

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Wydział Filozofii i Nauk Społecznych

Sprawiedliwość na uniwersytecie.

Konsekwencje doświadczenia sprawiedliwości proceduralnej  
i dystrybtywnej u studentów polskich uczelni wyższych

Rozprawa doktorska

mgr Michał Miłosz Głowczewski

Rozprawa napisana pod kierunkiem

dr hab. Stanisława Burdzieja, prof. UMK

Toruń, 2022

## SPIS TREŚCI

|  |    |
|--|----|
| <b>STRESZCZENIE</b> .....  | 4  |
| <b>WSTĘP</b> .....   | 5  |
| <b>ROZDZIAŁ 1. EDUKACJA WYŻSZA W POLSCE: WYBRANE ELEMENTY KONTEKSTU</b>    |    |
| <b>BADAŃ WŁASNYCH</b> .....  | 10 |
| Przemiany demograficzne .....  | 13 |
| Europeizacja szkolnictwa wyższego i Proces Boloński.....                   | 19 |
| Polskie szkolnictwo wyższe – aktualne problemy i wyzwania.....             | 25 |
| <b>ROZDZIAŁ 2. DOŚWIADCZENIE (NIE)SPRAWIEDLIWOŚCI I JEGO KONSEKWENCJE:</b> |    |
| <b>WPROWADZENIE TEORETYCZNE</b> .....                                      | 35 |
| Sprawiedliwość .....   | 35 |
| Sprawiedliwość w ujęciu filozoficznym .....                                | 35 |
| Sprawiedliwość dystrybutywna.....  | 41 |
| Sprawiedliwość proceduralna.....   | 51 |
| Legitymizacja.....   | 67 |
| Legitymizacja – przegląd koncepcji .....                                   | 67 |
| Subiektywne aspekty legitymizacji .....                                    | 73 |
| Legitymizacja władz uniwersytetu .....                                     | 78 |
| Identyfikacja z własną wspólnotą akademicką .....                          | 79 |
| Teorie identyfikacji grupowej .....  | 80 |
| Sprawiedliwość proceduralna a identyfikacja z własną grupą .....           | 81 |
| Identyfikacja z własną grupą w kontekście edukacji wyższej.....            | 83 |
| Akademickie zaangażowanie i wypalenie .....                                | 86 |
| Akademickie zaangażowanie i wypalenie a poczucie sprawiedliwości.....      | 89 |
| Hipotezy badawcze – podsumowanie .....                                     | 90 |
| <b>ROZDZIAŁ 3. DOŚWIADCZENIE SPRAWIEDLIWOŚCI JAKO PREDYKTOR POSTAW</b>     |    |
| <b>STUDENTÓW WOBEC NAUKI I UCZELNI: WYNIKI BADAŃ WŁASNYCH</b> .....        | 93 |
| Pilotaż.....   | 93 |

|   |            |
|---|------------|
| Metoda.....   | 93         |
| Wyniki i dyskusja.....  | 96         |
| Badanie 1.....  | 99         |
| Metoda.....   | 99         |
| Wyniki.....   | 102        |
| Dyskusja.....   | 106        |
| Badanie 2.....  | 108        |
| Metoda.....   | 108        |
| Wyniki i dyskusja.....  | 111        |
| Badanie 3.....  | 112        |
| Metoda.....   | 114        |
| Wyniki i dyskusja.....  | 118        |
| <b>ROZDZIAŁ 4. DYSKUSJA I WNIOSKI.....</b>                      | <b>129</b> |
| Ograniczenia i dalsze kierunki badań.....                       | 136        |
| <b>PODSUMOWANIE.....</b>  | <b>142</b> |
| <b>BIBLIOGRAFIA.....</b>  | <b>144</b> |
| <b>SPIS TABEL I RYSUNKÓW.....</b>                               | <b>181</b> |
| <b>ZAŁĄCZNIKI.....</b>  | <b>182</b> |
| <b>Załącznik 1</b> Winiety wykorzystane w Badaniu 1.....        | 182        |
| <b>Załącznik 2</b> Kwestionariusz wykorzystany w Badaniu 3..... | 184        |

## STRESZCZENIE

W literaturze obszernie udokumentowano już znaczenie sprawiedliwego traktowania dla budowy zaufania wobec władzy w różnych kontekstach instytucjonalnych. Wykazano również, że nawet małe dzieci są wrażliwe na tzw. sprawiedliwość proceduralną, a doświadczenia zarówno sprawiedliwości, jak i niesprawiedliwości pomagają kształtować szersze postawy młodych ludzi wobec władzy. Za pomocą czterech badań ilościowych ( $N = 1362$ ) starałem się zweryfikować ten efekt w kontekście akademickim. Stwierdziłem, że sprawiedliwe traktowanie było silniejszym predyktorem postrzeganej legitymizacji władz uczelni niż sprawiedliwe oceny i decyzje (tj. tzw. sprawiedliwość dystrybucyjna). Sprawdzałem również, jak sprawiedliwe traktowanie koreluje z poziomem identyfikacji studentów z ich uczelnią, oraz czy zaufanie do wykładowców i władz akademickich przekłada się na wyższy poziom zaangażowania i niższy poziom wypalenia studentów. Stwierdziłem, że pozytywne doświadczenie sprawiedliwości na uczelni buduje wyższe poczucie identyfikacji ze wspólnotą akademicką własnego uniwersytetu, co przekłada się na większe zaufanie do wykładowców i władz akademickich, a to przekłada się na większe zaangażowanie studentów i mniejsze wypalenie akademickie.

Słowa kluczowe: szkolnictwo wyższe, sprawiedliwość proceduralna, legitymizacja, identyfikacja ze wspólnotą akademicką, akademickie zaangażowanie i wypalenie

## WSTĘP

W niniejszej pracy rozważam jakie znaczenie dla jakości relacji między studentami a przedstawicielami władz uniwersytetu oraz wykładowcami ma subiektywne doświadczenie sprawiedliwego traktowania (sprawiedliwości proceduralnej). Bazując na szerokiej literaturze dotyczącej sprawiedliwego traktowania oraz jego społecznych konsekwencji, szczególnie w kontekście sądowo-policyjnym oraz organizacyjnym, założyłem, że kwestia subiektywnych doświadczeń studentów będzie miała bardzo istotne znaczenie dla ich funkcjonowania na uniwersytecie oraz ich różnych postaw wobec swojej uczelni. Szczególnie interesowało mnie jakie znaczenie będzie miało doświadczenie sprawiedliwości proceduralnej studentów na uczelni dla postrzeganej przez nich prawomocności władz ich uniwersytetu. Dodatkowo starałem się uchwycić w jaki sposób (nie)sprawiedliwe traktowanie studentów jest związane z ich identyfikacją z własną uczelnią i wspólnotą akademicką oraz akademickim zaangażowaniem i wypaleniem. Poruszana przeze mnie problematyka sprawiedliwości na uczelni w mojej opinii ma istotne znaczenie dla funkcjonowania uniwersytetów i szerzej – edukacji wyższej – w Polsce. Zagadnienie to wydaje się być szczególnie ważne obecnie, z uwagi na malejącą liczbę studentów na polskich uczelniach oraz konieczność bardziej aktywnego zabiegania o zainteresowanie kandydatów na studia przez władze uniwersytetów.

Niniejsza rozprawa składa się z czterech rozdziałów. W rozdziale 1 rekonstruuje portret głębokich przemian polskiego systemu szkolnictwa wyższego w ostatnich trzech dekadach, a zwłaszcza ich wpływ na kształt relacji między przedstawicielami władz uniwersytetu (w szczególności wykładowcami) a studentami. W rozdziale tym prezentuję czynniki, które w największym stopniu wpłynęły na obecny kształt systemu edukacji wyższej w Polsce oraz problemy i wyzwania, które przed nim stoją. Wśród tych czynników wymieniam po pierwsze umasowienie i urynkowanie systemu szkolnictwa

wyższego, będące skutkiem przemian społeczno-gospodarczych po 1989 roku oraz zmian demograficznych związanych z wyżem demograficznym przełomu lat 70. i 80. XX wieku, a następnie systematycznie pogłębiającym się niżem demograficznym. Po drugie, wskazuję na rolę procesu europeizacji systemu szkolnictwa wyższego. Przybliżam zarówno formalne działania organów Unii Europejskiej (np. program Erasmus+), jak i zabiegi poszczególnych aktorów z państw europejskich, w tym szczególnie tzw. Proces Boloński i jego konsekwencje dla tożsamości akademickiej. W rozdziale tym prezentuję także zarys problemów i wyzwań, które stoją obecnie przed systemem szkolnictwa wyższego w Polsce, związanych m.in. z kwestią przypadków niewłaściwego traktowania studentów przez wykładowców. Ponadto omawiam krótko instytucję rzecznika akademickiego, który w myśl ostatniej reformy systemu edukacji wyższej ma być tym organem, który będzie mógł służyć pomocą zarówno pracownikom uniwersytetu jak i studentom, także w sprawach związanych z zachowaniami postrzeganymi jako niesprawiedliwe.

W rozdziale 2 dokonuję przeglądu konceptualizacji kluczowych badanych w pracy zmiennych. Rozdział rozpoczynam od przybliżenia poglądów filozofów, zarówno antycznych jak i współczesnych, na to czym jest sprawiedliwość. Następnie przybliżam czytelnikowi pojęcie sprawiedliwości dystrybtywnej. Opisuję reguły sprawiedliwego podziału (np. według wkładu, według potrzeb) oraz czynniki, które wpływają na przyjęcie określonej reguły w danej sytuacji. Następnie opisuję kwestię sprawiedliwości dystrybtywnej w kontekście edukacji. Wskazuję jakie zasoby w szkole i na uczelni są rozdzielane między uczniów i studentów przez nauczycieli oraz władze edukacyjne, a także jakimi regułami zdają się oni kierować przy ich dystrybucji. Wskazuję również jak określona reguła dystrybucji zasobów przekłada się na zaangażowanie uczniów i studentów w naukę.

Następnie omawiam koncepcję sprawiedliwości proceduralnej. Opisuję pierwsze koncepcje sprawiedliwości proceduralnej, m.in. Johna Thibauta i Laurensa Walkera (1975), które ujmowały ją przede wszystkim instrumentalnie – jako środek do celu, jakim było sprawiedliwe dystrybutywnie rozstrzygnięcie. W dalszej kolejności omawiam model sprawiedliwości proceduralnej Allana E. Lindy i Toma R. Tylera (1988) oraz zaproponowaną przez nich teorię zaangażowania grupowego, która została przyjęta w tej pracy jako wiodąca rama teoretyczna. Prezentuję także wyniki badań dotyczących związków i konsekwencji subiektywnego poczucia sprawiedliwego traktowania, szczególnie w relacjach z władzą (sądy, policja) oraz w kontekście organizacyjnym.

W rozdziale 2 omawiam także pojęcie identyfikacji z własną grupą i jej konsekwencje w życiu społecznym. Rozważania te rozpoczynam od przytoczenia definicji identyfikacji z własną grupą oraz definicji tożsamości społecznej; wskazuję dalej jakie wymiary tej identyfikacji opisuje się w badaniach społecznych najczęściej. Następnie przybliżam rolę jaką w świetle badań identyfikacja z własną szkołą/uczelnią odgrywa w funkcjonowaniu uczniów i studentów. W rozdziale tym prezentuję także operacjonalizacje dwóch postaw studentów – akademickiego zaangażowania i wypalenia, które, jak zakładam, będą korelować z doświadczeniem sprawiedliwości. Omawiam identyfikowane w badaniach wymiary tych konstruktów oraz ich związki z różnymi aspektami aktywności studenckiej (np. wynikami w nauce, aktywnym braniem udziału w zajęciach). Rozdział 2 kończy sekcja, w której dokonuję podsumowania wszystkich ośmiu postawionych przeze mnie hipotez badawczych.

W rozdziale 3 prezentuję opisy metod oraz wyników czterech badań własnych (łącznie na próbie  $N=1362$ ), które przeprowadziłem w ramach tego projektu doktorskiego. Wszystkie badania miały charakter ilościowy. Pilotaż oraz badania 2 i 3 zostały przeprowadzone w schemacie korelacyjnym. Badanie 1 zostało przeprowadzone w schemacie

eksperymentalnym. W pilotażu ( $N=96$ ) testowałem autorskie narzędzie badawcze służące do pomiaru doświadczenia sprawiedliwości proceduralnej i dystrybutywnej na uczelni oraz weryfikowałem wstępnie hipotezę 3. W badaniu 1 ( $N=200$ ), przy wykorzystaniu metody winietowej, testowałem hipotezy 1 i 2 oraz sprawdzałem czy doświadczenie (nie)sprawiedliwego traktowania będzie wpływać na akceptację decyzji władz akademickich oraz gotowość studentów do podporządkowania się ich decyzji. W badaniu 2 ( $N=315$ ) sprawdzałem czy zgodnie z postawioną przeze mnie hipotezą 3 pozytywne doświadczenia sprawiedliwości proceduralnej i dystrybutywnej będą pozytywnie związane z postrzeganą przez studentów prawomocnością władz uniwersytetu. W badaniu 3 ( $N=751$ ) weryfikowałem hipotezy 3-8. Testowałem doświadczenie sprawiedliwości proceduralnej oraz dystrybutywnej jako predyktory postrzeganej przez studentów prawomocności władz uniwersytetu oraz ich identyfikacji ze wspólnotą akademicką ich uczelni. Następnie testowałem identyfikację akademicką jako mediator związku między doświadczeniem sprawiedliwości proceduralnej na uniwersytecie a postrzeganą prawomocnością władz uczelni. Wreszcie zbadałem związek między doświadczeniem sprawiedliwości na uczelni a akademickim zaangażowaniem i wypaleniem.

W rozdziale 4 poddaję dyskusji i interpretacji wyniki przeprowadzonych przeze mnie badań. Wskazuję w jakim stopniu wypełniają one lukę w dotychczasowych badaniach dotyczących sprawiedliwości proceduralnej. Wskazuję ponadto ograniczenia przeprowadzonych przeze mnie studiów wraz z propozycjami dalszych kierunków badań.

Wyniki badań 2 i 3 zostały zaprezentowane w artykule napisanym wspólnie z Promotorem. Artykuł ten znajduje się obecnie w recenzji w jednym z wiodących czasopism poświęconych edukacji wyższej. Rozdział 2 w swojej części dotyczącej sprawiedliwości proceduralnej na uczelni stanowi rozszerzenie treści ujętych w tym artykule.



\*\*\*

Pragnę złożyć wyrazy głębokiej wdzięczności mojemu promotorowi, dr. hab. Stanisławowi Burdziejowi, prof. UMK, za wszelką pomoc i cenne wskazówki, którymi służył podczas całego procesu przygotowywania tej rozprawy. Problematyka subiektywnego poczucia sprawiedliwego traktowania oraz jego konsekwencji, szczególnie w relacjach władza-obywatel, była częstokroć tematem naszych rozmów na początku moich studiów doktoranckich. Pierwotne pomysły na rozprawę doktorską, dotyczące związków sprawiedliwości proceduralnej na studiach prawniczych z socjalizacją prawną, przekształciły się ostatecznie w ten projekt doktorski, w którym badaliśmy wspólnie rolę doświadczenia (nie)sprawiedliwego traktowania na uczelni w różnych sferach funkcjonowania studentów na uczelni. Dziękuję Panu Profesorowi za nasze dyskusje, za wsparcie koncepcyjne oraz za wszelkie uwagi dotyczące kompozycji tej pracy. Dziękuję również za pomoc w uzyskaniu finansowania na jedno z przeprowadzonych w ramach tego projektu badań z funduszy programu UMK *Wylaniające się pola badawcze* (Emerging Field) „Stare i nowe instytucje - wyzwania i zmiany w perspektywie interdyscyplinarnej”.

Osobne podziękowania pragnę złożyć na ręce prof. dr hab. Marii Lewickiej (Instytut Psychologii UMK) za cenne wskazówki koncepcyjne oraz dr. Adriana Wójcika (Instytut Psychologii UMK) za pomoc w przeprowadzeniu analiz statystycznych i interpretacji wyników. Pragnę także podziękować dr hab. Aleksandrze Cisłak-Wójcik, prof. Uniwersytetu SWPS, kierownik grantu badawczego NCN pt. *Czy silna identyfikacja może szkodzić grupie? Rola bezpiecznych i defensywnych form identyfikacji z grupą w relacjach wewnątrzgrupowych i realizacji grupowych celów*, w którym miałem przyjemność pracować. Prof. Cisłak-Wójcik zawdzięczam rozwój warsztatu badawczego, zarówno w zakresie posługiwania się danymi sondażowymi, jak i w zakresie analizy danych ilościowych. Umiejętności te okazały się bardzo przydatne podczas pisania tej pracy.

## **ROZDZIAŁ 1. EDUKACJA WYŻSZA W POLSCE: WYBRANE ELEMENTY**

### **KONTEKSTU BADAŃ WŁASNYCH**

Na przestrzeni ostatnich trzydziestu lat polski system szkolnictwa wyższego przeszedł głębokie zmiany, zarówno strukturalne jak i dotyczące kultury organizacyjnej. Z punktu widzenia tej rozprawy, najbardziej interesował mnie jeden ich aspekt – wpływ tych zmian na relacje i interakcje między studentami a przedstawicielami władz uniwersytetu, szczególnie wykładowcami.

Dostęp do edukacji jest jednym z podstawowych dóbr, istotnych dla funkcjonowania współczesnych społeczeństw. Ważną rolę w systemie edukacyjnym każdego państwa odgrywa szkolnictwo wyższe, które ma zapewnić dobrze wykształconą i kompetentną grupę pracowników. Jak zauważają Mikołaj Herbst i Jakub Rok (2014), w XX wieku nastąpiła istotna zmiana w dostępie do szkolnictwa wyższego. Była ona spowodowana przemianami społecznymi, polegającymi na stopniowej redukcji zatrudnienia w sektorze rolnictwa i przemysłu oraz rosnącym zapotrzebowaniu na dobrze wykształconych pracowników. Z tego właśnie powodu uniwersytety, które przez długi czas miały bardzo elitarny charakter i przyjmowały w swoje mury tylko bardzo mały odsetek populacji, zaczęły się coraz bardziej otwierać i przyjmować coraz większe liczby studentów. Evan Schofer i John W. Meyer (2005) w swojej analizie przemian i rozwoju edukacji wyższej na świecie w XX wieku wskazują, że podczas gdy w 1900 roku jedynie około 1% osób w wieku studenckim, tj. 19-24 lat podejmował studia (tzw. współczynnik skolaryzacji), pod koniec XX wieku odsetek ten sięgnął poziomu 20%. Obecnie współczynnik skolaryzacji w krajach rozwiniętych przekracza 50% (Herbst i Rok 2014).

Rozwój szkolnictwa wyższego, postrzegany m.in. przez pryzmat liczby studentów rozpoczynających studia, był największy i najbardziej gwałtowny w krajach zamożnych

i rozwiniętych (Schofer i Meyer, 2005). Co więcej, rozwojowi temu sprzyja także taki system szkolnictwa wyższego, w którym uczelnie cieszą się dużą autonomią a władza państwowa może jedynie w ograniczonym stopniu wpływać na sam system. Autorzy zauważają także, że dawna wizja szkolnictwa wyższego jako bardziej zamkniętego, silnie ograniczonego prawnie i organizacyjnie, została zastąpiona wizją otwartego systemu edukacji wyższej, która stanowi rodzaj kapitału społecznego, który będzie skutkował dalszym rozwojem społeczeństw. Schofer i Meyer (2005) twierdzą również, że zmiana w postrzeganiu edukacji wyższej pociągnęła za sobą nowy, globalnie zinstytucjonalizowany model społeczeństwa, w którym wyższe wykształcenie jest postrzegane jako warunek niezbędny do zajmowania różnych pozycji społecznych. Marek Kwiek (2009a, 2009b) wskazuje, że współczesna edukacja wyższa nie jest już odizolowana od całego społeczeństwa, lecz ściśle powiązana z gospodarką i ekonomią. Wprężenie uczelni wyższych w gospodarkę państw przyniosło zmiany w modelu finansowania uniwersytetów, w tym ograniczenie ich autonomii i ściślejszy nadzór nad finansami.

Jak zauważają Rómulo Pinheiro i Dominik Antonowicz (2014), rozwój systemu szkolnictwa wyższego może być postrzegany jako szansa na ograniczenie nierówności w dostępie do edukacji oraz do zwiększenia mobilności społecznej ludzi młodych. Co istotne, zapewnienie równego dostępu do edukacji wyższej zostało uznane za jeden z podstawowych celów polityki Unii Europejskiej, wyrażonej w Londynie w 2007 roku oraz w Bukareszcie w 2012 roku przy okazji spotkań ministrów właściwych do spraw szkolnictwa wyższego. Tymczasem liczne badania (np. Arum i in., 2007; Boliver, 2011) pokazują, że dostęp przedstawicieli różnych grup społecznych do edukacji wyższej w krajach rozwiniętych pozostaje nierówny. Raport Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) z 2010 roku pokazuje, że wśród studentów nadal dominują osoby o wysokim statusie społeczno-ekonomicznym. Herbst i Rok (2014) wskazują,

że typowymi czynnikami, które warunkują szanse na dostanie się na studia są status ekonomiczny oraz czynniki demograficzne: rasa (pochodzenie etniczne), płeć oraz miejsce zamieszkania. Status ekonomiczny kandydata na studia ma oczywiście ogromne znaczenie w tych krajach, gdzie wiele uczelni, szczególnie najlepszych, wymaga od swoich studentów opłacania czesnego (np. USA – Hill i Winston, 2010; Rumberger, 2010). Tymczasem płeć ma znaczenie szczególnie w krajach rozwijających się, gdzie wśród studentów dominują mężczyźni (np. Indie – Azam i Blom, 2008). Badania z udziałem studentów z Niemiec pokazują zaś, że odległość od miejsca zamieszkania w momencie ukończenia szkoły średniej do najbliższego uniwersytetu ma duży wpływ na decyzję o zapisaniu się na studia i wyborze uczelni (Spiess i Wrohlich, 2010). Na kwestię pochodzenia społecznego kandydata na studia jako istotnego czynnika wpływającego na szansę na dostanie się na studia, a także na sam przebieg edukacji akademickiej zwracali uwagę również Ryszard Borowicz (1986), Henryk Domański (2000; Domański i in., 2016) oraz Krzysztof Wasielewski (2006).

Herbst i Rok (2014) zauważają, że rozwój szkolnictwa wyższego był szczególnie gwałtowny w krajach centralnej i wschodniej Europy. Podkreślają, że przez bardzo długi czas odsetek ludności posiadającej wyższe wykształcenie w tym regionie był bardzo niski (około 10%). Sytuacja ta była wynikiem określonego profilu gospodarki, opartego głównie na rolnictwie i przemyśle ciężkim (kopalnie, huty, stocznie), a także ideologii egalitaryzmu i sceptycyzmu władz wobec elit intelektualnych. Upadek komunizmu, pociągający za sobą przemiany społeczno-gospodarcze, doprowadził do gwałtownego wzrostu zapotrzebowania na edukację wyższą. Autorzy wskazują, że edukacja ta zaczęła być postrzegana jako szansa na uniknięcie bezrobocia oraz znalezienie lepiej płatnej pracy. Jak wskazuje Dorota Dakowska (2015), po upadku reżimu komunistycznego w polskim systemie szkolnictwa wyższego nastąpiły przeobrażenia, które były pod

wieloma względami podobne do innych krajów regionu. Zmiany te polegały przede wszystkim na przywróceniu uniwersytetom dużego stopnia autonomii przy jednoczesnym ich otwarciu na zasady gospodarki rynkowej (Dobbins i Knill, 2009). W efekcie śródkwoeuropejskie instytucje szkolnictwa wyższego włączyły się w trendy panujące już od dziesięcioleci w Europie Zachodniej, takie jak „umasowienie szkolnictwa wyższego, wzrost liczby uczelni prywatnych oraz upowszechnienie się poglądu, że nauczanie i badania naukowe powinny być traktowane jako towar, a nie (tylko) jako dobro publiczne” (Jabłecka, 1994; za Dakowska, 2015, s. 5).

W badaniach dotyczących przemian i rozwoju systemu edukacji wyższej w Polsce podkreśla się zwykle rolę dwóch czynników – przemian demograficznych oraz europeizacji. Czynniki te omówię pokrótce w dalszej części tego rozdziału.

## **Przemiany demograficzne**

Herbst i Rok (2014) wskazują, że przez 45 lat panowania socjalizmu w Polsce dostęp do edukacji wyższej był bardzo ograniczony a współczynnik skolaryzacji nie przekraczał 10%. Jak zauważa Marek Kwiek (2009a), mimo socjalistycznej ideologii równości największe szanse na dostanie się na studia miały dzieci osób z wyższych wykształceniem, tworzących warstwę tzw. inteligencji.

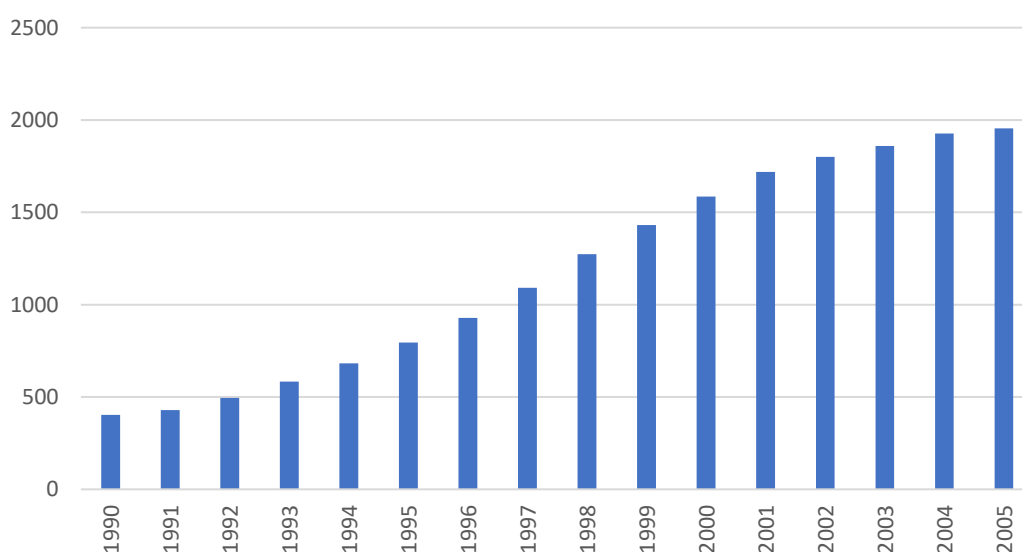
Dominik Antonowicz i Krzysztof Wasielewski (2021) wskazują, że przemiany polskiego systemu szkolnictwa wyższego z lat 1990-2020 można podzielić na dwa okresy: lata 1990-2005 – rozwój systemu edukacji wyższej (ang. *system expansion*) oraz lata 2005-2020 – kurczenie się systemu edukacji wyższej (ang. *system contraction*). Gwałtowne przemiany polskiego systemu szkolnictwa wyższego rozpoczęły się w 1990 roku. Uchwalona w tym roku *Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym* (Dz. U. Nr 65, poz. 385 z późniejszymi zmianami) położyła prawne fundamenty pod

trwający kolejne 15 lat proces umasowienia edukacji wyższej w Polsce (Antonowicz i Gorlewski, 2011). Najważniejszymi celami tej ustawy było przyznanie uczelniom dużej autonomii oraz otwarcie drzwi do daleko posuniętego urynkowania sektora edukacji wyższej w Polsce. Po latach scentralizowanego i kontrolowanego politycznie systemu szkolnictwa wyższego, ustawa przywracała warunki wolności akademickiej i samorządności uczelniom, np. duża część władzy decyzyjnej została przekazana organom kolegialnemu i wybieralnemu. Ponadto, ustawa była wyraźnie nastawiona na ułatwienie szybkiego rozwoju uczelni niepublicznych (Dakowska, 2015).

Zmianom tym towarzyszyła eksplozja liczby studentów. W roku akademickim 1990/1991 na polskich uczelniach studiowało 403 800 studentów. Liczba ta zaczęła gwałtownie rosnąć, by w roku akademickim 2005/2006 osiągnąć rekordowe 1 953 800 studentów (Rysunek 1). Oznacza to wzrost liczby studentów studiujących w Polsce w ciągu tych 15 lat aż o 370%. Ten spektakularny wzrost liczby studentów bywa określany mianem „cudu edukacyjnego” (Ratajczak, 2004; za Dakowska, 2015).

## Rysunek 1

*Liczba studentów w Polsce w latach 1990-2005 (w tys.)*



Źródło: opracowano na podstawie Antonowicz i Gorlewski (2011, s. 3)

Dominik Antonowicz i Bartłomiej Gorlewski wskazują (2011), że zjawisko to miało dwie zasadnicze przyczyny. Po pierwsze, było efektem wzrostu aspiracji edukacyjnych Polaków, którzy w wyższym wykształceniu dostrzegali szansę na zdobycie lepiej płatnej pracy i ratunek przed bezrobociem (Wasielowski, 2011; więcej o prywatnych korzyściach z posiadania wyższego wykształcenia – Bugaj i Rybkowski, 2015). Dowodem na to może być wzrost odsetka osób zdających egzamin maturalny. Po drugie, było efektem długotrwałego wyżu demograficznego z lat 70. i początku lat 80. XX wieku. Jednym z pierwszych problemów, które napotkał polski system szkolnictwa wyższego w obliczu gwałtownego wzrostu liczby studentów, były kwestie organizacyjne. Funkcjonujące na początku lat 90. polskie uniwersytety nie były w stanie organizacyjnie wchłonąć takiej liczby studentów. Istotny był również problem kandydatów na studia z mniejszych miast, którzy chcieli studiować, ale od najbliższego uniwersytetu dzielił ich spory dystans. Pojawiło się więc zapotrzebowanie na większą liczbę instytucji szkolnictwa wyższego – również prywatnych. Do 1990 roku wszystkie instytucje szkolnictwa wyższego miały charakter publiczny. *Ustawa o szkolnictwie wyższym* z 1990 roku dopuściła możliwość tworzenia prywatnych instytucji edukacyjnych, które mogły prowadzić studia wyższe, a także prowadzenia studiów zaocznych na uczelniach publicznych. Skutkowało to gwałtownym wzrostem liczby instytucji szkolnictwa wyższego ze 112 w 1990 roku do 456, w tym 325 prywatnych, w 2008 roku (Herbst i Rok, 2014). Herbst i Rok (2014) zauważają, że w 2008 roku ponad 1/3 studentów studiowała w prywatnych instytucjach szkolnictwa wyższego, a ponad 50% ogółu studentów studiowało zaocznie. Zauważyć jednak należy, że jakość kształcenia na studiach finansowanych ze środków prywatnych była zazwyczaj niższa niż w przypadku studiów stacjonarnych na uczelniach publicznych (Kopycka, 2021). Uczelnie prywatne były uznawane za mniej prestiżowe i miały mniejszą

legitymizację społeczną (Antonowicz i in., 2017; Jabłecka, 2007), a także zapewniały mniejsze szanse na rynku pracy (Długosz, 2013).

Gwałtowny wzrost liczby studentów oraz przemiany polskiego systemu szkolnictwa wyższego związane z prywatyzacją w pierwszym okresie (lata 1990-2005), pociągnęły za sobą różnorakie konsekwencje, w tym także te związane z jakością kształcenia i relacjami student-wykładowca. Przede wszystkim zmieniła się proporcja studentów do wykładowców. Według raportu *Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce* (Ernst & Young & Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, 2009) w latach 1990-2009 liczba wykładowców w Polsce wzrosła o 60%, tymczasem liczba studentów wzrosła prawie pięciokrotnie. Skutkiem tego był ograniczony dostęp studentów do wykładowców, co mogło negatywnie wpływać na jakość kształcenia. W 2009 roku na jednego nauczyciela akademickiego nieposiadającego stopnia doktora habilitowanego przypadało 19 studentów, na nauczyciela akademickiego ze stopniem doktora habilitowanego – 46 studentów, a na nauczyciela akademickiego ze stopniem profesora – 83 studentów. Średnio na uczelniach publicznych w 2009 roku na jednego wykładowcę przypadało 15 studentów, a na uczelniach prywatnych aż 37 studentów (Ernst & Young & Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, 2009). Kolejną, powiązaną konsekwencją zmian polskiego systemu szkolnictwa wyższego, która może w istotny sposób wpływać na jakość kształcenia, jest kwestia zatrudnienia nauczycieli akademickich w kilku miejscach na raz. Według przytoczonego już raportu o stanie szkolnictwa wyższego, w 2009 roku około 30% nauczycieli akademickich i 66% profesorów uczyło na więcej niż jednej uczelni (Ernst & Young & Instytut Badań i Gospodarką Rynkową, 2009). Szczególnie wyraźnie widać to w sektorze prywatnym, gdzie blisko 95% wykładowców pracowało jednocześnie na co najmniej dwóch uczelniach (w porównaniu do 25% wykładowców z uczelni publicznych). Herbst i Rok (2014) wskazują, że wszystkie te konsekwencje zmian polskiego

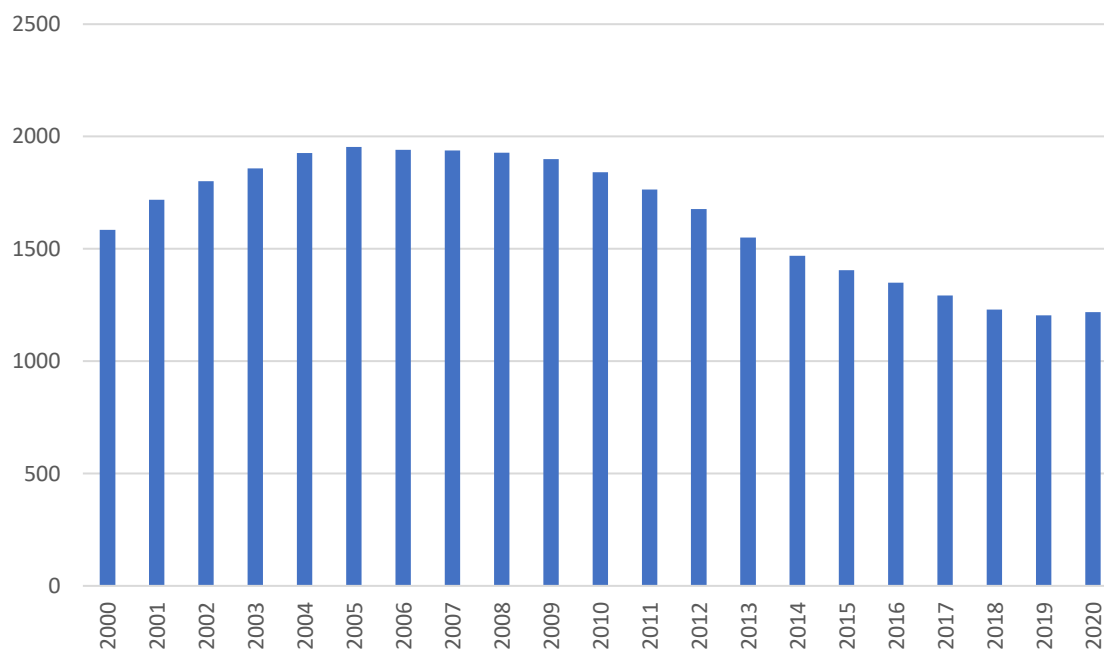


systemu edukacji wyższej przełożyły się na obniżenie jakości kształcenia: nauczanie odbywało się w przepełnionych grupach, brakowało czasu na bezpośrednie relacje student-wykładowca, a profile studiów często nie pasowały do potrzeb rynku pracy.

Rok akademicki 2005/2006 przyniósł szczyt procesu umasowienia studiów w Polsce oraz rekordową liczbę ponad 1,9 miliona studentów na uczelniach publicznych i prywatnych. W 2002 roku szkoły średnie opuściła jednak młodzież z wyżu demograficznego lat 70. i 80., a każdy kolejny rok oznaczał spadek liczby 19-latków. W roku akademickim 2006/2007 po raz pierwszy liczba studentów zmalała w porównaniu do roku poprzedniego – o ponad 12 tysięcy. Od tego momentu liczba studentów w Polsce zaczęła stopniowo ale systematycznie spadać (Rysunek 2).

## Rysunek 2

*Liczba studentów w Polsce w latach 2000-2020 (w tys.)*



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS

Antonowicz i Gorlewski (2011) wskazują, że pierwsze oznaki nadchodzącego niżu demograficznego można było zaobserwować w malejącej liczbie studentów płacących za studia, gdyż studenci zazwyczaj w pierwszej kolejności rezygnują z kształcenia odpłatnego. Przeprowadzone przez nich analizy wykazały, że studia bezpłatne były pierwszą opcją wybieraną przez kandydatów na studia, więc uczelnie publiczne są w stanie utrzymać ogólną liczbę studentów nawet wobec pogłębiającego się niżu demograficznego. Zmiana trendu demograficznego uderzyła za to najbardziej w sektor prywatny szkolnictwa wyższego, czego efektem było zawieszanie i zamykanie kierunków studiów a nawet likwidacja danej uczelni prywatnej.

Co więcej, Antonowicz i Gorlewski (2011) wskazują, że procesy demograficzne nakładają się na procesy migracyjne. Młodzi ludzie migrują z mniejszych miast do metropolii, szczególnie miast akademickich (Warszawa, Kraków, Poznań, Trójmiasto). Duże uczelnie publiczne w tych ośrodkach są w stanie przyciągnąć studentów swoją ofertą edukacyjną oraz dynamicznym rynkiem pracy i w ten sposób radzić sobie ze skutkami niżu demograficznego. Połączenie procesów demograficznych i migracyjnych jest szczególnie dotkliwe dla instytucji edukacji wyższej, zwłaszcza prywatnych, w województwach peryferyjnych (np. lubuskie, podkarpackie). Jak wskazują autorzy może to skutkować powstaniem „Polski dwóch edukacyjnych prędkości”: „Negatywne tendencje demograficzne mogą doprowadzić zatem do dalszej kumulacji masy studentów w głównych ośrodkach akademickich kraju, przy jednoczesnej postępującej marginalizacji już teraz słabych ośrodków peryferyjnych” (s. 16).

W sytuacji, w której student staje się bardzo pożądanym zasobem dla uczelni publicznych i prywatnych, rośnie rola jakości kształcenia, wizerunku i prestiżu uczelni, a także subiektywnych odczuć studenta odnośnie procesu edukacyjnego oraz funkcjonowania uniwersytetu. Jak wskazują Antonowicz i Gorlewski (2014), uczelnie, tak jak cała

gospodarka, podlegają procesom koniunkturalnym. W okresie słabej koniunktury uczelnie muszą dokonywać restrukturyzacji. Może to sprawić, że „na rynku pozostaną jedynie uczelnie silne, stabilne i wiarygodne” (s. 18).

## **Europeizacja szkolnictwa wyższego i Proces Boloński**

Dorota Dakowska (2015) wskazuje, że na obecny kształt polskiego systemu szkolnictwa wyższego miały wpływ nie tylko przemiany demograficzne i postępujące urynkwienie sektora, ale także proces europeizacji. Claudio Radaelli (2001) definiuje europeizację jako przekładanie specyficznych modeli zarządzania w Unii Europejskiej na poziom krajowy/lokalny. Istotna rola procesu europeizacji jest podkreślana w wielu badaniach dotyczących przemian system szkolnictwa wyższego (np. Amaral i in., 2009; Bache, 2006).

Europeizacja systemów szkolnictwa wyższego ma ogromne znaczenie dla budowania *tożsamości europejskiej* – poczucia przynależności do grupy Europejczyków, a także identyfikacji z Europą, zarówno w kontekście kulturowym jak i politycznym (Jacobs i Maier, 1998). David Beetham i Christopher Lord (1998) wskazują, że tożsamość europejska jest jednym z najistotniejszych czynników budujących legitymizację całej Unii Europejskiej. Socjalizacja poprzez edukację odgrywa ważną rolę w konstruowaniu tożsamości, a zatem kontrola nad edukacją ma potencjalnie kluczowe znaczenie dla przyszłej legitymizacji instytucji europejskich (Bache, 2006). Johan P. Olsen (2002) pisze, że: „Podobnie jak inne systemy polityczne, Unia Europejska stara się uzasadnić swoje instytucje, rozwijać poczucie przynależności i wytworzyć emocjonalną identyfikację z systemem wśród obywateli” (s. 8). Biorąc pod uwagę znaczenie edukacji w socjalizacji obywateli, a konkretnie jej wpływ na kształtowanie tożsamości narodowej obywateli, nie dziwi fakt, że państwa członkowskie generalnie niechętnie przekazują kompetencje w zakresie edukacji instytucjom Unii Europejskiej (Bache, 2006).

Ian Bache (2006) wskazuje, że proces europeizacji systemów szkolnictwa wyższego przebiega dwutorowo: formalnie – poprzez akty prawne (traktaty, rozporządzenia Rady UE, uchwały Parlamentu Europejskiego) i wyroki Trybunału Sprawiedliwości UE, oraz nieformalnie – poprzez dobrowolną współpracę między aktorami krajowymi. Formalne działania instytucji UE na polu szkolnictwa wyższego przyniosły na przełomie lat 80. i 90. powstanie wielu programów edukacyjnych, których celem było zachęcenie studentów do większej mobilności między uniwersytetami z krajów europejskich oraz promowanie nauki języków obcych i rozwoju własnych kompetencji i umiejętności w innych kontekstach kulturowych. Przykładami takich programów są: Comett (*Community Programme for Education and Training in Technology*), Erasmus (*European Community Action Scheme for the Mobility of University Students*) czy Lingua (celem programu jest rozwój umiejętności językowych uczestników). Do istotnych działań mających na celu promowanie badań i edukowania na temat integracji europejskiej można zaliczyć także program imienia Jeana Monneta, który powstał w 1990 roku. Do 2001 roku w ramach tego programu zostało ufundowanych ponad 2000 projektów badawczych, dotyczących integracji europejskiej oraz europeizacji, a także blisko 500 stypendiów dla wykładowców prowadzących w tym zakresie swoje zajęcia (Bache, 2006).

Poza ustawodawczymi inicjatywami UE, istnieją także mniej formalne działania podejmowane dobrowolnie przez poszczególne państwa, których celem jest wzajemne zbliżenie systemów szkolnictwa wyższego. W 1999 roku w Paryżu ministrowie ds. szkolnictwa wyższego z Francji, Niemiec, Wielkiej Brytanii i Włoch podpisali tzw. Deklarację Sorbońską, w której postawili przed swoimi państwami ambitny cel ujednoczenia struktury europejskiego systemu szkolnictwa wyższego. Efektem tej deklaracji był zapoczątkowany rok później tzw. Proces Boloński (ang. *Bologna Process*) – seria spotkań ministrów ds. szkolnictwa wyższego z krajów europejskich, których celem było

wypracowanie warunków umożliwiających porównywanie standardów i kwalifikacji na studiach wyższych. Początkiem Procesu Bolońskiego było podpisanie tzw. Deklaracji Bolońskiej w 1999 roku przez przedstawicieli 29 państw europejskich, w tym Polski. W ramach Deklaracji Bolońskiej został jasno zdefiniowany wspólny cel państw-sygnatariuszy – stworzenie europejskiej przestrzeni szkolnictwa wyższego do 2010 roku, co miało zwiększyć szanse na zatrudnienie i mobilność obywateli oraz zwiększyć międzynarodową konkurencyjność europejskiego szkolnictwa wyższego. Uzgodniono również szereg celów szczegółowych: przyjęcie wspólnych i porównywalnych stopni naukowych; wprowadzenie we wszystkich krajach podziału na studia I (nie krótsze niż 3 lata) i II stopnia, odpowiadające potrzebom rynku pracy; przyjęcie systemu punktowego ECTS, umożliwiającego porównywanie kompetencji i umiejętności studentów; eliminacja przeszkód w swobodzie mobilności studentów (także stażystów i absolwentów) oraz nauczycieli (również naukowców i pracowników administracji uniwersyteckiej) (Bache, 2006).

W Polsce pierwszym aktem prawnym implementującym postulaty Deklaracji Bolońskiej była *Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym*, znowelizowana w 2011 roku, regulująca polski system edukacji wyżej w latach 2005-2018. Reformy szkolnictwa wyższego z 2005 i 2011 roku były efektem oceny polskiego systemu jako niewystarczająco konkurencyjnego z innymi systemami. Celem reform było zwiększenie jakości i skuteczności polskiego systemu szkolnictwa wyższego oraz wzmocnienie jego pozycji na arenie międzynarodowej. Dakowska (2015) wskazuje, że debata na temat pożądanej formy polskiego szkolnictwa wyższego była kształtowana głównie przez trudne i skomplikowane relacje między sektorem prywatnym i publicznym oraz rozbieżne oceny każdego z nich. Z jednej strony, przedstawiciele sektora prywatnego wskazywali, że to właśnie uczelnie prywatne zapewniły mieszkańcom mniejszych

miejsowości dostęp do edukacji wyższej. Z drugiej, sektor prywatny charakteryzował się niską legitymizacją społeczną i prestiżem, między innymi ze względu na panującą opinię o niskiej jakości kształcenia (Jabłeczka, 2007). Jednocześnie, reformatorzy krytykowali uczelnie publiczne za nieumiejętność motywowania swoich pracowników (wykładowców) do większej lojalności względem swojego miejsca pracy. Wzywali do przyjęcia bardziej elastycznych rozwiązań dotyczących zatrudnienia nauczycieli akademickich, przyznania większej autonomii uczelniom w zakresie obciążania pracą oraz wynagradzania pracowników, a także bardziej konkurencyjnego systemu zarządzania (Thieme. 2009).

Dakowska (2015) zauważa, że naczelnym celem reformy szkolnictwa wyższego w oparciu o Proces Boloński było wyprowadzenie polskiej edukacji wyższej ze stanu międzynarodowej izolacji i peryferyjności. W związku z tym najbardziej istotne znaczenie zaczęła mieć kwestia *konkurencyjności* systemu. Reformatorzy domagający się drastycznych zmian podkreślali fakt niskiej pozycji polskich uniwersytetów w międzynarodowych rankingach oraz ich słabości organizacyjnych (Jajszczyk, 2008). W 2009 roku Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego przedstawiło raport pt. *Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce* (Ernst & Young Business Advisory & Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, 2009), który zawierał postulaty i kierunki dalszych reform polskiego systemu szkolnictwa wyższego. Przede wszystkim podkreślono, że zgodnie z zaleceniami Komisji Europejskiej:

„potrzebny jest nowy model szkolnictwa wyższego, w którym podkreślone będzie znaczenie przywództwa (*leadership*), zarządzania i przedsiębiorczości, a nie tylko wolności akademickiej i wewnętrznej demokracji. Uczelnie powinny mieć autonomię i jednocześnie być zobowiązane do większej odpowiedzialności (rozliczalności) wobec interesariuszy. Uczelnie powinny być profesjonalnie zarządzane, na

podstawie priorytetów strategicznych ustalanych w ramach nowego ładu wewnętrznego. Uczelnie powinny przezwyciężyć fragmentację wewnętrzną na wydziały, instytuty itp., a także rozwijać współpracę: stwarzać multilateralne konsorcja, wspólne kursy, wspólne dyplomy, tworzyć sieci współpracy” (s. 17).

Dakowska (2015) podkreśla, że wskazane w raporcie propozycje reform, bazujące na przykładach systemów szkolnictwa wyższego z krajów zachodnich, dotyczyły w dużej mierze wprowadzenia systemu zarządzania uczelniami charakterystycznego dla sektora prywatnego. W efekcie, kolejne reformy edukacji wyższej z 2011 i 2018 roku podkreślały znaczenie konkurencyjności, zarówno wewnątrz systemu, jak i na zewnątrz (na arenie międzynarodowej). Reformatorzy postulowali zatrudnianie nauczycieli akademickich na czas określony, a nowelizacja ustawy z 2011 roku wprowadziła m.in. obowiązkową ewaluację pracowników, odbywającą się co dwa lata. W założeniach miało to zapewnić, że na uczelniach pozostaną wyłącznie najlepsi i najbardziej zaangażowani pracownicy.

Krzysztof Wasielewski i Dominik Antonowicz (2021) zauważają, że Proces Boloński przyniósł także głębokie przekształcenia tożsamości akademickich. Autorzy w swoim artykule odwołują się do klasycznej koncepcji plemion akademickich (ang. *academic tribes*) autorstwa Tony’ego Bechera i Paula Trowlera (2001). Becher i Trowler wskazują, że dyscypliny naukowe możemy postrzegać jako odrębne plemiona, posiadające własną strukturę władzy, hierarchię oraz specyfikę środowiskową. Wasielewski i Antonowicz (2021) przytaczają liczne badania potwierdzające, że poszczególne dyscypliny naukowe wyraźnie odróżniają się od siebie, np. stosowaną metodologią badań, kulturą organizacyjną, wzorami kariery zawodowej, statusem i prestiżem w środowisku akademickim czy przyjętymi relacjami między nauczycielami akademickimi a studentami. Autorzy wskazują, że powstawanie plemion akademickich odbywa się poprzez socjalizację w obrębie danej dyscypliny w trakcie studiów. Piszą: „wkraczanie do wspólnot akademickich

odbywa się przez socjalizację zaszytą w kształcenie studentów (ukryta funkcja) do określonych narracji o świecie społecznym, towarzyszącym im zestawie klasyków i praktyk badawczych” (s. 151).

Socjalizacja do wspólnot akademickich rozpoczyna się na studiach licencjackich i trwa aż do zdobycia stopnia doktora w danej dyscyplinie. Odbywa się ona przede wszystkim poprzez wykłady i ćwiczenia oraz uczestnictwo w życiu naukowym danej dyscypliny. Kluczową rolę w procesie tej socjalizacji odgrywa zatem interakcja między wykładowcą a studentem. Wasielewski i Antonowicz (2021) dowodzą, że Proces Boloński, którego rdzeniem było wprowadzenie podziału na trzy stopnie studiów, co w efekcie miało zwiększyć mobilność studentów, zarówno między dyscyplinami jak i między uczelniami, stał się istotnym wyzwaniem dla kształcenia uniwersyteckiego jako socjalizacji do wspólnot akademickich. Autorzy wskazują, że odejście od klasycznego podziału na dyscypliny na rzecz bardziej specjalistycznego programu kształcenia, który ma odpowiadać potrzebom rynku pracy, w istotny sposób ogranicza powstawanie i funkcjonowanie trwałych plemion akademickich. Co więcej, zwracają uwagę, że niedawna zmiana misji uniwersytetu, z przede wszystkim dydaktyki i kształcenia kolejnych pokoleń na prowadzenie badań naukowych, może doprowadzić do obniżenia jakości kształcenia. Wskazują m.in., że: „dydaktyka – i to tylko w ograniczonym stopniu – pełni obecnie co najwyżej funkcję legitymizacji zatrudnienia pracowników i finansowania uczelni z budżetu państwa” (s. 168). Ich ustalenia potwierdzają również badania Marceliny Smużewskiej (2015), która wykazała, że Proces Boloński i wprowadzenie podziału na dwa stopnie studiów znacząco osłabił ruch studencki w Polsce.

Antonowicz (2014), w swoim tekście prezentującym rozwój idei uniwersytetu i towarzyszące mu zmiany strukturalne akademii na przestrzeni lat, zauważa, że wprowadzenie zasad wolnego rynku do systemu szkolnictwa wyższego na wzór uczelni



amerykańskich, może stanowić poważne zagrożenie dla „duchowej tożsamości uniwersytetu” (s. 28). Autor wskazuje, że na uczelniach amerykańskich można zaobserwować proces „korporatyzacji”, czyli przejścia „od ideału ośrodka kultury do ideału coraz bardziej niezależnej finansowo wielkiej korporacji edukacyjnej” (s. 28). W takim ujęciu uczelnia postrzegana jest jako biurokratyczna korporacja, której głównym celem staje się generowanie zysków (zob. Bugaj, 2016, 2018). Również Elżbieta Wnuk-Lipińska (1996) podkreśla, że tradycyjny model europejskiego szkolnictwa wyższego przekształca się w kierunku modelu amerykańskiego, czyli właśnie rynkowego. Antonowicz (2014) prezentuje w swoim tekście argumenty zarówno zwolenników komercjalizacji szkolnictwa wyższego, jak i jego przeciwników. Zwolennicy komercjalizacji podkreślają, że uniwersytet nie może być traktowany jako instytucja oderwana od społeczeństwa i zmian, które w nim zachodzą. Staje się on za to coraz silniej powiązany ze światem zewnętrznym. Przeciwnicy komercjalizacji wskazują natomiast, że zmiany te uderzają w tradycyjną wizję i misję uniwersytetu, pociągając za sobą m.in. obniżenie jakości kształcenia. Co więcej, autor podkreśla, że zmiana postrzegania idei i misji uniwersytetu przekłada się także na edukacyjną sferę działalności akademickiej. Zwolennicy komercjalizacji uczelni postulują odejście od edukacji, której celem było zapewnienie wykształcenia ogólnego, na rzecz bardziej ukierunkowanego kształcenia w oparciu o dziedziny nauki oraz kształcenie zawodowe.

### **Polskie szkolnictwo wyższe – aktualne problemy i wyzwania**

W ostatnich latach w Polsce możemy obserwować rosnącą liczbę doniesień medialnych na temat niewłaściwego traktowania w różnych instytucjach, które przez długi czas cieszyły się wysokim poziomem zaufania społecznego (np. w Kościele Katolickim). Podobnie jest ze środowiskiem akademii, w którym toczy się coraz ostrzejsza debata na temat relacji pomiędzy wykładowcami a studentami. Różne instytucje polskiego

systemu szkolnictwa wyższego stanęły w obliczu oskarżeń o mobbing i molestowanie, których sprawcami mieli być zatrudnieni w nich nauczyciele akademicy<sup>1</sup>.

Według raportu Rzecznika Praw Obywatelskich pt. *Doświadczenie molestowania wśród studentów i studentek* (2018), przedstawiającego wyniki badania przeprowadzonego w 2017 roku z udziałem ponad czterech tysięcy polskich studentek i studentów, skala nadużyć na polskich uczelniach jest bardzo duża. Autorzy raportu wprowadzili w nim podział na dwa rodzaje niewłaściwych zachowań: molestowanie i molestowanie seksualne. Ponad połowa studentek i ponad jedna trzecia studentów doświadczyła w trakcie swoich studiów molestowania. Sprawcami co trzeciego takiego zdarzenia mieli być wykładowcy akademicy, a dwie trzecie tych zdarzeń miało mieć miejsce w murach uczelni. Najbardziej narażone na molestowanie były studentki uczelni technicznych, co autorzy raportu tłumaczą m.in. silną maskulinizacją tych instytucji. Co istotne, wyłącznie co dziesiąta ofiara molestowania na uczelni zgłosiła takie zdarzenie przedstawicielowi tej instytucji.

Prawie co trzecia osoba uczestnicząca w tym badaniu wskazała, że w trakcie studiów przynajmniej raz doświadczyła molestowania seksualnego (ponad 40% studentek i ponad 10% studentów). Ogólnie w ponad 15% przypadków sprawcami molestowania seksualnego byli wykładowcy akademicy, a jedna trzecia takich zdarzeń miała miejsce na uczelni. Ponad 60% studentek, które padły ofiarą molestowania seksualnego zdecydowało się o tym opowiedzieć drugiej osobie. Byli to jednak zazwyczaj znajomi ze studiów i spoza uczelni, a jedynie niewielka liczba ankietowanych zgłosiła tę sprawę innemu pracownikowi akademickiemu.

---

<sup>1</sup> Jako przykład może tu posłużyć artykuł Krzysztofa Story (2021) pt. *Akademia przemocy*, w którym dziennikarz opisuje m.in. dyskusję internetową zawierającą liczne przykłady mobbingu i przemocy seksualnej, zgłaszane przez studentów Śląskiego Uniwersytetu Medycznego.

Co więcej, autorzy raportu podkreślają, że doświadczenie molestowania, w tym molestowania seksualnego na uczelni pociągało za sobą bardzo negatywne konsekwencje dla ofiar, szczególnie w sferze bezpieczeństwa. Przede wszystkim ofiary molestowania na uczelni miały zdecydowanie niższe poczucie bezpieczeństwa na kampusie, co jak pokazują niedawne badania Johanny Lacoé (2020) może przekładać się na słabsze wyniki w nauce. Co istotne, autorzy raportu wskazują, że osoby, które padły ofiarą molestowania na uczelni i zdecydowały się podzielić się z kimś tą informacją, miały zdecydowanie wyższy poziom odczuwanego bezpieczeństwa na uczelni niż te osoby, które zachowały to dla siebie. Z tego powodu, autorzy podkreślają konieczność wytworzenia odpowiedniej kultury organizacyjnej oraz systemu odpowiednich organów (np. doradców akademickich, pełnomocników ds. równego traktowania i ochrony przed niewłaściwym zachowaniem), które wzmocniłyby poczucie bezpieczeństwa u ofiar.

Problem molestowania na polskich uniwersytetach był także analizowany przez Helsińską Fundację Praw Człowieka w raporcie pt. *Molestowanie na polskich uczelniach publicznych* (2019). W raporcie tym analizowano przede wszystkim system reagowania na przypadki dyskryminacji i molestowania obowiązujący na poszczególnych uczelniach. Autorzy raportu wskazują, że każda z uczelni, które zostały poddane badaniu ( $N=93$ ) stworzyła system dyscyplinarny, który ma być odpowiedzialny za reagowanie na przypadki niewłaściwego zachowania oraz określiła w stosownych aktach prawnych procedury antydyskryminacyjne i antymobbingowe. Co jednak istotne, rozwiązania te odnoszą się wyłącznie do pracowników uczelni, nie zabezpieczając innych członków społeczności akademickiej, w szczególności studentek i studentów. Co więcej, jedynie spośród analizowanych 14 uczelni utworzyło w ramach swoich struktur organ, którego głównym zadaniem jest przeciwdziałanie dyskryminacji i niewłaściwemu zachowaniu. Autorzy raportu wskazują, że może to oznaczać, iż osoby, które padły ofiarą takich zachowań nie

wiedzą do kogo zwrócić się w takiej sytuacji i gdzie szukać pomocy. Konkludują, że panujący na polskich uczelniach system ochrony przed niewłaściwym zachowaniem jest niewystarczający i nieprzyjazny dla ofiar. Postulują, podobnie jak autorzy raportu RPO, zwiększenie ochrony prawnej ofiar molestowania, rozpowszechnienie informacji o takich zjawiskach oraz zwiększenie wsparcia dla członków wspólnoty akademickiej, którzy nie są objęci systemem wewnętrznych regulacji antydyskryminacyjnych.

Zgodnie z ostatnią reformą szkolnictwa wyższego w Polsce z 2018 roku, jedną z odpowiedzi na problem niewłaściwego traktowania ma być powołanie na każdej uczelni rzecznika praw i wolności akademickich (tzw. rzecznik akademicki, ang. *academic ombudsman*). Rzecznik akademicki to osoba, która została wyznaczona do rozwiązywania sporów na uczelni w sposób neutralny i bezstronny. Głównym zadaniem tej osoby jest udzielanie poufnej i nieformalnej pomocy członkom społeczności uniwersyteckiej, w tym studentom, pracownikom, wykładowcom oraz pracownikom administracji. Pełniąc swoją funkcję akademicki ombudsman nie jest rzecznikiem uniwersytetu, ale raczej rzecznikiem sprawiedliwości, który służy jako źródło informacji oraz pomaga w rozwiązywaniu sporów. Rozważając dany przypadek lub problem, bierze pod uwagę punkt widzenia wszystkich zaangażowanych stron (International Ombuds Association, 2009). Instytucja rzecznika akademickiego funkcjonuje od wielu lat na uczelniach amerykańskich, stanowiąc istotny element systemu ochrony przed dyskryminacją, mobbingiem i molestowaniem w ramach szkolnictwa wyższego. Przykładowo, do typowych spraw zgłaszanych rzecznikowi akademickiemu Uniwersytetu Harvarda należą m.in. konflikty zawodowe (np. nadużycie władzy, konflikt z innym pracownikiem/przełożonym), molestowanie i dyskryminacja oraz kwestie etyczne związane z prowadzeniem badań (np. konflikt interesów, współautorstwo) (Szewioła, 2019). W Polsce instytucja rzecznika akademickiego funkcjonuje od 2011 roku, gdy powołano pierwszego rzecznika na Uniwersytecie

Warszawskim. Rzecznicy akademicki działają także m.in. na Uniwersytecie Gdańskim czy Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. W 2020 roku ówczesny Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego Wojciech Murdzek, w odpowiedzi na pytania Rzecznika Praw Obywatelskich dotyczące problemu molestowania na polskich uczelniach, wystosował apel do rektorów uczelni publicznych i prywatnych, w którym zarekomendował powołanie na każdej uczelni rzecznika akademickiego, którego zadaniem „miałoby być wspieranie studentów i pracowników uczelni w rozwiązaniu konfliktów w sytuacjach budzących wątpliwości oraz dbanie o zapewnienie równego traktowania i poszanowania wszystkich członków wspólnoty akademickiej” (Zdziebłowski, 2020).

Warto w tym miejscu wskazać, że idea rzecznika akademickiego, a przynajmniej funkcjonowanie tego organu w obecnej formie określonej regulacjami prawnymi, bywa krytykowana przez akademickie związki zawodowe. Zarówno przedstawiciele Rady Szkolnictwa Wyższego i Nauki Związku Nauczycielstwa Polskiego, jak i Krajowej Sekcji Nauki NSZZ „Solidarność” zgodnie twierdzą, że kompetencje tego nowego organu w systemie szkolnictwa wyższego pokrywają się z kompetencjami związków zawodowych oraz społecznych inspektorów pracy (Szewioła, 2019). Co więcej, przedstawiciele Krajowej Sekcji Nauki NSZZ „Solidarność” podkreślają, że rzecznik akademicki w ramach obowiązującego prawa nie będzie mógł w pełni niezależnie i bezstronnie realizować swojej misji. Wskazują, że rzecznicy mają umocowanie jedynie w statucie swojej uczelni, a także pozostają jej pracownikami, podlegając nadal tym samym prawom i obowiązkom, które są nakładane na pracowników przez pracodawcę, jak np. dbanie o dobre imię uczelni. W związku z tym przewidują, że w sytuacji konfliktu lojalności w sprawach pracowniczych rzecznik będzie raczej wspierał interes uniwersytetu – swojego miejsca pracy, a nie interes pracownika. Inaczej na tę kwestię patrzą przedstawiciele administracji akademickiej, którzy podkreślają, że niezależność rzecznika jest zabezpieczona w jak

największym stopniu, gdyż rzecznik jest wybierany przez senat uczelni a nie rektora, a także na dłuższą od rektora kadencję. Warto również podkreślić, że związki zawodowe działające na uczelni nie chronią wszystkich członków wspólnoty akademickiej – w tym zwłaszcza studentów i doktorantów. To właśnie także w obronie ich interesów ma stawać rzecznik akademicki, zapewniając im niezbędną pomoc i wsparcie.

W świetle zmian, które zachodzą na uniwersytetach coraz więcej uwagi poświęca się kulturze organizacyjnej oraz subiektywnym doświadczeniom studentów związanych z relacjami student-wykładowca podczas studiów. Jednym z elementów budujących pozytywne doświadczenia studentów na uczelni jest sprawiedliwe traktowanie przy podejmowaniu różnych decyzji w ich sprawach (np. ocenianie). Rosnąca liczba uniwersytetów na świecie (np. James Cook University w Australii<sup>2</sup> czy Queen's University w Kanadzie<sup>3</sup>) wprowadza w swoich regulaminach i zasadach postępowaniach reguły tzw. sprawiedliwości proceduralnej, obejmujące zapewnienie możliwości wyrażenia swojego stanowiska, traktowanie z szacunkiem, bezstronność decydenta oraz zrozumiałość i klarowność decyzji. W 2008 roku Amerykańskie Towarzystwo Psychologiczne (*American Psychological Association*, APA) opublikowało artykuł autorstwa Kristy D. Forrest i Richarda L. Millera skierowany do wykładowców prowadzących zajęcia z psychologii, w którym autorzy akcentowali rolę sprawiedliwości proceduralnej w budowaniu pozytywnych doświadczeń studentów oraz zachęcali do stosowania jej zasad w praktyce podczas prowadzenia zajęć.

Kwestia sprawiedliwego traktowania coraz częściej jest regulowana w ramach różnych uniwersyteckich aktów prawnych: regulaminów studiów, statutów uczelni,

---

<sup>2</sup> James Cook University. *Procedural Fairness*. <https://www.jcu.edu.au/students/feedback-and-complaints/procedural-fairness> [data dostępu: 20.05.2022]

<sup>3</sup> Queen's University. *Procedural Fairness: What Does Fairness Mean?*. <https://www.queensu.ca/ombuds/appeal-process/procedural-fairness> [data dostępu: 20.05.2022]

kodeksów etycznych pracowników akademickich. Jest ona również istotnym elementem ankiet ewaluacyjnych, które studenci mogą wypełnić do każdego zajęcia, w których brali udział. I tak, studenci Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w ankiecie ewaluacyjnej wskazują w jakim stopniu zgadzają się z takimi stwierdzeniami jak: „Prowadzący ocenił studentów sprawiedliwie”, „Prowadzący wykazywał właściwy poziom kultury osobistej” czy „Prowadzący był dostępny dla studentów na konsultacjach (także online, w czasie, gdy proces kształcenia realizowany był zdalnie)”. Instytut Psychologii UMK prowadzi na swoje potrzeby własną ankietę ewaluacyjną, w której studenci wprost są pytani o swoje doświadczenia dotyczące sprawiedliwości proceduralnej – oceniają w jakim stopniu zgadzają się ze stwierdzeniami takimi jak: „Wykładowca odpowiadał na pytania, wyjaśniał wątpliwości, nie ignorował studentów”, „Wykładowca z szacunkiem odnosił się do studentów (nie wyśmiewał, nie poniżał, nie był złośliwy)”, „Wykładowca faworyzował niektórych studentów” czy „Wykładowca zauważał i doceniał zaangażowanie studentów”.

Jednakże oficjalne regulaminy, kodeksy i zasady mogą być jedynie fasadą, która tworzy odpowiednie wrażenie, że na danym uniwersytecie czy wydziale panują zasady demokracji i otwartości, a rzeczywistość może być całkowicie odmienna. Adam Czarnota wraz ze współpracownikami (2018), w swoim artykule dotyczącym studiów prawniczych w Polsce, wskazują, że w procesie edukacji akademickiej można wyróżnić trzy programy nauczania: program oficjalny, edukację nieformalną oraz program ukryty. Program oficjalny to program zatwierdzony i formalnie oferowany studentom w ramach studiów akademickich. Edukacja nieformalna to interpersonalna forma studiowania, która zachodzi między samymi studentami. Program ukryty zaś jest „zbiorem wpływów funkcjonujących na poziomie struktury organizacyjnej i nauczanej kultury postępowania” (Czarnota i in., 2018, s. 106). Wychodząc od klasycznych badań Pierre’a Bourdieu (Bourdieu i Passeron, 2006; więcej na temat ukrytego programu szkoły – Pryszmont-Ciesielska, 2009;

Zemło, 1996; Żłobicki, 2001, 2011), autorzy wskazują, że w ramach ukrytego programu różne wzorce postępowania obowiązujące w danej dyscyplinie są przejmowane w toku obserwacji zachowań prowadzących oraz relacji student-wykładowca. Studenci podczas swoich studiów wielokrotnie są świadkami różnych sytuacji i wydarzeń, na skutek których mogą zinternalizować wartości i normy obowiązujące w danej dyscyplinie. Jednocześnie autorzy wskazują, że ukryty program edukacyjny na studiach prawniczych może przyzwyczajać studentów do funkcjonowania w hierarchicznych organizacjach, a nawet utrwalać w nich „cały szereg znaczeń właściwych dla uprzywilejowanych grup interesów” (s. 108).

Do podobnych wniosków doszła Karolina Kocemba (2021), która również prowadziła badania w kontekście edukacji prawniczej w Polsce. Przeprowadziła serię wywiadów ze studentami prawa dotyczących ich doświadczeń związanych z socjalizacją akademicką oraz rolę jaką w tej socjalizacji odgrywa przestrzeń, w której prowadzony jest proces edukacji prawniczej. Autorka wskazuje, że socjalizacja studentów podczas ich studiów prawniczych wpływa na to, jakimi prawnikami będą w przyszłości oraz jakimi zasadami będą kierować się w swojej praktyce zawodowej. Kocemba podkreśla, że studenci uczą się zasad demokracji i równego traktowania w trakcie interakcji z innymi studentami oraz z wykładowcami, tylko w przestrzeni, która zachęca do dialogu i zapewnia poczucie bycia traktowanym jak równoprawny członek wspólnoty akademickiej. Tymczasem wyniki jej badań wskazują, że studenci prawa w Polsce mają poczucie, że muszą się podporządkować władzy (wykładowcom, władzom dziekańskim), muszą być zdyscyplinowani i posłuszni, mają bardzo mało wolności i są traktowani raczej przedmiotowo. Sama przestrzeń, w której się uczą, również nie ułatwia prowadzenia dyskusji i nawiązywania relacji (np. ławki i krzesła często są na stałe przykręcone do podłogi). Kocemba konkluduje, że taka forma socjalizacji akademickiej jest bardzo biurokratyczna: „sztywne zasady



i przepisy zachowań w przestrzeni uczelni kreują raczej biurokratów niż krytycznie myślących prawników. Prawnicy są przez to gotowi służyć władzy, a nie społeczeństwu obywatelskiemu” (s. 12).

Warto w tym miejscu wskazać, że zaobserwowany przez Kocembę (2021) model kształcenia polskich studentów prawa stoi w sprzeczności z jednym z najważniejszych podejść pedagogicznych, które wpłynęły na zmianę kształtu współczesnej edukacji – tzw. pedagogiki krytycznej, zaproponowanej przez brazylijskiego pedagoga Paula Freire’a (1970). Ten nurt w pedagogice zakłada podważenie typowej instytucjonalnej i zhierarchizowanej edukacji oraz położenie większego nacisku przez nauczycieli na kwestie nierówności społecznych i sposoby walki z tymi nierównościami. Zwolennicy pedagogiki krytycznej (np. Giroux, 1988; McLaren, 1989) postulują odrzucenie sztywnej hierarchii w klasie i odejście od modelu, w którym rola nauczyciela sprowadza się wyłącznie do przekazywania wiedzy grupie pasywnych uczniów. W zamian za to, nauczyciel ma wzmacniać uczniów poprzez dyskusję na temat ich własnych codziennych doświadczeń oraz rozwój ich świadomości problemów społecznych, które otaczają ich w świecie, w którym żyją. Również Justyna M. Bugaj i Marek Szarucki (2018), w swoim artykule dotyczącym czynników, które determinują kreatywne środowisko pracy na uczelni, podkreślają rolę ograniczenia zależności hierarchicznych, a także „elastycznej struktury organizacyjnej, zależnej od określonej pracy do wykonania”, motywowania do eksperymentowania, pozwalania na błędy” czy tworzenia „atmosfery współpracy (pozytywna rywalizacja) i zaangażowania” (s. 141). Do barier tworzenia kreatywnego środowiska pracy zaliczają za to m.in. „nadmierny biurokracizm, brak poczucia kontroli, zbyt rygorystyczną, niekonstruktywną lub przedwczesną ocenę” (s. 138). Ci sami autorzy w innym miejscu (2016) wskazują, że przynajmniej część z tych czynników, jak na przykład silnie zhierarchizowane relacje między pracownikami oraz między pracownikami a studentami

mogą negatywnie wpływać na obraz uniwersytetu jako organizacji inteligentnej, czyli takiej, „która czyni użytek z inteligencji wszystkich swoich pracowników, a czyni to poprzez rozwój, wykorzystanie inteligencji, wiedzy profesjonalnej, a także angażowanie wszystkich członków” (s. 113).

Właśnie kwestii subiektywnych odczuć odnośnie doświadczeń sprawiedliwego traktowania na uczelni oraz jej społecznych konsekwencji poświęcone są kolejne rozdziały tej pracy.

## ROZDZIAŁ 2. DOŚWIADCZENIE (NIE)SPRAWIEDLIWOŚCI I JEGO

### KONSEKWENCJE: WPROWADZENIE TEORETYCZNE

#### Sprawiedliwość

##### Sprawiedliwość w ujęciu filozoficznym

Sprawiedliwość jest bez wątpienia jednym z centralnych pojęć w życiu społecznym człowieka. Trudno bowiem wyobrazić sobie funkcjonowanie jakiegokolwiek grupy społecznej bez reguł sprawiedliwości, które determinują takie kwestie jak podział zasobów czy wymierzanie kar za naruszenie norm.

Pojęcie sprawiedliwości rozważane było już przez starożytnych filozofów i prawników, legło także u podstaw pierwszych aktów prawnych. Pierwszych ujęć sprawiedliwości można doszukiwać się w jednym z najstarszych znanych ludzkości aktów prawnych – Kodeksie Praw króla Hammurabiego (XVIII w. p.n.e.). Kodeks Hammurabiego, będący w istocie próbą unifikacji dotychczasowych zbiorów praw obowiązujących na terenie starożytnego Babilonu, zawierał przepisy prawne z różnych dziedzin prawa (tj. prawo karne, cywilne, ochrona własności, rodzinne), a także opis procedury sądowej oraz katalog kar, które babiloński sędzia mógł orzec za popełnione przestępstwa. Sprawiedliwość według Kodeksu Hammurabiego rozumiana była jako *lex talionis* – prawo talionu, odwetu (Kuryłowicz, 2013). Sprawiedliwość kary polegała na tym, że sankcja za popełnione przestępstwo była identyczna ze skutkiem tego przestępstwa i wyrażała się w popularnym stwierdzeniu „oko za oko, ząb za ząb”. I tak w części karnej Kodeksu możemy znaleźć opisy sankcji za popełnione przestępstwa przeciwko nietykalności cielesnej: „Jeśli obywatel oko obywatelowi wybił, oko wybiją mu” (§ 196), „Jeżeli kość obywatel złamał, kość złamię mu” (§ 197). Co jednak istotne, prawo talionu można było zastosować wyłącznie w sytuacji, gdy zarówno sprawca przestępstwa jak i ofiara mieli taki sam status

społeczny. Zauważyć należy, że w tamtym czasie Kodeks Hammurabiego był bardzo progresywny i oznaczał istotny postęp w zakresie odchodzenia od nieograniczonej zemsty za wyrządzone krzywdy.

Podobne rozwiązania prawne oraz rozumienie istoty sprawiedliwości zastosowali starożytni Rzymianie w Ustawie Dwunastu Tablic (łac. *lex duodecim tabularum*; 451–449 p.n.e.). Ustawa ta była pierwszą konsolidacją rzymskiego prawa zwyczajowego, dokonaną w wyniku długotrwałych walk między patrycjuszami i plebejuszami. To właśnie plebejusze domagali się spisania prawa zwyczajowego, które do tej pory było interpretowane wyłącznie przez wywodzących się z warstwy patrycjuszy pontyfików. Ustawa Dwunastu Tablic była jednym z podstawowych źródeł prawa rzymskiego i formalnie obowiązywała aż do kodyfikacji dokonanej przez cesarza Justyniana Wielkiego w VI wieku (Kolańczyk, 2021).

Koncepcji sprawiedliwości poświęcali także swoje rozważania wielcy greccy filozofowie. W greckiej myśli filozoficznej dominowała pochwała sprawiedliwości, granicząca wręcz z uwielbieniem, wyrażona przez Eurypidesa: „Ani zorza wieczorna, ani poranna tak podziwu jest godna, jak sprawiedliwość” (Kurdziałek, 1988, s. 162). Wiele miejsca pojęciu sprawiedliwości i jej zastosowaniu w życiu społecznym poświęcił w swoich dziełach Platon. Był on pierwszym filozofem, który zdefiniował sprawiedliwość. W IV księdze swojego dzieła *Państwo* pisał, że sprawiedliwość jest ładem duszy, zaś w społeczeństwie sprawiedliwość jest odwzorowaniem tego ładu. W myśli Platona sprawiedliwość, obok mądrości, odwagi i opanowania, stanowiła jedną z cnót, która harmonizowała działanie pozostałych. Platon poddał pod rozagę myśl greckiego poety Symonidesa z Keos, który pisał, że sprawiedliwość jest oddawaniem tego, co się komuś należy. Platon zastanawiał się nad tym, czy słuszne jest rozumienie sprawiedliwości jako prawa talionu, a więc oddawania komuś „oka za oko”? Filozof nie zgadzał się z tym rozumieniem

sprawiedliwości, pisząc, że sprawiedliwość nigdy i nikomu szkody nie wyrządza. Platon wskazywał także, że jedynie człowiek sprawiedliwy, tj. najlepszy w sensie moralnym, może sprawować władzę w państwie oraz tworzyć prawo. Człowiek sprawiedliwy według Platona to człowiek doskonały i spełniony. W refleksji platońskiej sprawiedliwe państwo to takie, w którym obywatele podporządkowują rozumowi to, co w ich duszy irracjonalne i realizują funkcje i role społeczne, do których zostali powołani (Kurdziałek, 1988).

Platońskie rozumienie sprawiedliwości kontynuował Arystoteles, który w swojej *Polityce* pisał: „(...) sprawiedliwość jest podstawową cnotą życia społecznego, za którą muszą iść wszystkie inne”. W *Etyce nikomachejskiej* dodawał, że sprawiedliwość jest tożsama z doskonałością etyczną, która najpełniej objawia się w stosunkach między ludźmi. Arystoteles wprowadził także pierwszy podział sprawiedliwości, na sprawiedliwość rozdzielczą – dotyczącą podziału ograniczonych dóbr między ludzi, oraz sprawiedliwość wyrównawczą – dotyczącą wymierzania kar za popełnione przestępstwa.

Pojęciu sprawiedliwości poświęcali swoje refleksje również rzymscy filozofowie. Marek Tulliusz Cynceron, jeden z najwybitniejszych rzymskich myślicieli i prawników, pisał, że „sprawiedliwość jest wszystkich cnót królową” (Kurdziałek, 1988, s. 168). Dla Cyncerona sprawiedliwość była moralną doskonałością i podstawą ładu społecznego. Powinna ona opierać się przede wszystkim na regułach prawa naturalnego – niekrzywdzenia innych, ochrony własności prywatnej i publicznej, wolności słowa oraz zgromadzeń. Według rzymskiego filozofa sprawiedliwość nie jest jednak jedyną i samowystarczającą zasadą życia społecznego. Obok istnieje też *pietas* – miłość, gotowość do ofiar, współodczuwanie. Człowiek bowiem nie tylko żyje w jakimś państwie, ale też w jego ramach współżyje i współdziała z innymi ludźmi. Według Cyncerona ludzie zostali stworzeni po to, aby innym okazywać pomoc. Gwałt sprawiedliwości zadaje więc nie tylko

ten, kto szkodzi drugiemu, ale także ten, kto nie staje w obronie słabszych i pokrzywdzonych. Cynceron, podobnie jak Platon, wskazywał na potrzebę równości (łac. *aequitas*). Rozumiał ją jednak w sensie dystrybutywnym – uważał, że okazywanie takiej samej czci osobą zajmującym skrajne pozycje społeczne (np. senatorowi i żebrakowi) byłoby przejawem rażącej niesprawiedliwości. Cynceron uważał, że ład społeczny powinien zasadzać się na zasadzie równości wobec prawa. Dążył do wprowadzenia takich samych praw dla wszystkich mieszkańców Imperium Rzymskiego, a jego postulaty wcielił ostatecznie w życie cesarz Marek Aureliusz. Myśl Cyncerona kontynuował później m.in. Laktancjusz, nazywany „chrześcijańskim Cyncerem”. Według niego sprawiedliwość polega na nieczynieniu komukolwiek tego, czego sami nie chcielibyśmy doświadczyć oraz na mierzeniu innych tą samą miarą, którą mierzymy siebie samych.

Filozofowie epoki oświecenia również zajmowali się pojęciem sprawiedliwości i jej rolą w funkcjonowaniu społeczeństw. Według Jean-Jacquesa Rousseau sprawiedliwość zakłada równość. Wszyscy ludzie, bez względu na jakiegokolwiek różnice, są do pewnego stopnia tacy sami. Zatem sprawiedliwym państwem jest wyłącznie takie, które zrównuje wszystkich jako obywateli mających takie same prawa. Dla innego przedstawiciela Oświecenia, Immanuela Kanta, sprawiedliwość z kolei nie była cnotą w rozumieniu greckich i rzymskich filozofów, ale raczej etyczną postawą społeczeństwa obywatelskiego, które powstaje dzięki współpracy obywateli. Zaś według Georga Wilhelma Friedricha Hegla idea sprawiedliwości najpełniej urzeczywistniała się w obywatelskim państwie prawa (Tatarkiewicz, 2014).

Współczesne ujęcia sprawiedliwości prezentują prace amerykańskiego filozofa politycznego Johna Rawlsa oraz niemieckiego filozofa i socjologa Jürgena Habermasa. W swoim dziele *Teoria sprawiedliwości* (1971/1994) Rawls przedstawił krytykę dominującego wówczas utilitaryzmu oraz zaproponował nowe ujęcie sprawiedliwości –

sprawiedliwości jako bezstronności. Rawls zauważył, że etyka utilitaryzmu, zgodnie z którą to co jest pożyteczne jest dobre, nie przystaje do warunków współczesnego demokratycznego państwa prawa. Swoją *Teorię sprawiedliwości* rozpoczął od następującej obserwacji: „Jak prawda w systemach wiedzy, tak sprawiedliwość jest pierwszą cnotą społecznych instytucji. Teorię nieprawdziwą, choćby nawet wielce ekonomiczną i elegancką, trzeba odrzucić albo zrewidować; podobnie prawa i społeczne instytucje, nieważnie jak sprawne i dobrze zorganizowane, muszą zostać zreformowane bądź zniesione, jeśli są niesprawiedliwe” (s. 13).

W *Teorii sprawiedliwości* (1971) Rawls przedstawił interesujący eksperyment myślowy określany mianem „zasłony niewiedzy” (ang. *veil of ignorance*). W ramach tego eksperymentu Rawls zachęcał swoich czytelników do wyobrażenia sobie siebie jeszcze przed swoim urodzeniem. Nie wiedzą nic na temat okoliczności, w jakich przyjdą na świat – nie wiedzą w jakim kraju na świecie, nie wiedzą w jakiej klasie społecznej, nie wiedzą kim będą ich rodzice ani sąsiedzi, nie wiedzą jak działać będzie lokalna edukacja i wymiar sprawiedliwości. Jednocześnie jednak znają podstawy organizacji społecznej oraz zasady funkcjonowania społeczeństw. Następnie Rawls zachęcał do zadania sobie pytania: jeśli nie wiedzielibyśmy, gdzie przyjdzie nam żyć, to jakie społeczeństwo uznalibyśmy za bezpieczne i chcielibyśmy stać się jego częścią? Rawls wskazywał, że w takiej sytuacji, nazywanej przez niego sytuacją pierwotną, ludzie będą racjonalnie szukali pewnego minimum, które musi zostać zapewnione, aby można było uznać takie społeczeństwo za bezpieczne – m.in. równy dostęp do edukacji i służby zdrowia czy zapewniony uczciwy proces sądowy (Przybyła, 2006). Dla Rawlsa zatem sprawiedliwość to uczciwość (*fairness*), wyrażająca się w takich zasadach podziału zasobów, które są akceptowalne przez wszystkie strony. W Rawlsowskiej teorii sprawiedliwości dużą rolę odgrywa równość oraz obowiązek pomocy innym.

Rawls zwraca uwagę głównie na aspekty dystrybucyjne sprawiedliwości – sprawiedliwy, według niego, podział powinien odbywać się w oparciu o abstrakcyjne i obiektywne reguły, ustalone przez jakichś zewnętrznych ekspertów. Piotr Stankiewicz (2011) wskazuje, że w tym właśnie aspekcie teorii Rawlsa kryje się potencjalne niebezpieczeństwo – o tym, co jest sprawiedliwe a co nie, mają decydować „racjonalni obserwatorzy” (filozofowie, ekonomiści, prawnicy) uważani za ekspertów, a nie laicy – zwykli ludzie, będący stroną jakiegoś postępowania i oczekujący na rozstrzygnięcie w ich sprawie. Stanisław Burdziej (2017) wskazuje, że teoria Rawlsa zasadniczo nie uwzględnia subiektywnych aspektów sprawiedliwości, które mogłyby przełożyć się na poczucie sprawiedliwego potraktowania.

Człowiek jest według Rawlsa przede wszystkim istotą moralną – to przesłanki moralne determinują wszelką jego aktywność, w tym także aktywność gospodarczą. Jedynie wartości moralne, wśród których pierwszeństwo ma sprawiedliwość, są w stanie zapewnić trwałe i stabilne fundamenty państwa i społeczeństwa. Pisząc o sprawiedliwości Rawls konkluduje: „[...] pragnienie sprawiedliwego działania i pragnienie wyrażenia naszej natury jako wolnych osób moralnych okazuje się w praktyce tym samym pragnieniem” (Rawls, 1971/1994, s. 772)

Jürgen Habermas natomiast postrzega sprawiedliwość bardziej z proceduralnego punktu widzenia. Wskazuje on na konieczność dialogu między władzą a obywatelami, którzy powinni się podporządkować jej nakazom. Dzięki temu dialogowi, w którym wszystkie zainteresowane strony mogą się wypowiedzieć i przedstawić swoje stanowisko, może dojść do wypracowania racjonalnego porozumienia i rozstrzygnięcia jakiejś sprawy. Habermas wskazuje, że dobry dialog spełnia cztery warunki: 1) nikt nie może zostać wykluczony z dyskusji, jeżeli tylko może coś do niej wnieść, 2) wszyscy uczestnicy dyskusji mają równe szanse na przedstawienie swojego stanowiska, 3) wszyscy



uczestnicy są szczerzy podczas dyskusji, 4) dyskusja jest dobrowolna i nie podlega żadnym ograniczeniom. Według Habermasa przy zachowaniu tych warunków w dyskusji można wypracować rozwiązania, które będzie można uznać za sprawiedliwe. Burdziej (2017) zauważa jednak, że, podobnie jak w teorii Rawlsa, w Habermasowskim ujęciu sprawiedliwości dominuje perspektywa obiektywna – według Rawlsa i Habermasa zasady, o których piszą są racjonalne i z tego powodu powinny zostać przyjęte przez ludzi. Obaj pomijają jednak perspektywę subiektywną, a więc odczucia ludzi względem tego, czy zostali potraktowani sprawiedliwie czy też nie.

### **Sprawiedliwość dystrybucyjna**

Jak sprawiedliwie podzielić jakieś ograniczone dobro (np. wodę) między członków jakiejś grupy społecznej? Jakimi kryteriami kierować się przy dokonywaniu takiego podziału? Jakie reguły podziału ludzie uznają za sprawiedliwe i w jakich okolicznościach? Między innymi na takie pytania próbują znaleźć odpowiedzi teoretycy tzw. sprawiedliwości dystrybucyjnej, a więc podejścia, które skupia się na zasadach podziału dóbr między członków jakiejś społeczności. Harry Brighouse (2004) wskazuje, że sprawiedliwość dystrybucyjną można określić jako próbę znalezienia satysfakcjonującej odpowiedzi na następujące pytanie: w jaki sposób sprawiedliwe społeczeństwo powinno dzielić różne korzyści (zasoby, szanse, wolności), które są przez nie wytwarzane, a jak powinno dzielić ciężary (koszty, ryzyko), które wiąże się z jego funkcjonowaniem?

Pojęcie sprawiedliwości dystrybucyjnej ściśle łączy się z pojęciem sprawiedliwości społecznej. Według Pierre'a Bourdieu (2008) sprawiedliwość społeczna wyraża się w takiej organizacji systemu ekonomicznego danego państwa, w której wszyscy mieszkańcy mają zapewniony w miarę równy dostęp do podstawowych dóbr materialnych. Jeżeli dane państwo nie ma takiej możliwości, w myśl sprawiedliwości społecznej powinno zadbać o to, aby nie występowały w nim żadne grupy społeczne, które byłyby zepchnięte

na margines nędzy i pozbawione jakichkolwiek szans na poprawę swojej trudnej sytuacji. Teorie sprawiedliwości dystrybtywnej opierają się na założeniu, że społeczeństwo oraz poszczególne jednostki mają obowiązek pomagać innym w potrzebie. Z tego powodu sprawiedliwość społeczna i dystrybtywna łączona jest czasem z prawami człowieka. Również polska Konstytucja z 1997 roku w art. 2 wskazuje, że „Rzeczpospolita Polska jest demokratycznym państwem prawnym, urzeczywistniającym zasady *sprawiedliwości społecznej*” [podkreślenie własne].

### ***Reguły sprawiedliwości dystrybtywnej***

Jak więc sprawiedliwie podzielić jakieś ograniczone dobro? Teoretycy sprawiedliwości dystrybtywnej proponują różne reguły sprawiedliwego podziału. Filozof i prawnik Chaïm Perelman w swoim dziele *O sprawiedliwości* (1945/1959) zaproponował sześć podstawowych reguł sprawiedliwego podziału:

1. *Każdemu to samo* – zgodnie z tą regułą wszyscy członkowie danej grupy społecznej, niezależnie od swojej pozycji, statusu, wkładu, wysiłku czy potrzeb, powinni być traktowani jednakowo i otrzymywać równy udział w zyskach i startach.
2. *Każdemu według jego zasług* – zgodnie z tą regułą każdy członek danej grupy społecznej powinien być traktowany zgodnie z swoimi zasługami.
3. *Każdemu według jego dzieł* – zgodnie z tą regułą każdy członek danej grupy społecznej powinien być traktowany zgodnie z efektami swojej działalności, a nie wkładem czy wysiłkiem włożonym w tę działalność.
4. *Każdemu według jego potrzeb* – zgodnie z tą regułą każdy członek danej grupy społecznej powinien być traktowany według swoich potrzeb. Kluczowe znaczenie ma tu poczucie solidarności z innymi członkami grupy oraz chęć pomocy słabszym i tym znajdującym się w trudnej sytuacji życiowej.

5. *Każdemu według jego pozycji* – zgodnie z tą regułą każdy członek danej grupy społecznej powinien być traktowany według pozycji, którą zajmuje w tej grupie. Kluczowe znaczenie ma tu status społeczny jednostki oraz władza, którą dysponuje.
6. *Każdemu według tego, co przyznaje mu prawo* – zgodnie z tą regułą każdy członek danej grupy społecznej powinien otrzymać wyłącznie to, co przyznaje mu prawo.

Psycholog społeczny Donelson R. Forsyth (2018) wyróżnił pięć podstawowych zasad, które mogą regulować sprawiedliwy podział dóbr, pokrywających się w dużej mierze z regułami Perelmana:

1. *Słuszność* (ang. *equity*) – zasada opierająca się na wysokości wkładu (np. kapitału, wysiłku), który dana osoba włożyła w jakąś działalność. Zgodnie z zasadą słuszności, jeżeli ktoś zainwestował dużo, to może oczekiwać, że jego zysk będzie także proporcjonalnie wysoki. Forsyth wskazuje, że zasada ta może początkowo wydawać się uczciwa, jednakże silnie uderza w członków grup nieuprzywilejowanych i biednych, którzy nie mogą sobie pozwolić na włożenie dużego kapitału i w ten sposób nie mogą również poprawić swojej sytuacji.
2. *Równość* (ang. *equality*) – zgodnie z zasadą równości, nieważne ile poszczególni członkowie grupy zainwestują, i tak wszyscy otrzymują równy udział w zyskach i stratach. Zgodnie z zasadą równości, jeżeli członek jakiejś spółki wniósł 10%, a drugi 90% całego majątku tej spółki, to przy podziale dywidendy obaj otrzymają taki sam zysk.
3. *Potrzeba* (ang. *need*) – zgodnie z tą zasadą, osoby, które znajdują się w najtrudniejszym położeniu i mają największe potrzeby, otrzymują najwięcej, niezależnie od swojego wkładu czy włożonego wysiłku. Taki podział dóbr w znacznym

stopniu wspiera osoby ubogie i w trudnej sytuacji życiowej, ale dla osób, które miały duży wkład bądź włożyły duży wysiłek, może wydawać się niesprawiedliwy.

4. *Władza* (ang. *power*) – zgodnie z tą zasadą osoby, które mają wyższy status i dysponują większą władzą od innych, otrzymują więcej niż ci o niższym statusie i z mniejszą władzą. Taki podział dóbr prowadzi zwykle do koncentracji dóbr w górnych warstwach społecznych.
5. *Odpowiedzialność* (ang. *responsibility*) – zgodnie z tą zasadą osoby, które dysponują większą liczbą zasobów powinny podzielić się nimi z osobami, które tych zasobów nie posiadają, i to niezależnie od tego jaki był wkład tych ostatnich.

Warto zauważyć, że żadna z tych zasad bądź reguł sprawiedliwości dystrybucyjnej nie skutkuje zadowoleniem wszystkich uczestników podziału i łatwo możemy wyobrazić sobie sytuację, w której jedna ze stron nie będzie przekonana co do pełnej sprawiedliwości rozstrzygnięcia w swojej sprawie.

Od czego jednak zależy wybór określonej reguły podziału? W jakich sytuacjach ludzie będą bardziej skłonni zaakceptować podział po równo, a w jakich podział według wkładu czy włożonego wysiłku? Krystyna Skarżyńska (1985; 2006) wskazuje, że na decyzję o wyborze określonej reguły podziału mogą mieć wpływ trzy rodzaje czynników: społeczno-demograficzne, sytuacyjne oraz psychologiczne. Badania dotyczące wpływu czynników społeczno-demograficznych na wybór reguły alokacji skupiają się przede wszystkim na kwestii wykształcenia oraz płci. W badaniach tych zaobserwowano, że wyższym poziomom wykształcenia towarzyszy większa preferencja dla reguły „według wkładu”. Osoby z niskim wykształceniem wolą podział według potrzeb lub według fizycznego wysiłku (Skarżyńska, 1985). Badania pokazują także, że kobiety częściej wybierają podział egalitarny, a mężczyźni – według wkładu (Snarska, 2010). Rasiński

(1987) wskazuje, że również orientacja polityczna i światopoglądowa może przewidywać wybór określonej reguły alokacyjnej – na przykład amerykańscy liberałowie preferują raczej podział egalitarny, a konserwatyści – według wkładu.

Dla wyboru reguły alokacyjnej, szczególnie w kontekście organizacyjnym i środowiska pracy, znaczenie może mieć również charakter zespołu oraz cele grupowe. Menadżerowie, którzy dążą do utrzymania dobrych i harmonijnych stosunków w zespole, wybierają zazwyczaj reguły egalitarne przy alokacji dóbr, np. przy podziale premii (Longenecker i in., 1987). Ci zaś, którzy dążą do pobudzenia motywacji wśród pracowników i kładą większy nacisk na osiągnięcia zespołu, wybierają raczej tzw. reguły merytarne akcentujące wkład lub włożony wysiłek (Törnblom, 1992). Skarżyńska (1985) zauważyła także, że egalitarny podział dóbr występuje częściej w grupie przyjaciół niż w grupie nieznanym.

Przyjęcie określonej reguły alokacyjnej może być także związane z rodzajem dobra, które ma zostać podzielone. Maria Lewicka (2005) zwraca tu przede wszystkim uwagę na kwestię podzielności dobra, jego wartości i wielkości, oraz genezy tego dobra – zarówno faktycznej, jak i subiektywnie postrzeganej. W ramach tzw. zasobowej teorii wymiany społecznej (Foa i Foa, 1976) wyróżnia się dwa podstawowe rodzaje dóbr – dobra psychologiczne (np. miłość, status) oraz dobra ekonomiczne (np. pieniądze, zasoby materialne). Kjell Y. Törnblom i Uriel G. Foa (1983) prosili w swoim badaniu amerykańskich biznesmenów o dokonanie podziału określonych dóbr według jednej z reguł alokacyjnych. Badacze zauważyli, że uczestnicy preferowali regułę „według zasług” przy podziale pieniędzy i statusu, natomiast przy pozostałych dobrach wybierali reguły egalitarny. Lewicka (2005) wskazuje, że biorąc pod uwagę kryterium podzielności dobra, ludzie preferują reguły według zasług, pozycji, korzyści społecznych lub potrzeb przy alokacji dóbr podzielnych (np. pieniądze), natomiast przy dystrybucji dóbr

niepodzielnych (np. organy wewnętrzne, dziecko) częściej wybierają rozwiązania takie jak reguły rotacyjne, listy społeczne czy loterie. Kolejnym kryterium jest wartościowość, a więc postrzeganie dobra w kategorii zysku lub straty. Skarżyńska (1985) wskazuje, że przy podziale dóbr pozytywnych (nagród, zysków) ludzie preferują reguły merytarne, a przy podziale dóbr negatywnych (kary, straty) – regułę „po równo”. Im więcej dóbr do podziału, tym większa skłonność do uwzględniania kryterium według potrzeb (Lewicka, 2005).

Interesująca jest także kwestia genezy dobra, a więc odpowiedzi na pytanie: skąd wzięły się określone zasoby do podziału? Badania Marii Lewickiej (2005) wykazują, że postrzeganie dobra jako wypracowanego bądź zastanego ma istotne znaczenie przy wyborze preferowanej reguły podziału tego dobra. Jako przykład dobra wypracowanego Lewicka podaje wypracowany zysk przedsiębiorstwa albo produkt opracowany i stworzony przez jakiś zespół. Przykładem dobra zastanego mogą być za to złoża surowców czy dotacja budżetowa. Badania (Lewicka, 2003; za Snarska, 2010) wykazują, że przy podziale dóbr wypracowanych (zysk zakładu pracy) uczestnicy preferują regułę „według wkładu”. Przy podziale dóbr zastanych (dotacja z Unii Europejskiej), badani częściej wybierali zaś regułę „według potrzeb”. Dobra będące wytworem pracy fizycznej (np. czynsz zaoszczędzony przez członków spółdzielni, którzy sami przeprowadzili remont bloku) dzielone były częściej według fizycznego wysiłku, a dobra postrzegane jako uniwersalne i przynależne każdemu człowiekowi (edukacja) dzielone były po równo.

### ***Sprawiedliwość dystrybucyjna w kontekście edukacji***

Michael Walzer (1983) w swojej pracy *Sfery sprawiedliwości* podkreślał, że w badaniach nad sprawiedliwością dystrybucyjną kontekst edukacyjny jest bardzo istotny, gdyż szkoły i uczelnie są przykładem instytucji, gdzie różne cenione zasoby społeczne są dystrybuowane według określonych zasad. Nura Resh i Clara Sabbagh (2016)

wskazują, że placówki edukacyjne są „arenami dystrybucji zasobów” (s. 349), na których nauczyciele dzielą między uczniów nie tylko wiedzę i oceny, ale także swoją uwagę, pomoc w nauce oraz opiekę. W ten sposób nauczyciele zapewniają swoim uczniom zróżnicowane możliwości uczenia się, które wpływają następnie na takie kwestie jak motywacja uczniów i osiągnięcia w nauce, dalsza ścieżka edukacyjna, a w efekcie – szanse życiowe i sytuację zawodową (Bills i Wacker, 2003; Oakes i in., 1992).

Jednym z kluczowych pojęć w rozważaniach dotyczących sprawiedliwości dystrybtywnej w kontekście edukacji są praktyki pedagogiczne. Resh i Sabbagh (2016) definiują je jako sposoby, na jakie nauczyciele zachęcają swoich podopiecznych do uczenia się, pociągające za sobą propagowanie pozyskiwania nowej wiedzy, rozwoju intelektualnego i osobistego, które są podstawowymi warunkami przyszłego udanego wejścia w społeczeństwo i dobrego startu zawodowego. Ponieważ te praktyki pedagogiczne wpływają na sytuację i szanse uczniów, zasadne wydają się rozważania dotyczące sprawiedliwej dystrybucji tych praktyk.

Theresa A. Thorkildsen (1989) podjęła próbę systematycznego omówienia praktyk pedagogicznych, a także reguł dystrybucji dóbr w szkole (np. uwaga i czas nauczyciela poświęcany uczniowi) i ich postrzegania przez uczniów w kontekście sprawiedliwości. Badaczka wyróżniła pięć podstawowych praktyk pedagogicznych:

1. *acceleration* – każdy uczeń pracuje swoim tempem, w zależności od indywidualnych możliwości (reguła „według wkładu” i „według włożonego wysiłku”)
2. *fast worker sit and wait* – uczący się szybciej nie mogą przejść dalej, dopóki wolniejsi nie ukończą zadania (reguła „po równo”)
3. *peer-tutoring* – gdy uczący się szybciej skończą zadanie, pomagają wolniejszym (reguła „według potrzeb”)

4. *enrichment* – gdy uczący się szybciej skończą zadanie, nagradzają się poprzez inne aktywności (np. zabawę) (reguła „według wkładu” i „według włożonego wysiłku”)
5. *all move on, slow ones never finish* – uczący się szybciej nie zważają na uczących się wolniej i prą do przodu (reguła „według wkładu” i „według włożonego wysiłku”).

W innym miejscu Thorkildsen (1993) zauważyła, że uczniowie, którzy radzą sobie słabiej i uczą się wolniej niż inni, wskazywali, że praktyka *peer-tutoring* jest najbardziej sprawiedliwa, natomiast za najmniej sprawiedliwą uważali praktykę *all move on, slow ones never finish*. Pytani o to, jaka praktyka pedagogiczna jest najczęściej stosowana w ich szkołach, większość uczniów wskazała na praktykę *enrichment* (Thorkildsen, 1989). Badaczka zaznacza, że może to być źródłem poczucia niesprawiedliwości w szkołach, szczególnie wśród młodszych dzieci. Uczniowie słabsi, którzy potrzebują więcej czasu na wykonanie jakiegoś zadania, z zazdrością będą obserwować swoich kolegów i koleżanki, którzy wcześniej skończyli pracę i mogli dzięki temu wcześniej zacząć się bawić. Co ciekawe, starsi uczniowie preferują raczej praktykę *acceleration* (Thorkildsen, 1989).

Kolejnym istotnym aspektem rozważań na temat sprawiedliwości dystrybutywnej w kontekście edukacji jest zagadnienie oceniania. Ewaluacja pracy i postępów uczniów stanowi rdzeń procesu dydaktycznego (Resh i Sabbagh, 2016). Do najbardziej powszechnych metod ewaluacji uczniów należy ocenianie ich na jakiejś hierarchicznej skali, np. A-E w ramach edukacji wczesnoszkolnej czy niedostateczny (1) – celujący (6) w klasach 4-8 w Polsce. Dobre oceny są generalnie postrzegane przez uczniów jako wysoko ceniona i pożądana nagroda (Green i in., 2007). Oceny wpływają na – lub wręcz determinują – szanse dostania się do wymarzonej szkoły czy na uniwersytet; mogą przekładać



się na większe możliwości wyboru zajęć czy dostania się na określoną specjalizację (Resh, 1998). Dla uczniów stanowią podstawową informację zwrotną na temat ich pracy i postępów w nauce, co może przekładać się na ich samoocenę oraz postrzeganie własnej skuteczności i kompetencji. Mogą także wpływać na ich pozycję społeczną i popularność w klasie.

Resh i Sabbagh (2016) wskazują, że ocenianie z definicji odbywa się poprzez zastosowanie reguł alokacyjnych, i to przede wszystkim merytorycznych – akcentujących indywidualny wysiłek i wkład włożony w naukę. Nauczyciele i uczniowie zazwyczaj biorą pod uwagę kilka aspektów, które mają przekładać się na końcową ocenę: faktyczny wynik wykonania zadania (np. wynik testu), talent, wysiłek włożony w naukę, zachowanie w klasie oraz indywidualne potrzeby uczniów (Resh, 2009). Izraelscy nauczyciele ze szkół średnich, poproszeni o wskazanie czym kierują się przy ocenianiu swoich uczniów, w zdecydowanej większości wskazywali na mieszankę tych pięciu wskazanych wyżej aspektów. Badani nauczyciele wskazywali, że na ich ocenę końcową danego ucznia składa się średnio: 60% – faktyczny wynik wykonywanych zadań (np. wyniki testów), 19% – wysiłek ucznia włożony w naukę i wykonywanie zadań, 6% – zachowanie w klasie (Resh, 2009). Co ciekawe, izraelscy uczniowie, którzy wzięli udział w tym samym badaniu, wskazywali podobnie jak ich nauczyciele: faktyczny wynik wykonywanych zadań (np. wyniki testów) odpowiadał za ocenę w 50%, wysiłek ucznia włożony w naukę i wykonywanie zadań w 19%, zachowanie w klasie w 14%. Chiara Berti i współpracownicy (2010), którzy porównywali postrzeganie reguł sprawiedliwego oceniania przez włoskich nauczycieli i uczniów zauważyli, że uczniowie preferują raczej reguły egalitarystyczne, natomiast nauczyciele wybierali raczej reguły akcentujące różnice między uczniami – zarówno w zakresie włożonego wysiłku, jak i w potrzeb poszczególnych uczniów. Sabbagh i współpracownicy (2004) zauważyli interesujące różnice

międzykulturowe – uczniowie wywodzący się z otwartych i wolnorynkowych społeczeństw preferowali reguły merytarne, natomiast uczniowie pochodzący z zamkniętych, tradycyjnych społeczeństw bardziej akcentowali znaczenie urodzenia i relacji nauczyciel-uczeń, które powinny być brane pod uwagę przy ocenie.

Oceny nie są jednak jedynym dobrem, jakie nauczyciele dzielą między swoich uczniów. Bernard Weiner (2003) podkreśla, że nauczyciele alokują także wiele dóbr o charakterze relacyjnym, np. uwagę i czas, pomoc w wykonaniu jakiegoś zadania, szacunek, reagowanie na nieprzewidziane sytuacje (np. bójkę). Nauczyciele nie tylko określają pewne wymagania i standardy w szkole oraz przydzielają oceny zgodnie z wynikami pracy swoich uczniów, ale definiują także normy dotyczące odpowiedniego zachowania w klasie. Badanie Stephena Gorarda (2012) przeprowadzone z udziałem nauczycieli i uczniów z pięciu krajów wykazało, że według badanych oceny i dobra relacyjne powinny być dzielone według odmiennych zasad. Oceny powinny być dzielone według zasad słuszności (np. na podstawie wyników testu), natomiast dobra relacyjne powinny być dzielone po równo lub według potrzeb. Również Yechezkel Dar i Nura Resh (2001) w swoim badaniu z udziałem izraelskich uczniów szkół podstawowych zauważyli, że w przypadku dóbr relacyjnych uczniowie preferują reguły egalitarne.

Dotychczasowe badania dotyczące oceniania i sprawiedliwości dystrybutywnej w edukacji, szczególnie w szkołach podstawowych i średnich, pokazują, że uczniowie generalnie postrzegają systemy oceniania jako niesprawiedliwe (Resh i Sabbagh, 2016). Gorard (2012) wykazał w swoim badaniu, że uczniowie z Belgii, Francji, Anglii, Włoch i Czech raczej negatywnie oceniali sprawiedliwość swoich nauczycieli – mniej niż 50% uczniów-uczestników badania zgodziło się ze stwierdzeniem, że ich nauczyciele są sprawiedliwi. Do podobnych wniosków doszli Berti i współpracownicy (2010). W ich badaniu około 60% włoskich uczniów-uczestników badania wskazało, że ich nauczyciele

są niesprawiedliwi w sferze komunikacji. Dziewczynki częściej otrzymują lepsze oceny niż chłopcy i to skutkuje ich (chłopców) wyższym poczuciem niesprawiedliwości (np. Dalbert & Maes, 2002; Niemcy, Izrael, USA – Resh & Dalbert, 2007). Jednocześnie kwestia postrzeganej (nie)sprawiedliwości w ocenianiu i dystrybucji dóbr relacyjnych niesie za sobą bardzo istotne skutki. Postrzegana niesprawiedliwość oceniania wpływa negatywnie na identyfikację ucznia ze szkołą i klasą (Berti i in., 2010). Doświadczenie sprawiedliwości było najsilniejszym predyktorem postrzegania szkoły jako miejsca sprawiedliwego, zaufania do nauczycieli i ludzi w ogóle, a także gotowości do pomagania słabszym (Gorard, 2012). Niedawne badania dotyczące skutków poczucia sprawiedliwości oceniania w szkole pokazują, że jest ono związane pozytywnie z postawami demokratycznymi, poczuciem przynależności do wspólnoty szkolnej oraz pozytywnymi zachowaniami w szkole (Resh & Sabbagh, 2013, 2014).

### **Sprawiedliwość proceduralna**

Sprawiedliwość dystrybucyjna skupia się przede wszystkim na treści samego rozstrzygnięcia – na tym, jak dane dobro zostanie podzielone i według jakich kryteriów zostanie podjęta decyzja o tym podziale. Przez długi czas badacze zajmujący się kwestią sprawiedliwości skupiali się w swoich rozważaniach przede wszystkim właśnie na ocenie samego rozstrzygnięcia, zakładając, że będzie ono automatycznie satysfakcjonujące dla jego odbiorców. Pierwotnie badania nad sprawiedliwością dystrybucyjną były w głównej mierze inspirowane pracami teoretyków wymiany społecznej (np. Blau, 1964/2009; Homans, 1974/2006; Thibaut i Kelley, 1959). Koncentrowały się one głównie na pytaniu, jak ludzie oceniają sprawiedliwość wyników wymiany społecznej i decyzji alokacyjnych. W latach 70. XX wieku dla wielu badaczy społecznych stało się jednak oczywiste, że ludzie zwracają uwagę nie tylko na kwestię ostatecznego wyniku decyzji

o podziale dóbr, ale także na sprawiedliwość procedur, za pomocą których podejmowane są te decyzje. W ten sposób narodziła się koncepcja *sprawiedliwości proceduralnej*.

Celia N. Gonzales i Tom R. Tyler (2007) definiują sprawiedliwość proceduralną jako subiektywne poczucie, w jakim stopniu zostało się *potraktowanym* sprawiedliwie. Tom R. Tyler i Steven L. Blader (2000) wskazują, że już w latach 40. XX wieku badacze zajmujący się sprawiedliwością dostrzegli, że ocena własnej sytuacji ma zawsze charakter relatywny, tj. jest wynikiem porównania własnej sytuacji z sytuacją innych ludzi. Sposób w jaki decyzje alokacyjne są podejmowane, silnie wpływa na postrzeganie i akceptowanie tych decyzji przez ludzi, szczególnie tych, w których sprawie dana decyzja była wydana. Riël Vermunt i Herman Steensma (2016) wskazują, że w sytuacjach, w których dokonuje się jakiejś alokacji dóbr (np. pieniędzy, nagród, zadań), odczuwana przez ludzi satysfakcja z takich decyzji jest w dużym stopniu uzależniona od sposobu w jaki została ona podjęta, tj. od *procedur*, które doprowadziły do takiego rozstrzygnięcia.

### ***Pierwsze konceptualizacje sprawiedliwości proceduralnej***

Za pionierów badań nad sprawiedliwością proceduralną uważa się dwóch amerykańskich badaczy – psychologa społecznego Johna Thibauta i prawnika Laurensa Walkera. Termin „sprawiedliwość proceduralna” (*procedural justice*) pojawił się po raz pierwszy w ich artykule z 1972 roku, w którym rozważali różne sposoby prezentacji dowodów przed sądem i ich wpływ na ostateczne rozstrzygnięcia (Thibaut i in., 1972). W swoim badaniu zauważyli, że procedury stosowane przez sąd mogą wpływać na postrzeganą sprawiedliwość wyroku i to niezależnie od tego czy był on korzystny czy niekorzystny dla zainteresowanych stron. W swojej książce *Sprawiedliwość proceduralna* (1975) Thibaut i Walker próbowali wskazać, dlaczego sprawiedliwość proceduralna może być tak istotnym czynnikiem przy ocenie sprawiedliwości rozstrzygnięcia sądowego. W tym celu przeprowadzili serię eksperymentów, w których manipulowali kwestią sprawiedliwości

proceduralnej. Zaobserwowali, że ludzie zdają sobie sprawę z faktu, że nie zawsze można wygrywać i uzyskiwać pożądane rozstrzygnięcie dla siebie w jakiejś sprawie, i że są skłonni zaakceptować swoją przegraną, ale pod warunkiem, że decyzja została podjęta w wyniku zastosowania sprawiedliwych procedur. Thibaut i Walker (1975) wskazali, że ludzie oczekują, że decyzja w ich sprawie zostanie podjęta z zastosowaniem sprawiedliwych procedur, gdyż wierzą, że doprowadzą one do sprawiedliwego wyroku. Badacze ci ujmowali sprawiedliwość proceduralną raczej instrumentalnie – wyłącznie jako środek, który może doprowadzić do ostatecznego celu, jakim będzie sprawiedliwe rozstrzygnięcie. Wskazywali, że im lepiej procedury służą naszym interesom, tym bardziej postrzegamy je jako sprawiedliwe.

Thibaut i Walker (1975) dokonali także ważnego rozróżnienia typów kontroli w procesie sądowym: na kontrolę nad decyzją, która jest wydawana w jakiejś sprawie oraz kontrolę nad procesem, który doprowadził do wydania tej decyzji. Ponieważ swoje badania prowadzili głównie w kontekście sądowym, badacze wskazywali, że ludzie stając przed sądem oczekują jakiegoś stopnia kontroli albo nad decyzją albo nad samym procesem decyzyjnym. Wynika to ich zdaniem z faktu, iż kontrola jest przez ludzi postrzegana jako środek do osiągnięcia oczekiwanej decyzji. Kontrola nad decyzją to możliwość wywierania wpływu na ostateczne rozstrzygnięcie. Jako przykład modeli rozwiązywania sporów, w których zachowana jest znaczna kontrola nad decyzją badacze wskazują mediacje oraz negocjacje. W tych modelach strony sporu bądź negocjacji mogą wspólnie wypracować ostateczne rozstrzygnięcie swojej sprawy w formie ugody bądź umowy. W typowych postępowaniach sądowych kontrola nad decyzją spoczywa wyłącznie w rękach sędziego bądź sędziów przysięgłych/członków ławy przysięgłych (w zależności od modelu wymiaru sprawiedliwości w różnych państwach). Dlatego właśnie, według Thibauta i Walkera, poczucie kontroli nad procesem ma tak ogromne znaczenie dla stron

postępowania sądowego – oskarżonego, powoda czy pozwanego. Badacze ci wskazali, że kontrola nad procesem zasadza się na możliwości zabrania głosu i przedstawienia swojego stanowiska w danej sprawie. Wyniki badań Thibauta i Walkera (1975) wskazują, że ludzie wysoko oceniają postępowania, w których mieli poczucie kontroli nad procesem decyzyjnym. W kolejnych badaniach, wyniki Thibauta i Walkera były wielokrotnie replikowane, wzmacniając w ten sposób ich tezę o istotnej roli kontroli nad procesem jako predyktora poczucia sprawiedliwości decyzji (np. Folger, 1977; Folger i in., 1979).

Thibaut i Walker w swoich pracach (1975; 1978) położyli podwaliny pod dalsze rozważania nad sprawiedliwością proceduralną, jednakże nie wskazali wprost co buduje poczucie sprawiedliwości proceduralnej. Co więc składa się na sprawiedliwość proceduralną? Kiedy będziemy mogli uznać, że jakieś postępowanie było sprawiedliwe proceduralnie bądź nie? Na te pytania jako pierwszy udzielił odpowiedzi Gerald Leventhal (1980), prezentując swój model sprawiedliwego osądu (ang. *justice judgement model*). Leventhal w swoich pracach zajmował się głównie sprawiedliwością dystrybutywną i tym, w jaki sposób ludzie formułują swoje oceny sprawiedliwości decyzji alokacyjnych. Zwrócił on jednak uwagę na to, że istotnym aspektem, brany pod uwagę przy formułowaniu tej oceny, jest kwestia sprawiedliwych procedur. Wyróżnił on sześć kryteriów, którymi ludzie kierują się przy ocenie czy postępowanie, które doprowadziło do wydania decyzji o podziale dóbr, było sprawiedliwe czy nie:

1. *spójność* (ang. *consistency*) – taka sama procedura powinna być stosowana konsekwentnie do wszystkich i w każdej sytuacji;
2. *niekierowanie się uprzedzeniami* (ang. *bias suppression*) – brak stronniczości decydenta;
3. *rzetelność informacji* (ang. *accuracy of information*) – decyzje są podejmowane w oparciu o rzetelne informacje albo opinie ekspertów;

4. *możliwość poprawy błędu* (ang. *correctability*) – możliwość poprawy błędnej decyzji, np. możliwość odwołania/apelacji;
5. *reprezentacja* (ang. *representativeness*) – wszystkie strony postępowania mają wpływ na jego przebieg;
6. *etyczność* (ang. *ethicality*) – podejmowanie decyzji zgodnie z zasadami etyki zawodowej i ogólnie przyjętych zasad przyzwoitości.

Należy zauważyć, że model Leventhala był raczej spekulatywny niż empirycznie uzasadniony, jednakże w dużym stopniu wpłynął na późniejsze badania nad sprawiedliwością proceduralną. Kolejne lata przyniosły empiryczne potwierdzenie tego modelu w kontekście decyzji alokacyjnych (Barrett-Howard i Tyler, 1986), w tym decyzji podejmowanych w miejscu pracy (np. Folger i Konovsky, 1989; Sheppard i Lewicki, 1987). W jednym z takich badań Jerald Greenberg (1986) analizował wypowiedzi menadżerów różnych przedsiębiorstw, którzy opisywali jakie czynniki biorą pod uwagę przy ocenie sprawiedliwości procedur ewaluacyjnych. Wiele z tych wskazywanych czynników pokrywało się z sześcioma kryteriami sprawiedliwej procedury według Leventhala (1980), np. spójność i konsekwencja czy możliwość odwołania się od decyzji. Również w badaniach eksperymentalnych, w których manipulowano poszczególnymi kryteriami sprawiedliwości proceduralnej według Leventhala, zaobserwowano, że manipulacja ta w istotnym stopniu wpływała na ocenę sprawiedliwości całego postępowania (np. van den Bos, 2001).

Jak wskazują D. Ramona Bobocel i Leanne Gosse (2015), te dwie historycznie pierwsze koncepcje sprawiedliwości proceduralnej w dużej mierze były do siebie podobne. Przynajmniej zarówno Thibaut i Walker (1975; 1978), jak i Leventhal (1980; Leventhal i in., 1980) wskazywali, że kontrola nad procesem prowadzącym do wydania jakiejś decyzji jest kluczowym predyktorem ewaluacji skutków tej decyzji. Co więcej, autorzy

ci zgadzali się także, że ludzie zwracają uwagę na kwestię sprawiedliwych procedur, gdyż wierzą, że zapewnią im one sprawiedliwe rozstrzygnięcie. Pierwsi teoretycy sprawiedliwości proceduralnej inaczej jednak postrzegali wzajemne relacje między sprawiedliwością dystrybutywną a proceduralną. Thibaut i Walker (1975) wskazywali, że te dwie formy sprawiedliwości są od siebie niezależne, gdyż możliwa jest taka sytuacja, w której niesprawiedliwe procedury i tak doprowadzą do sprawiedliwej decyzji. Mogło to wynikać z kontekstu sądowego, w którym prowadzili swoje badania. Badacze wskazywali bowiem, że możliwy jest taki przypadek, gdy winny oskarżony zostanie uznany za winnego i skazany, nawet jeśli samo postępowanie nie było sprawiedliwe proceduralnie. Tymczasem Leventhal (1980) twierdził, że sprawiedliwość dystrybutywna i proceduralna są ze sobą ściśle powiązane – postrzegana sprawiedliwość dystrybutywna zależy od postrzeganej sprawiedliwości proceduralnej.

### ***Teoria wartości grupowych Allana E. Lindy i Toma R. Tylera***

W 1988 roku ukazała się książka pt. *The Social Psychology of Procedural Justice* autorstwa dwóch psychologów społecznych – Allana Lindy i Toma R. Tylera. W tej pracy autorzy dokonali przeglądu dotychczasowych badań na temat efektów sprawiedliwości proceduralnej, nie tylko w kontekście sądowym, ale także organizacyjnym. Przede wszystkim jednak, zaprezentowali oni własną teorię sprawiedliwości proceduralnej, która szybko stała się jedną z kluczowych teorii w całym obszarze badań nad sprawiedliwością – teorię wartości grupowych (*group-value theory*). Lindy i Tyler wskazywali, że poprzednie koncepcje sprawiedliwości proceduralnej (np. Leventhal, 1980; Thibaut i Walker, 1975) zakładały, że człowiek jest zainteresowany wyłącznie własnym interesem, tj. dąży przede wszystkim do maksymalizacji materialnych zysków, które otrzymuje w swoich interakcjach z innymi ludźmi. Zgodnie z tym poglądem, ludzie są zainteresowani sprawiedliwymi procedurami wyłącznie ze względu na ich instrumentalną



przydatność do uzyskiwania korzystnych wyników. Lind i Tyler argumentowali jednak, że taka instrumentalna motywacja nie pozwala na całościowe uchwycenie konceptu sprawiedliwości proceduralnej.

Lind i Tyler (1988) wskazywali, że procedury podejmowania decyzji komunikują ludziom informacje o ich pozycji (statusie) w grupach społecznych, których są oni członkami. Jeżeli ktoś jest traktowany z szacunkiem i ma prawo przedstawić swoje stanowisko, może uznać, że zajmuje wyższą pozycję w swojej grupie społecznej niż osoba, która nie ma takiego prawa i jest traktowana gorzej. Badacze twierdzili zatem, że sprawiedliwość proceduralna wpływa na tożsamość społeczną ludzi, a ostatecznie na ich poczucie własnej wartości. Teoria wartości grupowych jest zakorzeniona w teorii tożsamości społecznej (Tajfel i Turner, 1979, 1986), zgodnie z którą to jak ludzie postrzegają samych siebie jest kształtowane przez ich doświadczenia w grupach społecznych, do których należą. Dla Lindy i Tylera procedury podejmowania decyzji mają znaczenie symboliczne i same w sobie mogą służyć jako cel, zamiast funkcjonować wyłącznie jako środek do określonego celu (np. uzyskania korzystnego wyniku). Badacze sugerowali, że sprawiedliwość proceduralna powinna być najbardziej istotna w kształtowaniu ogólnych postaw ludzi wobec grup, do których należą, podczas gdy oceny sprawiedliwości dystrybtywnej powinny być bardziej istotnymi predyktorami reakcji ludzi na konkretną decyzję. Twierdzili, że „kiedy ludzie oceniają stopień, w jakim będą lojalni wobec grupy lub związku, skupiają się przede wszystkim na sposobie podejmowania decyzji grupowych. Jeśli uważają, że takie decyzje są podejmowane sprawiedliwie, to są bardziej skłonni do zaakceptowania długoterminowego zobowiązania wobec grupy” (s. 225-226).

Lind i Tyler (1988) zaproponowali model sprawiedliwości proceduralnej, bazujący na wcześniejszych modelach teoretycznych, w szczególności Leventhala (1980), oraz wynikach swoich badań. Model Lindy i Tylera składa się z czterech elementów:

1. *głos* – uczestnik postępowania ma zapewnioną możliwość przedstawienia swojego stanowiska oraz swojej wersji wydarzeń;
2. *szacunek* – uczestnik postępowania jest traktowany z szacunkiem i poszanowaniem wszelkich praw związanych z ludzką godnością;
3. *bezstronność* – uczestnik postępowania ma przekonanie, że decydent jest bezstronny i zachowuje neutralność, a sam proces podejmowania decyzji jest rzetelny i przeprowadzony zgodnie z zasadami etyki zawodowej;
4. *rozumienie* – uczestnik postępowania rozumie treść rozstrzygnięcia, a język w jakim decyzja jest sformułowana i wynikające z niej prawa i obowiązki są dla niego zrozumiałe i klarowne.

Zaprezentowany model sprawiedliwości proceduralnej Linda i Tylera był następnie wielokrotnie testowany empirycznie i stał się jednym z dominujących modeli w obszarze badań nad sprawiedliwością proceduralną. Został także przyjęty w tej rozprawie jako wiodący model teoretyczny przy przygotowywaniu badań i operacjonalizacji zmiennych.

Warto w tym miejscu podkreślić, że niektórzy badacze odróżniają sprawiedliwość proceduralną od sprawiedliwości interakcyjnej. Bies i Moag (1986), w swoim badaniu dotyczącym sprawiedliwości interakcyjnej opisali cztery czynniki, które ich zdaniem stanowią kryteria sprawiedliwej komunikacji: 1) prawdomówność, 2) szacunek względem partnera w dyskusji, 3) przyzwoitość, oraz 4) adekwatne uzasadnianie swoich argumentów. Jerald Greenberg (1993a; 1993b) odróżnił dodatkowo sprawiedliwość interakcyjną (związaną z szacunkiem względem osoby podlegającej jakiejś decyzji) od sprawiedliwości informacyjnej (związanej z uczciwością i prawdomównością w przekazywaniu informacji). Rozróżnienie na sprawiedliwość proceduralną i interakcyjną jest dosyć powszechne wśród psychologów organizacyjnych (np. Colquitt, 2001), ale już nie wśród psychologów społecznych.

### ***Relacyjny model władzy Tylera i Linda***

W 1992 roku Tyler i Lind rozszerzyli swoje teoretyczne rozważania na temat sprawiedliwości proceduralnej i roli, jaką odkrywa ona w funkcjonowaniu człowieka i grup społecznych. Ich teoria wartości grupowych skupiała się przede wszystkim na tym, jaką rolę sprawiedliwość proceduralna odgrywa w formowaniu tożsamości grupowej oraz postrzeganiu własnego statusu i pozycji w grupie. W zaproponowanym przez siebie relacyjnym modelu władzy, Tyler i Lind (1992) skupili się na tym, w jaki sposób władza zdobywa legitymizację w grupach o hierarchicznej strukturze. Podobnie jak w teorii wartości grupowych, relacyjna teoria władzy wskazuje, że procedury w organizacjach lub innych instytucjach odzwierciedlają podstawowe wartości grupy. Rdzeń teoretyczny tych dwóch teorii jest w istocie taki sam – obie dowodzą, że ludzie interesują się relacyjnymi aspektami procedur, które czasami są nawet ważniejsze od samego rozstrzygnięcia (Bobocel i Gosse, 2015).

W relacyjnym modelu władzy Tyler i Lind wskazują, że w swoich kontaktach z władzą ludzie są szczególnie wyczuleni na wszelkie aspekty tych kontaktów, które komunikują innym ich status w grupie. Najbardziej zaś ludzie wyczuleni są na te informacje, które mogą wskazywać na obniżenie ich pozycji i statusu (Burdziej, 2017). Również, w odróżnieniu od poprzednich modeli, badacze rozróżnili dwa wymiary sprawiedliwości proceduralnej – instytucjonalny i interakcyjny. Instytucjonalny wymiar sprawiedliwości proceduralnej, akcentowany głównie przez wcześniejsze modele, dotyczy formalnych reguł i zasad rządzących procesem decyzyjnym. Interakcyjny wymiar sprawiedliwości proceduralnej związany jest przede wszystkim z konkretnymi działaniami, które są podejmowane przez decydenta w konkretnej sprawie.

### *Niepewność a sprawiedliwość proceduralna*

Z jakich jeszcze powodów ludzie zwracają uwagę na sprawiedliwe procedury? Odpowiedzi na to pytanie dostarczają przede wszystkim badania Keesa van den Bosa i Allana E. Lindy (2002). Swoje rozważania na temat sprawiedliwości proceduralnej rozpoczynają oni od ogólnej refleksji, że żyjemy w świecie, który na co dzień jest zasadniczo nieprzewidywalny, a ludzie nie potrafią przewidzieć jak potoczą się ich losy. Taka sytuacja powoduje powstanie uczucia i stanu niepewności. Badacze wskazują, że zarządzanie tym stanem i uczuciem niepewności jest ściśle związane z kwestią sprawiedliwości proceduralnej.

Jedną z form takiej niepewności może być niepewność odnośnie możliwości zaufania innym ludziom. Jako przykład, Lind (2001) podaje sytuację pracownika, który właśnie podjął nową pracę i nic jeszcze nie wie o zespole, w którym przyjdzie mu pracować. Czy mogę im zaufać? Czy nie wykorzystają mnie i nie zrzucą na mnie części swoich obowiązków? Takie pytania zadaje sobie ten nowy pracownik, staje jednocześnie przed dylematem – czy dążyć do kooperacji, ale być może narażając się to, że zostanie wykorzystany przez innych, czy raczej unikać kooperacji, ale być może narażając się na to, że nikt mu nie pomoże w pracy i nowych obowiązkach? W takiej sytuacji, wskazuje Lind (2001), rośnie rola zaufania pracownika do swojego przełożonego. Jeżeli bowiem pracownik czuje, że może zaufać swojemu przełożonemu, może liczyć także na to, że przełożony nie pozwoli skrzywdzić swojego pracownika i w odpowiednim momencie zainterweniuje. Jak jednak pracownik ma tak szybko ocenić czy przełożonemu można zaufać? Van den Bos wraz ze współpracownikami (1998; 2001) wskazuje, że gdy ludzie nie mają pełnej wiedzy czy władza jest godna zaufania czy też nie, bazują właśnie na ocenie sprawiedliwości procedur. W badaniu eksperymentalnym, van den Bos i in. (1998) zauważyli, że wpływ doświadczenia (nie)sprawiedliwości na reakcje uczestników badania był

silniejszy, gdy nie otrzymali oni żadnej informacji o tym czy przełożony jest godny zaufania. Kolejne badania eksperymentalne van den Bosa i innych (2000; 2001) pokazują, że osoby, które miały zaktywizowane poczucie niepewności, były bardziej wyczulone na kwestie sprawiedliwości. Lind i van den Bos (2002) podsumowują swoje rozważania na temat związków niepewności i wyczulenia na kwestie sprawiedliwości w ten sposób: „Wydaje się, że ludzie używają sprawiedliwości, aby zarządzać swoimi reakcjami na niepewność, znajdując pocieszenie we (...) własnych sprawiedliwych doświadczeniach (...)” (s. 216).

### ***Konsekwencje (nie)sprawiedliwości proceduralnej***

Jak wspomniano już wcześniej, sprawiedliwość proceduralna była początkowo badana głównie w kontekście wymiaru sprawiedliwości oraz interwencji policyjnych. Pierwsze badania dotyczyły tego, czy ludzie w ogóle przywiązują wagę do kwestii sprawiedliwych procedur w trakcie postępowań sądowych. Wyniki licznych badań eksperymentalnych (np. Thibaut i Walker, 1975; 1978) oraz tych prowadzonych w warunkach naturalnych w sądach (np. w Chicago; Tyler, 1984) zdają się potwierdzać, że doświadczenie sprawiedliwości proceduralnej jest istotne dla obu stron postępowań sądowych (Casper i in., 1988). Liczne badania wykazały także, że uczestnicy postępowania sądowego opuszczają sąd z pozytywnymi doświadczeniami wówczas, gdy sądowe procedury postrzegają jako sprawiedliwe, niezależnie od tego czy swoją sprawę wygrali czy też przegrali (Farley i in., 2014; Gover i in., 2007; Siferer i in., 2015; Tyler, 1984; 2007; Tyler i Huo, 2002). Co więcej, pozytywne doświadczenie sprawiedliwości proceduralnej związane jest także z większą gotowością do podporządkowania się decyzji sądu oraz przestrzegania prawa w przyszłości (Farley i in., 2014; Gover i in., 2007; Tyler, 2003; 2007). Sprawiedliwość proceduralna była także kluczowym predyktorem postrzeganej legitymizacji sądów i policji (Hough i in., 2010; 2013; metaanaliza – Donner i in., 2015),

ważniejszym niż sama treść decyzji policji czy wyroku sądu karnego (Reisig i in., 2018). Co ciekawe, w postępowaniach cywilnych treść decyzji bywa ważniejsza od kwestii sprawiedliwości proceduralnej (Rottman i Tyler, 2014).

Również polskie badania dotyczące sprawiedliwości proceduralnej w kontekście sądowym i policyjnym przyniosły podobne wyniki. Na uwagę zasługują tu przede wszystkim badania Stanisława Burdzieja, Keitha Guzika i Bartosza Pilitowskiego (2019; 2021), w których wzięły udział osoby faktycznie biorące udział w postępowaniach sądowych. Badacze zauważyli, że zarówno oskarżeni w sprawach karnych (Burdziej i in., 2019), jak i strony postępowania w sprawach cywilnych (Burdziej i in., 2021) przywiązywały dużą wagę do kwestii sprawiedliwego traktowania przez sędziego podczas rozprawy. Co ciekawe, Burdziej i współpracownicy (2021) w swoim badaniu z kontekście postępowań cywilnych zauważyli, że korzystność decyzji była ważniejsza od kwestii sprawiedliwości proceduralnej. Tłumaczą to tym, że dla ludzi stawka decyzji jest bardzo ważna – im wyższa stawka decyzji, tym większe znaczenie sprawiedliwości dystrybutywnej (korzystności decyzji), a mniejsze sprawiedliwości proceduralnej. Sprawiedliwość proceduralną w kontekście interwencji policyjnych w Polsce badała natomiast Paula Kukulowicz (2016). W badaniu eksperymentalnym, w którym manipulowała kwestią sprawiedliwości proceduralnej, interakcyjnej oraz dystrybutywnej (wysokość mandatu), badaczka również zaobserwowała istotny wpływ doświadczenia (nie)sprawiedliwości proceduralnej na gotowość do podporządkowania się decyzji policjanta.

Kolejnym obszarem badawczym, w którym efekty sprawiedliwości proceduralnej są często testowane jest kontekst organizacyjny i środowiska pracy (Ambrose i Schminke, 2009; Colquitt, 2001; Colquitt i Zipay, 2015; Folger i Konovsky, 1989; Leventhal, 1980). Tyler i Blader (2000) zauważyli, że doświadczenie sprawiedliwości proceduralnej przez pracownika ze strony przełożonych wiąże się z większym zadowoleniem z wykonywanej

pracy. W swoich badaniach Tyler i Blader (2000; Blader i Tyler, 2003) zauważyli także, że doświadczenie sprawiedliwości proceduralnej wiąże się z wieloma pożądanymi postawami pracowników: większą efektywnością w pracy, większą kreatywnością i inicjatywą, także wówczas, gdy pracownicy pracowali bez nadzoru, oraz większą skłonnością do bezinteresownej współpracy. Sprawiedliwość proceduralna była także związana z różnymi wymiarami organizacyjnych zachowań obywatelskich (ang. *Organizational Citizenship Behavior* – OCB) – pozytywnych postaw i zachowań pracownika w środowisku pracy, np. altruizmem, chęcią pomagania innym i zaangażowaniem w pracę (Sani, 2013).

Ponadto badacze zaobserwowali pozytywne efekty doświadczenia sprawiedliwości proceduralnej również w innych kontekstach. Doświadczenie to odgrywa dużą rolę w postępowaniach mediacyjnych. Katherine M. Kitzmann i Robert E. Emery (1993) zauważyli, że te dwa czynniki wiązały się z większym zadowoleniem stron z wyników mediacji w sprawie opieki nad dzieckiem. Jo-Anne Wemmers i Katie Cyr (2006) z kolei zaobserwowały, że gdy uczestnicy mediacji w sprawie karnej (tj. ofiara i sprawca) postrzegali procedury jako sprawiedliwe, skutkowało to ich bardziej pozytywnym nastawieniem względem siebie. Sprawiedliwość proceduralna badana była także w kontekście relacji lekarz-pacjent. Liczne badania wykazały, że gdy pacjent ma poczucie, że został sprawiedliwie potraktowany przez lekarza, w większym stopniu gotowy jest podporządkować się lekarskim zaleceniom (np. Kaptchuk i in., 2008; Thüm i in., 2012). Wyższe poczucie sprawiedliwości proceduralnej związane było także z większą skłonnością do płacenia podatków w należnej wysokości (Hartner i in., 2008; Murphy, 2003; Niesiobędzka, 2009) oraz większą skłonnością do zaakceptowania kontrowersyjnej decyzji o lokalizacji farmy wiatrowej (Zoellner i in., 2005; za Burdziej, 2017).

Ostatnie badania dotyczące sprawiedliwości proceduralnej pokazują także jaką rolę sprawiedliwość proceduralna odgrywa w procesie socjalizacji prawnej. Rick Trinkner

i współpracownicy (2018) odkryli, że sprawiedliwe traktowanie buduje zaufanie i przestrzeganie zasad u dzieci. Tyler i współpracownicy wykazali również, że nawet małe dzieci wykazują wrażliwość na uczciwe procedury i że jakość doświadczeń z przedstawicielami wymiaru sprawiedliwości ma szczególne znaczenie w okresie dojrzewania (Granot i Tyler, 2019; Tyler i in., 2014). Jeffrey J. Shook i współpracownicy (2021) wykazali niedawno, że młodzi ludzie, którzy czuli, że są traktowani sprawiedliwie przez swoich obrońców, postrzegali policję i sądy jako bardziej godne zaufania. Wrażliwość na sprawiedliwość proceduralną może być szczególnie silna właśnie u młodzieży. Wynika to z faktu, że to właśnie przedstawiciele tej grupy wiekowej są dzisiaj szczególnie wyczuleni na kwestię statusu, który posiadają w grupie swoich rówieśników (por. Twenge, 2019). Zwracają na to uwagę m.in. Kate Pickett i Richard Wilkinson (2011), pisząc, że współcześnie, szczególnie w społeczeństwach zachodnich, status jest czymś, co podlega negocjacji i staje się przedmiotem nieustannych zabiegów – „to, kim ktoś jest, pozostaje kwestią otwartą” (s. 59). Badania nad pokoleniem „Y” (Ciach i Jędruszkiewicz, 2019) i „Z” (Muster, 2020) wykazują, że pracodawcy często oceniają przedstawicieli tych pokoleń jako niecierpliwych i roszczeniowych, szczególnie w kwestii warunków finansowych oraz sposobu traktowania przez starszych pracowników i kadrę zarządczą. Można więc założyć, że paradoksalnie, obok wielu pozytywnych konsekwencji, zbyt daleko posunięta sprawiedliwość proceduralna może skutkować również niezdolnością młodych ludzi do wysłuchiwania poglądów, z którymi się nie zgadzają czy do przyjmowania konstruktywnej krytyki, gdyż będą mogli potraktować to jako symboliczne zagrożenie dla ich statusu w grupie.

Należy w tym miejscu zauważyć, że badania dotyczące sprawiedliwości proceduralnej są prowadzone głównie w krajach zachodnich. Stephen C. Thaman (1999) zwrócił uwagę, że koncepcja sprawiedliwości proceduralnej jest zakorzeniona w tradycji



anglosaskiej i w modelu procesu kontradyktoryjnego przed wielką ławą przysięgłych. Joel Brockner i współpracownicy (2001) zauważyli, że efekt proceduralny był silniejszy w zamożnych i stabilnych społeczeństwach o płaskich relacjach władzy i niskim dystansie do władzy (Hofstede, 1980). Istnieje niewiele prac dotyczących efektu proceduralnego w krajach posttransformacyjnych i dotyczą one głównie kontekstu prawnego, jak sądy (Polska – Burdziej i in., 2019; 2021), policja (Słowenia – Reisig i in., 2013; Polska – Kukołowicz, 2016) i podatki (Polska – Niesiobędzka, 2013; Niesiobędzka i Kołodziej, 2017, 2020).

### ***Sprawiedliwość proceduralna a szkolnictwo wyższe***

Zaskakujący pozostaje fakt, iż stosunkowo niewiele badań dotyczących sprawiedliwości proceduralnej koncentrowało się na samym kontekście szkolnictwa wyższego i funkcjonowania uniwersytetów. Trafną wydaje się teza, że uniwersytety mogą być kolejnym kontekstem instytucjonalnym, w którym obserwować można hierarchiczne relacje władzy, m.in. między wykładowcami a studentami. Uczelnie wyższe to miejsca, w których codziennie podejmowane są liczne decyzje, które kształtują pozycje i funkcjonowanie studentów – decyzje o ocenie z egzaminu, decyzje o zaliczeniu kursu, decyzje o stypendiach, decyzje o wyjazdach w ramach programu Erasmus+, decyzje o wpisie warunkowym na kolejny rok, decyzje o skreśleniu z listy studentów i wiele innych. Istotne wydaje się więc zagadnienie sposobu wydawania tych decyzji oraz sprawiedliwości procedur.

David A. Kravitz i współpracownicy (1997) testowali w kontekście akademickim ogólny model oparty na sześciu kryteriach sprawiedliwości proceduralnej opracowanych przez Leventhala (1980). W swoim artykule przedstawiają przydatny katalog sytuacji alokacyjnych w środowisku akademickim: „a) przyjęcie na studia); b) wystawianie ocen studentom; c) przyznawanie studentom stypendiów, asystentury, stanowisk laboratoryjnych,

zatrudnienia w projektach m.in.; d) przydział wynagrodzeń, biur, klas, sal wykładowych, przestrzeni badawczej i innych zasobów; oraz e) przydział środków na programy akademickie, społeczne i sportowe” (s. 700). Lista ta mogłaby zostać rozszerzona o f) ewaluację badaczy oraz jednostek naukowych oraz g) udział zarówno studentów, jak i pracowników w strategicznych procesach decyzyjnych dotyczących kierunków rozwoju ich uczelni. W cytowanym badaniu autorzy skupili się na kwestii oceniania studentów i odkryli, że postrzegana sprawiedliwość proceduralna procedur odwoławczych sprzyjała akceptacji jej wyników przez studentów.

W innym z tych rzadkich badań Michael D. Reisig i Stacy N. Bain (2016) wykazali, że studenci, którzy postrzegali władze swojego uniwersytetu jako wysoce prawomocne i obdarzone szacunkiem, rzadziej oszukiwali na egzaminach. Stwierdzili także, że model sprawiedliwości proceduralnej można stosować nie tylko w sferze wymiaru sprawiedliwości, ale także w innych kontekstach instytucjonalnych, m.in. akademickim. Z kolei Roland Burger (2017) zbadał wpływ przyjętej przez nauczyciela metody oceniania (eseje vs. egzaminy) oraz formy zajęć (seminaria vs. wykłady) na postrzeganie przez uczniów sprawiedliwości procesu oceniania. Stwierdził, że metoda oceny wpływa na postrzeganą słuszność (ang. *validity*) procedur oceniania: eseje były postrzegane jako dające uczniom większą kontrolę nad procesem oceny, podczas gdy egzaminy były postrzegane jako bardziej sprzyjające rzetelności i neutralności.

Uzasadnioną wydaje się więc teza, że uniwersytet jest kolejnym kontekstem instytucjonalnym, w którym istotna może być kwestia (nie)sprawiedliwości proceduralnej. W oparciu o wskazane wyżej teorie sprawiedliwości proceduralnej oraz przytoczone wyniki licznych badań, które potwierdzają istnienie efektu proceduralnego w różnych obszarach życia społecznego postawiłem zatem następujące hipotezy badawcze:

Hipoteza 1 – studenci zwracają uwagę na kwestie sprawiedliwości proceduralnej na uczelni.

Hipoteza 2 – doświadczenie sprawiedliwości proceduralnej będzie silniejszym predyktorem *satysfakcji* studentów z postępowania w ich sprawie, akceptacji decyzji wydawanych przez uniwersyteckie władze oraz chęci odwołania się od tych decyzji niż sama treść (tj. postrzegana korzystność) decyzji.

## **Legitymizacja**

Legitymizacja od dawna uznawana jest w naukach społecznych za fundamentalny aspekt funkcjonowania każdej organizacji społecznej (Zelditch, 2001). Teorie legitymizacji pozwalają na lepsze rozumienie stosunków władzy oraz relacji między państwem a obywatelami. Jednocześnie pojęcie to doczekało się wielu konceptualizacji w naukach społecznych (Wesołowski, 2001), niekiedy ze sobą rywalizujących. Burdziej (2016) wskazuje, że w ostatnich latach można zaobserwować wzrost zainteresowania problematyką legitymizacji zarówno wśród badaczy – socjologów, psychologów społecznych, politologów i prawników – ale także wśród reprezentantów poszczególnych instytucji władzy – m.in. polityków, sędziów czy policjantów. Według niego jest to konsekwencja procesu demokratyzacji, w którym relacje władza-obywatel oparte na upodmiotowieniu obywateli odgrywają ogromną rolę. Burdziej przypomina także, że demokratyczna władza opiera się przede wszystkim na zgodzie rządzonych, a „zdobywanie serc i umysłów ma kluczowe znaczenie dla skutecznego sprawowania władzy” (Hough i in., 2013, s. 328).

### **Legitymizacja – przegląd koncepcji**

Rozważania dotyczące władzy i jej legitymizacji zajmują badaczy społecznych od dawna. Jako pierwsi tę problematykę poruszali w swoich dziełach Platon i Arystoteles. Peter G. Stillman (1974) wskazuje, że do pewnego stopnia filozofię polityczną można

postrzegać jako próbę odpowiedzi na pytanie „co czyni rząd prawomocnym?”, stawiane przez Jeana Jacquesa Rousseau w jego *Umowie społecznej*. Koncepcja legitymizacji obecna jest w pracach wielu badaczy społecznych, od Maxa Webera po bardziej współczesnych nam teoretyków takich jak Robert Dahl, Karl Deutsch, David Easton, Lucian Pye, czy Jan Schaar (Stillman, 1974).

Max Weber (2002) wskazywał, że porządek społeczny jest uznawany za prawomocny, gdy jakieś działania podejmowane przez władzę są postrzegane jako zgodne z pewnymi regułami społecznymi. Twierdził, że chociaż jednostki nie zawsze wyznają te same normy, wartości i przekonania, ich zachowanie jest jednak zorientowane na porządek zgodny z zasadami lub przekonaniami, które, jak przypuszczają, są akceptowane przez większość społeczeństwa. Ponieważ jednostki wierzą, że ludzie generalnie wspierają porządek społeczny, porządek ten wydaje im się ważnym i godnym podtrzymywania. Z tego powodu jednostki na ogół postępują zgodnie z tym porządkiem społecznym, nawet jeśli prywatnie się z nim nie zgadzają (Johnson i in., 2006). Weber (2002) wskazywał także, że koniecznym warunkiem dla prawdziwego stosunku władzy jest dobrowolne posłuszeństwo. Władza postrzegana jako prawomocna może oczekiwać od swoich podwładnych, że ci dobrowolnie podporządkują się jej nakazom i poleceniom, i nie będzie ona musiała sięgać po środki przymusu i sankcje. Według Webera jednostki są gotowe dobrowolnie podporządkować się poleceniom władzy, gdy wierzą, że jest ona prawomocna. Jednym ze sposobów budowania tej wiary jest *porządek legalny*, zgodnie z którym władza przynależy urządowi a nie osobom. W modelu tym jednostki sprawują władzę wyłącznie w ramach kompetencji urzędu, który pełnią, a kompetencje te są wyraźnie określone przez prawo. Podporządkowując się władzy jednostki nie podporządkowują się jakiegóż określonej osobie sprawującej dany urząd (jak w dwóch alternatywnych modelach opisanych przez Webera: tradycyjnym i charyzmatycznym), ale ogólnemu

i bezosobowemu porządkowi prawnemu. Według Webera władza legalna to przede wszystkim władza bezstronna, co oznacza, że od osób ją sprawujących oczekuje się niekierowania się własnymi interesami ani osobistymi preferencjami. Nie dziwi więc fakt, iż za modelowy przykład władzy legalnej Weber uznał panowanie biurokratyczne, które charakteryzuje się „formalistyczną bezosobowością” (Weber, 2002, s. 168).

Weberowskie rozumienie legitymizacji do dziś jest obecne w literaturze organizacyjnej. Sanford M. Dornbusch i W. Richard Scott (1975), bazując na teorii Webera, podkreślili dwa aspekty legitymizacji – słuszność (ang. *validity*) i stosowność (ang. *propriety*). Słuszność to przekonanie jednostki, że jest ona zobowiązana do przestrzegania norm społecznych nawet wtedy, gdy się z nimi nie zgadza. Stosowność zaś to przekonanie jednostki, że normy społeczne są pożądanymi i właściwymi wzorami działania. Normy społeczne są uznawane za istotne, jeśli w sposób obserwowalny kierują zachowaniem ludzi (Johnson i in., 2006). Za przykład mogą też posłużyć teorie tzw. ekologii organizacyjnej – nauki łączącej biologię, socjologię i ekonomię w celu lepszego zrozumienia warunków, w jakich tworzą się, rozwijają i upadają organizacje. Michael T. Hannan i Glenn R. Carroll (1992) wskazują, że ekolodzy organizacyjni postrzegają organizację jako prawomocną, gdy jej istnienie i funkcjonowanie są brane za pewnik przez jej członków. Kiedy po raz pierwszy pojawia się jakaś nowa forma organizacyjna, jej legitymizacja jest niska, ponieważ na ogół ma ona niewielu członków, a także nie dysponuje jeszcze wystarczającymi zasobami. Wzrost liczby członków organizacji pociąga za sobą większą legitymizację, ponieważ rozprzestrzenianie się tej organizacji skutkuje większym prawdopodobieństwem odniesienia sukcesu w zapewnieniu jej członkom wsparcia i zasobów (Johnson i in., 2006).

Na gruncie literatury organizacyjnej jedną z najbardziej znanych definicji legitymizacji przedstawił socjolog Mark Suchman (1995): „legitymizacja to uogólnione

postrzeganie lub założenie, że działania jakiegoś podmiotu są pożądane, właściwe lub odpowiednie w ramach jakiegoś społecznie skonstruowanego systemu norm, wartości, przekonań i definicji” (s. 574). Podobnie jak w ujęciach przedstawicieli psychologii społecznej, jego socjologiczna konceptualizacja legitymizacji zakłada, że jest ona pewną wspólną interpretacją poznawczą, dokonywaną przez członków danej organizacji czy podmiotu, która jest spójna z kulturowymi przekonaniem, normami i wartościami całej grupy członków (Johnson i in., 2006). Suchman wskazuje, że kolektywna natura legitymizacji przejawia się w tym, że grupa członków jakiejś organizacji jako *całość* postrzega ją jako prawomocną, pomimo zastrzeżeń, które mogą mieć *indywidualni* członkowie. Suchman (1995) wyróżnił także trzy typy legitymizacji: *legitymizację pragmatyczną*, która opiera się przede wszystkim na ogólnie pojętym interesie grupy członków danej organizacji; *legitymizację moralną*, która opiera się na tym, co jest postrzegane przez członków danej organizacji jako słuszne i moralne; oraz *legitymizację poznawczą*, opartą na wspólnych kulturowych przekonaniach członków danej organizacji. Chociaż każdy z tych typów legitymizacji charakteryzuje się inną dynamiką, wszystkie obejmują uogólnione przekonanie członków, że działania organizacji są odpowiednie i pożądane w ramach przyjętego za pewnik systemu norm, wartości i przekonań (Johnson i in., 2006).

Weberowskie rozumienie legitymizacji akcentuje przede wszystkim *zobiektywizowane* aspekty prawomocności. O wiele mniej miejsca Weber poświęcił *subiektywnym* przekonaniom i odczuciom osób, które władzy podlegają. Wilfried Hirsch (2008) proponował podział na legitymizację normatywną (obiektywną) i empiryczną (subiektywną). Burdziej (2016) wskazuje, że większość polskiej literatury naukowej dotyczącej legitymizacji przyjmuje to pierwsze rozumienie. Szczególnie istotne są tu prace prawnika Włodzimierza Gromskiego (2009), który definiuje legitymizację jako pewną obiektywną cechę władzy, która jest efektem zgodności działań tej władzy z uprzednio prawomocnie

ustalonymi normami postępowania (prawomocność konstytucyjna). Burdziej (2016) uważa także, że w obrębie normatywnego ujęcia legitymizacji wyróżnić można jeszcze dwa rodzaje prawomocności: prawomocność polityczną oraz prawomocność instrumentalną. Prawomocność polityczna zakłada, że dana władza i jej działania są postrzegane jako prawomocne, gdy są zgodne z wyrażonymi wcześniej preferencjami osób podległych tej władzy, m.in. w drodze wyborów. Prawomocność instrumentalna zaś zakłada, że legitymizacja władzy postrzegana jest przez obiektywną skuteczność jej działań. Instrumentalne aspekty legitymizacji akcentuje Włodzimierz Wesołowski (2001), który wskazuje, że legitymizacja składa się z dwóch czynników: proceduralnego i substancjalnego. Proceduralny aspekt legitymizacji dotyczy akceptowania przez podwładnych (m.in. obywateli) formalnych zasad, które regulują działalność władzy, m.in. prawo wyborcze czy bezstronność wymiaru sprawiedliwości i aparatu administracyjnego. Aspekt substancjalny zaś dotyczy właśnie instrumentalnej skuteczności działań władzy, a więc stopnia w jakim jest ona zdolna dostarczać podwładnym potrzebnych zasobów.

Henryk Domański (2005) definiuje legitymizację jako „formę akceptacji istniejącego porządku, co w szczególności dotyczy stosunków własności, ładu gospodarczego, rządu i oczywiście członków klasy rządzącej” (s. 5) oraz jako „stopniowalny stan świadomości społecznej, który znajduje odzwierciedlenie w stosunku mieszkańców tych krajów do istniejącego systemu i klasy rządzącej” (s. 6). Podobnie jak Wesołowski (2001), również Domański wskazuje, że postrzegana skuteczność działań władzy ma istotne znaczenie dla budowania jej legitymizacji. Wśród czynników budujących legitymizację wymienia „określony poziom akceptacji elementów ‘substancjalnych’ związanych z zaspokojeniem przez władzę potrzeb i życzeń ludności, co ma decydujący wpływ na przekonanie o słuszności i poprawności istniejącego porządku” (Domański, 2005, s. 10). Domański wskazuje także, że współcześnie koniecznym warunkiem do postrzegania władzy jako

prawomocnej wydaje się być „demokracja proceduralna”. Autor podkreśla, że demokrację proceduralną buduje kilka czynników, które także Weber zaliczał do idealnego typu biurokracji. Domański wskazuje więc m.in. na wiarę obywateli w to, że przedstawiciele władzy przy jej sprawowaniu nie kierują się własnymi interesami, a przynajmniej starają się ograniczać ich wpływ, oraz że kierują się przede wszystkim potrzebami swoich wyborców. Dodaje do tego wiarę obywateli w to, że przy obsadzaniu stanowisk i urzędów bierze się pod uwagę przede wszystkim kwalifikacje, kompetencje i doświadczenie kandydatów, a nie ich osobiste relacje z przedstawicielami władzy. Domański wskazuje także, że internalizacja przekonania o kompetencjach osób sprawujących władzę przez obywateli buduje przekonanie o autorytecie władzy i rządzących, i w efekcie przekłada się na większą gotowość obywateli do współpracy z władzą oraz podporządkowania się jej nakazom. Zaznacza także, że stosunkowo łatwo jest ocenić czy w danym państwie występuje demokracja proceduralna czy nie. Korupcja urzędników, nepotyzm przy obsadzaniu stanowisk, nieadekwatność prawa czy niewydolność działania wymiaru sprawiedliwości i organów ścigania będą świadczyć o jej kryzysie bądź całkowitym braku. Burdziej (2016) wskazuje, że u podstaw tez Domańskiego legło założenie, że przy ocenie legitymizacji władzy ludzie biorą pod uwagę przede wszystkim kryteria instrumentalne – osobiście odczuwaną skuteczność działań władzy, które są nakierowane na podwyższenie poziomu życia obywateli oraz dystrybucję zasobów (sprawiedliwość dystrybucyjną). Zauważyć jednak należy, że liczne badania dotyczące związków subiektywnego poczucia sprawiedliwego traktowania (sprawiedliwości proceduralnej) oraz postrzeganej legitymizacji władzy wykazały, że czynniki nieinstrumentalne odgrywają równie istotną a czasem nawet większą rolę niż korzystność decyzji i efektywność działań władzy (m.in. Thibaut i Walker, 1978; Tyler, 2000; Lind i Tyler, 1988).



Współczesne definicje legitymizacji w naukach społecznych różnią się w wielu aspektach, ale wszystkie zawierają pewne elementy wspólne. Przede wszystkim postrzegają legitymizację jako kluczowe pojęcie dla zrozumienia otaczającej nas rzeczywistości społecznej. W zdecydowanej większości definicji prawomocność jest rozumiana jako postrzeganie władzy jako zgodnej z wzorcami kulturowymi, normami i wartościami, które są podzielane przez daną grupę społeczną. Legitymizacja zależy od konsensusu między członkami grupy, którzy postrzegają władzę jako prawomocną. Ponieważ legitymizacja jest kolektywną konstrukcją rzeczywistości społecznej (por. Berger i Luckmann, 2010), ma ona zarówno wymiar poznawczy (władza jest ważna dla członków grupy), jak i normatywny, nakazowy (członkowie grupy mają poczucie, że powinni wykonywać polecenia i nakazy władzy) (Johnson i in., 2006).

### **Subiektywne aspekty legitymizacji**

Burdziej (2016) zauważa, że wszystkie wymienione wyżej koncepcje legitymizacji mają wspólny rdzeń – założenie, że legitymizacja jest wynikiem spełnienia przez władzę pewnych obiektywnych warunków. Spełnienie tych warunków prowadzi do automatycznej konstatacji, że władza jest prawomocna. W tej pracy przyjmuję natomiast za Burdziejem (2016, 2017) założenie, że „prawomocność to przede wszystkim pewnego rodzaju *subiektywne* [podkreślenie własne] poczucie osób podlegających władzy, że należy podporządkować się jej decyzjom, lub też, że władza ta ma prawo oczekiwać dobrowolnego posłuszeństwa wobec swoich nakazów” (Burdziej, 2016, s. 172). Podobne rozumienie legitymizacji przyjmuje Tadeusz Biernat (2000), który w swoim opracowaniu teoretycznym dotyczącym prawomocności władzy politycznej wskazuje, że legitymizacja jest „wielowymiarowym pojęciem łączącym w sobie różne elementy: legalności, normatywnego uzasadnienia, a także jakiejś formy akceptacji władzy” (s. 5). Biernat nie zgadza się również ze sprowadzeniem legitymizacji wyłącznie do kwestii legalności władzy.

Autor podkreśla, że choć warunkiem koniecznym prawomocności jest zgodność władzy z porządkiem prawnym, ale nie jest warunkiem wystarczającym – można sobie bowiem wyobrazić taki porządek prawny, który nie będzie akceptowany przez ogół obywateli.

Na subiektywne aspekty postrzeganej legitymizacji władzy zwrócił uwagę także wspomniany już Tom R. Tyler (2003, 2004, 2006; Tyler i Huo, 2002). Definiuje on legitymizację jako „przekonanie, że organy prawne mają prawo oczekiwać posłuszeństwa i że jednostka powinna poddać się ich osądowi” (Tyler i Huo, 2002, s. 14). W innym miejscu wskazuje, że legitymizacja to „psychologiczna cecha danej władzy, instytucji czy układu społecznego, która sprawia, że poddani im ludzie uznają je za stosowne, właściwe i sprawiedliwe. Ze względu na prawomocność ludzie przyjmują, że powinni podporządkować się decyzjom i zasadom, okazując im posłuszeństwo dobrowolnie z poczucia obowiązku, a nie pod wpływem strachu przed karą czy w oczekiwaniu nagrody” (Tyler, 2006, s. 375; za Burdziej, 2017, s. 59).

W swoich badaniach dotyczących legitymizacji policji Tyler zauważył, że osoby, które postrzegają organy prawne jako prawomocne, są bardziej skłonne do współpracy z policją (m.in. wzywają policję w celu zgłoszenia podejrzonej aktywności w pobliżu ich domu), są bardziej skłonne przestrzegać prawa (m.in. powstrzymać się od śmiecenia) i w większym stopniu akceptować decyzje policjantów, nawet jeśli są one sprzeczne z ich własnym interesem (Reisig i in., 2007). Tyler operacjonalizuje legitymizację w oparciu o trzy czynniki:

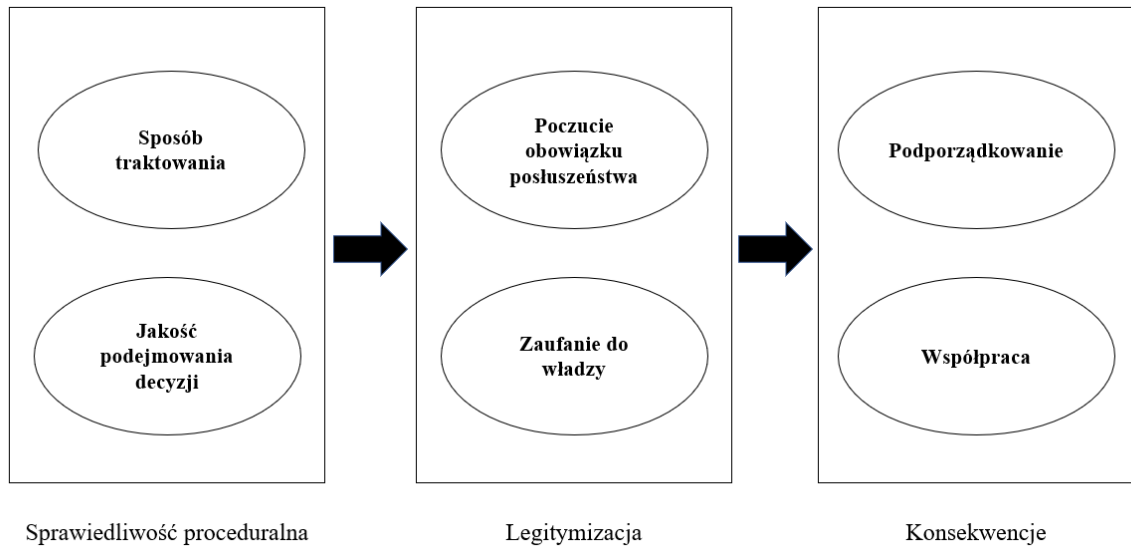
1. *poczucie obowiązku posłuszeństwa* – przekonanie podwładnego, że powinien podporządkować się władzy z „zasady”, a nie z powodu własnego interesu czy potencjalnych korzyści;
2. *zaufanie do władzy* – przekonanie podwładnego, że przedstawiciele władzy sprawują ją w zgodzie z prawem i normami społecznymi;

3. *zbieżność normatywna* – przekonanie podwładnego, że przedstawiciele władzy generalnie podzielają główne wartości z resztą grupy społecznej, nad którą sprawują władzę (Jackson i Gau, 2015).

W koncepcji Tylera legitymizacja władzy jest budowana poprzez publiczne postrzeganie i ocenę tego, w jaki sposób osoby sprawujące władzę wykonują swoje uprawnienia. Obywatele będą postrzegać władzę jako bardziej prawomocną, jeśli postrzegają działania władzy jako sprawiedliwe proceduralnie. Ocena sprawiedliwości proceduralnej dokonywana jest w oparciu o dwa powiązane ze sobą komponenty: jakość podejmowania decyzji (m.in. wykorzystywanie przez funkcjonariuszy policji obiektywnych kryteriów do podejmowania decyzji o nałożeniu mandatu) oraz sposób potraktowania (m.in. funkcjonariusze policji traktują obywateli z godnością i szacunkiem). Tyler (2003) sprowadził wyniki swoich badań dotyczących legitymizacji policji do prostej tezy: policja będzie cieszyła się większą legitymacją w oczach opinii publicznej, jeśli będzie postrzegana przez obywateli jako podejmująca sprawiedliwe decyzje i traktująca ludzi z szacunkiem. Model legitymizacji Tylera prezentuje Rysunek 3.

### Rysunek 3

*Model związków między sprawiedliwością proceduralną a legitymizacją według Toma R. Tylera (2003)*

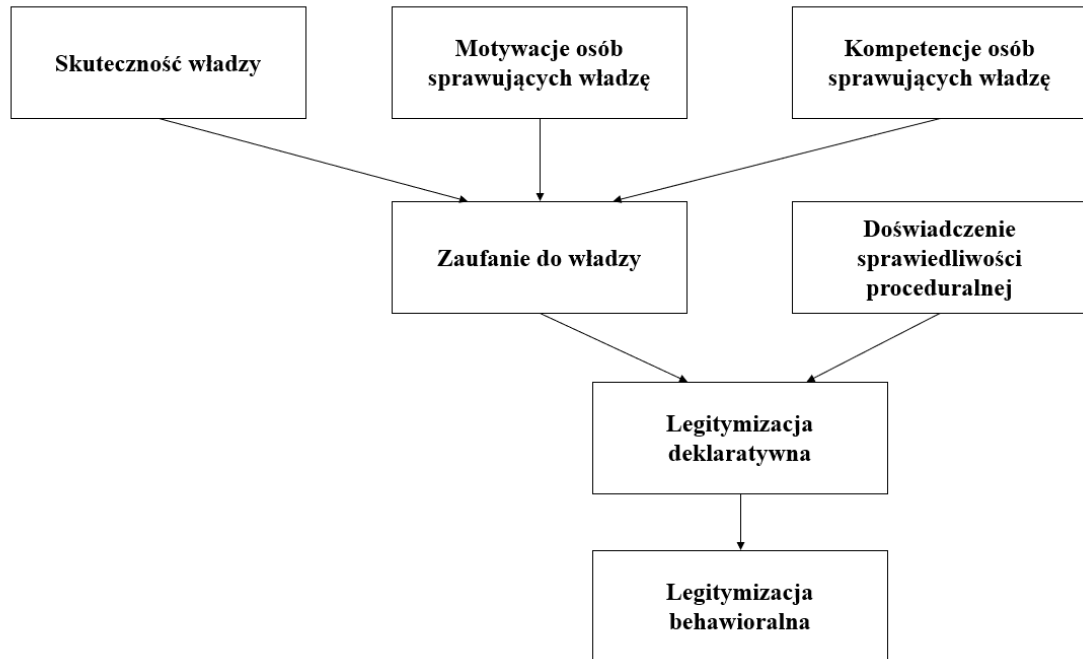


Opracowano na podstawie: Reisig i in. (2007, s. 1007)

Tyler wraz ze współpracownikami rozróżnia dwa aspekty legitymizacji: legitymizację deklarowaną i legitymizację behawioralną. Legitymizacja deklarowana to poczucie obowiązku podporządkowania się oraz gotowość do posłuszeństwa nakazom władzy. Legitymizacja behawioralna zaś to faktyczne posłuszeństwo względem władzy. Wraz z Margaret Levi i Audrey Sacks Tyler (2009) twierdzi, że legitymizacja deklarowana jest wypadkową dwóch czynników: zaufania do władzy oraz doświadczenia sprawiedliwości proceduralnej. Zaufanie do władzy jest zaś budowane poprzez postrzeganą skuteczność jej działań, postrzegane motywacje osób sprawujących władzę oraz ich kompetencje. I tak wysoki poziom zaufania do władzy oraz pozytywne doświadczenia sprawiedliwego traktowania przekładają się na większy poziom legitymizacji deklaratywnej, a ta może się w następstwie przełożyć na wyższą legitymizację behawioralną. Zależności między poszczególnymi elementami modelu Levi, Sachs i Tylera (2009) prezentuje Rysunek 4.

## Rysunek 4

*Model legitymizacji władzy według Levi, Sachs i Tylera (2009)*

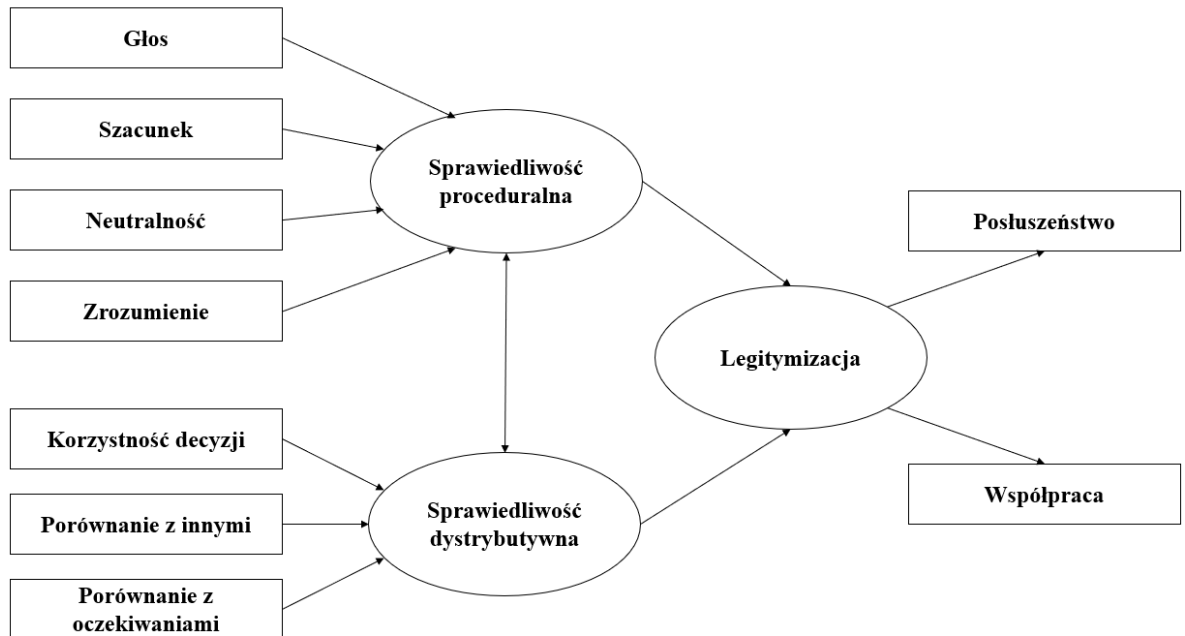


Opracowano na podstawie: Levi, Sacks i Tyler (2009, s. 357)

Tyler i Blader (2000) podkreślają, że doświadczenie sprawiedliwości proceduralnej, choć bardzo istotne dla kwestii legitymizacji władzy, nie jest jej jedynym predyktorem. Ważne, a czasem fundamentalne znaczenie ma także kwestia sprawiedliwości dystrybtywnej. Ocena rozdziału zasobów jest jednym z czynników determinujących zadowolenie z rozstrzygnięcia, które może wpływać na ocenę prawomocności decydenta. Burdziej (2017) wskazuje, że sprawiedliwość dystrybtywną operacjonalizuje się na ogół w oparciu o trzy czynniki: ocenę korzystności rozstrzygnięcia, ocenę sprawiedliwości rozstrzygnięcia oraz ocenę relatywnej sprawiedliwości rozstrzygnięcia, której dokonuje się poprzez porównywanie swojej sytuacji z innymi. Zależności między tymi zmiennymi prezentuje Rysunek 5.

## Rysunek 5

*Model zależności między sprawiedliwością proceduralną i dystrybutywną oraz legitymizacją (Tyler i Blader, 2000)*



Opracowano na podstawie: Tyler i Blader (2000, s. 12) za Burdziej (2017, s. 97)

### Legitymizacja władz uniwersytetu

Dotychczasowe badania prowadzone w różnych kontekstach instytucjonalnych (m.in. sądy i policja – Burdziej, 2017; Hough i in., 2010, 2013; Kukołowicz, 2016) wykazały, że doświadczenie sprawiedliwości proceduralnej jest istotnym predyktorem legitymizacji władzy. Im lepsze doświadczenia sprawiedliwego traktowania mieli uczestnicy tych badań, tym w większym stopniu postrzegali instytucje wymiaru sprawiedliwości jako prawomocne.

Uniwersytety, obok sądów czy policji, są kolejnym przykładem instytucji, gdzie legitymizacja władzy oraz zaufanie do osób ją sprawujących może mieć niebagatelne znaczenie dla jej funkcjonowania. Przedstawicielom władzy na uczelniach – władzom

rektorskim, dziekańskim, administracji, wykładowcom – z pewnością zależy na tym, aby studenci mieli poczucie, że powinni dobrowolnie stosować się do ich poleceń oraz przepisów regulujących życie akademii (m.in. regulaminu studiów). Bazując na wspomnianych już modelach legitymizacji Tylera i współpracowników można zakładać, że postrzeganie władz uniwersyteckich przez studentów jako prawomocnych będzie zależało m.in. od ich osobistych doświadczeń sprawiedliwego traktowania (tj. od sprawiedliwości proceduralnej). Postawiłem zatem następującą hipotezę badawczą:

Hipoteza 3 – doświadczenie sprawiedliwości proceduralnej studentów będzie pozytywnym predyktorem postrzeganej przez nich prawomocności władz uniwersytetu.

### **Identyfikacja z własną wspólnotą akademicką**

Człowiek jest istotą społeczną i w zasadzie od zawsze łączy się z innymi w grupy – tworzy rodziny, wchodzi w skład wspólnot politycznych i religijnych, grup osób mających podobne zainteresowania, wreszcie grup współpracowników z tego samego zakładu pracy. Psycholog społeczny Bogdan Wojciszke (2011) twierdzi, że można wyróżnić trzy podstawowe powody, dla których ludzie łączą się w większe grupy. Po pierwsze, bycie członkiem grupy umożliwia im zaspokojenie potrzeby afiliacji (przynależności), która jest jedną z podstawowych potrzeb człowieka. Roy F. Baumesiter i Mark R. Leary (1995) podkreślają, że ludzie potrzebują czuć się związani z innymi oraz że należą do jakiejś większej społeczności. Aby utrzymać swoje relacje z innymi, są w stanie bardzo dużo zainwestować, nawet wtedy, gdy zdają sobie sprawę z wysokich kosztów, które ponoszą. Po drugie, człowiek będąc członkiem jakiejś grupy może otrzymać od innych jej członków wsparcie społeczne – może liczyć na to, że otrzyma potrzebną pomoc w sytuacji zagrożenia. I wreszcie, dzięki przynależności do większych grup społecznych ludzie mogą podejmować działania i realizować cele, które byłyby nieosiągalne dla pojedynczych osób, np. wybudowanie piramid czy wysłanie człowieka na Księżyc.

Najważniejszą psychologiczną konsekwencją przynależności do grupy jest wytworzenie tożsamości grupowej (społecznej). Tożsamość grupowa pozwala człowiekowi jako członkowi własnej grupy odróżnić się od członków grup obcych.

### **Teorie identyfikacji grupowej**

Jednym z najbardziej znanych modeli identyfikacji grupowej jest teoria tożsamości społecznej – Social Identity Theory (SIT) (Tajfel, 1978; Tajfel i Turner, 1979). Teoria ta zakłada, że identyfikacja społeczna składa się z trzech komponentów: poznawczego, oceniającego i afektywnego (emocjonalnego). Komponent poznawczy to wiedza i świadomość przynależności do grupy, wyrażająca się na przykład w stwierdzeniu „Jestem Polakiem”. Składnik oceniający związany jest z pozytywną bądź negatywną ewaluacją swojego członkostwa w grupie (m.in. „Lubię być Polakiem”) i może być postrzegany jako efekt porównania społecznego między własną grupą a grupami obcymi (Brown, 2000). Na komponent afektywny składają się emocjonalne znaczenie grupy oraz psychologiczna centralność przynależności do grupy (m.in. „Bycie Polakiem jest dla mnie ważne”) (Milanov i in., 2014).

Wiele badań potwierdziło ten trzelementowy model identyfikacji grupowej (m.in. Hinkle i in., 1989). Naomi Ellemers i współpracownicy (1999), bazując na teorii tożsamości społecznej, również wskazali trzy czynniki, które miały składać się na identyfikację grupową; są to: kategoryzacja siebie, samoocena grupy i afektywne zaangażowanie w grupę. Samokategoryzacja reprezentuje poznawczy aspekt tożsamości społecznej, samoocena grupy – aspekt oceny, a emocjonalne zaangażowanie w grupę – aspekt afektywny.

Model Jamesa Camerona (2004), częściowo wspierający teorię tożsamości społecznej Tajfela (1978), również składa się z trzech elementów: centralności poznawczej, afektu wewnątrzgrupowego oraz więzi wewnątrzgrupowych. Centralność poznawcza



odnosi się do tego, w jakim stopniu grupa jest istotna dla jej członka (m.in. jak często myśli on o grupie) oraz w jakim stopniu bycie członkiem tej grupy jest ważnym elementem obrazu samego siebie (element poznawczy). Afekt wewnątrzgrupowy odnosi się do pozytywnej oceny przynależności do grupy przez jej członka (element afektywny). Więzy wewnątrzgrupowe odnoszą się zaś do postrzegania siebie przez pryzmat bycia członkiem określonej grupy społecznej, poczucia więzi z innymi członkami tej grupy.

Sonia Roccas i jej współpracownicy (2008) wskazują, że na tożsamość społeczną składają się cztery wymiary – ważności, zaangażowania, podporządkowania i poczucia wyższości. Wymiar *ważności* związany jest z tym jak bardzo istotna dla tożsamości członka danej grupy jest przynależność do niej. Wymiar *zaangażowania* związany jest z gotowością członka grupy do działania na jej rzecz, nawet jeśli będzie się ono wiązało z ponoszeniem znacznych kosztów osobistych, oraz z silnymi pozytywnymi uczuciami wobec grupy i jej członków. Wymiar *podporządkowania* wskazuje w jakim stopniu członek danej grupy jest gotowy postępować zgodnie z normami, które obowiązują w grupie oraz podporządkować się jej liderom. Wymiar poczucia wyższości zaś związany jest z przekonaniem, że własna grupa oraz jej członkowie są lepsi i bardziej wartościowi od innych.

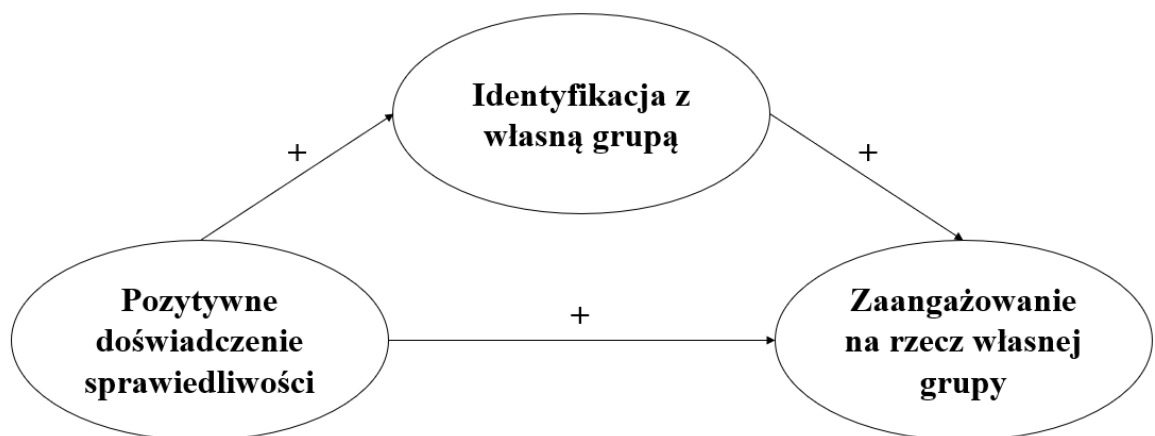
### **Sprawiedliwość proceduralna a identyfikacja z własną grupą**

Kwestia identyfikacji społecznej jest bardzo istotnym elementem teorii zaangażowania grupowego (ang. *group engagement theory*; Tyler i Blader, 2003). Jest ona rozszerzeniem wcześniejszych relacyjnych modeli sprawiedliwości proceduralnej – teorii wartości grupowych (Lind i Tyler, 1988) oraz relacyjnego modelu władzy (Tyler i Lind, 1992). Modele relacyjne skupiały się przede wszystkim na tym, dlaczego ludzie w ogóle cenią sprawiedliwe procedury, wskazując, że właśnie dzięki nim mogą oni zobaczyć w jakim stopniu grupa ich ceni i w ten sposób wnioskować o swoim statusie i pozycji w grupie.

Teoria zaangażowania grupowego skupia się zaś przede wszystkim na kwestii tego, jakie są konsekwencje poczucia sprawiedliwości w sferze postaw i konkretnych zachowań. Tyler i Blader (2003) wskazują, że gdy człowiek uzna, że został potraktowany w sprawiedliwy (proceduralnie) sposób, będzie mógł zinterpretować to tak, że jest szanowany i cenny. Zgodnie z teorią zaangażowania grupowego takie poczucie będzie miało dwie podstawowe konsekwencje. Po pierwsze, wpłynie na poziom identyfikacji z grupą, gdyż ludzie bazują swoją samoocenę na sukcesach i ogólnym dobrostanie grupy, której są członkami. Następnie silniejsza identyfikacja z własną grupą przełoży się na większe zaangażowanie na rzecz tej grupy. Zatem według teorii zaangażowania grupowego, identyfikacja z własną grupą będzie mediatorem związku między poczuciem sprawiedliwości a zaangażowaniem na rzecz własnej grupy. Model teoretyczny Tylera i Bladera (2003) prezentuje Rysunek 6.

### Rysunek 6

*Model teoretyczny Tylera i Bladera (2003) – Teoria zaangażowania grupowego*



Opracowanie własne na podstawie: Tyler i Blader (2003)

Teoria zaangażowania grupowego znalazła poparcie empiryczne w wielu kontekstach. Tyler i współpracownicy (1996) przetestowali swój model w odniesieniu do wielu różnych grup, w tym: najbliższej rodziny badanych, ich zespołu w pracy, wydziału ich uczelni i ich grupy narodowej. Wyniki pokazały, że pozytywne doświadczenie sprawiedliwego traktowania ze strony władz było predyktorem większego poczucia bycia szanowanym w grupie oraz wyższej dumy z bycia członkiem tej grupy. Co więcej, przekładało się też na większe zaangażowanie na rzecz grupy. Badania Bladera i Tylera (2009) włączyły do tego modelu identyfikację z grupą i wykazały, że związek między doświadczeniem sprawiedliwości a zaangażowaniem na rzecz grupy był mediowany przez identyfikację z własną grupą. Uczestnicy badania, którzy mieli bardziej pozytywne doświadczenia w zakresie sprawiedliwego traktowania w pracy, silniej identyfikowali się ze swoją organizacją, a w efekcie byli bardziej zaangażowani na rzecz swojej organizacji.

### **Identyfikacja z własną grupą w kontekście edukacji wyższej**

Szkoła oraz uniwersytet są kolejnymi kontekstami instytucjonalnymi, w których warto badać zjawisko identyfikacji grupowej oraz jej społeczne konsekwencje. Uczniowie mogą identyfikować się ze swoją klasą, studenci ze swoim rokiem i kierunkiem studiów, a nawet z całą wspólnotą akademicką. Zgodnie z teorią zaangażowania grupowego, ich poziom identyfikacji z grupą może przekładać się następnie na różne postawy wobec innych (m.in. uczniów/studentów, nauczycieli, władz) oraz różne zachowania (m.in. pochłonięcie nauką, zaangażowanie w działalność naukową i studencką).

Badacze wyróżniają kilka czynników, które mogą sprzyjać identyfikacji akademickiej. Należą do nich rasa/grupa etniczna, płeć i klasa społeczna (Majors i Billson, 1992; Osborne, 1995; Steele, 1997), otoczenie społeczne – rodzina, znajomi (Klauda, 2009), atmosfera panująca na uczelni (Finn, 1989), a także formalne i nieformalne doświadczenia edukacyjne (Tesser, 1988). Na doświadczenia edukacyjne studentów mogą mieć

wpływ takie czynniki jak przekonanie, że mogą oni działać autonomicznie w obrębie swojej uczelni; przekonanie, że uczenia jest przydatna dla realizacji ich krótko- i długoterminowych celów; przekonanie, że odnoszą sukcesy na studiach; zainteresowanie sprawami własnej uczelni; przekonanie, że są częścią wspólnoty akademickiej (Osborne i Jones, 2011).

Badacze zajmujący się identyfikacją akademicką zazwyczaj przewidują, że wysoki poziom identyfikacji akademickiej będzie związany z różnymi *pozytywnymi* postawami i zachowaniami studentów (przegląd literatury – Finn, 1989). Za inspirację i punkt wyjścia dla stawianych hipotez służy im literatura z dziedziny studiów nad organizacjami, wykazująca związki identyfikacji z własną organizacją z większą motywacją do pracy, mniejszą absencją w pracy oraz lepszą jakością wykonywanej pracy (przegląd literatury – Kanungo, 1979 oraz Rabinowitz i Hall, 1977). Dotychczasowe badania wykazały m.in., że osoby z niskim poziomem identyfikacji akademickiej miały większy poziom absencji na zajęciach (Reid, 2005) oraz częściej odpadały ze studiów (Elliot i Voss, 1974). Identyfikacja akademicka była również istotnym predyktorem postępów i sukcesów w nauce, m.in. ocen (Osborne i Rausch, 2001; za Osborne i Jones, 2011). Jason W. Osborne (1997) wykazał również, że osoby silniej identyfikujące się ze swoją uczelnią w momencie rozpoczęcia studiów po dwóch latach miały znacznie wyższe średnie ocen oraz częściej otrzymywały wyróżnienia i nagrody. Osborne (2004) twierdził także, że osoby o wyższym poziomie identyfikacji akademickiej będą rzadziej angażowały się w zachowania agresywne względem innych studentów. Badania prowadzone z udziałem amerykańskich uczniów wykazały, że identyfikacja ze szkołą była istotnym predyktorem wyników w testach i sprawdzianach (Voelkl, 1997), a także absencji oraz zachowań w szkole (Osborne i in., 2002).

W swoim artykule teoretycznym Osborne i Jones (2011) stawiają kilka hipotez dotyczących potencjalnych pozytywnych efektów silnej identyfikacji z własną uczelnią. Po pierwsze, badacze przewidują, że studenci, którzy silniej identyfikują się ze swoją uniwersytetem powinni bardziej angażować się w działalność akademicką, wkładać więcej wysiłku w naukę, a także powinni lepiej radzić sobie z porażkami. Po drugie, tacy studenci powinni także wyznaczać sobie takie cele oraz posiadać takie przekonania i schematy zachowań, które przyczynią się do ich sukcesu na uczelni. Po trzecie, studenci ci powinni być bardziej zaangażowani w zajęcia, a więc uczęszczać na zajęcia, odrabiać zadania, być przygotowani do zajęć oraz angażować się w aktywność studencką. Wszystko to powinno przełożyć się na większe prawdopodobieństwo wystąpienia pożądaných wyników w nauce, takich jak uzyskanie dobrych ocen, mała absencja, ukończenie studiów, czy podjęcie dalszej edukacji (m.in. na studiach II stopnia)<sup>4</sup>.

Biorąc pod uwagę przytoczone wyżej teorie identyfikacji społecznej, teorię zaangażowania grupowego oraz wyniki badań, szczególnie tych dotyczących identyfikacji akademickiej, sformułowałem następujące hipotezy badawcze:

Hipoteza 4 – doświadczenie sprawiedliwości proceduralnej i dystrybutywnej będą pozytywnymi predyktorami identyfikacji ze wspólnotą akademicką własnej uczelni.

Hipoteza 5 – identyfikacja ze wspólnotą własnej uczelni będzie pozytywnie przewidywać postrzeganą prawomocność władz uniwersytetu.

---

<sup>4</sup> Zaznaczyć w tym miejscu należy jednak, że zdecydowana większość przytoczonych tutaj wyników pochodzi z badań prowadzonych przez Jasona W. Osborne'a lub z badań silnie inspirowanych jego teoretycznym ujęciem identyfikacji akademickiej. Osborne (1997) definiuje identyfikację akademicką jako stopień, w jakim jednostki opierają swoją samoocenę na wynikach w nauce. Według niego to wyniki w nauce budują samoocenę, która następnie przekłada się na identyfikację akademicką (lub szkolną). W ten sposób Osborne zdaje się pomijać relacyjne aspekty rzeczywistości akademickiej (lub szkolnej) – np. kontakty studentów/uczniów z wykładowcami oraz przedstawicielami władzy uczelni/szkoły, a także interesujące mnie tutaj szczególnie doświadczenie sprawiedliwości proceduralnej.

Hipoteza 6 – identyfikacja ze wspólnotą własnej uczelni będzie przynajmniej częściowo mediować związek między doświadczeniem sprawiedliwości proceduralnej a postrzeganą prawomocnością władz uniwersytetu.

## **Akademickie zaangażowanie i wypalenie**

Zaangażowanie akademickie/szkolne jest zmienną o kluczowym znaczeniu w społecznych badaniach nad edukacją. Jednym z najważniejszych modeli teoretycznych zaangażowania szkolnego jest model zaangażowania i osiągnięć Ellen A. Skinner i współpracowników (1990). W modelu tym zaangażowanie szkolne jest rozumiane jako wynik pewnego procesu dydaktycznego i organizacyjnego, w którym szkoła zapewnia uczniom poczucie kompetencji, autonomii i przynależności (Skinner i in., 2008). Zaangażowanie szkolne może przyjmować postać behawioralną i emocjonalną. Zaangażowanie behawioralne to wysiłek wkładany przez ucznia w naukę, *pochłonięcie* nauką (ang. *absorption*) oraz intensywność uczenia się. Zaangażowanie emocjonalne to *zainteresowanie* szkołą i nauką, radość i entuzjazm odczuwany z chodzenia do szkoły oraz nauki (Skinner i in., 2008; Skinner i in., 2009).

Zaangażowanie akademickie jest rozumiane jako „wynik pomyślnej integracji akademickiej i społecznej studenta w ramach uczelni” (Horstmanshof i Zimitat, 2007, s. 705). Vincent Tinto (1993) wskazuje, że zmienna ta jest jednym z najistotniejszych czynników powstrzymujących studentów przed przedwczesną rezygnacją ze studiów. Joachim Stoeber i współpracownicy (2011) wskazują, że zaangażowanie akademickie oddaje poziom zaangażowania studentów w ich studia, rozumiane jako ilość zasobów, które studenci poświęcają na naukę. Zaangażowanie akademickie jest zwykle mierzone za pomocą wielu wskaźników, takich jak stopień zadowolenia studentów ze studiów, konsekwencja w nauce i wykonywaniu zadań oraz ilość czasu i energii zainwestowanej w naukę (np. Horstmanshof i Zimitat, 2007; Salamonson i in., 2009).

Kolejnym modelem ujmującym zaangażowanie akademickie jest model Wilmara B. Schaufeli'ego, Isabel M. Martinez i współpracowników (2002), wyprowadzony z badań organizacyjnych nad zaangażowaniem i wypaleniem zawodowym pracowników. Schaufeli, Martinez i współpracownicy (2002) definiują zaangażowanie akademickie jako „pozytywny i satysfakcjonujący stan związany z pracą umysłową, który charakteryzuje się wigorem, oddaniem i zaabsorbowaniem nauką” (Schaufeli, Salanova i in., 2002, s. 74). *Wigor* rozumiany jest jako energia, którą studenci inwestują w studiowanie, *oddanie* to poświęcenie się różnym celom, które studenci stawiają sobie podczas studiów, a *zaabsorbowanie* to stopień, w jakim studenci są pochłonięci nauką i studiami (Schaufeli i Bakker, 2004). Stoeber i współpracownicy (2011), dokonując przeglądu badań prowadzonych w oparciu o model Schaufeli'ego wskazują, że wszystkie te trzy czynniki zaangażowania akademickiego wiązały się z wyższymi wynikami w nauce (Schaufeli, Martínez i in., 2002), lepszą organizacją pracy i nauki (Zhang i in., 2007), a także lepszym radzeniem sobie ze stresem odczuwanym w trakcie studiów (Gan, Yang i in., 2007). Zaangażowani uczniowie zwykle mają bardziej pozytywne nastawienie do uczenia się i udziału w zajęciach w klasie, są bardziej entuzjastyczni i ciekawi świata oraz lepiej wykorzystują oferowane im możliwości uczenia się (Vollet i in., 2017).

W badaniach prowadzonych w oparciu o model Skinner i współpracowników (1990), zaangażowanie akademickie przeciwstawiane jest poczuciu niezadowolenia (Skinner i in., 1990, 2008) oraz postawie niezaangażowania (m.in. Salamonson i in., 2009). Tymczasem Schaufeli i współpracownicy jako przeciwieństwo zaangażowania akademickiego wskazują *wypalenie akademickie*. Wypalenie jest to stan psychologiczny charakteryzujący się wyczerpaniem, cynizmem i poczuciem nieskuteczności (Schaufeli i in., 1996). Początkowo studia nad wypaleniem ograniczały się głównie do badań z udziałem osób pracujących w służbie zdrowia lub szkolnictwie, jednakże obecnie wypalenie

zostało uznane za częsty problem występujący u pracowników w zasadzie każdego zawodu (przeгляд literatury – Maslach i in., 2001).

Rosnąca liczba badań wskazuje, że wypalenie jest problemem, który dotyka także wielu studentów (np. Jacobs i Dodd, 2003; Schaufeli, Martínez i in., 2002). Obecnie uznaje się, że chociaż studenci formalnie nie są zatrudnieni na uczelni, to jednak ich studia obejmują podejmowanie i wykonywanie różnych obowiązków (m.in. uczęszczanie na zajęcia czy przesyłanie zadań), które można uznać za „pracę” (Stoeber i in., 2011). Stoeber i współpracownicy (2011) wskazują, że w różnych badaniach wypalenie akademickie było związane ze słabymi wynikami w nauce (Schaufeli, Martínez i in., 2002), niskim poczuciem własnej skuteczności (Yang i Farn, 2005), negatywnymi ocenami na uczelni (Salmela-Aro i in., 2008; Yang i Farn, 2005), wysokim poziomem odczuwanego zaniepokojenia swoimi ewentualnymi błędami i porażkami (Zhang i in., 2007), niską skutecznością radzenia sobie z różnymi problemami, m.in. stresem (Gan, Shang i in., 2007) oraz wysokim poziomem postrzeganego obciążenia pracą (Jacobs i Dodd, 2003).

Jedną z najistotniejszych kwestii dla prawidłowego funkcjonowania każdego człowieka jest poczucie własnej skuteczności. *Poczucie własnej skuteczności* definiowane jest jako przekonanie jednostki o jej zdolności do osiągnięcia pożądanego celu i rezultatów, które są konieczne do odniesienia sukcesu (Wigfield i in., 2006). Poczucie własnej skuteczności wpływa na sposób, w jaki ludzie mierzą się z wyzwaniami oraz na wytrwałość w obliczu przeciwności losu i braku sukcesu. Albert Bandura (1997) podkreśla istotną rolę poczucia własnej skuteczności w procesie uczenia, ponieważ wpływa ono na zainteresowanie nauką oraz wzmacnia motywację do uczenia się. Ponadto poczucie własnej skuteczności jest silnym pozytywnym predyktorem osiągnięć w nauce (Bong, 2008; Hackett i in., 1992; Klomegah, 2007) oraz zaangażowania w różne zachowania, które są niezbędne do osiągnięcia celów edukacyjnych (Thomas, 2005). Uczniowie o wysokim



poczuciu własnej skuteczności są również w większym stopniu gotowi do włożenia niezbędnego wysiłku w naukę (Schunk i Zimmerman, 2006).

Jak wskazują Fabian O. Ugwu i współpracownicy (2013), poczucie własnej skuteczności uczniów i studentów można rozumieć jako przekonanie danej osoby na temat jej indywidualnych zdolności do wykonywania różnych działań, wymaganych do osiągnięcia jakiegoś celu edukacyjnego. Uczniowie, którzy są pewni swojej skuteczności, mają tendencję do testowania alternatywnych sposobów działania, gdy początkowo nie odnoszą sukcesu. Bandura w swoich badaniach (1997) wykazał, że uczniowie silnie przekonani o własnej skuteczności lepiej radzą sobie w klasie, gdyż są gotowi włożyć większy wysiłek w naukę, są bardziej wytrwali oraz skuteczniej radzą sobie z różnymi problemami. Mają oni także silniejsze poczucie własnej sprawczości (Bandura, 2001). W badaniach zauważono także związek poczucia własnej skuteczności z zaangażowaniem akademickim (Zimmerman, 1995) oraz wypaleniem (Salanova i in., 2003).

### **Akademickie zaangażowanie i wypalenie a poczucie sprawiedliwości**

Or Skholer i Aharon Tziner (2017) wskazują, że chociaż badania dotyczące związków między wypaleniem a postrzeganiem sprawiedliwości organizacyjnej są nieliczne a teoria łącząca oba konstrukty jest niejasna, to jednak istnieje ogólna tendencja do uznawania, że te zmienne są w istocie ze sobą powiązane. Yolanda Navarro-Abal i współpracownicy (2018) zbadali relacje między sprawiedliwością organizacyjną a akademickim zaangażowaniem i wypaleniem wśród hiszpańskich studentów. Zauważyli, że studenci, którzy mieli lepsze doświadczenia sprawiedliwości, wykazywali wyższy poziom zaangażowania w naukę oraz byli mniej wyczerpani emocjonalnie i mniej cynicznie podchodzili do swoich studiów i uniwersytetu. W badaniach podłużnych Dirk van Dierendonck i współpracownicy (2001) zauważyli, że pracownicy, którzy mieli pozytywne doświadczenia sprawiedliwości proceduralnej i dystrybucyjnej w swojej pracy, mieli

jednocześnie niższy poziom wypalenia zawodowego. Lori Francis i Julian Barlig (2005) wykazali, że pozytywne doświadczenie sprawiedliwości jest związane z mniejszym odczuwanym napięciem psychicznym i stresem.

Również wspomniane już badania z zakresu psychologii organizacji pokazują, że pozytywne doświadczenia sprawiedliwości w pracy są związane z większym zadowoleniem z wykonywanej pracy, większą efektywnością w pracy, większą kreatywnością i inicjatywą, większą skłonnością do bezinteresownej współpracy (Tyler i Blader, 2000, 2003) oraz wyższym poziomem zaangażowania w pracę (Sani, 2013).

Biorąc pod uwagę przytoczone wyżej wyniki badań dotyczące akademickiego zaangażowania i wypalenia oraz opierając się na wspomnianej już teorii zaangażowania grupowego (Tyler i Blader, 2003), sformułowałem następujące dalsze hipotezy badawcze:

Hipoteza 7 – pozytywne doświadczenie sprawiedliwości proceduralnej i dystrybucyjnej będą pozytywnymi predyktorami zaangażowania akademickiego.

Hipoteza 8 – pozytywne doświadczenie sprawiedliwości proceduralnej i dystrybucyjnej będą negatywnymi predyktorami wypalenia akademickiego.

### **Hipotezy badawcze – podsumowanie**

Podsumowując, w oparciu o przedstawione teorie, szczególnie teorię zaangażowania grupowego (Tyler i Blader, 2003) oraz wyniki dotychczasowych badań, postawiłem osiem hipotez badawczych, które następnie weryfikowałem w czterech badaniach empirycznych:

**Hipoteza 1** – studenci zwracają uwagę na kwestie sprawiedliwości proceduralnej na uczelni.

**Hipoteza 2** – doświadczenie sprawiedliwości proceduralnej będzie silniejszym predyktorem *satysfakcji* studentów z postępowania w ich sprawie, akceptacji decyzji wydawanych przez uniwersyteckie władze oraz chęci odwołania się od tych decyzji niż sama treść (tj. postrzegana korzystność) decyzji.

**Hipoteza 3** – doświadczenie sprawiedliwości proceduralnej studentów będzie pozytywnym predyktorem postrzeganej przez nich prawomocności władz uniwersytetu.

**Hipoteza 4** – doświadczenie sprawiedliwości proceduralnej i dystrybutywnej będą pozytywnymi predyktorami identyfikacji ze wspólnotą akademicką własnej uczelni.

**Hipoteza 5** – identyfikacja ze wspólnotą własnej uczelni będzie pozytywnie przewidywać postrzeganą prawomocność władz uniwersytetu.

**Hipoteza 6** – identyfikacja ze wspólnotą własnej uczelni będzie przynajmniej częściowo mediować związek między doświadczeniem sprawiedliwości proceduralnej a postrzeganą prawomocnością władz uniwersytetu.

**Hipoteza 7** – pozytywne doświadczenie sprawiedliwości proceduralnej i dystrybutywnej będą pozytywnymi predyktorami zaangażowania akademickiego.

**Hipoteza 8** – pozytywne doświadczenie sprawiedliwości proceduralnej i dystrybutywnej będą negatywnymi predyktorami wypalenia akademickiego.

W pilotażu testowałem autorskie narzędzie badawcze – skalę doświadczenia sprawiedliwości proceduralnej i dystrybutywnej studentów, a także wstępnie weryfikowałem hipotezę 3. W badaniu 1 przeprowadzonym metodą winietową w schemacie eksperymentalnym testowałem hipotezę 1 i 2. Celem badania 1 było empiryczna odpowiedź na pytanie czy studenci w swoich doświadczeniach akademickich w ogóle zwracają uwagę na kwestie sprawiedliwego traktowania (sprawiedliwość proceduralna) oraz czy aspekt

ten może być w niektórych sytuacjach istotniejszy od postrzeganej korzystności rozstrzygnięcia w ich sprawie. W badaniu 2 weryfikowałem hipotezę 3, mówiącą o związku doświadczenia sprawiedliwości proceduralnej z postrzeganą legitymizacją władz uniwersytetu. W badaniu 3 weryfikowałem hipotezy 3-8. Celami tego badania były: 1) replikacja efektu związku doświadczenia sprawiedliwości proceduralnej z postrzeganą legitymizacją władz uniwersytetu; 2) testowanie identyfikacji ze wspólnotą akademicką własnego uniwersytetu jako mediatora związku doświadczenia sprawiedliwości proceduralnej i postrzeganej legitymizacji władz uniwersytetu; 3) weryfikacja hipotez dotyczących związków doświadczenia sprawiedliwości proceduralnej z akademickim zaangażowaniem i wypaleniem; 4) opracowanie i empiryczne zweryfikowanie ogólnego modelu zawierającego zależności między doświadczeniami sprawiedliwości studentów, identyfikacją ze wspólnotą akademicką, postrzeganą legitymizacją władz uniwersytetu oraz akademickim zaangażowaniem i wypaleniem.

## **ROZDZIAŁ 3. DOŚWIADCZENIE SPRAWIEDLIWOŚCI JAKO PREDYKTOR POSTAW STUDENTÓW WOBEC NAUKI I UCZELNI: WYNIKI BADAŃ WŁASNYCH**

### **Pilotaż**

Celem opisywanego badania był pilotaż narzędzi badawczych, które miały być wykorzystane w kolejnych badaniach oraz wstępne testowanie hipotezy 3, mówiącej, że doświadczenie sprawiedliwości proceduralnej studentów będzie pozytywnym predyktorem postrzeganej przez nich prawomocności władz uniwersytetu.

### **Metoda**

#### ***Uczestnicy i procedura badania***

W badaniu wzięło udział 96 osób, 73 kobiety i 23 mężczyzn, w wieku między 19 a 26 lat ( $M_{wiek}=21,83$ ,  $SD_{wiek}=1,29$ ). Uczestnicy byli studentami różnych kierunków Wydziału Prawa i Administracji Uniwersytetu Mikołaja Kopernika. Dwudziestu sześciu respondentów studiowało na drugim roku, 10 na trzecim, 58 na czwartym roku jednolitych studiów magisterskich lub pierwszym roku studiów drugiego stopnia, zaś jeden – na piątym roku jednolitych studiów magisterskich lub drugim roku studiów drugiego stopnia. Uczestnicy metodą papier-ołówek wypełniali kwestionariusz, za pomocą którego mierzyłem ich doświadczenie sprawiedliwości proceduralnej oraz sprawiedliwości dystrybtywnej na uczelni jako predyktory postrzeganej przez nich prawomocności władz uniwersytetu. Ponadto uczestnicy wypełniali krótką metryczkę, zawierającą pytania o ich płeć, wiek, rok i kierunek studiów. Badanie zostało przeprowadzone w listopadzie 2019 roku.

#### ***Pomiar zmiennych***

**Doświadczenie sprawiedliwości dystrybtywnej** było mierzone autorską skalą, składającą się z trzech pozycji testowych – „Jak często w ciągu ostatniego roku akademickiego?” (1) „miałaś/łeś poczucie, że wykładowca ocenił Cię niesprawiedliwie?”,

(2) „uważałaś/łeś, że oceny jakie otrzymywałeś/łaś na studiach dobrze oddawały Twój poziom wiedzy i umiejętności?”, (3) „byłaś/łeś zadowolona/y z Twoich ocen?”. Uczestnicy udzielali odpowiedzi na 7-stopniowej skali Likerta od *prawie nigdy* (1) do *prawie zawsze* (7),  $M=4,28$ ,  $SD=1,34$ ,  $\alpha=0,71$ .

**Doświadczenie sprawiedliwości proceduralnej** było mierzone autorską skalą, składającą się z 11 pozycji testowych, m.in. „Jak często w ciągu ostatniego roku akademickiego prowadzący zajęcia na ogół zapewniali studentom możliwość zabierania głosu na zajęciach?”, „Czy w ciągu ostatniego roku akademickiego prowadzący zajęcia traktowali studentów z szacunkiem?”, „Czy w ciągu ostatniego roku akademickiego przedstawione na zajęciach kryteria oceny i zaliczenia przedmiotu były zrozumiałe i przejrzyste?”. Uczestnicy udzielali odpowiedzi na 7-stopniowej skali Likerta od *prawie nigdy* (1) do *prawie zawsze* (7) albo *zdecydowanie nie* (1) do *zdecydowanie tak* (7),  $M=5,29$ ,  $SD=0,87$ ,  $\alpha=0,80$ .

**Postrzegana prawomocność władz uczelni** była mierzona autorską skalą, składającą się z 6 pozycji testowych, m.in. „Wykładowcy akademicki zasługują na szacunek”, „Wykładowców akademickich powinno się zawsze szanować, nawet jeśli się z nimi nie zgadzamy”. Uczestnicy udzielali odpowiedzi na 7-stopniowej skali Likerta od *zdecydowanie nie* (1) do *zdecydowanie tak* (7),  $M=4,76$ ,  $SD=0,91$ ,  $\alpha=0,65$ .

Pełne skale wraz z macierzą składowych prezentuje Tabela 1.

**Tabela 1**

*Pozycje testowe trzech skal wykorzystanych w pilotażu z ładunkami czynnikowymi (Pilotaż)*

| Pozycje testowe  | Ładunek czynnikowy |           |           |
|--|--------------------|-----------|-----------|
|  | Czynnik 1          | Czynnik 2 | Czynnik 3 |
| <b>Doświadczenie sprawiedliwości dystrybtywnej</b>   |                    |           |           |
| Jak często w ciągu ostatniego roku akademickiego:  |                    |           |           |
| 1. miałas/leś poczucie, że wykładowca ocenił Cię niesprawiedliwie?   | 0,70               |           |           |
| 2. uważałaś/leś że oceny jakie otrzymywa-<br>łaś/leś na studiach dobrze oddawały Twój po-<br>ziom wiedzy i umiejętności? | 0,88               |           |           |
| 3. byłaś/leś zadowolona/y z Twoich ocen?   | 0,80               |           |           |
| <b>Doświadczenie sprawiedliwości proceduralnej</b>   |                    |           |           |
| Jak często w ciągu ostatniego roku akademickiego:  |                    |           |           |
| 1. prowadzący zajęcia na ogół zapewniali stu-<br>dentom możliwość zabierania głosu na zaję-<br>ciach?                    |                    | 0,58      |           |
| 2. prowadzący zajęcia zapewniali studentom<br>możliwość zadawania pytań na zajęciach?                                    |                    | 0,62      |           |
| 3. prowadzący zajęcia byli dostępni dla stu-<br>dentów w wyznaczonych godzinach dyżuru?                                  |                    | 0,48      |           |
| 4. prowadzący zajęcia NIE odpisywali na<br>Twojego maila z jakimś zapytaniem?  |                    | 0,37      |           |
| 5. prowadzący spóźniali się na swoje zajęcia?  |                    | 0,37      |           |
| Czy w ciągu ostatniego roku akademickiego:   |                    |           |           |
| 1. prowadzący zajęcia traktowali studentów z<br>szacunkiem?  |                    | 0,78      |           |
| 2. przedstawione na zajęciach kryteria oceny i<br>zaliczenia przedmiotu były zrozumiałe i przej-<br>rzyste?              |                    | 0,62      |           |
| 3. prowadzący zajęcia oceniali studentów kie-<br>rując się swoimi preferencjami, stereotypami,<br>uprzedzeniami?         |                    | 0,68      |           |
| 4. prowadzący zajęcia zapewniali wszystkim<br>równe szanse poprawiania ocen?   |                    | 0,69      |           |
| 5. prowadzący zajęcia jasno formułowali po-<br>lecenia i pytania dla studentów?  |                    | 0,71      |           |

6. decyzje (m.in. o wpisie warunkowym na kolejny rok, o przywrócenie I terminu egzaminu, o przyznaniu stypendium) były zrozumiałe i wydane w oparciu o przejrzyste kryteria? 0,57

**Postrzegana prawomocność władz uczelni**

|   |      |
|---|------|
| 1. Wykładowcy akademicy w większości posiadają rozległą wiedzę.                               | 0,77 |
| 2. Decyzje władz uczelni, które mnie dotyczyły, były słuszne.                                 | 0,52 |
| 3. Wykładowców akademickich powinno się zawsze szanować, nawet jeśli się z nimi nie zgadzamy. | 0,88 |
| 4. Student nie powinien podważać decyzji wykładowcy.  | 0,38 |
| 5. Student nie ma prawa zażądać wyjaśnień od wykładowcy.                                      | 0,13 |
| 6. Wykładowcy akademicy zasługują na szacunek.  | 0,81 |

**Wyniki i dyskusja**

Współczynniki korelacji między zmiennymi prezentuje Tabela 2. Wszystkie kluczowe zmienne mierzone w pilotażu były ze sobą pozytywnie skorelowane a korelacje były istotne statystycznie.

**Tabela 2**

*Współczynniki korelacji między zmiennymi wraz ze standaryzowanymi 95% przedziałami ufności (Pilotaż)*

| Zmienne   | 1                    | 2                    |
|---|----------------------|----------------------|
| 1. Doświadczenie sprawiedliwości dystrybutywnej | —                    |                      |
| 2. Doświadczenie sprawiedliwości proceduralnej  | 0,58*** [0,43; 0,70] | —                    |
| 3. Postrzegana prawomocność władz uczelni       | 0,40*** [0,22; 0,56] | 0,62*** [0,48; 0,73] |

\*\*\*  $p < 0,001$ .



W celu wstępnego zweryfikowania hipotezy 3, mówiącej, że doświadczenie sprawiedliwości proceduralnej studentów będzie pozytywnym predyktorem postrzeganej przez nich prawomocności władz uniwersytetu, przeprowadziłem analizę regresji liniowej (Tabela 3). Przeprowadzając analizę regresji buduje się model zależności liniowej, w którym wartości zmiennej wynikowej (zależnej) zależą od wartości zmiennej lub zmiennych niezależnych (predyktorów). Obydwa testowane modele były dobrze dopasowane do danych. W pierwszym modelu jedynie sprawiedliwość proceduralna była istotnym statystycznie predyktorem postrzeganej prawomocności władz uczelni. W drugim modelu, zawierającym zmienne demograficzne jako zmienne kontrolne, również jedynie sprawiedliwość proceduralna była istotnym statystycznie predyktorem postrzeganej prawomocności władz uczelni.

Interpretując uzyskane wartości współczynników regresji, można stwierdzić, że im bardziej pozytywne doświadczenie sprawiedliwego traktowania na uczelni mieli studenci będący uczestnikami tego badania, tym większa była ich postrzegana prawomocność władz uczelni. Oznacza to, że dane zebrane w tym badaniu były zgodne z hipotezą 3.

**Tabela 3**

*Podsumowanie wyników analizy regresji dla postrzeganej prawomocności władz uczelni jako zmiennej zależnej wraz ze standaryzowanymi 95% przedziałami ufności (Pilotaż)*

| Zmienne                                     | Model 1  |                        |          | Model 2  |                        |          |
|---|----------|------------------------|----------|----------|------------------------|----------|
|   | <i>B</i> | $\beta$                | <i>p</i> | <i>B</i> | $\beta$                | <i>p</i> |
| Doświadczenie sprawiedliwości dystrybtywnej | 0,04     | 0,06 [-0,14; 0,26]     | 0,544    | 0,05     | 0,07 [-0,13; 0,27]     | 0,479    |
| Doświadczenie sprawiedliwości proceduralnej | 0,61     | 0,58 [0,38; 0,78]      | < 0,001  | 0,59     | 0,56 [0,36; 0,77]      | < 0,001  |
| Wiek  |          |                        |          | -0,07    | -0,11 [-0,27; 0,06]    | 0,205    |
| Płeć  |          |                        |          | -0,31    | -0,15 [-0,31; 0,01]    | 0,074    |
| Rok studiów                                 |          |                        |          | -0,03    | -0,08 [-0,24; 0,08]    | 0,335    |
|   |          | $F(2, 92)=28,64^{***}$ |          |          | $F(5, 89)=13,00^{***}$ |          |
|   |          | $R^2_{skor}=0,37$      |          |          | $R^2_{skor}=0,39$      |          |

\*\*\*  $p < 0,001$ .

## **Badanie 1**

Celem badania 1 było przetestowanie efektu proceduralnego w kontekście akademickim oraz zweryfikowanie hipotezy 1, mówiącej, że studenci będą w ogóle zwracać uwagę na kwestie sprawiedliwości proceduralnej na uczelni, oraz hipotezy 2, mówiącej, że doświadczenie sprawiedliwości proceduralnej będzie silniejszym predyktorem *satysfakcji* studentów z postępowania w ich sprawie, akceptacji decyzji wydawanych przez uniwersyteckie władze oraz chęci odwołania się od tych decyzji niż sama treść (tj. postrzegana korzyść) decyzji.

### **Metoda**

#### *Schemat*

Badanie 1 przeprowadziłem w schemacie eksperymentalnym ze sprawiedliwością proceduralną (tak vs nie) oraz treścią decyzji (pozytywna vs negatywna) jako czynnikami międzygrupowymi. Uczestnicy byli losowo przydzielani do jednego z czterech warunków eksperymentalnych, a następnie proszeni o przeczytanie dwóch winieta osadzonych w kontekście akademickim oraz o odpowiedź na kilka pytań dotyczących opisanych w winietach sytuacji. Aleksandra Tłuściak-Deliowska (2018) wskazuje, że winieta to: „krótki, starannie przygotowany opis osoby lub sytuacji, który ma na celu symulowanie kluczowych cech prawdziwego, rzeczywistego zdarzenia” (s. 197). Osobie badanej prezentuje się winieta, która ma wywołać określoną reakcję, na podstawie której można następnie wnioskować o jej przekonaniach i postawach wobec przedstawionego problemu. Według Tłuściak-Deliowskiej metoda winietowa jest szczególnie przydatna w przypadku badań dotyczących sytuacji trudnych i/lub niekomfortowych dla osób badanych. Uczestnicy mają bowiem zazwyczaj wyobrazić sobie jakąś sytuację opisaną w winiecie i wskazać jak by się w niej zachowali i co by wtedy czuli, a nie mają wykonać jakiegoś faktycznego zachowanie.

### *Uczestnicy*

W badaniu wzięło udział 200 uczestników (135 kobiet i 62 mężczyzn; trzy osoby nie wskazały swojej płci), w wieku między 18 a 53 lata ( $M_{wiek}=22.35$ ;  $SD_{wiek}=2.92$ ). Byli to studenci polskich uczelni publicznych. Próba nie miała charakteru reprezentatywnego. Dwóch respondentów studiowało na pierwszym roku, 46 na drugim, 83 na trzecim, 32 na czwartym roku jednolitych studiów magisterskich lub pierwszym roku studiów drugiego stopnia, 33 na piątym roku jednolitych studiów magisterskich lub drugim roku studiów drugiego stopnia, zaś 1 był studentem studiów doktoranckich. Uczestnicy byli rekrutowani do badania poprzez wysłanie linku do ankiety on-line wykładowcom akademickim z prośbą o ich rozesłanie swoim studentom. Badanie zostało przeprowadzone w maju 2020 roku.

### *Manipulacja eksperymentalna*

Uczestnicy wypełniali kwestionariusz internetowy, zawierający dwa hipotetyczne scenariusze – scenariusz egzaminu ustnego oraz scenariusz opisujący przesłuchanie przed Komisją Dyscyplinarną do spraw studenckich z powodu ściągania na egzaminie – (patrz Załącznik 1). Winiety były krótkie, zrozumiałe oraz odpowiadające realiom polskich uczelni wyższych. Uczestnicy byli proszeni o wyobrażenie sobie, że są studentami opisanymi w zaprezentowanych im winietach. W każdym kwestionariuszu manipulowałem dwiema zmiennymi – (nie)sprawiedliwością proceduralną oraz treścią decyzji – tworząc w ten sposób cztery możliwe wersje każdego scenariusza: 1) sprawiedliwe potraktowanie i korzystna decyzja, 2) sprawiedliwe potraktowanie i niekorzystna decyzja, 3) niesprawiedliwe potraktowanie i korzystna decyzja, 4) niesprawiedliwe potraktowanie i niekorzystna decyzja. Po zapoznaniu się z winieta, uczestnicy byli proszeni o udzielenie odpowiedzi na kilka pytań dotyczących tych scenariuszy. Część z tych pytań została

wykorzystana do sprawdzenia skuteczności manipulacji eksperymentalnej, a część do pomiaru zmiennych zależnych.

W scenariuszu „Egzamin ustny” manipulacją czynnikiem (nie)sprawiedliwość proceduralna polegała na tym, że podczas opisywanego hipotetycznego egzaminu profesor, który ten egzamin przeprowadzał zachowywał się zgodnie z zasadami sprawiedliwości proceduralnej (pozwalał studentowi zabrać głos, okazywał jej/mu szacunek, zachowywał neutralność, zaś procedura była jasna i zrozumiała) lub nie. Zachowanie zgodne z zasadami sprawiedliwości proceduralnej kodowałem w bazie danych jako 1, a zachowanie niezgodne z zasadami sprawiedliwości proceduralnej jako 0. Manipulacją drugim czynnikiem (treść decyzji) polegała na tym, że w opisywanym hipotetycznym egzaminie student zdawał egzamin lub nie. Zdany egzamin kodowałem w bazie danych jako 1, a niezdany egzamin jako 0.

W scenariuszu „Przesłuchanie przed Komisją Dyscyplinarną” manipulacją czynnikiem (nie)sprawiedliwość proceduralna polegała na tym, że podczas opisywanego hipotetycznego przesłuchania członkowie Komisji zachowywali się zgodnie z zasadami sprawiedliwości proceduralnej lub nie. Zachowanie zgodne z zasadami sprawiedliwości proceduralnej kodowałem w bazie danych jako 1, a niezgodnie jako 0. Manipulacją drugim czynnikiem – treść decyzji – polegała na tym, że w opisywanym scenariuszu student został ukarany wysoką karą (nagana z wpisem do akt) albo niską (ustna nagana). Niska kara była przeze mnie kodowana w bazie danych jako 1, a wysoka jako 0.

### ***Pomiar zmiennych***

W badaniu 1. Mierzyłem trzy zmienne zależne dla każdego z dwóch wykorzystanych scenariuszy. Za każdym razem uczestnicy udzielali odpowiedzi na 7-stopniowej skali Likerta od *zdecydowanie nie* (1) do *zdecydowanie tak* (7).

**Satysfakcja z przebiegu egzaminu/przesłuchania** była mierzona jednym pytaniem testowym – „Proszę wskazać, czy Twoim zdaniem w takiej sytuacji był(a)byś zadowolony ze sposobu w jaki profesor prowadził Twój egzamin?” (scenariusz „Egzamin ustny”) oraz „Proszę wskazać, czy Twoim zdaniem w takiej sytuacji był(a)byś zadowolony ze sposobu w jaki Komisja Dyscyplinarna prowadziła Twoją sprawę?” (scenariusz „Przesłuchanie przed Komisją Dyscyplinarną”).

**Akceptacja decyzji** była mierzona jednym pytaniem testowym – „Proszę wskazać, czy Twoim zdaniem w takiej sytuacji zaakceptował(a)byś ocenę?” (scenariusz „Egzamin ustny”) oraz „Proszę wskazać, czy Twoim zdaniem w takiej sytuacji zaakceptował(a)byś decyzję Komisji?” (scenariusz „Przesłuchanie przed Komisją Dyscyplinarną”).

**Zamiar złożenia skargi/odwołania się od decyzji** był mierzony jednym pytaniem testowym – „Proszę wskazać, czy Twoim zdaniem w takiej sytuacji zgłosił(a)byś skargę na przebieg Twojego egzaminu do prodziekana m.in. studenckich/wicedyrektora instytutu m.in. studenckich?” (scenariusz „Egzamin ustny”) oraz „Proszę wskazać, czy Twoim zdaniem w takiej sytuacji wniosłabyś/wniósłbyś odwołanie od decyzji Komisji Dyscyplinarnej?” (scenariusz „Przesłuchanie przed Komisją Dyscyplinarną”).

## **Wyniki**

### ***Sprawdzenie skuteczności manipulacji eksperymentalnej***

Po zapoznaniu się z winietami, uczestnicy byli proszeni o udzielenie odpowiedzi na trzy pytania, w których mieli ocenić zachowanie odpowiednio profesora prowadzącego egzamin ustny lub członków Komisji Dyscyplinarnej, w zależności od scenariusza, który otrzymali („W opisaney historii profesor / członkowie Komisji Dyscyplinarnej (1) traktował/-li Cię z szacunkiem, (2) traktował/-li Cię uprzejmie, (3) przestrzegał/-li

Twoich praw”). Uczestnicy udzielali odpowiedzi na 7-stopniowej skali Likerta od *zdecydowanie nie* (1) do *zdecydowanie tak* (7).

W celu sprawdzenia, czy manipulacja (nie)sprawiedliwością proceduralną była skuteczna, przeprowadziłem serię testów t-Studenta. Przeprowadzone analizy wykazały, że w scenariuszu „Egzamin ustny”, w warunkach sprawiedliwości proceduralnej, uczestnicy wskazywali, że byli traktowani z szacunkiem,  $t(186,73) = 21,23, p < 0,001, d = 1,36$ , że byli traktowani uprzejmie,  $t(188,96) = 28,71, p < 0,001, d = 1,10$ , oraz że byli przestrzegane ich prawa,  $t(192,67) = 18,56, p < 0,001, d = 1,36$ , statystycznie istotnie wyżej niż w warunkach niesprawiedliwości proceduralnej.

W scenariuszu „Przesłuchanie przed Komisją Dyscyplinarną”, w warunkach sprawiedliwości proceduralnej, uczestnicy wskazywali, że byli traktowani z szacunkiem,  $t(198) = 34,40, p < 0,001, d = 0,99$ , że byli traktowani uprzejmie,  $t(198) = 38,86, p < 0,001, d = 0,91$ , oraz że byli przestrzegane ich prawa,  $t(171,84) = 26,71, p < 0,001, d = 1,14$ , statystycznie istotnie wyżej niż w warunkach niesprawiedliwości proceduralnej.

Powyższe wyniki potwierdziły, że manipulacja (nie)sprawiedliwością proceduralną była skuteczna.

### ***Testowanie hipotez***

Statystyki opisowe dla trzech zmiennych zależnych w podziale na dwa scenariusze prezentuje Tabela 4. W celu sprawdzenia hipotezy 1., mówiącej, że doświadczenie sprawiedliwości proceduralnej będzie silniejszym predyktorem satysfakcji z postępowania, akceptacji decyzji oraz chęci wniesienia skargi lub odwołania się od decyzji, niż sama treść decyzji, i biorąc pod uwagę naturę zmiennych zależnych (zmienne mierzone na skali porządkowej), przeprowadziłem analizę regresji porządkowej (Tabela 5). Predyktorami w każdym modelu były sprawiedliwość proceduralna oraz korzystność treści decyzji.

Jeśli chodzi o efekt główny sprawiedliwości proceduralnej, to uzyskane wyniki były spójne zarówno w ramach dwóch scenariuszy, jak i między nimi. Uczestnicy, którzy otrzymali scenariusze o egzaminie ustnym i przesłuchaniu przed Komisją Dyscyplinarną, które zostały przeprowadzone niezgodnie z zasadami sprawiedliwości proceduralnej, byli mniej usatysfakcjonowani ze sposobu, w jaki egzamin ustny był prowadzony przez profesora oraz w jaki członkowie Komisji kierowali przesłuchaniem, byli mniej skłonni zaakceptować decyzję (ocenę lub decyzję Komisji), a także bardziej gotowi do wniesienia skargi na przebieg egzaminu lub wniesienia odwołania od decyzji Komisji niż w obu scenariuszach zakładających sprawiedliwe potraktowanie.

Jeśli chodzi o efekt główny korzystności treści decyzji, to uzyskane wyniki także były spójne zarówno w ramach dwóch scenariuszy, jak i między nimi. Uczestnicy, którzy otrzymali winiety o hipotetycznym egzaminie ustnym, który oblali oraz o przesłuchaniu przed Komisją Dyscyplinarną, która nałożyła na nich wysoką karę, byli mniej zadowoleni ze sposobu prowadzenia przesłuchania (ale nie egzaminu ustnego), byli mniej skłonni zaakceptować decyzję (ocenę i decyzję Komisji) oraz bardziej gotowi do wniesienia skargi na przebieg egzaminu lub wniesienia odwołania od decyzji Komisji niż w obu scenariuszach zakładających bardziej korzystną treść decyzji (zdany egzamin lub niską karę). Uzyskane wyniki pozwoliły dodatkowo na uznanie, że manipulacja korzystnością treści decyzji również była skuteczna.



**Tabela 4**

*Statystyki opisowe dla zmiennych zależnych w każdym z warunków eksperymentalnych (Badanie 1)*

|                            | Winieta "Egzamin ustny"          |           |                    |           |                          |           | Winieta „Przesłuchanie przed Komisją Dyscyplinarną” |           |                    |           |                                 |           |
|----------------------------|----------------------------------|-----------|--------------------|-----------|--------------------------|-----------|---|-----------|--------------------|-----------|---------------------------------|-----------|
|                            | Satysfakcja z przebiegu egzaminu |           | Akceptacja decyzji |           | Zamiar wniesienia skargi |           | Satysfakcja z przebiegu przesłuchania               |           | Akceptacja decyzji |           | Zamiar odwołania się od decyzji |           |
|                            | <i>M</i>                         | <i>SD</i> | <i>M</i>           | <i>SD</i> | <i>M</i>                 | <i>SD</i> | <i>M</i>  | <i>SD</i> | <i>M</i>           | <i>SD</i> | <i>M</i>                        | <i>SD</i> |
| Nie-SP & decyzja negatywna | 1,40                             | 1,01      | 2,15               | 1,62      | 4,56                     | 2,03      | 1,67  | 1,07      | 3,65               | 1,87      | 4,41                            | 2,16      |
| Nie-SP & decyzja pozytywna | 1,32                             | 0,76      | 3,15               | 1,56      | 3,19                     | 1,69      | 2,33  | 1,69      | 4,75               | 2,02      | 3,10                            | 2,17      |
| SP & decyzja negatywna     | 4,80                             | 1,85      | 3,67               | 1,92      | 2,61                     | 1,87      | 5,61  | 1,23      | 5,08               | 1,74      | 3,00                            | 1,97      |
| SP & decyzja pozytywna     | 4,48                             | 1,96      | 3,67               | 1,80      | 2,17                     | 1,45      | 6,31  | 1,29      | 6,45               | 1,08      | 1,63                            | 1,33      |

Nie-SP – warunek niesprawiedliwości proceduralnej, SP – warunek sprawiedliwości proceduralnej.

Uzyskane wyniki analizy regresji porządkowej (Tabela 5) wskazują, że zarówno sprawiedliwość proceduralna, jak i treść decyzji były istotnymi predyktorami wszystkich zmiennych zależnych. Zebrane dane wspierają hipotezę 1. – współczynniki regresji predyktora sprawiedliwość proceduralna były wyższe w każdym modelu, za wyjątkiem chęci odwołania się od decyzji Komisji Dyscyplinarnej, od współczynników regresji predyktora korzystność treści decyzji.

## **Dyskusja**

Przystępując do badania przewidywałem, że, tak jak już wielokrotnie potwierdzono w różnych kontekstach instytucjonalnych, doświadczenie sprawiedliwości proceduralnej będzie istotnym predyktorem satysfakcji studentów z ich interakcji z władzami uczelni. Ponadto spodziewałem się, że kwestia sprawiedliwego traktowania przy wydawaniu decyzji może być nawet ważniejsza – przynajmniej w niektórych sytuacjach – od samej treści tych decyzji. W badaniu 1. testowałem te przewidywania wykorzystując winiety dotyczące sytuacji znanych studentom i łatwych do wyobrażenia sobie. Uzyskane wyniki wykazały, że sprawiedliwość proceduralna była istotnym statystycznie predyktorem każdej ze zmiennych zależnych – zadowolenia z przebiegu egzaminu lub przesłuchania przed Komisją Dyscyplinarną, akceptacji decyzji oraz chęci złożenia skargi na przebieg egzaminu lub wniesienia odwołania od decyzji tejże Komisji. Także treść decyzji (pozytywna vs negatywna) była istotnym statystycznie predyktorem wskazanych zmiennych zależnych, ale w większości słabszym od sprawiedliwości proceduralnej.

Przeprowadzone badanie pokazuje, że studenci bardzo cenią sobie sprawiedliwe traktowanie. Gdy są traktowani zgodnie z zasadami sprawiedliwości proceduralnej – mają zapewnione prawo wypowiedzi i przedstawienia swojego stanowiska, są traktowani

**Tabela 5***Modele regresji porządkowej dla zmiennych zależnych (Badanie 1)*

|                                    | Satysfakcja z przebiegu egzaminu /<br>przesłuchania przed Komisją |               |          | Akceptacja decyzji |               |          | Zamiar wniesienia skargi na przebieg<br>egzaminu / odwołania od decyzji |               |          |
|------------------------------------|---|---------------|----------|--------------------|---------------|----------|---|---------------|----------|
|                                    | <i>B</i>  | <i>W-Test</i> | <i>p</i> | <i>B</i>           | <i>W-Test</i> | <i>p</i> | <i>B</i>  | <i>W-Test</i> | <i>p</i> |
| <b>Egzamin ustny</b>               |   |               |          |                    |               |          |   |               |          |
| Niesprawiedliwość proceduralna     | -3,85   | 99,81         | <0,001   | -1,04              | 15,85         | <0,001   | 1,51  | 31,27         | <0,001   |
| Decyzja niekorzystna               | 0,19  | 0,42          | 0,516    | -0,63              | 6,16          | 0,013    | 0,80  | 9,56          | 0,002    |
| Prawdopodobieństwo $\chi^2$        | 143,07***   |               |          | 23,19***           |               |          | 43,53***  |               |          |
| $R^2$ McFaddena                    | 0,22  |               |          | 0,03               |               |          | 0,06  |               |          |
| <b>Przesłuchanie przed Komisją</b> |   |               |          |                    |               |          |   |               |          |
| Niesprawiedliwość proceduralna     | -4,63   | 116,00        | <0,001   | -1,71              | 38,27         | <0,001   | 1,41  | 26,87         | <0,001   |
| Decyzja niekorzystna               | -1,14   | 16,96         | <0,001   | -1,47              | 29,31         | <0,001   | 1,41  | 26,70         | <0,001   |
| Prawdopodobieństwo $\chi^2$        | 187,97***   |               |          | 65,67***           |               |          | 51,23***  |               |          |
| $R^2$ McFaddena                    | 0,26  |               |          | 0,09               |               |          | 0,07  |               |          |

\*\*\*  $p < 0,001$ .

z szacunkiem, decydent zachowuje się bezstronnie a reguły i zasady postępowania oraz sama decyzja są zrozumiałe – studenci są deklarują większą satysfakcję z interakcji z władzami uczelni, są bardziej skłonni do zaakceptowania ocen i decyzji wydanych w ich sprawie oraz mniej skłonni do rozważenia skargi lub odwołania się od tych decyzji.

## **Badanie 2**

Celem badania 2 było przetestowanie hipotezy 3, mówiącej, że doświadczenie sprawiedliwości proceduralnej studentów będzie pozytywnym predyktorem postrzeganej przez nich prawomocności władz uniwersytetu.

### **Metoda**

#### ***Uczestnicy i procedura badania***

W badaniu wzięło udział 315 osób – 249 kobiet i 66 mężczyzn – w wieku między 19 a 44 lata ( $M_{wiek}=23.05$ ;  $SD_{wiek}=3.20$ ). Byli to studenci polskich uczelni publicznych, rekrutowani do badania przez Ogólnopolski Panel Badawczy Ariadna – polską internetową platformę badawczą, która często jest wykorzystywana w badaniach społecznych (m.in. Górską i in., 2019). Na pytanie o rok studiów, następująca liczba uczestników wskazała: II rok – 103 uczestników, III rok – 93 uczestników, IV rok lub I rok studiów II stopnia – 53, V rok lub II rok studiów II stopnia – 59 uczestników, studia doktoranckie – 7 uczestników. Próba nie miała charakteru reprezentatywnego. Uczestnicy wypełniali kwestionariusz on-line, zawierający pytania dotyczące ich faktycznego doświadczenia sprawiedliwości proceduralnej i dystrybucyjnej podczas swoich studiów oraz postrzeganej przez nich prawomocności władz uniwersyteckich. Ponadto uczestnicy wypełniali krótką metryczkę, zawierającą pytania o ich wiek, płeć, kierunek i rok studiów. Badanie zostało przeprowadzone w listopadzie 2020 roku.

### ***Pomiar zmiennych***

**Doświadczenie sprawiedliwości dystrybtywnej** było mierzone autorską skalą, składającą się z trzech pozycji testowych: „Jak często w ciągu ostatniego roku akademickiego: (1) miałaś/łeś poczucie, że wykładowca ocenił Cię niesprawiedliwie?, (2) uważałaś/łeś że oceny jakie otrzymywałaś/łeś na studiach dobrze oddawały Twój poziom wiedzy i umiejętności?, (3) byłaś/łeś zadowolona/y z Twoich ocen?”. Uczestnicy udzielali odpowiedzi na 7-stopniowej skali Likerta od *prawie nigdy* (1) do *prawie zawsze* (7),  $M=4,66$ ,  $SD=1,00$ ,  $\alpha=0,58$ .

**Doświadczenie sprawiedliwości proceduralnej** było mierzone autorską skalą, bazującą na czteroelementowym modelu sprawiedliwości proceduralnej Linda i Tylera (1988) i składającą się z 11 pozycji testowych, m.in. „Jak często w ciągu ostatniego roku akademickiego prowadzący zajęcia na ogół zapewniali studentom możliwość zabierania głosu na zajęciach?”, „Czy w ciągu ostatniego roku akademickiego prowadzący zajęcia traktowali studentów z szacunkiem?”, „Czy w ciągu ostatniego roku akademickiego przedstawione na zajęciach kryteria oceny i zaliczenia przedmiotu były zrozumiałe i przejrzyste?”. Uczestnicy udzielali odpowiedzi na 7-stopniowej skali Likerta od *prawie nigdy* (1) do *prawie zawsze* (7) albo *zdecydowanie nie* (1) do *zdecydowanie tak* (7),  $M=5,22$ ,  $SD=0,83$ ,  $\alpha=0,88$ .

**Postrzegana prawomocność władz uczelni** była mierzona autorską skalą, składającą się z 4 pozycji testowych, m.in. „Wykładowcy akademicki zasługują na szacunek”, „Wykładowców akademickich powinno się zawsze szanować, nawet jeśli się z nimi nie zgadzamy”. Uczestnicy udzielali odpowiedzi na 7-stopniowej skali Likerta od *zdecydowanie nie* (1) do *zdecydowanie tak* (7),  $M=5,27$ ,  $SD=0,86$ ,  $\alpha=0,73$ .

Pełne skale wraz z macierzą składowych prezentuje Tabela 6.

**Tabela 6***Eksploracyjna analiza czynnikowa skal użytych w Badaniu 2*

| Pozycje testowe  | Ładunek czynnikowy |           |           |
|--|--------------------|-----------|-----------|
|  | Czynnik 1          | Czynnik 2 | Czynnik 3 |
| <b>Doświadczenie sprawiedliwości dystrybucyjnej</b>  |                    |           |           |
| Jak często w ciągu ostatniego roku akademickiego:  |                    |           |           |
| 1. miałas/leś poczucie, że wykładowca ocenił Cię niesprawiedliwie?   | 0,64               |           |           |
| 2. uważałas/leś że oceny jakie otrzymywałas/leś na studiach dobrze oddawały Twój poziom wiedzy i umiejętności? | 0,78               |           |           |
| 3. byłas/leś zadowolona/y z Twoich ocen?   | 0,78               |           |           |
| <b>Doświadczenie sprawiedliwości proceduralnej</b>   |                    |           |           |
| Jak często w ciągu ostatniego roku akademickiego:  |                    |           |           |
| 1. prowadzący zajęcia na ogół zapewniali studentom możliwość zabierania głosu na zajęciach?                    |                    | 0,71      |           |
| 2. prowadzący zajęcia zapewniali studentom możliwość zadawania pytań na zajęciach?                             |                    | 0,71      |           |
| 3. prowadzący zajęcia byli dostępni dla studentów w wyznaczonych godzinach dyżuru?                             |                    | 0,66      |           |
| 4. prowadzący zajęcia NIE odpisywali na Twojego maila z jakimś zapytaniem?                                     |                    | 0,67      |           |
| 5. prowadzący spóźniali się na swoje zajęcia?  |                    | 0,53      |           |
| Czy w ciągu ostatniego roku akademickiego:   |                    |           |           |
| 1. prowadzący zajęcia traktowali studentów z szacunkiem?   |                    | 0,80      |           |
| 2. przedstawione na zajęciach kryteria oceny i zaliczenia przedmiotu były zrozumiałe i przejrzyste?            |                    | 0,75      |           |
| 3. prowadzący zajęcia oceniali studentów kierując się swoimi preferencjami, stereotypami, uprzedzeniami?       |                    | 0,61      |           |
| 4. prowadzący zajęcia zapewniali wszystkim równe szanse poprawiania ocen?                                      |                    | 0,74      |           |
| 5. prowadzący zajęcia jasno formułowali polecenia i pytania dla studentów?                                     |                    | 0,69      |           |

|  |      |
|--|------|
| 6. decyzje (m.in. o wpisie warunkowym na kolejny rok, o przywrócenie I terminu egzaminu, o przyznaniu stypendium) były zrozumiałe i wydane w oparciu o przejrzyste kryteria? | 0,59 |
| <b>Postrzegana prawomocność władz uczelni</b>  |      |
| 1. Wykładowcy akademicy w większości posiadają rozległą wiedzę.  | 0,75 |
| 2. Decyzje władz uczelni, które mnie dotyczyły, były słuszne.  | 0,65 |
| 3. Wykładowców akademickich powinno się zawsze szanować, nawet jeśli się z nimi nie zgadzamy.  | 0,79 |
| 4. Wykładowcy akademicy zasługują na szacunek.   | 0,82 |

## Wyniki i dyskusja

Współczynniki korelacji między zmiennymi prezentuje Tabela 7. Zaobserwowałem silną pozytywną i istotną statystycznie korelację między doświadczeniem sprawiedliwości proceduralnej a doświadczeniem sprawiedliwości dystrybucyjnej oraz między doświadczeniem sprawiedliwości proceduralnej a postrzeganą prawomocnością władz uczelni. Doświadczenie sprawiedliwości dystrybucyjnej było umiarkowane, pozytywnie i istotnie statystycznie związane z postrzeganą prawomocnością władz uczelni.

### Tabela 7

*Współczynniki korelacji między zmiennymi wraz ze standaryzowanymi 95% przedziałami ufności (Badanie 2)*

| Zmienne   | 1                                | 2                                |
|---|----------------------------------|----------------------------------|
| 1. Doświadczenie sprawiedliwości proceduralnej  | –                                |                                  |
| 2. Doświadczenie sprawiedliwości dystrybucyjnej | 0,59 <sup>***</sup> [0,51; 0,65] | –                                |
| 3. Postrzegana prawomocność władz uczelni       | 0,62 <sup>***</sup> [0,55; 0,68] | 0,42 <sup>***</sup> [0,33; 0,52] |

<sup>\*\*\*</sup>  $p < 0,001$ .

W celu zweryfikowania hipotezy 3, mówiącej, że doświadczenie sprawiedliwości proceduralnej studentów będzie pozytywnym predyktorem postrzeganej przez nich prawomocności władz uniwersytetu, przeprowadziłem analizę regresji liniowej (Tabela 8). Obydwa testowane modele były dobrze dopasowane do danych. W pierwszym modelu jedynie sprawiedliwość proceduralna była istotnym statystycznie predyktorem postrzeganej prawomocności władz uczelni. W drugim modelu, zawierającym zmienne demograficzne jako zmienne kontrolne, również jedynie sprawiedliwość proceduralna była istotnym statystycznie predyktorem postrzeganej prawomocności władz uczelni.

Interpretując uzyskane wartości współczynników regresji można stwierdzić, że im bardziej pozytywne doświadczenie sprawiedliwego traktowania na uczelni mieli studenci będący uczestnikami tego badania, tym większa była ich postrzegana prawomocność władz uczelni. Oznacza to, że dane zebrane w tym badaniu były zgodne z hipotezą 3.

### **Badanie 3**

Badanie 3 miało zrealizować kilka celów. Po pierwsze, w ramach tego badania chciałem zreplikować dotychczasowe wyniki z pilotażu oraz badania 2 i zweryfikować hipotezę 3 na większej próbie polskich studentów. Po drugie, chciałem zweryfikować hipotezy dotyczące *identyfikacji ze wspólnotą akademicką*: doświadczenie sprawiedliwości proceduralnej i dystrybucyjnej będą pozytywnymi predyktorami identyfikacji ze wspólnotą akademicką własnej uczelni (H4), identyfikacja ze wspólnotą własnej uczelni będzie pozytywnie przewidywać postrzeganą prawomocność władz uniwersytetu (H5), identyfikacja ze wspólnotą własnej uczelni będzie przynajmniej częściowo mediować związek między doświadczeniem sprawiedliwości proceduralnej a postrzeganą prawomocnością władz uniwersytetu (H6). Po trzecie, chciałem zweryfikować hipotezy 7 i 8, mówiące, że doświadczenie sprawiedliwości proceduralnej i dystrybucyjnej będą pozytywnymi



**Tabela 8**

*Podsumowanie wyników analizy regresji dla postrzeganej prawomocności władz uczelni jako zmiennej zależnej wraz ze standaryzowanymi 95% przedziałami ufności (Badanie 2)*

| Zmienne                                      | Model 1  |                        |          | Model 2  |                        |          |
|--|----------|------------------------|----------|----------|------------------------|----------|
|  | <i>B</i> | $\beta$                | <i>p</i> | <i>B</i> | $\beta$                | <i>p</i> |
| Doświadczenie sprawiedliwości dystrybutywnej | 0,08     | 0,09 [-0,01; 0,20]     | 0,089    | 0,09     | 0,11[-0,004; 0,22]     | 0,058    |
| Doświadczenie sprawiedliwości proceduralnej  | 0,58     | 0,56 [0,45; 0,67]      | < 0,001  | 0,57     | 0,55 [0,44; 0,66]      | < 0,001  |
| Wiek   |          |                        |          | -0,02    | -0,08 [-0,17; 0,02]    | 0,125    |
| Płeć   |          |                        |          | 0,02     | 0,01 [-0,08; 0,10]     | 0,813    |
| Rok studiów                                  |          |                        |          | 0,01     | 0,01 [-0,08; 0,11]     | 0,779    |
|  |          | $F(2, 312)=97,3^{***}$ |          |          | $F(5, 309)=39,4^{***}$ |          |
|  |          | $R^2_{skor}=0,38$      |          |          | $R^2_{skor}=0,38$      |          |

\*\*\*  $p < 0,001$ .

predyktorami *zaangażowania akademickiego* (H7) oraz negatywnymi predyktorami *wypalenia akademickiego* (H8).

## **Metoda**

### ***Uczestnicy i procedura***

W badaniu wzięło udział 751 osób (445 kobiet i 306 mężczyzn) w wieku między 18 a 49 lat ( $M_{wiek}=23.45$ ;  $SD_{wiek}=2.61$ ). Ponownie byli to studenci polskich uczelni publicznych, rekrutowani do badania tym razem przez Instytut Badawczy Pollster. Była to reprezentatywna próba polskich studentów ze względu na wiek i płeć respondentów. Na pytanie o rok studiów, następująca liczba uczestników wskazała: II rok – 244 uczestników, III rok – 216, IV rok lub I rok studiów II stopnia – 175, V rok lub II rok studiów II stopnia – 111 uczestników, studia doktoranckie – 5 uczestników. Na pytanie: „do jakiej dziedziny nauk zalicza się Twój kierunek studiów?”, następująca liczba uczestników wskazała: dziedzina nauk humanistycznych – 136, dziedzina nauk ścisłych i przyrodniczych – 93, dziedzina nauk inżyniersko-technicznych – 168, dziedzina nauk medycznych i nauk o zdrowiu – 101, dziedzina nauk rolniczych – 2, dziedzina nauk społecznych – 174, inne – 76.

Uczestnicy wypełniali kwestionariusz on-line, który zawierał pytania mierzące ich doświadczenie sprawiedliwości proceduralnej oraz dystrybutywnej na studiach, identyfikację z własną wspólnotą akademicką, postrzeganą przez nich prawomocność władz uniwersytetu, zaangażowanie akademickie oraz wypalenie akademickie. Ponieważ badanie 3 przeprowadzałem już w trakcie pandemii COVID-19 oraz nauczania zdalnego, jako zmienną kontrolną mierzyłem także strach przed COVID-19. Spodziewałem się, że obawa przed skutkami pandemii może w jakimś stopniu wpływać na zaangażowanie studentów i ich poczucie wypalenia studiami. Dodatkowo, uczestnicy wypełniali krótką

metryczkę, w której znajdowały się pytania o ich wiek, płeć, dziedzinę i rok studiów. Badanie zostało przeprowadzone w maju 2021 roku.

### ***Pomiar zmiennych***

**Doświadczenie sprawiedliwości proceduralnej** było mierzone autorską skalą, wykorzystaną już w pilotażu i badaniu 2, składającą się z jedenastu pozycji testowych, m.in. „Jak często w ciągu ostatniego roku akademickiego prowadzący zajęcia na ogół zapewniali studentom możliwość zabierania głosu na zajęciach?”, „Czy w ciągu ostatniego roku akademickiego prowadzący zajęcia traktowali studentów z szacunkiem?”, „Czy w ciągu ostatniego roku akademickiego przedstawione na zajęciach kryteria oceny i zaliczenia przedmiotu były zrozumiałe i przejrzyste?”. Uczestnicy udzielali odpowiedzi na 7-stopniowej skali Likerta od *prawie nigdy* (1) do *prawie zawsze* (7) albo *zdecydowanie nie* (1) do *zdecydowanie tak* (7),  $M=5,26$ ,  $SD=0,90$ ,  $\alpha=0,85$ .

**Doświadczenie sprawiedliwości dystrybtywnej** było mierzone za pomocą autorskiej skali, składającej się z siedmiu pozycji testowych (m.in. „Jak często w ciągu ostatniego roku akademickiego miałas/-eś poczucie, że wykładowca ocenił Cię niesprawiedliwie?”; „Jak często w ciągu ostatniego roku akademickiego bylas/-eś zadowolona/y z Twoich ocen?”; „Jak często w ciągu ostatniego roku akademickiego uważałas/-eś że oceny jakie otrzymywałas/-eś na studiach dobrze oddawały Twój poziom wiedzy i umiejętności?"). Uczestnicy udzielali odpowiedzi na 7-stopniowej skali Likerta od *prawie nigdy* (1) do *prawie zawsze* (7),  $M=4,88$ ,  $SD=0,96$ ,  $\alpha=0,80$ .

**Identyfikacja z własną wspólnotą akademicką** była mierzona za pomocą pięciu pytań testowych, bazujących na Skali Tożsamości Społecznej Jamesa E. Camerona (Cameron, 2004), m.in. „Mam wiele wspólnego z innymi członkami społeczności akademickiej mojej uczelni”, „Ogólnie to, że jestem członkiem społeczności akademickiej

mojej uczelni, to ważna część tego, kim jestem”. Uczestnicy wskazywali w jakim stopniu zgadzają się z podanymi stwierdzeniami na 7-stopniowej skali Likerta od *zdecydowanie nie* (1) do *zdecydowanie tak* (7),  $M=4,47$ ,  $SD=1,27$ ,  $\alpha=0,86$ .

**Postrzegana prawomocność władz uniwersytetu** była mierzona za pomocą autorskiej skali składającej się z dziewięciu pozycji testowych, m.in. „Studenci powinni stosować się do reguł i zasad panujących na uczelni”, „Mam zaufanie do władz mojej uczelni”, „Zasadniczo zgadzam się ze sposobem działania władz i wykładowców mojej uczelni”. Uczestnicy wskazywali w jakim stopniu zgadzają się z podanymi stwierdzeniami na 7-stopniowej skali Likerta od *zdecydowanie nie* (1) do *zdecydowanie tak* (7),  $M=5,07$ ,  $SD=1,08$ ,  $\alpha=0,92$ .

**Wypalenie akademickie** było mierzone za pomocą Skali Wypalenia Maslacha (Maslach Burnout Inventory – MBI-GS; Schaufeli i in., 1996), przetłumaczonej na potrzeby tego badania. Skala składa się z trzech czynników: wyczerpanie, cynizm oraz skuteczność akademicka. Uczestnicy wskazywali w jakim stopniu zgadzają się z podanymi stwierdzeniami na 7-stopniowej skali Likerta od *zdecydowanie nie* (1) do *zdecydowanie tak* (7). *Wyczerpanie* było mierzone za pomocą pięciu pytań testowych, m.in. „Czuję się wyczerpana/-y emocjonalnie moimi studiami”, „Czuję się zmęczona/-y, kiedy wstaję rano i muszę zmierzyć się z kolejnym dniem na uczelni”,  $M=4,34$ ,  $SD=1,38$ ,  $\alpha=0,86$ . *Cynizm* był mierzony za pomocą czterech pytań testowych, m.in. „Od czasu podjęcia studiów na uczelni moje zainteresowanie moim kierunkiem studiów się zmniejszyło”, „Stałem się bardziej cyniczna/-y co do potencjalnej użyteczności moich studiów w przyszłości”,  $M=3,94$ ,  $SD=1,47$ ,  $\alpha=0,84$ . *Skuteczność akademicka* była mierzona za pomocą sześciu pytań testowych, „Potrafię skutecznie rozwiązywać problemy, które pojawiają się na moich studiach”, „Wierzę, że wnoszę efektywny wkład w zajęcia, na które uczęszczam”,  $M=4,83$ ,  $SD=0,99$ ,  $\alpha=0,82$ . Wysokie wyniki uzyskane przez osobę badaną na skali

wyczerpania i cynizmu oraz niskie wyniki uzyskane na skali skuteczności akademickiej interpretowane są jako wysoki poziom wypalenia akademickiego.

**Zaangażowanie akademickie** było mierzone za pomocą Utrechckiej Skali Zaangażowania dla Studentów (Utrecht Work Engagement Scale for Students – UWES-S; Schaufeli i in., 2002), przetłumaczonej na potrzeby tego badania. Skala składa się z trzech czynników: wigor, oddanie oraz pochłonięcie nauką. Uczestnicy wskazywali w jakim stopniu zgadzają się z podanymi stwierdzeniami na 7-stopniowej skali Likerta od *zdecydowanie nie* (1) do *zdecydowanie tak* (7). *Wigor* był mierzony za pomocą pięciu pozycji testowych, m.in. „Kiedy się uczę, czuję się silna/-y psychicznie.”, „Podczas nauki czuję się silna/-y i pełna/pełen wigoru”,  $M=3,42$ ,  $SD=1,34$ ,  $\alpha=0,88$ . *Oddanie* było mierzone za pomocą pięciu pozycji testowych, zaczerpniętych z oryginalnej skali, (m.in. „Uważam, że moje studia są sensowne i mają cel”, „Moje studia inspirują mnie”) oraz trzech autorских pozycji testowych („Jestem dumna/-y z mojej uczelni”, „Polecił(a)bym studia na mojej uczelni znajomym”, „Wysoko oceniam prestiż mojej uczelni”),  $M=4,42$ ,  $SD=1,24$ ,  $\alpha=0,90$ . *Pochłonięcie nauką* było mierzone za pomocą czterech pozycji testowych, m.in. „Czas szybko leci, kiedy się uczę”, „Czuję się szczęśliwa/-y, kiedy intensywnie się uczę”,  $M=4,06$ ,  $SD=1,32$ ,  $\alpha=0,79$ . Wysokie wyniki uzyskane przez osoby badane na skalach wigoru, oddania oraz pochłonięcia nauką są interpretowane jako wysoki poziom zaangażowania akademickiego.

**Strach przed COVID-19** był mierzony za pomocą Skali Strachu przed COVID-19 (Ahorsu i in., 2020), która została przetłumaczona na potrzeby tego badania. Skala składała się z siedmiu pozycji testowych, m.in. „To czego teraz najbardziej się boję to koronawirus”, „Boję się utraty życia z powodu koronawirusa”. Uczestnicy wskazywali w jakim stopniu zgadzają się z podanymi stwierdzeniami na 7-stopniowej skali Likerta od *zdecydowanie nie* (1) do *zdecydowanie tak* (7),  $M=2,31$ ,  $SD=1,22$ ,  $\alpha=0,88$ .

Pełne skale zostały zawarte w Załączniku 2.

## **Wyniki i dyskusja**

Współczynniki korelacji między zmiennymi prezentuje Tabela 9. Wszystkie kluczowe zmienne były ze sobą skorelowane w zakładany sposób. Zarówno doświadczenie sprawiedliwości proceduralnej jak i dystrybucyjnej były pozytywnie związane ze skutecznością akademicką, wigorem, oddaniem oraz pochłonięciem nauką. Ponadto te dwie zmienne były negatywnie skorelowane z wyczerpaniem oraz cynizmem. Identyfikacja z własną wspólnotą akademicką była pozytywnie skorelowana z doświadczeniem sprawiedliwości proceduralnej i dystrybucyjnej, postrzeganą prawomocnością władz uniwersytetu, skutecznością akademicką oraz wszystkimi wymiarami zaangażowania akademickiego. Jednocześnie identyfikacja z własną wspólnotą akademicką była negatywnie skorelowana z oboma wymiarami wypalenia akademickiego – wyczerpaniem i cynizmem. Postrzegana prawomocność władz uniwersytetu była pozytywnie skorelowana z doświadczeniem sprawiedliwości proceduralnej i dystrybucyjnej, skutecznością akademicką oraz wszystkimi wymiarami zaangażowania akademickiego. Jednocześnie postrzegana legitymizacja władz uniwersytetu była negatywnie skorelowana z wyczerpaniem i cynizmem. Strach przed COVID-19 był pozytywnie skorelowany z identyfikacją z własną wspólnotą akademicką, wszystkimi wymiarami zaangażowania akademickiego oraz negatywnie z doświadczeniem sprawiedliwości proceduralnej i dystrybucyjnej.

Schaufeli i współpracownicy (2002) wskazują, że zaangażowanie akademickie powinno być rozumiane jako zmienna drugiego poziomu, składająca się z trzech wymiarów – wigoru, oddania i pochłonięcia nauką. Podobnie Schaufeli i współpracownicy (1996) rozumieją wypalenie akademickie jako zmienną drugiego poziomu, składającą się z trzech wymiarów – wyczerpania, cynizmu i skuteczności akademickiej. Z tego powodu w dalszych analizach stworzyłem dwie nowe zmienne: *zaangażowanie akademickie*

**Tabela 9***Współczynniki korelacji między zmiennymi (Badanie 3)*

| Zmienne  | 1        | 2        | 3        | 4        | 5        | 6        | 7       | 8       | 9       | 10      |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|---------|---------|---------|---------|
| 1. Doświadczenie sprawiedliwości proceduralnej | -        |          |          |          |          |          |         |         |         |         |
| 2. Doświadczenie sprawiedliwości dystrybtywnej | 0,68***  | -        |          |          |          |          |         |         |         |         |
| 3. Identyfikacja z własną wspólnotą akademicką | 0,36***  | 0,36***  | -        |          |          |          |         |         |         |         |
| 4. Postrzegana prawomocność władz uniwersytetu | 0,71***  | 0,59***  | 0,48***  | -        |          |          |         |         |         |         |
| 5. Wyczerpanie                                 | -0,38*** | -0,40*** | -0,37*** | -0,39*** | -        |          |         |         |         |         |
| 6. Cynizm                                      | -0,36*** | -0,35*** | -0,40*** | -0,40*** | 0,65***  | -        |         |         |         |         |
| 7. Skuteczność akademicka                      | 0,41***  | 0,43***  | 0,49***  | 0,50***  | -0,41*** | -0,46*** | -       |         |         |         |
| 8. Wigor                                       | 0,22***  | 0,28***  | 0,45***  | 0,36***  | -0,49*** | -0,45*** | 0,58*** | -       |         |         |
| 9. Oddanie                                     | 0,43***  | 0,38***  | 0,59***  | 0,61***  | -0,46*** | -0,63*** | 0,64*** | 0,62*** | -       |         |
| 10. Pochłonięcie nauką                         | 0,27***  | 0,24***  | 0,43***  | 0,37***  | -0,40*** | -0,43*** | 0,62*** | 0,83*** | 0,65*** | -       |
| 11. Strach przed COVID-19                      | -0,15*** | -0,11**  | 0,09*    | -0,04    | 0,06     | 0,02     | 0,01    | 0,15*** | 0,08*   | 0,12*** |

\*  $p < 0,05$ . \*\*  $p < 0,01$ . \*\*\*  $p < 0,001$ .

będące średnią dla trzech miar (wigor, oddanie i pochłonięcie nauką) oraz *wypalenie akademickie* będące średnią dla miar wyczerpania, cynizmu i skuteczności akademickiej.

W celu zweryfikowania postawionych przeze mnie hipotez badawczych przeprowadziłem serię analiz regresji liniowych oraz analiz mediacji. Analiza mediacji pozwala na zidentyfikowanie mediatora, czyli zmiennej, która pośredniczy w związku między dwiema innymi zmiennymi. Celem analizy mediacji jest wykazanie, że „związek zmiennej niezależnej z zależną słabnie (mediacja częściowa) lub staje się nieistotny statystycznie (mediacja całkowita) po uwzględnieniu drugiego predyktora-mediatora”<sup>5</sup>. Jak wskazują Reuben M. Baron i David A. Kenny (1986) mediację można rozumieć w ten sposób, że mediator „przechwytuje” część lub większość wpływu zmiennej niezależnej na zależną. Analizy mediacji przeprowadzałem przy wykorzystaniu dodatku do programu SPSS – Hayes Process Macro.

Początkowo testowałem cztery modele. Model 1 był bardzo podobny do modelu testowanego w badaniu 2, z doświadczeniem sprawiedliwości proceduralnej i dystrybutywnej jako predyktorami postrzeganej prawomocności władz uniwersytetu. W ramach tego modelu testowałem hipotezę 3, mówiącą, że doświadczenie sprawiedliwości proceduralnej studentów będzie pozytywnym predyktorem postrzeganej przez nich prawomocności władz uniwersytetu. W modelu 2 testowałem trzy hipotezy. Hipoteza 4 mówiła, że doświadczenie sprawiedliwości proceduralnej i dystrybutywnej będą pozytywnymi predyktorami identyfikacji ze wspólnotą akademicką własnej uczelni, hipoteza 5 mówiła, że identyfikacja ze wspólnotą własnej uczelni będzie pozytywnie przewidywać postrzeganą przez studentów prawomocność władz uniwersytetu, zaś hipoteza 6, że związek doświadczenia sprawiedliwości proceduralnej z postrzeganą prawomocnością władz

---

<sup>5</sup> Pogotowie Statystyczne. *Mediacja*. <https://pogotowiestatystyczne.pl/slovniki/mediacja/> [data dostępu: 20.05.2022]



uniwersytetu będzie przynajmniej częściowo mediowany przez identyfikację z własną wspólnotą akademicką. W modelu 3 weryfikowałem hipotezę 7, mówiącą, że doświadczenie sprawiedliwości proceduralnej i dystrybucyjnej będą pozytywnymi predyktorami zaangażowania akademickiego. W modelu 4 testowałem hipotezę 8, mówiącą, że doświadczenie sprawiedliwości proceduralnej i dystrybucyjnej będą negatywnymi predyktorami wypalenia akademickiego. We wszystkich modelach w analizach statystycznych kontrolowałem płeć i wiek uczestników, ich rok i kierunek studiów oraz poziom lęku przed COVID-19. Bez kontroli zmiennych demograficznych oraz lęku przed COVID-19 wzór wyników był taki sam.

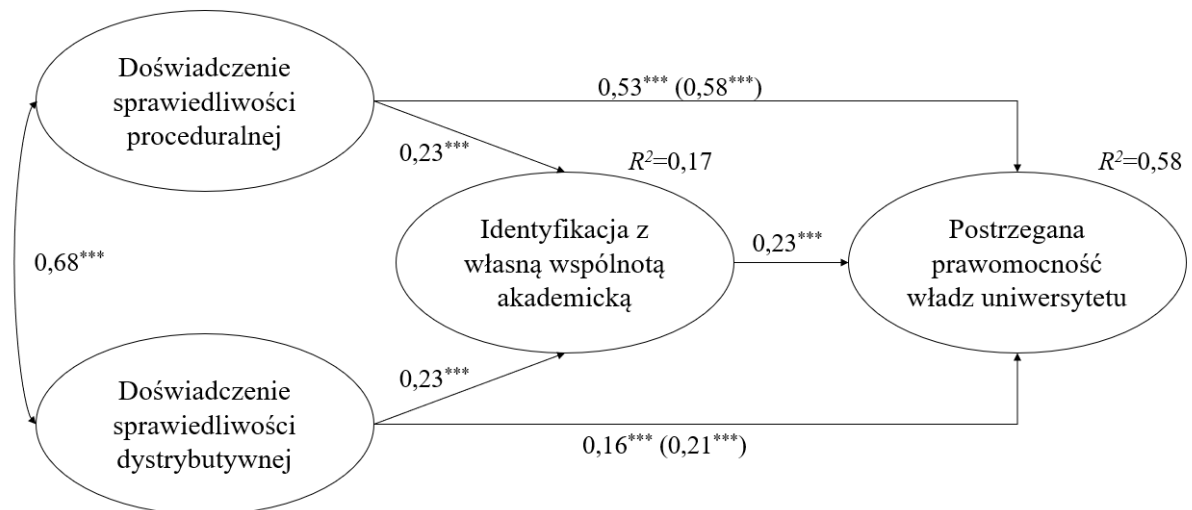
Model 1 wykazał, że doświadczenie sprawiedliwości proceduralnej ( $B = 0,70$ ,  $SE = 0,04$ ,  $\beta = 0,58$ ,  $p < 0,001$ ) oraz doświadczenie sprawiedliwości dystrybucyjnej ( $B = 0,24$ ,  $SE = 0,04$ ,  $\beta = 0,21$ ,  $p < 0,001$ ) były pozytywnymi predyktorami postrzeganej prawomocności władz uniwersytetu. W ten sposób udało mi się uzyskać dalsze potwierdzenie hipotezy 3. Łącznie te dwie formy doświadczenia (nie)sprawiedliwości na uczelni, razem ze zmiennymi kontrolnymi, wyjaśniały 53% wariancji w postrzeganej legitymizacji władz uniwersytetu.

W modelu 2 (Rysunek 7), w którym dodałem identyfikację z własną wspólnotą akademicką jako mediator, zarówno siła pozytywnego związku doświadczenia sprawiedliwości proceduralnej ( $B = 0,63$ ,  $SE = 0,04$ ,  $\beta = 0,53$ ,  $p < 0,001$ ), jak i doświadczenia sprawiedliwości dystrybucyjnej ( $B = 0,18$ ,  $SE = 0,04$ ,  $\beta = 0,16$ ,  $p < 0,001$ ) z postrzeganą prawomocnością władz uniwersytetu nieznacznie zmalały, ale pozostały istotne statystycznie. Jednocześnie identyfikacja z własną wspólnotą akademicką była również pozytywnym predyktorem postrzeganej prawomocności władz uniwersytetu ( $B = 0,20$ ,  $SE = 0,03$ ,  $\beta = 0,23$ ,  $p < 0,001$ ). Doświadczenie sprawiedliwości proceduralnej ( $B = 0,32$ ,  $SE = 0,07$ ,  $\beta = 0,23$ ,  $p < 0,001$ ) oraz doświadczenie sprawiedliwości dystrybucyjnej

( $B = 0,30$ ,  $SE = 0,07$ ,  $\beta = 0,23$ ,  $p < 0,001$ ) były pozytywnymi predyktorami identyfikacji akademickiej. Zgromadzone dane były więc zgodne z hipotezami 4 i 5. Zgodnie z hipotezą 6, efekt pośredni związku doświadczenia sprawiedliwości proceduralnej z postrzeganą prawomocnością władz uniwersytetu przez identyfikację akademicką był pozytywny i istotny statystycznie ( $IE = 0,05$ ,  $SE = 0,01$ , 95%  $CI [0,03; 0,08]$ ). Co ciekawe, pozytywny związek doświadczenia sprawiedliwości dystrybucyjnej z postrzeganą prawomocnością władz uniwersytetu był także mediowany przez identyfikację z własną wspólnotą akademicką ( $IE = 0,05$ ,  $SE = 0,01$ , 95%  $CI [0,03; 0,08]$ ). W modelu 2 mierzone zmienne wyjaśniały 17% wariacji identyfikacji ze wspólnotą akademicką oraz 58% wariacji postrzeganej legitymizacji władz uniwersytetu.

### Rysunek 7

*Efekt pośredni Doświadczenia sprawiedliwości proceduralnej na Postrzeganą prawomocność władz uniwersytetu przez Identyfikację w własną wspólnotą akademicką*



\*\*\*  $p < 0,001$ . W nawiasach podane są wartości efektów całkowitych – efekt bezpośredni + efekt pośredni.

W modelu 3, zarówno doświadczenie sprawiedliwości proceduralnej ( $B = 0,32$ ,  $SE = 0,06$ ,  $\beta = 0,25$ ,  $p < 0,001$ ), jak i doświadczenie sprawiedliwości dystrybucyjnej ( $B = 0,25$ ,  $SE = 0,06$ ,  $\beta = 0,21$ ,  $p < 0,001$ ) pozytywnie przewidywały zaangażowanie akademickie. W ten sposób uzyskałem wsparcie dla hipotezy 7. Łącznie, te dwie formy doświadczenia (nie)sprawiedliwości na uczelni, razem ze zmiennymi kontrolnymi, wyjaśniały 19% wariacji zaangażowania akademickiego.

W modelu 4, zarówno doświadczenie sprawiedliwości proceduralnej ( $B = -0,30$ ,  $SE = 0,05$ ,  $\beta = -0,27$ ,  $p < 0,001$ ), jak i doświadczenie sprawiedliwości dystrybucyjnej ( $B = -0,32$ ,  $SE = 0,05$ ,  $\beta = -0,30$ ,  $p < 0,001$ ) negatywnie przewidywały wypalenie akademickie. W ten sposób uzyskałem wsparcie dla hipotezy 8. Łącznie, te dwie formy doświadczenia (nie)sprawiedliwości na uczelni, razem ze zmiennymi kontrolnymi, wyjaśniały 27% wariacji wypalenia akademickiego.

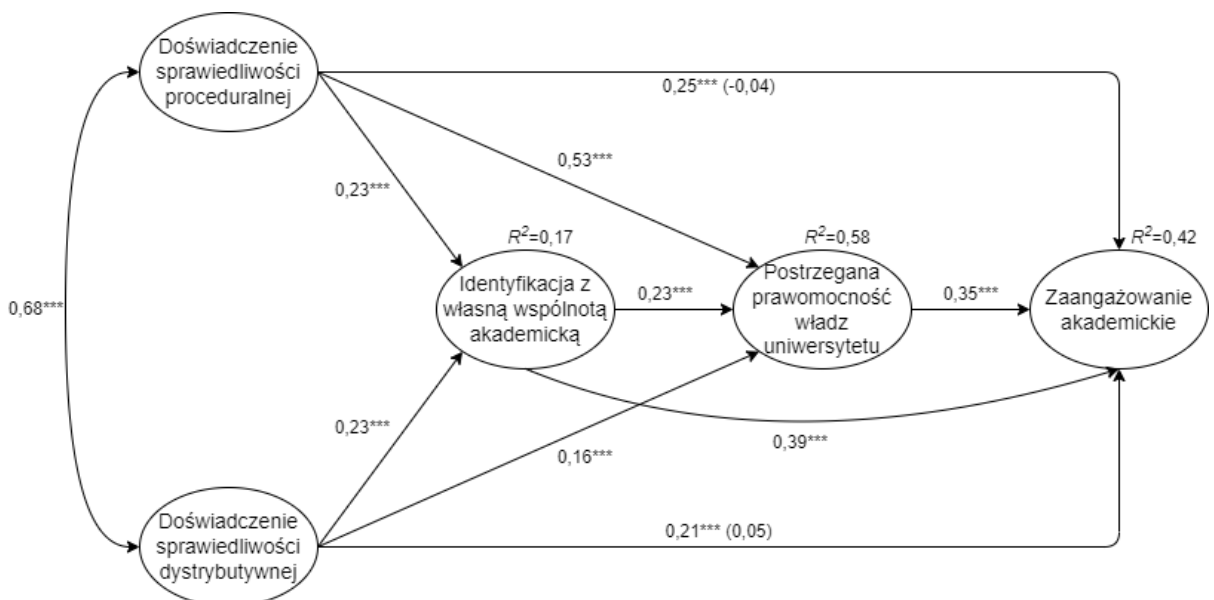
Powyższe wyniki potwierdziły, że pozytywne doświadczenie sprawiedliwości proceduralnej było silnie związane z większym poziomem prawomocności władz uniwersytetu w oczach studentów. Studenci traktowani sprawiedliwie silniej identyfikowali się ze swoją wspólnotą akademicką, mieli większe zaufanie do władz uniwersytetu i byli bardziej skłonni do akceptowania otrzymywanych ocen i decyzji.

W świetle uzyskanych wyników, postanowiłem przeprowadzić dalsze analizy statystyczne, których celem było lepsze zrozumienie związku między sprawiedliwym traktowaniem, identyfikacją akademicką, postrzeganą prawomocnością władz uniwersytetu oraz akademickim zaangażowaniem i wypaleniem. W tym celu stworzyłem dodatkowe dwa modele, które następnie poddałem analizie statystycznej. W modelu 5 testowałem seryjną mediację związku doświadczenia sprawiedliwości proceduralnej i dystrybucyjnej z zaangażowaniem akademickim przez identyfikację z własną wspólnotą akademicką (mediator 1) oraz postrzeganą prawomocność władz uniwersytetu (mediator 2).

W modelu 6 testowałem seryjną mediację związku doświadczenia sprawiedliwości proceduralnej i dystrybutywnej z wypaleniem akademickim przez identyfikację z własną wspólnotą akademicką (mediator 1) oraz postrzeganą prawomocność władz uniwersytetu (mediator 2).

## Rysunek 8

*Efekty pośrednie Doświadczenia sprawiedliwości proceduralnej i dystrybutywnej na Zaangażowanie akademickie przez Identyfikację z własną wspólnotą akademicką oraz Postrzeganą prawomocność władz uczelni (Model 5, Badanie 3)*



\*\*\*  $p < 0,001$ . W nawiasach podane są wartości efektów całkowitych – efekt bezpośredni + efekt pośredni.

W modelu 5 (Rysunek 8), zarówno doświadczenie sprawiedliwości proceduralnej ( $B = -0,05$ ,  $SE = 0,06$ ,  $\beta = -0,04$ ,  $p = 0,398$ ) jak i doświadczenie sprawiedliwości dystrybutywnej ( $B = 0,05$ ,  $SE = 0,05$ ,  $\beta = 0,05$ ,  $p = 0,322$ ) nie były statystycznie istotnymi predyktorami zaangażowania akademickiego. Zaangażowanie akademickie było pozytywnie przewidywane przez identyfikację z własną wspólnotą akademicką ( $B = 0,35$ ,

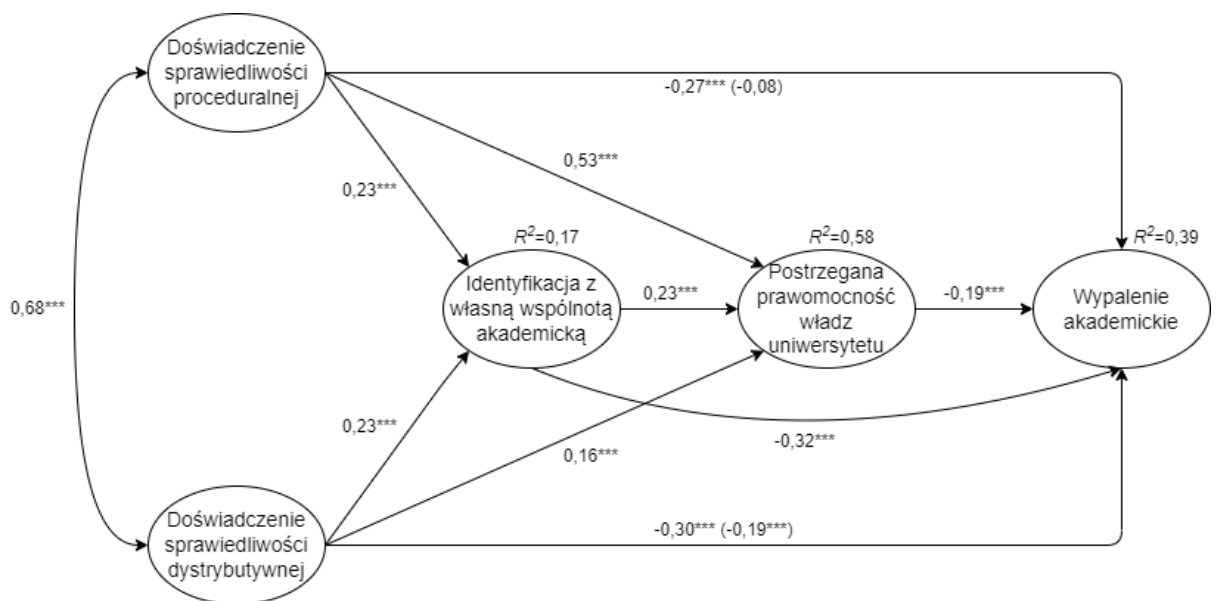
$SE = 0,04$ ,  $\beta = 0,39$ ,  $p < 0,001$ ) oraz postrzeganą legitymizację władz uniwersytetu ( $B = 0,37$ ,  $SE = 0,05$ ,  $\beta = 0,35$ ,  $p < 0,001$ ). Jednocześnie, postrzegana prawomocność władz uniwersytetu była pozytywnie przewidywana przez doświadczanie sprawiedliwości proceduralnej ( $B = 0,63$ ,  $SE = 0,04$ ,  $\beta = 0,53$ ,  $p < 0,001$ ), doświadczanie sprawiedliwości dystrybutywnej ( $B = 0,18$ ,  $SE = 0,04$ ,  $\beta = 0,16$ ,  $p < 0,001$ ) oraz identyfikację z własną wspólnotą akademicką ( $B = 0,20$ ,  $SE = 0,02$ ,  $\beta = 0,23$ ,  $p < 0,001$ ). Identyfikacja ze wspólnotą akademicką była pozytywnie przewidywana przez doświadczanie sprawiedliwości proceduralnej ( $B = 0,32$ ,  $SE = 0,07$ ,  $\beta = 0,23$ ,  $p < 0,001$ ) oraz doświadczanie sprawiedliwości dystrybutywnej ( $B = 0,30$ ,  $SE = 0,07$ ,  $\beta = 0,23$ ,  $p < 0,001$ ).

Seryjny efekt pośredni doświadczenia sprawiedliwości proceduralnej przez identyfikację z własną wspólnotą akademicką oraz postrzeganą prawomocność władz uczelni na zaangażowanie akademickie był pozytywny i istotny statystycznie ( $IE = 0,02$ ,  $SE = 0,01$ , 95%  $CI [0,01; 0,03]$ ). Dwa pojedyncze efekty mediacyjne były również istotne statystycznie – doświadczanie sprawiedliwości proceduralnej było pozytywnie związane z zaangażowaniem akademickim poprzez zarówno wyższą identyfikację z własną wspólnotą akademicką ( $IE = 0,09$ ,  $SE = 0,02$ , 95%  $CI [0,05; 0,13]$ ) oraz wyższą postrzeganą prawomocnością władz uniwersytetu ( $IE = 0,19$ ,  $SE = 0,03$ , 95%  $CI [0,13; 0,25]$ ). Pozytywny związek między doświadczaniem sprawiedliwości dystrybutywnej a zaangażowaniem akademickim również był seryjnie mediowany przez wyższą identyfikację z własną wspólnotą akademicką oraz wyższą postrzeganą prawomocność władz uniwersytetu ( $IE = 0,02$ ,  $SE = 0,01$ , 95%  $CI [0,01; 0,03]$ ). Pojedyncze mediacje tego związku przez identyfikację ze wspólnotą akademicką ( $IE = 0,09$ ,  $SE = 0,02$ , 95%  $CI [0,05; 0,13]$ ) oraz postrzeganą prawomocność władz uniwersytetu ( $IE = 0,06$ ,  $SE = 0,01$ , 95%  $CI [0,03; 0,09]$ ) także były istotne statystycznie. Łącznie zmienne ujęte w tym modelu wyjaśniały 42% wariacji zaangażowania akademickiego. Powyższe wyniki można zinterpretować

w następujący sposób: bardziej pozytywne doświadczenia sprawiedliwości proceduralnej i dystrybutywnej w trakcie studiów przekładały się na wyższy poziom identyfikacji ze wspólnotą akademicką, co następnie przekładało się na wyższą postrzeganą prawomocność władz uniwersytetu, i w ostatecznym rozrachunku na wyższy poziom zaangażowania akademickiego.

### Rysunek 9

*Efekty pośrednie Doświadczenia sprawiedliwości proceduralnej i dystrybutywnej na Wypalenie akademickie przez Identyfikację z własną wspólnotą akademicką oraz Postrzeganą prawomocność władz uczelni (Model 6, Badanie 3)*



\*\*\*  $p < 0,001$ . W nawiasach podane są wartości efektów całkowitych – efekt bezpośredni + efekt pośredni.

W modelu 6 (Rysunek 9) doświadczanie sprawiedliwości proceduralnej okazało się nieistotnym predyktorem wypalenia akademickiego ( $B = -0,09$ ,  $SE = 0,06$ ,  $\beta = -0,08$ ,  $p = 0,096$ ). Wypalenie akademickie było negatywnie przewidywane przez doświadczanie sprawiedliwości dystrybutywnej ( $B = -0,20$ ,  $SE = 0,05$ ,  $\beta = -0,19$ ,  $p < 0,001$ ), identyfikację

z własną wspólnotą akademicką ( $B = -0,26$ ,  $SE = 0,03$ ,  $\beta = -0,32$ ,  $p < 0,001$ ) oraz postrzeżaną prawomocność władz uniwersytetu ( $B = -0,18$ ,  $SE = 0,04$ ,  $\beta = -0,19$ ,  $p < 0,001$ ). Współczynniki regresji doświadczenia sprawiedliwości proceduralnej i dystrybucyjnej oraz identyfikacji z własną wspólnotą akademicką jako predyktorów postrzeganej prawomocności władz uniwersytetu, jak również doświadczenia sprawiedliwości proceduralnej i dystrybucyjnej jako predyktorów identyfikacji ze wspólnotą akademicką, były takie same jak opisane w modelu 5.

Seryjny efekt pośredni doświadczenia sprawiedliwości proceduralnej przez identyfikację z własną wspólnotą akademicką oraz postrzeżaną prawomocność władz uczelni na zaangażowanie akademickie był negatywny i istotny statystycznie ( $IE = -0,01$ ,  $SE = 0,003$ , 95%  $CI [-0,02; -0,004]$ ). Dwa pojedyncze efekty mediacyjne były również istotne statystycznie – doświadczenie sprawiedliwości proceduralnej było negatywnie związane z wypaleniem akademickim poprzez zarówno wyższą identyfikację z własną wspólnotą akademicką ( $IE = -0,07$ ,  $SE = 0,02$ , 95%  $CI [-0,11; -0,04]$ ), jak i przez wyższą postrzeżaną prawomocność władz uniwersytetu ( $IE = -0,10$ ,  $SE = 0,03$ , 95%  $CI [-0,15; -0,05]$ ). Negatywny związek między doświadczeniem sprawiedliwości dystrybucyjnej a wypaleniem akademickim był również seryjnie mediowany przez identyfikację ze wspólnotą akademicką oraz postrzeżaną prawomocność władz uniwersytetu ( $IE = -0,01$ ,  $SE = 0,003$ , 95%  $CI [-0,02; -0,004]$ ). Pojedyncze mediacje tego związku przez wyższą identyfikację z własną wspólnotą akademicką ( $IE = -0,07$ ,  $SE = 0,02$ , 95%  $CI [-0,11; -0,04]$ ) oraz wyższą postrzeżaną prawomocność władz uniwersytetu ( $IE = -0,03$ ,  $SE = 0,01$ , 95%  $CI [-0,05; -0,01]$ ) były istotne statystycznie. Łącznie zmienne ujęte w tym modelu wyjaśniły 39% wariacji wypalenia akademickiego. Powyższe wyniki można zinterpretować w następujący sposób: bardziej pozytywne doświadczenia sprawiedliwości proceduralnej i dystrybucyjnej w trakcie studiów przekładały się na wyższy poziom identyfikacji ze wspólnotą

akademicką, co następnie przekładało się na wyższą postrzeganą prawomocność władz uniwersytetu, i w efekcie – na niższy poziom wypalenia akademickiego.



## ROZDZIAŁ 4. DYSKUSJA I WNIOSKI

Badania przeprowadzone w ramach niniejszej rozprawy miały dwa cele. Po pierwsze, chciałem przetestować efekt proceduralny w kontekście szkolnictwa wyższego, tj. sprawdzić czy studenci w swoich relacjach z wykładowcami i przedstawicielami władz uniwersytetu w ogóle zwracają uwagę na kwestie sprawiedliwego traktowania (sprawiedliwości proceduralnej). Po drugie, chciałem zbadać związki doświadczenia sprawiedliwości proceduralnej i dystrybutywnej studentów podczas studiów z postrzeganą przez nich prawomocnością władz uniwersytetu, identyfikacją ze wspólnotą akademicką, a także ich akademickim zaangażowaniem i wypaleniem. W czterech badaniach empirycznych – jednym eksperymentalnym i trzech korelacyjnych, weryfikowałem osiem postawionych hipotez badawczych.

Na podstawie wcześniejszych badań dotyczących skutków sprawiedliwego traktowania w kontekście wymiaru sprawiedliwości (m.in. Burdziej i in., 2019; Tyler, 1984) i postępowań policyjnych (m.in. Hough i in., 2013; Jackson i in., 2012), postawiłem ogólną hipotezę, że doświadczenie sprawiedliwości proceduralnej w istotny sposób będzie kształtować postawy studentów wobec władz uczelni. Przewidywałem również, że pozytywne doświadczenie sprawiedliwości proceduralnej będzie pozytywnie korelować z poziomem identyfikacji studentów z ich uczelnią i ich zaangażowaniem akademickim, a także negatywnie korelować z wypaleniem akademickim. Wyniki przeprowadzonych przeze mnie badań dostarczyły empirycznych dowodów popierających wszystkie postawione przeze mnie hipotezy.

W badaniu 1 testowałem hipotezy 1 i 2, mówiące, że studenci będą zwracać uwagę na kwestie sprawiedliwości proceduralnej na uczelni (H1) oraz, że doświadczenie sprawiedliwości proceduralnej będzie silniejszym predyktorem satysfakcji studentów z postępowania w ich sprawie, ich akceptacji dla decyzji podejmowanych przez władze

uniwersyteckie oraz ich chęci odwołania się od tych decyzji niż sama treść (tj. postrzegana korzystność) decyzji (H2). Badanie 1 było zostało przeprowadzone w schemacie eksperymentalnym, z wykorzystaniem metody winietowej. W winietach prezentujących dwa hipotetyczne scenariusze – egzamin ustny oraz przesłuchanie przed Komisją Dyscyplinarną m.in. studenckich – manipulowałem kwestią sprawiedliwości proceduralnej (egzamin/przesłuchanie prowadzone zgodnie z zasadami sprawiedliwości proceduralnej vs niezgodnie z zasadami sprawiedliwości proceduralnej) oraz sprawiedliwością dystrybutywną (tj. korzystnością decyzji). Badanie 1 wykazało, że studenci zwracają uwagę na kwestie sprawiedliwego traktowania w swoich interakcjach z wykładowcami i przedstawicielami władz uniwersytetu. Co więcej, kwestia czy w tym hipotetycznym scenariuszu zostali potraktowani sprawiedliwie bądź nie, była istotniejszym predyktorem gotowości do zaakceptowania decyzji, chęci odwołania się od decyzji oraz satysfakcji z przeprowadzonego postępowania (egzaminu/przesłuchania) niż kwestia korzystności decyzji.

W pilotażu oraz badaniu 2 badałem związek między doświadczeniem sprawiedliwości proceduralnej i dystrybutywnej studentów a postrzeganą przez nich prawomocnością władz uniwersytetu. Zaobserwowałem, że doświadczenie sprawiedliwości proceduralnej była silniejszym predyktorem postrzeganej prawomocności władz uniwersytetu niż sprawiedliwość dystrybucyjna, co potwierdza hipotezę 3. Wyniki te są zgodne z wnioskami płynącymi z licznych badań testujących związek między sprawiedliwością proceduralną a legitymizacją różnych instytucji publicznych (m.in. Mazerolle i in., 2013; Rottman i Tyler, 2014). Ponadto wyniki te potwierdzają wnioski Reisiga i Bain (2016), którzy testowali model legitymizacji Tylera-Jacksona w kontekście uniwersyteckim. Sugerowali oni, że prawomocność uczelni można wzmocnić poprzez traktowanie studentów przez wykładowców i władze uczelni zgodnie z zasadami sprawiedliwości proceduralnej. Uzyskane przeze mnie wyniki pokazują, że studenci, którzy są traktowani z szacunkiem

i mają możliwość zabierania głosu, postrzegają władze akademickie jako bardziej prawomocne, są bardziej skłonni do akceptowania otrzymywanych ocen i innych decyzji, które ich dotyczą.

W badaniu 3 chciałem zbadać, jaki mechanizm psychologiczny może wyjaśniać związek między doświadczeniem sprawiedliwości proceduralnej a postrzeganą prawomocnością władz uczelni. Po pierwsze, udało mi się zreplikować wyniki badania 2 na większej próbie respondentów – doświadczenie sprawiedliwości proceduralnej i dystrybucyjnej były pozytywnymi predyktorami postrzeganej przez studentów prawomocności władz uniwersytetu. Wyniki te przyniosły zatem dalsze potwierdzenie dla postawionej przeze mnie Hipotezy 3. Po drugie, zaobserwowałem, że doświadczenie sprawiedliwości proceduralnej i dystrybucyjnej było pozytywnym predyktorem identyfikacji ze wspólnotą akademicką własnego uniwersytetu. Wyniki te potwierdziły postawioną przeze mnie Hipotezę 4. Identyfikacja ze wspólnotą akademicką własnego uniwersytetu była również pozytywnym predyktorem postrzeganej przez studentów prawomocności władz uniwersytetu. Wyniki tego badania potwierdziły więc także postawioną przeze mnie Hipotezę 5. Co więcej, identyfikacja ze społecznością akademicką własnej uczelni była mediatorem związku między doświadczeniem sprawiedliwości proceduralnej studentów a postrzeganą przez nich prawomocnością władz uniwersytetu, co wspierało Hipotezę 6. Powyższe wyniki można zinterpretować w ten sposób, że pozytywne doświadczenie sprawiedliwego traktowania studentów przez ich wykładowców przekładało się na wyższy poziom ich identyfikacji ze wspólnotą akademicką ich uniwersytetu, co w efekcie przekładało się na wyższą postrzeganą prawomocność władz uczelni.

Wyniki te są zgodne z teorią wartości grupowych (Lind i Tyler, 1988), która wskazuje, że sprawiedliwe traktowanie odzwierciedla status jednostki w grupie, do której ona należy. Studenci, którzy są traktowani sprawiedliwie, mają tendencję do postrzegania

siebie jako ważnej części swojej społeczności akademickiej i uważają swój status studenta za istotną część swojej tożsamości. Częściej czują się dumni z bycia częścią swojej społeczności akademickiej i uważają to za ważne dla nich tożsamości. Może to prowadzić do zwiększenia postrzeganej prawomocności władz uczelni, większej akceptacji decyzji i ogólnie większego zaufania do środowiska akademickiego.

W badaniu 3 badałem również związek doświadczeniem sprawiedliwości proceduralnej studentów z dwiema postawami wobec studiów: akademickim zaangażowaniem i wypaleniem. Zaobserwowałem, że sprawiedliwość proceduralna była silnym i pozytywnym predyktorem zaangażowania akademickiego, a także negatywnym predyktorem wypalenia akademickiego. Wyniki te były zgodne z postawionymi przeze mnie Hipotezami 7 i 8. W ten sposób udało mi się zreplikować ustalenia Navarro-Abal i współpracowników (2018) w kontekście polskiego systemu szkolnictwa wyższego. Powyższe wyniki można zinterpretować w ten sposób, że pozytywne doświadczenie bycia traktowanym sprawiedliwie podczas studiów przekłada się na większe zaangażowanie studentów podczas studiów w kilku wymiarach: zaangażowania w naukę, zaangażowania w wykłady i zajęcia ćwiczeniowe oraz zaangażowania w działalność studencką. Z drugiej strony doświadczenie sprawiedliwości proceduralnej studentów może przełożyć się na mniejsze poczucie wypalenia studiami, które obejmuje niskie poczucie własnej skuteczności, wyczerpanie studiami, cynizm i poczucie braku sensu dalszego studiowania.

W badaniu 3 badałem także mechanizmy, które mogą wyjaśniać związek między doświadczeniem sprawiedliwości proceduralnej studentów a akademickim zaangażowaniem i wypaleniem. Wykazałem, że związki te były seryjnie mediowane przez zwiększoną identyfikację ze wspólnotą akademicką własnego uniwersytetu i zwiększoną postrzeganą prawomocność władz uniwersyteckich. Wyniki te można zinterpretować w ten sposób, że studenci, którzy są traktowani z szacunkiem i mają możliwość wypowiedzenia

się, silniej identyfikują się ze swoją społecznością akademicką. To z kolei sprzyja postrzeganiu przez nich władz uniwersytetu jako bardziej prawomocnych i godnych zaufania, co prowadzi następnie do większego zaangażowania akademickiego i mniejszego poczucia wypalenia.

Przeprowadzone przeze mnie badania na kilka sposobów wzbogacają istniejącą literaturę dotyczącą szkolnictwa wyższego oraz sprawiedliwości proceduralnej. Przede wszystkim badania te pokazują znaczenie sprawiedliwości proceduralnej w kontekście akademickim. Kravitz i współpracownicy (1997) oraz Reisig i Bain (2016) wskazali, że kontekst ten stanowi lukę w bardzo skądinąd obszernej i stale przyrastającej literaturze dotyczącej sprawiedliwości proceduralnej. Przeprowadzone przeze mnie badania rzucają pierwsze światło na te kwestie, pokazując, że również na uczelni sprawiedliwe traktowanie odgrywa dużą rolę w kształtowaniu postaw studentów względem swojego uniwersytetu. Co więcej, zidentyfikowałem i zweryfikowałem mechanizm psychologiczny, który przynajmniej częściowo tłumaczy związek między doświadczeniem sprawiedliwego traktowania a pozytywnymi postawami względem własnej uczelni, tj. wyższej postrzeganej prawomocności władz uniwersytetu oraz większego poziomu akademickiego zaangażowania i mniejszego poziomu akademickiego wypalenia. Tym mechanizmem jest identyfikacja akademicka, czyli identyfikowanie się ze wspólnotą akademicką własnej uczelni. Wyniki te są zgodne z teorią zaangażowania grupowego Tylera i Bladera (2003), która postuluje, że identyfikacja grupowa jest mediatorem związku między doświadczeniem sprawiedliwości proceduralnej a zaangażowaniem na rzecz grupy. Studenci, którzy mieli poczucie, że w toku swoich studiów byli sprawiedliwie traktowani, silniej identyfikowali się ze wspólnotą akademicką swojego uniwersytetu, co przekładało się na ich wyższą skłonność do postrzegania władz uczelni jako prawomocnych oraz ich większe akademickie zaangażowanie i mniejsze poczucie wypalenia.

Największym wkładem tego projektu w literaturę dotyczącą sprawiedliwości proceduralnej w kontekście edukacji wyższej jest stworzenie i empiryczne zweryfikowanie modelu, który połączył ze sobą wszystkie zmienne analizowane w ramach mojej rozprawy doktorskiej – doświadczenie sprawiedliwości proceduralnej i dystrybutywnej, identyfikację akademicką, postrzeganą prawomocność władz uniwersytetu oraz akademickie zaangażowanie i wypalenie. Przeprowadzone przeze mnie analizy wykazały, że studenci, którzy mieli pozytywne doświadczenia sprawiedliwości na uczelni, silniej identyfikowali się z własną uczelnią, co pociągało za sobą ich większą skłonność do postrzegania władz jako prawomocnych, co w efekcie przekładało się na wyższy poziom zaangażowania akademickiego oraz niższy poziom akademickiego wypalenia. W ten sposób potwierdzam i rozszerzam ustalenia Vivienne Anderson i jej współpracowników (2020), którzy w swoim niedawnym artykule opisywali wyniki projektu badawczego przeprowadzonego w Nowej Zelandii, a którego celem było zbadanie opinii studentów na temat tego, co oznacza „dobre i efektywne nauczanie”. Wyniki przeprowadzonego przez nich badania wskazują, że dla zdecydowanej większości uczestników podstawowym wyznacznikiem dobrego kształcenia było łączenie przez wykładowców przekazywania wiedzy z *opieką* roztaczaną nad studentami. Uczestnicy opisywali dobrych wykładowców jako osoby, które dbają o dyscyplinę, ale jednocześnie przykładają dużą wagę do efektywnego nauczania i opieki nad studentami. W ten sposób silnie aktywizują swoich podopiecznych do większego zaangażowania w naukę i różne aktywności studenckie, a także zwiększają ich entuzjazm i podbudowują ich aspiracje odnośnie własnej przyszłości. Wielu uczestników tego badania podkreślało, że chociaż rozumieją swoją pozycję pewnego rodzaju konsumentów w urynkowanym systemie szkolnictwa wyższego, to zwracają uwagę na różne czynniki, które budują ich subiektywne odczucia dobrego i sprawiedliwego traktowania przez wykładowców. Przeprowadzone przeze mnie

badania potwierdziły te ustalenia oraz zidentyfikowały mechanizmy, które wyjaśniają, dlaczego sprawiedliwe traktowanie może sprzyjać zaufaniu i postrzeganej prawomocności, a także wzmacniać zaangażowanie akademickie i zmniejszać wypalenie.

Wreszcie przeprowadzone przeze mnie badania mają także pewne praktyczne implikacje. Współcześnie, gdy uniwersytety na całym świecie walczą o przyciągnięcie najlepszych studentów i dążą do rozmaicie rozumianej doskonałości akademickiej (więcej o *doskonałości naukowej* i *doskonałości dydaktycznej* – Bugaj i Szarucki, 2019), rośnie znaczenie subiektywnych odczuć studentów odnośnie do procesu kształcenia. W swojej pracy potwierdzam przypuszczenie, że takie pozytywne subiektywne odczucia i postawy wobec uczelni wynikają m.in. ze sprawiedliwych proceduralnie procesów decyzyjnych. Co więcej, w dzisiejszych realiach, gdy informacje o wszelkich przejawach niesprawiedliwości i innych niewłaściwych zachowaniach bardzo szybko przedostają się do opinii publicznej, m.in. dzięki wpisom na forach internetowych czy mediach społecznościowych, potencjalni kandydaci na studia mogą bardzo szybko wyrobić sobie wstępną opinię na temat danego uniwersytetu. Władze uniwersytetów na całym świecie powinny zatem brać pod uwagę kwestię postrzeganej przez studentów sprawiedliwości na uczelni przy uchwalaniu statutów, regulaminów studiów czy akademickich zasad postępowania i kodeksów etycznych.

Wnioski te mogą być szczególnie istotne dla decydentów na polskich uniwersytetach, którzy stają w obliczu gwałtownych przemian całego systemu szkolnictwa wyższego. Malejąca liczba studentów oraz procesy urynkowania i europeizacji edukacji wyższej pociągają za sobą konieczność niemalże konkurowania o studenta, który staje się cennym „zasobem”. Dbałość o subiektywne odczucia studentów z procesu kształcenia, zapewnienie im prawa głosu i uczestnictwa w podejmowaniu różnych decyzji na uniwersytecie, traktowanie ich z szacunkiem i postępowanie zgodnie z jasnymi i klarownymi

zasadami, może w efekcie przełożyć się na wiele bardzo pozytywnych i pożądaných postaw i zachowań studentów względem swojej uczelni.

### **Ograniczenia i dalsze kierunki badań**

Prezentowane w tej rozprawie badania własne nie są oczywiście pozbawione ograniczeń. Przede wszystkim należy zwrócić uwagę na fakt, że podczas gdy badanie 1, przeprowadzone w schemacie eksperymentalnym, w zdecydowanie większym stopniu pozwala na wnioskowanie przyczynowo-skutkowe, to pilotaż oraz badania 2 i 3 zostały przeprowadzone w schemacie korelacyjnym. Z tego powodu nie można z przedstawionych w nich analiz wyciągać mocnych wniosków w kategoriach przyczynowości. Wydaje się jednak, że przyjęcie takiego układu zmiennych w modelu, z doświadczeniem sprawiedliwości proceduralnej i doświadczeniem sprawiedliwości dystrybutywnej studentów podczas studiów jako zmiennych wyjściowych, jest uzasadnione teoretycznie. Rozwiązaniem tego problemu mogłoby być na przykład badanie przeprowadzone w schemacie podłużnym. Badanie takie, w którym mierzono by te same zmienne u tych samych osób, na przykład pod koniec każdego roku akademickiego, pozwoliłoby na zaobserwowanie ewentualnych zmian w czasie oraz na potwierdzenie kolejności zmiennych w modelu. James P. Selig i Kristopher J. Preacher (2009) wskazują, że badanie podłużne z czterema punktami pomiarowymi pozwoliłoby na testowanie seryjnej mediacji podłużnej, a więc modelu statystycznego, który analizowałem w badaniu 3.

Wszystkie prezentowane badania zostały przeprowadzone w Polsce, przez co wyniki mogą być przynajmniej częściowo wyjaśnione przez kontekst polskiego szkolnictwa wyższego. W związku z tym można mieć pewne zastrzeżenia co do możliwości generalizacji wyników tych badań. Z badań Czarnoty i współpracowników (2018) oraz Kocemby (2021) można wyciągnąć wniosek, że na polskich uczelniach panują silnie zhierarchizowane stosunki między wykładowcami a studentami, od których oczekuje



się przede wszystkim posłuszeństwa i przyjmowania podawanej wiedzy za pewnik, swego rodzaju „profesorską prawdę” (Czarnota i in., 2018, s. 111). Nie bez znaczenia może tu pozostawać kwestia dystansu do władzy (ang. *power distance*) – jednego z wymiarów kulturowych, opisanego przez Geerta Hofstede (1980). Dystans do władzy jest definiowany jako akceptowany poziom nierówności między sprawującymi władzę a tymi, którzy są zobowiązani do podporządkowania. Hofstede wskazywał, że ludzie wywodzący się z kultur o niskim dystansie do władzy preferują płaskie struktury hierarchiczne i chcą mieć możliwość uczestniczenia w procesie decyzyjnym. Z drugiej strony osoby wywodzące się z kultur o wysokim dystansie do władzy mają większą tolerancję dla hierarchii i sztywnych struktur, którym przewodzą silni liderzy, którzy podejmują decyzje bez konsultacji z podwładnymi. Podwładni w kulturach o wysokim dystansie do władzy są bardziej skłonni zachowywać się w sposób uległy w obecności swoich przełożonych. Sprawdzają się też lepiej w systemach autokratycznych czy paternalistycznych niż w systemach otwartych i demokratycznych. Według Hofstede Polskę można zaliczyć do krajów o wysokim dystansie do władzy. Susanne Summereder i współpracownicy (2014) zauważyli, że efekt proceduralny był silniejszy w krajach o niskim dystansie do władzy. Na przykład *głos* – jeden z czterech elementów modelu sprawiedliwości proceduralnej Linda i Tylera (1988) – był ważniejszy dla osób z krajów o niskim niż wysokim dystansie do władzy (Brockner i in., 2001). Tyler i współpracownicy (2000) zaobserwowali, że osoby z niskim poziomem dystansu do władzy, przy dokonywaniu oceny działań osób sprawujących władzę, bardziej skupiały się na kwestii sprawiedliwego traktowania, a osoby z wysokim poziomem dystansu do władzy przywiązywały większą wagę do kwestii korzyści decyzji. Kolejne badania zatem powinny zostać przeprowadzone w innych kontekstach edukacyjnych i narodowych, co pozwoliłoby na zwiększenie trafności zewnętrznej tych badań.

Publiczne szkolnictwo wyższe w Polsce jest bezpłatne. Może to oznaczać, że polscy studenci są przygotowani na akceptację niższej jakości kształcenia niż w krajach, w których dyplom wiąże się ze znaczną inwestycją finansową. Prywatne uczelnie są w dużej mierze uzależnione od chesnego, a zatem można by racjonalnie oczekiwać, że będą bardziej dbać o jakość nauczania. Kolejne badania powinny zatem porównywać doświadczenia studentów w instytucjach publicznych i prywatnych.

Niedawny wzrost liczby absolwentów studiów wyższych w Polsce spowodował wyraźną dewaluację stopni uniwersyteckich oraz tytułów zawodowych. W przeciwieństwie do lat 90. i wcześniejszych, dyplom nie gwarantuje już dobrej pracy. Pracodawcy nauczyli się sprawdzać doświadczenie i umiejętności, a nie tylko patrzeć na oceny widniejące na dyplomie. Potrzebne są zatem dalsze badania nad sprawiedliwością w środowisku akademickim, aby sprawdzić, czy wyniki moich badań replikują się w tych kontekstach krajowych, w których szkolnictwo wyższe jest kosztowne i niedostępne dla wielu. Można podejrzewać, że w tych krajach, w których prestiżowe dyplomy są otwarciem drogi do kariery (m.in. dyplom studiów prawniczych z Uniwersytetu Harvarda), tolerancja studentów na niesprawiedliwe traktowanie będzie większa. Mogą postrzegać każdą niesprawiedliwość doznaną podczas swoich studiów jako niezbędny koszt transakcyjny, który muszą ponieść, aby zrobić postęp na drodze do wymarzonej kariery zawodowej. Różnice mogą dotyczyć także badanych dyscyplin. Można na przykład bezpiecznie założyć, że dyplomy medyczne lub prawnicze są postrzegane jako przynoszące wyższe korzyści niż stopnie naukowe w naukach humanistycznych i społecznych. Z tego powodu studenci prawa i medycyny mogą w większym stopniu tolerować arbitralne i lekceważące traktowanie. Im bardziej poszukiwany i pożądany jest ten zasób przez studentów, tym większe koszty mogą być oni gotowi ponieść za jego zdobycie. Wiele zamkniętych organizacji – na przykład formacje wojskowe (Norwegia – Østvik i Rudmin, 2001) – wykazuje

podobne cechy, oczekując, że nowi rekruci będą musieli znieść nawet poniżające traktowanie, aby zasłużyć na włączenie do tej organizacji.

Kolejnym czynnikiem wpływającym na możliwość generalizacji uzyskanych przeze mnie wyników jest fakt, że badania były realizowane podczas pandemii COVID-19. Na początku 2020 roku pandemia ta spowodowała w systemach edukacji wyższej na całym świecie konieczność przejścia na tryb zdalnego nauczania. Ten szczególny model interakcji student-wykładowca może wpływać na postrzeganie przez studentów tego, co jest sprawiedliwe a co nie. Janja Komljenovic (2020) wskazuje, że wynikająca z tego „cyfryzacja edukacji” doprowadziła do obniżenia jakości kształcenia i zaostrzyła wcześniejsze tendencje urynkowania i utowarowienia szkolnictwa wyższego. W badaniu 3 lat przed COVID-19 został uwzględniony jako możliwy czynnik przewidujący doświadczenie studentów w zakresie akademickiego wypalenia i zaangażowania i okazał się być pozytywnym predyktorem zaangażowania akademickiego. Możliwe jest więc, że ten szczególny kontekst pandemii wpłynął w jakiś sposób na doświadczenia osób badanych związane z ich studiami.

Dalsze badania testujące efekt proceduralny w kontekście akademickim powinny włączyć do modelu nowe zmienne, związane z różnymi postawami studentów względem ich uczelni oraz ich zachowaniami wobec wykładowców i innych studentów. Tom R. Tyler i Steven L. Blader (2003) w ramach swojej teorii zaangażowania grupowego oraz Jason A. Colquitt (2001; Colquitt i Zipay, 2015) w swoich badaniach dotyczących sprawiedliwości organizacyjnej zakładają, że pozytywne doświadczenie sprawiedliwości w danej organizacji będzie przewidywało wiele różnych pożądanych postaw i zachowań wobec tej organizacji i jej członków. W świetle teorii plemion akademickich (Becher i Trowler, 2001), zakładającej, że dyscypliny naukowe można postrzegać jako odrębne plemiona, posiadające własną strukturę władzy, hierarchię oraz specyfikę środowiskową,

a także wyników ostatnich badań Wasielewskiego i Antonowicza (2021) dotyczących wpływu Procesu Bolońskiego na zmiany w polskim systemie szkolnictwa wyższego, interesującym wydaje się zbadanie związku doświadczenia sprawiedliwości na uniwersytecie z lojalnością studentów względem własnej uczelni, rozumianej jako kontynuowanie studiów II stopnia na tej samym uniwersytecie i/lub na tym samym kierunku. Thorsten Hennig-Thurau wraz ze współpracownikami (2001), opierając się na teoriach dotyczących marketingu i zarządzania marką, wskazuje, że jednym z podstawowych elementów budujących lojalność studentów względem własnej uczelni jest jakość kształcenia (zob. Bugaj i Budzanowska-Drzewiecka, 2022) oraz zaufanie do kadry akademickiej. Russell Cropanzano wraz ze współpracownikami (2007) podkreśla zaś, że sprawiedliwość organizacyjna jest silnym i pozytywnym predyktorem lojalności członków danej organizacji wobec niej. Zasadna wydaje się więc hipoteza, że pozytywne doświadczenie sprawiedliwego traktowania na uczelni – będące bez wątpienia jednym z elementów dodatkowej oceny jakości kształcenia – będzie pozytywnie związane z lojalnością akademicką studentów.

W świetle ostatnich wydarzeń na świecie związanych z pandemią COVID-19 oraz kwestią szczepień przeciwko temu wirusowi, rośnie znaczenie zaufania do naukowców oraz do nauki. Liczne badania (m.in. Desta & Mulugeta, 2020; Douglas, 2021; Pummerer i in., 2022) wskazują, że wiara w teorie spiskowe dotyczące pandemii koronawirusa oraz szczepionek przekładała się na mniejszą chęć zaszczepienia się przeciwko COVID-19 oraz słabsze przestrzeganie zaleceń medycznych i rządowych. U podłoża tych teorii spiskowych leży często przekonanie, że naukowcy są wyłącznie agentami wielkich firm farmaceutycznych bądź wykonują polecenia rządu, co w efekcie przekłada się na mniejsze zaufanie do nauki. Bez wątpienia zaufanie do naukowców i nauki są kształtowane m.in. podczas edukacji uniwersyteckiej. Wykładowcy akademicy są w zdecydowanej

większości jednocześnie praktykującymi naukowcami, którzy prowadzą własne badania naukowe. Interesujące mogłoby być zatem zbadanie czy istnieje związek między doświadczeniem sprawiedliwości na uczelni – sprawiedliwym traktowaniem studentów przez wykładowców-naukowców – a zaufaniem studentów do naukowców, a w efekcie do samej nauki.

## PODSUMOWANIE

Sprawiedliwość jest jednym z kluczowych pojęć, koniecznym do zrozumienia funkcjonowania społeczeństw. Na przestrzeni wieków sprawiedliwy podział ograniczonych dóbr był jedną z najistotniejszych kwestii, regulujących życie społeczne, polityczne i gospodarcze zarówno mniejszych grup społecznych, jak i całych narodów. Badacze zajmujący się sprawiedliwością przez długi czas interesowali się głównie tym, w jaki sposób ludzie dokonują podziału dóbr oraz jakimi regułami sprawiedliwej alokacji kierują się w określonych sytuacjach. W ostatnich latach w naukach społecznych zyskuje na znaczeniu inne ujęcie sprawiedliwości, w którym większą rolę przywiązuje się do subiektywnych odczuć związanych ze sprawiedliwym traktowaniem przez władzę – sprawiedliwość proceduralna. Liczne badania, prowadzone głównie w kontekście wymiaru sprawiedliwości oraz stosunków pracy, pokazują, że kwestia sprawiedliwego traktowania ma ogromne znaczenie dla postrzeganej prawomocności władzy oraz jest związana z różnymi pożądanymi postawami i zachowaniami pracowników.

W ramach niniejszej rozprawy badałem konsekwencje i związki doświadczenia sprawiedliwości proceduralnej studentów polskich uczelni wyższych. Wykazałem, że studenci zwracają uwagę na kwestię sprawiedliwego traktowania na uczelni, gdy oceniają swoje interakcje z wykładowcami i przedstawicielami władz akademickich. Wyniki przeprowadzonych przeze mnie badań pokazują, że sprawiedliwość proceduralna ma nawet większe znaczenie niż sprawiedliwość dystrybutywna przy ocenie różnych decyzji wydawanych w sprawach studenckich. Co więcej, pozytywne doświadczenie sprawiedliwego traktowania na uczelni pociąga za sobą silniejszą identyfikację ze wspólnotą akademicką oraz przyczynia się do postrzegania władz jako bardziej prawomocnych, co przekłada się na większe zaangażowanie w naukę oraz w różne formy studenckiej działalności.

Przeprowadzone przeze mnie badania umożliwiają lepsze zrozumienie znaczenia doświadczenia sprawiedliwości studentów dla ich ogólnego zadowolenia z edukacji uniwersyteckiej. Wyniki przeprowadzonych przeze mnie badań mogą być szczególnie interesujące dla nauczycieli akademickich i władz uniwersyteckich. W obliczu rosnącej konkurencji o studentów oraz troski o jak najwyższą jakość kształcenia, wykładowcy powinni wziąć pod uwagę kwestię subiektywnych odczuć studentów odnośnie sprawiedliwego traktowania – oraz stwarzać im możliwość wyrażania własnego stanowiska, okazywać szacunek i być bezstronnymi, zwłaszcza w procesie oceniania. Różne organy akademickie z kolei powinny tak projektować swoje procesy decyzyjne, aby uwzględniać możliwość wyrażenia swojej opinii przez studentów oraz traktować ich z szacunkiem.

Podczas studiów uniwersyteckich studenci zdobywają nie tylko wiedzę, ale również obserwują i przez to uczą się w jaki sposób traktować innych ludzi. To jedna z kluczowych umiejętności we współczesnym świecie. Większa dbałość o subiektywne doświadczenie sprawiedliwego traktowania będzie sprzyjać zaufaniu do nauczycieli akademickich, a także różnym pozytywnym postawom i zachowaniom studentów względem własnej uczelni i innych członków wspólnoty akademickiej.

## BIBLIOGRAFIA

- Ahorsu, D. K., Lin, C. Y., Imani, V., Saffari, M., Griffiths, M. D., & Pakpour, A. H. (2020). The Fear of COVID-19 Scale: Development and initial validation. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1–9. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00270-8>
- Amaral A., Neave G., Musselin C., & Maassen P. (Red.) (2009). *European integration and the governance of higher education and research*. Springer.
- Ambrose, M. L., & Schminke, M. (2009). The role of overall justice judgments in organizational justice research: A test of mediation. *Journal of Applied Psychology*, 94(2), 491–500. <https://doi.org/10.1037/a0013203>
- Anderson, V., Rabello, R., Wass, R., Golding, C., Rangi, A., Eteuati, E., Bristowe, Z., & Waller, A. (2020). Good teaching as care in higher education. *Higher Education*, 79, 1–19. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00392-6>
- Antonowicz, D. (2014). Uniwersytet. Od korporacji do instytucji. *Center for Public Policy Research Papers Series*, 70, 1-41. <http://hdl.handle.net/10593/12039> [data odczytu: 20.05.2022]
- Antonowicz, D., & Gorlewski, B. (2011). *Demograficzne tsunami. Raport Instytutu Sokratesa na temat wpływu zmian demograficznych na szkolnictwo wyższe do 2020 roku*. Instytut Sokratesa.
- Antonowicz, D., & Wasielewski, K. (2021). Poland's higher education admission process after the political transformation in 1989. *Higher Education in Russia and Beyond*, 1(26), 24-25.



- Antonowicz, D., Kwiek, M., & Westerheijden, D. F. (2017). The government response to the private sector expansion in Poland. W H. de Boer, J. File, J. Huisman, M. Seeber, M. Vukasovic, & D. F. Westerheijden (Red.), *Policy analysis of structural reforms in higher education: Processes and outcomes* (s. 119–138). Springer International Publishing.
- Arum, R., Gamoran, A., & Shavit, Y. (2007). More inclusion than diversion: Expansion, differentiation, and market structure in higher education. W Y. Shavit (Red.), *Stratification in higher education: A comparative study* (s. 1–38, Studies in social inequality). Stanford Univ. Press.
- Azam, M. A., & Blom, A. (2008). Progress in participation in tertiary education in India from 1983 to 2004. *The World Bank, Policy Research Working Paper Series, 4793*. <http://hdl.handle.net/10986/6292> [data odczytu: 20.05.2022]
- Bache, I. (2006). The Europeanization of higher education: Markets, politics or learning? *Journal of Common Market Studies, 44*(2), 231-248. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5965.2006.00621.x>
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy. *Harvard Mental Health Letter, 13*, 4-7.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology, 52*, 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(6), 1173–1182. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>

- Barrett-Howard, E., & Tyler, T. R. (1986). Procedural justice as a criterion in allocation decisions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(2), 296–304.  
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.2.296>
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Becher, T., & Trowler, P. (2001). *Academic tribes and territories — Intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. The Society for Research Into Higher Education and Open University Press.
- Beetham, D. & Lord, C. (1998). *Legitimacy and the European Union*. Longman.
- Berger, P., & Luckmann, T. (2010). *Społeczne tworzenie rzeczywistości. Traktat z socjologii wiedzy*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Berti, C., Molinari, L., & Speltini, G. (2010). Classroom justice and psychological engagement: Students' and teachers' representations. *Social Psychology of Education*, 13, 541–556. <https://doi.org/10.1007/s11218-010-9128-9>
- Biernat, T. (2000). *Legitymizacja władzy politycznej. Elementy teorii*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Bies, R. J., & Moag, J. F. (1986). Interactional justice: Communication criteria of fairness. W: R. J. Lewicki, B. H. Sheppard, & M. H. Bazerman (Red.), *Research on negotiations in organizations* (T. 1, s. 43–55). JAI Press.
- Bills, D. B., & Wacker, M. E. (2003). Acquiring credentials when signals don't matter: Employers support of employees who pursue postsecondary vocational degrees. *Sociology of Education*, 76(2), 170–187. <https://doi.org/10.2307/3090275>

- Blader, S. L., & Tyler, T. R. (2003). A four-component model of procedural justice: Defining the meaning of a “fair” process. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(6), 747–758. <https://doi.org/10.1177/0146167203029006007>
- Blader, S. L., & Tyler, T. R. (2009). Testing and extending the group engagement model: Linkages between social identity, procedural justice, economic outcomes, and extrarole behavior. *Journal of Applied Psychology*, 94(2), 445–464. <https://doi.org/10.1037/a0013935>
- Blau, P. M. (2009). *Wymiana i władza w życiu społecznym*. Znak.
- Bobocel, D. R., & Gosse, L. (2015). Procedural justice: A historical review and critical analysis. W: R. S. Cropanzano & M. L. Ambrose (Red.), *The Oxford handbook of justice in the workplace* (s. 51–87). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199981410.013.3>
- Boliver, V. (2011). Expansion, differentiation, and the persistence of social class inequalities in British higher education. *Higher Education*, 61(3), 229–242. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9374-y>
- Bong, M. (2008). Effects of parent–child relationships and classroom goal structures on motivation, help-seeking avoidance, and cheating. *Journal of Experimental Education*, 76(2), 191–217. <https://doi.org/10.3200/JEXE.76.2.191-217>
- Borowicz, R. (1986). Równość i sprawiedliwość w kształceniu. *Przegląd Socjologiczny*, 34(1), 61–73.
- Bourdieu, P. (2008). Co tworzy klasę społeczną? O teoretycznym i praktycznym istnieniu grup. Przeł. J. Maciejczyk. *Recycling Idei*, 11, 36–46.

- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2006). *Reprodukcja. Elementy teorii nauczania*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brighouse, H. (2004). *Justice*. Polity Press.
- Brockner, J., Ackerman, G., Greenberg, J., Gelfand, M. J., Francesco, A. M., Chen, Z. X., Leung, K., Bierbrauer, G., Gomez, C., Kirkman, B. L., & Shapiro, D. (2001). Culture and procedural justice: The influence of power distance on reactions to voice. *Journal of Experimental Social Psychology*, 37(4), 300–315. <https://doi.org/10.1006/jesp.2000.1451>
- Brown, R. (2000). Social Identity Theory: Past achievements, current problems and future challenges. *European Journal of Social Psychology*, 30(6), 745–778. [https://doi.org/10.1002/1099-0992\(200011/12\)30:6<745::AID-EJSP24>3.0.CO;2-O](https://doi.org/10.1002/1099-0992(200011/12)30:6<745::AID-EJSP24>3.0.CO;2-O)
- Bugaj, J. M. (2016). Oczekiwania wobec nauczycieli akademickich w kontekście wybranych modeli uniwersytetów. W: T. Wawak (Red.), *Zarządzanie w szkołach wyższych i innowacje w gospodarce* (s.129-140). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bugaj, J. M. (2018). Cechy modelu przedsiębiorczego uniwersytetu: Analiza przypadku polskiej uczelni publicznej. W: Z. Makiela i M. Stuss (Red.), *Przedsiębiorczość i zarządzanie innowacjami: Wiedza, technologia, konkurencja, przedsiębiorstwo* (s. 182-193). Wydawnictwo C. H. Beck.
- Bugaj, J. M., & Budzanowska-Drzewiecka, M. (Red.) (2022). *Jakość kształcenia akademickiego*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bugaj, J. M., & Rybkowski, R. (2015). Prywatne korzyści z wyższego wykształcenia – analiza finansowa. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Finanse, Rynki*

*Finansowe, Ubezpieczenia*, 74, 687-696. <https://doi.org/10.18276/frfu.2015.74/1-60>

Bugaj, J. M., & Szarucki, M. (2016). Problemy identyfikacji cech uniwersytetu jako organizacji inteligentnej. *Studia i Prace Kolegium Zarządzania i Finansów*, 148, 111-126.

Bugaj, J. M., & Szarucki, M. (2018). Czynniki determinujące kreatywne środowisko w uniwersytecie. *Studia i Prace Kolegium Zarządzania i Finansów*, 161, 133-145. <https://doi.org/10.33119/SIP.2018.161.10>

Bugaj, J. M., & Szarucki, M. (2019). Doskonałość naukowa oraz doskonałość dydaktyczna jako kluczowe kompetencje uczelni publicznych w Polsce. *Przegląd Organizacji*, 2, 7-14. <https://doi.org/10.33141/po.2019.02.01>

Burdziej, S. (2016). Legitymizacja władzy a sprawiedliwość proceduralna. *Studia Socjologiczne*, 4(223), 167-199.

Burdziej, S. (2017). *Sprawiedliwość i prawomocność. O społecznej legitymizacji władzy sądowniczej*. Wydawnictwo Naukowe UMK.

Burdziej, S., Guzik, K., & Pilitowski, B. (2019). Fairness at trial: The impact of procedural justice and other experiential factors on criminal defendants' perceptions of court legitimacy in Poland. *Law & Social Inquiry*, 44(2), 359-390. <https://doi.org/10.1111/lsi.12358>

Burdziej, S., Guzik, K., & Pilitowski, B. (2021). How civility matters in civil matters: Procedural justice and court legitimacy in the midst of a legitimacy crisis. *Law & Social Inquiry*, 47(2), 558-583. <https://doi.org/10.1017/lsi.2021.42>

- Burger, R. (2017). Student perceptions of the fairness of grading procedures: A multi-level investigation of the role of the academic environment. *Higher Education*, 74(2), 301–320. <http://www.jstor.org/stable/26448776>
- Cameron, J. E. (2004). A three-factor model of social identity. *Self and Identity*, 3(3), 239–262. <https://doi.org/10.1080/13576500444000047>
- Casper, J. D., Tyler, T R., & Fisher, B. (1988). Procedural Justice in Felony Cases. *Law & Society Review*, 22(3), 483–508. <https://doi.org/10.2307/3053626>
- Ciach, K., & Jędruszkiewicz, D. (2019). Innowacyjne podejście do pracownika – zarządzanie pokoleniem Y. *Journal of TransLogistics*, 5(1), 223-236.
- Colquitt, J. A. (2001). On the dimensionality of organizational justice: A construct validation of a measure. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 386–400. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.386>
- Colquitt, J. A., & Zipay, K. P. (2015). Justice, fairness, and employee reactions. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2, 75-99. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032414-111457>
- Cropanzano, R., Bowen, D. E., & Gilliland, S. W. (2007) The management of organizational justice. *Academy of Management Perspectives*, 21, 34–48. <https://doi.org/10.5465/amp.2007.27895338>
- Czarnota, A., Paździora, M., & Stambulski, M. (2018). Ukryty program w edukacji prawniczej. *Krytyka Prawa*, 10(2), 96–113.
- Dakowska, D. (2015). Between competition imperative and Europeanisation: The case of higher education reform in Poland. *Higher Education*, 69, 129–141. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9765-6>

- Dalbert, C., & Maes, J. (2002). Belief in a just world as a personal resource in school. W: M. Ross & D. T. Miller (Red.), *The justice motive in social life. Essays in honor of Melvin Lerner*. Cambridge University Press.
- Dar, Y., & Resh, N. (2001). Exploring the multifaceted structure of sense of deprivation. *European Journal of Social Psychology*, 31(1), 63–81.  
<https://doi.org/10.1002/ejsp.32>
- Desta, T.T., & Mulugeta, T. (2020). Living with COVID-19-triggered pseudoscience and conspiracies. *International Journal of Public Health*, 65, 713–714.  
<https://doi.org/10.1007/s00038-020-01412-4>
- Długosz, P. (2013). Sytuacja absolwentów studiów wyższych na rynku pracy a jakość wykształcenia. *Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy*, 33, 43–54.
- Dobbins, M., & Knill, C. (2009). Higher education policies in Central and Eastern Europe: Convergence toward a common model?. *Governance*, 22(3), 397-430.  
<https://doi.org/10.1111/j.1468-0491.2009.01445.x>
- Domański, H. (2000). Selekcja ze względu na pochodzenie społeczne do szkoły średniej i na studia wyższe. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2(16), 97-108.
- Domański, H. (2005). Legitymizacja systemu politycznego w dwudziestu jeden krajach. *Studia Socjologiczne*, 2(177), 5–39.
- Domański, H., Federowicz, M., Pokropek, A., Przybysz, D., Sitek M., Smulczyk M., & Żółtak, T. (2016). Ścieżki edukacyjne a zdolności i pozycja społeczna. *Studia Socjologiczne*, 1(220), 67-98.

- Donner, C., Maskaly, J., Fridell, L., & Jennings, W.G. (2015). Policing and procedural justice: A state-of-the-art review. *Policing: An International Journal*, 38(1), 153-172. <https://doi.org/10.1108/PIJPSM-12-2014-0129>
- Dornbusch, S. M., & Scott, W. R. (1975). *Evaluation and the exercise of authority*. Jossey-Bass.
- Douglas, K. M. (2021). COVID-19 conspiracy theories. *Group Processes & Intergroup Relations*, 24(2), 270–275. <https://doi.org/10.1177/1368430220982068>
- Ellemers, N., Kortekaas, P. & Ouwerkerk, J. (1999). Self-categorisation, commitment to the group and group self-esteem as related but distinct aspects of social identity. *European Journal of Social Psychology*, 29(2-3), 371-389. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0992\(199903/05\)29:2/3<371::AID-EJSP932>3.0.CO;2-U](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0992(199903/05)29:2/3<371::AID-EJSP932>3.0.CO;2-U)
- Elliott, D. S., & Voss, H. L. (1974). *Delinquency and dropout*. Lexington Books.
- Ernst & Young Business Advisory & Instytut Badań 152rg Gospodarką Rynkową (2009). *Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce*. [http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user\\_upload/Finansowanie/fundusze\\_europejskie/PO\\_KL/Projekty\\_systemowe/20100727\\_SSW2020\\_strategia.pdf](http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/Finansowanie/fundusze_europejskie/PO_KL/Projekty_systemowe/20100727_SSW2020_strategia.pdf) [data odczytu: 20.05.2022]
- Farley, E. J., Jensen, E., & Rempel, M. (2014). *Improving courtroom communication A procedural justice experiment in Milwaukee*. Center for Court Innovation.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142. <https://doi.org/10.3102/00346543059002117>



- Foa, U. G., & Foa, E. B. (1976). Resource theory of social exchange. W: J. Thibaut, J. T. Spence, & R. C. Carson (Red.), *Contemporary topics in social psychology* (s. 99–131). General Learning Press.
- Folger, R. (1977). Distributive and procedural justice: Combined impact of voice and improvement on experienced inequity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(2), 108–119. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.35.2.108>
- Folger, R., & Konovsky, M. A. (1989). Effects of procedural and distributive justice on reactions to pay raise decisions. *Academy of Management Journal*, 32(1), 115–130. <https://doi.org/10.2307/256422>
- Folger, R., Rosenfield, D., Grove, J., & Corkran, L. (1979). Effects of “voice” and peer opinions on responses to inequity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(12), 2253–2261. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.12.2253>
- Forrest, K. D., & Miller, R. L. (2008). *Procedural justice in the college classroom*. American Psychological Association Education Directorate.
- Forsyth, D. (2018). *Group dynamics* (Siódma edycja). Cengage Learning.
- Francis, L., & Barling, J. (2005). Organizational injustice and psychological strain. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 37(4), 250–261. <https://doi.org/10.1037/h0087260>
- Fraser, N. (2003). Sprawiedliwość społeczna w epoce polityki tożsamości: Redystrybucja, uznanie, uczestnictwo. W: N. Fraser, & A. Honneth (Red.). *Redystrybucja czy uznanie* (s. 27-110). Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.

- Gan, Y., Shang, J., & Zhang, Y. (2007). Coping flexibility and locus of control as predictors of burnout among Chinese college students. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 35(8), 1087–1098. <https://doi.org/10.2224/sbp.2007.35.8.1087>
- Gan, Y., Yang, M., Zhou, Y., & Zhang, Y. (2007). The two-factor structure of future-oriented coping and its mediating role in student engagement. *Personality and Individual Differences*, 43(4), 851-863. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.02.009>
- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of liberation*. Bergin and Garvey.
- Gonzales, C. M., & Tyler, T. R. (2007). Why do people care about procedural justice? The importance of membership monitoring. W: K. Törnblom & R. Vermunt (Red.), *Distributive and procedural justice: Research and social applications* (s. 91–110). Ashgate.
- Gorard, S. (2012). Experiencing fairness at school: An international study. *International Journal of Educational Research*, 53 , 127–137. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.03.003>
- Gover, A. R., Brank, E. M., & MacDonald, J. M. (2007). A specialized domestic violence court in South Carolina: An example of procedural justice for victims and defendants. *Violence Against Women*, 13(6), 603–626. <https://doi.org/10.1177/1077801207301553>
- Górska, P., Stefaniak, A., Malinowska, K., Lipowska, K., Marchlewska, M., Budziszewska, M., & Maciantowicz, O. (2019). Too great to act in solidarity: The negative relationship between collective narcissism and solidarity-based collective

action. *European Journal of Social Psychology*, 50(3), 561–578.

<https://doi.org/10.1002/ejsp.2638>

Granot, Y., & Tyler, T. R. (2019). Adolescent cognition and procedural justice: Broadening the impact of research findings on policy and practice. *Social and Personality Psychology Compass*, 13(10), Artykuł e12503. <https://doi.org/10.1111/spc3.12503>

Green, S. K., Johnson, R. L., Kim, D.-H., & Pope, N. S. (2007). Ethics in classroom assessment practices: Issues and attitudes. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 999–1011. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.042>

Greenberg, J. (1986). Determinants of perceived fairness of performance evaluations. *Journal of Applied Psychology*, 71(2), 340–342. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.71.2.340>

Greenberg, J. (1993a). Stealing in the name of justice: Informational and interpersonal moderators of theft reactions to underpayment inequity. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 54, 81–103.

Greenberg, J. (1993b). The social side of fairness: Interpersonal and informational classes of organizational justice. W: R. Cropanzano (Red.), *Justice in the workplace: Approaching fairness in human resource management* (s. 79–103). Lawrence Erlbaum.

Gromski, W. (2009). Legitymizacja sądów konstytucyjnych wobec władzy ustawodawczej. *Przegląd Sejmowy*, 4(93), 11–23.

Hackett, G., Betz, N., Casas, M., & Rocha-Singh, I. (1992). Gender, ethnicity, and social cognitive factors predicting the academic achievement of students in engineering. *Journal of Counselling Psychology*, 39, 527-538.

- Hannan, M. T., & Carroll, G. R. (1992). *Dynamics of organizational populations: Density, legitimation and competition*. Oxford University Press.
- Hartner, M., Rechberger, S., Kirchler, E., & Schabmann A. (2008). *Procedural fairness and tax compliance*. *Economic Analysis and Policy*, 38(1), 137–152.  
[https://doi.org/10.1016/S0313-5926\(08\)50010-5](https://doi.org/10.1016/S0313-5926(08)50010-5)
- Helsińska Fundacja Praw Człowieka. (2019). *Raport. Molestowanie na polskich uczelniach publicznych*. <https://www.hfhr.pl/wp-content/uploads/2020/01/%E2%80%9Emolestowanie-na-polskich-uczelniach-publicznych%E2%80%9D-%E2%80%93raport-HFPC.pdf> [data odczytu: 20.05.2022]
- Hennig-Thurau, T., Langer, M. F., & Hansen, U. (2001). Modeling and managing student loyalty: An approach based on the concept of relationship quality. *Journal of Service Research*, 3(4), 331–344. <https://doi.org/10.1177/109467050134006>
- Herbst, M., & Rok., J. (2014). Equity in an educational boom: Lessons from the expansion and marketisation of tertiary schooling in Poland. *European Journal of Education*, 49(3), 435-450. <https://doi.org/10.1111/ejed.12068>
- Hill, C. B., & Winston, G. C. (2010). Low-income students and highly selective private colleges: geography, searching, and recruiting. *Economics of Education Review* 29(4), 495–503. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2009.12.004>
- Hinkle, S., Taylor, L., Fox-Cardamone, D. & Crook, K. (1989). Intragroup identification and intergroup differentiation: A multicomponent approach. *British Journal of Social Psychology*, 28(4), 305-317. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1989.tb00874.x>

- Hinsch, W. (2008). Legitimacy and justice. A conceptual and functional clarification. W: J. Kühnelt (Red.), *Political legitimization without morality?* (s. 39-52). Springer Science+Business Media, LLC.
- Hofstede, G. (1980). Motivation, leadership, and organization: Do American theories apply abroad? *Organizational Dynamics*, 9(1), 42-63. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(80\)90013-3](https://doi.org/10.1016/0090-2616(80)90013-3)
- Homans, G. C. (1974). *Social behavior: Its elementary forms*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Homans G. C. (2006). Podstawowe procesy społeczne. W: A. Jasińska-Kania, L.M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski (Red.), *Współczesne teorie socjologiczne* (T. 1). Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Horstmanshof, L., & Zimitat, C. (2007). Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 703-718. <https://doi.org/10.1348/000709906X160778>
- Hough, M., Jackson J., & Bradford, B. (2013). Legitimacy, trust and compliance: An empirical test of procedural justice theory using the European Social Survey. W: J. Tankebe, & A. Liebling (Red.), *Legitimacy and criminal justice: An international exploration* (s. 326–352). Oxford University Press.
- Hough, M., Jackson, J., Bradford, B., Myhill, A., & Quinton, P. (2010). Procedural justice, trust, and institutional legitimacy. *Policing: A Journal of Policy and Practice*, 4(3), 203–210. <https://doi.org/10.1093/police/paq027>

- International Ombuds Association (2009). *Academic PD. Generic academic ombudsman position Description*. <https://www.ombudsassociation.org/Academic-PD> [data odczytu: 20.50.2022]
- Jabłeczka, J. (1994). Reflections on the Polish higher education. W I. Białycki, & M. Dąbrowa-Szeffler (Red.), *Changes in higher education in Central European countries* (s. 11-25). East-West Science Center/University of Kassel.
- Jabłeczka, J. (2007). Legitimation of nonpublic higher education in Poland. W S. Slantcheva, & D. C. Levy (Red.), *Private higher education in post-communist Europe. In search of legitimacy* (179-199). Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- Jackson, J., & Gau, J. M. (2015). Carving up concepts? Differentiating between trust and legitimacy in public attitudes towards legal authority. W: E. Shockley, T. Neal, L. Pytlik-Zillig & B. Bornstein (Red.). *Interdisciplinary perspectives on trust: Towards theoretical and methodological integration* (s. 49-69). Springer.
- Jackson, J., Bradford, B., Hough, M., Myhill, A., Quinton, P., & Tyler, T. (2012). Why do people comply with the law? Legitimacy and the influence of legal institutions, *British Journal of Criminology*, 52(6), 1051–1071.  
<https://doi.org/10.1093/bjc/azs032>
- Jacobs, D., & Maier, D. (1998). European identity: Construct, fact and fiction. W M. Gastelaars, & A. de Ruijter (Red.) *A United Europe. The quest for a multifaceted identity* (s. 13-34). Shaker.
- Jacobs, S.R., & Dodd, D. (2003). Student burnout as a function of personality, Social support, and workload. *Journal of College Student Development* 44(3), 291-303.  
<https://doi.org/10.1353/csd.2003.0028>

- Jajszczyk, A. (2008). Polskie uniwersytety potrzebują reanimacji. *Rzeczpospolita*, 26 lutego 2008.
- Johnson, C., Dowd, T. J., & Ridgeway, C. L. (2006). Legitimacy as a social process. *Annual Review of Sociology*, 32, 53-78. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.32.061604.123101>
- Kanungo, R. N. (1979). The concepts of alienation and involvement revisited. *Psychological Bulletin*, 86(1), 119–138. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.86.1.119>
- Kaptchuk, T. J., Kelley, J. M., Conboy, L. A., Davis, R. B., Kerr, C. E., Jacobson, E. E., Kirsch, I., Schyner, R. N., Nam, B. H., Nguyen, L. T., Park, M., Rivers, A. L., McManus, C., Kokkotou, E., Drossman, D. A., Goldman, P., & Lembo, A. J. (2008). Components of placebo effect: Randomized controlled trial in patients with irritable bowel syndrome. *British Medical Journal*, 336(7651), 999–1003. <https://doi.org/10.1136/bmj.39524.439618.25>
- Kitzmann, K. M., & Emery, R. E. (1993). Procedural justice and parents' satisfaction in a field study of child custody dispute resolution. *Law and Human Behavior*, 17(5), 553–567. <https://doi.org/10.1007/BF01045073>
- Klauda, S.L. (2009). The role of parents in adolescents' reading motivation and activity. *Educational Psychology Review*, 21, 325–363. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9112-0>
- Klomegah, R. (2007). Predictors of academic performance of university students: An application of the goal efficacy model. *College Student Journal*, 41, 407-415.
- Kocemba, K. (2021). Space and socialization in legal education: A symbolic interactionism approach. *Law and Method*. <https://doi.org/10.5553/REM/.000050>

- Kolańczyk, K. (2021). *Prawo rzymskie* (Szóste wydanie). Wolters Kluwer.
- Komljenovic, J. (2020). The future of value in digitalized higher education: Why data privacy should not be our biggest concern. *Higher Education*, 83, 119–135.  
<https://doi.org/10.1007/s10734-020-00639-7>
- Kopycka, K. (2021). Higher education expansion, system transformation, and social inequality. Social origin effects on tertiary education attainment in Poland for birth cohorts 1960 to 1988. *Higher Education*, 81, 643–664.  
<https://doi.org/10.1007/s10734-020-00562-x>
- Kravitz, D. A., Stone-Romero, E. F., & Ryer, J. A. (1997). Student evaluations of grade appeal procedures. *Research in Higher Education*, 38(6), 699–726.  
<https://doi.org/10.1023/A:1024959820557>
- Kukołowicz, P. (2016). *Przymus zaakceptowany. Legitymizacja władzy policji w społeczeństwach post-komunistycznych*. Rozprawa doktorska, Uniwersytet Warszawski.
- Kurdziałek, M. (1988). Dwie starożytne koncepcje sprawiedliwości. *Zeszyty Naukowe KUL*, 31, 162-170.
- Kuryłowicz M. (2013). Kilka uwag o postępowaniu sądowym w kodeksie Hammurabiego. *Studia Iuridica Lublinensia*, 1, 157-169.  
<https://doi.org/10.17951/sil.2013.19.0.157>
- Kwiek, M. (2009a). The two decades of privatization of Polish higher education. W J. Knight (Red.), *Financing access and equity in higher education* (T. 17, s. 149–167, Global perspectives on higher education). Sense Publishers.
- Kwiek, M. (2009b). Globalisation. Re-reading its impact on the nation-state, the university, and educational policies in Europe. W: I. Simons, M. Olssen & M.A. Peters



(Red.). *Re-reading education policies: A handbook studying the policy agenda of the 21<sup>st</sup> Century* (s. 184-204). Sense Publishers.

Lacoe, J. (2020). Too scared to learn? The academic consequences of feeling unsafe in the classroom. *Urban Education*, 55(10), 1385–1418.

<https://doi.org/10.1177/0042085916674059>

Leventhal, G. S. (1980). What should be done with equity theory? New approaches to the study of fairness in social relationships. W: K. Gergen, M. Greenberg, & R. Willis (Red.), *Social exchange: Advances in theory and research* (s. 27–55). Plenum Press.

Leventhal, G. S., Karuza, J., & Fry, W. R. (1980). Beyond fairness: A theory of allocation preferences. W: G. Mikula (Red.), *Justice and social interaction* (s. 167–218). Springer-Verlag.

Levi, M., Sacks A., & Tyler, T. R. (2009). Conceptualizing legitimacy, measuring legitimating beliefs. *American Behavioral Scientist*, 53, 354–575.

Lewicka, M. (2003). *Psychologiczne mechanizmy ludzkiej roszczeniowości*. Niepublikowany raport z badań. Wydział Psychologii, Uniwersytet Warszawski.

Lewicka, M. (2005). Kura czy jajko, czyli socjaldemokratyczny czy liberalny model mechanizmów oczekiwań wobec państwa. *Psychologia Jakości Życia*, 4, 227–248.

Lind, E. A. (2001). Fairness heuristic theory: Justice judgments as pivotal cognitions in organizational relations. W: J. Greenberg & R. Cropanzano (Red.), *Advances in organizational behaviour* (s. 56–88). Stanford University Press.

Lind, E. A., & Tyler, T. R. (1988). *The social psychology of procedural justice*. Plenum Press.

- Lind, E. A., & van den Bos, K. (2002). When fairness works: Toward a general theory of uncertainty management. W: B. M. Staw & R. M. Kramer (Red.), *Research in organizational behavior: An annual series of analytical essays and critical reviews* (T. 24, s. 181–223). Elsevier Science/JAI Press.
- Longenecker, C. O., Gioia, D. A., & Sims, H. P. Jr (1987). Behind the mask: The politics of performance appraisal. *Academy of Management Executive*, 1(3), 183–193. <https://doi.org/10.5465/ame.1987.4275731>
- Majors, R., & Billson, J. M. (1992). *Cool pose: The dilemmas of Black manhood in America*. Lexington Books.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Mazerolle, L., Bennett, S., Davis, J., Sargeant, E., & Manning, M. (2013). Procedural justice and police legitimacy: A systematic review of the research evidence. *Journal of Experimental Criminology* 9(3), 245–74. <https://doi.org/10.1007/s11292-013-9175-2>
- McLaren, P. (1989). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundation of education*. Longman.
- Milanov, M., Rubin, M., & Paolini, S. (2014). Different types of ingroup identification: A comprehensive review, an integrative model, and implications for future research. *Psicologia Sociale*, 3, 205-232. <http://dx.doi.org/10.1482/78347>
- Murphy, K. (2003). Procedural justice and tax compliance. *Australian Journal of Social Issues*, 38(3), 379-408.

- Muster, R. (2020). Pokolenie „Z” na współczesnym rynku pracy w opiniach pracodawców. *Humanizacja pracy*, 1, 131-146.
- Navarro-Abal, Y., Gómez-Salgado, J., López-López, M., & Climent-Rodríguez, J. (2018). Organisational justice, burnout, and engagement in university students: A comparison between stressful aspects of labour and university organization. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(10), Artykuł 2116. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph15102116>
- Niesiołbódzka, M. (2009). Relacje podatek – państwo jako predyktory moralności podatkowej. *Psychologia Społeczna*, 4(3), 123–132.
- Niesiołbódzka, M. (2013). *Dlaczego nie placimy podatków? Psychologiczna analiza uchylania się od opodatkowania*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Niesiołbódzka, M., & Kołodziej S. (2017). Sprawiedliwe czy korzystne? Wpływ subiektywnej sprawiedliwości proceduralnej i korzyści własnych na poziom akceptacji decyzji administracji podatkowej. *Psychologia Ekonomiczna*, 10, 25-39.
- Niesiołbódzka, M., & Kołodziej, S. (2020). The fair process effect in taxation: The roles of procedural fairness, outcome favorability and outcome fairness in the acceptance of tax authority decisions. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 39(1), 246–253. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9762-x>
- Oakes, J., Gamoran, A., & Page, R. N. (1992). Curriculum differentiation: Opportunities, outcomes, and meanings. W: P. W. Jackson (Red.), *Handbook of research on curriculum* (s. 570–608). American Educational Research Association.
- OECD. (2010). *Education at a glance: OECD indicators*. OECD Publishing.

- Olsen, J. (2002). The many faces of Europeanization. *Journal of Common Market Studies*, 40(5), 921-952. <https://doi.org/10.1111/1468-5965.00403>
- Osborne, J. W. (1995). Academics, self-esteem, and race: A look at the underlying assumptions of the disidentification hypothesis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(5), 449–455. <https://doi.org/10.1177/0146167295215003>
- Osborne, J. W. (1997). Identification with academics and academic success among community college students. *Community College Review*, 25(1), 59–67. <https://doi.org/10.1177/009155219702500105>
- Osborne, J. W. (2004). Identification with academics and violence in schools. *Review of General Psychology*, 8(3), 147–162. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.8.3.147>
- Osborne, J. W., Jones, B.D. (2011). Identification with academics and motivation to achieve in school: How the structure of the self-influences academic outcomes. *Educational Psychology Review*, 23, 131–158 (2011). <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9151-1>
- Osborne, J. W., & Rausch, J. L. (2001). *Identification with academics and academic outcomes in secondary students*. Referat wygłoszony na spotkaniu American Education Research Association w Seattle. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED463315.pdf> [data odczytu: 20.05.2022]
- Osborne, J. W., Walker, C., & Rausch, J. L. (2002). *Identification with academics, academic outcomes, and withdrawal from school in high school students: Is there a racial paradox?* Niepublikowany referat wygłoszony na konferencji Annual Meeting of the American Educational Research Association w Nowym Orleanie, 1-5 kwietnia 2002. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED463314.pdf> [data odczytu: 20.05.2022]

- Østvik, K., & Rudmin, F. (2001). Bullying and hazing among Norwegian army soldiers: Two studies of prevalence, context, and cognition. *Military Psychology, 13*(1), 17-39. [https://doi.org/10.1207/S15327876MP1301\\_02](https://doi.org/10.1207/S15327876MP1301_02)
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research, 66*, 543-578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Perelman, Ch. (1959). *O sprawiedliwości* (przeł. W. Bieńkowska). PWN.
- Pickett, K., & Wilkinson, R. (2011). *Duch równości. Tam gdzie panuje równość wszystkim żyje się lepiej*. Wydawnictwo Czarna Owca.
- Pinheiro, R., & Antonowicz, D. (2014). Opening the gates or coping with the flow? Governing access to higher education in Northern and Central Europe. *Higher Education, 70*, 299–313. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9830-1>
- Pryszmont-Ciesielska, M. (2009). Ukryty program fizycznej pozadydaktycznej przestrzeni uniwersytetu. *Przegląd Socjologii Jakościowej, 5*(2), 41-61.
- Przybyła, H. (2006). John Rawls i kategoria sprawiedliwości. *Studia Ekonomiczne, 38*, 9-29.
- Pummerer, L., Böhm, R., Lilleholt, L., Winter, K., Zettler, I., & Sassenberg, K. (2022). Conspiracy theories and their societal effects during the COVID-19 Pandemic. *Social Psychological and Personality Science, 13*(1), 49–59. <https://doi.org/10.1177/19485506211000217>
- Rabinowitz, S., & Hall, D. T. (1977). Organizational research on job involvement. *Psychological Bulletin, 84*(2), 265–288. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.84.2.265>

- Radaelli, C. M. (2001). The domestic impact of European Union public policy: Notes on concepts, methods, and the challenge of empirical research. *Politique Européenne*, 5, 107-142.
- Rasiński, K. A. (1987). What's fair is fair—Or is it? Value differences underlying public views about social justice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(1), 201–211. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.1.201>
- Ratajczak, M. (2004). Unia Personalna. *Forum Akademickie*, 2.
- Rawls, J. (1994). *Teoria sprawiedliwości*. PWN.
- Reid, K. (2005). The causes, views and traits of school absenteeism and truancy: An analytical review. *Research in Education*, 74(1), 59–82. <https://doi.org/10.7227/RIE.74.6>
- Reisig, M. D., & Bain, S. N. (2016). University legitimacy and student compliance with academic dishonesty codes. *Criminal Justice and Behavior*, 43(1), 83–101. <https://doi.org/10.1177/0093854815611165>
- Reisig, M. D., Bratton, J., & Gertz, M. G. (2007). The construct validity and refinement of process-based policing measures. *Criminal Justice and Behavior*, 34(8), 1005–1028. <https://doi.org/10.1177/0093854807301275>
- Reisig, M. D., Mays, R. D. & Telep, C. W. (2018). The effects of procedural injustice during police–citizen encounters: A factorial vignette study. *Journal of Experimental Criminology*, 14, 49–58. <https://doi.org/10.1007/s11292-017-9307-1>

- Reisig, M. D., Tankebe, J., & Mesko, G. (2013). Compliance with the law in Slovenia: The role of procedural justice and police legitimacy. *European Journal on Criminal Policy and Research*, 20(2), 259–276. <https://doi.org/10.1007/s10610-013-9211-9>
- Resh, N. (1998). Track placement: How the ‘sorting machine’ works in Israel. *American Journal of Education*, 106, 416–438. <https://www.jstor.org/stable/1085585>
- Resh, N. (2009). Justice in grades allocation: Teachers’ perspective. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 12(3), 315–325. <https://doi.org/10.1007/s11218-008-9073-z>
- Resh, N., & Dalbert, C. (2007). Gender differences in sense of justice about grades: A comparative study of high school students in Israel and Germany. *Teachers College Record*, 109(2), 322–342. <https://doi.org/10.1177/016146810710900206>
- Resh, N., & Sabbagh, C. (2013). Justice, belonging and trust among Israeli middle school students. *British Educational Research Journal*, 40(6), 1036–1056. <https://www.jstor.org/stable/43297636>
- Resh, N., & Sabbagh, C. (2014). Sense of justice in school and civic attitudes. *Social Psychology of Education*, 27(1), 51–72. <https://doi.org/10.1007/s11218-013-9240-8>
- Resh, N., & Sabbagh, C. (2016). Justice and education. W: C. Sabbagh, & M. Schmitt (Red.), *Handbook of social justice theory and research* (s. 349-368). Springer.
- Roccas, S., Sagiv, L., Schwartz, S., Halevy, N., & Eidelson, R. (2008). Toward a unifying model of identification with groups: Integrating theoretical perspectives. *Personality and Social Psychology Review*, 12(3), 280–306. <https://doi.org/10.1177/1088868308319225>

- Rottman, D. B., & Tyler, T. R. (2014). Thinking about judges and judicial performance: Perspective of the public and court users. *Onati Socio-Legal Series* 4(5), 1046–1070. <https://opo.iisj.net/index.php/osls/article/view/343>
- Rumberger, R.W. (2010). Education and the reproduction of economic inequality in the United States: an empirical investigation. *Economics of Education Review*, 29(2), 246–254. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2009.07.006>
- Rzecznik Praw Obywatelskich. (2018). *Doświadczenie molestowania wśród studentek i studentów. Analiza i zalecenia*. <https://bip.brpo.gov.pl/sites/default/files/Do%20C5%9Bwiadczenie%20molestowania%20w%20C5%9Br%20C3%B3d%20studentek%20i%20student%20C3%B3w%20C%202018.pdf> [data odczytu: 20.05.2022]
- Sabbagh, C., Faher-Aladeen, R., & Resh, N. (2004). Evaluation of grade distributions: A comparison of Druze and Jewish pupils in Israel. *Social Psychology of Education*, 7 (3), 313–337. <https://doi.org/10.1023/B:SPOE.0000037547.11163.36>
- Salamonson, Y., Andrew, S., & Everett, B. (2009). Academic engagement and disengagement as predictors of performance in pathophysiology among nursing students. *Contemporary Nurse*, 32, 123-132. <https://doi.org/10.5172/conu.32.1-2.123>
- Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., Martínez, I. M., & Schaufeli, W. B. (2003). Perceived collective efficacy, subjective well-being, and task performance among electronic work groups: An experimental study. *Small Group Research*, 34(1), 43–73. <https://doi.org/10.1177/1046496402239577>
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M., & Jokela, J. (2008). Does school matter? The role of school context in adolescents' school-related burnout. *European Psychologist*, 13(1), 12–23. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.13.1.12>



- Sani, A. (2013). Role of procedural justice, organizational commitment and job satisfaction on job performance: The mediating effects of Organizational Citizenship Behavior. *International Journal of Business and Management*, 8(15).  
<https://doi.org/10.5539/ijbm.v8n15p57>
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293–315. <https://doi.org/10.1002/job.248>
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., Maslach, C., & Jackson, S. E. (1996). The Maslach Burnout Inventory–General Survey. W: C. Maslach, S. E. Jackson, & M. P. Leiter (Red.), *Maslach Burnout Inventory: Test manual* (Trzecie wydanie, s. 19-26). Consulting Psychologists Press.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Marques Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464–481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 3(1), 71–92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Schofer, E., & Meyer, J. W. (2005). The worldwide expansion of higher education in the Twentieth Century. *American Sociological Review*, 70(6), 898–920.  
<https://doi.org/10.1177/000312240507000602>

- Schunk, D., & Zimmerman, B. (2006). Competence and control beliefs: Distinguishing the means and ends. W: P. A. Alexander & P. H. Winne (Red.), *Handbook of educational psychology* (s. 349-367). Erlbaum.
- Selig, J. P., & Preacher, K. J. (2009). Mediation models for longitudinal data in developmental research. *Research in Human Development*, 6(2-3), 144–164.  
<https://doi.org/10.1080/15427600902911247>
- Sheppard, B. H. & Lewicki, R. J. (1987). Toward general principles of managerial fairness. *Social Justice Research*, 1, 161–176. <https://doi.org/10.1007/BF01048014>
- Shkoler, O., & Tziner, A. (2017). The mediating and moderating role of burnout and emotional intelligence in the relationship between organizational justice and work misbehavior. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 33, 157–164.  
<https://doi.org/10.1016/j.rpto.2017.05.002>
- Shook, J. J., Goodkind, S., Kolivoski, K. M., & Ballentine, K. L. (2021). Procedural justice and legal socialization among juvenile offenders: The role of defense attorneys. *Journal of Social Issues*, 77(2), 484–503. <https://doi.org/10.1111/josi.12445>
- Sifrer, J, Mesko, G., & Bren, M. (2015). Assessing validity of different legitimacy constructs applying structural equation modeling. W: G. Mesko, & J. Tankebe (Red.), *Trust and legitimacy in criminal justice* (s. 161–87). Springer International.
- Skarżyńska, K. (1985). *Psychospołeczne aspekty decyzji alokacyjnych*. Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Skarżyńska, K. (2006). *Człowiek a polityka. Zarys psychologii politycznej*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.

- Skinner, E. A., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology, 100*(4), 765–781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement, 69*(3), 493–525. <https://doi.org/10.1177/0013164408323233>
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 22–32. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.22>
- Smużewska, M. (2015). Studencki ruch naukowy w polskich uniwersytetach z perspektywy zmian zachodzących we współczesnym szkolnictwie wyższym. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe, 1*(45), 215–233. <https://doi.org/10.14746/nsw.2015.1.9>
- Snarska, M. (2010). Obiektywna i spostrzegana natura dzielonych zasobów a preferencje alokacyjne. *Psychologia Społeczna, 5*(13), 7–26.
- Spiess, C. K., & Wrohlich, K. (2010). Does distance determine who attends a university in Germany? *Economics of Education Review, 29*(3), 470–479. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2009.10.009>
- Stankiewicz, P. (2011). Od przekonywania do współdecydowania: Zarządzanie konfliktami wokół ryzyka i technologii. *Studia Socjologiczne, 4*(203), 95–119.

- Steele, C. M. (1997). Race and the schooling of Black Americans. W: L. A. Peplau & S. E. Taylor (Red.), *Sociocultural perspectives in social psychology: Current readings* (s. 359–371). Prentice-Hall, Inc.
- Stillman, P. G. (1974). The concept of legitimacy. *Polity*, 7(1), 32-56.
- Stoeber, J., Childs, J. H., Hayward, J. A., & Feast, A. R. (2011). Passion and motivation for studying: Predicting academic engagement and burnout in university students. *Educational Psychology*, 31(4), 513-528.  
<https://doi.org/10.1080/01443410.2011.570251>
- Story, K. (2021). Akademia przemocy. *Tygodnik Powszechny*. <https://www.tygodnik-powszechny.pl/akademia-przemocy-167059>
- Suchman, M. C. (1995). Managing legitimacy: Strategic and institutional approaches. *The Academy of Management Review*, 20(3), 571–610.  
<https://doi.org/10.2307/258788>
- Summereder, S., Streicher, B., & Batinic, B. (2014). Voice or consistency? What you perceive as procedurally fair depends on your level of power distance. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45(2), 192–212. <https://doi.org/10.1177/0022022113505356>
- Szewioła, P. (2019). Academic ombudsman na polskich uczelniach. Związki: „to wchodzenie w nasze buty”. *Dziennik Gazeta Prawna*. <https://serwisy.gazeta-prawna.pl/edukacja/artykuly/1430710,rzecznik-praw-i-wartosci-akademickich-uczelnie-zwiazki-zawodowe.html> [data odczytu: 20.05.2022]

- Tajfel, H. & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of inter-group behavior. W: S. Worchel & L. W. Austin (Red.), *Psychology of intergroup relations*. Nelson-Hall.
- Tajfel, H. (1978). The achievement of inter-group differentiation. W: H. Tajfel (Red.), *Differentiation between social groups* (s. 77–100). Academic Press.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. W: W. G. Austin, & S. Worchel (Red.), *The social psychology of intergroup relations* (s. 33-37). Brooks/Cole.
- Tatarkiewicz, W. (2014). *Filozofia starożytna i średniowieczna. Historia filozofii* (Tom 1). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tesser, A. (1988). Toward a self-evaluation maintenance model of social behavior. W: L. L. Berkowitz (Red.), *Advances in experimental social psychology* (T. 21, s. 181–228). Academic.
- Thaman, S. C. (1999). Europe's new jury systems: The cases of Spain and Russia. *Law and Contemporary Problems* 62(2), 233–259. <https://scholarship.law.duke.edu/lcp/vol62/iss2/9>
- Thibaut, J. W., & Kelley, H. H. (1959). *The social psychology of groups*. Wiley.
- Thibaut, J., & Walker, L. (1975). *Procedural justice: A psychological analysis*. Erlbaum.
- Thibaut, J., & Walker, L. (1978). A theory of procedure. *California Law Review*, 66, 541–559.
- Thibaut, J., Walker, L., & Lind, E. A. (1972). Adversary presentation and bias in legal decision making. *Harvard Law Review*, 86, 386–401..

- Thieme, J. K. (2009). *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska. Europa. USA*. Engram.
- Thomas, M. (2005). The effects of looping on student achievement and self-efficacy of exceptional education students. Rozprawa doktorska, University of Central Florida. <https://stars.library.ucf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1623&context=etd> [data odczytu: 20.05.2022]
- Thorkildsen, T. A. (1989). Justice in the classroom: The student's view. *Child Development*, 60(2), 323–334. <https://doi.org/10.2307/1130979>
- Thorkildsen, T. A. (1993). Those who can, tutor: High-ability students' conceptions of fair ways to organize learning. *Journal of Educational Psychology*, 85(1), 182–190. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.1.182>
- Thüm, S., Janssen, C., Pfaff, H., Lefering, R., Neugebauer, E. A., & Ommen, O. (2012). The association between psychosocial care by physicians and patients' trust: a retrospective analysis of severely injured patients in surgical intensive care units. *Psycho-social medicine*, 9, Doc04. <https://doi.org/10.3205/psm000082>
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (Drugie wydanie). University of Chicago Press.
- Tłuściak-Deliowska, A. (2018). Wykorzystanie epizodów (vignettes) jako metody zbierania danych w badaniach dotyczących przemocy rówieśniczej w szkole. *Przegląd Badań Edukacyjnych/Educational Studies Review*, 26(1), 195–214. <http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2018.011>

- Törnblom, K. Y. (1992). The social psychology of distributive justice. W: K. Scherer (Red.), *Justice: Interdisciplinary perspectives*. Cambridge University Press.
- Törnblom, K. Y., & Foa, U. G. (1983). Choice of a distribution principle: Crosscultural evidence on the effects of resources. *Acta Sociologica*, 26(2), 161–173.  
<https://www.jstor.org/stable/4194469>
- Trinkner, R., Jackson, J., & Tyler, T. R. (2018). Bounded authority: Expanding “appropriate” police behavior beyond procedural justice. *Law and Human Behavior*, 42(3), 280–293. <https://doi.org/10.1037/lhb0000285>
- Twenge, J. (2019). *iGen*. Smak Słowa.
- Tyler, T. R. (1984). The role of perceived injustice in defendants’ evaluations of their courtroom experience. *Law & Society Review*, 18(1), 51–74.  
<https://doi.org/10.2307/3053480>
- Tyler, T. R. (2000). Social justice: Outcome and procedure. *International Journal of Psychology*, 35(2), 117–125. <https://doi.org/10.1080/002075900399411>
- Tyler, T. R. (2003). Procedural justice, legitimacy, and the effective rule of law. W: M. Tonry (Red.), *Crime and justice: A review of research* (s. 431–505). University of Chicago Press.
- Tyler, T. R. (2004). Enhancing police legitimacy. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 593(1), 84–99. <https://doi.org/10.1177/0002716203262627>
- Tyler, T. R. (2006). Psychological perspectives on legitimacy and legitimation. *Annual Review of Psychology*, 57, 375–400. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.57.102904.190038>

- Tyler, T. R. (2007). Procedural justice and the courts. *Court Review*, 44(1/2), 26–31.
- Tyler, T. R., & Blader, S. L. (2000). *Cooperation in groups: Procedural justice, social identity, and behavioral engagement*. Psychology Press.
- Tyler, T. R., & Blader, S. L. (2003). The group engagement model: Procedural justice, social identity, and cooperative behavior. *Personality and Social Psychology*, 7(4), 349–361. [https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0704\\_07](https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0704_07)
- Tyler, T. R., & Huo, Y. (2002). *Trust in the law: Encouraging public cooperation with the police and courts*. Russell Sage Foundation.
- Tyler, T. R., & Lind, E. A. (1992). A relational model of authority in groups. W: M. P. Zanna (Red.), *Advances in experimental social psychology* (T. 25, s. 115–1919). Academic Press.
- Tyler, T. R., Lind, E. A., & Huo, Y. J. (2000). Cultural values and authority relations: The psychology of conflict resolution across cultures. *Psychology, Public Policy, and Law*, 6(4), 1138–1163. <https://doi.org/10.1037/1076-8971.6.4.1138>
- Tyler, T. R., Fagan, J., & Geller, A. (2014). Street stops and police legitimacy: Teachable moments in young urban men’s legal socialization. *Journal of Empirical Legal Studies*, 11(4), 751–785. <https://doi.org/10.1111/jels.12055>
- Tyler, T., Degoey, P., & Smith, H. (1996). Understanding why the justice of group procedures matters: A test of the psychological dynamics of the group-value model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(5), 913–930. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.5.913>



- Ugwu, F. O., Onyishi, I. E., & Tyoyima, W. A. (2013). Exploring the relationships between academic burnout, self-efficacy and academic engagement among Nigerian college students. *The African Symposium*, 13(2), 37-45.
- van den Bos, K. (2001). Uncertainty management: The influence of uncertainty salience on reactions to perceived procedural fairness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(6), 931–941. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.6.931>
- van den Bos, K., & Lind, E. A. (2002). Uncertainty management by means of fairness judgments. W: M. Zanna (Red.), *Advances in experimental social psychology* (T. 34, s. 1–60). Elsevier.
- van den Bos, K., & Miedema, J. (2000). Toward understanding why fairness matters: the influence of mortality salience on reactions to procedural fairness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(3), 355–366. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.79.3.355>
- van den Bos, K., Wilke, H. A. M., & Lind, E. A. (1998). When do we need procedural fairness? The role of trust in authority. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(6), 1449–1458. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.6.1449>
- van Dierendonck, D., Schaufeli, W. B., & Buunk, B. P. (2001). Burnout and inequity among human service professionals: A longitudinal study. *Journal of Occupational Health Psychology*, 6(1), 43–52. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.6.1.43>
- Vermunt, R., & Steensma, H. (2016). Procedural justice. W: C. Sabbagh, & M. Schmitt (Red.), *Handbook of social justice theory and research* (s. 219–236). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3216-0\\_12](https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3216-0_12)

- Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105(3), 294–318. <https://doi.org/10.1086/444158>
- Vollet, J. W., Kindermann, T. A., & Skinner, E. A. (2017). In peer matters, teachers matter: Peer group influences on students' engagement depend on teacher involvement. *Journal of Educational Psychology*, 109(5), 635–652. <https://doi.org/10.1037/edu0000172>
- Walzer, M. (1983). *Spheres of justice. A defense of pluralism and equality*. Basic Books.
- Wasielewski, K. (2006). Społeczne zróżnicowanie uniwersytetu. Młodzież wiejska i wielkomiejska na UMK w Toruniu. *Studia Socjologiczne*, 1(180), 119-154.
- Wasielewski, K. (2011). Edukacja jako wyznacznik szans młodzieży na rynku pracy. W: J. Domalewski, & K. Wasielewski (Red.), *Zmiany w edukacji: Szkoła i jej otoczenie* (s. 218-229). Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Wasielewski, K., & Antonowicz, D. (2021). Proces boloński a socjalizacja studentów do akademickich wspólnot plemiennych. Analiza wzorów mobilności pomiędzy I i II stopniem kształcenia. *Studia Socjologiczne*, 2(241), 147–175. <https://doi.org/10.24425/sts.2021.137292>
- Weber, M. (2002). *Gospodarka i społeczeństwo*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Weiner, B. (2003). The classroom as a courtroom. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 6(1), 3–15. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1023/A:1021736217048>

- Wemmers, J.-A., & Cyr, K. (2006). What fairness means to crime victims: A social psychological perspective on victim-offender mediation. *Applied Psychology in Criminal Justice*, 2, 102–128.
- Wesołowski, W. (2001). Legitymizacja jako potoczna filozofia władzy. *Studia Socjologiczne*, 2(161), 3–35.
- Wigfield, A., Byrnes, J. & Eccles, J. (2006). Development during early and middle adolescence. W: P. A. Alexander & P. H. Winne (Red.), *Handbook of Educational Psychology* (Drugie wydanie, s. 87-113). Erlbaum.
- Wnuk-Lipińska, E. (1996). Uniwersytet dzisiaj - idea, cele i zadania. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 8, 5-28.
- Wojciszke, B. (2011). *Psychologia społeczna*. Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Yang, H.-J., & Farn, C. K. (2005). An investigation of the factors affecting MIS student burnout in technical-vocational college. *Computers in Human Behavior*, 21(6), 917–932.  
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.03.001>
- Zdziebłowski, S. (2020). Minister nauki apeluje do rektorów o rozważenie powołania rzeczników akademickich. <https://naukawpolsce.pl/aktualnosci/news%2C82914%2Cminister-nauki-apeluje-do-rektorow-o-rozwazenie-powolania-rzecznikow> [data odczytu: 20.05.2022]
- Zelditch, M. (2001). Processes of legitimation: Recent developments and new directions. *Social Psychology Quarterly*, 64(1), 4–17. <https://doi.org/10.2307/3090147>
- Zemło, M. (1996). Ukryty program szkoły. *Studia Socjologiczne*, 1(140), 136-154.

- Zhang, Y., Gan, Y., & Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and Individual Differences*, 43(6), 1529–1540. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.04.010>
- Zimmerman, B. (1995). Self-efficacy and educational development. W: A. Bandura (Red.), *Self-efficacy in changing societies* (s. 202-231). Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>
- Zoellner, J, Ittner, H., & Schweizer-Ries, P. (2005). *Perceived procedural justice as a conflict factor in wind energy plants planning processes*. Niepublikowany referat wygłoszony na konferencji pt. Processes 5th BIEE. Academic Conference „European Energy – Synergies and Conflicts” w St. John’s College Oxford, 22–23 września 2005, [http://www.fachagentur-windenergie.de/fileadmin/files/Akzeptanz/204\\_ProceduralJustice\\_Oxford\\_Zoellner.pdf](http://www.fachagentur-windenergie.de/fileadmin/files/Akzeptanz/204_ProceduralJustice_Oxford_Zoellner.pdf) [data odczytu: 20.05.2022]
- Żłobicki, W. (2001). *Ukryty program w edukacji. Między niewiedzą a manipulacją*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Żłobicki, W. (2011). Rozpoznawanie uwarunkowań i skutków edukacji na podstawie teorii ukrytego programu. *Forum Socjologiczne*, 2, 53-71.

## SPIS TABEL I RYSUNKÓW

|   |     |
|---|-----|
| <b>Rysunek 1</b> Liczba studentów w Polsce w latach 1990-2005 (w tys.).....   | 14  |
| <b>Rysunek 2</b> Liczba studentów w Polsce w latach 2000-2020 (w tys.).....   | 17  |
| <b>Rysunek 3</b> Model związków między sprawiedliwością proceduralną a legitymizacją według Toma R. Tylera (2003).....  | 76  |
| <b>Rysunek 4</b> Model legitymizacji władzy według Levi, Sachs i Tylera (2009).....   | 77  |
| <b>Rysunek 5</b> Model zależności między sprawiedliwością proceduralną i dystrybutywną oraz legitymizacją (Tyler i Blader, 2000).....   | 78  |
| <b>Rysunek 6</b> Model teoretyczny Tylera i Bladera (2003) – Teoria zaangażowania grupowego.....  | 82  |
| <b>Rysunek 7</b> Efekt pośredni Doświadczenia sprawiedliwości proceduralnej na Postrzeganą prawomocność władz uniwersytetu przez Identyfikację w własną wspólnotą akademicką.....   | 122 |
| <b>Rysunek 8</b> Efekty pośrednie Doświadczenia sprawiedliwości proceduralnej i dystrybutywnej na Zaangażowanie akademickie przez Identyfikację z własną wspólnotą akademicką oraz Postrzeganą prawomocność władz uczelni (Model 5, Badanie 3)..... | 124 |
| <b>Rysunek 9</b> Efekty pośrednie Doświadczenia sprawiedliwości proceduralnej i dystrybutywnej na Wypalenie akademickie przez Identyfikację z własną wspólnotą akademicką oraz Postrzeganą prawomocność władz uczelni (Model 6, Badanie 3).....     | 126 |
| <b>Tabela 1</b> Pozycje testowe trzech skal wykorzystanych w pilotażu z ładunkami czynnikowymi (Pilotaż).....   | 95  |
| <b>Tabela 2</b> Współczynniki korelacji między zmiennymi wraz ze standaryzowanymi 95% przedziałami ufności (Pilotaż).....   | 96  |
| <b>Tabela 3</b> Podsumowanie wyników analizy regresji dla postrzeganej prawomocności władz uczelni jako zmiennej zależnej wraz ze standaryzowanymi 95% przedziałami ufności (Pilotaż).....  | 98  |
| <b>Tabela 4</b> Statystyki opisowe dla zmiennych zależnych w każdym z warunków eksperymentalnych (Badanie 1).....   | 105 |
| <b>Tabela 5</b> Modele regresji porządkowej dla zmiennych zależnych (Badanie 1).....  | 107 |
| <b>Tabela 6</b> Eksploracyjna analiza czynnikowa skal użytych w Badaniu 2.....  | 110 |
| <b>Tabela 7</b> Współczynniki korelacji między zmiennymi wraz ze standaryzowanymi 95% przedziałami ufności (Badanie 2).....   | 111 |
| <b>Tabela 8</b> Podsumowanie wyników analizy regresji dla postrzeganej prawomocności władz uczelni jako zmiennej zależnej wraz ze standaryzowanymi 95% przedziałami ufności (Badanie 2).....  | 113 |
| <b>Tabela 9</b> Współczynniki korelacji między zmiennymi (Badanie 3).....   | 119 |

## ZAŁĄCZNIKI

### Załącznik 1 Winiety wykorzystane w Badaniu 1.

#### Winieta 1 – „Egzamin ustny”

Wyobraź sobie następującą sytuację. Właśnie rozpoczęła się sesja egzaminacyjna. Czekaś przed gabinetem profesora razem z innymi studentami na rozpoczęcie egzaminu ustnego. Czujesz, że jesteś wyjątkowo dobrze przygotowana/-y do tego egzaminu. Otwierają się drzwi i profesor wywołuje Twoje nazwisko.

(Warunek niesprawiedliwości proceduralnej) W trakcie egzaminu profesor nie przerywa Twoich wypowiedzi i jest wobec Ciebie uprzejmy, mówiąc np. „proszę się nie denerwować i spokojnie odpowiadać na pytania”. Pytania zadaje w sposób zrozumiały oraz wyjaśnia niejasne kwestie. Nie masz wrażenia, że profesor jest wobec Ciebie w jakikolwiek sposób uprzedzony.

(Warunek niesprawiedliwości proceduralnej) W trakcie egzaminu profesor przerywa Twoje wypowiedzi i jest wobec Ciebie nieuprzejmy, mówiąc np. „niech się Pan(i) pośpieszy, bo nie będziemy tu siedzieć do wieczora”. Pytania zadaje w sposób niezrozumiały oraz nie odpowiada na prośby o wyjaśnienie. Masz wrażenie, że profesor jest wobec Ciebie w jakiś sposób uprzedzony.

(Warunek pozytywnej treści decyzji) Po zakończeniu egzaminu profesor podaje Twoją ocenę. Okazuje się, że zdałaś/-łeś ten egzamin na 3-.

(Warunek negatywnej treści decyzji) Po zakończeniu egzaminu profesor podaje Twoją ocenę. Okazuje się, że nie zdałaś/-łeś tego egzaminu.

## Winieta 2 – „Przesłuchanie przed Komisją Dyscyplinarną”

Teraz wyobraź sobie inną sytuację. Trwa sesja egzaminacyjna. Ponieważ nie przygotowałaś/-łeś się należycie do jednego z egzaminów i nie znałaś/-łeś odpowiedzi na pytania, to postanowiłaś/-łeś ściągać od koleżanki siedzącej obok Ciebie. Zauważył to egzaminujący profesor i oskarżył Cię o ściągnięcie. Egzaminujący profesor zgłosił Twoją sprawę do Komisji Dyscyplinarnej ds. Studentów. Dziś stawiłaś/-łeś się na posiedzeniu Komisji, która ma rozpatrzyć Twoją sprawę.

(Warunek sprawiedliwości proceduralnej) W trakcie obrad członkowie Komisji traktują Cię z szacunkiem i pozwalają Ci na swobodne przedstawienie swojego stanowiska. Nie przerywają Ci w trakcie Twojej wypowiedzi i są wobec Ciebie uprzejmi. Pytania zadają w sposób zrozumiały i tłumaczą wszelkie niejasne kwestie. Nie odnosisz wrażenia, że są wobec Ciebie w jakikolwiek sposób uprzedzeni.

(Warunek niesprawiedliwości proceduralnej) W trakcie obrad członkowie Komisji nie traktują Cię z szacunkiem i nie pozwalają Ci na swobodne przedstawienie swojego stanowiska. Przerywają Ci w trakcie Twojej wypowiedzi i są wobec Ciebie nieuprzejmi. Pytania zadają w sposób niezrozumiały i nie odpowiadają na prośby o wyjaśnienie. Odnosisz wrażenie, że są wobec Ciebie w jakiś sposób uprzedzeni.

(Warunek pozytywnej treści decyzji) Po zapoznaniu się z Twoją sprawą Komisja Dyscyplinarna uznała, że jesteś winna/-y. Katalog kar, jakie może nałożyć Komisja Dyscyplinarna ds. Studentów uszeregowane od najłżejszej to: ustne upomnienie, nagana, nagana z wpisem do akt studenta, wydalenie z uczelni. Komisja ukarała Cię ustnym upomnieniem.

(Warunek negatywnej treści decyzji) Po zapoznaniu się z Twoją sprawą Komisja Dyscyplinarna uznała, że jesteś winna/-y. Katalog kar, jakie może nałożyć Komisja

Dyscyplinarna ds. Studentów uszeregowane od najłżejszej to: ustne upomnienie, nagana, nagana z wpisem do akt studenta, wydalenie z uczelni. Komisja ukarała Cię naganą z wpisem do akt studenta.

**Załącznik 2** Kwestionariusz wykorzystany w Badaniu 3.

## KWESTIONARIUSZ DOŚWIADCZENIA SPRAWIEDLIWOŚCI WŚRÓD STUDENTÓW

Standardowe pytania demograficzne (wiek, płeć, miejsce zamieszkania) +

- Do jakiej dziedziny nauk zalicza się Twój kierunek studiów:
- Dziedzina nauk humanistycznych
  - Dziedzina nauk ścisłych i przyrodniczych
  - Dziedzina nauk inżyniersko-technicznych
  - Dziedzina nauk medycznych i nauk o zdrowiu
  - Dziedzina nauk rolniczych
  - Dziedzina nauk społecznych z wyłączeniem prawa
  - Prawo
  - Inne
- Rok studiów: .....
- Twoja uczelnia: .....

Poniżej znajdziesz pytania dotyczące Twoich doświadczeń na studiach. Zapoznaj się z nimi uważnie, a następnie zaznacz na skali swoje odpowiedzi. Proszę udzielić odpowiedzi używając skali od 1 – *prawie nigdy* do 7 – *prawie zawsze*.

| Jak często w ciągu ostatniego roku akademickiego... |  |   |   |   |   |   |   |   |
|---|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 1.  | ... miałaś/łeś poczucie, że wykładowca ocenił Cię niesprawiedliwie?  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2.  | ... uważałaś/łeś że oceny jakie otrzymywa-<br>łaś/łeś na studiach dobrze oddawały Twój<br>poziom wiedzy i umiejętności?            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3.  | ... byłaś/łeś zadowolona/y z Twoich ocen?  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4.  | ... miałaś/łeś poczucie, że decyzje, które<br>były podejmowane w Twojej sprawie były<br>niesprawiedliwe?                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5.  | ... otrzymywałaś/-łeś oceny, na które za-<br>sługiwałaś/-łeś?  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6.  | ... otrzymywałaś/łeś oceny, które Cię sa-<br>tisfakcjonowały?  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7.  | ... byłaś/łeś zadowolona/y z decyzji, które<br>były podejmowane w Twojej sprawie (np.<br>decyzja stypendialna, decyzja o wyjeździe | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |



|     |  |               |
|-----|--|---------------|
|     | w ramach programu ERASMUS, decyzja o warunkowym wpisie na kolejny rok)?                      |               |
| 8.  | ... prowadzący zajęcia na ogół zapewniali studentom możliwość zabierania głosu na zajęciach? | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 9.  | ... prowadzący zajęcia zapewniali studentom możliwość zadawania pytań na zajęciach?          | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 10. | ... prowadzący zajęcia byli dostępni dla studentów w wyznaczonych godzinach dyżuru?          | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 11. | ... prowadzący zajęcia NIE odpisywali na Twój maila z jakimś zapytaniem?                     | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 12. | ... prowadzący spóźniali się na swoje zajęcia?   | 1 2 3 4 5 6 7 |

Proszę teraz o uważne zapoznanie się z przedstawionymi w tabeli stwierdzeniami, a następnie o zaznaczenie na skali na ile się z nimi zgadzasz. Proszę udzielić odpowiedzi używając skali od 1 - *zdecydowanie nie* do 7 - *zdecydowanie tak*.

| Czy w ciągu ostatniego roku akademickiego... |   |               |
|--|---|---------------|
| 1.   | ... prowadzący zajęcia traktowali studentów z szacunkiem?   | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 2.   | ... przedstawione na zajęciach kryteria oceny i zaliczenia przedmiotu były zrozumiałe i przejrzyste?  | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 3.   | ... prowadzący zajęcia oceniali studentów kierując się swoimi preferencjami, stereotypami, uprzedzeniami?   | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 4.   | ... prowadzący zajęcia zapewniali wszystkim równe szanse poprawiania ocen?  | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 5.   | ... prowadzący zajęcia jasno formułowali polecenia i pytania dla studentów?   | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 6.   | ... decyzje (np. o wpisie warunkowym na kolejny rok, o przywrócenie I terminu egzaminu, o przyznaniu stypendium) były zrozumiałe i wydane w oparciu o przejrzyste kryteria? | 1 2 3 4 5 6 7 |

Proszę teraz o uważne zapoznanie się z przedstawionymi w tabeli stwierdzeniami, a następnie o zaznaczenie na skali na ile się z nimi zgadzasz. Proszę udzielić odpowiedzi używając skali od 1 - *zdecydowanie nie* do 7 - *zdecydowanie tak*.

|    |   |               |
|----|---|---------------|
| 1. | Mam wiele wspólnego z innymi członkami społeczności akademickiej mojej uczelni.                           | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 2. | Czuję silną więź z innymi członkami społeczności akademickiej mojej uczelni.                              | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 3. | Ogólnie to, że jestem członkiem społeczności akademickiej mojej uczelni, to ważna część tego, kim jestem. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 4. | Ogólnie jestem zadowolony/a z tego, że jestem członkiem społeczności akademickiej mojej uczelni.          | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 5. | Nie czuję się dobrze z tym, że jestem członkiem społeczności akademickiej mojej uczelni.                  | 1 2 3 4 5 6 7 |

Proszę teraz o uważne zapoznanie się z przedstawionymi w tabeli stwierdzeniami, a następnie o zaznaczenie na skali na ile się z nimi zgadzasz. Proszę udzielić odpowiedzi używając skali od 1 - *zdecydowanie nie* do 7 - *zdecydowanie tak*.

|    |   |               |
|----|---|---------------|
| 1. | Studenci powinni stosować się do reguł i zasad panujących na uczelni.                       | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 2. | Generalnie zgadzam się z tym jak moja uczelnia traktuje studentów.                          | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 3. | Mam zaufanie do władz mojej uczelni.  | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 4. | Reguły i zasady panujące na mojej uczelni chronią dobro i interesy studentów takich jak ja. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 5. | Wykładowcy i władze mojej uczelni kierują się zasadami, które są zgodne z moimi.            | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 6. | Wykładowcy akademicy w większości posiadają rozległą wiedzę.                                | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 7. | Wykładowcy akademicy zasługują na szacunek.   | 1 2 3 4 5 6 7 |

|    |   |   |   |   |   |   |   |   |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 8. | Uniwersytety na ogół dobrze służą społeczeństwu.                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9. | Zasadniczo zgadzam się ze sposobem działania władz i wykładowców mojej uczelni. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Proszę teraz o uważne zapoznanie się z przedstawionymi w tabeli stwierdzeniami, a następnie o zaznaczenie na skali na ile się z nimi zgadzasz. Proszę udzielić odpowiedzi używając skali od 1 – *prawie nigdy* do 7 – *prawie zawsze*.

|     |  |   |   |   |   |   |   |   |
|-----|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 1.  | Czuję się wyczerpana/-y emocjonalnie moimi studiami.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2.  | Pod koniec dnia zajęć czuję się wyczerpana/-y.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3.  | Czuję się zmęczona/-y, kiedy wstaję rano i muszę zmierzyć się z kolejnym dniem na uczelni.         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4.  | Uczenie się lub uczęszczanie na zajęcia to dla mnie naprawdę duże obciążenie.                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5.  | Czuję się wypalona/-y przez moje studia.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6.  | Od czasu podjęcia studiów na uczelni moje zainteresowanie moim kierunkiem studiów się zmniejszyło. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7.  | Stałam/-em się mniej entuzjastycznie nastawiony do moich studiów.                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8.  | Stałem się bardziej cyniczna/-y co do potencjalnej użyteczności moich studiów w przyszłości.       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9.  | Wątpię w znaczenie moich studiów.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10. | Potrafię skutecznie rozwiązywać problemy, które pojawiają się na moich studiach.                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11. | Wierzę, że wnoszę efektywny wkład w zajęcia, na które uczęszczam.                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12. | Moim zdaniem jestem dobrą studentką / dobrym studentem.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

|     |  |               |
|-----|--|---------------|
| 13. | Czuję się zmotywowana/-y, kiedy osiągam cele, które sobie stawiam na studiach. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 14. | W trakcie studiów nauczyłam/-em się wielu ciekawych rzeczy.                    | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 15. | Na zajęciach mam przekonanie, że skutecznie wykonuję zadania.                  | 1 2 3 4 5 6 7 |

Proszę teraz o uważne zapoznanie się z przedstawionymi w tabeli stwierdzeniami, a następnie o zaznaczenie na skali na ile się z nimi zgadzasz. Proszę udzielić odpowiedzi używając skali od 1 – *zdecydowanie nie* do 7 – *zdecydowanie tak*.

|     |  |               |
|-----|--|---------------|
| 1.  | Kiedy się uczę, czuję się silna/-y psychicznie.                                | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 2.  | Mogę się uczyć przez bardzo długi czas.  | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 3.  | Kiedy się uczę, czuję, że tryskam energią.                                     | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 4.  | Podczas nauki czuję się silna/-y i pełna / pełen wigoru.                       | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 5.  | Kiedy wstaję rano, mam ochotę pójść na zajęcia.                                | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 6.  | Uważam, że moje studia są sensowne i mają cel.                                 | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 7.  | Moje studia inspirują mnie.  | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 8.  | Entuzjastycznie myślę o moich studiach.  | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 9.  | Jestem dumna/-y z moich studiów.   | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 10. | Moje studia są dla mnie wyzwaniem.   | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 11. | Jestem dumna/-y z mojej uczelni.   | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 12. | Polecił(a)bym studia na mojej uczelni znajomym.                                | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 13. | Wysoko oceniam prestiż mojej uczelni.  | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 14. | Czas szybko leci, kiedy się uczę.  | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 15. | Czuję się zmotywowana/-y, kiedy osiągam cele, które sobie stawiam na studiach. | 1 2 3 4 5 6 7 |

|     |  |   |   |   |   |   |   |   |
|-----|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 16. | Czuję się szczęśliwa/-y, kiedy intensywnie się uczę.                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 17. | Mogę dać się ponieść moim studiom / Czasami potrafię zatracić się w nauce. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Proszę teraz o uważne zapoznanie się z przedstawionymi w tabeli stwierdzeniami, a następnie o zaznaczenie na skali na ile się z nimi zgadzasz. Proszę udzielić odpowiedzi używając skali od 1 – *zdecydowanie nie* do 7 – *zdecydowanie tak*.

|    |   |   |   |   |   |   |   |   |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. | To czego teraz najbardziej się boję to koronawirus.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. | Czuję się nieswojo na myśl o koronawirusie.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. | Moje ręce stają się lepkie, kiedy myślę o koronawirusie.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. | Boję się utraty życia z powodu koronawirusa.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. | Kiedy oglądam wiadomości i przeglądam wpisy o koronawirusie w mediach społecznościowych, staję się nerwowy lub zaniepokojony. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. | Niepokój wywołany koronawirusem sprawia, że nie mogę spać.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7. | Odczuwam przyspieszone bicie serca i palpacje, gdy myślę o zarażeniu się koronawirusem.                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Proszę, upewnij się, że udzieliłaś/łeś odpowiedzi na wszystkie pytania.

**Dziękuję raz jeszcze za wypełnienie ankiety!**