceny wymiarów	Statystyki efektu interakcyjnego poziom studiów × stosunek (Z/O)		
	F	*p*	η^2_p
Materialny	4,28	0,039	0,01
Niezawodności	21,43	<0,001	0,07
Reagowania	5,82	0,017	0,02
Kompetencji	11,23	0,001	0,04

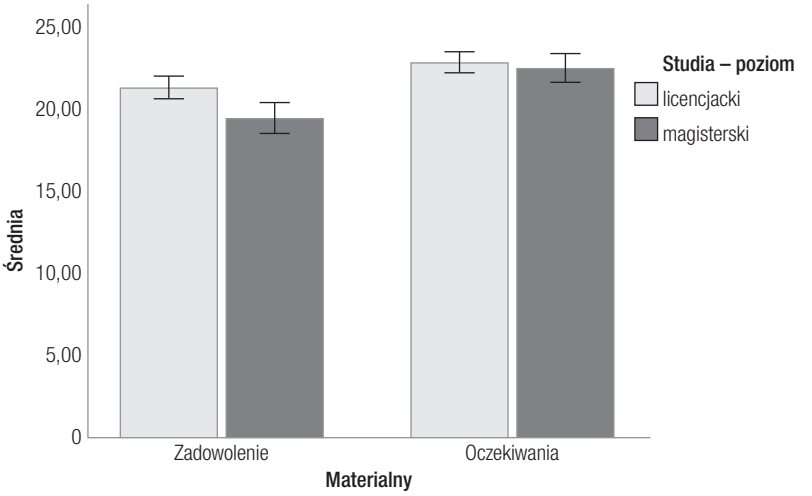
Empatii	4,97	0,027	0,02
Ogólna ocena	10,79	0,001	0,04

Adnotacja: *df* – stopnie swobody, *F* – statystyka testu, *p* – poziom istotności, η^2_p – cząstkowe eta kwadrat

Oddziaływanie czynnika poziom studiów na stosunek do wymiaru materialnego okazało się istotne statystycznie, $F(1, 290) = 4{,}28$; $p = 0{,}039$; $\eta^2_p = 0{,}01$ (rysunek 30). Żeby sprawdzić, na czym polegał efekt interakcyjny, przeprowadzono serię porównań parami z poprawką Bonferroniego.

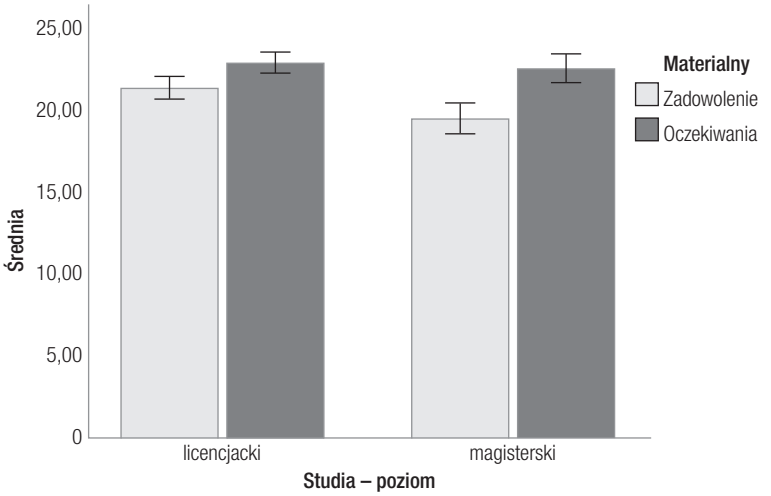
Okazało się, iż studenci studiów licencjackich byli bardziej zadowoleni ($M = 21{,}29$; $SD = 4{,}46$) od studentów studiów magisterskich $M = 19{,}47$; $SD = 5{,}54$), $F(1, 290) = 9{,}36$; $p = 0{,}002$; $\eta^2_p = 0{,}03$; $\Delta M = 8{,}5\%$. Nie było różnicy w poziomie oczekiwań, $F(1, 290) = 0{,}3$; $p = 0{,}581$; $\eta^2_p = 0{,}0$; $\Delta M = 1{,}3\%$.

Rysunek 30. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami między poziomami studiów – wymiar materialny



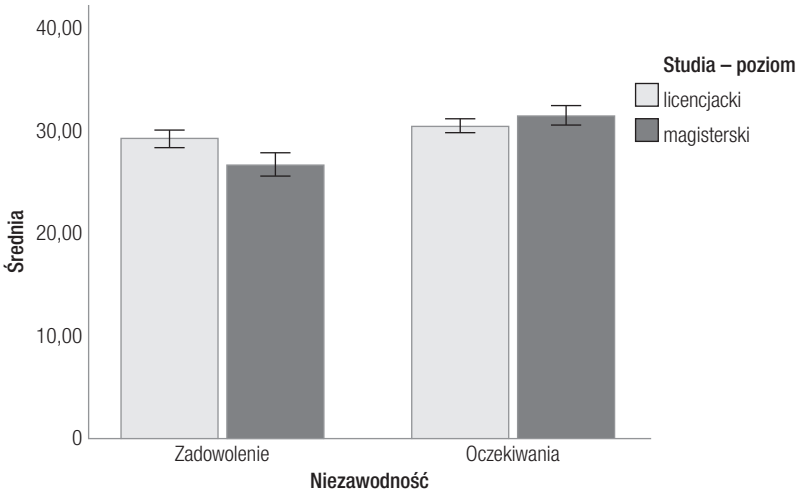
Ponadto wykazano, iż w grupie studentów studiów licencjackich przeciętne zadowolenie ($M = 21{,}29$; $SD = 4{,}46$) było niższe od oczekiwań ($M = 22{,}82$; $SD = 4{,}38$), $F(1, 290) = 12{,}12$; $p = 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}04$; $\Delta M = 7{,}2\%$. W grupie studentów studiów magisterskich przeciętne zadowolenie ($M = 19{,}47$; $SD = 5{,}54$) również było niższe od oczekiwań ($M = 22{,}53$; $SD = 4{,}38$), $F(1, 290) = 26{,}7$; $p < 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}08$; $\Delta M = 15{,}7\%$ (rysunek 31).

Rysunek 31. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami wewnątrz poziomu studiów – wymiar materialny



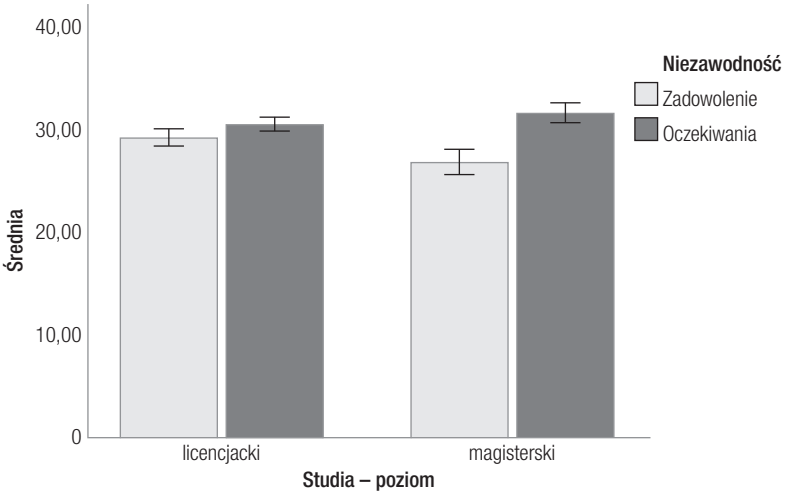
Oddziaływanie czynnika poziom studiów na stosunek do wymiaru niezawodności okazało się istotne statystycznie, $F(1, 290) = 21{,}43$; $p < 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}07$. Okazało się, iż grupa studentów studiów licencjackich była bardziej zadowolona ($M = 29{,}25$; $SD = 5{,}14$) od grupy studentów studiów magisterskich ($M = 26{,}63$; $SD = 6{,}67$), $F(1, 290) = 14{,}06$; $p < 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}05$; $\Delta M = 9{,}0\%$. Nie było różnicy w poziomie oczekiwań, $F(1, 290) = 3{,}05$; $p = 0{,}082$; $\eta^2_p = 0{,}01$; $\Delta M = 3{,}3\%$ (rysunek 32).

Rysunek 32. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami między poziomami studiów – wymiar niezawodności



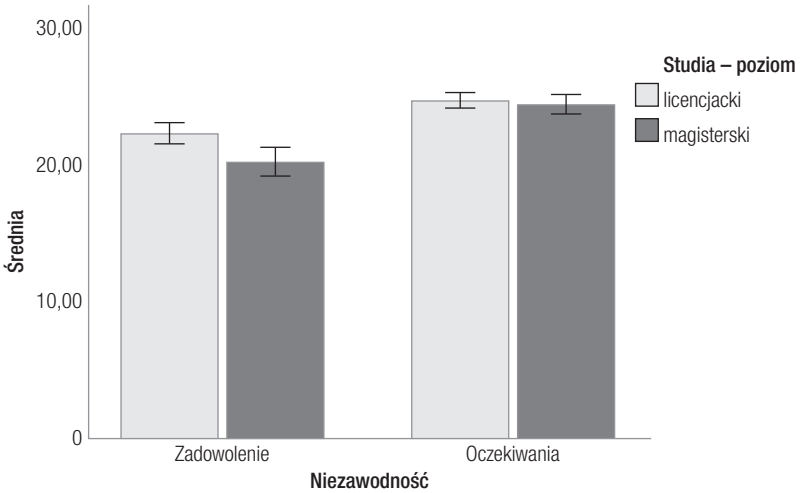
Ponadto wykazano, iż w grupie studentów studiów licencjackich przeciętne zadowolenie (M = 29,25; SD = 5,14) było niższe od oczekiwań (M = 30,55; SD = 4,83), $F(1, 290) = 7{,}8$; $p = 0{,}006$; $\eta^2_p = 0{,}03$; ΔM = 4,4%. W grupie studentów studiów magisterskich przeciętne zadowolenie (M = 26,63; SD = 6,67) również było niższe od oczekiwań (M = 31,55; SD = 4,33), $F(1, 290) = 61{,}56$; $p < 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}18$; ΔM = 18,5% (rysunek 33).

Rysunek 33. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami wewnątrz poziomu studiów – wymiar niezawodności



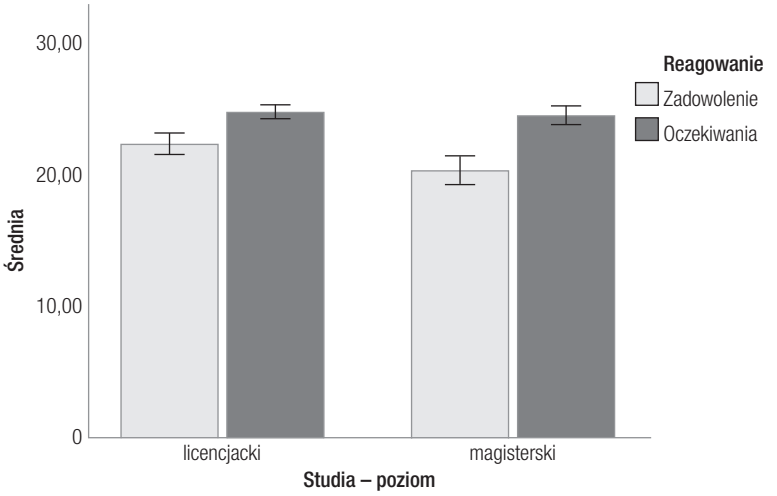
Oddziaływanie czynnika poziom studiów na stosunek do wymiaru reagowania okazało się istotne statystycznie, $F(1, 290) = 5{,}82$; $p = 0{,}017$; $\eta^2_p = 0{,}02$ (rysunek 34). Okazało się, iż grupa studentów studiów licencjackich była bardziej zadowolona (M = 22,32; SD = 4,95) od grupy studentów studiów magisterskich (M = 20,23; SD = 6,00), $F(1, 290) = 10{,}21$; $p = 0{,}002$; $\eta^2_p = 0{,}03$; ΔM = 9,4%. Nie było różnicy w poziomie oczekiwań, $F(1, 290) = 0{,}39$; $p = 0{,}531$; $\eta^2_p = 0{,}0$; ΔM = 1,2%.

Rysunek 34. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami między poziomami studiów – wymiar reagowania



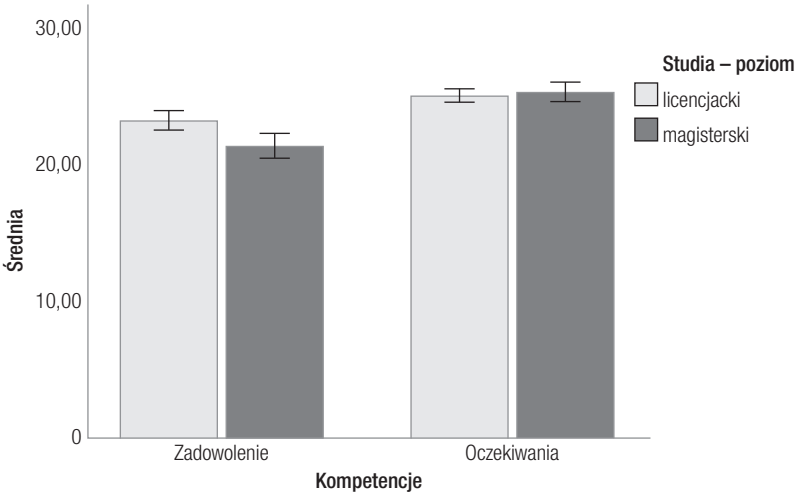
Ponadto wykazano, iż w grupie studiów licencjackich przeciętne zadowolenie (M = 22,32; SD = 4,95) było niższe od oczekiwań (M = 24,7; SD = 3,59), $F(1, 290) = 28{,}33$; $p < 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}09$; ΔM = 10,7%. W grupie studentów studiów magisterskich przeciętne zadowolenie (M = 20,23; SD = 6,00) również było niższe od oczekiwań (M = 24,41; SD = 3,88), $F(1, 290) = 48{,}5$; $p < 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}14$; ΔM = 20,7% (rysunek 35).

Rysunek 35. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami wewnątrz poziomu studiów – wymiar reagowania



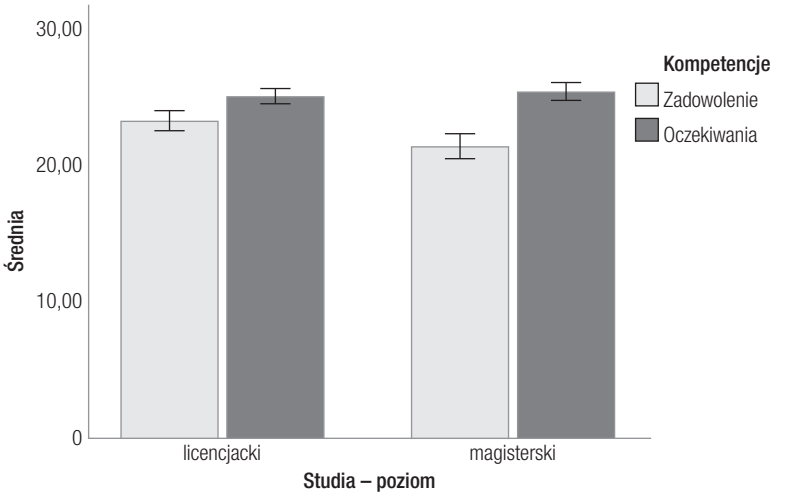
Oddziaływanie czynnika poziom studiów na stosunek do wymiaru kompetencji okazało się istotne statystycznie, $F(1, 290) = 11{,}23$; $p < 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}04$ (rysunek 36). Okazało się, iż grupa studentów studiów licencjackich była bardziej zadowolona ($M = 23{,}14$; $SD = 4{,}40$) od grupy studentów studiów magisterskich ($M = 21{,}28$; $SD = 5{,}19$), $F(1, 290) = 10{,}48$; $p = 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}03$; $\Delta M = 8{,}0\%$. Nie było różnicy w poziomie oczekiwań, $F(1, 290) = 0{,}56$; $p = 0{,}455$; $\eta^2_p = 0{,}0$; $\Delta M = 1{,}3\%$.

Rysunek 36. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami między poziomami studiów – wymiar kompetencji



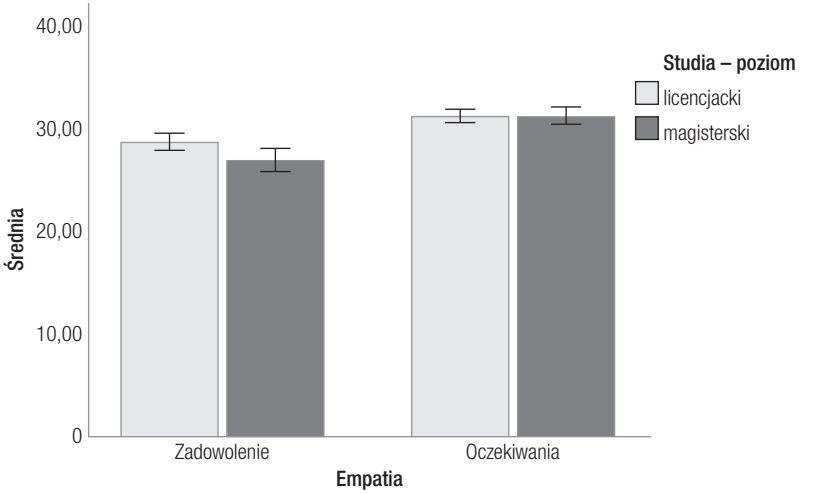
Ponadto wykazano, iż w grupie studentów studiów licencjackich przeciętne zadowolenie ($M = 23{,}14$; $SD = 4{,}4$) było niższe od oczekiwań ($M = 24{,}94$; $SD = 3{,}5$), $F(1, 290) = 21{,}63$; $p < 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}07$; $\Delta M = 7{,}8\%$. W grupie studentów studiów magisterskich przeciętne zadowolenie ($M = 21{,}28$; $SD = 5{,}19$) również było niższe od oczekiwań ($M = 25{,}26$; $SD = 3{,}44$), $F(1, 290) = 58{,}32$; $p < 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}17$; $\Delta M = 18{,}7\%$ (rysunek 37).

Rysunek 37. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami wewnątrz poziomu studiów – wymiar kompetencji



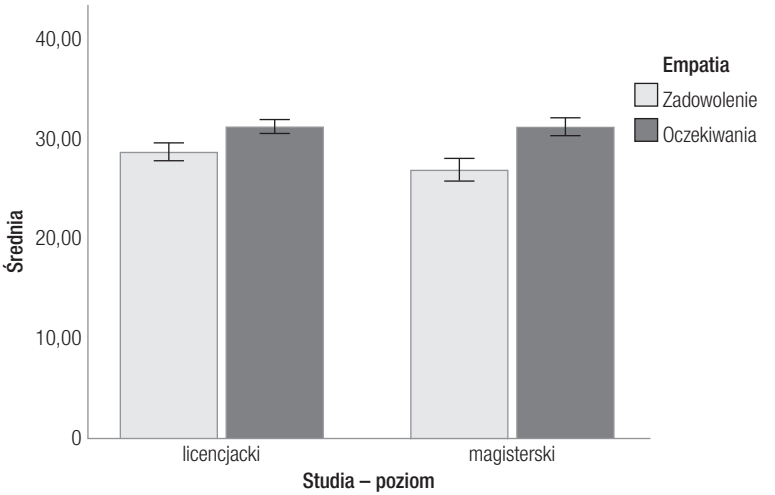
Oddziaływanie czynnika poziom studiów na stosunek do wymiaru empatii okazało się istotne statystycznie, $F(1, 290) = 11{,}23$; $p < 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}04$ (rysunek 38). Okazało się, iż grupa studentów studiów licencjackich była bardziej zadowolona ($M = 28{,}59$; $SD = 5{,}51$) od grupy studentów studiów magisterskich ($M = 26{,}73$; $SD = 6{,}42$), $F(1, 290) = 6{,}77$; $p = 0{,}01$; $\eta^2_p = 0{,}02$; $\Delta M = 6{,}5\%$. Nie było różnicy w poziomie oczekiwań, $F(1, 290) = 0{,}01$; $p = 0{,}977$; $\eta^2_p = 0{,}00$; $\Delta M = 0{,}03\%$.

Rysunek 38. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami między poziomami studiów – wymiar empatii



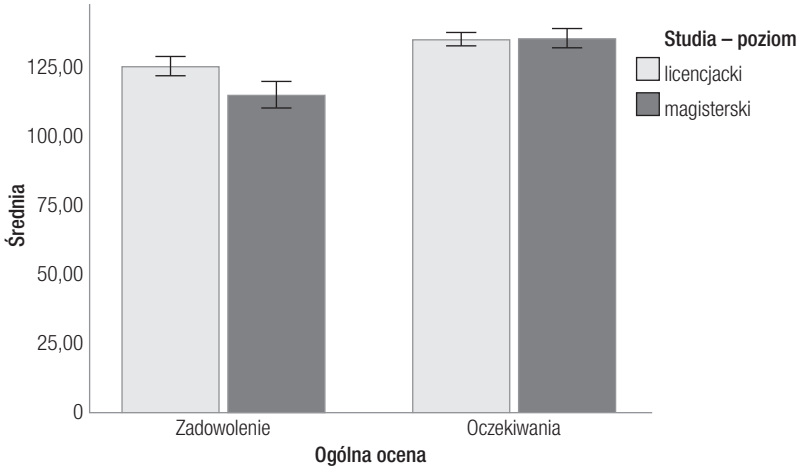
Ponadto wykazano, iż w grupie studentów studiów licencjackich przeciętne zadowolenie ($M = 28{,}59$; $SD = 5{,}51$) było niższe od oczekiwań $M = 31{,}11$; $SD = 4{,}48$), $F(1, 290) = 26{,}08$; $p < 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}08$; $\Delta M = 8{,}8\%$. W grupie studentów studiów magisterskich przeciętne zadowolenie ($M = 26{,}73$; $SD = 6{,}42$) również było niższe od oczekiwań ($M = 31{,}1$; $SD = 4{,}31$), $F(1, 290) = 43{,}24$; $p < 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}13$; $\Delta M = 16{,}3\%$ (rysunek 39).

Rysunek 39. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami wewnątrz poziomu studiów – wymiar empatii



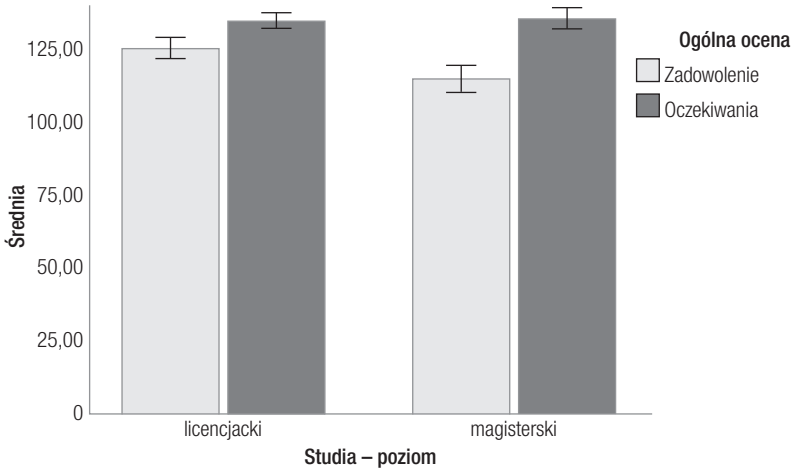
Oddziaływanie czynnika poziom studiów na stosunek do wymiaru ogólnej oceny procesu kształcenia okazało się istotne statystycznie, $F(1, 290) = 10{,}79$; $p = 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}04$ (rysunek 40). Okazało się, iż grupa studentów studiów licencjackich była bardziej zadowolona ($M = 124{,}59$; $SD = 22{,}3$) od grupy studentów studiów magisterskich ($M = 114{,}34$; $SD = 27{,}87$), $F(1, 290) = 11{,}8$; $p = 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}04$; $\Delta M = 8{,}2\%$. Nie było różnicy w poziomie oczekiwań, $F(1, 290) = 0{,}11$; $p = 0{,}745$; $\eta^2_p = 0{,}0$; $\Delta M = 0{,}5\%$.

Rysunek 40. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami między poziomami studiów – ogólna ocena



Ponadto wykazano, iż w grupie studentów studiów licencjackich przeciętne zadowolenie (M = 124,59; SD = 22,3) było niższe od oczekiwań (M = 134,13; SD = 18,07), $F(1, 290) = 22{,}89$; $p < 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}07$; ΔM = 7,7%. W grupie studentów studiów magisterskich przeciętne zadowolenie (M = 114,34; SD = 27,87) również było niższe od oczekiwań (M = 134,85; SD = 17,97), $F(1, 290) = 58{,}56$; $p < 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}17$; ΔM = 17,9% (rysunek 41).

Rysunek 41. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami wewnątrz poziomu studiów – ogólna ocena



Hipoteza 1.4. *Tryb studiów (stacjonarne/niestacjonarne) wpływa na poziom oczekiwań i poziom zadowolenia z jakości kształcenia*

W celu przetestowania hipotezy przeprowadzono dwuczynnikową analizę wariancji z powtarzanym pomiarem w schemacie 2×2, gdzie czynnikiem wewnątrzobiektowym był stosunek do wymiarów procesu kształcenia (2: zadowolenie, oczekiwania), a czynnikiem międzyobiektowym był tryb studiów (2: stacjonarne, niestacjonarne). Zmiennymi zależnymi były oceny poszczególnych wymiarów jakości kształcenia (materialny, niezawodności, reagowania, kompetencji, empatii, ogólna ocena).

Tabela 12. Testy efektów interakcji trybu studiów ze stosunkiem do wymiarów kształcenia

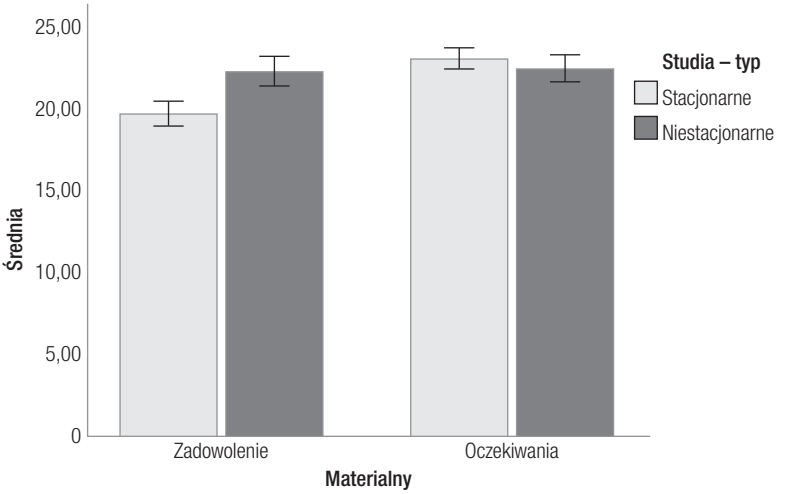
Zmienna zależna – oceny wymiarów	Statystyki efektu interakcyjnego tryb studiów × stosunek (Z/O)		
	F	*p*	η^2_p
Materialny	19,36	<0,001	0,06
Niezawodności	30,04	<0,001	0,09
Reagowania	9,90	0,002	0,03
Kompetencji	32,68	<0,001	0,10
Empatii	25,30	<0,001	0,08
Ogólna ocena	28,56	<0,001	0,09

Adnotacja: *df* – stopnie swobody, *F* – statystyka testu, *p* – poziom istotności, η^2_p – cząstkowe eta kwadrat

Oddziaływanie czynnika tryb studiów na stosunek do wymiaru materialnego okazało się istotne statystycznie, $F(1, 290) = 19{,}36$; $p < 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}06$ (rysunek 42). Żeby sprawdzić, na czym polegał efekt interakcyjny, przeprowadzono serię porównań parami z poprawką Bonferroniego.

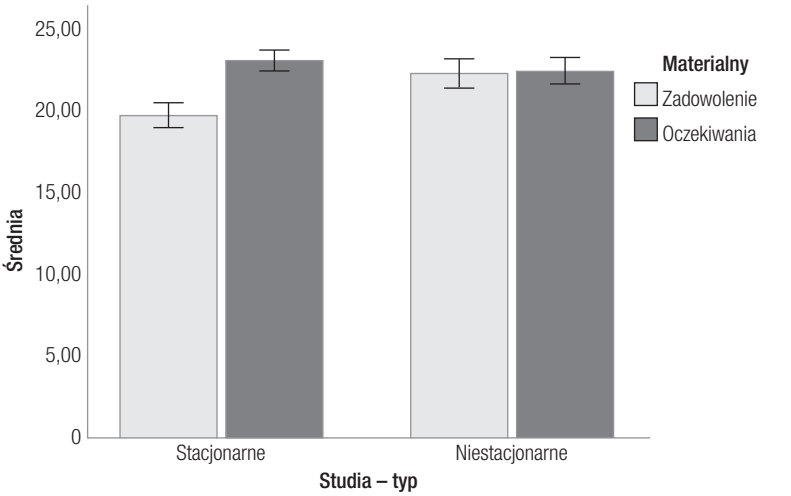
Okazało się, iż grupa studentów studiów stacjonarnych była mniej zadowolona ($M = 19{,}67$; $SD = 5{,}13$) od grupy studentów studiów niestacjonarnych ($M = 22{,}19$; $SD = 4{,}21$), $F(1, 290) = 19{,}07$; $p < 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}06$; $\Delta M = 12{,}8\%$. Nie było różnicy w poziomie oczekiwań, $F(1, 290) = 1{,}29$; $p = 0{,}258$; $\eta^2_p = 0{,}0$; $\Delta M = 2{,}6\%$.

Rysunek 42. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami między trybami studiów – wymiar materialny



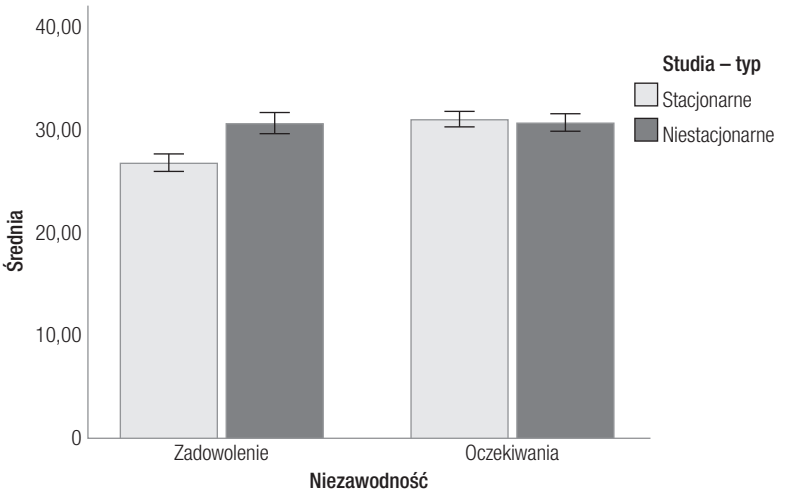
Ponadto wykazano, iż w grupie studentów studiów stacjonarnych przeciętne zadowolenie ($M = 19{,}67$; $SD = 5{,}13$) było niższe od oczekiwań ($M = 22{,}95$; $SD = 4{,}2$, $F(1, 290) = 55{,}57$; $p < 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}16$; $\Delta M = 16{,}7\%$. W grupie studentów studiów niestacjonarnych nie było różnicy między zadowoleniem a oczekiwaniami, $F(1, 290) = 0{,}09$; $p = 0{,}762$; $\eta^2_p = 0{,}0$; $\Delta M = 0{,}7\%$ (rysunek 43).

Rysunek 43. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami wewnątrz trybu studiów – wymiar materialny



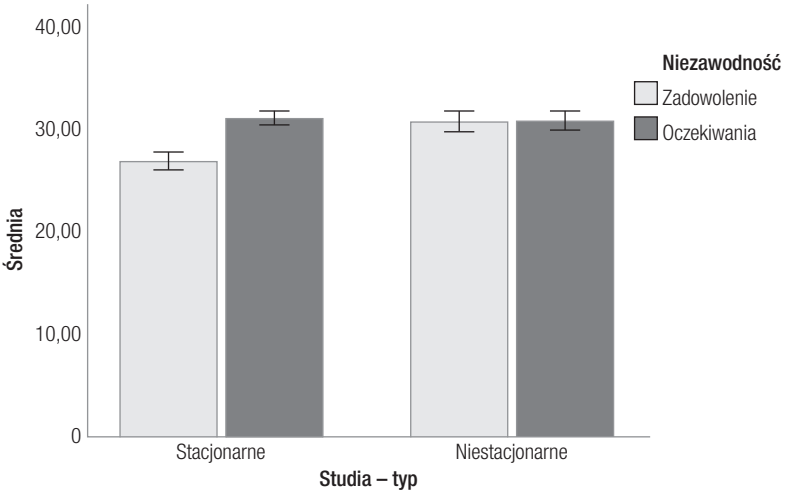
Oddziaływanie czynnika tryb studiów na stosunek do wymiaru niezawodności okazało się istotne statystycznie, $F(1, 290) = 30{,}04$; $p < 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}09$ (rysunek 44). Okazało się, iż grupa studentów studiów stacjonarnych była mniej zadowolona ($M = 26{,}83$; $SD = 6{,}2$) od grupy studentów studiów niestacjonarnych ($M = 30{,}67$; $SD = 4{,}34$), $F(1, 290) = 33{,}19$; $p < 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}1$; $\Delta M = 14{,}3\%$. Nie było różnicy w poziomie oczekiwań, $F(1, 290) = 0{,}11$; $p = 0{,}745$; $\eta^2_p = 0{,}0$; $\Delta M = 0{,}5\%$. $F(1, 290) = 0{,}31$; $p = 0{,}581$; $\eta^2_p = 0{,}0$; $\Delta M = 1{,}0\%$.

Rysunek 44. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami między trybami studiów – wymiar niezawodności



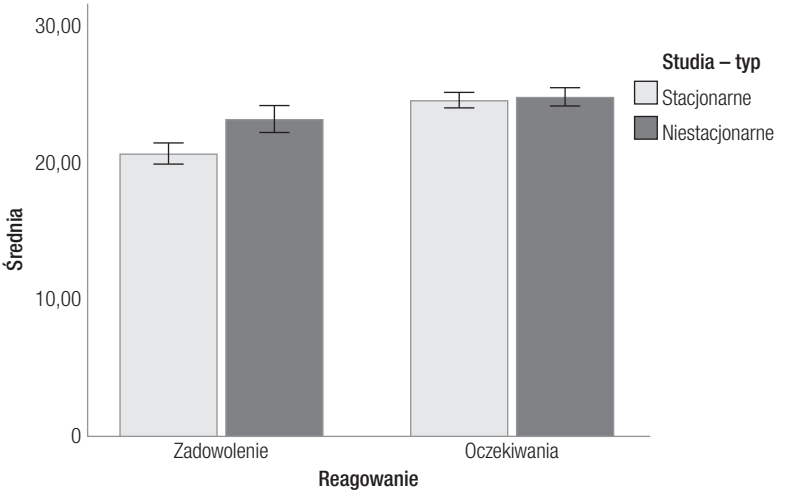
Ponadto wykazano, iż w grupie studentów studiów stacjonarnych przeciętne zadowolenie ($M = 26{,}83$; $SD = 6{,}2$) było niższe od oczekiwań ($M = 31{,}03$; $SD = 4{,}57$), $F(1, 290) = 79{,}28$; $p < 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}21$; $\Delta M = 15{,}7\%$. W grupie studentów studiów niestacjonarnych nie było różnicy między zadowoleniem a oczekiwaniami, $F(1, 290) = 0{,}01$; $p = 0{,}941$; $\eta^2_p = 0{,}0$; $\Delta M = 0{,}2\%$ (rysunek 45).

Rysunek 45. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami wewnątrz trybu studiów – wymiar niezawodności



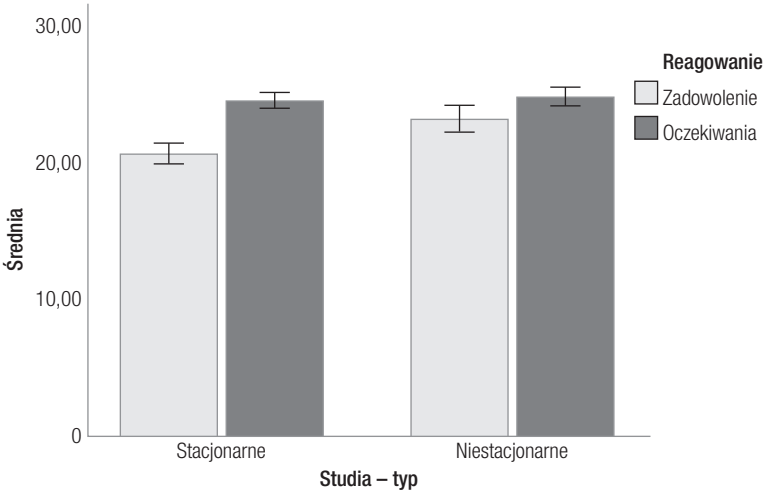
Oddziaływanie czynnika tryb studiów na stosunek do wymiaru reagowania okazało się istotne statystycznie, $F(1, 290) = 9{,}9$; $p = 0{,}002$; $\eta^2_p = 0{,}03$ (rysunek 46). Okazało się, iż grupa studentów studiów stacjonarnych była mniej zadowolona ($M = 20{,}59$; $SD = 5{,}56$) od grupy studentów studiów niestacjonarnych ($M = 23{,}14$; $SD = 4{,}85$), $F(1, 290) = 16{,}12$; $p < 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}05$; $\Delta M = 12{,}4\%$. Nie było różnicy w poziomie oczekiwań, $F(1, 290) = 0{,}33$; $p = 0{,}566$; $\eta^2_p = 0{,}0$; $\Delta M = 1{,}0\%$.

Rysunek 46. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami między trybami studiów – wymiar reagowania



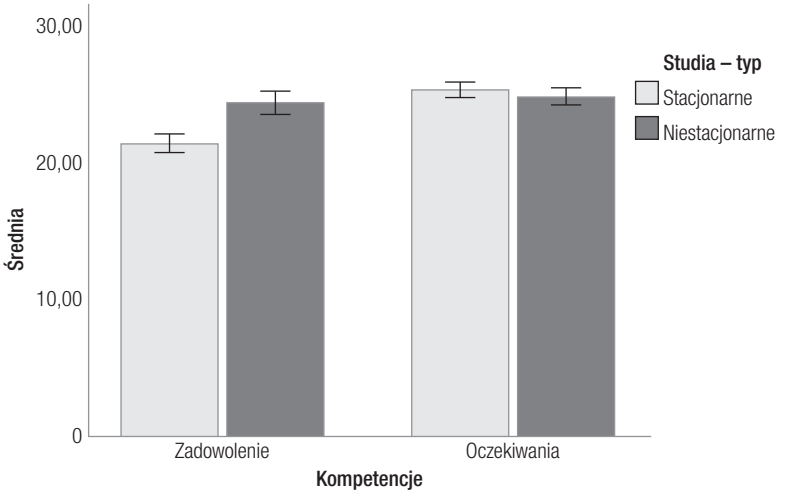
Ponadto wykazano, iż w grupie studentów studiów stacjonarnych przeciętne zadowolenie ($M = 20{,}59$; $SD = 5{,}56$) było niższe od oczekiwań ($M = 24{,}5$; $SD = 3{,}69$), $F(1, 290) = 73{,}97$; $p < 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}2$; $\Delta M = 19{,}0\%$. W grupie studentów studiów niestacjonarnych zadowolenie ($M = 23{,}14$; $SD = 4{,}85$) również było niższe od oczekiwań ($M = 24{,}75$; $SD = 3{,}69$), $F(1, 290) = 7{,}92$; $p = 0{,}005$; $\eta^2_p = 0{,}03$; $\Delta M = 7{,}0\%$ (rysunek 47).

Rysunek 47. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami wewnątrz trybu studiów – wymiar reagowania



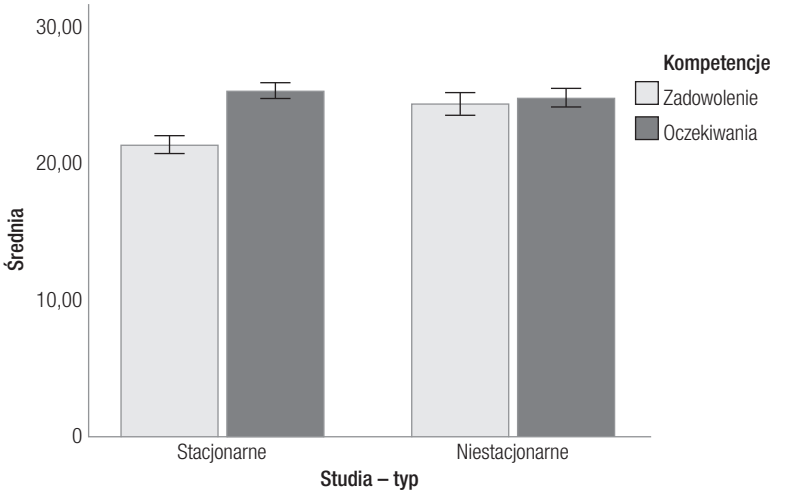
Oddziaływanie czynnika tryb studiów na stosunek do wymiaru kompetencji okazało się istotne statystycznie, $F(1, 290) = 32{,}68$; $p < 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}10$ (rysunek 48). Okazało się, iż grupa studentów studiów stacjonarnych była mniej zadowolona ($M = 21{,}32$; $SD = 5{,}02$) od grupy studentów studiów niestacjonarnych ($M = 24{,}31$; $SD = 3{,}7$), $F(1, 290) = 29{,}87$; $p < 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}09$; $\Delta M = 14{,}0\%$. Nie było różnicy w poziomie oczekiwań, $F(1, 290) = 1{,}66$; $p = 0{,}199$; $\eta^2_p = 0{,}01$; $\Delta M = 2{,}1\%$.

Rysunek 48. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami między trybem studiów – wymiar kompetencji



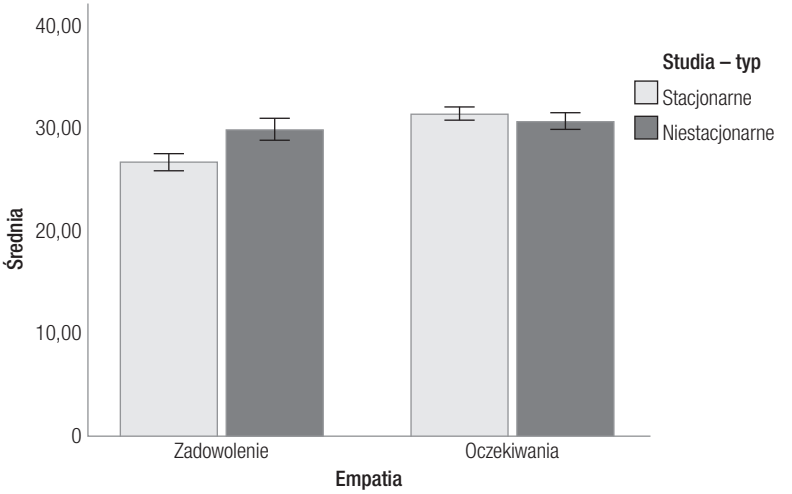
Ponadto wykazano, iż w grupie studentów studiów stacjonarnych przeciętne zadowolenie ($M = 21{,}32$; $SD = 5{,}02$) było niższe od oczekiwań ($M = 25{,}26$; $SD = 3{,}2$), $F(1, 290) = 105{,}55$; $p < 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}27$; $\Delta M = 18{,}5\%$. W grupie studentów studiów niestacjonarnych nie było różnicy między zadowoleniem a oczekiwaniami, $F(1, 290) = 0{,}74$; $p = 0{,}39$; $\eta^2_p = 0{,}0$; $\Delta M = 1{,}7\%$ (rysunek 49).

Rysunek 49. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami wewnątrz trybu studiów – wymiar kompetencji



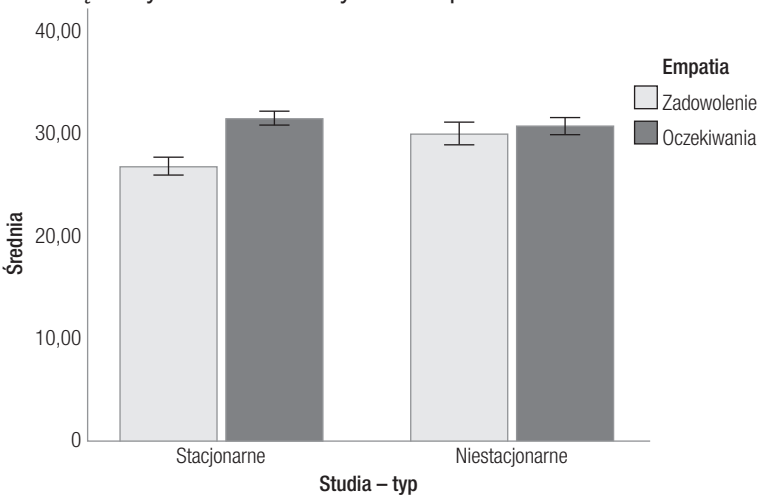
Oddziaływanie czynnika tryb studiów na stosunek do wymiaru empatii okazało się istotne statystycznie, $F(1, 290) = 25{,}3$; $p < 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}08$ (rysunek 50). Okazało się, iż grupa studentów studiów stacjonarnych była mniej zadowolona ($M = 26{,}69$; $SD = 6{,}06$) od grupy studentów studiów niestacjonarnych ($M = 29{,}89$; $SD = 5{,}09$), $F(1, 290) = 21{,}88$; $p < 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}07$; $\Delta M = 12{,}0\%$. Nie było różnicy w poziomie oczekiwań, $F(1, 290) = 2{,}02$; $p = 0{,}157$; $\eta^2_p = 0{,}01$; $\Delta M = 2{,}4\%$.

Rysunek 50. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami między trybami studiów – wymiar empatii



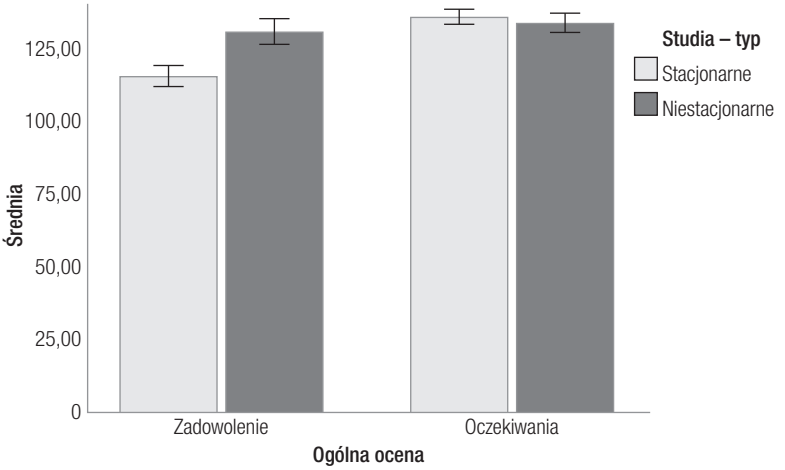
Ponadto wykazano, iż w grupie studentów studiów stacjonarnych przeciętne zadowolenie ($M = 26{,}69$; $SD = 6{,}06$) było niższe od oczekiwań ($M = 31{,}4$; $SD = 4{,}15$), $F(1, 290) = 92{,}6$; $p < 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}24$; $\Delta M = 17{,}6\%$. W grupie studentów studiów niestacjonarnych nie było różnicy między zadowoleniem a oczekiwaniami, $F(1, 290) = 1{,}49$; $p = 0{,}223$; $\eta^2_p = 0{,}01$; $\Delta M = 2{,}5\%$ (rysunek 51).

Rysunek 51. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami wewnątrz trybu studiów – wymiar empatii



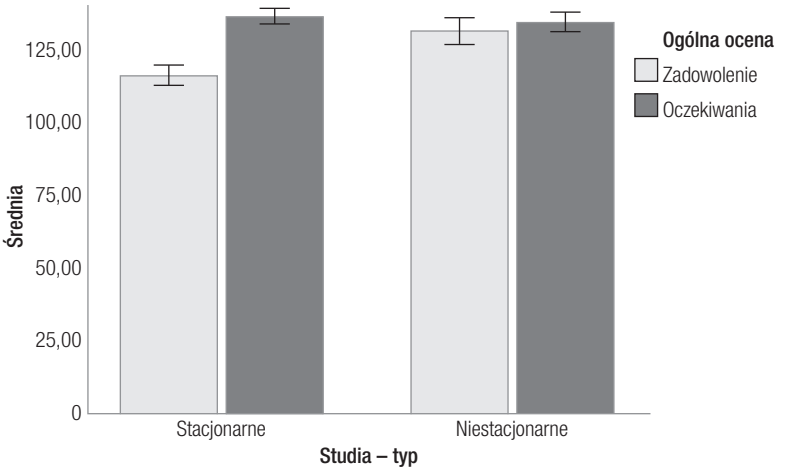
Oddziaływanie czynnika tryb studiów na stosunek do oceny ogólnej jakości kształcenia okazało się istotne statystycznie, $F(1, 290) = 52{,}11$; $p < 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}15$ (rysunek 52). Okazało się, iż grupa studentów studiów stacjonarnych była mniej zadowolona ($M = 115{,}09$; $SD = 25{,}71$) od grupy studentów studiów niestacjonarnych ($M = 130{,}2$; $SD = 20{,}39$), $F(1, 290) = 27{,}94$; $p < 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}09$; $\Delta M = 13{,}1\%$. Nie było różnicy w poziomie oczekiwań, $F(1, 290) = 0{,}8$; $p = 0{,}371$; $\eta^2_p = 0{,}0$; $\Delta M = 1{,}4\%$.

Rysunek 52. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami między trybami studiów – ogólna ocena



Ponadto wykazano, iż w grupie studentów studiów stacjonarnych przeciętne zadowolenie (M = 115,09; SD = 25,71) było niższe od oczekiwań (M = 135,13; SD = 16,89), $F(1, 290) = 101{,}96$; $p < 0{,}001$; $\eta^2_p = 0{,}26$; $\Delta M = 17{,}4\%$. W grupie studentów studiów niestacjonarnych nie było różnicy między zadowoleniem a oczekiwaniami, $F(1, 290) = 1{,}43$; $p = 0{,}232$; $\eta^2_p = 0{,}0$; $\Delta M = 2{,}3\%$ (rysunek 53).

Rysunek 53. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami wewnątrz trybu studiów – ogólna ocena



4.4. Analiza i dyskusja wyników badań własnych i innych badaczy

Uwarunkowania społeczno-demograficzne jakości usługi edukacyjnej

Hipoteza 1. Oczekiwania a zadowolenie

Odnotowany istotny statystycznie **niższy** poziom zadowolenia od oczekiwań we wszystkich wymiarach jakości kształcenia.

Różnica między ogólnym poziomem oczekiwań a poziomem zadowolenia wyniosła: $r = 0{,}44$; $\Delta Mdn = 8{,}7\%$, natomiast:

- w wymiarze M: $r = 0{,}32$; $\Delta Mdn = 9{,}5\%$;
- w wymiarze N: $r = 0{,}38$; $\Delta Mdn = 10{,}3\%$;
- w wymiarze R: $r = 0{,}45$; $\Delta Mdn = 8{,}7\%$;

– w wymiarze K: $r = 0{,}45$; $\Delta\ Mdn = 13{,}0\%$;
– w wymiarze E: $r = 0{,}43$; $\Delta\ Mdn = 10{,}3\%$.

Największy rozdźwięk między zadowoleniem i oczekiwaniami odnotowano w przypadku wymiarów: kompetencji, empatii i reagowania.

Biorąc pod uwagę poprawkę na liczbę itemów składających się na poszczególne wymiary i po uśrednieniu i odniesieniu do maksymalnej oceny, studenci mieli kolejno **najwyższe oczekiwania** względem wymiarów:

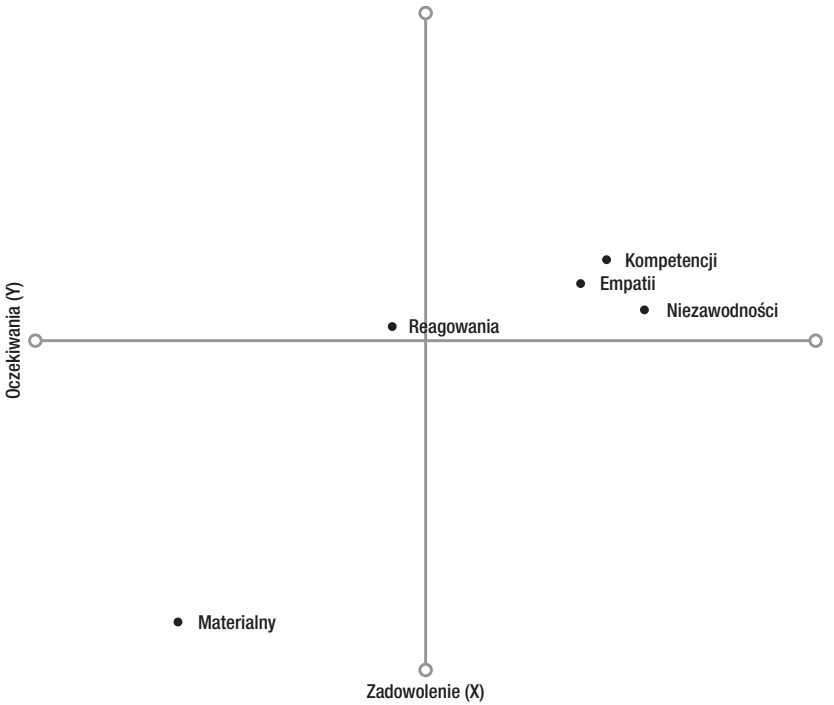
1) kompetencji: *Mdn* = 6,5; 89,4% maksimum;
2) empatii: *Mdn* = 6,4; 88,9% maksimum;
3) niezawodności: *Mdn* = 6,4; 88,3% maksimum;
4) reagowania: *Mdn* = 6,3; 87,9% maksimum;
5) materialnego: *Mdn* = 5,8; 81,1% maksimum.

Biorąc pod uwagę poprawkę na liczbę itemów składających się na poszczególne wymiary i po uśrednieniu i odniesieniu do maksymalnej oceny, studenci byli kolejno **najbardziej zadowoleni** z wymiarów:

1) niezawodności: *Mdn* = 5,8; 80,9% maksimum;
2) kompetencji: *Mdn* = 5,8; 80,3% maksimum;
3) empatii: *Mdn* = 5,8; 79,9% maksimum;
4) reagowania: *Mdn* = 5,8; 77,7% maksimum;
5) materialnego: *Mdn* = 5,3; 73,7% maksimum.

Z powyższego można wyciągnąć wniosek, iż najniższy poziom oczekiwań i zadowolenia dotyczył wymiaru materialnego. Natomiast wymiar reagowania wymaga szczególnej uwagi, bowiem poziom zadowolenia był stosunkowo niższy od pozostałych wymiarów przy ponadprzeciętnym poziomie oczekiwań. Sytuację tę przedstawiono na wykresie ćwiartkowym wyodrębniającym różne poziomy oczekiwań (oś Y) i zadowolenia (oś X).

Rysunek 54. Wykres ćwiartkowy prezentujący różne poziomy oczekiwań i zadowolenia



Źródło: opracowanie własne

Zgodnie z powyższym hipoteza główna, mówiąca o tym, że istnieje różnica w poziomie zadowolenia i oczekiwań studentów z usługi edukacyjnej we wszystkich wymiarach jakości kształcenia, potwierdziła się. Powyższe dane świadczą o tym, że poziom oczekiwań okazał się wyższy od zadowolenia z faktycznie otrzymanej usługi edukacyjnej uczelni. Niemniej jednak studenci odczuwają zadowolenie z działalności usługowej w zakresie mierzonym atrybutami: kompetencji, empatii, niezawodności, ponieważ osiągnięcia usługowe są bliskie ich oczekiwaniom. Studenci oczekują od nauczycieli akademickich fachowości i niezawodności, a także taktu i umiejętności zdobywania zaufania studentów. Ponadto ważnym czynnikiem determinującym zadowolenie jest dla nich grzeczność i szacunek ze strony nauczycieli oraz branie przez nich pod uwagę potrzeb studenta, w tym utożsamianie się z jego potrzebami. Taki wynik ma również uzasadnienie w teorii zadowolenia z pracy Locke'a, która głosi, że zadowolenie z pracy to przyjemny stan emocjonalny będący rezultatem percepcji przez jednostkę

swojej pracy/studiowania jako realizującej lub dającej okazję do realizacji istotnych wartości dostępnych w pracy/ na studiach pod warunkiem, że wartości są zbieżne z jej potrzebami[88]. Według teorii Locke'a największe znaczenie dla zadowolenia ma rozbieżność pomiędzy indywidualnymi oczekiwaniami od pracy/studiów a poziomem zaspokojenia tych oczekiwań. Poziom zadowolenia zależy od charakteru tej rozbieżności. Może ona zależeć od jednego lub kilku oczekiwań, których zaspokojenie może być oceniane według różnych kryteriów.

O różnicach w poziomie oczekiwań i zadowolenia z jakości usługi edukacyjnej świadczą ustalenia badaczki W.M. Pacholarz[89]. Wyniki badań nad poziomem zadowolenia z jakości usługi edukacyjnej w ramach kształcenia akademickiego świadczonej przez polskie uczelnie wyższe znajdujące się na liście Rankingu Kierunków Studiów „Perspektywy" 2020, w których próbę badawczą stanowili studenci zarządzania wszystkich lat i trybów studiów prowadzonych na polskich uczelniach akademickich (publicznych i niepublicznych) w okresie czerwiec–lipiec 2021 r., pokazały, że:

- wskaźnik satysfakcji klienta z usługi oferowanej przez polskie uczelnie w wymiarach: materialnej infrastruktury usługi, szybkości usługi, fachowości i niezawodności (pewności) usługi, empatii w 2021 r. uplasował się na poziomie niespełna 60%, co świadczy o średnim poziomie zadowolenia;
- na podstawie uzyskanego wyniku można wywnioskować, że największe oczekiwania studentów dotyczą obszaru szybkości usługi edukacyjnej;
- na kolejnym miejscu uplasował się wymiar niezawodności usługi edukacyjnej;
- najmniejsze oczekiwania są związane z obszarami empatii i materialnej infrastruktury usługi; należy dodać, że częściowy wskaźnik satysfakcji klienta w objętym badaniem okresie wyniósł nie więcej niż 10 w obu obszarach.

Pacholarz skłania się ku opinii, że rezultat obliczeń ogólnej wartości WSK wskazuje (w ujęciu syntetycznym), iż objęte badaniem uczelnie wyższe, świadczące usługi edukacyjne na terenie Polski, nie zadawalają studentów należycie.

---

[88] E.A. Locke, *Nature and causes of Job satisfaction. Hanbook of Industrial and Organizational Psychology*, Rand McNally, Chicago 1976.

[89] W.M. Pacholarz, *Student jako weryfikator jakości usługi edukacyjnej oferowanej przez polskie uczelnie wyższe. Wyniki badań wstępnych*, „Edukacja Ekonomistów i Menedżerów" 2022, nr 64 (2), s. 67–89.

Hipoteza 1.1. Porównanie ze względu na płeć

Płeć różnicowała poziom **oczekiwań** w niemal wszystkich wymiarach jakości kształcenia, zarówno **pomiędzy** kobietami i mężczyznami, jak i **wewnątrz obu grup** (zarówno kobiety, jak i mężczyźni mieli wyższy poziom oczekiwań od poziomu zadowolenia na wszystkich wymiarach – **załącznik tabela II**). Przy tym kobiety miały wyższe oczekiwania niż mężczyźni w następujących wymiarach (**załącznik tabela I – bez różnic w poziomie zadowolenia międzygrupowo**):

1) materialny: $\eta^2_p = 0{,}02$; $\Delta M = 6{,}3\%$;
2) niezawodności: $\eta^2_p = 0{,}04$; $\Delta M = 6{,}3\%$;
3) kompetencji: $\eta^2_p = 0{,}04$; $\Delta M = 5{,}5\%$;
4) empatii: $\eta^2_p = 0{,}05$; $\Delta M = 6{,}4\%$.
5) ogólnego poziomu oczekiwań: $\eta^2_p = 0{,}04$; $\Delta M = 5{,}6\%$.

Różnica w odniesieniu do wymiaru reagowania była nieistotna statystycznie ($\Delta M = 3{,}3\%$; $p = 0{,}073$).

Jak można zauważyć, ze względu na płeć wyższe oczekiwania dotyczyły wymiarów: empatii, materialnego i niezawodności oraz kompetencji. Stąd przypuszczenie, że kobiety większą wartość przypisują m.in. atrybutom badanych wymiarów: uprzejmości nauczycieli w stosunku do studentów, wyposażenia sal dydaktycznych w pomoce naukowe, wiedzy i umiejętności nauczycieli gwarantujących skuteczne uczenie się. Można zatem przyjąć, że kobiety częściej niż mężczyźni wiążą jakość usługi edukacyjnej z jakością relacji międzyludzkich, wyposażeniem sal w środki dydaktyczne oraz stosowaniem skutecznych strategii nauczycielskich w nabywaniu kompetencji przez studiujących (elementy strukturalne procesu kształcenia).

Odnotowano brak różnic w poziomie zadowolenia między kobietami a mężczyznami w każdym z wymiarów.

Hipoteza 1.2. Porównanie ze względu na wiek

Wiek różnicował poziom **oczekiwań** we wszystkich wymiarach jakości kształcenia wśród studentów **w przedziale 18–27 lat** (wyższy poziom oczekiwań od zadowolenia), lecz **nie** w pozostałych przedziałach wiekowych (**załącznik tabela IV**). Dodatkowo wiek różnicował poziom zadowolenia w przypadku wszystkich wymiarów w przedziałach wiekowych 18–27 i 28–37 lat (**załącznik tabela III**). Największe różnice (18–27 lat – niższy poziom zadowolenia) między tymi grupami wiekowymi miały miejsce kolejno w przypadku wymiarów (wszystkie na poziomie $p < 0{,}001$):

1) materialnym: % Δ *M* 15,9%;
2) kompetencji: % Δ *M* 14,8%;
3) empatii: % Δ *M* 14,4%;
4) niezawodności: % Δ *M*1 3,4%;
5) materialnego: % Δ *M* 9,1%.

W przypadku oceny ogólnej grupa 18–27 lat była przeciętnie o 13,6% mniej zadowolona od grupy 28–37 lat, $p < 0{,}001$.

Ponadto wiek różnicował poziom zadowolenia w przypadku czterech wymiarów jakości kształcenia w przedziałach wiekowych 18–27 i 38–47 lat (**załącznik tabela III**). Największe różnice (18–27 lat – niższy poziom zadowolenia) między tymi grupami wiekowymi miały miejsce kolejno w przypadku wymiarów (wszystkie na poziomie $p < 0{,}001$):

1) reagowania: % Δ *M* 18,3%;
2) niezawodności: % Δ *M* 15,1%;
3) empatii: % Δ *M* 14,9%;
4) kompetencji: % Δ *M* 14,8%.

W przypadku oceny ogólnej grupa 18–27 lat była przeciętnie o 15,1% mniej zadowolona od grupy 38–47 lat, $p < 0{,}001$.

Wyniki pokazały, że według studentów w przedziale wiekowym 18–27 lat każdy z wymiarów jakości kształcenia wymaga podjęcia działań naprawczych. Być może wyjaśnień uzyskanego wyniku należy szukać w teorii oczekiwań Vrooma, która zakłada, że zachowanie jest określone przez połączenie sił tkwiących w jednostce i środowisku[90]. Teoria ta odcina się od próby wyliczania czynników motywujących i koncentruje się na wyjaśnieniu, dlaczego ludzie wybierają pewne zachowania: są zmotywowani, bo bardzo silnie czegoś pragną i oczekują prawdopodobieństwa zaspokojenia tego pragnienia. Motywacja nie jest jedynie wynikiem wewnętrznych oczekiwań i wysiłku, ale także zależy od czynników otoczenia. Kultura organizacyjna jest jednym z czynników, które mają wpłynąć na motywację. Jeśli kultura organizacyjna promuje wysiłek, pracownicy/studenci są bardziej skłonni do podejmowania wysiłku i dążenia do zadowolenia. Podobnie jeśli studenci otrzymują wsparcie ze strony lidera/nauczyciela i jasne wytyczne, są bardziej skłonni do podejmowania wysiłku i dążenia do osiągnięcia wyników/zadowolenia.

W zakresie zmiennej wieku studenci w miarę upływu czasu i nabywania doświadczeń są bardziej zadowoleni z usługi edukacyjnej. Osoby starsze, a więc studiujące dłużej, spełniają swoje pragnienia/oczekiwania. Należy

---

[90] *Podstawy zarządzania. Teoria i ćwiczenia*, red. A. Zakrzewska-Bielawska, Wydawnictwo Nieoczywiste, Warszawa 2017.

dodać, że Akademia Wymiaru Sprawiedliwości jest młodą instytucją akademicką, która dynamicznie szuka swojego miejsca w strukturze kształcenia funkcjonariuszy służby więziennej. Na wyższych latach studiów wzrasta zainteresowanie kontynuacją edukacji. Strategia uczelni AWS uwzględnia ten aspekt działań strategicznych w obszarze dydaktyka.

Hipoteza 1.3. Poziom studiów

Poziom studiów różnicował poziom **zadowolenia** we wszystkich wymiarach jakości kształcenia pomiędzy studentami studiów licencjackich a studentami studiów magisterskich (**załącznik tabela V; brak różnic w poziomie oczekiwań międzygrupowo**), przy czym studenci studiów licencjackich wykazywali wyższy poziom zadowolenia kolejno w wymiarach:

1) reagowania: $\eta^2_p = 0{,}03$; $\Delta M = 9{,}4\%$;
2) niezawodności: $\eta^2_p = 0{,}05$; $\Delta M = 9{,}0\%$;
3) materialnym: $\eta^2_p = 0{,}03$; $\Delta M = 8{,}5\%$;
4) kompetencji: $\eta^2_p = 0{,}03$; $\Delta M = 8{,}0\%$;
5) empatii: $\eta^2_p = 0{,}02$; $\Delta M = 6{,}5\%$.

W przypadku oceny ogólnej grupa studentów studiów licencjackich była przeciętnie o 8,2%; $\eta^2_p = 0{,}04$ bardziej zadowolona od grupy studentów studiów magisterskich. Grupy nie różniły się **między sobą** poziomem oczekiwań.

W odniesieniu do porównań **wewnątrzgrupowych** obie grupy wykazywały wyższy poziom oczekiwań w porównaniu do zadowolenia (**załącznik tabela VI**).

Z przeprowadzonych w 2022 r. przez Uniwersytet Warszawski badań pod wspólną nazwą *Ogólnouniwersytecka ankieta oceniająca jakość kształcenia*[91] (edycja 8.) wynika, że największy udział osób wskazujących najwyższą wartość na skali zadowolenia występował wśród studiujących na studiach drugiego stopnia. Interesujące jest jednak to, że w tej samej grupie był stosunkowo najwyższy odsetek niezadowolonych (wskazujących na skali wartości 1–3, tj. wartości poniżej punktu neutralnego).

Badanie zadowolenia ze studiów lub uczelni jest jednym z najczęściej stosowanych w procesie ewaluacji jakości kształcenia. Kwestia ta jest dokładnie i wieloaspektowo badana np. w dorocznym sondażu National

[91] M. Bożykowski i in., *Raport z badania studentów i studentek*, UW, Warszawa 2022.

Student Survey realizowanym w Wielkiej Brytanii[92]. W zastosowanym tam podejściu student traktowany jest podobnie jak klient, który powinien być zadowolony z oferowanych mu usług.

Zadowolenie z jakichkolwiek usług przekłada się na chęć ponownego skorzystania z nich lub rekomendowania ich w swoim otoczeniu. W przypadku kształcenia się na uczelni AWS to zwłaszcza zainteresowanie kontynuacją kształcenia na poziomie magisterskim, podyplomowym, w tym w szkole doktorskiej (po uzyskaniu magisterium), a także zachęcanie do studiowania rodzeństwa, krewnych czy przyjaciół. Niebagatelne znaczenie ma również uzupełnianie poziomu wykształcenia wśród czynnych funkcjonariuszy więziennych. Zauważyć należy, że wszyscy studenci z pierwszego naboru (rok akademicki 2018/2019) do służby kandydackiej uzyskali tytuł licencjata (oraz stopień służbowy młodszego chorążego) i aktualnie są słuchaczami – pierwszymi dyplomantami aspirującymi do tytułu magistra. Jako absolwenci uczelni AWS dokonają wyboru dalszych ścieżek kształceniowych i zawodowych, co będzie również asumptem do śledzenia ich karier przez AWS.

Hipoteza 1.4. Tryb studiów

Tryb studiów różnicował poziom **zadowolenia** we wszystkich wymiarach jakości kształcenia **pomiędzy** studentami studiów stacjonarnych a studentami studiów niestacjonarnych (**załącznik tabela VII; brak różnic w poziomie oczekiwań międzygrupowo**), przy czym studenci studiów niestacjonarnych wykazywali wyższy poziom zadowolenia kolejno w wymiarach:

1) niezawodności: $\eta^2_p = 0{,}10$; $\Delta M = 14{,}3\%$;
2) kompetencji: $\eta^2_p = 0{,}09$; $\Delta M = 14\%$;
3) materialnym: $\eta^2_p = 0{,}06$; $\Delta M = 12{,}8\%$;
4) reagowania: $\eta^2_p = 0{,}05$; $\Delta M = 12{,}4\%$;
5) empatii: $\eta^2_p = 0{,}07$; $\Delta M = 12\%$.

W przypadku oceny ogólnej grupa studentów studiów niestacjonarnych była przeciętnie o 13,1%; $\eta^2_p = 0{,}09$ bardziej zadowolona od grupy studentów studiów stacjonarnych.

W odniesieniu do porównań **wewnątrzgrupowych** studenci studiów stacjonarnych wykazywali istotnie wyższy poziom oczekiwań w porównaniu do zadowolenia dla każdego wymiaru i oceny ogólnej (**załącznik**

[92] https://www.thestudentsurvery.com/about-the-nss/- [dostęp: 29.07.2022].

tabela VIII). W przypadku studentów niestacjonarnych istotna różnica (wyższy poziom oczekiwań) wystąpiła tylko w przypadku oceny reagowania, $\eta^2_p = 0{,}03$; $\Delta M = 7\%$.

Dane wskazują, że tryb studiowania ma pewien wpływ na różnice oczekiwań i zadowolenia. Można przypuszczać, że różnice te wynikają z czasu, w jakim uczelnia świadczy usługę edukacyjną swoim studentom. Studenci niestacjonarni odbywają naukę w weekendy – w przeciwieństwie do studentów studiów stacjonarnych, którzy pobierają usługę edukacyjną we wszystkie dni tygodnia. Studia stacjonarne wymagają przestrzegania dyscypliny koszarowej, co wiąże się z każdorazowym raportowaniem np. wyjść poza obiekt kampusu, korzystania z przepustek w przypadku wyjazdów weekendowych itp.

Z kolei wykazana różnica w wymiarze reagowania w przypadku studiów niestacjonarnych wiąże się z ograniczonym dostępem do biblioteki, wykładowców, sztabu (dziekanatu). Dostrzeganie problemów każdego studenta, chęć nauczycieli do udzielania studentom wszelkiej pomocy czy szybkiego reagowania na prośby studentów jest więc dużym wyzwaniem dla wszystkich podmiotów usługi edukacyjnej i wymaga szczególnego namysłu. Jak wynika z przywoływanych już badań przeprowadzonych na UJ, tryb studiowania wpływa na możliwości utrzymywania relacji międzyludzkich: zarówno z kadrą dydaktyczną, jak i innymi studentami. Więcej satysfakcji przynosiły one osobom studiującym w trybie stacjonarnym.

Na podstawie dokonanej analizy współzależności uwarunkowań poziomów oczekiwań i zadowolenia z jakości usługi edukacyjnej w badanej populacji uznaje się, że:

- płeć i wiek różnicują poziomy oczekiwań i zadowolenia we wszystkich badanych wymiarach jakości usługi edukacyjnej;
- poziom i tryb studiów różnicują poziomy oczekiwań i zadowolenia we wszystkich badanych wymiarach jakości usługi edukacyjnej.

Reasumując, w badaniach wykazano różnice między oczekiwaną a otrzymywaną jakością usługi edukacyjnej we wszystkich badanych wymiarach. Czynniki korelujące i mające wpływ na oczekiwania i zadowolenie z jakości kształcenia to: płeć, wiek, poziom studiów i tryb studiów.

Wnioski i podsumowanie

Wnioski dla praktyki pedagogicznej i społecznej

Przeprowadzona analiza oczekiwań i poziom zadowolenia studentów z jakości kształcenia (usługi edukacyjnej) oferowanej przez SWWS (AWS) pozwala na wysnucie głównych wniosków, a mianowicie:

- student jako klient korzystający z usługi edukacyjnej powinien być w centrum zainteresowania uczelni wyższej, gdyż to on wyznacza wymiar (zbiór cech – atrybutów) determinujący jakość usługi edukacyjnej;
- analiza i badanie poziomu zadowolenia z usługi pozwalają zidentyfikować zarówno mocne, jak i słabe strony działalności polskich uczelni wyższych;
- wymagania (oczekiwania) studentów dotyczące danej usługi nie są w pełni realizowane (występują różnice między oczekiwaniami a zadowoleniem), a więc występuje niedomiar jakości;
- szczególnej poprawy wymaga wymiar reagowania i należy wzmocnić w nim atrybuty: chęci nauczycieli do udzielania studentowi wszelkiej pomocy, szybkiego reagowania nauczycieli na prośby studenta, otwartości nauczycieli na oczekiwania studenta, dostrzegania przez nauczyciela problemów studenta;
- należy wzmocnić kulturę organizacyjną uczelni jako ważny czynnik jakości kształcenia funkcjonariuszy służby więziennej.

Zastosowana w badaniu ankieta ma charakter jakościowy i nie jest standardową techniką ilościową. Biorąc pod uwagę klasyczną klasyfikację technik badawczych, można uznać, że zaproponowana ankieta jakościowa należy do technik o niskim stopniu standaryzacji, opartych na komunikacji pośredniej. Można zatem porównać ją do technik zbierania niestandaryzowanych wypowiedzi pisemnych (takich jak np. listy, pamiętniki, wypracowania szkolne, stosowane m.in. przez klasyków metody biograficznej: F. Znanieckiego czy Chałasińskiego). Zastosowana metoda nadaje

jej jednak charakter inwentarza (chociaż nie w pełni). Badanie poddano jednak starannym analizom ilościowym, co nadaje mu charakter badań mieszanych. Warto zauważyć, że wśród badaczy prowadzących badania ilościowe dostrzegana jest w ostatnich latach coraz większa wartość pytań otwartych w ankietach i ich różnorodnego zastosowania. Podejścia te doczekały się wprawdzie krytyki zarówno ze strony osób prowadzących badania ilościowe (np. niski stopień standaryzacji, generowanie dodatkowej pracy przy kodowaniu odpowiedzi, zwiększanie niechęci do uczestnictwa w badaniu i stąd ograniczenie możliwości realizacji na dużych próbach), jak i jakościowe (np. niewystarczająco pogłębione dane, brak podmiotowego kontaktu z osobami badanymi), jednak wydaje się, że podejście to zyskuje coraz większe grupy zwolenników, zapewne w związku z jego szerokim zastosowaniem i heurystycznym charakterem.

Podsumowanie

Urynkowienie oraz umiędzynarodowienie kształcenia akademickiego w Polsce implikuje wzrost konkurencyjności na rynku usług edukacyjnych – usług profesjonalnych. Przy założeniu, że specyficzną cechą szkolnictwa wyższego jest wspólnota akademicka, zasadne wydaje się założenie, że prawdopodobieństwo odniesienia sukcesu rynkowego polskich uczelni wyższych (a także utrzymania swojej pozycji rynkowej w kraju czy za granicą) będzie większe, jeśli podmioty te odnajdą odpowiedzi na pytania typu: Kim są ich studenci? Jakie mają potrzeby? Czego oczekują? Jakie są determinanty decyzji o podjęciu studiów na kierunku penitencjarystyka? Jakie są atrybuty determinujące ocenę jakości usługi edukacyjnej oferowanej przez uczelnię? Co spowoduje, że będą usatysfakcjonowani, a nawet zachwyceni jakością usługi edukacyjnej oferowanej przez uczelnię? Oznacza to, że pierwszym krokiem na drodze do sukcesu i rozwoju uczelni wyższej jest spojrzenie na uczelnię i jej ofertę edukacyjną **oczami studenta**.

Monografia ma charakter empiryczny, mamy świadomość, że przeprowadzone badania nie precyzują raz na zawsze wszystkich obszarów determinujących jakość usługi edukacyjnej. W naszej ocenie stanowi ona ważny przyczynek do longitudinalnej perspektywy badania jakości oraz do jej heurystycznego i wielowymiarowego charakteru.

Uwzględniając dynamiczny charakter sytuacji społecznych oraz zwracając uwagę na ciągłość zmian zachodzących na rynku, współcześni badacze podkreślają nie tylko potrzebę systematyczności przeprowadzania badań jakości, a w szczególności adekwatności działań edukacyjnych, ale także

ustawiczne podnoszenie jakości przeprowadzanych procesów badawczych m.in. przez różnicowanie metod i sposobów pomiaru. Systematyczne prowadzenie badań koncentruje się również na zrozumieniu zachodzących zjawisk, a także umożliwia prognozowanie zjawisk przyszłych. Istotne, by:

- w pełni zrozumieć studentów i funkcjonariuszy;
- uzyskać informacje o rozwoju i przewidywanych modernizacjach w służbie więziennej;
- zrozumieć potrzeby służby więziennej w wymiarze polskim i europejskim.

Pragniemy również zauważyć, że każde takie badanie wpływa na trafność podejmowanych działań i pozwala na rozpoznanie aktualnej sytuacji, która zawsze koncentruje się na wielu różnych punktach odniesienia. Ponadto podkreślić należy, że skuteczne badanie jakości wiąże się z pogłębioną refleksją, a proces skupiający się na badaniu uczestników procesu kształcenia można również potraktować jako swoistą perspektywę – lustro, w którym można przyjrzeć się swoim decyzjom i celom. W naszej ocenie podjęcie przedstawionego tu projektu badawczego ma sens o tyle, o ile jako nauczyciele i badacze potrafiliśmy się zdystansować wobec własnych działań oraz dostrzec i zrozumieć inną perspektywę. Sam proces badawczy mający tu głównie charakter empatyczny koncentrował się na:

- zbieraniu informacji;
- analizowaniu zebranych informacji;
- podsumowywaniu zebranego i przeanalizowanego materiału i refleksji nad nim.

Warto jednak pamiętać, iż badanie będzie skuteczne, jeśli badacze będą potrafili wykorzystać otrzymaną wiedzę, czyli spojrzeć na badane zagadnienie z różnych perspektyw – to zróżnicowanie pozwala widzieć o wiele więcej.

Spojrzenie na zgromadzony materiał badawczy pozwala na zrozumienie potrzeb i motywacji studentów i słuchaczy, co przekłada się na lepsze relacje między wszystkimi uczestnikami usługi edukacyjnej, a w perspektywie współczesnych nauk o zarządzaniu i jakości także zwiększenie własnego zysku czy efektywne zarządzanie własnymi zasobami. Dzięki wykorzystaniu perspektywy można spojrzeć na badane zjawisko z różnych perspektyw, w tym:

- mojej własnej – „ja" (nauczyciela akademickiego/ pracownika uczelni);
- drugiej strony – „ty" (w tym wypadku studenta/słuchacza);
- niezależnego obserwatora (społeczeństwa/obywateli);
- systemu (służby więziennej/Ministra Sprawiedliwości).

Zmiana perspektywy pozwala na uświadomienie sobie posiadanej wiedzy na temat badanego zjawiska i pogłębienie jej.

Zachowanie procedury badawczej opracowanej i opisanej w założeniach metodycznych umożliwiło uzyskanie wiarygodnych i rzetelnych rezultatów. Niniejsze badania należy traktować jako podstawę do dalszych dyskusji i badań dotyczących projektowania i monitorowania poziomu jakości (również ścieżek edukacyjnych i zawodowych absolwentów uczelni). Oznacza to, że monografia nie wyczerpuje podjętego tematu i stanowi wstęp do dalszych badań, które mogą dotyczyć m.in.:

- rozszerzenia zakresu badań o listę konkretnych atrybutów w obrębie każdego z badanych wymiarów: materialnego, niezawodności, reagowania, kompetencji, empatii;
- poszerzenia zakresu podmiotowego badań o postrzeganie i oczekiwania usługodawców (z podziałem na kadrę zarządzającą, personel odpowiedzialny za przygotowanie oferty edukacyjnej na poziomie kształcenia akademickiego oraz wykładowców realizujących tę usługę) oraz skonfrontowanie tych wyników z wynikami usługobiorców;
- zastosowania bardziej zaawansowanych metod, technik czy narzędzi statystycznych.

Należy nadmienić, że zmieniające się uwarunkowania wewnętrzne i zewnętrzne otoczenia uczelni wyższych w aspekcie kształcenia akademickiego prawdopodobnie w dalszej perspektywie spowodują zmianę potrzeb, oczekiwań, wymagań oraz percepcji studentów korzystających z usług edukacyjnych. Mimo to jakość usług edukacyjnych powinna być stale doskonalona. Kompleksowe zaspokajanie potrzeb usługobiorców (studentów) przynosi korzyści nie tylko uczelniom, ale również społeczeństwu. Dlatego uczelnia wyższa – SWWS (AWS) – powinna wykorzystywać swój potencjał przez zapewnienie sobie skutecznego narzędzia do identyfikacji, pomiaru i monitorowania determinant jakości kształcenia.

Dzięki przeprowadzeniu procesu badań jakości możliwe staje się wychwycenie zmian zachodzących w społeczeństwie. Zmiany te mogą być krótkofalowe bądź długofalowe. Wszelkie badania przeprowadzane w tej dziedzinie wiążą się z potrzebą właściwej jej analizy, a także longitudinalności oraz pogłębionej refleksji, w czym pomocne może być perspektywiczne ujęcie zagadnienia.

Bibliografia

Armstrong M., A *Handbook of Management Techniques*, Kogan Page Ltd, London 1993.

Baki i in., *Application of integrating SERVQUAL and Kano's model into QFD for logistics services: A case study from Turkey*, „Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics" 2009, No. 1, s. 106–126.

Borkowski S., *SEVQUAL. Udoskonalona interpretacja wyników*, PTM, Warszawa 2012.

Bostingl J.J., *Szkoły jakości. Wprowadzenie do TQM w edukacji*, CODN, Warszawa 1999.

Bożykowski M. i in., *Raport z badania studentów i studentek,* UW, Warszawa 2022.

Brzeziński J., *Elementy metodologii badań psychologicznych*, PWN, Warszawa 2006.

Brzeziński J., *Metodologia badań psychologicznych*, PWN, Warszawa 2007.

Bugdol M., *Zarządzanie jakością w urzędach administracji publicznej*, Difin, Warszawa 2008.

Czarkowski J.J., *Penitencjarystyka – nauka teoretyczna i stosowana*, „Przegląd Więziennictwa Polskiego" 2018, nr 99, s. 39–54.

Czarkowski J.J., Strzelec M., *Praca badawcza penitencjarysty*, Episteme, Warszawa 2020.

Dąbrowski M., *Analiza pomiaru efektywności kosztowej procesów e-learningowych*, „E-mentor" 2008, 5(27), s. 18–26.

Gołębniak B.D., *Nauczanie i uczenie się w klasie,* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki,* t. 2., red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2007, s. 158–205.

Green D., *What Is Quality in Higher Education?,* Society for Research in Higher Education, London 1994.

Grudowski P., Szymańska-Brałkowska M., *Oczekiwania interesariuszy usług edukacyjnych w ujęciu relacyjnym,* „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu" 2014, nr 353, s. 175–183.

Hodgson R., *Organizational Bureaupathy and How to Cure it,* „The Business Quarterly" 1979, Autumn.

Jain S.K., Gupta G., *Measuring Service Quality: Servqual vs Servperf Scales*, „Vikalpa: The Journal for Decision Makers" 2004, Vol. 29, Iss. 2, s. 25–37.

Jelonek M., Skrzyńska J., *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym*, [w:] *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody, narzędzia, dobre praktyki*, red. W. Przybylski, S. Rudnicki, A. Szwed, Wyższa Szkoła Europejska im. ks. Józefa Tischnera, Kraków 2010, s. 11–33.

Joyce B., Calhoun B., Hopkins D., *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, WSiP, Warszawa 1999.

Jurek P., *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi pracowników w nowoczesnych organizacjach*, [w:] *Psychologia zarządzania w organizacji,* red. A.M. Zawadzka, PWN, Warszawa 2010.

Klus-Stańska D., *Po co nam wiedza potoczna w szkole?,* [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, red. K. Kruszewski, WSiP, Warszawa 2000, s. 134–154.

Klus-Stańska D., *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2009.

Kolman R., *Kwalitologia – wiedza o różnych dziedzinach jakości*, Placet, Warszawa 2009.

Kościelniak M., *Zrozumieć Rogersa. Studium koncepcji Carla Rogersa*, Impuls, Kraków 2004.

Kuhn T.S., *Struktura rewolucji naukowej,* Fundacja Aletheia, Warszawa 2001.

Kupisiewicz C., *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*, Żak, Warszawa 2000.

Kwieciński Z., *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, IBE, Warszawa 2000.

Kwieciński Z., *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego,* [w:] *Spory o edukację*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Edytor, Warszawa–Toruń 1993, s. 7–24.

Lendzion A., *Kultura jakości – teoria i praktyka,* „Dzień Jakości" 2019, nr 6, s. 25–31.

Lisiecka K., *O potrzebie zapewnienia i oceny jakości usług edukacyjnych. Materiały konferencyjne: Jakość edukacji w nowej strukturze administracyjnej kraju,* Łowicz 1999.

Locke E.A., *Nature and causes of Job satisfaction. Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, Rand McNally, Chicago 1976.

Lotko M., Paździor M., Nowak M., *Pomiar jakości usług. Wybrane zastosowanie metody SERVQUAL*, Instytut Naukowo-Wydawniczy Spatrium, Radom 2017.

Morrison D., *E-learning Strategies,* Wiley, Chichester 2003.

Mydłowska B., *Aksjologiczne aspekty pracy w procesie resocjalizacji*, Wydawnictwo „Impuls", Kraków 2021.

Mydłowska B., *Satysfakcja z pracy osadzonych w polskich zakładach karnych*, Wydawnictwo Episteme, Lublin 2023.

Neuroth J., Plastrik P., Cleveland J., *TQM Handbook*, AASA, Arlington 1992.

Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, PWN, Warszawa 1985.

Nowosad I., *Perspektywy rozwoju szkoły. Szkice z teorii szkoły*, IBE, Warszawa 2003.

Pacholarz W.M., *Student jako weryfikator jakości usługi edukacyjnej oferowanej przez polskie uczelnie wyższe. Wyniki badań wstępnych,* „Edukacja Ekonomistów i Menedżerów" 2022, nr 64 (2), s. 67–89.

Palka S., *Związki pedagogiki ogólnej z teorią i praktyką dydaktyczną*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999.

Parasuraman A., Zeithaml V.A., Berry L.L., *Delivering Quality Service: Balancing Customer Perceptions and Expectations*, The Free Press, New York 1990.

Parasuraman A., Zeithaml V.A., Berry L.L., A *Multiple Scale for Measuring Consumer Perceptions of Service Qality,* „Journal of Retailing" 1988, Vol. 64, No. 1, s. 12–40.

Pieter J., *Ogólna metodologia pracy naukowej*, Ossolineum, Wrocław 1967.

Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Żak, Warszawa 1995.

Podstawy zarządzania. Teoria i ćwiczenia, red. A. Zakrzewska-Bielawska, Wydawnictwo Nieoczywiste, Warszawa 2017.

Polak K., *Modele nauczania i ich możliwości ich wykorzystania w dydaktyce akademickiej,* [w:] *W poszukiwaniu modelu dydaktyki akademickiej*, red. D. Skulicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004.

Półturzycki J., *Niepokój o dydaktykę*, ITE-PIB, Warszawa–Radom 2014.

Przybyłowski P., Grudowski P., *Nauki o jakości – ich miejsce i znaczenie w klasyfikacji dziedzin i dyscyplin naukowych oraz praktyce gospodarczej,* „Problemy Jakości" 2018, nr 7, s. 28–31.

Sajdak A., *Edukacja kreatywna*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008.

Sajdak A., *Wybrane teorie i praktyki szkoły wyższej. Inspiracje dla pedagogiki ogólnej*, Repozytorium Uniwersytetu Jagiellońskiego 2011.

Sallis E., *TQM In Education*, Kogan Page Educational Management Series, London 1993.

Schunk D.H., *Learning Theories: An Educational Perspective. 6th Edition*, Edinburg Gate, Ed Pearson Education Limited Harlow, Edinburgh 2014.

Siemieniecka D., *Metoda projektów w budowie i realizacji systemu kształcenia studentów*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012.

Siemieniecka D., Siemieniecki B., *Teorie kształcenia w świecie cyfrowym*, Impuls, Kraków 2020.

Skrzypek E., *Jak rozumieć jakość. W kierunku Jakości – 4.0,* „Problemy Jakości" 2021, nr 3, s. 10–14.

Skrzypek E., Piasecka A., *Zapewnienie jakości kształcenia w szkole wyższej,* „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska" 2001, vol. 35, sec. H, s. 187–199.

Stoma M., *Modele i metody pomiaru jakości usług*, Q&R Polska, Lublin 2012.

Strzelec M., *Wybrane aspekty kształcenia funkcjonariuszy służb mundurowych*, DiG, Warszawa 2022.

Sułkowski Ł., *Kultura akademicka. Koniec utopii*, PWN, Warszawa 2016.

Sułkowski Ł., Seliga R., Woźniak A., *Rezultaty badań kultur jakości uczelni wyższych Polsce,* „Przedsiębiorczość i Zarządzanie" 2016, t. 17, z. 7, cz. 1, *Humanistyczne aspekty zarządzania wiedzą i kompetencjami*, s. 75-90.

Szczepańska K., *Kompleksowe zarządzanie jakością. Przeszłość i teraźniejszość*, Oficyna Wydawnicza PW, Warszawa 2010.

Szczepańska-Woszczyna K., *Wykształcenie absolwentów elementem kształtowania pozycji rynkowej uczelni*, [w:] *Marketing szkół wyższych*, red. G. Nowaczyk, M. Kolasiński, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, Poznań 2004, s. 193–206.

Sztejnberg A., *Doskonalenie usług edukacyjnych. Podstawy pomiaru jakości kształcenia*, Uniwersytet Opolski, Opole 2008.

Targaszewska M., *Metody pomiaru jakości kształcenia na uczelniach wyższych*, „Zeszyty Naukowe. Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie" 2013, nr 923, s. 59–69.

Wawak S., *Zarządzanie jakością. Teoria i praktyka*. Helion, Gliwice 2004.

Wawak T., *Doskonalenie jakości zarządzania w szkołach wyższych,* Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2019.

Wiktor J.W., *Servqual w ocenie jakości kształcenia w szkole wyższej – możliwości i ograniczenia w świetle badań empirycznych,* „Prace Naukowe Uniwersytetu we Wrocławiu" 2014, nr 337, s. 30–40.

Wiliams C., Buswel J., *Sevice Qality in leisure and Tourison*, CABI Publishing, Cambridge 2003.

Wiśniewska M., Grudnowski P., *Zarządzanie jakością i innowacyjność w świetle doświadczeń organizacji Pomorza*, InnoBaltica, Gdańsk 2014.

Zaczyński W.P., *Praca badawcza nauczyciela*, WSiP, Warszawa 1995.

Żegleń U., *Filozofia umysłu*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003.

Zieliński G., Lewandowski K., *Determinanty percepcji jakości usług edukacyjnych w perspektywie grup ineteresariuszy*, „Zarządzanie i Finanse" 2012, R. 10, nr 3, cz. 3, s. 42–54.

Akty prawne:

Ustawa z dnia 9 kwietnia 2010 r. o Służbie Więziennej (Dz. U. z 2019 r., poz. 1427 z późn. zm.), art. 1.

Ustawa z dn. 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. z 2018 r., poz. 1668).

Ustawa z dnia 14 kwietnia 2023 r. o zmianie nazwy uczelni służb państwowych nadzorowanej przez Ministra Sprawiedliwości i o zmianie ustawy o Służbie Więziennej oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. z 2023 r., poz. 1053).

Rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z dnia 10 marca 2021 r. (Dz. U. z 2021 r., poz. 490).

Źródła internetowe:

Chua C., *Perception of Quality in Higher Education,* https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=8234b2ba8443b3e1c5fed93cdfabf7713f515a7e [dostęp: 13.05.2024].

Kaczmarska K., Jawor M., *14 zasad Deminga,* http://centrum.jakosci.pl/zasady-jakosci/zasady-demingahttp://centrum.jakosci.pl/zasady-jakosci/zasady-deminga [dostęp: 26.07.2012].

Sagan A., *Skale jako podstawowy instrument pomiaru w badaniach satysfakcji i lojalności,* www.statsoft.pl/czytelnia/marketing/skale.pdf [dostęp: 1.02.2022].

Siemens G, *Konektywizm – podstawy*, „Edukacja Internet Dialog" 2004, http://www.eid.edu.pl/publikacje/pedagogika_specjalna,15/publikacje/konektywizm_-_podstawy,319.html [dostęp: 15.01.2018].

Sobkowski M., Głowacka M.D., *Zastosowanie modelu Servqual w procesie oceny jakości usług medycznych,* „Nowiny Lekarskie" 2005, R. 74, nr 2, s. 163–167.

Strategia Wyższej Szkoły Kryminologii i Penitencjarystyki w Warszawie, Uchwała nr 36/19 senatu WSKiP z dnia 17 grudnia 2019 r., s. 2, www.wskip.edu.pl/ksztalcenie [dostęp: 30.12.2019].

Ranking Kierunków Studiów Perspektywy 2020, http://ranking.perspektywy./pl/2020/ranking/ranking-kierunkow-studiow/kierunki-ekonomiczne/zarządzanie [dostęp: 10.12.2021].

www.wskip.edu.pl/ksztalcenie [dostęp: 14.11.2019].

https://mfiles.pl/pl/index.php/Teoria_oczekiwań [dostęp: 29.10.2023].

https://aws.edu.pl [dostęp: 12.11.2023].

https://www.thestudentsurvery.com/about- the-nss/- [dostęp: 29.07.2022].

https://pl.wikipedia.org/wiki/Zadowolenie_z pracy [dostęp: 29.10.2023].

Spis tabel i rysunków

Spis tabel

Tabela 1. Modele behawioralne i cybernetyczne 13
Tabela 2. Analiza elementów strukturalnych procesu kształcenia w szkole wyższej opartego na behawioralnej koncepcji uczenia się 15
Tabela 3. Modele rozwoju osobowości 23
Tabela 4. Analiza elementów strukturalnych procesu kształcenia w szkole wyższej, opartego na humanistycznej, romantycznej koncepcji uczenia się 24
Tabela 5. Model Servqual w perspektywie wyższej uczelni 58
Tabela 6. Charakterystyka socjodemograficzna próby 63
Tabela 7. Statystyki opisowe zmiennych zależnych 65
Tabela 8. Porównanie zadowolenia i oczekiwań jakości kształcenia – test Wilcoxona 66
Tabela 9. Testy efektów interakcji płci ze stosunkiem do wymiarów kształcenia 68
Tabela 10. Testy efektów interakcji wieku ze stosunkiem do wymiarów kształcenia 77
Tabela 11. Testy efektów interakcji poziomu studiów ze stosunkiem do wymiarów kształcenia 86
Tabela 12. Testy efektów interakcji trybu studiów ze stosunkiem do wymiarów kształcenia 95

Tabela I. Efekty proste – stosunek (Z/O) × płeć 127
Tabela II. Efekty proste – płeć × stosunek (Z/O) 128
Tabela III. Efekty proste – stosunek (Z/O) × wiek 128
Tabela IV. Efekty proste – wiek × stosunek (Z/O) 130
Tabela V. Efekty proste – stosunek (Z/O) × poziom studiów 131
Tabela VI. Efekty proste – poziom studiów × stosunek (Z/O) 131
Tabela VII. Efekty proste – stosunek (Z/O) × typ studiów 132
Tabela VIII. Efekty proste – tryb studiów × stosunek (Z/O) 132

Spis rysunków

Rysunek 1. Pojęcie jakości 30
Rysunek 2. Model Kirkpatricka w mierzeniu jakości szkoleń e-learningowych 32
Rysunek 3. Model jakości usługi 38
Rysunek 4. Model jakości kształcenia Servqual 60
Rysunek 5. Porównanie ocen wymiarów kształcenia – wykresy skrzynkowe 67
Rysunek 6. Porównanie ogólnej oceny zadowolenia i oczekiwań studentów 67
Rysunek 7. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami między płciami – wymiar materialny 69
Rysunek 8. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami wewnątrz płci – wymiar materialny 69
Rysunek 9. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami między płciami – wymiar niezawodności 70
Rysunek 10. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami wewnątrz płci – wymiar niezawodności 71
Rysunek 11. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami między płciami – wymiar reagowania 72
Rysunek 12. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami między płciami – wymiar kompetencji 72
Rysunek 13. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami wewnątrz płci – wymiar kompetencji 73
Rysunek 14. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami między płciami – wymiar empatii 74
Rysunek 15. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami wewnątrz płci – wymiar empatii 74
Rysunek 16. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami między płciami – ogólna ocena 75
Rysunek 17. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami wewnątrz płci – ogólna ocena 76
Rysunek 18. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami między wiekiem – wymiar materialny 78
Rysunek 19. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami wewnątrz wieku – wymiar materialny 78
Rysunek 20. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami między wiekiem – wymiar niezawodności 79
Rysunek 21. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami wewnątrz wieku – wymiar niezawodności 80

Rysunek 22. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami między wiekiem – wymiar reagowania 81
Rysunek 23. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami wewnątrz wieku – wymiar reagowania 81
Rysunek 24. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami między wiekiem – wymiar kompetencji 82
Rysunek 25. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami wewnątrz wieku – wymiar kompetencji 83
Rysunek 26. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami między wiekiem – wymiar empatii 84
Rysunek 27. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami wewnątrz wieku – wymiar empatii 84
Rysunek 28. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami między wiekiem – ogólna ocena 85
Rysunek 29. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami wewnątrz wieku – ogólna ocena 86
Rysunek 30. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami między poziomami studiów – wymiar materialny 87
Rysunek 31. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami wewnątrz poziomu studiów – wymiar materialny 88
Rysunek 32. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami między poziomami studiów – wymiar niezawodności 88
Rysunek 33. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami wewnątrz poziomu studiów – wymiar niezawodności 89
Rysunek 34. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami między poziomami studiów – wymiar reagowania 90
Rysunek 35. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami wewnątrz poziomu studiów – wymiar reagowania 90
Rysunek 36. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami między poziomami studiów – wymiar kompetencji 91
Rysunek 37. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami wewnątrz poziomu studiów – wymiar kompetencji 92
Rysunek 38. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami między poziomami studiów – wymiar empatii 92
Rysunek 39. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami wewnątrz poziomu studiów – wymiar empatii 93
Rysunek 40. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami między poziomami studiów – ogólna ocena 94
Rysunek 41. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami wewnątrz poziomu studiów – ogólna ocena 94

Rysunek 42. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami między trybami studiów – wymiar materialny 96
Rysunek 43. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami wewnątrz trybu studiów – wymiar materialny 96
Rysunek 44. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami między trybami studiów – wymiar niezawodności 97
Rysunek 45. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami wewnątrz trybu studiów – wymiar niezawodności 98
Rysunek 46. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami między trybami studiów – wymiar reagowania 98
Rysunek 47. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami wewnątrz trybu studiów – wymiar reagowania 99
Rysunek 48. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami między trybem studiów – wymiar kompetencji 100
Rysunek 49. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami wewnątrz trybu studiów – wymiar kompetencji 100
Rysunek 50. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami między trybami studiów – wymiar empatii 101
Rysunek 51. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami wewnątrz trybu studiów – wymiar empatii 102
Rysunek 52. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami między trybami studiów – ogólna ocena 102
Rysunek 53. Różnica między zadowoleniem a oczekiwaniami wewnątrz trybu studiów – ogólna ocena 103
Rysunek 54. Wykres ćwiartkowy prezentujący różne poziomy oczekiwań i zadowolenia 105

Załączniki

Tabela I. Efekty proste – stosunek (Z/O) × płeć

Zmienna zależna – oceny wymiarów	Czynnik wew.	Mężczyzna M ± SD	Kobieta M ± SD	Δ M (M–K)	F	p	η^2_p
Materialny	zadowolenie	20,81 ± 4,64	20,38 ± 5,41	2,1%	0,52	0,473	0,00
	oczekiwania	22,19 ± 4,9	23,58 ± 3,19	–6,3%	7,02	0,009	0,02
Niezawodności	zadowolenie	28,76 ± 5,58	27,59 ± 6,24	4,1%	2,73	0,100	0,01
	oczekiwania	30,18 ± 5,22	32,09 ± 3,33	–6,3%	11,87	0,001	0,04
Reagowania	zadowolenie	21,85 ± 5,36	21,13 ± 5,54	3,3%	1,23	<0,001	0,00
	oczekiwania	24,29 ± 4,11	25,09 ± 2,84	–3,3%	3,24	0,073	0,01
Kompetencji	zadowolenie	22,86 ± 4,54	21,85 ± 5,09	4,4%	3,13	0,078	0,01
	oczekiwania	24,54 ± 3,98	25,9 ± 2,21	–5,5%	10,97	0,001	0,04
Empatii	zadowolenie	28,4 ± 5,73	27,16 ± 6,13	4,4%	3,03	0,083	0,01
	oczekiwania	30,37 ± 4,89	32,31 ± 3,15	–6,4%	13,86	<0,001	0,05
Ogólna	zadowolenie	122,67 ± 23,77	118,11 ± 26,44	3,7%	2,33	0,128	0,01
	oczekiwania	131,57 ± 20,25	138,96 ± 12,35	–5,6%	12,02	0,001	0,04

Adnotacja: *M* – średnia; *SD* – odchylenie standardowe

Tabela II. Efekty proste – płeć × stosunek (Z/O)

Zmienna zależna – oceny wymiarów	Płeć	Zadowolenie M ± SD	Oczekiwania M ± SD	Δ M (Z–O)	F	p	η^2_p
Materialny	mężczyzna	20,81 ± 4,64	22,19 ± 4,9	–6,6%	9,62	0,002	0,03
	kobieta	20,38 ± 5,41	23,58 ± 3,19	–15,7%	31,39	<0,001	0,10
Niezawodności	mężczyzna	28,76 ± 5,58	30,18 ± 5,22	–4,9%	8,81	0,003	0,03
	kobieta	27,59 ± 6,24	32,09 ± 3,33	–16,3%	53,75	<0,001	0,16
Reagowania	mężczyzna	21,85 ± 5,36	24,29 ± 4,11	–11,2%	28,62	<0,001	0,09
	kobieta	21,13 ± 5,54	25,09 ± 2,84	–18,7%	46,24	<0,001	0,14
Kompetencji	mężczyzna	22,86 ± 4,54	24,54 ± 3,98	–7,3%	18,11	<0,001	0,06
	kobieta	21,85 ± 5,09	25,9 ± 2,21	–18,5%	65,13	<0,001	0,18
Empatii	mężczyzna	28,4 ± 5,73	30,37 ± 4,89	–6,9%	15,92	<0,001	0,05
	kobieta	27,16 ± 6,13	32,31 ± 3,15	–19,0%	66,41	<0,001	0,19
Ogólna	mężczyzna	122,67 ± 23,77	131,57 ± 20,25	–7,3%	19,35	<0,001	0,06
	kobieta	118,11 ± 26,44	138,96 ± 12,35	–17,7%	65,16	<0,001	0,18

Adnotacja: *M* – średnia; *SD* – odchylenie standardowe

Tabela III. Efekty proste – stosunek (Z/O) × wiek

Zmienna zależna – oceny wymiarów	Czynnik wew.	(A) Wiek przedział	(B) Wiek przedział	Δ M (A–B)	% Δ	p
Materialny	zadowolenie	18–27	28–37	–1,81	–9,1%	<0,001
		18–27	38–47	–2,67	–12,3%	0,186
		28–37	38–47	–0,86	–3,8%	0,801
	oczekiwania	18–27	28–37	0,04	0,2%	1,000
		18–27	38–47	–0,11	–0,5%	1,000
		28–37	38–47	–0,15	–0,7%	1,000
Niezawodności	zadowolenie	18–27	28–37	–3,61	–13,4%	<0,001
		18–27	38–47	–4,60	–15,1%	<0,001
		28–37	38–47	–0,99	–3,1%	1,000
	oczekiwania	18–27	28–37	0,72	2,3%	0,851
		18–27	38–47	1,13	3,7%	0,579
		28–37	38–47	0,41	1,4%	1,000

Reagowania	zadowolenie	18–27	28–37	–3,23	–15,9%	<0,001
		18–27	38–47	–4,30	–18,3%	<0,001
		28–37	38–47	–1,07	–4,3%	0,965
	oczekiwania	18–27	28–37	–0,72	–2,9%	0,523
		18–27	38–47	0,43	1,7%	1,000
		28–37	38–47	1,15	4,8%	0,406
Kompetencji	zadowolenie	18–27	28–37	–3,15	–14,8%	<0,001
		18–27	38–47	–3,62	–14,8%	<0,001
		28–37	38–47	–0,47	–1,9%	1,000
	oczekiwania	18–27	28–37	0,46	1,8%	1,000
		18–27	38–47	0,88	3,5%	0,509
		28–37	38–47	0,42	1,7%	1,000
Empatii	zadowolenie	18–27	28–37	–3,80	–14,4%	<0,001
		18–27	38–47	–4,52	–14,9%	<0,001
		28–37	38–47	–0,72	–2,3%	1,000
	oczekiwania	18–27	28–37	–0,19	–0,6%	1,000
		18–27	38–47	0,76	2,4%	1,000
		28–37	38–47	0,95	3,1%	0,893
Ogólna	zadowolenie	18–27	28–37	–15,59	–13,6%	<0,001
		18–27	38–47	–19,70	–15,1%	<0,001
		28–37	38–47	–4,11	–3,1%	1,000
	oczekiwania	18–27	28–37	0,31	0,2%	1,000
		18–27	38–47	3,10	2,3%	1,000
		28–37	38–47	2,79	2,1%	1,000

Tabela IV. Efekty proste – wiek × stosunek (Z/O)

Zmienna zależna – oceny wymiarów	Wiek	Zadowolenie M ± SD	Oczekiwania M ± SD	Δ M (Z–O)	F	p	η^2_p
Materialny	18–27	19,9 ± 5,25	22,72 ± 4,41	–14,2%	40,41	<0,001	0,12
	28–37	21,71 ± 4,16	22,68 ± 4,6	–4,5%	1,76	0,186	0,01
	38–47	22,57 ± 3,89	22,83 ± 4,05	–1,2%	0,06	0,801	0,00
Niezawodności	18–27	26,89 ± 6,02	31,22 ± 4,36	–16,1%	89,37	<0,001	0,24
	28–37	30,5 ± 5,16	30,5 ± 5,09	0,0%	0,00	1,000	0,00
	38–47	31,49 ± 3,53	30,09 ± 5,6	4,4%	1,76	0,186	0,01
Reagowania	18–27	20,3 ± 5,54	24,49 ± 3,66	–20,6%	91,42	<0,001	0,24
	28–37	23,53 ± 4,87	25,21 ± 3,34	–7,1%	5,34	0,022	0,02
	38–47	24,6 ± 3,47	24,06 ± 4,41	2,2%	0,29	0,592	0,00
Kompetencji	18–27	21,29 ± 4,85	25,28 ± 3,17	–18,7%	113,73	<0,001	0,28
	28–37	24,44 ± 4,33	24,82 ± 3,97	–1,6%	0,38	0,538	0,00
	38–47	24,91 ± 2,9	24,4 ± 4,05	2,0%	0,35	0,552	0,00
Empatii	18–27	26,48 ± 5,94	31,19 ± 4,29	–17,8%	96,47	<0,001	0,25
	28–37	30,28 ± 5,41	31,38 ± 4,23	–3,6%	1,93	0,165	0,01
	38–47	31 ± 3,97	30,43 ± 5,21	1,8%	0,27	0,606	0,00
Ogólna	18–27	114,87 ± 25,4	134,9 ± 17,32	–17,4%	106,12	<0,001	0,27
	28–37	130,46 ± 21,9	134,59 ± 18,05	–3,2%	1,65	0,200	0,01
	38–47	134,57 ± 16,12	131,8 ± 21,92	2,1%	0,38	0,537	0,00

Adnotacja: *M* – średnia; *SD* – odchylenie standardowe

Tabela V. Efekty proste – stosunek (Z/O) × poziom studiów

Zmienna zależna – oceny wymiarów	Czynnik wew.	Lic. M ± SD	Mgr M ± SD	Δ M (L–M)	F	p	η^2_p
Materialny	zadowolenie	21,29 ± 4,46	19,47 ± 5,54	8,5%	9,36	0,002	0,03
	oczekiwania	22,82 ± 4,38	22,53 ± 4,38	1,3%	0,30	0,581	0,00
Niezawodności	zadowolenie	29,25 ± 5,14	26,63 ± 6,67	9,0%	14,06	<0,001	0,05
	oczekiwania	30,55 ± 4,83	31,55 ± 4,33	–3,3%	3,05	0,082	0,01
Reagowania	zadowolenie	22,32 ± 4,95	20,23 ± 6	9,4%	10,21	0,002	0,03
	oczekiwania	24,7 ± 3,59	24,41 ± 3,88	1,2%	0,39	0,531	0,00
Kompetencji	zadowolenie	23,14 ± 4,4	21,28 ± 5,19	8,0%	10,48	0,001	0,03
	oczekiwania	24,94 ± 3,5	25,26 ± 3,44	–1,3%	0,56	0,455	0,00
Empatii	zadowolenie	28,59 ± 5,51	26,73 ± 6,42	6,5%	6,77	0,010	0,02
	oczekiwania	31,11 ± 4,48	31,1 ± 4,31	0,0%	0,00	0,977	0,00
Ogólna	zadowolenie	124,59 ± 22,3	114,34 ± 27,87	8,2%	11,80	0,001	0,04
	oczekiwania	134,13 ± 18,07	134,85 ± 17,97	–0,5%	0,11	0,745	0,00

Adnotacja: *M* – średnia; *SD* – odchylenie standardowe

Tabela VI. Efekty proste – poziom studiów × stosunek (Z/O)

Zmienna zależna – oceny wymiarów	Poziom studiów	Zadowolenie M ± SD	Oczekiwania M ± SD	Δ M (Z–O)	F	p	η^2_p
Materialny	licencjackie	21,29 ± 4,46	22,82 ± 4,38	–7,2%	12,12	0,001	0,04
	magisterskie	19,47 ± 5,54	22,53 ± 4,38	–15,7%	26,70	<0,001	0,08
Niezawodności	licencjackie	29,25 ± 5,14	30,55 ± 4,83	–4,4%	7,80	0,006	0,03
	magisterskie.	26,63 ± 6,67	31,55 ± 4,33	–18,5%	61,56	<0,001	0,18
Reagowania	licencjackie	22,32 ± 4,95	24,7 ± 3,59	–10,7%	28,33	<0,001	0,09
	magisterskie	20,23 ± 6	24,41 ± 3,88	–20,7%	48,50	<0,001	0,14
Kompetencji	licencjackie	23,14 ± 4,4	24,94 ± 3,5	–7,8%	21,63	<0,001	0,07
	magisterskie	21,28 ± 5,19	25,26 ± 3,44	–18,7%	58,32	<0,001	0,17
Empatii	licencjackie	28,59 ± 5,51	31,11 ± 4,48	–8,8%	26,08	<0,001	0,08
	magisterskie	26,73 ± 6,42	31,1 ± 4,31	–16,3%	43,24	<0,001	0,13
Ogólna	licencjackie	124,59 ± 22,3	134,13 ± 18,07	–7,7%	22,89	<0,001	0,07
	magisterskie	114,34 ± 27,87	134,85 ± 17,97	–17,9%	58,56	<0,001	0,17

Adnotacja: M – średnia; SD – odchylenie standardowe

Tabela VII. Efekty proste – stosunek (Z/O) × typ studiów

Zmienna zależna – oceny wymiarów	Czynnik wew.	Stacjonarne M ± SD	Niestacjonarne M ± SD	Δ M (M–K)	F	p	η^2_p
Materialny	zadowolenie	19,67 ± 5,13	22,19 ± 4,21	–12,8%	19,07	<0,001	0,06
	oczekiwania	22,95 ± 4,2	22,35 ± 4,63	2,6%	1,29	0,258	0,00
Niezawodności	zadowolenie	26,83 ± 6,2	30,67 ± 4,34	–14,3%	33,19	<0,001	0,10
	oczekiwania	31,03 ± 4,57	30,72 ± 4,85	1,0%	0,31	0,581	0,00
Reagowania	zadowolenie	20,59 ± 5,56	23,14 ± 4,85	–12,4%	16,12	<0,001	0,05
	oczekiwania	24,5 ± 3,69	24,75 ± 3,69	–1,0%	0,33	0,566	0,00
Kompetencji	zadowolenie	21,32 ± 5,02	24,31 ± 3,7	–14,0%	29,87	<0,001	0,09
	oczekiwania	25,26 ± 3,2	24,73 ± 3,86	2,1%	1,66	0,199	0,01
Empatii	zadowolenie	26,69 ± 6,06	29,89 ± 5,09	–12,0%	21,88	<0,001	0,07
	oczekiwania	31,4 ± 4,15	30,65 ± 4,78	2,4%	2,02	0,157	0,01
Ogólna	zadowolenie	115,09 ± 25,71	130,2 ± 20,39	–13,1%	27,94	<0,001	0,09
	oczekiwania	135,13 ± 16,89	133,19 ± 19,67	1,4%	0,80	0,371	0,00

Adnotacja: *M* – średnia; *SD* – odchylenie standardowe

Tabela VIII. Efekty proste – tryb studiów × stosunek (Z/O)

Zmienna zależna – oceny wymiarów	Tryb studiów	Zadowolenie M ± SD	Oczekiwania M ± SD	Δ M (Z–O)	F	p	η^2_p
Materialny	stacjonarne	19,67 ± 5,13	22,95 ± 4,2	–16,7%	55,57	<0,001	0,16
	niestacjonarne	22,19 ± 4,21	22,35 ± 4,63	–0,7%	0,09	0,762	0,00
Niezawodności	stacjonarne	26,83 ± 6,2	31,03 ± 4,57	–15,7%	79,28	<0,001	0,21
	niestacjonarne	30,67 ± 4,34	30,72 ± 4,85	–0,2%	0,01	0,941	0,00
Reagowania	stacjonarne	20,59 ± 5,56	24,5 ± 3,69	–19,0%	73,97	<0,001	0,20
	niestacjonarne	23,14 ± 4,85	24,75 ± 3,69	–7,0%	7,92	0,005	0,03
Kompetencji	stacjonarne	21,32 ± 5,02	25,26 ± 3,2	–18,5%	105,55	<0,001	0,27
	niestacjonarne	24,31 ± 3,7	24,73 ± 3,86	–1,7%	0,74	0,390	0,00
Empatii	stacjonarne	26,69 ± 6,06	31,4 ± 4,15	–17,6%	92,60	<0,001	0,24
	niestacjonarne	29,89 ± 5,09	30,65 ± 4,78	–2,5%	1,49	0,223	0,01
Ogólna	stacjonarne	115,09 ± 25,71	135,13 ± 16,89	–17,4%	101,96	<0,001	0,26
	niestacjonarne	130,2 ± 20,39	133,19 ± 19,67	–2,3%	1,43	0,232	0,00

Adnotacja: *M* – średnia; *SD* – odchylenie standardowe

Aneks (ankieta)

Ankieta oczekiwań i zadowolenia (satysfakcji) studentów z jakości kształcenia w szkole wyższej

INSTRUKCJA

Celem kwestionariusza jest poznanie Twojej opinii na temat usługi edukacyjnej. Chcielibyśmy, abyś ukazał zakres, w którym Twoim zdaniem powinny mieścić się opisane w poniższych 22 twierdzeniach cechy szkół wyższych oferujących studentom usługi edukacyjne. W jakim stopniu zgadzasz się z każdym z tych stwierdzeń?

Aby udzielić odpowiedzi, skorzystaj z następujących możliwości:

Zdecydowanie się nie zgadzam – 1 2 3 4 5 6 7 – zdecydowanie się zgadzam

Proszę, wybierz jedną z 7 powyżej zapisanych cyfr. Jeżeli zdecydowanie zgadzasz się z tym, że szkoły wyższe powinny odznaczać się daną cechą, wpisz przed danym stwierdzeniem cyfrę 7. Jeżeli zdecydowanie nie zgadzasz się z tym, że szkoły wyższe powinny odznaczać się daną cechą, wpisz cyfrę 1. Jeżeli Twoje odczucia nie są tak mocne, wpisz jedną z cyfr ze środka. W tym kwestionariuszu nie ma dobrych lub złych odpowiedzi – wszyscy jesteśmy zainteresowani cyfrą, która najlepiej opisuje Twoje oczekiwania w zakresie usług edukacyjnych świadczonych przez szkoły wyższe.

CZĘŚĆ I KWESTIONARIUSZA SERVQAL

W doskonale funkcjonującej szkole wyższej:
(wpisz wybraną cyfrę: 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1)

..... 1. W salach dydaktycznych powinny być pomoce naukowe niezbędne do prawidłowego uczenia się.
..... 2. Nauczyciele powinni być solidni w swoich działaniach edukacyjnych.
..... 3. Nauczyciele powinni przejawiać chęci do udzielania studentom wszelkiej pomocy.
..... 4. Nauczyciele powinni być biegli w swoim fachu.
..... 5. Nauczyciele powinni być uprzejmi w stosunku do studentów.
..... 6. Sale dydaktyczne powinny być atrakcyjne wizualnie.
..... 7. Nauczyciele powinni sumiennie uczyć studentów.
..... 8. Nauczyciele powinni szybko reagować na prośby studentów.
..... 9. Nauczyciele powinni dobrze uczyć i być niezawodni w swoich działaniach.
..... 10. Nauczyciele powinni rozumieć studentów i utożsamiać się z ich określonymi potrzebami.
..... 11. W salach dydaktycznych powinno być wyposażenie niezbędne do prawidłowego uczenia się.
..... 12. Nauczyciele powinni należycie wypełniać swoje obowiązki.
..... 13. Nauczyciele powinni być otwarci na oczekiwania studentów.
..... 14. Wiedza i umiejętności nauczycieli powinny gwarantować skuteczne uczenie się.
..... 15. Nauczyciele powinni okazywać studentowi należytą uwagę.
..... 16. Nauczyciele powinni wyglądać sympatycznie.
..... 17. Nauczyciele powinni solidnie pracować.
..... 18. Nauczyciele powinni dostrzegać problemy studentów.
..... 19. Nauczyciele powinni być taktowni, zdobyć zaufanie studentów.
..... 20. Nauczyciele powinni być życzliwi w stosunku do studentów.
..... 21. Zajęcia powinny uwzględniać umiejętności praktyczne.
..... 22. Nauczyciele powinni dbać o dobrą atmosferę zajęć.

Opisz krótko, czym powinna się cechować dobra szkoła wyższa.

. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .

CZĘŚĆ II KWESTIONARIUSZA SERVQED

Poniższy zbiór twierdzeń odnosi się do Twoich odczuć związanych ze szkołą wyższą, w której studiujesz. Ukaż zakres, w którym według Ciebie mieszczą się cechy Twojej szkoły opisane w każdym ze stwierdzeń. W jakim stopniu zgadzasz się z każdym z tych stwierdzeń?

Udzielając odpowiedzi na poniższe pytania, skorzystaj z następujących możliwości:

Zdecydowanie się nie zgadzam – 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 – zdecydowanie się zgadzam

Wybór 7 znaczy, że zdecydowanie się zgadzasz , a wybór 1 znaczy, że zdecydowanie się nie zgadzasz. Możesz wybrać każdą z cyfr ze środka, które pokazują, jak mocne są Twoje odczucia. Tutaj nie ma dobrych ani złych odpowiedzi – wszyscy jesteśmy zainteresowani cyfrą, która najlepiej pokazuje, jak postrzegasz swoją szkołę.

W mojej szkole wyższej:
(wpisz wybraną cyfrę: 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1)

..... 1. W salach dydaktycznych są pomoce naukowe niezbędne dla prawidłowego uczenia się.
..... 2. Nauczyciele są solidni w swoich działaniach edukacyjnych.
..... 3. Nauczyciele przejawiają chęci do udzielania studentom wszelkiej pomocy.
..... 4. Nauczyciele są biegli w swoim fachu.
..... 5. Nauczyciele są uprzejmi w stosunku do studentów.
..... 6. Sale dydaktyczne są wizualnie atrakcyjne.
..... 7. Nauczyciele sumiennie uczą studentów.
..... 8. Nauczyciele szybko reagują na prośby studentów.
..... 9. Nauczyciele dobrze uczą i są niezawodni w swoich działaniach.
..... 10. Nauczyciele rozumieją studentów i utożsamiają się z ich potrzebami.
..... 11. W salach dydaktycznych jest wyposażenie niezbędne do prawidłowego uczenia się.
..... 12. Nauczyciele należycie wypełniają swoje obowiązki.
..... 13. Nauczyciele są otwarci na oczekiwania studentów.
..... 14. Wiedza i umiejętności nauczycieli gwarantują skuteczne uczenie się.
..... 15. Nauczyciele okazują każdemu studentowi należytą uwagę.
..... 16. Nauczyciele wyglądają sympatycznie.
..... 17. Nauczyciele rzetelnie pracują.

..... 18. Nauczyciele dostrzegają problemy studentów.
..... 19. Nauczyciele są pełni taktu, potrafią zdobyć zaufanie studentów.
..... 20. Nauczyciele są życzliwi w stosunku do studentów.
..... 21. Zajęcia uwzględniają umiejętności praktyczne.
..... 22. Nauczyciele dbają o dobrą atmosferę zajęć.

Opisz krótko, jakie cechy Twojej szkoły wyższej cenisz najbardziej.
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .

Dziękujemy za udział!

Problematyka jakości usług edukacyjnych jest ważnym zagadnieniem o charakterze interdyscyplinarnym. Określenie relacji występujących między oczekiwaniem a zadowoleniem z jakości kształcenia jest niezwykle istotne z punktu widzenia podnoszenia jakości kształcenia w uczelniach wyższych. Na podkreślenie zasługuje fakt, że problem przedstawiono w ujęciu systemowym – ze wskazaniem kierunków rozwoju badań.

Z recenzji dr hab. Beaty Mydłowskiej

Publikacja ma charakter innowacyjny. Wyniki podjętych badań, analiz i ustaleń uznać należy za oryginalne (ujęte w postaci wniosków i podsumowania). Student jako klient korzystający z usługi edukacyjnej powinien być w centrum zainteresowania uczelni wyższej, gdyż to on wyznacza wymiar (zbiór cech-atrybutów) determinujących jakość usługi edukacyjnej. Poza tym analiza poziomu zadowolenia z badanej usługi pozwala zidentyfikować zarówno mocne, jak i słabe strony działalności polskich uczelni wyższych. [...]

Walorem pracy jest również jej wielowymiarowy charakter i otwartość na poszukiwanie możliwych inspiracji w różnych modelach teoretycznych dotyczących uwarunkowań jakości kształcenia, w tym teorii zadowolenia i teorii oczekiwań, podkreślanie nie tylko potrzeby systematyczności badań jakości, ale także konieczności różnicowania metod i sposobów pomiaru.

Z recenzji dra Jacka Pomiankiewicza

Szkoła Wyższa
Wymiaru Sprawiedliwości

ISBN 978-83-67811-34-7