

## Relacje opinii studentów o studiach, zaangażowaniu, wypaleniu a średnia ocen

Relation of students' opinion about studies, engagement, burnout and average grade

**Słowa kluczowe:** zaangażowanie w studia, wypalenie studiami, wymagania studiów, zasoby studiów, postawy studentów.

**Key words:** students engagement, students burnout, study demands, study resources, student attitudes.

**Abstract.** This article presents an empirical analysis of the Demands–Resources Theory (D–R) in predicting the level of burnout and engagement among Polish students. The D–R assumes that study resources are positively related to engagement and the study demands lead to burnout. The study carried out in a group of 128 students revealed the results contrary to predictions of D–R. The study demands were positively related to students' engagement represented by dedication and absorption. Whereas study resources were positively associated with the dimensions of burnout: cynicism and exhaustion. These findings point to the difficulties in interpretation of the results of students' opinion surveys and suggest the urgent need to create a theoretical framework for interpretation of students' opinions and attitudes research. Our results also seem to suggest that students' opinions might be a weak source of data for the purpose of education quality evaluation.

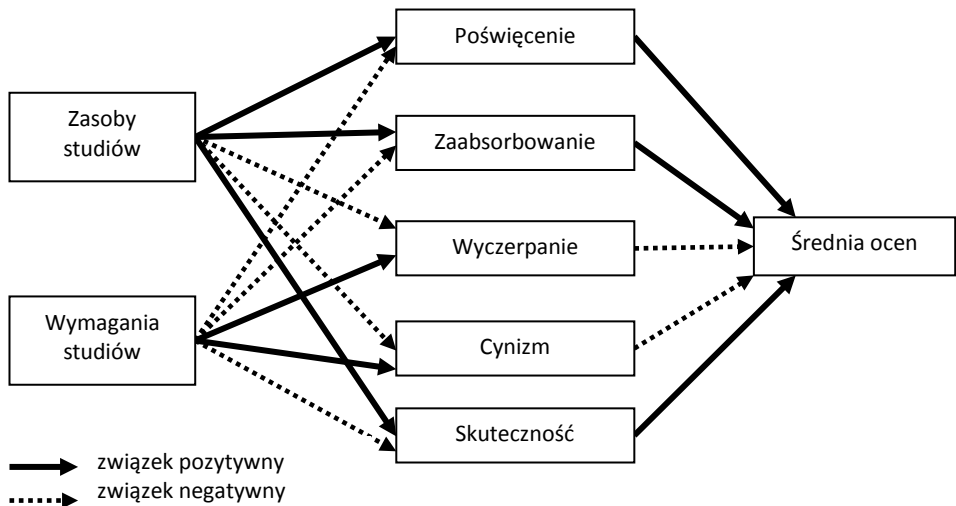
**Wprowadzenie.** Wypalenie studiami może być rozumiane jako stan charakteryzujący się brakiem energii do nauki, wysokim poziomem cynizmu wobec studiów oraz niskim przekonaniem o skuteczności podejmowanych działań związanych ze studiowaniem. Z kolei zaangażowanie w studiowanie przejawiać się może oddaniem się studiom – dumą i identyfikacją ze studiami oraz wysokim poziomem energii do studiowania – psychicznym i fizycznym wigorem (Schaufeli i in., 2002). W wyjaśnianiu, w jaki sposób dochodzi od rozwoju wypalenia studiami i zaangażowania w studia, wykorzystuje się założenia Teorii Wymagań i Zasobów pracy (TWiZ) (Bakker & Demerouti, 2014). Teoria stworzona była w celu próby wyjaśnienia zaangażowania pracowników, jednak potwierdzono jej użyteczność także w badaniach dobrostanu osób uczących się (Salmela-Aro, & Upadaya, 2014; Bakker, Sanz Vergel, & Kuntze, 2015). W ramach TWiZ wymagania to wszystkie te czynniki, które utrudniają realizację zamierzonych celów i generują psychofizjologiczne napięcie, a ich przewyższenie prowadzi do ponoszenia kosztów. Z kolei zasoby to te czynniki, które pomagają osiągać założone cele i redukują wymagania (Demerouti, & Bakker, 2011).

Podstawowym założeniem TWiZ jest teza o istnieniu dwóch względnie niezależnych procesów wpływających na dobrostan (Llorens, Bakker, Schaufeli, & Salanova, 2006), procesu motywacyjnego i procesu utraty energii. Proces utraty energii wyzwalany jest poprzez wymagania (np. obciążenie obowiązkami), a zmaganie się z wymaganiami prowadzi do wypalenia – braku energii, cynizmu. Natomiast proces motywacyjny wiąże się z obecnością zasobów (np. wsparcie ze strony kolegów) i prowadzi do rozwoju zaangażowania w wykonywane działania (Bakker, Albrecht, & Leiter 2011). Założenia TWiZ znalazły potwierdzenie w badaniach empirycznych. Wykazano, iż wysokie wymagania i presja czasu negatywnie wiążą się z poziomem zaangażowania studentów, natomiast zasoby takie jak wsparcie społeczne pozytywnie oddziałują na zaangażowanie (Alarcon, Edwards, & Menke, 2011). Dowiedziono także, iż poziom zasobów takich jak wsparcie społeczne, informacje zwrotne od prowadzących, możliwość rozwoju osobistego i wysoki poziom autonomii w procesie studiowania wykazuje pozytywny związek z poziomem zaangażowania (Bakker, Sanz Vergel, & Kuntze 2015). Zhang i in. (2012) wykazali, iż zaangażowanie w studiowanie pozytywnie wiąże się z osiągnięciami akademickimi, podczas gdy wypalenie wiąże się z opóźnieniem w planowym ukończeniu nauki oraz niższymi aspiracjami dotyczącymi dalszej edukacji. Yang (2004) także dowodzi, iż wypalenie negatywnie wiąże się z osiągnięciami akademickimi. Poziom wypalenia wiąże się także z liczbą symptomów depresyjnych u uczniów (Salmela-Aro, Savolainen, & Holopainen, 2009). Natomiast zaangażowanie bywa postrzegane jako jeden z kluczowych czynników pozwalających osiągnąć sukces w nauce (Gerber, Mans-Kemp, Schlechter, 2013).

Wydaje się zatem, iż analiza poziomu zaangażowania i wypalenia dokonywana w ramach TWiZ może dostarczyć informacji o istotnych aspektach funkcjonowania studentów. TWiZ może być szczególnie przydatna, gdyż badania postaw i opinii studentów na temat studiów stają się coraz popularniejsze, rzadko jednak analizy te odbywają się w szerszym kontekście teoretycznym (por. np. ankiety na UJ i UW: <http://www.jakosc.uj.edu.pl/badania/bss>, <http://www.uw.edu.pl/ankieta-studencka/>). Wykorzystywane zwykle w badaniach opinii studenckich ankiety zawierają szereg pytań, które dotyczą subiektywnych przekonań studentów. W efekcie takich badań uzyskuje się zbiór opinii studentów na różne tematy, często bardzo ciekawych, ale trudno interpretowalnych. Tymczasem wydaje się, iż bazując na założeniach TWiZ, prowadząc ankietowe badania opinii studentów, należałoby skupić się na określeniu czynników będących wymaganiami i zasobami studiów oraz na ustaleniu, jak te czynniki oddziałują na dobrostan studentów wyrażony wskaźnikami wypalenia i zaangażowania w studia. Takie postępowanie mogłoby pomóc w skupieniu się na właściwym obszarze badań i analizie tych aspektów studiów, które rzeczywiście oddziałują na dobrostan studentów.

Celem prezentowanej pracy jest próba wstępnej empirycznej weryfikacji założeń teorii wymagań i zasobów pracy w grupie polskich studentów poprzez analizę związku pomiędzy wymaganiami i zasobami studiów oraz zaangażowaniem i wypaleniem studiami, a także średnią ocen uzyskiwanych przez studentów. W oparciu o założenia TWiZ wysunięto następujące hipotezy badawcze: H1: *Zasoby studiów pozytywnie wiążą się z poświęceniem się studiom, zaabsorbowaniem studiami i przekonaniem*

o własnej skuteczności; H2: Zasoby studiów negatywnie wiążą się z wyczerpaniem studiami i cynizmem; H3: Wymagania stawiane przez studia negatywnie wiążą się z poświęceniem się studiom, zaabsorbowaniem studiami i przekonaniem o własnej skuteczności; H4: Wymagania stawiane przez studia pozytywnie wiążą się z cynizmem i wyczerpaniem studiami; H5: Zaabsorbowanie studiami, oddanie się studiom oraz przekonanie o własnej skuteczności pozytywnie wiążą się ze średnią ocen, podczas gdy wyczerpanie i cynizm negatywnie wiążą się ze średnią ocen uzyskiwaną przez studentów. Graficzna ilustracja zakładanych związków prezentowana jest na rysunku 1.



Rys. 1. Hipotetyczny model zależności pomiędzy wymaganiami i zasobami studiów, wymiarami dobrostanu studentów oraz wynikami uzyskiwanymi na studiach wyrażonymi średnią ocen

**Badania własne. Osoby badane.** W badaniu udział wzięło 128 studentów (95 kobiet), w tym 21 (16%) studentów 1. roku, 53 (41%) 2. roku, 17 (13%) 3. roku, 21 (16%) 4. roku oraz 16 (13%) 5. roku. Średnia wieku wśród badanych wyniosła 19 lat (SD = 2,3; min = 19, max = 33), studia na drugim kierunku deklarowało 11 (9%) badanych, pracę zawodową wykonywało 48 (38%) studentów. Średnia z deklarowanych średnich ocen w badanej grupie wyniosła 3,98 (SD = 0,44). Badani byli ochotnikami studiującymi w Krakowie rekrutowanymi poprzez lokalne portale ogłoszeniowe.

**Narzędzia badawcze. Zasoby i wymagania studiów.** W celu analiz wymagań, jakie stawiają studia oraz zasobów, które studia dają, skonstruowano autorską skalę wymagań i zasobów studiów. Badanym zaprezentowano 27 pytań odnoszących się do tych aspektów studiowania, które są w literaturze uważane za zasoby i wymagania (Schaufeli & Taris, 2014). Pytania dotyczące zasobów odnosiły się do: *wsparcia ze strony innych studentów, wsparcia ze strony prowadzących zajęcia, różnorodności*

zadań do wykonania, otrzymywania informacji zwrotnych o efektach studiowania. Pytania dotyczące wymagań, jakie stawiają studia, odnosiły się do: *konfliktu studia–życie prywatne, konfliktów interpersonalnych z innymi studentami, obciążenia fizycznego studiami, problemów z organizacją procesu studiowania*. Badani odpowiadali na każde z pytań, używając czteropunktowej skali: od 1 – bardzo rzadko do 4 – bardzo często. Przeprowadzona eksploracyjna analiza czynnikowa (varimax znormalizowana) na odpowiedziach udzielonych przez 128 studentów na 27 pytań opisujących różne aspekty studiów, pozwoliła na wyodrębnienie dwóch wymiarów określonych jako: wymagania stawiane przez studia (5 itemów,  $\alpha$ -Cronbacha = 0,84) oraz zasoby, jakie studia dają (4 itemy,  $\alpha$ -Cronbacha = 0,77). Trafność wyodrębnionych wymiarów została potwierdzona w konfirmacyjnej analizie czynnikowej, szczegóły właściwości psychometrycznych stworzonych skal wymagań i zasobów studiów prezentowane są w tabelach 1 i 2.

**Tabela 1. Statystyki opisowe dla pytań wchodzących w skład skali zasobów, jakie dają studia**

Pytanie	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>A</i>	<i>WD</i>
Otrzymuję od prowadzących informacje o tym, czego powinienem się uczyć	3,08	0,69	-0,39	0,49
Prowadzący zajęcia potrafią motywować ludzi do wspólnej pracy	2,57	0,77	-0,24	0,56
Działania prowadzących zajęcia pomagają mi w studiowaniu	2,64	0,68	-0,30	0,56
Prowadzący zajęcia biorą pod uwagę opinie studentów	2,70	0,72	-0,24	0,65

*M* = średnia; *SD* = odchylenie standardowe; *A* = współczynnik skośności; *WD* = współczynnik dyskryminacji: korelacja pytania ze skalą po usunięciu danego pytania ze skali. Wyniki konfirmacyjnej analizy czynnikowej dla skali zasobów:  $X^2 = 1,53$ ; *df* = 2; *p* = 0,465; *AGFI* = 0,971; *CFI* = 1,00; *RMSEA* = 0,0; *RMSEA*<sup>90</sup> = 0,0 – 0,16

**Tabela 2. Statystyki opisowe dla pytań wchodzących w skład skali wymagań, jakie stawiają studia**

Pytanie	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>A</i>	<i>WD</i>
Z powodu studiów mam trudności, by wypełniać zobowiązania wobec moich bliskich	2,13	0,82	0,28	0,71
Mam zbyt mało czasu na wykonanie zleconych przez prowadzących zadań	2,34	0,80	0,05	0,52
Z powodu moich studiów mam zbyt mało czasu dla bliskich	2,33	0,96	0,21	0,73
Moje studia negatywnie wpływają na moje życie osobiste	1,80	0,78	0,56	0,58
W związku ze studiami mam zbyt wiele do zrobienia „naraz”	2,73	0,92	-0,44	0,67

*M* = średnia; *SD* = odchylenie standardowe; *A* = współczynnik skośności; *WD* = współczynnik dyskryminacji – korelacja pytania ze skalą po usunięciu danego pytania ze skali. Wyniki konfirmacyjnej analizy czynnikowej dla skali wymagań:  $X^2 = 1,01$ ; *df* = 4; *p* = 0,908; *AGFI* = 0,988; *CFI* = 1,00; *RMSEA* = 0,0; *RMSEA*<sup>90</sup> = 0,0 – 0,054

*Zaangażowanie w studia i wypalenie studiami* badano z wykorzystaniem narzędzi stosowanych w badaniach Schaufeliego i in. (2002) oraz w polskim kontekście w badaniach Kulikowskiego (2016). Jest to powszechnie stosowany w literaturze sposób analiz dobrostanu studentów (por. Zhang, Gan, & Cham, 2007; Bakker, Sanz, Vergel, & Kuntze, 2014). Analizowano dwa wymiary zaangażowania w pracę: zaabsorbowanie studiami i poświęcenie się studiom oraz trzy wymiary wypalenia studiami: wyczerpanie, cynizm i przekonanie o własnej skuteczności. Skala zaabsorbowania studiami składa się z pięciu pytań, przykładowe pytanie: *Czuję się szczęśliwy(a) kiedy intensywnie się uczę*. Skala poświęcenia się studiom również zawiera pięć pytań, przykładowe pytanie: *Jestem dumny(a) z kierunku studiów, który wybrałem(am)*. Skale cynizmu, wyczerpania i poczucia skuteczności składają się z trzech pytań. Przykładowe pytania dla cynizmu: *Powątpiewam w użyteczność moich studiów*, dla poczucia skuteczności: *Skutecznie rozwiązuję problemy, które pojawiają się w czasie studiowania*, dla wyczerpania: *Po zajęciach jestem totalnie wykończony(a)*. Na wszystkie pytania badani odpowiadali, używając 7-punktowej skali od 0 – nigdy do 6 – zawsze/każdego dnia. Statystyki opisowe i rzetelność wszystkich stosowanych w badaniu narzędzi prezentowane są w tabeli 3.

**Tabela 3. Średnie odchylenia standardowe i korelacje R-Pearsona dla analizowanych zmiennych**

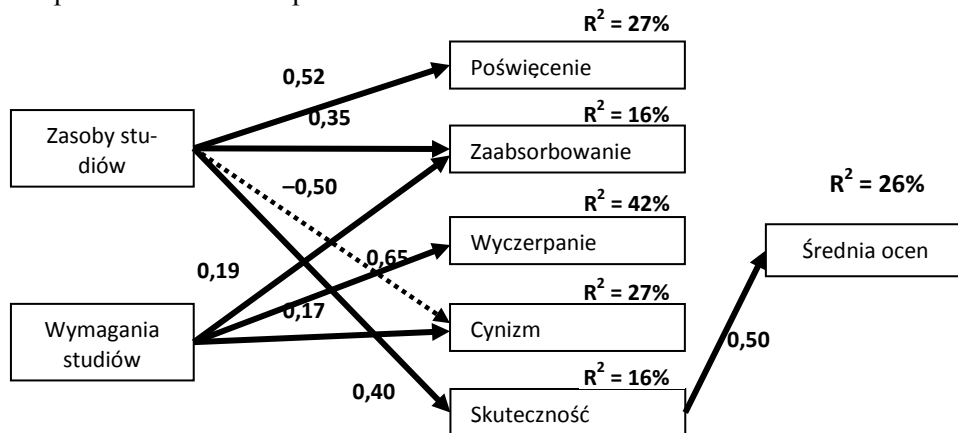
	<i>M</i>	<i>SD</i>	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Zasoby	2,75	0,55	0,77						
2. Wymagania	2,27	0,67	-0,02	0,84					
3. Poświęcenie	3,70	1,15	0,53*	0,05	0,85				
4. Zaabsorbowanie	2,81	1,29	0,34*	0,19*	0,46*	0,85			
5. Skuteczność	3,95	1,03	0,40*	-0,07	0,35*	0,40*	0,74		
6. Wyczerpanie	2,77	1,19	-0,09	0,65*	0,02	-0,02	-0,17	0,71	
7. Cynizm	2,50	1,44	-0,52*	0,13	-0,71*	-0,37*	-0,23*	0,28*	0,79

\*  $p < 0,05$ , współczynniki  $\alpha$ -Cronbacha dla skal zapisane kursywą na przekątnych

**Wyniki badań.** W celu weryfikacji postawionych hipotez badawczych zastosowano modelowanie równań strukturalnych (Bedyńska & Książek, 2012) wykonane w programie SPSS Amos (Byrne, 2009). Pięć postawionych hipotez weryfikowano z wykorzystaniem modelu, w którym uwzględniono wszystkie relacje przewidywane przez hipotezy. Model hipotetycznych reakcji prezentowany jest na rysunku 1. Użyty model empiryczny zależności pomiędzy analizowanymi zmiennymi, który powstał w efekcie testowania hipotez, prezentowany jest na rysunku 2.

Analizując hipotezę 1: *zasoby studiów pozytywnie wiążą się z poświęceniem się studiom, zaabsorbowaniem studiami i przekonaniem o własnej skuteczności*, ujawniono, iż zasoby studiów są pozytywnymi predyktorami poświęcenia się studiom (niestandaryzowany współczynnik regresji  $b = 0,80$ ;  $p < 0,001$ ); zaabsorbowania studiami ( $b = 1,1$ ;  $p < 0,001$ ) oraz przekonania o własnej skuteczności ( $b = 0,74$ ;  $p < 0,001$ ), uzyskane dane pozwalają zatem na potwierdzenie hipotezy 1. Testując hipotezę 2: *zasoby studiów negatywnie wiążą się z wyczerpaniem studiami i cynizmem*, ujawniono, że zasoby studiów negatywnie wiążą się z poziomem cynizmu ( $b = -1,3$ ;  $p < 0,001$ ), nie wykazano jednak istotnego związku zasobów z poziomem wyczerpania

studiami ( $b = -0,16$ ;  $p = 0,265$ ). W świetle uzyskanych danych hipoteza 2 nie została potwierdzona. Sprawdzając prawdziwość hipotezy 3: *wymagania stawiane przez studia negatywnie wiążą się z poświęceniem się studiom, zaabsorbowaniem studiami i przekonaniem o własnej skuteczności*, przeciwnie do przewidywań wykazano, iż wymagania stawiane przez studia pozytywnie wiążą się z poświęceniem się studiom ( $b = 0,371$ ;  $p = 0,009$ ). Nie wykazano istotnego statystycznie związku pomiędzy wymaganiami studiów a zaabsorbowaniem studiami ( $b = 0,11$ ;  $p = 0,410$ ) ani też pomiędzy wymaganiami a poziomem przekonań o własnej skuteczności ( $b = -0,94$ ;  $p = 0,454$ ). W świetle uzyskanych danych empirycznych hipoteza 3 nie może zostać potwierdzona. Weryfikując hipotezę 4: *wymagania stawiane przez studia pozytywnie wiążą się z cynizmem i wyczerpaniem studiami*, dowiedziono, iż wymagania studiów pozytywnie wiążą się z wyczerpaniem ( $b = 1,15$ ;  $p < 0,001$ ) i cynizmem ( $b = 0,36$ ;  $p < 0,001$ ), zatem uzasadnione wydaje się potwierdzenie hipotezy 4. Oceniając zasadność hipotezy 5: *zaabsorbowanie studiami, oddanie się studiom oraz przekonanie o własnej skuteczności pozytywnie wiążą się ze średnią ocen, podczas gdy wyczerpanie i cynizm negatywnie wiążą się ze średnią ocen uzyskiwaną przez studentów*, ujawniono, iż jedynie przekonanie o własnej skuteczności było istotnym predyktorem średniej ocen ( $b = 0,20$ ;  $p < 0,001$ ). Zaabsorbowanie studiami ( $b = -0,02$ ;  $p = 0,651$ ), poświęcenie się studiom ( $p = 0,037$ ;  $p = 0,225$ ), wyczerpanie ( $b = -0,03$ ;  $p = 0,285$ ) i cynizm ( $b = 0,23$ ;  $p = 0,537$ ) nie wykazywały istotnego związku ze średnią ocen, zatem hipoteza 5 nie została potwierdzona.



Rys. 2. Model równań strukturalnych wyjaśniający wymagania i zasobami studiów 5 wymiarów dobrostanu studentów oraz średnią ocen. Przy ścieżkach zamieszczone są standaryzowane współczynniki regresji. Wszystkie widoczne na rysunku ścieżki są istotne  $p < 0,05$ . Brak ścieżki pomiędzy zmiennymi oznacza jej nieistotność. Dopasowanie modelu do danych:  $X^2 = 15,7$ ;  $df = 14$ ;  $p = 0,333$ ,  $AGFI = 0,923$ ;  $CFI = 0,995$ ;  $RMSEA = 0,031$ ;  $RMSA^{90} = 0,00 - 0,094$ . Model uwzględnia 6 korelacji pomiędzy składnikami błędów zmiennych wyjaśnianych (korelacje nie są umieszczone na rysunku dla zachowania przejrzystości): zaabsorbowanie i poświęcenie  $R = 0,35$ , zaabsorbowanie i cynizm  $R = -0,62$ , poświęcenie i skuteczność  $R = -0,33$ , poświęcenie i cynizm  $R = -0,24$ , zaabsorbowanie i skuteczność  $R = 0,20$ , wyczerpanie i cynizm  $R = 0,27$

**Dyskusja wyników badań.** Celem prowadzonych badań było sprawdzenie użyteczności TWiZ w badaniach postaw i opinii studentów poprzez empiryczną weryfikację jej założeń stanowiących, iż: zasoby studiów pozytywnie wiążą się z zaangażowaniem a negatywnie z wypaleniem studiami, natomiast wymagania studiów pozytywnie wiążą się z wypaleniem, ale negatywnie z zaangażowaniem (Salmela-Aro, & Upadyaya, 2014; Bakker, Sanz Vergel, & Kuntze, 2015) (por. rys. 1). Przeprowadzone analizy potwierdziły, iż zasoby studiów pozytywnie wiążą się z poświęceniem się studiom, zaabsorbowaniem studiami i przekonaniem o własnej skuteczności (H1) oraz że wymagania stawiane przez studia pozytywnie wiążą się z cynizmem i wyczerpaniem studiami (H4). Nie potwierdzono natomiast hipotez stanowiących, iż: zasoby studiów negatywnie wiążą się z wyczerpaniem studiami i cynizmem (H2), wymagania stawiane przez studia negatywnie wiążą się z poświęceniem się studiom, zaabsorbowaniem studiami i przekonaniem o własnej skuteczności (H3), zaabsorbowanie studiami, oddanie się studiom oraz przekonanie o własnej skuteczności pozytywnie wiążą się ze średnią ocen, podczas gdy wyczerpanie i cynizm negatywnie wiążą się ze średnią ocen uzyskiwaną przez studentów (H5).

Reasumując, zgodnie z przewidywaniami TWiZ, zasoby studiów pozytywnie wiązały się z poświęceniem się studiom, zaabsorbowaniem studiami i poczuciem własnej skuteczności oraz negatywnie z cynizmem. Z kolei wymagania studiów pozytywnie wiązały się z cynizmem i wyczerpaniem studiami. Spośród analizowanych zmiennych jedynym istotnym statystycznie predyktorem osiągnięć akademickich wyrażonych średnią ocen był poziom przekonań o własnej skuteczności. Zestawienie modeli prezentowanych na rysunkach 1 i 2 pozwala na porównanie hipotetycznego modelu relacji zakładanych i empirycznego modelu relacji otrzymanych.

Mimo iż nie wszystkie hipotezy znalazły potwierdzenie, to uzyskane wyniki wydają się wskazywać na istnienie dwóch, zakładanych przez TWiZ, procesów: procesu motywacyjnego i procesu konsumującego energię (Bakker & Demrouti, 2014). Zasoby ułatwiające realizację celów związanych ze studiami i redukujące związane ze studiami stres negatywnie wiążą się z cynizmem wobec studiów a pozytywnie z zaabsorbowaniem studiami, poświęceniem się studiom i przekonaniem o własnej skuteczności w procesie studiowania. Zatem, zgodnie z założeniami TWiZ, zasoby studiów były wśród badanych czynnikiem wiążącym się z procesami motywacyjnymi. Z kolei wymagania generujące napięcia i trudności w procesie studiowania wiązały się z cynizmem i wyczerpaniem. Również, zgodnie z założeniami TWiZ, wymagania wiązały się z procesami utraty energii i zapędu do studiowania. Uzyskane rezultaty pozwalają wstępnie potwierdzić założenia TWiZ rozpatrywanej w kontekście studiowania: wymagania studiów wiążą się z wypaleniem studiami, a zasoby z zaangażowaniem w studiowanie.

Brak potwierdzenia wszystkich stawianych hipotez wskazuje jednak, iż TWiZ wymaga dalszej weryfikacji w kontekście akademickim. Szczególnie zastanawiający jest fakt, iż wymagania studiów nie wiążą się negatywnie z poziomem oddania się studiom i zaabsorbowania, co więcej, występuje nawet pozytywny związek wymagań z zaabsorbowaniem studiami. Taka zależność może być tłumaczona tym, iż wzrost liczby wymagań studiów może wymuszać wzrost zaabsorbowania studiami. Jednak takie zaabsorbowanie ukierunkowane może być na radzenie sobie z wymaganiami, np.

nadmiarem pracy, a nie na pogłębianie wiedzy czy rozwijanie zainteresowania przedmiotem studiów. Być może warto zatem odróżnić zaabsorbowanie studiami wynikające z wymagań studiów od zaabsorbowania wynikającego z zasobów studiów. Hipotezę o występowaniu dwóch typów zaabsorbowania studiami warto poddać analizie w przyszłych badaniach empirycznych.

Szczególnie ciekawym wynikiem przeprowadzonych badań jest brak związku pomiędzy: zaabsorbowaniem, poświęceniem się studiom, cynizmem i wyczerpaniem a średnią ocen uzyskiwaną przez studentów. Jedynie przekonania studentów o własnej skuteczności wiązały się ze średnią ocen. Takie wyniki wydają się przeczyć potocznej intuicji, że zaangażowanie prowadzi do uzyskiwania dobrych ocen i sukcesów akademickich. Wydaje się, iż studenci zaabsorbowani i oddani swoim studiom wcale nie uzyskują lepszych ocen niż ci, którzy są do studiów cynicznie nastawieni i są wyczerpani studiami. Rezultaty takie sugerują, że poziom dobrostanu studentów nie wiąże się z ich ocenami. Pomimo iż opinie studentów o wymaganiach i zasobach studiów pozwalają przewidywać poziom dobrostanu reprezentowany przez zaabsorbowanie, poświęcenie się studiom, cynizm i wyczerpanie, to poziom dobrostanu nie wiąże się z osiągnięciami akademickimi wyrażonymi za pomocą średniej ocen.

Coraz większa popularność i dostępność badań opinii studentów oraz stosowanie ich w procesie ewaluacji jakości kształcenia sprawia, że warto skupić się na rozwoju modelu teoretycznego, który mógłby stanowić ramy dla interpretacji wyników badań opinii studentów oraz odpowiedzieć na pytanie, czego właściwe możemy dowiedzieć się z wyników tych badań. Prezentowane analizy wskazują, iż TWIZ może być wykorzystywana w celu interpretacji i właściwego zrozumienia rezultatów badań postaw i opinii studentów a badania opinii studentów powinny koncentrować się na analizie wymagań i zasobów studiów. Uzyskane wyniki empiryczne dowodzą również, iż co prawda opinie studentów o studiach odzwierciedlają poziom ich dobrostanu, ale słabo wiążą się z jakością kształcenia wyrażoną poprzez uzyskiwane przez studentów oceny.

## Bibliografia

1. Alarcon G.M., Edwards J.M., & Menke L.E. (2011), *Student Burnout and Engagement: A Test of the Conservation of Resources Theory*. The Journal of Psychology, 145(3), 211–227.
2. Bakker A.B., Albrecht S.L., & Leiter M.P. (2011). *Work engagement: Further reflections on the state of play*. European Journal of Work and Organizational Psychology, 20(1), 74–88.
3. Bakker A.B., Sanz Vergel A.I., & Kuntze J. (2014). *Student engagement and performance: A weekly diary study on the role of openness*. Motivation and Emotion, 49–62.
4. Bedyńska S., Książek M. (2012). *Statystyczny drogowskaz 3, Praktyczny przewodnik wykorzystania modeli regresji oraz równań strukturalnych*. Wydawnictwo Akademickie Sedno, Warszawa.
5. Byrne B. (2009). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Uta.Fi.
6. Demerouti E., & Bakker A.B. (2011). *The Job Demands-Resources model: Challenges for future research*. SA Journal of Industrial Psychology, 37(2), 1–9. <http://doi.org/10.4102/sajip.v37i2.974>.
7. Gerber, C., Mans-kemp, N., & Schlechter, A. (2013). *Investigating the moderating effect of student engagement on academic performance*, 45(4), 256–274.
8. Llorens S., Bakker A.B., Schaufeli W.B., & Salanova M. (2006). *Testing the robustness of the Job Demands-Resources model*. International Journal of Stress Management, 13, 378–391.
9. Salmela-Aro K., & Upadaya K. (2014). *School burnout and engagement in the context of demands-resources model*. The British Journal of Educational Psychology, 84(Pt 1), 137–51.



10. Salmela-Aro K., Savolainen H., & Holopainen L. (2009). *Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies*. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(10), 1316–1327.
11. Schaufeli W.B., Taris T.W. (2014). *A Critical Review of the Job Demands-Resources Model: Implications for Improving Work and Health*. In G.F. Bauer & O. Hämmig (Eds), *Bridging Occupational, Organizational and Public Health: A Transdisciplinary Approach* (pp. 43–68). Dordrecht: Springer Science+Business Media.
12. Schaufeli W.B. Martinez I. M. Pinto, M., Salanova M., Bakker B. (2002). *Burnout and Engagement in University Students: A Cross-National Study*. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464–481.
13. Yang H.J. (2004). *Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical-vocational colleges*. *International Journal of Educational Development*, 24(3), 283–301.
14. 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.
15. Zhang Y., Gan Y., Cham H., Wang M.-T., Willett J.B., Eccles J.S., Appleton J.J. (2012). *School Engagement Trajectories and Their Differential Predictive Relations to Dropout*. *Journal of Adolescence*, 74(4), 274–283.

**mgr Konrad KULIKOWSKI**

Uniwersytet Jagielloński

Instytut Psychologii

konrad.kulikowski@doctoral.uj.edu.pl