

Hanna Hall

---

**SATYSFAKCJA STUDENTA**  
pomiar, modele, implikacje

---



**OFICyna**  
**WYDAWNICZA**  
POLITECHNIKI RZESZOWSKIEJ

Wydano za zgodą Rektora

Recenzenci

prof. dr hab. Krystyna MAZUREK-ŁOPACIŃSKA, UE we Wrocławiu  
prof. dr hab. Adam SAGAN, UE w Krakowie

Redaktor naczelny

Wydawnictw Politechniki Rzeszowskiej  
dr hab. inż. Lesław GNIEWEK, prof. PRz

Redaktor

Anna BARAN

Skład i łamanie tekstu

Joanna MIKUŁA

Projekt okładki

Joanna MIKUŁA

Autor zdjęcia na okładce

Namysław TOMAKA

*satysfakcja studenta, model satysfakcji studenta, pomiar satysfakcji studentów,  
metody pomiaru satysfakcji studentów*  
*student's satisfaction, student's satisfaction model, measuring of students' satisfaction,  
methods of measuring students' satisfaction*

© Copyright by Oficyna Wydawnicza Politechniki Rzeszowskiej  
Rzeszów 2022

Wszelkie prawa autorskie i wydawnicze zastrzeżone. Każda forma powielania oraz przenoszenia na inne nośniki bez pisemnej zgody Wydawcy jest traktowana jako naruszenie praw autorskich, z konsekwencjami przewidzianymi w Ustawie z dnia 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych (Dz.U. z 2019 r., poz. 1231 oraz Dz.U. z 2020 r. poz. 288). Autor i Wydawca dołożyli wszelkich starań, aby rzetelnie podać źródło zamieszczonych ilustracji oraz dotrzeć do właścicieli i dysponentów praw autorskich. Osoby, których nie udało się ustalić, są proszone o kontakt z Wydawnictwem.

p-ISBN 978-83-7934-574-8,

e-ISBN 978-83-7934-586-1

Oficyna Wydawnicza Politechniki Rzeszowskiej  
al. Powstańców Warszawy 12, 35-959 Rzeszów  
<https://oficyna.prz.edu.pl>

Ark. wyd. 22,30. Ark. druk. 20,31.  
Drukarnia Oficyny Wydawniczej PRz,  
al. Powstańców Warszawy 12, 35-959 Rzeszów  
Zam. nr 27/22

*Pragnę przekazać wyrazy wdzięczności Recenzentom mojej monografii, Pani prof. dr hab. Krystynie Mazurek-Lopacińskiej oraz Panu prof. dr hab. Adamowi Saganowi, za ogromne zaangażowanie związane z jej recenzją, życzliwość oraz wszystkie niezwykle cenne uwagi i sugestie, które pozwoliły mi na udoskonalenie treści niniejszego opracowania.*





# SPIS TREŚCI

Wstęp .....	7
Rozdział 1.	
Szkolnictwo wyższe w Polsce – uwarunkowania, sytuacja, przyszłość ....	17
1.1. Ewolucja uniwersytetu i jego współczesne oblicza .....	19
1.2. Szkolnictwo wyższe w Polsce – zarys uwarunkowań, dane i prognozy .....	29
1.3. Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym w kontekście wyzwań i rekomendacji .....	41
1.4. Pandemia Covid-19 oraz rozwój technologii informacyjnych jako determinanty zmian i przyszłości edukacji .....	51
1.5. Zarządzanie relacjami ze studentami – wybrane aspekty .....	58
Rozdział 2.	
Satysfakcja studentów – ujęcie teoretyczne i metodyczne .....	69
2.1. Rodzaje ról studentów oraz znaczenie ich satysfakcji .....	71
2.2. Satysfakcja studentów i pojęcia pokrewne – przegląd sposobów interpretacji .....	80
2.3. Determinanty satysfakcji studentów .....	102
2.4. Modele satysfakcji studentów i charakterystyka konstruktów .....	107
2.5. Metody pomiaru satysfakcji studentów .....	137
Rozdział 3.	
Satysfakcja studentów – na podstawie badań jakościowych .....	163
3.1. Metodyka badań jakościowych .....	165
3.2. Czynniki kształtujące satysfakcję i dyssatysfakcję studentów oraz ich konsekwencje – wyniki badań .....	170
3.3. Wnioski z badań .....	178
Rozdział 4.	
Satysfakcja studentów – na podstawie badań ilościowych .....	181
4.1. Metodyka badań ilościowych .....	183
4.2. Wyniki badań .....	196
4.2.1. Studencka percepcja ważności oraz ocena czynników satysfakcji ze studiów .....	196
4.2.2. Pomiar satysfakcji studentów przy wykorzystaniu metod CSI, NPS oraz analizy IPA .....	204

4.2.3. Modele satysfakcji studentów .....	218
4.2.4. Przyczyny behawioralnej lojalności studentów oraz jej braku .....	235
4.2.5. Przyczyny oraz efekty dysonansu i dyssatisfakcji studentów .....	239
4.3. Podsumowanie wyników badań ilościowych .....	242
4.4. Wnioski, konkluzje, dyskusja .....	249
Zakończenie .....	261
Bibliografia .....	265
Załącznik 1. ....	303
Załącznik 2. ....	305
Spis rysunków .....	315
Spis tabel .....	317
Spis wykresów .....	319
Streszczenie .....	321
Summary .....	323

## WSTĘP

„Żyjemy w czasach, które charakteryzują się najbardziej dynamicznymi zmianami w historii ludzkości”<sup>1</sup>. Determinują one funkcjonowanie społeczeństw i instytucji, komplikują prognozowanie przyszłości, generują bezprecedensowe wyzwania. Do czynników otoczenia, których zmiany stanowią szczególne zagrożenie dla współczesnych uczelni<sup>2</sup>, należą czynniki: demograficzne, technologiczne i społeczne. Niekorzystny trend demograficzny może spowodować, że za około 30 lat będzie studiować tylu studentów, ilu obecnie studiuje tylko w trybie stacjonarnym<sup>3</sup>, co wpłynie m.in. na fuzje uczelni i likwidację części z nich (głównie niepublicznych). Dynamiczny rozwój technologii determinuje nieustanne zmiany programów studiów, narzędzi i metod kształcenia, „w pogoni” za turbulentnym rynkiem pracy, z coraz nowszymi, nieznanymi wcześniej zawodami. Związane z nim są także nieustanne zmiany wymagań względem kompetencji absolwentów uczelni, jak również nauczycieli akademickich. Biorąc pod uwagę, że 70% dzieci uczących się obecnie w szkole podstawowej będzie pracowało w zawodach, które w ogóle jeszcze nie istnieją<sup>4</sup>, sprostanie tym wyzwaniom przez uczelnie będzie niezwykle trudne. W kontekście społecznym priorytetowe znacznie dla uczelni ma ewolucja postaw, zachowań i oczekiwań młodego pokolenia. Przyszli studenci – „cyfrowi tubylcy” (ang. *digital natives*), niepotrafiący żyć bez Internetu i smartfonów, będą wyprzedzać, co można już obecnie obserwować, wielu nauczycieli w obszarze kompetencji cyfrowych i oczekiwać od nich zaspokajania swoich dynamicznie zmieniających się potrzeb edukacyjnych oraz wymagań. Te ostatnie będą dotyczyły dostarczania tylko praktycznej, użytecznej i aktualnej (w kontekście monitorowanego przez nich rynku pracy), wiedzy oraz umiejętności, w jak najszybszy i najprostszy sposób, przy oczywistym wykorzystaniu cyfrowych nośników umożliwiających im skorzystanie z potrzebnych informacji w dowolnym miejscu i czasie.

Wymienione czynniki nie wyczerpują zagadnienia zagrożeń dla współczesnych uczelni, jakie płyną z ich otoczenia. Źródłem zagrożeń są także: rosnąca

---

<sup>1</sup> *Przyszłość edukacji. Scenariusze 2046*, Badania i raport opracowane przez Infuture.institute we współpracy z Collegium da Vinci, Gdańsk, Poznań 2021, s. 22, <https://infuture.institute/raporty/przyszlosc-edukacji/> (dostęp: 20.12.2021).

<sup>2</sup> Pojęcia „uniwersytet”, „szkoła wyższa”, „uczelnia”, oznaczające w monografii instytucje kształcące na poziomie wyższym – na studiach pierwszego i drugiego stopnia oraz studiach jednolitych magisterskich, będą używane zamiennie.

<sup>3</sup> D. Moroń, *Wpływ przemian demograficznych na szkolnictwo wyższe w Polsce*, „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach” 2016, nr 290, s. 107-116.

<sup>4</sup> *Przyszłość edukacji. Scenariusze 2046...*, op. cit., s. 22.

międzynarodowa konkurencja, mobilność studentów oraz popularność pozaformalnych i nieformalnych ścieżek kształcenia. Te ostatnie, zgodnie z zasadą *just in time learning*, spełniają wspomniane oczekiwania młodych ludzi w zakresie szybkości i aktualności dostarczanej, specjalistycznej wiedzy umożliwiającej im elastyczne dostosowanie się do nowych zawodów, miejsc pracy i aktualnych wymagań pracodawców. Wśród czynników generujących skomplikowane wyzwania dla szkół wyższych, nie sposób pominąć także gwałtownego pojawienia się pandemii, które zmusiło uczelnie do natychmiastowego poszukiwania nowych sposobów realizacji swoich funkcji w nieznanym dotąd rzeczywistości. Czynnikiem ten znacząco zweryfikował plany strategiczne i rozwojowe uczelni oraz paradygmaty, które były uznawane za ich fundament. Wpłynął on także niekorzystnie na samopoczucie psychiczne młodych ludzi, wywołując poczucie izolacji, niepewności, braku bezpieczeństwa i zagubienia w niestabilnym otoczeniu, potęgując u niektórych problemy związane z komunikacją bezpośrednią z innymi osobami wywołane dominacją elektronicznych środków komunikacji.

Wymienione uwarunkowania implikują potrzebę holistycznego podejścia do studentów, koncentrującego się nie tylko na aspektach edukacyjnych, ale także związanych z ich osobistym rozwojem (w tym z uniwersalnymi kompetencjami przyszłości), oraz zapewniającego im poczucie opieki i wsparcia ze strony uczelni w czasie studiów. Efektem takiego podejścia powinno być osiągnięcie przez studentów satysfakcji ze studiów oraz poczucia przekonania o podjęciu słusznej decyzji związanej z kształceniem na poziomie wyższym, jako najlepszej ścieżki edukacji, dostarczającej młodym ludziom wieloobszarowych korzyści, nieporównywalnych z żadną inną formą edukacji. Należy do nich przede wszystkim szeroko pojęty rozwój intelektualny i społeczny, związany m.in. z możliwością nawiązania w czasie studiów wielu cennych zawodowych i osobistych znajomości.

W środowisku akademickim można się spotkać z różnymi opiniami jego przedstawicieli, dotyczącymi dążenia do satysfakcji studentów. Brak akceptacji takich działań dotyczy zwykle osób o negatywnej postawie względem urynkowienia uczelni i kojarzonej z nim roli studenta jako klienta uczelni, którego trzeba bezkrytycznie zadowalać. Warto jednak podkreślić, że proces urynkowienia uczelni jest nieunikniony i nie ma od niego odwrotu, student natomiast nie musi, a nawet nie powinien, być traktowany jak klient, rola taka jest bowiem dla wszystkich stron (uczelni, nauczycieli i samych studentów) niekorzystna oraz wiąże się z wieloma zagrożeniami, w tym z obniżeniem jakości nauczania, niekorzystną zmianą funkcji nauczyciela, biernym uczestnictwem studentów w procesie kształcenia. Dążenie do satysfakcji studenta może być też związane z inną jego rolą, w tym ze szczególnie wartościową w kontekście procesu i efektów kształcenia rolą partnera juniora<sup>5</sup>, opartą na współpracy z nauczycielem (jako mentorem) i na

---

<sup>5</sup> W.P. Ferris, *Student as Junior Partners, Professors as Senior Partners, The B-School as the Firm: A New Model of Collegiate Business Educations*, „Academy of Management Learning and Education” 2002, vol. 1, no. 2, s. 185-193.

zaangażowaniu, będącą warunkiem efektywnego procesu kształcenia. Dążenie do satysfakcji tak traktowanego studenta jest naturalną konsekwencją tej roli.

Potrzeba dążenia do satysfakcji studentów nie powinna budzić wątpliwości, biorąc pod uwagę korzyści, jakie przynosi studentom, ale także nauczycielom i uczelniom. Usatysfakcjonowani studenci:

- nie rezygnują ze studiów w trakcie ich trwania,
- przekazują pochlebne opinie innym osobom, tworząc pozytywny wizerunek uczelni,
- rekomendują swoje studia na danej uczelni, stając się jej ambasadorami i umożliwiając tym samym ograniczenie kosztów jej promowania (jako nieformalne, bezpośrednie źródło informacji o studiach na danej uczelni, studenci i absolwenci są najbardziej wiarygodnym i wartościowym źródłem dla przyszłych studentów),
- powracają na uczelnię, na której studiowali (w sytuacji chęci kontynuowania swojej edukacji),
- są mniej wrażliwi na oferty innych uczelni.

Zadowoleni ze studiów studenci mają ponadto motywację do kształcenia i bardziej angażują się w edukację, a w konsekwencji osiągają lepsze wyniki nauczania i wyższy poziom osobistego rozwoju, co ułatwia nauczycielom realizację celów nauczania, a uczelni – jej misji i funkcji.

Satysfakcja studentów, jako źródło wielu istotnych korzyści dla współczesnych uczelni funkcjonujących w obfitującym w zagrożenia otoczeniu, stała się w ostatnich latach jednym z najbardziej popularnych obszarów ich zainteresowania i badań. Na świadomość jej kluczowego znaczenia w zarządzaniu uczelniami wskazuje priorytetowe miejsce, jakie zajmuje wśród najważniejszych celów uczelni, w programach ich rozwoju oraz retencji studentów, jak również w deklaracjach misji, strategiach i zadaniach.

Jak wynika z analizy zagranicznej literatury, prezentowane w niej wyniki badań z obszaru satysfakcji studentów wskazują na duże zainteresowanie tym tematem, często są one jednak realizowane na nielicznych próbach studentów jednej uczelni, a wiele modeli ma charakter tylko conceptualny. Można się także spotkać z pochodzącymi z różnych krajów świata badaniami przeprowadzonymi na wielotysięcznych próbach oraz z ustalonymi na ich podstawie modelami. W badaniach tych rzadko są poddawane analizie zależności zagadnień związanych z satysfakcją studentów i innych kluczowych w tej tematyce zmiennych w podziale na kierunek, tryb czy stopień studiów. Analiza publikacji polskich autorów prowadzi do podobnych wniosków (choć zainteresowanie szerokimi zakresowo badaniami tej tematyki jest jeszcze znacznie mniejsze niż w innych krajach). Brakuje badań przeprowadzonych na licznych próbach, których bezpośrednim celem byłaby identyfikacja poziomu satysfakcji studentów w wymienionych, istotnych w zarządzaniu uczelniami, przekrojach. Ponadto prezentowane badania są zwykle przeprowadzane przy wykorzystaniu jednej (lub maksymalnie dwóch) metody badań ilościowych. W niektórych badaniach o szerokim zakresie przedmiotowym

i podmiotowym, przeprowadzonych na licznych próbach, satysfakcja studenta jest tylko jednym z czynników, np. w procesie współtworzenia wartości<sup>6</sup> czy w zarządzaniu relacjami w szkolnictwie wyższym<sup>7</sup>.

Przedstawione uwarunkowania skłoniły autorkę do podjęcia próby wypełnienia rozpoznanej luki związanej z identyfikacją poziomu satysfakcji studentów, kluczowych czynników kształtujących ten poziom i konsekwencji tego zjawiska, jak również z tworzeniem jego modeli, na podstawie badań zrealizowanych na licznej próbie studentów z różnych uczelni, kierunków i stopni studiów.

**Głównym celem monografii** jest identyfikacja determinantów i konsekwencji satysfakcji studentów ze studiów, pomiar jej poziomu oraz opracowanie modeli. Ze względu na złożony charakter celu głównego dokonano jego dekompozycji na cele szczegółowe w wymiarze teoretycznym, empirycznym, metodycznym oraz utylitarnym.

**Celem teoretycznym** jest:

**C1)** analiza i usystematyzowanie dorobku naukowego z zakresu:

C1a) ewolucji uniwersytetu,

C1b) zmian zachodzących w otoczeniu polskich uczelni i determinant ich przyszłości,

C1c) klasyfikacji interesariuszy szkół wyższych oraz współczesnych koncepcji dotyczących zarządzania relacjami ze studentami (jako kluczową grupą interesariuszy uczelni),

C1d) czynników wpływających na satysfakcję studentów,

C1e) modeli satysfakcji studentów (zarówno o konceptualnym, jak i ustalonym charakterze),

C1f) metod pomiaru satysfakcji studentów stosowanych przez uczelnie w różnych krajach świata.

Na **cele empiryczne** składają się:

**C2)** w rezultacie realizacji badań jakościowych:

C2a) identyfikacja czynników kształtujących satysfakcję studentów ze studiów oraz jej konsekwencji,

C2b) poznanie przyczyn dysatisfakcji oraz dysonansu pozakupowego studentów, związanych ze studiami oraz sposobów ich redukcji;

**C3)** w rezultacie realizacji badań ilościowych:

C3a) identyfikacja hierarchii ważności analizowanych czynników satysfakcji studentów względem studiów,

C3b) identyfikacja studenckich ocen analizowanych czynników opartych na ich doświadczeniu,

C3c) ustalenie poziomu satysfakcji studentów mającego wyraz w wartości wskaźnika satysfakcji *Customer Satisfaction Index* (CSI), wskaźnika

---

<sup>6</sup> K. Dziewanowska, *Współtworzenie wartości w marketingu. Przykład szkolnictwa wyższego*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2018.

<sup>7</sup> A. Drapińska, *Zarządzanie relacjami na rynku usług edukacyjnych szkół wyższych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

*Heterogeneous Customer Satisfaction Index (HCSI)* oraz wartości wskaźników cząstkowych, odnoszących się do analizowanych czynników,

- C3d) ustalenie wartości wskaźnika lojalności *Net Promoter Score (NPS)*, wyrażającego skłonność studentów do rekomendacji studiów na danej uczelni,
- C3e) identyfikacja (proponowanych przez studentów) zmian, umożliwiających w konsekwencji osiągnięcie wyższego poziomu NPS,
- C3f) określenie konstruktów mających istotny, pozytywny wpływ na satysfakcję studentów (predyktorów satysfakcji),
- C3g) określenie siły wpływu satysfakcji studentów ze studiów na ich lojalność względem uczelni wyrażającą się w przekazywaniu pozytywnych opinii innym osobom,
- C3h) ustalenie poziomu i przyczyn zadeklarowanej (przez studentów I stopnia) oraz rzeczywistej (w przypadku studentów II stopnia) lojalności studentów, w jej behawioralnym znaczeniu,
- C3i) określenie przyczyn oraz konsekwencji dysonansu i dysatisfakcji studentów związanych z podjętymi studiami,
- C3j) rozpoznanie różnic pomiędzy wyodrębnionymi grupami studentów, dotyczących wybranych (spośród wymienionych) obszarów badawczych.

Do **celów metodycznych** należą:

- C4) wybór (wraz z uzasadnieniem) oraz zastosowanie metod badania (w tym pomiaru) satysfakcji i lojalności studentów,
- C5) zaprojektowanie narzędzia pomiarowego umożliwiającego pomiar satysfakcji studentów zgodny z procedurą realizacji wybranych metod badawczych,
- C6) sporządzenie siatki IPA (*Importance-Performance Analysis*), umożliwiającej wizualizację pozycji analizowanych czynników pod względem ich ważności dla studentów oraz ocen ich realizacji, jak również sformułowanie (na podstawie wymienionych wizualizacji) odpowiednich rekomendacji decyzyjnych,
- C7) opracowanie modeli satysfakcji studentów odnoszących się do wszystkich badanych studentów, jak również do ich wyodrębnionych (pod względem kierunku i stopnia studiów) grup.

Na **cele użyteczne** składają się:

- C8) przedstawienie propozycji narzędzia pomiarowego, które może być wykorzystane na uczelniach do pomiaru satysfakcji studentów,
- C9) zaprezentowanie procedur obliczania wskaźników służących do pomiaru satysfakcji i lojalności studentów,
- C10) zaproponowanie kierunków i konkretnych propozycji działań mających na celu osiągnięcie wyższego poziomu satysfakcji i w konsekwencji – lojalności studentów.

**Problem badawczy odnoszący się do zasadniczych ilościowych badań** obejmował następujące pytania:

1. Jaka jest hierarchia ważności dla studentów analizowanych czynników satysfakcji (w odniesieniu do wszystkich studentów oraz ich wyodrębnionych grup)?
2. Jakie są studenckie oceny analizowanych czynników, oparte na ich doświadczeniu (odnoszące się do wszystkich studentów oraz ich wyodrębnionych grup)?
3. Jakie są różnice pomiędzy ważnością dla studentów analizowanych czynników satysfakcji a ich ocenami (odnoszące się do wszystkich studentów oraz ich wyodrębnionych grup)?
4. Jaki jest ogólny poziom satysfakcji studentów, wyrażony sumarycznym wskaźnikiem *Customer Satisfaction Index* oraz wskaźnikiem *Heterogeneous Customer Satisfaction Index*, jak również poziom zadowolenia studentów w obszarze poszczególnych czynników kształtujących satysfakcję, mający wyraz w wartościach wskaźników cząstkowych?
5. Czy wskaźniki CSI różnią się istotnie w zależności od wybranych zmiennych, tj. kierunku studiów oraz stopnia studiów?
6. Jaka jest wartość wskaźnika lojalności NPS, wyrażającego skłonność studentów do rekomendacji studiów (odnoszącego się do wszystkich studentów oraz ich grup wyodrębnionych pod względem kierunku i stopnia studiów)?
7. Jakie są proponowane przez studentów zmiany na uczelniach, umożliwiające w konsekwencji osiągnięcie wyższego poziomu ich satysfakcji?
8. Jakie rekomendacje decyzyjne wynikają z ustalonych (przy wykorzystaniu średnich ważności oraz średnich ocen) pozycji czynników na siatce IPA oraz ich miar dyspersji?
9. Jakie konstrukty mają istotny, pozytywny wpływ na satysfakcję studentów (są jej predyktorami)?
10. Czy satysfakcja ze studiów ma istotny, pozytywny wpływ na lojalność studentów względem uczelni, wyrażającą się w przekazywaniu pozytywnych opinii innym osobom?
11. Jaką postać mają modele satysfakcji studentów (ogólny oraz dla wyodrębnionych grup studentów)?
12. Jaki jest poziom zadeklarowanej oraz rzeczywistej lojalności studentów (w wymiarze behawioralnym), jak również przyczyny jej występowania i braku?
13. Jakie są przyczyny oraz konsekwencje dysonansu i dysfakcji studentów związanych ze studiami?

Określono następujące **hipotezy badawcze**:

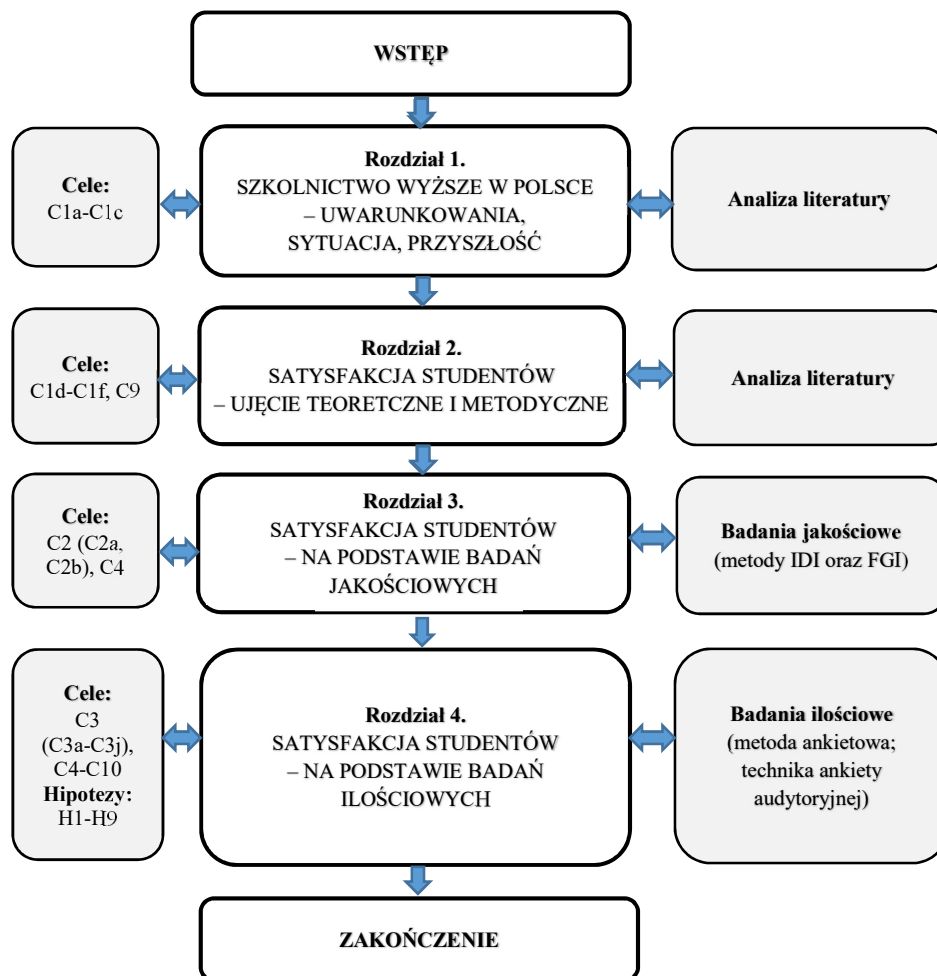
- H1: Postrzegana jakość zajęć i programu nauczania (JZP) ma istotny, pozytywny wpływ na satysfakcję studentów (S).



- H2: Postrzegana jakość wyposażenia i obsługi administracyjnej (JWiOA) ma istotny, pozytywny wpływ na satysfakcję studentów (S).
- H3: Postrzegana jakość relacji z nauczycielami (JR) ma istotny, pozytywny wpływ na satysfakcję studentów (S).
- H4: Oczekiwania względem studiów (O) mają istotny, pozytywny wpływ na satysfakcję studentów (S).
- H5: Czynniki finansowe (F) mają istotny, pozytywny wpływ na satysfakcję studentów (S).
- H6: Satysfakcja studentów ze studiów (S) ma istotny, pozytywny wpływ na ich lojalność względem uczelni (L), wyrażającą się w przekazie pozytywnych informacji.
- H7: Satysfakcja ze studiów (S) studentów kierunku budownictwo jest determinowana innymi czynnikami niż w przypadku studentów kierunku zarządzanie.
- H8: Satysfakcja ze studiów (S) studentów I stopnia oceniana przez nich w czasie studiów jest determinowana innymi czynnikami niż satysfakcja ze studiów I stopnia oceniana przez ich absolwentów, studiujących na II stopniu studiów.
- H9 Lojalność studentów względem uczelni (L), wyrażająca się w przekazywaniu pozytywnych opinii o studiach, jest determinowana satysfakcją ze studiów (S), bez względu na kierunek i stopień studiów.

Przedstawione cele pracy (główny i szczegółowe) wpłynęły na określoną **strukturę monografii**. Składa się ona z czterech rozdziałów – dwóch teoretycznych, opartych na analizie światowej literatury, oraz dwóch empirycznych, w których zaprezentowano założenia, wyniki i wnioski z jakościowych oraz ilościowych badań autorki. Strukturę monografii przedstawiono na rysunku.

Celem **pierwszego rozdziału** było przedstawienie aktualnej sytuacji polskiego szkolnictwa wyższego, ze szczególnym uwzględnieniem zmian zachodzących w otoczeniu uczelni, wpływających na przyszłość edukacji na poziomie wyższym. Punktem wyjścia zaprezentowanych w nim analiz było omówienie ewolucji uniwersytetu i kontrowersji związanych z jego współczesnym obliczem. Wśród najistotniejszych zmian otoczenia, będących źródłem istotnych zagrożeń i skomplikowanych wyzwań dla szkół wyższych, uwagę poświęcono głównie czynnikom demograficznym i związanym z nimi prognozom dla szkół wyższych, jakości kształcenia, ze szczególnym uwzględnieniem nowoczesnych metod kształcenia, rozwojowi technologii informacyjnych, pandemii Covid-19 oraz cechom i oczekiwaniom pokolenia Z. Rozdział kończy prezentacja klasyfikacji interesariuszy szkół wyższych oraz istoty współczesnych koncepcji związanych z zarządzaniem relacjami uczelni ze studentami jako kluczową grupą ich interesariuszy.



Struktura monografii wraz z realizowanymi w ramach poszczególnych części celami oraz hipotezami i rodzajem podejmowanych działań

Źródło: opracowanie własne.

**Drugi rozdział** został poświęcony kluczowym obszarom problematyki satysfakcji studentów. Zaprezentowano w nim sposoby interpretacji i definiowania tytułowego pojęcia oraz pojęć bezpośrednio i pośrednio z nim powiązanych, różne role studentów oraz korzyści dla uczelni wynikające z ich satysfakcji. Omówiono ponadto czynniki kształtujące tytułowe zjawisko, wybrane konceptualne i ustalone jego modele oraz metody pomiaru, stosowane przez uczelnie na całym świecie, ze szczególnym uwzględnieniem ich popularności, sposobów modyfikacji, wynikających z ich zastosowania korzyści oraz powodów krytyki.

**W trzecim rozdziale** o empirycznym charakterze zaprezentowano założenia badawcze (w tym m.in. uzasadnienie wyboru zastosowanych metod, cel badań,

problem badawczy, zakresy badania oraz główne cele i założenia konstrukcji narzędzia pomiarowego), wyniki zobrazowane cytatami z wypowiedzi respondentów oraz wnioski z badań jakościowych autorki. Badania zostały zrealizowane przy wykorzystaniu dwóch najpopularniejszych metod (z grupy metod badań jakościowych), to jest metody pogłębionego wywiadu indywidualnego (IDI – *In-Depth Interview*) oraz zogniskowanego wywiadu grupowego (FGI – *Focus Group Interview*). Celem badań była identyfikacja czynników i konsekwencji satysfakcji studentów, jak również zjawisk bezpośrednio z nią powiązanych, tj. dyssatisfakcji oraz dysonansu pozakupowego studentów, związanych ze studiami.

Zrealizowane i zaprezentowane w rozdziale trzecim badania jakościowe stanowiły „eksploracyjną podstawę” zasadniczych badań o ilościowym charakterze, zaprezentowanych w **rozdziale czwartym**. Celem tych badań było ustalenie poziomu satysfakcji badanych studentów ze studiów, dzięki zastosowaniu metod CSI, NPS oraz analizy IPA, oraz stworzenie modelu satysfakcji studentów. W rozdziale przedstawiono wyniki obliczeń wskaźników wyrażających poziom satysfakcji studentów, w tym także zmodyfikowaną o miarę dyspersji wersję wskaźnika CSI, tj. HCSI, oraz sporządzono siatkę IPA. Zaprezentowano także modele satysfakcji studentów (odnoszące się do wszystkich studentów oraz ich wyodrębnionych grup) opracowane i zweryfikowane dzięki wykorzystaniu eksploracyjnej i confirmacyjnej analizy czynnikowej oraz modelowania równań strukturalnych. Podjęto również próbę określenia przyczyn oraz konsekwencji dyssatisfakcji i dysonansu pozakupowego studentów, związanych ze studiami. Rozdział kończą konkluzje, dyskusja wyników oraz ograniczenia zrealizowanych badań.

W zakończeniu pracy zaprezentowano wnioski wynikające z teoretycznej oraz empirycznej części pracy, jak również proponowane kierunki przyszłych badań w obszarze satysfakcji i lojalności studentów.



## Rozdział 1.

# SZKOLNICTWO WYŻSZE W POLSCE – UWARUNKOWANIA, SYTUACJA, PRZYSZŁOŚĆ

- 1.1. Ewolucja uniwersytetu i jego współczesne oblicza
- 1.2. Szkolnictwo wyższe w Polsce – zarys uwarunkowań, dane i prognozy
- 1.3. Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym w kontekście wyzwań i rekomendacji
- 1.4. Pandemia Covid-19 oraz rozwój technologii informacyjnych jako determinanty zmian i przyszłości edukacji
- 1.5. Zarządzanie relacjami ze studentami – wybrane aspekty



## 1.1. Ewolucja uniwersytetu i jego współczesne oblicza

Na przestrzeni wieków uniwersytet, jako najstarszy typ wyższej uczelni, ewoluował od uniwersytetu średniowiecznego (monopolistycznej instytucji kształcącej), który funkcjonował do końca XVIII w., przez nowożytny, ze szczególną rolą uniwersytetu liberalnego (z priorytetową funkcją badawczą i izolacją od zewnętrznego otoczenia), po współczesny<sup>8</sup>, który cechuje m.in. tworzenie wiedzy przy udziale szerokiej grupy interesariuszy, społeczna odpowiedzialność, przedsiębiorczość i zachowania specyficzne dla rynkowo zorientowanych organizacji. **W niniejszym podrozdziale skupiono się na cechach uniwersytetu liberalnego, ze względu na jego znaczący wpływ na polskie uczelnie, specyfice i kierunkach ewolucji współczesnego uniwersytetu oraz na dylematach i wyzwaniach związanych z jego obecną i pożądaną postacią.**

Dominujący w Europie, w okresie od początku XIX w. do połowy XX w.<sup>9</sup>, **model uniwersytetu liberalnego** (określanego też jako tradycyjny, humboldtowski, badawczy, drugiej generacji<sup>10</sup>), został wypracowany przez uniwersytety niemieckie, które należały obok uniwersytetów angielskich i amerykańskich do głównych typów nowożytnych uniwersytetów<sup>11</sup>. Flagowym przykładem uniwersytetu liberalnego był uniwersytet utworzony według koncepcji Wilhelma von Humboldta w 1809 r. w Berlinie. Była to autonomiczna uczelnia, finansowana przez państwo<sup>12</sup>, której istotą było prowadzenie działalności badawczej<sup>13</sup>. Na uniwersytecie liberalnym koncentrowano się na naukach humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych, jako podstawie kształcenia uniwersyteckiego, zaniebdywano natomiast nauki stosowane i techniczne oraz nowe dyscypliny specjalistyczne, które były uprawiane przez nieakademickie wyższe szkoły zawodowe

---

<sup>8</sup> *Encyklopedia PWN*, encyklopedia.pwn.pl (dostęp: 11.11.2021); K. Leja, *Koncepcje zarządzania współczesnym uniwersytetem*, Politechnika Gdańska, 2011, s. 47-48.

<sup>9</sup> Schyłkowa faza ery dominacji tego typu uniwersytetu, wywołana potrzebą wdrażania osiągnięć rewolucji naukowo-technicznej i tzw. procesem technologizacji uczelni, rozpoczęła się na przełomie XIX i XX w. Por. K. Dziewanowska, *Współtworzenie wartości w marketingu. Przykład szkolnictwa wyższego*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2018, s. 126.

<sup>10</sup> G. Wissema, *Uniwersytet Trzeciej Generacji. Uczelnia XXI wieku*, Wydawnictwo Zante, Wrocław 2009.

<sup>11</sup> K. Leja, *Koncepcje zarządzania...*, op. cit., s. 19-20; *Encyklopedia PWN*, op. cit. (dostęp: 11.11.2021).

<sup>12</sup> Ph.G. Altbach, *Academic Freedom: International Realities and Challenges*, „Higher Education” 2001, vol. 41, no. 1/2, Changing Academic Workplace: Comparative Perspectives, Jan.-Mar. 2001, s. 205-219.

<sup>13</sup> K. Dziewanowska, *Współtworzenie wartości...*, op. cit., s. 125.

i politechniki (do początków XX w. nie nadawały one jednak stopni naukowych, a jedynie dyplomy i tytuły zawodowe)<sup>14</sup>.

Według J. Józwiaka „tradycyjny uniwersytet Humboldta odcinał się od otoczenia, nie przykładając wagi do praktycznych zastosowań prowadzonych prac naukowych”<sup>15</sup>. Niereagowanie uczelni na zewnętrzne zmiany oraz trwałość przy własnych, sztywnych zasadach funkcjonowania spowodowały, że były one postrzegane jako instytucje z oderwanymi od rzeczywistości elitami<sup>16</sup> i określane metaforą wieży z kości słoniowej<sup>17</sup>.

**Do czynników, które w największym stopniu wpłynęły na dezaktualizację modelu uniwersytetu liberalnego (oprócz separacji od warunków zewnętrznych), należały<sup>18</sup>:**

- tworzenie się społeczeństwa informacyjnego,
- intensywnie rozwijające się nauki stosowane i techniczne oraz konieczność kształcenia specjalistów w tych dziedzinach,
- umasowienie kształcenia na poziomie wyższym (wyrażające się w gwałtownym wzroście liczby studentów w latach 1960-1990) oraz jego liczne, negatywne dla uczelni, studentów i absolwentów konsekwencje,
- problemy z finansowaniem badań naukowych.

Niedostosowanie europejskich uczelni do kierunków rozwoju społeczeństwa i gospodarki, a szczególnie nieuwzględnianie mechanizmów rynkowych stały się głównymi przyczynami ich rosnących problemów. Bardziej pragmatyczne, elastyczne, nastawione na potrzeby gospodarki i wprowadzanie innowacji uniwersytety w Stanach Zjednoczonych stały się w związku z tym inspiracją do wprowadzania zmian w europejskich uniwersytetach. Stopniowe rozpowszechnianie amerykańskiego modelu uniwersytetu w krajach europejskich (w kontekście relacji z otoczeniem)<sup>19</sup> wynikało także z wymiernych sukcesów amerykańskich uniwersytetów w skali światowej (dominacja w światowych rankingach, największa na świecie liczba noblistów)<sup>20</sup>.

<sup>14</sup> *Encyklopedia PWN*, op. cit.

<sup>15</sup> J. Józwiak, *Model uczelni przedsiębiorczej a model tradycyjny – doświadczenia polskie*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2003, nr 1/21, s. 7-8.

<sup>16</sup> M.S. Adams, *Welcome to the Ivory Tower of Babel: confessions of a conservative college professor*, Augusta, Ga.: Harbor House, 2004.

<sup>17</sup> Por. K. Leja, *Koncepcje zarządzania...*, op. cit., s. 16.

<sup>18</sup> Por. E. Chmielecka, *Nowe pytania o proces boloński*, „Forum akademickie” 2009, nr 2.

<sup>19</sup> Należy podkreślić, że amerykańskie i europejskie uniwersytety zasadniczo różnią się między sobą pod względem formy własności i finansowania. W Stanach Zjednoczonych bardzo popularne są uniwersytety prywatne, opierające się na prywatnym finansowaniu i oferowaniu studentom stypendiów i grantów. Uniwersytety europejskie są w większości finansowane ze środków publicznych i oferują (większości studentów) bezpłatną edukację. Por. S. Watson, *Closing the feedback loop: ensuring effective action from student feedback*, „Tertiary Education and Management” 2003, vol. 9, s. 145-157.

<sup>20</sup> Por. *Encyklopedia PWN*, op. cit.



Od lat 80. XX wieku w wielu krajach Europy zaczął dominować **model uniwersytetu przedsiębiorczego** (określanego także jako rynkowy lub trzeciej generacji<sup>21</sup>). Do jego głównych cech należą dostosowywanie się do zmieniających się warunków otoczenia oraz współpraca ze światem biznesu w obszarze realizacji i praktycznego wykorzystywania wyników badań naukowych oraz ich finansowania<sup>22</sup>. Współpraca ta jest związana z tworzeniem przez uniwersytety wiedzy zgodnie z trybem 2., czyli wiedzy tworzonej przy udziale otoczenia, stosowanej w praktyce i społecznie przydatnej<sup>23</sup>. Tryb ten można określić jako komplementarny względem trybu 1., w którym na podstawie badań podstawowych powstaje wiedza teoretyczna<sup>24</sup>.

W analizowanym modelu uczelni jest praktykowana idea potrójnej helisy<sup>25</sup>, co oznacza, że oprócz kształcenia i prowadzenia badań naukowych uczelnia otwiera się także na otoczenie, przez m.in. wpływając na jego rozwój społeczny i ekonomiczny<sup>26</sup>, poprzez komercjalizację technologii (proces ten jest określany jako trzecia misja uniwersytetów)<sup>27</sup>.

Relacje uniwersytetu przedsiębiorczego z państwem i gospodarką, jako efekt ewolucji jego powiązań z tymi podmiotami, poczynając od podporządkowania nadzorowi państwa (okres gospodarki centralnie sterowanej), poprzez względną niezależność wszystkich trzech podmiotów (w czasach dominacji uniwersytetu humboldtowskiego), po ich obecną współpracę (potrójna helisa)<sup>28</sup>, zaprezentowano na rys. 1.1.

Uniwersytet przedsiębiorczy cechują także wzajemne relacje z innymi placówkami badawczymi i edukacyjnymi, inter- i transdyscyplinarność (jako efekt odchodzenia od sztywnego podziału nauk) oraz kosmopolityzm, w którym szczególne znaczenie ma internacjonalizacja i otwartość na międzynarodowe otoczenie biznesowe i naukowe<sup>29</sup>.

<sup>21</sup> G. Wissema, *Uniwersytet Trzeciej Generacji...*, op. cit.

<sup>22</sup> Ibidem.

<sup>23</sup> K. Leja, *Koncepcje zarządzania...*, op. cit., s. 35-36.

<sup>24</sup> M. Gibbons, C. Limoges, H. Nowotny, S. Schwartzman, P. Scott, M. Trow, *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*, Sage, London 1994.

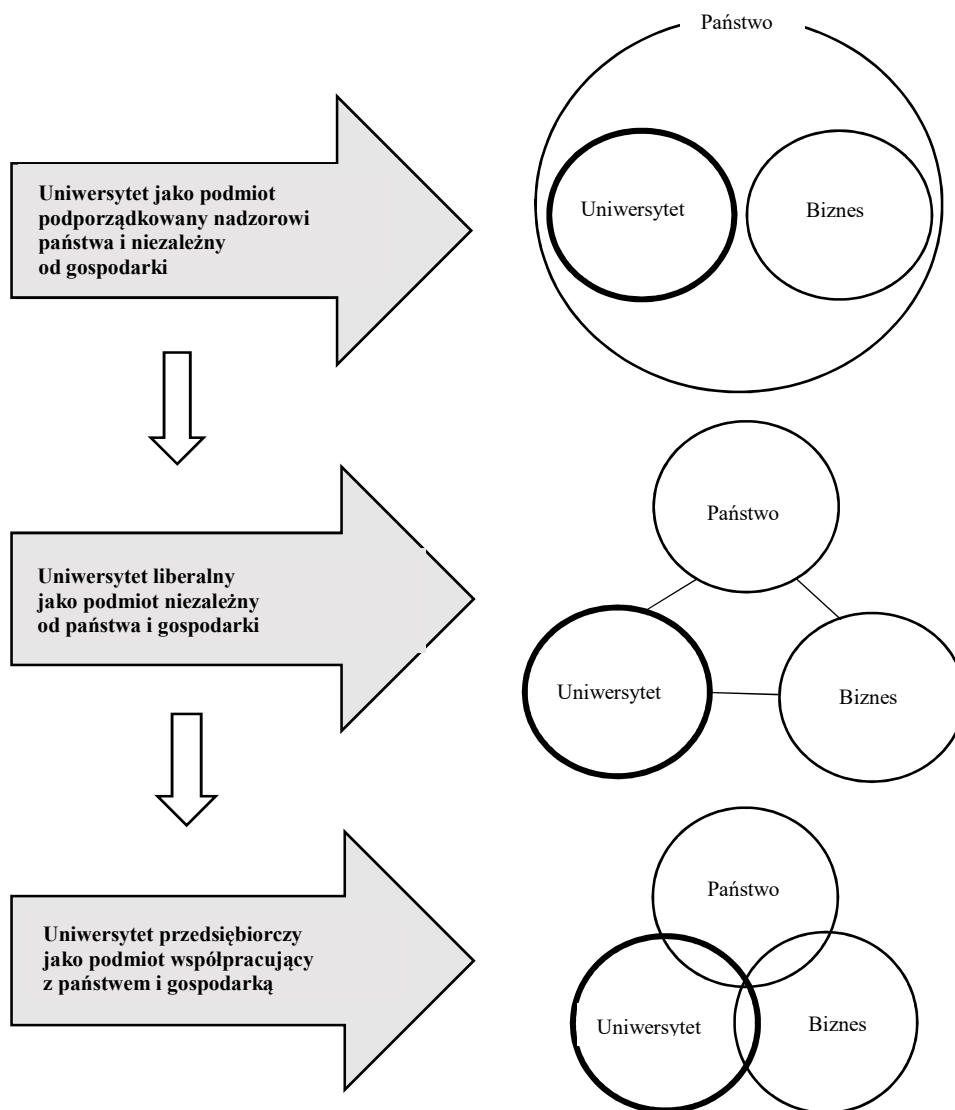
<sup>25</sup> H. Etzkowitz, *Research groups as 'quasi-firms': the invention of the entrepreneurial university*, „Research Policy” 2003, vol. 32, no. 1, s. 110.

<sup>26</sup> H. Etzkowitz, L. Leydesdorff (red.), *Universities and the Global Knowledge Economy. A Triple Helix of University – Industry – Government Relations*, Pinter, London and Washington 1997; H. Etzkowitz, *The triple helix, University-Industry-Government. Innovation in Action*, Routledge, New York 2008, za: *Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009, s. 52.

<sup>27</sup> H. Etzkowitz, *Research groups...*, op. cit., s. 109-121; za: K. Dziewanowska, *Współtworzenie wartości...*, op. cit., s. 126.

<sup>28</sup> K. Leja, *Koncepcje zarządzania...*, op. cit., s. 39.

<sup>29</sup> Por. J.G. Wissema, *Uniwersytet Trzeciej Generacji...*, op. cit.



Rys. 1.1. Ewolucja powiązań uniwersytetu z państwem i biznesem

Źródło: opracowanie własne na podstawie: K. Leja, *Koncepcje zarządzania...*, op. cit., s. 39.

Naukowcy charakteryzują uniwersytet przedsiębiorczy przez pryzmat różnych jego zachowań i cech. Według J. Olearnika i M. Pluty-Olearnik, **wyznacznikami przedsiębiorczości uczelni** są jej zachowania składające się na cztery następujące orientacje<sup>30</sup>:

<sup>30</sup> J. Olearnik, M. Pluta-Olearnik, *Uniwersytet przedsiębiorczy – herezja czy nowa orientacja uczelni?*, 2016/15(35), s. 55-71.

- ekonomiczną (wyraża się ona w traktowaniu przychodów, kosztów i wyników finansowych jako priorytetowych elementów planowania, monitorowania, weryfikowania i oceniania efektów działalności uczelni),
- menedżerską (oznacza, że obok podejścia akademickiego egzystuje menedżerskie podejście do zarządzania uczelnią, oparte na regułach biznesowych oraz na współczesnych metodach i technikach zarządzania stosowanych w przedsiębiorstwach<sup>31</sup>; obydwie systemy współtworzą praktykę zarządzania uczelnią),
- innowacyjną (cechuje ją ukierunkowanie uczelni na innowacje m.in. w obszarze tworzenia wiedzy, jej przekazywania, kształtowania relacji z otoczeniem, zarządzania procesami),
- rynkową (opiera się na mechanizmie rynkowym, stanowiącym kryterium podejmowania bieżących i rozwojowych decyzji; istotne znaczenie ma w tym względzie rynek pracy, rynek usług edukacyjnych jako obszar konkurencji z innymi podmiotami, rynek badań naukowych).

W drugiej połowie lat 90. XX w., B. Clark na podstawie badań pięciu wybranych uniwersytetów europejskich, w których w latach 1980-1995 przeprowadzono istotne zmiany organizacyjne, zidentyfikował pięć cech charakteryzujących uniwersytety przedsiębiorcze<sup>32</sup>:

- wzmocnienie centrum sterującego uczelnią (oznaczające zoperacjonalizowane pogodzenie wartości menedżerskich i akademickich)<sup>33</sup>,
- rozwój segmentów peryferyjnych<sup>34</sup> (czyli elastycznych jednostek organizacyjnych, które można łatwo tworzyć, modyfikować i likwidować, mogących pozytywnie wpłynąć na rozwój kontaktów uczelni i jej organizacyjnych jednostek z otoczeniem, w zakresie transferu wiedzy, pozyskiwania środków finansowych, ochrony własności intelektualnej, kształcenia ustawicznego, rozwoju kontaktów z absolwentami oraz na przełamywanie barier pomiędzy poszczególnymi jednostkami organizacyjnymi uniwersytetu);

---

<sup>31</sup> Zastosowanie w szkolnictwie wyższym metod, technik, narzędzi zarządzania stosowanych w przedsiębiorstwach określa się menedżeryzmem. Por. A. Drapińska, *Zarządzanie relacjami na rynku usług edukacyjnych szkół wyższych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 32.

<sup>32</sup> B.R. Clark, *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, Pergamon, For IAU Press, Oxford 1998, za: K. Leja, *Koncepcje zarządzania...*, op. cit., s. 41-45.

<sup>33</sup> M. Kwiek, *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*, Uniwersytet Adama Mickiewicza, Poznań 2010, s. 216.

<sup>34</sup> P. Benneworth wśród segmentów peryferyjnych wyróżnia takie, które funkcjonują na obrzeżach uczelni (m.in. firmy spin-off, inkubatory przedsiębiorczości) oraz poza uczelnią (m.in. instytucje odpowiedzialne za rozwój regionu, mentorzy zewnętrzni). Por. P. Benneworth, *Seven samurai opening up the ivory tower? The construction of Newcastle as an Entrepreneurial University*, „European Planning Studies” 2007, vol. 15, no. 4, s. 497; za: K. Leja, *Koncepcje zarządzania...*, op. cit., s. 43.

- dywersyfikację źródeł finansowania (niezbędną ze względu na masowość kształcenia, oznaczającą w praktyce poszukiwanie tzw. trzeciego strumienia finansowania obok dotacji i opłat za studia, tj. środków od biznesu, samorządu lokalnego, absolwentów uczelni<sup>35</sup>);
- stymulowanie rdzenia akademickiego (centra badawcze sytuowane w strukturze uczelni obok tradycyjnych jednostek organizacyjnych mają za zadanie uzupełnić i wzmocnić te tradycyjne, m.in. w obszarze pozyskiwania środków finansowych na działalność ze źródeł pozabudżetowych);
- zintegrowaną kulturę przedsiębiorczości (uniwersytety, podobnie jak firmy, powinny zdaniem B. Clarka rozwijać kulturę organizacyjną sprzyjającą przedsiębiorczości, przez pielęgnowanie tradycji i tożsamości uniwersytetu oraz kreowanie jego pozytywnego wizerunku i dbałość o reputację).

Zdaniem wielu przedstawicieli środowiska akademickiego model przedsiębiorczy jest przyszłością szkolnictwa wyższego, szczególnie w odniesieniu do nauk ścisłych, w przypadku których może być traktowany jako wzorcowy model szkolnictwa wyższego<sup>36</sup>. Model liberalny ma natomiast swoich zwolenników wśród przedstawicieli nauk humanistycznych. Zestawienie najważniejszych cech głównych modeli uniwersytetów zaprezentowano w tab. 1.1.

Współczesne uniwersytety europejskie balansują pomiędzy tradycyjną kulturą akademicką charakterystyczną dla uniwersytetu liberalnego a kulturą rynkową, w której uniwersytet jest elastyczną organizacją oferującą usługi<sup>37</sup>. Jak dotąd, żaden z czystych modeli uniwersytetu<sup>38</sup> nie uzyskał pełnej aprobaty<sup>39</sup>. W debacie dotyczącej ich przewag istotne miejsce zajmuje rola studenta (szerzej: podrozdział 2.1) oraz nauczyciela.

Odnosząc się do rynkowego modelu uniwersytetu, rola nauczyciela jest jednym z głównych **powodów krytyki tego modelu**, ze względu na fakt, że oprócz pełnienia swoich tradycyjnych funkcji związanych z nauczaniem staje się on *quasi*-przedsiębiorcą prowadzącym badania naukowe i pozyskującym dzięki temu

<sup>35</sup> N. Gjerding, C.P.M. Wilderom, S.P.B. Cameron, A. Taylor, K.J. Scheunert, *Twenty practices of an entrepreneurial university*, „Higher Education Management and Policy” 2006, vol. 18, no. 3, s. 85.

<sup>36</sup> J.G. Wissema, *Uniwersytet Trzeciej Generacji...*, op. cit.

<sup>37</sup> R. Rinne, J. Koivula, *The changing place of the university and a clash of values. The entrepreneurial university in the European knowledge society. A review of the literature*, „Higher Education Management and Policy” 2005, vol. 17, no. 3, s. 92.

<sup>38</sup> Według B. Clarka „czyste modele” należą do tzw. trójkąta wpływów, czyli przestrzeni oznaczonej przez wierzchołki trójkąta określone przez: państwo, oligarchię akademicką i rynek. Każdy z nich jest zdominowany przez wpływ jednego z wymienionych trzech czynników. Należą do nich: model z przewagą władzy państwa nad szkołami wyższymi („francuski”, „sowiecki”), model z dużą rolą oligarchii akademickiej („humboldtowski” lub „germański”), model rynkowy („angloamerykański” lub ogólniej „anglosaski”). Por. B.R. Clark, *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-national Perspective*, Berkeley, University of California Press, 1983, za: K Thieme, *Szkolnictwo wyższe...*, op. cit.

<sup>39</sup> E. Chmielecka, *Nowe pytania o proces boloński*, „Forum akademickie” 2009, nr 2.

środki finansowe. Działalność ta stanowi jedno z kryteriów, według których są oceniane osiągnięcia nauczyciela<sup>40</sup>. Bywa on postrzegany także jako członek korporacji chroniącej jego autonomię i angażującej go w pracę w interdyscyplinarnych zespołach<sup>41</sup>. Ponadto niekorzystnie jest postrzegane koncentrowanie się nauczycieli na jak najwyższych ocenach od studentów kosztem jakości kształcenia opartej na wysokich wymaganiach względem studentów.

Tabela 1.1. Porównanie cech uniwersytetu liberalnego i przedsiębiorczego

Obszar porównania	Uniwersytet liberalny	Uniwersytet przedsiębiorczy
<b>Finansowanie uczelni</b>	państwo (środki publiczne)	dywersyfikacja źródeł
<b>Zarządzanie uczelnią</b>	model samorządowy, szczególnie istotna rola kadry akademickiej i organów uczelni	model menedżerski, oddzielenie akademickiej samorządności od profesjonalnego zarządzania
<b>Misja</b>	poszukiwanie prawdy, upowszechnianie wiedzy, kształcenie elit	dostosowanie badań naukowych i edukacji do wymagań realnej gospodarki, rynku, środowiska biznesu i administracji
<b>Kształcenie</b>	kształcenie świątłych ludzi, edukacja elitarna, w kształceniu dominuje wiedza podstawowa, teoretyczna	istotne znaczenie w kształceniu ma zarówno wiedza teoretyczna, jak i praktyczna, dostarczanie wiedzy i umiejętności, szkolenie specjalistów, dostosowywanie kształcenia do wymagań rynku pracy, edukacja masowa
<b>Relacje z otoczeniem</b>	brak relacji	silne relacje z otoczeniem
<b>Rola nauczyciela</b>	mistrz, mentor, autorytet	dostawca wiedzy, usługodawca, trener, doradca, <i>quasi</i> -przedsiębiorca
<b>Rola studenta</b>	pracownik	klient, konsument, produkt, partner
<b>Struktura organizacyjna</b>	sztywna, z katedrą jako podstawową jednostką struktury	elastyczna, tworzona <i>ad hoc</i> , dominują centra badawcze i dydaktyczne

Źródło: opracowanie własne na podstawie: A. Drapińska, *Zarządzanie relacjami...*, op. cit., s. 137; K. Leja, A. Pawlak, *Uczelnia organizacją w odcieniu turkusowego – szansa czy iluzja?*, „E-mentor” 2021, 2(89), s. 15-24; J. Olearnik, M. Pluta-Olearnik, *Uniwersytet przedsiębiorczy...*, op. cit., s. 67.

<sup>40</sup> J. Enders, Ch. Musselin, *Back to the future? The academic professions in the 21st century*, Higher Education to 2030, vol. 1: Demography, OECD, 2008, s. 145.

<sup>41</sup> R.J.W. Tijssen, *Universities and industrially relevant science: Towards measurement models and indicators of entrepreneurial orientation*, „Research Policy” 2006, vol. 35, s. 1574, za: K. Leja, *Koncepcje zarządzania...*, op. cit., s. 47.

Do argumentów używanych przez przeciwników modelu uniwersytetu przedsiębiorczego należą ponadto:

- generowanie zagrożenia dla realizacji fundamentalnej misji uniwersytetu, jaką powinno być przede wszystkim tworzenie i popularyzowanie wiedzy, pełnienie funkcji kulturowych, służba społeczeństwu<sup>42</sup>,
- dominacja interesów korporacyjnych, wpływająca na macdonaldyzację edukacji<sup>43</sup>,
- powstawanie konfliktów interesów (w przypadku realizacji badań dla biznesu)<sup>44</sup>,
- priorytetyzacja dyscyplin ścisłych kosztem humanistycznych i społecznych,
- koncentrowanie się uczelni na wysokich pozycjach w rankingach oraz jak najlepszych efektach rekrutacji poprzez intensyfikację działań promocyjnych (w tym ponoszenie na nią wysokich kosztów)<sup>45</sup>,
- rywalizacja między uczelniami w miejsce dotychczasowej współpracy<sup>46</sup>,
- traktowanie edukacji jako dobra prywatnego, a nie publicznego, studentów jako konsumentów (a nie osób kształcących się i krytycznie myślących)<sup>47</sup>, a usługi edukacyjnej jako zwykłej usługi oferowanej coraz bardziej wymagającym nabywcom, a nie usługi profesjonalnej, za jaką należy ją uważać (szerzej: podrozdział 2.2)<sup>48</sup>.

Krytycy urynkowienia uczelni podkreślają także negatywne konsekwencje: wzrastającej roli przemysłu w badaniach akademickich<sup>49</sup>, zbyt dużego znaczenia przypisywanego marketingowi, a szczególnie reklamie<sup>50</sup>, decydującego wpływu

<sup>42</sup> J.G. Wissema, *Uniwersytet Trzeciej Generacji...*, op. cit.

<sup>43</sup> G. Ritzer, *McUniversity in the Postmodern Consumer Society*. „Quality in Higher Education” 1996, 2(3), s. 185-199, za: K. Dziewanowska, *Współtworzenie wartości...*, op. cit., s. 132.

<sup>44</sup> D. Bok, *Universities in the Marketplace: The Commercialization of Higher Education*, Princeton University Press, Princeton and Oxford, 2003, s. 294-298.

<sup>45</sup> D.L.Kirp, *This little student went to market*, [w:] *Declining by degrees. Higher education at risk*, red. R.H. Hersh, J. Merro, Palgrave Macmillan, New York 2005.

<sup>46</sup> F. Rochford, *Is there any clear idea of a university*. „Journal of Higher Education Policy and Management” 2006, vol. 28, no. 2, s. 157, za: K. Leja, *Koncepcje zarządzania...*, op. cit., s. 192.

<sup>47</sup> M. Molesworth, E. Nixon, R. Scullion, *Having, being and higher education: the marketisation of the university and the transformation of the student into consumer*, „Teaching in Higher Education” 2009, 14(3), s. 277-287; K.M. Judson, S.A. Taylor, *Moving from Marketization to Marketing of Higher Education: The Co-Creation of Value in Higher Education*, „Higher Education Studies” 2014, vol. 4, no. 1.

<sup>48</sup> A. Drapińska, *Koncepcja zarządzania relacjami...*, op. cit., s. 87-101.

<sup>49</sup> H. Hejwosz-Gronkowska, *Studenci, jako konsumenci – komercjalizacja szkolnictwa wyższego w Stanach Zjednoczonych Ameryki*, <https://liberte.pl/studenci-jako-konsumenci-komercjalizacja-szkolnictwa-wyzszego-w-stanach-zjednoczonych-ameryki/> (dostęp: 04.11.2021).

<sup>50</sup> P. Gibbs, *Adopting consumer time and the marketing of higher education*, [w:] *The marketisation of higher education and the student as consumer*, red. M. Molesworth, R. Scullion & E. Nixon, London & New York: Routledge Taylor & Francis Group. 2011, s. 52; T. Norris, *Hannah Arendt and Jean Baudrillard: pedagogy in the consumer society*, „Studies in Philosophy and Education” 2006, 24, s. 459.

na podejmowanie decyzji związanych z funkcjonowaniem uczelni czynników materialnych i oczekiwań rynku (zamiast naukowców i badaczy)<sup>51</sup>.

**Zwolennicy urynkowienia uczelni** argumentują, że jest to proces, pozwalający uniwersytetom być bardziej efektywnymi, elastycznymi i reagującymi na potrzeby społeczeństwa, gospodarki i studentów<sup>52</sup>. Podkreślają również znaczenie badania i posiadania wiedzy na temat opinii studentów, traktując mierzenie satysfakcji studentów jako odpowiednie narzędzie zarządzania instytucjami szkolnictwa wyższego<sup>53</sup>. Wskazują także na wynikające z urynkowienia uczelni korzyści finansowe<sup>54</sup>. Obydwie grupy, oponentów i zwolenników procesu marketyzacji uczelni, nie widzą możliwości odwrotu od tego procesu<sup>55</sup>.

Jak wynika z badań autorki zrealizowanych w latach 2015-2017, wśród przedstawicieli 16 polskich uczelni publicznych i niepublicznych (prorektorów ds. marketingu lub rozwoju uczelni lub kierowników działów marketingu uczelni), zlokalizowanych w ośmiu polskich miastach wojewódzkich metodą IDI, których celem była identyfikacja opinii przedstawicieli uczelni dotyczących procesu marketyzacji oraz przejawów adaptacji marketingu w szkołach wyższych, wśród respondentów występowała pełna zgodność w kwestii dostrzegania wyraźnej, wieloobszarowej intensyfikacji przedstawionego procesu. Nie było jednak zgodności co do współczesnej roli studenta na uczelni (szerzej: podrozdział 2.1) i konieczności dostarczania mu satysfakcji. Na wszystkich badanych uczelniach niepublicznych znaczenie satysfakcji studentów należy określić jako priorytetowe. Było ono również uznane za ważne lub bardzo ważne na uczelniach publicznych (jedynie na jednej z tych uczelni satysfakcja studentów okazała się być zjawiskiem niedocenianym przez jej władze). Zrealizowane badania miały charakter jakościowy, dlatego nie upoważniają do uogólnień, niemniej jednak dostarczyły one cennych informacji, dotyczących analizowanej tematyki, niemożliwych do uzyskania w badaniach o ilościowym charakterze<sup>56</sup>.

<sup>51</sup> H. Gardner, *Beyond markets and individuals: a focus on educational goals*, [w:] *Declining by degrees. Higher education at risk*, red. R.H. Hersh, J. Merrow, Palgrave Macmillan, New York 2005; H. Hejwosz-Gromkowska, *Studenci...*, op. cit.

<sup>52</sup> F. Furedi, *Introduction to the marketisation of higher education and the student as consumer*, [w:] *The marketisation of higher education and the student as consumer*, red. M. Molesworth, R. Scullion, E. Nixon, London & New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2011.

<sup>53</sup> G.L. Williams, *The marketization of higher education: Reforms and potential reforms in higher Education finance*, [w:] *Emerging patterns of social demand and University reform: Through a glass darkly*, red. D.D. Dill, B. Sporn, Oxford: Pergamon Press, 1995.

<sup>54</sup> K.M. Judson, S.A. Taylor, *Moving from Marketization to Marketing of Higher Education: The Co-Creation of Value in Higher Education*, „Higher Education Studies” 2014, vol. 4, no. 1, s. 52.

<sup>55</sup> S. Jones-Devitt, C. Samiei, *From Accrington Stanley to academia? The use of league tables and student surveys to determine „quality” in higher education*, [w:] *The marketisation of higher education and the student as consumer*, red. M. Molesworth, R. Scullion, E. Nixon, Routledge Taylor & Francis Group, London & New York 2011, s. 87.

<sup>56</sup> Szerzej: H. Hall, „Student jako klient” – dylemat procesu marketyzacji współczesnych uczelni, „Studia i Prace WNEiZ Uniwersytetu Szczecińskiego” 2017, nr 50/3, Uniwersytet Szczeciński, s. 15-23.

Istotne znaczenie relacji występujących wewnątrz instytucji akademickich<sup>57</sup>, nieuwzględnione w analizowanych dwóch głównych modelach uniwersytetu, stało się motywem stworzenia jednej z **nowych koncepcji** „uniwersytetu z domieszką turkusku” autorstwa K. Leja i A. Pawlak. Łączy ona w sobie cechy trzech innych koncepcji: uniwersytetu przedsiębiorczego, podporządkowanego wiedzy oraz społecznie odpowiedzialnego<sup>58</sup>. Koncepcja **uniwersytetu podporządkowanego wiedzy** stanowi rozwinięcie koncepcji uniwersytetu przedsiębiorczego. Jej nadrzędnym celem jest doskonalenie wykorzystania najcenniejszego zasobu, jakim jest wiedza, niezależnie od trybu jej tworzenia oraz sposobu rozpowszechniania<sup>59</sup>. **Uniwersytet społecznie odpowiedzialny** jest organizacją służącą otoczeniu. Za miarę jego społecznej odpowiedzialności uważa się odpowiadanie na oczekiwania interesariuszy wewnętrznych oraz zewnętrznych<sup>60</sup>, co jest przedsięwzięciem niezwykle skomplikowanym ze względu na sprzeczne cele różnych ich grup. W związku z tym niezbędne jest tworzenie odpowiednich kultur organizacyjnych, które umożliwią pogodzenie tych sprzeczności<sup>61</sup>. Istotą organizacji turkusowej, na idei której została opracowana koncepcja „uniwersytetu z domieszką turkusku”, jest samoorganizowanie, wzajemne zaufanie, szacunek i odpowiedzialność jej członków, którzy, pełniąc różne role, mają taką samą podstawową wartość<sup>62</sup>. Cechami charakterystycznymi **uniwersytetu opartego na idei organizacji turkusowej** są więc wzajemny szacunek i zaufanie członków społeczności akademickiej, koordynowana przez rektora samoorganizacja, powszechnie uznawany system wartości, a także poczucie odpowiedzialności wszystkich pracowników za rozwój uczelni i ich zaangażowanie w osiągnięcie tego celu<sup>63</sup>.

Obawa o upadek nauk humanistycznych stała się motywem propozycji **modelu uniwersytetu obywatelskiego**, którego główną ideą jest „wiedza osadzona w praktyce życia”<sup>64</sup>. Według D. Scotta, autora koncepcji, wykształcenie humanistyczne pozwala ludziom stać się lepszymi, bardziej dojrzałymi obywatelami, którzy będą dobrze służyć społeczeństwu i podejmować słuszne i dobre dla siebie

<sup>57</sup> K. Leja, A. Pawlak, *Uczelnia organizacją w odcieniu turkusku – szansa czy iluzja?*, „E-mentor” 2021, nr 2(89), s. 15-24.

<sup>58</sup> Ibidem.

<sup>59</sup> Por. Ch. Evans, *Zarządzanie wiedzą*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, 2005, s. 58; K. Leja, *Koncepcje zarządzania...*, op. cit., s.151.

<sup>60</sup> Por. K. Leja, *Uniwersytet społecznie odpowiedzialny – przykład AGH*, „E-mentor” 2009, nr 4(31), <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/31/id/668> (dostęp: 18.11.2021); K. Leja, A. Pawlak, *Uczelnia organizacją...*, op. cit.

<sup>61</sup> K. Leja, *Koncepcje zarządzania...*, op. cit., s. 183.

<sup>62</sup> Por. M. Wzorek, *Od hierarchii do turkusku, czyli jak zarządzać w XXI wieku*, Wydawnictwo Helion, 2019; F. Laloux, *Pracować inaczej. Nowatorski model organizacji inspirowany kolejnym etapem rozwoju ludzkiej świadomości*, Wydawnictwo Studio Emka, 2015, s. 276-277, za: K. Leja, A. Pawlak, *Uczelnia organizacją...*, op. cit.

<sup>63</sup> Por. K. Leja, A. Pawlak, *Uczelnia organizacją...*, op. cit.

<sup>64</sup> D. Scott, *Transforming the „Market-Model University”: Environmental philosophy, citizenship and the recovery of the humanities*, 2004, za: A. Drapińska, *Zarządzanie relacjami...*, op. cit., s. 42-45.



decyzje. Autor koncepcji uważa, że przewodnią ideą współczesnego uniwersytetu powinno być budowanie społeczeństwa obywatelskiego, przed korzyściami wynikającymi ze współpracy z przedsiębiorstwami i odpowiedzialnością przed biznesem, co (w celu uniezależnienia od przemysłu) wymaga finansowania publicznego.

Sceptyczne opinie dotyczące możliwości pogodzenia kultur reprezentowanych przez dwa główne typy uniwersytetów oraz ich koegzystencji<sup>65</sup>, jak również nieuchronność mającego wielu przeciwników procesu ich urynkowania, wpłynęły na poszukiwanie nowych koncepcji uniwersytetów. W drodze do optymalnych ich modeli autorzy zwracają uwagę na różne wartości, wśród których priorytetowe znaczenie wydają się mieć pozytywne, długookresowe relacje uczelni z jej interesariuszami, ze szczególnym uwzględnieniem studentów, prowadzące do ich satysfakcji ze studiów i wszystkich związanych z nią krótko- i długookresowych korzyści (podrozdział 2.1). Nowe, wywołane pandemią nieznane wcześniej wyzwania dla funkcjonowania współczesnych uczelni (podrozdział 1.4) implikują ponadto konieczność uwzględnienia we współczesnych modelach uczelni umiejętności błyskawicznego reagowania i adaptacji do gwałtownie zmieniających się warunków otoczenia.

## 1.2. Szkolnictwo wyższe w Polsce – zarys uwarunkowań, dane i prognozy

Wieloobszarowe i często nieprzewidywalne zmiany, jakie zachodzą w ostatnich dekadach w otoczeniu polskich uczelni, determinują ich obecną sytuację i przyszłość. Należy do nich zaliczyć przede wszystkim:

- postępujące procesy globalizacyjne,
- kryzysy gospodarcze,
- rosnącą konkurencję (pomiędzy publicznymi i niepublicznymi uczelniami na krajowym i międzynarodowym rynku szkolnictwa wyższego),
- negatywny trend demograficzny w krajach rozwiniętych,
- dynamiczny rozwój technologii informacyjnych,
- pandemię Covid-19, która zdynamizowała wirtualizację sfery badawczej i dydaktycznej,
- zmieniające się oczekiwania i wymagania współczesnego pokolenia studentów.

**Celem tej części rozdziału** jest zaprezentowanie wybranych uwarunkowań determinujących funkcjonowanie szkół wyższych w Polsce, w tym kluczowych

---

<sup>65</sup> K. Biały, *Szkolnictwo wyższe w Polsce w warunkach rynkowych a proces budowy społeczeństwa opartego na wiedzy – kilka uwag krytycznych*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2016, 2(28), s. 34-48, za: A. Drapińska, *Zarządzanie relacjami...*, op. cit., s. 38.

aspektów prawnych związanych z polskim systemem szkolnictwa wyższego, danych statystycznych dotyczących studentów, absolwentów i uczelni, czynników demograficznych, mających decydujący wpływ na obecną sytuację i perspektywy szkół wyższych, jak również cech, wartości i zachowań studiującego oraz rozpoczynającego studia pokolenia Z. Kierunkom zmian w szkolnictwie wyższym, w tym dotyczących metod i celów kształcenia, jak również kompetencjom nauczycieli, studentów i absolwentów, w kontekście wyzwań i rekomendacji oraz konsekwencjom pandemii Covid-19 dla współczesnych uczelni, poświęcono odrębne części rozdziału (podrozdziały 1.3 oraz 1.4).

Polskie uczelnie od 1989 r. są poddawane intensywnym reformom i zmianom dokonującym się w kontekście głębokiej transformacji ustrojowej, społecznej i gospodarczej. W ciągu 30 lat (od roku 1989 do 2019) trzykrotnie (w latach 1990, 2005 i 2018) zmieniono ustawę dotyczącą szkolnictwa wyższego. Dynamicznie zmieniało się w tym okresie także instytucjonalne otoczenie uczelni. Pojawiły się instytucje grantodawcze (KBN, NCN i NCBiR; Fundacja na rzecz Nauki Polskiej), powołane do czuwania nad jakością: nauki (KEJN, obecnie KEN), kształcenia (Polska Komisja Akredytacyjna), postępowań awansowych (CK, dzisiaj RDN), jak również wiele środowiskowych i funkcjonujących przy ówczesnym MNiSW podmiotów doradczych i strategicznych, takich jak KRASP, KRUP, Fundacja Rektorów Polskich, Rada Główna Nauki i Szkolnictwa Wyższego<sup>66</sup>.

**Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (PoSWN)** skonsolidowała podstawowe regulacje z zakresu szkolnictwa wyższego i nauki, scalając unormowania z obszarów innych ustaw (w tym: Prawo o szkolnictwie wyższym, o zasadach finansowania nauki, o pożyczkach i kredytach studenckich, o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki). Większość przepisów ustawy weszła w życie 1 października 2018 r., jednak proces pełnego wdrażania PoSWN zakończy się dopiero w 2022 r.<sup>67</sup> Regulacja ta wraz z pakietem rozporządzeń poszerzyła autonomię uczelni w zakresie organizacyjno-zarządczym, jednocześnie potęgując znaczenie ich rozliczalności. Zdaniem K. Leji i A. Pawlak koncepcja uczelni, zgodnie z wymienioną ustawą, nie zwraca należytej uwagi na relacje między pracownikami (szerzej: podrozdział 1.1).

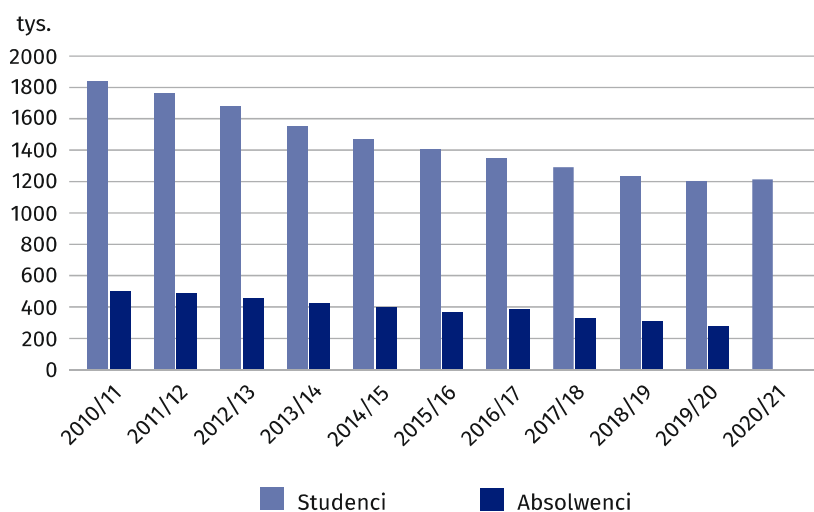
W roku akademickim 2020/2021 działalność prowadziło 349 **uczelni**, w tym 130 **publicznych** i 219 **niepublicznych**. Według stanu z 31 grudnia 2020 r. na uczelniach w Polsce kształciło się 1 215,3 tys. studentów. Najbardziej popularne jest studiowanie na uczelniach publicznych. Takie szkoły wyższe wybiera

<sup>66</sup> A. Giza, *Modernizując uczelnie. Polskie szkoły wyższe po roku 1989*, <https://oees.pl/wp-content/uploads/2021/02/modernizujac-uczelnie.pdf> (dostęp: 03.12.2021).

<sup>67</sup> Ustawa odnosi się zarówno do uczelni publicznych, jak i niepublicznych, natomiast nie odnosi się do seminariów duchownych administrowanych przez kościoły i organizacje wyznaniowe, z wyjątkiem Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, chyba że umowa pomiędzy rządem polskim i władzami kościelnymi postanowi inaczej. Szerzej: Sieć Informacji o Edukacji w Europie „Eurydice”, *Szkolnictwo Wyższe*, [https://Eacea.Ec.Europa.Eu/National-Policies/Eurydice/Content/Higher-Education-56\\_PL](https://Eacea.Ec.Europa.Eu/National-Policies/Eurydice/Content/Higher-Education-56_PL) (dostęp: 07.10.2021).

7 na 10 studentów (69,8%)<sup>68</sup>. W porównaniu z rokiem akademickim 2019/2020 liczba studentów wzrosła o 11,3 tys., tj. o 0,9%<sup>69</sup>. Do studentów, według ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce<sup>70</sup>, należą wszystkie osoby kształcące się na studiach I lub II stopnia albo jednolitych studiach magisterskich.

Od roku 2010/2011 **liczba studentów** systematycznie zmniejszała się (z 1841,3 tys. w roku akademickim 2010/2011 do 1 204 tys. w roku akademickim 2019/2020). Systematyczny spadek zaobserwowano również w odniesieniu do **liczby absolwentów**, których liczba zmniejszyła się z 497,5 tys. w roku akademickim 2010/2011 do 293,4 tys. osób w roku akademickim 2019/2020 (jedynie w roku akademickim 2016/2017 zanotowano niewielki wzrost)<sup>71</sup>. W porównaniu z rokiem akademickim 2010/2011 liczba studentów zmniejszyła się o 34,0%, a liczba absolwentów o 41,0% (wykres 1.1).



Wykres 1.1. Studenci i absolwenci uczelni (łącznie z cudzoziemcami) od roku akademickiego 2010/2011 do 2020/2021

Źródło: *Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2020/2021 (wyniki wstępne)*, <https://stat.gov.pl/> (dostęp: 03.12.2021).

<sup>68</sup> GUS: *W ub. roku akademickim w Polsce studiowało ponad 82 tys. cudzoziemców*, <https://na-ukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C84586%2Cgus-w-ub-roku-akademickim-w-polsce-studiowalo-ponad-82-tys-cudzoziemcow.html> (dostęp: 20.11.2020); *Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2020/2021 (wyniki wstępne)*, <https://stat.gov.pl/> (dostęp: 03.12.2021).

<sup>69</sup> *Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2020/2021 (wyniki wstępne)*, <https://stat.gov.pl/> (dostęp: 03.12.2021).

<sup>70</sup> Dz.U. z 2021 r. poz. 478, z późn. zm.

<sup>71</sup> *Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2020/2021 (wyniki wstępne)*, <https://stat.gov.pl/> (dostęp: 03.12.2021).

W roku akademickim 2020/2021 na **studiach stacjonarnych** studiowało 796,7 tys. osób (65,6% studiujących), natomiast na **studiach niestacjonarnych** – 418,6 tys. osób. **Studia I stopnia** wybrało 62,7% wszystkich studentów (761,6 tys. osób), podczas gdy na **studiach II stopnia** kształciło się 22,9% studentów, a na **magisterskich jednolitych** 14,1%<sup>72</sup>.

Odsetek **studentów zagranicznych** w 2019 r. osiągnął w Polsce poziom 6,4%. Mimo faktu, że wzrósł on znacznie w stosunku do roku 2018<sup>73</sup> (o 2,8 punktów procentowych), był on nadal niższy niż średnia dotycząca krajów OECD, wynosząca 8,9 %<sup>74</sup>. W roku 2020/2021 większość studiujących w Polsce cudzoziemców pochodziła z krajów europejskich, przy czym najliczniejszą grupę stanowiły osoby z Ukrainy (38,5 tys. studentów, tj. 45,4% wszystkich studentów cudzoziemców), z Białorusi (9,7 tys. – 11,5%) oraz z Indii (2,6 tys. – 3,0%). Studia stacjonarne podjęło 73,2 tys. studiujących w Polsce cudzoziemców (86,5%). Blisko jedna trzecia wszystkich cudzoziemców wybrała uczelnie w województwie mazowieckim<sup>75</sup>.

Wskaźnik umiędzynarodowienia uczelni w Polsce jest jednym z najniższych w krajach OECD, a plany związane z dalszym systematycznym zwiększaniem jego poziomu, ze względu na stan pandemii oraz związane z nim ograniczenia w przemieszczaniu, będzie jednak trudno zrealizować. Organizacja OECD w raporcie „Education at a Glance” z 2020 r. ostrzega, że gwałtowne odwrócenie trendów w międzynarodowym przepływie studentów w najbliższych latach może spowodować, że uczelnie będą ponosić liczne negatywne konsekwencje spadku ich liczby. Do konsekwencji tych będzie należeć m.in. mniejsze wsparcie finansowe dla studentów krajowych oraz na działalność badawczo-rozwojową uczelni<sup>76</sup>. Niezbędne stanie się zatem opracowywanie przez uczelnie nowych atrakcyjnych ofert, dostosowanych do zmieniających się potrzeb i oczekiwań międzynarodowej populacji studentów, którzy, wyjeżdżając na studia na zagranicznych uniwersytetach, chcą się spotykać z profesorami, studentami, pracować w laboratoriach i doświadczać życia studenckiego, a nie poświęcać czas i pieniądze na zajęcia online<sup>77</sup>.

W związku z wejściem w życie ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, uczelnie uzyskały większą samodzielność w dysponowaniu środkami finansowymi otrzymywanymi z budżetu państwa, zwłaszcza w zakresie subwencji na utrzymanie potencjału dydaktycznego i badawczego.

---

<sup>72</sup> Ibidem.

<sup>73</sup> NIK o kształceniu cudzoziemców na polskich uczelniach, <https://www.nik.gov.pl/najnowsze-informacje-o-wynikach-kontroli/cudzoziemcy-na-polskich-uczelniach.htm> (dostęp: 07.12.2021).

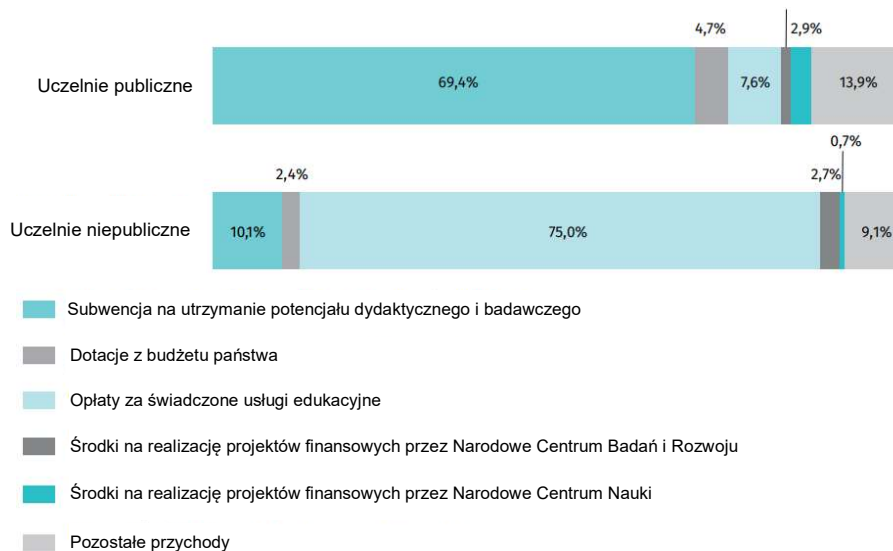
<sup>74</sup> NIK: Wciąż mało cudzoziemców na polskich uczelniach, <https://www.prawo.pl/student/cudzoziemcy-na-polskich-uczelniach-raport-nik-2021,506952.html> (dostęp: 07.12.2021).

<sup>75</sup> Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2020/2021 (wyniki wstępne), <https://stat.gov.pl/> (dostęp: 03.12.2021).

<sup>76</sup> K. Kennedy, Covid-19 may have “dire consequences” for int’l mobility – OECD, <https://thepienews.com/news/covid-19-may-have-dire-consequences-for-intl-mobility-oecd/> (dostęp: 07.12.2021).

<sup>77</sup> Ibidem.

W 2019 roku na uczelniach **przychody** ogółem wyniosły 28 170,9 mln zł (w tym 25 335,5 mln zł na uczelniach publicznych), o 14,9% więcej niż w poprzednim roku. Głównym **źródłem przychodów** z podstawowej działalności operacyjnej uczelni publicznych była subwencja na utrzymanie potencjału dydaktycznego i badawczego (69,4%), podczas gdy na uczelniach niepublicznych przychody te pochodziły przede wszystkim z opłat za świadczone usługi edukacyjne (75,0%) (rys. 1.2). Przeciętne **koszty kształcenia** w przeliczeniu na jednego studenta wyniosły 22 900,16 zł, o 12,0% więcej niż w poprzednim roku<sup>78</sup>.



Rys. 1.2. Przychody z podstawowej działalności operacyjnej uczelni w 2019 r.

Źródło: *Szkolnictwo wyższe i jego finanse w 2019 r.*, GUS, Warszawa, Gdańsk 2020, s. 4.

Wśród **najczęściej wybieranych grup kierunków** w roku akademickim 2020/2021 znalazły się<sup>79</sup>:

- biznes, administracja i prawo, na których studiowało 22,3% wszystkich studentów,
- technika, przemysł, budownictwo (14,8% studentów),
- nauki społeczne, dziennikarstwo i informacja (11,9%),
- zdrowie i opieka społeczna (11,9%).

Absolwenci kierunków technicznych, ścisłych, przyrodniczych oraz informatycznych stanowili w latach 2016-2020 mniej niż 1/3 ogółu osób kończących

<sup>78</sup> *Szkolnictwo wyższe i jego finanse w 2019 r.*, GUS, Warszawa, Gdańsk 2020, s. 13-14.

<sup>79</sup> *Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2020/2021 (wyniki wstępne)*, <https://stat.gov.pl/> (dostęp: 03.12.2021).

studia w danym roku (ok. 27-29%), co jest wartością niewystarczającą w perspektywie realizacji celów wynikających z dokumentów strategicznych dla rozwoju polskiej gospodarki. Kierunki, w których stwierdzono nadmierną podaż absolwentów (humanistyczne i społeczne, których jest zdecydowanie więcej w porównaniu do kierunków inżyniersko-technicznych), będą w ciągu najbliższych kilku lat kontynuowane na większości uczelni, co przyczyni się do wzrostu bezrobocia absolwentów<sup>80</sup>.

Wyższe wykształcenie wciąż jednak skutecznie chroni przed bezrobociem. Wskaźnik zatrudnienia wśród osób w wieku 25-34 lata z wykształceniem wyższym wynosi 88% (w przypadku wykształcenia średniego – 69,5%, a niższego niż średnie – 45,2%)<sup>81</sup>. Równocześnie wraz ze wzrostem wykształcenia rosną zarobki, jednak w mniejszym niż wcześniej tempie (w 2008 r. zarobki absolwentów uczelni wyższych uśrednione dla I i II stopnia były średnio o 67% wyższe niż osób, które osiągnęły co najwyżej średni poziom wykształcenia; w 2018 r. natomiast różnica ta wyniosła już tylko 55%)<sup>82</sup>. Przyczyny takiej sytuacji są upatrywane w zmniejszającym się systematycznie popycie na niektóre rodzaje umiejętności, zwłaszcza te, które skutecznie zastępuje sztuczna inteligencja<sup>83</sup>.

Do czynników w największym stopniu wpływających na przyszłość szkolnictwa wyższego w Polsce, ze szczególnym uwzględnieniem popytu na usługi edukacyjne na poziomie wyższym, należą **czynniki demograficzne**. Od roku akademickiego 1989/1990 liczba studentów w szkołach wyższych wszystkich typów intensywnie rosła od 394 do 1 953,8 tys. studentów w przełomowym roku 2005/2006. Wskaźnik skolaryzacji brutto<sup>84</sup> w tym czasie wzrósł z 12,9 do 48,9 (wskaźnik skolaryzacji netto<sup>85</sup> z 9,8 do 38) (tab. 1.2) i należał do najwyższych wskaźników kształcenia na poziomie wyższym w Europie<sup>86</sup>.

---

<sup>80</sup> *Zapotrzebowanie na absolwentów szkół wyższych w Polsce w latach 2016-2020 (analiza)*, <https://irsw.pl/zapotrzebowanie-na-absolwentow-szkol-wyzszych-w-polsce-w-latach-2016-2020-tks/> (dostęp: 07.12.2021).

<sup>81</sup> *Education at a Glance 2020*, OECD, <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/> (dostęp: 25.08.2021).

<sup>82</sup> Ibidem.

<sup>83</sup> „Tygodnik Gospodarczy PIE” 2021, 34, Polski Instytut Ekonomiczny, [https://pie.net.pl/wp-content/uploads/2021/08/Tygodnik-Gospodarczy-PIE\\_34-2021.pdf](https://pie.net.pl/wp-content/uploads/2021/08/Tygodnik-Gospodarczy-PIE_34-2021.pdf) (dostęp: 06.12.2021).

<sup>84</sup> Współczynnik skolaryzacji brutto jest to (wyrażony procentowo) stosunek wszystkich osób uczących się na danym poziomie do całej populacji (według stanu w dniu 31 grudnia) osób będących w wieku nominalnie przypisanym temu poziomowi kształcenia. *Szkoły wyższe i ich finanse w 2004 r.*, GUS, Warszawa 2005, s. 17.

<sup>85</sup> Współczynnik skolaryzacji netto to stosunek (wyrażony procentowo) liczby studentów w nominalnym wieku kształcenia na danym poziomie do liczby ludności zdefiniowanej, jak przy współczynniku skolaryzacji brutto, czyli do całej populacji osób będących w wieku nominalnie przypisanym temu poziomowi kształcenia. *Szkoły wyższe i ich finanse w 2004 r.*, GUS, Warszawa 2005, s. 17.

<sup>86</sup> *Szkoły wyższe i ich finanse w 2004 r.*, GUS, Warszawa 2005, s. 17.

Tabela 1.2. Współczynniki skolaryzacji brutto i netto w polskim szkolnictwie wyższym (w latach 1990/1991 do 2005/2006)

Współczynniki skolaryzacji	1990/1991	1995/1996	2000/2001	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006
Brutto	12,9	22,3	40,7	43,6	45,6	46,4	47,8	48,9
Netto	9,8	17,2	30,6	32,7	34,5	35,3	36,8	38,0

Źródło: *Szkoły wyższe i ich finanse w 2005 r.*, GUS, Warszawa 2006, s. 18.

Od roku akademickiego 2006/2007 liczba studentów systematycznie spadała. W roku akademickim 2020/2021 na uczelniach studiowało 1 218 tys. studentów, o 1,2% więcej niż rok wcześniej (wzrost liczby studentów został odnotowany po raz pierwszy od roku akademickiego 2005/2006)<sup>87</sup>.

Niż demograficzny nie jest jedyną przyczyną malejącej liczby studentów. Jak wskazują eksperci, do innych czynników należą coraz częściej wybierane inne niż akademijskie ścieżki kształcenia. Rośnie liczba osób wybierających naukę pozaformalną i nieformalną, czyli kursy, warsztaty, prywatne lekcje czy doszkalanie w miejscu pracy (szerzej: podrozdział 1.4). Udział w takich formach szkolenia deklaruje 45,1% Polaków w wieku 18-69 lat (w grupie pokrywającej się ze studentką, tj. 18-24 lat – co piąta osoba)<sup>88</sup>. Niż demograficzny sprawia, że liczba studentów systematycznie spada i według prognoz MNiSW będzie spadać aż do 2025 r., po którym ma nastąpić wzrost liczby studentów na uczelniach, ale bardzo powolny, nieporównywalny z pierwszą dekadą XXI w.<sup>89</sup> (rys. 1.3). Według prognoz, w 2050 r. będzie studiować ok. 900 tys. osób, a więc niewiele więcej niż aktualnie studiuje w trybie stacjonarnym na publicznych i niepublicznych uczelniach<sup>90</sup> (w 2020 r. było to 798 427 studentów)<sup>91</sup>.

Zauważalny obecnie odpływ studentów z wielu kierunków i uczelni będzie się w kolejnych latach pogłębiał. Uczelnie publiczne, ze względu na bezpłatną edukację na studiach stacjonarnych, będą pod tym względem w pozycji uprzywilejowanej, jednocześnie będą zmuszone rywalizować o studentów<sup>92</sup> (szczególnie

<sup>87</sup> *Szkolnictwo wyższe i jego finanse w 2019 r.*, GUS, Warszawa, Gdańsk 2020, s. 11.

<sup>88</sup> A. Wittenberg, *Puste miejsca na studiach. Szkoły wyższe ratują się, ściągając do siebie cudzoziemców*, <https://edukacja.dziennik.pl> (dostęp: 04.12.2021).

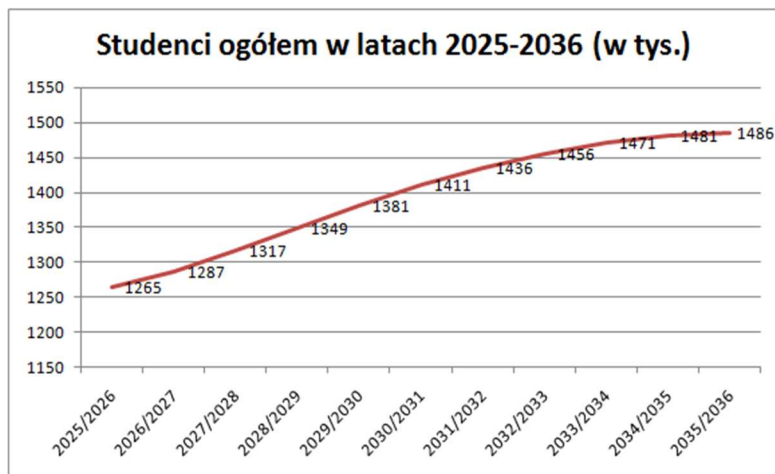
<sup>89</sup> K. Nowakowska, *Studiować może każdy, więc uczelnie niepubliczne upadają i zamykają kierunki. Rekordowy 2017 rok*, 8 marca 2018, <https://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/1109514,likwidacja-prywatnych-uczelni-wyzszych-statystyki.html> (dostęp: 05.12.2021).

<sup>90</sup> D. Moroń, *Wpływ przemian demograficznych na szkolnictwo wyższe w Polsce*, „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach” 2016, nr 290, s. 107-116.

<sup>91</sup> *Szkolnictwo wyższe i jego finanse w 2020 r.*, GUS, Warszawa, Gdańsk 2021, s. 17.

<sup>92</sup> D. Antonowicz, B. Gorlewski, *Demograficzne tsunami. Raport Instytutu Sokratesa na temat wpływu zmian demograficznych na szkolnictwo wyższe do 2020 roku*, Instytut Rozwoju Kapitału Intelktualnego im. Sokratesa, Warszawa 2011.

będzie to dotyczyć uczelni o niższej renomie oraz działających w małych ośrodkach akademickich)<sup>93</sup>. W zdecydowanie gorszej sytuacji znajdą się uczelnie niepubliczne, które najboleśniej odczują skutki postępującego niżu demograficznego i pomimo intensyfikacji działań na rzecz uatrakcyjnienia oferty kształcenia i pozyskiwania dodatkowych środków obniżających koszty edukacji, część z nich najprawdopodobniej nie wytrzyma konkurencji. Widoczne obecnie fuzje uczelni i ich likwidacje zyskają zapewne na sile<sup>94</sup>.



Rys. 1.3. Prognoza dotycząca liczby studentów w latach 2025-2036 (w tys.)

Źródło: *Kryzys uczelni wyższych – jak reagować na niż demograficzny*, <https://www.edulider.pl/edukacja/kryzys-uczelni-wyzszych-jak-reagowac-na-niz-demograficzny> (dostęp: 05.12.2021).

Niż demograficzny może być jednak postrzegany w kategoriach szansy na podniesienie poziomu jakości kształcenia, wynikającej z poprawy warunków studiowania, ze szczególnym uwzględnieniem głębszych relacji studentów z nauczycielami i większych możliwości ich indywidualizacji.

Do określonych w 2021 roku głównych celów polityki edukacyjnej na studiach I i II stopnia należą<sup>95</sup>:

- ograniczenie umasowienia studiów, przez promowanie wskaźników dostępności dydaktycznej (liczby studentów przypadających na nauczyciela akademickiego),
- zwiększenie umiędzynarodowienia, przez stosowanie odpowiednich bodźców finansowych (algorytm dotacyjny) i rozwiązań instytucjonalnych (powołanie Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej),

<sup>93</sup> D. Moroń, *Wpływ przemian demograficznych...*, op. cit., s. 115.

<sup>94</sup> Ibidem, s. 114.

<sup>95</sup> Oficjalna strona internetowa Unii Europejskiej, Eurydice, [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/higher-education-56\\_pl](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/higher-education-56_pl) (dostęp: 07.10.2021).



- intensyfikacja działań projakościowych (strumienie finansowania),
- większe powiązanie oferty edukacyjnej uczelni z potrzebami rynku pracy.

Realizacja ostatniego z wymienionych celów stała się dla współczesnych uczelni jednym z najistotniejszych i najbardziej skomplikowanych wyzwań. Jest ono związane także z dostarczaniem studentom oczekiwanych na rynku pracy umiejętności i kompetencji. Skuteczność działań w tym obszarze jest z kolei uzależniona od wieloobszarowych umiejętności i kompetencji nauczycieli akademickich. Wysokie oczekiwania względem tych ostatnich znacznie wzrosły wraz z pojawieniem się pandemii Covid-19, stając się obok innych wyzwań dla współczesnych uczelni przedmiotem wielośrodowiskowych debat i dyskusji. Zagadnienia te są przedmiotem kolejnych części rozdziału.

Czynnikiem o szczególnie istotnym znaczeniu dla współczesnych uczelni są także zmiany w obszarze cech, postaw, zachowań i oczekiwań potencjalnych i aktualnych studentów, będących w większości przedstawicielami tzw. pokolenia Z. Pojęcie **pokolenia** (generacji) jest analizowane w literaturze z różnych perspektyw (m.in. socjologicznej, ekonomicznej, demograficznej), jak również w różnych kontekstach (głównie czasowym i społecznym). Ogólnie ujmując, jest to grupa jednostek (zbiorowość jednostek, grupa społeczna) zdeterminowana czasem przyjścia na świat względem przodków, będąca w podobnym wieku (ujęcie genealogiczne), którą charakteryzują specyficzne pojmowanie rzeczywistości, wzorce zachowań oraz typ więzi społecznych (kontekst społeczny)<sup>96</sup>. **Pokolenie Z** (określane też często jako generacja Z, generacja C, postmillenials, pokolenie internetowe), to pokolenie, które urodziło się w cyfrowym świecie, dorastało w otoczeniu intensywnie rozwijającej się technologii i nie wyobraża sobie życia bez Internetu i smartfonów. Określenie „generacja C” pochodzi od angielskich słów, których znaczenie odzwierciedla jego najważniejsze **cechy**. Należą do nich<sup>97</sup>:

- *computerized* (skomputeryzowani),
- *connected* (połączeni),
- *always clicking* (ciągle klikający),
- *communicating* (komunikujący się),
- *content-centric* (nastawieni na treść),
- *community-oriented* (nastawieni społecznościowo).

Generacja ta nie tylko korzysta z nowoczesnych technologii we wszelkich aspektach życia i szuka w sieci informacji na każdy temat, ale także sama tworzy

<sup>96</sup> Por. E. Karmolińska-Jagodzik, *Komunikacja międzypokoleniowa – rozważania wokół różnic kulturowych*, „Studia Edukacyjne” 2012, nr 21, s. 192; *Słownik Języka Polskiego* <https://sjp.pwn.pl/slowniki/Pokolenie.html> (dostęp: 25.12.2021); *Słownik Terminów Encyklopedycznych*, <http://ozkultura.pl> (dostęp: 25.12.2021).

<sup>97</sup> A. Żarczyńska-Dobiesz, B. Chomątowska, *Pokolenie „Z” na rynku pracy – wyzwania dla zarządzania zasobami ludzkimi*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu” 2014, nr 350, s. 408; K. Wojtaszczyk, *Poziom kompetencji wirtualnych pokolenia Y i C. Ocena na podstawie autodiagnozy studentów*, „E-Mentor” 2013, nr 2(49).

treści<sup>98</sup> i udostępnia je innym. W literaturze można się więc spotkać także z określeniem jej członków jako cyfrowych nomadów<sup>99</sup>, *digital natives*<sup>100</sup>, pokolenia instant (czyli osób nieprzyzwyczajonych do długiego oczekiwania na dotarcie do interesujących ich treści)<sup>101</sup>. Jest ona uznawana za generację globalną, globalizacja umożliwia bowiem jej przedstawicielom mobilność pozwalającą na poznawanie innych kultur w łatwy i szybki sposób oraz dostęp do produktów i usług oferowanych na całym świecie<sup>102</sup>.

Pokolenie Z to ludzie urodzeni według większości źródeł między rokiem 1995 a 2010. Analiza społecznych, demograficznych i technologicznych warunków życia osób urodzonych w tych latach pozwala stwierdzić, że żyją one w zupełnie innej rzeczywistości niż osoby z pokolenia X (osoby urodzone w latach 1965-1979) i Y („millenials”, urodzeni w latach 1980-1994). Różnice pomiędzy pokoleniem Z a wcześniejszymi pokoleniami nie zostały jednak potwierdzone badaniami naukowymi<sup>103</sup>.

Pokolenie Z jest **przedmiotem wielu prezentowanych w literaturze badań** realizowanych m.in. pod kątem postaw, zachowań, wartości i cech jego przedstawicieli. Według badań Millennial Branding osoby z tego pokolenia oceniają się zwykle bardzo pozytywnie, uważając siebie za: kreatywne (twierdzi tak 57% badanych przedstawicieli pokolenia Z), otwarte (54%), pomysłowe (52%), inteligentne (44%), nowatorskie (41%)<sup>104</sup>. Przyznają się jednak również do negatywnych cech, z których najpowszechniejszą jest lenistwo<sup>105</sup>. Zdaniem N. Hatałskiej lenistwo jest tak charakterystyczną cechą pokolenia Z, że należy wyodrębnić w jego ramach generację L, czyli generację leni (ang. *lazy*). Według niej oprócz lenistwa charakteryzuje się: preferowaniem krótkich newsów, redystrybucją treści, częstym klikaniem w przycisk „lubię to”, stałym korzystaniem z serwisów

<sup>98</sup> Ibidem.

<sup>99</sup> *State of gen Z 2018: Surprising New Research on Gen Z as Employees and Consumers*, The Center for Generational Kinetics, <https://genhq.com/generation-z-research-2018/> (dostęp: 10.12.2021).

<sup>100</sup> S. Szczęsny, *3 sposoby na zainteresowanie studiami kandydata z Pokolenia Z*, <https://efekty.pl/3-sposoby-na-zainteresowanie-studiami-kandydata-z-pokolenia-z/> (dostęp: 10.12.2021).

<sup>101</sup> *Zet jak Zorro? Jaki jest dzisiaj polski student?*, <https://hrpolska.pl/rynek-pracy/rekrutacja-i-selekcja/zet-jak-zorro-jaki-jest-dzisiaj-polski-student> (dostęp: 12.12.2021).

<sup>102</sup> *Encyklopedia Zarządzania*, [https://mfiles.pl/pl/index.php/Generacja\\_Z](https://mfiles.pl/pl/index.php/Generacja_Z) (dostęp: 23.12.2021).

<sup>103</sup> P. David, P. Costanza, *Generational Differences in Work-Related Attitudes: A Meta-analysis*, „Journal of Business and Psychology” 2012, 27(4), s. 375-394; J.B. Becton, H.J. Walker, L.A. Jones-Farmer, *Generational differences in workplace behavior*, „Journal of Applied Social Psychology” 2014, 44(3), s. 175-189; *Pokolenie Z w finansach i na rynku pracy. Jak pokolenia Z, X i Y różnią się w świetle danych i badań*, [https://www.pb.pl/pokoleniez/download/pokolenie\\_z\\_raport\\_spotdata.pdf](https://www.pb.pl/pokoleniez/download/pokolenie_z_raport_spotdata.pdf) (dostęp: 12.12.2021).

<sup>104</sup> *Gen Y and Gen Z Global Workplace Expectations Study*, Millennial Branding 2015, <http://millennialbranding.com/2014/geny-genz-global-workplace-expectations-study/>, za: M. Hajec, *Z-ety i Y-greki. Dwa nowe pokolenia na rynku pracy*, <https://rynekpracy.pl/artykuly/z-ety-i-y-greki-dwa-nowe-pokolenia-na-ryнку-pracy> (dostęp: 25.12.2021).

<sup>105</sup> Ibidem.

geolokalizacyjnych, nieustannym transmitowaniem swojego życia, a także dzieleniem się licznymi treściami z różnymi osobami po to, by umożliwić im lepsze poznanie siebie (ang. *life-stream*)<sup>106</sup>.

Przedstawiciele analizowanego pokolenia są świadomi zagrożeń dla współczesnego świata i obawiają się przyszłości. Są mocno zainteresowani problematyką globalnego ocieplenia, głodu, wojen i społecznej odpowiedzialności biznesu oraz angażują się w różne działania z tego obszaru. Uważają się ponadto za pewnych siebie i akceptujących różnorodność, a brak dyskryminacji i uczciwość są dla nich ważniejsze niż pieniądze<sup>107</sup>.

**Studenci z pokolenia Z**, oprócz przypisywania sobie wcześniej wymienionych pozytywnych cech charakterystycznych dla ogółu osób pokolenia Z (tj. otwartości, innowacyjności, pewności siebie, znajomości nowoczesnej technologii), uważają siebie również za<sup>108</sup>:

- elastycznych,
- ambitnych<sup>109</sup>,
- chcących się ciągle rozwijać i doskonalić swoje umiejętności,
- łatwo adaptujących się do zmian,
- łatwo nawiązujących kontakty (szczególnie online)<sup>110</sup>,
- wszechstronnych i wielozadaniowych,
- odpornych na stres,
- znających swoją wartość,
- uczciwych i ugodowych,
- wymagających.

Dostrzegają oni w sobie także cechy negatywne, w tym wspomniane, charakterystyczne dla ogółu osób z analizowanego pokolenia – lenistwo, ale także cwaniactwo, pozerstwo, roszczeniowość, uzależnienie od Internetu<sup>111</sup>.

Według badań M. Domańskiej do najważniejszych czynników, które decydują o wyborze uczelni przez młodych ludzi z pokolenia Z, należy przekonanie o możliwości realizacji w czasie studiów własnych zainteresowań i pasji. Liczą oni na to, że szkoła wyższa umożliwi im wszechstronny rozwój w kontekście

<sup>106</sup> N. Hatalska, *Generacja L (infografika)*, <http://hatalska.com/2011/12/09/generacja-l-infografika/>, za: J. Wrzochul-Stawinoga, *Zaspokajanie potrzeb i realizacja aspiracji życiowych w trakcie studiów wyższych – opinia studentów pokolenia „Z”*, file:///C:/Users/User/Downloads/11\_wrzochul-stawinooga.j.pdf, s. 145 (dostęp: 25.12.2021).

<sup>107</sup> K.M. Czyczerska, A.J. Ławni, E. Szlenk-Czyczerska, *Współczesny rynek pracy w Polsce a generacja. Różnice między pokoleniami X, Y oraz Z*, „Rozprawy Społeczne” 2020, t. 14, nr 3, s. 102-125; A. Żarczyńska-Dobiesz, B. Chomątowska, *Pokolenie „Z” na rynku pracy...*, op. cit., s. 408-413.

<sup>108</sup> A. Żarczyńska-Dobiesz, B. Chomątowska, *Pokolenie „Z” na rynku pracy...*, op. cit., s. 409.

<sup>109</sup> Prognozuje się, że pokolenie Z będzie jednym z najambitniejszych i najbardziej innowacyjnych pokoleń. Szerzej: *Zet jak Zorro...*, op. cit.

<sup>110</sup> K. Wojtaszczyk, *Poziom kompetencji...*, op. cit.

<sup>111</sup> A. Żarczyńska-Dobiesz, B. Chomątowska, *Pokolenie „Z” na rynku pracy...*, op. cit., s. 409.

przyszłego zatrudnienia, wykształcając w nich cechy i umiejętności pozwalające na zdobycie satysfakcjonującej pracy<sup>112</sup>.

Badanie „Innovation Imperative: Meet Generation Z” dotyczące preferencji amerykańskich studentów, związanych ze studiowaniem i oczekiwaniami względem edukacji na poziomie studiów wyższych, dowodzi, że osoby z pokolenia Z chcą przede wszystkim podczas studiów wyższych dowiedzieć się, jak być przedsiębiorczym i jak prowadzić własną działalność gospodarczą (ostatnie z tych oczekiwań potwierdza także wiele innych badań)<sup>113</sup>. Ponadto, większość z nich (72%) chciałaby samodzielnie kreować swój program studiów<sup>114</sup>.

W procesie kształcenia, jak wynika z badań K. Borawskiej-Kalbarczyk, analizowani studenci preferują elektroniczne źródła uczenia się. Zdecydowana większość z nich czuje się zagubiona w sytuacji nauki bez dostępu do Internetu, a nawet nie jest w stanie opanować danego materiału<sup>115</sup>. Internet zapewnia im szybkie dotarcie do informacji, co sprzyja realizacji ich oczekiwań uzyskiwania wszystkiego (w tym wiedzy) natychmiast, „na zawołanie”<sup>116</sup>. Główną zasadą uczenia się (w tym studiowania) osób z pokolenia Z jest zasada *just in time learning*<sup>117</sup>.

Charakterystycznym zachowaniem studentów z analizowanej generacji jest odchodzenie od linearnego sposobu czytania tekstów, opartego na poszukiwaniu w tekście ogólnego sensu, w celu znalezienia określonych, konkretnych informacji<sup>118</sup>.

Główną trudność w uczeniu się sprawia studentom z pokolenia Z skoncentrowanie się przez dłuższy czas na jednej aktywności, na jednym, konkretnym zadaniu do wykonania. Przyczyną takiego stanu rzeczy jest typowy dla nich nieustanny multitasking i stałe, równoległe przebywanie w świecie „realnym” i „wirtualnym”<sup>119</sup> (jak wynika z badań N. Hatałskiej, 26% badanych z pokolenia Z deklaruje, że świat cyfrowy i fizyczny stanowią dla nich jedną rzeczywistość)<sup>120</sup>.

<sup>112</sup> M. Domańska, *Zatrudnialność i rynek prac. Co pomaga w zalezieniu pracy po studiach*, [http://ekspercibolonscy.org.pl/ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/md\\_zatrudnialnosc\\_081210.pdf](http://ekspercibolonscy.org.pl/ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/md_zatrudnialnosc_081210.pdf), za: J. Wrzochul-Stawinoga, *Zaspokajanie potrzeb...*, op. cit.

<sup>113</sup> Przykładowo, według badań Aterima HR ponad połowa respondentów (z pokolenia Z) chce założyć własną firmę. Por. *Zawodowy alfabet pokolenia Z*, Raport Aterima HR, <https://www.aterima.hr/raport-pokolenie-z> (dostęp: 20.12.2021).

<sup>114</sup> J. Wrzochul-Stawinoga, *Zaspokajanie potrzeb...*, op. cit., s. 145.

<sup>115</sup> K. Borawska-Kalbarczyk, *Pokolenie C w roli studentów – uczenie się w pułapce klikania?*, [http://www.ktime.up.krakow.pl/symp2013/referaty\\_2013\\_10/borawska.pdf](http://www.ktime.up.krakow.pl/symp2013/referaty_2013_10/borawska.pdf) (dostęp: 11.08.2016), za: J. Wrzochul-Stawinoga, *Zaspokajanie potrzeb...*, op. cit., s. 145.

<sup>116</sup> A. Żarczyńska-Dobiesz, B. Chomątowska, *Pokolenie „Z” na rynku pracy...*, op. cit., s. 408.

<sup>117</sup> Ibidem.

<sup>118</sup> M. Woźniak, *Wykorzystanie tekstów literackich na pół-internetowych kursach języka angielskiego*, <http://www.kms.polsl.pl/prv/spnjo/referaty/wozniak.pdf> (dostęp: 12.09.2012), za: J. Wrzochul-Stawinoga, *Zaspokajanie potrzeb...*, op. cit., s. 145.

<sup>119</sup> *Zet jak Zorro?...*, op. cit.

<sup>120</sup> N. Hatałska, *Gen Z: jak zrozumieć dziś generację jutra*, file:///C:/Users/User/Downloads/Gen%20Z.%20(Raport).pdf (dostęp: 25.12.2021).

Najmocniejszą stroną są z kolei kompetencje wirtualne, w tym m.in. nawiązywanie i utrzymywanie relacji online<sup>121</sup>. Mimo tej umiejętności, większość studentów z pokolenia Z deklaruje, że ma dużą lub bardzo dużą potrzebę spotkań z ludźmi w realnym świecie<sup>122</sup>.

Jak wynika z badań firmy Dell, pokolenie Z jest pewne swoich umiejętności technicznych i cyfrowych, nie ma jednak pewności co do swoich umiejętności niezwiązanych z technologią<sup>123</sup>. Fakt ten, jak również wszelkie zaprezentowane cechy, wartości i oczekiwania młodych ludzi z analizowanej generacji, stanowią dla współczesnych uczelni, ze szczególnym uwzględnieniem nauczycieli akademickich, istotne wyzwanie. Problematyce tej, w kontekście jakości kształcenia, poświęcono kolejny podrozdział książki.

### 1.3. Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym w kontekście wyzwań i rekomendacji

**Celem podrozdziału** jest zaprezentowanie wyzwań stojących przed współczesnymi polskimi uczelniami, związanych z podnoszeniem poziomu jakości kształcenia, ze szczególnym uwzględnieniem oczekiwanych na rynku pracy kompetencji absolwentów uczelni, niezbędnych w ich kształtowaniu kompetencji nauczycieli akademickich oraz przynoszących najlepsze efekty nowoczesnych metod kształcenia. Przedstawiono także rekomendacje związane z dążeniem do sprośtania wybranym z nich.

**Pojęcie jakości kształcenia** przez wielu badaczy jest utożsamiane z pojęciem jakości nauczania (szerzej: podrozdział 2.3), przez innych jest traktowane jako szersze i mniej precyzyjne (niż jakość nauczania), a nawet niedefiniowalne<sup>124</sup>. Wśród prób definiowania jakości kształcenia można się spotkać z różnymi sposobami jej interpretacji, zgodnie z którymi jest to np.<sup>125</sup>:

- unikanie wad w procesie kształcenia,
- wartość dodana w tym procesie,
- przydatność wyników nauczania i doświadczenia.

<sup>121</sup> K. Wojtaszczyk, *Poziom kompetencji...*, op. cit.

<sup>122</sup> N. Hatańska, *Gen Z: ...*, op. cit.

<sup>123</sup> *Gen Z is here. Are you ready?* <https://www.delltechnologies.com/en-us/perspectives/gen-z.htm> (dostęp: 24.12.2021).

<sup>124</sup> P. Grudowski, K. Lewandowski, *Pojęcie jakości kształcenia i uwarunkowania jej kwantyfikacji w uczelniach wyższych*, „Zarządzanie i Finanse” 2012, 10/3/1, 397-406.

<sup>125</sup> M.Z. Wiśniewska, P. Grudowski, J. Plura, J. Nenadal, *Kierunki działań projakościowych w obszarze szkolnictwa wyższego. Wybrane przykłady krajowe i zagraniczne*, [w:] *Innowacje w zarządzaniu i inżynierii produkcji*, red. R. Knosala, vol. 2, Oficyna Wydawnicza Polskiego Zarządzenia Produkcją, Opole 2016, s. 932-945.

Często cytowaną, kompleksową definicją tego pojęcia jest definicja organizacji UNESCO, według której jakością kształcenia to oferowanie wszystkim młodym ludziom oraz pozostałym osobom uczącym się, kompetencji dostosowanych do specyficznego kontekstu, w którym żyją, i pozwalających im na aktywne uczestnictwo w życiu społecznym<sup>126</sup>.

W kontekście jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym, szczególną rolę odgrywa aspekt jej skuteczności mierzonej stopniem dostosowania kompetencji podmiotów kształconych do życia społeczno-gospodarczego, a szczególnie do potrzeb rynku pracy. W tym ujęciu na szczególną uwagę zasługuje definicja P. Grudowskiego i K. Lewandowskiego, zgodnie z którą jest to stopień spełnienia wymagań dotyczących procesu kształcenia i jego efektów, formułowanych przez interesariuszy (*stakeholders*), przy uwzględnieniu uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych<sup>127</sup>.

Turbulentne otoczenie współczesnych uczelni jest źródłem wielu **skomplikowanych wyzwań**, z którymi muszą się zmierzyć. Jednym z nich, w przypadku polskich uczelni, jest podniesienie poziomu jakości kształcenia, które powinno prowadzić m.in. do zmniejszenia dysproporcji pomiędzy podażą umiejętności i kompetencji absolwentów uczelni a popytem na nie.

Według najbardziej uznanego rankingu najlepszych uczelni na świecie *Academic Ranking of World Universities* (ARWU), tzw. Listy Szanghajskiej<sup>128</sup>, wśród tysiąca najlepszych uczelni (w rankingu zrealizowanym w 2021 r.) znalazło się 10 polskich szkół wyższych (o dwie więcej niż w poprzedniej edycji). Najwyżej, w czwartej i piątej setce znalazły się odpowiednio – Uniwersytet Jagielloński oraz Uniwersytet Warszawski<sup>129</sup>. Niekorzystna jest także ocena polskiego systemu edukacji na poziomie wyższym dokonywana przez OECD, według której nie reaguje on w wystarczającym stopniu na potrzeby rynku pracy<sup>130</sup>.

<sup>126</sup> [https://www.unesco.pl/fileadmin/user\\_upload/pdf/Mapa\\_Drogowa.pdf](https://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Mapa_Drogowa.pdf) (dostęp: 11.01.2022).

<sup>127</sup> P. Grudowski, K. Lewandowski, *Pojęcie jakości...*, op. cit.

<sup>128</sup> Ranking opracowywany przez Uniwersytet Jiao Tong w Szanghaju jest publikowany od 2003 r. Dokładne miejsca zajęte w rankingu są znane tylko dla pierwszych 100 najlepszych uczelni, kolejne są podawane w przybliżeniu, w grupach liczących po 50 lub 100 uczelni. W rankingu są brane pod uwagę takie wskaźniki, jak: liczba absolwentów i pracowników, którzy otrzymali Nagrodę Nobla lub Medal Fieldsa, liczba autorów najczęściej cytowanych prac wśród kadry, liczba artykułów w pismach naukowych „Nature” i „Science”, a także dane dotyczące dorobku publikacyjnego uczelni. Szerzej: *Ranking Szanghajski – 10 polskich uczelni wśród 1000 najlepszych na świecie!*, Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej, <https://nawa.gov.pl/nawa> (dostęp: 23.12.2021).

<sup>129</sup> Ponadto w rankingu znalazły się również: Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie, Warszawski Uniwersytet Medyczny, Politechnika Gdańska, Uniwersytet Medyczny im. Piastów Śląskich we Wrocławiu, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Politechnika Warszawska, Politechnika Wroclawska. Szerzej: *Ranking Szanghajski...*, op. cit.

<sup>130</sup> *OECD Skills Strategy Poland: Assessment and Recommendations*, Paris 2019, <https://doi.org/10.1787/b377fbcc-en> (dostęp: 06.12.2021).

Do przyczyn niezadawalającego poziomu jakości kształcenia na polskich uczelniach zalicza się m.in.: proces rekrutacji (w ramach którego granicą naboru jest limit miejsc na poszczególnych kierunkach), zbyt duże grupy ćwiczeniowe (w których trudno jest o właściwą relację nauczyciel–student), dysproporcje w jednostkowych kosztach kształcenia na uczelniach publicznych (28 622 zł) i niepublicznych (8 673 zł)<sup>131</sup>, nieodpowiednią jakość selekcji kadr<sup>132</sup>, zbyt małą liczbę zajęć o charakterze praktycznym (ćwiczeń, laboratoriów, warsztatów) w relacji do zajęć charakteryzujących się formą podawczą (są to głównie tradycyjne wykłady).

Ogólny trend światowy wskazuje, że w procesie akredytacji szkół wyższych, mającej na celu monitorowanie i zapewnianie odpowiedniego poziomu jakości kształcenia, odchodzi się obecnie od kryteriów dotyczących treści kształcenia w kierunku kryteriów dotyczących jego efektów. Nacisk jest kładziony na kompetencje absolwentów, w tym ich wiedzę, umiejętności, postawy i przekonania<sup>133</sup>. Pożądane obecnie na rynku pracy **kompetencje absolwentów** (według klasyfikacji OECD) zalicza się do następujących grup<sup>134</sup>:

- kompetencje podstawowe (umiejętności rozumienia i tworzenia informacji, matematyczne i cyfrowe),
- kompetencje kognitywne i metakognitywne (np. umiejętności krytycznego myślenia, kreatywnego myślenia, kompleksowego rozwiązywania problemów, zdolności uczenia się i samokontroli),
- kompetencje społeczne i emocjonalne (m.in. sumienność, odpowiedzialność, empatia, umiejętność współpracy),
- kompetencje zawodowe, techniczne i specjalistyczne (umiejętności potrzebne do sprostania wymaganiom konkretnych zawodów).

Według klasyfikacji analityków firmy McKinsey, do kompetencji o kluczowym znaczeniu na rynku pracy należą (rys. 1.4):

- kompetencje techniczne,
- kompetencje społeczne,
- kompetencje poznawcze.

<sup>131</sup> *Szkolnictwo wyższe i jego finanse w 2020 r.*, GUS, Warszawa, Gdańsk 2021, s. 167.

<sup>132</sup> *System szkolnictwa wyższego: Prawo i reformy. Problemy polskich uczelni: jakość kształcenia i wykładowcy*, <https://www.uczelnie.net/system-prawo-i-reformy/5371-problemy-polskich-uczelni-jakosc-ksztalcenia-i-wykladowcy> (dostęp: 09.12.2021).

<sup>133</sup> L. Gumaelius, A. Kolmos, *The future of engineering education: Where are we heading?*, SEFI 47th Annual Conference, Proceedings, s. 1663-1672, za: *Monitoring trendów edukacyjnych – Jak kształcić na potrzeby gospodarki opartej na innowacjach?* Raport opracowany w ramach projektu „NERW 2 PW. Nauka–Edukacja–Rozwój–Współpraca”, Politechnika Warszawska – Centrum Zarządzania Innowacjami i Transferem Technologii Politechniki Warszawskiej, Warszawa, s. 14.

<sup>134</sup> Por. *OECD Skills Strategy...*, op. cit.



Rys. 1.4. Kompetencje przyszłości

Źródło: R. Włoch, K. Śledziwska, *Kompetencje przyszłości. Jak je kształtować w elastycznym ekosystemie edukacyjnym?* <https://www.delab.uw.edu.pl/>, s. 11 (dostęp: 20.12.2021).

Wielu badaczy wskazuje, że wraz z rozwojem technologii cyfrowych, automatyzacji i robotyzacji, paradoksalnie na znaczeniu zyskują **uniwersalne zdolności absolwentów** (ang. *Enduring Human Capabilities*). Jak wynika z badań zaprezentowanych w raporcie „Przyszłość edukacji. Scenariusze 2046”, stanowią one cztery spośród pięciu najważniejszych „kompetencji jutra”, do których należą (w kolejności od najważniejszej)<sup>135</sup>:

- 1) umiejętność współpracy w zespole (także międzynarodowym)<sup>136</sup>,
- 2) kompetencje techniczne i cyfrowe,
- 3) umiejętność analizowania danych,
- 4) umiejętność rozwiązywania złożonych problemów,
- 5) kreatywność.

<sup>135</sup> Por. *Przyszłość edukacji. Scenariusze 2046...*, op. cit., s. 73.

<sup>136</sup> Relacja z panelu: *Doskonalenie potencjału kadry dydaktycznej XXI wieku – kompetencje kluczowe, nowoczesne narzędzia oraz metody kształcenia*, Konferencja LUMEN 2020, <https://pcgacademia.pl/doskonalenie-potencjalu-kadry-dydaktycznej-xxi-wieku-kompetencje-kluczowe-nowoczesne-narzedzia-oraz-metody-ksztalcenia/> (dostęp: 20.12.2021).



Badacze zaliczają do nich również inicjatywę, krytyczne myślenie (w tym umiejętność rozróżniania i oceny informacji, w świecie rosnącej liczby fake-newsów, teorii spiskowych i dezinformacji)<sup>137</sup>, elastyczność, odporność, inteligencję emocjonalną, zdolność uczenia się<sup>138</sup>, zaangażowanie, odwagę, innowacyjność i gotowość do podejmowania wyzwań. Wymienione cechy pracowników są poszukiwane przez pracodawców niezależnie od branży, dyscypliny i stanowiska<sup>139</sup>. Wskazuje się także umiejętności zarządzania własnym rozwojem oraz samodzielność<sup>140</sup>.

Absolwenci posiadający wymienione cechy będą mieć przewagę na rynku pracy. Niezwykle cenne będzie także doświadczenie zawodowe. Studenci, którzy w czasie studiów nie będą go zdobywać (m.in. poprzez wakacyjne staże, praktyki, udział w szkoleniach czy kursach), mogą nie być atrakcyjni dla pracodawców<sup>141</sup>.

Do **działań rekomendowanych przez OECD**, związanych z doskonaleniem jakości kształcenia w szkołach wyższych, należą m.in.<sup>142</sup>:

- aktywizacja pracodawców do współpracy z uczelniami, pozwalającej m.in. na lepsze dostosowanie treści programów nauczania do potrzeb rynku pracy,
- wprowadzenie na uczelniach precyzyjnych standardów świadczenia usług doradztwa zawodowego,
- zapewnienie studentom możliwości uczenia się w miejscu pracy,
- ukierunkowane finansowanie i monitorowanie realizacji przedstawionych celów.

Odpowiedzią na potrzeby współczesnego rynku pracy, oprócz współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym, są także **nowe metody kształcenia** (m.in. *problem- i project-based learning*)<sup>143</sup>.

Badania związane z **przyswajaniem przez studentów treści** przekazywanych im różnymi metodami dowodzą, że (rys. 1.5)<sup>144</sup>:

- z wykładu wygłaszanego metodą tradycyjną studenci zapamiętują 5% materiału,
- z prezentacji multimedialnej – ok. 20% treści,

<sup>137</sup> *Przyszłość edukacji. Scenariusze 2046...*, op. cit., s. 39.

<sup>138</sup> J. Hagel III, J.S. Brown, M. Wooll, *Skills change, but capabilities endure*, <https://www2.deloitte.com/us/en/insights/focus/technology-and-the-future-of-work/future-of-work-human-capabilities.html> (dostęp: 10.03.2021); T.A. Leopold, V. Ratcheva, S. Zahidi, *The Future of Jobs*, Report 2018, World Economic Forum.

<sup>139</sup> *Monitoring trendów edukacyjnych...*, op. cit., s. 50-51.

<sup>140</sup> Relacja z panelu: *Doskonalenie potencjału kadry...*, op. cit.

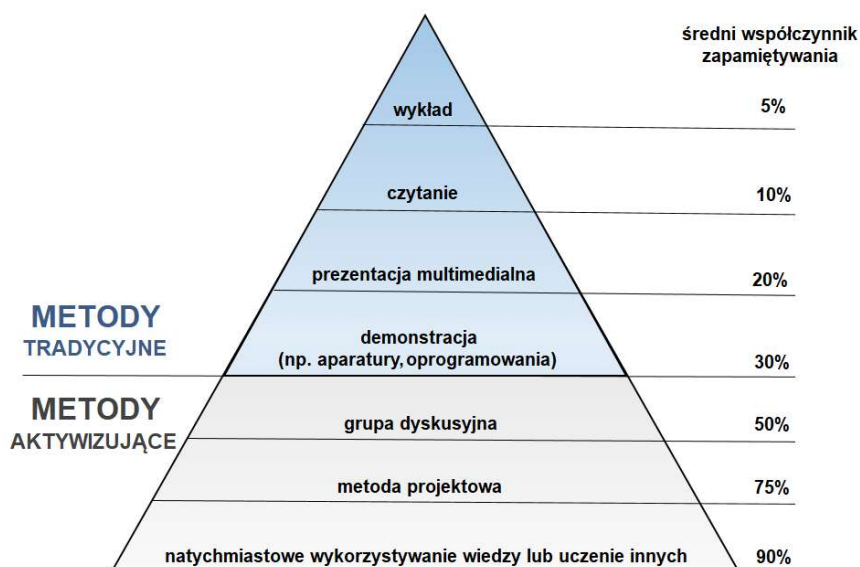
<sup>141</sup> Por. *Pokolenie Z w finansach i na rynku pracy. Jak pokolenia Z, X i Y różnią się w świetle danych i badań*, [https://www.pb.pl/pokoleniez/download/pokolenie\\_z\\_raport\\_spotdata.pdf](https://www.pb.pl/pokoleniez/download/pokolenie_z_raport_spotdata.pdf) (dostęp: 12.12.2021).

<sup>142</sup> *OECD Skills Strategy...*, op. cit.

<sup>143</sup> *Monitoring trendów edukacyjnych...*, op. cit., s. 51.

<sup>144</sup> M. Pawełczyk, *Nowoczesne metody nauczania w technicznej uczelni wyższej*, <https://www-arch.polsl.pl/Jednostki/RJO3-KS/Documents/MPawelczyk.pdf> (dostęp: 15.12.2021).

- dzięki wykorzystaniu demonstracji (aparatury lub oprogramowania) – 30% treści,
- seminaryjna forma zajęć, w ramach której studenci są inspirowani do wymiany poglądów, wpływa na zapamiętanie 50% poddanego analizie materiału,
- dobrze zaplanowany projekt (najlepiej zespołowy) umożliwia zapamiętanie 75% treści,
- najkorzystniejsze efekty osiąga się, gdy studenci na bieżąco wykorzystują zdobytą wiedzę lub uczą innych.



Rys. 1.5. Piramida nauczania

Źródło: opracowanie własne na podstawie.: M. Pawełczyk, *Nowoczesne metody nauczania w technicznej uczelni wyższej*, <https://www-arch.polsl.pl/Jednostki/RJO3-KS/Documents/MPawełczyk.pdf> (dostęp: 15.12.2021).

L. Gumaelius i A. Kolmos podkreślają potrzebę dominacji w dydaktyce na poziomie wyższym metod kształcenia skoncentrowanych na studencie (ang. *student-centred learning*), wyrażających taki wzorzec kształcenia, w którym to studenci regulują własne procesy uczenia się. W podejściu takim dominują metody aktywnego uczenia się (ang. *active learning*), opartego na:

- współpracy (ang. *collaborative learning*),
- pracy w zespole (ang. *team-based learning*),
- projektowaniu (ang. *design-based learning*),
- dociekaniu (ang. *inquiry-based learning*),
- wyzwaniach (ang. *challenge-based learning*),

- problemach (ang. *problem-based learning*),
- projektach (ang. *project-based learning*).

Uczelnie, w celu aktywizowania i angażowania studentów, wprowadzają również takie rozwiązania dydaktyczne jak: „odwrócona klasa” (ang. *flipped classroom*), wirtualne laboratoria, symulatory, gamifikacja, filmy decyzyjne, konstruowanie narzędzi walidacyjnych pracy studenta, *microdegrees*<sup>145</sup>.

Najpopularniejszą z wymienionych metod jest **metoda PBL** (ang. *Problem-Based Learning*)<sup>146</sup>, którą cechują przede wszystkim: praca zespołowa w małych grupach, wspierający tutor, zaangażowanie studentów oraz w efekcie – nowa wiedza nabywana przez współpracę i samokształcenie. Doświadczenia badaczy jednoznacznie potwierdzają wieloobszarową i wielopodmiotową efektywność metody PBL u studentów, znacznie lepiej (niż przy zastosowaniu metod tradycyjnych) rozwinęły się cechy, umiejętności i postawy studentów pożądane przez pracodawców, takie jak<sup>147</sup>:

- kreatywność,
- inicjatywa,
- pewność siebie,
- doświadczenie w formułowaniu hipotez i definiowaniu problemów,
- generowanie pomysłów,
- zdolność wyboru i oceny sposobów rozwiązywania problemów,
- umiejętność efektywnego dysponowania własnym czasem i dostępnymi zasobami,
- zdolność transferu teorii do praktyki,
- umiejętność współpracy,
- tolerancja i szacunek dla innych,
- doświadczenie w pełnieniu ról w zespole, we współpracy, komunikacji i negocjacjach.

Korzyści z realizacji metody PBL osiągają także nauczyciele. Zyskują oni szansę realizacji ambitniejszych zadań (niż przy wykorzystaniu tradycyjnych metod), nawiązania bliższych relacji ze studentami, włączenia ich w prace naukowe i rozwojowe, pozyskania i realizacji interesujących projektów z przemysłu. Pozyskiwanie takich projektów oraz ich współfinansowanie przez przemysł jest także korzystne dla uczelni<sup>148</sup>.

Stosowanie metody PBL w kształceniu na poziomie wyższym, które staje się obecnie zauważalnym trendem, jest jednym ze sposobów dążenia do realizacji ustaleń procesu bolońskiego, zgodnie z którymi proces dydaktyczny powinien być

---

<sup>145</sup> Szerzej: *Monitoring trendów edukacyjnych...*, op. cit., s. 52; A. Sajdak, *Dydaktyka akademicka w praktyce, czyli jakich kompetencji potrzebuje nauczyciel akademicki?* <https://docplayer.pl/68359415-Dydaktyka-akademicka-w-praktyce.html> (dostęp: 23.12.2021).

<sup>146</sup> Podobną do metody PBL pod względem założeń i procedury jest metoda *Research-Based Learnig* (RBL), której istotą jest realizacja badań służących rozwiązaniu danego problemu.

<sup>147</sup> M. Pawełczyk, *Nowoczesne metody...*, op. cit.

<sup>148</sup> Ibidem.

ukierunkowany na studenta i skoncentrowany na efektach kształcenia<sup>149</sup>. Badania dotyczące znaczenia metody PBL w dydaktyce w czasie pandemii pokazują, że może być ona także odpowiedzią na wyzwania związane z kształceniem zdalnym<sup>150</sup>.

Nowe metody kształcenia wiążą się z<sup>151</sup>:

- 1) korzystaniem z platform umożliwiających komunikację on-line w ramach kształcenia zdalnego lub mieszanego (ang. *blended learning*),
- 2) cyfryzacją zasobów (np. tworzeniem nagrań wykładów, prezentacji multimedialnych, organizacją wirtualnych laboratoriów);
- 3) udostępnianiem otwartych zasobów (tworzeniem i udostępnianiem np. na platformach e-learningowych materiałów tekstowych, graficznych lub filmowych wspierających samokształcenie).

Wpływają one także (wraz z innymi zmianami otoczenia) na kształtowanie się nowej, bardziej złożonej **roli współczesnego nauczyciela akademickiego**. Rola ta znacznie różni się od tradycyjnej roli dydaktyka akademickiego, w związku z wymaganą obecnie dominacją cech facylitatora, mentora i tutora. Współczesny nauczyciel akademicki powinien się więc stać opiekunem, przewodnikiem i doradcą każdego studenta, opierając się na wiedzy na jego temat, a także moderatorem i mediatorem w przypadku pracy z grupą studentów.

Rola współczesnego **nauczyciela akademickiego** wymaga od niego wielu różnych **kompetencji** (niezbędnych, aby wykształcić istotne obecnie na rynku pracy kompetencje absolwentów), począwszy od podstawowej wiedzy dotyczącej teorii nauczania, pedagogiki i ważnej szczególnie dla nauczycieli akademickich – andragogiki, po umiejętność stosowania skomplikowanych nowoczesnych metod aktywizujących studentów i specjalistyczne umiejętności cyfrowe. W literaturze związanej z tym obszarem tematycznym są prezentowane różne pod względem kryteriów i stopnia szczegółowości klasyfikacje analizowanych kompetencji. W odmienny sposób jest także prezentowany zakres cech, wiedzy i umiejętności składających się na każdy ich rodzaj. Przyczyną tej różnorodności są zarówno inne punkty widzenia autorów klasyfikacji, jak również dynamiczne przemiany w otoczeniu uczelni, determinujące ewolucję wymagań wobec nauczycieli.

Zaprezentowany dalej podział odzwierciedla grupy kompetencji nauczycieli akademickich według klasyfikacji A. Sajdak, których zakres opisano m.in. wybranymi przykładami pochodzącymi z najnowszych badań w tym obszarze. Należy podkreślić, że wykaz kompetencji oraz ich zawartość jest (i ze względu na zmienność otoczenia zawsze będzie) zbiorem o charakterze otwartym. Według A. Sajdak do kompetencji nauczyciela akademickiego (oprócz oczywistych kompetencji merytorycznych, obejmujących wiedzę niezbędną do nauczania

<sup>149</sup> E. Multan, *Metoda problemowa (PBL) w procesie dydaktycznym uczelni wyższej*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Seria: Administracja i Zarządzanie” 2017, nr 113.

<sup>150</sup> *Monitoring trendów edukacyjnych...*, op. cit., s. 52.

<sup>151</sup> *Ibidem*, s. 13-14, 52.

danego przedmiotu, których autorka nie uwzględniła w klasyfikacji) należy zaliczyć<sup>152</sup>:

- kompetencje związane z dydaktyką ogólną (wiedza związana z procesem nauczania i uczenia się, umiejętność przekazywania wiedzy i prowadzenia zajęć na podstawie różnorodnych modeli, strategii, metod, form i środków kształcenia),
- kompetencje metodyczne (umiejętność stosowania metod specyficznych dla danego obszaru kształcenia oraz nowoczesnych metod aktywizujących studentów, w tym problemowych, projektowych i badawczych),
- kompetencje społeczne (umiejętności w obszarze komunikacji interpersonalnej oraz zarządzania zespołem i procesami grupowymi, w tym udzielania użytecznej informacji zwrotnej, konstruktywnej krytyki, motywowania, wspierania kreatywności, dostrzegania i rozwiązywania konfliktów w grupie),
- kompetencje systemowe, związane z systemem pracy na danej uczelni (wiedza i umiejętności umożliwiające korzystanie z infrastruktury dydaktycznej danej uczelni, platform zdalnego nauczania, nowoczesnych środków dydaktycznych),
- kompetencje osobowe (m.in. otwartość na nowe pomysły, empatia, zaangażowanie, zdolność uznawania zaproponowanych rozwiązań jako lepszych od własnych, umiejętność inspirowania do działania, cierpliwość w ukierunkowywaniu studentów na znajdowanie rozwiązań zamiast ich podawania).

Wraz z pojawieniem się pandemii gwałtownie wzrosło znaczenie cyfrowych kompetencji nauczycieli akademickich, które staną się już z pewnością stałym elementem procesu kształcenia na poziomie wyższym (zagadnieniom tym poświęcono więcej miejsca w podrozdziale 1.4).

Zmieniające się uwarunkowania realizacji procesu dydaktycznego oraz wymagane w związku z tymi zmianami liczne kompetencje metodyczne nauczycieli akademickich stały się przesłanką jednej z ich segmentacji, na skutek której wyróżniono<sup>153</sup>:

- 1) nauczycieli, którzy nie podejmują żadnych działań w stosunku do zmieniającej się rzeczywistości, ze względu na zagubienie się w niej oraz posiadane i ugruntowane nawyki,
- 2) nauczycieli cechujących się pozornym przystosowaniem, którzy powtarzają stare schematy, dodając nowe „modne” hasła,

---

<sup>152</sup> Por. A. Sajdak, *Przygotowanie nauczycieli akademickich do prowadzenia zajęć dydaktycznych – możliwości wsparcia i przykłady dobrych praktyk*, „Studia Oeconomica Posnaniensia” 2015, t. 3, nr 5, s. 14-15, za: P.R. Ostolski, *Kompetencje metodyczne nauczycieli akademickich*, [https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/11340/1/PR\\_Ostolski\\_Kompetencje\\_metodyczne\\_nauczycieli\\_akademickich.pdf](https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/11340/1/PR_Ostolski_Kompetencje_metodyczne_nauczycieli_akademickich.pdf) (dostęp: 10.12.2021), s. 294-295; *Monitoring trendów edukacyjnych...*, op. cit., s. 34-35.

<sup>153</sup> P.R. Ostolski, *Kompetencje metodyczne...*, op. cit.

- 3) nauczycieli krytykujących innych, a pozbawionych refleksji nad własnym działaniem i przyjmujących bezkrytycznie nowe rozwiązania,
- 4) nauczycieli charakteryzujących się kreatywnością, którzy zawsze twórczo realizują swoje zadania na uczelni i poza uczelnią; szczerych i spontanicznych w swoich czynach.

Wymagania względem nauczycieli akademickich osiągnęły obecnie bardzo wysoki poziom. Nowe, niezbędne w ich pracy zasoby wiedzy i umiejętności są nabywane przez nich zwykle we własnym zakresie, przy wykorzystaniu dostępnych źródeł i pomocy innych nauczycieli. Niezwykle istotna jest jednak w obecnej rzeczywistości, pełnej nieznanych wcześniej wyzwań, realna pomoc uczelni. Powinna ona obejmować m.in.<sup>154</sup>:

- wdrażanie systemów motywowania nauczycieli, uwzględniających nagrody dla tych o największych osiągnięciach w kształceniu studentów i najbardziej zaangażowanych w ten proces,
- organizację szkoleń, kursów, krótkoterminowych staży w polskich i zagranicznych uczelniach mających na celu doskonalenie zdolności dydaktycznych i pozwalających na upowszechnianie i wymianę doświadczeń związanych z wykorzystywaniem nowoczesnych metod i form kształcenia studentów,
- tworzenie platform i centrów rozwoju kompetencji dydaktycznych, służących wymianie doświadczeń, dobrych praktyk oraz dyskusjom w zakresie prowadzenia dydaktyki, jak również motywowanie do aktywnego korzystania z nich,
- wprowadzanie nowoczesnych systemów służących usprawnianiu procesu kształcenia (zarówno zdalnego, jak i tradycyjnego) oraz ograniczaniu biurokracji.

Biorąc pod uwagę, że „jedyną prawdziwą misją uczelni jest [...] kształcić studentów na możliwie najwyższym poziomie”<sup>155</sup>, a nauczyciel akademicki jest głównym czynnikiem sukcesu uczelni i „kluczowym aktorem w pracy uniwersytetu”<sup>156</sup>, działania takie powinny stać się standardem współczesnych uczelni.

---

<sup>154</sup> Opracowano na podstawie obrad w panelu: *Doskonalenie potencjału kadry...*, op. cit.

<sup>155</sup> A. Białas, *Koło zamachowe*, „Pauza Akademicka” 2017, nr 377.

<sup>156</sup> C. Pozo-Munoz, E. Reboloso-Pacheco, B. Fernandez-Ramirez, *The “ideal teacher”. Implications for student evaluation of teacher effectiveness*, „Assessment & Evaluation in Higher Education” 2000, 25(3), s. 253.

## 1.4. Pandemia Covid-19 oraz rozwój technologii informacyjnych jako determinanty zmian i przyszłości edukacji

**Celem podrozdziału** jest zaprezentowanie aktualnych zmian i wyzwań, jakie mają miejsce w sektorze szkolnictwa wyższego w związku z pojawieniem się pandemii Covid-19 oraz rozwojem technologii informacyjnych, będących także głównymi wyznacznikami przyszłości edukacji na poziomie wyższym. Uwagę skoncentrowano m.in. na problemach, obawach i szansach związanych z wpływem pandemii na funkcjonowanie współczesnych uczelni, z różnych perspektyw, a także na konsekwencjach oddziaływania obydwóch poddanych analizie czynników na obraz edukacji przyszłości.

W dniu 11 marca 2020 roku Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) ogłosiła **pandemię Covid-19**. Pojawiła się ona na świecie w sposób gwałtowny i nieprzewidywany (badacze procesów globalizacji, wśród rozmaitych możliwych zagrożeń dla ludzkości, pandemię wskazywali na równi z ewentualnym zderzeniem z asteroidą)<sup>157</sup>, zmieniając dotychczasowy styl życia ludzi i funkcjonowanie organizacji, w tym uczelni. Zostały one zmuszone do natychmiastowych, intensywnych poszukiwań nowych sposobów realizacji misji uczelni w nieznanych wcześniej warunkach. Konieczne stało się wdrożenie pracy i kształcenia zdalnego, zapewnienie niezbędnej do tego celu infrastruktury technologicznej dla pracowników dydaktycznych i administracyjnych oraz nabycie przez nich niezbędnych kompetencji cyfrowych. Jak wynika z badań przeprowadzonych w 2021 r. wśród przedstawicieli 64 uczelni<sup>158</sup>, jednym z **największych problemów, z jakim musiały się zmierzyć szkoły wyższe**, była organizacja kształcenia zdalnego (zarówno w obszarze technologicznym, jak i społecznym), w warunkach presji czasowej. Istotnym wyzwaniem było także utrzymanie i finansowanie pustych akademików, organizacja zdalnej pracy administracji, terminowe dostosowywanie wewnętrznych przepisów uczelni do zmian legislacyjnych. Wielu zadań w badanych uczelniach nie udało się w pełni zrealizować. Należały do nich<sup>159</sup>:

- unowocześnienie infrastruktury informatycznej (ze względu na brak środków finansowych),
- zapewnienie odpowiedniej jakości zdalnej dydaktyki, a szczególnie nauczania praktycznych przedmiotów,

---

<sup>157</sup> M. Zahorska, *Sukces czy porażka zdalnego nauczania?* Fundacja im. S. Batorego, <https://www.batory.org.pl/wp-content/uploads/2020/09/Sukces-czy-porazka-zdalnego-nauczania.pdf> (dostęp: 09.12.2021).

<sup>158</sup> W badaniu wzięły udział uczelnie członkowskie Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich oraz Konferencji Rektorów Publicznych Szkół Zawodowych. Szerzej: *Szkolnictwo wyższe a technologie – Raport z badania ankietowego*, Wolters Kluwer, 2021.

<sup>159</sup> Ibidem.

- realizacja praktyk zawodowych,
- zwiększenie mobilności studentów,
- wsparcie pracowników w pracy zdalnej od strony technicznej,
- utrzymanie dyscypliny pracy,
- egzekwowanie przestrzegania restrykcji, m.in. noszenia maseczek.

Niektóre uczelnie, poza realizacją niezbędnych działań z zakresu zapewnienia bezpieczeństwa i odpowiedniej organizacji pracy w nowych warunkach, wykazały się także troską o pracowników i studentów, pomagając im oswoić się z trudną sytuacją, w jakiej się znaleźli, przez udostępnianie użytecznych treści dotyczących m.in. sposobów adaptacji do nowych warunków<sup>160</sup>, organizowanie szkoleń umożliwiających zdobycie (lub poszerzenie) niezbędnych w nowych warunkach kompetencji cyfrowych, wyznaczanie pracowników odpowiedzialnych za udzielanie pomocy w instalowaniu i obsłudze oprogramowania do nauki i pracy zdalnej.

Jednym z największych **problemów z punktu widzenia nauczycieli** okazało się utrzymanie uwagi studentów podczas zajęć zdalnych. Prowadzący zajęcia dopiero wraz z upływem czasu stopniowo zdobywali wiedzę na temat możliwości oraz umiejętności obsługi platform do nauki zdalnej, w tym wykorzystywania funkcji umożliwiających angażowanie studentów (przeprowadzania ankiet, quizów), stosowania grafik i filmów, realizacji zajęć w formie pracy w małych zespołach.

Do problemów wymienianych przez nauczycieli należały także<sup>161</sup>:

- nieposiadanie odpowiedniego sprzętu i połączenia internetowego (zarówno przez nich, jak i przez studentów) oraz umiejętności korzystania z programów do zdalnej nauki,
- czasochłonność zdalnego nauczania i indywidualnych konsultacji (szczególnie udzielania indywidualnych informacji zwrotnych związanych z realizowanymi zadaniami oraz odpowiadania na pytania),
- konieczność zmiany dotychczasowych sposobów weryfikacji wiedzy studentów i stosowania nowych, niesprawdzonych, zdalnych form,
- niewłączanie kamer przez studentów i związane z tym mówienie do pustego ekranu komputera, bez możliwości obserwowania reakcji studentów, ich uwagi, koncentracji, zaangażowania, zrozumienia przekazywanych treści, a nawet obecności w trakcie zajęć,
- zanikanie poczucia wspólnoty akademickiej,
- trudności w zachowaniu zindywidualizowanych interakcji nauczyciel–student oraz student–student<sup>162</sup>.

<sup>160</sup> *Monitoring trendów edukacyjnych...*, op. cit., s. 13-14.

<sup>161</sup> Por. M. Klimowicz, *Polskie uczelnie w czasie pandemii*, Raport projektu SpołTech, <https://centrumcyfrowe.pl/spoltech/polskie-uczelnie-w-czasie-pandemii/> (dostęp: 09.12.2021).

<sup>162</sup> *Rektorzy uczelni obawiają się skutków pandemii*, <http://perspektywy.pl/> (dostęp: 03.12.2021).



Pandemia wpłynęła także na obniżenie poziomu dobrostanu psychicznego i fizycznego nauczycieli i wykładowców (w ich subiektywnej ocenie). Aż 65% z nich twierdzi, że czuje się psychicznie dużo lub trochę gorzej w porównaniu do czasu sprzed pandemii. Jedną z przyczyn tej sytuacji jest poczucie niewystarczająco dobrego przygotowania do nauczania online (w 2020 r. tego zdania było 86% nauczycieli, a w 2021 r. – 77%), w tym szczególnie do kreatywnego wykorzystywania narzędzi online<sup>163</sup>.

Pandemia niewątpliwie przyspieszyła dokonującą się transformację roli nauczycieli akademickich (szerzej: podrozdział 1.4), którzy w związku z wywołanymi przez nią m.in. emocjonalnymi problemami studentów powinni rozwinąć oprócz kompetencji cyfrowych, także te z obszaru psychologii.

**Dla uczniów i studentów największym problemem w czasie pandemii** jest skupienie się na treściach przekazywanych w formie zdalnej. Twierdzą oni również, że taka forma zajęć powoduje, że mniej zapamiętują, rzadziej się udzielają, ale też czują się bardziej samotni. Najbardziej w czasie pandemii brakuje im rozmów z kolegami i koleżankami oraz poczucia przynależności do grupy. Są jednak i tacy, którym niczego nie brakuje i odnajdują się podczas zajęć online<sup>164</sup>. Od swoich nauczycieli (wykładowców czy trenerów) oczekują głównie indywidualnego podejścia, rozmowy, empatii, zrozumienia, możliwości dzielenia się doświadczeniami<sup>165</sup>.

Pandemia bez wątpienia może mieć negatywny wpływ na życie studentów. Skutki wielomiesięcznej izolacji mogą zmienić ich sposób budowania relacji, funkcjonowania społecznego, a także negatywnie wpłynąć na sposób postrzegania świata i zdrowie psychiczne<sup>166</sup>.

Jednym z najistotniejszych **problemów związanych z pandemią, dostrzeganym przez rektorów uczelni**, jest realizacja celów uczelni dotyczących ich internacjonalizacji. Możliwości rozwiązania problemów rektorzy upatrują w rozbudowywaniu mobilności wirtualnej oraz nawiązywania sojuszy między uniwersytetami. Pandemia zmieniła także zachowania rektorów. Koncentrują się oni bowiem od czasu jej pojawienia w większym stopniu na rozwiązywaniu bieżących, wywołanych nią problemów niż na restrukturyzacji i zmianach modelu działania uczelni<sup>167</sup>.

Z badania „Leadership response to Covid-19” przeprowadzonego przez Międzynarodowe Stowarzyszenie Prezydentów Uniwersytetów (IAUP) oraz Banco Santander wśród ponad 700 rektorów z 90 krajów świata wynika, że w zdecydowanej większości mają oni także liczne obawy związane z **negatywnymi przyszłymi konsekwencjami pandemii dla szkół wyższych**, szczególnie w obszarze

<sup>163</sup> *Przyszłość edukacji. Scenariusze 2046...*, op. cit., s. 67.

<sup>164</sup> Por. *Przyszłość edukacji. Scenariusze 2046...*, op. cit., s. 55.

<sup>165</sup> *Przyszłość edukacji. Scenariusze 2046...*, op. cit., s. 67.

<sup>166</sup> Por. *Przyszłość edukacji. Scenariusze 2046...*, op. cit., s. 32, 67.

<sup>167</sup> *Ibidem*.

ich wpływu na osiągnięcia akademickie, sytuację finansową uczelni, zaangażowanie studentów, liczbę kandydatów na studia, partnerskie kontakty z przedsiębiorstwami. Wśród badanych rektorów 70% zadeklarowało zamiar wdrożenia programów kształcenia bazujących na modelu hybrydowym<sup>168</sup>.

We wpływie pandemii na funkcjonowanie szkół wyższych można dostrzec również pewne **korzyści i szanse**. Korzyścią dla uczelni są wymuszone przez pandemię zmiany związane z upowszechnieniem technologii informacyjnych, ze względu na ich niezbędność w pracy zdalnej, oraz z równoczesnym rozwojem kompetencji cyfrowych u wszystkich członków społeczności akademickiej. Jak zaobserwowano, niektórzy studenci, którzy na zajęciach stacjonarnych nie wykazywali się aktywnością, w przestrzeni online zaczęli brać udział w dyskusjach. Przyczyną takiej sytuacji może być brak osobistego kontaktu i bycia w tej samej fizycznie przestrzeni z innymi studentami. Pandemia mogła więc pozytywnie wpłynąć na niwelowanie niektórych oporów osób nieśmiały<sup>169</sup>.

**Kompetencje cyfrowe** obok uniwersalnych zdolności (szerzej: podrozdział 1.3) będą głównymi wymaganiami pracodawców w przyszłym zdigitalizowanym świecie, a ich brak może być kluczową przyczyną bezrobocia na globalnym rynku, na którym będzie dominować automatyzacja, a hybrydowe społeczeństwo (składające się z ludzi i robotów) będzie funkcjonować w otoczeniu ogromnej ilości danych i ultraszybkich zmian<sup>170</sup>.

Oszałamiające tempo rozwoju nowych technologii, zwłaszcza postęp w obszarze sztucznej inteligencji, utrudnia jednak **prognozowanie zmian dotyczących kompetencji cyfrowych na rynku pracy**. W literaturze można się jedynie spotkać z prognozami dotyczącymi przyszłej sytuacji na tym rynku, związanej z zawodami i miejscami pracy<sup>171</sup>. Jak wynika z kilku takich prognoz:

- za 10 lat, na skutek rozwoju technologicznego, część społeczeństwa będzie pracować w zawodach, które nie zostały jeszcze wymyślone<sup>172</sup> (podobnie jak 10 lat temu prawie nikt nie słyszał o takich zawodach jak operator drona, vlogger czy producent podcastów)<sup>173</sup>,
- w perspektywie kilku do kilkunastu lat, za sprawą m.in. rozwiązań technologicznych opartych na sztucznej inteligencji, może przestać istnieć 40% współczesnych zawodów<sup>174</sup>,

<sup>168</sup> Ibidem.

<sup>169</sup> Por. M. Klimowicz, op. cit.

<sup>170</sup> *Przyszłość edukacji. Scenariusze 2046...*, op. cit., s. 8.

<sup>171</sup> R. Włoch, K. Śledziwska, *Kompetencje przyszłości. Jak je kształtować w elastycznym ekosystemie edukacyjnym?* s. 14, [https://www.delab.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2019/09/Kompetencje\\_przyszlosci\\_Raport\\_DELabUW.pdf](https://www.delab.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2019/09/Kompetencje_przyszlosci_Raport_DELabUW.pdf) (dostęp: 20.12.2021).

<sup>172</sup> M. Banaszak, Ł. Fojutowski, K. Patkowski, *Kompetencje przyszłości. Edukacja – biznes – rynek pracy*. Raport z badań przeprowadzonych przez Collegium Da Vinci, Poznań 2020 (materiał niepublikowany). Badanie przeprowadzone przez Collegium Da Vinci wśród pięciu różnych grup badanych: 891 uczniów, 2821 studentów, 93 nauczycieli, 98 wykładowców, 123 menedżerów.

<sup>173</sup> *Przyszłość edukacji. Scenariusze 2046...*, op. cit., s. 24-25.

<sup>174</sup> *Zet jak Zorro?...*, op. cit.

- w niedalekiej przyszłości (w związku z rozwojem procesów automatyzacji) może być zagrożony co dziesiąty obecny zawód; zmieni się też w istotny sposób wykonywanie czynności wchodzących w skład poszczególnych z nich (zautomatyzowane systemy i maszyny będą miały w wielu zawodach większy udział)<sup>175</sup>,
- gdy ludzka praca zostanie zastąpiona przez zautomatyzowane systemy, może zniknąć 75 mln miejsc pracy, ale jednocześnie powstanie blisko 133 mln nowych, które zapewnią zawody w dużej mierze związane z analizą danych i obsługą technologii cyfrowych<sup>176</sup>.

Zmiany technologiczne, wśród wszystkich innych zmian (społecznych, środowiskowych, ekonomicznych, regulacyjno-prawnych), będą mieć także **decydujący wpływ na kształt edukacji przyszłości**. Również w stosunku do niej są opracowywane różnego rodzaju scenariusze, prognozy i zestawy determinant (wyznaczników). Celem prezentowanych w literaturze scenariuszy dotyczących przyszłości danej dziedziny (sektora, branży itp.) jest przedstawienie różnych wariantów jej rozwoju. Stanowią one inspirację i punkt wyjścia do dyskusji, rozważań czy ewentualnie podejmowania działań związanych z wyzwaniami, których dotyczy scenariusz<sup>177</sup>. W obszarze przyszłości edukacji na szczególną uwagę, ze względu na aktualność i wykorzystanie wyników profesjonalnych badań i analiz, zasługują scenariusze organizacji OECD<sup>178</sup> oraz opublikowane w 2021 r. scenariusze opracowane przez instytut infuture.institute N. Hatałskiej oraz Collegium Da Vinci<sup>179</sup>. Ze względu na obszerność zagadnienia, w dalszej części podrzdziału skoncentrowano się na wybranych kwestiach związanych z edukacją przyszłości, w tym na jej wyznacznikach powiązanych z wymienionymi scenariuszami i tytułowymi technologiami informacyjnymi.

Do wyznaczników edukacji przyszłości zaprezentowanych w raporcie *Przyszłość edukacji. Scenariusze 2046* zaliczono<sup>180</sup>:

- 1) transformację cyfrową oraz globalne wyzwania społeczne i środowiskowe,
- 2) postępującą robotyzację i automatyzację życia,
- 3) rozwiązania technologiczne pozwalające na komunikację między mózgiem a zewnętrznym urządzeniem (tzw. BCI, ang. *Brain Computer Interface*)<sup>181</sup>,

<sup>175</sup> R. Włoch, K. Śledziwska, *Kompetencje przyszłości...*, op. cit.

<sup>176</sup> *The Future of Jobs*, Report 2018, World Economic Forum, Genewa 2018, [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs\\_2018.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf) (dostęp: 01.02.2019), za: R. Włoch, K. Śledziwska, *Kompetencje przyszłości...*, op. cit., s. 14.

<sup>177</sup> Por. *Przyszłość edukacji. Scenariusze 2046...*, op. cit.

<sup>178</sup> <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/ceri-universityfuturesfuturescenarios.htm> (dostęp: 20.12.21).

<sup>179</sup> Szerzej: *Przyszłość edukacji. Scenariusze 2046...*, op. cit.

<sup>180</sup> Ibidem, s. 26-29.

<sup>181</sup> Urządzenie to ma umożliwić transferowanie wiedzy bezpośrednio z sieci do mózgu odbiorcy. Por. *Przyszłość edukacji. Scenariusze 2046...*, op. cit., s. 26.

- 4) „kulturę nanosekundy”, czyli oczekiwanie ludzi, że wszystko będzie dostępne natychmiast (jako efekt zmian technologicznych, do których należy rozwój Internetu, urzędzeń i aplikacji mobilnych),
- 5) zagrożenie katastrofą klimatyczną (wymagającą radykalnych zmian i rozwiązań związanych z nowymi umiejętnościami i zawodami),
- 6) „technologiczne tsunami” mające wyraz w zacieraniu się (m.in. w związku ze zdigitalizowanymi produktami i usługami) granic pomiędzy światem rzeczywistym i wirtualnym,
- 7) „holistyczną spójność”, czyli globalne wyzwania jako złożoną z wielu powiązanych elementów całość, wymagającą szerokiego spojrzenia i kompleksowych rozwiązań,
- 8) algorytmizację życia wyrażającą się w zautomatyzowaniu (dzięki postępującej transformacji sztucznej inteligencji) większości sfer życia człowieka,
- 9) kulturę indywidualizmu oznaczającą coraz wyraźniejszą potrzebę zrozumienia i poznawania siebie (swoich emocji, mocnych i słabych stron, schematów myślowych, cech osobowości) oraz kształtowania umiejętności zarządzania sobą,
- 10) kulturę współpracy odnoszącą się do organizacji (np. uczelni, miast i biznesu), które dzięki współpracy będą się starać sprostać pojawiającym się wyzwaniom (m.in. wyprzedzać potrzeby rynku pracy).

Współistnienie dwóch ostatnich, pozornie sprzecznych czynników, zostało wyjaśnione w raporcie OECD, według którego: „aby poradzić sobie z nowością, zmianą, różnorodnością i niepewnością, jednostki muszą umieć myśleć samodzielnie, a pracować – grupowo”<sup>182</sup>.

Świat przyszłości wymaga od młodych ludzi, by uczyli się przez całe swoje życie i zdobywali nieustannie nowe kompetencje<sup>183</sup>. Większość studentów (według różnych badań 86<sup>184</sup> lub 97%<sup>185</sup>) ma świadomość faktu, że studia są jedynie częścią procesu zdobywania wiedzy, umiejętności i doświadczeń, który zawsze będzie im towarzyszyć (ang. *lifelong learning*)<sup>186</sup>, oraz że z chwilą ukończenia szkoły lub uczelni część zdobytych w nich umiejętności będzie już nieaktualna lub wręcz niepotrzebna (zgadza się z tym stwierdzeniem 50% studentów)<sup>187</sup>. Dotyczy to zwłaszcza technologii informacyjnych i cyfrowych.

Współczesne uczelnie stoją więc przed wyzwaniem, jakim jest przygotowanie studentów na nieznaną i nieprzewidywalną zawodową przyszłość. Nie sprzyja

---

<sup>182</sup> *The Future of Education and Skills. Education 2030*, OECD 2018, <https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20.pdf> (dostęp: 01.02.2019), za: R. Włoch, K. Śledziwska, *Kompetencje przyszłości...*, op. cit., s. 14.

<sup>183</sup> *Przyszłość edukacji. Scenariusze 2046...*, op. cit., s. 8.

<sup>184</sup> *Ibidem*, s. 49.

<sup>185</sup> R. Włoch, K. Śledziwska., *Kompetencje przyszłości...*, op. cit., s. 25.

<sup>186</sup> *Przyszłość edukacji. Scenariusze 2046...*, op. cit., s. 49.

<sup>187</sup> *Ibidem*, s. 32.

temu jednak rozwijająca się **edukacja nieformalna**. Do czynników wpływających na wzrost jej popularności należą nieustanne zmiany w obszarze wielkości i struktury popytu na rynku pracy, oczekiwań pracodawców dotyczących kompetencji pracowników i wynikających z nich oczekiwań edukacyjnych młodych ludzi, jak również szybka dewaluacja technologii cyfrowych i związanych z ich nieustannym rozwojem kompetencji. Jak podkreślają autorzy raportu *The Future of Work: Jobs and Skills in 2030*, komercyjni dostawcy usług edukacyjnych mogą łatwiej i szybciej dostosowywać się do nowych uwarunkowań, m.in. dzięki niższym kosztom bazowym oraz elastycznemu programowi nauczania nastawionemu na konkretne umiejętności<sup>188</sup>. Ich oferta kursów i mikrokursów skoncentrowanych na praktycznych umiejętnościach, niezbędnych do podjęcia określonej pracy zawodowej, wraz z certyfikacją umiejętności, może się okazać dla wielu młodych ludzi atrakcyjniejsza w stosunku do bardziej zróżnicowanej, ale też bardziej czaso- i kosztochłonnej oferty uczelni wyższych. Na możliwości szybkiego samokształcenia i zdobycia niewielkim kosztem finansowym poszukiwanej praktycznej wiedzy oraz umiejętności dostosowanych do indywidualnych potrzeb pozwalają także materiały udostępniane w Internecie oraz platformy edukacyjne online<sup>189</sup>.

Wąskiego, specjalistycznego, dostarczanego przez kursy wykształcenia (tzw. nanowykształcenia) nie powinno się jednak **porównywać z wykształceniem wyższym**. Studia umożliwiają bowiem studentom rozwój intelektualny, zdobycie wiedzy z wielu obszarów oraz różnych umiejętności, jak również zbudowanie sieci wartościowych pod wieloma (prywatnymi i zawodowymi) względami znajomości. Jak wynika z badań R. Włoch i K. Śledziewskiej, ze stwierdzeniem dotyczącym wszechstronnego intelektualnego rozwoju i poszerzenia horyzontów dzięki studiom zgodziło się 81% studentów. Badania te pokazują jednak także, że studia uczą jedynie na podstawowym poziomie umiejętności wykorzystywania programów i narzędzi cyfrowych, uważanych przez zdecydowaną większość studentów jako bardzo ważne z perspektywy ich kariery zawodowej (co trzeci respondent uznał, że nie uczą ich wcale)<sup>190</sup>. Przyczyn tej sytuacji studenci upatrują przede wszystkim w zbyt dużej liczbie wykładów w stosunku do zajęć praktycznych, w braku tolerancji nauczycieli do eksperymentowania i popełniania błędów, jak również w braku entuzjazmu i pasji u wielu z nich<sup>191</sup>.

Pewnego rodzaju usprawiedliwieniem braku możliwości zadowalającego przygotowania studentów do potrzeb i oczekiwań rynku pracy w obszarze kom-

<sup>188</sup> E. Störmer i in., *The Future of Work. Jobs and Skills in 2030*, UKCES 2014, [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/303334/er84-the-future-of-work-evidence-report.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/303334/er84-the-future-of-work-evidence-report.pdf) (dostęp: 01.02.2019), za: R. Włoch, K. Śledziewska, *Kompetencje przyszłości...*, op. cit., s. 21.

<sup>189</sup> R. Włoch, K. Śledziewska, *Kompetencje przyszłości...*, op. cit., s. 20-21.

<sup>190</sup> Lepiej w opinii studentów uczelnie radzą sobie z kształtowaniem kompetencji poznawczych i społecznych (stosunkowo najlepiej uczą umiejętności współpracy z innymi ludźmi). Szerzej: R. Włoch, K. Śledziewska, *Kompetencje przyszłości...*, op. cit., s. 11, 27-29.

<sup>191</sup> Szerzej: R. Włoch, K. Śledziewska, *Kompetencje przyszłości...*, s. 30-32.

potencji technicznych i cyfrowych jest fakt, że zmiany technologiczne ulegają coraz szybszej dewaluacji i wpływają na nieustanne pojawianie się i znikanie zawodów oraz związanych z nimi miejsc pracy (o czym była mowa we wcześniejszej części podrozdziału). Uczelnie nie są więc w stanie przewidzieć, jaka sytuacja będzie miała miejsce na rynku pracy, gdy studenci skończą studia<sup>192</sup>. Powinny one jednak, opierając się na profesjonalnych prognozach i we współpracy z pracodawcami, czynić nieustanne starania w zakresie doskonalenia jakości kształcenia wszelkich kompetencji, w tym cyfrowych, kompensując prawdopodobne braki w zakresie tych ostatnich doskonaleniem innych priorytetowych kompetencji przyszłości. Szczególne znaczenie ma w tym kontekście kształtowanie umiejętności dotyczących efektywnego i szybkiego uczenia się, wyszukiwania wiarygodnych i wartościowych informacji, jak również konstruktywna krytyka i informacja zwrotna od nauczycieli oraz możliwość uzyskiwania od nich wszechstronnego, w tym psychologicznego wsparcia, zapobiegającego poczuciu wykluczenia, samotności czy depresji, jakie pojawiły się u wielu młodych ludzi wraz z pandemią.

## 1.5. Zarządzanie relacjami ze studentami – wybrane aspekty

**Celem podrozdziału** jest zaprezentowanie wybranych aspektów zarządzania relacjami uczelni ze studentami jako grupą kluczowych interesariuszy szkół wyższych. Przedstawiono w nim m.in. założenia koncepcji SRM (ang. *Student Relationship Management*) oraz SLM (ang. *Student Lifecycle Management*), zwrócono uwagę na znaczenie marketingu relacji na współczesnych uczelniach. Punktem wyjścia podjętych rozważań jest przedstawienie klasyfikacji i specyfiki interesariuszy szkół wyższych.

Jednym ze sposobów osiągania konkurencyjnej przewagi przez współczesne uczelnie jest kreowanie przez nie trwałych partnerskich relacji z interesariuszami oraz odpowiednie zarządzanie nimi. Jak twierdzi K. Leja, stanowią one pierwszoplanowe zadanie szkół wyższych<sup>193</sup>. Obserwowany obecnie wzrost zainteresowania zarządzaniem relacjami uczelni z jej interesariuszami, a szczególnie ze studentami, jako ich najważniejszą grupą<sup>194</sup>, jest konsekwencją dynamicznych

---

<sup>192</sup> R. Włoch, K. Śledzewska, *Kompetencje przyszłości...*, op. cit.

<sup>193</sup> K. Leja, *Ewolucja uczelni w kierunku organizacji wiedzy*, „Współczesne Zarządzanie” 2006, nr 3, s. 110, [w:] A. Drapińska, *Zarządzanie relacjami na rynku usług edukacyjnych szkół wyższych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 87.

<sup>194</sup> D.E. Seeman, M. O'Hara, *Customer relationship management in higher education: Using information systems to improve the student-school relationship*, „Campus – Wide Information Systems” 2006, 23(1), s. 24-34.

zmian zachodzących w otoczeniu tych instytucji (były one przedmiotem rozważań w podrozdziale 1.2).

Pierwsza dekada XXI wieku to okres intensywnego wzrostu znaczenia społecznej odpowiedzialności uniwersytetów oraz ich społecznego zaangażowania, które wpłynęło na konieczność identyfikacji interesariuszy uczelni, rozpoznania ich oczekiwań względem uczelni oraz opracowywania odpowiednich strategii zarządzania relacjami z ich poszczególnymi grupami<sup>195</sup>. W literaturze prezentowanych jest wiele **definicji pojęcia „interesariusz”** (ang. *stakeholders*), jednak żadna z nich nie jest powszechnie akceptowana<sup>196</sup>. Jedną z najczęściej cytowanych jest definicja R.E. Freemana, uważanego za twórcę tego pojęcia, według którego „interesariusz” jest to „każda grupa lub osoba, która może wpływać na realizację celów organizacji lub na której sytuację wpływa organizacja, realizując swoje cele”<sup>197</sup>. Do interesariuszy organizacji zalicza się przede wszystkim: ich właścicieli, pracowników, związki zawodowe, klientów, dostawców, konkurentów, społeczność lokalną, inwestorów, banki i inne instytucje finansowe, media, państwo, organizacje pozarządowe<sup>198</sup>. Dla ułatwienia zarządzania relacjami z interesariuszami, w literaturze przedmiotu proponuje się wiele ich klasyfikacji, według których wyróżnia się interesariuszy wewnętrznych i zewnętrznych; pierwszego i drugiego stopnia; pozytywnych i negatywnych; gospodarczych i społecznych; substansowujących, kontraktowych i kontekstowych<sup>199</sup>; mających bezpośredni wpływ i niemających wpływu na sytuację finansową organizacji<sup>200</sup>, instytucjonalnych<sup>201</sup> i społecznych<sup>202</sup>.

Identyfikacja kluczowych **interesariuszy uczelni** jest trudnym zadaniem, ze względu na ogromną liczbę i różnorodność zachodzących na uczelni procesów (w tym: uczenia się i nauczania, badań naukowych, zarządzania, planowania)<sup>203</sup>,

<sup>195</sup> L. Seres, M. Maric, P. Tumbas, V. Pavlicevic, Por. *University stakeholder mapping*, Proceedings of ICERI 2019 Conference 11th-13<sup>th</sup> Seville, Spain, November 2019, s. 9054-9062.

<sup>196</sup> R.K. Mitchell, B.R. Agle, D.J. Wood, *Towards a theory of stakeholder identification and salience: defining the principle of who and what really counts*, „Academy of Management” 1997, vol. 22, no. 4, <http://www.jstor.org/stable/pdfplus/259247.pdf> (dostęp: 30.10.2020).

<sup>197</sup> R.E. Freeman, *Management: Stakeholders approach*, Pitman, Boston 1984, s. 46.

<sup>198</sup> Por. A. Rudnicka, *CSR – doskonalenie relacji społecznych w firmie*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2012, s. 98.

<sup>199</sup> Szerzej: A. Rudnicka, *CSR – doskonalenie...*, op. cit., s. 93-96.

<sup>200</sup> Por. A. Payne, *Marketing usług*, PWE, Warszawa 1993, s. 201; T. Donaldson, *The Stakeholder Theory of the Corporation: Concepts, Evidence and Implications*, „Academy of Management Review” 1995, vol. 20, no. 1, s. 65-91, za: A. Svendsen, *The Stakeholder Strategy: Profiting from Collaborative Business Relationships*, Berrett-Koehler Publishers, San Francisco 1998, s. 48.

<sup>201</sup> Szerzej: M. Pluta-Olearnik (red.), *Przedsiębiorcza uczelnia i jej relacje z otoczeniem*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2009, s. 15.

<sup>202</sup> A. Krajewska-Smardz, *Zarządzanie relacjami szkoły wyższej z absolwentami*, Rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem dr hab. Mirosławy Pluty-Olearnik, prof. UE, Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu, Wrocław 2014, s. 64-72.

<sup>203</sup> I. Petkovic, P. Tumbas, P. Matkovic, Z. Baracska, *Cloud Computing Support to University Business Processes in External Collaboration*, „Acta Polytechnica Hungarica” 2014, vol. 11, no. 3, s. 181-200.

związanych ze specyficzną dla każdego z nich grupą interesariuszy. Autorzy publikacji z zakresu zarządzania uczelniami wymieniają w związku z tym różne rodzaje interesariuszy (tab. 1.3).

Tabela 1.3. Rodzaje interesariuszy uczelni

Autor i rok publikacji	Interesariusze uczelni
A. Payne (1993)	obecni studenci i ich rodziny, przyszli studenci (w tym maturzyści) i ich rodziny, absolwenci i ich rodziny, potencjalni pracodawcy, szkoły średnie, nauczyciele, doradcy zawodowi, stowarzyszenia zawodowe, kadra naukowo-dydaktyczna i administracyjna, władze oświatowe, władze lokalne i centralne, środki masowego przekazu
B. Jongbloed i in. (2008)	studenci, pracownicy, środowisko naukowe, kierownictwo, byli studenci, firmy, ruchy społeczne, organizacje konsumenckie, rządy i stowarzyszenia zawodowe
H. Matlay (2009)	studenci, kadra dydaktyczna i naukowa, administratorzy, kierownictwo, rodzice, przedsiębiorcy, przedstawiciele firm, handlu, podmiotów zawodowych, rządu i społeczności
Z. Waškowski (2015)	pracownicy naukowo-dydaktyczni, pracownicy administracyjni, obecni studenci (także studiów doktoranckich oraz podyplomowych), uczniowie szkół ponadgimnazjalnych, absolwenci uczelni, reprezentanci sfery biznesu, inne jednostki naukowe, media lokalne, instytucje finansowe
M. Slaba (2015)	komisja akredytacyjna, absolwenci, społeczności, konkurenci, aktualni studenci, darczyńcy i organizacje grantowe, pracodawcy, wydziały i pracownicy, urzędy, szkoły średnie, samorządy, działy zarządzania, marketingu i public relations, media, ministerstwo edukacji, rodzice, przyszli studenci
S.J. Marshall (2018)	studenci, absolwenci, darczyńcy, rodzice, agencje akredytujące, sprzedawcy i dostawcy, pracodawcy, podatnicy, organizacje pozarządowe, rząd, wykładowcy akademicki (w ujęciu indywidualnym i zbiorowym – jako członkowie różnych grup i organizacji)

Źródło: opracowanie własne na podstawie: B. Jongbloed, J. Enders, C. Salerno, *Higher Education and its Communities: Interconnections, Interdependencies and Research Agenda*, „Higher Education” 2008, vol. 56, s. 303-324; H. Matlay, *Entrepreneurship Education in the UK: a Critical Analysis of Stakeholder Involvement and Expectations*, „Journal of Small Business and Enterprise Development” 2009, vol. 16, no. 2, s. 355-368; M. Slaba, *Stakeholder Groups of Public and Private Universities in the Czech Republic – Identification, Categorization and Prioritization*, „Review of Economic Perspectives” 2015, vol. 15, no. 3, s. 305-326; Z. Waškowski, *Wykorzystanie koncepcji marketingu relacyjnego w procesie budowania więzi uczelni z interesariuszami zewnętrznymi*, „Marketing Instytucji Naukowych i Badawczych” 2015, nr 1/15, s. 37-3; S.J. Marshall, *Internal and External Stakeholders in Higher Education*, [w:] *Shaping the University of the Future*. Springer, Singapore 2018, s. 77-102.



Jak wynika z analizy prezentowanych w literaturze wykazów interesariuszy uczelni, ich liczba jest relatywnie większa niż w przypadku większości innych organizacji, co stanowi dla władz uczelni istotne wyzwanie i determinuje konieczność priorytetyzacji ich znaczenia dla uczelni<sup>204</sup> oraz aktywności związanych z zarządzaniem relacjami z wchodzącymi w ich skład podmiotami. W praktyce, z powodu braku możliwości zaspokojenia oczekiwań każdego z ogromnej liczby interesariuszy, uczelnie koncentrują się zwykle na ograniczonej ich liczbie, wybranej ze względu na określone cele strategiczne uczelni, aktualne znaczenie poszczególnych grup dla uczelni oraz możliwości zaspokojenia ich potrzeb.

Należy podkreślić, że liczba, rodzaje i znaczenie dla uczelni poszczególnych grup oraz składających się na nie podmiotów, ze względu na zmienność otoczenia uczelni, muszą podlegać systematycznej weryfikacji.

Biorąc pod uwagę wspomniane zróżnicowanie interesariuszy uczelni, L. Seres i inni podjęli próbę ich **skategoryzowania**, w wyniku której wyróżniono następujące grupy<sup>205</sup>:

- organy administracji rządowej,
- władze uczelni i jej wewnętrznych jednostek,
- pracownicy uczelni (kadra dydaktyczna i naukowa, personel administracyjny, personel pomocniczy),
- klienci (m.in.: potencjalni studenci, aktualni studenci, absolwenci, rodzice studentów, pracodawcy, agencje zatrudnienia),
- dostawcy (m.in.: szkoły średnie, inne uczelnie),
- konkurencja (m.in.: szkoły policealne, podmioty kształcące na odległość, firmy szkoleniowe),
- darczyńcy (m.in.: absolwenci, rodzice studentów, fundacje branżowe),
- społeczności (m.in.: systemy szkolne, społeczność lokalna),
- organy administracji rządowej (m.in.: ministerstwo edukacji, instytucje wspierające badania; organy podatkowe; ZUS, jednostki akredytujące, urząd patentowy),
- organizacje pozarządowe (m.in. fundacje, organizacje religijne),
- pośrednicy (m.in. banki, organizacje zawodowe, stowarzyszenia przedsiębiorców, klastry itp.),
- partnerzy *joint venture* (sojusze i konsorcja; współsponsorzy korporacyjni usług badawczych i edukacyjnych).

Konieczność identyfikacji i analizy interesariuszy pod kątem ich oczekiwań, zainteresowań, ról, priorytetów, znaczenia i wpływu na organizację to nie tylko jedno z najtrudniejszych wyzwań, ale także jedna z najważniejszych aktywności

---

<sup>204</sup> M. Jensen, *Value Maximization, Stakeholder Theory, and the Corporate Objective Function*, *Business Ethics Quarterly* 2002, vol. 12, no. 2, s. 235-256, za: L. Seres, M. Maric, P. Tumbas, V. Pavlicevic, *University stakeholder...*, op. cit., s. 9061.

<sup>205</sup> Por. L. Seres, M. Maric, P. Tumbas, v. Pavlicevic, *University stakeholder...*, op. cit., s. 9054-9062.

związanych z **zarządzaniem relacjami z interesariuszami** jako kluczowym procesem strategicznego zarządzania organizacją. Ta wywodząca się z marketingu koncepcja jest uznawana za najważniejszą zmianę w nowym, biznesowym modelu zarządzania uczelnią<sup>206</sup>.

L. Berry zdefiniował **marketing relacji** jako „tworzenie, utrzymywanie i wzbogacanie relacji z klientem”<sup>207</sup>. Według niego pozyskanie nowego klienta stanowi jedynie pierwszy krok w procesie marketingu<sup>208</sup>. Zaprezentowane w definicji podejście odnoszące się jedynie do relacji organizacji z klientami zostało z czasem rozszerzone o inne grupy interesariuszy<sup>209</sup>. Rozprzestrzeniało się ono ponadto na różne branże, szczególnie w sektorze usług, w którym znaczenie relacji jest wyjątkowo istotne. Według K. Rogozińskiego, „gdyby nie marketing usług, nie wiadomo, czy marketing relacyjny w ogóle by powstał”<sup>210</sup>. Badacz ten zwraca uwagę, że nie jest to przypadek, że autorami prac poświęconych tej koncepcji marketingowej są ci, którzy aktywnie i z sukcesem „uprawiają” marketing usług<sup>211</sup>.

Rosnące zainteresowanie badaczy i praktyków tematyką relacji rynkowych jest efektem przede wszystkim nieprzewidywalności otoczenia organizacji, zachodzących w nim nieustannie zmian, występowania różnorodnych kategorii ryzyka i kosztów związanych z poszukiwaniem i nawiązywaniem relacji z nowymi podmiotami rynku oraz wymiernych i niewymiernych korzyści wynikających z długookresowych i pozytywnych relacji z partnerami. Do **korzyści** tych, w przypadku **relacji uczelni ze studentami**, należą:

- kreowanie przez studentów pozytywnego wizerunku uczelni oraz polepszenie jej rynkowej pozycji,
- niższe koszty rekrutacji i promocji (dzięki rekomendacji i pozytywnemu przekazowi informacji o uczelni przez zadowolonych studentów, jako najbardziej wiarygodnego źródła przekazu dla odbiorcy),
- mniejsze ryzyko zmiany uczelni przez studentów w czasie trwania studiów,
- większe prawdopodobieństwo kontynuowania studiów na danej uczelni na kolejnych stopniach studiów,

---

<sup>206</sup> L. Seres, M. Maric, P. Tumbas, V. Pavlicevic, *University stakeholder...*, op. cit., s. 9054-9062.

<sup>207</sup> L. Berry, *Relationship Marketing*, [w:] L. Berry, G.L. Shostack, G.D. Upah, *Emerging Perspectives on Services Marketing*, American Marketing Association, Chicago 1983, s. 25-28, za: J. Otto, *Marketing relacji...*, op. cit., s. 41.

<sup>208</sup> Ibidem.

<sup>209</sup> C. Gronroos, *Service Management and Marketing: Managing the Moments of Truth in Service Competition*, Lexington Books, Massachusetts, Toronto 1990, s. 138.

<sup>210</sup> K. Rogoziński, *Nowy marketing usług*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań 2000, s. 33.

<sup>211</sup> Ibidem, s. 33.

- większe prawdopodobieństwo transformacji studentów w przyszłych donatorów i sponsorów<sup>212</sup>,
- większe zaangażowanie studentów w proces kształcenia i badania naukowe,
- większe szanse na różne formy współpracy z absolwentami<sup>213</sup>.

Według autorki niniejszej monografii **relacje między uczelnią a studentami** można zdefiniować jako proces zachodzących między tymi podmiotami interakcji, za którego projektowanie i doskonalenie jest odpowiedzialna uczelnia, a na jego pozytywne efekty w istotny sposób wpływa zaangażowanie studentów. Kreowanie takich relacji stanowi istotę współczesnej koncepcji marketingu szkół wyższych. Koncepcja ta wyłoniła się w Stanach Zjednoczonych w połowie lat 80. ubiegłego wieku jako następstwo rozwoju marketingu w służbie zdrowia, ze względu na wyraźne analogie w uwarunkowaniach funkcjonowania tych sektorów, a szczególnie istotny wpływ na ich sytuację niekorzystnych trendów demograficznych. Największym problemem w procesie adaptacji marketingu w szkołach wyższych okazał się, podobnie jak w służbie zdrowia, opór środowiska akademickiego postrzegającego działalność marketingową jako sprzeczną z misją edukacji<sup>214</sup> i obawiającego się negatywnego wpływu marketingu na reputację uczelni<sup>215</sup>. Obecnie, po przejściu różnych etapów adaptacji marketingu przez te instytucje, od traktowania marketingu jako promocji, przez stosowanie segmentacji rynku, badań marketingowych, pozycjonowanie oferty, nadawanie marketingowi strategicznego wymiaru, po wdrażanie koncepcji marketingu relacji<sup>216</sup>, marketingową orientację szkół wyższych, szczególnie w krajach zachodnich, można określić jako standard. Jego istotne znaczenie w funkcjonowaniu współczesnych uczelni podkreślają stanowiska pracowników odpowiedzialnych za marketing uczelni, które są już obecnie i, jak wynika z prognoz specjalistów od marketingu szkół wyższych, będą podnoszone do rangi prorektora wchodzącego w skład ścisłych władz uczelni<sup>217</sup>.

<sup>212</sup> D.B. Arnett, C. M. Wittmann, B.J. Wilson III, *Encouraging Future Helping Behaviors: The Role of Student – Faculty relationship in Higher Education Marketing*, „Journal of Marketing for Higher Education” 2003, vol. 13(1/2), za: A. Drapińska, *Zarządzanie relacjami...*, op. cit., s. 144.

<sup>213</sup> H. Hall, *Absolwenci jako podmiot badań marketingowych polskich uczelni*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego”, Seria: *Ekonomiczne Problemy Usług*, 2011, z. 72/660, s. 51-61.

<sup>214</sup> A. Sargeant, *Marketing w organizacjach non-profit*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2004, s. 278-283.

<sup>215</sup> T. Hayes, *Przyszłość marketingu w szkołach wyższych*, [w:] *Marketing w szkole wyższej. Przemiany w orientacji marketingowej*, red. G. Nowaczyk, D. Sobolewski, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu, Poznań 2011, s. 125-126.

<sup>216</sup> Por. Ph. Kotler, K.F.A. Fox, *Strategic Marketing for Educational Institutions*, Prentice Hall, New Jersey 1995, s. 11-12.

<sup>217</sup> T. Hayes, *Przyszłość marketingu...*, op. cit., s. 127-131; H. Hall, *Marketing partnerski jako źródło przewagi konkurencyjnej współczesnej uczelni*, [w:] *Zarządzanie marką w szkołach wyższych. Wybrane problemy*, red. G. Nowaczyk, D. Sobolewski, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły

**Wdrożenie marketingu relacji na uczelniach** wydaje się być obecnie, jak wynika z analizy literatury, główną ideą zarządzania uczelniami. Charakterystyczną cechą tej koncepcji jest zmienność w czasie wykorzystywanych w jej ramach narzędzi, środków i metod osiągania celów, jak również podmiotowego zakresu relacji. Relacje te dotyczą obecnie wszystkich – zewnętrznych i wewnętrznych – interesariuszy uczelni, choć na znaczeniu zyskuje szczególnie wyraźnie rola interesariuszy wewnętrznych – studentów i pracowników, o czym świadczy rosnąca liczba publikacji dotyczących ich satysfakcji, lojalności, motywów postępowania itp.<sup>218</sup> Znaczenie studentów podkreślają w definicji marketingu relacji w szkołach wyższych jej autorzy – Ph. Kotler i K.F.A. Fox, według których koncepcja ta ma wyraz w jak najlepszym zaspokajaniu potrzeb studentów przez m.in. optymalne wykorzystanie czasu, jaki spędza on na uczelni i możliwie najlepsze realizowanie funkcji uczelni. Według tej koncepcji studenci są traktowani jako wartościowi partnerzy, a ich zadowolenie z wybranej uczelni jest priorytetem polityki i przedmiotem realizowanych badań<sup>219</sup>.

Według Europejskiego Stowarzyszenia Uniwersytetów (*The European University Association*), obecnie uczelnie muszą zwracać większą uwagę na relacje ze studentami i absolwentami ze względu na **koniczność kształcenia ustawicznego (*lifelong learning*)**, będącego **nieodłącznym elementem całego życia człowieka**, i potrzebę traktowania uczelni jako partnera w tym procesie<sup>220</sup>. Wielu badaczy podkreśla również, że wyznacznikiem przyszłości szkolnictwa wyższego jest skuteczne budowanie długotrwałych, pozytywnych relacji uczelni ze studentami jako grupą kluczowych interesariuszy szkół wyższych<sup>221</sup>, wskazując możliwość osiągnięcia licznych korzyści wynikających z koncentracji na relacjach z nimi w zarządzaniu uczelnią. Należą do nich: wzrost konkurencyjności, zwiększone finansowanie zewnętrzne (wynikające m.in. z relacji z absolwentami), lepszy transfer wiedzy, większa skuteczność kształcenia ustawicznego<sup>222</sup>.

Priorytetyzacja analizowanych relacji oraz nowe podejście do ich kształtowania, opierające się na nowoczesnych technologiach informacyjnych, znalazły wyraz w koncepcji zarządzania relacjami ze studentami (*Student Relationship Management*, SRM) oraz zarządzania cyklem życia studenta (*Student Lifecycle Management*, SLM)<sup>223</sup>. Głównym **założeniem koncepcji SRM** jest, podobnie jak

Bankowej w Poznaniu” 2021, nr 44/2012, s. 177-190; H. Hall, *Marketing w szkolnictwie*, Wyd. ABC Wolters Kluwer Business, Warszawa 2007.

<sup>218</sup> H. Hall, K. Peszko, *Social media as a relationship marketing tool of modern University*, „Marketing i Zarządzanie” 2016, nr 5(46), s. 41-56.

<sup>219</sup> Por. Ph. Kotler, K.F.A. Fox, *Strategic Marketing...*, op. cit., s. 11-12.

<sup>220</sup> Ibidem.

<sup>221</sup> A. Pausits, *Student Lifetime Value – a paradigm shift from „drive-through university” to „partner for life”*, file:///C:/Users/User/Downloads/SRHE2008StudentLifetimeValuePausits%20(1).pdf (dostęp: 15.05.2022).

<sup>222</sup> Ibidem.

<sup>223</sup> R. Ackerman, J. Schibrowsky, *A business marketing strategy applied to student retention: A higher education initiative*, „Journal of College Student Retention” 2007, 9(3), s. 307-336, za:

w przypadku koncepcji *Customer Relationship Management (CRM)*<sup>224</sup>, z której się wywodzi, gromadzenie danych i informacji o studentach, umożliwiających ich zrozumienie, spersonalizowaną komunikację<sup>225</sup> i w konsekwencji lojalność. Termin *Student Relationship Management* jest także używany do określenia infrastruktury technologicznej umożliwiającej realizację idei SRM (będzie o niej mowa w dalszej części podrozdziału).

Najważniejszymi celami **koncepcji SLM** są natomiast retencja studentów oraz ich postępy w całym cyklu studenckiego życia. Koncepcja ta także opiera się na wykorzystywaniu zgromadzonej przez uczelnię kompleksowej wiedzy o studentach w zarządzaniu relacjami z nimi, w każdej z faz cyklu ich życia<sup>226</sup>. Zakłada ona, że każdej fazie towarzyszą różne potrzeby i oczekiwania studentów, których zaspokojenie prowadzi w konsekwencji do ich satysfakcji i ich retencji.

W pierwszej fazie cyklu życia studenta (określanej m.in. jako faza „przed-sprzedazowa”<sup>227</sup>, „okres przygotowania do roli studenta”<sup>228</sup>) celem uczelni powinno być budowanie świadomości swojej marki w otoczeniu (ze szczególnym uwzględnieniem uczniów szkół niższych szczebli), dostarczanie przyszłym studentom informacji o studiach, w tym o wykładowcach, realizowanych przedmiotach, metodach nauczania, jak również o zawodach, jakie mogą wykonywać po ukończeniu danego kierunku. Uczelnia powinna także minimalizować odczuwane przez studentów obawy i redukować niepewność związaną z decyzją o podjęciu studiów<sup>229</sup>, która jest dla wielu z nich jedną z najważniejszych decyzji w ich życiu.

---

„Journal of Education and Human Development” 2014, vol. 3, no. 2, s. 117-118; M. Fontaine, *Student Relationship Management (SRM) in Higher Education: Addressing the Expectations of an Ever Evolving Demographic and Its Impact on Retention*, „Journal of Education and Human Development” 2014, vol. 3, no. 2, s. 105-119.

<sup>224</sup> Koncepcja CRM jest rozumiana jako strategia biznesu, w której centrum zainteresowania organizacji jest klient i jego potrzeby oraz związki z klientem, oparte na partnerstwie i obopólnych korzyściach. Szerzej: K. Storbacka, J.R. Lehtinen, *Sztuka budowania trwałych związków z klientami*, Dom Wydawniczy ABC, Kraków 2001, s. 17; W. Wereda, *Zarządzanie relacjami z klientem (CRM) a postępowanie nabywców na rynku usług*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2010, s. 73. CRM umożliwia wpłynięcie na zachowanie klientów, w tym ich lojalność, poprzez ich zrozumienie, skuteczną komunikację, pełną interakcję, prowadzące ostatecznie do osiągania zysków. Por. S.I. Wu, P.Ch. Li, *The relationships between CRM, RQ and CLV based on different hotel preferences*, „International Journal of Hospitality Management” 2011, 30, s. 262-271; R.S. Swift, *Accelerating Customer Relationship: Using CRM and Relationship Technology*, Prentice Hall, New Jersey 2001.

<sup>225</sup> M.B. Piedade, M.Y. Santos, *An application of the students relationship management concept*, Proceedings of the 11th International Conference on Enterprise Information Systems – Artificial Intelligence and Decision Support Systems, Milan 2009, s. 360-367.

<sup>226</sup> *Everything you need to know about Student Lifecycle Management solutions*, <https://www.engage2serve.com/blog/student-lifecycle-management/> (dostęp: 15.05.2022).

<sup>227</sup> A. Drapińska, *Koncepcja zarządzania relacjami ze studentami przez szkoły wyższe*, „Marketing Instytucji Naukowych i Badawczych” 2012, nr 3(4), s. 67-101.

<sup>228</sup> K. Jaskot, *Grupy studenckie. Studium pedagogiczne grup dziekańskich*, Wyd. Nauk. US, Szczecin 1996, s. 31.

<sup>229</sup> A. Drapińska, *Koncepcja zarządzania relacjami...*, op. cit., s. 67-101.

Biorąc pod uwagę, że rezygnacja studentów ze studiów wynika często z ich nie-realistycznych oczekiwań, niezbędna jest także identyfikacja i urealnienie tych oczekiwań (szczególnie w obszarze różnic pomiędzy specyfiką studiów i kształcenia w szkole średniej).

Największa koncentracja wysiłków, różnorodność działań i wykorzystywanych narzędzi kreujących pozytywne relacje uczelni ze studentami powinny mieć miejsce w czasie studiów. Opierając się na modelu V. Tinto, dotyczącym retencji studentów (szerzej: podrozdział 2.4), działania te powinny umożliwić w pierwszej kolejności ograniczenie odczuwanej przez studentów rozpoczynających studia separacji, przez ich zaangażowanie w życie akademickie oraz zintegrowanie z podmiotami środowiska akademickiego. W procesie angażowania i integrowania studentów znajdujących się na etapie separacji kluczową rolę pełnią wykładowcy<sup>230</sup>. Biorąc pod uwagę retencję studentów jako cel realizacji koncepcji SLM, istotną rolę przypisuje się także identyfikacji studentów „zagrożonych” oraz odpowiedniej komunikacji z nimi, udzielaniu im pomocy i wsparcia<sup>231</sup>.

W całym okresie trwania studiów (biorąc pod uwagę wszystkie jego stopnie oraz podejmowane i realizowane przez studentów na każdym z nich różne role społeczne, jak również różne, związane m.in. z tymi rolami potrzeby, zainteresowania i doświadczenia studentów) niezbędne jest kształtowanie zaufania studentów, tworzenie im optymalnych warunków do nauki, planowanie odpowiednich narzędzi wsparcia, projektowanie nowych doświadczeń, opartych na ich zaangażowaniu i poczuciu przynależności<sup>232</sup>.

Po ukończeniu studiów przez studentów, uczelnia powinna podejmować wieloobszarową współpracę ze swoimi absolwentami, w tym budować ich relacje z obecnymi studentami. Taka aktywność może przynieść uczelniom wiele korzyści o charakterze wizerunkowym, jak również, w przypadku prowadzenia przez nich zajęć ze studentami (opartych na zdobytym zawodowym doświadczeniu) i organizowania dla studentów wizyt w przedsiębiorstwach i zawodowych szkoleń, korzyści związane z wysokim poziomem postrzeganej przez studentów jakości usług edukacyjnych, ich satysfakcji i lojalności.

W obszarze utrzymywania długookresowych relacji z absolwentami korzystne jest także tworzenie środowiska dla mentoringu ze strony absolwentów o ukształtowanej pozycji zawodowej dla początkujących absolwentów, w celu zwiększania w ten sposób ich szans na zatrudnienie. Działania takie, jak wynika z doświadczeń stosujących je uczelnie, mają istotny wpływ na postrzeganą wartość i reputację uczelni<sup>233</sup>.

---

<sup>230</sup> S. Hassel, N. Ridout, *An Investigation of First-Year Students' and Lecturers' Expectations of University Education*, *Frontiers in Psychology*, 26 January 2018,

<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.02218/full#B1> (dostęp: 05.11.2021).

<sup>231</sup> Por. *Everything you need...*, op. cit.

<sup>232</sup> Por. *Student Life Cycle*, <https://www.csusm.edu/successcoaching/program/lifecycle.html> (dostęp: 10.05.2022).

<sup>233</sup> *Everything you need...*, op. cit.

Realizacja koncepcji SRM oraz SLM jest nierozdzielnie związana ze wspomagającymi je **technologiami informacyjnymi i systemami informatycznymi**. Celem ich wykorzystania jest możliwość pozyskiwania i gromadzenia kompleksowych danych i informacji o studentach, interakcji ze studentami i absolwentami w czasie rzeczywistym, przekazywania na bieżąco istotnych informacji dotyczących studiów i uczelni. Skuteczność komunikacji ze studentami, opierającej się na zastosowaniu wymienionych technologii i systemów, w tym systemów ERP (ang. *Enterprise Resources Planning*) opartych na chmurze, Internetu Rzeczy (ang. *Internet of Things*, IoT), sztucznej inteligencji czy aplikacji mobilnych, wynika m.in. z wykorzystywania w tym procesie preferowanych przez studentów urządzeń – smartfonów<sup>234</sup>, z możliwości personalizacji formy i treści przekazu, natychmiastowego reagowania na bieżące problemy studentów. Na szczególną uwagę zasługują w tej kwestii specjalne aplikacje dla urządzeń mobilnych do zarządzania cyklem życia klientów w szkolnictwie wyższym, które pozwalają na istotną poprawę przyjmowania, zatrzymywania i zaspokajania potrzeb studentów.

Jedną z korzyści wynikających z gromadzenia kompleksowych danych o studentach jest możliwość pomiaru jakości relacji uczelni ze studentami. Jednym z jej wskaźników jest wartość życiowa studenta SLV (ang. *Student Lifetime Value*). Jego interpretacja, ze względu na specyfikę usługi edukacyjnej i studentów oraz misję i cele uczelni, istotnie różni się jednak od interpretacji wskaźnika CLV (ang. *Customer Lifetime Value*), od którego pochodzi, a adaptacja do potrzeb zarządzania uczelniami wiąże się z licznymi ograniczeniami, w tym z brakiem możliwości zastosowania tego wskaźnika w odniesieniu do studentów, którzy nie płacą czesnego. W przypadku studentów płacących za studia szczególnie istotne znaczenie dla wartości SLV mają, oprócz czesnego, jakościowe czynniki, takie jak wartość informacyjna (m.in. dotycząca przekazywania informacji o uczelni w sieci swoich kontaktów na portalach społecznościowych) oraz wartość referencyjna dla przyszłych studentów<sup>235</sup>. Zwiększanie SLV jest więc możliwe głównie dzięki dostarczaniu studentom przez uczelnie wartościowych doświadczeń oraz budowaniu i pielęgnowaniu ich zaufania do uczelni, będących podstawą pozytywnego przekazu informacji o uczelni i kreowania jej pozytywnego wizerunku. Identyfikację rozpowszechnianych o uczelni informacji umożliwiają obecnie specjalne platformy służące do przeszukiwania publicznie dostępnych wzmianek online (w formie tekstu i grafiki) na wybrany temat. Ich wykorzystanie pozwala na doskonalenie usług edukacyjnych uczelni, zapobieganie kryzysom, poznawanie reakcji studentów na działania uczelni, identyfikację jej ambasadorów.

---

<sup>234</sup> Ibidem.

<sup>235</sup> A. Pausits, *Student Lifetime Value – a paradigm shift from „drive-through university” to „partner for life”*, file:///C:/Users/User/Downloads/SRHE2008StudentLifetimeValuePausits%20(1).pdf (dostęp: 15.05.2022).

Transformacja cyfrowa przyczynia się do rozwoju innowacji we wszystkich branżach. Biorąc pod uwagę niekorzystne uwarunkowania otoczenia współczesnych uczelni i liczne płynące z niego wyzwania, wdrażanie systemów opartych na współczesnych technologiach informacyjnych jest także koniecznością dla uczelni dążących do uzyskania konkurencyjnej przewagi poprzez sprawne zarządzanie cyklem życia studentów i wynikającą z niego poprawę ich satysfakcji ze studiów i retencji. Zagadnieniom satysfakcji studentów, w ujęciu teoretycznym i metodycznym, poświęcono kolejny rozdział monografii.



## Rozdział 2.

# SATYSFAKCJA STUDENTÓW – UJĘCIE TEORETYCZNE I METODYCZNE

- 2.1. Rodzaje ról studentów oraz znaczenie ich satysfakcji
- 2.2. Satysfakcja studentów i pojęcia pokrewne – przegląd sposobów interpretacji
- 2.3. Determinanty satysfakcji studentów
- 2.4. Modele satysfakcji studentów i charakterystyka konstruktów
- 2.5. Metody pomiaru satysfakcji studentów



## 2.1. Rodzaje ról studentów oraz znaczenie ich satysfakcji

**Celem podrozdziału** jest zaprezentowanie specyfiki poddawanych analizom w literaturze przedmiotu ról studentów (jako konsekwencji różnych etapów ewolucji modelu uniwersytetu, omówionych w podrozdziale 1.1) oraz ich implikacji, do których należy m.in. dążenie do kreowania satysfakcji studentów. Szczególną uwagę w tej części monografii poświęcono także korzyściom wynikającym z jej osiągnięcia.

Pojęcie **roli społecznej**, należące do podstawowych pojęć nauk społecznych, jest bardzo trudne do jednoznacznego zdefiniowania ze względu na swoją złożoność i powiązanie z dwoma różnymi (normatywnym i behawioralnym) obszarami rzeczywistości społecznej. Według jednej z klasycznych definicji polskiego socjologa, J. Szczepańskiego, rola społeczna jest to „względnie stały i wewnętrznie spójny system zachowań będących reakcjami na zachowania innych osób, przebiegających według mniej lub więcej wyraźnie ustalonego wzoru”<sup>236</sup>. W analizie społecznych ról studentów na szczególną uwagę zasługuje dorobek F. Znanieckiego, który szczegółowo badał tę problematykę jeszcze w latach 40. ubiegłego wieku<sup>237</sup>. Przemiany zachodzące w szkolnictwie wyższym od tego czasu, a szczególnie urynkowanie uczelni, wpłynęły jednak na istotne zmiany w pojmowaniu ról studentów i pojawianie się nowych ich kategorii. Poświęcono im dalszą część pracy.

Urynkowanie szkół wyższych to proces, który często budzi kontrowersje i opór społeczności akademickiej (szerzej: podrozdział 1.1). Dotyczą one traktowania uczelni jako przedsiębiorstw świadczących usługi edukacyjne, dążenia do uzyskania przez nie wysokich pozycji w rankingach, traktowania edukacji jako produktu, a nauczycieli jako jego dostawców oraz utożsamiania ról studentów z rolą klientów przedsiębiorstw. W odniesieniu do studentów, w literaturze można się także spotkać z innymi określeniami ich ról oraz sposobami ich traktowania w czasie studiów. Do **rol** tych (oprócz roli studenta jako klienta) należą<sup>238</sup>:

---

<sup>236</sup> J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa. 1970, s. 131, za: M. Chodkowska, *Teoria ról społecznych a badania socjopedagogicznych problemów zdrowia i choroby*, Choczwanna 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2002, s. 40.

<sup>237</sup> Szerzej: F. Znaniecki, *Spoleczna rola studenta uniwersytetu*, Wyd. NAKOM, Poznań 1997; M. Zielińska, *Praca podczas studiów i jej wpływ na zmianę w rolach społecznych studenta uniwersytetu – zarys problematyki*, „Acta Universitatis Lodzensis Folia Sociologica” 2017, 62.

<sup>238</sup> G. Cheney, J.J. McMillan, R. Schwartzman, *Should We Buy the „Student-As-Consumer” Metaphor?*, „The Montana Professor” 1997, vol. 7, iss. 3, s. 8-11; R.S. Franz, *Whatever you do, don't treat your students like customers!*, „Journal of Management Education” 1998, vol. 22, no. 1, s. 63-69; J.R.B. Halbesleben, A.R. Wheeler, *Student Identification With Business Education Models, Measurement and Relationship to Educational Outcomes*, „Journal of Management Education”

- student jako partner,
- student jako produkt,
- student jako klient wewnętrzny (pracownik).

Pierwszym autorem, który wprowadził koncepcję **studenta jako klienta** w szkolnictwie wyższym, był F. Crawford<sup>239</sup>. W podejściu tym, uczelnia dąży przede wszystkim do sprostania oczekiwaniom studentów i zwiększania poziomu ich satysfakcji ze studiów. Mimo niewątpliwych korzyści wynikających z satysfakcji studentów (omówionych w dalszej części podrozdziału) i popularności tego modelu na uczelniach na całym świecie, jest on także przedmiotem licznych dyskusji i krytyki w środowisku akademickim. Jak twierdzą niektórzy autorzy, takie traktowanie studentów odbywa się często kosztem jakości nauczania i programów studiów. Prowadzi ono także do „luźnego” podchodzenia do studiów przez studentów i zmiany funkcji wykładowców – z nauczania, do zachwywania studentów. Studenci czujący się jak klienci stają się ponadto biernymi uczestnikami procesu kształcenia. Zarzuty związane z traktowaniem studentów jako klientów dotyczą także oceniania przez nich nauczycieli jako usługodawców<sup>240</sup>.

G.S. Dahan i I. Senol twierdzą, że etykietowanie studentów jako klientów jest niemal grzechem. Sądzą oni, że gdy studenci stają się klientami, podstawowe rozumienie wykształcenia, a także relacji student–wykładowca może ulec zniszczeniu<sup>241</sup>. Zdaniem R. Barnetta szczególnie niebezpieczna jest sytuacja, w której student uważa, że jego wykształcenie wyższe można kupić, tak jak każdy inny produkt lub usługę<sup>242</sup>. Według F. Furedi podejście do studenta jako klienta sprawdza naukowców do roli usługodawców, zaś zapewnianie studentom tego, czego

2009, vol. 33, no. 2, s. 3, za: A. Drapińska, *Zarządzanie relacjami na rynku usług edukacyjnych szkół wyższych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 136-137; H. Hall, „Student jako klient” – dylemat procesu marketingu współczesnych uczelni, „Studia i Prace WNEiZ Uniwersytetu Szczecińskiego” 2017, nr 50/3, s. 15-23; H. Hall, K. Słupińska, *Specificity of the roles of contemporary students – in the light of secondary sources analysis and students’ opinions*, [w:] *Contemporary issues and economic problems*, red. M. Blaskova, S. Pangsy-Kania, K. Dreła, A. Sokół, Aachen: SHAKER VERLAG GMBH, 2018, s. 55-64.

<sup>239</sup> F. Crawford, *Total Quality Management, Committee of Vice-Chancellors and Principals*, Occasional paper, London 1991, za: F.M. Hill, *Managing service quality in higher education: the role of the student as primary consumer*, „Quality Assurance in Education” 1995, vol. 3, no. 3, s. 10-21.

<sup>240</sup> R.S. Franz, *Whatever you do, don't treat your students like customers*, „Journal of Management Education” 1998, ABI/INFORM Global. vol. 22, no. 1, s. 63-69; Ch. Emery, T. Kramer, R. Tian, *Customers vs. products: adopting an effective approach to business students*, „Quality Assurance in Education” 2001, vol. 9, iss: 2, s. 110-115; R.S. Franz, *Whatever you do...*, op. cit., s. 63-69; G. Cheney, J.J. McMillan, R. Schwartzman, *Should We Buy...* op. cit., s. 8-11.

<sup>241</sup> G.S. Dahan, I. Senol, *Corporate Social Responsibility in Higher Education Institutions: Istanbul Bilgi University Case*, „American International Journal of Contemporary Research” 2012, vol. 2, no. 3, s. 97; za: H. Hall, „Student jako klient”..., op. cit., s. 18.

<sup>242</sup> R. Barnett, *The marketised university: defending the indefensible*, [w:] *The marketisation of higher education and the student as consumer*, red. M. Molesworth, R. Scullion, E. Nixon, Routledge Taylor & Francis Group, London–New York 2011, s. 46, za: H. Hall, „Student jako klient”..., op. cit., s. 18.

chę, a nie tego, czego potrzebują, aby stać się naprawdę wykształconymi ludźmi, jest negatywnym efektem komercjalizacji edukacji<sup>243</sup>.

Jak twierdzi J. William, mimo że postrzeganie studentów jako klientów jest ryzykowne, biorąc pod uwagę obecną atmosferę na rynku szkolnictwa wyższego, istnieje pewnego rodzaju przyzwolenie, aby student, jako płatnik czesnego, był traktowany jako klient i w związku z tym mógł żądać, aby jego poglądy zostały wysłuchane<sup>244</sup>.

R. Barnett uważa, że w analizie roli studenta jako klienta należy wprowadzić rozróżnienie klienta od konsumenta. Konsument bowiem to osoba, która zużywa (konsumuje) świadczone mu usługi (odczuwanie roli konsumenta i związane z nią zachowania studenta są dodatkowo intensyfikowane przez opłaty za naukę). Rola studenta jako klienta jest jednak inna. Jako klient, student jest zaangażowany w proces świadczenia usługi i ma udział w kreowaniu swojego doświadczenia. Tak rozumiana rola studenta jako klienta jest zbliżona do roli studenta jako partnera<sup>245</sup>.

Rola **studenta jako partnera** jest konsekwencją krytyki jego roli jako klienta i konieczności jej modyfikacji uwzględniającej większe zaangażowanie w naukę<sup>246</sup> oraz zmianę relacji z nauczycielami. W nowym, partnerskim podejściu do studentów, umożliwiającym realizację tych celów, priorytetowa jest ich świadomość dotycząca konieczności zaangażowania i współodpowiedzialności za efekty procesu kształcenia. Jak wynika z badań zrealizowanych wśród amerykańskich studentów zarządzania, dotyczących ról studentów, niektórym uczelniom udaje się skutecznie osiągnąć taki cel. Studenci we wspomnianych badaniach czuli się bowiem głównie partnerami uczelni, w aspekcie współtworzenia usługi edukacyjnej<sup>247</sup>. W tym miejscu należy podkreślić potrzebę określania obszaru partnerskich relacji studentów z uczelnią, a szczególnie z nauczycielami. W przypadku dosłownego postrzegania studentów jako partnerów, czyli „osób, które

<sup>243</sup> F. Furedi, *Introduction to the marketisation of higher education and the student as consumer* [w:] *The marketization ...*, op.cit., s. 4, za: H. Hall, „*Student jako klient...*”, op. cit., s. 18.

<sup>244</sup> Por. J. Willia, *The student satisfaction approach: student feedback and its potential role in quality assessment and enhancement*, 24th EAIR Forum, Praga 2002.

<sup>245</sup> R. Barnett, *The marketised university...*, op. cit., s. 43.

<sup>246</sup> G. Kuh, *How to help students achieve*, „Chronicle of Higher Education” 2007, no. 53(41), B.12-B.14; K.L. Krause, *Student engagement: a messy policy challenge in higher education*, [w:] *Engaging with learning in higher education*, red. A. Reid, P. Petocz, Faringdon: Libri 2012, s. 457-474; T. Webb, E. Russell, L. Jarnecki, *The principles of student engagement*, Macadam House, London 2014, [http://tsep.org.uk/wp-content/uploads/gravity\\_forms/4-8f8ea0c4180f64d078700886483e4a08/2014/08/Student-Engagment-Conversation-Pamphlet-v11.pdf](http://tsep.org.uk/wp-content/uploads/gravity_forms/4-8f8ea0c4180f64d078700886483e4a08/2014/08/Student-Engagment-Conversation-Pamphlet-v11.pdf) (dostęp: 16.01.2015); *Students as Partners – is about harnessing student and staff creativity via collaborative partnerships to enhance teaching and learning*, <http://itali.uq.edu.au/content/about-students-partners> (dostęp: 17.08.2017).

<sup>247</sup> J.R.B. Halbesleben, A.R. Wheeler, *Student Identification With...*, op. cit., s. 166-195; A. Drapińska, *Zarządzanie relacjami...*, op. cit., s. 141-142.

traktuje się jako równe sobie<sup>248</sup>, i dosłownego zaakceptowania przez nich tej roli, przebieg procesu kształcenia może nie przynieść pożądaných rezultatów.

Biorąc pod uwagę przedstawione zagrożenia wynikające z traktowania studenta jako partnera, W.P. Ferris zaproponował nieco zmodyfikowaną rolę **studenta jako partnera juniora**, a nauczyciela jako partnera seniora. Według tego modelu, obydwie grupy skutecznie funkcjonują dzięki wzajemnej współpracy i zaangażowaniu, przy czym zadaniem partnerów seniorów, będących równocześnie mentorami dla studentów, jest przede wszystkim tworzenie odpowiednich warunków do edukacyjnego rozwoju juniorów i umożliwienie im pełnego rozwinięcia swojego potencjału. Autor tej koncepcji krytykuje „klientowskie” podejście do studentów, jako mogące przynieść więcej szkód niż korzyści, mimo jego względnych zalet związanych z empatyzowaniem uczelni ze studentami i poznawaniem ich potrzeb<sup>249</sup>.

Dyskurs dotyczący przejścia od paradygmatu „robienie wszystkiego dla studentów” w kierunku „studenta jako partnera w nauczaniu i uczeniu się”, angażującego się w procesie kształcenia, czyli przejścia od roli studentów jako pasywnych „edukacyjnych konsumentów” i ewaluatorów praktyk dydaktycznych uczelni, w kierunku zaangażowania ich w proces uczenia się, toczy się nieustannie w wielu krajach świata<sup>250</sup>.

W podejściu do **studenta jako produktu** uczelnia koncentruje się na możliwościach studentów i programach studiów, które pozwolą na wykształcenie takich studentów, którzy będą posiadać odpowiednie umiejętności, doświadczenie i talenty cenione na rynku pracy<sup>251</sup>. Student według tego podejścia jest traktowany jako produkt uczelni. Miarą sukcesu tego podejścia jest przede wszystkim zatrudnialność studentów po zakończeniu studiów i wysokość ich wynagrodzenia. Do wad traktowania studentów zgodnego z tą rolą należą niskie średnie ocen studentów oraz niskie oceny zajęć i wykładowców (wynikające z ich zbyt wysokich wymagań)<sup>252</sup>. Rola ta, podobnie jak rola studenta jako klienta, wzbudza także kontrowersje, ze względu na bierną i akceptującą postawę studentów w czasie studiów<sup>253</sup>. Obie te role składają się, według niektórych autorów, na dualny charakter roli współczesnego studenta<sup>254</sup>.

<sup>248</sup> Słownik Języka Polskiego PWN, [sjp.pwn.pl](http://sjp.pwn.pl) (dostęp: 16.11.2021).

<sup>249</sup> W.P. Ferris, *Student as Junior Partners, Professors as Senior Partners, The B-School as the Firm: A New Model of Collegiate Business Educations*, „Academy of Management Learning and Education” 2002, vol. 1, no. 2, s. 185-193.

<sup>250</sup> *Students as Partners...*, op. cit.

<sup>251</sup> Ch. Emery, T. Kramer, R. Tian, *Customers vs. products: adopting an effective approach to business students*, „Quality Assurance in Education” 2001, vol. 9, iss. 2, s. 110-115.

<sup>252</sup> Ibidem; K. Dziewanowska, *Współtworzenie wartości...*, op. cit., s. 150.

<sup>253</sup> O. Obermiller, P. Fleenor, P. Raven, *Students as customers or products: Perceptions and Preferences of faculty and students*, „Marketing Education Review” 2005, no. 15(2), s. 26-27; R.S. Franz, *Whatever you do...*, op. cit., s. 63-69.

<sup>254</sup> Szerzej: T. Conway, S. Mackay, D. Yorke, *Strategic Planning in Higher Education: Who are the Customers?* „International Journal of Educational Management” 1994, 8(6), s. 29-36.

Kolejna z analizowanych ról to rola **studenta jako pracownika** (klienta wewnętrznego). Nauczyciele są w tym przypadku przełożonymi, dostarczają zadania, oceniają, kontrolują cały proces nauczania. Rola studentów ma także w tym przypadku bierny charakter<sup>255</sup>. Wykonują oni powierzone zadania jako swój podany ewaluacji obowiązek.

O. Obermiller, P. Fleenor i P. Raven na podstawie przeprowadzonych badań stwierdzili, że wydziały generalnie preferują rolę studenta jako produktu, a studenci – jako klienta, ale i wydziały, i studenci uważają, że w praktyce przeważa ta druga orientacja. W zależności od dyscypliny naukowej występują jednak różnice w postrzeganiu roli studentów przez nich samych oraz wydziały, na których studiują<sup>256</sup>. Warto również zwrócić uwagę na opinię badaczy, zgodnie z którą role studentów jako klientów lub produktów oraz ich traktowanie w związku z daną rolą sposób nie powinny być problemem „albo-albo”. Uważają oni, że studenci powinni być traktowani zarówno jako klienci, jak i produkty procesu edukacji<sup>257</sup>.

Jak wynika z badań H. Hall i K. Słupińskiej, których celem była identyfikacja postrzeganych przez studentów ról, jakie pełnią w relacjach z nauczycielami i uczelniami, jak również ich preferencji w tym obszarze<sup>258</sup>, studenci najczęściej odczuwają dwie role (spośród czterech zaprezentowanych im w kwestionariuszu ankietowym – tab. 2.1)<sup>259</sup>: partnerów i pracowników. Nieco rzadziej czują się klientami oraz partnerami juniorami. Biorąc pod uwagę odczuwane przez studentów role w zależności od trybu studiów, większa liczba studentów studiów niestacjonarnych niż stacjonarnych odczuwa swoją rolę w czasie studiów jako klientów, co uzasadniali powiedzeniem: „płacę więc wymagam” lub innym, o podobnym znaczeniu. Większa liczba studentów studiów stacjonarnych czuje się natomiast partnerami, co wynika z częstszych ich spotkań z nauczycielami oraz większych możliwości bezpośrednich interakcji z nimi. Najbardziej preferowanymi przez badanych studentów są role partnera i partnera juniora. Interesujący jest fakt, że niemal siedmiokrotnie więcej studentów w badaniu autorem zadeklarowało preferowanie roli partnerskiej, a nie roli klienta. Uzasadnieniem takich preferencji były największe zdaniem respondentów możliwości rozwoju i motywacji do nauki. Wyniki zrealizowanych badań podkreślają świadomość studentów związaną z potrzebą własnego nieustannego rozwoju oraz z możliwością znalezienia dzięki

<sup>255</sup> A. Drapińska, *Zarządzanie relacjami ...*, op. cit., s. 137.

<sup>256</sup> O. Obermiller, P. Fleenor, P. Raven, *Students as customers...*, op. cit., s. 63-69.

<sup>257</sup> Ibidem; A. Conway, D.A. Yorke, *Can the Marketing Concept Be Applied to the Polytechnic and College Sector of Higher Education?*, „International Journal of Public Sector Management” 1991, 4(2), s. 23-35.

<sup>258</sup> Autorki przeprowadziły zarówno badania jakościowe, zrealizowane metodą zogniskowanego wywiadu grupowego (*Focus Group Interviews*), jak i ilościowe, które zostały przeprowadzone przy wykorzystaniu metody ankiety audytoryjnej. Szerzej: H. Hall, K. Słupińska, *Specificity of the...*, op. cit., s. 55-64.

<sup>259</sup> Rola studenta jako produktu, ze względu na swoją specyfikę, nie została uwzględniona w badaniu.

niemu odpowiedniej pracy w przyszłości. Wybrane cytaty z wypowiedzi respondentów, odzwierciedlające ich preferencje, zaprezentowano w tab. 2.1<sup>260</sup>.

Tabela 2.1. Wybrane uzasadnienia preferowanych przez studentów ról

	Preferowana rola			
	Student jako klient	Student jako partner junior	Student jako partner (współtwórca)	Student jako pracownik
Uzasadnienie preferowania danej roli	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „dobrze się tak czuję”</li> <li>• „każdy otrzymuje coś w zamian”</li> <li>• „bo płacę za studia”</li> <li>• „najmniej się wymaga”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „dobrze mieć mentora”</li> <li>• „chciałabym mieć autorytet, kogoś, kto wskaże mi, w którą stronę iść”</li> <li>• „chciałabym, aby nauczyciele wskazali mi kierunek rozwoju oraz czuć współpracę z nauczycielami”</li> <li>• „coraz częściej młodzi mają problem z określeniem, co chcieliby robić w życiu”</li> <li>• „można tak rozwijać swój potencjał, bo uczelnia tego nie gwarantuje”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „angażowanie się, uczestnictwo w procesie tworzenia jest najkorzystniejsze dla rozwoju”</li> <li>• „istnieją przedmioty, które naprawdę mnie ciekawią, chciałabym się w nich rozwijać i angażować się”</li> <li>• „uczy kreatywności i samodzielności”</li> <li>• „chciałabym współpracować z nauczycielami dla swojego dobra”</li> <li>• „jak student i nauczyciel współpracują ze sobą to odczuwają większą motywację do działania”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „tak jest wygodnie i nie jest to skomplikowane”</li> <li>• „ponieważ odpowiada mi to – wiem, co mam zrobić i za co będę oceniany”</li> <li>• „przygotowuje mnie to do funkcjonowania na rynku, który oparty jest na zbliżonych relacjach”</li> <li>• „dobrze się czuję w tej roli”</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne na podstawie: H. Hall, K. Słupińska, *Specificity of the...*, op. cit., s. 55-64.

Jak wynika z badań autorki zrealizowanych metodą IDI (ang. *In-Depth Interview*) w latach 2015-2017, wśród przedstawicieli polskich uczelni publicznych i niepublicznych (prorektorów ds. marketingu, rozwoju uczelni lub kierowników działów marketingu uczelni)<sup>261</sup>, zlokalizowanych w ośmiu polskich miastach wojewódzkich, respondenci wymieniali głównie dwie dominujące role współczesnych studentów – jako klienta oraz partnera, chociaż można było się także spotkać, w przypadku przedstawicieli uczelni publicznych, z określeniem roli

<sup>260</sup> Szerzej: H. Hall, K. Słupińska, *Specificity of the...*, op. cit., s. 55-64.

<sup>261</sup> Celem badań była identyfikacja opinii przedstawicieli uczelni, dotyczących procesu ich urynkowania oraz adaptacji marketingu w szkołach wyższych, w tym dominującej roli, jaką odgrywa student na współczesnej uczelni.



studenta jako pracownika. W jednym z wywiadów z przedstawicielem uczelni publicznej zwrócono uwagę na ciekawą kwestię znacznej różnicy w rolach studentów na tej uczelni, w zależności od wydziału<sup>262</sup>.

Poddane analizie sposoby interpretacji ról studentów implikują analogiczne do ich nazw zachowania podmiotów środowiska akademickiego, do których należy dehumanizujące podejście do studentów (w przypadku roli studenta jako produktu), rygorystyczne (w przypadku roli studenta jako pracownika), wspierające bierność studentów w procesie kształcenia (w przypadku roli studenta jako klienta)<sup>263</sup>. Zdecydowanie najbardziej wartościowe dla studentów i efektów kształcenia są role oparte na partnerstwie, ze szczególnym uzględnieniem roli partnera-juniora, przy określonych przez nauczycieli granicach tego partnerstwa i naturalnym, związanym z dobrem studenta jako partnera, dążeniem do realizacji jego oczekiwań i zadowolenia ze studiów.

Konieczność podejmowania działań związanych z kreowaniem wysokiego poziomu satysfakcji studentów (jako konsekwencji ich roli jako klientów i partnerów) nie budzi obecnie wątpliwości, o czym świadczy popularność badań w tym obszarze, realizowanych przez uczelnie na całym świecie i nadawanie im priorytetowego znaczenia w zarządzaniu uczelniami. Ponadto dowodzi tego także dążenie do sprostania rozpoznany w tych badaniach potrzebom i oczekiwaniom studentów, uważane często za jeden z najważniejszych celów uczelni<sup>264</sup>, opracowywanie efektywnych programów retencji studentów<sup>265</sup>, wyrażanie zaangażowania w satysfakcjonowanie studentów w deklaracjach misji, celach, strategiach i zadaniach uczelni<sup>266</sup>.

Do uwarunkowań otoczenia uczelni implikujących uzyskiwanie wysokiego poziomu satysfakcji studentów należą: wzrost konkurencji międzynarodowej w systemie szkolnictwa wyższego, internacjonalizacja szkół wyższych, odpowiedzialność za wydatki na nie, mobilność studentów, nacisk opinii publicznej, rosnące oczekiwania interesariuszy uczelni oraz coraz powszechniejsze traktowanie wyższego wykształcenia jako usługi rynkowej<sup>267</sup>.

<sup>262</sup> Szerzej: H. Hall, „*Student jako klient*”..., op. cit., s. 15-23.

<sup>263</sup> Ibidem.

<sup>264</sup> S. Jurkowitz, *A Student Satisfaction Model for Higher Education Providers. Based on the Example of the Universities of Applied Science in Austria*, Verlag Dr. Kovac, Hamburg 2006, s. 87.

<sup>265</sup> O.W. DeShields Jr., A. Kara, E. Kaynak, *Determinants of business student satisfaction and retention in higher education: applying Herzberg's two-factor theory*, „International Journal of Educational Management” 2005, 19(2), s. 128-139; Ø. Helgesen, E. Nettet, *What accounts for students' loyalty? Some field study evidence*, „International Journal of Educational Management” 2007, 21(2), s. 126-143.

<sup>266</sup> T. Shahsavari, F. Sudzina, *Student satisfaction and loyalty in Denmark: Application of EPSI methodology*, <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0189576> (dostęp: 10.04.2021).

<sup>267</sup> K.M. Elliot, M.A. Healy, *Key factors influencing student satisfaction related to recruitment and retention*, „Journal of Marketing for Higher Education” 2001, 10(4), s. 1-11; D.A. Gyamfi, A. Agyeman, B.K. Otoo, *Assessing the provision of quality students' service and satisfaction in tertiary institution in Ghana. Using Cape Coast Polytechnic as a case study*, „Asian Journal of

W bardzo bogatej światowej literaturze z obszaru satysfakcji studentów jest prezentowanych wiele wyników badań i dowodów dotyczących **korzyści, jakie wynikają z satysfakcji studentów** dla uczelni, na których studiują, oraz dla nich samych. Jedną z nich jest kontynuacja i ukończenie studiów na danej uczelni przez zadowolonych ze studiów studentów<sup>268</sup>. Przekazują oni także pozytywne informacje dotyczące uczelni innym osobom oraz rekomendują ją<sup>269</sup>. Jak wynika z badań związanych ze skutecznością nieformalnego, pozytywnego przekazu, bywa on skuteczniejszy niż wszelkie inne promocyjne działania organizacji. Według W. Schneidera, 100 zadowolonych klientów pozyskuje poprzez taką formę przekazu 30 nowych. Korzyści uzyskane dzięki takim działaniom zadowolonych klientów nie pokrywają jednak szkód poniesionych przez organizację, wynikających z negatywnych przekazów niezadowolonych klientów<sup>270</sup>.

Wymienione kluczowe korzyści uzyskiwane przez uczelnie dzięki zadowolonym studentom są obecnie uważane za główne źródło przewagi konkurencyjnej szkół wyższych<sup>271</sup>. Usatysfakcjonowani studenci powracają ponadto na uczelnię,

---

Business and Management Sciences” 2012, s. 20-32; S. Farahmandian, H. Minavand, M. Afshardost, *Perceived service quality and student satisfaction in higher education*, „Journal of Business Management” 2013, 12(4), s. 65-74; J.A. Douglas, R. McClelland, J. Davies, A. Douglas, *Understanding student satisfaction and dissatisfaction: An interpretive study in the UK Higher Education context*, „Studies in Higher Education” 2014, s. 1-21; M.C. Mokhethi, M.J. Malunga, R.M. Thetsane, *Student's Satisfaction Dimensions Contributing to General Satisfaction at the National University of Lesotho*, „Review of Contemporary Business Research” 2019, vol. 8, no. 2, s. 1-11; K.C. Ling, L.T. Chai, T.H. Piew, *The 'Inside-out' and 'Outside-in' Approaches on Students' Perceived Service Quality: An Empirical Evaluation*, „Management Science and Engineering” 2010, 4(2), s. 1-26, za: *Procedia Economics and Finance 2 (2012)*, 401-410, Annual International Conference on Accounting and Finance (AF 2012); D.S. Ravindran, M. Kalpana, *Student's Expectation, Perception and Satisfaction towards the Management Educational Institutions*, „Procedia Economics and Finance” 2012, vol. 2, s. 402.

<sup>268</sup> M.T. Tessema, K. Ready, E.W. Yu, *Factors affecting college students' satisfaction with major curriculum: Evidence from nine years of data*, „International Journal of Humanities and Social Sciences” 2012, 2(2), s. 34-44; R.E. Bedggood, J.D. Donovan, *University performance evaluation: what are we really measuring?* „Studies in Higher Education” 2012, 37(7), s. 825-842; F. Maringe, *The student as consumer: affordances and constraints in a transforming higher education environment*, [w:] *The marketisation of higher education and the student as consumer*, red. W.M. Molesworth, R. Scullion, E. Nixon, Routledge Taylor & Francis Group, London–New York 2011, s. 145; M.K. Dhaqane, N.A. Afrah, *Satisfaction of Students and Academic Performance in Benadir University*, „Journal of Education and Practice” 2016, vol. 7, no. 24.

<sup>269</sup> H. Tony, B. Wayne, A.M. Hede, *Strategic marketing of educational institutions. Paper presented at the ANZMAC 2010: Doing more with less*, Proceedings of the 2010 Australian and New Zealand Marketing Academy Conference, 2012.

<sup>270</sup> W. Schneider, *Kundenzufriedenheit. Strategie, Messung, Management*, Verlag Moderne Industrie, Landsberg 2000, s. 41.

<sup>271</sup> H. Arambewela, J. Hall, *An Empirical Model of International Student Satisfaction*, „Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics”, 21(4), s. 555-569; R. Ryńca, *Zastosowanie wybranych metod i narzędzi w ocenie działalności szkoły wyższej*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 2014, s. 10.

na której studiowali (w sytuacji kontynuowania edukacji)<sup>272</sup>, kształtują pozytywny wizerunek swojej uczelni, są mniej wrażliwi na oferty innych uczelni, wpływają na możliwość ograniczenia kosztów promowania uczelni<sup>273</sup> i pozyskiwania przez nie dodatkowych funduszy<sup>274</sup>. Wysoki poziom satysfakcji studentów umożliwia ponadto uniknięcie wszelkich niekorzystnych zjawisk będących konsekwencją ich niezadowolenia (dysatisfakcji)<sup>275</sup>.

Jak twierdzą M.T. Tessema i inni<sup>276</sup> oraz R.E. Bedggood i J.D. Donovan<sup>277</sup>, satysfakcja ze studiów implikuje także zaangażowanie studentów w proces studiowania (z którego korzyści są przedmiotem szczególnego zainteresowania badaczy sektora szkolnictwa wyższego w ostatnich latach). D.W. Letcher i J.S. Neves stwierdzili, że „zadowolenie studentów pomaga budować pewność siebie, a ta pomaga im rozwijać przydatne umiejętności i zdobywać wiedzę”<sup>278</sup>. Badania pokazują ponadto, że satysfakcja studentów ma pozytywny wpływ na ich motywację<sup>279</sup>, wyższy poziom wyników nauczania<sup>280</sup>, rozwój i ukończenie studiów<sup>281</sup>.

Role współczesnych studentów, jak podkreślają niektórzy badacze, nie wykluczają się wzajemnie i student znajduje się często na danej uczelni w więcej niż jednej roli. Jest to akceptowalne podejście przy założeniu, że i student, i uczelnia uzyskują maksymalne z każdej z nich korzyści. Do najważniejszych należy z pewnością satysfakcja studentów i wszelkie wynikające z niej konsekwencje. Jednym

---

<sup>272</sup> M. Marzo-Navarro, M. Iglesias, M. Torres, *A new management element for universities: satisfaction with the offered courses*, „International Journal of Educational Management” 2005, 19(6), s. 505-526; *Service quality in higher education: The role of student expectations*, „Journal of Business Research” 2007, 60, 950; C.B. Schertzer, S.M.B. Schertzer, *Student Satisfaction and Retention: A conceptual model*, „Journal of Marketing for Higher Education” 2004, vol. 14, s. 82.

<sup>273</sup> H. Hall, *Metody badań satysfakcji studentów – specyfika i popularność*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu” 2011, z. 167, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu, s. 98-110.

<sup>274</sup> K.M. Elliott, D. Shin, *Student Satisfaction: An alternative approach to assessing this important concept*, „Journal of Higher Education Policy and Management” 2002, 24, s. 197-209, za: T. Shahsavari, F. Sudzina, *Student satisfaction...*, op. cit.

<sup>275</sup> H. Hall, *Satysfakcja konsumenta jako przedmiot badań marketingowych*, [w:] *Marketing przyszłości. Trendy, strategie, instrumenty*, red. G. Rosa, A. Smalec, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego” 2009, nr 558, s. 235-242.

<sup>276</sup> M.T. Tessema, K. Ready, E.W. Yu, *Factors affecting...*, op. cit., s. 34-44.

<sup>277</sup> R.E. Bedggood, J.D. Donovan, *University performance...*, op. cit., s. 825-842.

<sup>278</sup> D.W. Letcher, J.S. Neves, *Determinant of undergraduate business student satisfaction*, „Research in Higher Education Journal” 2010, s. 1-26, za: D.S. Ravindran, M. Kalpana, *Student's Expectation...*, op. cit., s. 401.

<sup>279</sup> K.M. Elliott, D. Shin, *Student satisfaction...*, op. cit., za: T. Shahsavari, F. Sudzina, *Student satisfaction...*, op. cit.

<sup>280</sup> P. Biner, N. Barone, K. Welsh, R. Dean, *Relative academic performance and its relation to facet and overall satisfaction with interactive telecourses*, „Distance Education” 1997, 18(2), s. 318-326; za: Y.D. Lucey, *Relationships between student satisfaction and assessment grades in a first-year engineering unit. Teaching and Learning Forum*, „Journal of Education and Practice” 2016, vol. 7, no. 24; M.K. Dhaqane, N.A. Afrah, *Satisfaction of Students and Academic Performance in Benadir University*, „Journal of Education and Practice” 2016, vol. 7, no. 24.

<sup>281</sup> F. Maringe, *The student as consumer...*, op. cit., s. 145.

z najistotniejszych czynników mających wpływ na to zjawisko jest zaangażowanie studentów w proces kształcenia. Uświadamianie studentom znaczenia ich zaangażowania dla możliwości osiągnięcia przez nich oczekiwanych w sensie zawodowym i naukowym efektów wydaje się być niewystarczająco doceniane. Odpowiedzialność zarówno za uświadamianie studentom tego wpływu, jak i odpowiednie ich motywowanie do zaangażowania, spoczywa, jak większość działań związanych z osiągnięciem satysfakcji studentów, na nauczycielach i władzach uczelni.

## 2.2. Satysfakcja studentów i pojęcia pokrewne – przegląd sposobów interpretacji

**Celem podrozdziału** jest przedstawienie różnych sposobów interpretacji kluczowego w niniejszej pracy pojęcia satysfakcja studenta oraz najistotniejszych pojęć, od których pochodzi i z którymi jest powiązane m.in. w ujęciach definicyjnych.

W literaturze nie ma jednej, ogólnie przyjętej definicji satysfakcji studenta, co stanowi wyzwanie dla autorów zajmujących się tą tematyką. Można jednak stwierdzić, że pomimo kontrowersji w interpretacji tego pojęcia, osiągnięto pewnego rodzaju konsensus w jego konceptualizacji, przyjmując w kontekście satysfakcji rolę studenta jako klienta szkół wyższych<sup>282</sup>. Podejmując próby stworzenia definicji satysfakcji studenta, ich autorzy opierają się w związku z tym na definicjach analogicznego pojęcia – satysfakcja klienta, które poddają różnego rodzaju modyfikacjom.

**Definicje satysfakcji**<sup>283</sup> (ang. *satisfaction*) zaprezentowane w różnego rodzaju specjalistycznych słownikach, bez względu na przyjętą perspektywę, odnoszą się tylko do afektywnego wymiaru tego pojęcia, rozumianego jako:

- „uczucie przyjemności i zadowolenia z czegoś”<sup>284</sup>,
- „stan emocjonalny powstały w wyniku osiągnięcia jakiegoś celu”<sup>285</sup>,

<sup>282</sup> N. Senthilkumar, A. Arulraj, *SQM-HEI–Determination of Service Quality Measurement of Higher Education in India*, „Journal of Modelling in Management” 2011, 6, s. 60-78; N.K. Yunus, S. Ishak, A.Z.A.A. Razak, *Motivation, Empowerment, Service Quality and Polytechnic Students’ Level of Satisfaction in Malaysia*, „International Journal of Business and Social Science” 2010, vol. 1, no. 1, s. 120-128.

<sup>283</sup> Słowo „satysfakcja” pochodzi od łacińskich słów *satis* – wystarczająco (dostatecznie) oraz *facere* – zrobić.

<sup>284</sup> *Słownik Języka Polskiego PWN*, <https://sjp.pwn.pl/sjp/satysfakcja;2574915> (dostęp: 06.11.2021).

<sup>285</sup> A.S. Reber, E.S. Reber, *Słownik Psychologii*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2005, s. 655.

- „silne uczucie zadowolenia i przyjemności wynikające z zaspokojenia potrzeb lub pragnień”<sup>286</sup>.

**Precedensem do teoretycznej analizy pojęcia „satisfakcja klienta”** (ang. *Customer Satisfaction*) na łamach literatury, z marketingowej perspektywy oraz znaczenia tego zjawiska w zarządzaniu przedsiębiorstwem, był artykuł *Marketing Myopia* T. Levitta z 1960 r. W tej przełomowej publikacji autor zwrócił uwagę na konieczność spojrzenia na zarządzanie korporacją z punktu widzenia klienta, określając ją jako „satisfakcjonujący klienta organizm”, którego kierownictwo powinno się koncentrować na dostarczaniu klientowi wartości i satysfakcji, a nie produktów. Podkreślał także niezbędną potrzebę wdrażania tej idei do każdej jednostki organizacji wraz ze wszystkim, co ona oznacza i czego wymaga<sup>287</sup>. Takie spojrzenie na znaczenie satysfakcji klienta w organizacji wskazują także inni autorzy, w tym P. Drucker, według którego satysfakcja klienta stanowi misję i nadrzędny cel istnienia każdej organizacji<sup>288</sup>.

W literaturze z zakresu marketingu i zachowań konsumenckich satysfakcja klienta jest prezentowana jako pojęcie względne, którego istota wyraża się w porównaniu oceny produktu (wynikającej z doświadczenia konsumenta związanego z użytkowaniem lub konsumpcją produktu) z różnymi standardami tej oceny. Szczegółowe sposoby jego interpretacji badacze przedstawiali w licznych **teoriach satysfakcji**, do których należą: *the Dissonance Theory*, *the Contrast Theory*, *the Expectancy-Disconfirmation Paradigm* (EDP), *the Value-Precept Theory*, *the Attribution Theory*, *the Equity Theory*, *the Comparison Level Theory*, *the Evaluation Congruity Theory*<sup>289</sup>. Niektórym z wymienionych teorii poświęcono wiele uwagi w literaturze (np. teorii EDP), inne nie spotkały się z zainteresowaniem naukowców i nie były poddawane badaniom empirycznym<sup>290</sup>. W dalszej części podrozdziału skoncentrowano się głównie na najpopularniejszej (w kontekście rozważań teoretycznych i przedmiotu badań) z wymienionych teorii, tj. *Expectancy-Disconfirmation Paradigm* L.R. Olivera<sup>291</sup>, nazywanej w polskojęzycznych publikacjach jako paradygmat dyskfirmacji oczekiwań lub teoria (model)

---

<sup>286</sup> K. Olechnicki, P. Załęcki, *Słownik socjologiczny*, Wydawnictwo Graffiti BC, Toruń, 1998, s. 143, 184.

<sup>287</sup> T. Levitt, *Marketing myopia*, „*Harvard Business Review*” 1960, vol. 38, s. 45-56.

<sup>288</sup> P. Drucker, *Myśli przewodnie Druckera*, Wyd. MT Biznes, Warszawa 2002, s. 46.

<sup>289</sup> A. Yüksel, F. Yüksel, *Consumer Satisfaction Theories: A Critical Review*, [w:] *Tourist satisfaction and complaining behavior*, Nova Science Publishers, New York 2008, s. 95.

<sup>290</sup> H. Oh, C.S. Parks, *Customer Satisfaction and Service Quality: A critical Review of the Literature and Research Implications for the Hospitality Industry*, „*Hospitality Research Journal*” 1997, 20(3), s. 36-64.

<sup>291</sup> L.R. Oliver, *Effect of expectation and disconfirmation on post exposure product evaluations: an alternative interpretation*, „*Journal of Applied Psychology*” 1977, 62(4), s. 480-486; L.R. Oliver, *A Cognitive Model of the Antecedents of Satisfaction Decisions*, „*Journal of Marketing Research*” 1980, 17, s. 46-49.

oczekiwanej niezgodności<sup>292</sup>, jak również na teoriach, które były inspiracją do jej powstania.

Pierwsi badacze, w tym J.F. Engel, T.D. Kollat i R.D. Blackwell<sup>293</sup>, A.J. Howard, N.J. Sheth<sup>294</sup> oraz R. Cardozo<sup>295</sup>, wyjaśniając istotę satysfakcji klienta, oparli się na teorii dysonansu poznawczego L. Festingera<sup>296</sup>. Satysfakcja według teorii dysonansu (*the Dissonance Theory*) jest analizowana w kontekście różnicy pomiędzy oczekiwaną a otrzymaną wartością produktu oraz możliwości doświadczenia przez konsumenta dysonansu poznawczego w sytuacji, gdy wartość oczekiwana jest wyższa od otrzymanej. Teoria ta wyjaśnia także zachowanie konsumenta w takiej sytuacji, którym jest dążenie do redukcji dysonansu poprzez m.in. zniekształcanie oczekiwań (ich obniżenie) mające na celu zniwelowanie odczuwanych rozbieżności. Krytykowaną przez kolejnych badaczy teoria dysonansu przyczyniła się głównie do zrozumienia faktu, że oczekiwania konsumenta nie są statyczne w czasie trwania doświadczenia konsumpcyjnego<sup>297</sup>.

Kolejne badania<sup>298</sup> doprowadziły do powstania teorii kontrastu (*the Contrast Theory*), według której, gdy wartość produktu nie spełnia oczekiwań konsumenta, jeszcze bardziej wyolbrzymia on tę dysproporcję określaną jako kontrast między oczekiwaniami a wynikiem oceny (np. poprzez jeszcze większe obniżenie wartości produktu) w stosunku do oczekiwań<sup>299</sup>.

Zidentyfikowane przez kolejnych badaczy wady tej koncepcji satysfakcji klienta, w tym niewystarczające wyjaśnienie przez nie istoty tego zjawiska, przyczyniły się do powstania teorii oczekiwanej niezgodności (EDP). W jej stworzeniu L.R. Oliver sięgnął m.in. do definicji satysfakcji A.J. Howarda i N.J. Shetha<sup>300</sup>, zgodnie z którą satysfakcja jest funkcją stopnia zgodności aspiracji człowieka z postrzeganymi przez niego rzeczywistymi doświadczeniami. Istotą teorii EDP jest świadome porównywanie przez konsumenta doświadczenia z produktem po jego zakupie ze stanem poznawczym przed zakupem, wyrażającym się

<sup>292</sup> M. Gąsior, *Satysfakcja klienta w ujęciu nieliniowym*, Wydawnictwo Politechniki Lubelskiej, Lublin 2019, s. 14.

<sup>293</sup> J.F. Engel, T.D. Kollat, R.D. Blackwell, *Consumer Behaviour*, Holt, Rineheart and Winston, New York 1968.

<sup>294</sup> A.J. Howard, N.J. Sheth, *The theory of buyer behaviour*, Wiley, New York 1969, s. 147.

<sup>295</sup> R. Cardozo, *An experimental study of consumer effort, expectations and satisfaction*, „Journal of Marketing Research” 1965, 2, s. 244-249.

<sup>296</sup> L. Festinger, *A theory of cognitive dissonance*, Stanford University Press, Stanford 1957.

<sup>297</sup> A. Yüksel, F. Yüksel, *Consumer Satisfaction...*, op. cit., s. 95.

<sup>298</sup> E.R. Anderson, *Consumer dissatisfaction: the effect of disconfirmed expectancy on perceived product performance*, „Journal of Marketing Research” 1973, 10, s. 38-44; R. Olshavsky, J. Miller, *Consumer expectations, product performance and perceived product quality*, „Journal of Marketing Research” 1972, 9, s. 19-21.

<sup>299</sup> Y. Yi, *A Critical Review of Consumer Satisfaction*, [w:] *Review of Marketing*, red. V.A. Zeithaml, American Marketing Association, Chicago 1990, s. 68-123; R.L. Oliver, W.S. DeSarbo, *Response Determinants in Satisfaction Judgment*, „Journal of Consumer Research” 1988, 14, s. 495-507; A. Yüksel, F. Yüksel, *Consumer Satisfaction...*, op. cit., s. 96-98.

<sup>300</sup> A.J. Howard, N.J. Sheth, *The theory of buyer behaviour*, Wiley, New York 1969.

w jego oczekiwaniach. Oczekiwania te są według teorii EDP standardem porównań oceny produktu. Jeśli percepcja produktu jest zgodna z tymi oczekiwaniami lub je przewyższa (pozytywna dyskonfirmacja), konsument poczuje się usatysfakcjonowany. Jeśli percepcja produktu jest niższa niż oczekiwania (negatywna dyskonfirmacja), ma miejsce niezadowolenie<sup>301</sup>.

W kolejnej teorii – *Comparison Level Theory*, jej autorzy S.T. LaTour i N.C. Peat<sup>302</sup> przedstawiają satysfakcję jako funkcję przeszłych doświadczeń klienta i doświadczeń innych konsumentów. Natomiast R.A. Westbrook i M.D. Reilly<sup>303</sup> w swojej propozycji *Value-Percept Theory* wyjaśniają jej powstanie jako reakcję emocjonalną na porównanie percepcji produktu do wartości, potrzeb lub pragnień konsumenta. Dowodzą oni, że wartości mogą być lepszymi standardami porównań niż oczekiwania<sup>304</sup>.

Analiza różnych teorii satysfakcji klientów prowadzi do wniosku, że jest ona zwykle interpretowana jako relacja oceny produktu wynikającej z porównania związanych z nim doświadczeń, z różnymi formami standardu oceny, oraz że pojawia się w sytuacji, gdy standard ten jest osiągnięty lub przekroczony. Nie osiągnięto wprawdzie konsensusu co do tego, który standard jest najbardziej odpowiedni w określaniu satysfakcji klienta, rdzeniem większości teorii są nim jednak oczekiwania będące podstawą teorii EDP<sup>305</sup>. Teoria ta jest także najczęściej stosowanym punktem odniesienia w badaniach satysfakcji klienta, w tym także bazą badań autorki (rozdział 3. i 4.).

**W definicjach pojęcia „satysfakcja klienta”**, w związku z teoriami tego zjawiska, jest akcentowany głównie (ale nie wyłącznie) jego wymiar emocjonalny, odnoszący się zwykle do reakcji na ocenę produktu (autorzy definicji używają także określeń: postrzegana jakość produktu, efekt konsumpcji, doświadczenia po konsumpcji), w relacji do oczekiwań klienta. Podejście takie występuje m.in. w definicji Ph. Kotlera, według którego jest to „stan odczuwalny przez jednostkę i związany z porównaniem postrzeganych cech produktu oraz oczekiwań jednostki dotyczących tych cech”<sup>306</sup>. Według innych definicji opartych na oczeki-

<sup>301</sup> A. Yüksel, F. Yüksel, *Consumer Satisfaction...*, op. cit., s. 99-100.

<sup>302</sup> S.T. LaTour, N.C. Peat, *Conceptual and Methodological issues in consumer satisfaction research*, „Advances in Consumer Research” 1979, 6, s. 431-437.

<sup>303</sup> R.A. Westbrook, M.D. Reilly, *Value-Percept disparity: an alternative to the disconfirmation of expectations theory of customer satisfaction*, [w:] *Advances in Consumer Research*, red. P.R. Bogozzi, A. Tybouts, „Association for Consumer Research” 1983, 10, s. 256-261.

<sup>304</sup> A. Yüksel, F. Yüksel, *Consumer Satisfaction...*, op. cit., s. 110-111.

<sup>305</sup> W literaturze można się także spotkać z badaniami dowodzącymi istnienia przypadków, w których nie udało się potwierdzić zasadności koncepcji satysfakcji opartej na oczekiwaniach.

G.R. Churchill, C. Surprenant, *An Investigation into Determinants of Customer Satisfaction*, „Journal of Marketing Research” 1982, 19, s. 491-504; S. Grimmelikhuijsen, G.A. Porumbescu, *Reconsidering the expectancy disconfirmation model. Three experimental replications*, „Public Management Review” 2017, 19(9), s. 1272-1292, za: M. Gąsior, *Satysfakcja klienta w ujęciu nieliniowym*, Wydawnictwo Politechniki Lubelskiej, Lublin 2019, s. 14.

<sup>306</sup> Ph. Kotler, *Marketing. Analiza, planowanie, wdrażanie i kontrola*, Gebethner i Ska, Warszawa 1994, s. 35.

waniach, jest ona także określana jako „miara tego, w jakim stopniu całkowity produkt przedsiębiorstwa zaspokaja zbiór oczekiwań klienta”<sup>307</sup>, „stan emocjonalny, pojawiający się u nabywcy w wyniku dokonania zakupu, będący rezultatem konfrontacji jego oczekiwań co do produktu, z jego doświadczeniem z produktem”<sup>308</sup>, „odczucie, którego doznaje nabywca po skorzystaniu z oferty spełniającej jego oczekiwania”<sup>309</sup>.

Ze względu na wspomniany brak pełnego konsensusu w kwestii oczekiwań jako standardu oceny produktu<sup>310</sup> i podstawy pomiaru satysfakcji klienta, wielu autorów wskazuje w jej definicjach także na inne punkty odniesienia. Różnią się one w zależności od rodzaju produktu, sytuacji zakupowej i doświadczeń klientów<sup>311</sup>. Są nimi m.in.: potrzeby konsumenta, jego pragnienia, wymagania, wyobrażenia o produkcie idealnym, wizja wartości, wzorzec oceny. Według A. Meyera i P. Westerbarkeya „satysfakcja klienta jest emocjonalną odpowiedzią wywołaną przez poznawczo-oceniający proces, w którym cechy produktu (oferty) konsument porównuje ze swoją wizją wartości (potrzebami, pragnieniami)”<sup>312</sup>. Zgodnie z definicją autorstwa K. Mazurek-Łopacińskiej jest to „reakcja emocjonalna na procesy porównawcze uruchamiane przez klienta, polegające na zestawianiu jego doświadczeń i doznań po konsumpcji produktu lub usługi z oczekiwaniami, indywidualnymi normami lub określonym wzorcem oceny”<sup>313</sup>. Autorka ta określa także satysfakcję klienta jako jego doświadczenie, na które składają się zintegrowane procesy poznawcze i emocjonalne<sup>314</sup>.

Inni autorzy, definiując pojęcie satysfakcji klienta, określają ją jako:

- opinię klienta o stopniu zgodności transakcji z jego potrzebami i oczekiwaniami<sup>315</sup>,
- subiektywny proces doświadczania konsumpcji<sup>316</sup>,

<sup>307</sup> N. Hill, J. Alexander, *Pomiar satysfakcji i lojalności klientów*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2003, s. 344.

<sup>308</sup> E. Budakowska, K. Staszyńska, *Customer satisfaction – jak zadowolić klienta*, „Manager” 1998, nr 10.

<sup>309</sup> Ph. Kotler, G. Armstrong, J. Saunders, V. Wong, *Marketing. Podręcznik europejski*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2002, s. 165.

<sup>310</sup> A. Jachnis, *Psychologia konsumenta. Psychologiczne i socjologiczne uwarunkowania zachowań konsumenckich*, Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz–Warszawa–Lublin 2007, s. 206.

<sup>311</sup> A. Meyer, P. Westerbarkey, *Measuring and Managing Hotel Guest Satisfaction*, [w:] *Service Quality In Hospitality Organisations*, red. M.D. Olsen, R. Teare, E. Gummesson, Cassel 1996, s. 189.

<sup>312</sup> A. Meyer, P. Westerbarkey, *Measuring and...*, op. cit., s. 190.

<sup>313</sup> K. Mazurek-Łopacińska, *Zachowania nabywców i ich konsekwencje marketingowe*, PWE, Warszawa 2003, s. 305.

<sup>314</sup> Ibidem.

<sup>315</sup> E. Skrzypek, *Jakość i efektywność*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2002.

<sup>316</sup> D.K. Tse, P.C. Wilton, *History and Future of Consumer Satisfaction Research in SV – Historical Perspective in Consumer Research: National and International Perspectives*, [w:] Singapore: Association for Consumer Research, 1985, red. J.N. Sheth, Ch.T. Tan.



- wypadkową pomiędzy oczekiwaną jakością produktu, postrzeganą jakością produktu oraz znaczeniem różnych jego właściwości<sup>317</sup>,
- oceniający osąd dokonany po wyborze produktu lub po doświadczeniu z nim, który ma powinowactwo do postaw<sup>318</sup>,
- pozytywne lub negatywne odczucie klienta, w związku z wartością, którą otrzymał jako rezultat skorzystania z określonej oferty produktowej w specyficznej sytuacji, przy czym odczucie to może być bezpośrednią reakcją na skorzystanie z produktu lub całkowitą reakcją na serię doświadczonych sytuacji<sup>319</sup>.

Jak wynika z analizy teorii satysfakcji i treści przedstawionych definicji, oczekiwania są często pojawiającym się, ale nie jedynym standardem służącym do porównania jego doświadczeń w procesie oceny poziomu satysfakcji (tab. 2.2). Nie jest ona również jedynie afektywną reakcją na doświadczenie klienta (choć taki rodzaj reakcji odgrywa w procesie powstawania satysfakcji, jak podkreśla wielu autorów, dominującą rolę)<sup>320</sup>. Towarzyszą jej ponadto różne procesy zachodzące w umyśle konsumenta, określane przez autorów definicji jako: poznawcze, poznawczo-oceniające, porównawcze.

Różnorodność sposobów definiowania pojęcia „satysfakcja klienta”, użytych w definicjach określeń odzwierciedlających istotę procesów towarzyszących jej powstawaniu, wpływających na nią czynników oraz jej konsekwencji, świadczy o niezwykle złożonym i wieloaspektowym charakterze tego zjawiska. Koncentrując się na różnych jego aspektach, badacze wyodrębnili następujące **rodzaje satysfakcji klienta** (rys. 2.1)<sup>321</sup>:

<sup>317</sup> L. Niezurawski, A. Kobyłański, B. Pawłowska, *Pomiar satysfakcji klientów i jego znaczenie dla klientów – problemy badawcze*, „Problemy Jakości” 2003, R. 35, nr 3, s. 8.

<sup>318</sup> R. Westbrook, R. Oliver, *The dimensionality of consumption emotion patterns and consumer satisfaction*, „Journal of Consumer Research” 1991, vol. 18, iss. 1, s. 84-91.

<sup>319</sup> R.B. Wodruff, S.F. Gardial, *Know Your Customer. New approaches to Understanding Customer Value and Satisfaction*, Backwell Publishers Inc., Cambridge 1996, s. 95.

<sup>320</sup> V. Liljander, T. Strandvik, *Emotions in service satisfaction*, „International Journal of Service Industry Management” 1997, vol. 8, iss. 2, s. 148-169; R.L. Oliver, *A conceptual model of service quality and service satisfaction: compatible goals, different concepts*, [w:] *Advances in services marketing and management*, red. T.A. Swartz, D.E. Bowen, S.W. Brown, vol. 2, Greenwich, CT: JAI, 1993, s. 65-85; H. Mano, R. Oliver, *Assessing the dimensionality and structure of the consumption experience: evaluation, feeling, and satisfaction*, „Journal of Consumer Research” 1993, vol. 20, no. 3, Oxford University Press, s. 451-466; R.A. Westbrook, *Product/consumption based affective responses and post purchase processes*, „Journal of Marketing Research” 1987, vol. 24, no. 3, Sage Publications, Inc., s. 258-270; R.A. Westbrook, R.L. Oliver, *The dimensionality...*, op. cit., s. 84-91.

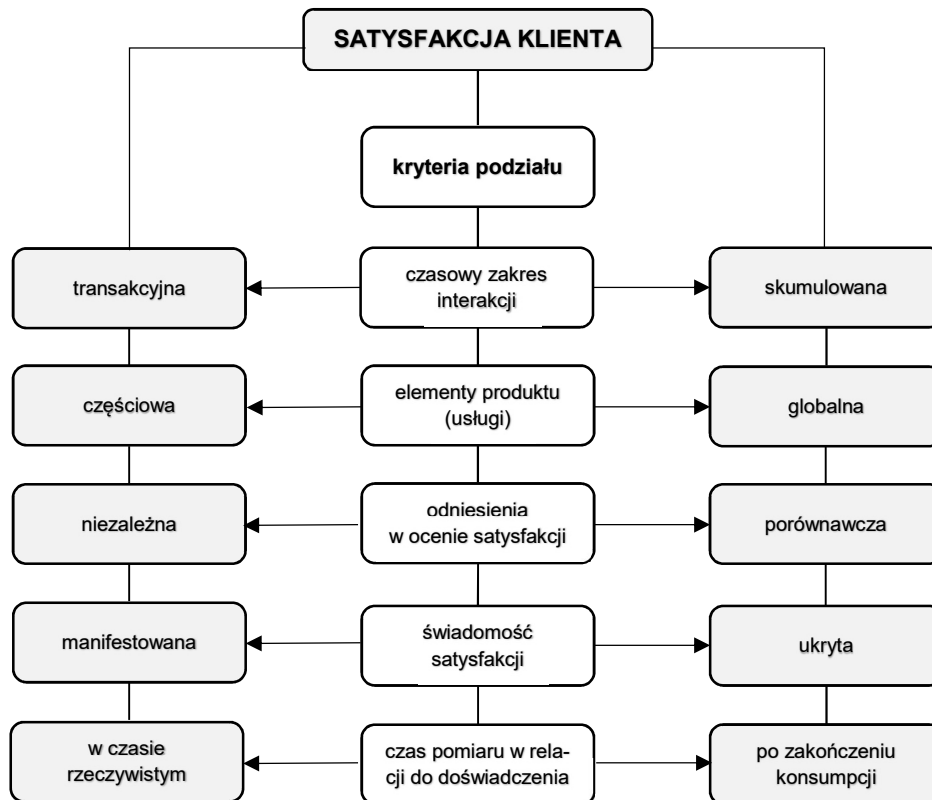
<sup>321</sup> Por. J.F. Faivre, *Méthodologie des enquêtes de satisfaction clientèle*, „Revue française du marketing” 1993, 4-5, s. 68, za: K. Mazurek-Łopacińska, *Badania marketingowe. Metody, techniki i obszary aplikacji na współczesnym rynku*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016, s. 566; Por. J.M.M. Bloemer, H.D.P. Kasper, *The complex relationship between consumer satisfaction and brand loyalty*, „Journal of Economic Psychology” 1995, vol. 16, iss. 2, s. 311-329, za: A. Jachnis, *Psychologia konsumenta...*, op. cit., s. 203; W.P. Stewart, R.B. Hull IV, *Satisfaction of what? Post hoc versus real-time construct validity*, „Leisure Sciences” 1992, vol. 14, iss. 3, s. 195-209.

Tabela 2.2. Elementy definicji satysfakcji klienta

<b>Autor definicji</b>	<b>Istota satysfakcji klienta</b>	<b>Standard porównań</b>
N. Hill, J. Alexander	miara tego, w jakim stopniu całkowity produkt przedsiębiorstwa zaspokaja zbiór oczekiwań klienta	oczekiwania klienta
E. Budakowska, K. Staszyńska	stan emocjonalny, pojawiający się u nabywcy w wyniku dokonania zakupu, będący rezultatem konfrontacji jego oczekiwań co do produktu, z jego doświadczeniem z produktem	oczekiwania klienta
Ph. Kotler	odczucie, którego doznaje nabywca po skorzystaniu z oferty spełniającej jego oczekiwania	oczekiwania klienta
A. Jachnis	odczucie, którego doznaje nabywca po skorzystaniu z oferty spełniającej jego oczekiwania	oczekiwania klienta
A. Meyer, P. Westerbarkey	emocjonalna odpowiedź wywołana przez poznawczo-oceniający proces, w którym cechy produktu (oferty) konsument porównuje ze swoją wizją wartości (potrzebami, pragnieniami)	wizja wartości, potrzeby, pragnienia
K. Mazurek-Łopacińska	reakcja emocjonalna na procesy uruchamiane przez klienta, polegająca na zestawianiu jego doświadczeń i doznań po konsumpcji produktu lub usługi z oczekiwaniami, indywidualnymi normami lub określonym wzorcem oceny	oczekiwania, indywidualne normy lub określone wzorce oceny
E. Skrzypek	opinia klienta o stopniu zgodności transakcji z jego potrzebami i oczekiwaniami	potrzeby i oczekiwania
D.K. Tse, P.C. Wilton	subiektywny proces doświadczania konsumpcji	-
L. Nieżurawski, A. Kobylański, B. Pawłowska	wypadkowa pomiędzy oczekiwaną jakością produktu, postrzeganą jakością produktu oraz znaczeniem różnych jego właściwości	oczekiwana jakość produktu
R.A. Westbrook, R.L. Oliver	oceniający osąd dokonany po wyborze produktu lub po doświadczeniu z nim, który ma powinowactwo do postaw	-
R.B. Wodruff, S.F. Gardial	pozytywne lub negatywne odczucie klienta, w związku z wartością, którą otrzymał jako rezultat skorzystania z określonej oferty produktowej w specyficznej sytuacji	-

Źródło: opracowanie własne na podstawie: N. Hill, J. Alexander, *Pomiar satysfakcji...*, op. cit., s. 344; E. Budakowska, K. Staszyńska, *Customer satisfaction...*, op. cit.; Ph. Kotler, G. Armstrong, J. Saunders, V. Wong, *Marketing...*, op. cit., s. 165; A. Meyer, P. Westerbarkey, *Measuring and...*, op. cit., s. 190; K. Mazurek-Łopacińska, *Zachowania...*, op. cit., s. 305; E. Skrzypek, *Jakość...*, op. cit.; K. Tse, P.C. Wilton, *History...*, op. cit.; L. Nieżurawski, A. Kobylański, B. Pawłowska, *Pomiar satysfakcji...*, op. cit.; R. Westbrook, R. Oliver, *The dimensionality...*, op. cit., s. 84-91; R.B. Wodruff, S.F. Gardial, *Know Your Customer...*, op. cit., s. 95.

- satysfakcja transakcyjna (bieżąca) i skumulowana (kryterium podziału to okres czasu, w jakim miały miejsce doświadczenia klienta z daną organizacją),
- satysfakcja częściowa i globalna (kryterium jest zakres elementów produktu, będących przedmiotem satysfakcji klienta),
- satysfakcja niezależna i porównawcza (kryterium – posiadanie przez klienta punktu odniesienia w ocenie poziomu satysfakcji),
- satysfakcja manifestowana i ukryta (kryterium – świadomość satysfakcji),
- satysfakcja oceniana w czasie rzeczywistym oraz po doświadczeniu z produktem (kryterium podziału jest czas pomiaru satysfakcji w relacji do doświadczenia klienta z organizacją).



Rys. 2.1. Rodzaje satysfakcji klientów

Źródło: opracowanie własne na podstawie: J.F. Faivre, *Méthodologie des enquêtes de satisfaction clientèle*, „Revue française du marketing” 1993, 4-5, s. 68, za: K. Mazurek-Łopacińska, *Badania marketingowe...*, op. cit., s. 566; Por. J.M.M. Bloemer, H.D.P. Kasper, *The complex...*, op. cit., s. 311-329, za: A. Jachnis, *Psychologia...*, op. cit., s. 203; W.P. Stewart, R.B. Hull IV, *Satisfaction...*, op. cit., s. 195-209.

Badania w obszarze satysfakcji klienta koncentrowały się początkowo wokół dwóch rodzajów, tj: satysfakcji transakcyjnej i skumulowanej<sup>322</sup>. Najpierw interesowano się głównie satysfakcją z konkretnej transakcji<sup>323</sup>, ze szczególnym uwzględnieniem związku między postrzeganą jakością dobra lub usługi a zadowoleniem<sup>324</sup> oraz rolą emocji w ocenie satysfakcji<sup>325</sup>. Z czasem poświęcano coraz większą uwagę satysfakcji skumulowanej (odnoszącej się do długiego czasu i sumy dokonywanych w tym czasie transakcji), definiowanej (zgodnie z definicją psychologii ekonomicznej<sup>326</sup> oraz ekonomii dobrobytu<sup>327</sup>) m.in. jako ogólne doświadczenie klienta z produktem lub usługodawcą do chwili obecnej<sup>328</sup> lub funkcja wszystkich poprzednich transakcji<sup>329</sup>. Jako istotną zaletę satysfakcji skumulowanej w porównaniu do transakcyjnej uznaje się lepszą na jej podstawie przewidywalność zachowań klientów i wyników ekonomicznych firmy<sup>330</sup>.

Kolejne rodzaje satysfakcji są wyjaśniane w następujący sposób:

- **satysfakcja częściowa** odnosi się do danego elementu produktu (w tym także usługi), jakim jest na przykład jego trwałość czy poziom obsługi, **satysfakcja globalna** natomiast jest wypadkową lub sumą satysfakcji częściowych i odnosi się do całości produktu<sup>331</sup>,
- **satysfakcja niezależna** (wyizolowana) odnosi się tylko do danego przedsiębiorstwa, **porównawcza** natomiast – także do firm konkurencyjnych<sup>332</sup>,

<sup>322</sup> M.D. Johnson, E.W. Anderson, C. Fornell, *Rational and adaptive performance expectations in a customer satisfaction framework*, „Journal of Consumer Research” 1995, vol. 21, iss. 4, s. 128-140.

<sup>323</sup> Y. Yi, *A critical review of customer satisfaction*, [w:] *Review of Marketing*, red. V. Zeithaml, American Marketing Association, Chicago 1990, s. 68-123.

<sup>324</sup> K. De Ruyter, J. Bloemer, P. Peeters, *Merging service quality and service satisfaction: An empirical test of an integrative model*, „Journal of Economic Psychology” 1997, vol. 18, iss. 4, s. 387-406.

<sup>325</sup> R.L. Oliver, *Cognitive, affective, and attribute bases of the satisfaction response*, „Journal of Consumer Research” 1993, vol. 20, iss. 3, s. 418-430.

<sup>326</sup> K.E. Wärneryd, *Economic psychology as a field of study*, [w:] *Handbook of Economic Psychology*, red. W.F. van Raaij, G.M. van Veldhoven, K.E. Wärneryd, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, The Netherlands, 1988, s. 2-41.

<sup>327</sup> J.L. Simon, *Interpersonal welfare comparisons can be made – and used for redistribution decisions*, „Kyklos” 1974, vol. 27, iss. 1, s. 63-98.

<sup>328</sup> M.D. Johnson, C. Fornell, *A framework for comparing customer satisfaction across individuals and product categories*, „Journal of Economic Psychology” 1991, vol. 12, iss. 2, s. 267-286.

<sup>329</sup> E.W. Anderson, C. Fornell, D.R. Lehman, *Customer satisfaction, Market share and profitability. Findings from Sweden*, „Journal and Marketing” 1994, vol. 58, no. 3, s. 53-66.

<sup>330</sup> C. Fornell, M.D. Johnson, E.W. Anderson, J. Cha, B.E. Bryant, *The American Customer Satisfaction Index: Nature, purpose and findings*, „Journal of Marketing” 1996, vol. 60, no. 4, s. 7-18; M.D. Johnson, E.W. Anderson, C. Fornell, *Rational and adaptive performance expectations in a customer satisfaction framework*, „Journal of Consumer Research” 1995, vol. 21, iss. 4, s. 128-140.

<sup>331</sup> J.F. Faivre, *Méthodologie des...*, op. cit., s. 566.

<sup>332</sup> Ibidem, s. 566.

- **satysfakcja manifestowana** jest efektem przemyślanej przez konsumenta oceny produktu (konsument jest świadomy wpływu relacji oczekiwanie–rezultat na ocenę własnej satysfakcji); o **satysfakcji ukrytej** mówi się, gdy konsument nie ma motywacji lub zdolności do oceny jej poziomu (prawdopodobieństwo świadomości satysfakcji jest niskie)<sup>333</sup>.

Najbardziej prezentowanym w literaturze podziałem satysfakcji jest podział zaproponowany przez W.P. Stewarta i R.B. Hulla, na **satysfakcję w czasie rzeczywistym**, czyli odczuwaną w czasie użytkowania (konsumpcji) dobra materialnego lub korzystania z usługi (ang. *real-time satisfaction*; RTS) oraz **satysfakcję odczuwaną po zakończeniu konsumpcji produktu** (ang. *post hoc satisfaction*; PHS). Satysfakcja PHS obejmuje wspomnienie analizowanego doświadczenia, ale także ewaluację aktualnego stanu respondenta (na którą wpływa m.in. introspekcja i kontekst). Poziom satysfakcji *post hoc* jest zwykle określany w czasie dokonywania jego oceny (podczas badania)<sup>334</sup>.

Według R. Haffera zasadnicze mechanizmy decydujące o powstawaniu u klienta odczucia satysfakcji lub niezadowolenia są niezmiennie, bez względu na rodzaj organizacji, która dostarcza mu wartości w postaci produktu<sup>335</sup>. Wychodząc z takiego założenia, większość autorów **definicji satysfakcji studenta** opiera się na prezentowanych w literaturze definicjach satysfakcji klienta, koncentrując się jednak głównie na (w różny sposób wyrażonych) reakcjach na doświadczenia zdobywane w czasie studiów. K.M. Elliott i D. Shin definiują satysfakcję studenta jako „przychylną subiektywną ocenę dokonaną przez studenta w odniesieniu do różnych efektów i doświadczeń związanych z edukacją”<sup>336</sup>. U. Mukhtar i inni interpretują ją jako „funkcję względnego poziomu doświadczeń i postrzeganego wykonania usługi edukacyjnej”<sup>337</sup>. V.A. Zeithaml twierdzi, że „satysfakcja studenta jest wynikiem spójnego oddziaływania systemu administracyjnego i edukacyjnego uczelni”. Według tej autorki studenci będą bardziej zadowoleni i zmotywowani do ukończenia studiów, jeśli uczelnia zapewni im środowisko sprzyjające nauce, czyli jeśli zapewni im odpowiednią infrastrukturę dla rozwoju zawodowego i akademickiego<sup>338</sup>. Według definicji autorów T. Shamsavar i F. Sudziny satysfakcję studenta można rozumieć jako „krótkotrwałą postawę wynikającą

<sup>333</sup> Por. J.M.M. Bloemer, H.D.P. Kasper, *The complex...*, op. cit., s. 311-329, za: A. Jachnis, *Psychologia konsumenta...*, op. cit., s. 203.

<sup>334</sup> Por. W.P. Stewart, R.B. Hull IV, *Satisfaction of...*, op. cit., s. 195-209.

<sup>335</sup> R. Haffer, *Metodyka pomiaru satysfakcji klientów jednostek samorządu terytorialnego powiatu toruńskiego*, Toruń, 2010, s. 5, <https://www.bip.lubicz.pl/plik,23768,zalacznik-nr-2.pdf> (dostęp: 03.11.2021).

<sup>336</sup> K.M. Elliott, D. Shin, *Student Satisfaction: An alternative approach to assessing this important concept*, „Journal of Higher Education Policy and Management” 2002, vol. 24, iss. 2, s. 198.

<sup>337</sup> U. Mukhtar, S. Anwar, U. Ahmed, M. A. Baloch, *Factors effecting the service quality of public and private sector universities comparatively: an empirical investigation*, „Arts, Science & Commerce” 2015, s. 132-142.

<sup>338</sup> Por. V.A. Zeithaml, *Consumer perceptions of price, quality and value: A means-end model and synthesis of evidence*, „Journal of Marketing” 1988, vol. 52, s. 2-22.

z oceny doświadczenia edukacyjnego studenta<sup>339</sup>. R.L. Oliver i W.S. Desarbo definiują ją jako „przychylną subiektywną ocenę studentów odnoszącą się do licznych efektów i doświadczeń związanych z edukacją i byciem kształtowanym oraz do powtarzalnych doświadczeń w życiu kampusu<sup>340</sup>. Dla A. Ilias i innych satysfakcja studentów jest budowana w sposób ciągły dzięki doświadczeniom w kampusie w okresie studiów<sup>341</sup>. D. Daniel i inni<sup>342</sup> oraz J.A. Douglas i inni<sup>343</sup> zgadzają się, że satysfakcja lub niezadowolenie jest odczuwane, gdy studenci wchodzą w interakcję z uczelnią podczas tzw. momentów prawdy. Oznacza to, że podczas realizacji usługi, w tych momentach studenci weryfikują określone wcześniej oczekiwania<sup>344</sup>.

Według autorki niniejszej monografii satysfakcja studenta ze studiów to jego pozytywna emocjonalna reakcja na subiektywną wielokryterialną ocenę studiów, dokonaną na podstawie zdobytych przez niego doświadczeń o różnorodnym charakterze (naukowym, społecznym, intelektualnym, emocjonalnym, organizacyjnym, związanych z rozwojem zainteresowań), dla której standardem porównań są studenckie potrzeby, oczekiwania, ideały lub wizja wartości. Jest ona, ze względu na specyficzne cechy studenta jako nietypowego klienta (podrozdział 2.1) oraz złożony charakter usługi edukacyjnej, zjawiskiem niezwykle skomplikowanym, wieloczynnikowym i rozpatrywanym przez badaczy tego zagadnienia w wielu aspektach (poddanych analizie w dalszej części pracy).

**Usługa edukacyjna szkoły wyższej**, której bezpośrednio dotyczy analizowana w pracy satysfakcja studenta, jest definiowana m.in. jako usługa, którą świadczy uczelnia na rzecz studentów, a pośrednio także pracodawców, którzy będą w przyszłości przyjmować absolwentów do pracy<sup>345</sup>. Istotą tej usługi jest

---

<sup>339</sup> T. Shahsavar, F. Sudzina, *Student satisfaction and loyalty in Denmark: Application of EPSI methodology*, <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0189576#> (dostęp: 10.11.2021).

<sup>340</sup> R.L. Oliver, W.S. Desarbo, *Processing of the satisfaction response in consumption. A suggested framework and research proposition*, „Journal of consumer satisfaction, Dissatisfaction and complaining Behaviour” 1989, vol. 2, s. 1-16, za: E.O. Onditi, T.W. Wechuli, *Service Quality and Student Satisfaction in Higher Education Institutions: A Review of Literature*, „International Journal of Scientific and Research Publications” 2017, vol. 7, iss. 7, s. 330.

<sup>341</sup> A. Ilias, H.F.A. Hassan, R.A. Rahman, M.R. Yaso, *Student satisfaction and service quality: Any difference in Demographic factors?*, „International Business Research” 2008, vol. 1, s. 131-143, za: E.O. Onditi, T.W. Wechuli, *Service Quality...*, op. cit., s. 330.

<sup>342</sup> D. Daniel, G. Liben, A. Adugna, *Assessment of students' satisfaction: A case study of Dire Dawa University, Ethiopia*, „Journal of Education and Practice” 2017, vol. 8, no. 4, s. 111-120.

<sup>343</sup> J.A. Douglas, R. McClelland, J. Davies, A. Douglas, *Understanding student satisfaction and dissatisfaction: An interpretive study in the UK Higher Education context*, „Studies in Higher Education” 2014, s. 1-21.

<sup>344</sup> Por. M.C. Mokhethil, M.J. Malunga, R.M. Thetsane, *Student's Satisfaction...*, op. cit., s. 1-11.

<sup>345</sup> K. Szczepańska-Woszczyzna, *Wykształcenie absolwentów elementem kształtowania pozycji edukacyjnej uczelni*, [w:] *Marketing szkół wyższych*, red G. Nowaczyk, M. Kolasieński, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, Poznań 2004, s. 179-189.

kierowanie procesem zdobywania wiedzy przez studentów oraz kształtowania ich osobowości<sup>346</sup>.

Usługę edukacyjną charakteryzują następujące **cechy, typowe dla wszystkich usług**<sup>347</sup>:

- niematerialność,
- niemożność nabycia prawa własności,
- różnorodność (niespójność, heterogeniczność),
- nierozdzielność (nierozłączność, niepodzielność, nierozzerwalność),
- nietrwałość.

Niematerialność usług oznacza, że nie posiadają one cech fizycznych, w związku z czym nie można ich dotknąć, zobaczyć ani poznać ich efektów przed podjęciem decyzji o zakupie. Większość usług jest jednak świadczona przy wykorzystaniu elementów materialnych. Należy do nich również niemal każda usługa edukacyjna, którą według klasyfikacji Ph. Kotlera (opartej na kryterium stopnia materialności) należy zaliczyć do „usług z towarzyszącymi jej dobrami materialnymi i usługami o mniejszym znaczeniu”<sup>348</sup>. Niematerialność usług edukacyjnych powoduje niemożność nabycia prawa ich własności, co oznacza, że nabywca ma tylko dostęp do danej usługi, nie mogąc wziąć jej w posiadanie. Różnorodność usług edukacyjnych oznacza, że są one niestandardowe i niejednolite. W przypadku zajęć dydaktycznych różnią się one ze względu na poziom wiedzy i umiejętności jej przekazywania przez nauczycieli, ich predyspozycje do nauczania, osobowość, a nawet nastrój i samopoczucie (które mogą wpływać na różnice w postrzeganiu jakości kolejnych zajęć nawet z tym samym nauczycielem). Nierozdzielność usług może być interpretowana z dwóch punktów widzenia. Oznacza po pierwsze jednoczesne konsumowanie i wykonywanie usług, a po drugie niemożność ich oddzielenia od wykonawców. Obydwa aspekty tej cechy są charakterystyczne dla usług edukacyjnych szkół wyższych. Należy jednak podkreślić wyjątkowo wysoki wpływ studenta określanego prosumentem na końcowy ich efekt (ze szczególnym uwzględnieniem poziomu jego zaangażowania)<sup>349</sup>. Nietrwałość należy rozumieć jako brak możliwości istnienia usługi poza procesem jej świadczenia. Nietrwałość usług nie może być utożsamiana z ich efektami, które w przypadku edukacji może charakteryzować wysoka trwałość<sup>350</sup>.

---

<sup>346</sup> Por.: A. Kulig, *Rynek usług edukacyjnych w Polsce na poziomie wyższym*, [w:] *Marketing szkół wyższych*, red. G. Nowaczyk, M. Kolański, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, Poznań 2004, s. 97-109.

<sup>347</sup> Ph. Kotler, *Marketing...*, op. cit., s. 428-429; A. Payne, *Marketing usług*, PWE, Warszawa 1996, s. 21; L. Garbarski, I. Rutkowski, W. Wrzosek, *Marketing. Punkt zwrotny nowoczesnej firmy*, PWE, Warszawa 2000, s. 571-572.

<sup>348</sup> Por. Ph. Kotler, *Marketing...*, op. cit., s. 426-428, za: H. Hall, *Marketing w szkolnictwie...*, op. cit., s. 120.

<sup>349</sup> K. Rogoziński, *Nowy marketing usług*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań 2000, s. 70.

<sup>350</sup> L. Garbarski, I. Rutkowski, W. Wrzosek, *Marketing...*, op. cit., (wydanie z 1996 r.), s. 572; H. Hall, *Marketing w szkolnictwie...*, op. cit., s. 120-122.

Usługa edukacyjna szkoły wyższej posiada także **cechy usługi profesjonalnej**, na które składają się<sup>351</sup>:

- kapitalizacja efektów (odroczone w czasie możliwości oceny jakości usługi; ocena dokonywana na bieżąco jest tylko antycypacją oceny, która zostanie dokonana po ukończeniu studiów),
- świadczenie przez wysoko wykwalifikowany personel,
- trudności w określeniu przez usługodawcę oczekiwań klienta oraz postrzeganej przez niego jakości usługi,
- wysokie ryzyko związane z wyborem (zakupem) usługi,
- istotne znaczenie relacji pomiędzy usługodawcą i usługobiorcą, opartych na wzajemnym zaufaniu,
- duży wpływ usługodawcy na jakość życia usługobiorcy (w obszarze, którego dotyczy usługa).

Specyfikę usługi edukacyjnej szkoły wyższej wyrażają ponadto<sup>352</sup>:

- kilkuletni czas trwania,
- zmiana oczekiwań studentów w czasie trwania usługi,
- często jednorazowe tylko korzystanie z usługi (studia I stopnia),
- dysonans dotyczący z jednej strony chęci i dążenia studentów do zdobycia wiedzy i umiejętności, a z drugiej – niechęci do podejmowania wysiłku związanego ze studiowaniem,
- interdyscyplinarny charakter,
- wielopodmiotowość.

W literaturze z dziedziny marketingu usługi są traktowane jako rodzaj produktu i zgodnie z takim podejściem mogą być hierarchizowane w formie kilku (dwóch<sup>353</sup>, trzech<sup>354</sup>, czterech lub pięciu<sup>355</sup>) poziomów tworzących tzw. całkowity produkt usługowy lub inaczej – ofertę usługową. Podejście takie umożliwia precyzyjne zaprojektowanie strategii tak pojmowanego produktu, uwzględniające wszystkie jego elementy, od niezbędnych do różnicujących daną ofertę wśród konkurencji. Biorąc pod uwagę klasyczną – trójpoziomą koncepcję produktu

---

<sup>351</sup> Por. A. Drapińska, *Koncepcja zarządzania relacjami ze studentami przez szkoły wyższe*, „Marketing Instytucji Naukowych i Badawczych” 2012, nr 3(4), s. 87-101; P. Zeller, *Proces oceny jakości usług szkoły wyższej z perspektywy studenta*, [w:] *Marketing szkół wyższych*, op. cit., s. 216-217; M. Szablowski, *Poziom nauczania jako dylemat marketingowy uczelni*, [w:] *Marketing szkół wyższych*, op. cit., s. 197-198.

<sup>352</sup> Ibidem.

<sup>353</sup> Według Nordyckiej Szkoły Marketingu w ramach danej oferty usługowej wyróżnia się usługę podstawową oraz usługę dodatkową, przy czym elementy usługi dodatkowej stwarzają możliwość odróżnienia się od innych, konkurencyjnych organizacji. Są one szczególnie ważne w przypadku organizacji o dużym podobieństwie usług podstawowych, jak ma to miejsce w przypadku szkół wyższych. Por. Ch. Gronroos, *Strategic Management and Marketing in the Service Sector*, Chartwell Hartchart Bratt LTD., 1984, s. 70, za: I. Seredocha, *Strategie marketingowe uczelni prywatnych w Polsce*, Elbląska Uczelnia Humanistyczno-Ekonomiczna, Elbląg 2007, s. 54.

<sup>354</sup> T. Levitt, *The Marketing Imagination*, The Free Press, New York 1983.

<sup>355</sup> Ph. Kotler, *Marketing. Wprowadzenie*, Wolters Kluwer SA, Warszawa 2015.



T. Levitta<sup>356</sup>, za rdzeń oferty usługowej uczelni należy uznać główne korzyści, jakie studenci spodziewają się osiągnąć dzięki skorzystaniu z niej. Należą do nich: wiedza, umiejętności, kwalifikacje, wyższe wykształcenie, tytuł naukowy, lepsza pozycja społeczna. Osiągnięcie tych korzyści umożliwiają składające się na produkt rzeczywiste elementy zaspokajające niezbędne minimum oczekiwań studentów, w decydujący sposób wpływające na postrzeganie produktu, tj. kierunki studiów, specjalności, program nauczania, kadra nauczycielska (w tym jej wiedza, doświadczenie, umiejętności przekazywania wiedzy). Produkt poszerzony natomiast tworzą elementy umożliwiające uzyskanie dodatkowych korzyści i wyróżnienie się na tle ofert innych uczelni, do których należą m.in.: odpowiednie warunki kształcenia oraz rozwoju osobowego i społecznego studentów, w tym organizacje studenckie, dodatkowe zajęcia (kursy, szkolenia), oferowane studia podyplomowe, współpraca międzynarodowa uczelni (umożliwiająca studentom m.in. zagraniczne wyjazdy podczas studiów), wizerunek uczelni. Szczegółowa analiza struktury produktu uczelni, obejmująca wszystkie elementy składające się na jego wielopoziomą strukturę, przede wszystkim w kontekście korzyści, jakich mogą one dostarczyć studentom, zwiększa szanse na wysoki poziom jego postrzeganej jakości i wartości, a w konsekwencji również satysfakcji studentów.

**Doświadczenie studenta**, jako kluczowy element większości definicji satysfakcji studenta, jest pojęciem o szerokim i złożonym charakterze, które cechuje zmienność w czasie i zależność od wielu czynników (m.in. trybu, stopnia czy kierunku studiów). Według *United Kingdom's Higher Education Policy Institute* oraz UNITE wpływają na nie aspekty akademickie i pozaakademickie, w tym m.in.: życie studenckie, zakwaterowanie, praca, finanse i oczekiwania studentów<sup>357</sup>.

D. Forbes wyróżnia dwa podejścia do interpretacji doświadczenia studenta, uzależnione od okresu, jakiego dotyczą. Szerokie podejście uwzględnia wszystkie jego doświadczenia od pierwszego kontaktu z uczelnią, przez naukę i doświadczenia uniwersyteckie, pracę podczas studiów, integrację społeczną, ukończenie studiów, po zatrudnienie i doświadczenia jako absolwenta. Według wąskiego ujęcia, doświadczenie studenta powinno się analizować tylko w odniesieniu do okresu życia uniwersyteckiego studenta<sup>358</sup>.

---

<sup>356</sup> T. Levitt, *The Marketing ...*, op. cit.

<sup>357</sup> Por. *UNITE Student Experience Report*, Bristol, UK: Higher Education Policy Institute, 2005.

<sup>358</sup> Por. D. Forbes, *The international student experience in Australia*, presentation Australian Universities Quality Forum, Alice Springs, 1-3 July 2009, <http://www.deanforbes.com.au/Site/iseAUQF.html> (dostęp: 11.01.2017), za: L. Harvey, *Analytic Quality Glossary*, „Quality Research International” 2004-2021, <https://www.qualityresearchinternational.com/glossary/studentexperience.htm> (dostęp: 07.09.2021).

P. Benckendorff i inni twierdzą, że czynniki wpływające na doświadczenie studentów można ująć w czterech wymiarach<sup>359</sup>:

- wymiar instytucjonalny – obejmuje czynniki, nad którymi mają kontrolę uniwersytety i pracownicy (jest to najszerszy obszar badań nad doświadczeniem studentów),
- wymiar studenta – składają się na niego indywidualne cechy studenta,
- wymiar sektorowy – obejmuje czynniki związane z funkcjonowaniem uczelni w ramach systemu szkolnictwa wyższego oraz z wpływem trendów sektorowych,
- wymiar zewnętrzny – obejmuje zewnętrzne trendy i zmiany, do których należy polityka rządu, innowacje technologiczne i presja ekonomiczna.

Biorąc pod uwagę, że większość czynników kształtujących doświadczenia studentów w trakcie studiów znajduje się po stronie uczelni, na wykładowcach spoczywa odpowiedzialność za efekty tych doświadczeń, mających wyraz w satysfakcji lub niezadowoleniu studentów.

Podkreślana wcześniej zmienność satysfakcji studentów wynika także ze zmian w ich oczekiwaniach. Jako najważniejszy standard do porównań w procesie oceniania studiów i kształtowania się satysfakcji studentów, oczekiwania te zasługują na szczególną uwagę.

W literaturze można znaleźć wiele definicji oczekiwań klienta, jak również pierwotnego do niego pojęcia – **oczekiwania człowieka**, które oznacza stan wewnętrzny, postawę lub nastawienie organizmu, prowadzące do antycypacji danego zdarzenia lub emocjonalny stan antycypacji<sup>360</sup>, ale także – przypuszczenie, nadzieję, pragnienie<sup>361</sup>, spodziewanie się czegoś, zbliżone do pragnienia i nadziei, jako wynik dotychczasowych doświadczeń jednostki<sup>362</sup>.

Pojęcie **oczekiwań klienta** jest poddawane szczegółowym badaniom w różnych kontekstach, a szczególnie – wpływu na jego zadowolenie oraz ocenę jakości usług i jako standard, z którym są porównywane doświadczenia klienta<sup>363</sup>. R.L. Oliver określa oczekiwania w tym ostatnim kontekście jako „kognitywne kotwice”<sup>364</sup>.

<sup>359</sup> P. Benckendorff, L. Ruhanen, N. Scott, *Deconstructing the student experience: a conceptual framework*, „Journal of Hospitality and Tourism Management” 2009, 16, <http://www.freepatentsonline.com/article/Journal-Hospitality-Tourism-Management/229992206.html> (dostęp: 11.01.2017).

<sup>360</sup> M. Stoma, *Modele i metody pomiaru jakości usług*, Q&R Polska, Lublin 2012, s. 28.

<sup>361</sup> *Słownik Języka Polskiego PWN*, 2002, t. 2, s. 820 i t. 3, s. 761.

<sup>362</sup> A.S. Reber, E.S. Reber, *Słownik...*, op. cit., s. 688, 460 i 887.

<sup>363</sup> V. Zeithaml, L. Berry, A. Parasuraman, *The Nature and Determinants of Customer Expectations of Service*, „Journal of the Academy of Marketing Science” 1993, vol. 21, s. 1-12, [w:] V.V. Thai, *Determinants of customer expectations of service: implications for fostering customer satisfaction*, Proceedings of ISER-Science Plus International Conference, Bangkok, Thailand, 22nd March 2015.

<sup>364</sup> R.L. Oliver, *A cognitive model of the antecedents and consequences of satisfaction decisions*, „Journal of Marketing Research” 1980, vol. 17, no. 4, s. 460-469.

**Oczekiwanie klienta są definiowane** m.in. jako swoisty zbiór, kombinacja pewnych cech produktu, istotnych z punktu widzenia klienta<sup>365</sup>. Są one kształtowane na podstawie przeszłych doświadczeń z takimi samymi lub podobnymi produktami, wypowiedzi znajomych i innych osób z otoczenia na ich temat, jak również organizacji dostarczającej dany produkt<sup>366</sup>, uważanych za determinanty oczekiwań klienta<sup>367</sup>. K. Mazurek-Łopacińska podkreśla także znaczenie wizerunku organizacji w procesie kształtowania oczekiwań klienta<sup>368</sup>.

Analiza literatury pod kątem wpływu oczekiwań konsumenta względem produktu na jego satysfakcję związaną z tym produktem prowadzi do wniosku, że nie ma zgodności wśród autorów w tej kwestii. Według teorii EDT (*Expectation Disconfirmation Theory*), jednostka kształtuje swoje oczekiwania o produkcie (lub usłudze) głównie na podstawie wcześniejszych doświadczeń z produktem (są one wówczas najbardziej realistyczne). Jeśli jednak brakuje takiego doświadczenia, oczekiwania mogą pochodzić z innych (wspomnianych wcześniej) źródeł<sup>369</sup>. Następnie konsument konsumuje lub używa produkt, porównuje swoje oczekiwania z postrzeganą jego jakością i określa, w jakim stopniu oczekiwania zostały potwierdzone<sup>370</sup>. Według jednego z podejść, gdy efekt użytkowania produktu jest zgodny z oczekiwaniami, to występuje pozytywny stan emocjonalny, nie jest to jednak jeszcze satysfakcja, która ma miejsce dopiero wtedy, gdy efekt użycia przewyższa oczekiwania<sup>371</sup>. Według innego podejścia, reakcja emocjonalna w momencie potwierdzenia oczekiwań nie występuje – ma wtedy miejsce obojętność (indyferencja)<sup>372</sup>. Można także spotkać się z interpretacjami, zgodnie z którymi: satysfakcja ma miejsce, gdy jakość produktu spełnia oczekiwania<sup>373</sup>, gdy je

---

<sup>365</sup> W. Schneider, *Kundenzufriedenheit. Strategie. Messung. Management*, Verlag Moderne Industrie, Landsberg 2000, s. 11-24.

<sup>366</sup> Por. Ph. Kotler, R.N. Clarke, *Marketing for health care organizations*, Prentice-Hall, New Jersey 1987, s. 72.

<sup>367</sup> Por. W. Schneider, *Kundenzufriedenheit. Strategie...*, op. cit., s. 11-24.

<sup>368</sup> K. Mazurek-Łopacińska, *Zachowania nabywców...*, op. cit., s. 308.

<sup>369</sup> Por. D. Haistead, D. Hartman, S.L. Schmidt, *Multisource effects on the satisfaction formation process*, „Journal of the Academy of Marketing Science” 1994, vol. 22, no. 2, s. 114-129.

<sup>370</sup> C. Schwarz, Z. Zhu, *The Impact of Student Expectations in Using Instructional Tools on Student Engagement: A Look through the Expectation Disconfirmation Theory Lens*, „Journal of Information Systems Education” 2015, vol. 26, no. 1, s. 47-58.

<sup>371</sup> R.B. Woodruff, E.R. Cadotte, R.L. Jenkins, *Modeling consumer satisfaction processes using experience-based norms*, „Journal of Marketing Research” 1983, vol. 20, s. 296-304, za: A. Jachnis, *Psychologia konsumenta...*, op. cit., s. 202.

<sup>372</sup> S. Erevelles, C. Leavitt, *A Comparison of Current Models of Consumer Satisfaction/Dissatisfaction*, „Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behavior” 1992, vol. 5, s. 104-114; J.R. Kennedy, P.C. Thirkell, *An extended perspective on the antecedents of satisfaction*, „Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behavior” 1988, vol. 1, s. 2-9, za: A. Falkowski, T. Tyszka, *Psychologia zachowań konsumenckich*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2009 s. 245.

<sup>373</sup> H.K. Hunt, *Consumer Satisfaction, Dissatisfaction, and Complaining Behavior*, „Journal of Social Issues” 1991, vol. 47, no. 1, s. 107-117.

przekracza, konsument jest zachwycony<sup>374</sup>. C. Fornell twierdzi, że potwierdzenie oczekiwań po konsumpcji lub użyciu produktu nie wyklucza wystąpienia niezadowolonia<sup>375</sup>. Jak wynika z zaprezentowanych sposobów interpretacji relacji oczekiwań klienta względem produktu i jego doświadczeń związanych z konsumpcją lub użytkowaniem, potwierdzenie oczekiwań klienta może, ale nie musi oznaczać satysfakcji.

Oczekiwania klienta są z pewnością najczęściej występującym w procesie powstawania satysfakcji klienta standardem porównań doświadczeń związanych z produktem. Zdarza się jednak, że są one niesprecyzowane ze względu m.in. na brak doświadczenia z danym produktem czy brak wiedzy na jego temat<sup>376</sup>, co implikuje wzrost znaczenia innych (wymienionych wcześniej) standardów. Szczególną istotność przypisuje się w tym kontekście pojawiającym się w definicjach satysfakcji – obok (lub zamiast) oczekiwań – wymaganiom oraz potrzebom.

**Wymagania** człowieka oznaczają „warunek lub zespół warunków, którym ktoś lub coś musi odpowiadać”<sup>377</sup>. Odzwierciedlają one racjonalną postawę człowieka, w przeciwieństwie do oczekiwań – będących kategorią emocjonalną<sup>378</sup>. Warunkami, które dotyczą wymagań klienta związanych z produktem, są parametry tego produktu<sup>379</sup>. Zgodnie z normą ISO 9001:2015 nawet wówczas, gdy wymagania klienta zostały z nim uzgodnione i są spełnione, niekoniecznie oznacza to, że zostanie zapewniony wysoki poziom jego zadowolenia<sup>380</sup>. Sytuacja taka implikuje potrzebę dostarczania produktu wykraczającego poza wymagania klienta.

Konstruktem zdecydowanie mniej sprecyzowanym w stosunku do wymagań są **potrzeby**. Według jednej z najbardziej kompleksowych definicji potrzeb są one „występującym u jednostki stanem albo poczuciem niedoboru lub braku jakichś wartości czy dóbr koniecznych do utrzymania co najmniej podstawowego standardu biologicznego, psychicznego, materialnego funkcjonowania człowieka, także w społeczeństwie”<sup>381</sup>. W literaturze wyróżnia się wiele klasyfikacji potrzeb, począwszy od najpopularniejszej hierarchii potrzeb A. Masłowa<sup>382</sup>, po wiele innych, rzadziej prezentowanych, do których należy m.in. podział na potrzeby obiektywne (nieuświadamiane przez człowieka i wywodzące się z biologii funkcjonowania człowieka) i subiektywne (wynikające z uzależnień społecznych człowieka), immanentnie związane z systemem biopsychicznym człowieka oraz

<sup>374</sup> Ph. Kotler, *Marketing. Analiza...*, op. cit., s. 207.

<sup>375</sup> C. Fornell, *A National Customer Satisfaction Barometer: The Swedish Experience*, „Journal of Marketing” 1992, vol. 56, no.1, s. 6-21; R. Haffer, *Metodyka pomiaru satysfakcji klientów jednostek samorządu terytorialnego powiatu toruńskiego*, Toruń 2010, s. 10.

<sup>376</sup> G. Biesok, J. Wyród-Wróbel, *Modele satysfakcji klienta*, Difin, Warszawa 2016, s. 18.

<sup>377</sup> *Słownik Języka Polskiego PWN*, [sjp.pwn.pl](http://sjp.pwn.pl) (dostęp: 09.08.2020).

<sup>378</sup> M. Stoma, *Modele i metody...*, op. cit., s. 28.

<sup>379</sup> *Encyklopedia Zarządzania*, [https://mfiles.pl/pl/index.php/Wymaganie,\\_potrzeba,\\_oczekiwanie](https://mfiles.pl/pl/index.php/Wymaganie,_potrzeba,_oczekiwanie) (dostęp: 10.11.2021)

<sup>380</sup> ISO Słownik, [isosloownik.pl](http://isosloownik.pl) (dostęp: 09.08.2021).

<sup>381</sup> *Encyklopedia PWN*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/potrzeby;3961122.html> (dostęp: 03.08.2018).

<sup>382</sup> Szerzej: A. Maslow, *Motywacja i osobowość*, PAX, Warszawa 1990.

wynikające z cech środowiska, w którym jednostka żyje<sup>383</sup>. W literaturze z obszaru satysfakcji klienta analizie poddaje się także potrzeby wynikające z dwuczynnikowej teorii Herzberga, zgodnie z którą wyróżnia się dwa rodzaje czynników motywujących ludzi – czynniki higieny oraz czynniki motywacji<sup>384</sup>. W publikacjach z zakresu satysfakcji studentów wymagania i potrzeby są stosunkowo rzadkim przedmiotem analiz w kontekście tego zjawiska w relacji do oczekiwań, jako standardu porównań studenckich doświadczeń.

W obszarze **oczekiwań studentów** i ich zależności z satysfakcją zrealizowano relatywnie niewiele badań. Dostarczają one jednak wielu istotnych informacji związanych z rodzajami oraz realizmem oczekiwań (poświęcono im uwagę w dalszej części podrozdziału).

M. Raposo i H. Alves twierdzą, że oczekiwania dotyczące usług edukacyjnych uczelni są kształtowane wokół trzech głównych obszarów: nauki i kariery, reputacji i obiektów uczelni oraz dyspozycyjności i sympatii pracowników<sup>385</sup>. Analiza wyników badań innych badaczy prowadzi do wniosku, że zdecydowanie najważniejsze oczekiwania studentów mieszczą się w obszarze związanym z ich karierą zawodową<sup>386</sup>. Zawodowo ukierunkowane kształcenie podczas studiów oraz łatwiejszy dzięki nim dostęp do przyszłego rynku pracy znalazły się także wśród głównych oczekiwań studentów z hiszpańskich uniwersytetów. Dotyczyły one ponadto: lepszej jakości i bardziej praktycznego, dostosowanego do rzeczywistości nauczania, lepszej współpracy między uczelniami (w tym wymiany studentów), lepszej komunikacji ze studentami, większego udziału studentów w życiu uczelni i wpływu na podejmowane decyzje oraz stałego związku między obecnymi i byłymi studentami<sup>387</sup>.

Zawodowe aspekty studiów są dla studentów istotniejsze i motywują ich w czasie studiów bardziej niż aspekty naukowe<sup>388</sup>. Według H. Rolfe oczekiwanie zwiększenia szans na przyszłą karierę zawodową dzięki studiom jest także główną motywacją do ich podjęcia<sup>389</sup>. Priorytetową rolę kariery zawodowej wśród oczekiwań studentów kierunków ekonomicznych związanych z podjęciem studiów

<sup>383</sup> Szerzej: M. Haffer, S. Sudoł, J. Szymczak, *Marketingowe testowanie produktów*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, 2000, za: G. Biesok, J. Wyród-Wróbel, *Modele...*, op. cit., s. 12.

<sup>384</sup> Szerzej: O.W. DeShields Jr., A. Kara, E. Kaynak, *Determinants of business student satisfaction and retention in higher education: applying Herzberg's two-factor theory*, „International Journal of Educational Management” 2005, 19(2), s. 128-139.

<sup>385</sup> M. Raposo, H. Alves, *Marketing higher education: students expectations*, za: D.S. Ravindran, M. Kalpana, *Student's expectations...*, op. cit., s. 402.

<sup>386</sup> D.S. Ravindran, M. Kalpana, *Student's expectations...*, op. cit., s. 401.

<sup>387</sup> L. Seres, M. Maric, P. Tumbas, V. Pavlicevic, *University stakeholder mapping*, Proceedings of ICERI 2019 Conference 11th-13th Seville, Spain, November 2019, s. 9059.

<sup>388</sup> R. Voss, T. Gruber, I. Szmigin, *Service quality in higher education: The role of student expectations*, „Journal of Business Research” 2007, vol. 60, no. 9, s. 949-959.

<sup>389</sup> H. Rolfe, *Students demands and expectations in an age of reduced financial support: The perspectives of lecturers in four English universities*, „Journal of Higher Education Policy and Management” 2002, vol. 24, s. 171-182; H. Metcalf, *Increasing inequality in higher education: the role of term-time working*, „Oxford Review of Education” 2003, vol. 29, no. 3, s. 315-329.

potwierdzają również B. Sławecki i A. Wach-Kąkolewicz. Zgodnie z ich badaniami, studenci oczekują, że uczelnia pomoże im w planowaniu i realizacji karier zawodowych. Badani studenci postrzegają uczelnię jako instytucję pośredniczącą pomiędzy sferą edukacji a rynkiem pracy<sup>390</sup>.

Według R. Vossa oczekują oni głównie zdobycia cennego doświadczenia i odpowiedniego przygotowania do wykonywania zawodu<sup>391</sup>. Inni badacze, oprócz poprawy perspektyw akademickich i zawodowych dzięki edukacji uniwersyteckiej, zwracają również uwagę na zwiększenie możliwości usamodzielnienia się i czerpania przyjemności z życia<sup>392</sup>.

Według S. Hassel i N. Ridouta studenci mają w dużej mierze **realistyczne oczekiwania wobec uczelni**. Większość z nich oczekuje, że będzie odpowiedzialna za własne studia<sup>393</sup>. Studenci spodziewają się ponadto trudności finansowych podczas studiów (i często ich doświadczają). Według H. Lowego i A. Cooka<sup>394</sup> studenci często oczekują w związku z tym możliwości połączenia studiów z płatną pracą. G. Crisp<sup>395</sup> i inni wykazali, że 70% badanych przez nich studentów oczekuje, że będzie wykonywać jakąś formę płatnej pracy podczas studiów.

Do zdarzających się **nierealistycznych oczekiwań** należy według badań A. Cooka i J. Leckey<sup>396</sup>, H. Lowego i A. Cooka<sup>397</sup>, S. Hassel i N. Ridouta<sup>398</sup>, przeswiadczenie, że nauczanie na uniwersytecie będzie takie samo jak w szkole (mniej niż połowa studentów spodziewa się, że nauczanie na uniwersytecie będzie się różnić od nauczania w szkole średniej) oraz że czas kontaktu z pracownikami i ich dostępność<sup>399</sup> na uczelni będą zgodne z potrzebami studentów<sup>400</sup>. Ponadto do

<sup>390</sup> B. Sławecki, A. Wach-Kąkolewicz, „Chcemy pracy!” – motywacje i oczekiwania studentów wobec uczelni ekonomicznych, [https://www.researchgate.net/publication/318993944\\_Chcemy\\_pracy\\_-\\_motywacje\\_i\\_oczekiwania\\_studentow\\_wobec\\_uczelni\\_ekonomicznych](https://www.researchgate.net/publication/318993944_Chcemy_pracy_-_motywacje_i_oczekiwania_studentow_wobec_uczelni_ekonomicznych) (dostęp: 10.11.2021).

<sup>391</sup> R. Voss, T. Gruber, I. Szmigin, *Service quality...*, op. cit., s. 949–959.

<sup>392</sup> H. Lowe, A. Cook, *Mind the gap: are students prepared for higher education?* „Journal of Further and Higher Education” 2003, vol. 27, no. 1, s. 53-76.

<sup>393</sup> S. Hassel, N. Ridout, *An Investigation of First-Year Students and Lecturers' Expectations of University Education*, „Frontiers in Psychology”, 2018, <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.02218/full#B1> (dostęp: 11.11.2021).

<sup>394</sup> H. Lowe, A. Cook, *Mind the...*, op. cit., s. 53-76.

<sup>395</sup> G. Crisp, E. Palmer, D. Turnbull, T. Netelbeck, L. Ward, *First year student expectations: results from a university-wide student survey*, „Journal of University Teaching & Learning Practice” 2009, vol. 6, no. 1, <http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol6/iss1/3> (dostęp: 11.11.2021).

<sup>396</sup> A. Cook, J. Leckey, *Do expectations meet reality? A survey of changes in first year student opinion*, „Journal of Further and Higher Education” 1999, vol. 23, iss. 2, s. 157-171.

<sup>397</sup> H. Lowe, A. Cook, *Mind the...*, op. cit., s. 53-76.

<sup>398</sup> S. Hassel, N. Ridout, *An Investigation...*, op. cit.

<sup>399</sup> Według badań przeprowadzonych na University of Adelaide, dostępność nauczycieli poza zajęciami jest bardzo ważnym aspektem dla 87% studentów. Por. S. Crossing, *The student experience: How can universities meet student demands?*, Feb 15, 2018, <https://www.studiosity.com/blog/the-student-experience-how-can-universities-meet-student-demands> (dostęp: 06.09.2021).

<sup>400</sup> Por. K. Smith, C. Hopkins, *Great expectations sixth-formers' perceptions of teaching and learning in degree-level English*, „Arts Hum. High. Educ” 2005, vol. 4, s. 304-318.

nierealistycznych badacze zaliczają oczekiwania studentów dotyczące obciążeń obowiązkami i wielkości grup zajęciowych (według H. Lowego studenci oczekują małych grup i większych możliwości osobistego kontaktu z wykładowcą<sup>401</sup>; C. Coles potwierdza, że satysfakcja studentów spada wraz ze wzrostem liczności grup zajęciowych<sup>402</sup>).

Jak twierdzą H. Lowe i A. Cook<sup>403</sup>, G. Crisp i inni<sup>404</sup> oraz L. Murtagh<sup>405</sup>, studenci, ze względu na brak wiedzy, mają także nierealne oczekiwania względem liczby godzin nauki, uczęszczania na zajęcia i samodzielnej pracy. L. Murtagh<sup>406</sup> udowodnił ponadto, że studenci przychodzą na uniwersytet bez jasnego zrozumienia, w jaki sposób będą oceniani. Niektórzy z nich oczekują ponadto, że większą odpowiedzialność za efekty kształcenia będą ponosić wykładowcy niż oni<sup>407</sup>.

**Oczekiwania względem wykładowców** pojawiają się relatywnie często w badaniach z obszaru satysfakcji studentów. Według H. Lowego i A. Cooka studenci oczekują, że wykładowcy będą bardziej sympatyczni, pomocni i przyjaźni<sup>408</sup>. Oprócz pojawiającego się również w innych badaniach oczekiwania przyjaznego nastawienia wykładowców do studentów, podkreślana jest także istotność takich ich cech, jak kompetencje, entuzjazm i przystępność<sup>409</sup>.

**Wpływ oczekiwań na zadowolenie studentów** i zależności między tymi zjawiskami badało wielu naukowców. Do czynników, które wpływają na te zależności, należy moment, kiedy oczekiwania i postrzeganie studentów kształtujące satysfakcję są mierzone oraz czy mierzone są równocześnie, w ramach tego samego badania czy w różnych odstępach czasowych. Jak wynika z badań S.L. Appleton-Knapp i K.A. Krentler, gdy obydwa te zjawiska są badane pod koniec semestru, oczekiwania okazują się istotnym predyktorem satysfakcji. Gdy natomiast oczekiwania są mierzone na początku semestru, a postrzeganie usług

<sup>401</sup> H. Lowe, A. Cook, *Mind the...*, op. cit., s. 53-76; C. B. Kandinko, M. Mawer, *Student Expectations and Perceptions of Higher Education*, „A study of UK higher education Commissioned by the Quality Assurance Agency” 2014, [https://www.academia.edu/38692124/Student\\_Expectations\\_and\\_Perceptions\\_of\\_Higher\\_Education](https://www.academia.edu/38692124/Student_Expectations_and_Perceptions_of_Higher_Education) (dostęp: 11.11.2021)

<sup>402</sup> C. Coles, *Variability of student ratings of accounting teaching: evidence from a Scottish business school*, „International Journal of Management Education” 2002, vol. 2, no. 2.

<sup>403</sup> H. Lowe, A. Cook, *Mind the...*, op. cit., s. 53-76.

<sup>404</sup> G. Crisp, E. Palmer, D. Turnbull, T. Netelbeck, L. Ward, *First year student expectations: results from a university-wide student survey*, „Journal of University Teaching & Learning Practice” 2009, vol. 6.

<sup>405</sup> L. Murtagh, *They give us homework! Transition to higher education: the case of initial teacher training*, „Journal of Further and Higher Education” 2010, vol. 34, no. 3, s. 405-418.

<sup>406</sup> Ibidem, s. 405-418.

<sup>407</sup> R. Killen, *Differences between students' and lecturers' perceptions of factors influencing students' academic success at university*, „Higher Education Research & Development” 1994, vol. 13, no. 2, s. 199-211.

<sup>408</sup> H. Lowe, A. Cook, *Mind the...*, op. cit., s. 53-76.

<sup>409</sup> R. Voss, T. Gruber, I. Szmigin, *Service quality...*, op. cit., s. 949-959.

pod koniec, wówczas oczekiwania nie wpływają istotnie na satysfakcję ze studiów<sup>410</sup>.

Biorąc pod uwagę istotne znaczenie oczekiwań studentów w analizie ich satysfakcji, szczególną uwagę należy poświęcić oczekiwaniom nierealistycznym, mogącym mieć decydujący wpływ na pojawienie się u studentów negatywnych emocji, mających wyraz m.in. w negatywnych ocenach jakości kształcenia na danej uczelni. Konieczne w związku z tym jest poznawanie i zrozumienie studenckich oczekiwań poprzez realizację badań<sup>411</sup>, a następnie zarządzanie nimi i doprowadzanie do realistycznego poziomu. Proces ten powinno się rozpocząć jeszcze przed rozpoczęciem studiów przez studentów, ponieważ wtedy zaczynają się kształtować ich oczekiwania. W procesie zarządzania oczekiwaniami studentów, szczególną uwagę należy poświęcić informowaniu ich o różnicach między kształceniem w szkole średniej i na uczelniach, ze szczególnym uwzględnieniem aspektów samodzielnego kształcenia (uczenia się), relacji z nauczycielami (w tym charakteru ich pracy na uczelni, dyspozycyjności i dostępności), zakresu obowiązków i specyfiki różnego typu zajęć.

Konieczność poznawania studenckich oczekiwań względem studiów i uczelni oraz zarządzanie nimi jest związana z dążeniem do osiągnięcia satysfakcji studentów, ale także do uniknięcia negatywnych emocji, jakie towarzyszą niespełnieniu oczekiwań, mających wyraz w zjawisku **dyssatisfakcji** (niezadowolenia). Ze względu na powszechne przyjęcie przez badaczy zależności obydwóch zjawisk, tj. satysfakcji i dyssatisfakcji konsumentów od ich odpowiednio – spełnionych (lub przekroczonych) lub niespełnionych oczekiwań, interpretacja istoty tych pojęć bywa prezentowana w literaturze nawet w ramach jednej definicji. Przykładowo według R.L. Daya zadowolenie i niezadowolenie konsumenta stanowią psychologiczną odpowiedź na spełnienie oczekiwań przez produkt po jego zakupie<sup>412</sup>. G. Mittal, V. Kumar i M. Tsiros uważają, że niezadowolenie jest przeciwieństwem satysfakcji<sup>413</sup>. W innych definicjach dyssatisfakcji jest podkreślany negatywny emocjonalny charakter reakcji konsumentów na ocenę produktu (w tym usługi)<sup>414</sup>.

<sup>410</sup> S.L. Appleton-Knapp, A.K. Krentler, *Measuring Student Expectations and Their Effects on Satisfaction: The Importance of Managing Student Expectations*, „Journal of Marketing Education” 2006, <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0273475306293359> (dostęp: 10.11.2021).

<sup>411</sup> P. Sander, K. Stevenson, M. King, D. Coates, *University students' expectations of teaching*, „Studies in High Education” 2000, vol. 25, no. 3, s. 309-23; F.M. Hill, *Managing service quality in higher education: the role of the student as primary consumer*, „Quality Assurance Education” 1995, vol. 3, no. 3, s. 10-21.

<sup>412</sup> R.L. Day, *Modeling Choices Among Alternative Responses to Dissatisfaction*, in NA – Advances in Consumer Research, vol. 11, red. T.C. Kinnear, Provo, UT: Association for Consumer Research, 1984, s. 496-499.

<sup>413</sup> G. Mittal, V. Kumar, M. Tsiros, *Attribute-level performance, satisfaction, and behavioral intentions over time: A consumption-system approach*, „Journal of Marketing” 1999, 63, s. 88-101.

<sup>414</sup> A. Falkowski, T. Tyszka, *Psychologia zachowań konsumenckich*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001, s. 262.



Pojęciem pokrewnym do dyssatisfakcji (mającym wpływ na pojawianie się, będącej jego istotą, negatywnej emocji) jest **dysonans pozakupowy** pochodzący od szerszego pojęcia – dysonans poznawczy, autorstwa L. Festingera<sup>415</sup>. Oznacza ono powstający u człowieka nieprzyjemny stan napięcia, sprzeczność między wewnętrznymi przekonaniem a zewnętrznymi zdarzeniami, po dokonaniu ważnego wyboru<sup>416</sup>. Inaczej ujmując, jest to zjawisko polegające na odczuwaniu przez człowieka niepokoju umysłowego, w sytuacji występowania u niego dwóch niezgodnych ze sobą postaw, myśli, przekonań bądź innych elementów poznawczych<sup>417</sup>. W przypadku dysonansu pozakupowego, odczuwane sprzeczności w obszarze myśli, przekonań czy wyborów odnoszą się do zrealizowanych decyzji zakupowych.

Istotność wiedzy na temat dyssatisfakcji konsumentów i warunkujących ją czynników wynika, jak wspomniano, z konieczności ich jak najszybszej eliminacji. Niezadowoleni konsumenci są bowiem zdecydowanie bardziej aktywni w przekazywaniu swojej negatywnej opinii innym aktualnym i/lub potencjalnym klientom (niż zadowoleni w rekomendowaniu firmy)<sup>418</sup>, ze względu na mocniejsze reakcje emocjonalne człowieka na rozczarowanie niż na pozytywne zaskoczenie<sup>419</sup>. Niezadowolenie jest również bardziej ekstremalne, pojawia się wcześniej i trwa dłużej niż satysfakcja<sup>420</sup>. W badaniach konsumenckich zjawiskom niezadowolenia konsumentów i dysonansu pozakupowego poświęcono stosunkowo mało uwagi (w porównaniu z ich satysfakcją). Dotyczy to także studentów. Biorąc jednak pod uwagę liczne negatywne konsekwencje tych zjawisk, ze szczególnie niebezpiecznym przekazywaniem negatywnych opinii innym potencjalnym klientom, ich badaniom (jako odrębnym wymiarom w stosunku do satysfakcji studentów) należy poświęcić zdecydowanie więcej uwagi. Zagadnienia te, jako jeden z aspektów poddanych badaniom przez autorkę monografii, zaprezentowano w podrozdziale 4.2.5.

Z satysfakcją studentów wiąże się także wiele innych pojęć, oprócz omówionych w tej części pracy, dotyczących czynników składających się na proces powstawania i następstwa tego zjawiska. Poświęcono im uwagę w kolejnym podrozdziale.

<sup>415</sup> L. Festinger, *A theory of cognitive dissonance*, Stanford University Press, Stanford 1957.

<sup>416</sup> A. Falkowski, T. Tyszka, *Psychologia zachowań...*, op. cit., s. 237.

<sup>417</sup> G.R. Foxall, R.E. Goldsmith, *Psychologia konsumenta dla menedżera marketingu*, PWN, Warszawa 1998, s. 140.

<sup>418</sup> Y. Guterman, *Customer satisfaction evaluation and recommendations for marketing communication*, 2015, MAMK, [https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/102420/thesis\\_Guterman.pdf;sequence=1](https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/102420/thesis_Guterman.pdf;sequence=1) (dostęp: 20.11.2017).

<sup>419</sup> E. Oderkiewicz, *Reakcje konsumentów na stan dyssatisfakcji pozakupowej – badanie uwarunkowań podjętego działania*, „Marketing i Rynek” 2012, nr 6.

<sup>420</sup> J.L. Giese, J.A. Cote, *Defining consumer satisfaction*, „Academy of Marketing Science Review” 2013, <http://amsreview.org/articles/giese01-2000.pdf> (dostęp: 10.02.2017).

### 2.3. Determinanty satysfakcji studentów

W publikacjach naukowych z obszaru satysfakcji studentów analizie jest poddawanych wiele różnych aspektów tej tematyki. Szczególnie istotne miejsce zajmują wśród nich czynniki wpływające na poziom tego zjawiska, jego konsekwencje oraz modele odzwierciedlające te zależności. **Celem podrozdziału** jest zaprezentowanie wyników badań autorów publikacji z różnych krajów świata, dotyczących czynników, które wpływają na satysfakcję studentów.

Prezentowane w literaturze **czynniki istotnie wpływające na satysfakcję studentów** cechuje różnorodność wynikająca z wielowymiarowego charakteru tego zjawiska, jak również z różnych zakresów i celów badań oraz metod i narzędzi badawczych stosowanych przez ich autorów. Różnorodność tę odzwierciedlają wybrane, zaprezentowane dalej wyniki badań.

M. Marzo-Navarro i inni<sup>421</sup> oraz S. Appleton-Knapp i K. Krentler<sup>422</sup> zwracają uwagę na występowanie dwóch głównych grup czynników składających się na satysfakcję studentów: osobowych (dotyczących bezpośrednio studentów; należą do nich m.in.: wiek, płeć, preferowany styl uczenia się, średnia ocen studenta)<sup>423</sup> oraz instytucjonalnych (dotyczących uczelni, na której studenci studiują)<sup>424</sup>. Badania związane z **czynnikami osobowymi** i ich wpływem na satysfakcję studentów są zdecydowanie mniej popularne niż te, które dotyczą czynników instytucjonalnych. Prezentowane w literaturze badania w tym obszarze dotyczą m.in. ocen uzyskiwanych przez studentów podczas studiów, poziomu stresu, jaki im w tym czasie towarzyszy, osobowości studentów. Badania A. Walker-Marshall i C.M. Hudson dowodzą, że średnia ocen uzyskiwanych przez studentów jest najważniejszym czynnikiem satysfakcji studentów<sup>425</sup>. M.F. Dollard i inni skoncentrowali się w swojej teorii „*happy-productive*” na wpływie na satysfakcję studentów czynników psychospołecznych, takich jak: radzenie sobie, stres i dobre samopoczucie. Dostarczyli oni m.in. dowodów na to, że wysoki poziom stresu psychicznego studentów podczas studiów jest związany z ich niską satysfakcją ze studiów (i odwrotnie)<sup>426</sup>. Według S. Jurkowsch do czynników osobowych istot-

<sup>421</sup> M. Marzo-Navarro, M. Iglesias, M. Torres, *A new management ...*, op. cit., s. 505-526.

<sup>422</sup> S.L. Appleton-Knapp, A.K. Krentler, *Measuring Student Expectations and Their Effects on Satisfaction: The Importance of Managing Student Expectations*, „Journal of Marketing Education” 2006, <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0273475306293359> (dostęp: 10.11.2021).

<sup>423</sup> I.M. Salinda, R. Weerasinghe, S.F. Lalitha, *Students' Satisfaction in Higher Education Literature Review*, „American Journal of Educational Research” 2017, 5(5), s. 533-539.

<sup>424</sup> Ibidem.

<sup>425</sup> A. Walker-Marshall, C.M. Hudson, *Student Satisfaction and Student Success in the University System of Georgia*, AIR 1999 Annual Forum Paper, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED433778.pdf> (dostęp: 17.09.2021).

<sup>426</sup> Szerzej: S.J. Cotton, M.F. Dollard, J. de Jonge, *Stress and student job design: Satisfaction, well-being and performance in university students*, „International Journal of Stress Management” 2002, 9(3), s. 147-162.

nie wpływających na satysfakcję studentów należy ich osobowość<sup>427</sup>. B.Z. Butt i K. Rehman wykazali, że zadowolenie ze studiów zależy także od płci studentów<sup>428</sup>.

Przyczyną zdecydowanie częstszego uwzględniania **czynników instytucjonalnych** (znajdujących się „po stronie” uczelni) w badaniach determinantów satysfakcji studentów jest m.in. potrzeba wprowadzania systematycznych zmian na uczelniach, uzależnionych od rozpoznawanych w badaniach potrzeb, oczekiwań czy preferencji studentów związanych ze studiami.

W dalszej części podrozdziału poddano analizie wybrane przez autorkę czynniki kształtujące satysfakcję studentów, spośród zidentyfikowanych przez badaczy z różnych krajów świata. Ich wybrane kompozycje (w ujęciu chronologicznym) przedstawiono w tab. 2.3.

Tabela 2.3. Instytucjonalne czynniki satysfakcji studentów

Autor koncepcji	Czynniki satysfakcji studentów
P.Y.K. Kwan i P.W.K. Ng (1999)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zainteresowanie uczelni studentem</li> <li>• treści przedmiotów objętych planem studiów</li> <li>• udogodnienia w procesie studiowania</li> <li>• ocenianie studentów</li> <li>• jakość udostępnianych studentom pomocy dydaktycznych</li> <li>• aktywność uczelni</li> <li>• środowisko studentów podczas studiów</li> </ul>
J. Douglas, A. Douglas, B. Barnes (2006)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• umiejętności nauczania</li> <li>• elastyczny program nauczania</li> <li>• prestiż uczelni</li> <li>• opieka nad studentami ze strony wydziału</li> <li>• rozwój studentów</li> <li>• niezależność studentów</li> <li>• koncentracja uczelni na studentach</li> <li>• atmosfera kampusu</li> <li>• efektywność instytucjonalna</li> <li>• warunki socjalne</li> </ul>
A. Garcia Aracil (2009)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• jakość nauczania</li> <li>• jakość sal wykładowych</li> <li>• informacje zwrotne</li> <li>• relacje z wykładowcami</li> <li>• relacje ze studentami</li> <li>• treści programowe</li> <li>• sprzęt wykorzystywany w procesie kształcenia</li> <li>• biblioteka i materiały edukacyjne</li> </ul>

<sup>427</sup> S. Jurkowsch, *A Student Satisfaction...*, op. cit., s. 119, 219.

<sup>428</sup> B.Z. Butt, K. Rehman, *A study examining the students satisfaction in higher education*, „Procedia Social and Behavioral Sciences” 2010, vol. 2, s. 5446-5450; za: M. Appuhamilage, K. Sriyalatha, *The Influence of University Image on Student Satisfaction and Loyalty in Higher Education*, „Journal of Business and Management” 2019, vol. 21, iss. 11, Series. I.

Tabela 2.3 (cd.). Instytucjonalne czynniki satysfakcji studentów

Autor koncepcji	Czynniki satysfakcji studentów
P. Stach i J. Bąk (2009)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• udzielanie pomocy studentom przez pracowników dydaktycznych</li> <li>• treść i sposób realizacji zajęć</li> <li>• stosunek wykładowców do studentów</li> <li>• dostępność i przydatność informacji o studiach i uczelni</li> </ul>
J. Wiktor (2014)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• program studiów</li> <li>• jakość prowadzonych zajęć dydaktycznych</li> <li>• znaczenie zdobytej wiedzy, umiejętności i kompetencji dla ukształtowania własnej pozycji na rynku pracy</li> <li>• zakres i formy funkcji wychowawczej uczelni</li> <li>• środowisko materialne podczas studiów</li> <li>• poziom obsługi przez komórki organizacyjne uczelni</li> </ul>
S. Farahmandian, H. Minavand, M. Afshardost (2013)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• doradztwo akademickie</li> <li>• program nauczania</li> <li>• jakość nauczania</li> <li>• pomoc finansowa</li> <li>• czesne i obiekty uniwersyteckie</li> </ul>
M. Pathmini, W. Wijewardhena, C. Gamage, L. Gamini (2014)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• rzetelność realizacji zajęć</li> <li>• treść zajęć</li> <li>• empatia</li> <li>• program nauczania (koncentracja na umiejętnościach informatycznych analitycznych i pracy w zespołach)</li> </ul>
M.A. Langan, P. Dunleavy, A. Fielding (2013)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• organizacja i zarządzanie uniwersytetami</li> <li>• jakość nauczania</li> <li>• możliwość rozwoju osobistego</li> <li>• wsparcie akademickie</li> <li>• informacja zwrotna</li> </ul>
M.C. Mokhethi, M.J. Malunga, R.M. Thetsane (2019)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• środowisko akademickie</li> <li>• atrakcyjność uczelni</li> <li>• czynniki związane z prowadzeniem zajęć</li> <li>• czynniki związane z programem studiów</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne na podstawie: P.Y.K. Kwan, P.W.K. Ng, *Quality Indicators in Higher Education – Comparing Hong Kong and China’s Students*, „Managerial Auditing Journal” 1999, nr 1/2; J. Douglas, A. Douglas, B. Barnes, *Measuring student...*, op. cit.; A. Garcia Aracil, *European graduates’ level of satisfaction with higher education*, „Journal of Higher Education” 2009, 57(1), s. 1-21; P. Stach, J. Bąk, *Na ścieżkach zadowolenia...*, op. cit.; J. Wiktor, *Servqual w ocenie jakości kształcenia w szkole wyższej – możliwości i ograniczenia w świetle badań empirycznych*, [w:] *Badania marketingowe – kontekst funkcjonowania przedsiębiorstw i sieci organizacyjnych*, red. K. Mazurek-Lopacińska, M. Sobocińska, Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, nr 337, Wrocław 2014, s. 40-50; S. Farahmandian, H. Minavand, M. Afshardost, *Perceived service...*, op. cit.; M. Pathmini, W. Wijewardhena, C. Gamage, L. Gamini, *Impact of Service...*, op. cit.; M.A. Langan, P. Dunleavy, P. Fielding, *Applying Models to National Surveys of Undergraduate Science Students: What Affects Ratings of Satisfaction?* „Educational Sciences” 2013, 3(2), s. 193-207; M.C. Mokhethi, M.J. Malunga, R.M. Thetsane, *Student’s Satisfaction...*, op. cit.

Analiza wyników badań dotyczących czynników kształtujących satysfakcję studentów prowadzi do wniosku, że priorytetowe miejsce wśród nich zawsze zajmuje **jakość nauczania**. Według W. Okonia nauczanie jest definiowane jako „planowa, systematyczna praca nauczyciela z uczniami, polegająca na wywoływaniu i utrwalaniu zmian w ich wiedzy, postępowaniu i całej osobowości – pod wpływem uczenia się i opanowania wiedzy, przeżywania wartości i własnej działalności praktycznej”<sup>429</sup>. Jakość nauczania wyrażająca się w efektach tej pracy ma priorytetowe znaczenie wśród czynników satysfakcji studentów. Autorzy publikowanych w literaturze badań z obszaru satysfakcji studentów wymieniają ją jako jeden ogólny czynnik (jakość nauczania) lub wyodrębniają składające się na to pojęcie elementy, takie jak: jakość zajęć dydaktycznych, jakość wykładowców<sup>430</sup>, umiejętności nauczania, sposób prowadzenia zajęć, relacje z nauczycielami, informacje zwrotne dla studentów czy nawet jakość materiałów dydaktycznych.

Ciekawe wyniki badań związane z jakością nauczania zaprezentował m.in. R. Voss, który wyróżnił dziewięć czynników składających się na **zachowania wykładowców**, wpływających zarówno na zadowolenie oraz na niezadowolenie studentów. Według tego autora, czynniki generujące niezadowolenie studentów dotyczą: oceniania studentów, umiejętności komunikacyjnych, uczciwości w stosunku do studentów, asertywności i entuzjazmu nauczycieli. Czynnikiem wpływającym na zadowolenie jest głównie elastyczność nauczycieli. Do czynników krytycznych (wpływających zarówno na satysfakcję, jak i na dysatisfakcję studentów) autor zalicza: umiejętność nauczania, empatię i życzliwość nauczycieli<sup>431</sup>. M.E. Malik w swoich badaniach zwraca uwagę na znaczenie dwóch ostatnich elementów relacji studentów z nauczycielami, których niski poziom powoduje, że tracą oni motywację do studiowania<sup>432</sup>. Wyniki te potwierdzają także badania H.F.A. Hasan i A. Ilias<sup>433</sup> oraz M.T. Geier<sup>434</sup>. Według ostatnich z wymienionych autorów, opiekuńcze i wspierające w stosunku do studentów zachowania nauczycieli są dla nich nawet ważniejsze niż kompetencje zawodowe i umiejętności komunikacyjne<sup>435</sup>. Inni autorzy zwracają także uwagę na znaczenie takich zachowań

<sup>429</sup> W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wyd. PWN, Warszawa 1987, s. 55.

<sup>430</sup> Określenia takiego użyli m.in. S. Ahmed i M. Masud w: S. Ahmed i M. Masud, *Measuring service quality of a higher educational institute towards student satisfaction*, „American Journal of Educational Research” 2014, 2(7), s. 447-455.

<sup>431</sup> Por. R. Voss, *Studying critical classroom encounters: The experiences of students in German college education*, „Quality Assurance in Education” 2009, vol. 17, iss. 2, s. 156-173.

<sup>432</sup> M.E. Malik, *The Impact of Service Quality on Students' Satisfaction in Higher Education. Institutes of Punjab*, „Journal of Management Research” 2010, vol. 2, no. 2.

<sup>433</sup> Por. H.F.A. Hasan, A. Ilias., *Service Quality and Student Satisfaction: A Case Study at Private Higher Education Institutions*, „International Business Research” 2008, vol. 1, no. 3, s. 163-175.

<sup>434</sup> M.T. Geier, *Students' Expectations and Students' Satisfaction: The Mediating Role of Excellent Teacher Behaviors*, „Teaching of Psychology” 2010, vol. 48, iss. 1, s. 9-17.

<sup>435</sup> Ibidem.

wań nauczycieli jak udzielanie studentom pomocy<sup>436</sup> i indywidualne podejście do nich<sup>437</sup>.

Relacje personalne nauczycieli ze studentami zajmują również priorytetowe miejsce wśród wyników badań K.M. Elliotta i D. Shina, w ramach których zidentyfikowano 11 wymiarów satysfakcji studentów, określonych przez 116 wskaźników. Do czynników składających się na te relacje należą: koncentracja na studencie, troska o niego, efektywność doradztwa<sup>438</sup>. Choć wymienione czynniki wyrażają charakter relacji interpersonalnych, wyniki zaprezentowanych badań wskazują, że studenci oczekują również takich, wyrażonych przez wsparcie, opiekę, zainteresowanie czy koncentrowanie na sobie uwagi<sup>439</sup>, w kontekście instytucjonalnym, tj. od instytucji, jaką jest uczelnia.

Wielu badaczy podkreśla szczególne znaczenie dla studentów **zachowań nauczycieli podczas sesji**. H. Dalton i N. Denson twierdzą, że poziom zadowolenia studentów zwiększa się, gdy pracują z wykładowcami, którzy przede wszystkim odpowiednio „radzą sobie” z projektami i egzaminami, ale także z tymi, którzy ułatwiają im zrozumienie zaliczanych tematów oraz umożliwiają rozwój uzdolnień<sup>440</sup>. Szczególnie interesujące jest występowanie w wielu badaniach informacji zwrotnych od nauczycieli (dotyczących także sesji) jako czynnika wpływającego na satysfakcję studentów ze studiów. Występuje on (oprócz badań, których wyniki przedstawiono w tab. 2.3) w badaniach, które przeprowadzili Y. Hill i inni<sup>441</sup> oraz S. Crossing<sup>442</sup>. Ostatni z wymienionych autorów podkreśla, że prawie wszyscy badani przez niego studenci (92%) twierdzą, że informacje zwrotne na temat ich pracy są ważne dla efektów nauki<sup>443</sup>.

Różnorodność zaprezentowanych wyników badań dotyczących czynników kształtujących satysfakcję studentów (pod względem ich rodzaju, liczby i stopnia szczególności) wynika z wielu przyczyn, do których należą m.in. zróżnicowanie

<sup>436</sup> P. Stach, J. Bąk, *Na ścieżkach zadowolenia i lojalności – poszukiwanie modelu w kontekście uczelni*, „Marketing i Rynek” 2009, 4.

<sup>437</sup> M. Pathmini, W. Wijewardhena, C. Gamage, L. Gamini, *Impact of Service Quality on Students' Satisfaction in Newly Established Public Sector Universities in Sri Lanka: Study Based on The Faculty of Management Studies*, „Journal of Management Matters” 2014, s. 51-64.

<sup>438</sup> K. Elliot, D. Shin, *Student satisfaction: an alternative approach to assessing this important concept*, „Journal of Higher Education Policy and Management”, 2002, s. 197-209, za: I.M. Salinda, R. Weerasinghe, S.F. Lalitha, *Students' Satisfaction in Higher Education Literature Review*, „American Journal of Educational Research” 2017, 5(5), s. 533-539.

<sup>439</sup> K.M. Elliott, *Key Determinants of Student Satisfaction*, „Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice” 2002, vol. 4, iss. 3.

<sup>440</sup> H. Dalton, N. Denson, *Student evaluation: what predicts satisfaction?*, „The Student Experience. Proceedings of the 32nd HERDSA Annual Conference” 2009, Darwin, s. 100-110.

<sup>441</sup> Y. Hill, L. Lomas, J. MacGregor, *Students' perceptions of quality in higher education*, „Quality Assurance in Education” 2003, vol. 11, no. 1, s. 15-20.

<sup>442</sup> Por. S. Crossing, *The student experience: How can universities meet student demands?*, <https://www.studiosity.com/blog/the-student-experience-how-can-universities-meet-student-demands>, Feb. 15, 2018 (dostęp: 06.09.2021).

<sup>443</sup> Ibidem.

postaw, oczekiwań, preferencji studentów studiujących w różnych krajach, na różnego rodzaju uczelniach i na różnych wydziałach. Istotne znaczenie ma także punkt widzenia badacza, jego cele i metodyczne aspekty realizacji badań. Do tych ostatnich należą: sposób skonstruowania instrumentu pomiarowego, w tym liczba i rodzaje czynników wymienionych w skalach pytań ankietowych, przyczyny wyboru tych czynników (opracowania teoretyczne czy pierwotne badania jakościowe), czas, w którym realizowane były badania, liczebność prób badawczych i przestrzenny zakres badań (przykładowo cytowane badania A. Garcia Aracil zrealizowano w 11 krajach europejskich, wiele innych – wśród studentów jednej uczelni). Ta metodyczna różnorodność powinna skłonić do poszukiwania możliwości porównywania wyników badań satysfakcji studentów w różnych przekrojach, bez względu na obszar geograficzny. Pozwoliłoby to na uzyskanie większych korzyści z badań, szczególnie w kontekście internacjonalizacji uczelni. Sprostaniu temu wyzwaniu może sprzyjać m.in. stosowanie w badaniach ilościowych uniwersalnych (standardowych) instrumentów pomiarowych oraz realizacja badań w międzynarodowych zespołach badawczych.

Czynnikom satysfakcji studentów, będącym predyktorami tego zjawiska i wchodzącym w skład jej modeli, poświęcono uwagę w kolejnym podrozdziale.

## 2.4. Modele satysfakcji studentów i charakterystyka konstruktów

Celem podrozdziału jest zaprezentowanie wybranych, pod względem popularności w polskiej oraz światowej literaturze przedmiotu, modeli satysfakcji studentów. Uwagę poświęcono zarówno modelom o konceptualnym charakterze, jak również ustalonym na skutek realizacji odpowiednich badań. W podrozdziale przedstawiono także kluczowe w kontekście modelowania satysfakcji studentów – modele satysfakcji klientów (w tym tzw. modele narodowe) oraz scharakteryzowano najistotniejsze konstrukty tytułowych modeli.

**Model** oznacza hipotetyczną konstrukcję myślową, tj. układ założeń, pojęć i zależności między nimi, pozwalającą opisać (modelować) w przybliżony sposób jakiś aspekt rzeczywistości<sup>444</sup>.

Do najważniejszych **psychologicznych modeli satysfakcji klienta** należą: model oczekiwanej niezgodności, model emocjonalny (afektywny) oraz model sprawiedliwości wymiany. Bazą pierwszego z nich, najczęściej i najbardziej szczegółowo analizowanego w literaturze, jest ocena relacji konsumentckiej oceny produktu do oczekiwań lub wymagań konsumenta względem produktu (teorię do-

---

<sup>444</sup> T. Gospodarek, *Modelowanie w naukach o zarządzaniu oparte na metodzie programów badawczych i formalizmie reprezentatywnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2009, s. 61-63, za: A. Zakrzewska-Bielawska, *Modele badawcze w naukach o zarządzaniu, organizacja i kierowanie*, nr 2, 2018, s. 11.

tyczącą powstania tego modelu, tj. *Expectancy-Disconfirmation Paradigm*, omówiono szerzej w podrozdziale 2.2). Do modeli powstawania satysfakcji, nieopartych na relacji do oczekiwań konsumenta, należą dwa kolejne z wymienionych. Model emocjonalny opisuje satysfakcję jako stan emocjonalny konsumenta, na który podstawowy wpływ ma emocjonalna ocena produktu w kategoriach sukcesu lub porażki<sup>445</sup> (lub przyjemności bądź przykrości). Model sprawiedliwości z kolei wyjaśnia powstanie satysfakcji transakcyjnej. Zakłada, że konsumenci analizują proces wymiany między sobą a stroną sprzedającą w znaczeniu sprawiedliwości. Proces oceny sprawiedliwości wymiany polega na tym, że konsument porównuje poniesione przez siebie koszty (pieniądz, czas, wysiłek) i uzyskane przez siebie zyski, z kosztami i zyskami sprzedającego. Zgodnie z teorią sprawiedliwości, satysfakcja występuje wówczas, gdy współczynnik zysków i kosztów konsumenta oraz sprzedającego są równe lub bardziej korzystne dla konsumenta<sup>446</sup>.

W publikacjach dotyczących satysfakcji studentów są prezentowane różne rodzaje modeli, w tym konceptualne (będące efektem m.in. badań jakościowych, zrealizowanych na niewielkich próbach studentów tylko jednej uczelni), jak również modele ustalone na skutek realizacji badań ilościowych, na licznych próbach studentów.

Jednym z często analizowanych i poddawanych modyfikacjom **modeli satysfakcji studenta o konceptualnym charakterze** jest model **J. Douglas, R. McClellanda i J. Davisa** (rys. 2.2)<sup>447</sup>, będący efektem realizacji badań jakościowych metodą krytycznych przypadków (*Critical Incident Technique – CIT*), wśród studentów jednej z uczelni w mieście Liverpool, w ramach którego wyodrębniono cztery grupy czynników:

- czynniki wpływające na satysfakcję studentów, których brak nie powoduje niezadowolenia studentów: użyteczność zdobytej wiedzy, życzliwość i motywacja wykładowców oraz społeczność studencka;
- czynniki wpływające na niezadowolenie studentów, których występowanie nie wpływa na zadowolenie: postawa wykładowców i pracowników administracyjnych (w stosunku do studenta), dostęp do tych pracowników, polityka informacyjna, praca zespołowa na zajęciach, stan aparatury

---

<sup>445</sup> R.L.Oliver, *Cognitive, affective, and attribute bases of the satisfaction response*, „Journal of Consumer Research” 1993, no. 20, s. 418-430, za: A. Jachnis, *Psychologia konsumenta. Psychologiczne i socjologiczne uwarunkowania zachowań konsumenckich*, Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz 2007, s. 205.

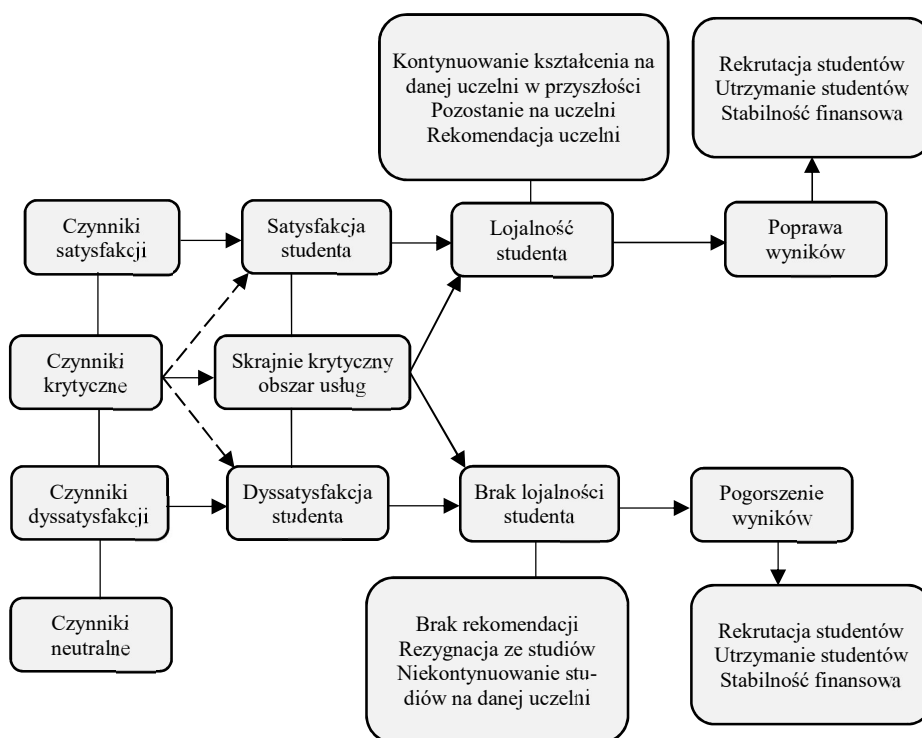
<sup>446</sup> R.L. Oliver, J.E. Swan, *Equity and disconfirmation perceptions as influence on merchant and product satisfaction*, „Journal of Consumer Research” 1989, 16, s. 372-383; R.L. Oliver, J.E. Swan, *Consumer perceptions of interpersonal equity and satisfaction in transactions: A field survey approach*, „Journal of Marketing” 1989, no. 53, s. 21-35, za: A. Jachnis, *Psychologia konsumenta...*, op. cit., s. 204, 205; H. Hall, *Modele ról studentów i ich satysfakcji ze studiów w aspekcie zarządzania relacjami uczelnia–studenci*, „Marketing i Rynek” 2014, nr 8, s. 253-260.

<sup>447</sup> J. Douglas, R. McClelland, J. Davis, *The development of conceptual model of student satisfaction with their experience in higher education*, „Quality Assurance in Education” 2008, vol. 16, no. 1, s. 31.



dydaktycznej, budynków oraz campusu, jak również takie czynniki jak np. brak miejsc parkingowych;

- czynniki krytyczne, czyli czynniki, których występowanie ma wpływ na zadowolenie studentów, natomiast ich brak wpływa na niezadowolenie: komunikacja z wykładowcą, dostęp do infrastruktury akademickiej, polityka informacyjna związana z realizacją danego kursu;
- czynniki neutralne, które nie wpływają ani na satysfakcję, ani na dyssatisfakcję studentów, w tym m.in.: rzetelność nauczycieli (dotrzymanie obietnic przez wykładowcę, niezminianie ustalonych zasad podczas semestru), estetyka (wygląd zewnętrzny pracowników dydaktycznych i administracyjnych, materiałów dydaktycznych), komfort studiowania (wyposażenie sal, bezpieczeństwo związane z ochroną danych osobowych oraz podczas zajęć), zaangażowanie i uprzejmość kadry dydaktycznej i administracyjnej.



Rys. 2.2. Konceptualny model satysfakcji studenta J. Douglas, R. McClellanda i J. Davisa

Źródło: opracowanie własne na podstawie: J. Douglas, R. McClelland, J. Davis, *The development...*, op. cit., s. 31.

Satysfakcja studenta według tego modelu wpływa na lojalność względem uczelni, wyrażającą się w pozostaniu na studiach, rekomendowaniu uczelni, jej wyborze w sytuacji kontynuacji studiów. Lojalność studenta wpływa z kolei na osiągnięte przez uczelnię wyniki, w tym poziom rekrutacji, wskaźniki retencji i stabilność finansową. Analogicznie, brak zadowolenia powoduje brak lojalności i wszystkich wymienionych korzyści<sup>448</sup>.

Do interesujących **modyfikacji przedstawionego modelu należy propozycja polskich autorów – R. Ryńcy i D. Kuchty**<sup>449</sup>, którzy zaproponowali jego uzupełnienie o aspekty mogące mieć wpływ na lojalność studenta i w konsekwencji na poprawę osiągniętych przez szkołę wyższą wyników. Wśród nich można wymienić określenie grup docelowych i identyfikację potrzeb studentów i czynników satysfakcji charakterystycznych dla konkretnych grup. Autorzy zwracają również uwagę na potrzebę uwzględnienia w modelu potencjału związanego z kadrami dydaktyczną, infrastrukturą, kulturą organizacyjną uczelni oraz posiadanych przez nią zasobów finansowych. Lojalność studenta powinna być ich zdaniem rozpatrywana w szerszym zakresie, niż proponowali autorzy bazowego modelu, i uwzględniać także zaangażowanie studentów w działalność poza organizowaną dydaktyką. Badacze ci proponują również, aby w przypadku braku poprawy wyników satysfakcji studentów dokonać ponownej identyfikacji czynników satysfakcji (rys. 2.3)<sup>450</sup>.

Modele konceptualne, szczególnie będące efektem badań ich autorów, mogą stanowić mimo niewielkich zwykle w ich przypadku prób do badań i jakościowych metod badawczych, wartościowe źródło informacji dla uczelni, których studenci byli poddani badaniom, jak również dla innych uczelni, przede wszystkim o podobnych uwarunkowaniach funkcjonowania i tego samego typu. Mogą służyć także jako inspiracja do badań dla zainteresowanych tą tematyką podmiotów.

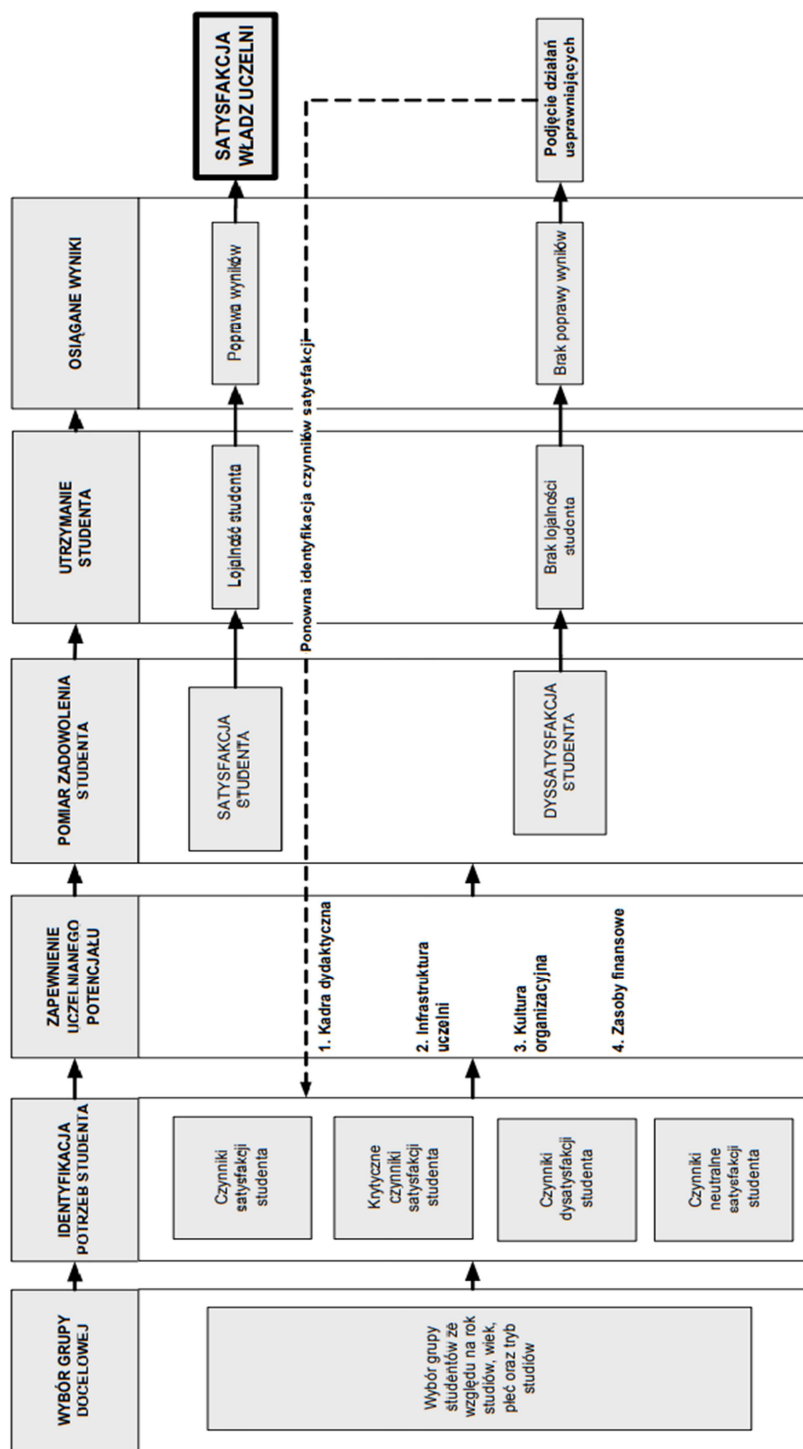
**Model autorstwa S. Jurkowsch i innych**, będący efektem realizacji badań jakościowych oraz ilościowych wśród austriackich studentów, obejmuje dwie grupy czynników: czynniki niewywołujące relacji (osobowość studenta i sytuacja gospodarcza) oraz czynniki wywołujące relacje (usługi dydaktyczne, kultura i środowisko, marketing uniwersytecki). Satysfakcję studentów wyrażają natomiast dwa komponenty: nauczanie i czynniki doświadczenia uniwersyteckiego. Autorzy wykazali ponadto, że satysfakcja studentów ma wpływ na zachowania absolwentów (rys. 2.4). Zgodnie z przedstawionymi wynikami badań, relacje na uniwersytecie są podstawą sukcesu uczelni i studentów, a wszystkie osoby w środowisku uniwersyteckim aktywnie wpływają przez swoje działania na poziom satysfakcji

---

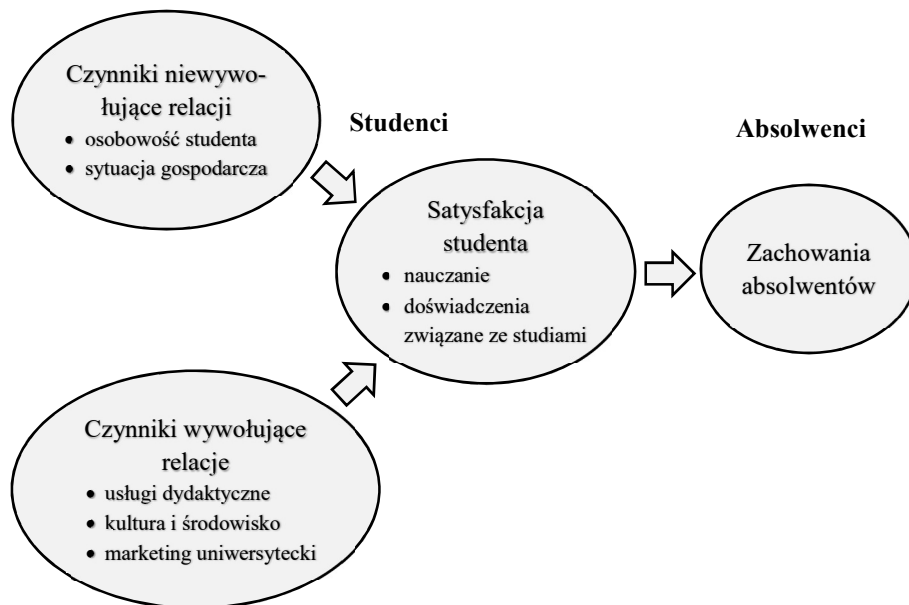
<sup>448</sup> J. Douglas, R. McClelland, J. Davis, *The development...*, op. cit., s. 22-32; R. Ryńca, D. Kuchta, *Propozycja modyfikacji modelu satysfakcji studentów oraz jej wpływu na wyniki osiągnięte przez szkołę wyższą*, „Zeszyty Naukowe WSOWL” 2011, s. 323-328.

<sup>449</sup> R. Ryńca, D. Kuchta, *Propozycja modyfikacji...*, op. cit., s. 323-328.

<sup>450</sup> R. Ryńca, *Zastosowanie wybranych metod...*, op. cit., s. 108-111.



Rys. 2.3. Modyfikacja modelu J. Douglas, R. McClellanda i J. Davisa wpływu satysfakcji studenta na wyniki osiągnięte w szkole wyższej  
 Źródło: R. Ryńca, *Zastosowanie wybranych metod i narzędzi w ocenie działalności szkoły wyższej*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 2014, s. 109.



Rys. 2.4. Model satysfakcji studenta według S. Jurkowitsch i innych

Źródło: opracowanie własne na podstawie: S. Jurkowitsch, C. Vignali, H.R. Kaufmann, *A Student Satisfaction Model for Austrian Higher Education Providers Considering Aspects of Marketing Communications*, „Innovative Marketing” 2006, 2(3), s. 18.

każdego studenta. Autorzy modelu podkreślają ponadto, że nie należy lekceważyć infrastruktury i jakości usług personelu administracyjnego, starając się poprawić zadowolenie studentów<sup>451</sup>.

Badacze z Nowej Zelandii, **M.D. Clemes i inni**, udowodnili z kolei, że na satysfakcję studentów wpływa wizerunek uczelni oraz postrzegana jakość usług edukacyjnych uczelni, a satysfakcja studentów jest determinantą korzystnych dla uczelni przyszłych intencji behawioralnych. Wykazali, że na postrzeganie badanych konstruktów przez studentów ma przede wszystkim wpływ ich pochodzenie etniczne oraz rok studiów<sup>452</sup>.

W publikacjach z zakresu satysfakcji studentów, oprócz modeli autorskich (w całości samodzielnie stworzonych przez badaczy), można się również spotkać z zaadaptowanymi i zmodyfikowanymi standardowymi modelami satysfakcji, dotyczącymi klientów firm.

**Krajowe modele satysfakcji klientów, stanowiące najczęściej bazę wymienionych adaptacji**, mają postać modeli ścieżkowych. Wskaźniki satysfakcji

<sup>451</sup> S. Jurkowitsch, C. Vignali, H.R. Kaufmann *A Student Satisfaction Model for Austrian Higher Education Providers Considering Aspects of Marketing Communication*, „Innovative Marketing” 2006, 2(3), s. 9-23.

<sup>452</sup> M.D. Clemes, E.C.C. Gan, T.H. Kao, *University Student Satisfaction: An Empirical Analysis*, „Journal of Marketing for Higher Education” 2008, vol. 1/7, iss. 2, s. 292-325.

klientów związane z ich metodologią są natomiast uznawane za miarę konkurencyjności przedsiębiorstw, branż i gospodarki<sup>453</sup>, stanowiąc uzupełnienie o subiektywne, jakościowe, konsumenckie oceny ilościowych miar osiągnięć gospodarczych na poziomie krajowym<sup>454</sup>.

Pierwszym krajowym modelem (opracowanym w 1989 r.) był model SCSB (ang. *Swedish Customer Satisfaction Barometr*), czyli Szwedzki Barometr Satysfakcji Klienta<sup>455</sup>. W jego skład wchodzi dwa czynniki wpływające na satysfakcję klienta: jego oczekiwania oraz postrzegana wartość, jak również dwa następni, jakimi są skargi klientów oraz ich lojalność<sup>456</sup>. Model Amerykańskiego Indeksu Satysfakcji Klienta ACSI (ang. *American Customer Satisfaction Index*) powstał na bazie modelu SCSB w 1994 r.<sup>457</sup> i różni się od poprzedniego trzecim konstruktem wpływającym na satysfakcję klienta, tj. postrzeganą przez klienta jakością produktu. Wartość produktu wyraża w tym modelu różnica pomiędzy oczekiwaniami klienta i postrzeganą jakością<sup>458</sup>. Niemal identyczny z oryginalnym modelem amerykańskim był pierwszy norweski model satysfakcji klienta (ang. *Norwegian Customer Satisfaction Barometer*) NCSB, z tym wyjątkiem, że obejmował dodatkowo wizerunek firmy i jej relacje z zadowoleniem klienta i lojalnością klientów<sup>459</sup>.

**Najpopularniejszym w kontekście satysfakcji studentów**, krajowym modelem satysfakcji, jest model europejski ECSI (*The European Customer Satisfaction Index*)<sup>460</sup>. Model ten opiera się na siedmiu zmiennych ukrytych. „Nową” zmienną w porównaniu z ACSI (występującą także w modelu norweskim) jest wizerunek firmy. Twórcy modelu oddzielają także jakość usług od jakości produktu (w znaczeniu fizycznym, materialnym). Ponadto inne są (niż w ACSI) wskaźniki lojalności klientów obejmujące prawdopodobieństwo ich zatrzymania,

<sup>453</sup> K. Mazurek-Łopacińska, *Badania marketingowe. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 476.

<sup>454</sup> A. Falkowski, T. Tyszka, *Psychologia zachowań konsumenckich*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2009, s. 247.

<sup>455</sup> C. Fornell *A national customer satisfaction barometr. The Swedish experience*, „Journal of Marketing” 1992, 56, s. 6-21, za: G. Biesok, J. Wyród-Wróbel, *Modele satysfakcji klienta*, Difin, Warszawa 2016, s. 135.

<sup>456</sup> Szerzej: M.D. Johnson, A. Gustafsson, T.W. Andreassen, L. Lervik, J. Cha, *The Evolution and Future of National Customer Satisfaction Index Models*, „Journal of Economic Psychology” 2001, 22, s. 220-222.

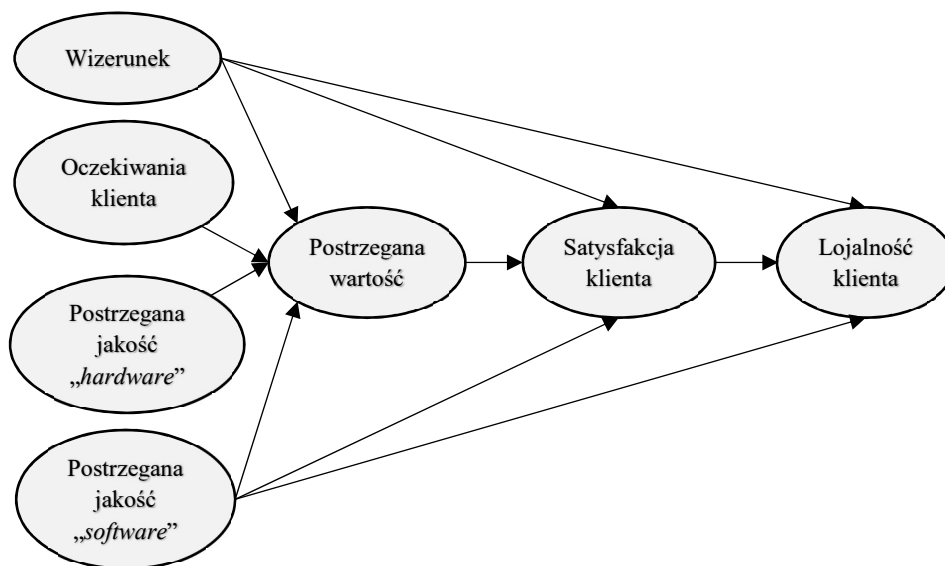
<sup>457</sup> C. Fornell, M.D. Johnson, E.W. Anderson, J. Cha, B.E. Bryant, *The American Customer Satisfaction Index: Nature, purpose and findings*, „Journal of Marketing” 1996, 60, s. 7-18.

<sup>458</sup> Ł. Skowron, *Modele ścieżkowe jako przykładowe metody badania satysfakcji i lojalności klientów*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Ekonomiczne Problemy Usług” 2010, nr 54, s. 495-505, za: G. Biesok, J. Wyród-Wróbel, *Modele...*, op. cit., s. 137.

<sup>459</sup> M.D. Johnson, A. Gustafsson, T.W. Andreassen, L. Lervik, J. Cha, *The Evolution and Future of National Customer Satisfaction Index Model*, „Journal of Economic Psychology” 2001, 22.

<sup>460</sup> W publikacjach z zakresu modeli satysfakcji używa się także późniejszej jego nazwy EPSI (*European Performance Satisfaction Index*).

rekomendowania firmy lub marki oraz zwiększenie kwoty, którą klienci będą skłonni zapłacić (rys. 2.5)<sup>461</sup>.



Rys. 2.5. Model Europejskiego Indeksu Satysfakcji Klienta (ECSI)

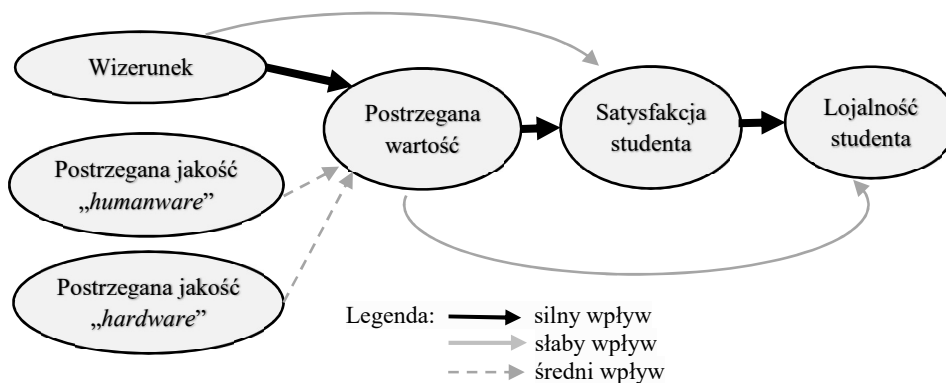
Źródło: P. Østergaard, K. Kristensen, *Drivers of student satisfaction and loyalty at different levels of higher education (HE): Cross-institutional results based on ECSI methodology*, [w:] *New perspectives on research into higher education*, SRHE Annual Conference, University of Edinburgh 2009, vol. 58, iss. 1, s. 81-95.

Autorzy modeli satysfakcji studentów najczęściej opierają się na modelu satysfakcji klientów ECSI<sup>462</sup>. Jednym z takich modeli jest model R.M. Browna i T.W. Mazzarola, ustalony na podstawie badań wśród studentów studiujących w czterech typach australijskich uniwersytetów. Według jego autorów, na satysfakcję studentów wpływa tylko wizerunek uczelni (oddziałuje on także, choć w mniejszym stopniu, na postrzeganą przez studentów wartość). Wyodrębnione w badaniu konstrukty: „*humanware*” (jakość usług związana z ludźmi i procesami) oraz „*hardware*” (jakość usług związana z infrastrukturą i elementami materialnymi uczelni) mają słaby wpływ, lub nie mają go, na postrzeganą przez

<sup>461</sup> M.D. Johnson, A. Gustafsson, T.W. Andreassen, L. Lervik, J. Cha, *The Evolution...*, op. cit., s. 224-225.

<sup>462</sup> A. Martensen, L. Grønholdt, J.K. Eskildsen, K. Kristensen, *Measuring student oriented quality in higher education: Application of the ECSI methodology*. In Proceedings from the TQM for Higher Education Conference, Higher Education Institutions and the Issue of Total Quality, Verona 1999, s. 30-31; L. Zhang, Z. Han, Q. Gao, *Empirical study on the student satisfaction index in higher education*, „International Journal of Business and Management” 2009, 3, s. 46-51; P. Østergaard, K. Kristense, *Drivers of student satisfaction and loyalty at different levels of higher education (HE): Cross-institutional results based on ECSI methodology*, [w:] *New perspectives on research into higher education*, SRHE Annual Conference, University of Edinburgh, 2009, vol. 58, iss. 1, s. 81-95.

studentów wartość usług edukacyjnych uczelni. Satysfakcja studentów, jak we wszystkich wcześniej omówionych modelach, wpływa na ich lojalność (rys. 2.6)<sup>463</sup>.



Rys. 2.6. Model satysfakcji studentów australijskich uniwersytetów

Źródło: opracowanie własne na podstawie: R.M. Brown, T.W. Mazzarol, *The importance of institutional image to student satisfaction and loyalty within higher education*, „Higher Education” 2009, vol. 58, iss. 1, s. 90.

Podobny model, oparty na modelu ECSI, w którym jako czynniki satysfakcji portugalskich studentów występują: wizerunek uczelni, postrzegana jakość usług, postrzegana wartość oraz oczekiwania studenta, zaproponowali H. Alves i M. Raposo. W modelu tym postrzeganą jakość usług wyrażają dwa wymiary – postrzegana jakość techniczna oraz postrzegana jakość funkcjonalna<sup>464</sup>. Autorzy założyli, że lojalność studentów i przekaz ustny stanowią następstwa satysfakcji (rys. 2.7). Ostatni wymieniony wpływ nie został przez nich potwierdzony<sup>465</sup>.

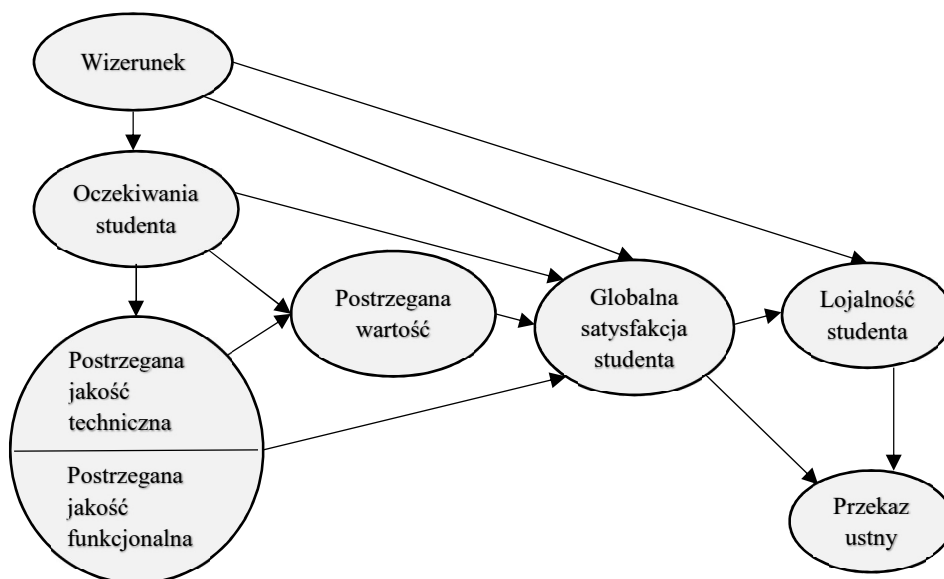
L. Temizer i A. Turkyilmaz przetestowali, opierający się także na modelu ECSI, model SSI (*Student Satisfaction Index*), bazujący na założeniu, że satysfakcja studenta jest konstruktem, na który oddziałują: postrzegana jakość, postrzegana wartość, oczekiwania studentów oraz wizerunek firmy. Satysfakcja studenta wpływa natomiast na jego lojalność, której predyktorem jest także wizerunek uczelni. Każdy z tych czynników jest zoperacjonalizowany przez wiele

<sup>463</sup> R.M. Brown, T.W. Mazzarol, *The importance of institutional image to student satisfaction and loyalty within higher education*, „Higher Education” 2009, vol. 58, iss. 1, s. 81-95.

<sup>464</sup> Autorem koncepcji podziału postrzeganej jakości usług na wymienione dwa jej wymiary, jest C. Gronroos, według którego komponent funkcjonalny dotyczy sposobu wykonania usługi, a techniczny, jej efektu. Por. C. Gronroos, *A service quality model and its marketing implication*, „European Journal of Marketing” 1984, 18(4), s. 36-44; C. Gronroos, *Service Management and Marketing*, Lexington Books, Lexington 1990.

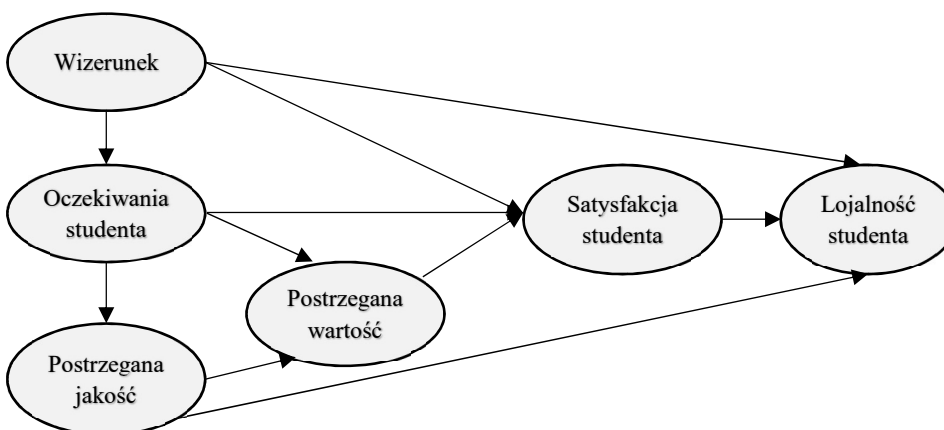
<sup>465</sup> H. Alves, M. Raposo, *The influence of university image on student behavior*, „International Journal of Educational Management” 2010, 24, s. 73-85, za: R. Weerasinghe, S. Lalitha, S. Fernando, *Students’ Satisfaction in Higher Education Literature Review*, „American Journal of Educational Research” 2017, 5(5), s. 533-539.

wskaźników (rys. 2.8). Zgodnie z wynikami, aby zwiększyć satysfakcję i lojalność studentów, uczelnia powinna skoncentrować się na jakości oferowanych produktów i usług oraz wizerunku instytucji w oczach studentów<sup>466</sup>.



Rys. 2.7. Model satysfakcji portugalskich studentów

Źródło: opracowanie własne na podstawie: H. Alves, M. Raposo, *The influence of university image on student behavior*, „International journal of Educational Management” 2010, 24, s. 73-85.



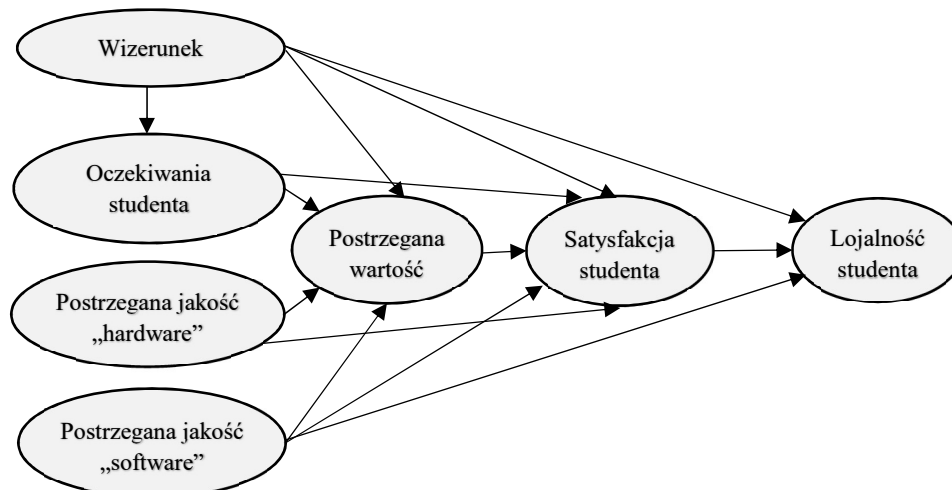
Rys. 2.8. Model SSI (*Student Satisfaction Index*) autorów L. Temizer i A. Turkyilmaz

Źródło: opracowanie własne na podstawie: L. Temizer, A. Turkyilmaz, *Implementation of student satisfaction index model in higher education institutions*, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, Barcelona 2012, s. 3803.

<sup>466</sup> Szerzej: L. Temizer, A. Turkyilmaz, *Implementation of student...*, op. cit., s. 3802-3806.



W opracowaniu modelu satysfakcji studentów z Danii wykorzystano zmodyfikowany (o bezpośredni wpływ wizerunku uczelni na oczekiwania studentów) model EPSI (rys. 2.9). Wyniki badań autorów wykazały, że wszystkie zależności okazały się istotne, z wyjątkiem związku między jakością usług dotyczącą ludzi i procesów („software”) oraz lojalnością studentów. Precedensami lojalności okazały się wizerunek uniwersytetu i satysfakcja studentów, satysfakcji natomiast postrzegana wartość, jakość usług, oczekiwania studentów i wizerunek uczelni<sup>467</sup>.



Rys. 2.9. Zmodyfikowany model ECSI autorów T. Shahsavara, F. Sudzina

Źródło: opracowanie własne na podstawie: T. Shahsavara, F. Sudzina, *Student satisfaction...*, op. cit.,

Do **konstruktów występujących w modelach satysfakcji studenta** opartych na modelu ECSI należą:

- oczekiwania studenta (omówione we wcześniejszej części podrozdziału),
- postrzegana jakość usług edukacyjnych (w tym „hardware” i „software” oraz jakość techniczna i funkcjonalna),
- postrzegana wartość,
- wizerunek uczelni,
- lojalność studenta.

**Jakość usług edukacyjnych** jest kluczowym elementem dla instytucji szkolnictwa wyższego, umożliwiającym im osiągnięcie konkurencyjnej przewagi<sup>468</sup>. A. Shekarchizadeh uważa, że pomiar i oparte na nim zarządzanie jakością

<sup>467</sup> T. Shahsavara, F. Sudzina, *Student satisfaction...*, op. cit.

<sup>468</sup> L.E.D. Crawford, P. Shutler, *Total quality management in education: Problems and issues for the classroom teacher*, „The Internal Journal of Educational Management” 1999, 13, s. 67-72; za: J. Palli, M. Rajasekhar, *Students’ Opinions of Service Quality in the Field of Higher Education*, „Creative Education” 2012, 3(4), s. 430-438.

usług edukacyjnych są dla szkół wyższych kwestią najwyższej wagi<sup>469</sup>. Ze względu na subiektywny charakter jakości usług, w literaturze często używa się dla podkreślenia tego faktu określenia **postrzegana jakość usług**. Pojęcie to jest interpretowane m.in. jako forma postawy związanej, ale nie tożsamej z satysfakcją<sup>470</sup>, odzwierciedlenie porównania oczekiwań klienta z jego postrzeganiem rzeczywistej jakości usługi<sup>471</sup> lub ze związanym z usługą doświadczeniem<sup>472</sup> bądź percepcją wykonania usługi<sup>473</sup>. Według M. Stomy jest to zbiór inhereentnych właściwości spostrzeganych przez klienta, stanowiących podzbiór cech opisujących wartość obiektu spostrzeganego i ocenianego przez klienta<sup>474</sup>. G. Biesok opisuje ją jako jakość względną (subiektywną), będącą obrazem jakości bezwzględnej (obiektywnej), która jest zbiorem cech i atrybutów produktu (w tym usługi), ukształtowanym przez pryzmat wymagań, możliwości, wiedzy, doświadczenia i podłoża kulturowego podmiotu postrzegającego<sup>475</sup>.

**Postrzegana jakość usług edukacyjnych szkół wyższych** jest definiowana jako różnica między tym, czego student oczekuje, a jego postrzeganiem rzeczywistej realizacji usługi<sup>476</sup>. G. Gbadamosi i J. Jager rozumieją ją nieco szerzej, jako „stopień spełnienia oczekiwań interesariuszy”<sup>477</sup>. Według E.O. Onditi, to studenci uczelni wyższej określają i definiują jakość jej usług, na podstawie oceny wielu doświadczeń podczas studiów, związanych z relacjami z wykładowcami, jak również z personelem administracyjnym, bibliotekarzami i pracownikami ochrony<sup>478</sup>.

Jedną z ważnych kwestii w kontekście postrzegania jakości usług szkolnictwa wyższego jest jej zmienność w czasie, wynikająca ze zmienności doświadczeń studentów, które zależą zarówno od uczelni, jak i ich samych.

---

<sup>469</sup> A. Shekarchizadeh, A. Rasli, H. Hon-Tat, *SERVQUAL, in universities: Perspectives of international students*, „Business Process Management Journal” 2011, 17, s. 67-81

<sup>470</sup> J.E. Rowley, *Customer compatibility management. An alternative perspective on student to student support in higher education*, „International Journal of Educational Management” 1996, 10(4), s. 15-20.

<sup>471</sup> V.A. Zeithaml, L.L. Berry, A. Parasuraman, *Delivering quality service: Balancing customer perceptions and expectations*, Free Press, New York 1990.

<sup>472</sup> V.A. Zeithaml, L.L. Berry, A. Parasuraman, *Five Imperatives for Improving Service Quality*, „Sloan Management Review” 1990, 31(4).

<sup>473</sup> J.E. Rowley, *Customer compatibility...*, op. cit., s. 15-20.

<sup>474</sup> M. Stoma, *Modele i metody pomiaru...*, op. cit., s. 36.

<sup>475</sup> G. Biesok, J. Wyród-Wróbel, *Modele...*, op. cit., s. 30-31.

<sup>476</sup> Por. M.A. O'Neil, A. Palmer, *Importance-performance analysis: A useful tool for directing continuous quality improvements in higher education*, „Quality Assurance in Education” 2004, 12, s. 39-52.

<sup>477</sup> G. Gbadamosi, J. Jager, *What you see is what you get: Service quality, students' perception and satisfaction at South African universities*, „South African Journal of Higher Education” 2009, 23(5), s. 877-893.

<sup>478</sup> E.O. Onditi, T.W. Wechuli, *Service Quality and Student Satisfaction in Higher Education Institutions: A Review of Literature*, „International Journal of Scientific and Research Publications” 2017, 7, iss. 7, s. 328.

Według jednej z najobszerniejszych klasyfikacji elementów usług edukacyjnych w sektorze szkolnictwa wyższego R. Carneya, o istotnym znaczeniu dla pomiaru postrzeganej jakości tych usług, należą do nich<sup>479</sup>:

- różnorodność kursów,
- reputacja akademicka,
- wielkość grup,
- cechy studenta,
- akademickie kwalifikacje studenta,
- interakcje między wydziałem a studentem,
- jakość nauczania,
- przygotowanie do kariery,
- programy sportowe,
- życie studenckie,
- zaangażowanie społeczne,
- lokalizacja uczelni,
- wygląd kampusu,
- miejsce zamieszkania na terenie kampusu,
- obiekty i wyposażenie uczelni,
- przyjazna (opiekuńcza) atmosfera (w tym religijna),
- bezpieczeństwo kampusu i koszty studiów (w tym pomoc finansowa).

M.S. Owlia i E.M. Aspinwall dokonali z kolei grupowania atrybutów jakości analizowanych usług, na skutek którego wyróżnili następujące ich wymiary<sup>480</sup>:

- rzeczy materialne: wyposażenie, nowoczesny sprzęt, łatwość dostępu do obiektów, atrakcyjne wizualnie środowisko i usługi wsparcia, takie jak noclegi i hostele,
- kompetencje: kadra akademicka, która posiada wiedzę teoretyczną, kwalifikacje, wiedzę praktyczną oraz aktualne kompetencje w zakresie nauczania i umiejętności komunikacyjnych,
- postawy: pracownicy instytucji rozumiejący potrzeby studentów, są chętni do pomocy, służą radą, mają indywidualne podejście do uczniów, są uprzejmi i przyjaźni,
- treści: program nauczania ma związek z przyszłymi miejscami pracy studentów, dostarcza istotnej wiedzy i umiejętności, jest elastyczny,
- dostarczenie usługi: m.in. terminowość, uczciwość egzaminów, informacje zwrotne od studentów.

---

<sup>479</sup> R. Carney, *Building an image*, Paper presented at the proceedings symposium for the marketing of Higher Education, New Orleans and Louisiana: American Marketing Association, 1994.

<sup>480</sup> M.S. Owlia, E.M. Aspinwall, *TQM in higher education – a review*, „International Journal of Quality & Reliability Management” 1997, 14(5), s. 527-543.

Kolejni badacze zajmujący się postrzeganiem jakości usług edukacyjnych uczelni udowodnili w swoich badaniach istotny wpływ różnych czynników na jej poziom, w tym<sup>481</sup>:

- jakości wykładowców<sup>482</sup>,
- jakości objaśniania przekazywanych treści<sup>483</sup>,
- elementów materialnych<sup>484</sup>,
- kosztów edukacji<sup>485</sup>,
- usług o charakterze finansowym (m.in. stypendium)<sup>486</sup>,
- interakcji międzyludzkich<sup>487</sup>,
- personelu kontaktowego (w tym: uprzejmości i szacunku ze strony osób z obsługi administracyjnej)<sup>488</sup>.

A. Martensen i inni główne czynniki postrzeganej jakości usług edukacyjnych ujęli w ramach dwóch grup: dotyczącej ludzi i procesów (m.in. nauczanie, metody kształcenia, osobisty kontakt z nauczycielami i personelem administracyjnym) oraz elementów innych niż ludzkie, do których należą programy studiów i modułów oraz elementy pełniące funkcje pomocnicze (sale lekcyjne, biblioteka, wyposażenie komputerowe itp.)<sup>489</sup>.

Wielu autorów na podstawie zrealizowanych badań udowodniło nie tylko istotny wpływ postrzeganej jakości usług edukacyjnych na zadowolenie stu-

<sup>481</sup> D.S. Ravindran, M. Kalpana, *Students' Expectation...*, op. cit., s. 402-403.

<sup>482</sup> Y. Hill, L. Lomas, J. MacGregor, *Students' perceptions of quality in higher education*, „Quality Assurance in Education” 2003, 11, s. 15-20.

<sup>483</sup> U. Hansen, T. Hennig-Thurau, H. Wochnowski, *TEACH-Q: Ein valides und handhabbares Instrument zur Bewertung von Vorlesungen*, [w:] *Dienstleistungsorientierung in der universitären Ausbildung*, red. B. Stauss, J. Balderjahn, F. Wimmer, Schäffer-Poeschel Verlag, Stuttgart 2000, s. 311-45.

<sup>484</sup> M.J. Bitner, *Evaluating service encounters: the effects of physical surroundings and employee responses*, „Journal of Marketing” 1990, 54(2), s. 69-82.

<sup>485</sup> J.B. Ford, M. Joseph, B. Joseph, *Importance-performance analysis as a strategic tool for service marketers: the case of service quality perceptions of business students in New Zealand and the USA*, „The Journal of Services Marketing” 1999, 13(2), s. 171-186.

<sup>486</sup> F.M. Hill, *Managing Service Quality in Higher Education: The Role of Students as Primary Consumer*, „Quality Assurance in Education” 1995, 3(3), s. 10-21.

<sup>487</sup> M.J. Bitner, *Evaluating service...*, op. cit.

<sup>488</sup> M.S. Sohail, N.M. Shaikh, *Quest for excellent in business education: a study of student impressions of service quality*, „The International Journal of Educational Management” 2004, 18, s. 58-65.

<sup>489</sup> A. Martensen, L. Grønholdt, J.K. Eskildsen, K. Kristensen, *Measuring student oriented quality in higher education: Application of the ECSI methodology*. In *Proceedings from the TQM for Higher Education Conference*, Higher Education Institutions and the Issue of Total Quality, Verona 1999, s. 30-31, za: T. Shahsavari, F. Sudzina, *Student satisfaction...*, op. cit.

dentów<sup>490</sup>, ale także na motywację studentów oraz ich lojalność<sup>491</sup>, ze szczególnym uwzględnieniem przyciągania innych studentów poprzez komunikację ustną<sup>492</sup>.

Analiza prezentowanych w światowej literaturze **modeli jakości usług edukacyjnych szkół wyższych** prowadzi do wniosku, że największą popularnością w tym obszarze cieszy się model *Servqual* (szerzej: podrozdział 2.5). Stanowi on także bazę innych – autorskich modeli, do których należą: HEdPERF, 5Q, HEDQUAL, PHed, HiEdQUAL (tab. 2.4). Zgodnie z modelem **HEdPERF**, jakość usług edukacyjnych tworzą następujące elementy: aspekty akademickie, aspekty nieakademickie, reputacja uczelni, dostępność, program studiów i zrozumienie studenta. Autor modelu, F. Abdullah, zaproponował także poszerzenie i rozwinięcie narzędzia pomiarowego stosowanego w ramach tego modelu, uwzględniające dodatkowo perspektywę innych grup odbiorców (pracowników, pracodawców, rządu, rodziców i opinii publicznej)<sup>493</sup>. Model o nazwie **5Q** z kolei, zaproponowany przez M. Zineldin, obejmuje pięć konstruktów: jakość obiektów, jakość procesu (sposób dostarczenia usług), jakość infrastruktury (zasoby potrzebne do świadczenia usług edukacyjnych), jakość interakcji i komunikacji (dotyczą relacji między instytucją a studentami oraz sposobem zarządzania nimi) oraz jakość atmosfery (odnosi się do zaufania, bezpieczeństwa oraz pozycjonowania uczelni)<sup>494</sup>. Model **PHed**, którego autorami są P. Sultan i H. Wong, został opracowany i empirycznie przetestowany w ramach badań przeprowadzonych na japońskich uniwersytetach. Jego wyniki potwierdziły występowanie ośmiu wymiarów składających się na jakość usług edukacyjnych uczelni, do których należą, niez-

---

<sup>490</sup> A. Subrahmanyam, *Relationship between service quality, satisfaction, motivation and loyalty: A multi-dimensional perspective*, „Quality Assurance in Education” 2017, vol. 25, iss. 2, s. 171-188; H. Alves, M. Raposo, *The influence of university image on students' behavior*, „International Journal of Educational Management” 2010, 24, s. 73-85; A. Ilias, R.A. Rahman, M.Z.A. Razak, *Service Quality and Student satisfaction: A casestudy of private Higher education Institutions*, „International Business Research” 2008, 1(3), s. 163-175; R.A. Spreng, R.D. Mackoy, *An empirical examination of a model of perceived service quality and satisfaction*, „Journal of Retailing” 1996, 72(2), s. 201-214; V.P. Ashish, S.M. Faizaan, *Service Quality in Higher Education. An antecedent to satisfaction and behavioral intentions*, „International Journal of Management and Applied Science” 2016, 2(5), s. 73-79; J.J. Cronin Jr., S.A. Taylor, *SERVPERF versus SERVQUAL; Reconciliation performance – based and perceptions – minus*, „Journal of Marketing” 1994, 58, s. 125.

<sup>491</sup> A. Subrahmanyam, *Relationship between service quality...*, op. cit.

<sup>492</sup> H. Alves, M. Raposo, *The influence...*, op. cit., s. 73-85.

<sup>493</sup> F. Abdullah, *Measuring service quality in Higher Education. HEdPERF versus SERVPERF*, „Marketing Intelligence and Planning” 2006, 12, s. 31-34; A. Firdaus, *The development of HEdPERF: a new measuring instrument of service quality for the higher education sector*, „International Journal of Consumer Studies” 2006, 30, 6, November, s. 569-581.

<sup>494</sup> Por. M. Zineldin, *The Quality of Higher Education and Student Satisfaction Self Assessment and Review Process a Term Philosophy and 5Qs Model*, Paper presented at 2nd International Conference Education, Economics, and Law: Traditions and Innovations, Vaxjo University, Sweden 2007; M. Zineldin, H. Akdag, V. Vasicheva, *Assessing Quality in Higher Education: New Criteria for Evaluating Students' Satisfaction*, „Quality in Higher Education” 2011, 17, s. 231-243.

Tabela 2.4. Modele jakości usług edukacyjnych szkół wyższych

Model jakości usług edukacyjnych szkół wyższych	Autor	Wymiary modelu
<b>HEdPERF</b>	F. Abdullah (2006)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• aspekty akademickie</li> <li>• aspekty nieakademickie</li> <li>• reputacja uczelni</li> <li>• dostępność usług</li> <li>• program studiów</li> <li>• zrozumienie studenta</li> </ul>
<b>5Q</b>	M. Zineldin (2010)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• jakość obiektów</li> <li>• jakość procesu</li> <li>• jakość infrastruktury</li> <li>• jakość interakcji i komunikacji</li> <li>• jakość atmosfery</li> </ul>
<b>PHed</b>	P. Sultan i H. Wong (2010)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• niezawodność</li> <li>• skuteczność</li> <li>• zdolności</li> <li>• wydajność</li> <li>• kompetencje pracowników</li> <li>• pewność</li> <li>• zarządzanie nietypową sytuacją</li> <li>• semestr</li> <li>• program studiów</li> </ul>
<b>HIEDQUAL</b>	S. Annamdevila, R.S. Bellamkonda (2012)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• treści nauczania</li> <li>• usługi administracyjne</li> <li>• obiekty akademickie</li> <li>• infrastruktura kampusu</li> <li>• usługi pomocnicze</li> </ul>
<b>HEDQUAL</b>	G. Icli i N. Anil (2014)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• jakość akademicka</li> <li>• jakość obsługi administracyjnej</li> <li>• jakość usług bibliotecznych</li> <li>• jakość zapewniania kariery</li> <li>• jakość usług wspierających</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne na podstawie: F. Abdullah, *Measuring service...*, op. cit.; M. Zineldin, H. Akdag, V. Vasicheva, *Assessing Quality in Higher Education: New Criteria for Evaluating Students' Satisfaction*, „Quality in Higher Education” 2011, 17, s. 231-243; P. Sultan, H. Wong, *Performance Based...*, op. cit.; S. Annamdevila, R.S. Bellamkonda, *Development...*, op. cit., s. 412-416; G. Icli, N. Anil, *The HEDQUAL Scale: A New Measurement Scale of Service Quality for MBA Programs in Higher Education*, „South African Journal of Business Management” 2014, 45, s. 31-43.

wodność, skuteczność, zdolności (prawne, intelektualne, fizyczne i infrastrukturalne do świadczenia usług), wydajność (skuteczność usług w relacji do zaangażowania czasowego, wysiłku i wydatków), kompetencje pracowników, pewność (cechy usług wpływające na zaufanie studentów), zarządzanie nietypową sytuacją

oraz semestr i program studiów<sup>495</sup>. W modelu **HiEDQUAL**, stworzonym przez S. Annamdevila oraz R.S. Bellamkonda, do pomiaru jakości usług w indyjskim sektorze szkolnictwa wyższego zidentyfikowano następujące wymiary wpływające na postrzeganą jakość usług edukacyjnych uczelni: treści nauczania, usługi administracyjne, obiekty akademickie, infrastrukturę kampusu i usługi pomocnicze<sup>496</sup>. G. Icli i N. Anil zaproponowali model **HEDQUAL**, który obejmuje pięć kluczowych wymiarów, do których należą: jakość akademicka, jakość obsługi administracyjnej, jakość usług bibliotecznych, jakość zapewniania kariery oraz jakość usług wspierających<sup>497</sup>.

Zaprezentowane modele jakości usług edukacyjnych uczelni były testowane głównie w krajach azjatyckich<sup>498</sup> i nie zyskały dotąd takiej popularności, jaką cieszy się nadal model *Servqual*. Modele te mogą jednak ze względu na duże zróżnicowanie zidentyfikowanych determinant jakości usług edukacyjnych wskazywać obszar poszukiwania przyczyn ewentualnego niezadowolającego poziomu postrzeganej jakości analizowanych usług i stanowić inspirację w ustalaniu obszarów ich badań.

Badania dotyczące postrzeganej jakości usług edukacyjnych realizowane w wielu krajach świata, m.in. w Kolumbii<sup>499</sup>, w Jordani<sup>500</sup>, we Włoszech<sup>501</sup>, w Portugalii<sup>502</sup>, potwierdzają pozytywny jej wpływ na satysfakcję studentów<sup>503</sup>, ale także na inne związane z satysfakcją wymiary, do których należą m.in. retencja

---

<sup>495</sup> P. Sultan, H. Wong, *Performance Based Service Quality Model: An empirical study on Japanese universities*, „Quality Assistance in Education” 2010, 18(2), s. 126-143, za: E.O. Onditi, T.W. Wechuli, *Service Quality...*, op. cit.

<sup>496</sup> S. Annamdevila, R.S. Bellamkonda, *Development of HiEdQUAL for measuring service quality in Indian Higher Education Sector*, „International Journal of Innovation, Management and Technology” 2012, 3(4), s. 412-416; za: E.O. Onditi, T.W. Wechuli, *Service Quality...*, op. cit.

<sup>497</sup> G. Icli, N. Anil, *The HEDQUAL Scale...*, op. cit., s. 31-43.

<sup>498</sup> E.O. Onditi, T.W. Wechuli, *Service Quality...*, op. cit., s. 334.

<sup>499</sup> M. Cardona, J. Bravo, *Service Quality Perceptions in Higher Education Institutions: The Case of a Colombian University*, „Estudios Gerenciales” 2012, 28, s. 23-29.

<sup>500</sup> N.M. Twaissi, M.H. Al-Kilani, *The Impact of Perceived Service Quality on Students Intentions in Higher Education in a Jordanian Government University*, „International Business Research” 2015, 8, s. 81-92.

<sup>501</sup> L. Petruzzellis, A.M. D’Uggento, S. Romanazzi, *Student Satisfaction and Quality of Service in Italian Universities*, „Managing Service Quality: An International Journal” 2006, 16, s. 349-364.

<sup>502</sup> A. Brochado, *Comparing Alternative Instruments for Measuring Service Quality in Higher Education*, „Quality Assurance in Education” 2009, 17, s. 174-190.

<sup>503</sup> B.A. Browne, D.O. Kaldenberg, W.G. Browne, D.J. Brown, *Student as customer: Factors affecting satisfaction and assessment of institutional quality*, „Journal of Marketing for Higher Education” 1998, 8(3), s. 1-14; M. Guolla, *Assessing the teaching quality to student satisfaction relationship: Applied customer satisfaction research in the classroom*, „Journal of Marketing Theory and Practice” 1999, 7, s. 87-97; B. Mwiya, J. Bwalya, B. Siachinji, S. Sikombe, H. Chanda, M. Chawala, *Education Quality and Student Satisfaction Nexus: Evidence from Zambia*, „Creative Education” 2017, s. 1044-1068; D. Dharmayanti, H. Samuel, *The students satisfaction, student loyalty, competitive advantage and financial sustainability on private universities in Surabaya*, „Advances in Social Sciences Research Journal” 2018, 5, s. 266-275.

studentów<sup>504</sup> oraz polecenie studiów<sup>505</sup>. Będzie o nich mowa w dalszej części podrozdziału.

„**Wartość**”, jako kolejny konstrukt w modelach satysfakcji studentów, jest analizowana w literaturze z obszaru zarządzania z różnych punktów widzenia, w tym z perspektywy tworzenia i dostarczania wartości dla klienta, z punktu widzenia wartości klienta dla firmy, wartości postrzeganej przez klienta, wartości organizacji dla jej interesariuszy<sup>506</sup>. Pojęcie wartości dla klienta, czyli **wartości produktu postrzeganej przez klienta**, zostało wprowadzone do literatury z obszaru nauk o zarządzaniu przez P. Druckera w latach 50. XX w. Jest ono definiowane jako nadwyżka subiektywnie postrzeganych przez klienta korzyści nad subiektywnie postrzeganymi kosztami związanymi z nabywaniem i użytkowaniem danego produktu (m.in. w wymiarze pieniężnym, czasowym, ponoszonych wysiłków, emocji)<sup>507</sup>. Według G. Biesoka jest to bilans wymienionych dwóch elementów – korzyści i kosztów<sup>508</sup>.

Znaczenie postrzeganej wartości w powstawaniu zjawiska satysfakcji i dysatysfakcji klientów podkreślono m.in. w definicji, według której zjawiska te „są pewnym stanem psychicznym, będącym wynikiem relacji między spodziewanymi korzyściami płynącymi z zakupu danego produktu a poniesionymi kosztami związanymi z jego nabyciem, przy czym, im większa jest rozpiętość między korzyściami płynącymi z zakupu a poniesionymi kosztami, tym większy poziom satysfakcji konsumenta i na odwrót”<sup>509</sup>.

Autorzy zajmujący się tematyką postrzeganej przez klientów wartości produktu zwracają uwagę na następujące cechy tego pojęcia<sup>510</sup>:

- opiera się na porównaniu korzyści i poświęceń<sup>511</sup>,
- jest osądem preferencyjnym<sup>512</sup>,

---

<sup>504</sup> M.J. Druzdzel, C. Glymour, „Application of the TETRED II Programme to the study of student in US college” 2009; I. Talmacean, M.D. Domnica, *View points concerning educational quality management at a superior level*, „Management and Economics, Nicolae Balcescu Land Forces Academy” 2013, 02, s. 198-204.

<sup>505</sup> I. Talmacean, M.D. Domnica, *View points concerning...*, op. cit., s. 198-204.

<sup>506</sup> H. Alves, *The measurement of perceived value in higher education: a unidimensional approach*, „The Service Industries Journal” 2010, vol. 31, iss. 12, s. 1943-1960.

<sup>507</sup> B. Dobiegała-Korona (red.), *Budowa wartości klienta. Teoria i praktyka*, Difin, Warszawa 2015, s. 84.

<sup>508</sup> G. Biesok, J. Wyród-Wróbel, *Modele...*, op. cit., s. 30.

<sup>509</sup> S. Gajewski, *Zachowanie się konsumenta a współczesny marketing*, Wyd. U.Ł., Łódź 1997, s. 165.

<sup>510</sup> T. Shamsavar, F. Sudzina, *Student satisfaction...*, op. cit.

<sup>511</sup> A. Hermawan, *The effects of service cues on perceived service quality, value, satisfaction and word of mouth recommendations in Indonesian university settings*, Nova Southeastern University, Florida 2001; L. Ledden, S.P. Kalafatis, P. Samouel, *The relationship between personal values and perceived value of education*, „Journal of Business Research” 2007, 60, s. 965-974.

<sup>512</sup> R. Sánchez-Fernández, M.A. Iniesta-Bonillo, *Consumer perception of value: Literature review and a new conceptual framework*, „Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behavior” 2006; 19, s. 40-58.



- zmienia się w zależności od czasu i miejsca<sup>513</sup>,
- ma wymiar percepcyjny<sup>514</sup>,
- zawiera cel, do którego konsument dąży przez konsumpcję danego produktu<sup>515</sup>,
- zależy od cech indywidualnych konsumenta<sup>516</sup>.

Postrzegana przez studentów wartość usług edukacyjnych uczelni jest osądem subiektywnym, zmieniającym się w zależności od czasu i miejsca<sup>517</sup>, oraz zależnym od indywidualnych cech studentów<sup>518</sup>. Zdaniem autorki jest ona efektem dokonanego przez studenta w określonym momencie, subiektywnego porównania korzyści ze studiów z kosztami (w wymiarze finansowym, emocjonalnym i czasowym), jakie musiał ponieść dla ich osiągnięcia.

Pojęcie to stało się przedmiotem szczególnego zainteresowania badaczy w ostatnich latach. Przeprowadzone badania dowodzą wpływu, jaki istnieje pomiędzy tą wartością a satysfakcją ze studiów na danej uczelni<sup>519</sup>, a także pomiędzy wartością a lojalnością<sup>520</sup>. Postrzegana przez studentów wartość studiów jest natomiast efektem zachowań wszystkich osób, z którymi studenci są w relacji

---

<sup>513</sup> Ibidem, s. 40-58; G. LeBlanc, N. Nguyen, *Listening to the customer's voice: Examining perceived service value among business college students*, „International Journal of Education” 1999, 13, s. 187-198; A. Eggert, W. Ulaga, *Customer perceived value: A substitute for satisfaction in business markets?*, „Journal of Business & Industrial Marketing” 2002, 17, s. 107-118.

<sup>514</sup> A. Eggert, W. Ulaga, *Customer perceived...*, op. cit., s. 107-118; R. Woodruff, *Customer value: The next source for competitive advantage*, „Journal of the Academy of Marketing Science” 1997, 25, s. 139-153.

<sup>515</sup> R. Woodruff, *Customer value...*, op. cit., s. 139-153; A. Payne, S. Holt, *Diagnosing customer value: Integrating the value process and relationship marketing*, „British Journal of Management” 2001, 12, s. 159-182.

<sup>516</sup> R. Bolton, J. Drew, *A multistage model of customers' assessments of service quality and value*, „Journal of Consumer Research” 1991, 17, s. 375-384; M.K. Brady, C.J. Robertson, *An exploratory study of service value in the USA and Ecuador*, „International Journal of Service Industries Management” 1999, 10, s. 469-486.

<sup>517</sup> R. Sánchez-Fernández, M.A. Iniesta-Bonillo, *Consumer perception...*, op. cit., s. 40-58; G. LeBlanc, N. Nguyen, *Listening to the customer's...*, op. cit., s. 187-198; A. Eggert, W. Ulaga, *Customer perceived...*, op. cit., s. 107-118.

<sup>518</sup> R. Bolton, J. Drew, *A multistage model...*, op. cit., s. 375-384; M.K. Brady, C.J. Robertson, *An exploratory study of service value in the USA and Ecuador*, „International Journal of Service Industries Management” 1999, 10, s. 469-486.

<sup>519</sup> L. Doña-Toledo, T. Luque-Martínez, S. Del Barrio-García, *Antecedents and consequences of university perceived value, according to graduates: The moderating role of Higher Education involvement*, „International Review on Public and Nonprofit Marketing” 2017, 14(4), s. 535-565; R.R. Grant, *Student satisfaction related to the campus residential experience*, „Rowan University Digital Works” 2018; E. Aparicio-Ley, J. Avazos-Arroyo, N. Kassouf Pizzinatto, G. Vargas, *Perceived value of the university: background and consequences*, „Revista Brasileira de Marketing” 2019, vol. 18, núm. 3, s. 199-221.

<sup>520</sup> M. Kashif, P. Cheewakrakokbit, *Perceived service quality-loyalty path: A PAKSERV based investigation of international students enrolled in business schools in Thailand*, „Journal of Marketing for Higher Education” 2018, 28, s. 51-65.

podczas studiów, spersonalizowanego klimatu uczenia się<sup>521</sup>, obiektów uniwersyteckich<sup>522</sup>.

Jak twierdzi wielu badaczy, biorąc pod uwagę zmiany, przed którymi stoi szkolnictwo wyższe, uczelnie powinny prowadzić badania w obszarze wartości dla studentów<sup>523</sup>. Według wartości O.F.C. Encinasa i J. Cavazosa niezwykle ważne jest, aby szkoły wyższe pracowały nad tworzeniem wartości, przyczyniając się do zadowolenia studentów, ich lojalności i w konsekwencji do uzyskania konkurencyjnej przewagi<sup>524</sup>. G.B. Voss i Z.G. Voss uważają, że proces ten powinien się opierać na długoterminowym interesie studentów i społeczeństwa oraz celach i zobowiązaniach instytucji, ponieważ istnieje symbiotyczna relacja między studentem, uczelnią i społeczeństwem jako całością<sup>525</sup>.

Zmiany, jakie mają miejsce od początku lat 90. w polskim szkolnictwie wyższym, a szczególnie rosnąca konkurencja o kandydatów na studia, studentów, kadre profesorską, projekty badawcze, fundusze publiczne i prywatne, jak również związana z nią potrzeba dążenia do uzyskania wysokiego poziomu satysfakcji studentów, wpływają na potrzebę kreowania pozytywnego **wizerunku uczelni**. Większość z nich czyni starania w tym zakresie i działania te, ze względu m.in. na niekorzystne uwarunkowania demograficzne oraz istotny wpływ wizerunku na zadowolenie studentów i wynikające z niego korzyści związane z różnymi przejawami ich lojalności (o których będzie mowa w dalszej części podrozdziału), będą z pewnością intensyfikowane w przyszłości<sup>526</sup>.

---

<sup>521</sup> J.I. Rojas-Méndez, A.Z. Vasquez-Parraga, A.L.I. Kara, A. Cerda-Urrutia, *Determinants of student loyalty in higher education: a tested relationship approach in Latin America*, „Latin American Business Review” 2009, vol. 10, no. 1, s. 21-39; X. Zhai, J. Gu, H. Liu, J.C. Liang, T. Chin-Chung, *Anexperiential learning perspective on students' satisfaction model in a flipped classroom context*, „Journal of Educational Technology & Society” 2017, 20, s. 198.

<sup>522</sup> K. Katukurunda, A. Khatibi, F.S. Azam, *Whatfactors most? Impact of programme quality dimensions on secondary school students' satisfaction with biosystem technology programme in Sri Lanka*, „European Journal of Education Studies” 2018, 5(2), s. 100-117; S. West Sandra, *Collaborative STEM education facilities: Examples from Texas*. „Technology & Engineering Teacher” 2018, 77(8), s. 14-17.

<sup>523</sup> G. LeBlanc, N. Nguyen, *Listening to the customer's...*, op. cit., s. 187-198; H. Alves, M. Raposo, *The influence...*, op. cit., s. 73-85; R.M. Brown, T.W. Mazzarol, *The Importance of Institutional Image to Student Satisfaction and Loyalty within Higher Education*, „Higher Education” 2009, 58, s. 81-95.

<sup>524</sup> F.C. Encinas Orozco, J. Cavazos Arroyo, *Co-creación y comportamientociudadano del consumidor en el marketing de servicioseducativos*, „Pearson Educación”, México, 2017.

<sup>525</sup> G.B. Voss, Z.G. Voss, *Strategic orientation and firm performance in an Artistic environment*, „Journal of Marketing” 2000, vol. 64, s. 67-83; za: M. Fontaine, *Student Relationship Management (SRM) in Higher Education: Addressing the Expectations of an Ever Evolving Demographic and Its Impact on Retention*, „Journal of Education and Human Development” 2014, vol. 3, no. 2, s. 105-119.

<sup>526</sup> Por. H. Hall, *Proces kreowania wizerunku uczelni – wybrane zagadnienia*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Rzeszowskiej, Zarządzanie i Marketing” 2008, z. 5, s. 51-58.

Według Ph. Kotlera i K. Foxa wizerunek organizacji jest ogólnym wrażeniem, jakie dana osoba ma na temat danego obiektu<sup>527</sup>. W odniesieniu do uczelni, zdaniem autorki niniejszej monografii, można go określić jako subiektywny jej obraz, będący efektem ukształtowanych w niej postaw i przekonań jej interesariuszy, wynikających z oddziaływania różnego rodzaju racjonalnych i emocjonalnych bodźców.

Jak twierdzą Ph. Kotler i K. Fox, wizerunek i reputacja uczelni są często czynnikami ważniejszymi niż jakość świadczonych przez nią usług i to one głównie wpływają na wybór uczelni przez przyszłych studentów<sup>528</sup>, a także, według wielu innych badaczy, na satysfakcję aktualnych studentów<sup>529</sup> i ich retencję<sup>530</sup>.

Pojęcia wizerunku i reputacji bywają używane zamiennie<sup>531</sup>, jednak najczęściej przyjmuje się, że wizerunek jest częścią reputacji<sup>532</sup>. Według P.A. Argentii oraz B. Druckenmiller reputacja jest reprezentacją całego zbioru wizerunków firmy zbudowanych w długim okresie czasu na podstawie tożsamości firmy, jej wyników i sposobu, w jaki konsumenci postrzegają jej działalność<sup>533</sup>. Badacze T. Huddleston Jr. i M. Karr traktują jednak reputację jako jeden z komponentów wizerunku uczelni obok wyglądu kampusu, kosztów studiów, osobistych zainteresowań studentów, lokalizacji uczelni, w tym jej odległości od domu, przygotowania absolwentów do zawodu, staży zawodowych<sup>534</sup>. Jak twierdzą S.D. Reznik i A.T. Yudina, reputacja jest budowana przez długi czas na podstawie studenckich doświadczeń związanych z otrzymywaniem wysokiej jakości usług<sup>535</sup>. Ważne jest, aby w tym procesie uczelnie traktowały ją jako szczególnie istotny czynnik niematerialny, który może mieć decydujące znaczenie w osiągnięciu przewagi konkurencyjnej.

---

<sup>527</sup> Ph. Kotler, K. Fox, *Strategic Marketing for Educational Institutions*, 2nd ed., Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ., 1995.

<sup>528</sup> Ibidem.

<sup>529</sup> A. Rama, P. Barusman, *Student Satisfaction as a Mediating Variable between Reputation, Image and Student Loyalty*, „Global Illuminators, ITMAR” 2014, vol. 1, s. 414-436.

<sup>530</sup> E. Aparicio-Ley, J. Avazos-Arroyo, N. Kassouf Pizzinatto, G. Vargas, *Perceived value of the university: background and consequences*, „Revista Brasileira de Marketing” 2019, vol. 18, núm. 3, s. 199-221.

<sup>531</sup> R. Chun, *Corporate reputation: Meaning and measurement*, „International Journal of Management Reviews” 2005, 7(2), s. 91-109.

<sup>532</sup> P.A. Argenti, B. Drunkenmiller, *Reputation and the corporate brand*, „Corporate Reputation Review” 2004, 6(4), s. 368-374.

<sup>533</sup> Ibidem.

<sup>534</sup> T. Huddleston Jr., M. Karr, *Assessing college image*, „College and University” 1982, vol. 57, no. 4, s. 364-70.

<sup>535</sup> D. Dharmayanti, H. Samuel, *The student satisfaction...*, op. cit., s. 266-275; S.D. Reznik, A.T. Yudina, *Key milestones in the development of reputation management in Russian Universities*, „European Journal of Contemporary Education” 2018, 7(2), s. 379-391

Wpływ wizerunku uczelni na satysfakcję studentów potwierdza wielu badaczy<sup>536</sup> (wspomniano o tym w poprzedniej części podrozdziału przy omawianiu adaptacji modelu ECSI)<sup>537</sup>. Jak wynika z badań, które przeprowadzili H. Alves i M. Raposo, wizerunek uczelni jest konstruktorem najbardziej wpływającym na satysfakcję studentów. Autorzy ci udowodnili także jego istotny wpływ na lojalność studentów<sup>538</sup>. Potwierdzają to także badacze T. Chandra i inni<sup>539</sup> oraz M. Appuhamilage i K. Sriyalatha<sup>540</sup>. Ostatni z autorów podkreślają również rolę wizerunku uczelni w takich przejawach lojalności jak zatrzymywanie obecnych i przyciąganie nowych studentów. Ponadto zwracają oni uwagę na konieczność badań oraz działań umożliwiających poznanie wizerunku, utrzymywanie go lub jego poprawę.

Badacze A.B. Palacio i inni<sup>541</sup> oraz N. Azoury i inni<sup>542</sup> poddali szczegółowej analizie (w kontekście tego wpływu) wizerunek uczelni, jako czynnik istotny lub najistotniejszy w kształtowaniu satysfakcji studentów. Dowiedli oni, że w większym stopniu na satysfakcję wpływają afektywne niż poznawcze wymiary wizerunku (aspekty afektywne mają także większy wpływ niż kognitywne na ogólny wizerunek uczelni)<sup>543</sup>.

Wiele uczelni, świadomych znaczenia swojego wizerunku w uzyskaniu wysokiego poziomu satysfakcji studentów i możliwości odróżnienia się dzięki niemu od konkurencji, intensywnie angażuje się w jego kreowanie. O skuteczności tego

---

<sup>536</sup> C. Fornell, *A national customer satisfaction barometer: the Swedish experience*, „Journal of Marketing” 1992, vol. 56, s. 6-21; K. Kristensen, A. Martensen, L. Gronhold, *Measuring the impact of buying behaviour on customer satisfaction*, „Total Quality Management” 1999, vol. 10, no. 4/5; C. Cassel, J. Eklof, *Modelling customer satisfaction and loyalty on agregat elevels – experience from the ECSI pilot study*, Proceedings of the 6th TQM World Congress, Saint Petersburg 2001, s. 307-14.

<sup>537</sup> N. Nguyen, G. LeBlanc, *Image and reputation of higher education in stitutions in students' retention decisions*, „The International Journal of Educational Management” 2001, vol. 15, no. 6/7, s. 303-311; O. Helgesen, E. Nettet, *Images, satisfaction and antecedents: drivers of student loyalty? A case study of Norwegian University College*, „Corporate Reputation Review” 2007, vol. 10, no. 1, s. 38-59; K. Clow, D. Kurtz, J. Ozment, B. Ong, *The antecedents of consumer expectations of services: anempirical study cross four industries*, „The Journal of Services Marketing” 1997, vol. 11, no. 4, s. 230-248.

<sup>538</sup> H. Alves, M. Raposo, *The influence...*, op. cit., s. 73-85.

<sup>539</sup> T. Chandra, L. Hafni, S. Chandra, A.A. Purwati, J. Chandra, *The influence of service quality, university image on student satisfaction and student loyalty*, „Benchmarking: An International Journal” 2019, vol. 26, no. 5, s. 1533-1549.

<sup>540</sup> M. Appuhamilage, K. Sriyalatha, *The Influence of University Image on Student Satisfaction and Loyalty in Higher Education*, „Journal of Business and Management” 2019, vol. 21, iss. 11, Series. I.

<sup>541</sup> A.B. Palacio, G.D. Meneses, P.J.P. Perez, *The configuration of the university image and its relationship with the satisfaction of students*, „Journal of Educational Administration” 2002, 40(5), s. 486-505.

<sup>542</sup> N. Azoury, L. Daou, C. El Khoury, *University image and itsrelationship to student satisfaction – case of the Middle Eastern private business schools* „International Strategic Management Review” 2014, 2, s. 1-8.

<sup>543</sup> A.B. Palacio, G.D. Meneses, P.J.P. Perez, *The configuration...*, op. cit., s. 486-505.

procesu decyduje identyfikacja aktualnego wizerunku uczelni, w której należy uwzględnić oceny różnych grup zewnętrznych i wewnętrznych interesariuszy, w tym m.in. (oprócz studentów) absolwentów, społeczności lokalnej, wykładowców i personelu administracyjnego<sup>544</sup>. W zależności od rezultatów jego rozpoznania, uczelnia może pracować nad ochroną bądź zmianą swojego wizerunku, przy czym decyzja o zmianie może być obciążona dużym ryzykiem niepowodzenia, m.in. ze względu na fakt, że wizerunek uczelni jest efektem wieloletnich doświadczeń studentów<sup>545</sup> i innych grup jej otoczenia. Podejmowane w takiej sytuacji działania ukierunkowane na jego zmianę, mimo ich dużej zwykle czaso- i kosztochłonności, mogą być postrzegane jako nieuczciwe oraz spowodować utratę wiarygodności uczelni i inne związane z nią niekorzystne dla uczelni konsekwencje<sup>546</sup>.

Utrzymanie i rozwijanie pozytywnego wizerunku uczelni, oprócz wpływu na satysfakcję studentów i wybór uczelni przez kandydatów, jak twierdzą badacze: U. Yavas i D. Shemwell<sup>547</sup>, R. Landrum i inni<sup>548</sup> oraz R. Parameswaran i A. Glowacka<sup>549</sup>, służy także stworzeniu jej konkurencyjnej przewagi, motywuje darczyńców do dotacji oraz inne firmy do zlecenia prac badawczo-rozwojowych<sup>550</sup>.

Uczelnie, które mają silny, wyróżniający się wizerunek, są w lepszej sytuacji w kontekście kreowania przewagi konkurencyjnej. J. Eskildsen i inni stwierdzili ponadto, że wizerunek jest czynnikiem, który ma największy wpływ na lojalność studentów względem szkół wyższych<sup>551</sup>. Pojęcie to będzie przedmiotem dalszej części podrozdziału.

**Lojalność klientów** jest powszechnie akceptowana jako krytyczny czynnik długoterminowego sukcesu organizacji<sup>552</sup>, ze względu na liczne wymierne i niewymierne korzyści, jakich im dostarczają lojalni klienci.

<sup>544</sup> Por. H. Alves, M. Raposo, *The influence...*, op. cit., s. 73-85.

<sup>545</sup> H. Awang, N. Azina Ismail, *Under graduate education: a gap analysis of students' expectations and satisfaction*, „Problems of Education in the 21st century” 2010, vol. 21.

<sup>546</sup> H. Hall, *Proces kreowania...*, op. cit., s. 51-58.

<sup>547</sup> U. Yavas, D. Shemwell, *Graphical representation of university image: a correspondence analysis*, „Journal of Marketing for Higher Education” 1996, vol. 7, no. 2, s. 75-84.

<sup>548</sup> R. Landrum, R. Turrisi, C. Harless, *University image: the benefits of assessment and modeling*, „Journal of Marketing for Higher Education” 1998, vol. 9, no. 1, s. 53-68.

<sup>549</sup> R. Parameswaran, A. Glowacka, *University image: an information processing perspective*, „Journal of Marketing for Higher Education” 1995, vol. 6, no. 2, s. 41-56.

<sup>550</sup> H. Alves, M. Raposo, *The influences...*, op. cit., 73-85.

<sup>551</sup> J. Eskildsen, A. Martensen, L. Gronholdt, K. Kristensen, *Benchmarking student satisfaction in higher education based on the ECSI methodology*, „Proceedings of the TQM for higher education institutions conference: Higher Education Institutions and the Issue of Total Quality” 1999, Verona, s. 385-402.

<sup>552</sup> T. Hennig-Thurau, M.F. Langer, U. Hansen, *Modeling and Managing Student Loyalty: An Approach Based on the Concept of Relationship Quality*, „Journal of Service Research” 2001, University of Münster, 3(4), s. 331-344.

Pojęcie lojalności klienta jest różnie definiowane w literaturze z obszaru zarządzania, co wynika m.in. z jego złożoności, jak również z utożsamiania go przez część autorów tylko z behawioralnym jego wymiarem. Zgodnie z tym ostatnim podejściem, lojalność polega na powtarzanych przez klienta zakupach produktów danej marki (od danego producenta lub w danym punkcie sprzedaży). Krytyka takiego punktu widzenia wpłynęła na pojawianie się w definicjach afektywnej warstwy tego zjawiska (wyłącznie lub wraz z behawioralną). T.O. Jones i W.E. Sasser, opierając się na afektywnym wymiarze lojalności klienta, definiują ją jako poczucie więzi, przywiązania do firmy lub darzenie uczuciem osób w niej pracujących czy też produktów przez nią oferowanych<sup>553</sup>. T. Hennig-Thurau i inni prezentują kompleksowe podejście, zgodnie z którym lojalnym klientem jest „osoba, która nie tylko korzysta z danej oferty, ale również wykazuje się pozytywną poznawczo-emocjonalną postawą, która stanowi podstawę i motywację zachowania”<sup>554</sup>. J. Jacoby i R.W. Chestnut uważają, że tylko występująca u konsumenta pozytywna postawa (wobec firmy lub jej produktów) oraz wynikające z niej zachowanie mające wyraz w powtarzalności zakupów wyrażają „prawdziwą lojalność”<sup>555</sup>.

Autorzy definicji **lojalności studenta** koncentrują się także na różnych aspektach tego pojęcia. Przykładowo P. Stach i J. Bąk konceptualizują ją jako postrzegane prawdopodobieństwo dokonania wyboru po raz kolejny tej samej uczelni, gdyby można było jeszcze raz podjąć taką decyzję<sup>556</sup>. Badacze L. Temizer i A. Turkyilmaz rozumieją lojalność jako tendencję studenta do ponownego wybrania (w przyszłości) tej samej uczelni lub oferowanej przez nią usługi, w przypadku pojawienia się takiej potrzeby<sup>557</sup>. T. Hennig-Thurau i inni definiują studenta lojalnego wobec swojej uczelni jako osobę, która regularnie korzysta z oferty tej instytucji, ale również ma pozytywne nastawienie emocjonalne do niej, zapewniające podstawową motywację do zachowania<sup>558</sup>.

Według autorki niniejszej publikacji, student lojalny w stosunku do uczelni to osoba, która korzysta z jej usług, ma względem niej pozytywną postawę, rekomenduje ją lub deklaruje takie intencje, a w sytuacji kontynuacji kształcenia na kolejnych stopniach studiów (lub w innej formie), uczelnia ta jest preferowanym obiektem decyzji<sup>559</sup>.

<sup>553</sup> T. Jones, W.E. Sasser, *Why satisfied customers defect*, „Harvard Business Review” 1995, 73, s. 101.

<sup>554</sup> T. Hennig-Thurau, *Modeling and Managing...* op. cit., s. 333, za: A. Drapińska, *Zarządzanie relacjami...*, op. cit., s. 222.

<sup>555</sup> J. Jacoby, R.W. Chestnut, *Brand Loyalty: Measurement and Management*, New York: Wiley 1978, s. 80-81.

<sup>556</sup> P. Stach, J. Bąk, *Na ścieżkach...*, op. cit.

<sup>557</sup> Por. L. Temizer, A. Turkyilmaz, *Implementation of student satisfaction index model in higher education institutions*, „Procedia-Social and Behavioral Sciences” 2012, 46, s. 3802-3806, za: T. Shamsavar, F. Sudzina, *Student satisfaction...*, op. cit.

<sup>558</sup> T. Hennig-Thurau, *Modeling and Managing...*, op. cit., s. 333

<sup>559</sup> Por. H. Hall, *Lojalność studenta względem uczelni – specyfika, korzyści, metodyka badań*, „Handel Wewnętrzny” 2015, nr 2(355), s. 160-172.

W obszarze **predyktorów lojalności studentów** autorzy publikacji najczęściej skupiają się na wpływie na to zjawisko satysfakcji studentów<sup>560</sup>, co wykazano w części poświęconej modelom satysfakcji studentów. Wpływ taki udowodnili także inni badacze z wielu krajów świata (m.in. z Norwegii<sup>561</sup>, Australii<sup>562</sup>, Malezji<sup>563</sup>).

Niektóre z prezentowanych w literaturze wyników badań w obszarze lojalności studentów, a szczególnie jej zależności z satysfakcją, dotyczą wybranych przez badaczy wymiarów tych dwóch zjawisk. Według A. Paliliati zadowolenie studentów oddziałuje na ich lojalność wyrażającą się w kontynuowaniu nauki na wyższym poziomie na tej samej uczelni (udowodnili to także O. Helgesen i E. Nettet<sup>564</sup>) oraz w poleceniu swojej rodzinie lub przyjaciołom studiów na danej uczelni<sup>565</sup>. Można się także spotkać z badaniami, w ramach których (w kontekście wpływu na lojalność) analizie są poddawane wyodrębnione komponenty ich satysfakcji. Przykładowo Y. Yu i A. Dean badali wpływ komponentu poznawczego i afektywnego na lojalność studenta. Autorzy ci udowodnili, że komponent afektywny jest pod tym względem istotniejszy niż poznawczy<sup>566</sup>.

Do innych determinant lojalności studentów autorzy publikacji zaliczają omówione wcześniej: jakość nauczania<sup>567</sup>, wizerunek uczelni<sup>568</sup>, jak również jakość relacji studentów z uczelnią<sup>569</sup> i ich zaangażowanie<sup>570</sup>, na których skoncentrowano uwagę w dalszej części podrozdziału.

<sup>560</sup> T. Jones, W.E. Sasser, *Why satisfied customers defect*, „Harvard Business Review” 1995, 73, s. 88-99; J. Douglas, R. McClelland, J. Davis, *The development...*, op. cit., s. 19-35; I. Danjuma, A. Rasli, *Service quality, satisfaction and attachment in higher education institutions: A theory of planned behaviour perspective*, „International Journal of Academic Research” 2012, 04, s. 96-103.

<sup>561</sup> Ø. Helgesen, E. Nettet, *What accounts...*, op. cit.

<sup>562</sup> R.M. Brown, T.W. Mazzarol, *The Importance of Institutional Image to Student Satisfaction and Loyalty within Higher Education*, „Higher Education” 2009, 58, s. 81-95.

<sup>563</sup> F. Ali, Y. Zhou, K. Hussain, P.K. Nair, N.A. Ragavan, *Does Higher Education Service Quality Effect Student Satisfaction, Image and Loyalty? A Study of International Students in Malaysian Public Universities*, „Quality Assurance in Education” 2016, 24, s. 70-94

<sup>564</sup> Ø. Helgesen, E. Nettet, *What accounts...*, op. cit., za: E.O. Onditi, T.W. Wechuli, *Service Quality...*, op. cit., s. 330.

<sup>565</sup> A. Paliliati, *Analisis pengaruh nilai pelanggan, kepuasan terhadap loyalitas nasabah tabungan perbankan di Sulawesi Selatan (Analysis of influence of customer value, satisfaction on customer loyalty of banking savings in South Sulawesi)*, „Jurnal Manajemen dan Kewirausahaan” 2007, 9, s. 73-81.

<sup>566</sup> Y. Yu, A. Dean, *The contribution of emotional satisfaction to consumer loyalty*, „International Journal of Service Industry Management” 2001, 12(3) s. 234-250.

<sup>567</sup> T. Hennig-Thurau, *Modeling and Managing...*, op. cit., s. 333-334.

<sup>568</sup> A. Jiewantoa, C. Laurensb, L. Nelloh, *International Conference on Asia Pacific Business Innovation and Technology Management Influence of Service Quality, University Image, and Student Satisfaction toward WOM Intention: A Case Study on Universitas Pelita Harapan Surabaya*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences 40” 2012.

<sup>569</sup> J.B. Smith, *Buyer-Seller Relationships: Similarity, Relationship Management, and Quality*, „Psychology & Marketing” 1998 15, s. 4; T. Hennig-Thurau, *Modeling and Managing...*, op. cit., s. 333-334.

<sup>570</sup> T. Hennig-Thurau, *Modeling and Managing...*, op. cit., s. 333-334.

W kwestii konceptualizacji **jakości relacji** (w ogólnym jej znaczeniu) nie ma zgodności wśród jej badaczy, oprócz traktowania jej jako „konstruktu wyższego rzędu”, składającego się z różnych, powiązanych ze sobą wymiarów<sup>571</sup>. Badacze T. Hennig-Thurau i A. Klee<sup>572</sup> w ramach konceptualnego modelu jakości relacji zawarli trzy ich rodzaje: percepcję klienta odnoszącą się do jakości usług lub produktów, zaufanie klienta do partnera relacji oraz jego zaangażowanie w te relacje<sup>573</sup>. Znaczenie zaufania klienta jako głównej determinanty jakości relacji podkreślają także L.A. Crosby i inni<sup>574</sup>.

**Jakość relacji studentów z uczelnią** jest podstawą jednego z najważniejszych modeli lojalności studentów RQSL (*Relationship Quality-Based Student Loyalty*), opracowanego przez T. Henniga-Thurau i innych. Model ten łączy w sobie elementy wspomnianego modelu jakości relacji T. Henniga-Thurau i A. Klee oraz modelu V. Tinto<sup>575</sup>, do którego odwołują się badacze, zajmując się problematyką satysfakcji i lojalności studentów na całym świecie, traktując go niemal w wymiarze paradygmatycznym<sup>576</sup>. Model Tinto (rys. 2.10) stanowi teoretyczną syntezę procesów prowadzących w konsekwencji do przerwania studiów przez studentów. Autor modelu wyróżnia trzy zasadnicze, następujące po sobie okresy w życiu studenta: separacji, integracji (z systemem akademickim i społecznym) oraz asymilacji, rozumianej jako spełnienie przez studenta standardów i oczekiwań uczelni<sup>577</sup>. Szczególne znaczenie w obszarze rezygnacji ze studiów odgrywa faza separacji, w której studenci odrywają się od dotychczasowego środowiska i wchodzi w nowe, czemu towarzyszy uczucie zagubienia. Wpływa ono na rezygnację ze studiów jeszcze na pierwszym roku<sup>578</sup>. Negatywne doświadczenia studentów na pierwszym roku studiów, jak wynika także z wielu innych

<sup>571</sup> J.M. Dorsch, S.R. Swanson, S.W. Kelley, *The Role of Relationship Quality in the Stratification of Vendors as Perceived by Customers*, „Journal of the Academy of Marketing Science” 1998, 26(2), s. 128-142

<sup>572</sup> T. Hennig-Thurau, A. Klee, *The Impact of Customer Satisfaction and Relationship Quality on Customer Retention: A Critical Reassessment and Model Development*, „Psychology & Marketing” 1997, 14(8), s. 737-765.

<sup>573</sup> T. Hennig-Thurau, *Modeling and Managing...*, op. cit., s. 333-334.

<sup>574</sup> A.L. Crosby, K.R. Evans, D. Cowles, *Relationship Quality in Services Selling: An Interpersonal Influence Perspective*, „Journal of Marketing” 1990, 54, s. 68-81.

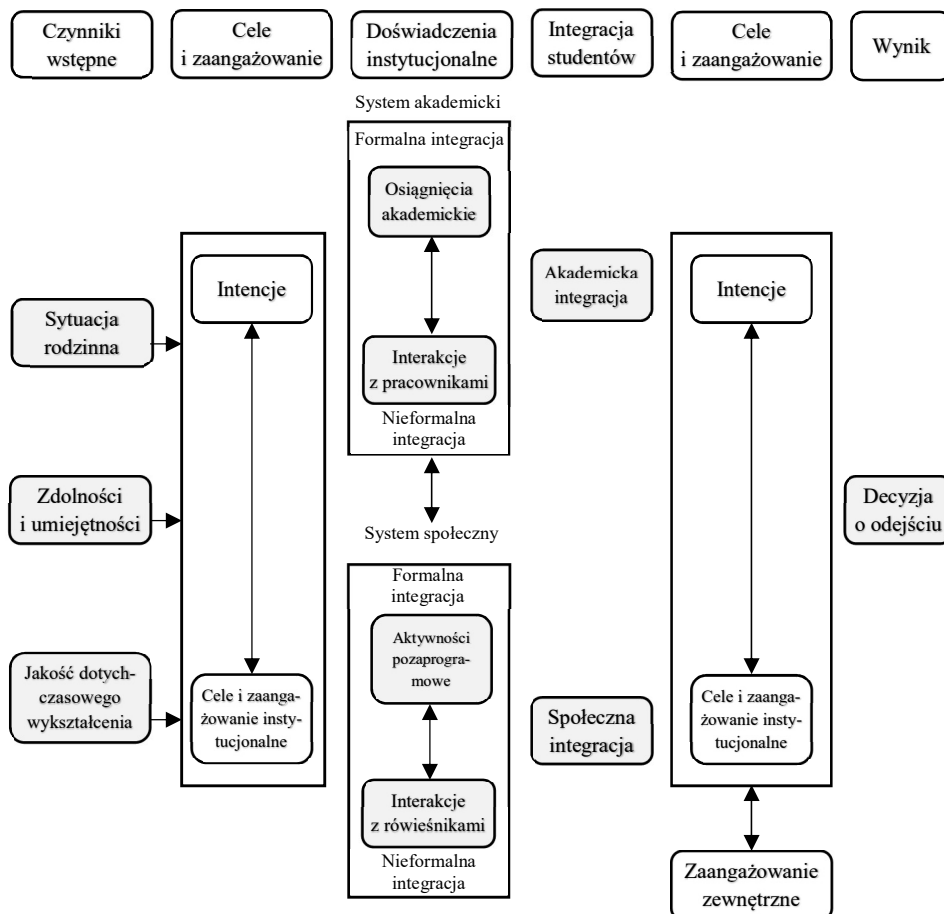
<sup>575</sup> V. Tinto, *Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research*, „Review of Educational Research” 1975, 45, s. 89-125; V. Tinto, *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2 wyd.), University of Chicago Press, Chicago 1993.

<sup>576</sup> B. Longden, *Interpreting Student Early Departure from Higher Education through the Lens of Cultural Capital*, „Tertiary Education and Management” 2004/10, za: A. Nizińska, *Badanie studentów szkół wyższych w perspektywie międzynarodowej. Model Tinto a problematyka projektu RANLHE*, [http://www.dsw.edu.pl/fileadmin/www-ranlhe/files/krakow\\_2009.pdf](http://www.dsw.edu.pl/fileadmin/www-ranlhe/files/krakow_2009.pdf) (dostęp: 21.09.2019).

<sup>577</sup> T. Hennig-Thurau, *Modeling and Managing...*, op. cit., s. 332; A. Nizińska, *Badanie studentów...*, op. cit.

<sup>578</sup> A. Nizińska, *Badanie studentów...*, op. cit.





Rys. 2.10. Zmodyfikowany model integracji studentów V. Tinto

Źródło: A. Chrysikos, E. Ahmed, R. Ward, *Analysis of Tinto's student integration theory in first-year undergraduate computing students of a UK higher education institution*, „International Journal of Comparative Education and Development” 2017, vol. 19, iss. 2/3, s. 97-121.

publikacji naukowych<sup>579</sup>, mają decydujący wpływ na ich zamiar lub rzeczywistą rezygnację ze studiów. Wyniki badań V. Tinto implikują konieczność identyfikacji

<sup>579</sup> G.D. Kuh, J. Kinzie, J.H. Schuh, E.J. Whitt, *Student Success in College: Creating Conditions that Matter*, Jossey-Bass, San Francisco 2005, CA; R. Whittaker, *Quality enhancement themes: the first year experience*, [w:] *Transition to and during the first year, Quality Enhancement Themes*, 2008, Linney Direct, [www.enhancementthemes.ac.uk/](http://www.enhancementthemes.ac.uk/) (dostęp: 09.03.2017); M.G. Ryan, *Improving retention and academic achievement for first-time students at a two-year college*, „Community College Journal of Research and Practice” 2013, vol. 37, no. 2, s. 131-134; S.J. Mertes, *Program of study and social integration*, „Community College Journal of Research and Practice” 2015, vol. 39, no. 12, s. 1-12, za: A. Chrysikos, E. Ahmed, R. Ward, *Analysis of Tinto's student integration theory in first-year undergraduate computing students of a UK higher education institution*, „International Journal of Comparative Education and Development” 2017, vol. 19, iss. 2/3, s. 97-121.

oczekiwań i edukacyjnych celów studentów w zależności od ich dotychczasowego wykształcenia, umiejętności i zdolności, a także wykształcenia rodziców i statusu rodzinnego, ze względu na ich wpływ na umiejętności integracji akademickiej i społecznej studentów, w kontekście formalnym i nieformalnym. Formalna integracja akademicka obejmuje uczęszczanie na zajęcia, laboratoria i inne działania związane z osiągnięciami akademickimi. Równie ważne dla retencji studentów jest nieformalne zaangażowanie akademickie obejmujące interakcje między studentami a wykładowcami (a także innymi pracownikami uczelni), poza godzinami zajęć. Formalna integracja społeczna obejmuje zajęcia pozalekcyjne, podczas gdy nieformalna – interakcje z rówieśnikami. Wyższy poziom tego ostatniego rodzaju interakcji może prowadzić do wyższego poziomu uporu w dążeniu do ukończenia studiów<sup>580</sup>.

V. Tinto podkreśla także znaczenie **zaangażowania studenta** w kreowaniu jego lojalności względem uczelni. Pojęcie to jest rozumiane jako przynoszący zadowolenie, pozytywny stan umysłu, który charakteryzuje się poświęceniem, absorpcją i energią w środowisku akademickim<sup>581</sup>. Autor ten wyróżnia trzy rodzaje zaangażowania studenta – we własne cele, w cele uniwersytetu oraz zaangażowanie zewnętrzne, odzwierciedlające pozauczelnianą działalność i zainteresowania studenta mające negatywny wpływ na analizowaną lojalność<sup>582</sup>. Badacze G.D. Kuh i inni, J.S. Lee oraz D. Flynn twierdzą, że ma ono wpływ na wskaźniki ukończenia szkoły, motywację w trakcie zajęć i osiągnięcia studentów<sup>583</sup>. B.R. Sharma i inni uważają ponadto, że zaangażowanie studentów jest także powszechnie akceptowane jako determinanta skutecznego uczenia się<sup>584</sup>. Według M.M. Khan i innych studenci chcą się zaangażować szczególnie wtedy, gdy ich poziom zadowolenia jest wysoki<sup>585</sup>.

<sup>580</sup> V. Tinto, *Leaving College...*, op. cit.

<sup>581</sup> C.A. Wolters, D.J. Taylor, „A Self-regulated Learning Perspective on Student Engagement”, January 2012.

<sup>582</sup> V. Tinto, *Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research*, „Review of Educational Research” 1975, 45, s. 89-125.

<sup>583</sup> J.S. Lee, *The Relationship Between Student Engagement and Academic Performance: Is It a Myth or Reality?* „The Journal of Educational Research” 2014, 107(3), s. 177-185; D. Flynn, *Baccalaureate Attainment of College Students at 4-Year Institutions as a Function of Student Engagement Behaviors: Social and Academic Student Engagement Behaviors Matter*, „Research in Higher Education”, 55(5), s. 467-493; G.D. Kuh, T.M. Cruce, R. Shoup, J. Kinzie, R.M. Gonyea, *Unmasking the Effects of Student Engagement on First-Year College Grades and Persistence*, „The Journal of Higher Education” 2008, 79(5), s. 540-563, za: C. Schwarz, Z. Zhu, *The Impact of Student Expectations in Using Instructional Tools on Student Engagement: A Look through the Expectation Disconfirmation Theory Lens*, „Journal of Information Systems Education” 2015, vol. 26, s. 47-58.

<sup>584</sup> B.R., Sharma, S. Jain, G. Mittal, *Determinants of Management Students' Engagement in a Women's University*, „Review of Management” 2014, 4, s. 31-51.

<sup>585</sup> M.M. Khan, I. Ahmed, M.M. Nawaz, *Student's Perspective of Service Quality in Higher Learning Institutions: An evidence Based Approach*, „International Journal of Business and Social Science” 2011, 2, s. 159-164, za: I.M. Salinda, R. Weerasinghe, S.F. Lalitha, *Students' Satisfaction in Higher Education Literature Review*, „American Journal of Educational Research” 2017, 5(5), s. 533-539.

Istotny wkład V. Tinto w problematykę lojalności studentów, a szczególnie w ich retencję, dotyczy także określenia warunków koniecznych do zatrzymania studenta na uczelni, które autor ujął w ramach pięciu następujących grup<sup>586</sup>:

- oczekiwania – studentom łatwiej jest się utrzymać i ukończyć studia, gdy mają poczucie, że uczelnia oczekuje ich sukcesu i sami mają wysokie oczekiwania (jak podkreśla autor koncepcji, „nikt nie wznosi się do niskich oczekiwań”);
- wsparcie – jest warunkiem szczególnie ważnym w odniesieniu do studentów 1. roku, którzy są bardziej skłonni do kontynuacji i ukończenia studiów, gdy mają wsparcie akademickie, społeczne i osobiste, np. w formie specjalnych programów mentorskich;
- informacje zwrotne – odnoszą się do potrzeby uzyskiwania przez studentów szybkiej i systematycznej informacji zwrotnej dotyczącej ich dotychczasowych osiągnięć;
- zaangażowanie – oznacza, że studenci mają większą szansę na ukończenie studiów z sukcesem, gdy czują się zaangażowani w działania uczelni i są traktowani jako wartościowi jej członkowie; szczególne znaczenie (największe dla studentów pierwszego roku) mają w tym względzie częstotliwość i jakość kontaktów z wykładowcami oraz innymi pracownikami i studentami;
- uczenie się (czynnik najważniejszy według V. Tinto) – oznacza, że „studenci, którzy się uczą, są studentami, którzy zostają”.

Model V. Tinto jest często wykorzystywany jako teoretyczna podstawa badań i strategii lojalnościowych stosowanych na uniwersytetach. Jednak niektórzy autorzy, jak np. J. Ozga i L. Sukhandan<sup>587</sup>, C. Laing i inni<sup>588</sup>, M. Yorke i L. Thomas<sup>589</sup>, krytykują teorię tego autora, zwracając m.in. uwagę na inne, niezależne od studentów uwarunkowania ich lojalności, jak zdarzenia losowe czy zmiany zachodzące na uczelni oraz w jej usługach<sup>590</sup>.

Wspomniany model lojalności studentów RQSL wykracza poza tradycyjną interpretację lojalności studentów Tinto, przypisując instytucjom akademickim

<sup>586</sup> V. Tinto, *Promoting Student Retention Through Classroom Practice: Using International Policy and Practice*, An international conference sponsored by the European Access Network and the Institute for Access Studies at Staffordshire University, November 5-7, Amsterdam 2003, [https://www.researchgate.net/publication/255589128\\_Promoting\\_Student\\_Retention\\_Through\\_Classroom\\_Practice](https://www.researchgate.net/publication/255589128_Promoting_Student_Retention_Through_Classroom_Practice) (dostęp: 29.09.2018).

<sup>587</sup> J. Ozga, L. Sukhandan, *Undergraduate non-completion: developing an explanatory model*, „Higher Education Quarterly” 1998, 52(3).

<sup>588</sup> C. Laing, A. Robinson, *The Withdrawal of Non-Traditional Students: developing an explanatory model*, „Journal of Further and Higher Education” 2003, 27(2).

<sup>589</sup> M. Yorke, L. Thomas, *Improving the Retention of Students from Lower Socio-economic Groups*, „Journal of Higher Education Policy and Management” 2003, 25.

<sup>590</sup> A.M. Brower, *The ‘Second-Half’ of Student Integration: The Effects of Life Task Predominance on Student Persistence*, „Journal of Higher Education” 1992, 63(4), s. 41-62, za: T. Hennig-Thurau, *Modeling and Managing...*, op. cit., s. 333.

bardziej aktywną, wręcz kluczową rolę w jej generowaniu. Predyktorem lojalności studentów (obok postrzeganej jakości usług i zaufania do personelu uczelni) jest w tym modelu zaangażowanie studentów<sup>591</sup>.

Najczęściej analizowanym w literaturze **wymiarem lojalności studentów**, oprócz retencji studentów, jest ustny przekaz informacji do innych osób (WOM; ang. *word of mouth*) lub intencje związane z tym przekazem<sup>592</sup>. Jeden z najwcześniejszych badaczy wpływu przekazu ustnego na zachowania konsumentów, J. Arndt, definiuje go jako ustną formę komunikacji między nadawcą a odbiorcą, w której odbiorca komunikatu, dotyczącego marki, produktu lub usługi, postrzega go jako niekomercyjny<sup>593</sup>. Istotność tego aspektu lojalności w kontekście szkół wyższych wynika z decydującego znaczenia przekazu ustnego dla konsumentów w obliczu złożonych i ryzykownych sytuacji decyzyjnych<sup>594</sup>, do jakich należy m.in. wybór studiów przez przyszłych studentów.

Wzrost konkurencji w branży szkolnictwa wyższego wpłynął na wzrost znaczenia lojalności studentów stanowiącej istotne źródło uzyskiwania konkurencyjnej przewagi przez współczesne uczelnie<sup>595</sup>. Jednym z jej przejawów jest retencja aktualnych studentów, która stała się obecnie równie ważnym dla uczelni celem, jak rekrutacja nowych<sup>596</sup>. Biorąc pod uwagę, że wpływa na nią wiele czynników, w tym m.in.: reputacja uczelni<sup>597</sup>, postrzegana przez studentów jakość jej edukacyjnych usług<sup>598</sup>, jakość integracji z uczelnią oraz z rówieśnikami<sup>599</sup>, zaangażowanie studentów, jak również wynikająca z oddziaływania tych (i innych) czynników satysfakcja studentów<sup>600</sup>, uczelnie mogą podejmować różnorodne działania

<sup>591</sup> T. Hennig-Thurau, *Modeling and Managing...*, op. cit., s. 340.

<sup>592</sup> A. Jiewantoa, *International Conference on Asia Pacific...*, op. cit.

<sup>593</sup> Por. J. Arndt, *Role of Product-Related Conversations in The Diffusion of a New Product*, „Journal of Marketing Research” 1967.

<sup>594</sup> K.M. File, D.S.P. Cermak, R.A. Prince, *Word-of-Mouth Effects in Professional Services Buyer Behavior*, „The Service Industries Journal” 1994, 14(3), s. 301-314.

<sup>595</sup> S. Thomas, *What drives student loyalty in universities: an empirical model from India*, „International Business Research” 2011, 4(2), s. 183.

<sup>596</sup> O. Helgesen, *Marketing for higher education: A relationship marketing approach*, „Journal of Marketing of Higher Education” 2008, vol. 18, s. 50-78.

<sup>597</sup> E. Aparicio-Ley, J. Cavazos-Arroyo, N. Kassouf-Pizzinatto, G. Vargas, *Perceived value of the university: background and consequences*, „Brasileira de Marketing” 2019, vol. 18, núm. 3, s. 199-221.

<sup>598</sup> A. Azam, *Service Quality Dimensions and Students' Satisfaction: A study of Saudi Arabian Private Higher Education Institutions*, „European Online Journal of Natural and Social Sciences” 2018, vol. 7, no. 2, s. 275-284, file:///C:/Users/User/Downloads/5331-12402-1-PB.pdf (dostęp: 29.09.2021); M.J. Druzdzel, C. Glymour, *Application of the TETRED II Programme to the study of student in US colleges*, 2009; I. Talmacean, M.D. Domnica, *Viewpoints concerning educational quality management at a superior level*, „Management and Economics” 2013, Nicolae Balcescu Land Forces Academy, 02, s. 198-204.

<sup>599</sup> F.V.M. Bergamo, A.C. Giuliani, S.H.C.R.V. Camargo, F. Zambaldi, M.C. Ponchio, *Student loyalty based on relationship quality: An analysis on higher education institutions*, „Brazilian Business Review” 2012, 09, s. 26-46.

<sup>600</sup> A. Azam, *Service Quality...*, op. cit.

związane z kształtowaniem lojalności studentów w obszarze wymienionych czynników. Ponieważ jakość usług edukacyjnych uczelni, jako najważniejszy predyktor zarówno satysfakcji, jak i lojalności (w tym retencji) studentów, zależy głównie od dwóch aktywnie uczestniczących w jej kształtowaniu podmiotów, tj. nauczycieli i studentów, większość tych działań powinno być związanych z ich relacjami. Na szczególną uwagę zasługują w tym względzie działania mające na celu angażowanie studentów w proces kształcenia i wieloobszarową integrację, a z drugiej – dotyczące postaw i zachowań nauczycieli związanych z tymi relacjami. Te ostatnie, szczególnie w wymiarach opiekuńczym, mentorskim i kompetencyjnym (związane głównie z umiejętnościami komunikacyjnymi), mające dla studentów priorytetowe znaczenie, wymagają wyjątkowej koncentracji nauczycieli i władz uczelni. Do sposobów i narzędzi służących rozwiązaniu problemów związanych z wymienionymi aspektami należą m.in.: kształtowanie świadomości nauczycieli dotyczącej znaczenia wymienionych cech, postaw i zachowań dla studentów, motywowania ich do zaspokajania potrzeb studentów i realizacji oczekiwań w tych obszarach, szkoleń z zakresu różnorodnych form i narzędzi komunikacji.

Zaprezentowane modele satysfakcji studentów opracowano na podstawie badań zrealizowanych wśród studentów w różnych krajach świata. Stanowią one źródło cennych informacji dla władz uczelni i badaczy tego zagadnienia, umożliwiających skoncentrowanie się, w przypadku konieczności rozwiązywania problemów związanych z satysfakcją studentów, na zidentyfikowanych i zawartych w modelach, determinujących ją konstrukcjach. Implementacja tych modeli wymaga jednak weryfikacji w warunkach, których dotyczy implementacja, ze względu na ryzyko błędów związanych z różnicami kulturowymi.

## 2.5. Metody pomiaru satysfakcji studentów

Na polskich uczelniach od wielu lat, zgodnie z obowiązkiem ustawowym, są realizowane badania opinii studentów dotyczących zajęć dydaktycznych i nauczycieli, którzy je prowadzą. Według ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, art. 128, pkt 4: „Uczelnia umożliwia studentom i doktorantom dokonanie co najmniej raz w roku akademickim oceny nauczyciela akademickiego w zakresie wypełniania przez niego obowiązków związanych z kształceniem”. Zasady tej oceny określa rektor uczelni. Najpopularniejszą metodą służącą do tego celu jest ankieta realizowana w formie elektronicznej.

Na niektórych uczelniach przeprowadza się ponadto szersze zakresowo i bardziej skomplikowane metodycznie badania satysfakcji studentów ze studiów, obejmujące także inne niż zajęcia dydaktyczne czynniki kształtujące to zjawisko. Badania takie (dotyczące polskich uczelni) zyskują dopiero na znaczeniu. Liczba publikacji związanych z tym tematem, pochodzących z wielu krajów całego

świata, świadczy natomiast o ogromnej popularności i użyteczności tych pomiarów w zarządzaniu uczelniami. Analiza doświadczeń uczelni w tym obszarze prowadzi do wniosku, że chętnie adaptują one do celu pomiaru satysfakcji studentów metody stosowane przez przedsiębiorstwa do badania satysfakcji ich klientów.

**Celem tej części rozdziału** jest zaprezentowanie kluczowych aspektów związanych z adaptacją przez szkoły wyższe metod wykorzystywanych do pomiaru satysfakcji klientów. Szczególną uwagę poświęcono ich popularności, modyfikacjom, korzyściom dla uczelni i powodom krytyki.

W literaturze związanej z tematyką satysfakcji klientów określenie „pomiar satysfakcji klientów” (ang. *Customer Satisfaction Measurement*) bywa używane zamiennie z określeniem „badania satysfakcji klientów” (ang. *Customer Satisfaction Research*). „Badanie” należy traktować jednak jako pojęcie szersze niż „pomiar”, na co zwracają uwagę tylko niektórzy autorzy<sup>601</sup>. „Badanie” wyraża bowiem pracę wykonywaną przez naukowca, której celem jest uzyskanie nowej wiedzy<sup>602</sup>, „pomiar” natomiast to czynność polegająca na ustaleniu miary pewnej wielkości fizycznej<sup>603</sup>. Mimo że satysfakcja nie jest wielkością fizyczną, jej pomiar jest możliwy, a jego efektem powinna być wartość liczbowa. Takie podejście pozwala na porównywanie poziomu satysfakcji klientów w czasie, motywuje do poszukiwania przyczyn zmian jego wartości, podejmowania działań mających na celu osiągnięcie oczekiwanego przez organizację poziomu.

**Do funkcji, jakie pełni pomiar satysfakcji klientów** (różnie nazywanych i definiowanych przez autorów publikacji)<sup>604</sup>, należy zaliczyć:

- funkcję poznawczą polegającą na uzyskiwaniu, na skutek pomiaru satysfakcji klientów, wiedzy związanej z jej poziomem oraz, w zależności od zastosowanej metody, z jej przyczynami;
- funkcję redukcji ryzyka związanego z niekontrolowanym (w przypadku braku pomiaru) spadkiem poziomu satysfakcji klientów,
- funkcję naprawczą, mającą wyraz w dążeniu do zmiany zidentyfikowanych na skutek pomiaru negatywnych postaw klientów dotyczących organizacji i/lub jej produktów (wynikających z ich dotychczasowych doświadczeń) oraz w zapobieganiu negatywnym krytycznym przypadkom w przyszłości,

<sup>601</sup> K. Śmiatacz, *Badanie satysfakcji klientów na przykładzie rynku usług telefonii komórkowej w Polsce*, Wydawnictwa Uczelniane Uniwersytetu Technologiczno-Przyrodniczego w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2012, s. 62.

<sup>602</sup> *Wielki Słownik Języka Polskiego*, <https://wsjp.pl/> (dostęp: 25.06.2021).

<sup>603</sup> Ibidem.

<sup>604</sup> W. Schneider, *Kundenzufriedenheit: Strategie, Messung, Management*, Verlag Moderne Industrie, Landsberg 2000, s. 51; G. Biesok, *Wskaźnikowe metody pomiaru satysfakcji klienta*, [w:] *Wybrane aspekty zarządzania jakością i doskonaleniem*, red. S. Borkowski, A. Sawicki, Wydawnictwo Bernardinum Sp. z o.o., Pelplin 2019, s. 14-15; L. Nieżurawski, B. Pawłowska, J. Witkowska, *Satysfakcja klienta. Strategia – pomiar – zarządzanie*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2010, s. 68-69.

- funkcję motywacyjną, oznaczającą wykorzystanie pomiaru satysfakcji klientów do motywowania pracowników organizacji do większej wydajności i osiągnięć w obszarze kreowania satysfakcji klientów, a w konsekwencji do większego udziału w sukcesie firmy i lepszych z nią relacji.

Aby pomiar satysfakcji klientów umożliwił zrealizowanie wymienionych funkcji, niezbędne jest kompleksowe, **procesowe do niego podejście** obejmujące<sup>605</sup>:

- rozpoznanie wartości, jaką powinien dostarczyć produkt klientom, której wyznacznikami są atrybuty oferowanego produktu i (lub) konsekwencje jego użycia pożądane przez klientów w określonych sytuacjach<sup>606</sup>,
- identyfikację ważności rozpoznanych atrybutów produktu,
- określenie stopnia, w jakim organizacja realizuje oczekiwania klientów związane z wyznacznikami wartości produktu,
- określenie przyczyn sił i słabości organizacji w satysfakcjonowaniu klientów.

Na szczególną uwagę w ramach zaprezentowanego procesu zasługuje rozpoznanie wartości, jaką powinien dostarczyć produkt klientom, ze względu na przepaść występującą często pomiędzy oczekiwaniami klienta a percepcją osób zarządzających organizacją dotyczącą tych oczekiwań<sup>607</sup>. Określenie kończących przedstawiony proces przyczyn sił i słabości organizacji powinno natomiast prowadzić do sformułowania rekomendacji dotyczących najpilniejszych zmian w obszarze atrybutów produktu, dostarczenia klientom oczekiwanego poziomu wartości i tym samym wykreowania co najmniej zgodnego z ich oczekiwaniami poziomu satysfakcji.

W literaturze analizowanych jest wiele **metod służących pomiarowi satysfakcji klienta**, w tym liczne jej mierniki (D.R. Hausknecht wymienia ich ponad 30)<sup>608</sup>. Mierniki te można zaklasyfikować do trzech grup wyrażających<sup>609</sup>:

- 1) wartość produktu lub stopień niezgodności jakości produktu z oczekiwaniami klientów,
- 2) odczucie satysfakcji,
- 3) skutki satysfakcji.

W praktyce organizacje stosują różne metody służące badaniom (w tym pomiarowi) satysfakcji klienta. Najlepsze efekty uzyskują te z nich, które równo-

<sup>605</sup> S. Sudoł, J. Szymczak, M. Haffer (red.), *Marketingowe testowanie produktów*, PWE, Warszawa 2000, s. 293-294.

<sup>606</sup> R.B. Woodruff, S.F. Gardial, *Know Your Customer: New Approaches to Understanding Customer Value and Satisfaction*, MA: Blackwell Publishers Inc., Cambridge 1996, s. 21.

<sup>607</sup> J.S. Oakland, D. Beardmore, *Best practice customer service*, „Total Quality Management” 1995, vol. 6, no. 2, s. 136, za: R. Haffer, *Metodyka pomiaru satysfakcji klientów jednostek samorządu terytorialnego powiatu toruńskiego*, Toruń 2010, s. 10.

<sup>608</sup> D.R. Hausknecht, *Measurement scales in consumer satisfaction/dissatisfaction*, „Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behaviour” 1990, vol. 3, s. 1-11.

<sup>609</sup> Por. S. Sudoł, J. Szymczak, M. Haffer (red.), *Marketingowe testowanie...*, op. cit., s. 294.

częśnie wykorzystują kilka komplementarnych metod<sup>610</sup>. Ich optymalny dobór, zdaniem autorki, powinien zależeć od wielu czynników, do których należy zaliczyć:

- rodzaj organizacji realizującej badanie (przedsiębiorstwo, organizacja non-profit, instytucja publiczna),
- profil działalności organizacji,
- rodzaj produktu, którego dotyczy satysfakcja,
- rodzaj klientów,
- liczbę klientów,
- przedmiotowy zakres badania,
- ograniczenia czasowe i finansowe związane z realizacją badania,
- możliwości dotarcia do klientów (dostępność danych o klientach),
- aktualność i wiarygodność źródeł wtórnych (w przypadku korzystania z metod pośrednich opartych na tego typu źródłach) oraz stopień adekwatności zawartych w nich danych do celu badania,
- planowaną częstotliwość realizacji badań.

Metody wykorzystywane do badania satysfakcji klientów można podzielić na:

- pierwotne (przede wszystkim ankieta i wywiad indywidualny) oraz wtórne (np. analiza skarg i reklamacji, raportów i innych dokumentów handlowych)<sup>611</sup>,
- ilościowe (głównie ankieta) i jakościowe (obserwacje, wywiady, niektóre metody eksperymentalne)<sup>612</sup>,
- obiektywne (np. liczba skarg i reklamacji klientów korzystających z gwarancji, utraconych klientów) i subiektywne (np. ankieta, wywiad)<sup>613</sup>,
- bezpośrednie i pośrednie (zostały szczegółowo omówione w dalszej części podrozdziału).

Najczęściej prezentowanym w literaturze podziałem metod służących do pomiaru satysfakcji klientów jest podział na metody bezpośrednie i pośrednie<sup>614</sup>. Interpretacja ich istoty przez autorów publikacji jest zwykle podobna, niewielkie różnice są związane z liczbą i rodzajem metod wchodzących w skład poszczególnych grup.

<sup>610</sup> Ibidem, s. 293-294.

<sup>611</sup> S. Kaczmarczyk, *Zastosowanie badań marketingowych. Zarządzanie marketingowe i otoczenie przedsiębiorstwa*, PWE, Warszawa 2007, s. 112.

<sup>612</sup> Ł. Skowron, M. Gąsior, *Motywacja pracownika a satysfakcja i lojalność klienta*, DIFIN, 2017, s. 80.

<sup>613</sup> Y. Évrard, *La satisfaction des consommateurs: état des recherches*, „Revue Française du Marketing” 1993, 4-5, s. 56, za: K. Mazurek-Łopacińska, *Badania marketingowe. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 470; H. Meffert, M. Bruhn, *Ansatzpunkte zu Messung der Kundenzufriedenheit*, Poeschel Verlag, Munster, 1981, s. 600.

<sup>614</sup> R. Haffer, *Metodyka pomiaru satysfakcji...*, op. cit., s. 12-13; G. Biesok, *Wskaźnikowe metody...*, op. cit., s. 15; L. Nieżurawski, B. Pawłowska, J. Witkowska, *Satysfakcja klienta...*, op. cit., s. 74-110.



Jedną z najczęściej cytowanych w polskiej literaturze definicji **bezpośrednich metod pomiaru satysfakcji klientów** jest definicja R. Haffera, zgodnie z którą metody bezpośrednio mierzą percepcję klientów w odniesieniu do tego, jak dobrze organizacja dostarcza im pożądaną wartość w produkcji<sup>615</sup>. Według M. Skowrona i M. Gąsiora odnoszą się one do miary percepcji klientów określającej poziom zadowolenia z oferowanych produktów lub usług<sup>616</sup>.

Do bezpośrednich metod satysfakcji klienta autorzy publikacji zaliczają najczęściej klasyczne metody badań marketingowych, w tym badania ankietowe, zogniskowane wywiady grupowe, wywiady indywidualne, umożliwiające zebranie określonych przez zarządzających organizacjami danych i informacji związanych z satysfakcją ich klientów, jak również bardziej specjalistyczne metody, o określonej przez ich twórców procedurze i zakresie możliwych do zebrania danych i informacji, ukierunkowane na identyfikację konkretnych aspektów związanych z zadowoleniem klientów.

Wśród często stosowanych specjalistycznych metod bezpośrednich wymieniane są także<sup>617</sup>:

- systemy skarg i sugestii, umożliwiające wykorzystanie zgłaszanych przez klientów uwag, zażaleń, skarg, propozycji zmian, do określania słabych stron organizacji i wprowadzania oczekiwanych przez klientów zmian i udoskonaleń (profesjonalna „odpowieź” organizacji na zgłaszane przejawy niezadowolenia klientów może uczynić z nich klientów zarówno bardziej usatysfakcjonowanych, jak i lojalnych);
- technika wypadków krytycznych (ang. *Critical Incidents Technique*)<sup>618</sup>, polegająca na identyfikacji najlepiej zapamiętanych przez klientów danej organizacji ekstremalnie pozytywnych lub negatywnych (krytycznych) incydentów odnoszących się do relacji z pracownikami danej organizacji; metoda ta pozwala na wyeliminowanie możliwości powtarzania się negatywnych sytuacji z relacji organizacji z klientami oraz na „pielęgnowanie” tych, które tworzą wyjątkowo pozytywne doświadczenia klienta;
- analiza utraty klientów, której celem jest identyfikacja przyczyn odejścia utraconych klientów i w konsekwencji zapobieganie takim sytuacjom w przyszłości;
- badanie „jakości” (zaangażowania) pracowników, opierające się na założeniach, że jakość obsługi, w tym zaangażowanie pracowników, wpływa na satysfakcję klientów oraz że jakość ta jest uzależniona od satysfakcji pracowników z ich pracy; konsekwencją realizacji tej metody w sytuacji

<sup>615</sup> S. Sudoł, J. Szymczak, M. Haffer (red.), *Marketingowe testowanie...*, op. cit., s. 296; L. Nieżurawski, B. Pawłowska, J. Witkowska, *Satysfakcja klienta...*, op. cit., s. 74; K. Śmiatacz, *Badanie satysfakcji klientów...*, op. cit., s. 63; R. Haffer, *Metodyka pomiaru satysfakcji...*, op. cit., s. 12.

<sup>616</sup> Por. Ł. Skowron, M. Gąsior, *Motywacja pracownika...*, op. cit., s. 78.

<sup>617</sup> L. Nieżurawski, B. Pawłowska, J. Witkowska, *Satysfakcja klienta...*, op. cit., s. 79.

<sup>618</sup> J.C. Flanagan, *The critical incident technique*, „Psychological Bulletin” 1954, 51(4), s. 327-358.

niezadawalających jej efektów jest podejmowanie działań związanych m.in. z podnoszeniem poziomu satysfakcji pracowników.

Ze względu na fakt, że większość spośród wymienionych metod nie umożliwia uzyskania liczbowych miar zjawiska, jakim jest satysfakcja<sup>619</sup>, bardziej wskazanym określeniem (mimo powszechności ich używania) powinno być – bezpośrednie metody badania satysfakcji klientów (a nie ich pomiaru). Metody te mogą być zdefiniowane jako metody badawcze umożliwiające uzyskanie bezpośrednio od klientów danej organizacji informacji dotyczących ich percepcji, odnoszącej się do jakości i/lub stopnia, w jakim organizacja realizuje ich oczekiwania.

Autorzy publikacji z obszaru satysfakcji klientów wymieniają także wiele zaawansowanych metod, do których zaliczają<sup>620</sup>:

- metodę *Servqual*,
- metodę *Servperf*,
- metodę CSR (ang. *Customer Satisfaction Research*)
- metodę *Blueprinting*,
- metodę *Storyboarding*,
- metodę TRI\*M,
- metodę Rozwijania Funkcji Jakości (ang. *Quality Function Deployment*),
- metodę Six Sigma,
- systemy zarządzania relacjami z klientem CRM (ang. *Customer Relationship Management*).

Wybrane spośród wymienionych metod poddano analizie w dalszej części podrozdziału, poświęconej ich adaptacji przez szkoły wyższe.

**Pośrednie metody pomiaru satysfakcji** z założenia omijają opinie konsumentów, mierząc różne wyznaczniki satysfakcji, odzwierciedlające zachowania konsumentów na rynku, w tym m.in.: wyniki sprzedażowe, finansowe, trendy sprzedażowe, udziały w rynku<sup>621</sup>. Do innych metod pośrednich są także zaliczane<sup>622</sup>:

- pozorne zakupy (ang. *ghost shopping, mystery shopping*),
- powtórni klienci (ang. *repeat customers*),
- benchmarking zewnętrzny i wewnętrzny,

<sup>619</sup> Autorzy rzadko zwracają uwagę na potrzebę liczbowego wyrażenia efektów zastosowania danej metody służącej do „pomiaru” satysfakcji klientów (np. liczby skarg i reklamacji czy liczby utraconych klientów). Por. m.in. K. Mazurek-Łopacińska, *Badania marketingowe. Metody, techniki i obszary aplikacji na współczesnym rynku*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016, s. 570.

<sup>620</sup> Ł. Skowron, M. Gąsior, *Motywacja pracownika...*, op. cit., s. 79; L. Nieżurawski, B. Pawłowska, J. Witkowska, *Satysfakcja klienta...*, op. cit., s. 85-103.

<sup>621</sup> S. Sudoł, J. Szymczak, M. Haffer (red.), *Marketingowe testowanie...*, op. cit., s. 296; Ł. Skowron, M. Gąsior, *Motywacja pracownika...*, op. cit., s. 79-80; L. Nieżurawski, B. Pawłowska, J. Witkowska, *Satysfakcja klienta...*, op. cit., s. 103.

<sup>622</sup> K. Śmiatacz, *Badanie satysfakcji klientów...*, op. cit., s. 69; L. Nieżurawski, B. Pawłowska, J. Witkowska, *Satysfakcja klienta...*, op. cit., s. 103; Ł. Skowron, M. Gąsior, *Motywacja pracownika...*, op. cit., s. 79-80.

- trendy zwrotu z inwestycji,
- raporty pracowników pierwszego kontaktu z klientami i serwisu.

W przypadku tego rodzaju metod należy również zwrócić uwagę na charakter uzyskanych dzięki ich wykorzystaniu wyników, które nie zawsze są wartościami liczbowymi (np. w przypadku metody *mystery shopping*), a także na fakt, że mogą one (ale nie muszą) być konsekwencją satysfakcji klientów (np. powtarzanie zakupów produktów danej marki może być efektem braku substytutów, a nie satysfakcji z ich użytkowania). Metody te powinny być więc także określane jako pośrednie metody badania (a nie pomiaru) satysfakcji, z zaznaczeniem, że ich wyniki mogą być efektem zadowolenia (lub niezadowolenia) nabywców, ale mogą być również konsekwencją innych, niezwiązanych z satysfakcją czynników.

W dalszej części podrozdziału zostaną omówione wybrane metody służące do bezpośredniego pomiaru satysfakcji klientów, umożliwiające uzyskanie w efekcie ich zastosowania wartości liczbowych odzwierciedlających ogólną satysfakcję klientów (metody wskaźnikowe)<sup>623</sup> lub percepcję wpływających na nią atrybutów produktu (w tym usługi), mające **zastosowanie w szkołach wyższych do pomiaru satysfakcji studentów**. Jak wynika z przeglądu polskich i zagranicznych publikacji związanych z tym obszarem tematycznym, do metod tych należą:

- metoda *Servqual*,
- metoda *Servperf*,
- analiza IPA (ang. *Importance-Performance Analysis*),
- metoda CSI (ang. *Customer Satisfaction Index*).

Badacz J. Rowley zidentyfikował cztery główne powody pozyskiwania informacji od studentów, w tym dotyczących poziomu ich satysfakcji<sup>624</sup>:

- zachęcanie uczniów do refleksji na temat uczenia się,
- umożliwienie wyrażenia opinii na temat poziomu zadowolenia z doświadczeń akademickich,
- umożliwienie instytucjom porównywania wskaźników zadowolenia, które ma na celu poprawę reputacji uczelni,
- udokumentowanie dla celów audytu możliwości studentów do komentowania swoich doświadczeń akademickich i wpływu pozyskanych informacji do wprowadzania ulepszeń.

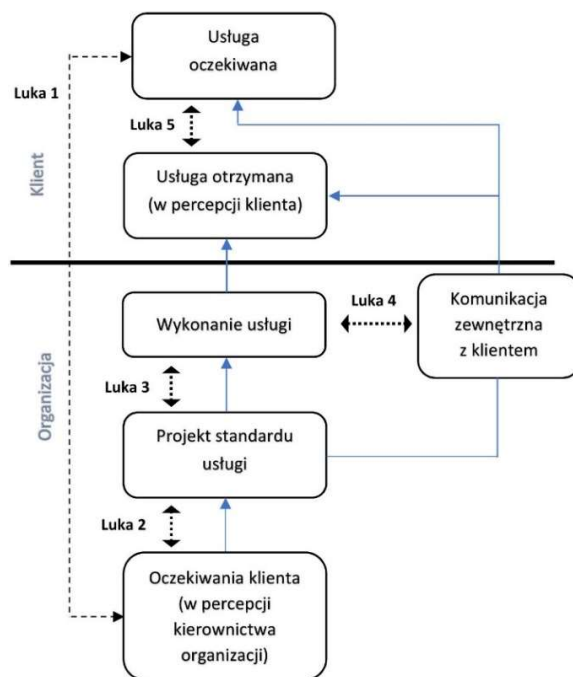
Dwie pierwsze metody (*Servqual* i *Servperf*) zostały opracowane do celów pomiaru jakości usług, jednak mimo różnic pomiędzy jakością usługi a satysfakcją z jej realizacji (podrozdział 2.2), metody te stosuje się powszechnie do pomiaru satysfakcji klientów organizacji o usługowym charakterze działalności.

---

<sup>623</sup> Metodami wskaźnikowymi są określane metody umożliwiające transformację ocen respondentów wyrażonych na odpowiednich skalach cechowanych liczbowo do postaci wskaźnika liczbowego (konkretnej wartości), którego interpretacja odzwierciedla poziom zadowolenia badanych. Por. G. Biesok, *Wskaźnikowe metody...*, op. cit. s. 16.

<sup>624</sup> Por. J. Rowley, *Designing student feedback questionnaires*, „Quality Assurance in Education” 2003, vol. 11, no. 3, s. 142-149.

Twórcy metody *Servqual*<sup>625</sup>, A. Parasuramun, V. Zeithaml i L. Berry, która wywodzi się z opracowanego przez nich modelu „pięciu luk”, dzięki swoim koncepcjom wywarli ogromny wpływ na rozwój badań marketingowych, szczególnie dotyczących pomiaru jakości usług i satysfakcji klientów. Doskonalenie jakości usługi według tych autorów opiera się na zmniejszeniu wchodzącej w skład modelu luki piątej, odzwierciedlającej różnicę pomiędzy postrzeganą jakością usługi otrzymanej a związanymi z nią oczekiwaniami usługobiorcy. Do powstania luki piątej przyczyniają się cztery inne luki<sup>626</sup> odpowiadające za spadek jakości usługi w obrębie organizacji świadczącej usługę. Luka piąta jest przedmiotem pomiaru w ramach metody *Servqual*. Najnowocześniejszą interpretację tego modelu zaproponowali V. Zeithaml i L. Bitner (rys. 2.11).



Rys. 2.11. Model jakości usługi oparty na koncepcji pięciu luk

Źródło: opracowanie własne na podstawie: V. Zeithaml, M. Bitner, *Services marketing*, McGraw-Hill, Massachusetts 2012, s. 94-110.

<sup>625</sup> A. Parasuramun, V. Zeithaml, L. Berry, *SERVQUAL: A Multiple-Item Scale For Measuring Consumer Perceptions of Service Quality*, „Journal of Retailing” 1988, s. 12-40.

<sup>626</sup> Według autorów modelu, pierwsza luka dotyczy różnicy między oczekiwaniami klientów a postrzeganiem tych oczekiwań przez kierownictwo organizacji świadczącej daną usługę; druga odzwierciedla różnicę między postrzeganiem oczekiwań klientów przez kierownictwo organizacji a transformacją tej percepcji w jakość usługi (specyfikacją usługi); trzecia luka odzwierciedla różnicę pomiędzy specyfikacją usługi a rzeczywistą usługą dostarczoną klientom; czwarta określa różnicę między rzeczywiście dostarczoną klientom usługą a informacjami przekazanymi im na jej temat. Por. A. Parasuramun, V. Zeithaml, L. Berry, *A conceptual model of service quality and its implementation for future research*, „Journal of Marketing” 1985, vol. 49, s. 41-50.

W procesie realizacji metody *Servqual* wykorzystuje się trzy kwestionariusze ankietowe. Pierwszy kwestionariusz ma na celu identyfikację oczekiwań respondentów (usługobiorców) względem doskonałej usługi danego rodzaju, drugi – nawiązuje do oceny rzeczywistej jej realizacji w odniesieniu do konkretnej organizacji, trzeci dotyczy oceny istotności pięciu głównych wymiarów usługi (zredukowanych z pierwotnej, opracowanej przez A. Parasuramana i jego współpracowników, koncepcji 10 wymiarów)<sup>627</sup>, do których należą<sup>628</sup>:

- elementy materialne (ang. *tangibles*), obejmujące obiekty fizyczne, wyposażenie, wygląd personelu,
- niezawodność (ang. *reliability*) – umiejętność wykonania usługi starannie i dokładnie,
- chęć pomocy klientom (ang. *responsiveness*), w tym także odpowiednia szybkość obsługi,
- pewność (ang. *assurance*) – wiedza i uprzejmość pracowników oraz ich umiejętność wzbudzania zaufania,
- empatia (ang. *empathy*) – troskliwa, zindywidualizowana obsługa klientów.

Wśród licznych, proponowanych przez badaczy modyfikacji wymiarów, które powinny być poddawane pomiarowi, na szczególną uwagę zasługuje propozycja C. Gronroosa, który wzbogacił pięcioelementową listę o szósty, szczególnie istotny obszar badania, jakim jest „uzdrowienie” (ang. *refinement*), oznaczające umiejętność rozwiązywania przez organizację problemów<sup>629</sup>.

Dwa pierwsze kwestionariusze składają się z 22 twierdzeń odnoszących się do wspomnianych pięciu wymiarów, w stosunku do których respondenci wyrażają swój poziom akceptacji. Celem trzeciego natomiast jest przydzielenie punktów poszczególnym wymiarom jakości, zgodnie z ich istotnością dla respondentów, w taki sposób, by ich suma wynosiła 100.

Obliczenie różnicy pomiędzy percepcją usługi a jej oczekiwanym poziomem pozwala na liczbowe określenie kluczowej – piątej luki i tym samym określenie postrzeganej jakości usługi. Wyniki badania oczekiwanej i otrzymanej usługi, w odniesieniu do poszczególnych poddanych badaniu kryteriów, pozwalają wyodrębnić te z nich, które są postrzegane najlepiej i są najbardziej zbliżone do ideału, jak również te, które zdaniem respondentów najbardziej odbiegają od oczekiwań. Wyniki te pozwalają zatem na podjęcie odpowiednich działań mających na celu w pierwszej kolejności zminimalizowanie zidentyfikowanych negatywnych rozbieżności, co ostatecznie powinno pozytywnie wpłynąć na poziom satysfakcji klientów<sup>630</sup>.

<sup>627</sup> A. Parasuraman, V. Zeithaml, L. Berry, *A conceptual...*, op. cit., s. 41-50.

<sup>628</sup> A. Parasuraman, V. Zeithaml, L. Berry, *SERVQUAL: A Multiple-Item...*, op. cit., s. 23.

<sup>629</sup> C. Gronroos, *Service Quality: The Six Criteria of Good Perceived Service Quality*, „Review of Business” 1988, 9, s. 10-13.

<sup>630</sup> J. Adamczyk, H. Hall, *Jakość usług edukacyjnych w szkołach wyższych – proces, metody, kryteria oceny*, [w:] *Dylematy jakości kształcenia*, red. K. Rajchel, G. Lew, A. Szydełko, Oficyna Wydawnicza Politechniki Rzeszowskiej, Rzeszów 2008, s. 77-84.

Metoda *Servqual* jest najpopularniejszą metodą wieloatrybutową<sup>631</sup>, wykorzystywaną w praktyce przedsiębiorstw z wielu branż usługowych (w tym z branży usług turystycznych, bankowych, ubezpieczeniowych, bibliotecznych, edukacyjnych). Metoda ta jest także często adaptowana przez szkoły wyższe w wielu krajach świata do pomiaru satysfakcji studentów, o czym świadczą liczne publikacje związane z tą tematyką<sup>632</sup>. Jest ona również popularna na polskich uczelniach<sup>633</sup>. Charakterystyczną cechą stosowania tej metody do pomiaru satysfakcji studentów są jej znaczne modyfikacje wynikające ze specyfiki usługi edukacyjnej, studenta jako klienta (podrozdział 2.2), celów badania oraz zakresu poszukiwanych przez badacza informacji. Modyfikacje te mają charakter zarówno merytoryczny, jak i metodyczny. Podlegają im poddane analizie wymiary satysfakcji, jak również liczba, treść i sposób formułowania pytań (mających na przykład postać krótkich określeń wyrażających istotę atrybutu jakości, a nie jak w oryginale – twierdzeń, w stosunku do których respondenci wyrażają stopień

<sup>631</sup> K. Śmiatacz, *Badanie satysfakcji klientów...*, op. cit., s. 75.

<sup>632</sup> M. O'Neill, C. Wright, *Service quality evaluation in the higher education sector: an empirical investigation of student perceptions*, „Higher Education Research & Development” 2002, vol. 21, iss. 1, s. 23-39; S. Sahney, D.K. Banwet, S. Karunes, *A SERVQUAL and QFD approach to total quality education: A student perspective*, „International Journal of Productivity and Performance Management” 2004, vol. 53, iss. 2, s.143-166; Z. Yang, L. Yan-Ping, T. Jie, *Study on Quality Indicators in Higher Education: An Application of the SERVQUAL Instrument*, Paper presented at International Conference on Service Systems and Service Management, October 25-27, 2006; G. Smith, A. Smith, A. Clarke, *Evaluating service quality in universities: a service department perspective*, „Quality Assurance in Education” 2007, vol. 15, iss. 3, s. 334-351; A. Faganel, *Quality perception gap inside the higher education institution*, „International Journal of Academic Research” 2010, vol. 2, no. 1, s. 213-215; M.M. Mostafa, *A Comparison of SERVQUAL and I-P Analysis: Measuring and Improving Service Quality in Egyptian Private Universities*, „Journal of Marketing for Higher Education” 2007, vol. 16, iss. 2, s. 83-104; L. Galloway, *Quality perceptions of internal and external customers: a case study in educational administration*, „The TQM Magazine” 1998, vol. 10, no. 1, s. 20-26; D.K. Banwet, B. Datta, *A study of the effect of perceived lecture quality on post-lecture intentions*, „Work Study” 2003, vol. 52, no. 5, s. 234-243.

<sup>633</sup> W. Nierzwicki, A. Rudzik, *Pomiar jakości usług edukacyjnych metodą Servqual*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2003, nr 2, s. 72-77; E. Pryłowska, *Ocena stopnia oczekiwań studentów w zakresie jakości kształcenia przy wykorzystaniu metody Servqual*, [w:] *Student jako ważne ogniwo jakości kształcenia*, red. K. Jankowski, B. Sitarska, C. Tkaczuk, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2004; E. Więcek-Janka, A. Tietz, S. Woźniak, *SERVQUAL – badanie oceny jakości usług edukacyjnych wyższych uczelni w Gnieźnie*, [w:] *Zainteresowania badawcze młodzieży akademickiej*, red. A. Buczek, D. Czajkowska-Ziobrowska, D. Rondalska, P. Ziobrowski, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa w Poznaniu, Poznań 2009, s. 191-202; A. Szejnberg, M. Stypułkowska, *Ocena względnej ważności wymiarów SERVQUAL jako metoda wspomaganie jakości kształcenia w szkole wyższej*, [w:] *Media i metody wspomagające jakość kształcenia*, red. K. Jankowski, B. Sitarska, C. Tkaczuk, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2005, s. 392-401; za: H. Hall, *Metody badań satysfakcji studentów – specyfika i popularność*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu” 2011, z. 167, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu, Poznań, s. 98-110; J. Wiktor, *Servqual w ocenie jakości kształcenia w szkole wyższej – możliwości i ograniczenia w świetle badań empirycznych*, [w:] *Badania marketingowe – kontekst funkcjonowania przedsiębiorstw i sieci organizacyjnych*, red. K. Mazurek-Lopacińska, M. Sobocińska, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu” 2014, nr 337, s. 40-50.

akceptacji). Stosowane w narzędziu pomiarowym skale także odbiegają często od oryginału pod względem liczby i opisu stopni. Różna bywa ponadto liczebność prób, na których realizowane są badania (od kilkudziesięciu do kilkuset osób).

Tak znaczne modyfikacje w merytorycznym i metodycznym obszarze opracowanej na skutek wielu lat dogłębnych badań oryginalnej procedury badawczej mogą mieć negatywny wpływ na prawidłową interpretację wyników badania i ich wiarygodność, są one jednak zwykle, ze względu na wymienione wyżej przyczyny, koniecznością.

Argumentem za stosowaniem modyfikacji procedury badawczej w ramach metody *Servqual* są także liczne głosy krytyki<sup>634</sup> dotyczące oryginalnego narzędzia pomiarowego, a szczególnie ocenianych przez respondentów twierdzeń, które są dla nich często abstrakcyjne i niejednoznaczne<sup>635</sup>. Zarzuty mają także związek z traktowaniem usługi w ujęciu transakcyjnym i nieuwzględnieniem w ramach procedury badawczej procesowego jej charakteru<sup>636</sup>. Zarzut ten w szczególności dotyczy usług edukacyjnych szkół wyższych. Krytycy zwracają także uwagę na niepotrzebne uwzględnianie w badaniu oczekiwań usługobiorców<sup>637</sup> (m.in. ze względu na przyporządkowywanie im przez respondentów zwykle maksymalnych wartości). Ponadto zastosowany zestaw 22 pytań odzwierciedlających pięć wymiarów jest ich zdaniem mało elastyczny<sup>638</sup> i nieadekwatny do różnych rodzajów usług.

W przypadku usług edukacyjnych szkół wyższych wskazane jest uwzględnienie w badaniu wielu obszarów, które wykraczają poza składające się na klasyczną metodę *Servqual*, jak na przykład prestiż uczelni, podejście władz i pracowników uczelni do studentów (sposób interpretacji ich roli) czy liczne, specyficzne aspekty jakości zajęć dydaktycznych. Zastosowanie trzech (w tym dwóch obszernych) kwestionariuszy i skomplikowanej formy pytań wpływa ponadto na wysoką czasochłonność badania i pojawiające się problemy związane z rzetelnością odpowiedzi.

Konsekwencją krytyki metody *Servqual* są propozycje kolejnych metod do pomiaru jakości usług i satysfakcji klientów organizacji świadczących usługi,

---

<sup>634</sup> Zob. F. Buttle, *SERVQUAL: review, critique, research agenda*, „European Journal of Marketing” 1996, vol. 30, no. 1, s. 8-32; P. Asubonteng, K.J. McCleary, J.E. Swan, *SERVQUAL revisited: a critical review of service quality*, „The Journal of Services Marketing” 1996, vol. 10, no. 6, s. 62-81; S.E. Pariseau, J.R. McDaniel, *Assessing service quality in business schools*, „International Journal of Quality and Reliability Management” 1997, vol. 14, no. 3, s. 204-218; S. Aldridge, J. Rowley, *Measuring customer satisfaction in higher education*, „Quality Assurance in Education” 1998, vol. 6, no. 4, s. 197-204.

<sup>635</sup> J.J. Jr. Cronin, S.A. Taylor, *SERPERV Versus SERVQUAL: Reconciling Performance-Based and Preceptions-Minus-Expectations Measurements of Service Quality*, „Journal of Marketing” 1992, vol. 58, s. 125-131.

<sup>636</sup> K. Śmiatacz, *Badanie satysfakcji klientów...*, op. cit., s. 75.

<sup>637</sup> J.J. Jr. Cronin, S.A. Taylor, *SERPERV Versus...*, op. cit., s. 125-131.

<sup>638</sup> N. Hill, J. Alexander, *Pomiar satysfakcji i lojalności klientów*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2003, s. 332.

w tym *Servperf*<sup>639</sup>, opierających się (w odpowiedzi na zarzut niepotrzebnego uwzględniania w badaniu oczekiwań usługobiorców) tylko na postrzeganiu przez respondentów wymiarów danej usługi. Według niektórych naukowców, pomimo dyskusji i argumentów o wyższości metody *Servperf* nad *Servqual*, obie metody są jednakowo ważne i mogą być stosowane do badania jakości usług i satysfakcji klientów. Metoda *Servperf* jest jednak zdecydowanie rzadziej stosowana przez organizacje świadczące usługi, w tym także przez szkoły wyższe<sup>641</sup>.

**Metoda CSI** (*Customer Satisfaction Index*)<sup>642</sup>, określana także jako CSR (*Customer Satisfaction Research*)<sup>643</sup>, jest jedną z najczęściej stosowanych metod pomiaru satysfakcji klientów przedsiębiorstw różnych branż<sup>644</sup>. O możliwości skutecznej adaptacji metody CSI do badania satysfakcji studentów i uzyskania dzięki niej licznych korzyści (wymienionych w dalszej części podrozdziału) świadczą publikacje badaczy z całego świata<sup>645</sup>.

<sup>639</sup> J.J. Jr. Cronin, S.A. Taylor, *SERVPERF Versus...*, op. cit., s. 125-131.

<sup>640</sup> F.A. Carrillat, F. Jaramillo, J.P. Mulki, *The validity of the SERVQUAL and SERVPERF scales: A metaanalytic view of 17 years of research across five continents*, „International Journal of Service Industry Management” 2007, vol. 18, iss: 5, s. 472-490.

<sup>641</sup> A. Faganel, *Quality perception gap...*, op. cit., 2010, s. 213-215.

<sup>642</sup> N. Hill, G. Brierley, R. MacDougall, *How to Measure Customer Satisfaction*, Gower Publishing, Hampshire 2003.

<sup>643</sup> W przypadku takiego nazewnictwa metody, wskaźnik CSI (*Customer Satisfaction Index*) lub w polskiej wersji WSK (Wskaźnik Satysfakcji Klientów) jest uwieńczeniem realizacji kilkusetapowego procesu. Szerzej o procesie realizacji tej metody w: D. Bachelet, *Measuring Satisfaction, or the Chain, the Tree and the Nest*, [w:] *Customer Satisfaction Research*, red. R. Brookes’a, Esomar, Amsterdam 1995, s. 105; E. Budakowska, K. Staszyńska, *Customer Satisfaction – jak zadowolić klienta*, „Manager” 1998, nr 10, s. 54; J. Otto, *Marketing relacji...*, op. cit., s. 81; S. Kaczmarczyk, *Zastosowania badań...*, op. cit., s. 120-121.

<sup>644</sup> A. Pohandry, S. Sidarto, W. Winarni, *Analisis tingkat kepuasan pelanggan dengan metode Customer Satisfaction Index dan Importance Performance Analysis serta service quality*, „Jurnal Rekavasi” 2013, 1, s. 21-29; A.C. Widi, W.P. Utomo, A.F. Wijaya, *Customer Satisfaction Analysis to health service by Servqual 5 Dimension Method and Customer Satisfaction Index*, „International Journal of Computer Applications” 2013, 70, s. 17-21; S.H.A. Syukri, *Penerapan Customer Satisfaction Index (CSI) dan analisis gap pada kualitas pelayanan Trans Jogja*, „Jurnal Ilmiah Teknik Industri” 2014, 13(2), s. 103-111; J. Woźniak, *Ocena przydatności metod SERVQUAL i CSI w kontekście badania logistycznej obsługi klienta*, „Przedsiębiorstwo We Współczesnej Gospodarcie – Teoria i Praktyka” 2017, nr 2, s. 237-249.

<sup>645</sup> M. Krzyżak, *Badanie zadowolenia studentów jako klientów przykładowej uczelni*, „Gospodarka, Rynek, Edukacja” 2012, vol. 13, nr 3, s. 45-50; S. Suroto, A. Nindiani, H.H. Purba, *Students' Satisfaction on Academic Services in Higher Education Using Importance-Performance Analysis*, „ComTech” 2017, vol. 8, no. 1, s. 37-43; H. Hall, *Zastosowanie metody NPS i CSI w badaniach poziomu satysfakcji i lojalności studentów*, „Modern Management Review” 2013, 3, s. 51-61; L. Zhang, Z. Han, Q. Gao, *Empirical Study on the Student Satisfaction Index in Higher Education*, „International Journal of Biometrics” 2009, no. 3, s. 46; C. Xiangqin, Y. Ming, Y. Lixia, *A Student Satisfaction Index Model of Chinese College based on CSI*, Proceedings of the 2015 International Conference on Social Science, Education Management and Sports Education, 2015, s. 2079-2082; S.I. Maiyanti, I. Irmeilyana, V. Verawaty, *Aplied Customer Satisfaction Index (CSI) and Importance-Performance Analysis (IPA) to know Student Satisfaction Level of Sriwijaya University Library Services*, [w:] *Seminar Nasional Matematika dan Pendidikan Matematika*, Universitas Muhammadiyah Malang, 2010, s. 7-18; W. Ma, M. Zhang, *The CSI Model in the Process of Higher*



Procedura realizacji metody CSI jest prezentowana w literaturze w bardzo różny sposób. W praktyce najczęściej jest stosowane ujęcie koncentrujące się tylko na badaniach ankietowych<sup>646</sup>, pozwalających na zebranie danych umożliwiających policzenie wskaźnika satysfakcji oraz ewentualnie sporządzenie mapy jakości. To ostatnie podejście może być obciążone istotnym błędem wynikającym z nieodpowiedniej identyfikacji potencjalnych czynników satysfakcji, bez udziału osób, których badany poziom satysfakcji i jej determinanty bezpośrednio dotyczą.

Wielu autorów publikacji dotyczących procesu obliczania CSI ujmuje jego procedurę w dwóch fazach: eksploracyjnej i diagnostycznej<sup>647</sup>. Według tego podejścia w fazie eksploracyjnej ustala się czynniki, które są kryteriami oceny produktów w procesie dokonywania ich zakupu<sup>648</sup> i decydują o zadowoleniu lub niezadowoleniu nabywcy<sup>649</sup>. Do wykorzystywanych w tej fazie metod należą pogłębione wywiady indywidualne (IDI) oraz zogniskowane wywiady grupowe (FGI). Podmiotami badań mogą być natomiast, w zależności od rodzaju i profilu działalności organizacji, jej klienci (aktualni, utraceni, potencjalni), pośrednicy, pracownicy, eksperci. Zdaniem praktyków zajmujących się zastosowaniem metody CSI, użycie od 20 do 30 wymiarów powinno absolutnie wystarczyć do opisu większości produktów (w praktyce natomiast najczęściej jest to 8-10 wymiarów)<sup>650</sup>. Według niektórych autorów do tej fazy należy również określenie hierarchii ważności zidentyfikowanych czynników przy wykorzystaniu metody ankietowej<sup>651</sup>, pozwalające na wyeliminowanie najmniej istotnych czynników przed fazą diagnostyczną. Prezentowaną w literaturze alternatywą do dwóch faz jest podejście trójfazowe, zgodnie z którym określenie hierarchii ważności czynników satysfakcji jest istotą odrębnej – semiilościowej fazy, którą można zrealizować na niewielkiej liczbie próbie, na przykład w ramach badań pilotażowych<sup>652</sup>. Wyodrębnienie tej fazy wydaje się być uzasadnione ze względu na inny (niż

---

*Education Service*, „Statistics and Decision” 2006, no. 5, L. Wu, Y. Xue, *Explorative Research on Customer Satisfaction Index Model of Chinese Higher Education*, „Journal of Public Management” 2007, no. 4, s. 84-88.

<sup>646</sup> B. Marciniak, *Badanie satysfakcji klientów – problemy i metody badawcze*, „Marketing i Rynek” 2000, nr 11, s. 22; M. Kramarz, *Elementy logistycznej obsługi klienta w sieciach dystrybucji*, Difin, Warszawa 2014, za: J. Woźniak, *Ocena przydatności metod...*, op. cit., s. 242.

<sup>647</sup> K. Staszyńska, *Customer Satisfaction. Problemy...*, op. cit., s. 2-4; P. Stodulny, *Analiza satysfakcji i lojalności klientów bankowych*, CEDEWU, Warszawa 2007, s. 66-67; E. Budakowska, K. Staszyńska, *Customer Satisfaction...*, op. cit., s. 54; L. Nieżurawski, B. Pawłowska, J. Witkowska, *Satysfakcja klienta. Strategia, pomiar, zarządzanie*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2010, s. 95.

<sup>648</sup> L. Nieżurawski, B. Pawłowska, J. Witkowska, *Satysfakcja klienta...*, op. cit., s. 95.

<sup>649</sup> P. Stodulny, *Analiza satysfakcji...*, op. cit., s. 66.

<sup>650</sup> R. Wolniak, B. Skotnicka-Zasadzień, *Wybrane metody badania satysfakcji klienta i oceny dostawców w organizacjach*, Wydawnictwo Politechniki Śląskiej, Gliwice 2008, s. 90.

<sup>651</sup> L. Nieżurawski, B. Pawłowska, J. Witkowska, *Satysfakcja klienta...*, op. cit., s. 95.

<sup>652</sup> K. Staszyńska, *Customer Satisfaction. Problemy...*, op. cit., s. 2-4.

w eksploracyjnej fazie), ilościowy charakter metody służącej wstępnemu określeniu ważności zidentyfikowanych czynników oraz inny cel badania.

Celem fazy diagnostycznej z kolei jest identyfikacja ocen klientów danej organizacji odnoszących się do ustalonych w fazie eksploracyjnej czynników. Fazę tę realizuje się najczęściej przy wykorzystaniu metody ankietowej, na licznej próbie. W fazie tej można także pozyskiwać oceny analizowanych czynników w odniesieniu do największych konkurentów danej organizacji<sup>653</sup>, identyfikując tym samym zadowolenie z produktów konkurencji<sup>654</sup>.

W celu obliczenia wskaźników<sup>655</sup> satysfakcji konieczne jest poddanie analizie uzyskanych w wymienionych fazach danych. Uzasadnione jest zatem wyodrębnienie czwartej fazy w procesie realizacji metody CSI – fazy analitycznej, która powinna także obejmować (oprócz obliczenia kluczowych wskaźników) sporządzenie mapy czynników satysfakcji (mapy jakości, tablicy konceptualnej).

Sposób obliczania wskaźników satysfakcji klienta jest prezentowany w literaturze przy wykorzystaniu różniących się procedur i wzorów<sup>656</sup>. Jedną z propozycji jest tzw. podejście podstawowe, w ramach którego oblicza się średnią arytmetyczną z ocen wystawionych przez respondentów, wyodrębnionym w fazie eksploracyjnej potencjalnym czynnikiem satysfakcji<sup>657</sup>. Podejście to jednak nie uwzględnia faktu różnego wpływu na ostateczny wynik analizowanych czynników<sup>658</sup>. W ramach podejścia poszerzonego uwzględnia się dodatkowo wagi<sup>659</sup> analizowanych czynników. W tym często rekomendowanym w literaturze szerokim ujęciu analizowany wskaźnik jest rozumiany jako średnia ważona z ocen zadowolenia<sup>660</sup>, odnoszących się do każdego z wyodrębnionych kryteriów, którą można obliczyć według wzoru:

<sup>653</sup> L. Niezurawski, B. Pawłowska, J. Witkowska, *Satysfakcja klienta...*, op. cit., s. 95.

<sup>654</sup> P. Stodulny, *Analiza satysfakcji...*, op. cit., s. 67.

<sup>655</sup> Użycie liczby mnogiej jest związane z potrzebą obliczenia nie tylko ogólnego wskaźnika satysfakcji, ale także wskaźników satysfakcji dla wyodrębnionych kryteriów oraz dla grup lub indywidualnych klientów.

<sup>656</sup> R. Kozielski (red.), *Wskaźniki marketingowe*, Wolters Kluwer Polska, Kraków 2008, s. 54-58; N. Hill, J. Alexander, *Pomiar satysfakcji...*, op. cit., s. 229.

<sup>657</sup> Ibidem.

<sup>658</sup> N. Hill, J. Alexander, *Pomiar satysfakcji...*, op. cit., s. 229.

<sup>659</sup> Określenie „waga” jest często utożsamiana w publikacjach z określeniem „ważność” czynników. W niniejszym opracowaniu „ważność” jest rozumiana jako wartość przyporządkowana przez respondentów danemu czynnikowi; waga danego czynnika jest rozumiana jako iloraz średniej ważności danego czynnika i sumy średnich ważności wszystkich czynników.

<sup>660</sup> N. Hill, J. Alexander, *Pomiar satysfakcji...*, op. cit., s. 229-231; K. Mazurek-Lopacińska, *Badania marketingowe...*, op. cit., s. 475; P. Stodulny, *Analiza satysfakcji...*, op. cit., s. 66, K. Staszynska, *Customer Satisfaction. Problemy...*, op. cit., s. 3; B. Marciniak, *Badanie satysfakcji klientów...*, op. cit., s. 22; M. Krzyżak, *Badanie zadowolenia studentów...*, op. cit., s. 48.

$$CSI = \sum_{k=1}^N [\bar{S}_k \cdot W_k],$$

gdzie:  $\bar{S}_k$  – średnia ocena zadowolenia z  $k$ -tego kryterium,  
 $W_k$  – waga atrybutu  $k$  obliczona jako iloraz średniej ważności  $k$ -tego kryterium i sumy średnich ważności wszystkich kryteriów:

$$W_k = \frac{\bar{I}_k}{\sum_{k=1}^N \bar{I}_k},$$

gdzie  $\bar{I}_k$  – średnia ważność  $k$ -tego kryterium.

Wskaźnik Satysfakcji Klienta może być wyrażony nominalnie, jako liczba punktów, lub procentowo, jako procent maksymalnej oceny. Ujmując wskaźnik CSI w procentach, można skorzystać z następującego wzoru<sup>661</sup>:

$$CSI\% = \frac{CSI}{CSI_{\max}}.$$

Uzyskany wyrażony w procentach wynik można interpretować w różny sposób, w zależności od rekomendacji badaczy. Dalej zaprezentowano dwa przykłady interpretacji uzyskanych danych. R. Wolniak oraz B. Skotnicka-Zasadzień proponują następującą interpretację wskaźników<sup>662</sup>:

- 0-40% – bardzo niski (skrajne niezadowolenie klienta),
- 40-60% – niski (niezadowolenie klienta),
- 60-75% – średni (pewne problemy związane z zadowoleniem klienta),
- 75-90% – dobry (nieliczne problemy związane z zadowoleniem klienta),
- 90-100% – bardzo dobry (zadowolenie klienta).

Według bardziej liberalnej interpretacji D. Fitriana i innych, interpretacja uzyskanych wskaźników przedstawia się następująco<sup>663</sup>:

- 0-34,99% – bardzo niezadowolony,
- 35-50,99% – niezadowolony,
- 51-65,99% – dość zadowolony,
- 66-80,99% – zadowolony,
- 81-100% – bardzo zadowolony.

<sup>661</sup> J. Woźniak, *Ocena przydatności metod...*, op. cit., s. 243.

<sup>662</sup> R. Wolniak, B. Skotnicka-Zasadzień, *Wybrane metody badania...*, op. cit., s. 80; J. Frańś, *Wybrane instrumenty pomiaru jakości usług logistycznych*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Finanse, Rynki Finansowe, Ubezpieczenia” 2014, nr 66, s. 297-317.

<sup>663</sup> D. Fitriana, Y.K.O. Florencia, U.D.H. Jati, D.S. Tanto, *Pengukuran kepuasan kontraktor terhadap kinerja klien pada proyek kontruksi swasta*, „Jurnal Karya Teknik Sipil” 2014, 3, s. 283-295.

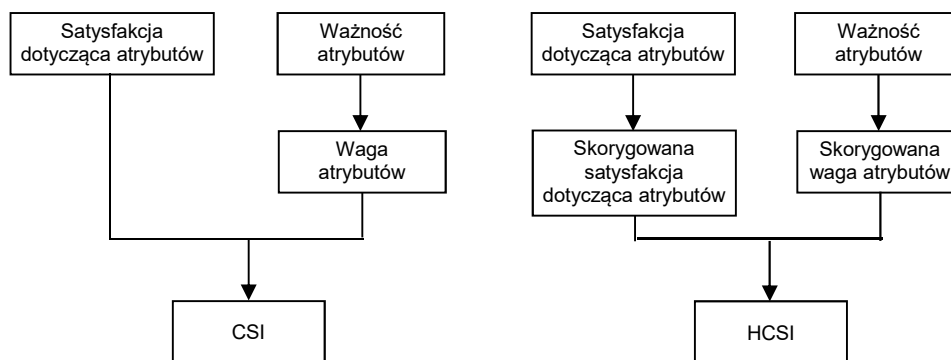
Uzyskane w procesie realizacji metody CSI dane pozwalają na stworzenie mapy jakości. Do jej konstrukcji niezbędne jest obliczenie średniej arytmetycznej ze wszystkich zadeklarowanych przez respondentów ważności odnoszących się do wszystkich zidentyfikowanych kryteriów, jak i średniej arytmetycznej ze wszystkich ocen respondentów, również odnoszących się do wszystkich kryteriów. Mapa czynników satysfakcji zostanie precyzyjnie omówiona w dalszej części podrozdziału jako narzędzie rekomendacji decyzyjnych analizy IPA (*Importance Performance Analysis*). Do korzyści, jakie wynikają z zastosowania metody CSI, należy zaliczyć:

- ujęcie w jednej końcowej wartości CSI ocen respondentów odnoszących się do wszystkich badanych atrybutów produktu, będących czynnikami satysfakcji wynikającej z korzystania z niego (lub konsumpcji), przy uwzględnieniu różnego ich znaczenia (różnej ważności) dla badanych osób;
- możliwość porównywania wskaźników (ogólnego, dla kryteriów i klientów) zgodnie z ustaloną częstotliwością badań, co pozwala na identyfikację pojawiających się problemów w organizacji i weryfikację efektów realizowanej strategii lub doraźnych działań podejmowanych dla poprawy poziomu satysfakcji klientów;
- możliwość wykorzystania metody do spełnienia wymagań normy ISO 9001:2015;
- możliwość wykorzystania uzyskanych i porównywanych w określonych odstępach czasowych wskaźników, jako motywatorów dla pracowników organizacji<sup>664</sup>;
- niewielka liczba pytań niezbędnych do obliczenia wskaźników, implikuje niewielki nakład jego czasu związanego z koniecznością wypełnienia kwestionariusza (jest to szczególnie istotna korzyść, biorąc pod uwagę, że dominującym powodem rosnącej liczby odmów udziału w badaniach kwestionariuszowych jest „brak czasu”<sup>665</sup>);
- uzyskanie informacji o najbardziej niekorzystnych i wymagających natychmiastowej reakcji obszarach niezadowolenia klientów;
- możliwość porównania obliczonych wskaźników z dotyczącymi innych organizacji (dzięki zadaniu respondentom w fazie diagnostycznej pytań o ocenę zadowolenia z realizacji analizowanych kryteriów przez inne, interesujące badacza organizacje);
- stosunkowo prosta procedura związana z obliczaniem wskaźnika CSI;
- możliwość wykorzystania wiedzy związanej ze znaczeniem i oceną zidentyfikowanych w fazie eksploracyjnej czynników w treści przekazów promujących i wspierających pozycjonowanie danej organizacji.

<sup>664</sup> N. Hill, J. Alexander, *Pomiar satysfakcji...*, op. cit., s. 229.

<sup>665</sup> M. Grabowska, *Kondycja badań sondażowych – widziana z góry i z dołu*, XVI Ogólnopolski Zjazd Socjologiczny, Gdańsk, 14-17 września 2016, CBOS 2016, [https://www.cbos.pl/PL/wydarzenia/52\\_zjazd/Gdansk\\_2016\\_Grabowska\\_kondycja\\_badan\\_sondazowych.pdf](https://www.cbos.pl/PL/wydarzenia/52_zjazd/Gdansk_2016_Grabowska_kondycja_badan_sondazowych.pdf) (dostęp: 01.06.2021).

Za wadę tej metody uważa się stwierdzany w niektórych przypadkach brak związku między wysokością indeksu a wynikami ekonomicznymi<sup>666</sup>. Zagrożeniem dla poprawności wnioskowania na podstawie realizacji tej metody jest także możliwość zastosowania nadmiernej liczby badanych wymiarów satysfakcji, co utrudnia respondentom rzetelną odpowiedź, komplikuje pomiar i zmniejsza wiarygodność wyników badania<sup>667</sup>. Istnieje także możliwość niezidentyfikowania w fazie eksploracyjnej istotnego czynnika (czynników) satysfakcji lub dysatisfakcji, co implikuje błędne rekomendacje decyzyjne. Sytuacja taka może mieć na przykład miejsce w przypadku, gdy atrybuty produktu są dla respondentów tak oczywiste, że nie wymieniają ich w fazie eksploracyjnej badania (według modelu Kano do czynników takich należą czynniki obowiązkowe). Do obliczenia wskaźnika CSI jest ponadto wykorzystywana średnia arytmetyczna (do obliczenia wag i średnich ocen), nie uwzględnia się natomiast rozproszenia odpowiedzi respondentów. Odpowiedzią na ostatni zarzut jest modyfikacja wzoru umożliwiająca uwzględnienie miary rozproszenia, jaką jest wariancja. Różnice między CSI i HCSI pokazano na rys. 2.12.



Rys. 2.12. Elementy struktury procesu obliczania CSI oraz HCSI

Źródło: opracowanie własne na podstawie: L. Eboli, G. Mazzulla, *A New Customer Satisfaction Index for Evaluating Transit Service Quality*, „Journal of Public Transportation” 2009, vol. 12, no. 3, s. 28.

Zmodyfikowany wzór na Wskaźnik Satysfakcji Klienta, określany jako Heterogeniczny Wskaźnik Satysfakcji Klienta (HCSI – *Heterogeneous Customer Satisfaction Index*)<sup>668</sup>, ma następującą postać:

<sup>666</sup> P. Snarski, *Metody pomiaru satysfakcji klientów usług bankowych wykorzystywanych do analizy konkurencyjności banków*, „Economy and Management” 2012, nr 2, s. 92-108.

<sup>667</sup> R. Wolniak, B. Skotnicka-Zasadzień, *Wybrane metody badania...*, op. cit., s. 90.

<sup>668</sup> L. Eboli, G. Mazzulla, *A New Customer...*, op. cit., s. 28.

$$HCSI = \sum_{k=1}^N [S_k^c \cdot W_k^c],$$

gdzie:  $S_k^c$  – średnia ocena zadowolenia z  $k$ -tego kryterium skorygowana o wariancję ocen dla  $k$ -tego kryterium,

$W_k^c$  – waga atrybutu  $k$  obliczona przy wykorzystaniu ważności przyporządkowanych w badaniu przez respondentów, skorygowana o wariancję ważności  $k$ -tego kryterium.

Średnią ocenę zadowolenia z  $k$ -tego kryterium oraz jego wagę, skorygowane o wariancję, można obliczyć ze wzorów:

$$W_k^c = \frac{\bar{I}_k}{\sum_{k=1}^N \frac{\bar{I}_k}{\text{var}(I_k)}}, \quad S_k^c = \bar{S}_k \cdot \frac{\frac{\bar{S}_k}{\text{var}(S_k)}}{\sum_{k=1}^N \frac{\bar{S}_k}{\text{var}(S_k)}} \cdot N,$$

gdzie  $\bar{I}_k$  – średnia ważność  $k$ -tego kryterium.

Wartości HCSI i CSI są sobie równe, jeśli wariancja wskaźników ważności jest taka sama dla wszystkich atrybutów i jednocześnie wariancja wskaźników ocen zadowolenia ma taką samą wartość dla wszystkich atrybutów. Wykorzystując do analizy satysfakcji klientów wskaźnik HCSI, większe znaczenie przywiązuje się do atrybutów charakteryzujących się jednorodnymi ocenami użytkowników, niż do tych o bardziej heterogenicznym charakterze<sup>669</sup>.

Realizacja metody CSI w odniesieniu do studentów wymaga kompleksowego podejścia, ze szczególnym uwzględnieniem fazy eksploracyjnej, która jest często pomijana w badaniach realizowanych przez firmy. Pozwala ona na zdobycie wiedzy na temat czynników, jakie kształtują zadowolenie klientów, bezpośrednio od nich i na uniknięcie dzięki temu błędu związanego z odmienną percepcją badacza w tym obszarze.

Według kompleksowego podejścia do realizacji metody CSI, zakłada się również sporządzenie tzw. mapy jakości umożliwiającej wizualizację na dwuwymiarowym wykresie podzielonym na cztery ćwiartki, uwzględniającym wagę i ocenę analizowanych czynników, określonych na tej podstawie rekomendacji decyzyjnych. Mapa ta (określana również jako siatka, tablica lub macierz), jako główne narzędzie analizy IPA, zostanie zaprezentowana w dalszej części podrozdziału.

**Metoda IPA**, której twórcami są J. Martilla i J. James<sup>670</sup>, jest uważana za jedno z najczęściej analizowanych w literaturze przedmiotu i najbardziej użytecz-

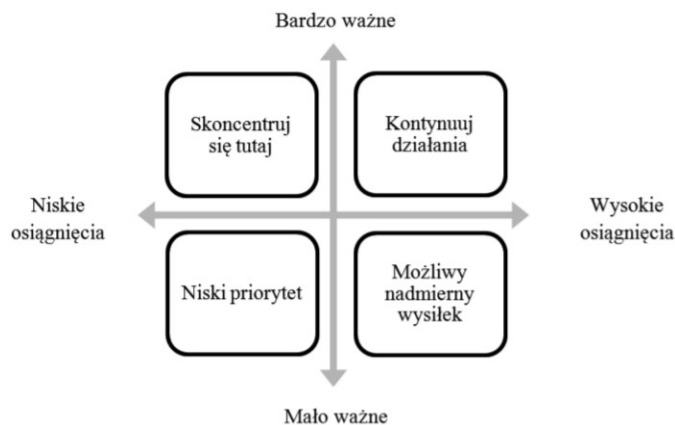
<sup>669</sup> Ibidem.

<sup>670</sup> J. Martilla, J. James, *Importance-Performance analysis*, „Journal of Marketing” 1977, vol. 41, no. 1, s. 77-79.

nych w praktyce narzędzi biznesowych, przydatnych w procesie identyfikacji przyczyn i poziomu satysfakcji klientów.

W ramach procedury IPA, na podstawie obliczonych wartości średnich ze wszystkich ważności oraz ze wszystkich ocen analizowanych atrybutów produktu, wyznacza się granice czterech ćwiartek na wykresie i tym samym określa się rekomendacje dla czterech grup zlokalizowanych w tych ćwiartkach czynników. Należą do nich (rys. 2.13)<sup>671</sup>:

- czynniki ważne i oceniane powyżej średniej, w stosunku do których należy utrzymywać dotychczasowe działania („*Keep Up The Good Work*”);
- czynniki ważne i nisko oceniane, na których trzeba się skoncentrować („*Concetrare Here*”);
- czynniki mało istotne i wysoko oceniane, w stosunku do których firma mogła przesadzić z zaangażowaniem, którego klienci mogli nie docenić („*Possible Overkill*”); mogą jednak istnieć powody, by kontynuować te praktyki;
- czynniki mało istotne i nisko oceniane, które nie powinny stanowić dla firmy zagrożenia („*Low Priority*”).



Rys. 2.13. Macierz *Importance-Performance Analysis* (IPA)

Źródło: J. Martilla, J. James, *Importance-Performance...*, op. cit.

W literaturze są prezentowane liczne modyfikacje analizy IPA<sup>672</sup>, szczególnie w obszarze relacji pomiędzy głównymi jej wymiarami (ważnością i oceną wyko-

<sup>671</sup> Por. J. Martilla, J. James, *Importance-Performance...*, op. cit., s. 77-78.

<sup>672</sup> D.R. Bacon, *A comparison of approaches to importance-performance analysis*, „International Journal of Market Research” 2003, no. 45, s. 55-71; A.C. Bums, *Generating Marketing Strategy Priorities Based on Relative Competitive Position*, „The Journal of Consumer Marketing” 1986, no. 4, s. 49-56; A. Parasuramun, V. Zeithaml, L. Berry, *SERVQUAL: A Multiple-Item...*, op. cit., s. 12-40; V. Liljander, T. Strandvik, *Estimating Zones of Tolerance in Perceived Service Quality*

niania) oraz ich dynamicznej natury<sup>673</sup>, ale także w zakresie stosowanych skal pomiarowych, w aspekcie liczby ich stopni oraz charakteru (od opisowego do będącego kombinacją miar statystycznych z opisem<sup>674</sup>), innego układu (niż pionowe i poziome) priorytetowych granic stref<sup>675</sup>, z wprowadzeniem przekątnej dzielącej obszar macierzy na dwie części<sup>676</sup> (z których jedna wymaga szczególnej uwagi w stosunku do znajdujących się w niej kryteriów)<sup>677</sup>.

Analiza IPA zwiększa szanse na określenie trafnych rekomendacji decyzyjnych związanych z analizowanymi czynnikami satysfakcji, pozwala na ustalenie priorytetów w działaniach projakościowych i odpowiednią alokację zasobów. Realizując tę metodę, należy systematycznie analizować kryteria będące przedmiotem badania, gdyż nie mają one uniwersalnego charakteru i mogą ulegać zmianie w czasie w zależności od zmian w wewnętrznym i zewnętrznym otoczeniu organizacji.

Analiza IPA jest wykorzystywana do badania satysfakcji klientów przedsiębiorstw z wielu branż usługowych<sup>678</sup>, w tym także satysfakcji studentów<sup>679</sup>. Przegląd literatury pod kątem adaptacji analizy IPA do badania satysfakcji studentów

*and Perceived Service Value*, „International Journal of Service Industry Management” 1993, vol. 4, s. 6-27.

<sup>673</sup> S.E. Sampson, M.J. Showalter, *The Performance-Importance Response Function: Observations and Implications*, „The Service Industries Journal” 1999, no. 19, s. 1-25; D.R. Bacon, *A comparison...*, op. cit., s. 55-71; M. Fuchs, K. Weiermair, *New perspectives of satisfaction research in tourism destinations*, „Tourism Review”, vol. 58, no. 3, s. 6-14; M.W. Lowenstein, *Customer Retention: An Integrated Process for Keeping Your Best Customers*, ASQC Quality Press, Milwaukee 1995.

<sup>674</sup> J.L. Crompton, N.A. Duray, *An Investigation of the Relative Efficacy of Four Alternative Approaches to Importance-Performance Analysis*, „Journal of the Academy of Marketing Science” 1985, vol. 13, iss. 4, s. 69-80.

<sup>675</sup> N. Slack, *The Importance-Performance Matrix as a Determinant of Improvement Priority*, „International Journal of Operations and Production Management” 1994, vol. 14, no. 5, s. 59-75.

<sup>676</sup> J. Abalo, J. Varela, V. Manzano, *Importance values for Importance-Performance Analysis: A formula for spreading out values derived from preference rankings*, „Journal of Business Research” 2007, vol. 60, s. 116; G. Biesok, J. Wyród-Wróbel, *Podejścia do analizy IPA w badaniach satysfakcji klienta*, „Problemy Jakości” 2015, s. 27.

<sup>677</sup> J. Stobiecka, *Użyteczność diagnostyczna zmodyfikowanej analizy importance-performance – studium empiryczne*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie” 2007, nr 756, s. 35-52.

<sup>678</sup> L.J. Yang, T.C. Chou, J.F. Ding, *Using the Importance-Performance Analysis (IPA) approach to measure the service quality of mobile application stores in Taiwan*, „African Journal of Business Management” 2011, 5, s. 4824-4834; A. Pohandry, S. Sidarto, W. Winarni, *Analisis tingkatan kepuasan...*, op. cit., s. 21-29; H.B. Dirgantara, A.T. Sambodo, *Penerapan model importance performance analysis dalam studi kasus: Analisis kepuasan konsumen Bhineka.com*, „Jurnal Sains dan Teknologi Kalbi Scientia” 2015, vol. 2, s. 52-62; D.P. Sari, F.A. Singagerda, E. Prajoko, C.K. Purnomo, *Application of Importance-Performance Analysis method to improve the quality of services in South Jakarta land office*, [w:] FIG Congress, Engaging the Challenges-Enhancing The Relevance, Kuala Lumpur 2014, s. 16-21; R. Nugraha, A. Harsono, H. Adianto, *Usulan peningkatan kualitas pelayanan jasa pada bengkel “x” berdasarkan hasil matrix importance-performance analysis*, „Reka Intrgra” 2014, no. 1(3), s. 221-231.

<sup>679</sup> M. Kusterska-Jefmańska, B. Jefmański, *Zastosowanie metody IPA w badaniu jakości usług*



i wykorzystywania jej wyników w zarządzaniu uczelniami pozwala na stwierdzenie, że metoda ta umożliwia skuteczne zidentyfikowanie mocnych i słabych stron uczelni w percepcji studentów, sformułowanie na tej podstawie skutecznej strategii poprawy jakości usług edukacyjnych, wzmocnienie mocnych stron i wyeliminowanie słabości<sup>680</sup>. Badacze podkreślają jej użyteczność w priorytetyzacji atrybutów jakości usług edukacyjnych<sup>681</sup>. W efekcie zastosowania tej metody w branży szkolnictwa wyższego badacze sformułowali wiele wartościowych rekomendacji zarówno dla władz uczelni, jak również dla nauczycieli (merytoryczne efekty badań satysfakcji studentów, w tym wynikające z zastosowania analizowanych metod, zostały zaprezentowane w podrozdziale 2.2).

Na szczególną uwagę wśród bezpośrednich metod pomiarowych odnoszących się do efektu satysfakcji, jakim jest skłonność do rekomendowania organizacji (marki, produktu), jest **metoda NPS** (*Net Promoter Score*) autorstwa F.F. Reichhelda<sup>682</sup>. Ze względu na ścisły związek satysfakcji klientów z rekomendowaniem organizacji jako przejawem ich lojalności, niektórzy autorzy publikacji zaliczają metodę NPS do mierzących satysfakcję klientów<sup>683</sup>.

Rekomendacja organizacji przez jej klientów jest uważana za jeden z najlepszych wskaźników lojalności. Jej priorytetowe znaczenie dla organizacji wynika przede wszystkim z możliwości pozyskania dzięki niej przez organizację nowych klientów, bez ponoszenia żadnych kosztów<sup>684</sup>. Nieformalnie rekomendujących klientów należy bowiem uznać za najbardziej wiarygodne źródło informacji dla potencjalnych nabywców.

---

*edukacyjnych szkoły wyższej*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu” 2011, nr 151, Orientacja na klienta jako kryterium doskonałości, s. 383-401; N.T. Kuo, K.C. Chang, C.H. Lai, *Identifying critical service quality attributes for higher education in hospitality and tourism: Applications of the Kano model and Importance-Performance Analysis (IPA)*, „African Journal of Business Management” 2011, vol. 5(30), s. 12016; F.H. Silva, P.O. Fernandes, *Importance-Performance Analysis as a tool in evaluating higher education service quality: The empirical results of ESTiG (IPB)*, In the 17th International Business Information Management Association Conference, 2011, s. 306-315; C.H. Peng, *Chinese adolescent student service quality and experience in an international tertiary education system*, „Adolescence” 2008, vol. 43, s. 661-680; S. Suroto, A. Nindiani, H.H. Purba, *Students' Satisfaction...*, op. cit., s. 37-43.

<sup>680</sup> F.H. Silva, P.O. Fernandes, *Using Importance-Performance Analysis in Evaluating Institutions of Higher Education: A Case Study*, International Conference on Education and Management Technology ICEMT, 2010, s. 121-123.

<sup>681</sup> S. Suroto, A. Nindiani, H.H. Purba, *Students' Satisfaction...*, op. cit., s. 37-43; F.H. Silva, P.O. Fernandes, *Importance-Performance Analysis as a tool in evaluating higher education service quality: The empirical results of ESTiG (IPB)*, In the 17th International Business Information Management Association Conference, 2011, s. 306-315; C.H. Peng, *Chinese adolescent student service quality and experience in an international tertiary education system*, „Adolescence” 2008, vol. 43, s. 661-680.

<sup>682</sup> F.F. Reichheld, *The one number you need to grow*, „Harvard Business Review” 2003, vol. 81, no. 12, s. 46-54.

<sup>683</sup> Por. G. Biesok, *Wskaźnikowe metody...*, op. cit., s. 16; R. Kozielski (red.), *Wskaźniki marketingowe*, Wolters Kluwer Polska, Kraków 2008, s. 160.

<sup>684</sup> F.F. Reichheld, *The one number...*, op. cit., s. 46-54.

F.F. Reichheld udowadnia ponadto, że wysoki wskaźnik NPS przekłada się także na dochodowość organizacji<sup>685</sup>. Potwierdzają ten fakt również inne badania dotyczące zależności pomiędzy wartością NPS a wskaźnikami wzrostu. Nie potwierdzają one jednak, że NPS jest statystycznie istotny w wyjaśnianiu zmian udziału w rynku<sup>686</sup>.

Metoda NPS w sposób pośredni odzwierciedla także poziom satysfakcji klienta, polecenie firmy jest bowiem uwarunkowane w zdecydowanej większości przypadków jego zadowoleniem. Z tego powodu niektórzy autorzy publikacji naukowych zaliczają analizowany wskaźnik do służących pomiarowi satysfakcji klientów<sup>687</sup>.

Realizacja metody polega w pierwszej kolejności na zadaniu respondentom jednego pytania: „Czy poleciliby firmę X (markę, produkt) przyjacielowi?” Pytanie to po wieloletnich badaniach autora metody okazało się najbardziej odpowiednie i uniwersalne w odniesieniu do większości branż, biorąc pod uwagę najsilniejsze korelacje uzyskanych wyników z powtórными zakupami i wpływem na rozwój firmy<sup>688</sup>.

Respondenci, odpowiadając na zadane pytanie, korzystają ze skali od 0 do 10, gdzie 0 oznacza, że z całą pewnością nie poleciliby firmy, natomiast 10 odzwierciedla największe prawdopodobieństwo rekomendacji. Na podstawie analizy uzyskanych odpowiedzi respondentów dzieli się na trzy grupy<sup>689</sup>:

- aktywni rzecznicy marki (*promoters*) to respondenci, którzy udzielili odpowiedzi 9 lub 10; reprezentują oni entuzjastów marki, regularnie ją kupują i charakteryzują się wysoką skłonnością do rekomendacji;
- bierni konsumenci (*passives*) to osoby, które wybrały odpowiedzi 7 lub 8; są to osoby zadowolone, ale średnio lojalne, zmieniają markę przy atrakcyjniejszej ofercie, charakteryzują się średnią skłonnością do polecenia;
- czynni krytycy (*detractors*) to grupa osób, która wybrała odpowiedzi od 0 do 6; krytykami są osoby niezadowolone z produktów danej marki, w tym także rozpowszechniające negatywne opinie.

Wartość wskaźnika NPS oblicza się jako różnicę pomiędzy odsetkiem „promotorów” i „krytyków” danej organizacji, która jest wyrażana liczbowo (wartość tego wskaźnika jest także często wyrażana w procentach). Może ona przybierać

---

<sup>685</sup> FF. Reichheld (red.), *The ultimate question driving good profits and true growth*, Bain & Company, Harvard Business School Press, Boston 2006.

<sup>686</sup> J. Lawrie, A. Matta, K. Roberts, *Value Speaks Louder than Words. Client Briefing. The management folly of adopting the Net Promoter Score as the 'one measure' and why value-for-money provides greater insight*, Forethought Research, The Science of Marketing, <https://assets.forethought.com.au/Value-Speaks-Louder-than-Words.pdf> (dostęp: 21.06.2021).

<sup>687</sup> G. Biesok, *Wskaźnikowe metody...*, op. cit., s. 17.

<sup>688</sup> F.F. Reichheld, *The one number...*, op. cit., s. 46-54.

<sup>689</sup> Ibidem; FF. Reichheld (red.), *The ultimate question...*, op. cit.,

wartości z przedziału od  $-100$  do  $+100$ <sup>690</sup>. Według badań przeprowadzonych przez F.F. Reichhelda przeciętna wartość NPS dla amerykańskich przedsiębiorstw mieści się w przedziale od 10 do 15<sup>691</sup>, natomiast w przypadku firm cieszących się najbardziej entuzjastycznymi poleceniami klientów (jak np. eBay, Amazon) wskaźnik ten wynosi od 75 do ponad 80<sup>692</sup>.

Jedną ze szczegółowych interpretacji wskaźnika NPS według skali SPG (*Strategic Performance Group*<sup>693</sup>) uwzględniającej 10 jego poziomów zaprezentowano w tab. 2.5.

Tabela 2.5. Interpretacja wyników badania metodą NPS według skali SPG (*Strategic Performance Group*)

Poziom	Zakres	Kwalifikacja
10.	100 (%)	idealny
9.	85 (%) do 99 (%)	spektakularny
8.	70 (%) do 84 (%)	doskonały
7.	55 (%) do 69 (%)	bardzo dobry
6.	40 (%) do 54 (%)	dobry
5.	25 (%) do 39 (%)	przeciętny
4.	0 (%) do 24 (%)	umiarkowany
3.	-25 (%) do -1 (%)	słaby
2.	-50 (%) do -26 (%)	zły
1.	-100 (%) do -51 (%)	fatalny

Źródło: opracowanie własne na podstawie: SPG Consulting, [www.spg-consulting.com](http://www.spg-consulting.com) (dostęp: 20.06.2021).

Wyraźne pozytywne niezrównoważenie przedstawionej skali może wynikać z wysokiego poziomu jakości produktów w wielu branżach i potrzeby rozróżnienia uzyskanych pozytywnych wyników badań. Według badań przeprowadzonych przez koncern GM, pozytywnie niezrównoważona skala znaczeniowa jest najodpowiedniejsza w przypadku badania satysfakcji klientów<sup>694</sup>. Analogicznie, w tej formie można opracować skalę wyników badań opierających się na zadowoleniu klienta.

<sup>690</sup> I. Michalska-Dudek, *Badanie lojalności klientów biur podróży*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Problemy Zarządzania, Finansów i Marketingu” 2015, nr 41, t. 2, s. 144.

<sup>691</sup> Średni wynik NPS dla ponad 400 firm z 28 branż na podstawie około 130 000 odpowiedzi klientów zebranych w ciągu dwóch lat wyniósł 16%. Por. F.F. Reichheld, *The one number...*, op. cit., s. 46-54.

<sup>692</sup> F.F. Reichheld, *The one number...*, op. cit., s. 46-54.

<sup>693</sup> Strategic Performance Group LLC (SPG) to międzynarodowa firma zajmująca się doradztwem w zakresie zarządzania i badania rynku, <https://www.spg-consulting.com/newsletters/2018-q3-4-net-promoter-score-interpretation> (dostęp: 20.06.2021).

<sup>694</sup> Por. N. Hill, J. Alexander, *Pomiar satysfakcji...*, op. cit., s. 173.

Metoda NPS ma wiele zalet, o czym świadczy jej światowa popularność. Należą do nich<sup>695</sup>:

- łatwość konstrukcji instrumentu pomiarowego,
- niska czaso- i pracochłonność związana z realizacją metody przez badacza,
- niska czasochłonność związana z udziałem w badaniu dla respondenta (związana z odpowiedzią na jedno zrozumiałe, zamknięte pytanie),
- nieskomplikowana analiza i interpretacja uzyskanych danych,
- możliwość przejrzystej wizualizacji uzyskanych danych,
- możliwość identyfikacji różnic (w poziomie lojalności klientów) w czasie, dzięki systematycznej realizacji badań.

Wskaźnik NPS jest również w literaturze częstym przedmiotem krytyki<sup>696</sup> ze względu na:

- ograniczoną wartość informacyjną, jaką można dzięki niemu uzyskać (nie można bowiem jednoznacznie stwierdzić, jakie są przyczyny zidentyfikowanego poziomu lojalności, ani co spowodowało zmiany w wartości NPS, w przypadku systematycznej realizacji badania)<sup>697</sup>;
- przyjęty sposób frakcjonowania respondentów<sup>698</sup> związany z podziałem 11-pozycyjnej skali tylko na trzy przedziały, co może powodować utratę cennych informacji<sup>699</sup> (dotyczy to zwłaszcza obszernej grupy odpowiedzi oznaczających „krytyków”, która obejmuje 64% skali, wśród których znajdują się osoby wyrażające neutralną postawę (np. 5 lub 6), niemające skłonności do krytyki);
- zadeklarowaną przez respondentów skłonność do rekomendacji, która nie musi odzwierciedlać rzeczywistej rekomendacji;
- wynik zastosowania metody, który może wpływać na błędne decyzje, jeśli nie jest ona wsparta innymi metodami umożliwiającymi identyfikację przyczyn skłonności do polecenia organizacji lub jej braku.

<sup>695</sup> Por. H. Hall, *Zastosowanie metody NPS...*, op. cit., s. 51-61.

<sup>696</sup> N.A. Morgan, L.L. Rego, *The value of different customer satisfaction and loyalty metrics in predicting business performance*, „Marketing Science” 2006, vol. 25(5), s. 426-439; D. Grisaffe, *Questions About the Ultimate Questions: Conceptual Considerations in Evaluating Reichheld's Net Promoter Score (NPS)*, „Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behavior” 2007, t. 20, s. 36-53; T.L. Keiningham, B. Cooil, T.W. Andreassen, L. Aksoy, *A longitudinal examination of net promoter and firm revenue growth*, „Journal of Marketing” 2007, vol. 71, s. 39-51; J. Lawrie, A. Matta, K. Roberts, *Value Speaks Louder...*, op. cit.; B. Sharp, *Net Promoter Score Fails the Test*, „Marketing Research” 2008, vol. 20(4), s. 28-30.

<sup>697</sup> Por. H. Hall, *Zastosowanie metody NPS...*, op. cit., s. 51-61.

<sup>698</sup> G. Biesok, *Wskaźnikowe metody...*, op. cit., s. 19.

<sup>699</sup> I. Michalska-Dudek, *Badanie lojalności klientów...*, op. cit., s. 144.

Wskaźnik NPS ze względu na jego wady został zmodyfikowany w obszarze punktów skali<sup>700</sup>, kategorii respondentów (wśród których wyodrębniła się zaangażowanych i niezaangażowanych krytyków i promotorów)<sup>701</sup>, jak również w aspekcie celu wykorzystywania – jako miary wydajności organizacyjnej (przy uwzględnieniu wartości jako czynnika napędzającego rzeczność klientów)<sup>702</sup>.

Metoda NPS jest stosowana do badania lojalności klientów przez tysiące firm na całym świecie<sup>703</sup>, przez które jest traktowana jako użyteczne i pomocne w zarządzaniu narzędzie decyzji biznesowych. W szkolnictwie wyższym stosuje się ją rzadko i dotyczy ona małych prób (jednej tylko uczelni, a nawet jednego tylko roku danej uczelni i/lub wybranego, wąskiego aspektu usług edukacyjnych, np. przeprowadzania wykładów)<sup>704</sup>.

Biorąc jednak pod uwagę, że może ona być stosowana przez wszelkiego rodzaju organizacje i w każdym sektorze<sup>705</sup> oraz uwzględniając szczególne znaczenie w wyborze uczelni i kierunku studiów, nieformalnych źródeł informacji, jakimi są aktualni studenci i absolwenci<sup>706</sup>, realizacja metody NPS, szczególnie przy uwzględnieniu działań umożliwiających zminimalizowanie jej wad<sup>707</sup>, może dostarczyć uczelniom, jak wynika z doświadczeń autorki<sup>708</sup>, istotnych w zarządzaniu relacjami ze studentami informacji.

---

<sup>700</sup> Według jednych z badań, skala ograniczona do siedmiu punktów poprawia wiarygodność pomiaru. Por. D. Schneider, J. Krosnick, *Measuring Customer Satisfaction and Loyalty: Improving the 'Net-Promoter' Score*, 2008, [www.semanticscholar.org](http://www.semanticscholar.org) (dostęp: 21.06.2021).

<sup>701</sup> S. Ruf, *Wuerden Sie diese Methode einem Freund empfehlen?* [w:] *Jahrbuch Verband Schweizer Markt- und Sozialforscher*, za: D. Schneider, J. Krosnick, *Measuring Customer Satisfaction...*, op. cit.

<sup>702</sup> J. Lawrie, A. Matta, K. Roberts, *Value Speaks Louder...*, op. cit.

<sup>703</sup> T.L. Keiningham, B. Cooil, T.W. Andreassen, L. Aksoy, *A longitudinal examination...*, op. cit., s. 39.

<sup>704</sup> G. Schmatz, G. Wolf, M. Landmann, *Students as customers: The Net Promoter Score as a measure of satisfaction and loyalty in higher education*, Paper presented in track 2 at the EAIR 37 th Annual Forum in Krems, Austria 30 August till 2 September 2015; K. Hörsch, G. Rudinger, *Der Net Promoter Score an der Universität Bonn*, [w:] *Forschung und Beratung – Das Zentrum für Evaluation und Methoden*, red. G. Rudinger, K. Hörsch, T. Krüger Göttingen: Bonn University Press, 2009, s. 75-88; L. Dvorakova, O. Faltejskova, *Net Promoter Score Use at University Education Sector*, SGEM2014 Conference Proceedings 3, 2014, s. 567-578.

<sup>705</sup> R. Kozielski (red.), *Wskaźniki marketingowe*, Wolters Kluwer Polska, Kraków 2008, s. 160.

<sup>706</sup> H. Hall, *Marketing w szkolnictwie*, ABC Wolters Kluwer Business, 2007, s. 81; A. Janiga, K. Barcińska, *Reklama szkoły wyższej*, [w:] *Marketing szkół wyższych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu, Poznań 2004, s. 300; H. Hall, *Internet jako źródło informacji dla kandydatów na studia i studentów*, *Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy* 2011, z. 22, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, s. 76-87.

<sup>707</sup> Na przykład poprzez zamieszczenie pytania z uzasadnieniem wybranej przez respondentów wartości skali, lub dotyczącego proponowanych przez respondentów zmian w organizacji, które mogłyby wpłynąć na osiągnięcie wyższego poziomu ich zadowolenia, oraz zastosowanie innej, komplementarnej metody badania.

<sup>708</sup> H. Hall, *Zastosowanie metody NPS...*, op. cit., s. 51-61.

Żadna z zaprezentowanych metod nie jest doskonała, pozbawiona wad oraz możliwości popełnienia błędów wynikających m.in. ze skomplikowanego charakteru pomiaru emocjonalnych reakcji człowieka. Z tego względu należy podkreślić korzyści wynikające z równoczesnego zastosowania co najmniej dwóch metod o komplementarnym w stosunku do siebie charakterze. Podejście takie pozwoli władzom i pracownikom uczelni na osiągnięcie optymalnych korzyści informacyjnych umożliwiających wykreowanie wyższego poziomu satysfakcji studentów, a dzięki temu lepszej pozycji konkurencyjnej na trudnym, konkurencyjnym rynku usług edukacyjnych na poziomie wyższym.

## Rozdział 3.

# SATYSFAKCJA STUDENTÓW – NA PODSTAWIE BADAŃ JAKOŚCIOWYCH

- 3.1. Metodyka badań jakościowych
- 3.2. Czynniki kształtujące satysfakcję i dyssatysfakcję studentów oraz ich konsekwencje – wyniki badań
- 3.3. Wnioski z badań





### 3.1. Metodyka badań jakościowych

**Celem podrozdziału** jest zaprezentowanie metodyki badań jakościowych przeprowadzonych przy wykorzystaniu dwóch najpopularniejszych metod (z tej grupy metod badawczych), to jest metody pogłębionego wywiadu indywidualnego IDI (ang. *In-Depth Interview*) oraz zogniskowanego wywiadu grupowego FGI (ang. *Focus Group Interview*)<sup>709</sup>. Przedstawiono m.in. zarys specyfiki badań jakościowych, uzasadnienie wyboru zastosowanych metod, cel badań, problem badawczy, zakresy badania oraz główne cele i założenia konstrukcji narzędzia pomiarowego.

W literaturze przedmiotu prezentowanych jest wiele definicji jakościowych badań marketingowych, odzwierciedlających różne punkty widzenia ich autorów. Według jednego z najszerzych i najbardziej kompleksowych ujęć A.M. Nikodemskiej-Wołowik, **jakościowe badania marketingowe** to badania, których zasadniczym zadaniem jest wyjaśnienie sposobu postępowania badanych podmiotów, najczęściej konsumentów indywidualnych, dotarcie do przyczyn i motywów ich zachowania, oraz jego zrozumienie i właściwe zinterpretowanie<sup>710</sup>. N. Denzin i Y. Lincoln twierdzą, że „badacze jakościowi badają rzeczy w ich naturalnym otoczeniu, próbując zrozumieć lub zinterpretować zjawiska w kategoriach znaczeń, jakie ludzie im przypisują”<sup>711</sup>. Niekórzy autorzy zamiast definicji wymieniają **specyficzne cechy badań jakościowych**, odróżniające je od badań ilościowych. Przykładowo R. Evered, R. Louis wyjaśniają, że istotą badań ilościowych jest dociekanie do istoty zjawiska „z zewnątrz”, jakościowych zaś – „od wewnątrz”. Według nich badania te różnią się stopniem immersji badacza pod względem zaangażowania empirycznego, bezpośredniego kontaktu z badanymi i fizycznego zaangażowania<sup>712</sup>. Inni autorzy zwracają także uwagę na różnice pomiędzy badaniami ilościowymi i jakościowymi, dotyczące przedmiotu badań, liczebności prób, stosowanych metod ich doboru, metod gromadzenia danych, możliwości uogólniania wyników na populację, sposobów prezentacji wyników<sup>713</sup>.

---

<sup>709</sup> W dalszej części pracy będą zamiennie używane także określenia: wywiad indywidualny oraz wywiad grupowy, jak również skróty IDI i FGI.

<sup>710</sup> Por. A.M. Nikodemskiej-Wołowik, *Jakościowe badania marketingowe*, PWE, Warszawa 1999.

<sup>711</sup> N. Denzin, Y. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research*, London: Sage Publication Inc., 2000, za: S. Ospina, *Qualitative research*, [w:] *Encyclopedia of leadership*, red. G.R. Goethals, G.J. Sorenson, J. MacGregor Burns, Sage, London 2004, s. 1279-1284.

<sup>712</sup> Por. R. Evered, R. Louis, *Alternative Perspectives in the Organizational Sciences*, „Academy of Management Review” 1981, 6(3), s. 385-395, za: S. Ospina, *Qualitative...*, op. cit., s. 1282.

<sup>713</sup> Szerzej: E. Baabie, *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004; D. Maison, A. Noga-Bogomilski, *Badania marketingowe. Od teorii do praktyki*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007; M. Kaczmarek, I. Olejnik, A. Springer, *Badania jakościowe. Metody i zastosowania*, CeDeWu.pl, Warszawa 2013.

Istota jakościowych badań marketingowych oraz cechy odróżniające je od badań ilościowych determinują **korzyści i ograniczenia** wynikające z realizacji tych badań. Główną korzyścią jest trudne lub niemożliwe do osiągnięcia przy wykorzystaniu badań ilościowych dogłębne zrozumienie sposobu myślenia, uwarunkowań i specyfiki zachowań podmiotów badania, pozwalające na dostosowanie przez organizację realizującą takie badania swoich działań i/lub strategii do rozpoznanych potrzeb, oczekiwań i preferencji badanych podmiotów. Główne ograniczenie natomiast dotyczy braku możliwości podejmowania decyzji rynkowych tylko na podstawie informacji pochodzących z tych badań, co wynika z:

- małych prób badawczych, na których realizuje się badania jakościowe,
- werbalnego jedynie (zazwyczaj) charakteru zdobytych informacji,
- subiektywizmu interpretacji wyników badania przez badacza,
- możliwości niemówienia prawdy przez respondentów.

W związku z tym badania jakościowe powinny być podstawą dalszych, bardziej obiektywnych i realizowanych na dużych próbach badań ilościowych lub ich uzupełnieniem.

**Głównym celem zrealizowanych badań jakościowych** autorki monografii (będących „eksploracyjną” podstawą zasadniczych badań ilościowych) była identyfikacja poziomu satysfakcji ze studiów badanych studentów oraz czynników kształtujących i konsekwencji satysfakcji, jak również zjawisk bezpośrednio z nią powiązanych, tj. dyssatisfakcji oraz dysonansu pozakupowego studentów.

**Problem badawczy** składał się z następujących pytań:

1. Jak studenci oceniają poziom swojego zaangażowania w wybór studiów?
2. Czy studenci mieli sprecyzowane oczekiwania względem studiów przed ich rozpoczęciem?
3. Jakie oczekiwania mieli studenci?
4. Jaki jest obecny poziom zadowolenia studentów ze studiów?
5. Jakie kryteria kształtują satysfakcję i dyssatisfakcję studenta?
6. Czy studenci odczuwali w trakcie studiów dysonans pozakupowy?
7. Jakie czynniki wpłynęły na odczuwany dysonans?
8. Czy studenci kiedykolwiek zachęcali lub zniechęcali kogoś do podjęcia takich samych studiów (na tym samym kierunku i uczelni)?
9. Jakie czynniki determinowały zachęcanie lub zniechęcanie innych osób do podjęcia studiów?
10. Jaki jest poziom lojalności studentów względem uczelni wyrażony m.in.: skłonnością do polecenia studiów innym, hipotetycznym ponownym podjęciem tych samych studiów, chęcią podjęcia studiów na II stopniu studiów na ten samej uczelni (w przypadku studentów I stopnia) oraz rzeczywistą kontynuacją studiów na studiach II stopnia na tej samej uczelni (w przypadku studentów II stopnia)?

Do najczęściej stosowanych **jakościowych metod badań marketingowych** należą wywiady grupowe oraz indywidualne. Niektórzy badacze uważają nawet, że są to jedyne metody badań jakościowych, a inne stanowią tylko ich modyfi-

kacje<sup>714</sup>. Obydwie te metody zostały zastosowane w ramach badań jakościowych autorki. Wybór i zastosowanie pogłębionego wywiadu indywidualnego oraz zogniskowanego wywiadu grupowego w celu uzyskania odpowiedzi na postawione pytania składające się na problem badawczy były związane z ich specyficznymi cechami, korzyściami, jakie z nich wynikają, oraz z potrzebą uzyskania jak największej ilości informacji stanowiących podstawę opracowania założeń do badań ilościowych.

**Metodę IDI** charakteryzuje nastawienie na uzyskanie obszernych odpowiedzi od indywidualnych osób na zadawane w trakcie badań pytania, pogłębianie rozmowy w ramach wyszczególnionych wątków tematycznych, nagrywanie odpowiedzi respondentów<sup>715</sup>. Metodę tę wybrano ze względu na potrzebę uzyskania wspomnianych pełnych odpowiedzi od badanych studentów oraz w obawie, że część z nich mogłaby nie chcieć ujawniać niektórych informacji (na przykład związanych z przykrymi dla nich sytuacjami w czasie studiów) przy innych osobach, w przypadku wywiadów grupowych. Zastosowanie tej metody pozwala także na uniknięcie presji grupy na jednostkę oraz szukania przez nią akceptacji swoich poglądów. Atmosfera stworzona przez indagatora podczas wywiadów indywidualnych jest bardziej poufna (niż podczas wywiadów grupowych), indagator może być też bardziej elastyczny, a uzyskiwane informacje głębsze niż w przypadku wywiadu grupowego<sup>716</sup>.

**Metodę FGI** zastosowano ze względu na korzyści wynikające z interakcji w grupie, dynamikę grupową (mającą korzystny wpływ na tempo i ilość uzyskiwanych danych w ograniczonym czasie)<sup>717</sup>, wzajemne stymulowanie się respondentów wchodzących w skład grupy do dyskusji, możliwość obserwacji różnorodności stanowisk badanych osób i ich modyfikacji pod wpływem opinii innych, spontaniczność i szczerłość wypowiedzi oraz reakcji.

Procesy zachodzące w grupie podczas dyskusji są opisywane w literaturze od dziesięcioleci. Pomijając ich dogłębną analizę, warto zwrócić uwagę na jedną z najbardziej popularnych koncepcji „5S” J. Hessa. Jej nazwa pochodzi od pierwszych liter angielskich słów: *synergy* (synergia), *snowballing* (efekt kuli śniegowej), *stimulation* (stymulacja), *security* (bezpieczeństwo) oraz *spontaneity* (spontaniczność zachowań)<sup>718</sup>. Kolejne elementy koncepcji oznaczają, że<sup>719</sup>:

- 1) rezultat wywiadu grupowego jest wypadkową pracy całej grupy, a nie prostą sumą indywidualnych nakładów uczestników,

<sup>714</sup> W. Gordon, R. Longmaid, *Qualitative market research. A practitioner's and buyer's guide*, Aldershot: Gover, 1995, za: D. Maison, A. Noga-Bogomilski, *Badania marketingowe...*, op. cit., s. 7.

<sup>715</sup> D. Maison, A. Noga-Bogomilski, *Badania marketingowe...*, op. cit., s. 6.

<sup>716</sup> A. Nikodemska-Wołowik, *Jakościowe badania...*, op. cit., s. 159-160.

<sup>717</sup> *Encyklopedia Zarządzania*, [https://mfiles.pl/pl/index.php/Focus\\_group](https://mfiles.pl/pl/index.php/Focus_group) (dostęp: 04.01.2022).

<sup>718</sup> J.M. Hess, *Group Interviewing*, [w:] *New science of planning*, red. R.L. King American Marketing Association, Chicago 1968.

<sup>719</sup> J. Lisek-Michalska, *Badania fokusowe. Problemy metodologiczne i etyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013, s. 29-31.

- 2) badani uwzględniają w swoich wypowiedziach informacje zawarte w wypowiedzi poprzednika, rozbudowują je i pogłębiają,
- 3) związki przyczynowo-skutkowe zachodzące w grupie między zachowaniami (werbalnymi i pozawerbalnymi) jednego uczestnika a reakcją innego wpływają na rozwój dyskusji i wprowadzenie do niej kolejnych wątków,
- 4) obecność innych osób podczas wywiadu sprzyja odblokowaniu własnych zahamowań, zwiększeniu otwartości, a tym samym wartości uzyskanych informacji (efekt bezpieczeństwa oznacza także poczucie wsparcia grupowego, sprzyjające osłabieniu poczucia osobistej odpowiedzialności uczestnika wywiadu),
- 5) w wywiadzie grupowym mają miejsce bezpośrednie reakcje uczestników na obserwowany i przeżywany emocjonalnie rozwój wydarzeń w trakcie sesji.

Jak twierdzi A.E. Goldman, jakość uzyskana na skutek realizacji wywiadów grupowych jest bogatsza i jakościowo odmienna od rezultatów, jakie są możliwe do uzyskania w wywiadach indywidualnych, oraz lepsza od sumy rezultatów tych wywiadów<sup>720</sup>. Także według innych badaczy, metoda FGI jest uważana za najbardziej użyteczną spośród wszystkich metod badań jakościowych<sup>721</sup>.

W trakcie wywiadów IDI oraz FGI, w ramach identyfikacji kryteriów satysfakcji i dysatisfakcji studentów, oprócz pytania o nie w sposób bezpośredni, zastosowano także metodę zdarzeń krytycznych CIT (ang. *Critical Incident Technique*), umożliwiającą zidentyfikowanie wskazanych czynników niewymienionych przez respondentów w ramach odpowiedzi na bezpośrednio zadane pytanie. Istotą metody CIT jest zebranie przez badacza opisów zdarzeń związanych z działalnością danej organizacji, określanych jako krytyczne, czyli takich, które najbardziej zapadły badanym osobom w pamięć. Aby dane zdarzenie mogło być uznane za krytyczne, musi<sup>722</sup>:

- być jednorazowym, odrębnym epizodem (a nie stałym zjawiskiem),
- być bardzo szczegółowo opisane,
- być związane z bardzo dużym zadowoleniem lub niezadowoleniem respondenta,
- dotyczyć interakcji respondenta z pracownikiem danej organizacji.

**Zakres podmiotowy** badania metodą IDI obejmował studentów z różnych kierunków, stopni i trybów studiów oraz z różnych uczelni. Celem przeprowadzenia tej fazy badań, z tak niejednorodną grupą respondentów, była identyfikacja różnych punktów widzenia studentów, odnoszących się do poddawanych badaniom kwestii. Zamierzano w ten sposób zmniejszyć ryzyko przeoczenia istotnych

<sup>720</sup> A.E. Goldman, *The group depth interview*, „Journal of Marketing” 1962, s. 61-68.

<sup>721</sup> A. Nikodemka-Wołowik, *Jakościowe badania...*, op. cit., s. 139-140.

<sup>722</sup> Por. A. Czubała, A. Jonas, T. Smoleń, J.W. Wiktor, *Marketing usług*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2012, s. 179-181.

aspektów analizowanej satysfakcji i lojalności studentów, które miały być następnie poddawane zasadniczym ilościowym analizom. W badaniu wzięli udział studenci uczestniczący w ogólnopolskich seminariach studentów kół naukowych (zorganizowanych m.in. przez koło naukowe, którego autorka jest opiekunką), czyli studenci, jak założono, o większych niż przeciętne oczekiwaniach i wymaganiach względem studiów i uczelni. Liczebność próby wynosiła 10 osób. Nieujawianie uczelni i kierunków, na których studiowali respondenci, zarówno w wywiadach indywidualnych, jak również w omówionych w dalszej części podrozdziału – wywiadach grupowych, jest związane z niewielką liczebnością prób oraz z możliwością skojarzenia wypowiedzi studentów z uczelnią (na co nie uzyskano zgody władz).

W badaniach metodą FGI uczestniczyły cztery grupy po 4-5 osób<sup>723</sup>. Grupy miały charakter homogeniczny. W skład każdej z nich wchodziły osoby z tego samego stopnia i trybu studiów oraz z tych samych uczelni (w większości z tego samego roku)<sup>724</sup>. Członkowie grup różnili się pod względem płci, co jednak zdaniem autorki, ze względu na „neutralny płciowo”<sup>725</sup> temat badań, nie powinno mieć wpływu na wyniki badania. Wszyscy studenci wchodzący w skład poszczególnych grup znali się wzajemnie (w różnym stopniu). Dobór taki miał na celu zapewnić im komfort psychiczny i umożliwić uniknięcie skrepowania oraz pozwolić na większą swobodę i szczerłość wypowiedzi.

Dobór próby do badań metodą IDI oraz FGI miał charakter nielosowy (celowy). **Zakres czasowy** badania obejmował okres od 1 marca do 30 kwietnia 2019 r. Wywiad indywidualny **trwał** średnio 1 godzinę 15 minut, grupowy – 1 godzinę 45 minut.

**Narzędziem pomiarowym** wykorzystanym w badaniach realizowanych obydwoma metodami (Załącznik 1.) był scenariusz wywiadu o średnim stopniu standaryzacji (ang. *semi-structured interview*). Zaleca się, aby scenariusz wywiadu nie miał zbyt sztywnej struktury, jednak ostateczna decyzja w tej kwestii powinna zależeć od preferencji badacza, tematu i celu badania, potrzeby porównywania wyników wywiadów, stopnia rozpoznania danego zagadnienia<sup>726</sup>. Decyzja o skonstruowaniu scenariusza o średnim stopniu ustrukturyzowania wynikała z potrzeby uzyskania swobodnych odpowiedzi, jednak związanych z konkretnymi, ułożonymi hierarchicznie pytaniami, będących podstawą do opracowania założeń badawczych (w tym kwestionariusza) do ilościowych badań ankietowych, porównania odpowiedzi i stworzenia na ich podstawie listy czynników satysfakcji studentów, jak również z rozpoznanego w średnim stopniu tematu badania (im

<sup>723</sup> Taka liczebność jest proponowana m.in. przez D. Maison i A. Nogę-Bogomilskiego w: D. Maison, A. Noga-Bogomilski, *Badania marketingowe...*, op. cit., s. 14.

<sup>724</sup> W badaniu wzięły udział dwie grupy studentów studiów stacjonarnych I stopnia z dwóch różnych kierunków studiów (z 2. oraz 3. roku), pierwsza grupa studentów studiów niestacjonarnych I stopnia (2. rok studiów), dwie grupy studentów II stopnia – jedna ze studiów stacjonarnych i jedna z niestacjonarnych z dwóch różnych kierunków studiów.

<sup>725</sup> Ibidem, s. 12.

<sup>726</sup> Ibidem, s. 17-18.

wyższy ten poziom, tym wyższy może być poziom ustrukturyzowania narzędzia pomiarowego).

W scenariuszach określono maksymalny czas, jaki może być poświęcony na odpowiedzi na pytania wymagające szerokiej, pełnej wypowiedzi, w tym na uzasadnienia odpowiedzi oraz opowiadanie o różnych sytuacjach.

W ramach analizy wyników badania dokonano pisemnej transkrypcji wypowiedzi z nagrań, analizy, selekcji (odrzucono odpowiedzi niezwiązane z tematem i dokonano wyboru najciekawszych wypowiedzi w celu ich zacytowania w wynikach badań) oraz porządkowania treści, co umożliwiło wyciągnięcie wniosków i wykorzystanie ich w opracowaniu założeń badawczych do badań ilościowych.

### 3.2. Czynniki kształtujące satysfakcję i dyssatysfakcję studentów oraz ich konsekwencje – wyniki badań

**Celem podrozdziału** jest zaprezentowanie wyników badań zrealizowanych przy wykorzystaniu metody IDI oraz FGI. Przedstawiono je zgodnie z kolejnością pytań zawartych w problemie badawczym, wyodrębniając wypowiedzi pojawiające się w wywiadach indywidualnych oraz grupowych. Autorzy zaprezentowanych cytatów nie zostali szczegółowo scharakteryzowani, ze względu na możliwość skojarzenia wypowiedzi z uczelnią, na co nie uzyskano zgody. W przypadku cytowania szczególnie istotnych, obszernych wypowiedzi studentów, podano rok, stopień i tryb studiów studenta, którego dotyczył cytat.

Pierwsze pytanie w problemie badawczym dotyczyło **oceny przez studentów poziomu swojego zaangażowania w wybór studiów**. Jak wynika z analizy odpowiedzi studentów w **wywiadach indywidualnych**, poziom ten jest bardzo zróżnicowany. Wśród badanych były zarówno osoby, które nie były prawie wcale zaangażowane ze względu na ściśle określone preferencje co do kierunku studiów i uczelni, średnio zaawansowane, które wiedziały, co chcą studiować i miały określone preferencje co do lokalizacji uczelni (najczęściej w pobliżu miejsca zamieszkania), których proces decyzyjny opierał się na analizie kierunków i porównywaniu planów studiów na uczelniach w danym mieście, po osoby o bardzo wysokim poziomie zaangażowania, które zastanawiały się nad wieloma aspektami, począwszy od decyzji o podjęciu studiów w ogóle, przez wybór kierunku, trybu, rodzaju uczelni, miasta, w którym chcieliby studiować, po konkretną uczelnię w danym mieście.

Największą grupę badanych stanowiły osoby, które wiedziały, co chcą studiować, a zastanawiały się nad wyborem uczelni, oraz takie, które wiedziały, na jakiej uczelni chcą studiować (na przykład ze względu na studiowanie na niej rodziców, rodzeństwa lub znajomych), a zastanawiały się nad wyborem kierunku (zwykle spośród dwóch lub trzech). Ich poziom zaangażowania można określić jako średni.

Wszyscy badani korzystali w procesie wyboru studiów głównie z nieformalnych źródeł informacji, jakimi były osoby studiujące oraz absolwenci uczelni i traktowali je jako najważniejsze, biorąc pod uwagę ostateczną decyzję. Do najczęściej powtarzających się w wypowiedziach studentów źródeł formalnych należały strony internetowe uczelni (szczególnie ważne dla osób, które nie były zdecydowane, na jakim kierunku chcą studiować; osoby te sprawdzały głównie plany studiów), targi edukacyjne, dni otwarte uczelni oraz rankingi.

W wyniku realizacji **wywiadów grupowych** zidentyfikowano również bardzo zróżnicowany poziom zaangażowania studentów w wybór studiów, co odzwierciedlają cytaty zamieszczone dalej (pochodzą z wywiadu z grupą osób studiujących na 2. roku studiów zaocznych I stopnia):

- „Oceniam moje zaangażowanie jako bardzo duże. Spędziłam masę czasu na porównywaniu opinii studentów i absolwentów”.
- „U mnie w pracy jest bardzo dobra opinia o [nazwa uczelni], więc wybrałam studia właściwie bez zastanowienia”.
- „Ja właśnie tak samo jak kolega, szczególnie że studiowała tam też moja siostra i lokalizacja jest dla mnie również odpowiednia”.

Dwie ostatnie z zacytowanych wypowiedzi odzwierciedlają efekt interakcji między uczestnikami wywiadów, jakim jest sugerowanie się wypowiedziami innych osób. Podobna sytuacja miała miejsce w czasie wywiadu z inną grupą (studentów studiujących na 3. roku studiów stacjonarnych I stopnia):

- „Myślałam o logistyce i zarządzaniu w Rzeszowie lub w Krakowie, ale wybór Krakowa był związany z dojazdami i kosztami, więc wybrałam Rzeszów. Wybór uczelni był już prosty”.
- „A mnie Kraków odstrasza, dlatego brałam pod uwagę tylko Rzeszów. Chciałam kontynuować to, czego uczyłam się w technikum. Szukałam czegoś praktycznego i czegoś, co będzie mnie interesowało. Poświęciłam bardzo dużo czasu na wybór. Chciałam, żeby to była przemyślana decyzja, żeby jej potem nie żałować, bo wiadomo, że studia trochę trwają. W końcu wybrałam kierunek ze względu na ciekawe specjalności”.

Do istotnych źródeł informacji wykorzystywanych przez studentów w procesie wyboru studiów, jakie pojawiały się w wywiadach grupowych (oprócz tych, które były wymieniane w wywiadach indywidualnych), należeli także przedstawiciele uczelni, z którymi studenci zetknęli się na spotkaniach informacyjnych w szkołach, oraz „panie z dziekanatów”.

Kolejne pytanie w problemie badawczym dotyczyło **oczekiwań studentów względem studiów**. Jak wynika z odpowiedzi respondentów w **wywiadach indywidualnych**, były to głównie oczekiwania związane z odpowiednim przygotowaniem do podjęcia „dobrej” pracy zawodowej. Niemal wszyscy respondenci zgłaszali takie oczekiwanie. Często w wypowiedziach łączyli je oni z oczekiwaniem

praktycznego charakteru zajęć na uczelni. Wyrażali to na przykład takimi słowami:

„Myślałam tylko o tym, żeby zdobyć po studiach dobrą pracę, no a w czasie studiów wiedzę potrzebną mi w przyszłej pracy. Tylko to mnie interesowało” (studentka studiów zaocznych, 1. rok, II stopień studiów).

Kilka osób podkreślało chęć prowadzenia własnej działalności gospodarczej po studiach. Głównie byli to studenci studiów zaocznych:

„Myśląc o studiach koncentrowałem się tylko na efekcie końcowym. Chcę założyć własną firmę i liczyłem na to, że studia mnie do tego dobrze przygotowują” (student studiów zaocznych, 2. rok, I stopień studiów).

Wśród badanych osób były także takie, które podkreślały możliwość wykonywania dzięki studiom różnych zawodów:

„Oczekiwałam głównie, że po studiach będę mogła znaleźć dobrą pracę. Ponadto, że studia przygotowują mnie do przystosowania się do różnych zawodów. Wybierając kierunek, chciałam przede wszystkim żeby był uniwersalny” (studentka studiów stacjonarnych, 3. rok, I stopień studiów).

Niektóre osoby wyrażały także nadzieję, że studia nie będą dla nich zbyt czasochłonne oraz że będą tak zorganizowane, że będą mogły równocześnie pracować (podkreślały przy tym, że muszą pracować, aby móc studiować).

Jedna osoba spośród badanych nie była skoncentrowana na efektach, a jedynie na możliwości uczenia się interesujących rzeczy i realizacji swoich pasji:

„Chciałem po prostu studiować na tym kierunku. Wydawał mi się najbardziej ciekawy ze wszystkich i najbardziej zgodny z moimi zainteresowaniami” (student studiów stacjonarnych, 1. rok, II stopień studiów).

Podobne oczekiwania związane z przygotowaniem do pracy zawodowej, praktycznym charakterem zajęć, praktycznymi przedmiotami, mieli także uczestnicy **wywiadów grupowych**. Dodatkowo w wywiadach tych pojawiały się takie oczekiwania jak: uzyskanie dyplomu ukończenia prestiżowej uczelni, umożliwiającego awans w pracy, zapewnienie przez uczelnię udziału w stażach i praktykach zawodowych oraz „zdobycia różnego rodzaju praktycznych doświadczeń, które będzie sobie można wpisać w CV”. Oczekiwanie posiadania dyplomu ukończenia studiów odzwierciedla przykładowo następująca wypowiedź:



„Ja chciałem po prostu zdobyć papier, udokumentowane wykształcenie, które otworzy mi różne drzwi, szczególnie, że podjąłem studia na prestiżowej uczelni technicznej” (student studiów stacjonarnych, 1. rok, II stopień studiów).

Jedna z wypowiedzi wyróżniała się spośród innych i wywołała żywą, interesującą dyskusję uczestników wywiadu:

„Ja oczekiwałem, nie wiem, może się za dużo amerykańskich filmów naoglądałem, ale że w czasie studiów będzie ktoś w stylu mentora, kto pomoże mi w podejmowaniu różnych decyzji, nie tylko w wyborze zawodu, ale też ukierunkuje mnie, jeśli chodzi o dalsze kształcenie w czasie studiów, kto będzie doświadczony i będzie chciał się podzielić swoją wiedzą, doradzić. [...] W czasie studiów są różne problemy i jest takie przekonanie wśród studentów, że lepiej się nie odzywać, nie wychylać, nie skarżyć, więc gdyby był taki mentor, któremu można zaufać, taki indywidualny opiekun studenta, to byłoby super” (student studiów stacjonarnych, 3. rok, I stopień studiów).

Wśród wypowiedzi innych członków grupy, sprowokowanych przedstawioną powyżej, znalazły się następujące:

- „My się często boimy podejmować jakieś działania, jak na przykład ktoś nas źle traktuje. Boimy się, że ucierpimy, jak się poskarżymy, więc taki opiekun bardzo byłby potrzebny”.
- „Ktoś, kto skracalby dystans między studentami a nauczycielami i władzami”.

W odpowiedzi na pytanie o **poziom swojego zadowolenia** ze studiów w skali od 1 do 10 w **wywiadach indywidualnych** studenci wybierali wartości od 5 do 10 (wartość 5 wybrała 1 osoba, 6 – 2 osoby, 7 – 2 osoby, 8 – 2 osoby, 10 – 3 osoby). W uzasadnieniach ocen znalazły się liczne pozytywne opinie dotyczące studiów, jak np.:

- „zdobyłem dużo praktycznych doświadczeń”,
- „mam wiele nowych znajomości, zarówno koleżeńskich, jak i biznesowych”,
- „jest dużo ciekawych, przydatnych przedmiotów”,
- „działam w kołach naukowych, mam mnóstwo nowych doświadczeń, nabyłam pewności siebie”.

Nie brakowało także negatywnie postrzeganych aspektów studiów, wpływających na niższe (niż maksymalna) oceny. Mają one wyraz w następujących wypowiedziach:

- „niestety nie wszystkie przedmioty są ciekawe”,
- „niektóre omawiane na zajęciach kwestie są przestarzałe”,
- „materiał jest trochę nieaktualny, jeśli chodzi o współczesne korporacje; interesuję się tym, więc wiem”,
- „ja już przed studiami wiedziałem, co chcę się nauczyć i uważam, że marnuję teraz dużo czasu”,
- „niektórzy nauczyciele zupełnie nie potrafią przekazać wiedzy, niby tłumaczą, jak mówimy, że nie rozumiemy, ale za każdym razem tak samo, że zupełnie nic nie można zrozumieć, np. pan od informatyki”,
- „jakby były wyższe stypendia, byłoby na pewno lepiej, łatwiej”.

W **wywiadach grupowych** większość ocen zadowolenia ze studiów mieściła się między 8 a 10, ale występowały też niskie oceny – dwie osoby (z różnych grup) oceniły swój poziom zadowolenia na 5. Uzasadniając te oceny, jedna ze studentek stwierdziła: „nie jestem zachwycona, bo inaczej sobie to wszystko wyobrażałam; najgorsza jest ta organizacja zajęć, 12 godzin w sobotę i w niedzielę jest niesamowicie uciążliwe, szczególnie, jak ktoś musi jechać z daleka”. Druga najniższa ocena dotyczyła także osoby ze studiów zaocznych, która wyjaśniła ją w następujący sposób: „mam wrażenie, że niewystarczająco dba się o studentów zaocznych; rozkład zajęć jest koszmarny i te przerwy obiadowe... Jedna przerwa 20 minutowa, człowiek nawet nie zdąży nic zamówić, bo jest kolejka”. Wśród innych uzasadnień niskich ocen znalazły się następujące:

- „wielu nauczycieli mówi nam, co mamy zrobić i na kiedy, ale nie mówi, jak to zrobić”,
- „niektóre zajęcia są bez sensu, jak na przykład wychowanie fizyczne dla studentów zaocznych; prowadzone są też bez żadnego zaangażowania; niektórzy prowadzący nawet mówią wprost, że nie będzie żadnych wy magań, ale przedmiot musi się odbyć”,
- „wskazana byłaby lepsza opieka nad studentem”,
- „dobrze byłoby, żeby nauczyciele potrafili lepiej wytłumaczyć to, co wiedzą”,
- „nie podoba mi się zapychanie programu studiów nieprzydatnymi przedmiotami”,
- „informatyka musi być lepiej tłumaczona i przede wszystkim musimy wiedzieć, po co nam to jest potrzebne”,
- „nauczyciele od informatyki tłumaczą czasem tak, jakbyśmy byli wykształconymi informatykami, a nie osobami, które zaczynają studia, po ogólniakach”,

- „za mało jest spotkań z przedsiębiorcami, którzy mogliby nam opowiedzieć, jak wygląda praca w firmach”,
- „plan zajęć jest chory, czasem jest tak, że mamy zajęcia o 7, potem o 15 i o 19”,
- „są przedmioty, na których traci się tylko czas, są bezużyteczne”,
- „jest dużo wykładowców, którzy pozwalają się rozwijać i dowiedzieć się dużo, też o sobie, ale są też tacy, którzy nie angażują się wcale, tylko wyświetlają slajdy i czytają z nich, i to wszystko”.

Na skutek zastosowania **metody krytycznych przypadków** zidentyfikowano także inne czynniki wpływające na satysfakcję i dyssatysfakcję studentów, niż wymienione jako odpowiedzi na bezpośrednio zadane pytania. Należały do nich **w kontekście pozytywnym** (wymieniane zarówno **w ramach wywiadów indywidualnych, jak i grupowych**) nieoczekiwane zwolnienia z trudnych egzaminów i zaliczeń przez wymagających wykładowców oraz inne sytuacje, które pozwoliły studentom uniknąć stresu związanego z egzekwowaniem ich wiedzy przez nauczycieli.

Wśród najbardziej pozytywnych wydarzeń **w wywiadach indywidualnych** były wymienione również: przebiegająca w miłej atmosferze i pozytywna dla studentki obrona pracy licencjackiej, po której czuła się „przeszczęśliwa”, oraz zdany za pierwszym razem egzamin z matematyki, na skutek którego studentka czuła „euforię”. Studenci podawali także takie pozytywne wydarzenia, jak juwenalia czy praktyki w banku, które według jednego ze studentów: „były bardzo przydatne, poznałem, jak funkcjonuje bank od środka, to moje najlepsze doświadczenie ze studiów”. Tych ostatnich wydarzeń ze względu na brak relacji z pracownikami uczelni nie można jednak traktować jako zdarzeń krytycznych, zgodnie z założeniami metody CIT.

Przedstawiane przez studentów **w wywiadach indywidualnych negatywne krytyczne wydarzenia** dotyczyły głównie złego traktowania studentów przez niektórych nauczycieli, zmiany warunków zaliczenia przedmiotu na końcu semestru, ogromnych wymagań prowadzącego, który nie tłumaczył wymaganych zagadnień i nie przekazywał żadnej informacji zwrotnej po wystawieniu niesprawiedliwej zdaniem studenta oceny. Fragment jednego z opowiedzianych krytycznych negatywnych wydarzeń zacytowano dalej:

„Była jedna taka sytuacja w czasie moich studiów, gdy chciałam zdawać egzamin na wyższą ocenę niż zagwarantowana ocena dostateczna. Dostateczną mogli dostać wszyscy, którzy zaliczyli ćwiczenia, ale jak ktoś chciał, to mógł zdawać na wyższą. Ja i jeszcze kilka osób z całego roku, ale tylko takich naprawdę wybitnych, postanowiliśmy zdawać. Długo się nad tym zastanawiałam, ale ponieważ brałam zawsze stypendium naukowe, miałam prawie same piątki, to stwierdziłam, że spróbuję. Egzamin odbył się w formie ustnej, przy innym

roczniku, który pisał swój egzamin, jak my zdawaliśmy. Pani profesor zadawała nam kolejne pytania dotąd, aż ktoś w końcu się pomylił i wtedy zaczynała na nas krzyczeć, wyzywać nas i poniżać [...]. To było koszmarnie przeżycie, szczególnie, że słuchali tego ci wszyscy ludzie z innego roku” (studentka studiów stacjonarnych, 3. rok, I stopień studiów).

W trakcie udzielania odpowiedzi na pytanie związane z krytycznymi wydaniami w czasie studiów zaobserwowano, że szczególnie w przypadku opowiadania o negatywnych krytycznych wydarzeniach, studentom (mimo upływu czasu) towarzyszyły intensywne emocje, wyrażane także w sposób niewerbalny (poprzez mimikę, gesty, łzy).

Negatywne emocje towarzyszyły także osobom opowiadającym o **negatywnych wydarzeniach w ramach wywiadów grupowych**. Dwie takie sytuacje zasługują na szczególną uwagę:

„Mieliśmy zajęcia z panem, który przychodził zawsze na zajęcia 40, 50 minut później bez informowania nas o tym. Jak w końcu jednego dnia nie poczekaliśmy, zrobiliśmy listę i poszliśmy po pół godzinie, to mieliśmy później potworną awanturę i ten pan oblał w sesji całą naszą grupę”.

„Jeden pan profesor opowiadał nam często na wykładzie dowcipy. Czasem one były okropne... Takie seksistowskie. Niektóre osoby czuły się dotknięte, obrażone i bardzo to potem przeżywały, oczywiście nie brakowało też takich, co się śmiali”.

Kolejne pytania miały na celu **stwierdzenie występowania i identyfikację przyczyn zjawiska dysonansu pozakupowego** u studentów. Zjawisko to, jak wynika z wypowiedzi studentów zarówno w **wywiadach indywidualnych, jak i grupowych**, miało miejsce u każdego z nich. Wśród jego przyczyn studenci wymieniali obawy o to, czy sobie poradzą (wymieniane w tym kontekście były różne, trudne dla respondentów przedmioty), czy dobrze będą czuć się w zawodzie, do którego się przygotowują, czy studia dobrze przygotowują ich do zawodu, który chcą wykonywać, czy studia w ogóle są dobrym rozwiązaniem (jako alternatywa do edukacji nieformalnej). Swoją niepewność i obawy wyrażali m.in. w formie następujących stwierdzeń:

- „nie widzę się za bardzo w zawodzie, którego się uczyć”,
- „na 1. roku jest ciężka matematyka, myślałem, że będę musiał zrezygnować”,
- „obawiałam się, że nie znajdę się jednak w tym zawodzie, szczególnie przez rachunkowość, która była dla mnie bardzo ciężka”,

- „wiele osób uważa obecnie, że wiedzę i umiejętności można zdobyć na różnych kursach i to wystarczy, żeby zdobyć dobrą pracę; mogłabym zdobyć tę wiedzę szybciej i wydając mniej na kursach angielskiego i IT [...], ale myślę jednak, że studia się przydają, jak się chce zdobyć pozycję w firmie czy awans”,
- „mam obawy o moją przyszłą pracę, bo wiem, co jest brane pod uwagę w zawodach, które mnie interesują, a nas tego nikt nie uczy”,
- „moje obawy były związane z ogromem materiału, trudnymi egzaminami i do tego zastanawiałem się, czy to się w ogóle wszystko kiedyś przyda”,
- „miałem obawy, czy te studia mają sens; to było wtedy, jak spałem po 4 godziny, bo musiałem pracować, a przedmioty były trudne i po prostu nie dawałem rady”.

Kolejne pytanie **dotyczyło przekazywania przez studentów informacji o studiach innym osobom oraz zachęcania ich i/lub zniechęcania do podjęcia danego rodzaju studiów**. Jak wynika z wypowiedzi studentów w **wywiadach indywidualnych i grupowych**, informacje takie, częściej w pozytywnym niż negatywnym kontekście, studenci przekazują innym osobom zwykle w ramach różnego rodzaju osobistych spotkań, głównie nieformalnych, w tym na imprezach towarzyskich oraz przy wykorzystaniu komunikatorów. Studenci częściej zachęcają niż zniechęcają innych do podjęcia studiów danego rodzaju. Wiele osób stwierdziło ponadto, że często poleca studia innym, ale równocześnie przestrzega ich np. przed wykładcami lub nakładem pracy. Odzwierciedlają to następujące wypowiedzi z wywiadu grupowego:

- „Ja polecam te studia, ale mówię też zawsze, jakie specjalności wybrać, żeby uniknąć niektórych wykładców”.
- „Ja też polecam, ale zaznaczam, że się lubię uczyć, jak ktoś nie chce się uczyć, to będzie mu ciężko”.

Tylko jeden z badanych studentów wspomniał o częstym przekazywaniu różnych informacji, w tym dotyczących studiów, za pośrednictwem mediów społecznościowych. Stwierdził, że robi to głównie w czasie sesji, informując innych o przebiegu egzaminów i zaliczeń. Jedna ze studentek oznajmiła ponadto, że swoje opinie (oprócz ich osobistego przekazywania znajomym) pisze zawsze w ankietach dotyczących pracowników.

Jak wynika z analizy odpowiedzi na pytanie dotyczące **hipotetycznego ponownego wyboru tych samych studiów**, większość badanych (zarówno w ramach **wywiadów indywidualnych i grupowych**) wyraziła zdanie, że dokonałaby wyboru tego samego kierunku studiów i uczelni, co wyrażały np. w następujący sposób: „wybrałabym dokładnie te same studia, zwłaszcza, że wykładowcy, którzy nam się trafili, są naprawdę super”. Część jednak wybrałaby tę samą uczelnię, lecz inny kierunek studiów. Stwierdzali oni, że woleliby wybrać kierunek bardziej specjalistyczny, bardziej praktyczny lub bardziej przydatny. Jak stwierdził jeden

z badanych studentów: „wybrałbym raczej tę samą uczelnię, ale jednak inny kierunek, ten jest ciężki, a mało przydatny”. Wśród badanych osób była także studentka odczuwająca swój niewykorzystany potencjał, co wyraziła w następujący sposób: „tak, wybrałabym tę samą uczelnię i ten sam kierunek, ale chyba równocześnie studiowałabym też na innym, bardziej specjalistycznym kierunku”.

Odpowiadając na pytanie dotyczące **zamiaru kontynuacji studiów w przyszłości na tej samej uczelni** (w przypadku chęci kontynuacji studiów w ogóle), studenci w zdecydowanej większości przypadków potwierdzali taką możliwość. Dwie spośród badanych osób stwierdziły, że jeśli będą kontynuować studia, to wezmą również pod uwagę uczelnie w innych, „fajniejszych” miastach.

Na pytanie dotyczące **skłonności do polecenia uczelni innym osobom**, odpowiedzi badanych studentów były takie same lub podobne (różniły się maksymalnie jednym punktem) do zadeklarowanych przez nich ocen wyrażających poziom zadowolenia ze studiów i mieściły się w przedziale od 6 do 10. Jedyną studentką, której poziom zadowolenia był wyrażony oceną 5, a która doznała opisaną (w części dotyczącej zdarzeń krytycznych) traumatycznej dla niej sytuacji, swoją skłonność do polecenia oceniła na 3.

### 3.3. Wnioski z badań

**Celem podrozdziału** jest przedstawienie wniosków z badań jakościowych zrealizowanych przy wykorzystaniu metod IDI oraz FGI, odnoszących się do wszystkich pytań określonych w ramach problemu badawczego.

Pierwsze z pytań w problemie badawczym dotyczyło **poziomu zaangażowania studentów w wybór studiów**. Jak wynika z przeprowadzonych badań, okazał się on bardzo zróżnicowany. Niektórzy studenci potrzebowali jedynie niewielkiej ilości informacji i czasu, potrzebnych do utwierdzenia się w ugruntowanej (na przykład ze względu na rodzinne tradycje edukacyjne) decyzji, inni długo i szczegółowo analizowali różne aspekty związane ze studiami, począwszy od alternatywnych form edukacji, przez związane z kierunkami, uczelniami, realizowanymi przedmiotami, osobami prowadzącymi zajęcia. Najistotniejsze znaczenie w obszarze wykorzystywanych źródeł informacji, bez względu na poziom zaangażowania studentów, miały dla nich źródła nieformalne, w tym głównie osoby aktualnie studiujące bądź absolwenci. Wśród źródeł formalnych największe znaczenie miały źródła elektroniczne (głównie strony internetowe uczelni) oraz umożliwiające bezpośredni kontakt z pracownikami i studentami danej uczelni, szczególnie targi edukacyjne, dni otwarte, spotkania informacyjne w szkołach.

W kwestii **oczekiwań studentów związanych ze studiami** badania wykazały, że wszyscy respondenci mieli przed podjęciem studiów precyzyjnie określone oczekiwania odnoszące się głównie do końcowego efektu studiów, jakim

jest dla nich znalezienie atrakcyjnej pracy oraz posiadanie praktycznej, zawodowej wiedzy i umiejętności umożliwiających jej wykonywanie, w tym także prowadzenia własnej działalności gospodarczej. W wypowiedziach dotyczących oczekiwań studentów pojawiły się wątki o charakterze relacyjnym (oczekiwanie mentora pełniącego rolę opiekuna studentów), organizacyjnym (m.in. oczekiwanie związane z odpowiednim planem zajęć, umożliwiającym godzenie pracy i studiów), jak również odnoszące się do realizacji dzięki studiom własnych zainteresowań i pasji. Ani jedna osoba z badanych nie stwierdziła, że nie miała żadnych oczekiwań związanych ze studiami.

Analiza odpowiedzi na pytanie dotyczące **poziomu satysfakcji ze studiów oraz jego uzasadnień** pokazała, że studenci wybierali oceny od 5 do 10, przy czym zdecydowana większość ocen mieściła się w przedziale 7-10. W uzasadnieniach ocen niższych niż 10 pojawiały się głównie argumenty związane z niespełnianiem przez studia oczekiwań respondentów związanych z przygotowaniem ich do podjęcia dobrej pracy, opierając się na praktycznej i aktualnej wiedzy, z nieumiejętnym przekazywaniem wiedzy przez niektórych nauczycieli, z ich brakiem umiejętności zainteresowania przedmiotem, z przedmiotami niepotrzebnymi (nazywanymi przez studentów „zapychaczami”). Studenci zwracali także uwagę na ich nieodpowiednie traktowanie przez niektórych nauczycieli, co odczuwali niekiedy jako brak szacunku (permanentne spóźnianie się, opowiadanie nieodpowiednich dowcipów, nierespektowanie ustalonych warunków zaliczenia). Istotną rolę odgrywały także wątki organizacyjne, szczególnie dotyczące nieodpowiedniego rozkładu zajęć, oraz finansowe (głównie za niskie stypendia).

**Dysonans pozakupowy** wyrażający się w obawach i niepewności studentów był związany głównie z procesem studiowania (były to przede wszystkim obawy o nieporadzenie sobie z niektórymi przedmiotami), jak również z pracą po studiach, w tym z niewystarczającym przygotowaniem do niej przez studia lub z nieodpowiednim i niezgodnym z oczekiwaniami studentów zawodem (według części studentów ich wyobrażenia związane z zawodem różniły się z rzeczywistymi wymaganiami, jakie należy spełnić, aby go wykonywać, co stwierdzali na podstawie studiowanych przedmiotów).

**Przekazywanie swoich opinii o studiach innym osobom, zachęcanie lub zniechęcanie ich do podjęcia danych studiów** okazało się wśród badanych osób powszechne. Zdecydowanie częściej miało ono charakter pozytywny (było to związane z deklarowanym przez badanych stosunkowo wysokim poziomem zadowolenia ze studiów) i zwykle odbywało się w formie osobistej, w trakcie spotkań towarzyskich.

Odpowiedzi na pytania odnoszące się do lojalności studentów, wyrażającej się w **hipotetycznym ponownym wyborze tych samych studiów, w zamiarze kontynuacji studiów w przyszłości na tej samej uczelni oraz w skłonności do polecenia uczelni innym osobom**, wykazały, że badani studenci w większości przypadków wykazują wysoki poziom lojalności względem uczelni, na których studiują. Wątpliwości studentów dotyczą jedynie kierunków studiów, które część

badanych zmieniałyby, ze względu na zbyt mało praktyczny lub specjalistyczny charakter, jak również ze względu na jego niską, w percepcji studentów, przydatność. Skłonność do polecania studiów okazała się być bezpośrednio związana z poziomem zadowolenia ze studiów.

Dyskusje w ramach wywiadów grupowych pozwoliły na uzyskanie większej ilości informacji wygenerowanych dzięki wzajemnemu stymulowaniu się członków grup oraz efektowi kuli śniegowej, niż w przypadku wywiadów indywidualnych. Możliwe było m.in. zidentyfikowanie różnych punktów widzenia studentów z danej grupy dotyczących określonej kwestii oraz większej liczby argumentów uzasadniających daną opinię, w konsekwencji chęci przekonania grupy do swojej racji. Ponadto, niektórzy studenci zainteresowali się aspektami poruszonymi w wypowiedziach innych osób (np. związanymi z aktualnymi oczekiwaniami pracodawców, edukacją nieformalną, osobą i funkcją mentora podczas studiów), poszerzyli dzięki dyskusjom swoją wiedzę, pojawiły się także niezaplanowane, spontaniczne propozycje rozwiązań omawianych problemów.

W wywiadach indywidualnych z kolei, studenci wykazywali się większą niż w przypadku wywiadów grupowych chęcią i skłonnością opowiadania o sobie, o swojej indywidualnej sytuacji, emocjach, przeżyciach, słabościach związanych ze studiami, których najprawdopodobniej w ogóle nie ujawniliby w obecności innych studentów.

Na podstawie uzyskanych wyników badań jakościowych, zrealizowanych przy wykorzystaniu dwóch najpopularniejszych i najistotniejszych metod (w przypadku tego rodzaju badań), jak również teoretycznych analiz (zaprezentowanych w rozdziałach 1. i 2.), opracowano zestaw czynników mogących mieć istotny wpływ na satysfakcję studentów oraz z niej wynikać. Skonstruowano także (zawierające te czynniki) pytania kwestionariuszowe do badań ilościowych (umożliwiające m.in. identyfikację ważności wymienionych czynników oraz opierających się na doświadczeniu studentów – ich ocen), stworzono skale do pytań dotyczących przyczyn i konsekwencji dysonansu i dyssatisfakcji studentów (Załącznik 2.). Wyniki analizy ilościowej wymienionych oraz innych kwestii związanych z satysfakcją studentów zaprezentowano w rozdziale 4.



## Rozdział 4.

# SATYSFAKCJA STUDENTÓW – NA PODSTAWIE BADAŃ ILOŚCIOWYCH

4.1. Metodyka badań ilościowych

4.2. Wyniki badań

4.2.1. Studencka percepcja ważności oraz ocena czynników satysfakcji ze studiów

4.2.2. Pomiar satysfakcji studentów przy wykorzystaniu metod CSI, NPS oraz analizy IPA

4.2.3. Modele satysfakcji studentów

4.2.4. Przyczyny behawioralnej lojalności studentów oraz jej braku

4.2.5. Przyczyny oraz efekty dysonansu i dyssatysfakcji studentów

4.3. Podsumowanie wyników badań ilościowych

4.4. Wnioski, konkluzje, dyskusja



## 4.1. Metodyka badań ilościowych

**Celem tej części rozdziału** jest zaprezentowanie założeń badawczych dotyczących zrealizowanych przez autorkę niniejszej publikacji badań ilościowych, ze szczególnym uwzględnieniem:

- celów badania (głównego oraz szczegółowych),
- problemu badawczego,
- hipotez badawczych,
- zakresów badania,
- wykorzystanej metody i techniki badania,
- założeń konstrukcji narzędzia pomiarowego,
- procesu doboru próby do badań,
- założeń i efektów badań pilotażowych.

**Głównym celem przeprowadzonych badań ilościowych** było ustalenie poziomu satysfakcji badanych studentów ze studiów, identyfikacja ważności i ocen kształtujących ten poziom czynników (wyodrębnionych m.in. na skutek realizacji badań jakościowych) oraz określenie w procesie modelowania predyktorów satysfakcji studentów i jej czynników efektowych (następników). Podjęto także próbę określenia przyczyn oraz konsekwencji dysatisfakcji i dysonansu pozakulopowego studentów, związanych ze studiami.

Do **celów szczegółowych** przeprowadzonych badań należały:

1. Identyfikacja hierarchii ważności analizowanych czynników satysfakcji studentów względem studiów.
2. Identyfikacja studenckich ocen analizowanych czynników opartych na ich doświadczeniu.
3. Ustalenie poziomu satysfakcji studentów mającego wyraz w wartości wskaźnika satysfakcji *Customer Satisfaction Index* (CSI), wskaźnika *Heterogeneous Customer Satisfaction Index* (HCMI) oraz wartości wskaźników cząstkowych, odnoszących się do analizowanych czynników.
4. Ustalenie wartości wskaźnika lojalności *Net Promoter Score* (NPS), wyrażającego skłonność studentów do rekomendacji studiów na danej uczelni.
5. Identyfikacja (proponowanych przez studentów) zmian umożliwiających w konsekwencji osiągnięcie wyższego poziomu NPS.
6. Określenie konstruktów mających istotny, pozytywny wpływ na satysfakcję studentów (predyktorów satysfakcji).
7. Określenie siły wpływu satysfakcji studentów ze studiów na ich lojalność względem uczelni, wyrażającą się w przekazywaniu pozytywnych opinii innym osobom.

8. Ustalenie poziomu i przyczyn zadeklarowanej (przez studentów I stopnia) oraz rzeczywistej (w przypadku studentów II stopnia) lojalności studentów, w jej behawioralnym znaczeniu.
9. Określenie przyczyn oraz konsekwencji dysonansu i dyssatisfakcji studentów związanych z podjętymi studiami.
10. Rozpoznanie różnic pomiędzy wyodrębnionymi grupami studentów, dotyczących wybranych obszarów badawczych.

Uwzględniając wyżej wymienione cele, sformułowano następujące **pytania tworzące szczegółowy problem badawczy**:

1. Jaka jest hierarchia ważności analizowanych czynników satysfakcji dla studentów (w odniesieniu do wszystkich studentów oraz ich wyodrębnionych grup)?
2. Jakie są studenckie oceny analizowanych czynników, oparte na ich doświadczeniu (odnoszące się do wszystkich studentów oraz ich wyodrębnionych grup)?
3. Jakie są dla studentów różnice pomiędzy ważnością analizowanych czynników satysfakcji a ich ocenami (odnoszące się do wszystkich studentów oraz ich wyodrębnionych grup)?
4. Jaki jest ogólny poziom satysfakcji studentów, wyrażony sumarycznym wskaźnikiem *Customer Satisfaction Index* oraz wskaźnikiem *Heterogeneous Customer Satisfaction Index*, jak również poziom zadowolenia studentów w obszarze poszczególnych czynników kształtujących satysfakcję, mający wyraz w wartościach wskaźników cząstkowych?
5. Czy wskaźniki CSI różnią się istotnie w zależności od wybranych zmiennych, tj. kierunku studiów oraz stopnia studiów?
6. Jaka jest wartość wskaźnika lojalności *Net Promoter Score* (NPS), wyrażającego skłonność studentów do rekomendacji studiów (odnoszącego się do wszystkich studentów oraz ich grup wyodrębnionych pod względem kierunku i stopnia studiów)?
7. Jakie są proponowane przez studentów zmiany na uczelniach, umożliwiające w konsekwencji osiągnięcie wyższego poziomu ich satysfakcji?
8. Jakie rekomendacje decyzyjne wynikają z ustalonych (przy wykorzystaniu średnich ważności oraz średnich ocen) pozycji czynników na siatce IPA oraz ich miar dyspersji?
9. Jakie konstrukty mają istotny, pozytywny wpływ na satysfakcję studentów (są jej predyktorami)?
10. Czy satysfakcja ze studiów ma istotny pozytywny wpływ na lojalność studentów względem uczelni, wyrażającą się w przekazywaniu pozytywnych opinii innym osobom?
11. Jaka postać mają modele satysfakcji studentów (ogólny oraz dla wyodrębnionych grup studentów)?

12. Jaki jest poziom zadeklarowanej oraz rzeczywistej lojalności studentów (w wymiarze behawioralnym), jak również przyczyny ich występowania i braku?
13. Jakie są przyczyny oraz konsekwencje dysonansu i dysatisfakcji studentów związanych ze studiami?

Kolejną czynnością na etapie ustalania założeń badawczych było sformułowanie **hipotez badawczych**. Kierując się ustalonymi celami badań oraz odnoszącymi się do nich pytaniami zawartymi w problemie badawczym, związanymi z określeniem konstruktów mających istotny, pozytywny wpływ na satysfakcję studentów oraz następników satysfakcji, jak również uwzględniając wymienione dalej źródła, określono dziewięć hipotez badawczych.

Do wspomnianych **źródeł** należały:

- wyniki eksploracyjnej analizy czynnikowej (przedstawione w podrozdziale 4.2.3),
- wyniki badań jakościowych przeprowadzonych przez autorkę (przedstawione w podrozdziale 3.2),
- teoretyczne modele satysfakcji klientów (przedstawione w podrozdziale 2.4),
- wcześniejsze badania i doświadczenie autorki.

Określono następujące **hipotezy badawcze**:

- H1: Postrzegana jakość zajęć i programu nauczania (JZP) ma istotny, pozytywny wpływ na satysfakcję studentów (S).
- H2: Postrzegana jakość wyposażenia i obsługi administracyjnej (JWiOA) ma istotny, pozytywny wpływ na satysfakcję studentów (S).
- H3: Postrzegana jakość relacji z nauczycielami (JR) ma istotny, pozytywny wpływ na satysfakcję studentów (S).
- H4: Oczekiwania względem studiów (O) mają istotny, pozytywny wpływ na satysfakcję studentów (S).
- H5: Czynniki finansowe (F) mają istotny, pozytywny wpływ na satysfakcję studentów (S).
- H6: Satysfakcja studentów ze studiów (S) ma istotny, pozytywny wpływ na ich lojalność względem uczelni (L), wyrażającą się w przekazie pozytywnych informacji.

Określono ponadto trzy hipotezy odnoszące się do różnic dotyczących wpływu analizowanych czynników na satysfakcję studentów oraz wpływu satysfakcji na lojalność studentów, wyrażającą się w przekazie pozytywnych informacji o studiach, w zależności od dwóch zmiennych – kierunku oraz stopnia studiów:

- H7: Satysfakcja ze studiów (S) studentów kierunku budownictwo jest determinowana innymi czynnikami niż w przypadku studentów kierunku zarządzanie.
- H8: Satysfakcja ze studiów (S) studentów I stopnia oceniana przez nich w czasie studiów jest determinowana innymi czynnikami niż satysfakcja

ze studiów I stopnia oceniana przez ich absolwentów, studiujących na II stopniu studiów.

H9: Lojalność studentów względem uczelni (L), wyrażająca się w przekazywaniu pozytywnych opinii o studiach, jest determinowana satysfakcją ze studiów (S), bez względu na kierunek i stopień studiów.

Badania zrealizowano wśród 1640 studentów z czterech polskich uczelni, tj. AGH w Krakowie, ATH w Bielsku-Białej, Politechniki Białostockiej i Politechniki Rzeszowskiej, studiujących na dwóch kierunkach studiów – budownictwo i zarządzanie.

**Zakres czasowy** całego procesu badawczego obejmował okres od 1 kwietnia 2019 do 31 maja 2020 r. (etap gromadzenia danych obejmował okres od 1 maja do 30 czerwca 2019 r. oraz od 1 listopada 2019 do 31 stycznia 2020 r.). Etap gromadzenia danych miał miejsce **na terenie** budynków uczelni wybranych do badania. Zakres podmiotowy badania został określony w dalszej części podrzdziału.

Jako **metodę gromadzenia danych** wybrano metodę ankietową. Zastosowaną **techniką badawczą** była ankieta audytoryjna. Wykorzystanie techniki ankiety audytoryjnej było związane z jej zasadniczą zaletą, jaką jest wysoki wskaźnik zwrotu wypełnionych kwestionariuszy wynoszący (w zależności od audytorium, m.in. ze względu na obecność ankietera podczas wypełniania kwestionariuszy, możliwość zmotywowania przez niego audytorium oraz osobistego skierowania prośby o udział w badaniu) nawet 100%.

Skorzystanie z innej techniki ankietowej, jak na przykład z najpopularniejszej obecnie ankiety internetowej, umożliwiającej zdecydowanie prostszą i szybszą realizację etapów gromadzenia, kodowania i analizy danych, nie było możliwe ze względu na ograniczenia formalne związane z udostępnieniem przez uczelnie operatów studentów, spełniających określone (wymienione w dalszej części podrzdziału) warunki. Realizacja badania przy wykorzystaniu anonimowej ankiety internetowej byłaby także obciążona ryzykiem niskiego wskaźnika zwrotu wypełnionych kwestionariuszy (m.in. ze względu na jego obszerność).

Wadą wykorzystanej techniki ankiety audytoryjnej była natomiast duża czaso- i pracochłonność procesu badawczego na niemal każdym jego etapie, ze szczególnym uwzględnieniem osobistego gromadzenia danych podczas wielokrotnych wizyt na każdej z uczelni oraz etapu redukcji danych, ich kodowania i wprowadzania do arkusza kalkulacyjnego.

Jako **narzędzie pomiarowe** wykorzystano autorski, standaryzowany (oprócz jednej z czterech części, zawierającej liczne pytania półotwarte i otwarte) kwestionariusz ankietowy. **Kwestionariusz został zaprojektowany** w taki sposób, aby dzięki niemu było możliwe równoczesne zrealizowanie kilku metod, umożliwiających pomiar satysfakcji studentów oraz ustalenie modelu satysfakcji studenta. Pomysł równoczesnej realizacji kilku metod był związany z niedoskonałością każdej z nich, potrzeby zminimalizowania ich wad i bardziej dogłębnego

scharakteryzowania niezwykle złożonego zjawiska, jakim jest satysfakcja. Zdecydowano się na zastosowanie metod, które uznano za:

- możliwe do adaptacji bez znaczących modyfikacji merytorycznych i metodycznych w stosunku do ich oryginalnych założeń (jakich by wymagała przykładowo metoda *Servqual*),
- spełniające warunek komplementarności (informacyjne braki wynikające z zastosowania jednej metody są uzupełniane wynikami innej),
- umożliwiające uzyskanie (dzięki komplementarności) jak najbardziej wiarygodnych wyników badania.

Do pomiaru satysfakcji studentów zastosowano trzy metody, tj.: metodę CSI (*Customer Satisfaction Index*), analizę IPA (*Importance-Performance Analysis*) oraz metodę NPS (*Net Promoter Score*). Dodatkową motywacją do zastosowania dwóch spośród wymienionych metod, tj. metody CSI oraz analizy IPA, były pozytywne doświadczenia uczelni z wielu krajów świata, związane z badaniem satysfakcji studentów (podrozdział 2.5).

Kwestionariusz ankietowy składał się z czterech części zawierających 80 pytań. W skład trzech pierwszych części wchodziły wyłącznie pytania zamknięte z 10-stopniowymi skalami, zakotwiczonymi w skrajnych określeniach. W naukach społecznych takie skale są traktowane jako ilościowe (metryczne) i jest to stanowisko powszechnie akceptowane<sup>727</sup>.

Pierwsza część kwestionariusza (12 pytań) dotyczyła m.in. oczekiwań względem studiów, ogólnej satysfakcji ze studiów i lojalności względem uczelni. W części tej do wszystkich badanych kwestii zastosowano 10-stopniową skalę akceptacji stwierdzeń, z określonymi jedynie skrajnymi wartościami: 1 – zupełnie się nie zgadzam i 10 – zupełnie się zgadzam.

Druga część kwestionariusza (25 pytań) dotyczyła istotności dla studentów wymienionych aspektów studiów i funkcjonowania uczelni (zidentyfikowanych m.in. dzięki realizacji poprzedzających badania ilościowe – badań jakościowych autorki). Do wszystkich badanych w tej części kwestionariusza aspektów zastosowano 10-stopniową skalę służącą ocenie ich ważności, z określonymi jedynie skrajnymi wartościami: 1 – zupełnie nieważny i 10 – bardzo ważny.

Celem trzeciej części (25 pytań) było poznanie ocen studentów odnoszących się do każdego z aspektów studiów i funkcjonowania uczelni (tych samych, które były wymienione w drugiej części kwestionariusza), na podstawie dotychczasowych ich doświadczeń. W tej części wykorzystano również 10-stopniową skalę ocen z określonymi jedynie skrajnymi wartościami: 1 – ocena niedostateczna i 10 – bardzo dobra.

---

<sup>727</sup> J. Wierzbński, A. Kuźmińska, G. Król, *Konsekwencje wyboru typu skali odpowiedzi w badaniach ankietowych*, „Problemy Zarządzania” 2014, 12/1, s. 116.

Celem czwartej części kwestionariusza (10 pytań) było m.in. poznanie przyczyn:

- wątpliwości studentów związanych z wybranymi studiami,
- niezadowolenia ze studiów,
- chęci kontynuacji studiów na II stopniu studiów na tej samej lub innej uczelni (w przypadku studentów I stopnia),
- decyzji o niekontynuowaniu studiów na II stopniu (w przypadku studentów I stopnia),
- rzeczywistej kontynuacji studiów na tej samej lub innej uczelni (w przypadku studentów II stopnia).

Dla uzyskania swobodnych, pełnych, niesugerowanych odpowiedzi dotyczących wymienionych kwestii zadano respondentom pytania półotwarte i otwarte. Jedno z pytań w tej części kwestionariusza umożliwiło realizację metody NPS. Dotyczyło ono skłonności studentów do rekomendowania studiów. W celu uzyskania zgodności z innymi skalami, zastosowanymi w trzech pierwszych częściach kwestionariusza, zmodyfikowano oryginalną 11-stopniową skalę NPS na 10-stopniową i opisano ją tak jak w oryginalnej metodzie, tylko skrajnymi określeniami: 1 – zupełnie nieprawdopodobne i 10 – bardzo prawdopodobne. Na etapie analizy wyników, do jednej z trzech analizowanych pod względem lojalności grup respondentów („czynnych krytyków”) zaliczono więc osoby, które wpisały wartości od 1 do 6 (zamiast, jak w oryginale, od 0 do 6). Wprowadzona modyfikacja jest równocześnie odpowiedzią na jedną z krytycznych uwag dotyczących metody NPS, odnoszącą się do frakcjonowania respondentów i zbyt obszernej w stosunku do pozostałych – grupy „czynnych krytyków” (podrozdział 2.5).

Kwestionariusz kończy metryczka (osiem pytań) zawierająca pytania o dane społeczno-demograficzne respondenta oraz związane z rodzajem realizowanych przez niego studiów.

Kwestionariusz został opracowany w dwóch wersjach, ze względu na realizację badań wśród studentów I i II stopnia oraz konieczność zmiany formy dwóch pytań. W kwestionariuszu dla studentów I stopnia studiów (Załącznik 2.), w pierwszej części obejmującej własną ocenę poziomu satysfakcji i lojalności względem uczelni, zapytano tę grupę studentów dodatkowo (pytania tego nie było w kwestionariuszu skierowanym do studentów II stopnia studiów) o przejaw lojalności względem uczelni, jakim jest zamiar kontynuacji studiów na studiach II stopnia na tej samej uczelni. W czwartej części natomiast, w ramach pytania półotwartego, zapytano ich o plany związane z kontynuacją studiów i ich przyczyny. Studentów II stopnia zapytano zaś (także w czwartej części) o rzeczywiste przyczyny ich kontynuacji studiów na obecnej uczelni.

Pierwsza część kwestionariusza (ocena poszczególnych aspektów składających się na oczekiwania, satysfakcję i lojalność studentów) oraz jego trzecia część (ocena poszczególnych aspektów studiów) zostały zaprojektowane w taki sposób, aby możliwe było na ich podstawie ustalenie modelu satysfakcji studentów. Część



druga kwestionariusza (dotycząca ważności dla studentów wymienionych aspektów studiów i funkcjonowania uczelni) oraz jego część trzecia (ocena analizowanych aspektów) miały na celu uzyskanie danych niezbędnych do policzenia wskaźników satysfakcji studentów (CSI) – sumarycznego oraz cząstkowych, jak również do sporządzenia analizy IPA.

Zastosowana we wszystkich pytaniach zamkniętych trzech pierwszych części kwestionariusza oraz w pytaniu służącym do obliczenia wskaźnika NPS (część czwarta), 10-stopniowa skala, zakotwiczona w opisanych skrajnych punktach krańcowych, jest jednym z rodzajów skal przedziałowych używanych w badaniach satysfakcji klientów, w tym szczególnie służących ustalaniu modeli satysfakcji. Skala taka jest proponowana<sup>728</sup> i stosowana<sup>729</sup> przez wielu badaczy zajmujących się tą dziedziną (wykorzystano ją także w modelu ECSI<sup>730</sup> i ACSI<sup>731</sup> – szej: podrozdział 2.4), przede wszystkim ze względu na:

- wyższą dokładność wyników niż w przypadku najpopularniejszych w badaniach ankietowych skal pięcio- i siedmiostopniowych<sup>732</sup>,
- większe (niż w przypadku węższych skal) możliwości zidentyfikowania różnic między poszczególnymi grupami respondentów,
- większe możliwości wielowymiarowej analizy danych<sup>733</sup>,
- korzyści wynikające z parzystej liczby kategorii w skali<sup>734</sup>.

Ostatni z wymienionych czynników jest związany z brakiem środkowej, neutralnej (określanej też jako „beztreściowa”) odpowiedzi, której umieszczanie w środku skali, jak wynika z badań, istotnie zwiększa liczbę wybierających ją

<sup>728</sup> K. Kristensen, J. Eskildsen, *Design of PLS-Based Satisfaction Studies*, [w:] *Handbook of Partial Least Squares*, V.E. Vinzi, W.W. Chin, J. Henseler, H. Wang, Springer, Berlin 2010, s. 247-277; S. Coelho, P. Esteves, *The choice between a five-point and a ten-point scale in the framework of customer satisfaction measurement*, „International Journal of Market Research” 2007, 49(3), s. 313-339; N. Hill, J. Alexander, *Pomiar satysfakcji i lojalności klientów*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2003, s. 214.

<sup>729</sup> G. Wang, J. Wang, X. Ma, R.G. Qiu, *The Effect of Standardization and Customization on Service Satisfaction*, „Journal of Service Science” 2010, s. 1-23; L. Pileliene, V. Grigaliunaite, *Determination of customer satisfaction with supermarkets in Lithuania*, „Management of Organizations: Systematic Research”, no. 66, s. 99-114, za: G. Biesok, J. Wyród-Wróbel, *Modele satysfakcji klienta*, Difin 2016, s. 100, 127, 132; A. Sagan, *Analiza ścieżkowa w badaniach marketingowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, Kraków 2018, s. 17.

<sup>730</sup> A.D. Ball, P.S. Coelho, A. Machás, *The role of communication and trust in explaining customer loyalty: an extension to the ECSI model*, „European Journal of Marketing” 2004, s. 38.

<sup>731</sup> C. Fornell, M.D. Johnson, E.W. Anderson, J. Cha, B. Everitt Bryant, *The American Customer Satisfaction Index: nature, purpose and findings*, „Journal of Marketing” 1996, vol. 60, no. 4, s. 7-18; C. Fornell, M.D. Johnson, E.W. Anderson, J. Cha, B. Everitt Bryant, *The American Customer Satisfaction Index: Methodology Report*, 1998; M. Johnson, A. Gustafsson, T.W. Andreason, L. Lervik, G. Cha, *The evolution and future of national customer satisfaction index models*, „Journal of Economic Psychology” 2001, 22, s. 217-245.

<sup>732</sup> G. Biesok, J. Wyród-Wróbel, *Modele...*, op. cit.

<sup>733</sup> P.S. Coelho, S.P. Esteves, *The choice...*, op. cit., s. 313-337.

<sup>734</sup> L. Eboli, G. Mazzulla, *A New Customer Satisfaction Index for Evaluating Transit Service Quality*, „Journal of Public Transportation” 2009, vol. 12, no. 3, s. 25.

respondentów<sup>735</sup>. Do powodów takiego ich zachowania należą: chęć uniknięcia wysiłku zastanawiania się nad odpowiedzią rozstrzygającą oraz związanej z jej wyborem dalszej dyskusji na dany temat<sup>736</sup>. Jej wybór wynika również z innych przyczyn, takich jak brak wiedzy lub zdecydowania respondentów, znudzenie badaniem<sup>737</sup>, niewystarczająca motywacja do udziału w badaniu<sup>738</sup>.

W literaturze nie brakuje także opinii, że zapewnienie opcji środkowej jest ważne dla respondentów, szczególnie w sytuacji, gdy nie mają oni wyrobionego zdania na dany temat<sup>739</sup>. Wychodząc jednak z założenia, że dla respondentów, których postawy są skrytykowane, lepsze są skale bez opcji środkowej<sup>740</sup> (którą, jak wspomniano, mają skłonności zaznaczać), oraz że badani studenci, studiujący na co najmniej 2. semestrze studiów, mają już określone zdanie w kwestiach zawartych w większości pytań, postanowiono w autorskim kwestionariuszu zastosować parzystą skalę pomiarową.

Biorąc pod uwagę założone cele badawcze (ze szczególnym uwzględnieniem zamiaru realizacji niektórych analiz w podziale na kierunek i stopień studiów) oraz realne możliwości badania postanowiono zastosować wielostopniowy **dobór próby do badań** z elementami doboru losowego i celowego.

Zamiarem autorki było między innymi porównanie kluczowych aspektów składających się na problem badawczy, w odniesieniu do studentów dwóch różnych (należących do różnych dziedzin nauki) kierunków studiów. Pierwszym wybranym przez autorkę kierunkiem było zarządzanie (dziedzina nauk społecznych), którego studenci są podmiotem wieloletniego zainteresowania autorki i jej wcześniejszych badań. Doboru drugiego kierunku postanowiono dokonać w sposób losowy, spośród kierunków realizowanych na wybranych do badania uczelniach technicznych (ten rodzaj uczelni został wybrany ze względu na realizację na nich licznych kierunków, oprócz bazowego zarządzania, należących do innych

<sup>735</sup> J. Wierziński, A.O. Kuźmińska, G. Król, *Konsekwencje wyboru typu skali odpowiedzi w badaniach ankietowych*, „Problemy Zarządzania” 2014, nr 12/1, Wydawnictwo Naukowe Wzrost Zarządzania Uniwersytetu Warszawskiego, s. 117-119.

<sup>736</sup> L. Khorramdel, M. von Davier, *Measuring Response Styles Across the Big Five: A Multiscale Extension of an Approach Using Multinomial Processing Trees*, vol. 49, April 2014, s. 161-177, za: G. Biesok, J. Wyród-Wróbel, *Modele...*, op. cit., s. 127; P.S. Coelho, S.P. Esteves, *The choice...*, op. cit., s. 313-337; A.I. Brzezińska, J.M. Brzeziński, *Skale szacunkowe w badaniach diagnostycznych*, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, [https://www.researchgate.net/profile/Anna\\_Brzezinska/publication/310162688\\_Skale\\_szacunkowe/links/5829e06408ae102f071eda1d/Skale-szacunkowe.pdf?origin=publication\\_detail](https://www.researchgate.net/profile/Anna_Brzezinska/publication/310162688_Skale_szacunkowe/links/5829e06408ae102f071eda1d/Skale-szacunkowe.pdf?origin=publication_detail), s. 312 (dostęp: 08.11.2021).

<sup>737</sup> J. Wierziński, A.O. Kuźmińska, G. Król, *Konsekwencje wyboru...*, op. cit., s. 117-119.

<sup>738</sup> J. Krosnick, A. Holbrook, M.K. Berent, R. Carson, *The impact of 'no opinion' response options and data quality: nonattitude reduction or an invitation to satisfy*, „Public Opinion Quarterly” 2002, s. 371-403; H. Schuman, S. Presser, *Questions and Answers in Attitude Surveys: Experiments on Question Form, Wording, and Context*, SAGE Publications, Inc, March 1996.

<sup>739</sup> R.J. Kaden, *Badania marketingowe*, PWE, Warszawa 2008.

<sup>740</sup> A.I. Brzezińska, J.M. Brzeziński, *Skale szacunkowe...*, op. cit., s. 113-134, za: J. Wierziński, A.O. Kuźmińska, G. Król, *Konsekwencje wyboru...* op. cit., s. 116.

dziedzin nauki, w tym do nauk inżynieryjno-technicznych, ścisłych i przyrodniczych)<sup>741</sup>.

W pierwszej kolejności do badań zdecydowano się wybrać cztery uczelnie z listy publicznych uczelni technicznych (18 uczelni)<sup>742</sup>, należące do największych, średnich i najmniejszych pod względem liczby studentów, stosując nielosowy dobór jednostek typowych. Do wybranych uczelni należały ostatecznie<sup>743</sup>: Akademia Górniczo-Hutnicza im. S. Staszica w Krakowie, Politechnika Rzeszowska im. I. Łukasiewicza, Politechnika Białostocka, Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej (tab. 4.1).

Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie (AGH) została utworzona w 1913 r. i jest obecnie trzecią pod względem liczby studentów uczelnią techniczną w Polsce. AGH jest uniwersytetem technicznym, w którym nauki ścisłe mają bardzo silną reprezentację, stopniowo wzrasta tutaj także rola nauk humanistycznych. W strukturze uczelni znajduje się 16 wydziałów. Uczelnia znajduje się w czołówce licznych rankingów<sup>744</sup>.

Politechnika Rzeszowska im. I. Łukasiewicza to najstarsza i największa uczelnia techniczna w południowo-wschodniej Polsce. Została powołana 1 października 1974 r., jej początki sięgają jednak 1951 r. W jubileuszowym 2016 roku uzyskała status uniwersytetu technicznego. Uczelnia prowadzi siedem wydziałów<sup>745</sup>.

Politechnika Białostocka powstała w 1949 r. na bazie infrastruktury, kadry akademickiej i dorobku naukowego kolejnych białostockich szkół wyższych. Obecnie Politechnika Białostocka jest największą uczelnią techniczną północno-wschodniej Polski. Studenci tej uczelni kształcą się na sześciu wydziałach<sup>746</sup>.

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej została utworzona w 2001 r., jednak jej początki sięgają 1966 r. (działała wówczas jako punkt konsultacyjny, a następnie filia Politechniki Łódzkiej). Pod względem liczby studentów jest ona jedną z najmniejszych technicznych uczelni w Polsce. Na uczelni działa obecnie pięć wydziałów<sup>747</sup>.

---

<sup>741</sup> Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 20 września 2018 r. w sprawie dziedzin nauki i dyscyplin naukowych oraz dyscyplin artystycznych. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 20 września 2018 r., Warszawa, 25 września 2018 r., poz. 1818.

<sup>742</sup> Wykaz uczelni publicznych nadzorowanych przez ministra właściwego ds. szkolnictwa wyższego – publiczne uczelnie akademickie, [www.gov.pl](http://www.gov.pl) (dostęp: 01.02.2019).

<sup>743</sup> Jedna z pierwotnie wybranych uczelni nie wyraziła zgody na realizację badań.

<sup>744</sup> Szerzej: [www.agh.edu.pl](http://www.agh.edu.pl) (dostęp: 10.07.2021).

<sup>745</sup> Szerzej: [www.prz.edu.pl](http://www.prz.edu.pl) (dostęp: 10.07.2021).

<sup>746</sup> Szerzej: [pb.edu.pl](http://pb.edu.pl) (dostęp: 10.07.2021).

<sup>747</sup> Szerzej: [ath.bielsku.pl](http://ath.bielsku.pl) (dostęp: 10.07.2021).

Tabela 4.1. Wykaz publicznych uczelni technicznych uszeregowany pod względem liczby studentów (2019 r.)

Lp.	Uczelnia techniczna	Studenci ogółem	Studia stacjonarne	Studia niestacjonarne
1.	Politechnika Warszawska	25133	19506	5627
2.	Politechnika Wrocławska	24692	22306	2386
3.	Akademia Górniczo-Hutnicza im. S. Staszica w Krakowie	22093	18841	3252
4.	Politechnika Śląska w Gliwicach	18106	13977	4129
5.	Politechnika Poznańska	15503	12088	3415
6.	Politechnika Gdańska	13902	11905	1997
7.	Politechnika Łódzka	13596	11048	2548
8.	Politechnika Krakowska im. T. Kościuszki	12915	10554	2361
9.	Politechnika Rzeszowska im. I. Łukasiewicza	12028	9099	2929
10.	Politechnika Lubelska	7787	6167	1620
11.	Politechnika Białostocka	7259	5832	1427
12.	Zachodniopomorski Uniwersytet Technologiczny w Szczecinie	6922	5364	1558
13.	Politechnika Opolska	5857	4083	1774
14.	Politechnika Częstochowska	5823	3609	2214
15.	Politechnika Świętokrzyska w Kielcach	5379	3591	1788
16.	Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej	4149	2597	1552
17.	Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. K. Pułaskiego w Radomiu	4017	2888	1129
18.	Politechnika Koszalińska	3867	2580	1287

Legenda: zacięto uczelnie, na których zrealizowano badanie.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Szkolnictwo wyższe i jego finanse w 2019 r.*, Główny Urząd Statystyczny, Urząd Statystyczny w Gdańsku, Warszawa, Gdańsk, 2020 oraz *Wykaz uczelni publicznych nadzorowanych przez Ministra właściwego ds. szkolnictwa wyższego – publiczne uczelnie akademickie*, www.gov.pl (dostęp: 01.02.2019).

Ze sporządzonej listy funkcjonujących na wybranych uczelniach (takich samych) kierunków studiów, należących do innych dziedzin nauki niż dziedzina nauk społecznych, wylosowano drugi kierunek studiów – okazało się nim budownictwo (dziedzina nauk inżynieryjno-technicznych).

Przed realizacją badań właściwych przeprowadzono **badania pilotażowe** przy wykorzystaniu metody ankiety audytoryjnej (w czasie ćwiczeń) na próbie

127 studentów 2. i 3. roku studiów stacjonarnych i niestacjonarnych, studiujących na kierunku zarządzanie oraz budownictwo Politechniki Rzeszowskiej. Badania te miały następujące cele:

- sprawdzenie zrozumienia przez respondentów treści pytań i instrukcji związanych ze sposobem odpowiadania na nie,
- uzyskanie odpowiedzi na pytania otwarte, z zamiarem stworzenia następnie, na podstawie uzyskanych odpowiedzi na niektóre z nich, pytań zamkniętych lub półotwartych w ostatecznej wersji kwestionariusza,
- określenie czasu badania, niezbędne do poinformowania o nim studentów i prowadzących zajęcia na wybranych uczelniach (na etapie gromadzenia danych w badaniach właściwych),
- zidentyfikowanie czynników satysfakcji o bardzo niskiej istotności dla studentów, w celu wyeliminowania ich z ostatecznej wersji kwestionariusza.

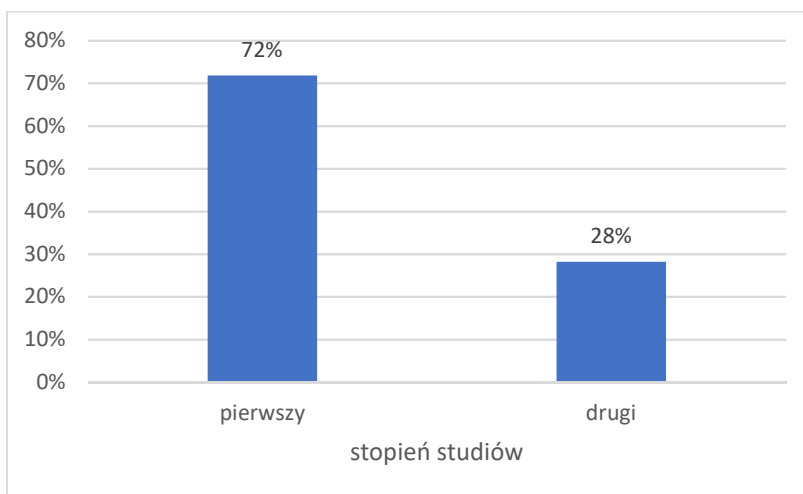
Po realizacji badania pilotażowego poproszono studentów o informację zwrotną dotyczącą pierwszej z wymienionych kwestii. W efekcie dyskusji ze studentami przeformułowano kilka zbyt skomplikowanych pytań oraz wprowadzono niewielkie modyfikacje związane z układem graficznym. Efektem ilościowej analizy ważności poddanych badaniu czynników satysfakcji było natomiast wyeliminowanie z drugiej i analogicznie z trzeciej części kwestionariusza trzech czynników (bazy noclegowej, usług gastronomicznych na terenie uczelni oraz prestiżu wydziału, na którym studiują studenci). Analiza odpowiedzi respondentów udzielonych na liczne pytania otwarte zawarte w czwartej części kwestionariusza pozwoliła natomiast na stworzenie do niektórych z nich skal i zastosowanie w badaniach właściwych półotwartej (zamiast otwartej) formy pytania.

Etap gromadzenia danych na wyżej wymienionych czterech uczelniach autorka zrealizowała osobiście, w 48 grupach studentów (ćwiczeniowych lub wykładowych z obowiązkiem uczestnictwa) na 2. i 6. semestrze studiów I stopnia, a także na 2. semestrze studiów II stopnia, których prowadzący (po uzyskaniu wcześniejszych zgód od władz uczelni oraz wydziałów) wyrazili zgodę na przeprowadzanie badań w trakcie zajęć. Łącznie w badaniu wzięło udział 1640 studentów (dwie osoby odmówiły udziału w badaniu). Na skutek formalnej i merytorycznej redukcji danych, do ostatecznej analizy dopuszczono 1578 ankiet.

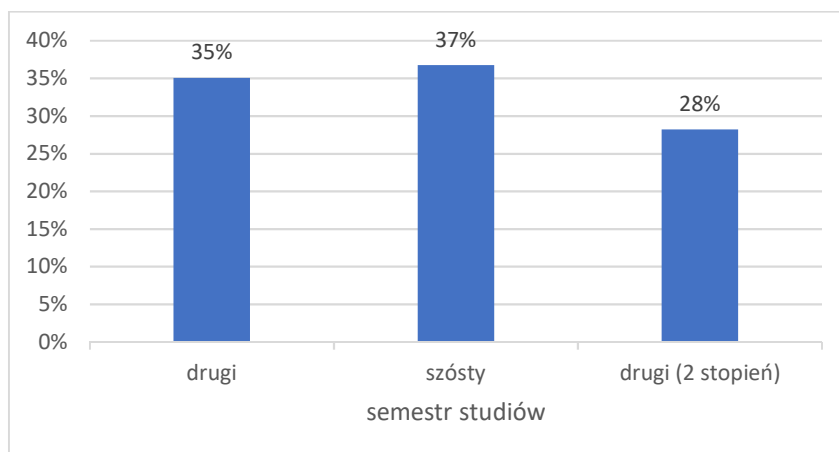
**Strukturę próby** pod względem stopnia studiów, roku studiów, trybu studiów oraz kierunku studiów z podziałem na tryb studiów zaprezentowano na wykresach (wykres 4.1-4.4). Strukturę próby pod względem uczelni, na której studiowali studenci, z uwzględnieniem płci i kierunku studiów, zaprezentowano w tab. 4.2.

Na wszystkich badanych uczelniach badania przeprowadzono wśród studentów kierunków zarządzanie i budownictwo, I i II stopnia studiów (studiujących na 2. oraz 6. semestrze studiów I stopnia oraz na 2. semestrze studiów II stopnia), stacjonarnego i niestacjonarnego trybu studiów. Różnice w liczbie studentów wchodzących w skład próby, biorąc pod uwagę uczelnie, na których studiowali

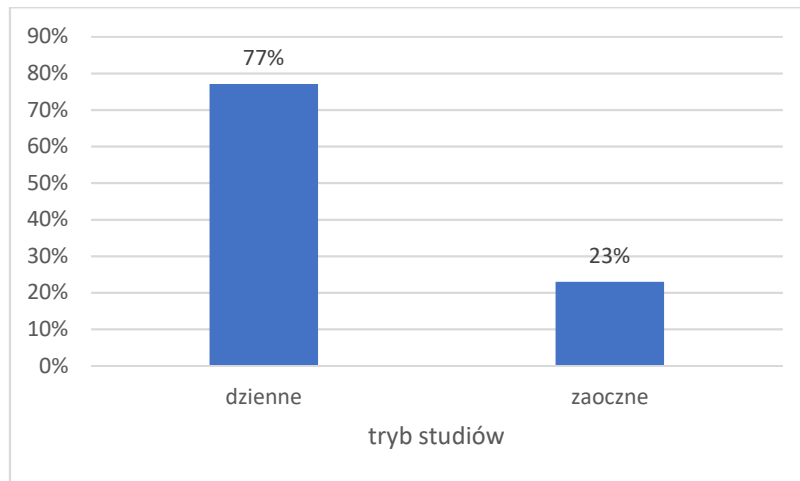
(tab. 4.2), wynikają głównie z różnej liczebności studentów na badanych uczelniach, jak również z możliwości (lub jej braku) realizacji badania w czasie trwania zajęć, uzależnionej od wyrażenia zgody przez nauczycieli prowadzących.



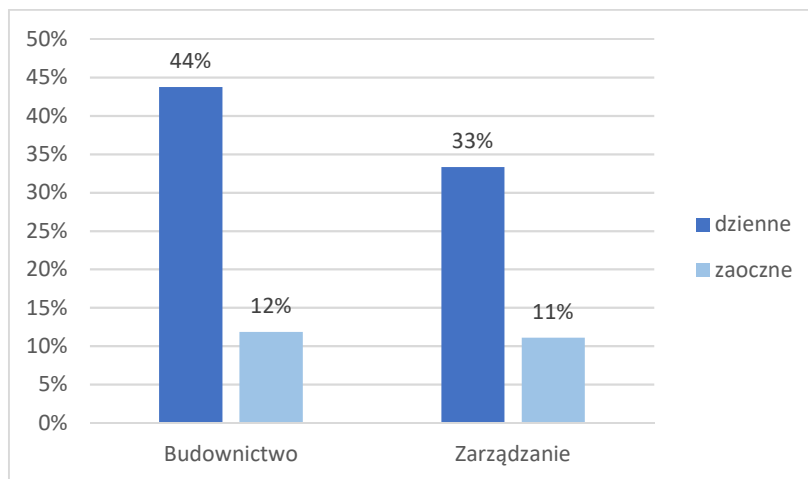
Wykres 4.1. Struktura próby ze względu na stopień studiów  
Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.



Wykres 4.2. Struktura próby ze względu na rok studiów  
Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.



Wykres 4.3. Struktura próby ze względu na tryb studiów  
Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.



Wykres 4.4. Struktura próby ze względu na kierunek studiów z podziałem na tryb studiów  
Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Tabela 4.2. Struktura próby pod względem uczelni, na której studiowali studenci z uwzględnieniem płci i kierunku studiów

Uczelnia	AGH	ATH	PB	PRz	Suma
Suma	400 (100%)	221 (100%)	323 (100%)	634 (100%)	1578(100%)
Kobiety	210 (52%)	124 (56%)	166 (51%)	326 (51%)	826 (52%)
Mężczyźni	190 (48%)	97 (44%)	157 (49%)	308 (49%)	752 (48%)
Budownictwo	242 (61%)	90 (41%)	172 (53%)	373 (59%)	877 (56%)
Zarządzanie	158 (39%)	131 (59%)	151 (47%)	261 (41%)	701 (44%)

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

W kolejnej części rozdziału zaprezentowano wyniki przeprowadzonych badań w ujęciu ogólnym (obejmujące wszystkich studentów) oraz w podziale na grupy studentów wyodrębnione głównie pod względem kierunku i stopnia studiów.

## 4.2. Wyniki badań

### 4.2.1. Studencka percepcja ważności oraz ocena czynników satysfakcji ze studiów

Celem tej części podrozdziału jest przedstawienie ważności dla studentów zidentyfikowanych (m.in. w ramach jakościowych badań autorki) czynników ich satysfakcji ze studiów, jak również oceny tych czynników, dokonanej na podstawie dotychczasowych doświadczeń studentów, a w konsekwencji uzyskanie odpowiedzi na następujące pytania zawarte w problemie badawczym:

- Jaka jest hierarchia ważności dla studentów analizowanych czynników satysfakcji (w odniesieniu do wszystkich studentów oraz ich wyodrębnionych grup)?
- Jakie są studenckie oceny analizowanych czynników, oparte na ich doświadczeniu (odnoszące się do wszystkich studentów oraz ich wyodrębnionych grup)?
- Jakie są dla studentów różnice pomiędzy ważnością analizowanych czynników satysfakcji a ich ocenami (odnoszące się do wszystkich studentów oraz ich wyodrębnionych grup)?

Jak wspomniano w opisie metodyki badań (podrozdział 4.1), druga część kwestionariusza (Załącznik 2.) została stworzona w celu identyfikacji ważności dla studentów przedstawionych im 25 czynników satysfakcji. Taką ich liczbę



uznana za optymalną, biorąc pod uwagę ilość możliwych do uzyskania informacji charakteryzujących zjawisko satysfakcji, przy jak najmniejszym obciążeniu respondentów (zbyt duża liczba pytań zmniejsza rzetelność odpowiedzi i tym samym wiarygodność wyników badania).

Z przeprowadzonej analizy **ważności czynników** (przy wykorzystaniu średniej arytmetycznej) wynika, że najistotniejszymi dla studentów są:

- rozkład zajęć (średnia arytmetyczna – 8,8),
- umiejętność przekazywania wiedzy przez nauczycieli (8,8)<sup>748</sup>,
- praktyczny charakter przekazywanej wiedzy (8,7),
- wiedza kadry akademickiej (8,6),
- stosunek nauczycieli do studentów (8,6)<sup>749</sup>.

Wśród czynników najmniej ważnych znalazły się:

- biblioteka (oznaczająca zasoby biblioteczne i dostępność księgozbioru; średnia arytmetyczna – 6,9),
- prestiż uczelni (6,9),
- atrakcyjność miasta, w którym mieści się uczelnia (7,1),
- pomoc finansowa (7,7),
- rzetelność realizacji zajęć (7,8).

Zaskakujące pierwsze miejsce rozkładu zajęć wśród 25 analizowanych czynników skłoniło autorkę do dodatkowej analizy jego znaczenia dla studentów różnych trybów studiów. Czynnik ten okazał się najistotniejszy zarówno dla studentów studiów stacjonarnych (średnia 8,9), jak i niestacjonarnych (8,8).

W ramach zrealizowanych badań studenci **oceniali następnie wszystkie wymienione czynniki satysfakcji** na podstawie swojego doświadczenia (służyła do tego celu trzecia część kwestionariusza zawierająca te same czynniki, które były wymienione w jego drugiej części (Załącznik 2.).

Wśród pięciu najwyższej ocenionych przez studentów czynników znalazły się:

- prestiż uczelni (średnia arytmetyczna – 7,4),
- atrakcyjność miasta (7,4),
- integracja ze studentami (7,4),
- wiedza kadry akademickiej (7,3),
- rzetelność realizacji zajęć (7,1).

Najniżej ocenione zostały natomiast:

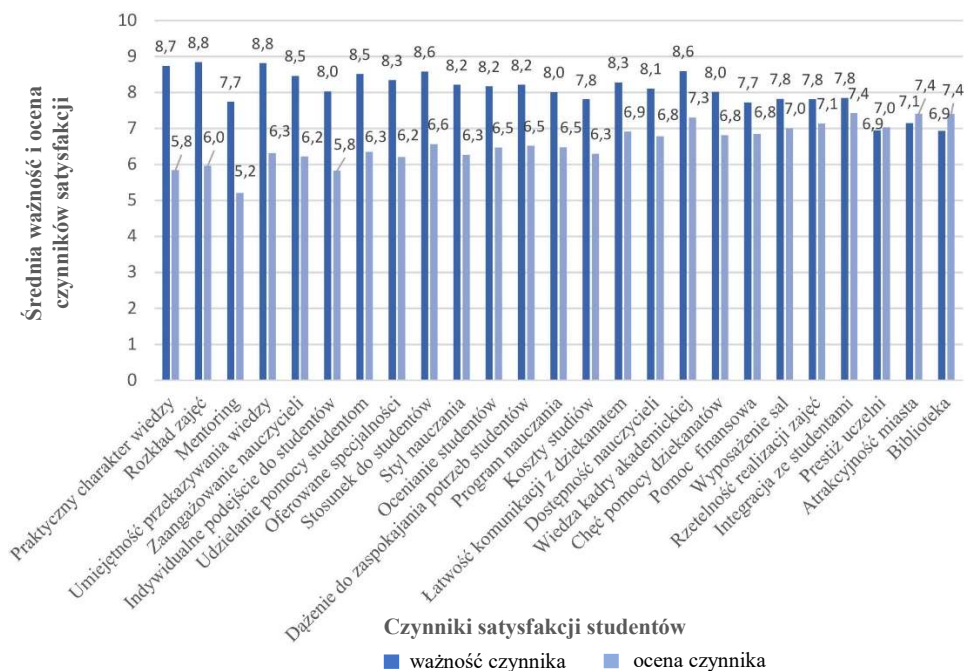
- mentoring (5,2),
- praktyczny charakter przekazywanej wiedzy (5,8),
- indywidualne podejście do studentów (5,8),
- rozkład zajęć (6,0),
- zaangażowanie nauczycieli (6,2).

<sup>748</sup> W dalszej części rozdziału będzie używana skrótowa nazwa tego czynnika – umiejętność przekazywania wiedzy.

<sup>749</sup> W dalszej części rozdziału będzie używana skrótowa nazwa tego czynnika – stosunek do studentów.

Uzyskane **oceny analizowanych czynników porównano z ich ważnością** (wykres 4.5), w celu identyfikacji największych i najbardziej niekorzystnych dla uczelni różnic oraz wskazania priorytetowych obszarów kreowania satysfakcji studentów.

Uwzględniając zastosowaną przez autorkę 10-stopniową skalę ważności i oceny czynników satysfakcji, różnicę pomiędzy ważnością a oceną o wartości większej od 1 należy traktować jako znaczną, różnica większa od 2 jest natomiast oznaką poważnego problemu<sup>750</sup>. Badania dowodzą, że w przypadku 18 spośród 25 czynników różnica ta jest większa od 1, w przypadku dziewięciu czynników jest większa od 2 (wykres 4.5).



Legenda: Czynniki zaprezentowano w kolejności od największych do najmniejszych różnic pomiędzy ich ważnością i oceną.

Wykres 4.5. Porównanie ważności i ocen czynników satysfakcji studentów (wyrażonych w średnich arytmetycznych)

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Największe różnice (większe od 2) pomiędzy ważnością a opartą na doświadczeniu studentów oceną rozpoznanych czynników satysfakcji dotyczą dziewięciu następujących czynników:

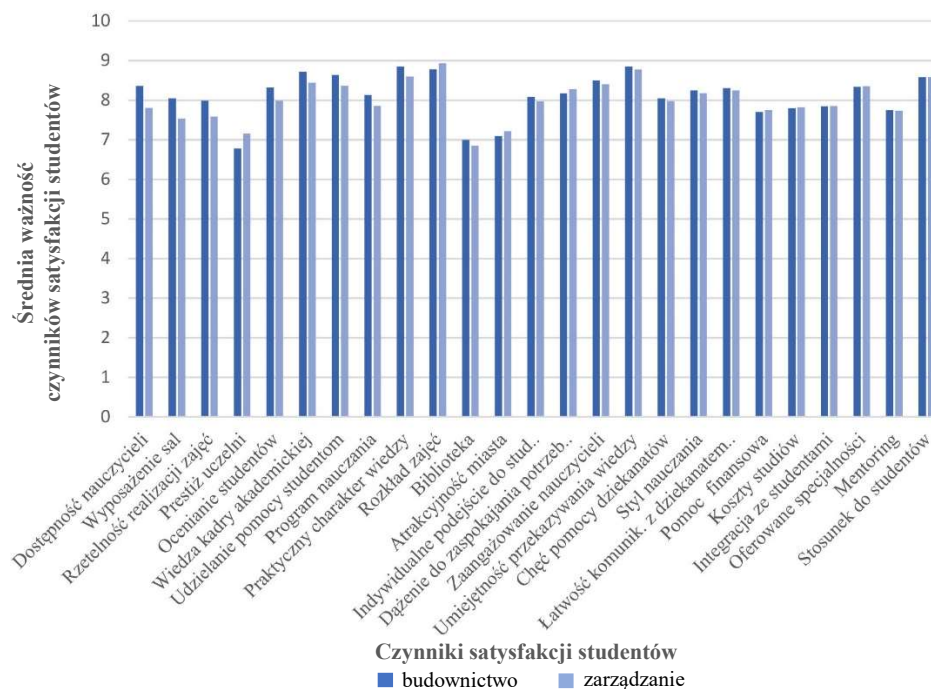
- rozkładu zajęć (różnica między ważnością a oceną – 2,9),

<sup>750</sup> N. Hill, J. Alexander, *Pomiar satysfakcji...*, op. cit., s. 232.

- praktycznego charakteru zajęć (2,9),
- umiejętności przekazywania wiedzy (2,5),
- mentoringu (2,5),
- zaangażowania nauczycieli (2,2),
- indywidualnego podejścia do studentów (2,2),
- udzielania pomocy studentom przez nauczycieli (2,2),
- oferowanych specjalności (2,1),
- stosunku do studentów (2,0).

Trzy pierwsze z wymienionych czynników o największej i najbardziej niekorzystnej różnicy pomiędzy ważnością i oceną są równocześnie czynnikami najważniejszymi dla badanych studentów. Sześć kolejnych czynników również należy do bardzo ważnych (ich średnia arytmetyczna odnosząca się do ważności, oprócz czynnika – mentoring, wynosiła co najmniej 8,0).

Dokonano także **porównania ważności i ocen analizowanych czynników w podziale na kierunek studiów** (wykres 4.6 oraz 4.7)<sup>751</sup>.



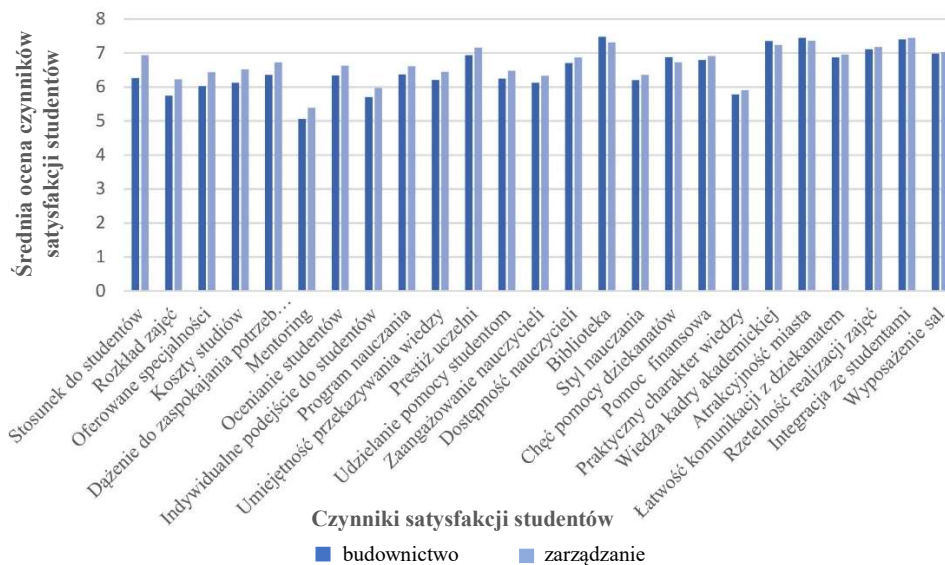
Legenda: Czynniki zaprezentowano w kolejności od największych do najmniejszych wartości bezwzględnych z różnic pomiędzy średnimi ważnościami czynników.

Wykres 4.6. Średnia ważność czynników satysfakcji studentów w podziale na kierunek studiów

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

<sup>751</sup> Na wykresach 4.6 oraz 4.7 nie zamieszczono etykiet danych, ze względu na podobną wysokość kolumn, ich dużą liczbę i związany z tym problem z ich czytelnością.

Dla studentów obydwóch kierunków ważność analizowanych czynników jest w większości przypadków prawie identyczna. Do czynników, których dotyczą największe (ale także niewielkie) różnice, należą: dostępność nauczycieli (różnica 0,6), wyposażenie sal (0,5) oraz rzetelność realizacji zajęć (0,4). Czynniki te są ważniejsze dla studentów kierunku budownictwo (wykres 4.6).



Legenda: Czynniki zaprezentowano w kolejności od największych do najmniejszych wartości bezwzględnych z różnic pomiędzy średnimi ocenami analizowanych czynników.

Wykres 4.7. Średnia ocena potencjalnych czynników satysfakcji studentów w podziale na kierunek studiów

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Największe różnice w ocenie potencjalnych czynników satysfakcji, przez studentów dwóch analizowanych kierunków studiów, dotyczą: stosunku do studentów (różnica 0,7), rozkładu zajęć (0,5), oferowanych specjalności (0,4). Oceny te, podobnie jak w przypadku większości innych czynników (21 spośród 25), są wyższe dla studentów kierunku zarządzanie (wykres 4.7).

Z analizy różnic pomiędzy ważnością analizowanych czynników a ich studencką oceną, w podziale na kierunek studiów, wynika, że są one bardziej niekorzystne w odniesieniu do prawie wszystkich czynników satysfakcji w przypadku studentów kierunku budownictwo. Duża różnica pomiędzy ważnością a oceną w przypadku tej grupy studentów (większa niż 2) dotyczy 10 następujących czynników:

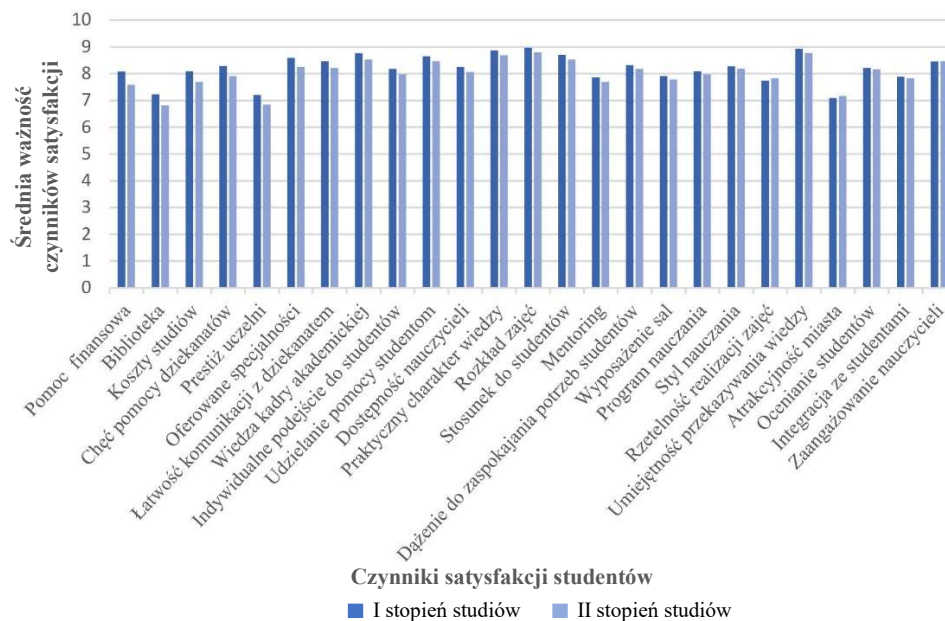
- praktycznego charakteru zajęć (3,1),
- rozkładu zajęć (3,0),
- mentoringu (2,7),
- umiejętności przekazywania wiedzy (2,6),

- udzielania pomocy studentom (2,4),
- zaangażowania nauczycieli (2,4),
- indywidualnego podejścia do studentów (2,4),
- stosunku do studentów (2,3),
- oferowanych specjalności (2,3),
- stylu nauczania (2,1).

W przypadku studentów kierunku zarządzanie, do czynników o największej (większej niż 2) różnicy pomiędzy ważnością a oceną należą:

- rozkład zajęć (2,7),
- praktyczny charakter przekazywanej wiedzy (2,7),
- mentoring (2,4),
- umiejętność przekazywania wiedzy (2,3),
- zaangażowanie nauczycieli (2,1),
- indywidualne podejście do studentów (2,0).

Również w przekroju stopnia studiów różnice zarówno pomiędzy ważnością dla studentów, jak i studencką oceną analizowanych czynników, są niewielkie. Największe różnice, jeśli chodzi o ważność, dotyczą czynników o charakterze finansowym, w tym pomocy finansowej (0,5) i kosztów studiów (0,4), biblioteki (0,4), chęci pomocy dziekanatów (0,4), prestiżu uczelni (0,4). Czynniki te są ważniejsze dla studentów I stopnia (wykres 4.8).

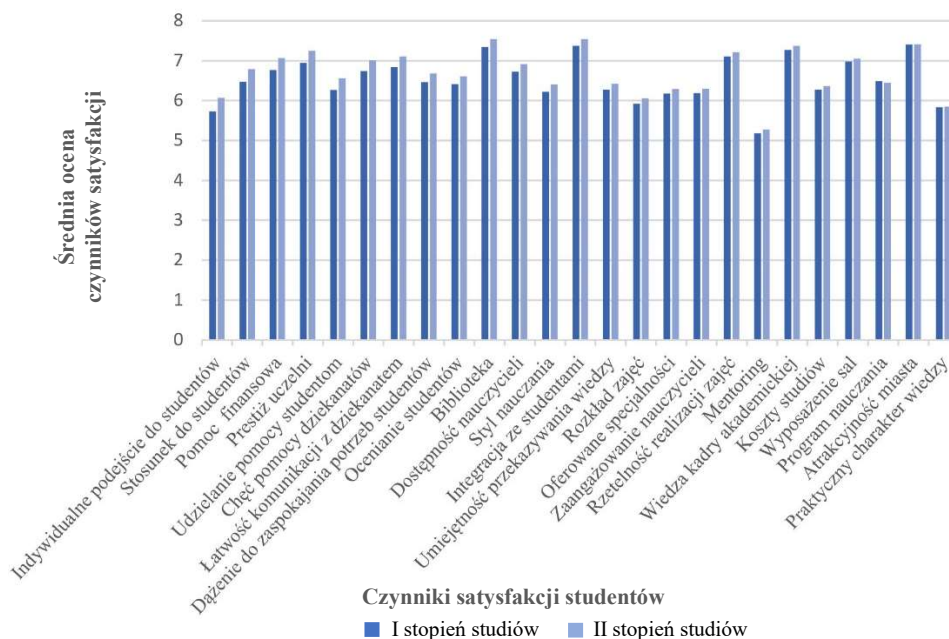


Legenda: Czynniki zaprezentowano w kolejności od największych do najmniejszych wartości bezwzględnych z różnic pomiędzy średnimi wyrażającymi ważność czynników.

Wykres 4.8. Średnia ważność czynników satysfakcji studentów w podziale na stopień studiów

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Największe różnice w studenckich ocenach dotyczą z kolei: indywidualnego podejścia do studentów (0,4), stosunku do studentów (0,3), prestiżu uczelni (0,3), pomocy finansowej (0,3), udzielania pomocy studentom (0,3). Wszystkie te czynniki, jak i prawie wszystkie pozostałe (24 spośród 25 czynników, oprócz programu nauczania), były wyżej ocenione przez studentów II stopnia (wykres 4.9).



Legenda: Czynniki zaprezentowano w kolejności od największych do najmniejszych wartości bezwzględnych z różnic pomiędzy średnimi wyrażającymi oceny czynników.

Wykres 4.9. Średnia ocena czynników satysfakcji studentów w podziale na stopień studiów

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Porównując różnice pomiędzy ważnością a oceną poszczególnych czynników w podziale na stopień studiów, okazało się, że są one bardziej niekorzystne w przypadku studentów I stopnia, dla których prawie wszystkie czynniki są ważniejsze niż w przypadku studentów II stopnia, a równocześnie uzyskały one niższą ocenę niż w przypadku studentów II stopnia. Największe dysproporcje (większe niż 2) pomiędzy ważnością a oceną czynników w przypadku studentów I stopnia dotyczyły:

- rozkładu zajęć (2,9),
- praktycznego charakteru zajęć (2,8),
- mentoringu (2,5),
- umiejętności przekazywania wiedzy (2,5),
- zaangażowania nauczycieli (2,3),
- indywidualnego podejścia do studentów (2,3),

- udzielania pomocy studentom (2,2),
- oferowanych specjalności (2,1),
- stosunku do studentów (2,1).

Z kolei, jak wynika z analizy odpowiedzi studentów II stopnia, największe różnice (większe niż 2) pomiędzy ważnością a oceną czynników satysfakcji dotyczyły pięciu czynników:

- praktycznego charakteru zajęć (2,8),
- rozkładu zajęć (2,7),
- mentoringu (2,4),
- umiejętności przekazywania wiedzy (2,4),
- zaangażowania nauczycieli (2,2).

Najistotniejszym efektem identyfikacji hierarchii ważności analizowanych czynników oraz ich studenckich ocen, jak również różnic pomiędzy tymi wartościami, jest rozpoznanie czynników, które są dla studentów najważniejsze ze wszystkich, oraz różnic pomiędzy ważnością tych czynników a ich ocenami. Pozwala ono na określenie priorytetowych działań w procesie kreowania satysfakcji studentów, które mają na celu likwidację różnic (zamykanie luk).

Hierarchia ważności analizowanych czynników jest bardzo podobna w każdej z grup studentów wyodrębnionych pod względem kierunku i stopnia studiów. Wśród najważniejszych dla badanych studentów czynników ich satysfakcji ze studiów znalazły się: rozkład zajęć, umiejętność przekazywania wiedzy, praktyczny charakter przekazywanej wiedzy, wiedza kadry akademickiej, stosunek nauczycieli do studentów.

Niemal identyczna jest także kolejność analizowanych czynników pod względem wartości różnic pomiędzy ich ważnością i oceną. Do czynników o największych wartościach różnic (większych niż 2) dla wszystkich badanych studentów należą: rozkład zajęć, praktyczny charakter przekazywanej wiedzy, umiejętność przekazywania wiedzy, mentoring, zaangażowanie nauczycieli, indywidualne podejście do studentów, udzielanie pomocy studentom, oferowane specjalności, stosunek do studentów.

Liczba czynników o wysokich wartościach różnic (większych niż 2), uwzględniając kierunek studiów, jest natomiast znacznie większa w przypadku studentów kierunku budownictwo niż zarządzanie (w relacji 10 do 6 czynników). Większe są także w ich przypadku wszystkie wartości różnic (studentów kierunku budownictwo dotyczą wartości różnic większe niż 3, które nie występują w żadnej innej z analizowanych grup studentów). W podziale na stopień studiów bardziej niekorzystna sytuacja dotyczy studentów I stopnia studiów. W ich przypadku liczba czynników o różnicach większych niż 2 pomiędzy ważnością a oceną jest znacznie większa niż w przypadku studentów studiów II stopnia (relacja 9 do 5). Większe w odniesieniu do każdego czynnika (w przypadku studentów I stopnia) są także wartości różnic.



#### 4.2.2. Pomiar satysfakcji studentów przy wykorzystaniu metod CSI, NPS oraz analizy IPA

Celem podrozdziału jest zaprezentowanie wyników pomiarów satysfakcji studentów zrealizowanych przy wykorzystaniu metod CSI, NPS oraz analizy IPA. W szczególności starano się uzyskać odpowiedzi na następujące pytania:

- Jaki jest ogólny poziom satysfakcji studentów, wyrażony sumarycznym wskaźnikiem *Customer Satisfaction Index* oraz wskaźnikiem *Heterogeneous Customer Satisfaction Index*, jak również poziom zadowolenia studentów w obszarze poszczególnych czynników kształtujących satysfakcję, mający wyraz w wartościach wskaźników cząstkowych?
- Czy wskaźniki CSI różnią się istotnie w zależności od wybranych zmiennych, tj. kierunku studiów oraz stopnia studiów?
- Jaka jest wartość wskaźnika lojalności *Net Promoter Score* (NPS), wyrażającego skłonność studentów do rekomendacji studiów (odnoszącego się do wszystkich studentów oraz ich grup wyodrębnionych pod względem kierunku i stopnia studiów)?
- Jakie są proponowane przez studentów zmiany na uczelniach, umożliwiające w konsekwencji osiągnięcie wyższego poziomu ich satysfakcji?
- Jakie rekomendacje decyzyjne wynikają z ustalonych (przy wykorzystaniu średnich ważności oraz średnich ocen) pozycji czynników na siatce IPA oraz ich miar dyspersji?

Zastosowanie **metody CSI** wymaga zrealizowania czterech faz, tj. eksploracyjnej, semiilościowej, diagnostycznej i analitycznej (podrozdział 2.5). W fazie eksploracyjnej, aby zidentyfikować czynniki satysfakcji, stosuje się jakościowe metody badawcze (założenia, wyniki i wnioski wynikające z zastosowania tych metod w badaniu satysfakcji studentów zostały zaprezentowane w rozdziale 3.). Celem fazy semiilościowej jest określenie hierarchii ważności rozpoznanych wcześniej czynników satysfakcji i wyeliminowanie z dalszej analizy tych, których istotność jest najniższa i znacząco odbiega od pozostałych. Cel ten został zrealizowany przez autorkę w ramach badań pilotażowych (podrozdział 4.1). W ilościowej fazie diagnostycznej zadaniem respondentów jest ocena przedstawionych im czynników na podstawie własnego doświadczenia. Zamierzeniem autorki w ramach jej realizacji była identyfikacja zarówno ocen poddanych analizie czynników satysfakcji, jak również ich ważności, w tej samej 10-stopniowej skali (wyniki zaprezentowano w części 4.2.1).

W ramach zrealizowanej procedury obliczania sumarycznego wskaźnika satysfakcji (CSI) i wskaźników cząstkowych, składającej się na fazę analityczną, zastosowano podejście poszerzone (sposoby obliczania i interpretacji wskaźników satysfakcji klientów zaprezentowano w podrozdziale 2.5). W tabeli 4.3 przedstawiono wyniki kolejnych czynności związanych z obliczeniem wskaźnika CSI, to jest: uzyskane wagi analizowanych czynników (przedstawione w %) obliczone na podstawie ich zadeklarowanej przez studentów ważności, ważne



oceny zadowolenia dla kryteriów (jako iloczyn wag i średnich ocen zadowolenia) oraz ostatecznie ich sumę odzwierciedlającą wartość wskaźnika CSI, wyrażoną w punktach.

Wyrażając **wskaźnik CSI** w procentach, uzyskał on wartość 65,6%<sup>752</sup>. Wynik ten, biorąc pod uwagę proponowane przez różnych autorów sposoby interpretacji uzyskanej wartości (podrozdział 2.5), należy określić jako „średni” lub „zadowolający”.

Tabela 4.3. Wyniki realizacji kolejnych etapów procedury obliczania wskaźnika CSI

Lp.	Analizowane czynniki	Symbol	Średnia ważność	Waga (w %)	Średnia ocena zadowolenia	Ważona ocena zadowolenia
1.	Praktyczny charakter wiedzy	A	8,7	4,32	5,80	0,25
2.	Rozkład zajęć	B	8,8	4,37	6,00	0,26
3.	Mentoring	C	7,7	3,83	5,20	0,20
4.	Umiejętność przekazywania wiedzy	D	8,8	4,37	6,30	0,28
5.	Zaangażowanie nauczycieli	E	8,5	4,22	6,20	0,26
6.	Indywidualne podejście do studentów	F	8,0	3,97	5,80	0,23
7.	Udzielanie pomocy studentom	G	8,5	4,22	6,30	0,27
8.	Oferowane specjalności	H	8,3	4,12	6,20	0,26
9.	Stosunek do studentów	I	8,6	4,27	6,60	0,28
10.	Styl nauczania	J	8,2	4,07	6,30	0,26
11.	Ocenianie studentów	K	8,2	4,07	6,50	0,26
12.	Dążenie do zaspokajania potrzeb studentów	L	8,2	4,07	6,50	0,26
13.	Program nauczania	Ł	8,0	3,97	6,50	0,26
14.	Koszty studiów	M	7,8	3,87	6,30	0,24
15.	Łatwość komunikacji z dziekanatem	N	8,3	4,12	6,90	0,28
16.	Dostępność nauczycieli	O	8,0	3,97	6,70	0,27
17.	Wiedza kadry akademickiej	P	8,6	4,27	7,30	0,31
18.	Chęć pomocy dziekanatów	R	8,1	4,02	6,80	0,27
19.	Pomoc finansowa	S	7,7	3,83	6,80	0,26
20.	Wyposażenie sal	T	7,8	3,87	7,00	0,27
21.	Rzetelność realizacji zajęć	U	7,8	3,87	7,10	0,28
22.	Integracja ze studentami	W	7,8	3,87	7,40	0,29
23.	Biblioteka	X	6,9	3,43	7,40	0,25
24.	Prestiż uczelni	Y	6,9	3,43	7,00	0,24
25.	Atrakcyjność miasta	Z	7,1	3,53	7,40	0,26
	<b>SUMA</b>		<b>201,3</b>			<b>6,56</b>

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

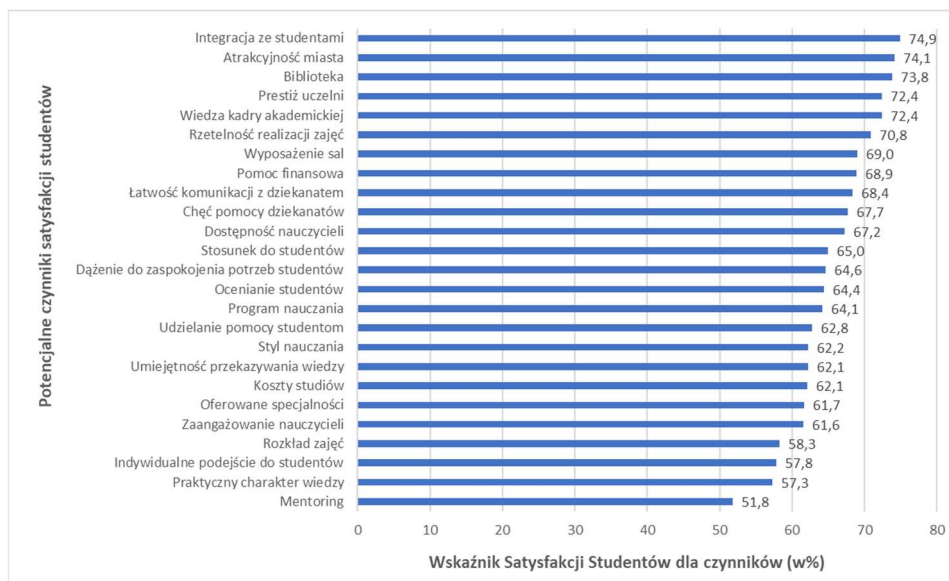
<sup>752</sup> Procentowo wyrażony wskaźnik CSI jest obliczany jako (wyrażona w procentach) wartość ilorazu uzyskanej nominalnej wartości CSI do maksymalnej wartości CSI, która w badaniach autorki i zastosowaniu skali od 1 do 10 wynosi 10.

Podobne wartości wskaźników uzyskano, realizując analogiczną procedurę obliczania w odniesieniu do czterech grup studentów:

- dla studentów kierunku budownictwo – 64,8%,
- dla studentów kierunku zarządzanie – 66,7%,
- dla studentów studiów I stopnia – 65,2%,
- dla studentów studiów II stopnia – 66,8%.

Najniższą wartość uzyskał wskaźnik dotyczący satysfakcji studentów budownictwa (64,8%), jest on jednak zbliżony do pozostałych. Różnice między wskaźnikami nie są statystycznie istotne.

W kolejnym kroku obliczono wskaźniki satysfakcji dotyczące wszystkich badanych studentów, odnoszące się do poszczególnych czynników (wykres 4.10).



Wykres 4.10. Wskaźniki satysfakcji dla analizowanych czynników

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Opierając się na interpretacji wyników badań według propozycji R. Wolniak i B. Skotnickiej-Zasadzień<sup>753</sup> (podrozdział 2.5), żaden ze zidentyfikowanych czynników nie uzyskał dobrego ani bardzo dobrego poziomu zadowolenia (tj. wartości powyżej 75%). Zdecydowana większość – 21 czynników – znalazła się w grupie wskaźników średnich (wartości w przedziale 60-75%), a wartość pozostałych czterech czynników należy określić jako niską (40-60%). Należą do nich:

<sup>753</sup> R. Wolniak, B. Skotnicka-Zasadzień, *Wybrane metody badania satysfakcji klienta i oceny dostawców w organizacjach*, Wydawnictwo Politechniki Śląskiej, Gliwice 2008, s. 80.

rozkład zajęć, indywidualne podejście do studentów, praktyczny charakter wiedzy i mentoring.

Jednym z powodów krytyki wskaźnika CSI jest wykorzystywanie do jego obliczenia średnich arytmetycznych i nieuwzględnianie rozproszenia odpowiedzi respondentów, stąd w literaturze można się spotkać z propozycją **modyfikacji wskaźnika CSI**, uwzględniającej miarę, jaką jest wariancja (podrozdział 2.5).

Zmodyfikowany wskaźnik wyraża wzór:

$$HCSI = \sum_{k=1}^N \left[ S_k^c \cdot W_k^c \right],$$

gdzie:  $S_k^c$  – średnia ocena zadowolenia z  $k$ -tego kryterium skorygowana o wariancję ocen dla  $k$ -tego kryterium,

$W_k^c$  – waga atrybutu  $k$  obliczona przy wykorzystaniu ważności przyporządkowanych w badaniu przez respondentów, skorygowana o wariancję ważności  $k$ -tego kryterium.

Ogólną **wartość wskaźnika HCSI** oraz **wskaźniki cząstkowe** uwzględniające wariancję dla poszczególnych kryteriów zaprezentowano w tab. 4.4.

Tabela 4.4. Wyniki realizacji wybranych etapów związanych z obliczaniem HCSI

Lp.	Analizowane czynniki	Wariancja ważności ( $I_k$ )	Wariancja oceny ( $S_k$ )	Waga atrybutu $k$ skorygowana o wariancję ( $W_k^c$ )	Średnia ocena zadowolenia z $k$ -tego kryterium skorygowana o wariancję ( $S_k^c$ )	Ważona ocena zadowolenia	Ważona ocena zadowolenia skorygowana o wariancję
1.	Praktyczny charakter wiedzy	2,88	4,78	0,05	4,86	0,25	0,26
2.	Rozkład zajęć	2,80	6,25	0,06	3,98	0,26	0,22
3.	Mentoring	4,26	5,87	0,03	3,18	0,20	0,10
4.	Umiejętność przekazywania wiedzy	2,52	3,73	0,06	7,35	0,28	0,45
5.	Zaangażowanie nauczycieli	3,32	4,42	0,05	6,01	0,26	0,27
6.	Indywidualne podejście do studentów	3,59	5,06	0,04	4,59	0,23	0,18

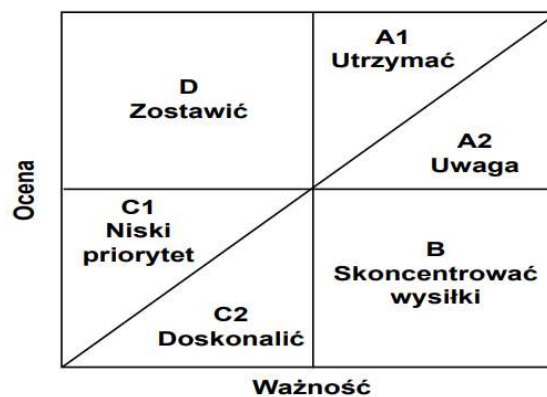
Tabela 4.4 (cd.). Wyniki realizacji wybranych etapów związanych z obliczaniem HCSI

Lp.	Analizowane czynniki	Wariancja ważności ( $I_k$ )	Wariancja oceny ( $S_k$ )	Waga atrybutu $k$ skorygowana o wariancję ( $W_k^c$ )	Średnia ocena zadowolenia z $k$ -tego kryterium skorygowana o wariancję ( $S_k^c$ )	Ważona ocena zadowolenia	Ważona ocena zadowolenia skorygowana o wariancję
7.	Udzielanie pomocy studentom	3,11	4,80	0,05	5,71	0,27	0,28
8.	Oferowane specjalności	3,21	5,64	0,05	4,71	0,26	0,22
9.	Stosunek do studentów	3,00	4,59	0,05	6,56	0,28	0,33
10.	Styl nauczania	3,01	3,56	0,05	7,70	0,26	0,37
11.	Ocenianie studentów	3,41	4,11	0,04	7,10	0,26	0,30
12.	Dążenie do zaspokajania potrzeb studentów	3,43	4,54	0,04	6,43	0,26	0,27
13.	Program nauczania	3,50	4,31	0,04	6,77	0,26	0,27
14.	Koszty studiów	5,15	6,17	0,03	4,44	0,24	0,12
15.	Łatwość komunikacji z dziekanatem	3,11	4,23	0,05	7,78	0,28	0,37
16.	Dostępność nauczycieli	3,72	4,41	0,04	7,03	0,27	0,27
17.	Wiedza kadry akademickiej	2,61	3,24	0,06	11,37	0,31	0,66
18.	Chęć pomocy dziekanatów	3,80	5,22	0,04	6,12	0,27	0,23
19.	Pomoc finansowa	6,04	5,56	0,02	5,75	0,26	0,13
20.	Wyposażenie sal	3,84	4,06	0,04	8,34	0,27	0,30
21.	Rzetelność realizacji zajęć	3,98	3,91	0,03	8,91	0,28	0,31
22.	Integracja ze studentami	4,80	4,59	0,03	8,24	0,29	0,24
23.	Biblioteka	5,89	4,24	0,02	8,92	0,25	0,19
24.	Prestizż uczelni	5,38	4,76	0,02	7,11	0,24	0,16
25.	Atrakcyjność miasta	6,15	5,19	0,02	7,29	0,26	0,15
	<b>SUMA</b>					<b>6,56</b>	<b>6,65</b>

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Wyrażony w procentach wskaźnik HCSI, uwzględniający wariację jako miarę rozproszenia, wyniósł 66,5% i okazał się wyższy od CSI o 0,9 punktu procentowego. Różnica w wartości wskaźników CSI i HCSI wynika z różnego udziału w nich ważonych ocen zadowolenia, odnoszących się do analizowanych czynników (w przypadku CSI) oraz ważonych ocen zadowolenia skorygowanych o wariację (w przypadku HCSI). W przypadku CSI wartości te wahają się od 0,20 (wskaźnik dotyczący mentoringu) do 0,31 (wskaźnik dotyczący wiedzy kadry akademickiej). W przypadku HCSI wartość różnicy między najniższą a najwyższą wartością ważonych ocen skorygowanych o wariację dla analizowanych czynników jest znacznie większa (wynosi 0,56). Najniższa wartość wynosi 0,10 (wskaźnik dotyczący mentoringu), najwyższa – 0,66 (wskaźnik odnoszący się do wiedzy kadry akademickiej). Minimalne i maksymalne wartości ważonych ocen zadowolenia składających się na CSI i HCSI dotyczą więc tych samych kryteriów satysfakcji, ich wartości jednak znacznie się różnią (szczególnie w przypadku najwyżej ocenionego czynnika – wiedzy kadry akademickiej, wynosi on w przypadku HCSI – 0,66, a w przypadku CSI – 0,31).

W celu wizualizacji miejsca poszczególnych czynników na mapie czynników satysfakcji, uwzględniającej średnie ważności i oceny poszczególnych czynników, oraz określenia rekomendacji decyzyjnych zastosowano narzędzie analityczne, jakim jest **analiza IPA** (*Importance-Performance Analysis*). Jej założenia teoretyczne, procedurę i doświadczenia uczelni związane z jej wykorzystaniem omówiono w podrozdziale 2.5. W celu dokładniejszej (niż w klasycznej koncepcji) analizy pozycji czynników i tym samym precyzyjniejszych rekomendacji decyzyjnych podzielono mapę na sześć pól decyzyjnych (rys. 4.1)<sup>754</sup>.

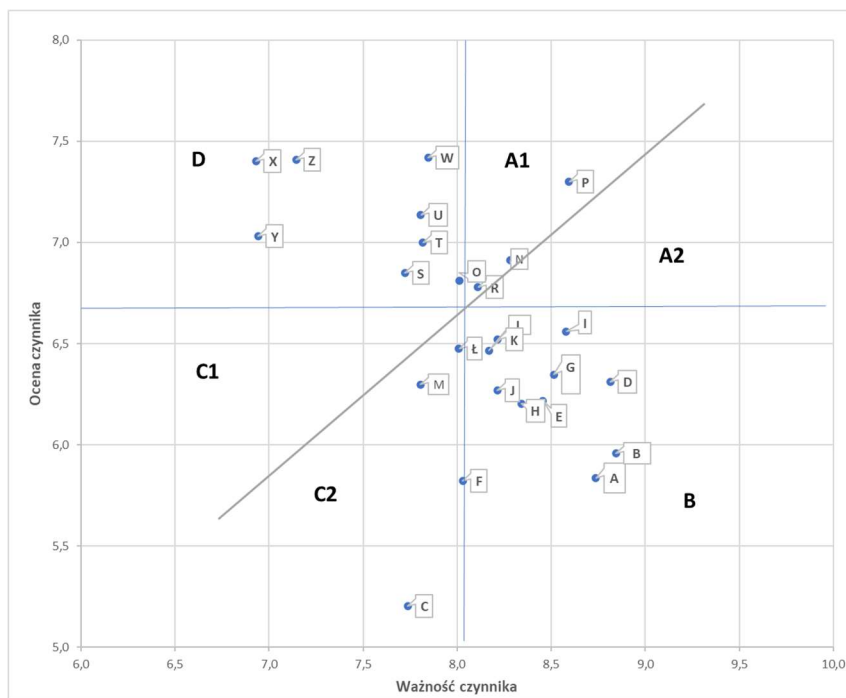


Rys. 4.1. Mapa czynników satysfakcji IPA – wariant zmodyfikowany

Źródło: G. Biesok, J. Wyród-Wróbel, *Podjęcia do analizy IPA w badaniach satysfakcji klienta*, „Problemy Jakości”, czerwiec 2015, s. 26-30.

<sup>754</sup> Por. G. Biesok, *Podjęcia do analizy IPA w badaniach satysfakcji klienta*, „Problemy Jakości”, czerwiec 2015, s. 26-30.

Środek ciężkości ważności i ocen (środek względny) został obliczony jako średnia ze wszystkich średnich ważności (8,05) oraz ze wszystkich średnich ocen (6,57) odnoszących się do branych pod uwagę czynników. Uzyskanie wspomnianych sześciu pól było możliwe dzięki wprowadzeniu tzw. przekątnej linii priorytetu (wykres 4.11)<sup>755</sup>.



Legenda:

- |   |   |   |                                   |
|---|---|---|-----------------------------------|
| A | Praktyczny charakter wiedzy               | Ł | Program nauczania                 |
| B | Rozkład zajęć                             | M | Koszty studiów                    |
| C | Mentoring                                 | N | Łatwość komunikacji z dziekanatem |
| D | Umiejętność przekazywania wiedzy          | O | Dostępność nauczycieli            |
| E | Zaangażowanie nauczycieli                 | P | Wiedza kadry akademickiej         |
| F | Indywidualne podejście do studentów       | R | Chęć pomocy dziekanatów           |
| G | Udzielanie pomocy studentom               | S | Pomoc finansowa                   |
| H | Oferowane specjalności                    | T | Wyposażenie sal                   |
| I | Stosunek do studentów                     | U | Rzetelność realizacji zajęć       |
| J | Styl nauczania                            | W | Integracja ze studentami          |
| K | Ocenianie studentów                       | X | Biblioteka                        |
| L | Dążenie do zaspokajania potrzeb studentów | Y | Prestiż uczelni                   |
|   |   | Z | Atrakcyjność miasta               |

Wykres 4.11. Tablica konceptualna IPA z podziałem na sześć pól decyzyjnych

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

<sup>755</sup> Ibidem.

Wyniki analizy IPA dla wszystkich badanych studentów, z uwzględnieniem średnich ważności, średnich ocen i rekomendacji decyzyjnych, zaprezentowano w tab. 4.5.

Tabela 4.5. Wyniki analizy IPA dla wszystkich studentów

Lp.	Analizowane czynniki	Symbol czynnika	Średnia ważność	Średnia ocena	Rekomendacje decyzyjne
1.	Praktyczny charakter wiedzy	A	8,7	5,8	skoncentrować wysiłki
2.	Rozkład zajęć	B	8,8	6,0	skoncentrować wysiłki
3.	Mentoring	C	7,7	5,2	doskonać
4.	Umiejętność przekazywania wiedzy	D	8,8	6,3	skoncentrować wysiłki
5.	Zaangażowanie nauczycieli	E	8,5	6,2	skoncentrować wysiłki
6.	Indywidualne podejście do studentów	F	8,0	5,8	doskonać
7.	Udzielanie pomocy studentom	G	8,5	6,3	skoncentrować wysiłki
8.	Oferowane specjalności	H	8,3	6,2	skoncentrować wysiłki
9.	Stosunek do studentów	I	8,6	6,6	skoncentrować wysiłki
10.	Styl nauczania	J	8,2	6,3	skoncentrować wysiłki
11.	Ocenianie studentów	K	8,2	6,5	skoncentrować wysiłki
12.	Dążenie do zaspokajania potrzeb studentów	L	8,2	6,5	skoncentrować wysiłki
13.	Program nauczania	Ł	8,0	6,5	doskonać
14.	Koszty studiów	M	7,8	6,3	doskonać
15.	Łatwość komunikacji z dziekanatem	N	8,3	6,9	utrzymać działania
16.	Dostępność nauczycieli	O	8,0	6,7	zostawić (możliwa przesada)
17.	Wiedza kadry akademickiej	P	8,6	7,3	utrzymać działania
18.	Chęć pomocy dziekanatów	R	8,1	6,8	utrzymać działania
19.	Pomoc finansowa	S	7,7	6,8	zostawić (możliwa przesada)
20.	Wyposażenie sal	T	7,8	7,0	zostawić (możliwa przesada)
21.	Rzetelność realizacji zajęć	U	7,8	7,1	zostawić (możliwa przesada)
22.	Integracja ze studentami	W	7,8	7,4	zostawić (możliwa przesada)
23.	Biblioteka	X	6,9	7,4	zostawić (możliwa przesada)
24.	Prestiż uczelni	Y	6,9	7,0	zostawić (możliwa przesada)
25.	Atrakcyjność miasta	Z	7,1	7,4	zostawić (możliwa przesada)

Legenda: w tabeli zacieniowano tym samym odcieniem szarości czynniki, które charakteryzuje taka sama rekomendacja decyzyjna.

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Jak wynika ze zrealizowanych badań, 10 spośród 25 czynników znalazło się w grupie, na której należy skoncentrować uwagę i wysiłki w pierwszej kolejności (część B macierzy), ponieważ są to czynniki ważne dla studentów (średnia ważność każdego z tych czynników znalazła się powyżej średniej ze wszystkich ważności), ale nisko oceniane (poniżej średniej ze wszystkich ocen). Należą do nich:

- pięć czynników, które składają się na postrzeganą przez studentów jakość zajęć i programu nauczania (bezpośrednio wpływających na jej efekt), tj.: praktyczny charakter przekazywanej wiedzy, umiejętność przekazywania wiedzy, zaangażowanie nauczycieli, styl nauczania, oferta specjalności,
- cztery czynniki, które kształtują postrzeganą jakość usługi edukacyjnej związanej z relacjami nauczycieli ze studentami, w skład których wchodzi: stosunek do studentów, udzielanie pomocy studentom, ocenianie studentów, dążenie do zaspokajania potrzeb studentów,
- jeden czynnik o charakterze organizacyjnym, tj. rozkład zajęć.

W grupie czynników, które trzeba doskonalić (część C2), czyli czynników mniej istotnych dla studentów (od wyżej wymienionych), ale znajdujących się w pobliżu wymagających koncentracji, znalazły się dwa czynniki związane z relacjami nauczycieli ze studentami, czyli indywidualne podejście do studentów oraz mentoring, jak również program studiów oraz ich koszty.

Do mocnych stron studiów (część A1) należą natomiast według studentów: wiedza nauczycieli (kształtująca postrzeganą jakość zajęć i programu nauczania) oraz czynniki składające się na postrzeganą jakość administracyjnej obsługi i studentów, tj. chęć pomocy studentom przez pracowników dziekanatów oraz łatwość komunikacji z dziekanatami.

Pozostałe czynniki należą do grupy czynników przeinwestowanych (część D), czyli charakteryzujących się niższą od średniej ważnością i wyższą oceną. W obszarze tych czynników nie trzeba podejmować działań naprawczych, a niektóre z dotychczasowych działań mogą być niedocenione przez ich odbiorców. Należą tutaj czynniki o różnym charakterze, w tym: integracja ze studentami, dostępność nauczycieli (poza zajęciami), pomoc finansowa uczelni, wyposażenie sal, rzetelność realizacji zajęć, prestiż uczelni, atrakcyjność miasta, biblioteka.

Żadne czynniki nie znalazły się w grupie o niskim priorytecie (charakteryzującej się niską ważnością i niską oceną, poza linią priorytetu; część C1) ani wśród czynników ważnych i ocenianych powyżej średniej, ale wymagających szczególnej obserwacji (część A2).

**Analizę IPA przeprowadzono także w podziale na kierunek studiów** (osobno dla studentów kierunku budownictwo oraz zarządzanie) oraz w podziale na stopień studiów (osobno dla studentów I oraz II stopnia studiów)<sup>756</sup>. W tabeli 4.6 zaprezentowano efekty tych analiz, w sposób umożliwiający identyfikację różnic między wyodrębnionymi grupami, jak również porównanie rekomendacji decyzyjnych.

---

<sup>756</sup> Ze względu na obszerność wizualną przedstawionej analizy pominięto prezentację graficzną macierzy czynników w odniesieniu do analizowanych grup.



Tabela 4.6. Rekomendacje decyzyjne dla wyodrębnionych grup studentów,  
jako efekt analizy ważności i ocen analizowanych czynników

Lp.	Analizowane czynniki	Sym-bol	Studenci budownictwa (względny środek macierzy 8,11; 6,50)	Studenci zarządzania (względny środek macierzy 8,01; 6,68)	Studenci I stopnia (względny środek macierzy 8,01; 6,53)	Studenci II stopnia (względny środek macierzy 8,01; 6,70)
1.	Praktyczny charakter wiedzy	A	skoncentrować wysiłki	skoncentrować wysiłki	skoncentrować wysiłki	skoncentrować wysiłki
2.	Rozkład zajęć	B	skoncentrować wysiłki	skoncentrować wysiłki	skoncentrować wysiłki	skoncentrować wysiłki
3.	Mentoring	C	skoncentrować wysiłki	skoncentrować wysiłki	skoncentrować wysiłki	skoncentrować wysiłki
4.	Umiejętność przekazywania wiedzy	D	skoncentrować wysiłki	skoncentrować wysiłki	skoncentrować wysiłki	skoncentrować wysiłki
5.	Zaangażowanie nauczycieli	E	skoncentrować wysiłki	skoncentrować wysiłki	skoncentrować wysiłki	skoncentrować wysiłki
6.	Indywidualne podejście do studentów	F	skoncentrować wysiłki	skoncentrować wysiłki	skoncentrować wysiłki	skoncentrować wysiłki
7.	Udzielanie pomocy studentom	G	skoncentrować wysiłki	skoncentrować wysiłki	skoncentrować wysiłki	skoncentrować wysiłki
8.	Oferowane specjalności	H	skoncentrować wysiłki	skoncentrować wysiłki	skoncentrować wysiłki	skoncentrować wysiłki
9.	Stosunek do studentów	I	skoncentrować wysiłki	skoncentrować wysiłki	skoncentrować wysiłki	konieczność obserwacji
10.	Styl nauczania	J	skoncentrować wysiłki	skoncentrować wysiłki	skoncentrować wysiłki	skoncentrować wysiłki
11.	Ocenianie studentów	K	skoncentrować wysiłki	doskonalić	skoncentrować wysiłki	skoncentrować wysiłki
12.	Dążenie do zaspokajania potrzeb studentów	L	skoncentrować wysiłki	skoncentrować wysiłki	skoncentrować wysiłki	skoncentrować wysiłki
13.	Program nauczania	Ł	skoncentrować wysiłki	niski priorytet	niski priorytet	doskonalić
14.	Koszty studiów	M	niski priorytet	niski priorytet	niski priorytet	niski priorytet
15.	Łatwość komunikacji z dziekanatem	N	utrzymać działania	utrzymać działania	konieczna obserwacja	konieczna obserwacja
16.	Dostępność nauczycieli	O	konieczna obserwacja	zostawić (możliwa przesada)	konieczna obserwacja	utrzymać działania
17.	Wiedza kadry akademickiej	P	konieczna obserwacja	utrzymać działania	konieczna obserwacja	konieczna obserwacja
18.	Chęć pomocy dziekanatów	R	zostawić (możliwa przesada)	zostawić (możliwa przesada)	zostawić (możliwa przesada)	zostawić (możliwa przesada)
19.	Pomoc finansowa	S	zostawić (możliwa przesada)	zostawić (możliwa przesada)	zostawić (możliwa przesada)	zostawić (możliwa przesada)
20.	Wyposażenie sal	T	zostawić (możliwa przesada)	zostawić (możliwa przesada)	zostawić (możliwa przesada)	zostawić (możliwa przesada)

Tabela 4.6 (cd.). Rekomendacje decyzyjne dla wyodrębnionych grup studentów, jako efekt analizy ważności i ocen analizowanych czynników

Lp.	Analizowane czynniki	Sym-bol	Studenci budownictwa (względny środek macierzy 8,11; 6,50)	Studenci zarządzania (względny środek macierzy 8,01; 6,68)	Studenci I stopnia (względny środek macierzy 8,01; 6,53)	Studenci II stopnia (względny środek macierzy 8,01; 6,70)
21.	Rzetelność realizacji zajęć	U	zostawić (możliwa przesada)	zostawić (możliwa przesada)	zostawić (możliwa przesada)	zostawić (możliwa przesada)
22.	Integracja ze studentami	W	zostawić (możliwa przesada)	zostawić (możliwa przesada)	zostawić (możliwa przesada)	zostawić (możliwa przesada)
23.	Biblioteka	X	zostawić (możliwa przesada)	zostawić (możliwa przesada)	zostawić (możliwa przesada)	zostawić (możliwa przesada)
24.	Prestiż uczelni	Y	zostawić (możliwa przesada)	zostawić (możliwa przesada)	zostawić (możliwa przesada)	zostawić (możliwa przesada)
25.	Atrakcyjność miasta	Z	zostawić (możliwa przesada)	zostawić (możliwa przesada)	zostawić (możliwa przesada)	zostawić (możliwa przesada)

Legenda: 1) Zacieniowano obszary związane z czynnikami, w stosunku do których nie wystąpiła pełna zgodność rekomendacji. 2) Dla czynników, które znalazły się w części A2, zastosowano określenie rekomendacji: „konieczność obserwacji”, zamiast „uwaga”, dla podkreślenia ich pozycji, w pobliżu obszaru najbardziej dla organizacji niebezpiecznego.

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

W przypadku sześciu spośród analizowanych czynników nie wystąpiła pełna zgodność rekomendacji decyzyjnych. Szczególną uwagę należy zwrócić na dwa czynniki: program nauczania oraz dostępność nauczycieli, charakteryzujące się największym zróżnicowaniem pozycji, jak również związanych z nimi rekomendacji.

Ze względu na wspomniane wcześniej nieuwzględnianie w klasycznej procedurze badawczej dotyczącej obliczania wskaźnika CSI, **miar rozproszenia** oraz zrealizowanej modyfikacji metodycznej w tym zakresie, w celu głębszego zrozumienia studenckich postaw, także na etapie analizy IPA, uwzględniono miary odnoszące się do analizowanych kryteriów satysfakcji studentów. Należały do nich odchylenie standardowe i wskaźniki zmienności. Określono także typowe obszary zmienności dla każdego z czynników (tab. 4.7).

Niemal wszystkie wskaźniki zmienności ocen studentów (obliczone jako wyrażony w procentach stosunek odchylenia standardowego do średniej arytmetycznej) mieszczą się w przedziale od 25-45%. W zdecydowanej większości analizowanych przypadków ma zatem miejsce przeciętne zróżnicowanie tych ocen<sup>757</sup>. Jedynie wiedza kadry akademickiej znajduje się minimalnie poniżej tego przedziału (wskaźnik zmienności – 24,7%), jest to więc atrybut o największej jednorodności i tym samym najmniejszej zmienności spośród wszystkich badanych. Mentoring natomiast znalazł się powyżej górnej granicy wspomnianego przedziału (osiąga-

<sup>757</sup> Encyklopedia zarządzania, <https://mfiles.pl/pl/index.php/> (dostęp: 12.07.2021).

jąc wartość 46,6%), co oznacza nieco mniejszą (niż przeciętna) jednorodność ocen respondentów odnoszących się do tego aspektu. Analizując wyodrębnione atrybuty satysfakcji pod kątem określania rekomendacji, należy również zwrócić uwagę na obszar zmienności odpowiedzi respondentów, biorąc pod uwagę wadę tej miary, jaką jest uwzględnianie do jej obliczenia skrajnych ich wartości. Jak można zauważyć (tab. 4.7), najszerszy obszar dotyczy kosztów studiów, indywidualnego podejścia do studentów oraz prestiżu uczelni, najwęższy natomiast – wyposażenia sal, umiejętności przekazywania wiedzy, rzetelności realizacji zajęć.

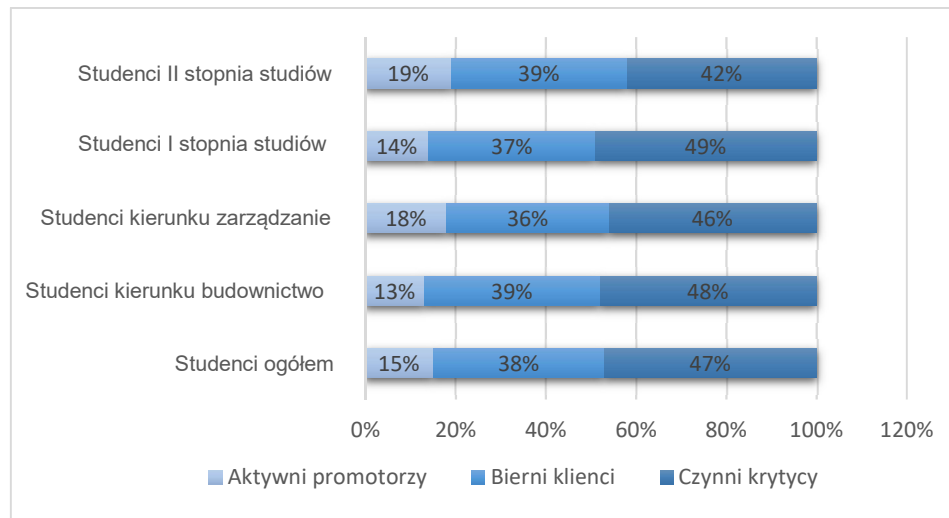
Tabela 4.7. Wskaźniki zmienności dla analizowanych czynników satysfakcji studentów

Lp.	Czynniki satysfakcji klienta	Odchylenie standardowe	Wskaźnik zmienności (w %)	Typowy obszar zmienności dolna granica	Typowy obszar zmienności górna granica
1.	Wiedza kadry akademickiej	1,8	24,7	4,85	9,22
2.	Rzetelność realizacji zajęć	2,0	27,7	4,38	8,24
3.	Biblioteka	2,1	27,8	5,16	9,11
4.	Wyposażenie sal	2,0	28,8	5,50	9,10
5.	Integracja ze studentami	2,1	28,9	3,57	8,07
6.	Łatwość komunikacji z dziekanatem	2,1	29,8	4,11	8,32
7.	Styl nauczania	1,9	30,1	4,39	8,65
8.	Umiejętność przekazywania wiedzy	1,9	30,6	4,38	8,16
9.	Atrakcyjność miasta	2,3	30,8	4,49	9,21
10.	Dostępność nauczycieli	2,1	31,0	3,83	8,58
11.	Prestiż uczelni	2,2	31,1	2,78	7,63
12.	Ocenianie studentów	2,0	31,4	3,55	8,13
13.	Program nauczania	2,1	32,1	4,40	8,55
14.	Dążenie do zaspokajania potrzeb studentów	2,1	32,7	4,68	8,88
15.	Stosunek do studentów	2,1	32,7	4,42	8,70
16.	Chęć pomocy dziekanatów	2,3	33,5	5,28	9,56
17.	Zaangażowanie nauczycieli	2,1	33,8	4,44	8,49
18.	Pomoc finansowa	2,4	34,4	4,99	9,02
19.	Udzielanie pomocy studentom	2,2	34,5	4,16	8,54
20.	Oferowane specjalności	2,4	38,3	4,53	9,10
21.	Indywidualne podejście do studentów	2,2	38,6	3,82	8,78
22.	Praktyczny charakter wiedzy	2,3	39,2	4,49	9,21
23.	Koszty studiów	2,5	39,4	3,46	8,46
24.	Rozkład zajęć	2,5	42,0	5,13	9,69
25.	Mentoring	2,4	46,6	4,85	8,97

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Jednym ze szczególnie istotnych pytań skierowanych do studentów, umożliwiających realizację **metody NPS** (której celem jest identyfikacja poziomu lojalności studentów względem uczelni), było pytanie o prawdopodobieństwo polecenia swoich studiów (na konkretnej uczelni i kierunku studiów) przyjaciołom (znajomym, rodzinie).

Strukturę odpowiedzi na pytanie dotyczące tego prawdopodobieństwa, niezbędne do obliczenia wskaźników NPS, dla wszystkich badanych studentów oraz ich wyodrębnionych grup zaprezentowano na wykresie 4.12.



Wykres 4.12. Struktura odpowiedzi na pytanie dotyczące skłonności do polecenia studiów

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Wskaźniki NPS, jako różnica między odsetkiem aktywnych promotorów (rzeczników) i czynnych krytyków studiów, wyniosły odpowiednio:

- dla wszystkich studentów – 32%,
- dla studentów kierunku budownictwo – 35%,
- dla studentów kierunku zarządzanie – 28%,
- dla studentów I stopnia – 35%,
- dla studentów II stopnia – 23%.

Ujemne wartości wszystkich wskaźników oznaczają, że największy odsetek w każdej z analizowanych grup studentów stanowili krytycy. Największy odsetek studentów, którzy wykazali skłonność do polecenia swoich studiów (aktywni promotorzy), wystąpił w grupie studentów II stopnia i wynosił 19%.

Sytuacja taka determinuje konieczność podjęcia działań mających na celu zmianę tak niekorzystnej dla uczelni struktury studentów pod względem skłonności do rekomendacji. Określenie kierunku tych działań jest jednak możliwe tylko na podstawie dodatkowych informacji, dotyczących przyczyn wystawionych przez studentów ocen i oczekiwanych przez nich zmian. W badaniach autorki zamieszczono w związku z tym pytanie otwarte umożliwiające identyfikację **oczekiwanych przez studentów zmian**. Do najczęściej powtarzających się odpowiedzi w grupie „czynnych krytyków” (689 osób) należały:

- więcej zajęć praktycznych (27%),
- lepszy plan zajęć (16%),
- lepsza selekcja kadry (6%),
- likwidacja niepotrzebnych przedmiotów „zapychaczy” (6%),
- organizacja szkoleń i praktyk dla studentów (5%),
- lepszy stosunek nauczycieli do studentów (4%),
- ciekawsze zajęcia (3%),
- więcej przedmiotów kierunkowych i specjalistycznych (3%),
- więcej specjalności do wyboru (2%).

Wśród „biernych studentów” najczęściej pojawiały się propozycje:

- większej liczby zajęć praktycznych (27%),
- lepszego planu zajęć (17%),
- selekcji kadry (5%),
- likwidacji niepotrzebnych przedmiotów „zapychaczy” (4%),
- lepszego stosunku nauczycieli do studentów (4%).

W grupie „aktywnych promotorów” pojawiały się następujące odpowiedzi:

- więcej zajęć praktycznych (27%),
- lepszy plan zajęć (16%),
- likwidacja niepotrzebnych przedmiotów „zapychaczy” (3%),
- organizacja szkoleń, praktyk dla studentów (3%),
- więcej specjalności (3%).

We wszystkich grupach na pierwszych dwóch miejscach pojawiły się postulaty: większej liczby zajęć praktycznych oraz bardziej odpowiedniego dla studentów planu zajęć. Odpowiedzi te znacznie odbiegały pod względem ich wartości procentowych od pozostałych (we wszystkich trzech grupach 27% respondentów zaznaczyło pierwszą z tych odpowiedzi, a 16% lub 17% drugą; kolejne odpowiedzi były wybierane już tylko przez kilka procent respondentów w danej grupie). Warto podkreślić fakt, że we wszystkich analizowanych grupach na trzecim lub czwartym miejscu powtórzyła się odpowiedź: likwidacja niepotrzebnych przedmiotów, nazywanych przez studentów „zapychaczami”.

Wymieniane w pytaniu otwartym proponowane przez studentów najważniejsze zmiany na uczelniach, które wpłynęłyby pozytywnie na poziom ich satysfakcji ze studiów, nie różniły się znacząco w zależności od grupy, której dotyczyły

(czynnych krytyków, biernych studentów czy aktywnych promotorów). Występowały także w niemal identycznej kolejności oraz z bardzo podobnymi wartościami procentowymi w podziale na uczelnie, na których studiowali badani studenci. Zbliżona ich struktura występowała także w przekroju kierunku i stopnia studiów. Wyniki te, mimo niereprezentatywności próby, stanowią istotną wskazówkę dla uczelni, dotyczącą kierunku działań umożliwiających uzyskanie wyższego poziomu satysfakcji wszystkich studentów, bez względu na obecny poziom ich zadowolenia, rodzaj uczelni, kierunek i stopień studiów.

Wśród odpowiedzi studentów znalazły się także inne, rzadziej powtarzające się niż wymienione, postulaty zmian, do których należały:

- więcej zajęć w terenie,
- aktualniejsze przedmioty i treść zajęć,
- więcej zajęć z potrzebnym w pracy zawodowej oprogramowaniem,
- lepszy sprzęt i nowsze oprogramowanie,
- młodsza kadra,
- kursy pedagogiczne dla kadry (głównie związane z umiejętnościami przekazywania wiedzy),
- kontrola zajęć przez władze uczelni,
- więcej miejsc parkingowych.

Równoczesne zastosowanie do pomiaru satysfakcji studentów trzech metod, o komplementarnym charakterze, przy wykorzystaniu jednego kwestionariusza, jak również zastosowane w ich obszarze modyfikacje metodyczne, umożliwiły uzyskanie wielu istotnych informacji mogących stanowić źródło inspiracji do realizacji badań dotyczących satysfakcji studentów konkretnych uczelni oraz podejmowania działań istotnych dla podniesienia jej poziomu. Będzie o nich mowa w podrozdziale 4.4.

### 4.2.3. Modele satysfakcji studentów

**Celem tej części monografii** jest uzyskanie odpowiedzi na następujące pytania zawarte w problemie badawczym:

- Jakie konstrukty mają istotny, pozytywny wpływ na satysfakcję studentów (są jej predyktorami)?
- Czy satysfakcja ze studiów ma istotny, pozytywny wpływ na lojalność studentów względem uczelni, wyrażającą się w przekazywaniu pozytywnych opinii innym osobom?
- Jaka postać mają modele satysfakcji studentów (ogólny oraz dla wyodrębnionych grup studentów)?

W celu zobrazowania relacji pomiędzy satysfakcją i lojalnością studentów, będących cechami ukrytymi, nieobserwowalnymi i niebadanymi bezpośrednio, oraz związków satysfakcji z innymi, poddanymi analizie konstrukctami, jak również weryfikacji hipotez badawczych, wykorzystano **modelowanie równań**

**strukturalnych** (ang. *Structural Equation Modeling*, SEM). W procesie tym weryfikacji poddano model pomiarowy opierający się na blokach refleksywnych, w których zmienne obserwowalne (jawne) są odzwierciedleniem zmiennej ukrytej<sup>758</sup>. Do tego celu została zastosowana konfirmacyjna analiza czynnikowa (ang. *Confirmatory Factor Analysis*, CFA). Analiza ta powinna się opierać na spójnej teorii lub na wnioskach z wcześniej przeprowadzonej eksploracyjnej analizy czynnikowej (ang. *Exploratory Factor Analysis*, EFA)<sup>759</sup>. Ze względu na potrzebę redukcji liczby zmiennych jawnych, wykrycia ich struktury oraz klasyfikacji<sup>760</sup>, będących przedmiotem analizy EFA, w zaprezentowanej w dalszej części podrozdziału procedurze zastosowano drugą z wymienionych opcji.

Przed przystąpieniem do eksploracyjnej analizy czynnikowej obliczono miary determinujące zasadność jej zastosowania. Wyniki tych miar informują o tym, czy redukcja zmiennych ma sens i czy przyniesie zamierzone rezultaty<sup>761</sup>. Obliczono w związku z tym współczynnik Kaisera-Meyera-Olkina (KMO) i test sferyczności Bartletta. **Współczynnik KMO** porównuje korelacje cząstkowe z dwuzmiennymi współczynnikami korelacji. Przyjmuje on wartości z zakresu 0-1, przy czym niskie wyniki świadczą o tym, że redukcja zmiennych będzie niewielka i przystąpienie do dalszej analizy jest zbędne. Zakłada się, że wynik  $KMO \geq 0,5$  oznacza zadowalającą redukcję zmiennych i tym samym sensowny efekt analizy<sup>762</sup>. Współczynnik KMO wyniósł 0,94, i jako bardzo wysoki<sup>763</sup> daje silne podstawy do zastosowania analizy EFA.

**Test Sferyczności Bartletta** to z kolei test hipotezy, według której macierz współczynników korelacji jest macierzą jednostkową, co oznacza, że nie ma istotnych korelacji między zmiennymi. Uzyskany istotny wynik testu wpłynął na odrzucenie postawionej hipotezy i przyjęcie, że występują korelacje między analizowanymi zmiennymi i w związku z tym czynniki ukryte. Wynik tego testu świadczy więc także o zasadności przeprowadzenia analizy czynnikowej i jej sensownych rezultatach<sup>764</sup>.

W wyniku analizy stopnia skorelowania zmiennych obserwowalnych oraz oceny istotności ich powiązań stwierdzono, że zależności pomiędzy zdecydowaną

---

<sup>758</sup> J.R. Edwards, R.P. Bagozzi, *On the nature and direction of relationships between constructs and measures*, *Psychological methods* 52, 2000, s. 155-74; A. Sagan, *Model pomiarowy satysfakcji i lojalności klientów*, [http://media.statsoft.nazwa.pl/\\_old\\_dnn/downloads/pomiarowy.pdf](http://media.statsoft.nazwa.pl/_old_dnn/downloads/pomiarowy.pdf) (dostęp: 07.07.2021); G. Biesok, J. Wyród-Wróbel, *Modele satysfakcji...*, op. cit., s. 49.

<sup>759</sup> A. Sagan, *Model pomiarowy...*, op. cit., s.75.

<sup>760</sup> A. Stanisław, *Przystępny kurs statystyki z zastosowaniem Statistica pl – na przykładach z medycyny*, t. 3: *Analizy wielowymiarowe*, Statsoft, Kraków 2007, s. 166; M. Kowalska-Musiał, *Analiza czynnikowa...*, op. cit.

<sup>761</sup> <http://statystycznie-istotne.pl/slownik-statystyczny/wspolczynnik-kmo-test-sferycznosci-bartletta/> (dostęp: 31.01.2022).

<sup>762</sup> Ibidem.

<sup>763</sup> M. Kowalska-Musiał, *Analiza czynnikowa...*, op. cit.

<sup>764</sup> J. Ciecieląg, M. Pęczkowski, *Wielowymiarowa Analiza Danych z wykorzystaniem pakietu SPSS*, WNE UW, <http://coin.wne.uw.edu.pl/jcieciel/corespNEW.pdf> (dostęp: 17.02.2021); K. Hryniewicz, *Miara KMO i test sferyczności Bartletta*, [nauka.metodolog.pl](http://nauka.metodolog.pl) (dostęp: 17.02.2021).

większością zmiennych są istotne statystycznie ( $p < 0,05$ ). Wyjątkiem są korelacje trzech zmiennych charakteryzujących „oczekiwania studentów względem studiów” z licznymi z pozostałych zmiennych, które okazały się statystycznie nieistotne. Pomiędzy wskaźnikami, w przypadku których ma miejsce zależność liniowa, występują tylko dodatnie zależności o niskiej, umiarkowanej lub znaczącej sile związku. Najsilniejsza zależność między zmiennymi dotyczy „umiejętności przekazywania wiedzy przez nauczycieli” i „stylu nauczania” ( $r = 0,79$ ;  $p = 0,00$ ).

Przystępując do **eksploracyjnej analizy czynnikowej** (EFA), ustalono w pierwszym jej kroku liczbę wyodrębnianych czynników. Zastosowano w tym celu restrykcyjne kryterium Kaisera, według którego przyjmuje się do dalszej analizy te czynniki, których wartości własne są większe niż 1 (tab. 4.8), oraz kryterium Cattella (wykres 4.13) polegające na identyfikacji na „wykresie ospyska” punktu załamania, od którego dalsze zwiększanie liczby czynników będzie powodowało jedynie niewielkie przyrosty wyjaśnianej wariancji (wykres zaczyna się „wypłaszczać”).

Zgodnie z kryterium Keisera należy przyjąć układ sześciu czynników wyjaśniający 62,8% skumulowanej wariancji. Różnica pomiędzy pierwszym a drugim czynnikiem okazała się bardzo duża – pierwszy czynnik wyjaśnia 38,2%, a drugi 7,5% wariancji (tab. 4.8).

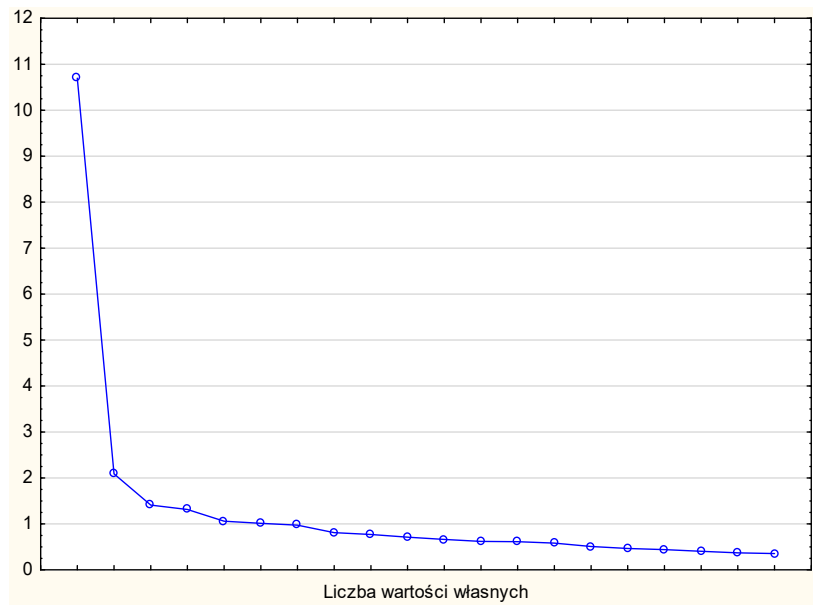
Tabela 4.8. Fragment wykazu wartości własnych

Wartość	Wartość własna	% ogółu Warianc.	Skumul. Wartość własna	Skumul. %
1	10,69686	38,20307	10,69686	38,2031
2	2,09062	7,46649	12,78748	45,6696
3	1,40960	5,03429	14,19708	50,7038
4	1,31343	4,69081	15,51050	55,3947
5	1,05976	3,78486	16,57026	59,1795
6	1,01275	3,61696	17,58301	62,7965
7	0,97375	3,47769	18,55677	66,2742
8	0,80926	2,89020	19,36602	69,1644
9	0,77167	2,75597	20,13769	71,9203
10	0,71169	2,54173	20,84938	74,4621

Źródło: fragment tabeli wygenerowanej w programie Statistica, na podstawie danych z przeprowadzonych badań.

Stosując z kolei kryterium Cattella, maksymalna liczba wyodrębnianych czynników powinna wynosić 2 lub 3 (wykres 4.13). Wyjaśniają one odpowiednio 45,7 oraz 50,7% skumulowanej wariancji.





Wykres 4.13. Wykres osypiska czynnikowego według kryterium Cattella

Źródło: wykres wygenerowany w programie Statistica na podstawie danych z przeprowadzonych badań.

W wyniku zastosowania wymienionych kryteriów uzyskano różne wartości odzwierciedlające liczbę czynników do modelu: dwa, trzy lub sześć. W literaturze zaleca się, aby zastosować to kryterium, według którego wyniki będą lepiej poddawać się interpretacji<sup>765</sup>. Do dalszej analizy przyjęto więc wariant sześcioczynnikowy, ze względu na brak możliwości interpretacji czynników w przypadku wariantów dwu- lub trzyczynnikowego, skupiających zbyt dużą liczbę wskaźników o zróżnicowanym, niespójnym znaczeniowo charakterze. Wariant sześcioczynnikowy (tab. 4.9) okazał się najbardziej logiczny i najbardziej zbliżony do struktury czynników satysfakcji prezentowanych w teoretycznych opracowaniach (podrozdział 2.4).

W analizie wariantu sześcioczęściowego dla potwierdzenia uporządkowania czynników, pełniejszego obrazu ich układu oraz identyfikacji istotności ładunków czynnikowych zgromadzonych w czynnikach głównych, zastosowano hierarchiczną analizę czynnikową<sup>766</sup>. Zrealizowaną w pierwszej jej fazie analizę skupień ładunków czynnikowych określających sześć czynników skośnych (nieortogonalnych) zaprezentowano w tab. 4.9. Ze względu na potrzebę uproszczenia interpretacji wyodrębnionych czynników zastosowano rotację czynników Varimax, która polega na takim przekształceniu zmiennych w przestrzeni kon-

<sup>765</sup> A. Stanisławski, *Przystępny kurs...*, op. cit., s. 228-229, za: M. Kowalska-Musiał, *Analiza czynnikowa...*, op. cit.

<sup>766</sup> Ibidem.

struktów, aby korelacje z jednym czynnikiem były bardzo wysokie, a z innymi bliskie zeru<sup>767</sup>.

Tabela 4.9. Arkusz skupień ładunków czynnikowych dla sześćcioelementowej struktury czynników

Zmienna	Czynnik 1	Czynnik 2	Czynnik 3	Czynnik 4	Czynnik 5	Czynnik 6
Z01. Prestiż uczelni	0,479956	-0,055161	0,015264	0,077361	0,499191	0,430212
Z02. Dążenie do zaspokojenia potrzeb studentów	<b>0,698001</b>	0,074271	0,224338	0,001611	0,357941	-0,075391
Z03. Styl nauczania	<b>0,777741</b>	0,160738	0,250611	0,020521	0,196271	-0,018281
Z04. Umiejętność przekazywania wiedzy przez nauczycieli	<b>0,786421</b>	0,182751	0,278731	-0,055051	0,100051	-0,073401
Z05. Wiedza kadry akademickiej	<b>0,683751</b>	0,196551	0,220661	0,041291	0,071721	0,095311
Z06. Praktyczny charakter przekazywanej wiedzy	<b>0,758121</b>	0,145601	0,271321	-0,065191	0,074991	-0,081761
Z07. Zaangażowanie nauczycieli	<b>0,729081</b>	0,136701	0,372371	-0,051111	0,053711	-0,024381
Z08. Rzetelność realizacji zajęć	<b>0,569191</b>	0,233391	0,289301	0,074471	-0,019441	0,131651
Z09. Program nauczania	<b>0,687281</b>	0,290071	0,203341	-0,001281	-0,014571	0,049401
Z10. Oferowane specjalności	<b>0,598121</b>	0,251481	0,241271	0,000821	0,070111	-0,021881
Z11. Ocenianie studentów	0,490911	0,113671	<b>0,548291</b>	0,088201	0,135501	0,104541
Z12. Stosunek do studentów	0,464821	0,101991	<b>0,664631</b>	-0,004481	0,062371	-0,041971
Z13. Indywidualne podejście do studentów	0,438271	0,113951	<b>0,730621</b>	-0,032511	0,122701	-0,020221
Z14. Dostępność nauczycieli	0,265871	0,252541	<b>0,702901</b>	0,019211	0,107551	0,072901
Z15. Mentoring	0,427521	0,138811	<b>0,680081</b>	-0,060171	0,125951	-0,083321
Z16. Udzielanie pomocy studentom	0,300531	0,185881	<b>0,786121</b>	-0,031071	0,134691	0,043431
Z17. Koszty studiów	0,094951	0,210751	0,225241	-0,028681	<b>0,707871</b>	-0,128841
Z18. Pomoc finansowa	0,090321	0,400581	0,162411	-0,017861	<b>0,655681</b>	-0,108211
Z19. Integracja ze studentami	0,056661	0,496731	0,155141	0,113191	0,393931	0,159011
Z20. Biblioteka i czytelnia	0,149031	<b>0,714101</b>	-0,005431	0,051261	0,201711	0,059591
Z21. Wyposażenie sal	0,354691	<b>0,668651</b>	0,081591	0,009381	0,165571	0,026641
Z22. Chęć pomocy dziekanatów	0,258831	<b>0,671911</b>	0,257351	0,032271	0,038601	-0,014841
Z23. Łatwość komunikacji z dziekanatem	0,227211	<b>0,648111</b>	0,433411	0,045681	0,095031	0,089591
Z24. Rozkład zajęć	0,219961	0,436511	0,373531	-0,073871	0,147891	0,001451
Z25. Atrakcyjność miasta	0,195701	0,208961	0,010031	0,072271	0,478081	0,459651
Z26. Przygotowanie do pracy zawodowej - jako oczekiwanie	0,076501	0,094101	-0,063741	<b>0,786291</b>	0,036991	0,097911
Z27. Praktyczny charakter studiów - jako oczekiwanie	-0,098921	0,000491	0,033381	<b>0,820631</b>	-0,010881	-0,162861
Z28. Mała czasochłonność	0,084921	-0,068501	-0,056781	0,087431	0,109631	<b>-0,775151</b>
War.wyj.	6,058351	3,030041	3,996021	1,367191	1,956661	1,174711
Dział	0,216371	0,108211	0,142711	0,048821	0,069881	0,041951

Legenda: w arkuszu zaznaczono ładunki o wartości bezwzględnej > 0,5.

Źródło: tablica wygenerowana w programie Statistica, na podstawie danych z przeprowadzonych badań.

Analiza ładunków czynnikowych (tab. 4.9) prowadzi do wniosku, że **wyodrębnione czynniki** mają wysokie ładunki czynnikowe z następującymi zmiennymi:

- 1. czynnik – umiejętność przekazywania wiedzy, wiedza kadry akademickiej, praktyczny charakter przekazywanej wiedzy, zaangażowanie nauczycieli, rzetelność realizacji zajęć, program nauczania, oferowane specjalności, dążenie do zaspokojenia potrzeb studentów, styl nauczania;
- 2. czynnik – biblioteka, wyposażenie sal, chęć pomocy dziekanatów i łatwość komunikacji z dziekanatem;
- 3. czynnik – ocenianie studentów, stosunek do studentów, indywidualne podejście do studentów, dostępność nauczycieli, mentoring, udzielanie pomocy studentom;

<sup>767</sup> A. Sagan, *Analiza rzetelności skal satysfakcji i lojalności*, s. 46, [https://media.statsoft.pl/\\_old\\_dnn/downloads/rzetelnosc.pdf](https://media.statsoft.pl/_old_dnn/downloads/rzetelnosc.pdf) (dostęp: 15.01.2022).

- 4. czynnik – przygotowanie do pracy zawodowej – jako oczekiwanie, praktyczny charakter studiów – jako oczekiwanie;
- 5. czynnik – koszty studiów, pomoc finansowa;
- 6. czynnik – mała czasochłonność studiów – jako oczekiwanie.

W efekcie przeprowadzonej analizy ograniczono liczbę zmiennych jawnych i wyeliminowano z dalszej analizy cztery zmienne o zbyt niskich ładunkach (wartość bezwzględna  $\leq 0,5$ ). Należą do nich: prestiż uczelni, integracja ze studentami, atrakcyjność miasta, rozkład zajęć. Do dalszej analizy dopuszczono pięć czynników (zgodnie z regułą dwóch mierników<sup>768</sup> zrezygnowano z wyodrębniania szóstego czynnika, w ramach którego wystąpił tylko jeden wskaźnik o znaczącym ładunku – „mała czasochłonność studiów jako oczekiwanie”).

Następnie **wyodrębnione czynniki nazwano**, sugerując się znaczeniem i nazwami przypisanych im zmiennych obserwowalnych:

- 1. czynnik: postrzegana jakość zajęć i programu nauczania (JZP),
- 2. czynnik: postrzegana jakość wyposażenia i obsługi administracyjnej (JWiOA),
- 3. czynnik: postrzegana jakość relacji z nauczycielami (JR),
- 4. czynnik: oczekiwania względem studiów (O),
- 5. czynnik: czynniki finansowe (F).

Zidentyfikowane czynniki oraz przypisane im zmienne jawne zaprezentowano w tab. 4.10.

Tabela 4.10. Wyodrębnione czynniki i przypisane im zmienne jawne

Wyodrębnione czynniki	Zmienne obserwowalne przypisane czynnikom
<b>1. czynnik</b> Postrzegana jakość z zajęć i programu nauczania (JZP)	Z02. Dążenie do zaspokajania potrzeb studentów
	Z03. Styl nauczania
	Z04. Umiejętność przekazywania wiedzy
	Z05. Wiedza kadry akademickiej
	Z06. Praktyczny charakter przekazywanej wiedzy
	Z07. Zaangażowanie nauczycieli
	Z08. Rzetelność realizacji zajęć
	Z09. Program nauczania
	Z10. Oferowane specjalności
	<b>2. czynnik</b> Postrzegana jakość wyposażenia i obsługi administracyjnej (JWiOA)
Z21. Wyposażenie sal	
Z22. Chęć pomocy dziekanatów	
Z23. Łatwość komunikacji z dziekanatami	

<sup>768</sup> A. Sagan, *Model pomiarowy...*, op. cit., s. 79.

Tabela 4.10 (cd.). Wyodrębnione czynniki i przypisane im zmienne jawne

Wyodrębnione czynniki	Zmienne obserwowalne przypisane czynnikom
<b>3. czynnik</b> Postrzegana jakość relacji z nauczycielami (JR)	Z11. Ocenianie studentów
	Z12. Stosunek do studentów
	Z13. Indywidualne podejście do studentów
	Z14. Dostępność nauczycieli
	Z15. Mentoring
	Z16. Udzielanie pomocy studentom
<b>4. czynnik</b> Oczekiwania względem studiów (O)	Z26. Przygotowanie do pracy zawodowej
	Z27. Praktyczny charakter studiów
<b>5. czynnik</b> Czynniki finansowe (F)	Z17. Koszty studiów
	Z18. Pomoc finansowa

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Przedstawione czynności analityczne umożliwiające wyodrębnienie zmiennych egzogenicznych modelu, analiza teorii związanej z modelami satysfakcji studentów (na podstawie której wprowadzono do modelu czynnik efektywnej satysfakcji studentów) umożliwiły skonstruowanie conceptualnego modelu satysfakcji studentów (rys. 4.2) oraz określenie hipotez badawczych.

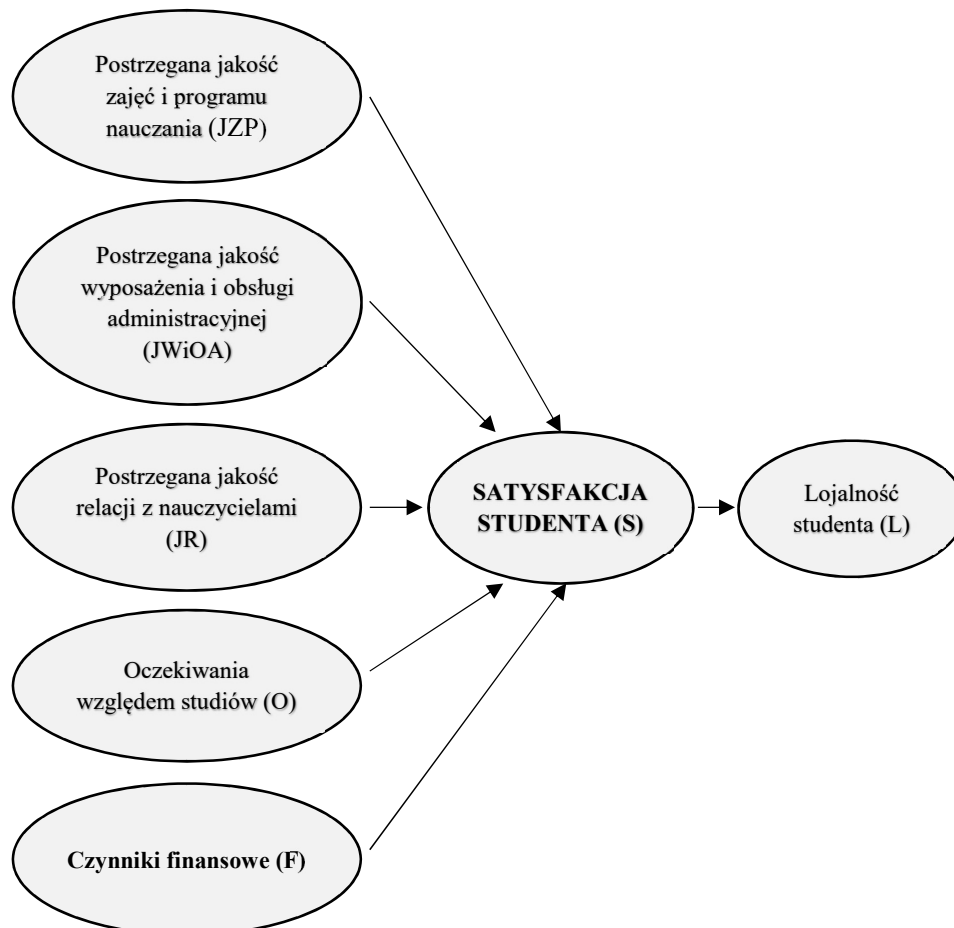
**Określono następujące hipotezy badawcze:**

- H1: Postrzegana jakość zajęć i programu nauczania (JZP) ma istotny, pozytywny wpływ na satysfakcję studentów (S).
- H2: Postrzegana jakość wyposażenia i obsługi administracyjnej (JWiOA) ma pozytywny wpływ na satysfakcję studentów (S).
- H3: Postrzegana jakość relacji z nauczycielami (JR) ma pozytywny wpływ na satysfakcję studentów (S).
- H4: Oczekiwania względem studiów (O) mają pozytywny wpływ na satysfakcję studentów (S).
- H5: Czynniki finansowe (F) mają pozytywny wpływ na satysfakcję studentów (S).
- H6: Satysfakcja studentów ze studiów (S) ma pozytywny wpływ na ich lojalność względem uczelni (L), wyrażającą się w pozytywnym przekazie informacji o studiach.

Określono ponadto trzy hipotezy dotyczące różnic w obszarze czynników kształtujących satysfakcję studentów oraz jej czynników efektywnych, w zależności od kierunku oraz stopnia studiów.

- H7: Satysfakcja ze studiów (S) studentów kierunku budownictwo jest determinowana innymi czynnikami niż w przypadku studentów kierunku zarządzanie.

- H8: Satysfakcja ze studiów (S) I stopnia oceniana przez studentów I stopnia w trakcie studiów jest determinowana innymi czynnikami niż satysfakcja ze studiów I stopnia oceniana przez ich absolwentów.
- H9: Lojalność studentów względem uczelni (L), wyrażająca się w pozytywnym przekazie informacji o studiach, jest determinowana satysfakcją ze studiów (S) bez względu na kierunek i stopień studiów.



Rys. 4.2. Konceptualny model satysfakcji studenta

Źródło: opracowanie własne.

W kolejnym kroku przeprowadzono analizę statystyki **rzetelności**<sup>769</sup>  $\alpha$ -Cronbacha<sup>770</sup> pomiędzy zmiennymi jawnymi (pozycjami skali) dla każdego z wyodrębnionych czynników egzogenicznych modelu, jak również dla czynników endogenicznych wchodzących w jego skład, tj. dla satysfakcji studentów oraz ich lojalności względem uczelni. Zaprezentowano je wraz ze średnimi korelacjami w odniesieniu do każdego czynnika (tab. 4.11).

Tabela 4.11. Współczynniki rzetelności  $\alpha$ -Cronbacha oraz średnie korelacje między pozycjami w wyodrębnionych blokach

Wyodrębnione bloki (czynniki)	Współczynnik $\alpha$ -cronbacha	Średnia korelacja pomiędzy pozycjami w bloku
<b>1. czynnik</b> Postrzegana jakość zajęć i programu nauczania (JZP)	0,92	0,56
<b>2. czynnik</b> Postrzegana jakość wyposażenia i obsługi administracyjnej (JWiOA)	0,79	0,45
<b>3. czynnik</b> Postrzegana jakość relacji z nauczycielami (JR)	0,90	0,65
<b>4. czynnik</b> Oczekiwania względem studiów (O)	0,50	0,33

<sup>769</sup> Rzetelność skali oznacza konsekwencję pomiaru danej cechy (powtarzalność wyników). Odnosi się ona do stopnia, w jakim skala daje zgodne wyniki przy dokonaniu powtórnego pomiaru. Szerzej: E. Sobczak, *Podejścia do ustalania skal pomiaru w międzynarodowych analizach porównawczych*, Prace Naukowe Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu 2005, nr 1075, „Gospodarka a Środowisko”, 3 s. 219; K. Jankowski, M. Zajenkowski, *Jakich informacji o teście dostarcza testowanie?*, file:///C:/Users/User/Downloads/2009JankowskiZajenkowski\_Metody.pdf (dostęp: 25.05.2022).

<sup>770</sup> Współczynnik  $\alpha$ -Cronbacha jest powszechnie stosowany w szacowaniu rzetelności, ze względu m.in. na prostą notację matematyczną, stosunkowo dokładne szacowanie rzetelności, jeśli są spełnione wymagane założenia (lub jeśli odstępstwa od założeń są niewielkie), a także dostępność we wszystkich pakietach statystycznych. Ze względu na niektóre jego niedoskonałości, w literaturze są proponowane także inne współczynniki rzetelności, w tym szczególnie omega McDonalda, który nie jest jednak powszechnie stosowany ze względu na niedostępność w wymienionych popularnych pakietach. Szerzej: L.J. Cronbach, *Coefficient alpha and the internal structure of a test*, „Psychometrika” 1951, 16, s. 297-334; S. Green, Y. Yang, *Evaluation of dimensionality in the assessment of internal consistency reliability: Coefficient alpha and omega coefficients*, „Educational Measurement: Issues and Practice” 2015, 34(4), s. 14-20; K. Sijtsma, *On the use, the misuse, and the very limited usefulness of Cronbach's  $\alpha$* , „Psychometrika” 2009, 74(1), s. 107-120; K. Sijtsma, *Reliability beyond theory and into practice*, „Psychometrika” 2009, 74(1), s. 169-173; B. Cizkowicz, *Omega McDonalda jako alternatywa dla alfa Cronbacha w szacowaniu rzetelności testu*, „Polskie Forum Psychologiczne”, nr 2, t. 23, [https://pfp.ukw.edu.pl/page/pl/archive/article-full/375/cizkowicz\\_omega\\_mcdonalda/](https://pfp.ukw.edu.pl/page/pl/archive/article-full/375/cizkowicz_omega_mcdonalda/) (dostęp: 24.05.2022).

Tabela 4.11 (cd.). Współczynniki rzetelności  $\alpha$ -Cronbacha oraz średnie korelacje między pozycjami w wyodrębnionych blokach

Wyodrębnione bloki (czynniki)	Współczynnik $\alpha$ -cronbacha	Średnia korelacja pomiędzy pozycjami w bloku
5. czynnik Czynniki finansowe (F).	0,69	0,53
6. czynnik Satysfakcja studentów (S)	0,85	0,67
7. czynnik Lojalność studentów (L)	0,82	0,61

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Minimalną rzetelność skal wyznacza wartość współczynnika  $\alpha$ -Cronbacha większa od 0,6<sup>771</sup>. Przyjmując taką minimalną wartość, z dalszej analizy wyeliminowano jeden czynnik – oczekiwania studentów (O) (współczynnik  $\alpha$ -Cronbacha wyniósł 0,50). Najbardziej rzetelne okazały się skale mierzące postrzeganą jakość zajęć i programu nauczania (współczynnik  $\alpha$ -Cronbacha – 0,92) oraz jakość relacji z nauczycielami (współczynnik  $\alpha$ -Cronbacha – 0,90). Wszystkie pozycje miały zbliżony wkład do rzetelności skal, a usunięcie którejkolwiek pozycji (w skalach o liczbie pozycji większej niż 2) spowodowałoby obniżenie rzetelności.

W odniesieniu do konstruktów spełniających warunek rzetelności zweryfikowano także **trafność zbieżną (konwergencyjną) oraz dyskryminacyjną (różnicową)**<sup>772</sup>. Wykorzystano do tego celu macierz korelacji, wyniki eksploracyjnej analizy czynnikowej oraz współczynniki *Average Variance Extracted* – AVE. W wyniku analizy korelacji wskaźników w ramach poszczególnych konstruktów (dla celów oceny trafności zbieżnej) oraz korelacji miar danego konstruktu z miarami innych konstruktów i porównania współczynników AVE do współczynników korelacji międzykonstruktowych (w celu oceny trafności różnicowej), stwierdzono dobre dopasowanie wewnętrznej struktury modelu (AVE większe od wskazanych współczynników).

W kolejnym kroku dokonano **identyfikacji modelu**, której warunkiem koniecznym jest tzw. reguła  $t$ , zgodnie z którą liczba estymowanych parametrów ( $t$ ) powinna być mniejsza lub równa liczbie unikalnych wartości w macierzy kowariancji, obliczanych ze wzoru  $p(p + 1)/2$ , gdzie  $p$  to liczba zmiennych ukrytych<sup>773</sup>.

<sup>771</sup> A. Sagan, *Analiza rzetelności...*, op. cit., s. 49.

<sup>772</sup> Trafność pomiaru jest definiowana jako dokładność, z jaką skala mierzy określoną cechę. Trafność teoretyczna (na którą składają się trafność zbieżna oraz dyskryminacyjna) jest najistotniejszym, a zarazem najtrudniejszym do ustalenia jej rodzajem. Określa, czy skala w rzeczywistości mierzy cechę, którą powinna mierzyć. Szerzej: E. Sobczak, *Podejścia do ustalania...*, op. cit., s. 219.

<sup>773</sup> *Zastosowanie modelowania...*, op. cit., s. 19.

W poddanej analizie modelu liczba unikalnych wartości (wolnych parametrów) wynosi 21, a liczba szacowanych parametrów – 11. Warunek konieczny identyfikacji modelu został więc spełniony<sup>774</sup>. Spełniona została także „**reguła dwóch mierników**”, zgodnie z którą model jest zidentyfikowany, jeżeli każda zmienna ukryta jest związana z co najmniej dwiema zmiennymi obserwowalnymi i jest skorelowana z co najmniej jedną zmienną ukrytą<sup>775</sup>.

Poddając dalszej analizie ogólny model strukturalny w programie Statistica, oceniono w pierwszej kolejności **stopień zgodności rozkładu zmiennych z rozkładem normalnym za pomocą współczynników skośności oraz kurtozy**. W przypadku niemal wszystkich zmiennych jawnych (oprócz „deklaracji hipotetycznego ponownego wyboru studiów”), wartość bezwzględna jednowymiarowej skośności oraz kurtozy była mniejsza niż 1. W przypadku „deklaracji hipotetycznego ponownego wyboru studiów” kurtoza wyniosła niewiele więcej niż 1 (1,18), co oznacza, że mieści się w normie odstępstw od rozkładu normalnego.

Następnie dokonano **jednoczesnej estymacji modelu strukturalnego i pomiarowego** zgodnie z zasadą integracji teorii (weryfikowanej przez część strukturalną modelu) oraz pomiaru. Podejście to jest alternatywą do podejścia sekwencyjnego, w którym procedury estymacji są oddzielone<sup>776</sup>. W ramach estymacji wykorzystano metodę największej wiarygodności (ML).

W procesie tym, oprócz określenia ścieżek od egzogenicznych do endogenicznych zmiennych modelu, uwzględniono również korelacje zmiennych egzogenicznych oraz reszty dla zmiennych endogenicznych<sup>777</sup>. Dane wejściowe miały postać macierzy korelacji, co umożliwiło uzyskanie standaryzowanych parametrów modelu.

Wszystkie współczynniki korelacji pomiędzy wskaźnikami a czynnikami ukrytymi okazały się istotne statystycznie i większe lub równe 0,55.

Analiza standaryzowanych współczynników ścieżkowych pomiędzy zmiennymi egzogenicznymi a zmienną endogeniczną (satysfakcja studentów), a także pomiędzy zmiennymi endogenicznymi (satysfakcja studentów oraz lojalność studentów), wskazuje, że na satysfakcję studentów ze studiów istotny i pozytywny wpływ ma jedynie postrzegana jakość zajęć i programu nauczania. Satysfakcja ze studiów ma z kolei pozytywny i istotny wpływ na lojalność studentów (tab. 4.12). Współczynniki ścieżkowe odzwierciedlające wpływ postrzeganej jakości relacji nauczycieli ze studentami, jakości wyposażenia i pomocy administracyjnej oraz czynników finansowych na satysfakcję studentów okazały się nieistotne statystycznie. Wystąpiły w ich przypadku wartości ujemne, co oznacza wystąpienie efektu supresji, dotyczącego odmiennych kierunków współczynników korelacji i regresji, związanego z efektem kontroli, który występuje w przypadku zależ-

<sup>774</sup> A. Sagan, *Model pomiarowy...*, op. cit., s. 78.

<sup>775</sup> Ibidem, s. 79.

<sup>776</sup> A. Sagan, *Model strukturalny relacji między satysfakcją i lojalnością wobec marki*, s. 92, [https://media.statsoft.pl/\\_old\\_dnn/downloads/strukturalny.pdf](https://media.statsoft.pl/_old_dnn/downloads/strukturalny.pdf) (dostęp: 15.01.2021).

<sup>777</sup> A. Sagan, *Analiza ścieżkowa...*, op. cit., s. 19.



ności pomiędzy zmienną egzo- i endogeniczną, przy kontroli innych zmiennych egzogenicznych<sup>778</sup>.

Tabela 4.12. Parametry wewnętrznego modelu satysfakcji studenta

	Ocena parametru	Błąd standard.	Statystyka T	Poziom prawdop.
(JZP)-53->(S)	0,545	0,052	10,398	0,000
(JR)-54->(S)	-0,094	0,056	-1,670	0,095
(JWiOA)-55->(S)	-0,001	0,050	-0,019	0,984
(F)-56->(S)	-0,027	0,040	-0,675	0,500
(S)-57->(L)	0,518	0,020	25,634	0,000

Źródło: fragment arkusza wygenerowanego w programie Statistica, na podstawie danych z przeprowadzonych badań.

Wszystkie korelacje pomiędzy zmiennymi egzogenicznymi modelu, a także pomiędzy endogenicznymi, okazały się istotne statystycznie i większe od 0,44, co oznacza, że występuje między nimi co najmniej umiarkowana zależność. Najwyższy współczynnik korelacji dotyczył zależności pomiędzy postrzeganą jakością zajęć i programu nauczania i postrzeganą jakością relacji z nauczycielami ( $r = 0,82$ ) (tab. 4.13).

Tabela 4.13. Korelacje pomiędzy zmiennymi egzogenicznymi modelu

	Ocena parametru	Błąd standard.	Statystyka T	Poziom prawdop.
(JZP)-58-(JR)	0,824	0,011	72,671	0,000
(JZP)-59-(F)	0,453	0,028	15,978	0,000
(JZP)-60-(JWiOA)	0,662	0,020	33,213	0,000
(F)-62-(JR)	0,445	0,029	15,432	0,000
(F)-63-(JWiOA)	0,601	0,027	21,887	0,000

Źródło: fragment arkusza wygenerowanego w programie Statistica, na podstawie danych z przeprowadzonych badań.

Uwzględnione w modelu reszty dla zmiennych endogenicznych, czyli niewyjaśnione przez model wariancje tych zmiennych, pozwalają na wyciągnięcie wniosku, że 23% zmienności lojalności studentów oraz 29% zmienności ich satysfakcji nie jest wyjaśnionych przez model. Współczynniki determinacji  $R^2$  dla tych zmiennych wynoszą odpowiednio 71% dla satysfakcji studentów oraz 77% dla lojalności względem uczelni (model wyjaśnia 71% wariancji zmiennej satysfakcja studentów oraz 77% wariancji zmiennej lojalność względem uczelni). Wysokie wartości współczynników determinacji dla zmiennych ukrytych (tj. większe

<sup>778</sup> Ibidem, s. 21.

niż 0,6) oznaczają, że czynniki spoza modelu mają mniej znaczący wpływ niż analizowane w ramach modelu czynniki wewnętrzne<sup>779</sup>.

Miary dopasowania uzyskanego modelu przedstawiono w tab. 4.14.

Tabela 4.14. Miary dopasowania modelu strukturalnego satysfakcji studenta

$\chi^2$	Stopnie swobody	Chi-kwadrat (p)	RMSEA	GFI	AGFI
3045,12	290	0,000	0,089	0,838	0,804

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z przeprowadzonych badań.

Wartość statystyki  $\chi^2$  stanowiąca iloczyn liczebności próby i funkcji rozbieżności wyniosła 3045,12, przy  $p = 0,000$ . Jest to podstawa do odrzucenia hipotezy zerowej o równości wejściowej macierzy korelacji i macierzy odtworzonej. Różnice między macierzami i wartości reszt odzwierciedla współczynnik wartości reszt standaryzowanych RMS, którego wartość osiągnęła wartość 0,09<sup>780</sup>.

W ramach dalszej analizy dopasowania modelu do danych empirycznych **obliczono absolutne wskaźniki dopasowania** modelu: GFI (*Goodness of Fit*), wskaźnik dopasowania „karzący” model za zbyt dużą złożoność – AGFI (*Adjusted Goodness-of-Fit Index*) oraz RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*)<sup>781</sup>. Przyjmuje się, że wskaźniki GFI oraz AGFI na poziomie  $\geq 0,95$ , oznaczają dobre dopasowanie modelu, choć można się także spotkać z akceptowaniem innych wartości: dla GFI  $\geq 0,70$ <sup>782</sup> lub  $\geq 0,90$ <sup>783</sup>; dla AGFI  $\geq 0,80$ <sup>784</sup> lub  $\geq 0,90$ <sup>785,786</sup>. W analizowanym modelu wartość GFI wyniosła 0,84, a AGFI – 0,80<sup>787</sup>. Blisko granicznej wartości znalazł się także wskaźnik przyrostowy Delta Bollena (0,941).

<sup>779</sup> G. Sanchez, *PLS Path Modeling with R*, Trowchez Editions, Berkeley 2013, za: G. Biesok, J. Wyród-Wróbel, *Modele satysfakcji...*, op. cit., s. 98-99.

<sup>780</sup> A. Sagan, *Analiza ścieżkowa...*, op. cit., s. 24.

<sup>781</sup> Ibidem.

<sup>782</sup> G. Sanchez, *PLS Path Modeling...*, op. cit.

<sup>783</sup> S. Boriah, V. Chandola, V. Kumar, *Similarity Measures for Categorical Data: A Comparative Evaluation*, [w:] SDM 2008: Proceedings of the 8th SIAM International Conference on Data Mining, 2008, s. 243-254.

<sup>784</sup> L.T. Hu, P.M. Bentler, *Evaluating model fit*, [w:] *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications*, red. R.H. Hoyle, Sage Publications, Inc., 1995, s. 76-99; H.H. Lin, Y.S. Wang, *An Examination of the Determinants of Customer Loyalty in Mobile Commerce Contexts*, „Information & Management” 2006.

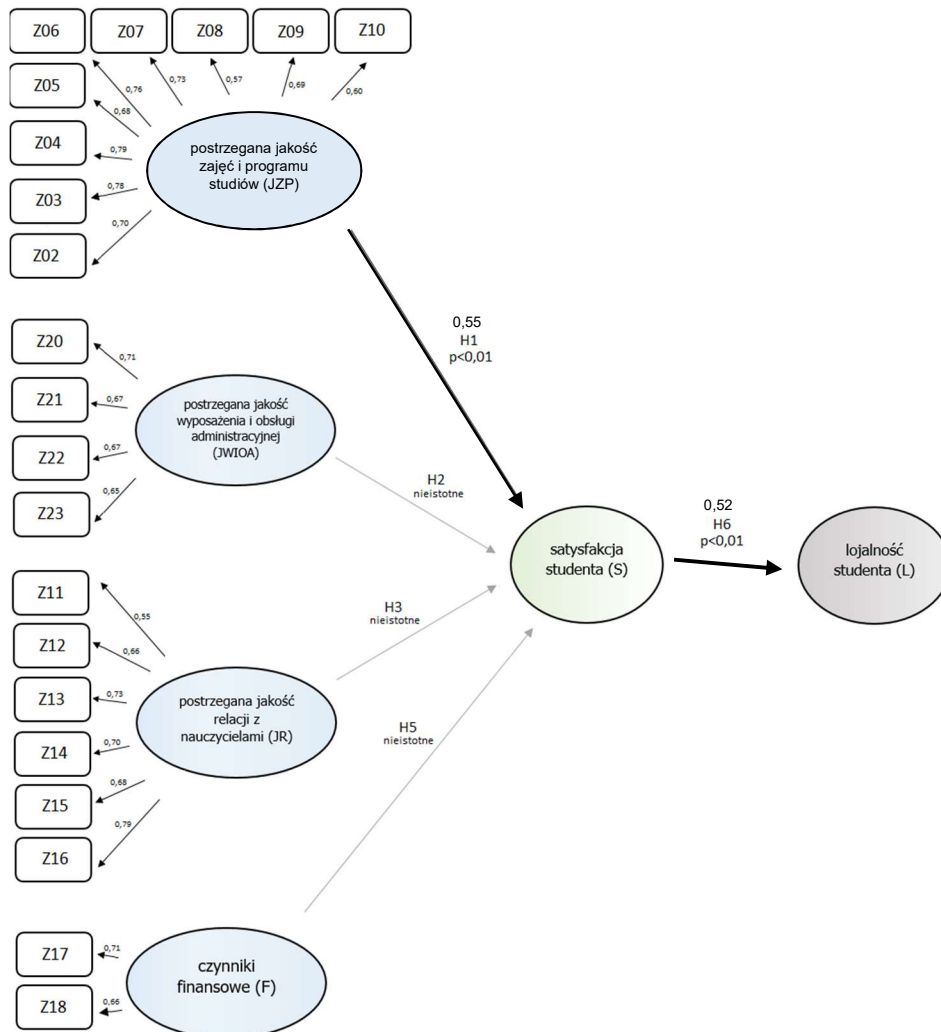
<sup>785</sup> S. Boriah, V. Chandola, V. Kumar, *Similarity...*, op. cit., za: G. Biesok, J. Wyród-Wróbel, *Modele satysfakcji...*, op. cit., s. 100.

<sup>786</sup> G. Biesok, J. Wyród-Wróbel, *Modele satysfakcji...*, op. cit., s. 100.

<sup>787</sup> Niskie wskaźniki GFI oraz AGFI wynikają ze stosunkowo wysokich współczynników korelacji w macierzy korelacji danych pierwotnych.

RMSEA jako wskaźnik należący do wskaźników dopasowania opartych na teorii rozkładów niecentralnych, uznawany za najważniejszy wskaźnik w ocenie modelu strukturalnego, powinien osiągać wartość maksymalnie 0,09<sup>788</sup>. W analizowanym modelu osiągnął on wartość 0,089.

Zrealizowane badania i proces modelowania umożliwiły ustalenie i zweryfikowanie modelu satysfakcji studenta (rys. 4.3).



Rys. 4.3. Model satysfakcji studenta

Źródło: opracowanie własne.

<sup>788</sup> L.T. Hu, P.M. Bentler, *Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria versus New Alternatives*, „Structural Equation Modeling” 1999, 6, s. 1-55.

Wszystkie zmienne jawne, które weszły w skład modelu, charakteryzowały wysokie ładunki czynnikowe z wyodrębnionymi w ramach analizy czynnikowej konstruktami. Prawie wszystkie bloki refleksyjne, oprócz dotyczącego „oczekiwań studentów” (wylimowanego w trakcie procesu modelowania), wykazały wysoką spójność wewnętrzną. Wszystkie parametry modelu pomiarowego (estymowanego łącznie z modelem strukturalnym) okazały się istotne na poziomie  $p < 0,01$ .

W modelu wewnętrznym jedynym predyktorem satysfakcji studentów (S) okazała się postrzegana jakość zajęć i programu nauczania (JZP). Trzy współczynniki ścieżkowe dotyczące wpływu na satysfakcję studentów: czynników finansowych (F), postrzeganej jakości relacji z nauczycielami (JR) oraz postrzeganej jakości wyposażenia i obsługi administracyjnej (JWiOA), na satysfakcję studentów, okazały się nieistotne statystycznie. Satysfakcja studentów okazała się natomiast mieć istotny pozytywny wpływ na ich lojalność względem uczelni. Wsparcie zyskały w związku z tym tylko dwie z sześciu (H1-H6) postawionych hipotez wpływowych, dotyczących modelu ogólnego, tj. H1 oraz H6.

Niewielka część determinant zmienności zmiennych endogenicznych, jakimi są w modelu satysfakcja i lojalność studentów, znajduje się poza modelem (odpowiednio 29 i 23%). Czynniki spoza modelu mają więc zdecydowanie mniej znaczący wpływ na analizowane zmienne endogeniczne niż czynniki wewnętrzne.

Poszczególne wartości miar dopasowania modelu wewnętrznego oznaczają różną jakość jego dopasowania. Wartości statystyki  $\chi^2$  oraz  $\chi^2/ss$  wykazały niewystarczające dopasowanie modelu. Wartości absolutnych wskaźników dopasowania (GFI, AGFI, RMSEA) oznaczają natomiast, że model można uznać za możliwy do zaakceptowania.

Dokonana na ostatnim etapie procesu modelowania **ocena istotności efektu mediacji satysfakcji studentów** we wpływie postrzeganej jakości zajęć i programu nauczania na lojalność studentów przy wykorzystaniu testu Sobela wykazała częściową medycyjną rolę satysfakcji w tym wpływie (wartość testu Sobela  $z = 10,13$ , przy  $p < 0,001$ ).

W kolejnych krokach zrealizowano identyczne procedury (jak w przypadku zaprezentowanego procesu modelowania w celu ustalenia ogólnego modelu satysfakcji studenta) **ustalania modeli satysfakcji studentów odnoszące się do czterech ich grup: studentów kierunku budownictwo, kierunku zarządzanie, I oraz II stopnia studiów.**

W procesie ustalania wymienionych modeli (dla każdej z wymienionych grup studentów):

- wylimowano czynnik „oczekiwania studentów”, w odniesieniu do którego współczynnik rzetelności skal  $\alpha$ -Cronbacha nie osiągnął minimalnej wartości 0,6 (najbardziej rzetelne okazały się skale mierzące postrzeganą jakość zajęć i programu nauczania ( $\alpha > 0,90$ ));
- w przypadku wszystkich zmiennych jawnych wartość bezwzględna jednowymiarowej skośności oraz kurtozy uzyskały wartości mniejsze niż 1

(jedynie dla deklaracji ponownego podjęcia tych samych studiów kurtoza okazała się niewiele większa – od 1,16 dla studentów kierunku budownictwo, do 1,24 w przypadku studentów studiów II stopnia), mieszcząc się w normie odstępstw od rozkładu normalnego;

- jedynym predyktorem satysfakcji studentów okazała się postrzegana jakość zajęć i programu nauczania (tab. 4.15), a jej następnikiem – lojalność studentów wyrażająca się w pozytywnych przekazach o studiach innym osobom (tab. 4.16);

Tabela 4.15. Parametry ścieżkowe odzwierciedlające wpływ postrzeganej jakości zajęć i programu nauczania (JZP) na satysfakcję studentów (S) dla analizowanych czterech grup studentów

Wyodrębnione grupy studentów	Ocena parametru	Błąd standardowy	Statystyka T	Poziom prawdopodobieństwa
Studenci kierunku budownictwo	0,493	0,069	7,124	0,000
Studenci kierunku zarządzanie	0,533	0,052	10,282	0,000
Studenci I stopnia studiów	0,558	0,063	8,923	0,000
Studenci II stopnia studiów	0,509	0,095	5,335	0,000

Źródło: opracowanie własne na podstawie arkuszy wygenerowanych w programie Statistica.

Tabela 4.16. Parametry ścieżkowe odzwierciedlające wpływ satysfakcji czterech analizowanych grup studentów (S) na ich lojalność (L)

Wyodrębnione grupy studentów	Ocena parametru	Błąd standardowy	Statystyka T	Poziom prawdopodobieństwa
Studenci kierunku budownictwo	0,550	0,026	21,277	0,000
Studenci kierunku zarządzanie	0,510	0,020	24,963	0,000
Studenci I stopnia studiów	0,502	0,025	20,403	0,000
Studenci II stopnia studiów	0,539	0,036	14,907	0,000

Źródło: opracowanie własne na podstawie arkuszy wygenerowanych w programie Statistica.

- poszczególne wartości wskaźników trafności zbieżnej i dyskryminacyjnej oraz korelacji pomiędzy zmiennymi egzo- i endogenicznymi nie różniły się istotnie dla analizowanych grup studentów i oznaczały dobre dopasowanie wewnętrznych struktur modeli;
- wartości reszt dla zmiennych endogenicznych pozwoliły na wyciągnięcie wniosku, że czynniki spoza modelu mają w przypadku każdego z czterech

modeli mniej znaczący wpływ na badane zmienne endogeniczne niż analizowane w ramach modelu czynniki wewnętrzne (model odnoszący się do studentów kierunku budownictwo wyjaśnia 73% wariancji zmiennej satysfakcja studentów oraz 86% wariancji zmiennej lojalność względem uczelni, dla studentów kierunku zarządzanie wartości te wynoszą odpowiednio 76 oraz 71%, dla studentów studiów I stopnia – 71 i 75%, natomiast dla studentów II stopnia studiów – 71 i 79%);

- wartości statystyki  $\chi^2$  oraz  $\chi^2/ss$  dowiodły, że modele nie są dobrze dopasowane do danych empirycznych;
- wskaźniki RMSEA oraz GFI i AGFI oznaczają możliwe do zaakceptowania dopasowanie modeli (w odniesieniu do studentów kierunku budownictwo i zarządzanie) oraz niedobre dopasowanie (w przypadku studentów I oraz II stopnia studiów) (tab. 4.17).

Tabela 4.17. Wybrane miary dopasowania modeli strukturalnych dla czterech wyodrębnionych grup studentów

Wyodrębnione grupy studentów	$\chi^2$	stopnie swobody	Chi-kwadrat ( $p$ )	RMSEA	GFI	AGFI
Studenci kierunku budownictwo	2030,93	315	0,000	0,089	0,823	0,787
Studenci kierunku zarządzanie	3439,83	314	0,000	0,090	0,828	0,792
Studenci I stopnia studiów	2651,39	315	0,000	0,094	0,812	0,774
Studenci II stopnia studiów	1332	315	0,000	0,093	0,790	0,750

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań ankietowych.

We wszystkich przypadkach analiza istotności efektu mediacji satysfakcji studentów we wpływie postrzeganej jakości zajęć i programu nauczania na lojalność studentów (przy wykorzystaniu testu Sobela) wykazała częściową mediacyjną rolę satysfakcji w tym wpływie, uzyskując odpowiednio istotne statystycznie wartości: dla studentów kierunku budownictwo  $z = 6,77$ ; dla studentów kierunku zarządzanie  $z = 9,5$ ; dla studentów studiów I stopnia  $z = 8,10$ ; dla studentów studiów II stopnia  $z = 5,04$ .

Wsparcia nie uzyskała hipoteza H8, zgodnie z którą satysfakcja ze studiów (S) oceniana przez studentów I stopnia w trakcie studiów jest determinowana innymi czynnikami niż satysfakcja ze studiów I stopnia oceniana przez ich absolwentów. W obydwóch przypadkach postrzegana jakość zajęć i programu nauczania okazała się być jedynym czynnikiem mającym istotny, pozytywny wpływ na satysfakcję studentów.

Potwierdzona natomiast została hipoteza H9, według której lojalność studentów względem uczelni (L), wyrażająca się w pozytywnym przekazie informacji

o studiach, jest determinowana satysfakcją ze studiów (S) bez względu na kierunek i stopień studiów.

Należy w tym miejscu podkreślić, że każdy model jest jedynie uproszczonym obrazem rzeczywistości. Do konkretnych danych może pasować wiele konkurencyjnych modeli, których wskaźniki dopasowania mogą być do siebie podobne<sup>789</sup>. Dobre wskaźniki dopasowania także nie oznaczają, że model jest poprawny (prawdziwy)<sup>790</sup>. Ustalone modele są więc modelami, które obok innych mogą odzwierciedlać satysfakcję studenta. Uzyskane miary dobroci dopasowania i wartości współczynników ścieżkowych determinują potrzebę dalszych poszukiwań.

#### 4.2.4. Przyczyny behawioralnej lojalności studentów oraz jej braku

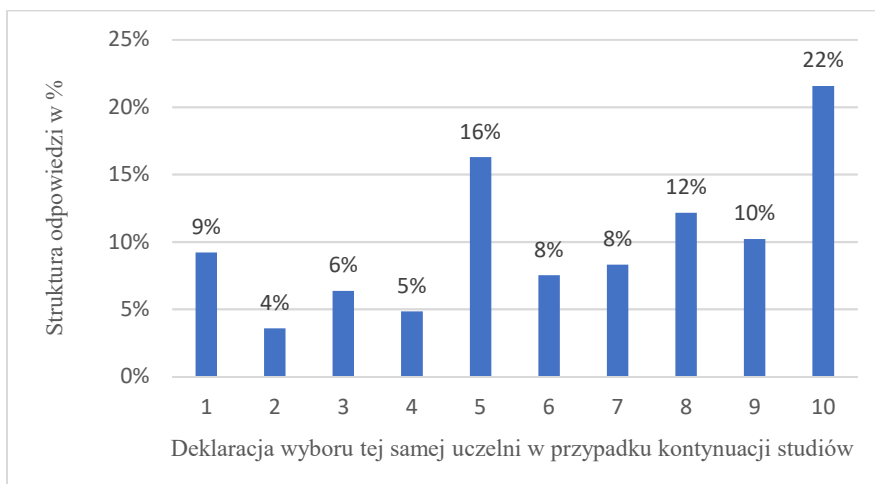
**Celem podrozdziału** jest uzyskanie odpowiedzi na pytanie o poziom zadeklarowanej oraz rzeczywistej lojalności studentów (w wymiarze behawioralnym), jak również przyczyny ich występowania i braku.

Do studentów studiów I stopnia skierowano pytanie w formie zamkniętej, dotyczące kontynuowania studiów (np. na studiach II stopnia lub studiach podyplomowych) na tej samej uczelni, którego celem była identyfikacja deklaracji behawioralnej lojalności względem niej. Respondenci mieli wyrazić swój stopień akceptacji według skali od 1 – zupełnie się nie zgadzam, do 10 – zupełnie się zgadzam). Jak wynika z analizy odpowiedzi respondentów, największa ich grupa (22%) zdecydowanie zgadza się z tym stwierdzeniem, co oznacza, że są oni zdecydowani na kontynuację studiów po ukończeniu studiów I stopnia na uczelni, na której studiowali w trakcie realizacji badań. Zdecydowanie nie zgadza się z tym stwierdzeniem 9% studentów studiów I stopnia. Pozostałe osoby można uznać za niezdecydowane, przyjmując, że w skali 10-stopniowej, mimo że jest to skala parzysta, respondenci traktują często wartość 5 jako neutralny środek skali. Większość niezdecydowanych respondentów zaznaczyła wartości od 6 do 9, wskazujące na skłonność pozostania na tej samej uczelni w przypadku chęci kontynuacji studiów. Zaznaczyło je 38% respondentów, w relacji do 15% niezdecydowanych respondentów, którzy wybrali wartości od 2 do 4 (wykres 4.14).

W ramach pytania półotwartego studenci I stopnia studiów zostali również poproszeni o uzasadnienie swoich planów związanych z kontynuacją studiów na tej samej lub innej uczelni oraz wyjaśnienie braku chęci kontynuowania studiów po ukończeniu studiów I stopnia. Mieli oni także możliwość zaznaczenia opcji neutralnej („nie wiem”). Strukturę odpowiedzi na to pytanie (bez uzasadnień) zaprezentowano na wykresie 4.15.

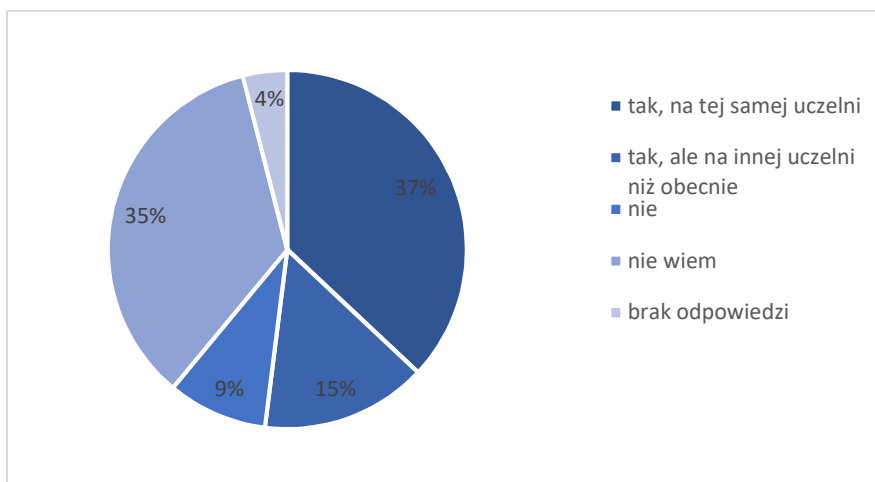
<sup>789</sup> A. Sagan, *Model pomiarowy...*, op. cit., s. 80.

<sup>790</sup> M. Sztenberg-Lewandowska, *Analiza czynnikowa...*, op. cit., s. 91; A. Sagan, *Model pomiarowy...*, op. cit., s. 80.



Wykres 4.14. Struktura odpowiedzi na pytania dotyczące chęci kontynuacji studiów na tej samej uczelni, skierowane do studentów I stopnia studiów ( $N = 1133$ )

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.



Wykres 4.15. Struktura odpowiedzi na pytanie związane z planami kontynuacji studiów na II stopniu studiów ( $N = 1133$ )

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Jak wynika z przeprowadzonych badań, największa grupa studentów studiów I stopnia zamierza kontynuować swoją edukację na tej samej uczelni (37%). Nie-wiele mniejsza grupa (35%, tj. 395 osób) okazała się nie mieć sprecyzowanych planów po zakończeniu studiów I stopnia.



Studenci, którzy uzasadniali chęć kontynuacji studiów na tej samej uczelni (424 osób, czyli 37% studentów studiów I stopnia), najczęściej wymieniali następujące powody:

- dobra lokalizacja uczelni (27%),
- ogólne zadowolenie ze studiów (21%),
- przyzwyczajenie (14%),
- wysoki poziom kształcenia (7%),
- dobry program studiów, w tym ciekawe specjalności (6%),
- prestiż uczelni (3%).

Studenci, którzy uzasadniali chęć kontynuacji studiów na innej uczelni (175 osób, czyli 15% studentów I stopnia studiów), jako powody takiej decyzji podawali:

- atrakcyjniejsze specjalności na innych uczelniach (23%),
- atrakcyjniejsze miasto, w którym mieści się uczelnia, na której chcą studiować na II stopniu studiów (17%),
- brak kierunku, który chcą studiować na II stopniu studiów na rodzimej uczelni (12%),
- wyższy prestiż innych uczelni (6%),
- wyższy poziom kształcenia na innych uczelniach (4%).

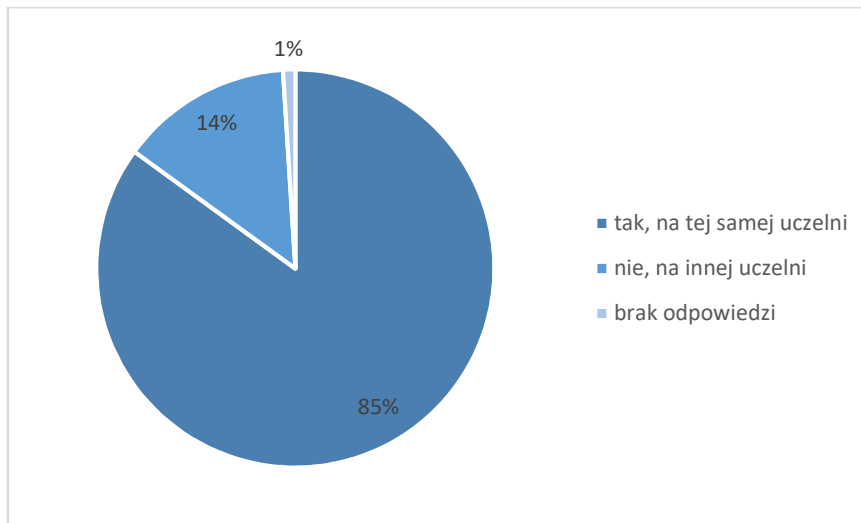
Wśród studentów studiów I stopnia znalazły się także osoby, które nie zamierzają w ogóle kontynuować edukacji po ich ukończeniu (107 osób, tj. 9%). Największa ich grupa (23%) podała jako powód brak sensu, dodając, że tytuł magistra nie jest do niczego potrzebny. Wśród pozostałych powodów wymieniane były:

- brak interesujących kierunków studiów na studiach II stopnia (13%),
- brak czasu (13%),
- chęć podjęcia lub kontynuowania pracy zawodowej – brak możliwości pogodzenia tych aktywności (12%),
- zniechęcenie do studiów (9%).

Pytanie o przyczyny kontynuacji studiów (na tej samej lub innej uczelni) wraz z uzasadnieniem zadano także studentom II stopnia studiów (wykres 4.16).

Do przyczyn wyboru tej samej uczelni, badani studenci studiujący na II stopniu studiów zaliczyli:

- dobrą lokalizację uczelni (24%),
- ogólne zadowolenie ze studiów (20%),
- przyzwyczajenie (17%),
- dobry program studiów, w tym ciekawe specjalności (13%),
- wysoki poziom kształcenia (5%),
- wpływ znajomych, którzy zostali na danej uczelni (4%).



Wykres 4.16. Struktura odpowiedzi na pytanie o przyczyny kontynuacji studiów na studiach II stopnia ( $N = 445$ )

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Zmianę uczelni przez studentów II stopnia studiów spowodowały natomiast:

- brak interesującego kierunku studiów na II stopniu studiów (35%),
- lepsza lokalizacja wybranej uczelni (18%),
- niższe koszty studiów (7%),
- wyższy prestiż (3%).

Przyczyny kontynuacji studiów na tej samej lub na innej uczelni wymieniane przez studentów II stopnia okazały się bardzo podobne do uzasadnień planów edukacyjnych (związanych z tą samą lub inną uczelnią) wyrażonych przez studentów I stopnia studiów. Podobne są także wartości procentowe tych odpowiedzi, odnoszące się do badanych grup studentów, co umożliwia sformułowanie wiarygodnych rekomendacji dla uczelni w obszarze kreowania behawioralnej lojalności studentów.

Należy zaznaczyć, że wyrażone własnymi słowami uzasadnienia wybranych przez studentów odpowiedzi związanych z kontynuacją studiów miały różną formę (od pojedynczych słów, przez zdania, do długich złożonych wypowiedzi). Konieczna była w związku z tym interpretacja intencji studentów zawartych w ich wypowiedziach i zaklasyfikowania ich do określonych przez autorkę, wyżej wymienionych grup.

#### 4.2.5. Przyczyny oraz efekty dysonansu i dyssatisfakcji studentów

Celem tej części rozdziału jest zaprezentowanie wyników badań związanych z następującym pytaniem w problemie badawczym: Jakie są przyczyny i skutki dysonansu oraz dyssatisfakcji studentów, związanych ze studiami?

Pytania kwestionariuszowe, które umożliwiły realizację tego celu, miały postać otwartą oraz półotwartą z możliwością uzasadnienia wybranej odpowiedzi lub dodania własnej, innej niż wymienione w skali (część 4. kwestionariusza dla studentów I oraz II stopnia studiów).

Pierwsze pytanie dotyczące przedstawionej kwestii odnosiło się do **wątpliwości studentów (odzwierciedlających zjawisko dysonansu)**, związanych z dokonaniem wyborem studiów (uczelni i kierunku). Jak wynika ze zrealizowanych badań, u 72% badanych studentów pojawiły się wątpliwości związane z wybranymi studiami, a 27% nigdy ich nie odczuło (1% badanych nie udzielił odpowiedzi na to pytanie). Kolejne, otwarte pytanie dotyczyło czynników, które wpłynęły na wątpliwości studentów (pytanie dotyczyło tylko tych osób, które zadeklarowały takie wątpliwości i w stosunku do nich obliczono przedstawione dalej wartości procentowe; studenci nie byli ograniczeni liczbą odpowiedzi, w związku z tym podane wartości procentowe nie sumują się do 100%). Do najczęściej powtarzających się odpowiedzi należały:

- obawa „czy sobie poradzę” (38%, 429 osób),
- obawa o stratę czasu na uczenie się niepotrzebnych rzeczy (37%),
- obawa o czasochłonność studiów (33%),
- obawa o możliwość niezalezienia pracy po wybranych studiach (32%),
- obawa o brak zainteresowania wybranym kierunkiem (32%).

Studenci wypowiadali się także na temat **chęci rezygnacji ze studiów oraz jej przyczyn**. Wśród badanych, 40% odpowiedziało twierdząco na pytanie o odczuwanie chęci rezygnacji ze studiów, 59% natomiast nigdy nie odczuwało takiej potrzeby (1% nie udzielił odpowiedzi). Do powodów wymienianych w otwartej części tego pytania należały:

- problemy z poradzeniem sobie, ze względu na zbyt wysokie wymagania (29%, 180 osób),
- nieodpowiedni wybór kierunku (14%),
- brak czasu na życie – zbyt czasochłonne studia (14%),
- zły program studiów (9%),
- złe traktowanie studentów (7%),
- obawa o przyszłą pracę (5%),
- psychiczne konsekwencje złych relacji z nauczycielami – stres, nerwowość, depresja, wyczerpanie psychiczne (5%),
- problem pogodzenia studiów z pracą (4%),
- poczucie braku sensu w studiowaniu (3%),

- problemy osobiste (3%),
- nieciekawe zajęcia (3%),
- niesprawiedliwość w ocenianiu (3%),
- zbyt mała ilość praktyk (2%).

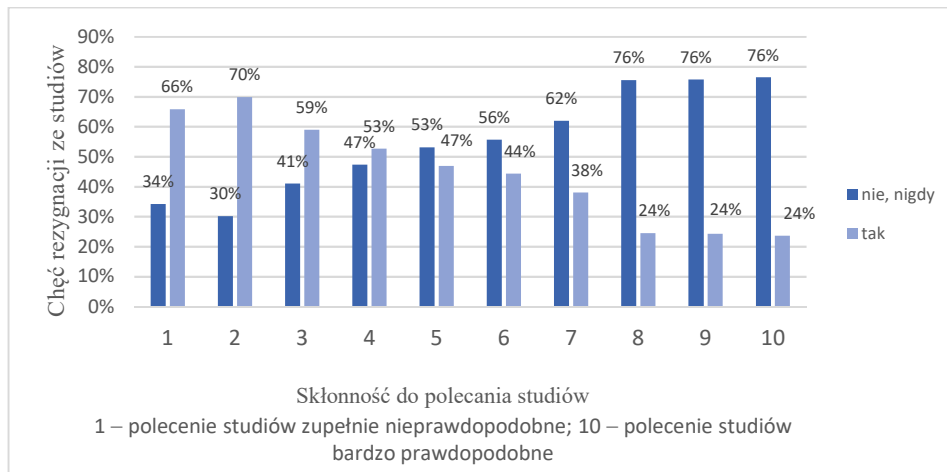
Ze względu na fakt, że główną przyczyną chęci rezygnacji ze studiów były problemy związane z „poradzeniem sobie” na danym kierunku studiów (była to również główna obawa studentów, wyrażająca ich dysonans), chęć ta pojawiała się u studentów najczęściej na tych semestrach studiów, na których nadmierne obciążenie obowiązkami i związane z nimi obawy odczuwali oni najbardziej.

Analiza występującej u studentów chęci rezygnacji ze studiów jako konsekwencji dysonansu wykazała, że połowa grupy ankietowanych, która odczuwała dysonans związany z wybranymi studiami, zastanawiała się nad rezygnacją ze studiów. Jest to wysoka wartość, biorąc pod uwagę specyfikę usługi edukacyjnej na poziomie wyższym, a szczególnie jej jednorazowy i niepowtarzalny (zwykle) charakter, kilkuletni proces i związane z tym trudności ze zmianą lub rezygnacją ze studiów.

Czynniki wpływające na dyssatisfakcję studentów, wymagające koncentracji uwagi oraz podjęcia działań umożliwiających poprawę sytuacji, jak również proponowane przez studentów niezbędne w tym obszarze zmiany, zostały obszernie scharakteryzowane w ramach poprzednich części rozdziału. W niniejszej części uwagę poświęcono konsekwencjom niezadowolenia studentów ze studiów. W tym celu analizie poddano **chęć rezygnacji ze studiów przez osoby o różnym poziomie skłonności do rekomendacji studiów**. Jak wynika z tej analizy, wśród osób, które na pytanie związane ze skłonnością do polecania studiów udzieliły odpowiedzi od 1 do 4 (były to osoby należące do grupy tzw. czynnych krytyków studiów), przeważają respondenci wykazujący chęć rezygnacji ze studiów. Wśród osób, które wskazały odpowiedź co najmniej 5, większość stanowią studenci, którzy nigdy nie odczuwali chęci rezygnacji ze studiów. Dla ankietowanych, którzy udzielili odpowiedzi od 8 do 10, przewaga osób, które nie odczuwały nigdy chęci rezygnacji ze studiów, jest znaczna i wynosi w każdym przypadku 52% (wykres 4.17).

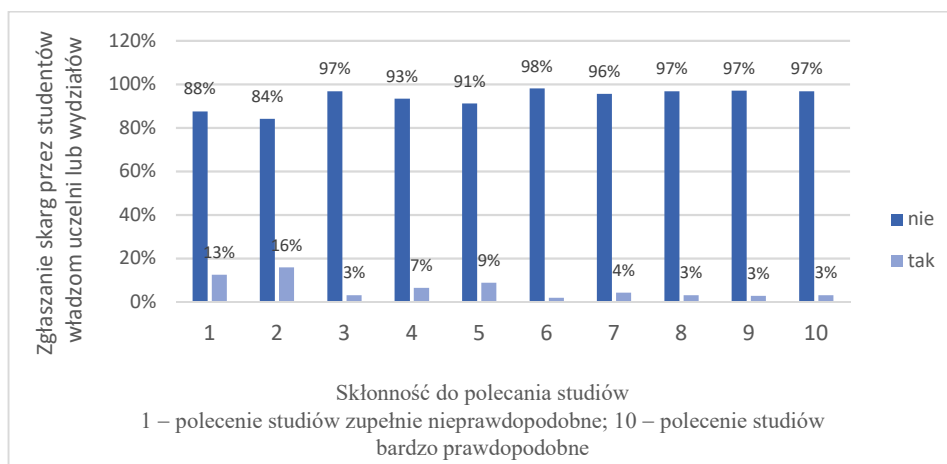
Analizie poddano także strukturę odpowiedzi na pytanie dotyczące **składania skarg przez osoby o różnym poziomie lojalności** (wyrażającej się w skłonności do polecania studiów). Jak wynika z przeprowadzonej analizy danych, największy odsetek studentów składających skargi stanowią osoby o najniższej skłonności (odpowiedzi od 1 do 2) do polecania studiów (wykres 4.18).

Istotnym zagadnieniem składającym się na konsekwencje niezadowolenia studentów było **składanie przez nich skarg do władz wydziałów lub uczelni**. Z badań wynika, że 94% studentów nigdy nie składało skarg, z różnych względów. Wśród badanych studentów 73% nie składało skarg, ponieważ nie miało istotnego powodu. Pozostałe osoby nieskładające skarg nie zrobiły tego ze względu na obawę o reakcję osób, których dotyczyłaby skarga (16%), oraz obawę o reakcję władz (9%). Studenci, którzy składali skargi (5%, 76 osób), wymienili



Wykres 4.17. Chęć rezygnacji ze studiów przez osoby o różnym poziomie (od 1 do 10) skłonności do rekomendowania studiów

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań ankietowych.



Wykres 4.18. Składanie skarg związanych ze studiami władzom uczelni lub wydziałów przez osoby o różnym poziomie (od 1 do 10) skłonności do rekomendowania studiów

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań ankietowych.

następujące ich powody (dane podano liczbowo ze względu na stosunkowo niewielką liczbę odpowiedzi, łatwiejszą ich interpretację i możliwość porównania z przedstawionymi w dalszej części powodami skarg, niezgłaszanymi oficjalnie przez studentów z różnych względów):

- złe traktowanie studentów przez prowadzących (35 osób),
- niesprawiedliwe traktowanie, w tym ocenianie (16 osób),
- niekompetencje pracowników (12 osób).

Studenci wymieniali także skargi na zły plan zajęć, problemy organizacyjne, niską jakość zajęć. Spośród osób składających skargi 32% nie spotkało się z oczekiwaną reakcją władz (skarga nie przyniosła spodziewanego efektu). W przypadku 30% problem został rozwiązany. Pozostałe osoby nie udzieliły jednoznacznej odpowiedzi.

Na szczególną uwagę w obszarze skarg zasługują odpowiedzi studentów, którzy nie złożyli skarg z różnych powodów, natomiast mieli do tego ich zdaniem uzasadnione powody. Należały do nich:

- złe traktowanie studentów przez prowadzących (125 osób),
- niesprawiedliwe traktowanie, w tym ocenianie (66 osób),
- niekompetencje pracowników (64 osoby).

Dysproporcja pomiędzy liczbą studentów, którzy nie złożyli skargi z danego powodu, ze względu na różne obawy, w porównaniu do liczby studentów, którzy oficjalnie złożyli skargę, jest około 3-4-krotnie wyższa. Podkreśla to znaczenie studenckich obaw w rozwiązywaniu pojawiających się w czasie studiów problemów oraz specyficznej roli studentów jako kluczowych interesariuszy uczelni.

### 4.3. Podsumowanie wyników badań ilościowych

Głównym celem zrealizowanych badań ilościowych było ustalenie poziomu satysfakcji badanych studentów ze studiów, identyfikacja ważności i ocen kształtujących ten poziom czynników oraz określenie w procesie modelowania, predyktorów satysfakcji studentów i jej czynników efektowych (następników). Oprócz celu głównego określono szereg celów szczegółowych, pytań składających się na problem badawczy oraz hipotez (podrozdział 4.1). Przeprowadzone badania umożliwiły realizację celów badania, uzyskanie odpowiedzi na wszystkie pytania zawarte w problemie badawczym oraz weryfikację hipotez.

Pierwsze pytanie w problemie badawczym dotyczyło **hierarchii ważności dla studentów analizowanych czynników ich satysfakcji ze studiów**. Jak wynika ze zrealizowanych badań, najważniejszy dla studentów, spośród 25 czynników, okazał się rozkład zajęć (średnia arytmetyczna tego czynnika wyniosła 8,8 w skali od 1 do 10). Jego istotność była także podkreślana przez studentów w ramach odpowiedzi na pytania dotyczące innych kwestii, w tym w odpowiedziach na otwarte pytania o proponowane przez studentów zmiany na uczelniach oraz o przyczyny rezygnacji ze studiów. Jedną z takich przyczyn okazała się trudność pogodzenia studiów z pracą zawodową, spowodowana m.in. rozkładem zajęć.

Kolejne czynniki należące do najistotniejszych dla studentów składały się na postrzeganą przez nich jakość usługi edukacyjnej. Znalazły się w tej grupie: umiejętność przekazywania wiedzy, praktyczny charakter przekazywanej wiedzy, wiedza kadry akademickiej oraz stosunek do studentów.

**Hierarchia ważności analizowanych czynników, ustalona dla studentów różnych kierunków i stopni studiów**, była prawie identyczna. Niewielkie różnice dotyczyły także ocen analizowanych czynników w podziale na kierunek i stopień studiów.

Najniższą studencką ocenę uzyskały dwa czynniki spośród najważniejszych dla studentów, jakimi są rozkład zajęć oraz praktyczny charakter przekazywanej wiedzy. **Różnica między ważnością a oceną** w obydwóch przypadkach wyniosła 2,9. Jest to wysoka wartość oznaczająca bardzo niekorzystną sytuację w kontekście satysfakcji studentów. W każdej z wyodrębnionych (pod względem kierunku i stopnia studiów) grup studentów największe dysproporcje dotyczyły tych samych czynników.

Wśród analizowanych 25 czynników satysfakcji (biorąc pod uwagę wszystkich studentów) znalazło się także wiele innych, w przypadku których różnica między ważnością a oceną była większa niż 2. Należały do nich: umiejętność przekazywania wiedzy, zaangażowanie nauczycieli, indywidualne podejście do studentów, udzielanie pomocy studentom, stosunek do studentów, mentoring, oferowane studentom specjalności.

W efekcie analizy **różnic pomiędzy ważnością i oceną czynników satysfakcji, w podziale na kierunek i stopień studiów**, stwierdzono, że liczba czynników, których dotyczy szczególnie niekorzystna (większa niż 2) różnica, jest większa w przypadku studentów kierunku budownictwo niż zarządzanie (w relacji 10 do 6) oraz w przypadku studentów studiów I stopnia niż II stopnia (w relacji 9 do 5). W przypadku studentów budownictwa w grupie tej, oprócz tych samych czynników, które dotyczą studentów zarządzania (tj. praktycznego charakteru zajęć, rozkładu zajęć, mentoringu, umiejętności przekazywania wiedzy, zaangażowania nauczycieli i indywidualnego podejścia do studentów), znalazły się także: udzielanie pomocy studentom, stosunek do studentów, oferowane specjalności i styl nauczania. Dla studentów I stopnia, oprócz tych samych czynników, które zostały wymienione przez studentów II stopnia (tj. rozkładu zajęć, praktycznego charakteru zajęć, mentoringu, umiejętności przekazywania wiedzy, zaangażowania nauczycieli), najbardziej niekorzystna sytuacja dotyczy także: indywidualnego podejścia do studentów, udzielania pomocy studentom, oferowanych specjalności, stosunku do studentów.

Kolejne pytanie w problemie badawczym dotyczyło **poziomu satysfakcji studentów, wyrażonego wartością wskaźnika *Customer Satisfaction Index* oraz wskaźnika *Heterogeneous Customer Satisfaction Index***, uwzględniającego miarę dyspersji, jak również poziomu zadowolenia studentów z poszczególnych czynników kształtujących satysfakcję, mającego wyraz w wartościach wskaźników cząstkowych.

Wyrażony w procentach wskaźnik CSI uzyskał wartość 65,6%, oznaczając średni poziom zadowolenia studentów ze studiów. Wartości zdecydowanie większe (21 spośród 25) wskaźników cząstkowych również wyrażają średni poziom

zadowolenia studentów z analizowanych kryteriów satysfakcji. Najniższe wartości wskaźników mieszczące się w przedziale 40-60% dotyczą czterech bardzo istotnych czynników dla studentów (w tym trzech najważniejszych ze wszystkich), tj. rozkładu zajęć, indywidualnego podejścia do studentów, praktycznego charakteru przekazywanej wiedzy oraz (nieco mniej istotnego) mentoringu. Wskaźnik HCSI uwzględniający miarę rozproszenia, jaką jest wariancja, uzyskał niewiele większą niż w przypadku CSI wartość (66,5%), mieszcząc się także w granicach oznaczających średnie zadowolenie studentów.

Analiza **różnic pomiędzy wartościami wskaźników satysfakcji studentów odnoszącymi się do poszczególnych kierunków oraz stopni studiów**, będąca przedmiotem kolejnego pytania w problemie badawczym, wykazała, że są one minimalne (różnica między najniższym a najwyższym wskaźnikiem wyniosła 2%).

Następne pytanie w problemie badawczym dotyczyło skłonności studentów do polecania studiów innym osobom, wyrażającej się w **wartości wskaźnika lojalności *Net Promoter Score* (NPS)**, oraz jego wartości odnoszących się do studentów z różnych kierunków i stopni studiów. Wszystkie wskaźniki, zarówno ogólny (-32), jak również dotyczące kierunków i stopni studiów, osiągnęły wartości ujemne (najniższy z analizowanych czterech grup dotyczył studentów kierunku budownictwo i wyniósł -35), co oznacza, że w każdym przypadku największą z analizowanych grup stanowili „czynni krytycy”. Niemal wszystkie uzyskane wyniki dotyczące wartości wskaźników NPS (dla badanych studentów ogółem, dla studentów kierunków budownictwo oraz zarządzanie, jak również dla studentów I stopnia studiów), zgodnie z przyjętą klasyfikacją (podrozdział 2.5), należą do przedostatniej kategorii (wskaźników o wartości od -50 do -26) i należy je określić jako „złe”. Jedynie wskaźnik odzwierciedlający skłonność do rekomendacji studiów I stopnia przez ich absolwentów studiujących na II stopniu studiów uzyskał nieco wyższą wartość, umożliwiającą zaklasyfikowanie go do kategorii „słabych” (od -25 do 0). Najwyższy odsetek promotorów studiów dotyczył studentów zarządzania (18%).

Z analizy odpowiedzi studentów dotyczących **najważniejszych ich zdaniem kierunków działań, jakie powinny podjąć uczelnie**, aby mogli oni uzyskać wyższy poziom zadowolenia ze studiów, wynika, że najbardziej oczekiwane są przez nich: większa liczba zajęć o praktycznym, użytecznym w przyszłej pracy zawodowej charakterze oraz bardziej odpowiedni (pod różnymi względami) rozkład zajęć. Studenci proponowali także przeprowadzenie selekcji kadry, likwidację niepotrzebnych przedmiotów – tzw. zapychaczy, organizację użytecznych dla nich szkoleń i praktyk, wprowadzenie zmian związanych z zachowaniami nauczycieli w stosunku do studentów (głównie z „lepszemu ich traktowaniem”).

Wymieniane przez studentów najważniejsze dla nich zmiany na uczelniach, które wpłynęłyby pozytywnie na poziom ich satysfakcji ze studiów, nie różniły się znacząco w zależności od grupy, której dotyczyły („czynnych krytyków”, „biernych studentów” czy „aktywnych promotorów”). Występowały również



w niemal identycznej kolejności oraz z bardzo podobnymi wartościami procentowymi w podziale na uczelnie, na których studiowali badani studenci. Zbliżona ich struktura występowała także w przekroju kierunku i stopnia studiów. Wyniki te, mimo niereprezentatywności próby, stanowią istotną wskazówkę dla uczelni, dotyczącą kierunku działań umożliwiających uzyskanie wyższego poziomu satysfakcji studentów, bez względu na obecny poziom ich zadowolenia, rodzaj uczelni, kierunek i stopień studiów.

Na sformułowanie rekomendacji decyzyjnych umożliwiających osiągnięcie przez studentów wyższego poziomu satysfakcji pozwoliła także realizacja **analizy IPA**. Jej efekty były przedmiotem kolejnego pytania w problemie badawczym. Jak wynika z przeprowadzonej analizy, dla zwiększenia poziomu satysfakcji studentów, w pierwszej kolejności są konieczne działania w obszarze dziesięciu czynników, które znalazły się w części B siatki. Są to czynniki charakteryzujące się wysoką ważnością dla studentów, ale ich niską oceną. W części B znalazły się czynniki składające się na postrzeganą jakość zajęć i programu nauczania (praktyczny charakter przekazywanej wiedzy, umiejętność przekazywania wiedzy, zaangażowanie nauczycieli, styl nauczania, oferowane specjalności), czynniki odzwierciedlające relacje studentów z nauczycielami (stosunek do studentów, udzielanie pomocy studentom, ocenianie studentów, dążenie do zaspokajania potrzeb studentów), jak również najważniejszy dla studentów spośród wszystkich czynników – rozkład zajęć. Do czynników, które także wymagają szczególnej uwagi i działań o doskonałym charakterze, należą czynniki ułożone w części C2. Składają się one na relacje nauczycieli ze studentami (indywidualne podejście do studentów i mentoring) oraz program i koszty studiów.

Analiza IPA przeprowadzona w podziale na kierunek i stopień studiów pozwoliła na stwierdzenie dużego podobieństwa pozycji analizowanych czynników w siatce IPA. Spośród sześciu czynników, w przypadku których nie wystąpiła pełna zgodność rekomendacji, na szczególną uwagę zasługują dwa czynniki, tj. program nauczania oraz dostępność nauczycieli (w prawie każdej z analizowanych grup studentów miały miejsce inne rekomendacje odnoszące się do tych dwóch czynników).

Kolejne pytanie w problemie badawczym dotyczyło **czynników, które mają istotny, pozytywny wpływ na satysfakcję studentów**. Jak wynika ze zrealizowanego procesu modelowania równań strukturalnych, jedynym takim czynnikiem (konstruktem) spośród sześciu zidentyfikowanych w ramach analizy eksploracyjnej, okazała się postrzegana jakość zajęć i programu nauczania, której wyznacznikami były:

- dążenie do zaspokajania potrzeb studentów,
- styl nauczania,
- umiejętność przekazywania wiedzy,
- wiedza kadry akademickiej,
- praktyczny charakter przekazywanej wiedzy,
- zaangażowanie nauczycieli,

- rzetelność realizacji zajęć,
- program nauczania,
- oferowane specjalności.

Pozostałe spośród czynników zidentyfikowanych w rezultacie analizy eksploracyjnej nie miały istotnego statystycznie wpływu na satysfakcję studentów lub nie weszły do modelu ze względu na zbyt niską wartość współczynnika rzetelności  $\alpha$ -Cronbacha.

**Satysfakcja ze studiów**, jak wynika także ze zrealizowanego procesu modelowania, **ma istotny, pozytywny wpływ na lojalność studentów** względem uczelni, wyrażającą się w przekazywaniu pozytywnych opinii innym osobom, co było przedmiotem kolejnego pytania badawczego.

W skład modelu satysfakcji studenta weszły więc ostatecznie trzy konstrukty: oprócz kluczowej satysfakcji, postrzegana jakość zajęć i programu nauczania, jako jej predyktor, oraz lojalność (w aspekcie przekazywania pozytywnej opinii), jako jej następnik. Taka sama postać modelu dotyczy wyodrębnionych pod względem kierunku i stopnia studiów grup studentów. Żaden z innych badanych konstruktów, w żadnej z wyodrębnionych grup studentów, nie miał istotnego statystycznie wpływu na satysfakcję. W związku z tym, wiele spośród postawionych hipotez nie znalazło potwierdzenia. Wykaz hipotez i efekt ich weryfikacji zaprezentowano w tab. 4.18.

Kolejny obszar badań dotyczył **behawioralnej lojalności studentów** – jej poziomu (wyrażającego się w odsetku studentów deklarujących chęć kontynuacji studiów na II stopniu studiów na tej samej uczelni, jak również rzeczywiście kontynuujących studia na II stopniu studiów na tej samej uczelni) oraz przyczyn jej występowania lub braku. Studentom I stopnia studiów, oprócz wyskalowanego pytania zamkniętego (umożliwiającego zidentyfikowanie liczby studentów deklarujących chęć kontynuacji studiów na II stopniu studiów na tej samej uczelni), zadano także pytania półotwarte umożliwiające poznanie przyczyn różnych sytuacji, jakie mogą mieć miejsce po ukończeniu studiów I stopnia (tj. kontynuacji studiów na II stopniu studiów na tej samej lub na innej uczelni oraz niekontynuowania studiów). Zdecydowaną chęć kontynuacji studiów na tej samej uczelni zaznaczyło 22% studentów I stopnia studiów (zaznaczyli oni wartość 10 w 10-stopniowej skali). W pytaniu półotwartym z czterema opcjami do wyboru, zawierającymi uzasadnienia wybranego wariantu, 38% zaznaczyło odpowiedź związaną z wyborem tej samej uczelni. Jako główne przyczyny chęci wyboru tej samej uczelni studenci podali: odpowiednią dla nich lokalizację uczelni, ogólne zadowolenie ze studiów I stopnia oraz przyzwyczajenie. Zadowolenie ze studiów zadeklarowało 21% studentów mających zamiar kontynuować studia na II stopniu studiów na tej samej uczelni. Reprezentują więc oni, oprócz behawioralnej, także tzw. prawdziwą lojalność względem swojej uczelni.

Studenci II stopnia studiów udzielili tych samych odpowiedzi, uzasadniając swoją decyzję o kontynuacji studiów na tej samej uczelni (podobna była także ich

struktura procentowa). Prawdziwą lojalność ze studiów w tej grupie studentów (opartą na satysfakcji ze studiów I stopnia) reprezentowało 20% respondentów.

Tabela 4.18. Wykaz i efekty weryfikacji hipotez

Numer hipotezy	Treść hipotezy	Efekt weryfikacji	Wyjaśnienie
H1	Postrzegana jakość zajęć i programu nauczania (JZP) ma istotny, pozytywny wpływ na satysfakcję studentów (S).	potwierdzona	
H2	Postrzegana jakość wyposażenia i obsługi administracyjnej (JWiOA) ma pozytywny wpływ na satysfakcję studentów (S).	odrzucona	współczynnik ścieżkowy okazał się nieistotny statystycznie; konstrukt nie wszedł w skład modelu
H3	Postrzegana jakość relacji z nauczycielami (JR) ma pozytywny wpływ na satysfakcję studentów (S).	odrzucona	współczynnik ścieżkowy okazał się nieistotny statystycznie; konstrukt nie wszedł w skład modelu
H4	Oczekiwania względem studiów (O) mają pozytywny wpływ na satysfakcję studentów (S).	odrzucona	współczynnik rzetelności $\alpha$ -Cronbacha nie osiągnął minimalnej wartości; konstrukt nie wszedł w skład modelu
H5	Czynniki finansowe (F) mają pozytywny wpływ na satysfakcję studentów (S).	odrzucona	współczynnik ścieżkowy okazał się nieistotny statystycznie; konstrukt nie wszedł w skład modelu
H6	Satysfakcja studentów ze studiów (S) ma pozytywny wpływ na ich lojalność względem uczelni (L), wyrażającą się w pozytywnym przekazie informacji o studiach.	potwierdzona	
H7	Satysfakcja ze studiów (S) studentów kierunku budownictwo jest determinowana innymi czynnikami niż w przypadku studentów kierunku zarządzanie.	odrzucona	satysfakcja ze studiów studentów kierunków budownictwo i zarządzanie jest determinowana tym samym czynnikiem
H8	Satysfakcja ze studiów (S) I stopnia oceniana przez studentów I stopnia w trakcie studiów jest determinowana innymi czynnikami niż satysfakcja ze studiów I stopnia oceniana przez ich absolwentów.	odrzucona	satysfakcja ze studiów studentów I stopnia oceniana przez studentów w trakcie studiów oraz przez absolwentów jest determinowana tym samym czynnikiem
H9	Lojalność studentów względem uczelni (L), wyrażająca się w pozytywnym przekazie informacji o studiach, jest determinowana satysfakcją ze studiów (S) bez względu na kierunek i stopień studiów.	potwierdzona	

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Przyczyny zmiany uczelni deklarowane przez studentów studiów I stopnia niewiele różniły się od przyczyn rzeczywistej zmiany uczelni wśród studentów II stopnia studiów. W pierwszym przypadku były to atrakcyjniejsze specjalności na innych uczelniach, atrakcyjniejsza lokalizacja określana często jako „atrakcyjniejsze miasto”, w którym mieści się wybrana uczelnia, brak na II stopniu studiów na rodzimej uczelni, kierunku, na którym chcieliby studiować. W drugim przypadku (studentów II stopnia, którzy wyjaśniali, dlaczego zmienili uczelnię) wśród przyczyn zmian były wymieniane: brak interesującego kierunku studiów na poprzedniej uczelni, lepsza lokalizacja wybranej uczelni oraz niższe koszty studiów. W obydwóch grupach występował także nieco rzadziej wymieniany prestiż uczelni.

**Przyczyny i skutki dysonansu i dyssatisfakcji studentów** związane ze studiami były przedmiotem ostatniego z pytań badawczych. Wśród głównych przyczyn dysonansu wyrażającego się w odczuwanych przez studentów wątpliwościach związanych z dokonaniem wyborem studiów wymienili oni różne obawy, w tym związane z: poradzeniem sobie, stratą czasu na uczenie się niepotrzebnych rzeczy, czasochłonnością studiów, możliwością niezalezienia pracy po wybranych studiach, brakiem zainteresowania wybranym kierunkiem.

Przyczyny niezadowolenia zostały zidentyfikowane na podstawie analizy ważności i ocen analizowanych czynników (podrozdział 4.2.1) oraz analizy odpowiedzi na wybrane pytania otwarte. Dotyczyły one powodów chęci rezygnacji ze studiów przez studentów, u których taka chęć się pojawiła oraz propozycji zmian na studiach (skoncentrowano się w tym względzie głównie na zmianach wyrażonych przez grupę „czynnych krytyków” studiów, zidentyfikowanych w innym pytaniu zamkniętym). Do przyczyn niezadowolenia zaliczono ostatecznie: zbyt małą liczbę zajęć o praktycznym charakterze, nieodpowiedni rozkład zajęć, problemy z osobami prowadzącymi zajęcia, w tym m.in. ich zbyt wysokie wymagania i związane z tym problemy z poradzeniem sobie na studiach, zbyt dużą czasochłonność studiów (związane z nią problemy z pogodzeniem ich z pracą i frustrację spowodowaną „brakiem czasu na życie”), zły program studiów ze szczególnym uwzględnieniem niepotrzebnych zdaniem studentów przedmiotów („zapychaczy”), nieodpowiedni wybór kierunku studiów.

W obszarze efektów niezadowolenia studentów ze studiów analizie poddano aspekt ich chęci rezygnacji ze studiów oraz działania związane ze składaniem skarg władzom uczelni lub wydziałów. Chęć rezygnacji ze studiów pojawiała się głównie u studentów, którzy wchodzili w skład grupy „czynnych krytyków”, o najniższej skłonności do polecenia studiów. Wśród studentów tych (czyli osób, które zaznaczyły odpowiedzi od 1 do 4) większość (tj. od 53 do 70%, w zależności od analizowanej grupy) odczuwało chęć rezygnacji ze studiów.

Spośród wszystkich badanych studentów skargi złożyło podczas studiów 6%. Powody składania skarg koncentrowały się wokół kilku aspektów, w tym: złego traktowania przez prowadzących, odczuwanej niesprawiedliwości, m.in. w oce-

nianiu osiągnięć studentów, oraz niekompetencji pracowników. W wielu przypadkach skargi te nie przyniosły oczekiwanego przez składających efektu. Wśród studentów, którzy nie składali skarg, większość nie odczuwała istotnego powodu. Znajdują się jednak w tej grupie także osoby, które nie skarżyły się ze względu na obawy o reakcje władz lub osób, których dotyczyłaby skarga.

#### 4.4. Wnioski, konkluzje, dyskusja

Zrealizowane badania ilościowe pozwoliły na uzyskanie odpowiedzi na wszystkie pytania w problemie badawczym, jak również na sformułowanie przedstawionych w dalszej części podrozdziału **merytorycznych i metodycznych konkluzji**.

**W aspekcie merytorycznym**, wyniki przeprowadzonych analiz umożliwiły określenie słabych, w percepcji studentów, stron uczelni, implikujących „średni” (czyli zdecydowanie niewystarczający i niezadawalający w przypadku konkurencyjnych rynków) poziom ich zadowolenia ze studiów i rzadko występującą skłonność do rekomendowania studiów. Czynniki o najwyższym priorytecie w kontekście kreowania satysfakcji studentów, zidentyfikowane w wyniku przeprowadzonych badań ilościowych, zaprezentowano w tab. 4.19.

Tabela 4.19. Priorytetowe czynniki wymagające działań doskonalących, zidentyfikowane w wyniku realizacji ilościowych metod i analiz

Metoda CSI	Analiza IPA	Analiza różnic pomiędzy ważnością i ocenami czynników
rozkład zajęć	rozkład zajęć	rozkład zajęć
praktyczny charakter przekazywanej wiedzy	praktyczny charakter przekazywanej wiedzy	praktyczny charakter przekazywanej wiedzy
umiejętność przekazywania wiedzy	umiejętność przekazywania wiedzy	umiejętności przekazywania wiedzy przez nauczycieli
udzielanie pomocy studentom	udzielanie pomocy studentom	udzielanie pomocy studentom
zaangażowanie nauczycieli	zaangażowanie nauczycieli	zaangażowanie nauczycieli
oferta specjalności	oferta specjalności	oferta specjalności
koszty studiów	stosunek do studentów	stosunek do studentów
mentoring	oceniające studentów	mentoring
indywidualne podejście do studentów	dążenie do zaspokajania potrzeb studentów	indywidualne podejście do studentów
styl nauczania	styl nauczania	

Legenda: w tabeli zaprezentowano czynniki, których różnice pomiędzy ważnością i oceną były większe niż 2 (pierwsza kolumna); 10 czynników o najniższych wskaźnikach CSI (druga kolumna), wszystkie czynniki, które znalazły się w części B siatki IPA (10 czynników). Czynniki zaprezentowano w kolejności umożliwiającej zaobserwowanie podobieństwa wyników.

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Do **czynników o najwyższym priorytecie**, zidentyfikowanych w wyniku realizacji wszystkich trzech wymienionych analiz i metod (tab. 4.18) wymagających szczególnej uwagi, należą:

- rozkład zajęć,
- praktyczny charakter przekazywanej wiedzy,
- umiejętność przekazywania wiedzy,
- udzielanie pomocy studentom,
- zaangażowanie nauczycieli,
- oferta specjalności.

Cztery kolejne czynniki powtórzyły się w wynikach dwóch z wymienionych wcześniej analiz. Należą do nich:

- stosunek do studentów,
- mentoring,
- styl nauczania,
- indywidualne podejście do studentów.

Wymienione czynniki składają się głównie na postrzeganą jakość zajęć i programu nauczania oraz relacje studentów z nauczycielami. Należy do nich także najistotniejszy dla studentów pod wieloma względami czynnik o charakterze organizacyjnym, jakim jest rozkład zajęć.

Konieczność doskonalenia w pierwszej kolejności czynników składających się na postrzeganą jakość zajęć i programu nauczania wynika z faktu, że są to wyznaczniki jedyne zidentyfikowanego w wyniku modelowania predyktora satysfakcji studentów. Podkreślenia wymaga także fakt, że wśród wskaźników postrzeganej jakości zajęć i programu nauczania znajduje się również bardzo ważna dla studentów wiedza nauczycieli akademickich, która jest jednym z pięciu powyżej (spośród 25) ocenionych przez studentów czynników. Czynnik ten charakteryzuje się także najwyższą jednorodnością studenckich ocen (jak wynika z analizy miar dyspersji) oraz znajduje się wśród zidentyfikowanych mocnych stron uczelni. Istotną korzyścią wynikającą z rozpoznania atutów uczelni jest możliwość ich wykorzystania w treści przekazów informacyjnych i promujących uczelnię oraz w procesie jej pozycjonowania.

Wyniki przedstawionych analiz opierających się na identyfikacji ważności i ocen określonej grupy czynników kształtujących satysfakcję studentów, w podziale na kierunek i stopień studiów, wskazują na użyteczność tego typu przekrojowego podejścia. Mimo że większość czynników występujących w poszczególnych grupach powtarza się i można stwierdzić, że te same problemy dotyczą wszystkich studentów (bez względu na kierunek i stopień studiów), jak wynika z badań autorki, liczba czynników wymagających szczególnej koncentracji i priorytetowych działań jest jednak różna. Identyfikacja wszystkich takich najistotniejszych dla danej grupy studentów czynników pozwala na uniknięcie błędów decyzyjnych.

W wyniku analizy wartości różnic pomiędzy ważnością i ocenami zidentyfikowanych czynników należy zwrócić uwagę nie tylko na czynniki, w przypadku

których wartości różnic są największe, ale także na najważniejsze czynniki, w przypadku których luki są niewielkie. Ich zamknięcie bowiem może spowodować większy wzrost satysfakcji niż zamknięcie dużych luk<sup>791</sup>. Wśród czynników analizowanych przez autorkę, luka taka (biorąc pod uwagę pięć najważniejszych czynników) dotyczy wiedzy nauczycieli akademickich (wynosi ona 1,3 i jest znacznie mniejsza od różnic dotyczących pozostałych najważniejszych czynników).

Ujemna wartość wskaźnika NPS (a taką uzyskano w odniesieniu do wszystkich badanych studentów, a także każdej z ich wyodrębnionych grup) powinna skłaniać każdą organizację, której dotyczy, do podjęcia natychmiastowych działań zmierzających do zmiany tej sytuacji i w efekcie do zmniejszenia liczby krytyków i „przekształcenia” ich w biernych klientów, a następnie aktywnych promotorów. Niezbędne do tego celu są jednak dodatkowe informacje pozwalające na sformułowanie odpowiednich rekomendacji i precyzyjne ukierunkowanie działań. Informacje uzyskane dzięki równoczesnemu zastosowaniu trzech metod pomiaru satysfakcji studentów oraz zawartym w kwestionariuszu pytaniom otwartym pozwoliły na zidentyfikowanie przyczyn niekorzystnej dla uczelni sytuacji, jaką odzwierciedlił wskaźnik NPS, oraz wskazanie kierunków zmian, umożliwiających **uzyskanie wyższego poziomu satysfakcji studentów i tym samym większej liczby rekomendacji**. Do działań, które mogą korzystnie wpłynąć na realizację tego celu, należą:

- organizowanie **szkoleń (kursów) dla nauczycieli akademickich**<sup>792</sup>, umożliwiających im m.in. doskonalenie umiejętności: retorycznych, związanych z przekazywaniem profesjonalnej wiedzy osobom dorosłym (specjalistyczne metody andragogiczne), wykorzystywania w procesie nauczania nowoczesnych technologii informatycznych i aktywizujących metod kształcenia;
- **intensyfikacja współpracy z przedstawicielami biznesu w obszarze dydaktycznym**, poprzez m.in. zapraszanie ich na zajęcia dydaktyczne oraz organizowanie wizyt studentów w potencjalnych przyszłych miejscach pracy (bardzo cenione i oczekiwane przez studentów);
- stwarzanie studentom możliwości (m.in. także poprzez organizację szkoleń, kursów, warsztatów) **doskonalenia ich praktycznych umiejętności** wykraczających poza program studiów lub komplementarnych do programu, np. związanych z obsługą aktualnego oprogramowania specjalistycznego w firmach z danej branży czy doskonalenia specjalistycznych umiejętności językowych;

---

<sup>791</sup> N. Hill, J. Alexander, *Pomiar satysfakcji...*, op. cit., s. 232.

<sup>792</sup> Szczególnym powodzeniem mogłyby się cieszyć szkolenia z obszaru kompetencji międzykulturowych, metod angażowania, motywowania i aktywizowania studentów, retoryki, emisji głosu, scenicznych technik prowadzenia wykładu, metod kształcenia zdalnego.

- systematyczna **realizacja wieloobszarowych anonimowych badań poziomu satysfakcji studentów** i jego przyczyn, ze względu na dynamiczny charakter tego zjawiska i jego kształtowanie się w wielu przypadkach na realnych oczekiwaniach opartych na wykorzystywanych przez studentów licznych, aktualnych i łatwo obecnie dostępnych źródłach;
- **organizowanie spotkań władz (uczelni i jednostek wewnętrznych) z pracownikami**, mających na celu:
  - przekazywanie wiedzy zidentyfikowanej na skutek realizacji wspomnianych badań dotyczącej oczekiwań studentów, przyczyn ich niezadowolenia, obaw oraz propozycji zmian,
  - zaprezentowanie wyników badań dotyczących poziomu satysfakcji studentów wyrażonego np. w specjalistycznych (zaprezentowanych w podrozdziale 4.2.2) wskaźnikach, jego przyczyn i zmian w czasie,
  - stworzenie możliwości dyskusji członków środowiska akademickiego i ich wzajemnego motywowania się do podnoszenia jakości nauczania;
- **stworzenie studentom różnorodnych (pod względem formy) możliwości zgłaszania swoich zastrzeżeń, sugestii, propozycji ulepszeń**, będących najistotniejszym źródłem informacji służących do opracowania kierunków działań projakościowych; szczególne znaczenie ma w tym obszarze zapewnienie studentom pełnego bezpieczeństwa, poufności oraz przekonanie, że mają na uczelni priorytetową rolę, a ich potrzeby i problemy są głównym przedmiotem zainteresowania władz uczelni i wszystkich jej pracowników,
- **kontrolowanie zajęć, na które studenci składają skargi** i w stosunku do takiej kontroli, oraz będących jej efektem zmian, oczekują;
- **planowanie rozkładu zajęć przez pryzmat potrzeb i możliwości studentów**, m.in. uwzględniającego konieczność podejmowania przez część z nich pracy zawodowej niezbędnej, aby studiować (w badaniach autorki 66% studentów studiów stacjonarnych, tj. 798 osób, pracowało podczas studiów), oraz konieczność dojazdu na uczelnię z innych miejscowości przez wielu z nich);
- **opracowywanie programu studiów** umożliwiającego zminimalizowanie głównych wątpliwości i obaw studentów, implikujących chęć rezygnacji ze studiów, na które składają się:
  - obawy o „poradzenie sobie” (szczególnie pojawiające się na semestrach, na których kumulują się „ciężkie przedmioty”),
  - obawy o „stratę czasu na uczenie się niepotrzebnych rzeczy” (w ramach przedmiotów nazywanych przez studentów „zapychaczami”),
  - obawy o brak zainteresowania wybranym kierunkiem studiów (nieciekawie przedmioty) i przyszłą pracą zawodową;
- **opracowywanie programu studiów i specjalności** na podstawie aktualnych i profesjonalnych prognoz związanych z rynkiem pracy, we współpracy z przedstawicielami biznesu oraz ze studentami, którzy mają po-



partą m.in. doświadczeniem zawodowym wiedzę związaną z wymaganiami tego rynku i oparte na niej oczekiwania związane z rodzajem i programem specjalności;

- **motywowanie nauczycieli do:**
  - realizacji w trakcie zajęć zadań, które są bezpośrednio związane z przyszłą pracą zawodową studentów,
  - wykorzystywania realnych przykładów,
  - skłaniania studentów do rozwiązywania rzeczywistych problemów współczesnych firm i krytycznego myślenia,
  - kształcenia w nich umiejętności oceny wartości wykorzystywanych źródeł informacji,
  - wyjaśniania powiązań teorii z praktyką,
  - stosowania innowacyjnych, aktywizujących metod kształcenia (w tym PBL i RBL; szerzej podrozdział 1.3);
  - włączania studentów w realizację własnych projektów badawczych, szczególnie realizowanych przy udziale przedstawicieli biznesu;
- **nagradzanie nauczycieli** o największych osiągnięciach dydaktycznych, najbardziej angażujących się w nauczanie studentów i najbardziej przez nich cenionych;
- **powoływanie opiekunów roku** reprezentujących interesy studentów, pełniących funkcje mediacyjne i informacyjne, udzielających studentom pomocy i wsparcia; powołanie opiekunów jest niezbędne w przypadku studentów pierwszych roczników, ze względu na ich problemy związane z przejściem ze szkoły średniej na uczelnię, w tym z integracją, adaptacją do nowych warunków, stresem, mogących wpłynąć na rezygnację ze studiów;
- **zachęcanie nauczycieli do udostępniania studentom materiałów z nieobowiązkowych zajęć**, w których studenci nie mogli uczestniczyć m.in. z powodu konieczności pracy zawodowej (biorąc pod uwagę konieczność podejmowania przez nich pracy, aby móc studiować);
- dostarczanie studentom oraz potencjalnym kandydatom na studia podczas spotkań informacyjnych w szkołach i na uczelniach wiedzy na temat liczby godzin, przedmiotów, poziomu ich trudności, oferowanej przez uczelnię pomocy finansowej i merytorycznej, mające na celu m.in. **zminimalizowanie nierealnych oczekiwań studentów**;
- organizowanie różnego typu **zajęć dodatkowych** dla studentów, umożliwiających im realizowanie swoich zainteresowań i pasji;
- **wspieranie kadry w rozwoju kompetencji cyfrowych** umożliwiających m.in. tworzenie otwartych zasobów i doskonalenie jakości procesu dydaktycznego.

**Uwzględniając metodyczny wymiar przeprowadzonych badań, należy podkreślić przede wszystkim korzyści wynikające z równoczesnej realizacji**

(przy wykorzystaniu jednego kwestionariusza) kilku metod pomiarowych. Należą do nich:

- możliwość uzyskania bardziej wiarygodnych wyników niż w przypadku zastosowania tylko jednej metody,
- możliwość uniknięcia błędów związanych ze skomplikowanym pomiarem emocjonalnych aspektów zachowań respondentów oraz z interpretacją jego wyników, jakie mogą się pojawić w przypadku zastosowania tylko jednej z metod,
- możliwość kompensowania informacyjnych braków wynikających z zastosowania każdej z metod, przez inną.

Korzyści uzyskane dzięki **wykorzystaniu w badaniu metod wybranych przez autorkę** dotyczą:

- możliwości uzyskania informacji o skłonności studentów do rekomendowania studiów (wskaźnik NPS),
- możliwości identyfikacji przyczyn ustalonego poziomu wskaźnika NPS, poprzez obliczenie wskaźników satysfakcji studentów (CSI) dla rozpoznanych (m.in. w badaniach jakościowych) czynników satysfakcji studentów,
- możliwości wizualizacji wszystkich czynników pod względem ich ważności i ocen na mapie czynników satysfakcji, pozwalającej na określenie trafnych rekomendacji decyzyjnych (analiza IPA),
- możliwości ustalenia oraz, w przypadku systematycznej realizacji badań, porównywania w czasie sumarycznego wskaźnika CSI (porównywanie to umożliwi uzyskanie informacji o skuteczności działań zmierzających do podniesienia poziomu satysfakcji studentów).

Dużym wyzwaniem w realizacji badań satysfakcji, z równoczesnym wykorzystaniem kilku metod pomiarowych, jest stworzenie umożliwiającego osiągnięcie tego celu **kwestionariusza ankiety**. Optymalnym rozwiązaniem wydaje się zastosowanie kwestionariusza składającego się z trzech części pozwalających na ustalenie: ważności zidentyfikowanych w badaniach jakościowych czynników satysfakcji (1. część), ocen tych samych czynników na podstawie zdobytego przez studentów w czasie studiów doświadczenia (2. część) oraz skłonności studentów do polecenia studiów (wraz z niezbędnymi wyjaśnieniami dotyczącymi tego i ewentualnie innych aspektów satysfakcji i lojalności studentów), w ramach pytań otwartych (3. część). Pytania otwarte powinny być, zdaniem autorki, niezbędnym elementem kwestionariusza do badań satysfakcji. Umożliwiają one, jak wynika z zaprezentowanych wyników badań, poznanie wielu aspektów tego zjawiska, których nie da się zidentyfikować za pomocą wyskalowanych pytań. Z doświadczenia autorki wynika, że studenci (w przeciwieństwie do typowych respondentów) chętnie udzielają odpowiedzi na pytania otwarte, co wynika ze specyfiki usługi edukacyjnej na poziomie wyższym, w tym długiego okresu jej trwania, oraz oczekiwań studentów związanych z pozytywnymi zmianami w czasie studiów dzięki udzielonym przez nich odpowiedziom.

Zastosowanie w kwestionariuszu tej samej skali (pod względem liczby stopni), w częściach służących do oceny ważności i uzyskania ocen analizowanych czynników, a także w celu obliczenia wskaźnika wyrażającego skłonność do polecenia studiów (NPS), ułatwia respondentom sposób odpowiadania na pytania oraz ogranicza czaso- i pracochłonność związane z udziałem w badaniu.

Korzystny wpływ, szczególnie w kontekście obiektywizmu wyników badania, ma ponadto **zastosowanie do pomiaru satysfakcji studentów miar rozproszenia** (m.in. w ramach modyfikacji wskaźnika CSI). Ich wykorzystywanie w pomiarze satysfakcji pozwala na bardziej precyzyjne zaplanowanie działań wpływających na podniesienie jej poziomu, w tym możliwość ich ujednoczenia dla większości (lub wszystkich) studentów w przypadku ocen jednorodnych lub stosowanie segmentacji (lub indywidualizacji) w przypadku ocen rozproszonych (np. wysokich wskaźników zmienności).

Na uwagę w obszarze metodycznym zasługuje także **zastosowanie – w procesie ścieżkowego modelowania satysfakcji oraz określania hipotez – eksploracyjnej analizy czynnikowej**. Jest ona szczególnie wskazana w przypadku licznych, jak na przykład w badaniach autorki, czynników rozpoznanych w wyniku analizy źródeł wtórnych i realizacji pierwotnych badań jakościowych oraz problemów z ich zakwalifikowaniem do określonej grupy.

Badania satysfakcji studentów, dla uzyskania optymalnych z nich korzyści, wymagają systematycznej realizacji, umożliwiającej porównywanie efektów działań podejmowanych dla podniesienia poziomu satysfakcji studentów. Należy pamiętać przy tym o weryfikacji poddawanego ocenie zestawu czynników, które mogą ulegać zmianie w zależności od niezależnych i zależnych od uczelni przyczyn (m.in. od działań innych uczelni, formalnych i nieformalnych przekazów dotyczących studiów na innych uczelniach, ich rankingów, sytuacji na rynku pracy). Konieczna jest również systematyczna realizacja badań jakościowych pozwalających na rozpoznanie aktualnie istotnych dla studentów czynników ich satysfakcji ze studiów. Nieuwzględnienie ich w badaniach ilościowych może powodować ukierunkowanie działań i związanych z nimi wydatków na inne niż priorytetowe dla studentów cele.

Zrealizowane przez autorkę badania pozwoliły na uzyskanie odpowiedzi na wszystkie pytania w problemie badawczym, weryfikację hipotez oraz realizację celów. Ze względu na szeroki przedmiotowy zakres badania (ponad 200 zmiennych), w ramach zaprezentowanej w tej części rozdziału dyskusji, ustosunkowano się do wybranych – najistotniejszych aspektów badania, tj. czynników kształtujących satysfakcję studentów, wyników pomiaru jej poziomu oraz modelu.

Jak wynika z przeprowadzonych badań, **najważniejszym czynnikiem satysfakcji ze studiów dla wszystkich badanych studentów**, jak również dla ich grup wyodrębnionych pod względem kierunku, stopnia i trybu studiów, okazał się rozkład zajęć. Jedną z przyczyn takiej sytuacji jest uzależniona od niego możliwość podjęcia przez studentów studiów stacjonarnych pracy podczas studiów lub jej brak, w przypadku nieodpowiedniego rozkładu. Biorąc pod uwagę, że spośród

badanych studentów studiów stacjonarnych, w czasie trwania studiów pracowało zawodowo 66%, a spośród niestacjonarnych – 94%, rozkład zajęć okazał się najważniejszym czynnikiem.

W zaprezentowanych w teoretycznej części monografii wynikach badań (będących efektem przeglądu światowej literatury) dotyczących satysfakcji studentów, rozkład zajęć, jako jej determinanta, nie występuje. Poruszane są natomiast problemy związane z podejmowaniem pracy zawodowej przez studentów podczas studiów oraz z ich konsekwencjami, potwierdzające wnioski autorki w tym obszarze. Przykładowo z badań B. Longdena wynika, że już na 1. roku ponad 40% studentów pracuje równoległe ze studiami, a 10% dłużej niż 20 godzin tygodniowo<sup>793</sup>. Badacze S. Field oraz J. Cleary-Holdforth twierdzą, że konieczność podejmowania przez studentów pracy zarobkowej jest powiązana ze wskaźnikiem nieobecności na wykładach, co jest zauważalnym i narastającym problemem współczesnych uczelni<sup>794</sup>.

Zidentyfikowane przez autorkę kolejne, również **bardzo istotne dla studentów czynniki kształtujące ich zadowolenie ze studiów** składają się na postrzeganą przez nich jakość kształcenia. Jak wynika z analizy światowej literatury, niemal wszystkie wyniki badań z analizowanego zakresu tematycznego także koncentrują się na tym kryterium satysfakcji. W niektórych nie uwzględnia się żadnych innych czynników, ze względu na przekonanie badaczy o ich znikomym znaczeniu (świadczą o tym m.in. badania, które przeprowadzili J. Douglas i inni<sup>795</sup>, B. Schneider i D.E. Bowen<sup>796</sup>, D.K. Banwet i B. Datta<sup>797</sup>, Y. Hill i inni<sup>798</sup>).

Do zidentyfikowanych w badaniach autorki najważniejszych **czynników satysfakcji studentów składających się na jakość kształcenia** należą: umiejętność przekazywania wiedzy przez nauczycieli, praktyczny charakter przekazywanej wiedzy, wiedza kadry akademickiej, stosunek (nauczycieli) do studentów, zaangażowanie nauczycieli, udzielanie przez nich pomocy studentom, jak również oferowane specjalności, ocenianie studentów i dążenie do zaspokajania ich potrzeb.

---

<sup>793</sup> B. Longden, *An institutional response to changing student expectations and their impact on retention rates*, „Journal of Higher Education Policy and Management” 2006, 28(2), s. 173-187.

<sup>794</sup> S. Field, *Understanding attendance and non-attendance motivation amongst first year undergraduate students*, SOLSTICE and CLTR Conference 2012, Edge Hill University (Ormskirk), <https://www.edgehill.ac.uk/solstice/files/2012/06/Day-2-Session-4-Will-this-Come-Up-in-the-Exam.pdf> (dostęp: 11.01.2022); J. Cleary-Holdforth, *Student non-attendance in higher education. A phenomenon of student apathy or poor pedagogy?*, Dublin Institute of Technology Publication, 2007.

<sup>795</sup> J. Douglas, A. Douglas, B. Barnes, *Measuring student satisfaction at a UK University*, „Quality Assurance in Education” 2006, 14(3), s. 251-267.

<sup>796</sup> B. Schneider, D.E. Bowen, *Winning the Service Game*, Harvard Business School Press, Boston, MA., 1995.

<sup>797</sup> D.K. Banwet, B. Datta, *A study of the effect of perceived lecture quality on post-lecture intentions*, „Work Study” 2003, vol. 52, no. 5, s. 234-243.

<sup>798</sup> Y. Hill, L. Lomas, J. MacGregor, *Students' perceptions of quality in higher education*, „Quality Assurance in Education” 2003, vol. 11, no. 1, s. 15-20.

Prawie każdy z wymienionych czynników występuje w wynikach badań dotyczących satysfakcji studentów publikowanych w światowej literaturze.

Umiejętności przekazywania wiedzy przez nauczycieli (wyrażane przez badaczy w różny sposób, m.in. jako umiejętności komunikacyjne nauczycieli, umiejętności prowadzenia wykładu, zdolności dydaktyczne, umiejętności nauczania) występują na przykład w badaniach, które przeprowadzili J. Douglas i inni<sup>799</sup>, R. Voss; M.T. Geier; M. Zineldin; J.P. Bean i R.K. Bradley<sup>800</sup>, S. Juillerat<sup>801</sup> oraz K.M. Elliott i D. Shin<sup>802</sup>, jako priorytetowy czynnik satysfakcji studentów.

Istotność praktycznego charakteru przekazywanej wiedzy jest także podkreślana w badaniach dotyczących satysfakcji studentów oraz studenckiej oceny jakości kształcenia szkół wyższych. Przykładowo, według badań R. Włoch i K. Śledziewskiej, zbyt mała liczba zajęć opartych na przekazywaniu wiedzy praktycznej jest, w opinii studentów, głównym powodem nisko ocenianych na rynku pracy umiejętności studentów (szerzej: podrozdział 1.3)<sup>803</sup>. Aspekt praktycznego charakteru zajęć występuje również w wielu artykułach badawczych dotyczących efektywności innowacyjnych, aktywizujących metod kształcenia studentów i kompetencji przyszłości, w tym m.in. autorstwa M. Pawełczyk<sup>804</sup>, E. Multan<sup>805</sup>.

Wiedza nauczycieli akademickich jako istotny czynnik satysfakcji studentów występuje m.in. w badaniach H. Awang i N.A. Ismail, według których jest ona nie tylko priorytetowym czynnikiem satysfakcji, ale również najwyżej ocenianym<sup>806</sup>. Wysoka ocena wiedzy nauczycieli dotyczyła także studentów biorących udział w badaniach autorki. Okazała się ona jedną z najmocniejszych stron uczelni, na których studiowali respondenci.

Oferowanych na danym kierunku studiów specjalności, jako istotnego czynnika satysfakcji studentów, nie wymieniono w żadnych (z zaprezentowanych w teoretycznej części pracy) wynikach badań, do których dotarła autorka. Występuje w nich natomiast często program studiów (lub program nauczania). Jako istotny czynnik satysfakcji studentów pojawiał się on w wielu badaniach, które

<sup>799</sup> J. Douglas, A. Douglas, B. Barnes, *Measuring student...*, op. cit., s. 251-267.

<sup>800</sup> J.P. Bean, R.K. Bradley, *Untangling the satisfaction performance relationship for college students*, „Journal of Higher Education” 1986, 57(4), s. 393-412.

<sup>801</sup> S. Juillerat, *Investigating a two-dimensional approach to the assessment of student satisfaction: Validation of the SSI*, Unpublished dissertation, Temple University, 1995.

<sup>802</sup> K.M. Elliott, D. Shin, *Student satisfaction: An alternative approach to assessing this important concept*, „Journal of Higher Education Policy and Management” 2002, 24(2), s. 197-209.

<sup>803</sup> R. Włoch, K. Śledziewska, *Kompetencje przyszłości. Jak je kształtować w elastycznym ekosystemie edukacyjnym?*, <https://www.delab.uw.edu.pl/> (dostęp: 20.12.2021).

<sup>804</sup> M. Pawełczyk, *Nowoczesne metody nauczania w technicznej uczelni wyższej*, <https://www-arch.polsl.pl/Jednostki/RJO3-KS/Documents/MPawełczyk.pdf> (dostęp: 15.12.2021).

<sup>805</sup> E. Multan, *Metoda problemowa (PBL) w procesie dydaktycznym uczelni wyższej*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Seria: Administracja i Zarządzanie” 2017, nr 113.

<sup>806</sup> H. Awang, N.A. Ismail, *Undergraduate education: a gap analysis of students' expectations and satisfaction*, „Problems of Education in the 21st century” 2010, vol. 21, s. 27.

zrealizowali m.in.: M. Zinaldin<sup>807</sup>, P. Sultan i H. Wong<sup>808</sup>; F. Abdullah<sup>809</sup>; J. Douglas i innych<sup>810</sup>, J.P. Bean i R.K. Bradley<sup>811</sup>, K.M. Elliott i D. Shin<sup>812</sup>.

Kolejne rozpoznane przez autorkę czynniki o wysokiej istotności dla studentów w kontekście ich satysfakcji ze studiów (składające się na jakość kształcenia) występują m.in. w następujących badaniach:

- stosunek nauczycieli do studentów – w badaniach P. Stacha i J. Bąka<sup>813</sup> oraz M. Shevlin i innych<sup>814</sup>,
- zaangażowania nauczycieli – w badaniach J. Grosset<sup>815</sup>; G.C. Johnson i G. Watson<sup>816</sup>, R. Keup i B.O. Barefoot<sup>817</sup>, E. Clark i W. Ramsay<sup>818</sup>,
- udzielanie przez nauczycieli pomocy studentom – w badaniach, które przeprowadzili P. Stach i J. Bąk<sup>819</sup>, M.S. Owlia i E.M. Aspinwall<sup>820</sup>,
- ocenianie studentów – w badaniach, które zrealizowali P.Y.K. Kwan i P.W.K. Ng<sup>821</sup> oraz R. Voss<sup>822</sup>,

---

<sup>807</sup> M. Zinaldin, *The Quality of Higher Education and Student Satisfaction Self Assessment and Review Process a Term Philosophy and 5Qs Model*, Paper presented at 2nd International Conference Education, Economics, and Law: Traditions and Innovations, Vaxjo University, Sweden 2007.

<sup>808</sup> P. Sultan, H. Wong, *Performance Based Service Quality Model: Anempiricalstudy on Japaneseuniversities*, „Quality Assistance in Education” 2010, 18(2), s. 126-143

<sup>809</sup> F. Abdullah, *Measuring service quality in Higher Education. HEdPERF versus SERVPERF*, „Marketing Intelligence and Planning” 2006, 12(1), s. 31-34.

<sup>810</sup> J.A. Douglas, R. McClelland, J. Davies, A. Douglas, *Understanding student...*, op. cit.

<sup>811</sup> J.P. Bean, R.K. Bradley, *Untangling the satisfaction performance relationship for college students*, „Journal of Higher Education” 1986, 57(4), s. 393-412.

<sup>812</sup> K.M. Elliott, D. Shin, *Student Satisfaction...*, op. cit., s. 197-209.

<sup>813</sup> P. Stach, J. Bąk, *Na ścieżkach...*, op. cit.,

<sup>814</sup> M. Shevlin, P. Banyard, M. Davies, M. Griffiths, *The validity of student evaluation of teaching in higher education: Love me, love my lectures?*, „Assessment and Evaluation in Higher Education” 2000, 25, s. 397-405.

<sup>815</sup> J. Grosset, *Patterns of integration, commitment and student characteristics and retention among younger and older students*, „Research of Higher Education” 1991, 32, s. 159-178.

<sup>816</sup> G.C. Johnson, G. Watson, 2004 *Oh gawd, how am I going to fit into this? Producing [ma-ture] first-year student identity*, „Lang. Educ” 2004, 18, s. 474-487.

<sup>817</sup> J.R. Keup, B.O. Barefoot, *Learning how to be a successful student: exploring the impact of first-year seminars on student outcomes*, 200/17, s. 11-47, <http://www.ingentaconnect.com/content/fyesit/fyesit/2005/00000017/00000001/art00001> (dostęp: 10.07.2021).

<sup>818</sup> E. Clark, W. Ramsay, *Problems of retention in tertiary education. Educ. Res. Perspect*, 1990/17, s. 46-57.

<sup>819</sup> P. Stach, J. Bąk, *Na ścieżkach...*, op. cit.

<sup>820</sup> Badania te dotyczą atrybutów postrzeganej jakości usług edukacyjnych uczelni, które są często utożsamiane przez badaczy z czynnikami satysfakcji studentów. Szerzej: M.S. Owlia, E.M. Aspinwall, *TQM in higher education – a review*, „International Journal of Quality & Reliability Management” 1997, 14(5), s. 527-543.

<sup>821</sup> P.Y.K. Kwan, P.W.K. Ng, *Quality Indicators in Higher Education Comparing Hong Kong and China's Students*, „Managerial Auditing Journal” 1999, no. 14.

<sup>822</sup> R. Voss, *Studying critical classroom encounters: The experiences of students in German college education*, „Quality Assurance in Education”, vol. 17, iss. 2, s. 156-173,

- dążenie do zaspokajania potrzeb studentów – w badaniach, które przeprowadzili R. Ryńca i D. Kuchta<sup>823</sup> oraz M.S. Owlia i E.M. Aspinwall<sup>824</sup>.

Studenci, którzy brali udział w badaniach autorki, także oceniali program nauczania, niezależnie od oferowanych specjalności (ponieważ obydwie te czynniki występowały we wcześniejszych badaniach jakościowych). Znalazł się on w grupie czynników składających się na główny konstrukt modelu satysfakcji studenta.

Uzyskanych przez autorkę **ocen czynników satysfakcji oraz wartości wskaźników** nie można porównywać z prezentowanymi przez innych badaczy, ze względu na różne uwarunkowania funkcjonowania uczelni, których dotyczą (różne kraje, rodzaje uczelni, systemy edukacji itd.), różne założenia i cele prezentowanych badań. Te ostatnie odnoszą się często do identyfikacji poziomu satysfakcji studentów z wybranych tylko aspektów usług edukacyjnych uczelni, np. z użytkowanego oprogramowania (np. badania, które przeprowadzili S. Suroto, A. Nindiani i H.H. Purba; w ich efekcie uzyskano wskaźnik CSI równy 71%)<sup>825</sup> czy z uniwersyteckich usług bibliotecznych (S.I. Maiyanti, I. Irmeilyana, V. Verawaty uzyskali wskaźnik CSI – 65,4%)<sup>826</sup>. Wskaźnik NPS z kolei, jak wspomniano w podrozdziale 2.5, jest rzadko stosowany na uczelniach. Według jednych z nielicznych badań zrealizowanych tą metodą przez R. Schmatza, G. Wolfa i M. Landmann<sup>827</sup> wyniósł on 4,5 i różnił się znacznie w zależności od kierunku studiów. Systematycznie realizowane na przestrzeni kilku lat badania, których autorami byli K. Hörsch, G. Rudinger<sup>828</sup>, mające na celu porównanie wartości wskaźnika NPS odnoszącego się do studentów jednej z niemieckich uczelni, wskazują, podobnie jak badania autorki, na negatywne wartości tego wskaźnika (wahające się od –15 do –24). Można się także spotkać z badaniami, które, tak jak w przypadku obliczania wskaźnika CSI, koncentrują się na wyodrębnionym jednym aspekcie usług edukacyjnych danej uczelni, np. na wykładach<sup>829</sup>.

Ustalony przez autorkę **model satysfakcji studenta** składa się z trzech konstruktów: postrzeganej jakości zajęć i programu nauczania, satysfakcji studentów oraz ich lojalności wyrażającej się w przekazie pozytywnej informacji o studiach. Wpływ innych konstruktów na satysfakcję studentów, uwzględnionych w modelu

<sup>823</sup> R. Ryńca, D. Kuchta, *Propozycja modyfikacji modelu satysfakcji studentów oraz jej wpływu na wyniki osiągnięte przez szkołę wyższą*, „Zeszyty Naukowe WSOWL” 2011, nr 2(160), s. 323-328.

<sup>824</sup> M.S. Owlia, E.M. Aspinwall, *TQM in higher education...*, op. cit., s. 527-543.

<sup>825</sup> S. Suroto, A. Nindiani, H.H. Purba, *Students' Satisfaction on Academic Services in Higher Education Using Importance-Performance Analysis*, „ComTech” 2017, vol. 8, no. 1, s. 37-43.

<sup>826</sup> S.I. Maiyanti, I. Irmeilyana, V. Verawaty, *Applied customer...*, op. cit.

<sup>827</sup> R. Schmatz, G. Wolf, M. Landmann, *Students as customers: The Net Promoter Score as a measure of satisfaction and loyalty in higher education*, Paper presented in track 2 at the EAIR 37th Annual Forum in Krems, Austria 30 August till 2 September 2015.

<sup>828</sup> K. Hörsch, G. Rudinger, *Der Net Promoter Score an der Universität Bonn*, [w:] *Forschung und Beratung – Das Zentrum für Evaluation und Methoden*, red. G. Rudinger, K. Hörsch, T. Krüger, Göttingen: Bonn University Press, 2009, s. 75-88.

<sup>829</sup> L. Dvorakova, O. Faltejskova, *Net Promoter Score Use at University Education Sector*, SGEM2014 Conference Proceedings 3, 2014, s. 567-578.

konceptualnym, nie został potwierdzony. Ponieważ jedyny predyktor satysfakcji studenta został zidentyfikowany i nazwany przez autorkę na skutek przeprowadzenia eksploracyjnej analizy czynnikowej, porównanie rozpoznanego wpływu z innymi modelami satysfakcji studenta jest niemożliwe. Wpływ satysfakcji na lojalność studentów, wyrażającą się w przekazie pozytywnej informacji o studiach innym osobom, udowodniło natomiast wielu badaczy, w tym m.in. J. Douglas, R. McClelland, J. Davis<sup>830</sup>. W licznych publikowanych badaniach odnoszących się do lojalności studentów jako następnika ich satysfakcji ze studiów, jest ona wyrażana przez kombinację wielu różnych wskaźników, co uniemożliwia rzetelne porównanie wyników.

Do głównych **problemów** w procesie realizacji badań należały:

- czasochłonny proces związany ze zdobyciem kontaktu i uzyskaniem zgody od niektórych osób prowadzących zajęcia na konkretnych, wybranych do badania uczelniach, kierunkach i rocznikach oraz z ustaleniem dogodnych terminów przeprowadzenia badania w danej grupie,
- synchronizacja procesu osobistego gromadzenia danych przez autorkę w wielu, tj. w 48 grupach ćwiczeniowych i wykładowych, na oddalonych od siebie uczelniach,
- czaso- i pracochłonny proces transformacji danych z wersji papierowej na cyfrową, ze szczególnym uwzględnieniem etapu redukcji i kodowania danych surowych, w tym odpowiedzi na siedem pytań otwartych i półotwartych z ponad 1600 kwestionariuszy oraz ich wprowadzania do arkusza programu Excel (analiza danych była realizowana zarówno w programie Excel, jak i Statistica).

**Ograniczenia** zrealizowanych przez autorkę badań dotyczą natomiast niereprezentatywnej próby do badań, przeprowadzenia ich wśród studentów dwóch konkretnych kierunków studiów wybranych uczelni technicznych oraz (ze względu na ograniczoną objętość monografii i dużą liczbę zmiennych – ok. 200) ograniczonej ilości analiz kluczowych zmiennych w różnych podziałach (nie uwzględniono na przykład takich zmiennych jak: tryb studiów, średnia ocen, rodzaj wykonywanej przez studentów pracy podczas studiów). Uzyskano ponadto niesatysfakcjonujące w pełni miary dobrań dopasowania modeli, co implikuje potrzebę dalszych poszukiwań modelu satysfakcji studentów.

Przedstawione ograniczenia stały się inspiracją do dalszych badań w analizowanym, niezwykle interesującym, użytecznym i szerokim obszarze tematycznym.

---

<sup>830</sup> J. Douglas, R. McClelland, J. Davis, *The development of conceptual model of student satisfaction with their experience in higher education*, „Quality Assurance in Education” 2008, vol. 16, no. 1.



## ZAKOŃCZENIE

Głównym celem monografii była identyfikacja determinantów i konsekwencji satysfakcji studentów ze studiów, pomiar jej poziomu oraz opracowanie modeli.

Wybór wskazanych w celu monografii aspektów związanych z problematyką satysfakcji studentów wynika z ich priorytetowego znaczenia w analizie tego złożonego zjawiska. Wiedza na temat czynników wpływających na satysfakcję studentów jest niezbędna dla osiągnięcia jej wysokiego poziomu. Znajomość konsekwencji determinujących wiele bezcennych dla uczelni korzyści, niemożliwych do uzyskania w żaden inny sposób, może służyć motywowaniu nauczycieli akademickich w procesie doskonalenia jakości kształcenia (z którą poziom satysfakcji i jej konsekwencje są ściśle związane). Wiedza dotycząca metod pomiaru satysfakcji studentów i umiejętności ich stosowania pozwalają na identyfikację poziomu analizowanego zjawiska, porównywanie go w czasie i związaną z efektami tych porównań modyfikację dotyczących go planów i strategii. Modele satysfakcji studentów z kolei, odzwierciedlające zależności między najistotniejszymi, związanymi z nią konstruktami, pozwalają zrozumieć istotę i złożoność analizowanego fragmentu rzeczywistości szkół wyższych.

Analiza niezwykle bogatej w tym obszarze tematycznym światowej literatury wskazuje na wysoką świadomość znaczenia wymienionych aspektów satysfakcji studentów wśród badaczy, będących najczęściej przedstawicielami środowiska akademickiego. Jak wspomniano we wstępie, opublikowane wyniki badań dotyczą jednak najczęściej nielicznych prób, studentów jednej uczelni i nie uwzględniają zwykle analiz kluczowych zmiennych w podziale na kierunek, stopień czy tryb studiów. Analizy takie mogą tymczasem ujawnić różnice w priorytetach studentów należących do poszczególnych grup i tym samym determinować konieczność zaplanowania innych sposobów i środków służących kreowaniu wyższego poziomu satysfakcji studentów wchodzących w skład poszczególnych grup.

Jak wynika z analizy źródeł wtórnych pod kątem czynników kształtujących satysfakcję studentów, priorytetowe miejsce wśród nich zawsze zajmują czynniki składające się na jakość nauczania. Zaliczane są do nich przede wszystkim cechy, kompetencje i zachowania nauczycieli akademickich, w tym przede wszystkim ich umiejętności dydaktyczne (określane też jako umiejętności komunikacyjne), utożsamiane często z umiejętnością przekazywania swojej wiedzy, praktyczne nastawienie do nauczania studentów uwzględniające aktualne wymagania praco-

dawców i uwarunkowania (monitorowanego przez studentów) rynku pracy, oceniając studentów i udzielanie im informacji zwrotnych związanych z efektami ich pracy. W tym kontekście istotne znaczenie ma pojawiający się również często w wynikach badań program studiów. Bardzo ważne miejsce wśród analizowanych czynników zajmują ponadto aspekty relacyjne, do których należą przyjazne nastawienie do studentów, empatia, życzliwość, chęć udzielania im pomocy i indywidualizowane do nich podejście. W niektórych publikacjach jest podkreślana wzrastająca istotność tych cech i zachowań nauczycieli w okresie zaliczeń i sesji. Studenci, jak wynika z licznych badań, zwracają także uwagę na zaangażowanie nauczycieli i ich zawodową pasję, które inspirują ich do nauki i zaangażowania w swoją edukację.

Zidentyfikowane czynniki będące konsekwencją satysfakcji studentów wyrażają różne aspekty ich lojalności względem uczelni (będzie o nich mowa w dalszej części zakończenia pracy).

Do specjalistycznych metod pomiaru satysfakcji studentów, cieszących się szczególną popularnością wśród badaczy, należy metoda *Servqual* (z założenia służąca do badania „spokrewnionej” z satysfakcją, postrzeganą jakością usług). Jest ona zwykle w dużym stopniu zmodyfikowana przez badaczy pod różnymi względami w stosunku do oryginału. Metoda ta ze względu na swoje wady (modyfikacje i wady tej metody zostały omówione w podrozdziale 2.5) coraz częściej wydaje się być zastępowana innymi metodami, do których należą głównie metoda CSI oraz analiza IPA.

Prezentowane w literaturze modele satysfakcji studentów najczęściej opierają się na modelu ECSI. Ich struktura jest zwykle do niego podobna i obejmuje: oczekiwania studentów, wizerunek uczelni, postrzeganą jakość usług edukacyjnych (występującą jako jeden ogólny czynnik lub zestaw dwóch czynników, w tym np. „*hardware*” i „*software*”) oraz ich postrzeganą wartość. Konsekwencją satysfakcji studentów w tych modelach jest zawsze ich lojalność wyrażana różnymi wskaźnikami, m.in. ustnym przekazem informacji, skłonnością do rekomendowania uczelni, hipotetycznym ponownym wyborem tej samej uczelni, chęcią kontynuacji studiów na tej samej uczelni w przyszłości.

Badania autorki potwierdziły wiele z prezentowanych w literaturze wyników badań, szczególnie odnoszących się do czynników satysfakcji studentów i jej konsekwencji. Najistotniejsza różnica pomiędzy wynikami badań w tym obszarze prezentowanymi w literaturze a uzyskanymi przez autorkę dotyczy rozkładu zajęć, który okazał się najważniejszym czynnikiem dla wszystkich respondentów autorki (spośród 25) oraz dla ich grup wyodrębnionych pod względem kierunku, stopnia i trybu studiów. Czynnik ten nie występował w żadnych z badań, do których dotarła autorka. Kolejne zidentyfikowane czynniki składały się na jakość nauczania. Były to głównie aspekty związane z prowadzeniem zajęć dydaktycznych, dotyczące bezpośrednio nauczycieli. Nie było zaskoczeniem, że znalazły się wśród nich: umiejętność przekazywania wiedzy, praktyczny jej charakter, udzie-

lanie pomocy studentom i zaangażowanie nauczycieli. Do najważniejszych czynników satysfakcji w badaniach autorki należała także oferta specjalności, niewystępująca w żadnym z analizowanych publikacji.

Większość czynników uznanych przez studentów za najważniejsze dla nich podczas studiów weszło w skład jedynego predyktora satysfakcji studentów w ustalonych przez autorkę modelach (odnoszących się do wszystkich studentów, jak również ich wyodrębnionych grup pod względem kierunku i stopnia studiów). W każdym z tych modeli konsekwencją satysfakcji ze studiów okazała się lojalność studentów, wyrażająca się w przekazywaniu pozytywnych informacji o studiach innym osobom. W efekcie dokonanych analiz zostały potwierdzone tylko trzy z założonych dziewięciu hipotez badawczych (szczegółowe informacje na ten temat zamieszczono w podrozdziale 4.2.3 oraz we wnioskach z badań).

Zastosowane przez autorkę w ramach badań jakościowych i ilościowych metody badawcze, w tym dwa rodzaje wywiadów w badaniach jakościowych oraz trzy specjalistyczne metody związane z identyfikacją poziomu satysfakcji i lojalności studentów w ramach badań ilościowych, wpłynęły, zgodnie z ideą triangulacji metodologicznej, na wyższą rzetelność i wiarygodność wyników badania niż w przypadku zastosowania jednej metody, jak ma to miejsce w wielu innych badaniach w tym obszarze tematycznym.

Główne konkluzje wynikające ze zrealizowanych przez autorkę badań wtórnych i pierwotnych koncentrują się wokół konieczności dążenia do spełniania oczekiwań studentów w zakresie takiej jakości kształcenia, która umożliwi im podjęcie satysfakcjonującej ich pracy, jak również w zakresie takiej organizacji studiów, ze szczególnym uwzględnieniem rozkładu zajęć, aby mogli tę pracę podejmować jeszcze w czasie studiów. Sprecyzowane oczekiwania studentów, jak wynika z badań autorki, są wyrazem dojrzałości większości z nich, wyrażającej się w odpowiedzialnym planowaniu swojej edukacji, z myślą o maksymalizacji wynikających z niej korzyści w swoim zawodowym i osobistym życiu.

Niezbędne w kontekście satysfakcji studentów dążenie do sprostania ich oczekiwaniom wiąże się z koniecznością opracowywania programów studiów oraz bardzo ważnych dla studentów – specjalności, na podstawie monitorowania bieżących zmian na rynku pracy oraz związanych z nimi profesjonalnych prognoz i scenariuszy. Niezwykle istotne jest również stosowanie odpowiednich form kształcenia studentów, opierających się na wykorzystywaniu aktywizujących metod (np. PBL, RBL), przy zmniejszaniu w relacji do nich liczby godzin przeznaczonych na tzw. podawczą formę kształcenia, jaką jest (najmniej efektywny w kontekście rezultatów edukacji) klasyczny wykład.

Skuteczność działań mających na celu sprostanie oczekiwaniom studentów jest związane bezpośrednio z wieloobszarowymi umiejętnościami i kompetencjami nauczycieli akademickich, a także z ich wielokrotnie podkreślanym w pracy przyjaznym i życzliwym nastawieniem do studentów oraz inspirującym i motywującym do nauki zaangażowaniem.

Rosnące wymagania względem przeciążonych naukowymi, dydaktycznymi i organizacyjnymi obowiązkami nauczycieli akademickich, spotęgowane pojawieniem się pandemii, implikują z kolei poszukiwanie nowego modelu ich motywowania, ze szczególnym uwzględnieniem nagradzania nauczycieli wyróżniających się dydaktycznym zaangażowaniem i osiągnięciami.

Uzyskane przez autorkę wyniki badań powinny stanowić inspirację do ich kontynuowania w różnych, powiązanych obszarach tematycznych. Jednym ze szczególnie interesujących i ważnych obecnie aspektów podjętego tematu jest wpływ zaangażowania studentów na ich satysfakcję ze studiów oraz wpływ satysfakcji na wzrost zaangażowania w proces kształcenia. Zjawisko zaangażowania, ze względu na wynikające z niego liczne korzyści dla efektów kształcenia, wyraźnie zyskuje obecnie na znaczeniu jako przedmiot zainteresowania naukowców.

W zrealizowanych przez autorkę badaniach skoncentrowano się głównie na instytucjonalnych czynnikach satysfakcji. Alternatywną ich grupą, zasługującą na szczególną uwagę w kontekście dążenia do indywidualizacji procesu kształcenia, są czynniki osobowe, które mogą mieć istotny wpływ na satysfakcję studentów. Analizie można poddać m.in. takie czynniki z tej grupy, jak osobowość studenta, jego środowisko rodzinne czy radzenie sobie ze stresem, ale również płeć czy uzyskiwane na studiach oceny.

Warta uwagi w kontekście analizy lojalności studentów wydaje się być z kolei rola liderów opinii jako źródła przekazu informacji o studiach oraz ich znaczenie w kreowaniu wizerunku uczelni, będącego jednym z predyktorów satysfakcji studentów w wielu modelach.

W kontekście metodycznym warto wziąć pod uwagę szersze zastosowanie miar dyspersji w pomiarze satysfakcji studentów, umożliwiającym identyfikację zróżnicowania ocen i percepcji osób z badanej próby i tym samym odpowiednie ukierunkowywanie i większe zindywidualizowanie planowanych działań rozwojowych. W procesie modelowania z kolei wskazane jest poszukiwanie nowych wskaźników do pomiaru konstruktów, dzięki którym można byłoby uzyskać lepsze miary dopasowania. Przyszłe badania pod kątem satysfakcji ze studiów mogą również dotyczyć innego zakresu podmiotowego, w tym absolwentów, oceniających studia z dystansu przez pryzmat zawodowego doświadczenia, studentów, którzy zrezygnowali ze studiów w trakcie ich trwania, czy nauczycieli, których satysfakcja z pracy może mieć istotny wpływ na satysfakcję studentów.

## BIBLIOGRAFIA

- Abalo J., Varela J., Manzano V., *Importance values for Importance-Performance Analysis: A formula for spreading out values derived from preference rankings*, „Journal of Business Research” 2007, vol. 60.
- Abdullah F., *Measuring service quality in Higher Education. HEdPERF versus SERVPERF*, „Marketing intelligence and planning” 2006, 12(1).
- Ackerman R., Schibrowsky J., *A business marketing strategy applied to student retention: A higher education initiative*, „Journal of College Student Retention” 2007, 9(3), s. 307-336.
- Adamczyk J., Hall H., *Jakość usług edukacyjnych w szkołach wyższych – proces, metody, kryteria oceny*, [w:] *Dylematy jakości kształcenia*, red. K. Rajchel, G. Lew, A. Szydełko, Oficyna Wydawnicza Politechniki Rzeszowskiej, Rzeszów 2008, s. 77-84.
- Adams M.S., *Welcome to the Ivory Tower of Babel: confessions of a conservative college professor*, Augusta, Ga.:Harbor House, 2004.
- Ahmed S., Masud M.M., *Measuring service quality of a higher educational institute towards student satisfaction*, „American Journal of Educational Research” 2014, 2(7), s. 447-455.
- Aldridge S., Rowley J., *Measuring customer satisfaction in higher education*, „Quality Assurance in Education” 1998, vol. 6, no. 4, s. 197-204.
- Ali F., Zhou Y., Hussain K., Nair P.K., Ragavan N.A., *Does Higher Education Service Quality Effect Student Satisfaction, Image and Loyalty? A Study of International Students in Malaysian Public Universities*, „Quality Assurance in Education” 2016, 24, s. 70-94
- Altbach Ph.G., *Academic Freedom: International Realities and Challenges*, „Higher Education” 2001, Changing Academic Workplace: Comparative Perspectives, vol. 41, no. 1/2, s. 205-219 .
- Alves H., *The measurement of perceived value in high er education: a unidimensional approach*, „The Service Industries Journal” 2010, vol. 31, iss. 12, s. 1943-1960.
- Alves H., Raposo M., *The influence of university image on student behavior*, „International Journal of Educational Management” 2010, 24, s. 73-85.
- Anderson E.W., Fornell C., Lehman D.R., *Customer satisfaction, Market share and profitability. Findings from Sweden*, „Journal and Marketing” 1994, vol. 58, no. 3, s. 53-66.
- Annamdevila S., Bellamkonda R.S., *Development of HiEdQUAL for measuring service quality in Indian Higher Education Sector*, „International Journal of Innovation, Management and Technology” 2012, 3(4).

- Antonowicz D., Gorlewski B., *Demograficzne tsunami. Raport Instytutu Sokratesa na temat wpływu zmian demograficznych na szkolnictwo wyższe do 2020 roku*, Instytut Rozwoju Kapitału Intelktualnego im. Sokratesa, Warszawa 2011.
- Aparicio-Ley E., Avazos-Arroyo J., Kassouf Pizzinatto N., Vargas G., *Perceived value of the university: background and consequences* „Revista Brasileira de Marketing” 2019, vol. 18, núm. 3, s. 199-221.
- Appleton-Knapp S., Krentler K., *Measuring student expectations and their effects on satisfaction: the importance of managing student expectations*, „Journal of Marketing Education” 2006, s. 254-264.
- Appuhamilage M., Sriyalatha K., *The Influence of University Image on Student Satisfaction and Loyalty in Higher Education*, „Journal of Business and Management” 2019, vol. 21, iss. 11. Series. I.
- Arambewela H., Hall J., *An Empirical Model of International Student Satisfaction*, „Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics” 2009, 21(4), s. 555-569.
- Argenti P.A., Drunkenmiller B., *Reputation and the corporatebrand*, „Corporate Reputation Review” 2004, 6(4), s. 368-374.
- Arndt J., *Role of Product-Related Conversations in The Diffusion of a New Product*, „Journal of Marketing Research” 1967.
- Arnett D.B., Wittmann C.M., Wilson B.J. III, *Encouraging Future Helping Behaviors: The Role of Student-Faculty relationship in Higher Education Marketing*, „Journal of Marketing for Higher Education” 2003, vol. 13(1/2).
- Ashish V.P., Faizaan S.M., *Service Quality in Higher Education. An antecedent to satisfaction and behavioral intentions*, „International Journal of Management and Applied Science” 2016, 2(5), s. 73-79.
- Asubonteng P., McCleary K.J., Swan J.E., *SERVQUAL revisited: a critical review of service quality*, „The Journal of Services Marketing” 1996, vol. 10, no. 6, s. 62-81.
- Avci Ö., Ring E., Mitchelli L., *Stakeholders in U.S. higher education: an analysis through two theories of stakeholders*, Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi, Cilt: X Sayı: II, 2015, s. 45-54.
- Awang H., Azina Ismail N., *Under graduate education: a gap analysis of students' expectations and satisfaction*, „Problems of education in the 21st century” 2010, vol. 21.
- Azam A., *Service Quality Dimensions and Students' Satisfaction: A study of Saudi Arabian Private Higher Education Institutions*, „European Online Journal of Natural and Social Sciences” 2018, vol. 7, no. 2, s. 275-284, file:///C:/Users/User/Downloads/5331-12402-1-PB.pdf (dostęp: 29.09.2021).
- Azoury N., Daou L., El Khoury C., *University image and its relationship to student satisfaction- case of the Middle Eastern private business schools*, „International Strategic Management Review” 2014, 2, s. 1-8.
- Baabie E., *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Bachelet D., *Measuring Satisfaction, or the Chain, the Tree and the Nest*, [w:] *Customer Satisfaction Research*, red. R. Brookes'a, Esomar, Amsterdam 1995, s. 105.
- Bacon D.R., *A comparison of approaches to importance-performance analysis*, „International Journal of Market Research” 2003, no. 45(1), s. 55-71.

- Ball A.D., Coelho P.S., Machás A., *The role of communication and trust in explaining customer loyalty: an extension to the ECSI model*, „European Journal of Marketing” 2004, s. 38.
- Banaszak M., Fojutowski Ł., Patkowski K., *Kompetencje przyszłości. Edukacja – biznes – rynek pracy*, Raport z badań przeprowadzonych przez Collegium Da Vinci, Poznań 2020 (materiał niepublikowany).
- Banwet D.K., Datta B., *A study of the effect of perceived lecture quality on post-lecture intentions*, „Work Study” 2003, vol. 52, no. 5, s. 234-243.
- Barnett R., *The marketised university: defending the indefensible*, [w:] *The marketisation of higher education and the student as consumer*, red. M. Molesworth, R. Scullion, E. Nixon, Routledge Taylor & Francis Group, London–New York 2011, s. 46.
- Barney J.B., *Gaining and Sustaining Competitive Advantage*, 2002, Upper Saddle River.
- Becton J.B., Walker H.J., Jones-Farmer L.A., *Generational differences in workplace behavior*, „Journal of Applied Social Psychology” 2014, 44(3), s. 175-189.
- Bedggood R.E., Donovan, J.D., *University performance evaluation: what are we really measuring?* „Studies in Higher Education” 2012, 37(7), s. 825-842.
- Benckendorff P., Ruhanen L., Scott N., *Deconstructing the student experience: a conceptual framework*, „Journal of Hospitality and Tourism Management” 2009, 16, <http://www.freepatentsonline.com/article/Journal-Hospitality-Tourism-Management/229992206.html> (dostęp: 11.01.2017).
- Benneworth P., *Seven samurai opening up the ivory tower? The construction of Newcastle as an Entrepreneurial University*, „European Planning Studies” 2007, vol. 15, no. 4, s. 497.
- Bergamo F.V.M., Giuliani A.C., Camargo S.H.C.R.V., Zambaldi F., Ponchio M.C., *Student loyalty based on relationship quality: An analysis on higher education institutions*, „Brazilian Business Review” 2012, 09, s. 26-46.
- Berry L., *Relationship Marketing*, [w:] L. Berry, G.L. Shostack, G.D. Upah, *Emerging Perspectives on Services Marketing*, American Marketing Association, Chicago 1983, s. 25-28.
- Biała A., *Koło zamachowe*, „Pauza Akademicka” 2017, nr 377.
- Biały K., *Szkolnictwo wyższe w Polsce w warunkach rynkowych a proces budowy społeczeństwa opartego na wiedzy – kilka uwag krytycznych*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2016, 2(28), s. 34-48.
- Biesok G., *Podejścia do analizy IPA w badaniach satysfakcji klienta*, „Problemy Jakości” 2015, s. 26-30.
- Biesok G., *Wskaźnikowe metody pomiaru satysfakcji klienta*, [w:] *Wybrane aspekty zarządzania jakością i doskonaleniem*, red. S. Borkowski, A. Sawicki, Wydawnictwo Bernardinum Sp. z o.o., Pelplin 2019, s. 14-15.
- Biesok G., Wyród-Wróbel J., *Modele satysfakcji klienta*, Difin 2016.
- Biner P., Barone N., Welsh K., Dean R., *Relative academic performance and its relation to facet and overall satisfaction with interactive telecourses*, „Distance Education” 1997, 18(2), s. 318-326.
- Bitner M.J., *Evaluating service encounters: the effects of physical surroundings and employee responses*, „Journal of Marketing Research” 1990, vol. 54, April, s. 69-82.

- Blau P., *Exchange and power in social life*, Wiley, New York 1964.
- Bloemer J.M.M., Kasper H.D.P., *The complex relationship between consumer satisfaction and brand loyalty*, „Journal of Economic Psychology” 1995, vol. 16, iss. 2, s. 311-329.
- Bok D., *Universities in the Marketplace: The Commercialization of Higher Education*, Princeton University Press, Princeton and Oxford, 2003, s. 294-298.
- Bolton R., Drew J., *A multistage model of customers' assessments of service quality and value*, „Journal of Consumer Research” 1991, 17, s. 375-384.
- Borawska-Kalbarczyk K., *Pokolenie C w roli studentów – uczenie się w pułapce klikania?*, [http://www.ktime.up.krakow.pl/symp2013/referaty\\_2013\\_10/borawska.pdf](http://www.ktime.up.krakow.pl/symp2013/referaty_2013_10/borawska.pdf) (dostęp: 11.08.2016).
- Boriah S., Chandola V., Kumar V., *Similarity Measures for Categorical Data: A Comparative Evaluation*, [w:] SDM 2008: Proceedings of the 8th SIAM International Conference on Data Mining, s. 243-254.
- Brady M.K., Robertson C.J., *An exploratory study of service value in the USA and Ecuador*, „International Journal of Service Industries Management” 1999, 10, s. 469-486.
- Brochado A., *Comparing Alternative Instruments for Measuring Service Quality in Higher Education*, „Quality Assurance in Education” 2009, 17, s. 174-190.
- Brower A.M., *The ‘Second-Half’ of Student Integration: The Effects of Life Task Predominance on Student Persistence*, „Journal of Higher Education” 1992, 63(4), s. 41-62.
- Brown R.M., Mazzarol T.W., *The importance of institutional image to student satisfaction and loyalty within higher education*, „Higher Education” 2009, 58, iss. 1, s. 81-95.
- Browne B.A., Kaldenberg D.O., Browne W.G., Brown D.J., *Student as customer: Factors affecting satisfaction and assessment of institutional quality*, „Journal of Marketing for Higher Education” 1998, 8(3).
- Budakowska E., Staszyńska K., *Customer Satisfaction – jak zadowolić klienta*, „Manager” 1998, nr 10, s. 54.
- Bums A.C., *Generating Marketing Strategy Priorities Based on Relative Competitive Position*, „The Journal of Consumer Marketing” 1986, no. 4, s. 49-56.
- Burrows J., *Going beyond labels: A framework for profiling institutional stakeholders*, „Contemporary Education” 1999, 70/4, s. 5-10.
- Butt B.Z., Rehman K., *A study examining the students satisfaction in higher education*, „Procedia Social and Behavioral Sciences” 2010, 2, s. 5446-5450.
- Buttle F., *SERVQUAL: review, critique, research agenda*, „European Journal of Marketing” 1996, vol. 30, no. 1, s. 8-32.
- Bwalya J., Siachinji B., Sikombe S., Chanda H., Chawala M., *Higher Education Quality and Student Satisfaction Nexus: Evidence from Zambia Bruce Mwiya*.
- Cardona M., Bravo J., *Service Quality Perceptions in Higher Education Institutions: The Case of a Colombian University*, „Estudios Gerenciales” 2012, 28, s. 23-29.
- Carney R., *Building an image*, Paper presented at the proceedings symposium for the marketing of Higher Education, American Marketing Association, New Orleans and Louisiana 1994.



- Carrillat F.A., Jaramillo F., Mulki J.P., *The validity of the SERVQUAL and SERVPERF scales: A metaanalytic view of 17 years of research across five continents*, „International Journal of Service Industry Management” 2007, vol. 18, iss. 5, s. 472-490.
- Cassel C., Eklof J., *Modelling customer satisfaction and loyalty on agregat elevels – experience from the ECSI pilot study*, Proceedings of the 6th TQM World Congress, Saint Petersburg 2001, s. 307-314.
- Chandra T., Hafni L., Chandra S., Purwati A.A., Chandra J., *The influence of service quality, university image on student satisfaction and student loyalty*, „Benchmarking: An International Journal” 2019, vol. 26, no. 5, s. 1533-1549.
- Cheney G., McMillan J.J., Schwartzman R., *Should We Buy the „Student-As-Consumer” Metaphor?*, „The Montana Professor” 1997, vol. 7, iss. 3, s. 8-11.
- Chmielecka E., *Nowe pytania o proces boloński*, „Forum Akademickie” 2009, nr 2.
- Chrysikos A., Ahmed E., Ward R., *Analysis of Tinto’s student integration theory in first-year undergraduate computing students of a UK higher education institution*, „International Journal of Comparative Education and Development” 2017, vol. 19, iss. 2/3, s. 97-121.
- Chun R., *Corporate reputation: Meaning and measurement*, „International Journal of Management Reviews” 2005, 7(2), s. 91-109.
- Cieciela J., Pęczkowski M., *Wielowymiarowa Analiza Danych z wykorzystaniem pakietu SPSS*, WNE UW, <http://coin.wne.uw.edu.pl/jcieciel/corespNEW.pdf> (dostęp: 17.02.2021).
- Ciżkowicz B., *Omega McDonalda jako alternatywa dla alfa Cronbacha w szacowaniu rzetelności testu*, „Polskie Forum Psychologiczne”, nr 2, t. 23, [https://pfp.ukw.edu.pl/page/pl/archive/article-full/375/cizkowicz\\_omega\\_mcdonalda/](https://pfp.ukw.edu.pl/page/pl/archive/article-full/375/cizkowicz_omega_mcdonalda/) (dostęp: 24.05.2022).
- Clark B.R., *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, For IAU Press, Oxford, Pergamon 1998.
- Clark B.R., *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-national Perspective*, University of California Press, Berkeley 1983.
- Clark E., Ramsay W., *Problems of retention in tertiary education. Educ. Res. Perspect.* 17, 1990, s. 46-57.
- Clemes M.D., Gan Ch.E.C., Kao T.H., *University Student Satisfaction: An Empirical Analysis*, „Journal of Marketing for Higher Education” 2008, vol. 1/7, iss. 2, s. 292-325.
- Clow K.E., David L., Kurtz J.O., Beng S.O., *The antecedents of consumer expectations of services: an empirical study across four industries*, „Journal of Services Marketing”, vol. 11, iss. 4, s. 230-248.
- Clow K., Kurtz D., Ozment J., Ong B., *The antecedents of consumer expectations of services: anempirical study cross four industries*, „The Journal of Services Marketing” 1997, vol. 11, no. 4, s. 230-48.
- Coelho S., Esteves P., *The choice between a five-point and a ten-point scale in the framework of customer satisfaction measurement*, „International Journal of Market Research” 2007, 49(3), s. 313-339.

- Coles C., *Variability of student ratings of accounting teaching: evidence from a Scottish business school*, „International Journal of Management Education” 2002, vol. 2, no. 2, s. 30-39.
- Conway A., Yorke D.A., *Can the Marketing Concept Be Applied to the Polytechnic and College Sector of Higher Education?*, „International Journal of Public Sector Management” 1991, 4(2), s. 23-35.
- Cook A., Leckey J., *Do expectations meet reality? A survey of changes in first year student opinion*, „Journal of Further and Higher Education” 1999, vol. 23, iss. 2, s. 157-171.
- Cotton S.J., Dollard M.F., de Jonge J., *Stress and student job design: Satisfaction, well-being and performance in university students*, „International Journal of Stress Management” 2002, 9(3), s. 147-162.
- Crawford F., *Total Quality Management, Committee of Vice-Chancellors and Principals*, Occasional paper, London 1991.
- Crawford L.E.D., Shutler P., *Total quality management in education: Problems and issues for the classroom teacher*, „The Internal Journal of Educational Management” 1999, 13, s. 67-72.
- Crisp G., Palmer E., Turnbull D., Netelbeck T., Ward L., *First year student expectations: results from a university-wide student survey*, „Journal of University Teaching & Learning Practice” 2009, vol. 6, no. 1, <http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol6/iss1/3> (dostęp: 11.11.2021).
- Crompton J.L., Duray N.A., *An Investigation of the Relative Efficacy of Four Alternative Approaches to Importance-Performance Analysis*, „Journal of the Academy of Marketing Science” 1985, vol. 13, iss. 4, s. 69-80.
- Cronbach L.J., *Coefficient alpha and the internal structure of a test*, „Psychometrika” 1951, 16, s. 297-334.
- Cronin J.J.Jr, Taylor S.A., *SERVPERV Versus SERVQUAL: Reconciling Performance-Based and Preceptions-Minus Expectations Measurements of Service Quality*, „Journal of Marketing” 1992, vol. 58, s. 125-131.
- Crosby A.L., Evans L.R., Cowles D., *Relationship Quality in Services Selling: An Interpersonal Influence Perspective*, „Journal of Marketing” 1990, July, 54, s. 68-81.
- Crossing S., *The student experience: How can universities meet student demands?*, Feb 15, 2018, <https://www.studiosity.com/blog/the-student-experience-how-can-universities-meet-student-demands> (dostęp: 06.09.2021).
- Czubała A., Jonas A., Smoleń T., Wiktor J.W., *Marketing usług*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2012, s. 179-181.
- Czyczerska K.M., Ławni A.J., Szlenk-Czyczerska E., *Współczesny rynek pracy w Polsce a generacja. Różnice między pokoleniami X, Y oraz Z*, „Rozprawy Społeczne” 2020, nr 3, t. 14, s. 102-125.
- Dahan G.S., Senol I., *Corporate Social Responsibility in Higher Education Institutions: Istanbul Bilgi University Case*, „American International Journal of Contemporary Research” 2012, vol. 2, no. 3, s. 97.
- Dalton H., Denson N., *Student evaluation: what predicts satisfaction?* [w:] *The Student Experience. Proceedings of the 32nd HERDSA Annual Conference*, Darwin, 2009, s. 100-110.

- Daniel D., Liben G., Adugna A., *Assessment of students' satisfaction: A case study of Dire Dawa University, Ethiopia*, „Journal of Education and Practice” 2017, vol. 8, no. 4, s. 111-120.
- Danjuma I., Rasli A., *Service quality, satisfaction and attachment in higher education institutions: A theory of planned behaviour perspective*, „International Journal of Academic Research” 2012, 04, s. 96-103.
- Daradoumis T., Rodríguez-Ardura I., Faulin J., Juan A.A., Xhafa F., Martínez López F.J., *Customer Relationship Management applied to higher education: developing an e-monitoring system to improve relationships in electronic learning environments*, „International Journal of Services Technology and Management” 2010, 14(1), s. 103-125.
- David P., Costanza P., *Generational Differences in Work-Related Attitudes: A Meta-analysis*, „Journal of Business and Psychology” 2012, 27(4), s. 375-394.
- Day R.L., *Modeling Choices Among Alternative Responses to Dissatisfaction*, „Association for Consumer Research” 1984, vol. 11, s. 496-499.
- De Ruyter K., Bloemer J., Peeters P., *Merging service quality and service satisfaction: An empirical test of an integrative model*, „Journal of Economic Psychology” 1997, vol. 18, iss. 4, s. 387-406.
- Denzin N., Lincoln Y., *Handbook of Qualitative Research*, London: Sage Publication Inc., 2000.
- DeShields O.W.Jr., Kara A., Kaynak E., *Determinants of business student satisfaction and retention in higher education: applying Herzberg's two-factor theory*, „International Journal of Educational Management” 2005, 19(2), s. 128-139.
- Dhaqane M.K., Afrah N.A., *Satisfaction of Students and Academic Performance in Benaadir University*, „Journal of Education and Practice” 2016, vol. 7, no. 24.
- Dharmayanti D., Samuel H., *The students satisfaction, student loyalty, competitive advantage and financial sustainability on private universities in surabaya*, „Advances in Social Sciences Research Journal” 2018, 5(10), s. 266-275.
- Dirgantara H.B., Sambodo A.T., *Penerapan model importance performance analysis dalam studi kasus: Analisis kepuasan konsumen Bhineka.com*, „Jurnal Sains dan Teknologi Kalbi Scientia” 2015, vol. 2(1), s. 52-62.
- Dobiegała-Korona B. (red), *Budowa wartości klienta. Teoria i praktyka*, Difin, Warszawa 2015, s. 84.
- Domańska M., *Zatrudnialność i rynek prac. Co pomaga w zalezieniu pracy po studiach*, [http://ekspcibolonscy.org.pl/ekspcibolonscy.org.pl/sites/ekspcibolonscy.org.pl/files/md\\_zatrudnialnosc\\_081210.pdf](http://ekspcibolonscy.org.pl/ekspcibolonscy.org.pl/sites/ekspcibolonscy.org.pl/files/md_zatrudnialnosc_081210.pdf) (dostęp: 24.05.2022).
- Donaldson T., *The Stakeholder Theory of the Corporation: Concepts, Evidence and Implications*, „Academy of Management Review” 1995, vol. 20, no. 1, s. 65-91.
- Doña-Toledo L., Luque-Martínez T., Del Barrio-García S., *Antecedents and consequences of university perceived value, according to graduates: The moderating role of Higher Education involvement*, „International Review on Public and Nonprofit Marketing” 2017, 14(4), s. 535-565.
- Dorsch J.M., Swanson S.R., Kelley S.W., *The Role of Relationship Quality in the Stratification of Vendors as Perceived by Customers*, „Journal of the Academy of Marketing Science” 1998, 26(2), s. 128-42

- Douglas J., Douglas A., Barnes B., *Measuring student satisfaction at a UK University*, „Quality Assurance in Education” 2006, 14(3), s. 251-267.
- Douglas J., McClelland R., Davis J., *The development of conceptual model of student satisfaction with their experience in higher education*, „Quality Assurance in Education” 2008, vol. 16, no. 1, s. 31
- Douglas J.A., McClelland R., Davies J., Douglas A., *Understanding student satisfaction and dissatisfaction: An interpretive study in the UK Higher Education context*, „Studies in Higher Education” 2014, s. 1-21.
- Dowling G.R., *Corporate Reputations: Strategies for Developing the Corporate Brand*, Kogan Page, London 1994.
- Drapińska A., *Koncepcja zarządzania relacjami ze studentami przez szkoły wyższe*, „Marketing Instytucji Naukowych i Badawczych” 2012, nr 3(4), s. 87-101.
- Drapińska A., *Zarządzanie relacjami na rynku usług edukacyjnych szkół wyższych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Drucker P., *Myśli przewodnie Druckera*, Wyd. MT Biznes, Warszawa 2002, s. 46.
- Druzdzel M.J., Glymour C., *Application of the TETRED II Programme to the study of student in US college*, 2009.
- Dvorakova L., Faltejskova O., *Net Promoter Score Use at University Education Sector*, SGEM2014 Conference Proceedings 3, 2014, s. 567-578.
- Dziewanowska K., *Współtworzenie wartości w marketingu. Przykład szkolnictwa wyższego*, Wydawnictwo C.H. Beck, 2018.
- Eboli L., Mazzulla G., *A New Customer Satisfaction Index for Evaluating Transit Service Quality*, „Journal of Public Transportation” 2009, vol. 12, no. 3, s. 28.
- Education at a Glance 2020*, OECD, <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/> (dostęp: 25.08.2021).
- Edwards J.R., Bagozzi R.P., *On the nature and direction of relationships between constructs and measures*, „Psychological Methods” 2000, 5(2), s. 155-174.
- Eggert A., Ulaga W., *Customer perceived value: A substitute for satisfaction in business markets?* „Journal of Business & Industrial Marketing” 2002, 17, s. 107-118.
- Eiriz V., Wilson D., *Research in relationship marketing: Antecedents, traditions and integration*, „European Journal of Marketing” 2006, 40(3/4), s. 275-291.
- Elliott K.M., *Key Determinants of Student Satisfaction*, „Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice” 2002, vol. 4, iss. 3.
- Elliot K.M., Healy M.A., *Key factors influencing student satisfaction related to recruitment and retention*, „Journal of Marketing for Higher Education” 2001, 10(4), s. 1-11.
- Elliott K.M., Shin D., *Student Satisfaction: An alternative approach to assessing this important concept*, „Journal of Higher Education Policy and Management” 2002, 24, s. 197-209.
- Emery Ch., Kramer T., Tian R., *Customers vs. products: adopting an effective approach to business students*, „Quality Assurance in Education” 2001, vol. 9, iss. 2, s. 110-115.
- Encinas C., Cavazos Arroyo J., *Co-creación y comportamiento ciudadano del consumidor en el marketing de servicios educativos*, „Pearson Educación” 2017, México.

- Encyklopedia PWN*, encyklopedia.pwn.pl (dostęp: 10.05.2021).
- Encyklopedia Zarządzania*, <https://mfiles.pl/> (dostęp: 10.05.2021).
- Enders J., Musselin Ch., *Back to the future? The academic professions in the 21st century*, „Higher Education to 2030” 2008, vol. 1: Demography, OECD, s. 145.
- Erevelles S., Leavitt C., *A Comparison of Current Models of Consumer Satisfaction/Dissatisfaction*, „Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behavior” 1992, vol. 5, s. 104-114.
- Eskildsen J., Martensen A., Gronholdt L., Kristensen K., *Benchmarking student satisfaction in higher education based on the ECSI methodology*, Proceedings of the TQM for higher education institutions conference: Higher Education Institutions and the Issue of Total Quality, Verona 1999, s. 385-402.
- Etzkowitz H., *Research groups as 'quasi-firms': the invention of the entrepreneurial university*, „Reserch Policy” 2003, vol. 32, no. 1, s. 110.
- Etzkowitz H., *The triple helix*, University-Industry-Government. Innovation in Action, Routledge, New York 2008.
- Etzkowitz H., Leydesdorff L. (red.), *Universities and the Global Knowledge Economy. A Triple Helix of University – Industry – Government Relations*, Pinter, London and Washington 1997.
- Evans Ch., *Zarządzanie wiedzą*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, 2005, s. 58.
- Evered R., Louis R., *Alternative Perspectives in the Organizational Sciences*, „Academy of Management Review” 1981, 6(3), s. 385-395.
- Everything you need to know about Student Lifecycle Management solutions*, <https://www.engage2serve.com/blog/student-lifecycle-management/> (dostęp: 15.05.2022).
- Évrard Y., *La satisfaction des consommateurs: état des recherches*, „Revue Française du Marketing” 1993, s. 4-5.
- Faganel A., *Quality perception gap inside the higher education institution*, „International Journal of Academic Research” 2010, vol. 2, no. 1, s. 213-215.
- Faivre J.F., *Méthodologie des enquêtes de satisfaction clientèle*, „Revue Française du Marketing” 1993, s. 4-5.
- Falkowski A., Tyszka T., *Psychologia zachowań konsumenckich*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2009, s. 245.
- Farahmandian S., Minavand H., Afshardost M., *Perceived service quality and student satisfaction in higher education*, „Journal of Business Management” 2013, 12(4), s. 65-74.
- Fattah M.E.A. „Research on Humanities and Social Sciences” 2016, vol. 6, no. 4, Academic Satisfaction and Its Relationship to Internal Locus of Control among Students of Najran University,
- Ferris W.P., *Student as Junior Partners, Professors as Senior Partners, The B-School as the Firm: A New Model of Collegiate Business Educations*, „Academy of Management Learning and Education” 2002, vol. 1, no. 2, s. 185-193.
- Festinger L., *A theory of cognitive dissonance*, Stanford University Press, Stanford 1957.
- File K.M., Cermak D.S.P., Prince R.A., *Word-of-Mouth Effects in Professional Services Buyer Behavior*, „The Service Industries Journal” 1994, 14(3), s. 301-314.
- file:///C:/Users/User/Downloads/Gen%20Z.%20(Raport).pdf (dostęp: 25.12.2021).

- Firdaus A., *The development of HEdPERF: a new measuring instrument of service quality for the higher education sector*, „International Journal of Consumer Studies” 2006, 30, 6, November, s. 569-581.
- Fitriana D., Florencia Y.K.O., Jati U.D.H., Tanto D.S., *Pengukuran kepuasan kontraktor terhadap kinerja klien pada proyek kontruksi swasta*, „Jurnal Karya Teknik Sipil” 2014, 3(1), s. 283-295.
- Flanagan J.C., *The critical incident technique*, „Psychological Bulletin” 1954, 51(4), s. 327-358.
- Flynn D., *Baccalaureate Attainment of College Students at 4-Year Institutions as a Function of Student Engagement Behaviors: Social and Academic Student Engagement Behaviors Matter*, „Research in Higher Education”, 55(5), s. 467-493.
- Fontaine M., *Student Relationship Management (SRM) in Higher Education: Addressing the Expectations of an Ever Evolving Demographic and Its Impact on Retention*, „Journal of Education and Humabn Development” 2014, vol. 3, no. 2, s. 105-119.
- Forbes D., *The international student experience in Australia*, presentation Australian Universities Quality Forum, Alice Springs, 1-3 July 2009, <http://www.deanforbes.com.au/Site/iseAUQF.html> (dostęp: 11.01.2017).
- Ford J.B., Joseph M., Joseph B., *Importance-performance analysis as a strategic tool for service marketers: the case of service quality perceptions of business students in New Zealand and the USA*, „The Journal of Services Marketing” 1999, 13(2), s. 171-186.
- Fornell C., *A national customer satisfaction barometer: the Swedish experience*, „Journal of Marketing” 1992, vol. 56, s. 6-21.
- Fornell C., Larcker D., *Evaluating Structural Equation Unobservable Variables and Error*, „Journal of Marketing Research” 1981, 18, s. 39-50.
- Fornell C., Johnson M.D., Anderson E.W., Cha J., Everitt Bryant B., *The American Customer Satisfaction Index: Methodology Report*, 1998.
- Fornell C., Johnson M.D., Anderson E.W., Cha J., Everitt Bryant B., *The American Customer Satisfaction Index: nature, purpose and findings*, „Journal of Marketing” 1996, vol. 60, no. 4, s. 7-18.
- Franz R.S., *Whatever you do, don't treat your students like customers!* „Journal of Management Education” 1998, vol. 22, no. 1, s. 63-69.
- Emery Ch., Kramer T., Tian R., *Customers vs. products: adopting an effective approach to business students*, „Quality Assurance in Education” 2001, vol. 9, iss. 2, s. 110-115.
- Fraś J., *Wybrane instrumenty pomiaru jakości usług logistycznych*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Finanse, Rynki Finansowe, Ubezpieczenia” 2014, nr 66, s. 297-317.
- Freeman R.E., *Management: Stakeholders approach*, Pitman, Boston 1984, s. 46.
- Fuchs M., Weiermair K., *New perspectives of satisfaction research in tourism destinations*, „Tourism Review”, vol. 58, no. 3, s. 6-14.
- Furedi F., *Introduction to the marketisation of higher education and the student as consumer*, [w:] *The marketisation of higher education and the student as consumer*, red. M. Molesworth, R. Scullion, E. Nixon, Routledge Taylor & Francis Group, London–New York 2011.

- Gajewski S., *Zachowanie się konsumenta a współczesny marketing*, Wyd. UŁ., Łódź 1997, s. 165.
- Galloway L., *Quality perceptions of internal and external customers: a case study in educational administration*, „The TQM Magazine” 1998, vol. 10, no. 1, s. 20-26.
- Garbarski L., Rutkowski I., Wrzosek W., *Marketing. Punkt zwrotny nowoczesnej firmy*, PWE, Warszawa 2000.
- Garcia Aracil A., *European graduates' level of satisfaction with higher education*, „Journal of Higher Education” 2009, 57(1), s. 1-21.
- Gardner H., *Beyond markets and individuals: a focus on educational goals*, [w:] *Declining by degrees. Higher education at risk*, red. R.H. Hersh, J. Merrow, Palgrave Macmillan, New York 2005.
- Gbadamosi G., Jager J., *What you see is what you get: Service quality, students' perceptions and satisfaction at South African universities*, „South African Journal of Higher Education” 2009, 23(5), s. 877-893.
- Geier M.T., *Students' Expectations and Students' Satisfaction: The Mediating Role of Excellent Teacher Behaviors*, „Teaching of Psychology” 2020, vol. 48, iss. 1, s. 9-17.
- Gen Z is here. Are you ready?* <https://www.delltechnologies.com/en-us/perspectives/gen-z.htm> (dostęp: 24.12.2021).
- Gibbons M., Limoges C., Nowotny H., Schwartzman S., Scott P., Trow M., *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*, Sage, London 1994.
- Gibbs P., *Adopting consumer time and the marketing of higher education*, [w:] *The marketisation of higher education and the student as consumer*, red. M. Molesworth, R. Scullion, & E. Nixon, Routledge Taylor & Francis Group, London–New York 2011, s. 52.
- Gibbs V., *A study of consumer expectations and perceptions in undergraduate higher education*, „Journal of Diagnostic Radiography and Imaging” 2004, 5, s. 69-78.
- Giese J.L., Cote J.A., *Defining consumer satisfaction*, „Academy of Marketing Science Review” 2013, <http://amsreview.org/articles/giese01-2000.pdf>; So Won Jeong, Kyu-Hye Lee (dostęp: 10.02.2017).
- Giza A., *Modernizując uczelnie. Polskie szkoły wyższe po roku 1989*, <https://oecs.pl/wp-content/uploads/2021/02/modernizujac-uczelnie.pdf> (dostęp: 03.12.2021).
- Gjerding N., Wilderom C.P.M., Cameron S.P.B., Taylor A., Scheunert K.J., *Twenty practices of an entrepreneurial university*, „Higher Education Management and Policy” 2006, vol. 18, no. 3, s. 85.
- Gold E., *Customer Service: A Key Unifying Force for Today's Campus*, Netresults, National Association of Student Personnel Administrators, 22 January 2001, [www.naspa.org/netresults](http://www.naspa.org/netresults) (dostęp: 10.02.2017).
- Goldman A.E., *The group depth interview*, „Journal of Marketing” 1962, s. 61-68.
- Gordon W., Longmaid R., *Qualitative market research. A practitioner's and buyer's guide*, Aldershot: Gover, 1995.
- Gospodarek T., *Modelowanie w naukach o zarządzaniu oparte na metodzie programów badawczych i formalizmie reprezentatywnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2009, s. 61-63.

- Grabowska M., *Kondycja badań sondażowych – widziana z góry i z dołu*, XVI Ogólnopolski Zjazd Socjologiczny, Gdańsk 14-17 września 2016, CBOS 2016, [https://www.cbos.pl/PL/wydarzenia/52\\_zjazd/Gdansk\\_2016\\_Grabowska\\_kondycja\\_badan\\_sondazowych.pdf](https://www.cbos.pl/PL/wydarzenia/52_zjazd/Gdansk_2016_Grabowska_kondycja_badan_sondazowych.pdf) (dostęp: 01.06.2021).
- Grant R.R., *Student satisfaction related to the campus residential experience*, „Rowan University Digital Works” 2018.
- Green S., Yang Y., *Evaluation of dimensionality in the assessment of internal consistency reliability: Coefficient alpha and omega coefficients*, „Educational Measurement: Issues and Practice” 2015, 34(4), s. 14-20.
- Grisaffe D., *Questions About the Ultimate Questions: Conceptual Considerations in Evaluating Reichheld's Net Promoter Score (NPS)*, „Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behavior” 2007, t. 20.
- Gronroos C., *A service quality model and its marketing implication*, „European Journal of Marketing” 1984, 18(4), s. 36-44.
- Gronroos C., *Service Management and Marketing: Managing the Moments of Truth in Service Competition*, Lexington Books, Massachusetts, Toronto 1990, s. 138.
- Gronroos C., *Service Quality: The Six Criteria of Good Perceived Service Quality*, „Review of Business” 1988, 9, s. 10-13.
- Gronroos Ch., *Strategic Management and Marketing in the Service Sector*, Chartwell Hartchart Bratt LTD., 1984.
- Grosset J., *Patterns of integration, commitment and student characteristics and retention among younger and older students*, „Research of Higher Education” 1991, 32, s. 159-178.
- Gumaelius L., Kolmos A., *The future of engineering education: Where are we heading?*, SEFI 47th Annual Conference, Proceedings, s. 1663-1672.
- Guolla M., *Assessing the teaching quality to student satisfaction relationship: Applied customer satisfaction research in the classroom*, „Journal of Marketing Theory and Practice” 1999, 7, s. 87-97.
- GUS: *W ub. roku akademickim w Polsce studiowało ponad 82 tys. cudzoziemców*, <https://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C84586%2Cgus-w-ub-roku-akademickim-w-polsce-studiowalo-ponad-82-tys-cudzoziemcow.html> (dostęp: 20.11.2020).
- Guterman Y., *Customer satisfaction evaluation and recommendations for marketing communication*, 2015, MAMK, [https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/102420/thesis\\_Guterman.pdf;sequence=1](https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/102420/thesis_Guterman.pdf;sequence=1) (dostęp: 20.11.2017).
- Gyamfi D.A., Agyeman A., Otoo B.K., *Assessing the provision of quality students' service and satisfaction in tertiary institution in Ghana. Using Cape Coast Polytechnic as a case study*, „Asian Journal of Business and Management Sciences” 2012, 1(12), s. 20-32.
- Haffer R., *Metodyka pomiaru satysfakcji klientów jednostek samorządu terytorialnego powiatu toruńskiego*, Toruń, grudzień 2010, s. 5, <https://www.bip.lubicz.pl/plik,23768,zalacznik-nr-2.pdf> (dostęp: 03.11.2021).
- Hagel J. III, Brown J.S., Wooll M., *Skills change, but capabilities endure*, <https://www2.deloitte.com/us/en/insights/focus/technology-and-the-future-of-work/future-of-work-human-capabilities.html> (dostęp: 10.03.2021).



- Haistead D., Hartman D., Schmidt S.L., *Multisource effects on the satisfaction formation process*, „Journal of the Academy of Marketing Science” 1994, vol. 22, no. 2, s. 114-129.
- Hajec M., *Z-ety i Y-greki. Dwa nowe pokolenia na rynku pracy*, <https://rynekpracy.pl/artykuly/z-ety-i-y-greki-dwa-nowe-pokolenia-na-ryнку-pracy> (dostęp: 25.12.2021).
- Halbesleben J.R.B., Wheeler A.R., *Student Identification With Business Education Models, Measurement and Relationship to Educational Outcomes*, „Journal of Management Education” 2009, vol. 33, no. 2, s. 3.
- Hall H., *Absolwenci jako podmiot badań marketingowych polskich uczelni*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Seria: Ekonomiczne Problemy Usług” 2011, z. 72/660, s. 51-61.
- Hall H., *Internet jako źródło informacji dla kandydatów na studia i studentów*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy” 2011, z. 22, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, s. 76-87.
- Hall H., *Lojalność studenta względem uczelni – specyfika, korzyści, metodyka badań*, „Handel Wewnętrzny” 2015, 2(355), s. 160-172.
- Hall H., *Marketing partnerski jako źródło przewagi konkurencyjnej współczesnej uczelni*, [w:] *Zarządzanie marką w szkołach wyższych. Wybrane problemy*, red. G. Nowaczyk, D. Sobolewski, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu” 2012, nr 44, s. 177-190.
- Hall H., *Marketing w szkolnictwie*, Wyd. ABC Wolters Kluwer Business, Warszawa 2007.
- Hall H., *Metody badań satysfakcji studentów – specyfika i popularność*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu” 2011, z. 167, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu, s. 98-110.
- Hall H., *Modele ról studentów i ich satysfakcji ze studiów w aspekcie zarządzania relacjami uczelnia–studenci*, „Marketing i Rynek” 2014, 8, s. 253-260.
- Hall H., *Proces kreowania wizerunku uczelni – wybrane zagadnienia*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Rzeszowskiej. Zarządzanie i Marketing” 2008, z. 5, s. 51-58.
- Hall H., *Satysfakcja konsumenta jako przedmiot badań marketingowych*, [w:] *Marketing przyszłości. Trendy, strategie, instrumenty*, red. G. Rosa, A. Smalec, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego” 2009, 558, s. 235-242.
- Hall H., *„Student jako klient” – dylemat procesu marketingowej współczesnych uczelni*, „Studia i Prace WNEiZ US” 2017, nr 50/3, Uniwersytet Szczeciński, s. 15-23.
- Hall H., *Zastosowanie metody NPS i CSI w badaniach poziomu satysfakcji i lojalności studentów*, „Modern Management Review” 2013, 3, s. 51-61.
- Hall H., Peszko K., *Social media as a relationship marketing tool of modern University*, „Marketing i Zarządzanie. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Problemy Zarządzania, Finansów i Marketingu” 2016, nr 5(46), Transformations in marketing on contemporary market, s. 41-56.
- Hall H., Słupińska K., *Specify of the roles of contemporary students – in the light of secondary sources analysis and students’ opinions*, [w:] *Contemporary issues and economic problems*, red. M. Blaskova, S. Pangsy-Kania, K. Dreła, A. Sokół, Aachen: SHAKER VERLAG GMBH, 2018, s. 55-64.
- Hansen U., Hennig-Thurau T., Wochnowski H., *TEACH-Q: Ein valides und handhabbares Instrument zur Bewertung von Vorlesungen*, [w:] *Dienstleistungsorientierung*

- in der universitären Ausbildung, red. B. Stauss, I. Balderjahn, F. Wimmer, Schäffer-Poeschel Verlag, Stuttgart 2000, s. 311-345.
- Harvey L., *Analytic Quality Glossary*, „Quality Research International” 2004-2021, <https://www.qualityresearchinternational.com/glossary/studentexperience.htm> (dostęp: 07.09.2021).
- Hasan H.F.A., Ilias A., *Service Quality and Student Satisfaction: A Case Study at Private Higher Education Institutions*, „International Business Research” 2008, vol. 1, no. 3, s. 163-175.
- Hassel S., Ridout N., *An Investigation of First-Year Students' and Lecturers' Expectations of University Education*, „Frontiers in Psychology” 2018, <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.02218/full#B1> (dostęp: 05.11.2021).
- Hatalska N., *Generacja L (infografika)*, <http://hatalska.com/2011/12/09/generacja-l-info-grafika/> (dostęp: 10.02.2022).
- Hatalska N., *Gen Z: jak zrozumieć dziś generację jutra*, file:///C:/Users/User/Downloads/Gen%20Z.%20(Raport).pdf (dostęp: 25.12.2021).
- Hatcher L., Kryter K., Prus J.S., Fitzgerald V., *Predicting college student satisfaction, commitment and attrition from investment model constructs*, „Journal of Applied Social Psychology” 1992, 22(16), s. 1273-1296.
- Hausknecht D.R., *Measurement scales in consumer satisfaction/dissatisfaction*, „Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behaviour” 1990, vol. 3, s. 1-11.
- Hayes T., *Przyszłość marketingu w szkołach wyższych*, [w:] *Marketing w szkole wyższej. Przemiany w orientacji marketingowej*, red. G. Nowaczyk, D. Sobolewski, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu, Poznań 2011, s. 127-131.
- Hejwosz-Gronkowska H., *Studenci, jako konsumenci – komercjalizacja szkolnictwa wyższego w Stanach Zjednoczonych Ameryki*, <https://liberte.pl/studenci-jako-konsumenci-komercjalizacja-szkolnictwa-wyzszego-w-stanach-zjednoczonych-ameryki/> (dostęp: 04.11.2021).
- Helgesen O., *Marketing for higher education: A relationship marketing approach*, „Journal of Marketing of Higher Education” 2008, vol. 18(1), s. 50-78.
- Helgesen O., Nettet E., *Images, satisfaction and antecedents: drivers of student loyalty? A case study of Norwegian University College*, „Corporate Reputation Review” 2007, vol. 10, no. 1, s. 38-59.
- Helgesen Ø., Nettet E., *What accounts for students' loyalty? Some field study evidence*, „International Journal of Educational Management” 2007, 21(2), s. 126-143.
- Hennig-Thurau T., Klee A., *The Impact of Customer Satisfaction and Relationship Quality on Customer Retention: A Critical Reassessment and Model Development*, „Psychology & Marketing” 1997, 14(8), s. 737-765.
- Hennig-Thurau T., Langer M.F., Hansen U., *Modeling and Managing Student Loyalty: An Approach Based on the Concept of Relationship Quality*, „Journal of Service Research” 2001, 3(4), s. 331-344.
- Hermawan A., *The effects of service cues on perceived service quality, value, satisfaction and word of mouth recommendations in Indonesian university settings*, Nova South-eastern University, Florida 2001.

- Hess J.M., *Group Interviewing*, [w:] *New science of planning*, red. R.L. King, American Marketing Association, Chicago 1968.
- Hill F.M., *Managing service quality in higher education: the role of the student as primary consumer*, „Quality Assurance Education” 1995, vol. 3, no. 3, s. 10-21.
- Hill N., Alexander J., *Pomiar satysfakcji i lojalności klientów*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2003, s. 214.
- Hill N., Brierley G., MacDougall R., *How to Measure Customer Satisfaction*, Gower Publishing, Hampshire 2003.
- Hill Y., Lomas L., MacGregor J., *Students' perceptions of quality in higher education*, „Quality Assurance in Education” 2003, 11(1), s. 15-20.
- Homans G., *Social behavior: its elementary forms*, Harcourt Brace & World, New York 1961.
- Hörsch K., Rudinger G., *Der Net Promoter Score an der Universität Bonn*, [w:] *Forschung und Beratung – Das Zentrum für Evaluation und Methoden*, red. G. Rudinger, K. Hörsch, T. Krüger, Bonn University Press, Göttingen 2009, s. 75-88.
- Hryniewicz K., *Miara KMO i test sferyczności Bartletta*, nauka.metodolog.pl (dostęp: 17.02.2021).
- <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.02218/full#B1> (dostęp: 05.11.2021).
- <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/cei-universityfuturesfuturescenarios.htm> (dostęp: 20.12.2021).
- Hu L.T., Bentler P.M., *Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria versus „New Alternatives*. *Structural Equation Modeling*” 1999, 6, s. 1-55.
- Hu L.T., Bentler P.M., *Evaluating model fit*, [w:] *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications*, red. R.H. Hoyle, Sage Publications, Inc., 1995, s. 76-99.
- Huang H., Binney W., Hede A.M., *Strategic marketing of educational institutions*, Paper presented at the ANZMAC 2010, Doing more with less: Proceedings of the 2010 Australian and New Zealand Marketing Academy Conference, 2012.
- Huddleston T.Jr., Karr M., *Assessing college image*, „College and University” 1982, vol. 57, no. 4, s. 364-370.
- Hunt H.K., *Consumer Satisfaction, Dissatisfaction, and Complaining Behavior*, „Journal of Social Issues” 1991, vol. 47, no. 1, s. 107-117.
- Iacobucci D., Ostrom A., *Commercial and interpersonal relationships. Using the structure of interpersonal relationships to understand individual-to-individual, individual-to-firm, and firm-to-firm relationships in commerce*, „International Journal of Research in Marketing” 1996, 13(1), s. 53-72.
- Icli G., Anil N., *The HEDQUAL Scale: A New Measurement Scale of Service Quality for MBA Programs in Higher Education*, „South African Journal of Business Management” 2014, 45, s. 31-43.
- Ilias A., Hassan H.F.A., Rahman R.A., Yaso M.R., *Student satisfaction and service quality: Any difference in Demographic factors?*, „International Business Research” 2008, vol. 1, s. 131-143.

- Ilias A., Rahman R.A., Razak M.Z.A., *Service Quality and Student satisfaction: A case-study of private Higher education Institutions*, „International Business Research” 2008, 1(3), s. 163-175.
- ISO Słownik, isoslownik.pl (dostęp: 09.08.2021).
- Jachnis A., *Psychologia konsumenta. Psychologiczne i socjologiczne uwarunkowania zachowań konsumenckich*, Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz–Warszawa–Lublin 2007.
- Jacob J., Chestnut R.W., *Brand Loyalty: Measurement and Management*, Wiley, New York 1978, s. 80-81.
- Janiga A., Barcińska K., *Reklama szkoły wyższej*, [w:] *Marketing szkół wyższych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu, Poznań 2004, s. 300.
- Jaskot K., *Grupy studenckie. Studium pedagogiczne grup dziekańskich*, Wyd. Nauk. US, Szczecin 1996.
- Jensen M., *Value Maximization, Stakeholder Theory, and the Corporate Objective Function*, „Business Ethics Quarterly” 2002, vol. 12, no. 2, s. 235-256.
- Jiewantoa A., Laurensb C., Nelloh L., *International Conference on Asia Pacific Business Innovation and Technology Management Influence of Service Quality, University Image, and Student Satisfaction toward WOM Intention: A Case Study on Universitas Pelita Harapan Surabaya*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences 40” 2012.
- Johnson G.C., Watson G., *Oh gawd, how am I going to fit into this? Producing [mature] first-year student identity*, „Lang. Educ.” 2004, 18, s. 474-487.
- Johnson M.D., Fornell C., *A framework for comparing customer satisfaction across individuals and product categories*, „Journal of Economic Psychology” 1991, vol. 12, iss. 2, s. 267-286.
- Johnson M.D., Anderson E.W., Fornell C., *Rational and adaptive performance expectations in a customer satisfaction framework*, „Journal of Consumer Research” 1995, vol. 21, iss. 4, s. 128-140.
- Johnson M.D., Gustafsson A., Andreassen T.W., Lervik L., Cha J., *The Evolution and Future of National Customer Satisfaction Index Models*, „Journal of Economic Psychology” 2001, 22.
- Jones T., Sasser W.E., *Why satisfied customers defect*, „Harvard Business Review” 1995, 73, s. 88-99.
- Jones-Devitt S., Samiei C., *From Accrington Stanley to academia? The use of league tables and student surveys to determine „quality” in higher education*, [w:] *The marketisation of higher education and the student as consumer*, red. M. Molesworth, R. Scullion, E. Nixon, Routledge Taylor & Francis Group, London & New York 2011, s. 87.
- Józwiak J., *Model uczelni przedsiębiorczej a model tradycyjny – doświadczenia polskie*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2003, nr 1/21, s. 7-8.
- Judson K.M., Taylor S.A., *Moving from Marketization to Marketing of Higher Education: The Co-Creation of Value in Higher Education*, „Higher Education Studies” 2014, vol. 4, no. 1.
- Jurkowsch S., *A Student Satisfaction Model for Higher Education Providers. Based on the Example of the Universities of Applied Science in Austria*, Verlag Dr. Kovac, Hamburg 2006, s. 87.

- Jurkowsch S., Vignali C., Kaufmann K.R., *A Student Satisfaction Model for Austrian Higher Education Providers Considering Aspects of Marketing Communication*, „Innovative Marketing” 2006, 2(3), s. 9-23.
- Kaczmarczyk S., *Zastosowanie badań marketingowych. Zarządzanie marketingowe i otoczenie przedsiębiorstwa*, PWE, Warszawa 2007, s. 112.
- Kaczmarek M., Olejnik I., Springer A., *Badania jakościowe. Metody i zastosowania*, CeDeWu.pl, Warszawa 2013.
- Kaden R.J., *Badania marketingowe*, PWE, Warszawa 2008.
- Kandinko C.B., Mawer M., *Student Expectations and Perceptions of Higher Education*, „A study of UK Higher Education Commissioned by the Quality Assurance Agency” 2014, [https://www.academia.edu/38692124/Student\\_Expectations\\_and\\_Perceptions\\_of\\_Higher\\_Education](https://www.academia.edu/38692124/Student_Expectations_and_Perceptions_of_Higher_Education) (dostęp: 11.11.2021).
- Kara A.M., Tanui E., Kalai J.M., *Educational service quality and students' satisfaction in public universities in Kenya*, „International Journal of Education and Social Sciences” 2016, 3(10), s. 37-48.
- Karmolińska-Jagodzik E., *Komunikacja międzypokoleniowa – rozważania wokół różnic kulturowych*, „Studia Edukacyjne” 2012, nr 21, s. 192.
- Kashif M., Cheewakrakokbit P., *Perceived service quality-loyaltypath: A PAKSERV based investigation of international students enrolled in business schools in Thailand*, „Journal of Marketing for Higher Education” 2018, 28(1), s. 51-65.
- Katururunda K., Khatibi A., Azam F.S., *What factors most? Impact of programme quality dimensions on secondary school students' satisfaction with biosystem technology programme in Sri Lanka*, „European Journal of Education Studies” 2018, 5(2), s. 100-117.
- Keiningham T.L., Cooil B., Andreassen T.W., Aksoy L., *A longitudinal examination of net promoter and firm revenue growth*, „Journal of Marketing” 2007, vol. 71, s. 39-51.
- Kennedy J.R., Thirkell P.C., *An extended perspective on the antecedents of satisfaction*, „Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behavior” 1988, vol. 1, s. 2-9.
- Kennedy K., *Covid-19 may have “dire consequences” for int'l mobility – OECD*, <https://thepienews.com/news/covid-19-may-have-dire-consequences-for-intl-mobility-oecd/> (dostęp: 07.12.2021).
- Keup J.R., Barefoot B.O., *Learning how to be a successful student: exploring the impact of first-year seminars on student outcomes*, „Journal of The First-Year Experience & Students in Transition” 2005, no. 1, s. 11-47.
- Khan M.M., Ahmed T., Nawaz M.M., *Student's Perspective of Service Quality in Higher Learning Institutions; An evidence Based Approach*, „International Journal of Business and Social Science” 2011, 2(11), s. 159-164.
- Khorrandel L., von Davier M., *Measuring Response Styles Across the Big Five: A Multiscale Extension of an Approach Using Multinomial Processing Trees*, vol. 49, April 2014, s. 161-177.
- Killen R., *Differences between students' and lecturers' perceptions of factors influencing students' academic success at university*, „Higher Education Research & Development” 1994, vol. 13, no. 2, s. 199-211.

- Kirp D.L., *This little student went to market*, [w:] *Declining by degrees. Higher education at risk*, red. R.H. Hersh, J. Merro, Palgrave Macmillan, New York 2005.
- Klimowicz M., *Polskie uczelnie w czasie pandemii*, Raport projektu SpołTech, <https://centrumcyfrowe.pl/spoltech/polskie-uczelnie-w-czasie-pandemii/> (dostęp: 09.12.2021).
- Kotler Ph., *Marketing. Analiza, planowanie, wdrażanie i kontrola*, Gebethner i Ska, Warszawa 1994, s. 35.
- Kotler Ph., *Marketing. Wprowadzenie*, Wolters Kluwer SA, Warszawa 2015.
- Kotler Ph., Clarke R.N., *Marketing for health care organizations*, Prentice-Hall, New Jersey 1987, s. 72.
- Kotler Ph., Fox K.F.A., *Strategic Marketing for Educational Institutions*, Prentice Hall, New Jersey 1995.
- Kotler Ph., Armstrong G., Saunders J., Wong V., *Marketing. Podręcznik europejski*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2002, s. 165.
- Kowalska-Musiał M., *Analiza czynnikowa w badaniach struktury relacji w marketingu relacyjnym*.
- Kozielski R. (red.), *Wskaźniki marketingowe*, Wolters Kluwer Polska, Kraków 2008, s. 160.
- Krajewska-Smardz A., *Zarządzanie relacjami szkoły wyższej z absolwentami*, Rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem dr hab. Mirosławy Pluty-Olearnik, prof. UE, Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu, Wrocław 2014, s. 64-72.
- Kramarz M., *Elementy logistycznej obsługi klienta w sieciach dystrybucji*, Difin, Warszawa 2014.
- Krause K.L., *Student engagement: a messy policy challenge in higher education*, [w:] *Engaging with learning in higher education*, red. A. Reid, P. Petocz, Libri, Faringdon 2012, s. 457-474.
- Kristensen K., Eskildsen J., *Design of PLS-Based Satisfaction Studies*, [w:] *Handbook of Partial Least Squares*, V.E. Vinzi, W.W. Chin, J. Henseler, H. Wang, Springer, Berlin 2010, s. 247-277.
- Kristensen K., Martensen A., Gronhold L., *Measuring the impact of buying behaviour on customer satisfaction*, „Total Quality Management” 1999, vol. 10, no. 4/5.
- Krosnick J., Holbrook A., Berent M.K., Carson R., *The impact of ‘no opinion’ response options and data quality: nonattitude reduction or an invitation to satisfy*, „Public Opinion Quarterly” 2002, s. 371-403.
- Krzyżak M., *Badanie zadowolenia studentów jako klientów przykładowej uczelni*, „Gospodarka, Rynek, Edukacja” 2012, vol. 13, nr 3, s. 45-50.
- Kuh G., *How to help students achieve*, „Chronicle of Higher Education” 2007, no. 53(41), B.12-B.14.
- Kuh G.D., Cruce T.M., Shoup R., Kinzie J., Gonyea R.M., *Unmasking the Effects of Student Engagement on First-Year College Grades and Persistence*, „The Journal of Higher Education” 2008, 79(5), s. 540-563.
- Kuh G.D., Kinzie J., Schuh J.H., Whitt E.J., *Student Success in College: Creating Conditions that Matter*, Jossey-Bass, San Francisco 2005, CA.

- Kuo N.T., Chang K.C., Lai C.H., *Identifying critical service quality attributes for higher education in hospitality and tourism: Applications of the Kano model and Importance-Performance Analysis (IPA)*, „African Journal of Business Management” 2011, vol. 5(30).
- Kuo N.T., Chang K.C., Lai C.H., *Identifying critical service quality attributes for higher education in hospitality and tourism: Applications of the Kano model and importance-performance analysis (IPA)*, „Journal of Intelligence and Planning” 2006, 12(1).
- Kusterska-Jefmańska M., Jefmański B., *Zastosowanie metody IPA w badaniu jakości usług edukacyjnych szkoły wyższej*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu” 2011, nr 151, Orientacja na klienta jako kryterium doskonałości, s. 383-401.
- Kwan P.Y.K., Ng P.W.K., *Quality Indicators in Higher Education – Comparing Hong Kong and China’s Students*, „Managerial Auditing Journal” 1999, nr 1/2.
- Kwiek M., *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*, Uniwersytet Adama Mickiewicza, Poznań 2010, s. 216.
- Laing C., Robinson A., *The Withdrawal of Non-Traditional Students: developing an explanatory model*, „Journal of Further and Higher Education” 2003, 27(2).
- Laloux F., *Pracować inaczej. Nowatorski model organizacji inspirowany kolejnym etapem rozwoju ludzkiej świadomości*, Wydawnictwo Studio Emka, 2015, s. 276-277.
- Landrum R., Turrisi R., Harless C., *University image: the benefits of assessment and modeling*, „Journal of Marketing for Higher Education” 1998, vol. 9, no. 1, s. 53-68.
- Langan M.A., Dunleavy P., Fielding P., *Applying Models to National Surveys of Undergraduate Science Students: What Affects Ratings of Satisfaction?* „Educational Sciences” 2013, 3(2), s. 193-207.
- Lawrie J., Matta A., Roberts K., *Value Speaks Louder than Words. Client Briefing. The management folly of adopting the Net Promoter Score as the ‘one measure’ and why value-for-money provides greater insight*, Forethought Research, The Science of Marketing, <https://assets.forethought.com.au/Value-Speaks-Louder-than-Words.pdf> (dostęp: 21.06.2021).
- LeBlanc G., Nguyen N., *Listening to the customer’s voice: Examining perceived service value among business college students*, „International Journal of Education” 1999, 13, s. 187-198.
- Ledden L., Kalafatis S.P., Samouel P., *The relationship between personal values and perceived value of education*, „Journal of Business Research” 2007, 60, s. 965-974.
- Lee J.S., *The Relationship Between Student Engagement and Academic Performance: Is It a Myth or Reality?* „The Journal of Educational Research” 2014, 107(3), s. 177-185.
- Leja K., *Ewolucja uczelni w kierunku organizacji wiedzy*, „Współczesne Zarządzanie” 2006, nr 3, s. 110, [w:] A. Drapińska, *Zarządzanie relacjami na rynku usług edukacyjnych szkół wyższych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 87.
- Leja K., *Koncepcje zarządzania współczesnym uniwersytetem*, Politechnika Gdańska, 2011, s. 47-48.
- Leja K., Pawlak A., *Uczelnia organizacją w odcieniu turkus – szansa czy iluzja?*, „E-mentor” 2021, 2(89), s. 15-24.

- Leja K., *Uniwersytet społecznie odpowiedzialny – przykład AGH*, „E-mentor” 2009, nr 4(31), <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/31/id/668> (dostęp: 18.11.2021).
- Leopold T.A., Ratcheva V., Zahidi S., *The Future of Jobs*, Report 2018, World Economic Forum.
- Letcher D.W., Neves J.S., *Determinant of undergraduate business student satisfaction*, „Higher Education Journal” 2010.
- Levitt T., *Marketing myopia*, „Harvard Business Review” 1960, vol. 38, s. 45-56.
- Levitt T., *The Marketing Imagination*, The Free Press, New York 1983.
- Liljander V., Strandvik T., *Emotions in service satisfaction*, „International Journal of Service Industry Management” 1997, vol. 8, iss. 2, s. 148-169.
- Liljander V., Strandvik T., *Estimating Zones of Tolerance in Perceived Service Quality and Perceived Service Value*, „International Journal of Service Industry Management” 1993, vol. 4, s. 6-27.
- Lin H.H., Wang Y.S., *An Examination of the Determinants of Customer Loyalty in Mobile Commerce Contexts*, „Information & Management” 2006.
- Ling K.C., Chai L.T., Piew T.H., *The ‘Inside-out’ and ‘Outside-in’ Approaches on Students’ Perceived Service Quality: An Empirical Evaluation*, „Management Science and Engineering” 2010, 4(2), s. 1-26.
- Lisek-Michalska J., *Badania fokusowe. Problemy metodologiczne i etyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013, s. 29-31.
- Longden B., *Interpreting Student Early Departure from Higher Education through the Lens of Cultural Capital*, „Tertiary Education and Management” 2004, 10.
- Lowenstein M.W., *Customer Retention: An Integrated Process for Keeping Your Best Customers*, ASQC Quality Press, Milwaukee 1995.
- Low L., *Are College Students Satisfied? A National Analysis of Changing Expectations*, Noel-Levitz, Iowa City, 2000, IA, [w:] D.K. Banwet, B. Datta, *Study of the effect of perceived lecture quality on post-lecture intentions*, „Work Study” 2003, vol. 52, no. 5, s. 234-243.
- Lowe H., Cook A., *Mind the gap: are students prepared for higher education?* „Journal of Further and Higher Education” 2003, vol. 27, no. 1, s. 53-76.
- Lucey Y. D., *Relationships between student satisfaction and assessment grades in a first-year engineering unit*, Teaching and Learning Forum, „Journal of Education and Practice” 2016, vol. 7, no. 24.
- Maison D., Noga-Bogomilski A., *Badania marketingowe. Od teorii do praktyki*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 7.
- Maiyanti S.I., Irmeilyana I., Verawaty V., *Aplied Customer Satisfaction Index (CSI) and Importance-Performance Analysis (IPA) to know Student Satisfaction Level of Sriwijaya University Library Services*, [w:] *Seminar Nasional Matematika dan Pendidikan Matematika*, Universitas Muhammadiyah Malang, 2010, s. 7-18.
- Malik M.E., *The Impact of Service Quality on Students’ Satisfaction in Higher Education Institutes of Punjab*, „Journal of Management Research” 2010, vol. 2, no. 2.



- Mano H., Oliver R., *Assessing the dimensionality and structure of the consumption experience: evaluation, feeling, and satisfaction*, „Journal of Consumer Research” 1993, vol. 20, no. 3, Oxford University Press, s. 451-466.
- Marciniak B., *Badanie satysfakcji klientów – problemy i metody badawcze*, „Marketing i Rynek” 2000, nr 11, s. 22.
- Maringe F., *The student as consumer: affordances and constraints in a transforming higher education environment*, [w:] *The marketisation of higher education and the student as consumer*, red. W.M. Molesworth, R. Scullion, E. Nixon, Routledge Taylor & Francis Group, London–New York 2011, s. 145.
- Martensen A., Grønholdt L., Eskildsen J.K., Kristensen K., *Measuring student oriented quality in higher education: Application of the ECSI methodology*. In Proceedings from the TQM for Higher Education Conference, Higher Education Institutions and the Issue of Total Quality, Verona 1999, s. 30-31.
- Martilla J., James J., *Importance-Performance analysis*, „Journal of Marketing” 1977, vol. 41, no. 1, s. 77-79.
- Marzo-Navarro M., Iglesias M., Torres M., *A new management element for universities: satisfaction with the offered courses*, „International Journal of Educational Management” 2005, 19(6), s. 505-526.
- Maslow A., *Motywacja i osobowość*, PAX, Warszawa 1990.
- Mazurek-Łopacińska K., *Badania marketingowe. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 476.
- Mazurek-Łopacińska K., *Badania marketingowe. Metody, techniki i obszary aplikacji na współczesnym rynku*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016.
- Mazurek-Łopacińska K., *Zachowania nabywców i ich konsekwencje marketingowe*, PWE, Warszawa 2003, s. 305.
- Meffert H., Bruhn M., *Ansatzpunkte zu Messung der Kundenzufriedenheit*, Poeschel Verlag Munster 1981, s. 600.
- Mertes S.J., *Program of study and social integration*, „Community College Journal of Research and Practice” 2015, vol. 39, no. 12, s. 1-12.
- Metcalf H., *Increasing inequality in higher education: the role of term-time working*, „Oxford Review of Education” 2003, vol. 29, no. 3, s. 315-329.
- Meyer A., Westerbarkey P., *Measuring and Managing Hotel Guest Satisfaction*, [w:] *Service Quality In Hospitality Organisations*, red. M.D. Olsen, R. Teare, E. Gummeson, Cassel 1996, s. 189.
- Michalska-Dudek I., *Badanie lojalności klientów biur podróży*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Problemy Zarządzania, Finansów i Marketingu” 2015, nr 41, t. 2, s. 144.
- Mitchell R.K., Agle B.R., Wood D.J., *Towards a theory of stakeholder identification and salience: defining the principle of who and what really counts*, „Academy of Management” 1997, vol. 22, no. 4, <http://www.jstor.org/stable/pdfplus/259247.pdf> (dostęp: 30.10.2020).
- Mittal G., Kumar V., Tsiros M., *Attribute-level performance, satisfaction, and behavioral intentions over time: A consumption-system approach*, „Journal of Marketing” 1999, 63, s. 88-101.

- Mokhethi M.C., Malunga M.J., Thetsane R.M., *Student's Satisfaction Dimensions Contributing to Overall Satisfaction at the National University of Lesotho*, „Review of Contemporary Business Research” 2019, vol. 8, no. 2, s. 1-11.
- Molesworth M., Nixon E., Scullion R., *Having, being and higher education: the marketisation of the university and the transformation of the student into consumer*, „Teaching in Higher Education” 2009, 14(3), s. 277-287.
- Molesworth W.M., Scullion R., Nixon E. (red.), *The marketisation of higher education and the student as consumer*, Routledge Taylor & Francis Group, London–New York 2011, s. 145.
- Monitoring trendów edukacyjnych – Jak kształcić na potrzeby gospodarki opartej na innowacjach? RAPORT opracowany w ramach projektu „NERW 2 PW. Nauka – Edukacja – Rozwój – Współpraca”*, Politechnika Warszawska – Centrum Zarządzania Innowacjami i Transferem Technologii Politechniki Warszawskiej, Warszawa 2021.
- Morgan N.A., Rego L.L., *The value of different customer satisfaction and loyalty metrics in predicting business performance*, „Marketing Science” 2006, vol. 25(5), s. 426-439.
- Morgan R.M., Hunt S.H., *The Commitment-Trust Theory of Relationship Marketing*, „Sage Publications, Inc” 1994, vol. 58, iss. 3, s. 20-38.
- Moroń D., *Wpływ przemian demograficznych na szkolnictwo wyższe w Polsce*, „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach” 2016, nr 290, s. 107-116.
- Mostafa M.M., *A Comparison of SERVQUAL and I-P Analysis: Measuring and Improving Service Quality in Egyptian Private Universities*, „Journal of Marketing for Higher Education” 2007, vol. 16, iss. 2, s. 83-104.
- Mukhtar U., Anwar S., Ahmed U., Baloch M.A., *Factors effecting the service quality of public and private sector universities comparatively: an empirical investigation*, „Arts, Science & Commerce” 2015, s. 132-142.
- Multan E., *Metoda problemowa (PBL) w procesie dydaktycznym uczelni wyższej*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Seria: Administracja i Zarządzanie” 2017, nr 113.
- Murtagh L., *They give us homework! Transition to higher education: the case of initial teacher training*, „Journal of Further and Higher Education” 2010, vol. 34, no. 3, s. 405-418.
- Mwiya B., Bwalya J., Siachinji B., Sikombe S., Chanda H., Chawala M., *Education Quality and Student Satisfaction Nexus: Evidence from Zambia*, „Creative Education” 2017, s. 1044-1068.
- Nguyen N., LeBlanc G., *Image and reputation of higher education institutions in students' retention decisions*, „The International Journal of Educational Management” 2001, vol. 15, no. 6/7, s. 303-11.
- Nierzwicki W., Rudzik A., *Pomiar jakości usług edukacyjnych metodą Servqual*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2003, nr 2, s. 72-77.
- Nieżurawski L., Kobyłański A., Pawłowska B., *Pomiar satysfakcji klientów i jego znaczenie dla klientów – problemy badawcze*, „Problemy Jakości” 2003, nr 3, R. 35, s. 8.

- Nieżurawski L., Pawłowska B., Witkowska J., *Satysfakcja klienta. Strategia, pomiar, zarządzanie*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2010, s. 95.
- NIK o kształceniu cudzoziemców na polskich uczelniach, <https://www.nik.gov.pl/najnowsze-informacje-o-wynikach-kontroli/cudzoziemcy-na-polskich-uczelniach.htm> (dostęp: 07.12.2021).
- NIK: *Wciąż mało cudzoziemców na polskich uczelniach*, <https://www.prawo.pl/student/cudzoziemcy-na-polskich-uczelniach-raport-nik-2021,506952.html> (dostęp: 07.12.2021).
- Nikodemska-Wołowik A.M., *Jakościowe badania marketingowe*, PWE, Warszawa 1999.
- Nizińska A., *Badanie studentów szkół wyższych w perspektywie międzynarodowej. Model Tinto a problematyka projektu RANLHE*, [http://www.dsw.edu.pl/fileadmin/www-ranlhe/files/krakow\\_2009.pdf](http://www.dsw.edu.pl/fileadmin/www-ranlhe/files/krakow_2009.pdf) (dostęp: 21.09.2019).
- Noga-Bogomilski A., *Badania marketingowe. Od teorii do praktyki*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Norris T., *Hannah Arendt and Jean Baudrillard: pedagogy in the consumer society*, „Studies in Philosophy and Education” 2006, 24, s. 459.
- Nowakowska K., *Studiować może każdy, więc uczelnie niepubliczne upadają i zamykają kierunki. Rekordowy 2017 rok*, 8 marca 2018, <https://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/1109514,likwidacja-prywatnych-uczelni-wyzszych-statystyki.html> (dostęp: 05.12.2021).
- Nugraha R., Harsono A., Adiarto H., *Usulan peningkatan kualitas pelayanan jasa pada bengkel “x” berdasarkan hasil matrix importance-performance analysis*, „REKA INTEGRA” 2014, no. 1(3), s. 221-231.
- Oakland J.S., Beardmore D., *Best practice customer service*, „Total Quality Management” 1995, vol. 6, no. 2, s. 136.
- Obermiller O., Fleenor P., Raven P., *Students as customers or products: Perceptions and Preferences of faculty and students*, „Marketing Education Review” 2005, no. 15(2), s. 26-27.
- Oderkiewicz E., *Reakcje konsumentów na stan dyssatisfakcji pozakupowej – badanie uwarunkowań podjętego działania*, „Marketing i Rynek” 2012, nr 6.
- OECD *Skills Strategy Poland: Assessment and Recommendations*, Paris, 2019, <https://doi.org/10.1787/b377fbcc-en> (dostęp: 06.12.2021).
- Oficjalna strona internetowa Unii Europejskiej, Eurydice, [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/higher-education-56\\_pl](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/higher-education-56_pl) (dostęp: 07.10.2021).
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wyd. PWN, Warszawa 1987, s. 55.
- Olearnik J., Pluta-Olearnik M., *Uniwersytet przedsiębiorczy – herezja czy nowa orientacja uczelni?*, 2016/15(35), s. 55-71.
- Olechnicki K., Załęcki P., *Słownik socjologiczny*, Wydawnictwo Graffiti BC, Toruń 1998, s. 143, 184.
- Oliver R.L., *A cognitive model of the antecedents and consequences of satisfaction decisions*, „Journal of Marketing Research” 1980, vol. 17, no. 4, s. 460-469.

- Oliver R.L., *A conceptual model of service quality and service satisfaction: compatible goals, different concepts*, [w:] *Advances in services marketing and management*, red. T.A. Swartz, D.E. Bowen, S.W. Brown, vol. 2, Greenwich, CT: JAI, 1993, s. 65-85.
- Oliver R.L., *Cognitive, affective, and attribute bases of the satisfaction response*, „Journal of Consumer Research” 1993, vol. 20, iss. 3, s. 418-430.
- Oliver R.L., Desarbo W.S., *Processing of the satisfaction response in consumption. A suggested framework and research proposition*, „Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behaviour” 1989, vol. 2, s. 1-16.
- Oliver R.L., Swan J.E., *Consumer perceptions of interpersonal equity and satisfaction in transactions: A field survey approach*, „Journal of Marketing” 1989, no. 53, s. 21-35.
- Oliver R.L., Swan J.E., *Equity and disconfirmation perceptions as influence on merchant and product satisfaction*, „Journal of Consumer Research” 1989, 16, s. 372-383.
- Onditi E.O., Wechuli T.W., *Service Quality and Student Satisfaction in Higher Education Institutions: A Review of Literature*, „International Journal of Scientific and Research Publications” 2017, vol. 7, iss. 7.
- O'Neil M.A., Palmer A., *Importance-performance analysis: A useful tool for directing continuous quality improvements in higher education*, „Quality Assurance in Education” 2004, 12, s. 39-52.
- O'Neill M., Wright C., *Service quality evaluation in the higher education sector: an empirical investigation of student perceptions*, „Higher Education Research & Development” 2002, vol. 21, iss. 1, s. 23-39.
- Ospina S., *Qualitative research*, [w:] *Encyclopedia of leadership*, red. G.R. Goethals, G.J. Sorenson, J. MacGregor Burns, Sage, London 2004, s. 1279-1284.
- Østergaard P., Kristense K., *Drivers of student satisfaction and loyalty at different levels of higher education (HE): Cross-institutional results based on ECSI methodology*. In new perspectives on research into higher education: SRHE Annual Conference, Edinburgh 2005, University of Edinburgh; Higher Education, July 2009, vol. 58, iss. 1, s. 81-95.
- Ostolski P.R., *Kompetencje metodyczne nauczycieli akademickich*, [https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/11340/1/PR\\_Ostolski\\_Kompetencje\\_metodyczne\\_nauczycieli\\_akademickich.pdf](https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/11340/1/PR_Ostolski_Kompetencje_metodyczne_nauczycieli_akademickich.pdf) (dostęp: 10.12.2021).
- Otto J., *Marketing relacji. Koncepcja i stosowanie*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2004, s. 70.
- Owlia M.S., Aspinwall E.M., *TQM in higher education – a review*, „International Journal of Quality & Reliability Management” 1997, 14(5), s. 527-543.
- Ozga J., Sukhandan L., *Undergraduate non-completion: developing an explanatory model*, „Higher Education Quarterly” 1998, 52(3).
- Palacio A.B., Meneses G.D., Perez P.J.P., *The configuration of the university image and its relationship with the satisfaction of students*, „Journal of Educational Administration” 2002, 40(5), s. 486-505.
- Paliliati A., *Analisis pengaruh nilai pelanggan, kepuasan terhadap loyalitas nasabah tabungan perbankan di Sulawesi Selatan (Analysis of influence of customer value, satisfaction on customer loyalty of banking savings in South Sulawesi)*, „Jurnal Manajemen dan Kewirausahaan” 2007, 9(1), s. 73-81.

- Palli J., Rajasekhar M., *Students' Opinions of Service Quality in the Field of Higher Education*, „Creative Education” 2012, 3(4), s. 430-438.
- Palmatier R.W., Dant R.P., Grewal D., *Theoretical Perspectives of Interorganizational Relationship Performance*, Marketing Science Institute, April 2007.
- Parameswaran R., Glowacka A., *University image: an information processing perspective*, „Journal of Marketing for Higher Education” 1995, vol. 6, no. 2, s. 41-56.
- Parasuramun A., Zeithaml V., Berry L., *A conceptual model of service quality and its implementation for future research*, „Journal of Marketing” 1985, vol. 49, s. 41-50.
- Parasuramun A., Zeithaml V., Berry L., *SERVQUAL: A Multiple-Item Scale For Measuring Consumer Perceptions of Service Quality*, „Journal of Retailing” 1988, s. 12-40.
- Pariseau S.E., McDaniel J.R., *Assessing service quality in business schools*, „International Journal of Quality and Reliability Management” 1997, vol. 14, no. 3, s. 204-218.
- Pathmini M., Wijewardhena W., Gamage C., Gamini L., *Impact of Service Quality on Students' Satisfaction in Newly Established Public Sector Universities in Sri Lanka: Study Based on The Faculty of Management Studies*, „Journal of Management Matters” 2014, s. 51-64
- Pausits A., *Student Lifetime Value – a paradigm shift from „drive-through university” to „partner for life”*, file:///C:/Users/User/Downloads/SRHE2008StudentLifetimeValuePausits%20(1).pdf (dostęp: 15.05.2022).
- Pawelczyk M., *Nowoczesne metody nauczania w technicznej uczelni wyższej*, <https://www-arch.polsl.pl/Jednostki/RJO3-KS/Documents/MPawelczyk.pdf> (dostęp: 15.12.2021).
- Payne A., Holt S., *Diagnosing customer value: Integrating the value process and relationship marketing*, „British Journal of Management” 2001, 12, s. 159-182.
- Payne A., *Marketing usług*, PWE, Warszawa 1993, s. 201.
- Peng C.H., *Chinese adolescent student service quality and experience in an international tertiary education system*, „Adolescence” 2008, vol. 43(171), s. 661-680.
- Petkovic I., Tumbas P., Matkovic P., Baracskaï Z., *Cloud Computing Support to University Business Processes in External Collaboration*, „Acta Polytechnica Hungarica” 2014, vol. 11, no. 3, s. 181-200.
- Petruzzellis L., D'Uggento A.M., Romanazzi S., *Student Satisfaction and Quality of Service in Italian Universities*, „Managing Service Quality: An International Journal” 2006, 16, s. 349-364.
- Piedade M.B., Santos M.Y., *An application of the students relationship management concept*, Proceedings of the 11th International Conference on Enterprise Information Systems – Artificial Intelligence and Decision Support Systems, Milan 2009, s. 360-367.
- Pileliene L., Grigaliunaite V., *Determination of customer satisfaction with supermarkets in Lithuania*, „Management of Organizations: Systematic Research”, no. 66, s. 99-114.
- Pluta-Olearnik M. (red.), *Przedsiębiorcza uczelnia i jej relacje z otoczeniem*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2009, s. 15.
- Pohandry A., Sidarto S., Winarni W., *Analisis tingkat kepuasan pelanggan dengan metode Customer Satisfaction Index dan Importance Performance Analysis serta service quality*, „Jurnal Rekavasi” 2013, 1(1), s. 21-29.

- Pokolenie Z w finansach i na rynku pracy. Jak pokolenia Z, X i Y różnią się w świetle danych i badań*, [https://www.pb.pl/pokoleniez/download/pokolenie\\_z\\_raport\\_spotdata.pdf](https://www.pb.pl/pokoleniez/download/pokolenie_z_raport_spotdata.pdf) (dostęp: 12.12.2021).
- Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009, s. 52.
- Pozo-Munoz C., Reboloso-Pacheco E., Fernandez-Ramirez B., *The "ideal teacher". Implications for student evaluation of teacher effectiveness*, „Assessment & Evaluation in Higher Education” 2000, 25(3), s. 253.
- Pryłowska E., *Ocena stopnia oczekiwań studentów w zakresie jakości kształcenia przy wykorzystaniu metody Servqual*, [w:] *Student jako ważne ogniwo jakości kształcenia*, red. K. Jankowski, B. Sitarska, C. Tkaczuk, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2004.
- Przyszłość edukacji. Scenariusze 2046*, Badania i raport opracowane przez Infuture.institute we współpracy z Collegium da Vinci, Gdańsk, Poznań 2021, <https://infuture.institute/raporty/przyszlosc-edukacji/> (dostęp: 20.12.2021).
- Rama A., Barusman P., *Student Satisfaction as a Mediating Variable between Reputation, Image and Student Loyalty*, „Global Illuminators” 2014, ITMAR, vol. 1, s. 414-436.
- Ranking Szanghajski – 10 polskich uczelni wśród 1000 najlepszych na świecie!*, Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej, <https://nawa.gov.pl/nawa> (dostęp: 23.12.2021).
- Raposo M., Alves H., *The influence of university image on student behaviour*, „International Journal of Educational Management” 2010, vol. 24, no. 1, s. 73-85.
- Ravindran D.S., Kalpana M., *Students' Expectation, Perception and Satisfaction towards the Management Educational Institutions*, Annual International Conference on Accounting and Finance, „Procedia Economics and Finance” 2012, vol. 2, s. 401-410.
- Reber A.S., Reber E.S., *Słownik Psychologii*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2005, s. 655.
- Reichheld F.F., *The one number you need to grow*, „Harvard Business Review” 2003, vol. 81, no. 12, s. 46-54.
- Rektorzy uczelni obawiają się skutków pandemii*, <http://perspektywy.pl/> (dostęp: 03.12.2021).
- Relacja z panelu: Doskonalecie potencjału kadry dydaktycznej XXI wieku – kompetencje kluczowe, nowoczesne narzędzia oraz metody kształcenia, Konferencja LUMEN 2020, <https://pcgacademia.pl/doskonalecie-potencjalu-kadry-dydaktycznej-xxi-wieku-kompetencje-kluczowe-nowoczesne-narzedzia-oraz-metody-ksztalcenia/> (dostęp: 20.12.2021).
- Reznik S.D., Yudina A.T., *Key milestones in the development of reputation management in Russian Universities*, „European Journal of Contemporary Education” 2018, 7(2), s. 379-391.
- Rigo G.E., Pedron C.D., Caldeira M., Silva de Araújo C.C., *CRM adoption in a higher education institution*, „Journal of Information Systems and Technology Management” 2016, vol. 13, no. 1, s. 58.
- Rinne R., Koivula J., *The changing place of the university and a clash of values. The entrepreneurial university in the European knowledge society. A review of the literature*, „Higher Education Management and Policy” 2005, vol. 17, no. 3, s. 92.

- Ritzer G., *McUniversity in the Postmodern Consumer Society*, „Quality in Higher Education” 1996, 2(3), s. 185-1996.
- Rochford F., *Is the any clear idea of a university*, „Journal of Higher Education Policy and Management” 2006, vol. 28, no. 2, s. 157.
- Rogoziński K., *Nowy marketing usług*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań 2000, s. 33.
- Rojas-Méndez J.I., Vasquez-Parraga A.Z., Kara A.L.I., Cerda-Urrutia A., *Determinants of student loyalty in higher education: a tested relationship approach in Latin America*, „Latin American Business Review” 2009, vol. 10, no. 1, s. 21-39.
- Rolfe H., *Students demands and expectations in an age of reduced financial support: The perspectives of lecturers in four English universities*, „Journal of Higher Education Policy and Management” 2002, vol. 24, s. 171-182.
- Rowley J., *Designing student feedback questionnaires*, „Quality Assurance in Education” 2003, vol. 11, no. 3, s. 142-149.
- Rowley J.E., *Customer compatibility management. An alternative perspective on student to student support in higher education*, „International Journal of Educational Management” 1996, 10(4), s. 15-20.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 20 września 2018 r. w sprawie dziedzin nauki i dyscyplin naukowych oraz dyscyplin artystycznych*. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 20 września 2018 r., Warszawa, 25 września 2018 r., poz. 1818.
- Rudawska E., *Znaczenie relacji z klientami w procesie kształtowania wartości przedsiębiorstwa*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2008, s. 136.
- Rudnicka A., *CSR – doskonalenie relacji społecznych w firmie*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2012, s. 98.
- Ruf S., *Wuerden Sie diese Methode einem Freund empfehlen? [w:] Jahrbuch Verband Schweizer Markt- und Sozialforscher*.
- Rutkowski I.P., *Marketingowe koncepcje wartości*, „Marketing i Rynek” 2006, nr 2, s. 2-7.
- Ryan M.G., *Improving retention and academic achievement for first-time students at a two-year college*, „Community College Journal of Research and Practice” 2013, vol. 37, no. 2, s. 131-134.
- Rybojad B., Aftyka A., *Trafność, rzetelność i analiza czynnikowa polskiej wersji Skali Dystresu Około-traumatycznego*, „Psychiatria Polska” 2018, nr 5, vol. 52, s. 887-901.
- Ryńca R., *Zastosowanie wybranych metod i narzędzi w ocenie działalności szkoły wyższej*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 2014.
- Ryńca R., Kuchta D., *Propozycja modyfikacji modelu satysfakcji studentów oraz jej wpływu na wyniki osiągnięte przez szkołę wyższą*, „Zeszyty Naukowe WSOWL” 2011, nr 2(160), s. 323-328.
- Sagan A., *Analiza rzetelności skal satysfakcji i lojalności*, [https://media.statsoft.pl/\\_old\\_dnn/downloads/rzetelnosc.pdf49](https://media.statsoft.pl/_old_dnn/downloads/rzetelnosc.pdf49) (dostęp: 15.01.2022).
- Sagan A., *Analiza ścieżkowa w badaniach marketingowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, Kraków 2018, s. 17.

- Sagan A., *Model pomiarowy satysfakcji i lojalności klientów*, [http://media.statsoft.nazwa.pl/\\_old\\_dnn/downloads/pomiarowy.pdf](http://media.statsoft.nazwa.pl/_old_dnn/downloads/pomiarowy.pdf) (dostęp: 07.07.2021), s. 75.
- Sagan A., *Model strukturalny relacji między satysfakcją i lojalnością wobec marki*, [https://media.statsoft.pl/\\_old\\_dnn/downloads/strukturalny.pdf](https://media.statsoft.pl/_old_dnn/downloads/strukturalny.pdf) (dostęp: 15.01.2021).
- Sahney S., Banwet D.K., Karunes S., *A SERVQUAL and QFD approach to total quality education: A student perspective*, „International Journal of Productivity and Performance Management” 2004, vol. 53, iss. 2, s. 143-166.
- Sajdak A., *Dydaktyka akademicka w praktyce czyli jakich kompetencji potrzebuje nauczyciel akademicki?*, <https://docplayer.pl/68359415-Dydaktyka-akademicka-w-praktyce.html> (dostęp: 23.12.2021).
- Sajdak A., *Przygotowanie nauczycieli akademickich do prowadzenia zajęć dydaktycznych – możliwości wsparcia i przykłady dobrych praktyk*, „Studia Oeconomica Posnaniensia” 2015, nr 5, t. 3, s. 14-15.
- Sampson S.E., Showalter M.J., *The Performance-Importance Response Function: Observations and Implications*, „The Service Industries Journal” 1999, no. 19, s. 1-25.
- Sanchez G., *PLS Path Modeling with R*, Trowchez Editions, Berkeley 2013.
- Sánchez-Fernández R., Iniesta-Bonillo M.A., *Consumer perception of value: Literature review and a new conceptual framework*, „Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behavior” 2006, 19, s. 40-58.
- Sander P., Stevenson K., King M., Coates D., *University students' expectations of teaching*, „Studies in High Education” 2000, vol. 25, no. 3, s. 309-323.
- Sargeant A., *Marketing w organizacjach non-profit*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2004, s. 278-283.
- Sari D.P., Singagerda F.A., Prajoko E., Purnomo C.K., *Application of Importance-Performance Analysis method to improve the quality of services in South Jakarta land office*, [w:] FIG Congress, Engaging the Challenges-Enhancing The Relevance, Kuala Lumpur 2014, s. 16-21.
- Schertzer C.B., Schertzer S.M.B., *Student Satisfaction and Retention: A conceptual model*, „Journal of Marketing for Higher Education” 2004, vol. 14(1), s. 82.
- Schmatz G., Wolf G., Landmann M., *Students as customers: The Net Promoter Score as a measure of satisfaction and loyalty in higher education*, Paper presented in track 2 at the EAIR 37 th Annual Forum in Krems, Austria, 30 August till 2 September 2015.
- Schneider B., Bowen D.E., *Winning the Service Game*, Harvard Business School Press, MA, Boston 1995.
- Schneider D., Krosnick J., *Measuring Customer Satisfaction and Loyalty: Improving the 'Net-Promoter' Score*, 2008, [www.semanticscholar.org](http://www.semanticscholar.org) (dostęp: 21.06.2021).
- Schneider W., *Kundenzufriedenheit. Strategie. Messung. Management*, Verlag Moderne Industrie, Landsberg 2000, s. 11-24.
- Schuman H., Presser S., *Questions and Answers in Attitude Surveys: Experiments on Question Form, Wording, and Context*, SAGE Publications, Inc, March 1996.
- Schwarz C., Zhu Z., *The Impact of Student Expectations in Using Instructional Tools on Student Engagement: A Look through the Expectation Disconfirmation Theory Lens*, „Journal of Information Systems Education” 2015, vol. 26, no. 1, s. 47-58.



- Scott D., *Transforming the „Market-Model University”: Environmental philosophy, citizenship and the recovery of the humanities*, 2004.
- Sears J.T., Hall J.D., *Generational influences on contemporary curriculum thought*, „Journal of Curriculum Studies” 2000, 32(2), s. 199-214.
- Seeman D.E., O’Hara M., *Customer relationship management in higher education: Using information systems to improve the student-school relationship*, „Campus – Wide Information Systems” 2006, 23(1), s. 24-34.
- Senthilkumar N., Arulraj A., *SQM-HEI – Determination of Service Quality Measurement of Higher Education in India*, „Journal of Modelling in Management” 2011, 6, s. 60-78.
- Seredocha I., *Strategie marketingowe uczelni prywatnych w Polsce*, Elbląska Uczelnia Hhumanistyczno-Ekonomiczna, Elbląg 2007.
- Seres L., Maric M., Tumbas P., Pavlicevic V., *University stakeholder mapping*, Proceedings of ICERI 2019 Conference 11th-13<sup>th</sup> Seville, Spain, November 2019, s. 9054-9062.
- Shahsavar T., Sudzina F., *Student satisfaction and loyalty in Denmark: Application of EPSI methodology*, <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0189576#> (dostęp: 10.11.2021).
- Sharma B.R., Jain S., Mittal G., *Determinants of Management Students’ Engagement in a Women’s University*, „Review of Management” 2014, 4(1/2), s. 31-51.
- Sharp B., *Net Promoter Score Fails the Test*, „Marketing Research” 2008, vol. 20(4), s. 28-30.
- Shekarchizadeh A., Rasli A., Hon-Tat H., *SERVQUAL, in universities: Perspectives of international students*, „Business Process Management Journal” 2011/17, s. 67-81.
- Shevlin M., Banyard P., Davies M., Griffiths M., *The validity of student evaluation of teaching in higher education: Love me, love my lectures?* „Assessment and Evaluation in Higher Education” 2000, 25, s. 397-405.
- Shwu-Ing W., Pei-Chi L., *The relationships between CRM, RQ, and CLV based on different hotel preferences*, „International Journal of Hospitality Management” 2011, 30, s. 262-271.
- Sieć Informacji o Edukacji w Europie „Eurydice”, Szkolnictwo Wyższe*, [https://Eacea.Ec.Europa.Eu/National-Policies/Eurydice/Content/Higher-Education-56\\_PI](https://Eacea.Ec.Europa.Eu/National-Policies/Eurydice/Content/Higher-Education-56_PI) (dostęp: 29.09.2021).
- Sijtsma K., *On the use, the misuse, and the very limited usefulness of Cronbach’s  $\alpha$* , „Psychometrika” 2009, 74(1), s. 107-120.
- Sijtsma K., *Reliability beyond theory and into practice*, „Psychometrika” 2009, 74(1), s. 169-173.
- Silva F.H., Fernandes P.O., *Importance-Performance Analysis as a tool in evaluating higher education service quality: The empirical results of ESTiG (IPB)*, In the 17<sup>th</sup> International Business Information Management Association Conference, 2011, s. 306-315.
- Silva F.H., Fernandes P.O., *Using Importance-Performance Analysis in Evaluating Institutions of Higher Education: A Case Study*, International Conference on Education and Management Technology ICEMT, 2010, s. 121-123.

- Simon J.L., *Interpersonal welfare comparisons can be made – and used for redistribution decisions*, „Kyklos” 1974, vol. 27, iss. 1, s. 63-98.
- Skowron Ł., *Modele ścieżkowe jako przykładowe metody badania satysfakcji i lojalności klientów*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Ekonomiczne Problemy Usług” 2010, nr 54, s. 495-505.
- Skowron Ł., Gąsior M., *Motywacja pracownika a satysfakcja i lojalność klienta*, DIFIN, 2017, s. 80.
- Skrzypek E., *Jakość i efektywność*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2002.
- Slack N., *The Importance-Performance Matrix as a Determinant of Improvement Priority*, „International Journal of Operations and Production Management” 1994, vol. 14, no. 5, s. 59-75.
- Sławecki B., Wach-Kąkolewicz A., *„Chcemy pracy!” – motywacje i oczekiwania studentów wobec uczelni ekonomicznych*, [https://www.researchgate.net/publication/318993944\\_Chcemy\\_pracy\\_-\\_motywacje\\_i\\_oczekiwania\\_studentow\\_wobec\\_uczelni\\_ekonomicznych](https://www.researchgate.net/publication/318993944_Chcemy_pracy_-_motywacje_i_oczekiwania_studentow_wobec_uczelni_ekonomicznych) (dostęp: 10.11.2021).
- Słownik Języka Polskiego PWN*, 2002, t. 2, s. 820 i t. 3, s. 761.
- Słownik Języka Polskiego PWN*, [sjp.pwn.pl](http://sjp.pwn.pl) (dostęp: 04.03.2022).
- Słownik Terminów Encyklopedycznych*, <http://ozkultura.pl> (dostęp: 25.12.2021).
- Smith G., Smith A., Clarke A., *Evaluating service quality in universities: a service department perspective*, „Quality Assurance in Education” 2007, vol. 15, iss. 3, s. 334-351.
- Smith J. Brock, *Buyer-Seller Relationships: Similarity, Relationship Management, and Quality*, „Psychology & Marketing” 1998, 15(1), s. 4.
- Smith K., Hopkins C., *Great expectations sixth-formers' perceptions of teaching and learning in degree-level English*, „Arts Hum. High. Educ” 2005, vol. 4, s. 304-318.
- Snarski P., *Metody pomiaru satysfakcji klientów usług bankowych wykorzystywanych do analizy konkurencyjności banków*, „Economy and Management” 2012, nr 2, s. 92-108.
- Sobczak E., *Podjęcia do ustalania skal pomiaru w międzynarodowych analizach porównawczych*, Prace Naukowe Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu, nr 1075, „Gospodarka a Środowisko” 2005, 3, s. 219.
- Sohail M.S., Shaikh N.M., *Quest for excellent in business education: a study of student impressions of service quality*, „The International Journal of Educational Management” 2004, 18(1), s. 58-65.
- Spreng R.A., Mackoy R.D., *An empirical examination of a model of perceived service quality and satisfaction*, „Journal of Retailing” 1996, 72(2), s. 201-214.
- Stach P., Bąk J., *Na ścieżkach zadowolenia i lojalności – poszukiwanie modelu w kontekście uczelni*, „Marketing i Rynek” 2009, 4.
- Stanisz A., *Przystępny kurs statystyki z zastosowaniem Statistica pl – na przykładach z medycyny*, t. 3: *Analizy wielowymiarowe*, Statsoft, Kraków 2007, s. 228-229.
- Staszyńska K., *Customer Satisfaction. Problemy i metody badania*, „Marketing Serwis” 1998, nr 3, s. 2.

- State of gen Z 2018: Surprising New Research on Gen Z as Employees and Consumers*, The Center for Generational Kinetics, <https://genhq.com/generation-z-research-2018/> (dostęp: 10.12.2021).
- Stewart W.P., Hull R.B. IV, *Satisfaction of what? Post hoc versus real-time construct validity*, „Leisure Sciences” 1992, vol. 14, iss. 3, s. 195-209.
- Stobiecka J., *Użyteczność diagnostyczna zmodyfikowanej analizy importance-performance – studium empiryczne*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie” 2007, nr 756, s. 35-52.
- Stodulny P., *Analiza satysfakcji i lojalności klientów bankowych*, CEDEWU, Warszawa 2007, s. 66-67.
- Stoma M., *Modele i metody pomiaru jakości usług*, Q&R Polska, Lublin 2012, s. 36.
- Storbacka K., Lehtinen J.R., *Sztuka budowania trwałych związków z klientami*, Dom Wydawniczy ABC, Kraków 2001.
- Störmer E. i in., *The Future of Work. Jobs and Skills in 2030*, UKCES 2014, [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/303334/er84-the-future-of-work-evidence-report.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/303334/er84-the-future-of-work-evidence-report.pdf) (dostęp: 01.02.2019).
- Students as Partners – is about harnessing student and staff creativity via collaborative partnerships to enhance teaching and learning*, <http://itali.uq.edu.au/content/about-students-partners> (dostęp: 17.08.2017).
- Student Satisfaction and Student Success in the University System of Georgia*. AIR 1999 Annual Forum Paper, Walker-Marshall, Albertine; Hudson, Cathie Mayes, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED433778.pdf> (dostęp: 17.09.2021).
- Student's Satisfaction Dimensions Contributing to Overall Satisfaction at the National University of Lesotho* Dr. Motšelisi C. Mokhetli1, Mr. Mpheteli J. Malunga2 & Dr. Regina M. Thetsane, „Review of Contemporary Business Research” 2019, vol. 8, no. 2, s. 1-11.
- Subrahmanyam A., *Relationship between service quality, satisfaction, motivation and loyalty: A multi-dimensional perspective*, „Quality Assurance in Education” 2017, vol. 25, iss. 2, s. 171-188.
- Sudoł S., Szymczak J., Haffer M. (red.), *Marketingowe testowanie produktów*, PWE, Warszawa 2000, s. 293-294.
- Sultan P., Wong H., *Performance Based Service Quality Model: Anempirical study on Japanese universities*, „Quality Assistance in Education” 2010, 18(2), s. 126-143.
- Suroto S., Nindiani A., Purba H.H., *Students' Satisfaction on Academic Services in Higher Education Using Importance-Performance Analysis*, „ComTech” 2017, vol. 8, no. 1, s. 37-43.
- Svendsen A., *The Stakeholder Strategy: Profiting from Collaborative Business Relationships*, Berrett-Koehler Publishers, San Francisco 1998, s. 48.
- Swift R.S., *Accelerating Customer Relationship: Using CRM and Relationship Technology*, Prentice Hall, New Jersey, 2001.
- System szkolnictwa wyższego: Prawo i reformy. Problemy polskich uczelni: jakość kształcenia i wykładowcy*, <https://www.uczelnie.net/system-prawo-i-reformy/5371-problemy-polskich-uczelni-jakosc-kształcenia-i-wykladowcy> (dostęp: 09.12.2021).
- Syukri S.H.A., *Penerapan Customer Satisfaction Index (CSI) dan analisis gap pada kualitas pelayanan Trans Jogja*, „Jurnal Ilmiah Teknik Industri” 2014, 13(2), s. 103-111.

- Szablowski M., *Poziom nauczania jako dylemat marketingowy uczelni*, [w:] *Marketing szkół wyższych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu, Poznań 2004, s. 197-198.
- Szczęsny S., *3 sposoby na zainteresowanie studiami kandydata z Pokolenia Z*, <https://efekty.pl/3-sposoby-na-zainteresowanie-studiami-kandydata-z-pokolenia-z/> (dostęp: 10.12.2021).
- Szkolnictwo wyższe a technologie*, Raport z badania ankietowego, Wolters Kluwer, 2021.
- Szkolnictwo wyższe i jego finanse w 2019 r.*, GUS, Warszawa, Gdańsk 2020.
- Szkolnictwo wyższe i jego finanse w 2020 r.*, GUS, Warszawa, Gdańsk 2021.
- Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2020/2021 (wyniki wstępne)*, <https://stat.gov.pl/> (dostęp: 03.12.2021).
- Szkoły wyższe i ich finanse w 2004 r.*, GUS, Warszawa 2005 .
- Szejnberg A., Stypułkowska M., *Ocena względnej ważności wymiarów SERVQUAL jako metoda wspomagania jakości kształcenia w szkole wyższej*, [w:] *Media i metody wspomagające jakość kształcenia*, red. K. Jankowski, B. Sitarska, C. Tkaczuk, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2005, s. 392-401.
- Sztenberg-Lewandowska M., *Analiza czynnikowa w badaniach marketingowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2008.
- Śmiatacz K., *Badanie satysfakcji klientów na przykładzie rynku usług telefonii komórkowej w Polsce*, Wydawnictwa Uczelniane Uniwersytetu Technologiczno-Przyrodniczego w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2012, s. 62.
- Talmacean I., Domnica M.D., *View points concerning educational quality management at a superior level*, „Management and Economics, Nicolae Balcescu Land Forces Academy” 2013, 02, s. 198-204.
- Temizer L., Turkyilmaz A., *Implementation of student satisfaction index model in higher education institution,s*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences” 2012, 46, s. 3802-3806.
- Tessema M.T., Ready K., Yu E.W., *Factors affecting college students' satisfaction with major curriculum: Evidence from nine years of data*, „International Journal of Humanities and Social Sciences” 2012, 2(2), s. 34-44.
- The Future of Education and Skills. Education 2030*, OECD 2018, [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) (dostęp: 01.02.2019).
- The Future of Jobs*, Report 2018, World Economic Forum, Genewa 2018, [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs\\_2018.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf) (dostęp: 01.02.2019).
- The Influence of University Image on Student Satisfaction and Loyalty in Higher Education* Mallika Appuhamilage Kumudini Sriyalatha, „Journal of Business and Management” 2019, vol. 21, iss. 11, Series I.
- The ultimate question driving good profits and true growth*, red. FF. Reichheld, Bain & Company, Harvard Business School Press, Boston 2006.
- Thieme J.K., *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska, Europa, USA*, Difin, Warszawa 2009.
- Thomas S., *What drives student loyalty in universities: an empirical model from India*, „International Business Research” 2011, 4(2), s.183.

- Tijssen R.J.W., *Universities and industrially relevant science: Towards measurement models and indicators of entrepreneurial orientation*, „Research Policy” 2006, vol. 35, s. 1574.
- Tinto V., *Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research*, „Review of Educational Research” 1975, 45(1), s. 89-125.
- Tinto V., *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2 wyd.), University of Chicago Press, Chicago 1993.
- Tinto V., *Promoting Student Retention Through Classroom Practice: Using International Policy and Practice*, An international conference sponsored by the European Access Network and the Institute for Access Studies at Staffordshire University. Amsterdam, November 5-7, 2003, [https://www.researchgate.net/publication/255589128\\_Promoting\\_Student\\_Retention\\_Through\\_Clasroom\\_Practice](https://www.researchgate.net/publication/255589128_Promoting_Student_Retention_Through_Clasroom_Practice) (dostęp: 31.08.2018).
- Tse D.K., Wilton P.C., *History and Future of Consumer Satisfaction Research in SV – Historical Perspective in Consumer Research: National and International Perspectives*, red. J.N. Sheth, Ch.T. Tan, Association for Consumer Research, Singapore 1985.
- Twaissi N.M., Al-Kilani M.H., *The Impact of Perceived Service Quality on Students Intentions in Higher Education in a Jordanian Government University*, „International Business Research” 2015, 8, s. 81-92.
- „Tygodnik Gospodarczy PIE” 2021, 34, Polski Instytut Ekonomiczny, [https://pie.net.pl/wp-content/uploads/2021/08/Tygodnik-Gospodarczy-PIE\\_34-2021.pdf](https://pie.net.pl/wp-content/uploads/2021/08/Tygodnik-Gospodarczy-PIE_34-2021.pdf) (dostęp: 06.12.2021).
- Voss G.B., Voss Z.G., *Strategic orientation and firm performance in an Artistic environment*, „Journal of Marketing” 2000, vol. 64, s. 67-83.
- Voss R., *Studying critical classroom encounters: The experiences of students in German college education*, „Quality Assurance in Education” 2009, vol. 17, iss. 2, s. 1-14, 156-173.
- Voss R., Gruber T., Szmigin I., *Service quality in higher education: The role of student expectations*, „Journal of Business Research” 2007, vol. 60, no. 9, s. 949-959.
- Wang G., Wang J., Ma X., Qiu R.G., *The Effect of Standardization and Customization on Service Satisfaction*, „Journal of Service Science” 2010, s. 1-23.
- Wanmin M., Meiwen Z., *The CSI Model in the Process of Higher Education Service*, „Statistics and Decision” 2006, no. 5.
- Wärneryd K.E., *Economic psychology as a field of study*, [w:] *Handbook of Economic Psychology*, red. W.F. van Raaij, G.M. van Veldhoven, K.E. Wärneryd, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, The Netherlands, 1988, s. 2-41.
- Watson S., *Closing the feedback loop: ensuring effective action from student feedback*, „Tertiary Education and Management” 2003, vol. 9, s. 145-157.
- Webb T., Russell E., Jarnecki L., *The principles of student engagement*, Macadam House, London 2014, [http://tsep.org.uk/wp-content/uploads/gravity\\_forms/4-8f8ea0c4180f64d078700886483e4a08/2014/08/Student-Engagment-Conversation-Pamphlet-v11.pdf](http://tsep.org.uk/wp-content/uploads/gravity_forms/4-8f8ea0c4180f64d078700886483e4a08/2014/08/Student-Engagment-Conversation-Pamphlet-v11.pdf) (dostęp: 16.01.2015).
- Weerasinghe S., Lalitha R., Fernando S., *Students' Satisfaction in Higher Education Literature Review*, „American Journal of Educational Research” 2017, 5(5), s. 533-539.

- Wereda W., *Zarządzanie relacjami z klientem (CRM) a postępowanie nabywców na rynku usług*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2010.
- Westbrook R., Oliver R., *The dimensionality of consumption emotion patterns and consumer satisfaction*, „Journal of Consumer Research” 1991, vol. 18, iss. 1, s. 84-91.
- Westbrook R.A., *Product/consumption based affective responses and post purchase processes*, „Journal of Marketing Research” 1987, vol. 24, no. 3, Sage Publications, Inc., s. 258-270.
- West S., *Collaborative STEM education facilities: Examples from Texas*, „Technology & Engineering Teacher” 2018, 77(8), s. 14-17.
- Whittaker R., *Quality enhancement themes: the first year experience*, [w:] *Transition to and during the first year*, Quality Enhancement Themes, 2008, Linney Direct, www.enhancementthemes.ac.uk/ (dostęp: 09.03.2017).
- Widi A.C., Utomo W.P., Wijaya A.F., *Customer Satisfaction Analysis to health service by Servqual 5 Dimension Method and Customer Satisfaction Index*, „International Journal of Computer Applications” 2013, 70(12), s. 17-21.
- Więcek-Janka E., Tietz A., Woźniak S., *SERVQUAL – badanie oceny jakości usług edukacyjnych wyższych uczelni w Gnieźnie*, [w:] *Zainteresowania badawcze młodzieży akademickiej*, red. A. Buczek, D. Czajkowska-Ziobrowska, D. Rondalska, P. Ziobrowski, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa w Poznaniu, Poznań 2009, s. 191-202.
- Wielki Słownik Języka Polskiego*, <https://wsjp.pl/> (dostęp: 25.06.2021).
- Wierzbiński J., Kuźmińska A.O., Król G., *Konsekwencje wyboru typu skali odpowiedzi w badaniach ankietowych*, „Problemy Zarządzania” 2014, nr 12/1, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Warszawskiego, s. 117-119.
- Wiktor J., *Servqual w ocenie jakości kształcenia w szkole wyższej – możliwości i ograniczenia w świetle badań empirycznych*, [w:] *Badania marketingowe – kontekst funkcjonowania przedsiębiorstw i sieci organizacyjnych*, red. K. Mazurek-Łopacińska, M. Sobocińska, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu” 2014, nr 337, s. 40-50.
- Willia J., *The student satisfaction approach: student feedback and its potential role in quality assessment and enhancement*, 24th EAIR Forum, Praga 2002.
- Williams G.L., *The marketization of higher education: Reforms and potential reforms in higher Education finance*, [w:] *Emerging patterns of social demand and University reform: Through a glass darkly*, red. D.D. Dill, B. Sporn, Oxford: Pergamon Press, 1995.
- Williamson O.E., *The Economics of Organization: The Transaction Cost Approach*, „American Journal of Sociology” 1981, vol. 87, no. 3, s. 548-577.
- Wissema G., *Uniwersytet Trzeciej Generacji. Uczelnia XXI wieku*, Wydawnictwo Zante, Wrocław 2009.
- Wittenberg A., *Puste miejsca na studiach. Szkoły wyższe ratują się, ściągając do siebie cudzoziemców*, <https://edukacja.dziennik.pl> (dostęp: 04.12.2021).
- Włoch R., Śledziwska K., *Kompetencje przyszłości. Jak je kształtować w elastycznym ekosystemie edukacyjnym?*, s. 14, [https://www.delab.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2019/09/Kompetencje\\_przyszlosci\\_Raport\\_DELabUW.pdf](https://www.delab.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2019/09/Kompetencje_przyszlosci_Raport_DELabUW.pdf) (dostęp: 20.12.21).

- Wodruff R.B., Gardial S.F., *Know Your Customer. New approaches to Understanding Customer Value and Satisfaction*, Backwell Publishers Inc., Cambridge, 1996, s. 95.
- Wojtaszczyk K., *Poziom kompetencji wirtualnych pokolenia Y i C. Ocena na podstawie autodiagnozy studentów*, „E-mentor” 2013, nr 2(49).
- Wolniak R., Skotnicka-Zasadzień B., *Wybrane metody badania satysfakcji klienta i oceny dostawców w organizacjach*, Wydawnictwo Politechniki Śląskiej, Gliwice 2008.
- Wolters C.A., Taylor D.A., *A Self-regulated Learning Perspective on Student Engagement*, January 2012.
- Woodruff R., *Customer value: The next source for competitive advantage*, „Journal of the Academy of Marketing Science” 1997, 25, s. 139-153.
- Woodruff R.B., Cadotte E.R., Jenkins R.L., *Modeling consumer satisfaction processes using experience – based norms*, „Journal of Marketing Research” 1983, vol. 20, s. 296-304.
- Woodruff R.B., Gardial S.F., *Know Your Customer: New Approaches to Understanding Customer Value and Satisfaction*, MA: Blackwell Publishers Inc., Cambridge 1996, s. 21.
- Woźniak J., *Ocena przydatności metod SERVQUAL i CSI w kontekście badania logistycznej obsługi klienta*, „Przedsiębiorstwo we Współczesnej Gospodarce – Teoria i Praktyka” 2017, nr 2, s. 237-249.
- Woźniak M., *Wykorzystanie tekstów literackich na pół-internetowych kursach języka angielskiego*, <http://www.kms.polsl.pl/prv/spnjo/referaty/wozniak.pdf> (dostęp: 12.09.2012).
- Wrzochul-Stawinoga J., *Zaspokajanie potrzeb i realizacja aspiracji życiowych w trakcie studiów wyższych – opinia studentów pokolenia „Z”*, s. 145, file:///C:/Users/User/Downloads/11\_wrzochul-stawinooga.j.pdf (dostęp: 25.12.2021).
- Wu L., Xue Y., *Explorative Research on Customer Satisfaction Index Model of Chinese Higher Education*, „Journal of Public Management” 2007, no. 4(1), s. 84-88.
- Wykaz uczelni publicznych nadzorowanych przez Ministra właściwego ds. szkolnictwa wyższego – publiczne uczelnie akademickie, [www.gov.pl](http://www.gov.pl) (dostęp: 01.02.2019).
- Wzorek M., *Od hierarchii do turkusy, czyli jak zarządzać w XXI wieku*, Wydawnictwo Helion, 2019.
- Xiangqin C., Ming Y., Lixia Y., *A Student Satisfaction Index Model of Chinese College based on CSI*, Proceedings of the 2015 International Conference on Social Science, „Education Management and Sports Education” 2015, s. 2079-2082.
- Yang L.J., Chou T.C., Ding J.F., *Using the Importance-Performance Analysis (IPA) approach to measure the service quality of mobile application stores in Taiwan*, „African Journal of Business Management” 2011, 5(12), s. 4824-4834.
- Yang Z., Yan-Ping L., Jie T., *Study on Quality Indicators in Higher Education: An Application of the SERVQUAL Instrument*, Paper presented at International Conference on Service Systems and Service Management, October 25-27, 2006.
- Yavas U., Shemwell D., *Graphical representation of university image: a correspondence analysis*, „Journal of Marketing for Higher Education” 1996, vol. 7, no. 2, s. 75-84.
- Yi Y., *A critical review of customer satisfaction*, [w:] *Review of Marketing*, red. V. Zeithaml, American Marketing Association, Chicago 1990, s. 68-123.

- Yorke M., Thomas L., *Improving the Retention of Students from Lower Socio-economic Groups*, „Journal of Higher Education Policy and Management” 2003, 25.
- Yu Y., Dean A., *The contribution of emotional satisfaction to consumer loyalty*, „International Journal of Service Industry Management” 2001, 12(3), s. 234-250.
- Yunus N.K., Ishak S., Razak A.Z.A.A., *Motivation, Empowerment, Service Quality and Polytechnic Students' Level of Satisfaction in Malaysia*, „International Journal of Business and Social Science” 2010, vol. 1, no. 1, s. 120-128.
- Zahorska M., *Sukces czy porażka zdalnego nauczania?* Fundacja im. S. Batorego, <https://www.batory.org.pl/wp-content/uploads/2020/09/Sukces-czy-porazka-zdalnego-nauczania.pdf> (dostęp: 09.12.2021).
- Zakrzewska-Bielawska A., *Modele badawcze w naukach o zarządzaniu, organizacja i kierowanie*, nr 2, 2018 (181), s. 11.
- Zapotrzebowanie na absolwentów szkół wyższych w Polsce w latach 2016-2020 (analiza)*, <https://irsw.pl/zapotrzebowanie-na-absolwentow-szkol-wyzszych-w-polsce-w-latach-2016-2020-tks/> (dostęp: 07.12.2021).
- Zawodowy alfabet pokolenia Z*, Raport Aterima HR, <https://www.aterima.hr/raport-pokolenie-z> (dostęp: 20.12.2021).
- Zeithaml V.A., *Consumer perceptions of price, quality and value: A means-end model and synthesis of evidence*, „Journal of Marketing” 1988, vol. 52, s. 2-22.
- Zeithaml V.A., Berry L.L., Parasuraman A., *Delivering quality service: Balancing customer perceptions and expectations*, Free Press, New York 1990.
- Zeithaml V.A., Berry L.L., Parasuraman A., *Five Imperatives for Improving Service Quality*, „Sloan Management Review” 1990, 31(4).
- Zeithaml V., Berry L.L., Parasuraman A., *The Nature and Determinants of Customer Expectations of Service*, „Journal of the Academy of Marketing Science” 1993, vol. 21, s. 1-12, [w:] V.V. Thai, *Determinants of customer expectations of service: implications for fostering customer satisfaction*, Proceedings of ISER-Science Plus International Conference, Bangkok, Thailand, 22nd March 2015.
- Zeller P., *Proces oceny jakości usług szkoły wyższej z perspektywy studenta*, [w:] *Marketing szkół wyższych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu, Poznań 2004, s. 216-217.
- Zet jak Zorro? Jaki jest dzisiaj polski student?*, <https://hrpolska.pl/rynek-pracy/rekrutacja-i-selekcja/zet-jak-zorro-jaki-jest-dzisiaj-polski-student> (dostęp: 12.12.2021).
- Zhai X., Gu J., Liu H., Liang J.C., Chin-Chung T., *Anexperiential learning perspective on students' satisfaction model in a flipped classroom context*, „Journal of Educational Technology & Society” 2017, 20(1), s. 198.
- Zhang L., Han Z., Gao Q., *Empirical study on the student satisfaction index in higher education*, „International Journal of Business and Management” 2009, 3, s. 46-51.
- Zineldin M., Akdag H., Vasicheva V., *Assessing Quality in Higher Education: New Criteria for Evaluating Students' Satisfaction*, „Quality in Higher Education” 2011, 17, s. 231-243.
- Zineldin M., *The Quality of Higher Education and Student Satisfaction Self Assessment and Review Process a Term Philosophy and 5Qs Model*, Paper presented at 2nd International Conference Education, Economics, and Law: Traditions and Innovations, Vaxjo University, Sweden 2007.



Żarczyńska-Dobiesz A., Chomątowska B., *Pokolenie „Z” na rynku pracy – wyzwania dla zarządzania zasobami ludzkimi*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu” 2014, nr 350, s. 408.

[www.agh.edu.pl](http://www.agh.edu.pl) (dostęp: 10.07.2021).

[www.pb.edu.pl](http://www.pb.edu.pl) (dostęp: 10.07.2021).

[www.prz.edu.pl](http://www.prz.edu.pl) (dostęp: 10.07.2021).

[www.sth.bielsku.pl](http://www.sth.bielsku.pl) (dostęp: 10.07.2021).



# ZAŁĄCZNIK 1.

## Scenariusz wywiadu indywidualnego<sup>831</sup>

### Wprowadzenie do badania:

- 1) Przywitanie się i przedstawienie siebie.
- 2) Przedstawienie celu badania.
- 3) Zapewnienie o poufności gromadzonych danych i ich wykorzystaniu wyłącznie w pracy naukowej.
- 4) Prośba o udział w badaniu i możliwość nagrywania wywiadu.
- 5) Podanie informacji o czasie trwania badania.

### 1. Pytania dotyczące zaangażowania studentów w wybór studiów oraz ich oczekiwań względem studiów (maks. 15 minut)

- 1) Jak studenci oceniają swój poziom zaangażowania w wybór studiów (uwzględnić nakład czasu, ilość i rodzaj źródeł informacji, przebieg procesu decyzyjnego)?
- 2) Czy mieli sprecyzowane oczekiwania względem studiów? (jeśli nie, część 2.)
- 3) Jakie to były oczekiwania?

### 2. Pytania dotyczące poziomu satysfakcji (lub dyssatisfakcji) oraz czynników, które je kształtują (maks. 20 minut)

- 1) Jak respondenci oceniają poziom swojego zadowolenia ze studiów (w skali od 1 do 10)?
- 2) Jak uzasadniają swoją ocenę?
- 3) Czy w czasie ich studiów miało miejsce jakieś szczególne wydarzenie w relacjach z pracownikami uczelni, które wyjątkowo dobrze zapamiętali? (jeśli nie, część 3.)
- 4) Jakie to było wydarzenie? Poprosić o szczegółowy opis.

### 3. Pytania dotyczące dysonansu pozakupowego oraz czynników, które go kształtują (maks. 15 minut)

- 1) Czy u respondentów zdarzały się w czasie studiów wątpliwości (niepewność, obawy) związane ze słusznością podjętej decyzji dotyczącej wybranych studiów? (jeśli nie, część 4.)
- 2) Jakie to były wątpliwości i jakie były ich przyczyny?

---

<sup>831</sup> Scenariusz do wywiadu grupowego składał się z takich samych części i pytań, różnice dotyczyły tylko planowanego czasu trwania bloków tematycznych.

**4. Pytania dotyczące przekazu informacji o studiach innym osobom, zachęcania ich i/lub zniechęcania do podjęcia takich samych studiów (maks. 10 minut)**

- 1) Czy respondenci kiedykolwiek zachęcali lub zniechęcali do podjęcia takich samych studiów inne osoby? (jeśli nie, pyt. 4.)
- 2) Jakie to były najczęściej przekazy (zachęcające czy zniechęcające)?
- 3) Jakie czynniki na nie wpływały?
- 4) Czy przekazują innym osobom różne informacje o studiach? (jeśli nie, pyt. 5.)
- 5) Jakie to są informacje i w jaki sposób najczęściej to robią?

**5. Pytania dotyczące lojalności względem uczelni (maks. 15 minut)**

- 1) Czy gdyby badani mogli jeszcze raz podjąć decyzję o wyborze studiów, to podjęliby taką samą? Poprosić o uzasadnienie.
- 2) Czy w przypadku kontynuacji edukacji w przyszłości (np. na II stopniu studiów lub studiach podyplomowych) wybiorą tę samą uczelnię? Poprosić o uzasadnienie.
- 3) Z jakim prawdopodobieństwem respondenci poleciliby swoje studia przyjacielowi (w skali od 1 do 10, gdzie 1 oznacza, że jest to zupełnie nieprawdopodobne, a 10 – bardzo prawdopodobne)? W przypadku studentów II stopnia dodać, że chodzi o studia licencjackie. Poprosić o uzasadnienie odpowiedzi.

## ZAŁĄCZNIK 2.

### Kwestionariusz ankiety dla studentów I stopnia studiów<sup>832</sup>

#### CZEŚĆ 1.

Dotyczy m.in. TWOICH OCZEKIWAŃ WZGLĘDEM STUDIÓW,  
SATYSFAKCJI ZE STUDIÓW I LOJALNOŚCI WZGLĘDEM UCZELNI

**W każdym wierszu zaznacz jedną kratkę odzwierciedlającą Twój stopień  
akceptacji wymienionych stwierdzeń**

1. Czy zgadzasz się z poniższymi stwierdzeniami związanymi z Twoimi oczekiwaniami względem studiów?	zdecydowanie się nie zgadzam / zdecydowanie się zgadzam									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.1. Przed podjęciem studiów nie miałem żadnych konkretnych oczekiwań względem studiów.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2. Moim oczekiwaniem względem studiów przed ich podjęciem było przygotowanie mnie do podjęcia atrakcyjnej dla mnie pracy zawodowej.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3. Oczekiwałem, że studia będą mieć praktyczny charakter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4. Oczekiwałem, że studia nie będą dla mnie zbyt czasochłonne i będę mógł równocześnie pracować lub zajmować się innymi sprawami.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<sup>832</sup> Kwestionariusz nie zawiera części wprowadzającej, ze względu na zastosowanie jako metody badawczej ankiety audytoryjnej i związanej z nią możliwości zaprezentowania niezbędnych aspektów badania (swojej sylwetki, celu badania, informacji o anonimowości, przybliżonego czasu, jaki zajmie wypełnienie ankiety oraz podstawowych instrukcji związanych jej z wypełnieniem) osobiście przez autorkę przed rozpoczęciem badania.













**CZEŚĆ 4.**

**Dotyczy WYBRANYCH ASPEKTÓW TWOJEJ LOJALNOŚCI WZGLĘDEM  
UCZELNI ORAZ PRZYCZYŃ EWENTUALNEGO NIEZADOWOLENIA  
I WĄTPLIWOŚCI**

**1. Na ile prawdopodobne jest, że polecisz w przyszłości swoje studia przyjaciołom (komuś z rodziny, znajomym)?**

Wpisz wartość od 1 do 10, przy czym 1 oznacza zupełnie nieprawdopodobne, a 10 – bardzo prawdopodobne.



**2. Czy w trakcie studiów zdarzyło Ci się, że miałeś wątpliwości co do słuszności podjętej decyzji związanej z wyborem studiów?**

- Tak
- Nie, nigdy (przejdź do pytania 4.)

**3. Jakie czynniki wpłynęły na te wątpliwości?**

- Obawa, czy sobie poradzę
- Obawa o to, czy znajdę po studiach satysfakcjonującą mnie pracę
- Czasochłonność studiów i brak czasu na inne aktywności
- Zbyt dużo niepotrzebnych moim zdaniem przedmiotów (treści)
- Brak zainteresowania tematyką niektórych przedmiotów
- Inne czynniki (jakie?)

.....

**4. Czy kiedykolwiek chciałeś zrezygnować ze studiów?**

- Tak, ponieważ (wymień powód/powody)

.....

.....

- Nie, nigdy (przejdź do pytania 6.)

**5. Kiedy miała miejsce ta sytuacja**

(w którym semestrze?) .....

**6. Czy kiedykolwiek zgłaszałeś skargi władzom wydziału lub uczelni?**

- Tak
- Nie, ponieważ nie było powodu (przejdź do pytania 9.)
- Nie, ponieważ obawiałem się reakcji władz
- Nie, ponieważ obawiałem się reakcji osób, których dotyczyłaby skarga

- Nie, z innej przyczyny  
(jakiej?).....

**7. Co było powodem złożenia lub chęci złożenia skargi?**

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

**8. Jakie były efekty – w przypadku złożenia skargi?**

.....

**9. Co uczelnia i/lub Twój wydział mogłyby zmienić lub usprawnić, aby studia były dla Ciebie bardziej satysfakcjonujące?**

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

**10. Czy zamierzasz kontynuować studia na studiach II stopnia?**

- Tak, na tej samej uczelni, ponieważ (wyjaśnij, dlaczego na tej samej uczelni) .....
- Tak, ale na innej uczelni (jakiej?)..... ponieważ (wyjaśnij, dlaczego na innej uczelni) .....
- Nie, ponieważ .....
- Nie wiem

**METRYCZKA:**

**1. Kierunek studiów**.....

**2. Tryb studiów**       stacjonarne     niestacjonarne

**3. Rok studiów**       1                     3

**4. Płeć**                 kobieta             mężczyzna

**5. Wiek** .....

**6. Średnia ocen ze studiów (od początku studiów do chwili obecnej)** .....

**7. Czy pracowałeś kiedykolwiek podczas studiów?**

- Tak, praca związana była z moim wykształceniem (jak długo?) .....

- Tak, ale praca nie była związana z moim wykształceniem (jak długo?)  
.....
- Nie, nigdy

**8. Czy byłeś dotychczas członkiem jakichkolwiek organizacji studenckich?**

- Tak (jakich?)  
.....
- Nie



## SPIS RYSUNKÓW

Rys. 1.1. Ewolucja powiązań uniwersytetu z państwem i biznesem .....	22
Rys. 1.2. Przychody z podstawowej działalności operacyjnej uczelni w 2019 r. ...	33
Rys. 1.3. Prognoza dotycząca liczby studentów w latach 2025-2036 (w tys.) .....	36
Rys. 1.4. Kompetencje przyszłości .....	44
Rys. 1.5. Piramida nauczania .....	46
Rys. 2.1. Rodzaje satysfakcji klientów .....	87
Rys. 2.2. Konceptualny model satysfakcji studenta J. Douglas, R. McClellanda i J. Davisa .....	109
Rys. 2.3. Modyfikacja modelu J. Douglas, R. McClellanda i J. Davisa wpływu satysfakcji studenta na wyniki osiągane w szkole wyższej .....	111
Rys. 2.4. Model satysfakcji studenta według S. Jurkowitsch i innych .....	112
Rys. 2.5. Model Europejskiego Indeksu Satysfakcji Klienta (ECSI) .....	114
Rys. 2.6. Model satysfakcji studentów australijskich uniwersytetów .....	115
Rys. 2.7. Model satysfakcji portugalskich studentów .....	116
Rys. 2.8. Model SSI ( <i>Student Satisfaction Index</i> ) autorów L. Temizer i A. Turkyilmaz .....	116
Rys. 2.9. Zmodyfikowany model ECSI autorów T. Shamsavar, F. Sudzina .....	117
Rys. 2.10. Zmodyfikowany model integracji studentów V. Tinto .....	133
Rys. 2.11. Model jakości usługi oparty na koncepcji pięciu luk .....	144
Rys. 2.12. Elementy struktury procesu obliczania CSI oraz HCSI .....	153
Rys. 2.13. Macierz <i>Importance-Performance Analysis</i> (IPA) .....	155
Rys. 4.1. Mapa czynników satysfakcji IPA – wariant zmodyfikowany .....	209
Rys. 4.2. Konceptualny model satysfakcji studenta .....	225
Rys. 4.3. Model satysfakcji studenta .....	231





## SPIS TABEL

Tabela 1.1. Porównanie cech uniwersytetu liberalnego i przedsiębiorczego .....	25
Tabela 1.2. Współczynniki skolaryzacji brutto i netto w polskim szkolnictwie wyższym (w latach 1990/1991 do 2005/2006) .....	35
Tabela 1.3. Rodzaje interesariuszy uczelni .....	60
Tabela 2.1. Wybrane uzasadnienia preferowanych przez studentów ról .....	76
Tabela 2.2. Elementy definicji satysfakcji klienta .....	86
Tabela 2.3. Instytucjonalne czynniki satysfakcji studentów .....	103
Tabela 2.4. Modele jakości usług edukacyjnych szkół wyższych .....	122
Tabela 2.5. Interpretacja wyników badania metodą NPS według skali SPG ( <i>Strategic Performance Group</i> ) .....	159
Tabela 4.1. Wykaz publicznych uczelni technicznych uszeregowany pod względem liczby studentów (2019 r.) .....	192
Tabela 4.2. Struktura próby pod względem uczelni, na której studiowali studenci z uwzględnieniem płci i kierunku studiów .....	196
Tabela 4.3. Wyniki realizacji kolejnych etapów procedury obliczania wskaźnika CSI .....	205
Tabela 4.4. Wyniki realizacji wybranych etapów związanych z obliczaniem HCSI .....	207
Tabela 4.5. Wyniki analizy IPA dla wszystkich studentów .....	211
Tabela 4.6. Rekomendacje decyzyjne dla wyodrębnionych grup studentów, jako efekt analizy ważności i ocen analizowanych czynników .....	213
Tabela 4.7. Wskaźniki zmienności dla analizowanych czynników satysfakcji studentów .....	215
Tabela 4.8. Fragment wykazu wartości własnych .....	220
Tabela 4.9. Arkusz skupień ładunków czynnikowych dla sześcioelementowej struktury czynników .....	222
Tabela 4.10. Wyodrębnione czynniki i przypisane im zmienne jawne .....	223
Tabela 4.11. Współczynniki rzetelności $\alpha$ -Cronbacha oraz średnie korelacje między pozycjami w wyodrębnionych blokach .....	226
Tabela 4.12. Parametry wewnętrznego modelu satysfakcji studenta .....	229
Tabela 4.13. Korelacje pomiędzy zmiennymi egzogenicznymi modelu .....	229
Tabela 4.14. Miary dopasowania modelu strukturalnego satysfakcji studenta ....	230

Tabela 4.15. Parametry ścieżkowe odzwierciedlające wpływ postrzeganej jakości zajęć i programu nauczania (JZP) na satysfakcję studentów (S) dla analizowanych czterech grup studentów .....	233
Tabela 4.16. Parametry ścieżkowe odzwierciedlające wpływ satysfakcji czterech analizowanych grup studentów (S) na ich lojalność (L) ...	233
Tabela 4.17. Wybrane miary dopasowania modeli strukturalnych dla czterech wyodrębnionych grup studentów .....	234
Tabela 4.18. Wykaz i efekty weryfikacji hipotez .....	247
Tabela 4.19. Priorytetowe czynniki wymagające działań doskonalących, zidentyfikowane w wyniku realizacji ilościowych metod i analiz ...	249

## SPIS WYKRESÓW

Wykres 1.1. Studenci i absolwenci uczelni (łącznie z cudzoziemcami) od roku akademickiego 2010/2011 do 2020/2021 .....	31
Wykres 4.1. Struktura próby ze względu na stopień studiów .....	194
Wykres 4.2. Struktura próby ze względu na rok studiów .....	194
Wykres 4.3. Struktura próby ze względu na tryb studiów .....	195
Wykres 4.4. Struktura próby ze względu na kierunek studiów z podziałem na tryb studiów .....	195
Wykres 4.5. Porównanie ważności i ocen czynników satysfakcji studentów (wyrażonych w średnich arytmetycznych) .....	198
Wykres 4.6. Średnia ważność czynników satysfakcji studentów w podziale na kierunek studiów .....	199
Wykres 4.7. Średnia ocena potencjalnych czynników satysfakcji studentów w podziale na kierunek studiów .....	200
Wykres 4.8. Średnia ważność czynników satysfakcji studentów w podziale na stopień studiów .....	201
Wykres 4.9. Średnia ocena czynników satysfakcji studentów w podziale na stopień studiów .....	202
Wykres 4.10. Wskaźniki satysfakcji dla analizowanych czynników .....	206
Wykres 4.11. Tablica konceptualna IPA z podziałem na sześć pól decyzyjnych .....	210
Wykres 4.12. Struktura odpowiedzi na pytanie dotyczące skłonności do polecania studiów .....	216
Wykres 4.13. Wykres osypiska czynnikowego według kryterium Cattella .....	221
Wykres 4.14. Struktura odpowiedzi na pytania dotyczące chęci kontynuacji studiów na tej samej uczelni, skierowane do studentów I stopnia studiów ( $N = 1133$ ) .....	236
Wykres 4.15. Struktura odpowiedzi na pytanie związane z planami kontynuacji studiów na II stopniu studiów ( $N = 1133$ ) .....	236
Wykres 4.16. Struktura odpowiedzi na pytanie o przyczyny kontynuacji studiów na studiach II stopnia ( $N = 445$ ) .....	238
Wykres 4.17. Chęć rezygnacji ze studiów przez osoby o różnym poziomie (od 1 do 10) skłonności do rekomendowania studiów .....	241
Wykres 4.18. Składanie skarg związanych ze studiami władzom uczelni lub wydziałów przez osoby o różnym poziomie (od 1 do 10) skłonności do rekomendowania studiów .....	241



# Satysfakcja studenta – pomiar, model, implikacje

## Streszczenie

Zmiany otoczenia, z jakimi zmagają się współczesne społeczeństwa, determinują poziom jakości ich życia, komplikują prognozowanie przyszłości, generują bezprecedensowe wyzwania. Do czynników otoczenia, których zmiany stanowią szczególne zagrożenie dla współczesnych uczelni, należą czynniki demograficzne, technologiczne i społeczne. Źródła największych wyzwań związane są także z międzynarodową konkurencją w sektorze szkół wyższych, mobilnością studentów oraz rosnącą popularnością pozaformalnych i nieformalnych ścieżek kształcenia. Te i wiele innych uwarunkowań funkcjonowania współczesnych uczelni implikują potrzebę holistycznego podejścia do studentów, koncentrującego się nie tylko na aspektach edukacyjnych, ale także związanych z ich osobistym i społecznym rozwojem oraz zapewniającego im poczucie opieki i wsparcia ze strony uczelni w czasie studiów. Jego efektem powinno być osiągnięcie przez studentów satysfakcji ze studiów oraz poczucia przekonania o podjęciu słusznej decyzji związanej z kształceniem na poziomie wyższym, jako najlepszej ścieżki edukacji.

Głównym celem monografii jest identyfikacja determinantów i konsekwencji satysfakcji studentów, pomiar jej poziomu oraz opracowanie modeli. W teoretycznej części pracy przedstawiono m.in. aktualną sytuację polskiego szkolnictwa wyższego, kontrowersje związane ze współczesnym obliczem polskiej uczelni, demograficzne i technologiczne determinanty prognoz dla szkół wyższych, najistotniejsze aspekty związane z jakością kształcenia, ze szczególnym uwzględnieniem nowoczesnych metod nauczania, oraz cechy i oczekiwania pokolenia Z. Zwrócono także uwagę na współczesne koncepcje związane z zarządzaniem relacjami uczelni ze studentami jako kluczową grupą ich interesariuszy. Ze względu na kluczową rolę satysfakcji studentów jako przedmiotu niniejszej monografii zaprezentowano różne sposoby interpretacji tego pojęcia, jego determinanty i konsekwencje, sposoby pomiaru i modele, jak również korzyści dla uczelni wynikające z satysfakcji studentów. W ramach empirycznej części pracy przedstawiono założenia, wyniki i wnioski z jakościowych oraz ilościowych badań autorki. Pierwsze z nich o eksploracyjnym charakterze zrealizowano przy wykorzystaniu metody pogłębionego wywiadu indywidualnego (IDI – *In-Depth Interview*) oraz zogniskowanego wywiadu grupowego (FGI – *Focus Group Interview*). Celem tych badań była głównie identyfikacja czynników i konsekwencji satysfakcji i dyssatysfakcji studentów. Celem badań ilościowych było przede wszystkim ustalenie poziomu satysfakcji badanych studentów ze studiów, determinantów i następników tego zjawiska, jak również stworzenie modeli satysfakcji studentów. Podjęto także próbę określenia przyczyn oraz konsekwencji dyssatysfakcji i dysonansu pozakupowego studentów, związanych ze studiami. Badania zrealizowano na próbie 1640 studentów z czterech uczelni, metodą ankiety audytoryjnej. W badaniach wykorzystano takie specjalistyczne metody pomiaru satysfakcji i lojalności respondentów jak CSI (*Customer Satisfaction Index*), NPS (*Net Promoter Score*) oraz analizę IPA (*Importance-Performance Analysis*).

Badania autorki potwierdziły wiele z przedstawionych w teoretycznej części pracy wyników badań, szczególnie odnoszących się do czynników satysfakcji studentów i jej

konsekwencji. Najistotniejsza różnica pomiędzy wynikami badań prezentowanymi w literaturze a uzyskanymi przez autorkę dotyczy rozkładu zajęć, który okazał się najważniejszym czynnikiem dla respondentów autorki, a nie występował w żadnych z zaprezentowanych w części teoretycznej badań. Do najważniejszych czynników satysfakcji w badaniach autorki należała także (niewystępująca w badaniach innych autorów) oferta specjalności.

Główne konkluzje wynikające ze zrealizowanych przez autorkę badań wtórnych i pierwotnych koncentrują się wokół konieczności dążenia do spełniania oczekiwań studentów w zakresie takiej jakości kształcenia, która umożliwi im podjęcie satysfakcjonującej pracy, jak również w zakresie takiej organizacji studiów, ze szczególnym uwzględnieniem rozkładu zajęć, aby mogli tę pracę podejmować jeszcze w czasie studiów. Sprezyzowane oczekiwania studentów, jak wynika z badań autorki, są wyrazem dojrzałości większości z nich, wyrażającej się w odpowiedzialnym planowaniu swojej edukacji, z myślą o maksymalizacji wynikających z niej korzyści w swoim zawodowym i osobistym życiu. Niezbędne w kontekście satysfakcji studentów dążenie do sprostania ich oczekiwaniom wiąże się także z koniecznością opracowywania programów studiów oraz bardzo ważnych dla studentów – specjalności, na podstawie monitorowania bieżących zmian na rynku pracy oraz związanych z nimi profesjonalnych prognoz i scenariuszy. Niezwykle istotne jest także stosowanie odpowiednich form kształcenia studentów, opierających się na wykorzystywaniu aktywizujących metod (np. PBL – *Problem-Based Learning*, RBL – *Research-Based Learning*), przy zmniejszaniu w relacji do nich liczby godzin przeznaczonych na tzw. podawczą formę kształcenia, jaką jest (najmniej efektywny w kontekście rezultatów edukacji) klasyczny wykład. Skuteczność działań mających na celu sprostanie oczekiwaniom studentów i osiągnięcie ich satysfakcji i lojalności jest bezpośrednio związane z wieloobszarowymi umiejętnościami i kompetencjami nauczycieli akademickich, a także z ich, wielokrotnie podkreślanym w pracy, przyjaznym i życzliwym nastawieniem do studentów oraz inspirującym i motywującym do nauki zaangażowaniem.

## Student's satisfaction – measurement, models, implications

### Summary

Some changes in the environment that contemporary societies struggle with determine the level of quality of their life, make forecasting the future more complicated, and generate unprecedented challenges. The factors of the environment, the changes of which pose a particular threat to modern universities, include: demographic, technological and social factors. The sources of the greatest challenges are also related to international competition in the higher education sector, student mobility and the growing popularity of non-formal and informal learning paths. These and many other conditions for the functioning of modern universities imply the need for a holistic approach to students, and focus not only on educational aspects, but also are related to their personal and social development, and provide them with a sense of care and support from the university during their studies. It should result in students' satisfaction with their studies and a sense of conviction about making the right decision related to education at the higher level as the best path of education. The main purpose of the monograph is to identify determinants and consequences of students' satisfaction, measure its level and develop models. The theoretical part of the work presents, inter alia, the current situation of Polish higher education, controversy related to the contemporary face of Polish universities, demographic and technological determinants of forecasts for universities, the most relevant aspects related to the quality of education, with particular emphasis on modern teaching methods, as well as the features and expectations of generation Z. The attention is also paid to contemporary concepts connected with managing university relations with students as the key group of their stakeholders. Due to the significant role of students' satisfaction as the subject of this monograph, various ways of interpreting this concept, its determinants and consequences, methods of measurement and models, as well as benefits for the university resulting from the satisfaction of this group of its stakeholders are presented. The empirical part of the work features the assumptions, results and conclusions of the author's qualitative and quantitative research. The first, exploratory one, was carried out using the in-depth individual interview (IDI – *In-Depth Interview*) and focus group interview (FGI – *Focus Group Interview*) methods. The purpose of the qualitative studies was to identify the factors and consequences of students' satisfaction and dissatisfaction. The objective of quantitative research was primarily to determine the level of students' satisfaction with their studies, determinants and successors of this phenomenon, as well as to create models of students' satisfaction. An attempt was also made to define the causes and consequences of dissatisfaction and post-purchase dissonance among students related to their studies. The research was carried out on a sample of 1640 students from four universities, by means of the method of an auditorium survey. In the research such specialized methods of measuring satisfaction and loyalty of respondents as CSI (*Customer Satisfaction Index*), NPS (*Net Promoter Score*), and IPA (*Importance-Performance Analysis*) analysis were applied.

The author's research has confirmed many of the research results presented in the theoretical part of the monograph, especially those relating to the factors of students'

satisfaction and its consequences. The most important differences between the research results presented in the literature and those obtained by the author concern the timetable, which turned out to be the most important factor for the author's respondents, and did not appear in any of the studies presented in the theoretical part. The most significant satisfaction factors in the author's research was also the majors offer (not present in the research of other authors).

The main conclusions resulting from the secondary and primary research carried out by the author focus on the need to meet the expectations of students with regard to the quality of education that will enable them to undertake satisfactory work, as well as in the scope of such organization of studies, with particular emphasis on the timetable, so that they can take up a job while studying at the same time. As the author's research shows, the precise expectations of students denote maturity of most of them, expressed in responsible planning of their education, with a view to maximize the resulting benefits in their professional and personal life. The striving to meet their expectations, necessary in the context of students' satisfaction, is also associated with the need to develop study programs, curricula and majors very important for students, based on monitoring of current changes in the labor market and related to professional forecasts and scenarios. It is also extremely important to use appropriate forms of educating students, based on the use of activating methods (e.g. PBL – *Problem-Based Learning*, RBL – *Research-Based Learning*), while reducing the number of hours spent on the so-called an indicative form of education, which is a classic lecture (the least effective in terms of the results of education). The effectiveness of activities aimed at meeting the expectations of students and achieving their satisfaction and loyalty is directly related to the multi-area skills and competences of academic teachers, as well as their friendly and positive attitude towards students, which is repeatedly emphasized at work, as well as their commitment which is inspiring and motivating.



DOCUMENT  
CREATED  
WITH



PDF  
COMBINER

PDF Combiner is a free application that you can use to combine multiple PDF documents into one.

Three simple steps are needed to merge several PDF documents. First, we must add files to the program. This can be done using the Add files button or by dragging files to the list via the Drag and Drop mechanism. Then you need to adjust the order of files if list order is not suitable. The last step is joining files. To do this, click button Combine PDFs.

Main features:

**secure PDF merging** - everything is done on your computer and documents are not sent anywhere

**simplicity** - you need to follow three steps to merge documents

**possibility to rearrange document** - change the order of merged documents and page selection

**reliability** - application is not modifying a content of merged documents.

Visit the homepage to download the application:

[www.jankowskimichal.pl/pdf-combiner](http://www.jankowskimichal.pl/pdf-combiner)

To remove this page from your document, please donate a project.