



RAPORT

mgr Albert Izdebski
dr Mikołaj Jasiński
mgr Tomasz Zając
dr Joanna Konieczna-Salamatin

Pracownia Ewaluacji Jakości Kształcenia na UW
Warszawa, 1 grudnia 2012 r.

Spis treści

1. WPROWADZENIE	4
1.1. ZAGADNIENIA POWTÓRZONE	4
1.2. ZAGADNIENIA NOWE.....	5
1.2.1. Komunikacja drogą elektroniczną na UW	5
1.2.2. Zajęcia prowadzone metodą e-learningu	5
1.3. PERSPEKTYWA OGÓLNOUNIWERSYTECKA – PERSPEKTYWA JEDNOSTEK UW	6
GLÓWNE WNIOSKI	7
2. REALIZACJA BADANIA. CHARAKTERYSTYKA BADANEJ ZBIOROWOŚCI. 12	
2.1. DYNAMIKA BADANIA	12
2.2. CHARAKTERYSTYKA BADANEJ ZBIOROWOŚCI.....	13
3. OBSŁUGA DYDAKTYKI	23
3.1. USOS-WEB I ZAPISY NA ZAJĘCIA	23
3.1.1. Funkcjonowanie USOS-a	24
3.1.2. Problemy z rejestracją na zajęcia	28
3.1.3. Szkolenia z obsługi USOS-a	36
3.2. OBSŁUGA DYDAKTYKI W JEDNOSTKACH	38
3.3. ZAPISY NA LEKTORATY I ZAJĘCIA WF.....	42
4. OBIEG INFORMACJI I STRATEGIE ICH POZYSKIWANIA	46
4.1. STRONA INTERNETOWA JEDNOSTKI DYDAKTYCZNEJ	47
4.2. USOS-WEB	50
4.3. ŹRÓDŁA INFORMACJI	53
5. E-LEARNING I WSPARCIE PROCESU DYDAKTYCZNEGO POPRZEZ NOWOCZESNE TECHNOLOGIE	56
5.1. E-LEARNING.....	56
5.1.1. Idea prowadzenia zajęć na UW metodą e-learningu	66
5.1.2. Oferta kursów i ich obsługa (liczba miejsc, reguły, itp.)	68
5.1.3. Techniczna obsługa e-learningu przez platformę COME.....	69
5.1.4. Kwestie merytoryczne dotyczące samych kursów	70
5.2. ZAJĘCIA WSPOMAGANE PLATFORMĄ EDUKACYJNĄ COME	72
5.3. WSPARCIE PROCESU DYDAKTYCZNEGO POPRZEZ NOWOCZESNE TECHNOLOGIE	74
5.3.1. Wykorzystanie uniwersyteckiego konta e-mail	74
5.3.2. Komunikacja przy pomocy e-mail w jednostce.....	76

5.3.3. Eduroam	78
6. INFRASTRUKTURA UW	82
6.1. INFRASTRUKTURA DYDAKTYCZNA.....	83
6.2. KOMPUTERY W JEDNOSTKACH DYDAKTYCZNYCH	87
7. REGULAMIN STUDIÓW I PRAWA STUDENTA.....	92
7.1. PRZESTRZEGANIE REGULAMINU STUDIÓW	93
7.2. RESPEKTOWANIE PRAW STUDENTA	95
7.3. ODPOWIEDZI NA PYTANIE OTWARTE	98
7.3.1. Poniżanie studentów	99
7.3.2. Brak jasnych kryteriów lub niesprawiedliwe kryteria oceniania	100
7.3.3. Ujawnianie informacji traktowanych jako poufne	101
7.3.4. Niedotrzymywanie terminów wystawiania ocen przez wykładowców	101
7.3.5. Dyskryminacja ze względu na płeć	101
8. MOBILNOŚĆ STUDENTÓW	103
9. ZADOWOLENIE ZE STUDIÓW NA UNIWERSYTECIE WARSZAWSKIM.....	112

1. Wprowadzenie

Niniejszy raport badawczy jest efektem prac w ramach czwartej edycji studenckiej *Ogólnouniwersyteckiej Ankiety Oceniającej Jakość Kształcenia* na UW. Obok obszarów systematycznie monitorowanych w naszych badaniach, związanych z bieżącymi procesami dydaktycznymi, kluczowymi dla kształcenia na UW, znalazły się nowe zagadnienia, związane z problematyką IT:

- komunikacja drogą elektroniczną na UW,
- zajęcia prowadzone metodą *e-learningu*.

Kwestionariusz badawczy został, jak co roku, przygotowany we współpracy z Uczelnianym Zespołem Zapewniania Jakości Kształcenia UW, dzięki któremu mogliśmy doprecyzować obszary badawcze oraz uzupełnić i nadać poprawki do kwestionariusza. Rozszerzenie tematyki badania o nowe zagadnienia wymagało przeprowadzenia dodatkowych konsultacji, z najbardziej kompetentnymi ekspertami, posiadającymi wiedzę na temat organizacji IT na naszej uczelni. Podjęte działania pomogły nie tylko dokładniej rozpoznać obszary badawcze, ale również poprawnie sformułować pytania umieszczone w kwestionariuszu.

Za pomoc i poświęcony czas dziękujemy dr Janinie Mincer-Daszkiewicz, zastępcy Kanclerza UW ds. IT, dr Robertowi Dąbrowskiemu oraz zastępcy dyrektora COME UW, dr Leszkowi Rudakowi.

Poniżej przedstawiamy ogólnie spis problemów poruszonych w badaniu w podziale na zagadnienia powtórzone i zagadnienia nowe. Szczegółowy opis tych zagadnień oraz analiza wyników znajduje się w dalszych rozdziałach niniejszego raportu badawczego. Ze względu na przejrzystość tekstu część tabel umieściliśmy w części aneksowej raportu.

1.1. Zagadnienia powtórzone

- zadowolenie studentów ze studiów,
- organizacja dydaktyki w jednostkach prowadzących kształcenie na UW,
- program studiów,
- mobilność studentów,
- przestrzeganie praw człowieka,

- wybrane problemy infrastruktury jednostek UW (powtórzone tylko wybrane pytania),
- USOS¹.

1.2. Zagadnienia nowe

1.2.1. Komunikacja drogą elektroniczną na UW

Poprawna komunikacja staje się zagadnieniem kluczowym w organizacji dydaktyki, szczególnie w tak dużej uczelni jak Uniwersytet Warszawski, który funkcjonuje w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Zapewnienie dobrego funkcjonowania systemu komunikacji wymaga więc przemyślanych, sprawnie podejmowanych decyzji władz uczelni. Problematykę tę ujęliśmy w kilku aspektach:

- ze względu na realizację dydaktyki, w relacjach: student-student i prowadzący-student,
- w kontekście obsługi dydaktyki przez administrację uczelni i jednostek dydaktycznych,
- w odniesieniu do infrastruktury IT: infrastruktura sieciowa (przewodowa i bezprzewodowa) oraz komputerowa, konta e-mailowe UW,
- w związku ze zwyczajami studentów: źródła informacji na tematy związane ze studiami, wykorzystanie oferty uczelni w zakresie rozwiązań informatycznych, wykorzystanie własnego komputera na uczelni, kompetencje informatyczne studentów.

Odpowiedź na szereg pytań badawczych związanych z tym obszarem jest istotna ze względu na rozwiązania w infrastrukturze informatycznej UW wdrażane przez zespół Zastępcy Kanclerza ds. IT.

1.2.2. Zajęcia prowadzone metodą e-learningu

Zagadnienie e-learningu zostało poruszane w poprzednich edycjach badania, lecz poświęcono mu niewiele miejsca w kwestionariuszu. Ze względu na rosnące znaczenie tego sposobu nauczania i możliwości tej formy prowadzenia zajęć, zdecydowaliśmy się rozbudować blok pytań związany z problematyką zajęć *e-learningu*.

Pytania związane z tą problematyką dotyczyły następujących kwestii:

¹ Pytania dotyczące USOS oraz USOS-web zostały w trakcie konsultacji rozszerzone.

- udział w zajęciach *e-learningu*,
- bogactwo i atrakcyjność oferty zajęć *e-learningu*,
- dopasowanie zajęć *e-learningu* do zainteresowań studentów i programu studiów,
- opinie na temat sposobu prowadzenia zajęć *e-learningu*,
- ocena aspektów technicznych działania *e-learningu*,
- opinie na temat zapotrzebowania na zajęcia *e-learningu*.

1.3. Perspektywa ogólnouniwersytecka – perspektywa jednostek UW

Podobnie jak w poprzednich latach zdecydowaliśmy się wyraźnie oddzielić zagadnienia o charakterze ogólnouniwersyteckim od zagadnień, które winny być analizowane na poziomie jednostek. Z tego powodu opracowanie wyników odnoszących się do specyfiki poszczególnych jednostek dydaktycznych zostanie przekazane jednostkom w osobnych raportach do nich adresowanych, zaś w tym raporcie skupiamy się na tej pierwszej perspektywie.

Główne wnioski

Obsługa dydaktyki

- Ponad jedna czwarta badanych odpowiedziała, że miała trudności z zapisaniem się na zajęcia. Mimo to oceny procesu rejestracji na zajęcia w jednostce są raczej pozytywne.
- Jedynie co piąty badany brał udział w szkoleniu z obsługi USOSa. Przydatność szkoleń oceniana była neutralnie.
- Porównując wyniki ze wszystkich edycji badania można dostrzec nieznaczną poprawę ocen obsługi dydaktyki w jednostkach. Najniżej wciąż oceniane jest dostosowanie funkcjonowania dziekanatów i sekretariatów dydaktycznych do potrzeb studentów oraz stosunek pracowników dziekanatów i sekretariatów dydaktycznych do studentów. Najlepiej oceniana jest łatwość kontaktu z prowadzącymi zajęcia w jednostce.
- Oceny systemu zapisów na lektoraty w stosunku do poprzedniej edycji badania niemal się nie zmieniły. Natomiast oceny zapisów na zajęcia WF uległy niewielkiemu pogorszeniu w stosunku do roku 2010, ale nadal są wyższe niż oceny z roku 2008. W obu przypadkach przeważają oceny pozytywne.

Funkcjonowanie USOS

- Oceny funkcjonowania systemu USOS systematycznie poprawiają się w kolejnych edycjach badania.
- W większości jednostek funkcjonowanie USOSa jest oceniane neutralnie. Wyjątek stanowią oceny USOS-a jako systemu zapisów na zajęcia, które są pozytywne w ponad połowie jednostek.

Obieg informacji i strategie ich pozyskiwania

- Podstawowym kanałem informacyjnym, służącym do publikowania oficjalnych dokumentów władz UW i jednostek, są strony internetowe jednostek dydaktycznych oraz strona uczelni. Ze strony jednostki w jakiś sposób korzysta 98% studentów.
- Ze względu na częstość wykorzystywania można wyróżnić trzy główne źródła informacji: USOS, stronę internetową jednostki oraz znajomi i fora internetowe. Znaczenie pozostałych źródeł jest nieporównanie mniejsze.

- USOS najczęściej wskazywano jako źródło informacji o tygodniowym rozkładzie zajęć i nieco rzadziej – o zasadach zapisów na zajęcia. Jeśli chodzi o tę ostatnią informację, to często wykorzystywanym źródłem obok USOSa była również strona internetowa jednostki. Strona jednostki była podstawowym miejscem poszukiwania informacji o programie studiów oraz o dyżurach wykładowców.
- Trzecim ważnym źródłem wiedzy o życiu akademickim są prywatne kontakty studentów, tj. znajomi i fora internetowe. Najczęściej pomagają one uzyskać informację o tym, co dzieje się poza Uczelnią, czyli o pozauczelnianych stażach i praktykach oraz o wyjazdach naukowych. Do znajomych zwracają się także zainteresowani informacjami na temat zasad przyznawania stypendiów naukowych i socjalnych.
- Żaden typ informacji nie został oceniony pod względem dostępności w 2012 r. gorzej niż przed dwoma i trzema laty. Wydaje się więc, że podjęte w roku 2008 działania władz rektorskich zmierzające do usprawnienia obiegu informacji na Uniwersytecie przynoszą skutek.

E-learning

- Podobnie jak w poprzednich edycjach badania opinie dotyczące oferty zajęć e-learningu na UW są bardzo zróżnicowane. Odsetek osób twierdzących, że oferta jest uboga jest niemal taki sam jak odsetek respondentów, którzy twierdzą, że oferta jest bogata (po ok 30%). Równie zróżnicowane są oceny atrakcyjności kursów e-learningu na UW.
- Po raz kolejny wzrósł odsetek badanych, który w ciągu ostatniego roku brali udział w zajęciach prowadzonych metodą e-learningu – do 39%.
- Ponad połowa respondentów była zadowolona z udziału w zajęciach prowadzonych przez internet.
- Badani pozytywnie oceniają sprawność techniczną działania platformy COME
- Badani są w większości zadowoleni z wykorzystania platformy COME do wspomagania dydaktyki na zajęciach prowadzonych metodami tradycyjnymi.

E-mail

- Blisko cztery piąte badanych deklaruje, że posiada uniwersytecki adres e-mail.
- Większość badanych korzysta w kontaktach z pracownikami uczelni z uniwersyteckich kont pocztowych. Duża część respondentów wykorzystuje w tym celu równocześnie także prywatny adres e-mail.

- Badani oceniają pozytywnie efektywność komunikacji poprzez e-mail z pracownikami naukowymi. Natomiast efektywności komunikacji z dziekanatem lub sekretariatem oceniana jest niżej.

Infrastruktura internetowa:

- Badani najczęściej na uczelni łączą się z internetem wykorzystując własne komputery
- Dwie trzecie osób korzystających z własnych komputerów łączy się z internetem za pośrednictwem sieci Eduroam.
- Oceny instrukcji konfiguracji dostępu do Eduroam były zróżnicowane – podobny był odsetek ocen negatywnych i pozytywnych.

Infrastruktura UW

- Na poziomie całej uczelni oceny wybranych elementów infrastruktury, zarówno warunków lokalowych, jak i dostępu do internetu oraz komputerów w jednostkach dydaktycznych były umiarkowane i nie uległy wyraźnym zmianom w stosunku do I edycji badania.
- Oceny wybranych elementów infrastruktury jakkolwiek zróżnicowane w poszczególnych jednostkach dydaktycznych układały się w wyraźny wzór: najlepiej oceniali ten aspekt warunków kształcenia studenci kierunków matematyczno-przyrodniczych, nieco gorzej studenci kierunków ekonomiczno-społecznych i najgorzej studenci kierunków humanistyczno-społecznych.

Regulamin studiów i prawa studenta

- Wśród badanych przeważa opinia, że na UW przestrzegane są zasady i regulacje kojarzone z regulaminem studiów.
- Najczęstszych problemów z poczuciem respektowania praw studentów na UW należy doszukiwać się na styku z administracją.
- Zestawienie z jednostką dydaktyczną odpowiedzi na pytanie o naruszanie praw studentów nie wskazuje na masowe naruszanie ich praw. Jednak w przypadku kilku jednostek procent tych wskazań okazał się wysoki.
- Przypadki naruszania prawa zgłaszane przez studentów w odpowiedziach na pytanie otwarte dotyczyły następujących kategorii: poniżanie studentów, brak jasnych kryteriów lub niesprawiedliwe kryteria oceniania, ujawnianie informacji traktowanych jako poufne,

niedotrzymywanie terminów wystawiania ocen przez wykładowców, dyskryminacja ze względu na płeć.

Mobilność studentów

- Zwiększa się odsetek osób, które podejmują studia II stopnia kształcenia na UW, które uzyskały dyplom licencjata poza UW. Stanowią oni 76% wszystkich studentów II stopnia kształcących się w trybie niestacjonarnym-zaocznym.
- Studenci uczestniczący w programach wymian studenckich mają ponadprzeciętne osiągnięcia w nauce.
- Niepełnosprawność nie jest barierą ograniczającą uczestnictwo w programach wymiany studenckiej.

Zadowolenie ze studiów na Uniwersytecie Warszawskim

- Badanie pokazało, że studia na Uniwersytecie Warszawskim w ogólnym zarysie spełniają oczekiwania studentów. Istnieje wyraźny związek między opiniami na temat podjęcia studiów na UW i wyboru jednostki dydaktycznej. Około 2/3 badanych studentów wyraziło zadowolenie z obydwu decyzji.
- Najbardziej zadowoleni ze studiów są studenci pierwszego roku – następnie poziom zadowolenia spada. Jest to zjawisko nowe, gdyż w ubiegłych latach osoby kończące studia należały – obok studentów pierwszego roku - do najbardziej zadowolonych.
- Podobnie jak w ubiegłych latach, najwyższy poziom zadowolenia z wyboru studiów prezentowali studenci kierunków matematyczno-przyrodniczych. Były nawet takie jednostki (spośród matematyczno-przyrodniczych), w których studenci wyżej oceniali swą satysfakcję z wyboru konkretnej jednostki niż z wyboru uczelni. Jest to zapewne związane z tym, że wybór studiów na tych kierunkach odbywa się w sposób bardziej przemyślany, ponadto studia te są trudne, więc ci, którym się one nie podobają dość szybko rezygnują.
- Odpowiedzi na pytania otwarte wskazały, że tym, co najbardziej podoba się w studiowaniu na Uniwersytecie Warszawskim są: wszechstronne możliwości rozwoju intelektualnego, poczucie, że jest się częścią środowiska akademickiego, atmosfera studiowania, przyjazne stosunki międzyludzkie i prestiż uczelni.

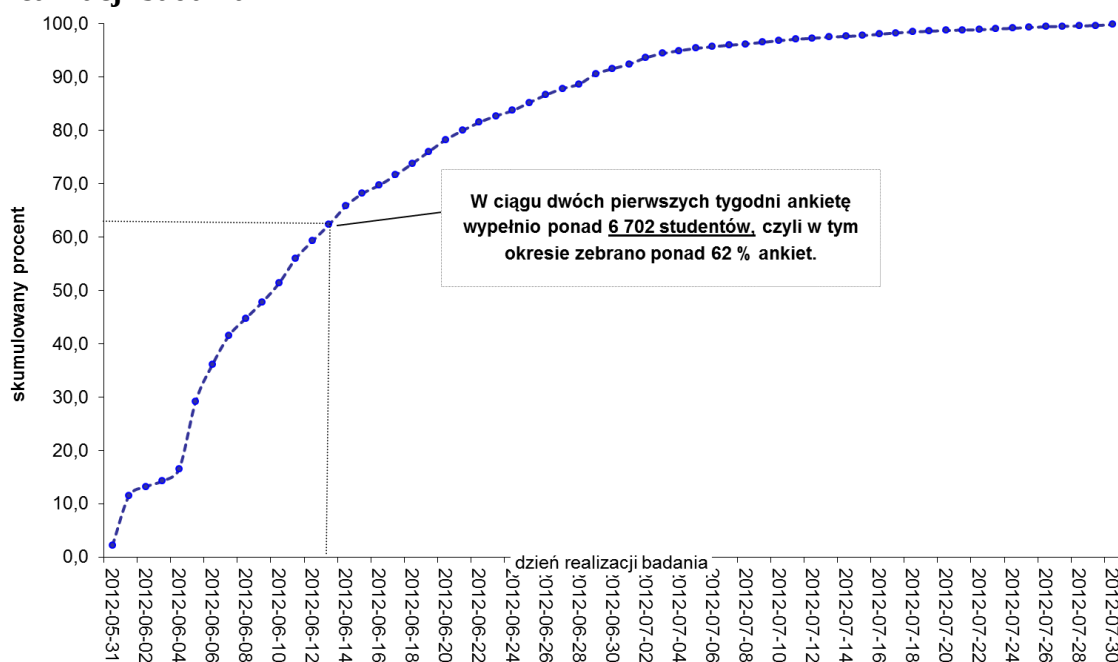
- Dostrzegane wady studiowania na Uniwersytecie Warszawskim to: obniżający się poziom nauczania i ciągłe reformy programu studiów (nie było jednak ani jednej wypowiedzi krytykującej poziom nauczania na kierunkach matematyczno-przyrodniczych), infrastruktura w złym stanie i kiepskie wyposażenie sal, niedoskonała organizacja studiów oraz wadliwie funkcjonująca obsługa administracyjna i dziekanaty.

2. Realizacja badania. Charakterystyka badanej zbiorowości

2.1. Dynamika badania

W IV edycji *Ogólnouniwersyteckiej Ankiety Oceniającej Jakość Kształcenia* na UW dane gromadzone były w okresie 31.05 do 31.07.2012 r. Analogicznie jak w poprzednich ogólnouczelnianych badaniach studenckich na okres zbierania danych wybrano czas, w którym częstotliwość kontaktów studentów z systemem USOS-web jest największa, a więc okres około sesji letniej².

Rysunek 2.1.1. Skumulowany procent wypełnionych ankiet w kolejnych dniach realizacji badania



Omawiając dynamikę uczestnictwa w badaniu należy podkreślić, że przeważająca część studentów wzięła udział w przedsięwzięciu jeszcze przed rozpoczęciem sesji letniej. W przeciągu pierwszych jedenastu dni zbierania danych zgromadzono ponad 50% spośród

² Uściślając, badanie rozpoczęło się na jedenastcie dni przed rozpoczęciem sesji letniej, nietypowo w czwartek. Rozpoczęcie badania w tym terminie było podyktowane specyfiką kalendarza wywołanego mistrzostwami Europy w piłce nożnej.

wszystkich ankiet; zaś do końca sesji letniej uzyskano ponad 91% materiału. Dynamika wypełniania ankiet przez studentów w okresie wakacyjnym – podobnie jak w poprzednich edycjach ogólnouczelnianych badań studenckich – cechowała się tendencją spadkową. W trakcie lipca zebrano 913 ankiet, czyli 8,5% z całości zgromadzonego materiału. **O dużym zaangażowaniu studentów w działania na rzecz poprawy jakości kształcenia na naszej uczelni świadczy fakt, że w IV edycji badania udział wzięła większa liczba studentów niż w poprzednim badaniu³.**

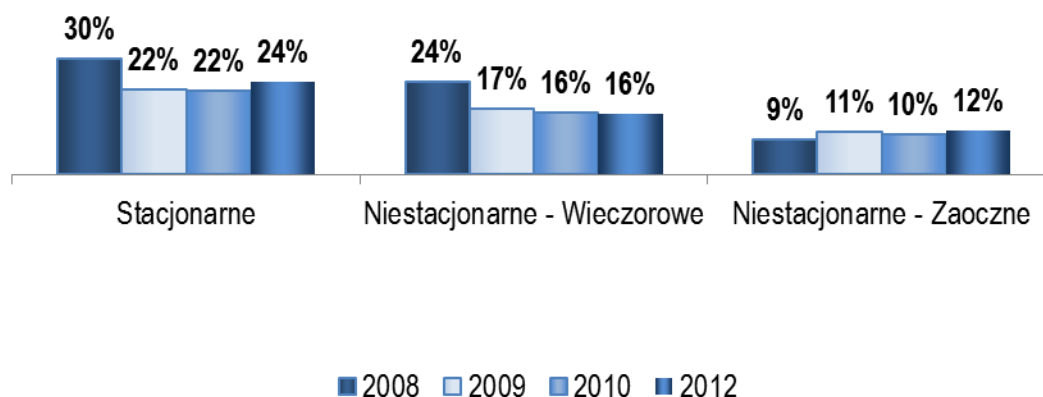
2.2. Charakterystyka badanej zbiorowości

Ankietę wypełniło 10 756 osób spośród liczącej ponad 50 tysięcy zbiorowości studentów UW. Oznacza to, że w przedsięwzięciu badawczym wziął udział prawie co piąty student naszej uczelni⁴. W porównaniu do poprzedniej edycji badania w tegorocznym badaniu wzięło udział aż o 813 osób więcej. Sukces, którym niewątpliwie była tak wysoka frekwencja studentów w IV edycji *Ogólnouniwersyteckiej Ankiety Oceniającej Jakość Kształcenia* na UW, jest efektem zapotrzebowania studentów na możliwość wyrażenia opinii na temat ich problemów związanych z procesem kształcenia na Uniwersytecie Warszawskim.

³ Jak należy przypuszczać w pewnej mierze o większej liczbie respondentów zdecydowała celowo zaplanowana roczna przerwa w ogólnouczelnianych badaniach studentów.

⁴ Liczbę studentów Uniwersytetu Warszawskiego oszacowano na podstawie danych zawartych w *Sprawozdanie Roczne Rektora Uniwersytetu Warszawskiego za rok 2011*. Zestawione tam dane mówiły o liczbie studentów w roku akademickim 2010/2011. Można domniemywać, że liczba studentów figurująca w sprawozdawczości jest przeszacowana, chodzi tutaj o sposób zliczania studentów w poszczególnych jednostkach – znając praktykę rejestrów sądzimy, że np. studenci równolegli zostali zliczeni w niektórych przypadkach dwa razy. Oznacza to, że poziom realizacji badania był zapewne nieco wyższy.

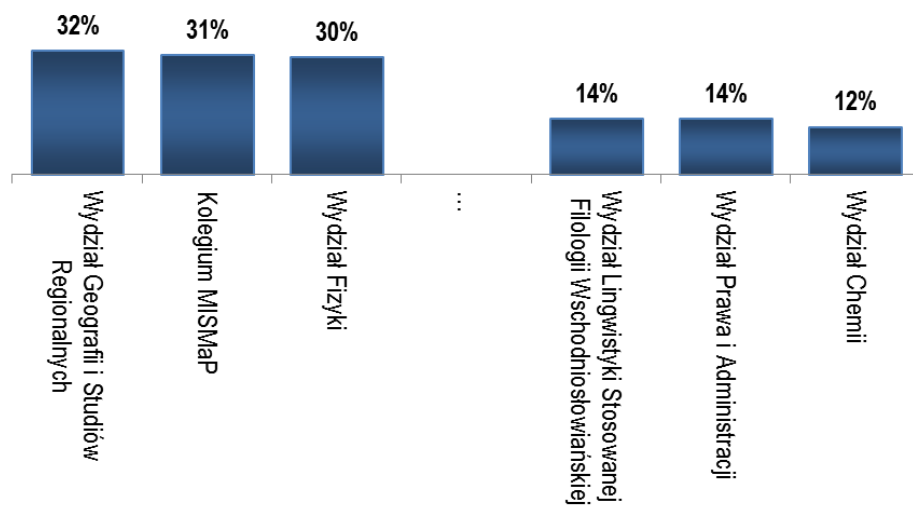
Rysunek 2.2.1. Poziom realizacji badania według trybu studiów



Poziom uczestnictwa w tegorocznej edycji *Ogólnouniwersyteckiej Ankiety Oceniającej Jakość Kształcenia* – podobnie jak w poprzednich edycjach – był wyraźnie zróżnicowany według trybu studiów. **Najwyższy poziom realizacji odnotowano wśród studentów kształcących się w trybie stacjonarnym, wyraźnie niższy był on wśród studentów niestacjonarnych wieczorowych i w końcu najniższy poziom zaangażowania wystąpił wśród osób kształcących się w trybie niestacjonarnym zaocznym.** Zbliżone wyniki charakteryzujące poziom uczestnictwa studentów odmiennych trybów studiów uzyskano w poprzednim badaniu. W objętej badaniem zbiorowości struktura studentów według trybu kształcenia wyraźnie różniła się od tej występującej w populacji. I tak udział osób kształcących się w trybie stacjonarnym, które udzieliły odpowiedzi na pytania zawarte w ogólnouczelnianej ankiecie był o 1,23 razy wyższy niż wśród populacji studentów UW. Z kolei udział studentów trybu niestacjonarnego zaocznego był w badanej zbiorowości blisko dwukrotnie niższy niż udział osób kształcących się tym trybie studiów w populacji. Oznacza to, że poniżej prezentowane analizy odzwierciedlają przede wszystkim opinie studentów trybu stacjonarnego.

Poziom uczestnictwa w IV edycji ogólnouniwersyteckiego badania studentów był zróżnicowany w zależności od jednostki dydaktycznej.

Rysunek 2.2.2. Poziom realizacji badania na wybranych wydziałach UW



Szczegółowe dane opisujące poziom realizacji badania według jednostki i kierunku przedstawiono w aneksie (por. tabela 2.1). Do wydziałów o najwyższej stopie udzielonych odpowiedzi należy zaliczyć: Wydział Geografii i Studiów Regionalnych, Kolegium MISMaP, Wydział Fizyki oraz Instytut Ameryk i Europy – w tych jednostkach w badaniu wzięło udział ponad 30% studentów. Natomiast najniższy poziom realizacji wynoszący nieco ponad 12% odnotowano na Wydziale Chemii. Jak wynika z zebranych danych dystans dzielący wydział o najwyższej stopie uczestnictwa studentów w badaniu od tego, gdzie była ona najniższa jest znaczący; studenci geografii brali udział w badaniu ponad 3 razy częściej niż studenci z Wydziału Chemii.

W tegorocznym badaniu poziom uczestnictwa studentów w badaniu w przypadku większości wydziałów był zbliżony do tego, jaki występował w poprzedniej edycji badania (por. aneks tabela 2.2). Podkreślić jednak należy, że w przypadku większości wydziałów w 2012 roku zaobserwowano wyższy poziom uczestnictwa niż we wcześniejszej edycji badania. Szczególny wzrost zainteresowania *Ogólnouniwersytecką Ankietą Oceniającą Jakość Kształcenia* wśród studentów jest widoczny w Instytucie Ameryk i Europy – wzrost o ponad 17 punktów procentowych, oraz na Wydziale Psychologii – wzrost o 13 punktów procentowych. Na czterech wydziałach odnotowano wyraźny spadek poziomu uczestnictwa studentów – najwyższy spadek wynoszący blisko 8 punktów procentowych wystąpił na Wydziale Chemii.

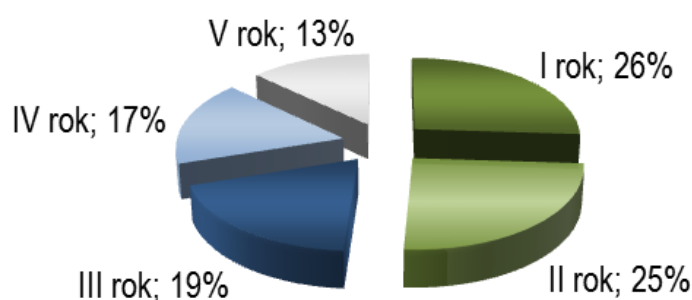
Na wstępie omawiając charakterystyki badanej zbiorowości należy zwrócić uwagę także na kilka innych cech, które pozwalają zorientować się w składzie badanej zbiorowości. Opinie studentów na temat warunków kształcenia są w znacznej mierze uwarunkowane przez doświadczenia wynikające z różnych strukturalnych aspektów kształcenia na UW. Poniżej omówione charakterystyki mogą zatem okazać się ważnymi cechami różnicującymi odpowiedzi studentów.

W badanej zbiorowości dominowali studenci studiów I stopnia – stanowili 59% badanych. Osoby kształcące się na studiach jednolitych magisterskich stanowiły 15% składu badanej zbiorowości, zaś osoby kształcące się na studiach II stopnia stanowiły 26% uczestników IV edycji badania. Oznacza to kontynuację zmian w strukturze badanej zbiorowości pod względem rodzaju studiów między poszczególnymi edycjami badania (por. aneks tabela 2.3). W porównaniu do I edycji badania w 2012 roku udział osób kształcących się na studiach I stopnia był blisko dwukrotnie wyższy, zaś udział studentów kształcących się w ramach studiów jednolitych magisterskich był blisko czterokrotnie niższy. Zmiany w składzie studentów według rodzaju studiów są rezultatem utrwalenia na naszej uczelni trzystopniowego modelu kształcenia.

Pamiętać należy, że podzbiorowości wyodrębnione ze względu na rodzaj studiów wyraźnie różnią się między sobą rozkładem trybu studiów (por. aneks tabela 2.4). Z przeprowadzonej analizy wynika, że wśród studentów studiów I stopnia przeważająca część (80%) kształciła się w trybie stacjonarnym. Wśród studentów studiów II stopnia osoby kształcące się w trybie stacjonarnym stanowią już nieco mniej, bo tylko prawie 2/3 badanych (63%), zaś blisko 1/3 (33%) studiuje w trybie niestacjonarnym zaocznym. Natomiast wśród osób kształcących się na studiach jednolitych magisterskich w trybie stacjonarnym studiuje tylko nieco ponad połowa (54%), zaś prawie wszyscy pozostali kształcą się w trybie niestacjonarnym wieczorowym (45%).

Ważną cechą opisującą doświadczenia z kształcenia na wyższej uczelni jest czas kształcenia. W ankiecie nie zadawano pytania o tę cechę w sposób bezpośredni, natomiast pojawiło się pytanie o rok studiów. W celu scharakteryzowania badanej zbiorowości pod względem czasu kształcenia, a więc pośrednio doświadczeń studiowania, w celach prezentacyjnych przeliczono rok studiów dla studentów II stopnia w taki sposób, że studentom pierwszego roku studiów II stopnia przypisano czwarty rok studiów, zaś studentom 2 roku studiów II stopnia – piąty rok studiów. Strukturę studentów objętych badaniem według roku studiów przedstawia poniższy wykres.

Rysunek 2.2.3. Struktura studentów według roku studiów



Jak się okazuje w badanej zbiorowości nieco ponad połowę stanowią osoby z niższych lat studiów. W związku z taką strukturą badanej zbiorowości według roku studiów można przypuszczać, że część opinii wyrażanych przez zbadaną zbiorowość będzie raczej odzwierciedleniem panujących przekonań wśród studentów niż rezultatem ich indywidualnych doświadczeń.

W związku z wyraźnym zróżnicowaniem badanej zbiorowości według rodzajów studiów, warto także scharakteryzować strukturę studentów według roku studiów wśród trzech grup studentów wyodrębnionych według rodzaju studiów (por. aneks tabela 2.5). Wśród studentów studiów I stopnia nieco ponad 1/3 respondentów stanowili studenci I roku, zaś studenci ostatniego – trzeciego roku, stanowili niecałe 27%. Wśród studentów studiów II stopnia ponad połowę studentów objętych badaniem stanowiły osoby z pierwszego roku. Z kolei wśród studentów studiów jednolitych magisterskich dominującą grupę stanowili studenci z najmłodszych lat. Taka struktura badanych według rodzaju i roku studiów odzwierciedla w znacznej mierze procesy wdrażania trzystopniowego modelu kształcenia na naszej uczelni. Niemniej warto podkreślić relatywnie niską reprezentację osób kończących studia w badanej zbiorowości. W efekcie można sądzić, że **nieco większą skłonność do uczestnictwa w badaniu wykazują ci studenci, którzy mają przed sobą dłuższą**

perspektywę czasu kształcenia na UW. Podobne dane uzyskano także w poprzednich edycjach ogólnouczelnianej ankiety studenckiej.

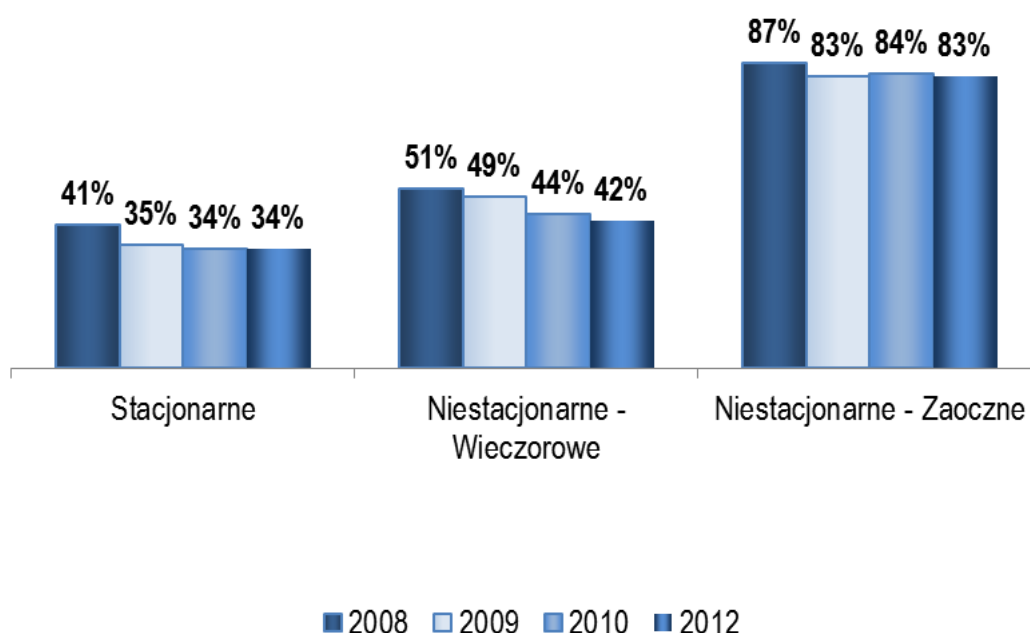
Oceny na temat warunków kształcenia na wyższej uczelni w pewnym stopniu mogą być uwarunkowane poprzez doświadczenia związane ze zdobywaniem wykształcenia w innych szkołach wyższych, poza UW. Jak pokazują dane (por. aneks tabela 2.6) prawie 3/4 badanych zdobyła swoje doświadczenia akademickie kształcąc się jedynie na UW (74%). W zbadanej zbiorowości nieco ponad 21% osób miało okazję studiować na innej krajowej uczelni, zaś około 6% studentów deklaroowało, że kształciło się na uczelni zagranicznej. Dodatkowo wśród zbadanych studentów 2,2% deklaroowało, że uczyło się zarówno na uczelni krajowej, jak i zagranicznej. W zasadzie identyczne wyniki uzyskano w III edycji ogólnouniwersyteckiego badania studentów.

Grupą mającą największe doświadczenia z innych krajowych uczelni były osoby kształcące się na studiach II stopnia (zob. aneks tabela 2.7). Około 42% osób kształcących się na tym poziomie kształcenia zadeklarowało, że uczyło się także na innej krajowej uczelni, podczas gdy w zbiorowości studentów uczących się na poziomie studiów licencjackich, czy na studiach jednolitych magisterskich odsetek takich osób był ponad dwukrotnie niższy. Również studenci studiów II stopnia okazali się zbiorowością mającą największe doświadczenia z zagranicznych uczelni – blisko 12% badanych z tej grupy deklaroowało takie doświadczenia w karierze studenckiej. Jak należało oczekiwać, najmniejszym doświadczeniem z kształceniem na wyższej uczelni poza UW charakteryzowała się grupa osób kształcących się na studiach licencjackich. Ponadto warto dodać, że największe doświadczenie z innych krajowych uczelni niż Uniwersytet Warszawski mają studenci trybu niestacjonarnego zaocznego – blisko połowa z nich ma takie doświadczenia. Natomiast największa grupa studentów mających doświadczenia akademickie z uczelni zagranicznych występuje wśród studentów trybu stacjonarnego (por. aneks tabela 2.8). Tak jak należało przypuszczać okazało się, że czynnikiem stanowiącym wyraźne uwarunkowanie zakresu doświadczeń akademickich kształtowanych na innych uczelniach (zarówno tych krajowych, jak i zagranicznych) jest rok studiów (szczegółowe informacje zawiera tablica 2.9). Ogólna prawidłowość wyraża się tym, że odsetek studentów, którzy studiowali poza UW wzrasta wśród osób kształcących się na wyższych latach studiów. Bardzo zbliżone dane uzyskano w poprzednich edycjach ogólnouniwersyteckiego badania studentów.

Kolejną ważną cechą mogącą kształtować opinie na temat warunków kształcenia wśród studentów, w szczególności gdy chodzi o kwestie organizacyjne oraz o infrastrukturę, są

doświadczenia z rynku pracy. W objętej badaniem zbiorowości aż 71% osób deklarowało, że posiada doświadczenia z rynku pracy, tj. że pracowała lub pracuje zawodowo. Obecnie 58% spośród tej grupy dalej jest aktywna zawodowo – czyli 41% spośród wszystkich osób objętych badaniem. Warto przy tym podkreślić, że wysoki wskaźnik „aktywności zawodowej” nie jest wyłącznie domeną osób kształcących się trybie niestacjonarnym wymagającym odpłatności za studia. Jak wynika z danych aż 34% badanych studentów kształcących się w trybie stacjonarnym pracuje zawodowo. Tak znaczący odsetek pracujących wśród studentów studiów stacjonarnych może budzić pewien niepokój, nasuwa się bowiem pytanie: czy wypełnianie obowiązków pracownika nie odbywa się kosztem zdobywania wiedzy, wypełniania roli studenta? Widzimy, że wcześniejsze wyniki badań przyniosły identyczny wzór ‘aktywności zawodowej’ osób kształcących się w odmiennych trybach – wśród studentów stacjonarnych najmniej osób pracowało zawodowo, zaś największy udział pracujących występuje wśród studentów trybu niestacjonarnego.

Rysunek 2.2.4. Procent studentów pracujących zarobkowo w kolejnych edycjach badania



Praca zawodowa może być poważnym obciążeniem dla studentów kształcących się w trybie stacjonarnym, zwłaszcza dla tych rozpoczynających kształcenie. Pogłębione analizy pokazały – podobnie jak we wcześniejszych edycjach badania – iż studenci młodszych

roczników dużo rzadziej podejmują pracę niż studenci będący u progu kształcenia na UW (por. aneks tabela 2.10). Przykładowo osoby kształcące się na I roku studiów stacjonarnych ponad dwukrotnie rzadziej pracują zarobkowo, niż studenci V roku kształcący się w tym trybie (odpowiednio 22% i 52%). Dodatkowo wśród studentów trybu dziennego występuje systematyczna prawidłowość wyrażająca się tym, że odsetek pracujących zawodowo wzrasta na kolejnych latach studiów. Warto także zwrócić uwagę na wyraźne różnice w aktywności studentów studiów niestacjonarnych. O ile wśród studentów zaocznych pracuje zawodowo około 80% studentów⁵, to wśród studentów kształcących się wieczorowo odsetek pracujących nie przekracza nawet na piątym roku 50%.

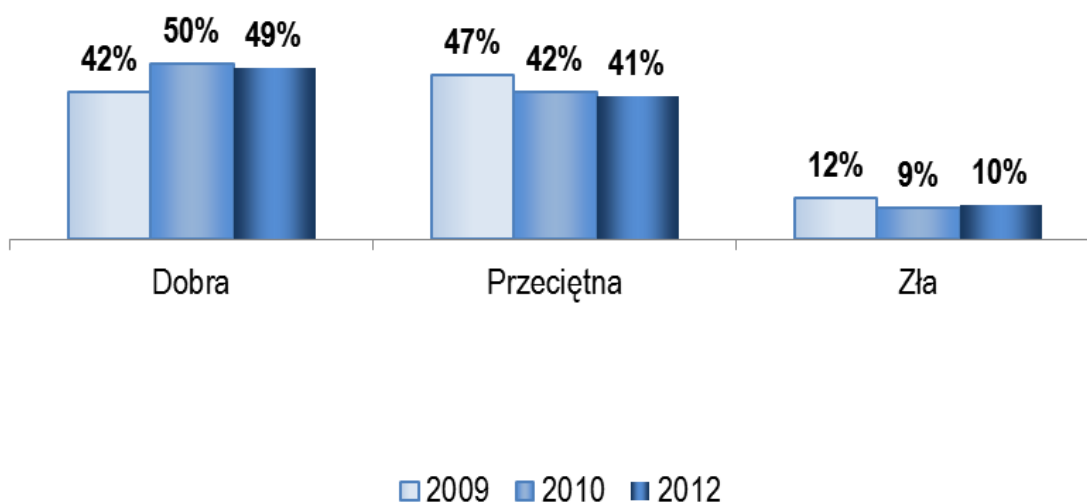
Innym aspektem aktywności zawodowej podjętym w ogólnouczelnianym badaniu studentów, o którym w tym miejscu należy powiedzieć jest odnotowany związek między kierunkiem studiów a pracą zawodową. Jak utrzymują nasi respondenci: 44% spośród pracujących zawodowo wykonuje w pracy czynności, które są ściśle związane z kierunkiem studiów. To czy student wykonuje pracę związaną, czy też niezwiązaną ze swoim kierunkiem studiów, w dużej mierze zależy od tego, na jakim etapie kształcenia się znajduje (por. aneks tabela 2.11). I tak wśród pracujących studentów swoje czynności zawodowe jako związane z kierunkiem studiów oceniło: na pierwszym roku studiów 25%, na trzecim 44% na piątym 55% badanych. Warto także podkreślić, że wśród osób kształcących się w trybie zaocznym frakcja osób uznających, że ich praca pozostaje w związku z kierunkiem studiów była wyższa niż w przypadku pozostałych badanych.

Tym studentom, którzy deklarowali swoją aktywność zawodową zadaliśmy dodatkowo pytanie o to, czy umiejętności nabyte na studiach okazały się przydatne w pracy zawodowej. Spośród grupy pracujących studentów 47% odpowiedziało pozytywnie na to pytanie – warto powiedzieć, że identyczny wynik odnotowano w poprzedniej edycji. Uwarunkowaniem tej odpowiedzi okazało się to, czy student pracuje w zawodzie pozostającym w związku z kierunkiem kształcenia. Wśród tych, którzy uznali swoją pracę za pozostającą w ścisłym związku z kierunkiem kształcenia 74% badanych przyznało, że wykorzystuje umiejętności zdobyte w trakcie studiów w codziennej pracy. Natomiast wśród tych, którzy uznali swoją swoje czynności zawodowe za niezwiązane z kierunkiem kształcenia około trzy razy mniej studentów przyznało, że wykorzystuje umiejętności zdobyte w trakcie studiów w codziennej pracy.

⁵ Frakcja ta różni się w zależności od rocznika, na pierwszym roku pracuje „jedynie” 71%, podczas gdy na piątym 87%.

W tegorocznej edycji *Ogólnouniwersyteckiej Ankiety Oceniającej Jakość Kształcenia*, analogicznie jak w poprzedniej, znalazło się pytanie o ocenę sytuacji materialnej. Uzyskane wyniki w tegorocznym badaniu są bardzo zbliżone do tych z poprzednich lat. Okazuje się, że blisko połowa studentów ocenia swoją sytuację materialną jako dobrą – w tym 13% jako bardzo dobrą; nieco ponad 40% ocenia ją jako przeciętną i w końcu 10% jako złą – w tym 1,5% jako bardzo złą.

Rysunek 2.2.5. Oceny sytuacji materialnej wśród badanych studentów w kolejnych edycjach badania



Na zakończenie części charakteryzującej badaną zbiorowość warto powiedzieć, że skład badanych według ich miejsca zamieszkania przed rozpoczęciem studiów był wyraźnie zróżnicowany. Dominowały dwie grupy studentów: osoby zamieszkałe w Warszawie oraz osoby, które przed rozpoczęciem studiów mieszkały w odległości powyżej 50 km od Warszawy – każda z grup stanowi około 40% spośród badanych. Analogiczne wyniki uzyskano w poprzednich edycjach ankiety studenckiej.

Decydując się na zachowanie anonimowości w badaniu zrezygnowaliśmy z możliwości kontrolowania odpowiedzi studentów. Może to rodzić problem dotyczący wiarygodności zebranych odpowiedzi⁶. Jednakże powyższe wyniki potwierdzają wiarygodność zebranego materiału empirycznego. Szczegółowe analizy pokazały, że na przykład deklaracje dotyczące trybu studiów studentów poszczególnych jednostek dydaktycznych odpowiadały stanowi

⁶ Studenci podczas wypełniania ankiety mogli podać na przykład dowolny rok studiów, czy też wiek itp.

faktycznemu. Podobnie analiza dotycząca średniej ocen z egzaminów i faktu pobierania stypendium naukowego potwierdziła oczekiwaną zależność. Dodatkowo prawidłowości zaobserwowane w poprzednich edycjach badań ujawniły się także i w tegorocznych wynikach.

Zbiory danych były wszechstronnie analizowane pod kątem wiarygodności odpowiedzi i spójności danych. Na ponad 10 tysięcy obserwacji jedynie dwadzieścia kilka obserwacji okazało się podejrzanych – sądzimy, że były wynikiem lekceważącego potraktowania przedsięwzięcia. Odpowiedzi tych osób zostały pominięte w niniejszych analizach. Można powiedzieć zatem, że po raz kolejny studenci z dużą powagą i zaangażowaniem podeszli do naszego, wspólnego przedsięwzięcia – jest to niewątpliwy powód do zadowolenia.

3. Obsługa dydaktyki

Jednym z elementów składających się na warunki kształcenia są rozwiązania organizacyjne i administracyjne, których celem powinno być ułatwienie studentowi zdobywania wiedzy. Mają one między innymi za zadanie dostarczanie studentom odpowiednich informacji dotyczących przebiegu studiów, sposobu zaliczania poszczególnych zajęć i lat studiów, a także organizację zapisów na zajęcia czy egzaminy⁷. Na Uniwersytecie Warszawskim proces obsługi dydaktyki został w dużej mierze zdecentralizowany. Zajmują się nim w przeważającej części dziekanaty i sekretariaty dydaktyczne poszczególnych jednostek. Dodatkowo w celu usprawnienia procesu obsługi dydaktyki stworzony został Uniwersytecki System Obsługi Studiów. Badanie ocen funkcjonowania tych dwóch części systemu obsługi dydaktyki, z którymi studenci mają styczność najczęściej, jest stałym elementem *Ogólnouniwersyteckiej Ankiety Oceniającej Jakość Kształcenia*.

3.1. USOS-web i zapisy na zajęcia

USOS powstał przede wszystkim po to, aby zapewnić w procesie obsługi dydaktyki wsparcie dla dziekanatów i sekretariatów, zastąpić wcześniej stosowane niezunifikowane oprogramowanie⁸. Wprowadzenie USOS-a miało przynieść korzyści wszystkim uczestnikom życia akademickiego: studentom, pracownikom dydaktycznym i administracyjnym. Z punktu widzenia studenta system ten, nieco upraszczając, miał stać się „wirtualnym sekretariatem”, w którym załatwia się istotne sprawy związane z procesem kształcenia. Dzięki temu rozwiązaniu studenci uzyskali dostęp do szeregu udogodnień, wśród których można wymienić: możliwość wcześniejszego zapoznania się z ofertą zajęć, ułatwioną formę zapisów na zajęcia i egzaminy nie wymagającą fizycznej obecności, szybką zwrótną informację o otrzymanych ocenach i wiele innych.

Wykorzystanie systemów elektronicznego przetwarzania danych przez administrację uczelni stworzyło możliwości podniesienia jakości świadczonych usług, zwiększenia szybkości obsługi i zmniejszenia obciążeń administracyjnych na poziomie pojedynczych jednostek. Informatyzacja procesu obsługi dydaktyki wiązała się jednak z koniecznością

⁷ Krzysztof Lejla, Marek Lepa, Ewa Mazur, Tadeusz Skarbek, *Organizacja i zadania administracji uczelni*, w: Jerzy Wiźnicki, *Model zarządzania publiczną instytucją akademicką*, Warszawa 1999, Instytut Spraw Publicznych.

⁸ Strona informacyjna o systemie USOS i USOS-web, <http://usosownia.uw.edu.pl/start>, (dostęp 20.11.2012).

poniesienia stosownych nakładów na sprzęt komputerowy i oprogramowanie oraz szkolenia pracowników. Wymagała „także czasu koniecznego na przejście z tradycyjnych form zbierania informacji do sposobów związanych z odmienną filozofią tworzenia zasobów informacyjnych”⁹.

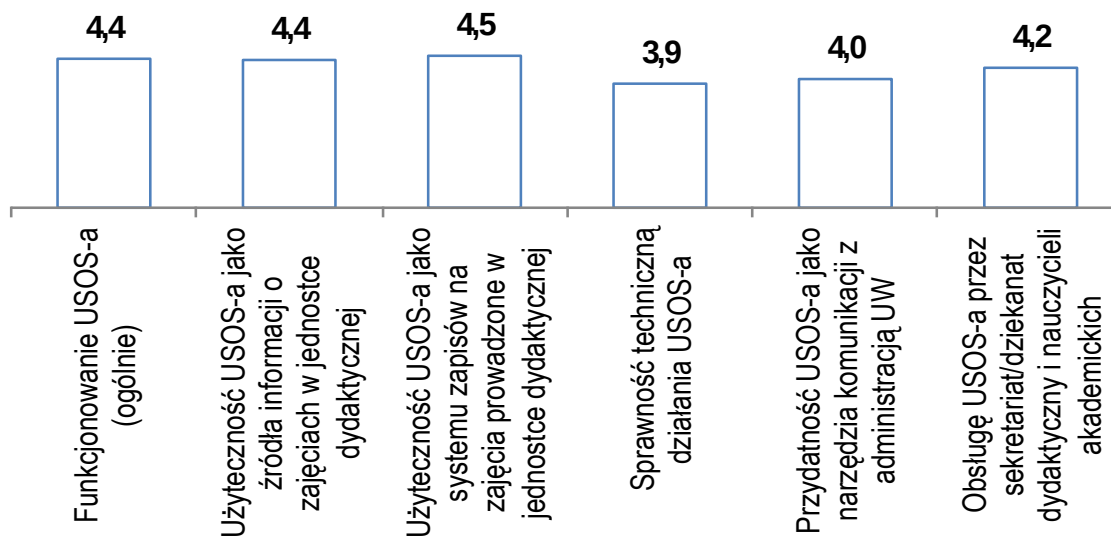
3.1.1. Funkcjonowanie USOS-a

Do oceny funkcjonowania USOS-a wykorzystaliśmy przede wszystkim zestaw pytań pochodzących z poprzednich edycji badania. Zadawane pytania dotyczyły użyteczności USOS-a jako systemu zapisów na zajęcia oraz jako źródła informacji na temat zajęć oferowanych przez jednostkę dydaktyczną, obsługi USOS-a przez dziekanat czy sekretariat dydaktyczny i nauczycieli akademickich, sprawności technicznej funkcjonowania systemu oraz o ogólną ocenę funkcjonowania systemu. Dodatkowo w tegorocznej edycji badania respondenci proszeni byli o ocenę USOS-a jako narzędzia komunikacji z administracją UW.

Badani oceniali poszczególne aspekty funkcjonowania USOS-a korzystając z siedmiostopniowej skali od 1 do 7, gdzie 1 oznaczało zdecydowanie złą ocenę, a 7 ocenę zdecydowanie dobrą. Najlepiej przez badanych oceniana jest użyteczność USOS-a jako systemu zapisów na zajęcia (średnia ocen 4,5). Niewiele niższa jest ogólna ocena funkcjonowania USOS-a oraz ocena systemu jako źródła informacji na temat zajęć prowadzonych w jednostce (średnia ocen 4,4). Spośród badanych aspektów działania systemu najgorzej oceniona została sprawność techniczna funkcjonowania systemu (średnia ocen 3,9).

⁹ Marek Rocki, *Systemy informacyjne w zarządzaniu szkołą wyższą*, Jerzy Woźnicki (red.); *Model zarządzania publiczną instytucją akademicką*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 1999, 268.

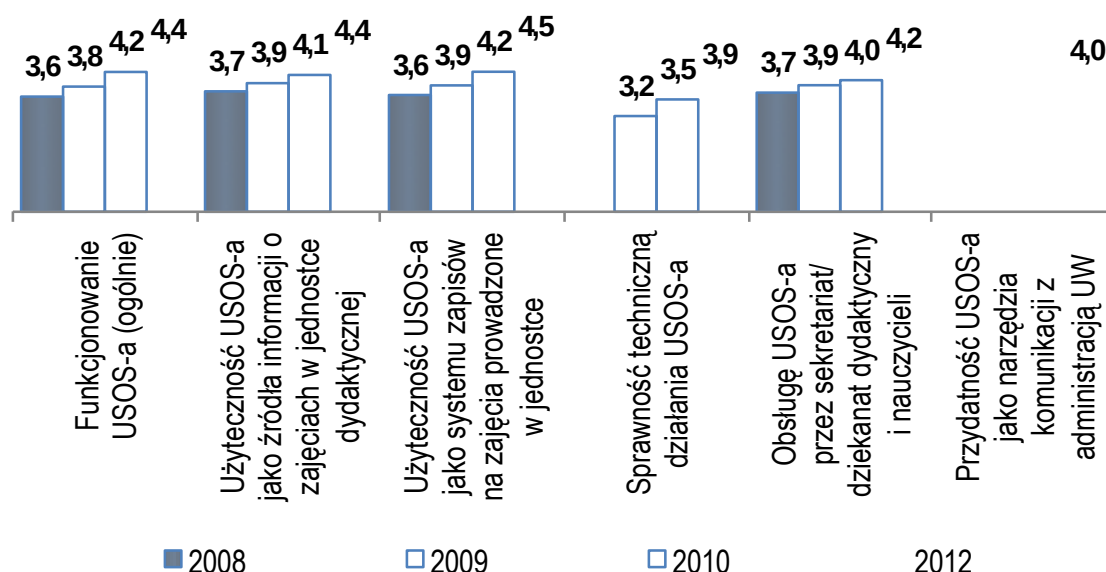
Rysunek 3.1.1. Oceny* wybranych aspektów funkcjonowania USOS-a



* - średnia dla siedmiopunktowej skali: na której 1 oznaczało zdecydowanie źle, a 7 oznaczało zdecydowanie dobrze

Zestawienie odpowiedzi z poprzednich edycji badania pokazuje, że **działania podejmowane na rzecz usprawnienia funkcjonowania USOS-a przynoszą pożądane efekty**. Dostrzegalna jest **systematyczna poprawa ocen poszczególnych aspektów działania USOS-a**. W latach 2008 i 2009 średnie ocen wszystkich ocenianych aspektów funkcjonowania systemu znajdowały się poniżej środka skali. W porównaniu do najwcześniejszych edycji badania średnie ocen wzrosły o od 0,5 do 0,9. Obecnie jedynie w przypadku sprawności technicznej działania USOS-a średnia ocen wciąż znajduje się poniżej środka skali. Najwolniej zmieniają się oceny obsługi systemu przez pracowników dziekanatów i sekretariatów dydaktycznych oraz nauczycieli akademickich.

Rysunek 3.1.2. Oceny* wybranych aspektów funkcjonowania USOS-a w czterech edycjach badania

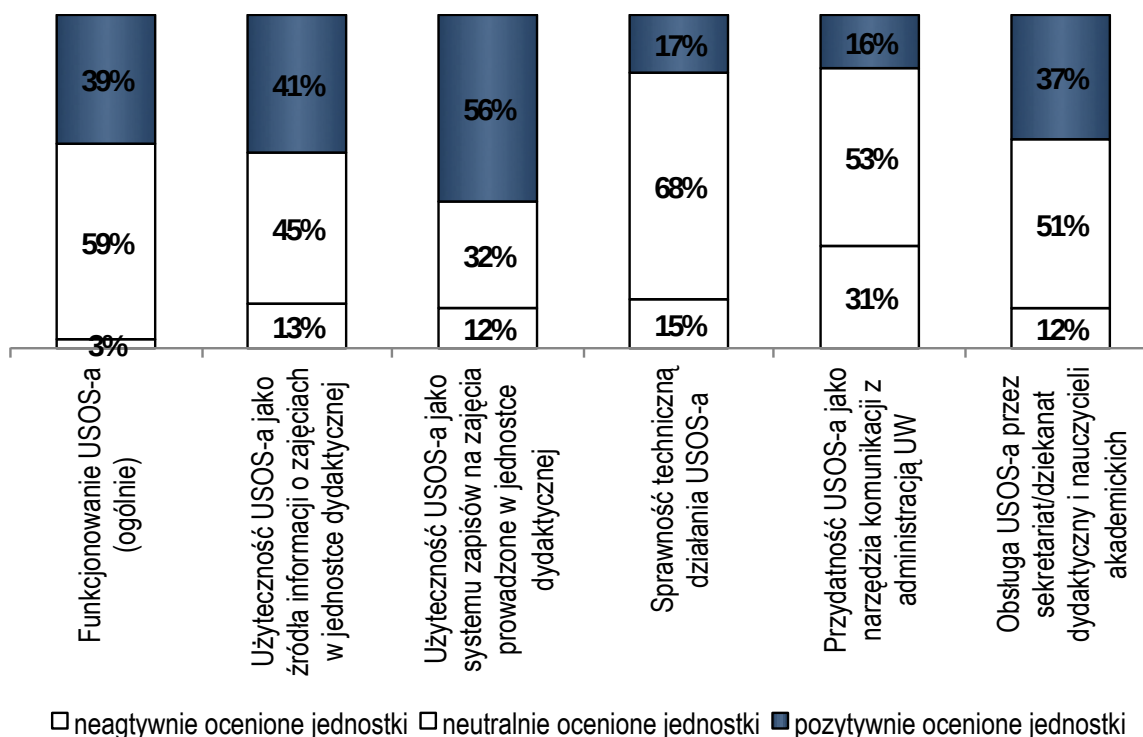


* - średnia dla siedmiopunktowej skali: na której 1 oznaczało zdecydowanie źle, a 7 oznaczało zdecydowanie dobrze

Oceny poszczególnych aspektów działania systemu, podobnie jak w poprzednich edycjach badania, są bardzo zróżnicowane w zależności od jednostki dydaktycznej. USOS jest wciąż najlepiej oceniany przez badanych z Wydziału Matematyki Informatyki i Mechaniki. Średnia ogólnej oceny funkcjonowania USOS-a wśród respondentów z Wydziału Matematyki Informatyki i Mechaniki waha się w zależności od kierunku studiów od 5,8 do 6,3. Jeszcze wyżej oceniana jest użyteczność USOS-a jako systemu zapisów na zajęcia. Na wszystkich kierunkach średnia ocen przewyższa 6,0. Najgorzej w tym roku ogólne funkcjonowanie USOS-a ocenili natomiast studenci Studiów Stosunków Międzykulturowych oraz Wydziału Psychologii (średnie ocen wyniosły odpowiednio 2,9 i 3,3).

Jednostki, w których poszczególne aspekty funkcjonowania USOS-a oceniane są negatywnie, należą do mniejszości. W przypadku większości ocenianych elementów działania USOS-a przeważają jednostki, w których oceny były neutralne. Jedynie w przypadku oceny użyteczności USOS-a jako systemu zapisów na zajęcia prowadzone w jednostce najliczniejsze są jednostki dydaktyczne, w których oceny były pozytywne.

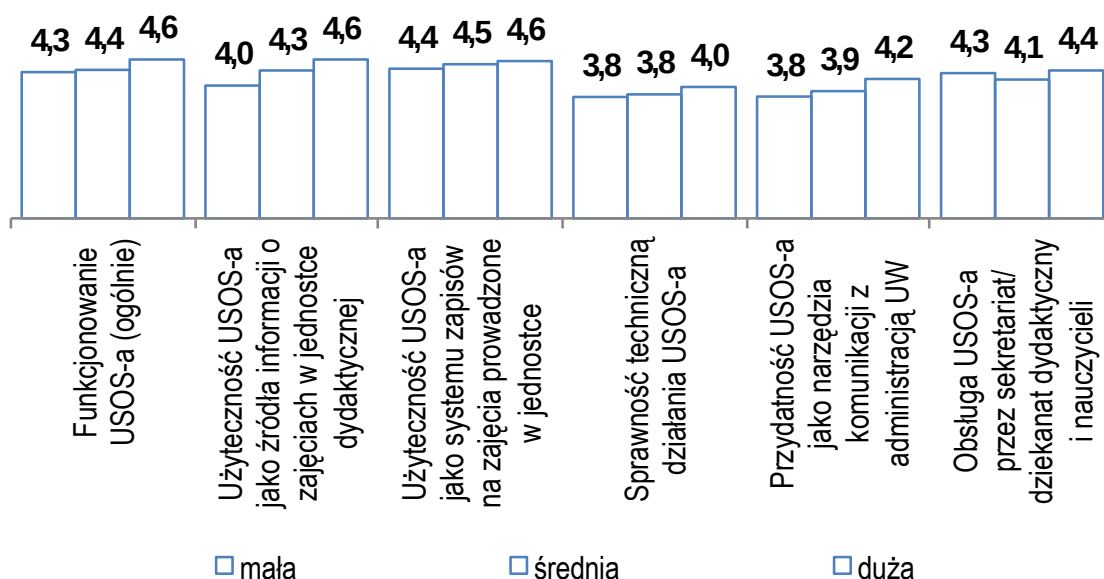
Rysunek 3.1.3. Odsetek jednostek dydaktycznych w których badani pozytywnie, negatywnie i neutralnie ocenili wybrane aspekty funkcjonowania USOS-a



Wbrew oczekiwaniom oceny działania USOS-a nie są silnie powiązane z samooceną umiejętności posługiwania się komputerem przez badanych. Jedynie niewielka grupa osób deklarująca, iż z komputera korzysta bardzo rzadko wyraźnie niżej oceniała działanie systemu niż pozostali badani. W przypadku pozostałych badane różnice pomiędzy grupami wyróżnionymi ze względu na umiejętności posługiwania się komputerem były niewielkie. Osoby posiadające największe umiejętności obsługi komputera tylko nieznacznie lepiej niż inni respondenci oceniali działanie USOS-a (por. aneks tabela 3.1.1-6).

Na oceny funkcjonowania USOS-a nie ma także większego wpływu wielkość jednostki dydaktycznej. Odpowiedzi badanych z jednostek małych nie różnią się przeciętnie od ocen respondentów z większych jednostek. Wyjątek stanowią oceny przydatności USOS-a jako źródła informacji na temat zajęć prowadzonych w jednostce dydaktycznej. Tylko w tym przypadku widoczne jest nieznacznie większe zróżnicowanie odpowiedzi. Badani z jednostek małych oceniają niżej USOS-a jako źródło informacji o zajęciach niż badani z większych jednostek.

Rysunek 3.1.4. Oceny* wybranych aspektów funkcjonowania USOS-a według rozmiaru jednostki dydaktycznej



* - średnia dla siedmiopunktowej skali: na której 1 oznaczało zdecydowanie źle, a 7 oznaczało zdecydowanie dobrze

3.1.2. Problemy z rejestracją na zajęcia

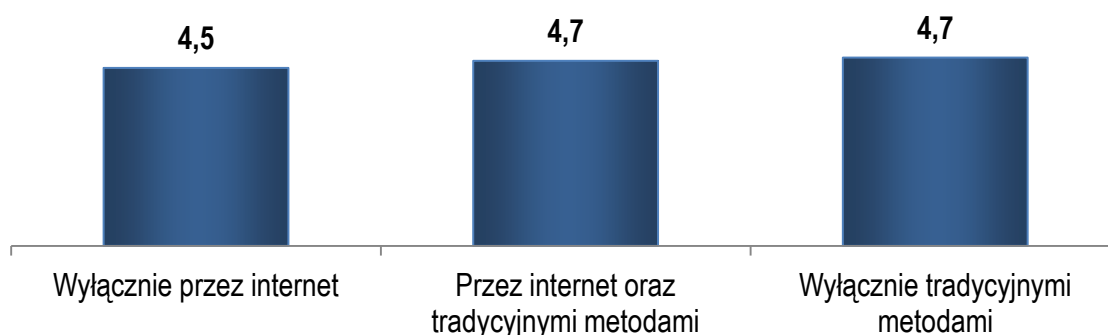
Część badania dotycząca USOS-a została rozbudowana w porównaniu do poprzednich edycji badania. Oprócz pytań dotyczących oceny poszczególnych aspektów funkcjonowania USOS-a zostały dodane pytania dotyczące sposobu rejestracji na zajęcia w jednostkach, czy też szkoleń z obsługi USOS-a – kwestii, które mogą potencjalnie wpływać na oceny działania systemu.

W pierwszej kolejności zadawaliśmy pytanie o sposób rejestracji na zajęcia w jednostce. Zdecydowana większość badanych (blisko trzy czwarte) stwierdziła, że w ich jednostce dydaktycznej zapisy na zajęcia prowadzone są wyłącznie przez internet. Natomiast 20% badanych odpowiedziało, że zapisy na zajęcia odbywają się zarówno przez internet jak i metodami tradycyjnymi np. ustnie, czy też przy pomocy karteczek. Z kolei, 6% badanych odpowiedziało, że zapisy są prowadzone wyłącznie przy pomocy tradycyjnych

metod¹⁰. Rozkład odpowiedzi jest niezależny od rodzaju czy trybu studiów (por. aneks tabela 3.1.7-8).

Wykorzystanie metod tradycyjnych lub internetu w procesie rejestracji na zajęcia nie jest czynnikiem, który by wyraźnie wpływał na oceny procedury zapisów na zajęcia w jednostce. Posługując się skalą siedmiostopniową od 1 – „zdecydowanie źle” do 7 – „zdecydowanie dobrze” ocenili zapisy na zajęcia w jednostkach przeciętnie – średnia ocen wyniosła 4,6.

Rysunek 3.1.5. Oceny* procesu rejestracji na zajęcia w jednostce według sposobu rejestracji na zajęcia w jednostce



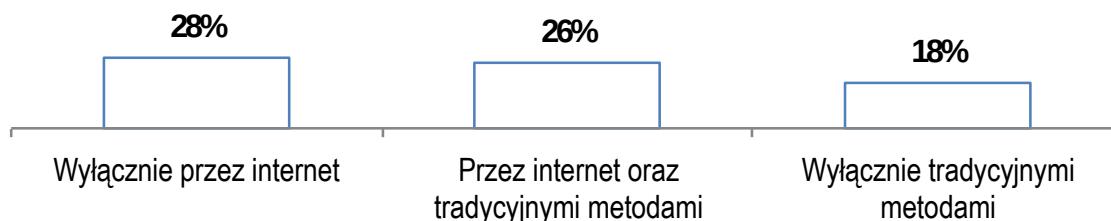
* - średnia dla siedmiopunktowej skali: na której 1 oznaczało zdecydowanie źle, a 7 oznaczało zdecydowanie dobrze

Kolejne pytanie dotyczyło tego, czy badani w ostatnim roku akademickim napotkali problemy związane z zapisaniem się na zajęcia dydaktyczne w jednostce. **Ponad jedna czwarta badanych odpowiedziała, że miała trudności z zapisaniem się na zajęcia.** Badani którzy twierdzą, że zapisy odbywają się wyłącznie przez internet odpowiadali podobnie jak respondenci, którzy twierdzą, że zapisy na zajęcia w ich jednostkach odbywają się, zarówno przez internet, jak i metodami tradycyjnymi. Jedynie wśród badanych, którzy

¹⁰ Rozkład odpowiedzi może nie oddawać jednak w sposób wiarygodny sytuacji na UW. Należy pamiętać, że respondenci rekrutowani są do badania przy pomocy USOS.

twierdzą, że zapisy odbywały się wyłącznie metodami tradycyjnymi, odsetek osób, które napotkały problemy z zapisaniem się na zajęcia, był niższy.

Rysunek 3.1.6. Odsetek osób, które napotkały trudności w zapisaniu się na zajęcia w jednostce według sposobu rejestracji na zajęcia w jednostce



Część problemów z zapisaniem się na zajęcia może jednak nie wynikać z wadliwego funkcjonowania USOS-a czy działań podejmowanych przez jednostki dydaktyczne, ale z braku dostępu do odpowiednio szybkiego i niezawodnego łącza internetowego. Badani, którzy w miejscu zamieszkania nie posiadają łatwego dostępu do internetu częściej odpowiadali, że mieli w ostatnim roku problemy z zapisaniem się na zajęcia.

Rysunek 3.1.7. Odsetek osób, które napotkały trudności w zapisaniu się na zajęcia w jednostce wśród osób posiadających w miejscu zamieszkania łatwy dostęp do internetu i pozostałych badanych



Dodatkowo badani proszeni byli także o opisanie występujących problemów w pytaniu otwartym. Aż 2696 osób wskazało jakieś problemy. Wskazywane przez studentów problemy z zapisaniem się na zajęcia dzielą się na trzy podstawowe kategorie:

- problemy organizacyjne na styku jednostka – system USOS-web,

- problemy dotyczące konfiguracji systemu,
- problemy techniczne.

Problemy organizacyjne na styku jednostka – system USOS-web. Prawdopodobne źródło tych problemów leży w jednostkach, jednak konsekwencje znajdują odzwierciedlenie w funkcjonowaniu systemu USOS-web:

- brak miejsc na zajęciach (to był najczęściej wskazywany problem), co powoduje, że dostają się na nie osoby, które się szybciej zarejestrują;
- system „kto pierwszy, ten lepszy” jest przez jednych studentów oceniany jako „sprawiedliwy”, przez innych zaś jako nieakceptowalny (pojawia się argument, że zasady zapisu na zajęcia powinny dawać wyraz zainteresowaniom studentów, a nie sprawności łącza internetowego);
- nieatrakcyjne lub trudne do zaakceptowania godziny zajęć ogólnouniwersyteckich – powoduje to problemy z ułożeniem planu zajęć;
- nieaktualne lub nieadekwatne informacje o zajęciach;
- ciągle zmieniające się przepisy, regulacje dotyczące zapisywania się na zajęcia;
- problemy dotyczące załatwiania spraw związanych z kłopotami rejestracyjnymi (wskazywano jako problem zarówno konieczność osobistego spotkania z koordynatorem, jak też przyjmowanie zgłoszeń wyłącznie drogą elektroniczną i brak możliwości osobistego załatwienia sprawy). Zgłaszano także problemy ze zidentyfikowaniem odpowiedniej osoby, do której należy się zgłaszać w wypadku problemów;
- niedostosowanie systemu rejestracji do organizacji studiów w jednostce, co powoduje zamieszanie i bałagan na początku każdego semestru.

Było mniej miejsc niż chętnych. W dodatku nieprawdą jest, że można się zapisywać względem swoich zainteresowań. Najczęściej studenci patrzą na godziny, które są atrakcyjne, przez to brakuje miejsc na zajęcia, które leżą w sferze czyichś zainteresowań, ale są w tak atrakcyjnej godzinie, że chodzą na nie ludzie, których temat nie interesuje. (1202)

Bardzo szybko wyczerpały się miejsca na seminarium mgr. Seminaria z limitem i nawet jak się bardzo chciało, to trzeba było iść do innego prowadzącego. W moim wypadku "dobrze się złożyło", ale jeżeli komuś bardzo by zależało na pisaniu pracy u wykładowcy X ze względu na temat, to by nie napisał u niego. Miejsca rozeszły się w kilka minut. Wygląda to tak,

że studenci muszą dopasować się w "limity", drugoplanową rolę gra tematyka zainteresowań studenta. (2400)

Jestem na studiach zaocznych - wróciłam na studia po przerwie (mam wyrównanie programowe) i przy każdej rejestracji mam dostęp tylko do niektórych pól rejestracji, z czego już drugi rok wynikają problemy i strata czasu dla mnie na załatwianie rzeczy, które powinnam móc wykonać sprzed monitora w domu. Poza tym za każdym razem muszę się tłumaczyć z tego w sekretariacie... Nadmieniam, że studiujący z różnicą programową stanowią znaczny odsetek studentów zaocznych. (1401)

Brak możliwości wyboru grup zajęciowych - jedynie preferencje. Na początku roku szkolnego pracowałam w pełnym wymiarze godzin, więc wszystkie zajęcia chciałam mieć po godzinie 16, czego USOS nie zrozumiał. Oczywiście nie było problemu z przepisaniem się w dziekanacie czy u prowadzącego, ponieważ zazwyczaj mało osób chce uczęszczać późno na zajęcia - tylko czy nie mogłam tego wybrać od razu, bez stania w kolejce w dziekanacie, zawracania głowy paniom i zajmowania miejsca we wcześniejszych grupach innym osobom? Dla przykładu w Centrum Europejskim jest system "kto pierwszy ten lepszy" - prostszy i sprawiedliwy, proponuję wziąć przykład (1500)

System "kto pierwszy ten lepszy" faworyzuje osoby z lepszym łączem internetowym. Chyba. Jak klikam na "Zarejestruj" to nagle wyświetla się 20/20 miejsc zajętych i nie da się zarejestrować już w 0,5 sekundy po otwarciu rejestracji. (1500)

Problemy dotyczące konfiguracji systemu (ustawień grup zajęciowych dostępnych do rejestracji dla studentów).

- zbyt krótki czas rejestracji na niektóre zajęcia,
- niejasne, nieprzejrzyste uprawnienia do rejestracji i brak egzekwowania tych uprawnień przez system (możliwość rejestrowania się na zajęcia przez studentów, którzy nie powinni mieć tego uprawnień),
- późne ujawnianie listy zajęć dostępnych do rejestracji.

Źle opisane grupy w USOS-ie, brak niektórych przedmiotów w chwili rejestracji, brak grup, opisów, nazwisk prowadzących – niektóre grupy czy przedmioty nie ruszyły wraz z otwarciem rejestracji, potrzebne były dodatkowe tury. Wielokrotne przekładanie rejestracji, brak

wcześniejszej informacji gdy miała ona jednak nie ruszyć. Problem ze studentami makrokierunku, których USOS nie przewiduje w planie grup a którzy później przychodzą na zajęcia i okazuje się że mają pierwszeństwo dla danej grupy, mimo tego, że jest ona już zapełniona studentami naszej jednostki (zajęcia z języka) (1205)

(...) wielość grup, z których jedne przeznaczone były dla studentów różnych lat i nie wiadomo było, na które kto ma się zapisać (np. przedmiot ekonomia jest prowadzony jednocześnie dla II i III roku, ale nie wiadomo, dla którego roku jest przeznaczona która grupa ćwiczeniowa). Przeciążenie serwerów, tury rozpoczynające się dużo później niż zapisy na OGUN-y i problem z koordynacją planu, zmiana terminów zajęć, godzin, miejsc w ostatniej chwili lub już po zapisach i brak informacji o tym i wiele innych (1702)

Co roku zmieniają się przepisy. Dopiero w tym roku (chyba, może od poprzedniego? nie pamiętam) musieliśmy sami zapisywać się na i tak obowiązkowe, z góry narzucone zajęcia. W teorii całkiem proste, w praktyce - w USOS-ie można było się zapisać do różnych grup (nas jest tak mało, że nikt nie wiedział do jakiej grupy się zapisać), zajęcia dla naszego rocznika były pomieszane z zajęciami dla niższych/wyższych roczników (a często nazwy są podobne, wręcz takie same - więc znowu - na które się zapisać?), już nie wspominając o tym, że część osób w ogóle o tych zapisach nie wiedziała i nie zapisała się nigdzie. (...) Moim zdaniem w wypadku takich studiów jak nasze (zajęcia z góry narzucone) powinniśmy być z góry zapisywani na wszystko automatycznie - tak, jak było na samym początku. (1405)

Zapisałam się na zajęcia ze złego odnośnika - zostały one zaakceptowane, a potem, w dziekanacie okazało się, że tak naprawdę z tego powodu nie jestem na żadne z nich zapisana – w programie mam inną liczbę ECTS za seminarium magisterskie, niż w Internecie. nigdzie nie ma informacji, co należy z tym zrobić, dziekanat podaje sprzeczne informacje (1600)

Problemy techniczne samego systemu USOS-web:

- przeciążenie systemu, który wolno działa, „zawiesza się” itp.;
- niezadowolająca obsługa błędów systemu – np. awarie w trakcie rejestracji powodują, że rejestracja się faktycznie nie dokonuje, ale użytkownik orientuje się o tym bardzo późno;

- brak informacji technicznych – np. kiedy zostanie usunięta awaria lub kiedy rozpocznie się migracja danych (ważne w przypadku rozpoczynającej się rejestracji na zajęcia).

Cały system to jeden wielki żart. Jeśli masz dwa lub więcej komputerów w domu i szybkie łącze to jest szansa, że zapiszesz się tam gdzie chcesz. W innym przypadku zostaje czekać i zapisywać w miejsca które zostały (1500)

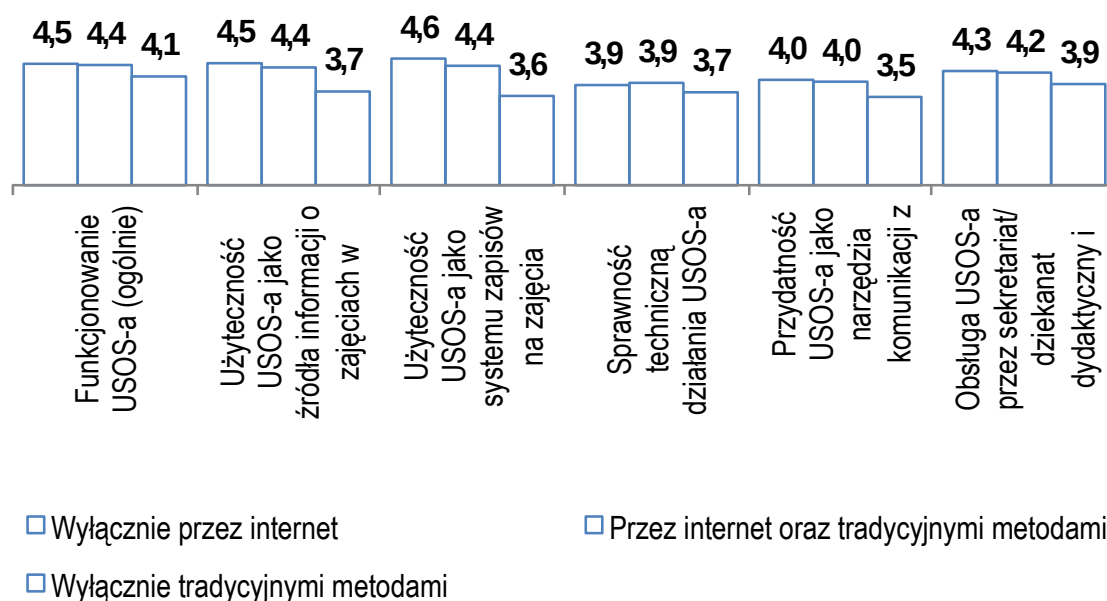
O 21.00, przy kolejnym podejściu do rejestracji, zamiast jej otwarcia, nastąpiła migracja danych. (...) Niestety nie pamiętam, co było nie tak z systemem rejestracji żetonowej (na fakultety). W każdym razie w ciągu poprzednich rejestracji system głównie się zawieszał i powodzenie w zapisaniu się na zajęcia zależało przede wszystkim od szczęścia, szybkości łącza oraz refleksu w odświeżaniu stron. (2001)

Brak szybkiej informacji czy są usterki i kiedy zostaną naprawione (zmuszające do godzinnego siedzenia przed komputerem i sprawdzania czy będzie możliwość rejestracji czy nie) (1600)

Przy pierwszej "próbie rejestracji", część grup na ćwiczenia obligatoryjne miała zablokowany dostęp – rejestracja została anulowana – część osób pozostała zapisana na zajęcia, część z nich musiała się wypisać w kolejnej turze. (...) Przy restarcie o godzinie 21 na USOS-ie Wydziału Psychologii odbywała się migracja danych – nie można było się zalogować na żadne zajęcia (u części osób działała ona normalnie). (...) Podczas rejestracji na przedmioty typu OGUN, dostęp do nich był dla mnie zablokowany przez 10 minut (1600)

Opinie na temat USOS-a na ogół nie są powiązane z odpowiedziami na pytanie o dominujący sposób zapisów na zajęcia. Wyjątek stanowią oceny USOS-a jako źródła informacji na temat zajęć oferowanych w jednostce oraz systemu zapisów na zajęcia. Pod tymi względami osoby, które twierdziły, że w ich jednostkach rejestracja na zajęcia odbywa się wyłącznie tradycyjnymi metodami, oceniały USOS-a gorzej niż pozostali badani.

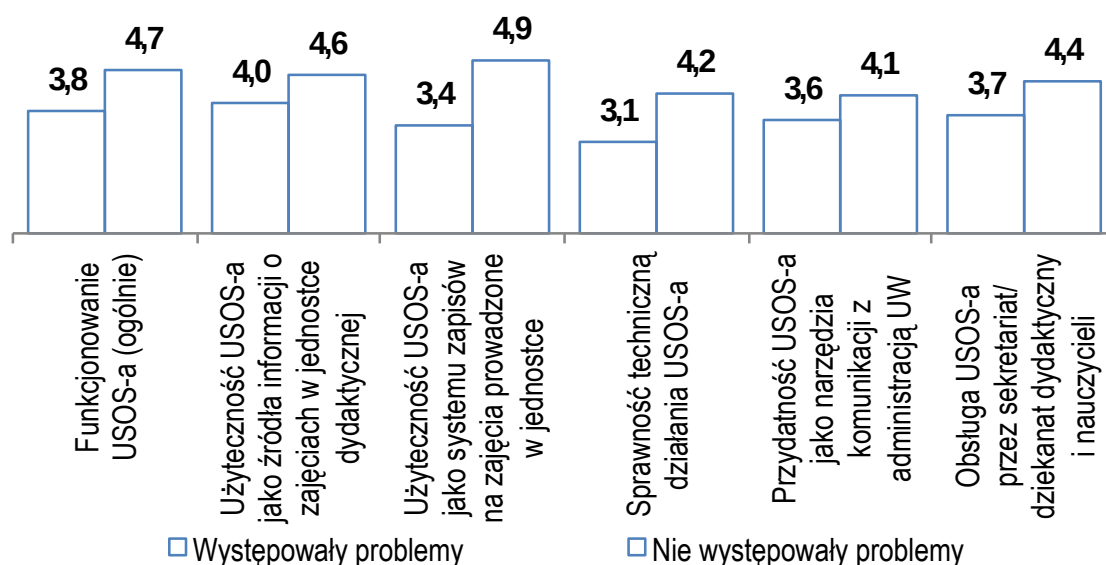
Rysunek 3.1.8. Oceny* wybranych aspektów funkcjonowania USOS-a według sposobu rejestracji na zajęcia w jednostce



* - średnia dla siedmiopunktowej skali: na której 1 oznaczało zdecydowanie źle, a 7 oznaczało zdecydowanie dobrze

Natomiast, zgodnie z oczekiwaniami, na odpowiedzi badanych odnośnie USOS-a miało wpływ występowanie problemów związanych z funkcjonowaniem systemu. Osoby, które napotkały trudności z zapisaniem się na zajęcia przy pomocy USOS-a, oceniały system pod każdym względem gorzej, niż pozostali badani.

Rysunek 3.1.9. Oceny* wybranych aspektów funkcjonowania USOS-a w zależności od tego, czy wystąpiły problemy z zarejestrowaniem się na zajęcia



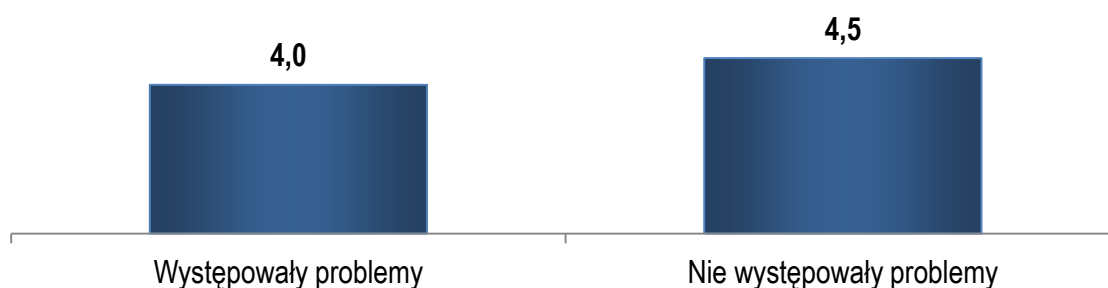
* - średnia dla siedmiopunktowej skali: na której 1 oznaczało zdecydowanie źle, a 7 oznaczało zdecydowanie dobrze

3.1.3. Szkolenia z obsługi USOS-a

System USOS jest dość skomplikowanym narzędziem, którego obsługi należy się nauczyć. **Jedynie co piąty badany brał udział w szkoleniu z obsługi USOS-a.** Respondenci Ci byli proszeni o ocenę użyteczności szkoleń, w których uczestniczyli. Odpowiedzi były dosyć zróżnicowane. Blisko połowa oceniła użyteczność odbytych szkoleń pozytywnie. Z drugiej strony, ponad jedna czwarta uczestników szkoleń oceniła niską ich przydatność. Średnia ocen znajduje się nieznacznie powyżej środka skali – wynosi 4,3.

Z ocenami przydatności szkoleń z zakresu obsługi USOS-a powiązane są odpowiedzi na pytanie o występowanie problemów z rejestracją na zajęcia. Osoby, które napotkały problemy w zapisaniu się na zajęcia w jednostce, niżej oceniały przydatność odbytych szkoleń.

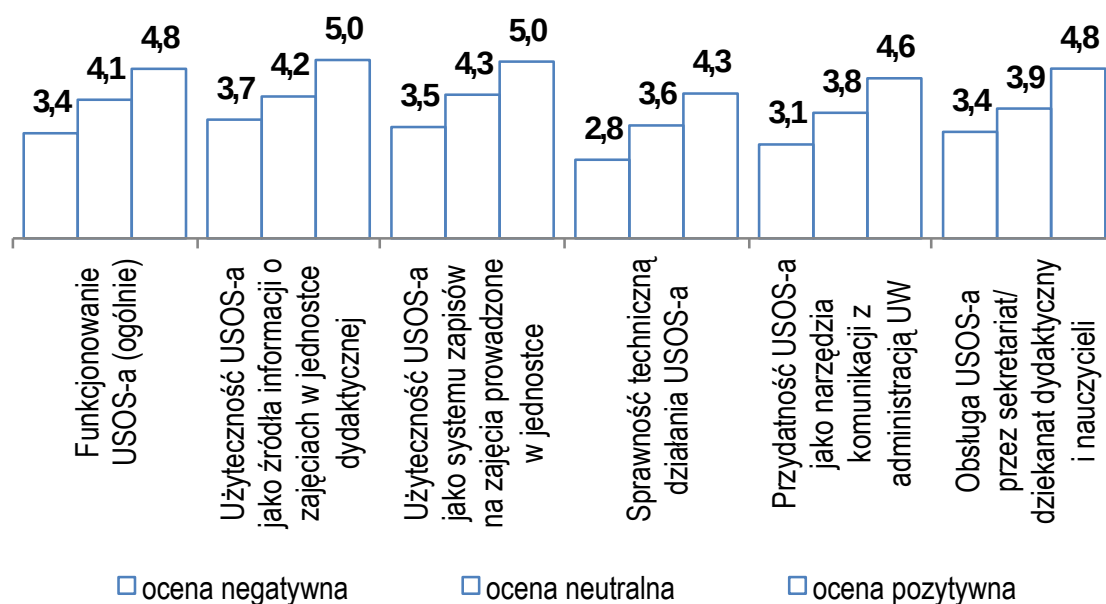
Rysunek 3.1.10. Oceny* przydatność szkoleń z obsługi USOS-a w zależności od tego, czy wystąpiły problemy z zarejestrowaniem się na zajęcia



* - średnia dla siedmiopunktowej skali: na której 1 oznaczało zdecydowanie źle, a 7 oznaczało zdecydowanie dobrze

Fakt uczestnictwa w szkoleniu z obsługi USOS-a nie ma wpływu na oceny funkcjonowania systemu. (por. aneks tabela 3.1.9-14). Natomiast oceny poszczególnych aspektów działania USOS-a są wyraźnie powiązane z oceną jakości wspomnianych szkoleń. Osoby, które wysoko oceniają szkolenia przeciętnie wyżej oceniały wszystkie aspekty funkcjonowania USOS-a.

Rysunek 3.1.11. Oceny* wybranych aspektów funkcjonowania USOS-a w według ocen przydatność szkoleń z obsługi USOS-a



* - średnia dla siedmiopunktowej skali: na której 1 oznaczało zdecydowanie źle, a 7 oznaczało zdecydowanie dobrze

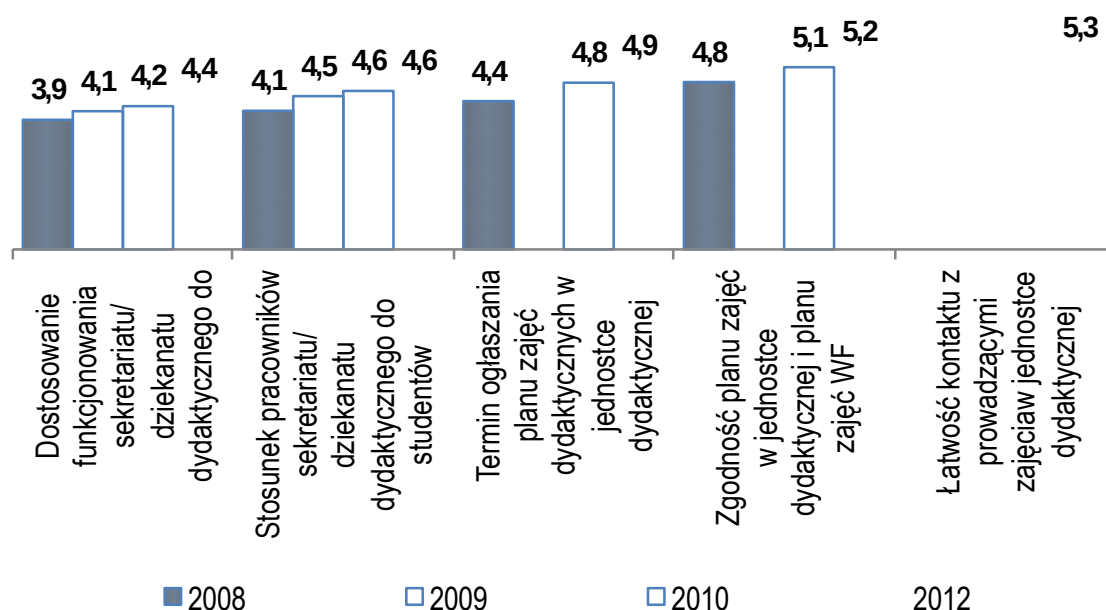
3.2. Obsługa dydaktyki w jednostkach

Poza działaniem USOS-a w *Ogólnouniwersyteckiej Ankiecie Oceniającej Jakość Kształcenia* stale monitorowane są także inne elementy obsługi dydaktyki. Podobnie jak w poprzednich latach respondenci oceniali funkcjonowanie dziekanatów i sekretariatów dydaktycznych, termin ogłaszania planu zajęć i jego dostosowanie do planu zajęć WF. Dodatkowo w kwestionariuszu znalazło się pytanie dotyczące możliwości kontaktu z prowadzącymi zajęcia. Podobnie jak w poprzednich latach badani oceniali wymienione aspekty obsługi dydaktyki posługując się skalą siedmiostopniową, gdzie 1 oznaczało ocenę zdecydowanie złą, a 7 ocenę zdecydowanie dobrą.

Oceny poszczególnych aspektów obsługi dydaktyki w jednostkach nie zmieniały się w wyraźny sposób w kolejnych edycjach badania. Porównując jednak wyniki z pierwszej i ostatniej edycji badania **można dostrzec nieznaczną poprawę ocen obsługi dydaktyki w jednostkach**. Obecnie żaden z aspektów obsługi dydaktyki nie jest już oceniany negatywnie. Najniżej wciąż oceniane jest dostosowanie funkcjonowania dziekanatów i sekretariatów dydaktycznych do potrzeb studentów oraz stosunek pracowników

dziekanatów i sekretariatów dydaktycznych do studentów (średnie ocen wynoszą odpowiednio 4,4 oraz 4,6). Najlepiej oceniana jest łatwość kontaktu z prowadzącymi zajęcia w jednostce.

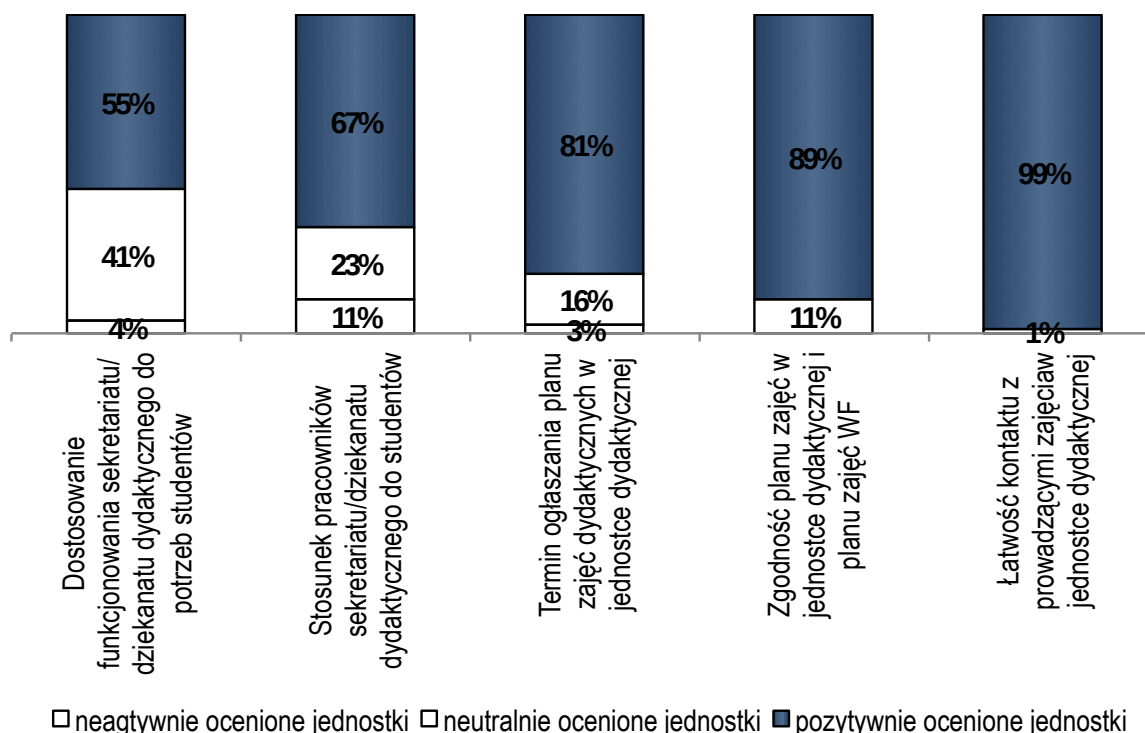
Rysunek 3.2.1. Oceny* wybranych aspektów obsługi dydaktyki w jednostkach w czterech edycjach badania



* - średnia dla siedmiopunktowej skali: na której 1 oznaczało zdecydowanie źle, a 7 oznaczało zdecydowanie dobrze

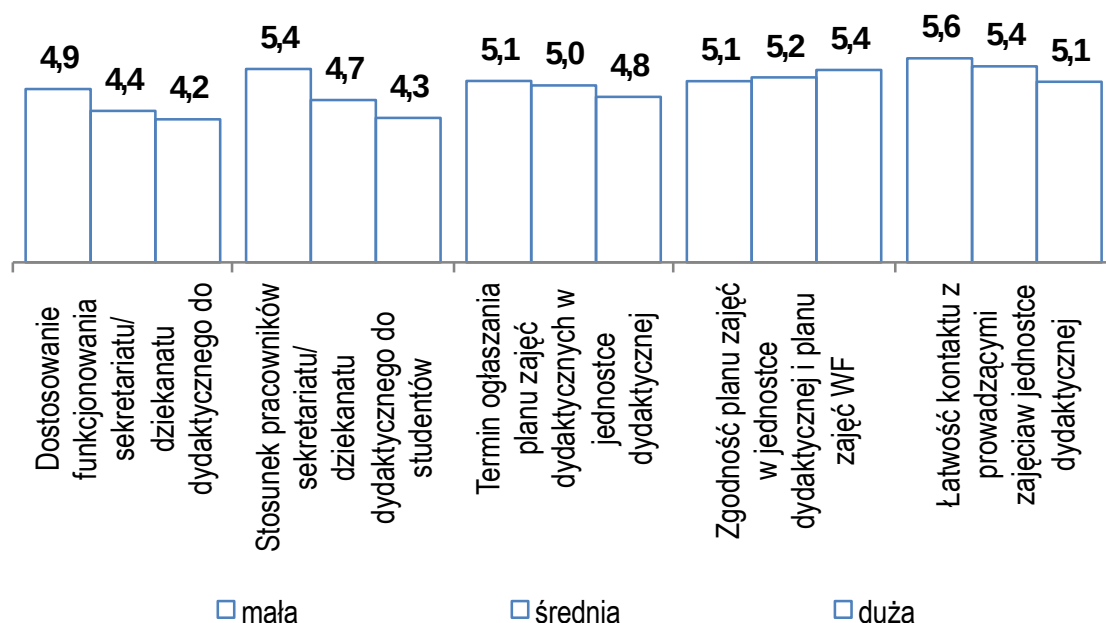
Tak jak w przypadku ocen funkcjonowania USOS-a opinie na temat obsługi dydaktyki są wyraźnie zróżnicowane ze względu na jednostkę dydaktyczną. Przykładowo średnie ocen dostosowania funkcjonowania dziekanatów i sekretariatów dydaktycznych do potrzeb studentów oraz stosunku pracowników dziekanatów i sekretariatów dydaktycznych do studentów wahają się od ok. 3 na Wydziale Psychologii, w Instytucie Rusycystyki, czy na Międzykierunkowych Studiach Ekonomiczno-Matematycznych do wartości przekraczających 6 w Instytucie Ameryk i Europy, czy w Instytucie Etnologii i Antropologii Kulturowej. W przypadku wszystkich ocenianych aspektów dominują jednak jednostki pozytywnie oceniane.

Rysunek 3.2.2. Odsetek jednostek dydaktycznych w których badani pozytywnie, negatywnie i neutralnie ocenili wybrane aspekty obsługi dydaktyki



Podobnie jak we wcześniejszych edycjach badania **oceny części aspektów obsługi dydaktyki powiązane są z rozmiarem jednostek**. Badani z jednostek dydaktycznych, w których uczy się niewielu studentów wyżej oceniali dostosowanie funkcjonowania dziekanatów i sekretariatów dydaktycznych do potrzeb studentów oraz stosunek pracowników dziekanatów i sekretariatów dydaktycznych do studentów, a także łatwość kontaktu z prowadzącymi zajęcia. Podobnych zależności nie można dostrzec w przypadku ocen terminu ogłaszania planu zajęć oraz zgodności planu zajęć w jednostce z planem zajęć WF.

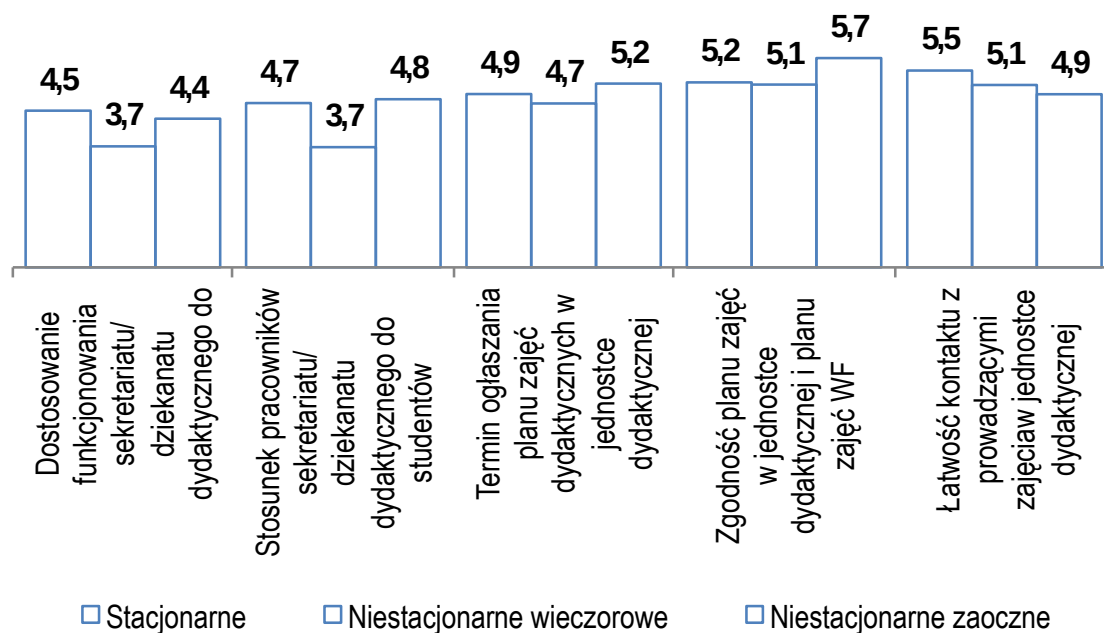
Rysunek 3.2.3. Oceny* wybranych aspektów obsługi dydaktyki w jednostkach według rozmiaru jednostki dydaktycznej



* - średnia dla siedmiopunktowej skali: na której 1 oznaczało zdecydowanie źle, a 7 oznaczało zdecydowanie dobrze

Oceny dostosowania funkcjonowania dziekanatów i sekretariatów dydaktycznych do potrzeb studentów oraz stosunku pracowników dziekanatów i sekretariatów dydaktycznych do studentów różnicowane są także ze względu na tryb studiów badanych. Osoby ze studiów niestacjonarnych wieczorowych oceniły dziekanaty i sekretariaty niżej niż badani ze studiów stacjonarnych i niestacjonarnych zaoczných.

Rysunek 3.2.4. Oceny* wybranych aspektów obsługi dydaktyki w jednostkach według trybu studiów



* - średnia dla siedmiopunktowej skali: na której 1 oznaczało zdecydowanie źle, a 7 oznaczało zdecydowanie dobrze

Na jakość obsługi dydaktyki składają się zarówno działania pracowników dziekanatów i sekretariatów dydaktycznych, jak i funkcjonowanie USOS-a. Pracownicy administracji jednostek odpowiadają także często za obsługę USOS-a. Termin ogłaszania planu zajęć jest elementem całego procesu zapisów na zajęcia. Nie powinno więc dziwić, że **oceny poszczególnych aspektów obsługi dydaktyki są ze sobą wzajemnie powiązane i przekładają się także na oceny działania USOS-a**. Szczególnie wyraźnie z ocenami USOS-a powiązane są oceny zapisów na zajęcia w jednostce oraz oceny dostosowania funkcjonowania dziekanatów i sekretariatów dydaktycznych do potrzeb studentów (por. aneks tabela 3.2.1-36).

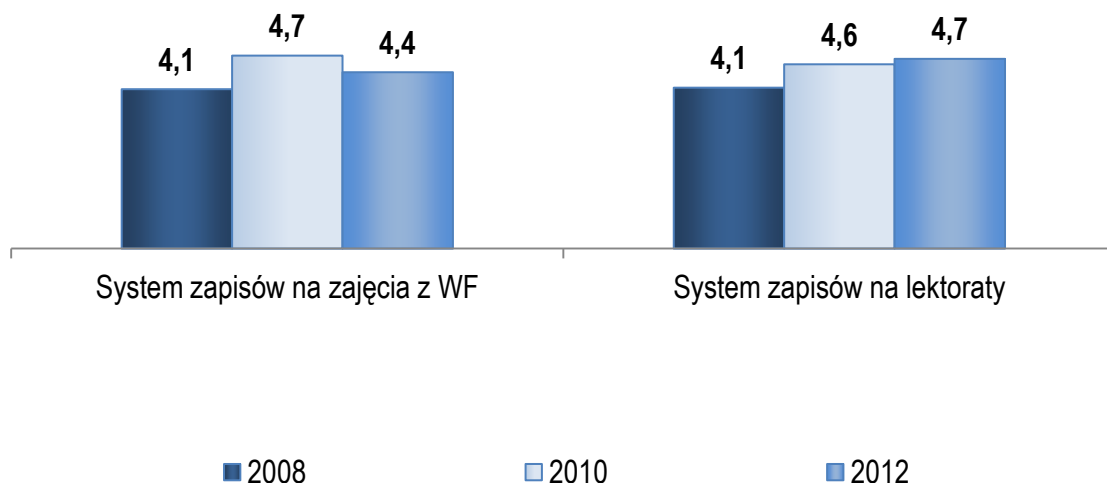
3.3. Zapisy na lektoraty i zajęcia WF

Ostatnim stale monitorowanym elementem obsługi dydaktyki są zapisy na lektoraty oraz zajęcia WF. Podobnie, jak w poprzednich edycjach ankiety badani oceniali system zapisów na lektoraty oraz zajęcia WF korzystając ze skali siedmiostopniowej, gdzie 1 oznaczało ocenę zdecydowanie złą, a 7 ocenę zdecydowanie dobrą.

Oceny systemu zapisów na lektoraty w stosunku do poprzedniej edycji badania niemal się nie zmieniły. Natomiast oceny zapisów na zajęcia WF uległy niewielkiemu pogorszeniu

w stosunku do roku 2010, ale nadal są wyższe niż oceny z roku 2008. W obu przypadkach przeważają oceny pozytywne, stanowią one ponad połowę odpowiedzi.

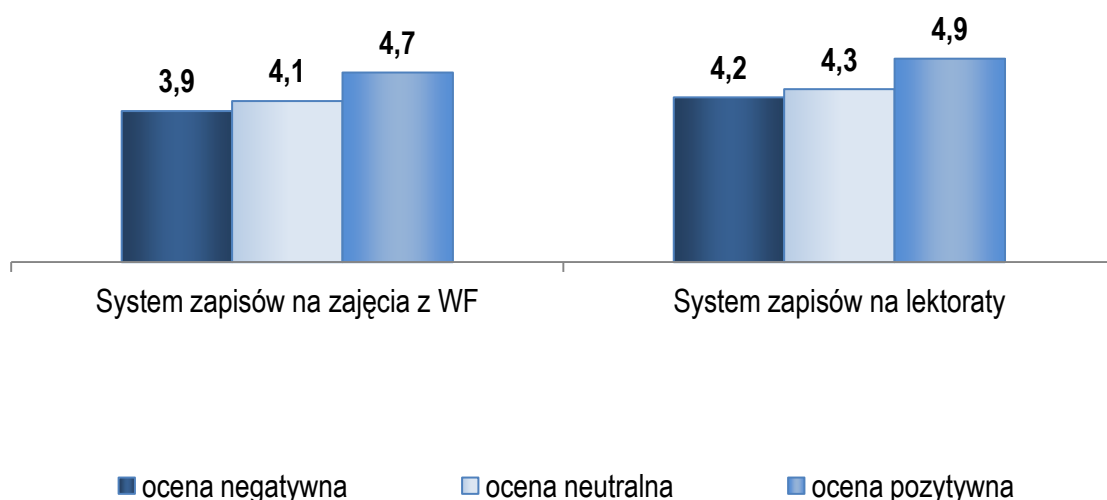
Rysunek 3.3.1. Oceny* systemu zapisów na zajęcia WF i lektoraty w trzech edycjach badania



* - średnia dla siedmiopunktowej skali: na której 1 oznaczało zdecydowanie źle, a 7 oznaczało zdecydowanie dobrze

Choć **zapisy na lektoraty i zajęcia WF** są prowadzone centralnie dla całej uczelni, to **ich oceny wciąż powiązane są z opiniami badanych na temat obsługi dydaktyki w jednostkach**. Studenci, wybierając zajęcia językowe czy sportowe, muszą dostosować się do planu zajęć w jednostce. Późne ogłaszanie tygodniowej siatki zajęć lub zachodzące w niej zmiany mogą w dużym stopniu utrudniać zapisanie się na lektoraty i zajęcia WF. Świadczą o tym niższe oceny zapisów na lektoraty i zajęcia WF wśród osób, które nisko oceniają termin ogłaszania planu zajęć.

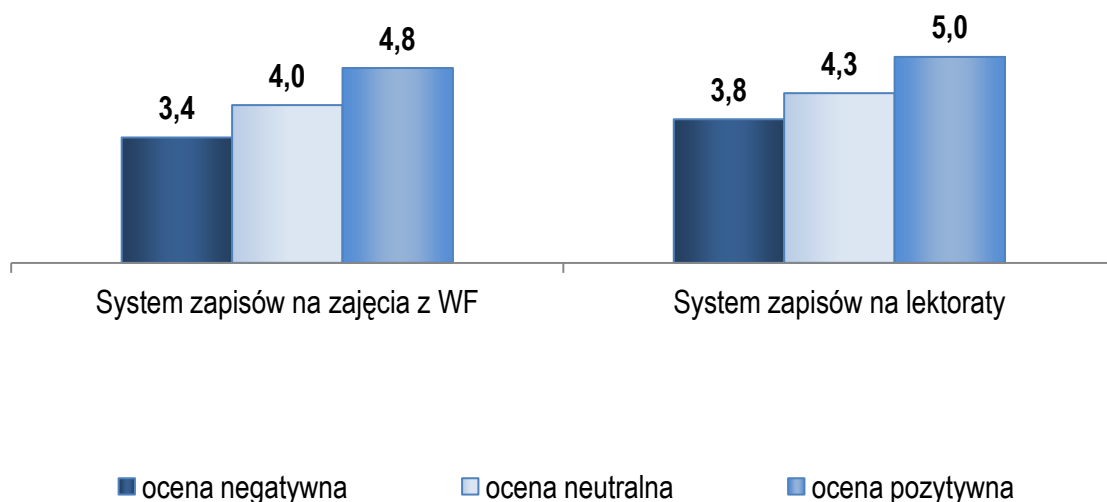
Rysunek 3.3.2. Oceny* systemu zapisów na zajęcia WF i lektoraty według ocen terminu ogłaszania planu zajęć w jednostce



* - średnia dla siedmiopunktowej skali: na której 1 oznaczało zdecydowanie źle, a 7 oznaczało zdecydowanie dobrze

Kolejnym utrudnieniem przy zapisywaniu się na zajęcia mogą być niewłaściwe procedury zapisów w jednostce. Może ono opóźniać ustalenie indywidualnych siatek zajęć studentów i w efekcie uniemożliwić im zapisanie się na interesujące ich zajęcia językowe i sportowe. Osoby, które źle oceniają procedurę zapisów na zajęcia w jednostkach, również niżej przeciętnie oceniały działanie systemu zapisów na zajęcia WF oraz lektoraty.

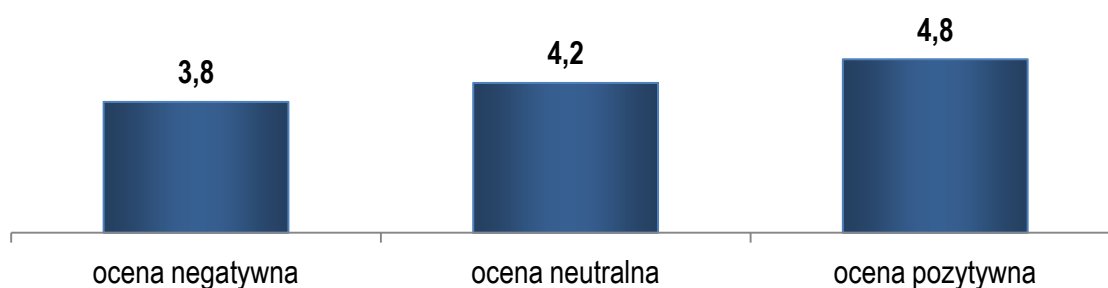
Rysunek 3.3.3. Oceny* systemu zapisów na zajęcia WF i lektoraty według ocen procedury zapisów na zajęcia w jednostce



* - średnia dla siedmiopunktowej skali: na której 1 oznaczało zdecydowanie źle, a 7 oznaczało zdecydowanie dobrze

Czynnikiem kształtującym oceny systemu zapisów na zajęcia WF jest także opisywana w poprzednim podrozdziale zgodność planu zajęć w jednostce i planu zajęć WF. Napięty plan zajęć w jednostce, czy niedogodne rozłożenie zajęć utrudniają uczestnictwo w zajęciach sportowych. Osoby nisko oceniające dostosowanie planu zajęć w jednostce do planu zajęć WF są przeważnie bardziej krytyczne wobec systemu zapisów na zajęcia WF.

Rysunek 3.3.4. Oceny* systemu zapisów na zajęcia WF według ocen dostosowania planu zajęć w jednostce do planu zajęć WF



* - średnia dla siedmiopunktowej skali: na której 1 oznaczało zdecydowanie źle, a 7 oznaczało zdecydowanie dobrze

4. Obieg informacji i strategie ich pozyskiwania

Badacze zajmujący się zagadnieniem obiegu informacji dzielą ją na *informację działalności*, która ma najczęściej sformalizowany charakter i służy zapewnieniu sprawnego funkcjonowania i realizacji celów organizacji, oraz *informację współdziałania*, która kształtuje więzi wewnątrz organizacji i zapewnia komunikację organizacji z otoczeniem¹¹.

Z punktu widzenia studentów Uniwersytetu Warszawskiego mamy do czynienia z obydwooma typami informacji. Do *informacji działalności* należą wszelkie wiadomości dotyczące rozkładu zajęć, zaliczania tych zajęć oraz programu studiów, tj. określające zakres obowiązków studentów względem uczelni. Te informacje są zbierane, przekazywane i przechowywane w sposób sformalizowany, zarówno jeśli chodzi o formę, jak i kanały komunikacji.

Pozostałe informacje, z których korzystają studenci – czyli np. te dotyczące opinii innych studentów o zajęciach, informacje o stypendiach, wyjazdach naukowych lub o tym, co dzieje się w dziedzinie nauki, którą student studiuje – należą już do *informacji współdziałania* i sposób ich przekazywania jest w znacznie mniejszym stopniu sformalizowany.

Odpowiednie zarządzanie informacją na Uniwersytecie Warszawskim nabiera szczególnego znaczenia na obecnym etapie rozwoju uczelni, gdy duża liczba studentów, pracowników oraz rozbudowana oferta dydaktyczna mogą łatwo doprowadzić do chaosu i nieporozumień oraz utrudnić pracę wszystkim i w ten sposób wpłynąć na obniżanie jakości kształcenia.

W IV edycji *Ogólnouniwersyteckiej Ankiety Oceniającej Jakość Kształcenia*, studenci zostali poproszeni o odpowiedź na trzy rozbudowane pytania związane z zagadnieniem obiegu informacji. Dotyczyły one korzystania z rozmaitych źródeł informacji oraz jej dostępności za pośrednictwem systemów informatycznych UW (tj. USOS-web, strony internetowej jednostki dydaktycznej, strony UW).

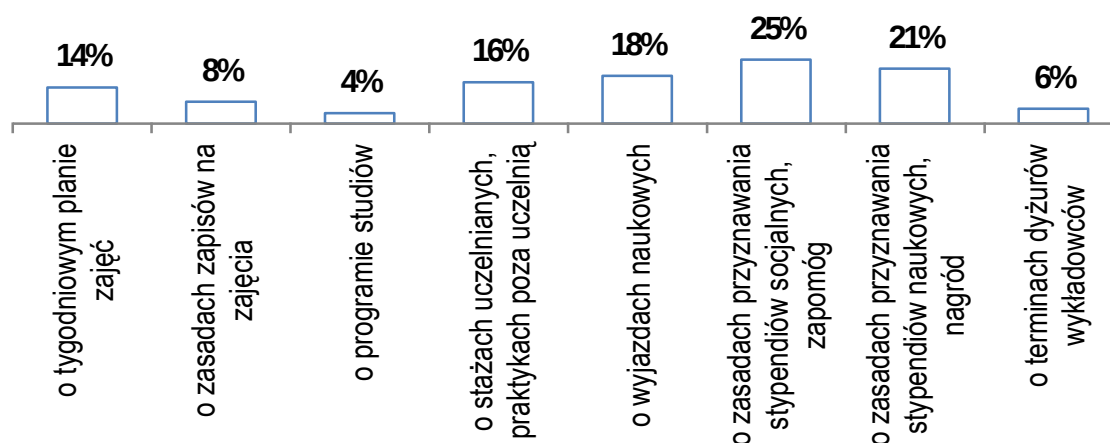
¹¹ Zob. np. Anna Turek, *Rola systemu informacji i komunikacji w organizacji – analiza przypadku banku komercyjnego*, (<http://www.wse.bochnia.pl/zn/1-6.pdf> - dostęp 12.11.2012).

4.1. Strona internetowa jednostki dydaktycznej

Zgodnie ze znowelizowanym *Regulaminem Studiów na Uniwersytecie Warszawskim*, podstawowym kanałem informacyjnym, służącym do publikowania oficjalnych dokumentów władz UW i jednostek, są strony internetowe jednostek dydaktycznych oraz strona uczelni¹².

Ze strony jednostki w jakiś sposób korzysta 98% studentów, ale nie wszystkie rodzaje informacji, które mogą się tam znaleźć, są dla nich istotne. Rysunek 4.1.1 pokazuje odsetki respondentów, którzy nie ocenili dostępności wybranych informacji na stronach jednostki. Brak oceny wolno interpretować jako brak zainteresowania wybranym typem informacji.

Rysunek 4.1.1. Odsetki studentów, którzy nie poszukują wymienionych typów informacji* na stronie jednostki



* Są to odsetki studentów, którzy nie ocenili dostępności wymienionych typów informacji na stronie internetowej jednostki

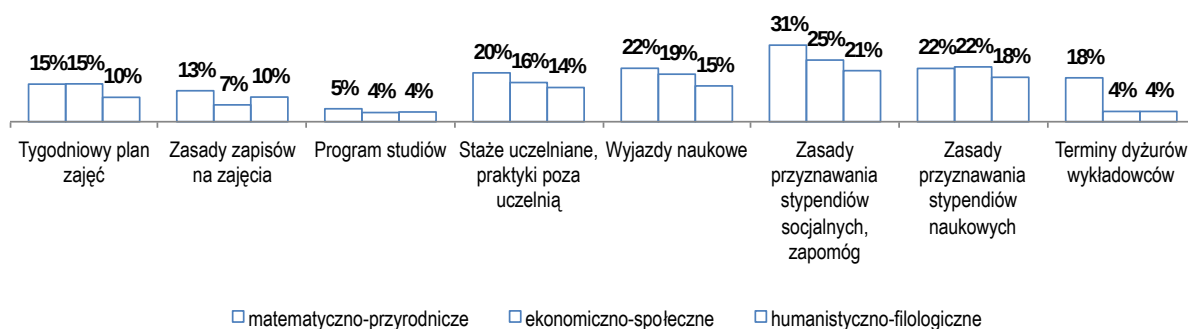
Co czwarty student nie wyraził swojej opinii o dostępności informacji o zasadach przyznawania stypendiów socjalnych, a co piąty – naukowych. Najczęściej wyrażano opinie dotyczące dostępności informacji na temat programu studiów oraz zasad zapisów na zajęcia.

Badanie pokazało, że studenci kierunków matematyczno-przyrodniczych korzystają ze strony jednostki relatywnie rzadziej niż studenci innych kierunków. Prezentuje to rysunek

¹² Paragraf 2 pkt. 10 Regulaminu stanowi, że termin „ogłoszenie dokumentu” oznacza opublikowanie tegoż dokumentu na stronie internetowej jednostki dydaktycznej lub na stronie uniwersytetu (patrz Uchwała nr 505 Senatu Uniwersytetu Warszawskiego z dnia 25 kwietnia 2012 r. w sprawie zmiany Regulaminu Studiów na Uniwersytecie Warszawskim).

4.1.2, na którym przedstawiono odsetki studentów trzech grup dyscyplin naukowych, którzy nie ocenili dostępności omawianych tu typów informacji na stronie internetowej jednostki.

Rysunek 4.1.2. Odsetki studentów, którzy nie poszukują wymienionych typów informacji* na stronie jednostki, w podziale według studiowanej dyscypliny



* Są to odsetki studentów, którzy nie ocenili dostępności wymienionych typów informacji na stronie internetowej jednostki

Różnica w odsetkach studentów korzystających ze strony internetowej jednostki jako źródła informacji jest szczególnie wyraźna w przypadku informacji o dyżurach wykładowców – dostępności tej informacji nie oceniło aż 18% studentów z kierunków matematyczno-przyrodniczych i poniżej 5% studentów pozostałych kierunków.

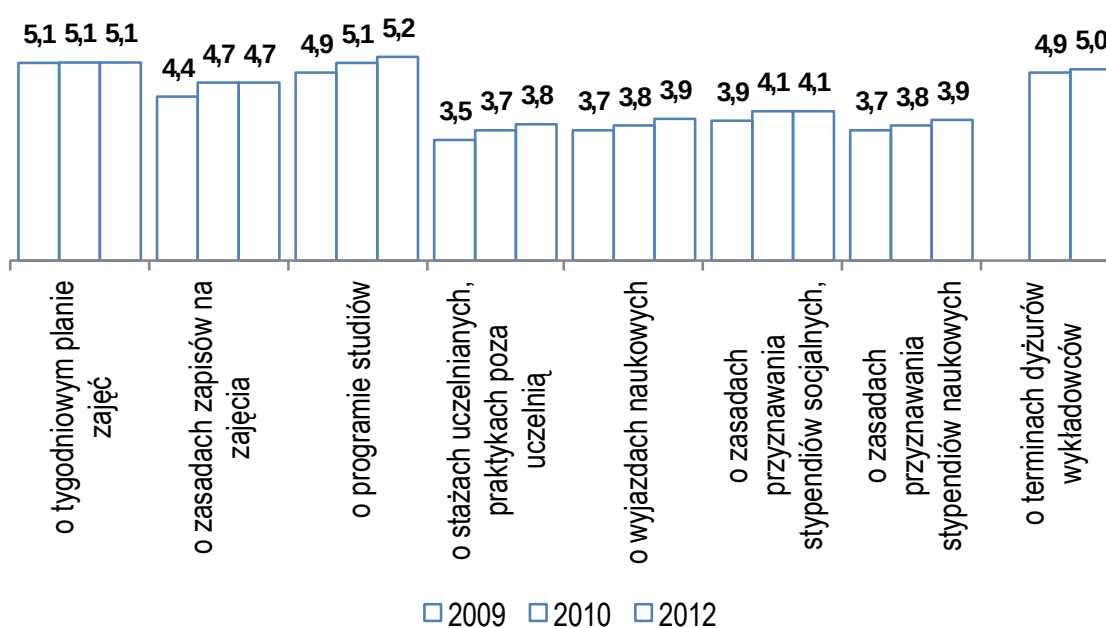
Częstość uchylania się od oceny dostępności informacji na stronie jednostki była także związana z trybem studiów – relatywnie częściej unikali odpowiedzi studenci studiów zaocznych (por. aneks tabela 4.1.1).

Oceny dostępności informacji o poszczególnych aspektach funkcjonowania jednostki i uczelni rozłożyły się w 2012 r. bardzo podobnie do ocen z roku 2010 i 2009, kiedy po raz pierwszy badano ten aspekt obiegu informacji w jednostce (rys. 4.1.3). Podobieństwo można dostrzec również w tym, że **wyżej oceniano dostępność większości informacji odnoszących się do organizacji studiów w jednostce** (plan zajęć, zapisy na zajęcia, program studiów) **oraz kontaktów z wykładowcami** (dyżury). **Gorsze oceny zebrała dostępność informacji o charakterze „zewnętrznym”** – o stażach uczelnianych i pozauczelnianych oraz wyjazdach naukowych. Do aspektów obiegu informacji niżej ocenianych pod względem dostępności należały również wiadomości o zasadach przyznawania stypendiów socjalnych i naukowych.

Należy podkreślić, że oceny dostępności informacji na stronach jednostek w kolejnych edycjach badania są coraz wyższe. **Żaden typ informacji nie został oceniony**

pod względem dostępności w 2012 r. gorzej niż przed dwoma i trzema laty. Wydaje się więc, że przynoszą skutek podjęte w roku 2008 działania władz rektorskich¹³ zmierzające do usprawnienia obiegu informacji na Uniwersytecie, polegające m.in. na zobowiązaniu kierowników jednostek do uzupełnienia na stronach internetowych jednostek informacji dotyczących m.in. zasad studiowania, planów i programów studiów, terminów dyżurów wykładowców oraz składów komisji stypendialnych.

Rysunek 4.1.3. Oceny* dostępności różnego typu informacji na stronach jednostki dydaktycznej w trzech edycjach badania



* - średnia dla siedmiopunktowej skali: na której 1 oznaczało „zdecydowanie źle”, a 7 oznaczało „zdecydowanie dobrze”. W 2009 roku nie pytano o ocenę dostępności informacji o dyżurach wykładowców.

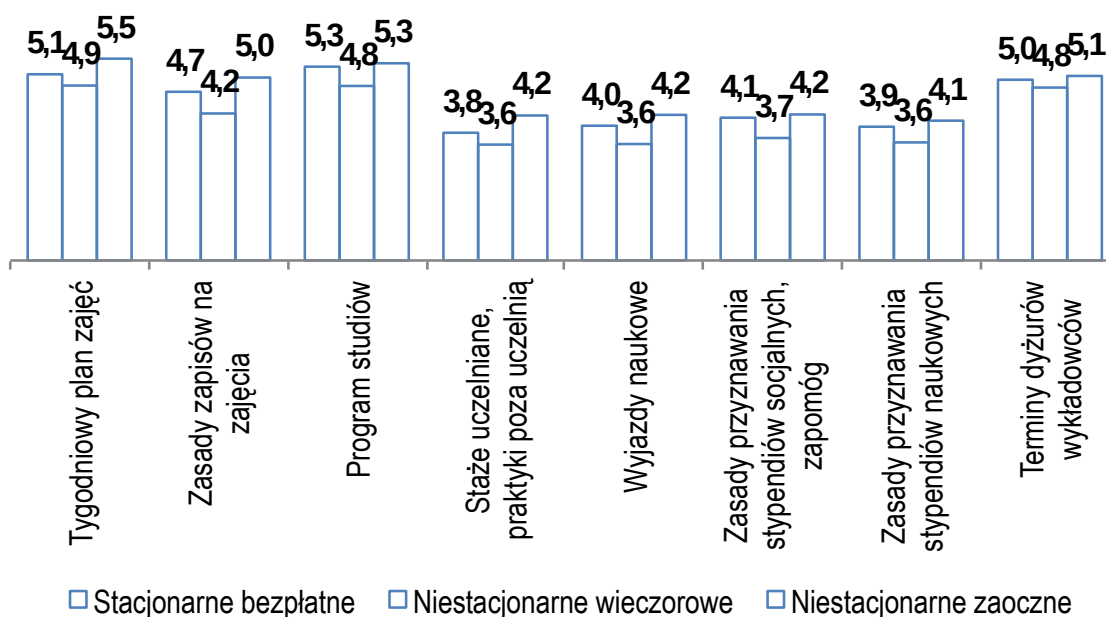
Rozkład ocen na powyższym wykresie sugeruje, że wyższe oceny dostępności zbierają te informacje, które dotyczą bezpośrednio jednostki i które są wytwarzane w jednostkach. Informacje o zasadach przyznawania stypendiów oraz o stażach, praktykach czy wyjazdach naukowych mają źródła poza jednostką. Być może osoby odpowiedzialne za strony internetowe jednostek przywiązują mniejszą wagę zarówno do obecności, jak aktualności tych „zewnętrznych” informacji.

¹³ Działania władz rektorskich Uniwersytetu Warszawskiego podjęte w roku akademickim 2008/2009 na rzecz doskonalenia jakości kształcenia: http://www.pejk.uw.edu.pl/files/pdf/dzialania_rektorow.pdf.

Warto zauważyć, że informacje niżej oceniane pod względem dostępności są jednocześnie tymi, które cieszą się mniejszym zainteresowaniem studentów (przedstawionym na rys. 4.1.1).

Oceny dostępności informacji były zróżnicowane ze względu na tryb studiów – prawie wszystkie kategorie informacji, o które pytaliśmy zostały nieco wyżej ocenione przez studentów studiów niestacjonarnych zaocznych, z kolei studiujący w trybie niestacjonarnym wieczorowym mieli tendencję do wystawiania niższych ocen niż pozostali badani. Prezentuje to rysunek 4.1.4. Być może jest to związane z tym, że studenci studiów zaocznych, mający kontakt z uczelnią bardziej ograniczony niż pozostali studenci, nabrali dużej sprawności w poszukiwaniu w Internecie potrzebnych im informacji – a zatem jej dostępność oceniają wyżej niż inni.

Rysunek 4.1.4. Oceny* dostępności różnego typu informacji na stronach jednostki dydaktycznej w podziale według trybu studiów



* - średnia dla siedmiopunktowej skali: na której 1 oznaczało „zdecydowanie źle”, a 7 oznaczało „zdecydowanie dobrze”. Na wykresie pominięto „studia w języku obcym” ze względu na bardzo niewielką liczbę respondentów (58).

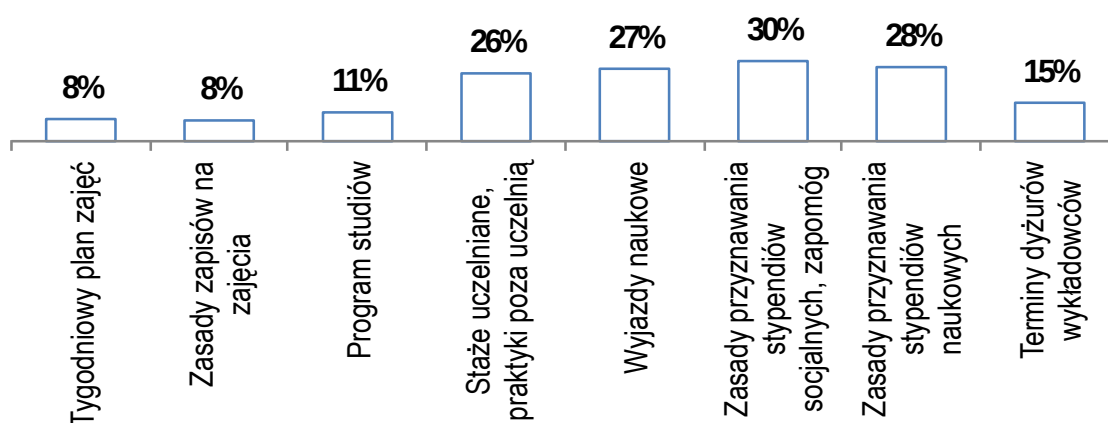
4.2. USOS-web

Bardzo wiele informacji dotyczących organizacji studiów na Uniwersytecie Warszawskim jest przekazywanych za pośrednictwem systemu USOS-web. Szczegółowa ocena różnych aspektów funkcjonowania systemu USOS-web została przeprowadzona

w ankiecie w 2010 r. W obecnej edycji przedmiotem badania były jedynie opinie na temat dostępności za pośrednictwem USOS-web wybranych typów informacji.

Za pośrednictwem USOS-web przekazywane są informacje dotyczące organizacji i przebiegu studiów – o innych aspektach życia uczelnianego można dowiedzieć się z innych źródeł. Z tego względu ponad jedna czwarta badanych nie oceniła w ogóle dostępności za pośrednictwem USOS-web informacji o stażach i wyjazdach naukowych oraz o zasadach przyznawania stypendiów (rys. 4.2.1), 3% badanych nie oceniło dostępności żadnego typu informacji w USOS-webie.

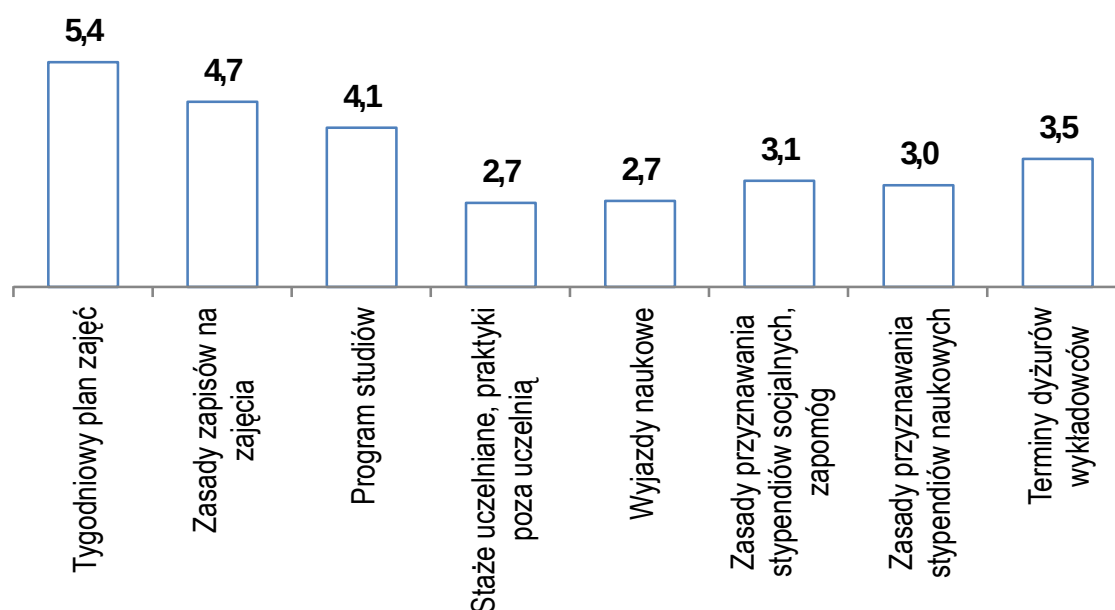
Rysunek 4.2.1. Odsetki studentów, którzy nie poszukują wymienionych typów informacji* w systemie USOS-web



* Są to odsetki studentów, którzy nie ocenili dostępności wymienionych typów informacji w systemie USOS-web

Szczególnie wysokie odsetki studentów, którzy nie wypowiedzieli się na temat dostępności informacji za pośrednictwem USOS-web odnotowano wśród studentów studiów niestacjonarnych zaocznych: w tej grupie 8% nie oceniło dostępności żadnego typu informacji przekazywanych przez USOS-web, natomiast odsetki tych, którzy uchyłili się od oceny dostępności informacji o stażach, wyjazdach naukowych, czy zasadach przyznawania stypendiów przekraczały 32% (por. aneks tabela 4.2.1). Wydaje się, że w wielu jednostkach system USOS w bardziej ograniczonym stopniu wykorzystuje się do obsługi studiów zaocznych, stąd mniejsza dostępność rozmaitych typów informacji za pośrednictwem tego systemu.

Rysunek 4.2.2. Oceny* dostępności różnego typu informacji za pośrednictwem USOS-web



* - średnia dla siedmiopunktowej skali: na której 1 oznaczało „zdecydowanie źle”, a 7 oznaczało „zdecydowanie dobrze”.

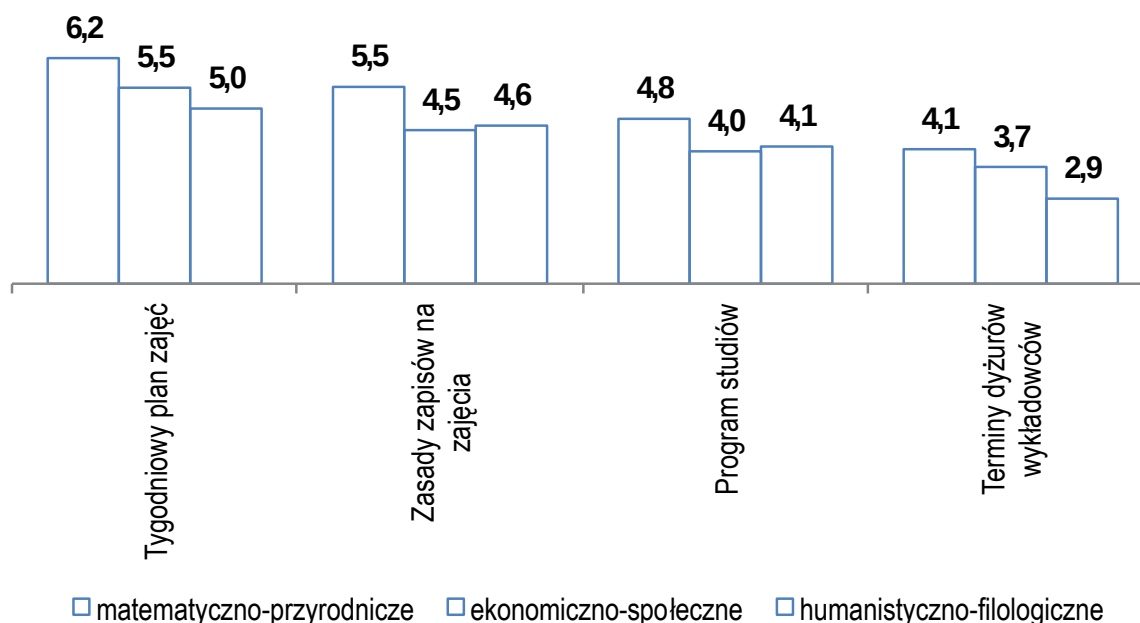
Najwyższe oceny dostępności w USOS-webie zebrały informacje dotyczące bezpośredniej organizacji studiów: tygodniowego rozkładu zajęć i zasad zapisów na zajęcia. Ocena dostępności informacji o programie studiów była bliska środka skali, a pozostałe oceny plasowały się poniżej środka.

Badanie ujawniło znaczne zróżnicowanie ocen dostępności niektórych typów informacji w grupach wyróżnionych ze względu na studiowaną dyscyplinę naukową. Największe zróżnicowanie ocen dotyczy tych typów informacji, które dotyczą organizacji studiów, programu i kontaktów z wykładowcami. **Studenci kierunków matematyczno-przyrodniczych oceniają dostępność wymienionych informacji znacząco wyżej w porównaniu ze studentami kierunków humanistycznych i społecznych.** Znaczące różnice w ocenach między respondentami z kierunków humanistycznych i społecznych dotyczyły tylko dostępności informacji o tygodniowym planie zajęć i o dyżurach wykładowców – na kierunkach humanistycznych wystawiono oceny niższe niż na społecznych.

Opisywane zależności korespondują z ujawnionym w roku 2010 zróżnicowaniem ocen użyteczności systemu USOS-web. Wówczas użyteczność tę najwyżej ocenili studenci Wydziału Matematyki, Informatyki i Mechaniki, a najniżej – kierunków filologicznych.

Podobieństwa rozkładów ocen są naturalne – ocena dostępności potrzebnych informacji możliwych do uzyskania za pośrednictwem USOS-web jest przecież jednym z aspektów użyteczności tego systemu.

Rysunek 4.2.3. Oceny* dostępności wybranych typów informacji za pośrednictwem USOS-web w podziale według studiowanej dyscypliny



* - średnia dla siedmiopunktowej skali: na której 1 oznaczało „zdecydowanie źle”, a 7 oznaczało „zdecydowanie dobrze”. Pominęto te typy informacji, w których różnicowanie ocen było minimalne.

Odnotowano także pewne zróżnicowanie ocen dostępności informacji o tygodniowym rozkładzie zajęć w zależności od trybu studiów – na studiach stacjonarnych średnia ocena dostępności wyniosła 5,6, a na zaocznych 4,2. Inne oceny nie były znacząco zróżnicowane ze względu na tryb studiów (por. aneks tabela 4.2.2).

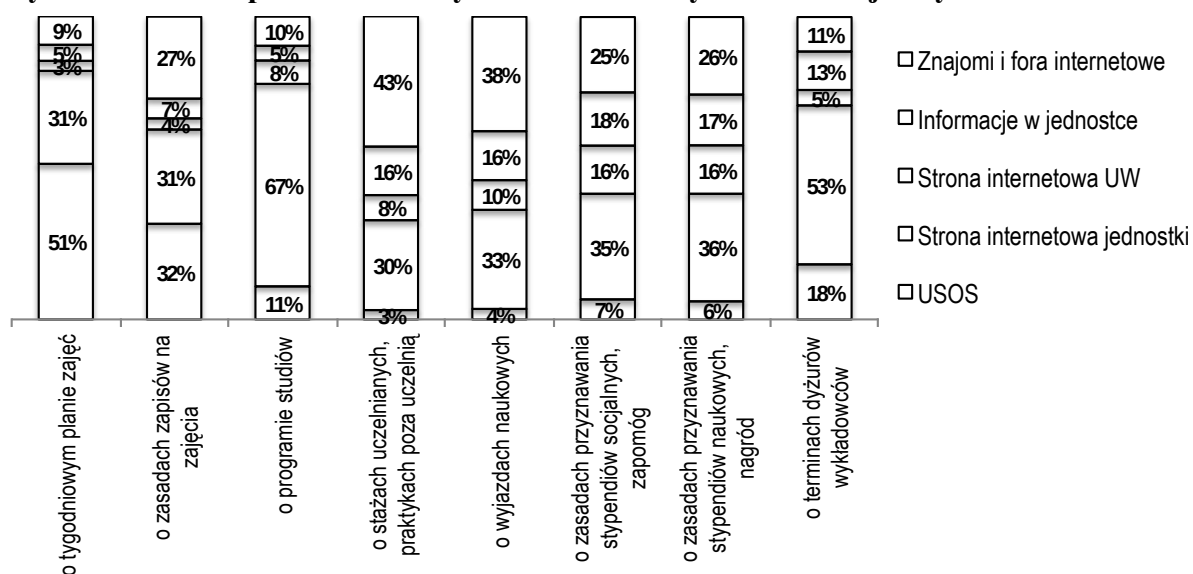
Pokazane różnice mogą mieć źródło w zróżnicowanej skali wykorzystywania w różnych jednostkach USOS-weba jako środka komunikacji ze studentami. W jednostkach, w których system używany jest dłużej, zdążyły już powstać odpowiednie zwyczaje komunikacyjne włączające ten system w obieg informacji w jednostce. Nie wszędzie jednak stało się to w wystarczającym stopniu.

4.3. Źródła informacji

Informacje dotyczące różnych aspektów życia akademickiego są rozpowszechniane różnymi drogami. Badanie wykorzystywanych przez studentów sposobów uzyskiwania tych informacji niesie ważne dane na temat praktyki obiegu informacji na Uniwersytecie.

W odniesieniu do każdego z badanych typów informacji (o tygodniowym planie zajęć, o zasadach zapisów na zajęcia, o programie studiów, o stażach i praktykach, wyjazdach naukowych, o zasadach przyznawania stypendiów socjalnych i naukowych oraz o dyżurach wykładowców) respondenci mieli wybrać najczęściej wykorzystywane przez nich źródło. Zestaw źródeł do wyboru był następujący: USOS, strona internetowa jednostki, strona internetowa UW, sekretariat/dziekanat, tablica informacyjna w jednostce, fora internetowe i portale społecznościowe, biura ogólnouniwersyteckie i znajomi.

Rysunek 4.3.1. Popularność różnych źródeł* ważnych informacji o życiu akademickim



* Na wykresie niektóre źródła informacji zostały pogrupowane: sekretariat/dziekanat, tablica informacyjna w jednostce i biura ogólnouniwersyteckie – tworzą wspólną kategorię „informacje w jednostce” (biura ogólnouniwersyteckie wybierało maksymalnie 2% badanych).

Porównując popularność poszczególnych przedstawionych na rys. 4.3.1 źródeł informacji można spośród nich wyróżnić trzy główne: USOS¹⁴, strona internetowa jednostki oraz znajomi i fora internetowe. Znaczenie pozostałych źródeł jest nieporównanie mniejsze.

USOS najczęściej wskazywano jako źródło informacji o tygodniowym rozkładzie zajęć (51% wskazań) i nieco rzadziej – o zasadach zapisów na zajęcia. Jeśli chodzi o tę ostatnią informację, to obok USOS-a często wykorzystywanym źródłem była również strona internetowa jednostki. Strona jednostki była podstawowym miejscem poszukiwania informacji o programie studiów oraz o dyżurach wykładowców. Trzeba jednak podkreślić, że była ona dość często wybierana jako źródło wszelkich informacji, o które pytano

¹⁴ Chodzi tu o USOS-web. W ankiecie była użyta nazwa USOS, gdyż w ten sposób określają ten system studenci.

w ankiecie. Wynik ten koresponduje z wysokimi na ogół ocenami dostępności wszystkich tych informacji na stronie jednostki.

Trzecim ważnym źródłem wiedzy o życiu akademickim są prywatne kontakty studentów, czyli znajomi i fora internetowe. Te kontakty najczęściej pomagają uzyskać informację o tym, co dzieje się poza uczelnią, czyli o pozauczelnianych stażach i praktykach oraz o wyjazdach naukowych. Do znajomych zwracają się dość często zainteresowani zasadami przyznawania stypendiów naukowych i socjalnych oraz programem studiów.

Popularność omawianych źródeł informacji o ważnych elementach życia akademickiego jest w niewielkim stopniu zróżnicowana ze względu na studiowaną dyscyplinę, natomiast wyraźne jest zróżnicowanie ze względu na tryb studiów (por. aneks tabela 4.3.1—4.3.8). Warto zwrócić uwagę na to, że studenci studiów zaocznych znacznie częściej niż inni korzystają ze strony internetowej UW, natomiast rzadziej niż inni – z USOSa.

5. E-learning i wsparcie procesu dydaktycznego poprzez nowoczesne technologie

Pojęcie nowoczesnej uczelni zawiera w sobie wiele powiązanych wewnętrznie aspektów strukturalnych i procesów zachodzących w rzeczywistości akademickiej. Pośród nich wyróżnić można różnego rodzaju rozwiązania organizacyjne, udogodnienia infrastrukturalne, programy wymiany itd.. Najważniejsze wydają się jednak innowacje w dziedzinie dydaktyki. W czwartej edycji *Ogólnouniwersyteckiej Ankiety Oceniającej Jakość Kształcenia* postanowiliśmy poświęcić więcej miejsca niż w poprzednich latach zajęciom prowadzonym metodą *e-learningu* oraz zajęciom prowadzonym metodami tradycyjnymi wzbogaconymi o elementy *e-learningu*.

Oprócz pytań dotyczących innowacji w dziedzinie dydaktyki w kwestionariuszu znalazły się także pytania dotyczące wykorzystania nowoczesnych środków komunikacji. W pierwszej kolejności badanie dotyczyło głównie wykorzystania uniwersyteckiej poczty elektronicznej. Następnie zadawane były pytania dotyczące komunikacji przy pomocy poczty elektronicznej w jednostkach dydaktycznych. Dalsze pytania dotyczyły natomiast dostępu sieci Eduroam, pozwalającej studentom korzystać z bezprzewodowego internetu w wielu lokalizacjach na terenie UW (a także na terenie innych uczelni w kraju i zagranicą). Jest to rozwiązanie ogólnouniwersyteckie, dlatego badane było niezależnie od ocen infrastruktury w jednostkach dydaktycznych, które prezentowane są w kolejnym rozdziale niniejszego raportu.

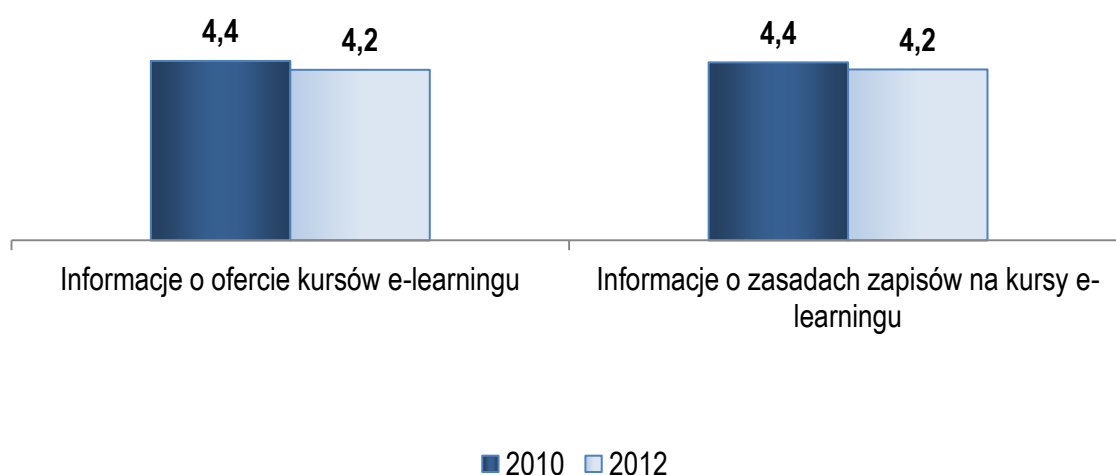
5.1. E-learning

Współcześnie coraz częściej można spotkać się z poglądem, że kursy *e-learningu* powinny odgrywać coraz większą rolę w procesie dydaktycznym i z powodzeniem miałyby zastąpić tradycyjne zajęcia. Problematyką zajęć *e-learningu* zajmowaliśmy już w poprzedniej edycji badania. W tym roku blok pytań dotyczący tego zagadnienia został rozbudowany.

Podobnie jak w poprzedniej edycji badania, w pierwszej kolejności badani oceniali użyteczność zamieszczonych na stronach internetowych uczelni informacji dotyczących oferty kursów prowadzonych metodą *e-learningu* oraz zasad zapisów na owe zajęcia. Badani

posługiwali się siedmiopunktową skalą, gdzie 1 oznaczało ocenę zdecydowanie negatywną, a 7 ocenę zdecydowanie pozytywną. **W porównaniu do poprzedniej edycji badania oceny użyteczności wspomnianych typów informacji nie uległy większym zmianom.** Średnie ocen znajdują się nieznacznie powyżej środka skali – wynoszą 4,2 dla obu typów informacji.

Rysunek 5.1.1. Oceny* użyteczności dostępnych na stronach uczelni informacji o ofercie kursów e-learningu i zasadach zapisów na kursy e-learningu w dwóch edycjach badania

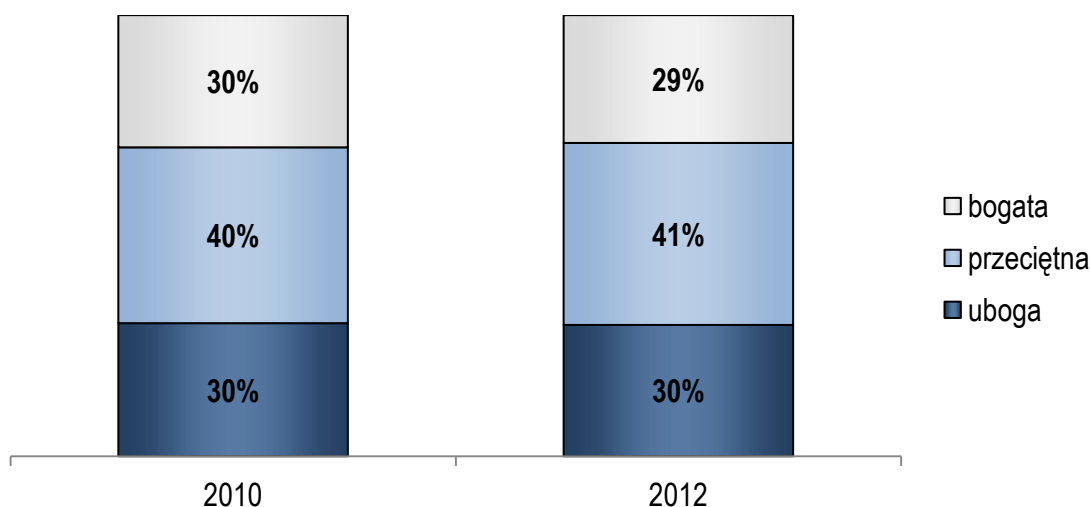


* - średnia dla siedmiopunktowej skali: na której 1 oznaczało zdecydowanie źle, a 7 oznaczało zdecydowanie dobrze

Szczegółowe analizy nie pozwalają zidentyfikować czynników, które byłyby powiązane z przedstawionymi ocenami.

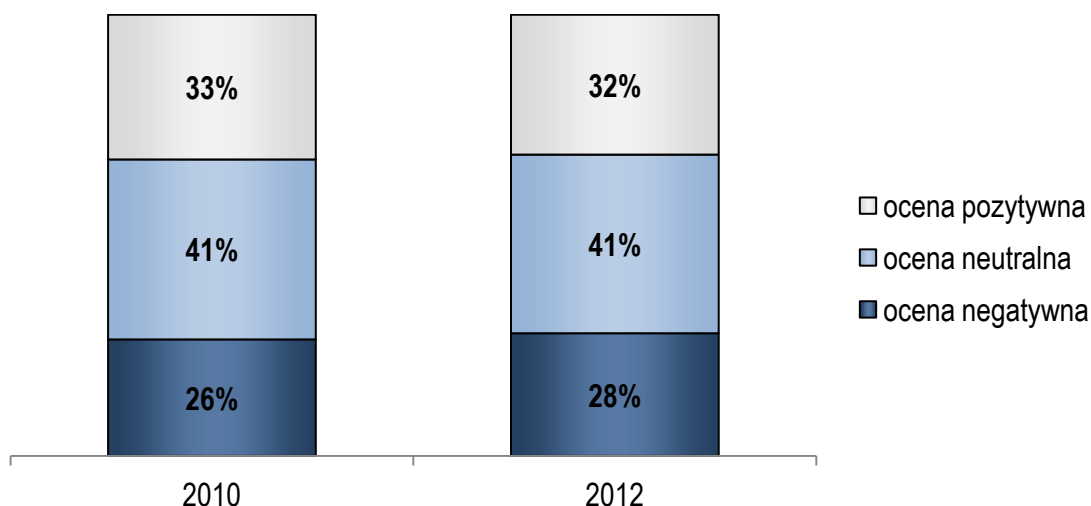
Kolejne pytania dotyczyły już samych zajęć prowadzonych metodą *e-learningu*. W pierwszej kolejności respondenci oceniali ofertę *e-learningu* na UW. Jak się okazało **opinie studentów na temat zakresu oferty zajęć e-learningu nie zmieniły się niemal w ogóle** w stosunku do poprzedniej edycji badania. **Nadal są bardzo zróżnicowane.** Z jednej strony około 30% badanych oceniło ofertę kursów *e-learningu* UW jako ubogą, zaś z drugiej strony taki sam odsetek respondentów uznał ją za bogatą.

Rysunek 5.1.2. Rozkłady odpowiedzi w procentach na pytanie o ocenę oferty kursów e-learningu na UW w dwóch edycjach badania



W stosunku do poprzedniej edycji badania **nie uległy większym zmianom także oceny atrakcyjności kursów prowadzonych przez internet**. Podobnie jak w przypadku oceny oferty kursów, odpowiedzi badanych były bardzo zróżnicowane. W tym roku widoczna jest jednak niewielka przewaga ocen pozytywnych nad ocenami negatywnymi, choć nadal najczęściej występowały oceny neutralne.

Rysunek 5.1.3. Rozkłady odpowiedzi w procentach na pytanie o ocenę atrakcyjności kursów e-learningu na UW w dwóch edycjach badania

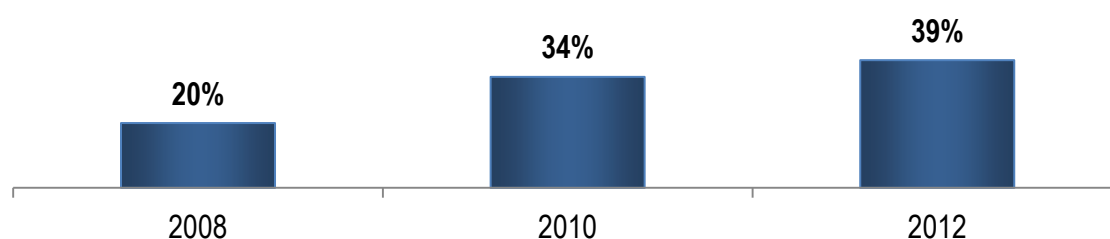


Zmianie nie ulegała także relacja pomiędzy ocenami zajęć prowadzonych metodą *e-learningu*. Podobnie jak w poprzednim roku są one mocno skorelowane - współczynnik

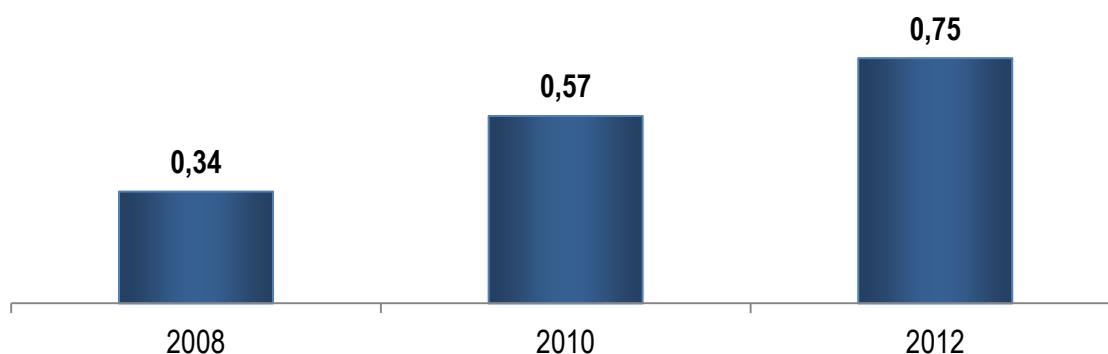
korelacji liniowej wyniósł 0,73. Oznacza to, że wraz ze wzrostem ocen jednego z aspektów rosły przeciętne oceny drugiego aspektu, np. osoby uważające ofertę zajęć za bogatszą wyżej przeciętnie oceniały atrakcyjność zajęć. Dostępne dane nie pozwalają jednak określić związków przyczynowych. Nie można rozstrzygnąć, czy wysoka ocena atrakcyjności kursów przesądza o uznaniu oferty kursów *e-learningu* za bogatą, czy też opinie na temat zakresu oferty wpływają na oceny atrakcyjności kursów *e-learningu* oferowanych przez UW.

Wyniki tegorocznej edycji badania wskazują na **dalszy wzrost uczestnictwa w zajęciach prowadzonych metodą e-learningu**, choć tempo wzrostu zmalało w stosunku do lat 2008-2010. Odsetek respondentów, którzy brali udział w kursach prowadzonych metodą *e-learningu* w roku 2008 wynosił niespełna 20% i w roku 2010 wzrósł do jednej trzeciej. Obecnie wynosi blisko 40%. Jednocześnie wzrasta liczba kursów, w których studenci biorą udział. W roku 2008 badani brali udział przeciętnie w 0,34 kursu. Obecnie przeciętna liczba kursów przypadająca na studenta jest ponad dwukrotnie wyższa – wynosi 0,75. Wzrost tej wartości wynika zarówno ze zwiększenia odsetka osób biorących udział w zajęciach prowadzonych metodą *e-learningu*, jak i większej liczby kursów, w których uczestniczą poszczególni badani.

Rysunek 5.1.4. Odsetek badanych, którzy brali udział w kursach prowadzonych metodą e-learningu w trzech edycjach badania



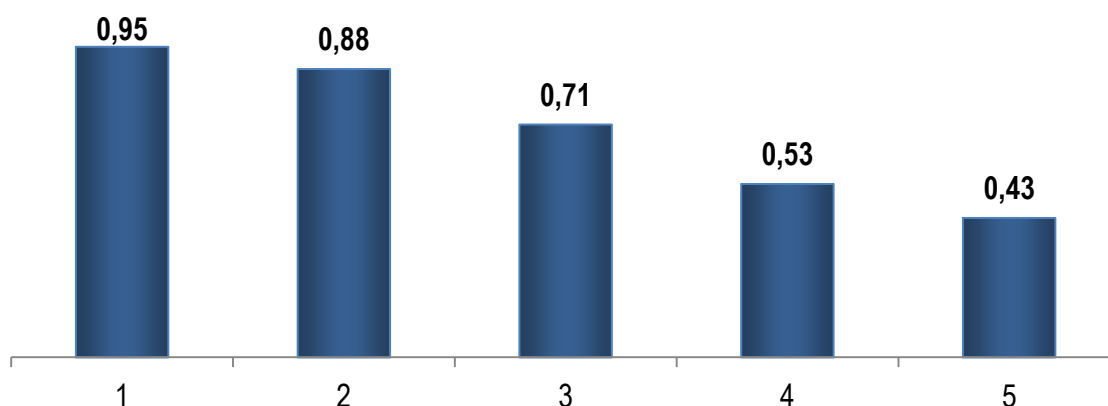
Rysunek 5.1.5. Przeciętna liczba kursów prowadzonych metodą e-learningu, w których badani brali udział w ostatnim roku akademickim w trzech edycjach badania



Szczegółowe analizy pozwoliły zidentyfikować cechy studentów, które różnicowały poziom uczestnictwa w zajęciach prowadzonych na UW metodą *e-learningu*. Widoczne są m.in. wyraźne różnice pomiędzy grupami wyróżnionymi ze względu na rodzaj studiów. Wśród studentów studiów jednolitych magisterskich i pierwszego stopnia przeciętna liczba kursów przekracza 0,8. Badani studenci studiów II stopnia uczestniczyli przeciętnie tylko w 0,47 kursu (por. aneks tabela 5.1.1). W tej grupie mniejsze zainteresowanie kursami *e-learningu* wykazywały osoby, które nie ukończyły studiów pierwszego stopnia na UW. Różnica przeciętnej liczby kursów pomiędzy absolwentami UW oraz absolwentami innych uczelni wyniosła 0,2 (por. aneks tabela 5.1.2).

Także rok studiów jest zmienną, z którą powiązane jest uczestnictwo w kursach *e-learningu*. Studenci młodszych lat brali udział w większej liczbie kursów prowadzonych przez internet niż badani ze starszych lat.

Rysunek 5.1.6. Przeciętna liczba kursów prowadzonych metodą e-learningu, w których badani brali udział w ostatnim roku akademickim według roku studiów



Podobnie jak w poprzedniej edycji badania, z kursów prowadzonych przez internet chętniej korzystały osoby niepełnosprawne (por. aneks tabela 5.1.3). Kursy prowadzone metodą *e-learningu* nie wymagają opuszczania domu, co może czynić je szczególnie atrakcyjnym rozwiązaniem dla osób chorych, a w szczególności dla studentów z dysfunkcjami motorycznymi. Należy jednak zwrócić uwagę na fakt, że zróżnicowanie poziomu uczestnictwa w zajęciach prowadzonych metodą *e-learningu* zmalały w stosunku do poprzedniej edycji badania.

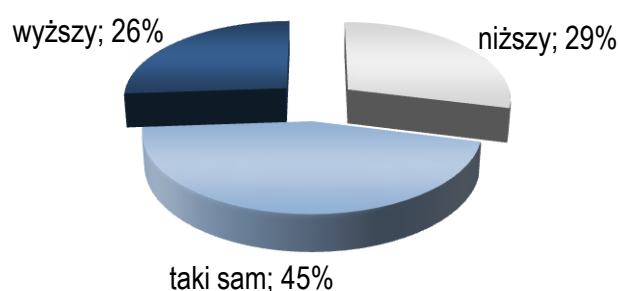
Brak konieczności przychodzenia na zajęcia i możliwość nauki w dogodnych terminach, wbrew oczekiwaniom, nie stanowią dla osób pracujących wystarczającej zachęty do udziału w kursach realizowanych przez internet. Przeciętna liczba kursów jest podobna w grupach pracujących i niepracujących zawodowo.

Kolejne pytania kierowane były już tylko do osób, które uczestniczyły w kursach prowadzonych metodą *e-learningu*. Pierwsze pytanie dotyczyło zadowolenia z uczestnictwa w zajęciach. Okazało się, że rozkład ocen nie uległ poważniejszym zmianom w stosunku do poprzedniej edycji badania. **Ponad połowa respondentów była zadowolona z udziału w zajęciach prowadzonych przez internet.**

W kolejnych pytaniach badani proszeni byli o porównanie zajęć prowadzonych przez internet z zajęciami prowadzonymi tradycyjnymi metodami. Badani porównywali stopień trudności zajęć, nakłady pracy własnej studenta potrzebne do zaliczenia zajęć, atrakcyjność, łatwość kontaktu z prowadzącym zajęcia.

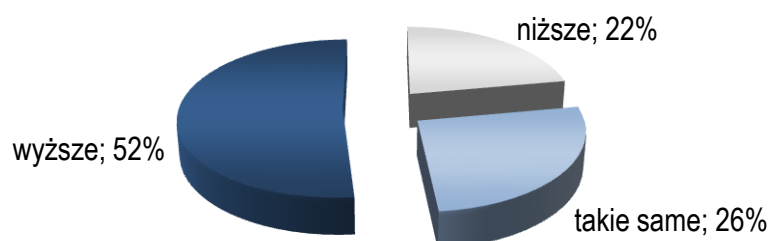
Odpowiedzi na poszczególne pytania okazały się być dosyć zróżnicowane. Osób, które odpowiedziały, że zajęcia prowadzone przez internet łatwiej jest zaliczyć, było niemal tyle samo co osób, które twierdziły, że zajęcia prowadzone przez internet jest trudniej zaliczyć niż zajęcia prowadzone tradycyjnymi metodami.

Rysunek 5.1.7. Rozkład odpowiedzi na pytanie, jaki jest stopień trudności zajęć e-learningu w porównaniu do zajęć prowadzonych tradycyjnymi metodami



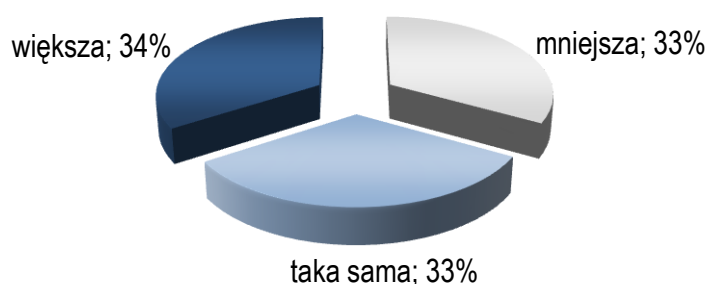
W odczuciu większości badanych **zajęcia prowadzone przez internet**, choć niekoniecznie trudniejsze w zaliczeniu, **wymagają od studentów większych nakładów własnej pracy niż zajęcia tradycyjne**. Zdania takiego jest ponad połowa ankietowanych. Jednocześnie jedna czwarta badanych uważa, że zajęcia prowadzone przez internet wymagają mniej pracy od studentów.

Rysunek 5.1.8. Rozkład odpowiedzi na pytanie, o nakłady pracy własnej studenta potrzebne do zaliczenia zajęć prowadzonych metodą e-learningu w porównaniu do zajęć prowadzonych tradycyjnymi metodami



Pod względem opinii na temat atrakcyjności zajęć prowadzonych metodą *e-learningu* w porównaniu do zajęć prowadzonych tradycyjnymi metodami badani podzielili się na trzy niemal równoliczne grupy. Około jedna trzecia badanych twierdzi, że zajęcia internetowe są atrakcyjniejsze. Jedna trzecia badanych uważa, że zajęcia tradycyjne są bardziej atrakcyjne. Pozostała jedna trzecia uważa, że oba typy zajęć są tak samo atrakcyjne.

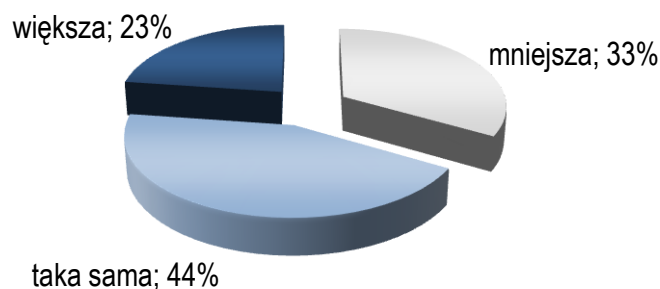
Rysunek 5.1.9. Rozkład odpowiedzi na pytanie, o atrakcyjność zajęć prowadzonych metodą e-learningu w porównaniu do zajęć prowadzonych tradycyjnymi metodami



Tylko w przypadku ocen kontaktu z prowadzącymi odsetek osób preferujących zajęcia tradycyjne przewyższa wyraźnie odsetek osób preferujących zajęcia internetowe.

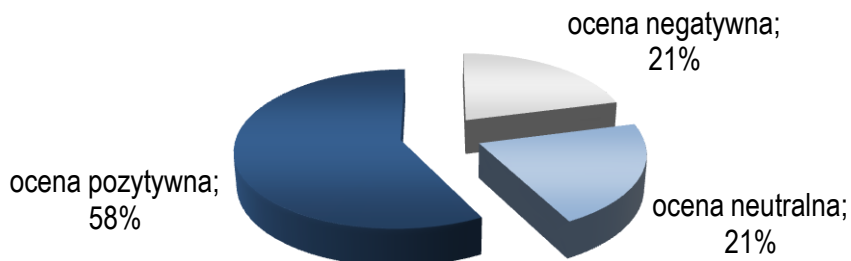
Jedna trzecia badanych uważa, że zajęcia internetowe dają mniejsze możliwości kontaktu z prowadzącym, podczas gdy zaledwie 22% badanych uważa, że są one większe.

Rysunek 5.1.10. Rozkład odpowiedzi na pytanie, o łatwość kontaktu z prowadzącym kursy e-learningu w porównaniu do zajęć prowadzonych tradycyjnymi metodami



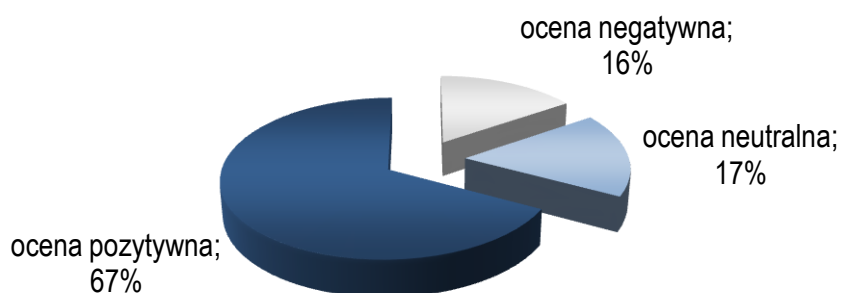
Zajęcia *e-learningowe* różnią się nie tylko sposobem przekazywania wiedzy i organizacją, ale także sposobem zaliczania. Oprócz egzaminów na koniec kursu, uczestnicy muszą wysyłać prace zaliczeniowe, brać udział w quizach itd. **Większości badanych uczestników zajęć ten sposób zaliczania przedmiotu odpowiada.** Pozytywnie oceniło go blisko 60% badanych. Niezadowolona była natomiast jedna piąta badanych.

Rysunek 5.1.11 Rozkład ocen trybu zaliczania zajęć prowadzonych metodą e-learningu



Ostatnie pytanie w części kwestionariusza poświęconej *e-learningowi* dotyczyło sprawności technicznej działania platformy COME, która jest wykorzystywana na UW m.in. do prowadzenia zajęć metodą *e-learningu*. **Zdecydowana większość badanych (blisko 70%) ocenia działanie platformy COME pozytywnie**, w tym jedna piąta badanych zdecydowanie pozytywnie. Oceny negatywne stanowiły około 15% odpowiedzi.

Rysunek 5.1.12. Rozkład ocen sprawności technicznej działania platformy COME



Oceny sprawności technicznej działania platformy COME nie zależą wyłącznie od działań podejmowanych przez uczelnię. Można obserwować zróżnicowanie ocen w zależności od posiadania łatwego dostępu do sieci internetowej w miejscu zamieszkania. Osoby posiadające taki dostęp lepiej oceniały działanie platformy COME (por. aneks tabela 5.1.4).

Dodatkowo respondenci odpowiadali na pytanie otwarte dotyczące *e-learningu* na Uniwersytecie Warszawskim. Uwagi badanych skupiały się wokół 4 głównych wątków:

- samej idei *e-learningu*;
- oferty kursów i ich obsługi (np. liczby miejsc, reguł dotyczących zapisów itp.)
- technicznej obsługi *e-learningu* przez platformę COME
- kwestii wewnętrznych dotyczących poszczególnych kursów

Najwięcej różnego rodzaju uwag dotyczyło liczby miejsc, braku możliwości rejestracji oraz oferty kursów. Inną grupą tematów dość często poruszanych stanowiły narzekania na problemy techniczne.

Na szczególną uwagę jednak zasługują wypowiedzi dotyczące samej idei *e-learningu* na Uniwersytecie, choć były znacznie mniej liczne. Wyróżniały się jednak tym, że ich autorzy przeważnie uderzali w bardzo poważne tony.

5.1.1. Idea prowadzenia zajęć na UW metodą *e-learningu*

E-learning wzbudzał zarówno emocje pozytywne, jak negatywne. Pozytywne komentarze dotyczyły następujących kwestii:

- wygoda – można uczestniczyć w zajęciach bez konieczności uciążliwego dojeżdżania, które zabiera niekiedy więcej czasu niż same zajęcia. Można też w miarę elastycznie dopasować pracę nad danym zagadnieniem do swojego planu zajęć;
- wymuszanie systematyczności – zajęcia odbywają się w pewnym rytmie, którego pilnuje maszyna, więc nie można się spóźniać z oddawaniem prac, czytaniem materiałów dydaktycznych itp.
- zadowolenie, które daje korzystanie z nowoczesnej metody prowadzenia zajęć, uczestnictwo w czymś nowym, z czym nie miało się wcześniej do czynienia.

Bardzo dobry pomysł, myślę, że większość zajęć typu OGUN powinno odbywać się z wykorzystaniem tej metody. Student oszczędza czas - nie musi tracić go na przemieszczanie się do miejsca, gdzie odbywają się zajęcia i nie musi czekać na nie, jeśli nie są prowadzone bezpośrednio po obowiązkowych zajęciach. Przeniesienie zajęć do sieci sprawia, że studenci rzeczywiście wybierają te zajęcia, które ich najbardziej interesują, a nie te, które pasują im do planu. (901)

(...) są bardziej komfortowe, wygodne niż tradycyjny wykład - zajęcia na psychologii bywają potwornie rozstrzelone w ciągu dnia (wykład na 8:30, ćwiczenia na 13:45). Moim zdaniem wykłady powinno się przenieść do internetu, natomiast można by było wprowadzić więcej ćwiczeń np. więcej w salach komputerowych ze statystyki, czy warsztatów. (1600)

*Regularność pracy jakiej wymagają zajęcia *e-learningowe* jest ogromnym zaskoczeniem po 2 latach studiów i normalnych OGUNów, które nie wymagają od studenta prawie żadnej pracy ;) (1702)*

Jednocześnie sporo wypowiedzi świadczyło o negatywnym stosunku do samego pomysłu prowadzenia zajęć za pośrednictwem komputera i internetu. Zastrzeżenia dotyczyły przede wszystkim następujących kwestii:

- skupienie uwagi na zdobyciu określonej liczby punktów, a nie na opanowaniu pewnego zagadnienia, czy partii materiału („zaliczam” zamiast „poznaję”);
- brak relacji typu mistrz-uczeń ze względu na to, że osobisty kontakt z prowadzącym zajęcia ograniczony jest do absolutnego minimum (np. do uzyskania wpisu do indeksu, a czasem nawet tego nie ma);
- eliminacja ważnej funkcji studiowania, jaką jest kontakt z innymi ludźmi – kolegami i koleżankami, nauka współpracy z nimi, wymiana myśli i poglądów, uczenie się od siebie nawzajem itp.

(...) ogólnie, to kurs e-lerningu jest antytezą idei uniwersytetu, polegającego na wymianie mistrz-uczniowie. Sensowne byłyby filmy edukacyjne pokazujące to, czego się nie da pokazać w sali wykładowej (np. zajęcia z rzemiosła artystycznego, pokazy z sali rozpraw na wydziale prawe itp.) (1500)

BARDZO NIE LUBIĘ tej formy zajęć. Wolę kontakt z żywą osobą, pracownikiem naukowym. E-learning NIGDY nie zastąpi atmosfery ćwiczeń czy wykładu, a poza tym izoluje studentów od kolegów i koleżanek, od realnego świata. Człowiek staje się więźniem Internetu i cyber-rzeczywistości. Moje stanowisko wobec e-lerningu jest zdecydowanie WROGIE. (302)

E-learning to często prace rzemieślnicze, mogą służyć zapamiętywaniu informacji, ale nie rozwojowi cech i umiejętności ważnych dla studenta – refleksji, dyskusji nad tematem, interakcji z innymi uczestnikami, spontaniczną wymianą argumentów. Dużym plusem e-lerningu jest natomiast możliwość zamieszczenia na platformie tekstów niezbędnych na zajęcia: to oszczędza studentom czas na organizowanie nauki: zdobywanie ostatnich egzemplarzy książki w bibliotece, pożyczanie, kserowanie... (301)

System e-learningów nie jest zbyt przyjazny dla studentów. Komputer automatycznie decyduje o pewnych sprawach bez możliwości ustalenia tego z wykładowcą. Są różne trudne sytuacje, które normalnie rozwiązuje się rozmową i ustaleniami z prowadzącymi, e-learning nie bierze tego pod uwagę. (302)

E-learning jest szkodliwą metodą - likwiduje kontakt z prowadzącym, możliwość zadawania dodatkowych pytań, interakcję z innymi uczestnikami kursu. Nie rozumiem dlaczego etatowy

pracownik Instytutu prowadzący przedmioty "x" i "y" w tradycyjnej formie musi czynić to w przypadku przedmiotu "z" na bazie platformy e-learningowej? Po III roku studiów mam wrażenie, że było to niepotrzebne uzupełnienie, dzięki któremu UW odbębnia sobie kolejny punkt pozornej "innowacyjności" w ramach forsownego implikowania nowoczesności doby procesu bolońskiego. Zajęcia powinny odbywać się w tradycyjnej formie wykładów i ćwiczeń, a UW powinno dbać o warunki pracy dla swoich pracowników, tak aby byli oni jednocześnie zabezpieczeni socjalnie i zmotywowani do pracy dydaktycznej na poziomie. Doskonalić trzeba umiejętności i wiedzę pracowników, a nie modernizować kable, serwery i interfejsy. (302)

Warto jednak zauważyć, że część studenckich narzekania dotyczyła po prostu tego, że terminy oddawania różnych prac i wykonywania zadań są w przypadku *e-learningu* naprawdę sztywne i nienegocjowalne, tymczasem wielu przyzwyczało się do tego, że można liczyć na „miękkie serce” prowadzących zajęcia.

*Często wybieramy kursy e-learning nieco "w ciemno", dlatego też, ważne jest, by rozumieli to również prowadzący - nie jesteśmy ekspertami w pewnych dziedzinach, a **ma to przecież poszerzać nasze horyzonty, a nie przysparzać dodatkowych trudności** [podkreślenie – autorzy]. Poza tym bardzo się cieszę, że istnieje taka metoda nauczania na UW, ponieważ dzięki temu mogłam (prawie;) bezboleśnie zaliczać OGUNy. (905)*

5.1.2. Oferta kursów i ich obsługa (liczba miejsc, reguły, itp.)

Uwagi dotyczące oferty i obsługi kursów *e-learningowych* (zwanych też przez studentów „kursami internetowymi”) były najczęściej pojawiającym się typem komentarzy odnoszących się do *e-learningu*. Przeważały narzekania na brak miejsc i na to, że z powodu wspomnianego braku miejsc nie można zapisać się na zajęcia zgodne z zainteresowaniami, więc nierzadko wybiera się inne, które akurat są dostępne. Niektórzy studenci cieszyli się, że ta forma zajęć pozwoliła im właśnie na to, że mogli uczestniczyć w zajęciach, na które w innym przypadku nie wystarczyłoby im czasu czy możliwości uczęszczania.

Podsumowując, główne wskazywane przez studentów problemy z ofertą i obsługą kursów to:

- brak miejsc (zbyt mała liczba kursów),

- problemy komunikacyjne – spóźnione ogłoszenia o początku kursów, o trybie ich zaliczenia itp., utrudniony kontakt z prowadzącym zajęcia,
- trudności w znalezieniu potrzebnej informacji – trzeba „dużo klikać”, żeby „dotrzeć” do poszukiwanego kursu.

(...)Zapisanie się na e-learning graniczy z cudem (działa to na zasadzie: "kto ma szybszy Internet") (1300)

Biorąc pod uwagę duże zainteresowanie studentów zajęciami prowadzonymi metodą e-learningu bardzo ciężko jest zarejestrować się na wymarzony kurs. Moim zdaniem oferta powinna być zwiększona bądź na niektórych kursach dostępna większa ilość miejsc. (1500)

Przydałoby się żeby studenci wcześniej niż 3 dni przed rozpoczęciem rejestracji dowiadywali się, że taka będzie uruchomiona, a przecież w czasie wakacji nie jest tak, że każdy student codziennie zagląda na stronę UW. Może więc napisanie o wszelkich terminach miesiąc przed będzie dobrym rozwiązaniem. (1800)

Sposób rejestracji dla studentów zaocznych powinien się zmienić – w 4 rejestracjach, w których brałam udział ani razu nie udało mi się zapisać na zajęcia, które mnie interesowały (musiałam albo zrezygnować z zajęć albo prosić o ręczne dopisanie do grupy). W sytuacji, gdy e-learning jest dla mnie jedyną możliwością odbycia zajęć ogólnouniwersyteckich (studia zaoczne + praca na pełen etat niestety nie pozwalają mi na uczęszczanie na 90% zajęć stacjonarnych) praktycznie nie mam możliwości odrobienia OGUNów i uzyskania potrzebnej liczby ECTS. (2001)

COME czasem się zawiesza, nie jest to strona która działa intuicyjnie i jej funkcji trzeba się uczyć. Nie rozumiem również dlaczego prowadzący protestują przeciw odpowiadaniu na maile i każą pisać na forum, nawet jeśli pytanie nie dotyczy całej grupy, a tylko jednej osoby. Fajnie by również było gdyby COME miało jakiś system przypomnień o terminach. (402)

5.1.3. Techniczna obsługa e-learningu przez platformę COME

Kwestie techniczne pracy z platformą COME wywoływały wiele emocji u osób, które się na ten temat wypowiadały. Jak to zwykle bywa w tego typu przypadkach, nie pisano o tym

wtedy, gdy wszystko działało poprawnie, natomiast ci, którzy mieli problemy, często wypowiadali się w sposób bardzo emocjonalny.

Wskazywano trzy podstawowe problemy:

- platforma „zawiesza się”, działa powoli, trzeba długo czekać na reakcję (zawieszanie się powoduje również kłopoty w sprawnym zapisywaniu się na kursy),
- wyniki pracy studenta nie są na bieżąco zapisywane, w wyniku czego po „zawieszeniu się” trzeba od nowa powtarzać to, co już się zrobiło,
- brakuje możliwości sięgnięcia do materiałów „historycznych”.

W tym ostatnim przypadku bywa tak, że nie można już powtórzyć tego, co się wpisało – to zapewne zależy od ustawień quizu. Studenci skarżyli się niekiedy, że dostali złą ocenę za quiz z powodu tego, że platforma zawiesiła się w trakcie pracy z quizem.

System często się zawieszał. Pod koniec semestru był problem z wystawieniem ocen, gdyż nie zapisały się oceny i trzeba było wykonywać zadania od nowa. (1500)

brak w systemie jednolitych oznaczeń o zakończeniu terminów wypełniania zadań/rozdziałów (...) trudności z anulowaniem subskrypcji forów na platformie co powoduje zapychanie osobistej skrzynki pocztowej przez wiadomości o nowym wpisie na forum (SPAM!!!!!!)(802)

budowa platformy jest nieco uciążliwa, nie można bezpośrednio przechodzić z unitu do unitu tylko w celu sprawdzenia czy wszystko zostało zrobione trzeba cofać się do strony głównej co zajmuje dużo czasu (1800)

Pojawiały się problemy z dostępem do materiałów (swoją drogą były liczne i bardzo interesujące) zamieszczonych na platformie, ale na bieżąco były one usuwane; Brak informacji o tym, że kurs kończy się egzaminem pisemnym (nie poprzez platformę) (1300)

(...) Brakuje ponadto rzetelnego systemu zapisu - kto pierwszy ten lepszy? Co za kpina i żart, a w zasadzie dzicz i Atylla! (501)

5.1.4. Kwestie merytoryczne dotyczące samych kursów

Uwagi merytoryczne dotyczące samych kursów prowadzonych na platformie COME dotyczyły głównie trzech grup zagadnień:

- poziomu kursów i ich porównania z podobnymi kursami prowadzonymi metodą tradycyjną (przy czym opinie były tu bardzo zróżnicowane: niektóre kursy oceniano jako trudniejsze, inne jako łatwiejsze);
- staranności przygotowania kursów – błędów literowych i językowych na stronach poświęconych poszczególnym kursom;
- systemu oceniania i wykorzystywania platformy COME do automatycznego oceniania pracy studenta (tu również zdania były podzielone).

bezmyślne ocenianie przez system, który wylapuje błędy niekoniecznie tam gdzie są, tylko tam, gdzie dopuszcza tylko jedną możliwość, podczas gdy jest ich wiele (kurs językowy) (803)

(...) skandaliczne zaprojektowanie niektórych zadań (wypełnianie luk w tekście pisemnie, należy wpisywać dokładnie to samo, co w kluczu - inaczej zadanie niezaliczone). jedna odpowiedź się liczy - w niektórych zadaniach winno zaliczać kilka odpowiedzi/wypowiedzi (np. wpisywanie liczb cyframi i słownie - jako poprawne odpowiedzi) (802)

(...) Kurs wymagał cotygodniowej pracy własnej - czasem nie jest możliwe znalezienie materiałów i przygotowanie opracowania w tak krótkim terminie (oprócz tych zajęć są jeszcze inne), a straconych punktów nie można odrobić w późniejszym terminie (1300)

Praca metodą e-learningu jest większa, zajmuje więcej czasu niż długość trwania zajęć tradycyjnych. Można się wiele nauczyć odnośnie technicznej obsługi, nowej i ciekawej wiedzy, niestety jest to długa praca przy komputerze (1300)

Błędy w kursach, dotyczy to wypełniania ćwiczeń. Platforma COME ma pewne niedociągnięcia. Kilkakrotnie wypełniałam zadania, okazało się, że dobrze je rozwiązałam, a wyskakiwało w systemie, że to błędna odpowiedź. na zajęciach zgłaszane problemy u prowadzącej, która kazała się kontaktować z prowadzącymi platformę. Koniec, końców ćwiczenia były już zamykane, a ja nie dostawałam punktów, które mi się należały. (402)

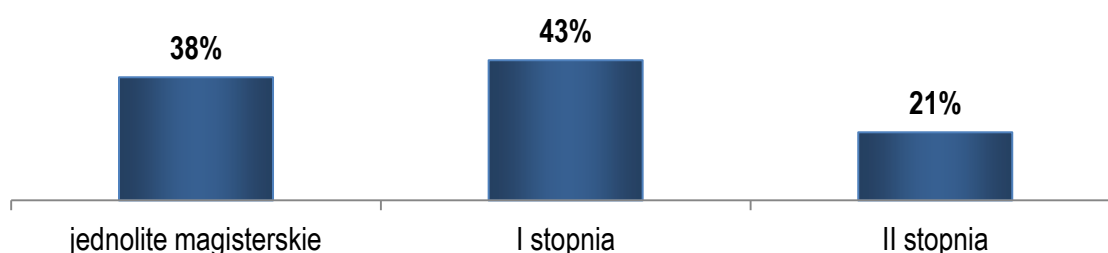
Brak możliwości powrotu do kursów z poprzednich lat jest wielką wadą. W dodatku, chcąc wydrukować materiały z platformy trzeba się naszarpać, żeby i tak nic z tego nie wyszło (np.: z drukowaniem materiałów z jęz. angielskiego). Zdecydowanie za dużo osób na jeden kurs, uniemożliwia to jakąkolwiek merytoryczną dyskusję. (902)

5.2. Zajęcia wspomagane platformą edukacyjną COME

Zajęcia prowadzone wyłącznie przez internet nie są jedyną formą wykorzystania platformy COME na UW. Platforma COME jest narzędziem, które może być wykorzystane także do prowadzenia tradycyjnych zajęć. Prowadzący może udostępniać przy pomocy platformy materiały, sprawdzać wiedzę studentów itd.

W ostatnim roku akademickim w zajęciach tradycyjnych wspomaganych platformą COME uczestniczyło ok. 36% badanych (w tym ponad 15% w więcej niż jednym kursie). W przypadku zajęć wspomaganych platformą COME można zaobserwować podobną zależność pomiędzy poziomem uczestnictwa a rodzajem studiów jak w przypadku zajęć *e-learningu*. **Studenci studiów drugiego stopnia rzadziej niż pozostali badani deklarowali, że brali udział w tego typu zajęciach.**

Rysunek 5.2.1. Odsetek badanych, którzy brali udział w kursach wspomaganych platformą COME według rodzaju studiów

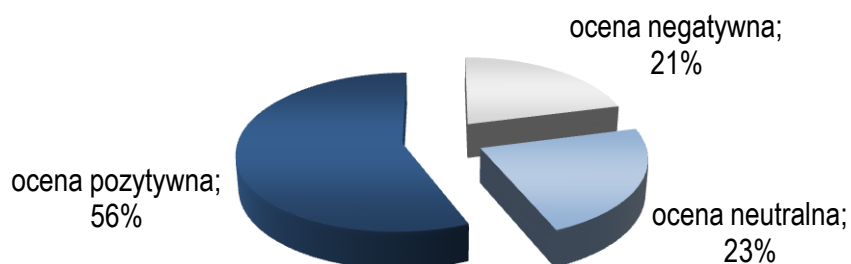


Poziom uczestnictwa w omawianych zajęciach powiązany jest także z rokiem studiów. Wśród studentów starszych lat dominują osoby, które nie miały styczności z zajęciami prowadzonymi z wykorzystaniem narzędzi COME. Natomiast wśród studentów pierwszego roku przeważają już badani, którzy uczestniczyli przynajmniej w jednych zajęciach tego typu (por. aneks tabela 5.2.1).

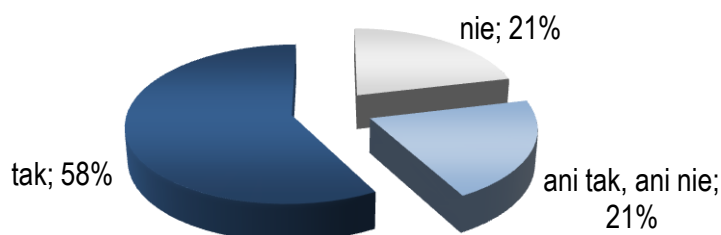
Osoby, które brały udział w zajęciach, w których wykorzystywana była platforma COME, proszone były następnie o ocenę zadowolenia z uczestnictwa w owych zajęciach oraz

ocenę, na ile wykorzystanie platformy COME usprawniło przebieg zajęć. W obu przypadkach dominowały oceny pozytywne.

Rysunek 5.2.2. Rozkład ocen zadowolenia z uczestnictwa w tradycyjnych kursach wspomaganych platformą edukacyjną COME



Rysunek 5.2.3. Rozkład odpowiedzi na pytanie, „czy wykorzystanie platformy COME usprawnia przebieg tradycyjnych zajęć?”



Poziom zadowolenia z zajęć wspomaganych platformą COME powiązany jest wyraźnie z opiniami na temat wpływu platformy na przebieg zajęć. Osoby twierdzące, że wykorzystanie platformy COME usprawnia przebieg zajęć były bardziej zadowolone z uczestnictwa w nich – współczynnik korelacji liniowej między zmiennymi wynosi 0,8.

5.3. Wsparcie procesu dydaktycznego poprzez nowoczesne technologie

W tegorocznej edycji badania jeden z bloków pytań poświęciliśmy wsparciu procesu dydaktycznego poprzez nowoczesne technologie. Skoncentrowaliśmy się na dwóch zagadnieniach. Pierwsze to środki komunikacji drogą elektroniczną wykorzystywane przez studentów. Drugie to korzystanie z internetu na terenie uczelni, w tym przede wszystkim korzystanie z sieci Eduroam.

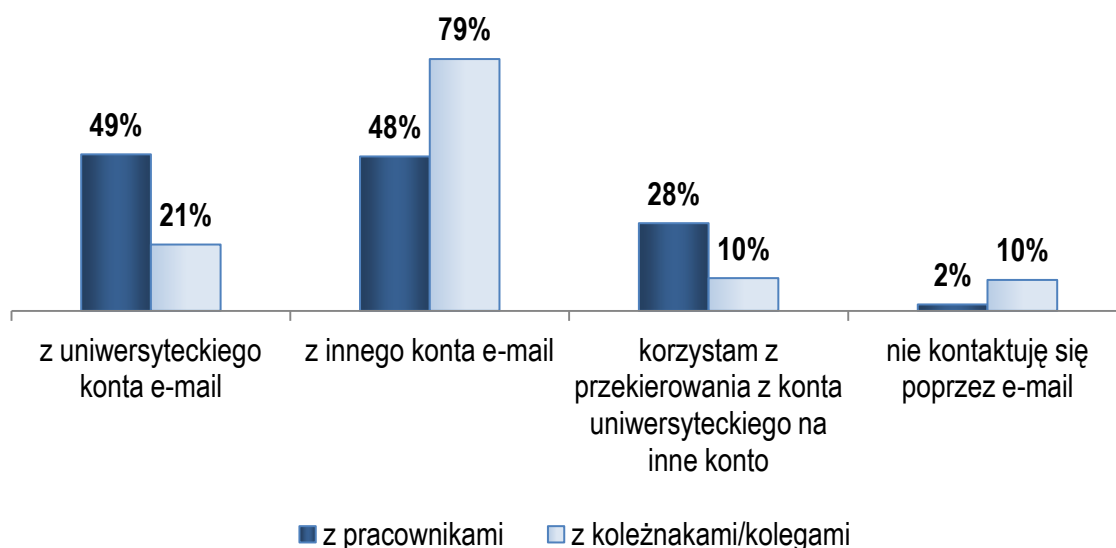
5.3.1. Wykorzystanie uniwersyteckiego konta e-mail

Poczta elektroniczna jest obecnie jednym z podstawowych narzędzi komunikacji. Uniwersytet Warszawski oferuje swoim studentom konta pocztowe, podobnie czynią też niektóre jednostki dydaktyczne. **Blisko cztery piąte badanych deklaruje, że posiada uniwersytecki adres e-mail.** Zadaliśmy więc respondentom pytanie z jakiego konta pocztowego korzystają kontaktując się z pracownikami UW oraz z koleżankami i kolegami ze studiów.

Blisko połowa badanych deklarowała, że do kontaktów z pracownikami UW wykorzystuje uniwersyteckie konto e-mail. Blisko 30% respondentów odpowiedziało, że korzysta z przekierowania z konta uniwersyteckiego na inne konto. Łącznie **osoby, które korzystają w kontaktach z pracownikami UW z uniwersyteckiego konta pocztowego stanowią ponad 70% ogółu badanych** (część z badanych korzysta zarówno z konta uniwersyteckiego bezpośrednio jak i z przekierowania na inne konto). **Jednocześnie blisko połowa badanych deklaruje, że do kontaktów z pracownikami uczelni korzysta z innego adresu pocztowego.**

W przypadku kontaktów z koleżankami i kolegami ze studiów zdecydowanie popularniejsze są konta pocztowe inne niż uniwersyteckie. Korzysta z nich blisko cztery piąte badanych. Z konta uniwersyteckiego do kontaktów ze znajomymi ze studiów korzysta zaledwie co piąty badany. Uwzględniając osoby, które korzystają także z przekierowania z konta uniwersyteckiego na inne konto, okazuje się, że niespełna 30% badanych korzysta z poczty UW do kontaktów z koleżankami i kolegami ze studiów.

Rysunek 5.3.1. Rozkłady odpowiedzi na pytanie, „Z jakiego konta pocztowego korzystasz w kontaktach z pracownikami UW oraz z koleżankami/kolegami ze studiów?”



Korzystanie z uniwersyteckiego adresu pocztowego powiązane jest ze stopniem i trybem studiów. Studenci studiów zaocznych zdecydowanie najrzadziej posługują się kontami pocztowymi UW (bezpośrednio, czy poprzez przekierowanie) zarówno do kontaktów z pracownikami uczelni jak i koleżankami i kolegami ze studiów. Najchętniej z konta uczelnianego korzystają studenci studiów stacjonarnych. Ponad trzy czwarte używa go do kontaktu z pracownikami, a jedna trzecia do kontaktu ze znajomymi ze studiów (por. aneks tabela 5.3.1-2).

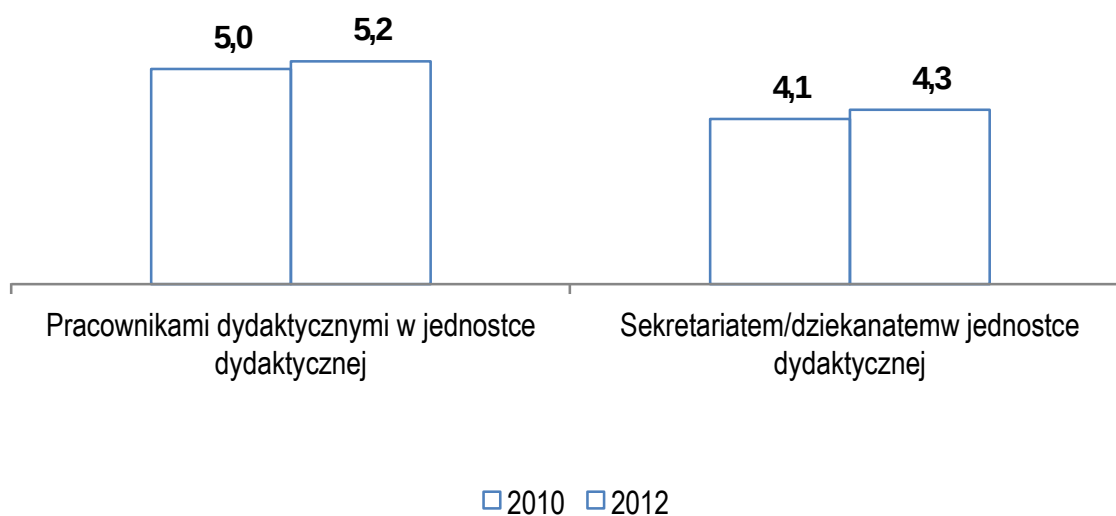
Spośród grup wyróżnionych ze względu na rodzaj studiów z uniwersyteckiego konta pocztowego najczęściej korzystają studenci studiów I stopnia. Trzy czwarte używa go do kontaktów z pracownikami uczelni, a blisko jedna trzecia do kontaktów z koleżankami i kolegami ze studiów. Studenci studiów jednolitych magisterskich korzystają z kont uniwersyteckich niemal równie często. Natomiast wśród studentów studiów II stopnia odsetek korzystających z kont pocztowych uczelni jest wyraźnie niższy (por. aneks tabela 5.3.3-4). Wiąże się to z faktem, że wśród studentów studiów II stopnia jest wiele osób, które wcześniej studiowały na innych uczelniach. Osoby te rzadziej korzystają z adresów UW niż pozostali badani (por. aneks tabela 5.3.5-6).

5.3.2. Komunikacja przy pomocy e-mail w jednostce

Kolejne pytania dotyczyły efektywności komunikacji przy pomocy poczty elektronicznej z pracownikami dydaktycznymi oraz dziekanatem lub sekretariatem w jednostce. Podobne pytania były już zadawane w poprzedniej edycji badania. Badani dokonywali oceny efektywności komunikacji posługując się skalą od 1 do 7, gdzie 1 oznaczało ocenę zdecydowanie złą, a 7 ocenę zdecydowanie dobrą.

Oceny w tegorocznej edycji badania **nie różnią się znacznie od ocen z poprzedniej edycji**. Wciąż lepiej oceniana jest efektywność komunikacji przy pomocy poczty elektronicznej z wykładowcami – średnia ocen wynosi 5,2 w 2012 roku i 5,0 w 2010 roku. Oceny efektywności komunikacji przy pomocy poczty elektronicznej z dziekanatami i sekretariatami w jednostkach są wyraźnie niższe. Średnie ocen znajdują się nieznacznie powyżej środka skali – w roku 2012 średnia wynosi 4,3 a w 2010 roku 4,1.

Rysunek 5.3.2. Oceny* efektywności komunikacji przy pomocy poczty elektronicznej z pracownikami dydaktycznymi oraz pracownikami dziekanatów i sekretariatów dydaktycznych w jednostce w dwóch edycjach badania

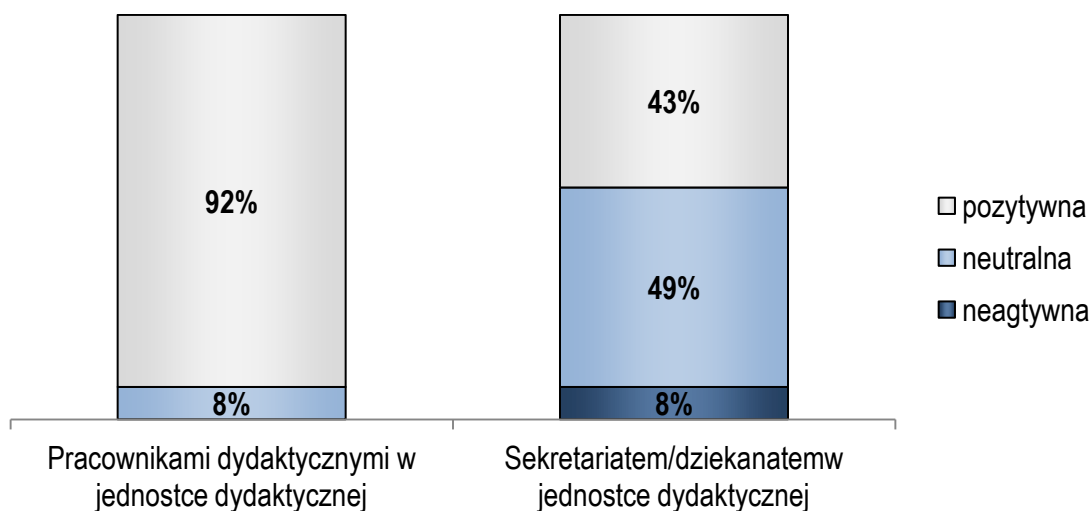


* - średnia dla siedmiopunktowej skali: na której 1 oznaczało zdecydowanie źle, a 7 oznaczało zdecydowanie dobrze

Poziom ocen jest zróżnicowany w zależności od jednostki dydaktycznej. W przypadku oceny kontaktu z prowadzącymi żadna z jednostek nie została oceniona negatywnie, a tylko kilka uzyskało oceny neutralne. Natomiast pod względem efektywności komunikacji przy

pomocy poczty elektronicznej z pracownikami dziekanatów lub sekretariatów w kilku jednostkach oceny były pozytywne, a blisko połowa uzyskała oceny neutralne.

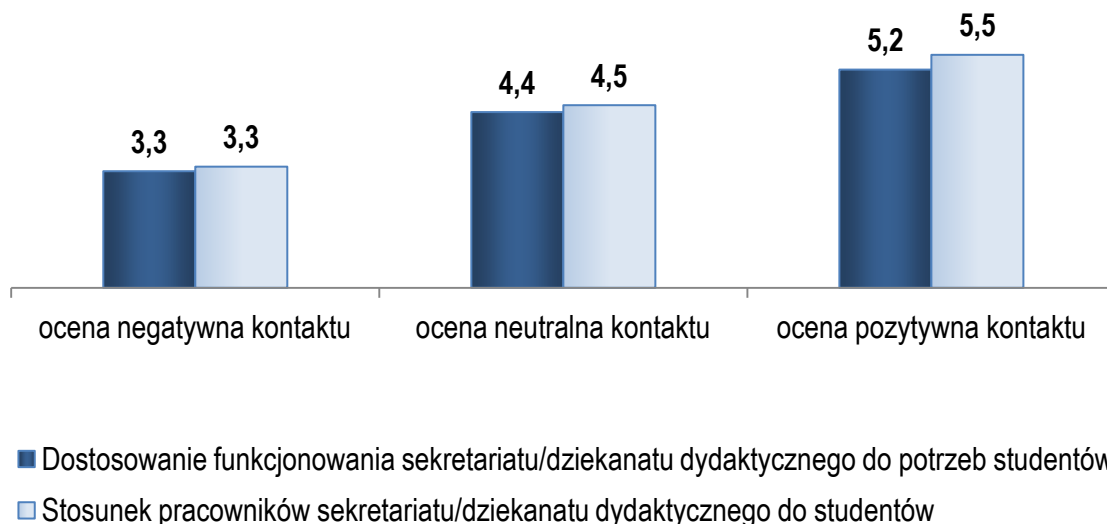
Rysunek 5.3.3. Rozkład jednostek dydaktycznych według ocen* efektywności komunikacji przy pomocy poczty elektronicznej z pracownikami dydaktycznymi oraz pracownikami dziekanatów i sekretariatów dydaktycznych



* - średnich dla siedmiopunktowej skali: na której 1 oznaczało zdecydowanie źle, a 7 oznaczało zdecydowanie dobrze

Kontakt e-mailowy jest dla badanych ważnym elementem obsługi dydaktyki. Oceny efektywności kontaktu przy pomocy poczty elektronicznej przekładają się na oceny dostosowania funkcjonowania dziekanatów i sekretariatów do potrzeb studentów oraz stosunku pracowników dziekanatów i sekretariatów do studentów. Osoby gorzej oceniające kontakt przy pomocy poczty elektronicznej przeciętnie niżej oceniały pozostałe aspekty pracy dziekanatów i sekretariatów.

Rysunek 5.3.4. Oceny* dostosowania funkcjonowania dziekanatu/ sekretariatu dydaktycznego do potrzeb studentów oraz stosunku pracowników dziekanatu/ sekretariatu dydaktycznego do studentów według ocen efektywności komunikacji drogą mailową z pracownikami dziekanatu/ sekretariatu dydaktycznego



* - średnia dla siedmiopunktowej skali: na której 1 oznaczało zdecydowanie źle, a 7 oznaczało zdecydowanie dobrze

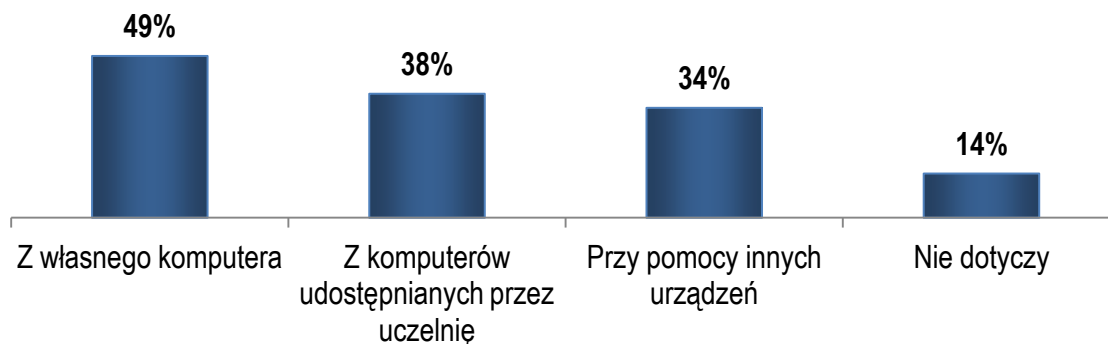
5.3.3. Eduroam

Niezależnie od ocen dostępu do internetu oraz ocen dostępu do komputerów w jednostkach, które przedstawione są w części raportu poświęconej infrastrukturze, w badaniu znalazły się pytania dotyczące dostępu do sieci przez Eduroam.

Eduroam jest projektem międzyuczelnianym. W jego ramach studenci uzyskują dostęp do internetu bezprzewodowego nie tylko we własnej jednostce, ale na terenie całego Uniwersytetu, a także innych uczelni w kraju i za granicą uczestniczących w programie. Pewnym utrudnieniem w korzystaniu z systemu może być proces rejestracji przy pierwszym logowaniu do sieci, który jest dłuższy niż w przypadku większości sieci bezprzewodowych. Część kwestionariusza poświęcona Eduroam miała na celu oszacowanie jaka część badanych korzysta z sieci i czy badani napotkali przy tym jakieś trudności.

Pierwsze pytanie dotyczyło urządzeń, z jakich badani korzystają zazwyczaj do łączenia się z internetem na terenie uczelni (ogólnie, nie tylko przy pomocy Eduroam). **Najwięcej badanych korzysta z własnych komputerów** – blisko połowa. 37% badanych wykorzystuje w tym celu przede wszystkim komputery udostępniane przez uczelnię. Około jedna trzecia respondentów odpowiedziała, że korzysta z innych urządzeń.

Rysunek 5.3.5. Rozkład odpowiedzi na pytanie „przy pomocy jakich urządzeń łączysz się najczęściej z internetem na terenie uczelni?”



Sposób łączenia się z internetem tylko do pewnego stopnia powiązany jest z ocenami infrastruktury komputerowej uczelni. Zgodnie z oczekiwaniami, osoby, które gorzej oceniają dostępność sprzętu komputerowego w jednostce, jego stan techniczny oraz przydatność zainstalowanego oprogramowania, rzadziej korzystają z niego w celu łączenia się z internetem. Jakość udostępnianych komputerów w jednostkach nie ma jednak większego wpływu na wykorzystanie własnych komputerów oraz innych urządzeń do łączenia się z internetem (por. aneks tabela 5.3.7-10).

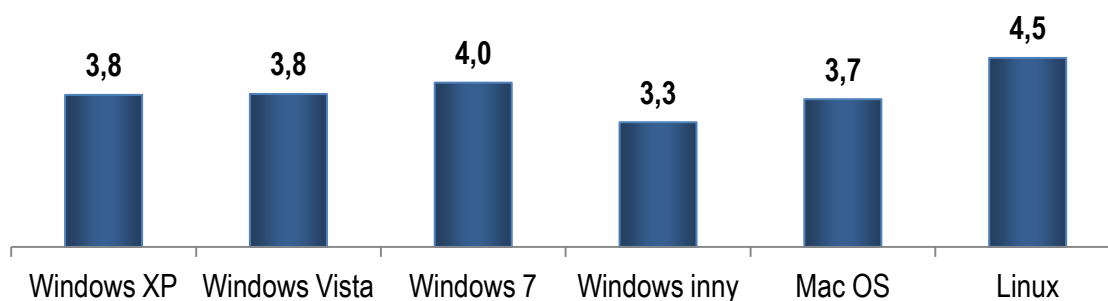
Osoby, które zaznaczyły, iż korzystają z własnych komputerów, były następnie pytane o to, **czy wykorzystują do łączenia się z internetem sieć Eduroam**. Niemal **dwie trzecie badanych odpowiedziało twierdząco na to pytanie**.

Kolejne pytania dotyczyły konfiguracji Eduroam. Na pytanie o to, czy kiedykolwiek próbowali samodzielnie skonfigurować dostęp do Eduroam, twierdząco odpowiedziało 60% ogółu badanych (80% badanych, którzy na terenie uczelni łączą się z internetem przy pomocy własnych komputerów i 92% tych, którzy korzystają z sieci Eduroam).

Badani, którzy próbowali skonfigurować Eduroam, byli proszeni o ocenę instrukcji, a także pytani o to, jaki system operacyjny był zainstalowany na ich komputerach (procedura konfiguracji Eduroam różni się w zależności od systemu operacyjnego). Respondenci, oceniając instrukcje konfiguracji dostępu do Eduroam, korzystali z siedmiostopniowej skali, gdzie 1 oznaczało ocenę zdecydowanie negatywną, a 7 ocenę zdecydowanie pozytywną.

Rozkład odpowiedzi był bliski równomiernemu – poszczególne odpowiedzi występowały z podobnymi częstościami. W efekcie średnia ocen sytuowała się blisko środka skali. Odpowiedzi były nieznacznie zróżnicowane ze względu na system operacyjny zainstalowany na komputerze, na którym konfigurowany był dostęp do Eduroam. Najwyżej zamieszczone na stronie wskazówki oceniali użytkownicy komputerów z systemem Linux. Najniższe oceny były wśród użytkowników komputerów z systemem Mac OS oraz Windows innym niż XP, Vista, czy 7.

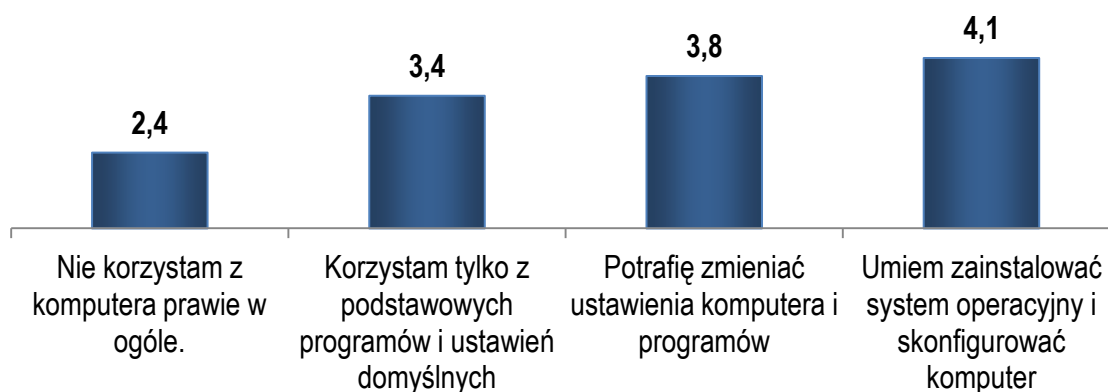
Rysunek 5.3.6. Oceny* instrukcji konfiguracji dostępu do Eduroam według systemu operacyjnego zainstalowanego na komputerze przyłączanym do Eduroam



* - średnia dla siedmiopunktowej skali: na której 1 oznaczało zdecydowanie źle, a 7 oznaczało zdecydowanie dobrze

Zgodnie z oczekiwaniami, oceny instrukcji zamieszczonych na stronie Eduroam są powiązane z samooceną umiejętności obsługi komputera. Badani, którzy w najmniejszym stopniu potrafią się posługiwać komputerem, oceniali najniżej udostępniane instrukcje. Jednak **nawet w grupie osób najwyżej oceniających swoje kompetencje informatyczne oceny wskazówek dotyczących konfiguracji Eduroam nie były pozytywne.**

Rysunek 5.3.6. Oceny* instrukcji konfiguracji dostępu do Eduroam według samooceny kompetencji komputerowych



* - średnia dla siedmiopunktowej skali: na której 1 oznaczało zdecydowanie źle, a 7 oznaczało zdecydowanie dobrze

Na koniec respondenci korzystający z Eduroam pytani byli o występowanie problemów z dostępem do internetu poprzez sieć Eduroam – przerywanie połączenia, niska przepustowość itd. Okazało się, że ponad 80% badanych doświadczyło tego typu problemów. Badani proszeni byli o wskazanie budynku, w którym najczęściej mieli kłopoty z połączeniem się z internetem za pośrednictwem sieci Eduroam. Okazało się, że każdy z 57 budynków umieszczonych na liście został wskazany przynajmniej raz. Badani najczęściej wskazywali na występowanie problemów z dostępem do sieci w budynku Biblioteki Uniwersyteckiej oraz Collegium Iuridicum II, co może wynikać nie tyle z jakości infrastruktury internetowej w tych budynkach, ale także liczby respondentów z nich korzystających (por. aneks tabela 5.3.12).

6. Infrastruktura UW

Procesy nowoczesnego kształcenia wymagają nie tylko odpowiednio wykwalifikowanej kadry, właściwie przemyślanej organizacji zajęć dydaktycznych, czy innowacji dydaktycznych, ale także odpowiednich elementów infrastruktury. Te materialne warunki kształcenia pozostają w ścisłych związkach z jakością kształcenia, im są one lepsze tym bardziej sprzyjają wysokiej jakości kształcenia. W IV edycji *Ogólnouniwersyteckiej Ankiety Oceniającej Jakość Kształcenia* część pytań dotyczyła wybranych aspektów infrastruktury naszej uczelni. Badając opinie studentów w tym zakresie skoncentrowaliśmy się na tym, w jaki sposób oceniają oni warunki lokalowe i wyposażenie jednostek, w których spędzają oni najwięcej czasu.

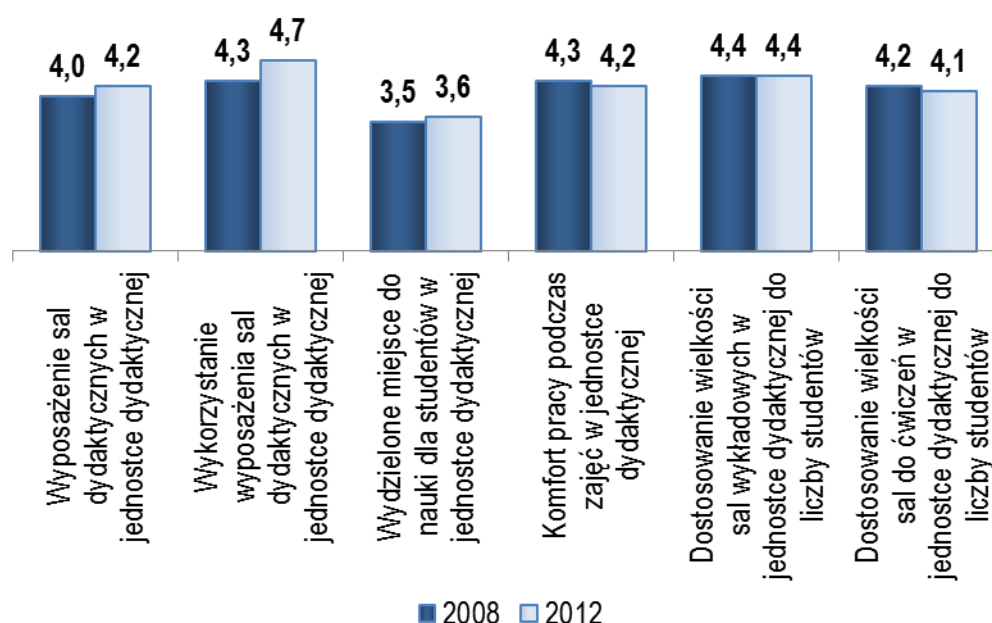
W bloku pytań poświęconych wybranym elementom infrastruktury uczelni znalazły się pytania dotyczące kwestii ogólnych tj. ocena komfortu pracy podczas zajęć, jak również pytania znacznie bardziej szczegółowe odnoszące się do kwestii dostosowania wielkości sal do liczby słuchaczy, wyposażenia i wykorzystania sal dydaktycznych oraz ocen dostępu do komputerów i ich stanu w jednostkach. Badani oceniając posługiwali się skalą od 1 – najniższa ocena do 7 – najwyższa ocena. Jak należy przypuszczać nasi respondenci formułowali oceny zrelatywizowane do swoich wcześniejszych doświadczeń związanych z infrastrukturą innych jednostek lub instytucji.

Wyniki z tej części badania można analizować na poziomie ogólnouniwersyteckim, gdzie mogą ujawnić się różnice ocen infrastruktury pomiędzy różnymi grupami studentów (związanymi np. z trybem kształcenia lub rokiem studiów) oraz związki pomiędzy poszczególnymi zmiennymi, lecz zdecydowanie bardziej konkluzywne i użyteczne analizy zostaną przeprowadzone na poziomie jednostek. Poszczególne wydziały a nawet jednostki dydaktyczne dysponują budynkami o bardzo różnym standardzie, co powinno znaleźć odzwierciedlenie w ocenach studentów. Szczegółowe wyniki analiz pokazujące oceny wybranych elementów infrastruktury na poziomie jednostek dydaktycznych zostaną przedstawione w raportach wydziałowych i przekazane będą w późniejszym terminie władzom poszczególnych wydziałów UW. Z tego powodu prezentowane w niniejszym rozdziale analizy mają orientacyjny charakter i stanowią przede wszystkim ilustrację tego, w jaki sposób studenci postrzegają niektóre aspekty infrastruktury na naszej uczelni.

6.1. Infrastruktura dydaktyczna

Na poziomie ogólnouniwersyteckim oceny dokonane przez studentów **świadczą o ich umiarkowanym zadowoleniu ze stanu infrastruktury uczelni** – średnie oscylują wokół wartości 4, która jest środkiem skali. Jak wynika z przedstawionych danych oceny nie uległy zasadniczym zmianom na przestrzeni czterech lat. Jedyną wartą odnotowania zmianą jest poprawa ocen wykorzystania wyposażenia sal w jednostkach dydaktycznych. Można przypuszczać, że obecnie wykładowcy częściej niż w przeszłości wykorzystują udogodnienia dydaktyczne znajdujące się w salach (np. korzystanie z rzutników multimedialnych). Najgorzej przez badanych studentów, po raz kolejny zostało ocenione wydzielone miejsce do samodzielnej nauki dla studentów w jednostkach dydaktycznych – odzwierciedla to stan rzeczywisty w wielu jednostkach dydaktycznych, w których studenci albo nie mają w ogóle wydzielonego miejsca do samodzielnej nauki, albo miejsce takie charakteryzuje się niskim standardem.

Rysunek 6.1.1. Oceny* wybranych aspektów elementów infrastruktury dydaktycznej w edycjach badania



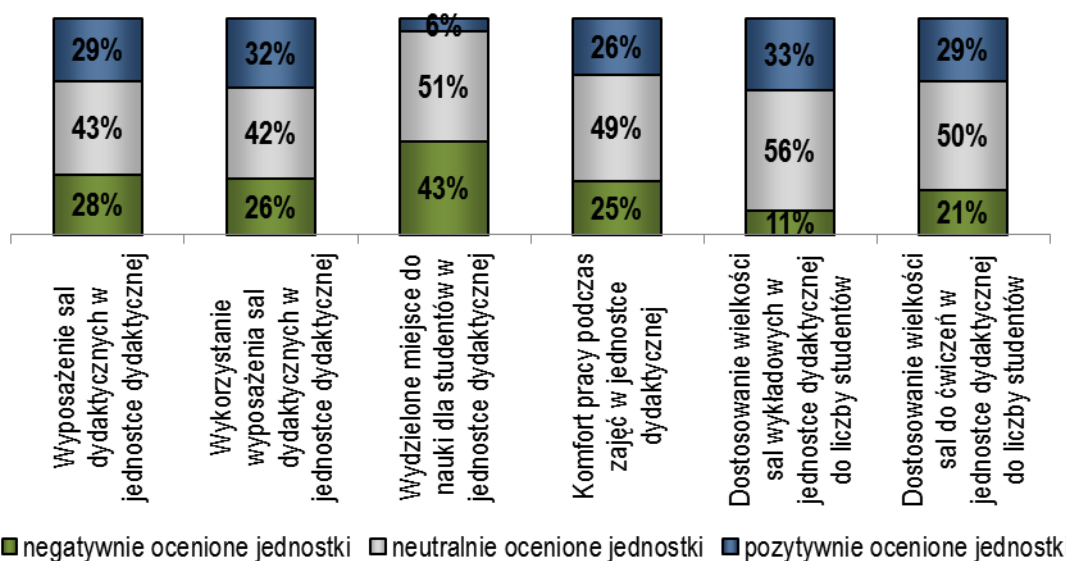
* - średnia dla siedmiopunktowej skali: na której 1 oznaczało zdecydowanie źle, a 7 oznaczało zdecydowanie dobrze

Oceny studentów dotyczące uwzględnionych w badaniu infrastrukturalnych warunków kształcenia są ze sobą silnie, pozytywnie powiązane (por. aneks tabela 6.1.1), a więc wysokiej ocenie wybranego aspektu warunków kształcenia towarzyszy zwykle ocena

innego wymiaru infrastrukturalnego. Najsilniejszy związek występuje między oceną wyposażenia sal dydaktycznych a oceną komfortu pracy podczas zajęć w jednostce, co oznacza, że **im lepiej jest oceniane wyposażenie sal dydaktyczne, tym większy komfort pracy odczuwa student podczas zajęć**. Niewiele słabszy jest związek między oceną dostosowania sal wykładowych a oceną dostosowania sal ćwiczeniowych do liczby studentów – co wskazuje, że **jeśli występują problemy lokalowe w jednostce, to dotyczą one wszystkich typów zajęć**.

Oczywiście obraz infrastruktury jaki jawi się na uśrednionym poziomie uczelni jest wyraźnie zróżnicowany w poszczególnych jednostkach dydaktycznych. Warto zatem prześledzić, jaka część jednostek dydaktycznych uczelni jest dobrze, a jaka źle oceniana pod względem różnych aspektów infrastruktury dydaktycznej.

Rysunek 6.1.2. Struktura jednostek dydaktycznych według ocen poszczególnych aspektów infrastruktury



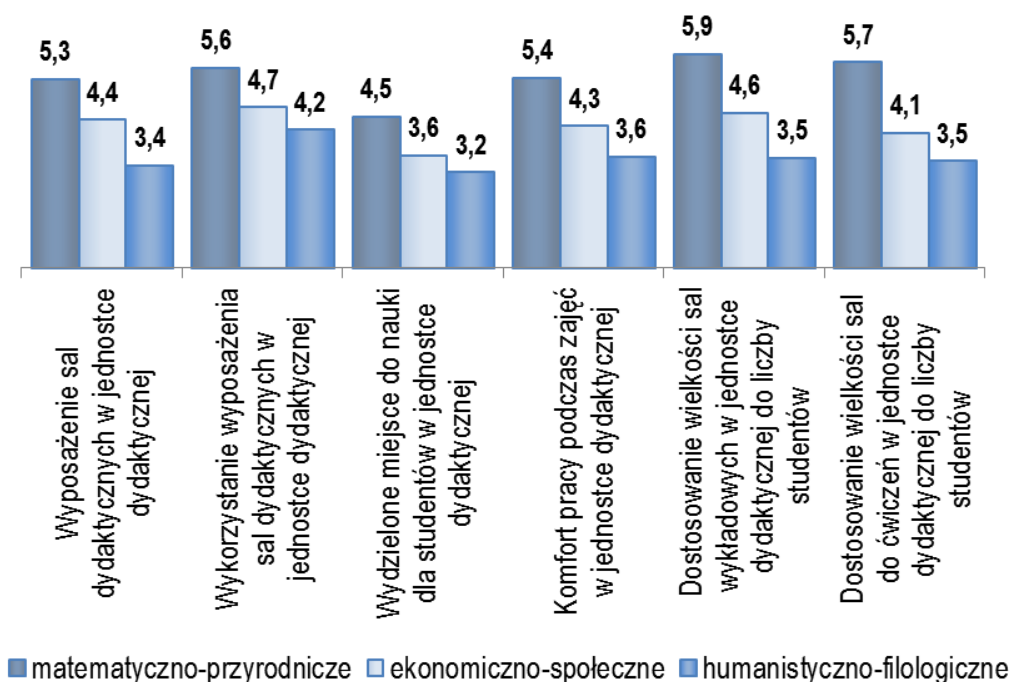
Jak się okazało najmniejszym problemem infrastrukturalnym jest dostosowanie wielkości sal wykładowych do liczby studentów – pod tym względem aż 1/3 spośród badanych jednostek została oceniona pozytywnie, a jedynie 11% zostało ocenionych negatywnie. Stosunkowo dobrze wypada także wykorzystanie wyposażenia sal dydaktycznych – w blisko 1/3 jednostek ten aspekt został oceniony pozytywnie, choć 1/4 jednostek pod tym względem została oceniona negatywnie. Takie aspekty warunków kształcenia jak: dostosowanie wielkości sal, w których odbywają się ćwiczenia do liczby studentów, wyposażenie sal dydaktycznych w jednostce, czy w końcu ocena komfortu pracy w jednostce oceniane były przeciętnie – choć widzimy, że nieznacznie większa część jednostek pod tymi względami została oceniona

pozytywnie niż negatywnie. **Największym problemem na naszej uczelni jest brak wydzielonego miejsca w jednostce dydaktycznej do samodzielnej nauki dla studentów.** Jedynie 6% jednostek zostało w tym aspekcie ocenione dobrze, wówczas gdy 43% jednostek zostało ocenione źle.

Zróżnicowanie warunków lokalowych i często wynikających z nich możliwości i ograniczeń poszczególnych wydziałów znalazło odzwierciedlenie w naszym badaniu (por. aneks tabela 6.1.2). Wśród jednostek dydaktycznych Uniwersytetu Warszawskiego można wyróżnić „elitarną” grupę jednostek „doinwestowanych”, gdzie studenci są wyraźnie zadowoleni ze stanu infrastruktury oraz komfortu studiowania. W szczególności uwidacznia się to w ocenach studentów Wydziału Biologii, a więc wydziału zlokalizowanego w nowoczesnych budynkach Kampusu Ochota, wszystkie wymiary infrastrukturalne oceniali oni najwyżej spośród naszych respondentów. Jest także grupa „niedoinwestowanych” wydziałów – studenci z Wydziałów Neofilologii, Lingwistyki Stosowanej oraz Pedagogiki oceniali infrastrukturę swoich jednostek dydaktycznych najniżej.

Pomimo znacznego zróżnicowaniem standardów lokalowych i wyposażenia poszczególnych wydziałów (czy wręcz jednostek dydaktycznych) można powiedzieć, że infrastruktura uczelni, z którą mają do czynienia studenci odmiennych dyscyplin naukowych charakteryzuje się wyraźną prawidłowością. Jak wynika z danych zamieszczonych na poniższym wykresie osoby kształące się na kierunkach matematyczno-przyrodniczych najlepiej oceniają warunki infrastrukturalne w swoich macierzystych jednostkach. Wyraźnie gorzej niż studenci nauk matematyczno-przyrodniczych oceniają infrastrukturę osoby kształące się na kierunkach ekonomiczno-społecznych. Natomiast najgorzej elementy infrastruktury jednostki dydaktycznej oceniają studenci kierunków humanistyczno-filologicznych. Podkreślić przy tym należy, różnice między skrajnymi grupami są bardzo duże sięgające średnio nawet powyżej dwóch punktów ze skali siedmiopunktowej.

Rysunek 6.1.3. Oceny* wybranych aspektów elementów infrastruktury dydaktycznej wśród studentów różnych dyscyplin naukowych



Pamiętając o tym zróżnicowaniu ocen według dyscyplin przyjrzymy się różnicom poziomu zadowolenia z infrastruktury jednostek dydaktycznych pomiędzy grupami studentów. Jak pokazały analizy widoczne są różnice w ocenie infrastruktury w grupach studentów wyróżnionych ze względu na osiągnięcia w nauce (por. aneks tabela 6.1.3). **Studenci o wyższych średnich ocen oceniali infrastrukturę jednostki dydaktycznej gorzej niż studenci o niższych średnich ocen.** A więc to właśnie najlepsi studenci są najbardziej wrażliwi na braki w infrastrukturze jednostki. Przypuszczalnie z uwagi na te ograniczenia nie mogą oni w pełni w korzystać z zajęć realizowanych w jednostkach.

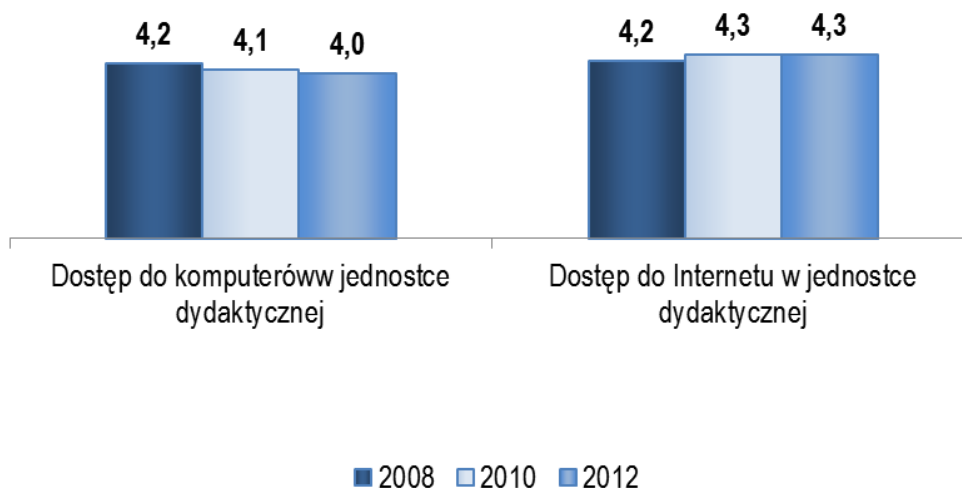
Fakt studiowania na zagranicznej uczelni okazał się cechą różnicującą oceny studentów w zakresie infrastruktury jednostki dydaktycznej (por. aneks tabela 6.1.4). **Osoby mające doświadczenia z uczelni zagranicznych wyraźnie gorzej oceniają infrastrukturę UW niż pozostali studenci.** Podobnej zależności nie odnotowano w przypadku tych osób, które mają doświadczenia z innych krajowych uczelni. O ile brak różnic w ocenach infrastruktury w jednostkach pomiędzy osobami, które studiowały na innych uczelniach krajowych, a pozostałymi studentami może świadczyć, naszym zdaniem, o tym, że Uniwersytet Warszawski nie różni się pod względem infrastruktury w znaczącym stopniu od pozostałych

uczelnii krajowych, o tyle niższe oceny infrastruktury wśród studentów, którzy byli na studiach za granicą pokazuje, że Uniwersytet Warszawski nie dorównał jeszcze pod względem infrastruktury dydaktycznej uczelniom zagranicznym.

6.2. Komputery w jednostkach dydaktycznych

Dane zebrane w IV edycji badania **świadczą o umiarkowanym zadowoleniu studentów z dostępu do komputerów i internetu w jednostkach dydaktycznych**. W ujęciu porównawczym okazuje się, że wyniki w zasadzie nie ulegają zmianie. Jest to o tyle interesujące, że na naszej uczelni – zarówno na poziomie centralnym, jak i jednostek dydaktycznych – intensywnie prowadzone są prace mające na celu modernizację infrastruktury IT. Jak się wydaje tempo tych prac jednak nie jest większe niż tempo rozpowszechniania nowoczesnych technologii wśród młodych ludzi i w efekcie kolejne roczniki studentów oceniają dostępność komputerów i internetu w macierzystych jednostkach dydaktycznych ciągle na przeciętnym poziomie.

Rysunek 6.2.1. Oceny* dostępności komputerów i internetu w kolejnych edycjach badania



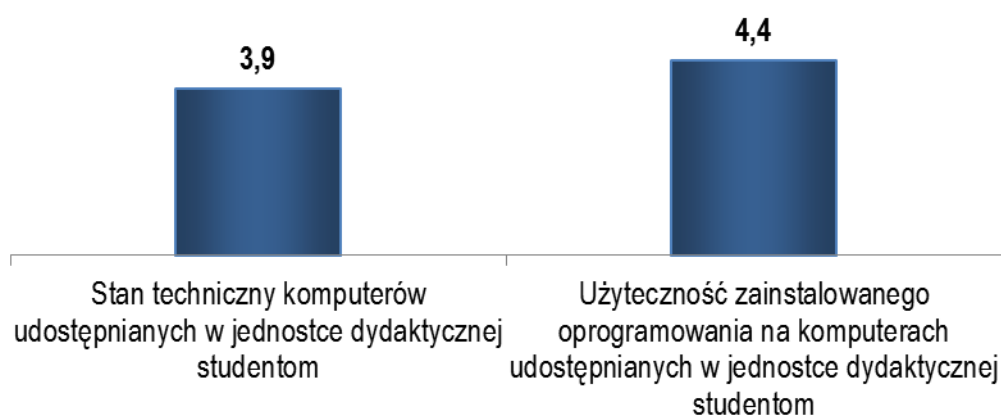
* - średnia dla siedmiopunktowej skali: na której 1 oznaczało zdecydowanie źle, a 7 oznaczało zdecydowanie dobrze

Warto w tym miejscu odnotować, że między ocenami dostępu do komputerów i internetu w jednostce dydaktycznej zachodzi silny i pozytywny związek (por. aneks tabela 6.2.1). Co oznacza, że wysokim ocenom dostępności komputerów towarzyszą przeciętnie wysokie oceny dostępności internetu w jednostkach dydaktycznych. Świadczy to, naszym

zdaniem, o tym, że studenci zwykle, choć oczywiście nie wyłącznie, wykorzystują komputery właśnie do łączenia się z internetem. Dodać przy tym należy, że oceny dostępności komputerów i internetu są wyraźnie powiązane z ocenami ich stanu technicznego i użyteczności zainstalowanego oprogramowania, choć związek ocen dostępności do internetu i stanu technicznego komputerów okazał się najsłabszy.

O stan techniczny i użyteczność aplikacji zainstalowanych na komputerach udostępnionych studentom pytaliśmy w IV edycji *Ogólnouniwersyteckiej Ankiety Oceniającej Jakość Kształcenia* na UW po raz pierwszy pod wpływem doświadczeń z wcześniejszych badań.

Rysunek 6.2.2. Oceny* stanu technicznego i użyteczności zainstalowanego oprogramowania na komputerach udostępnianych studentom w jednostce dydaktycznej



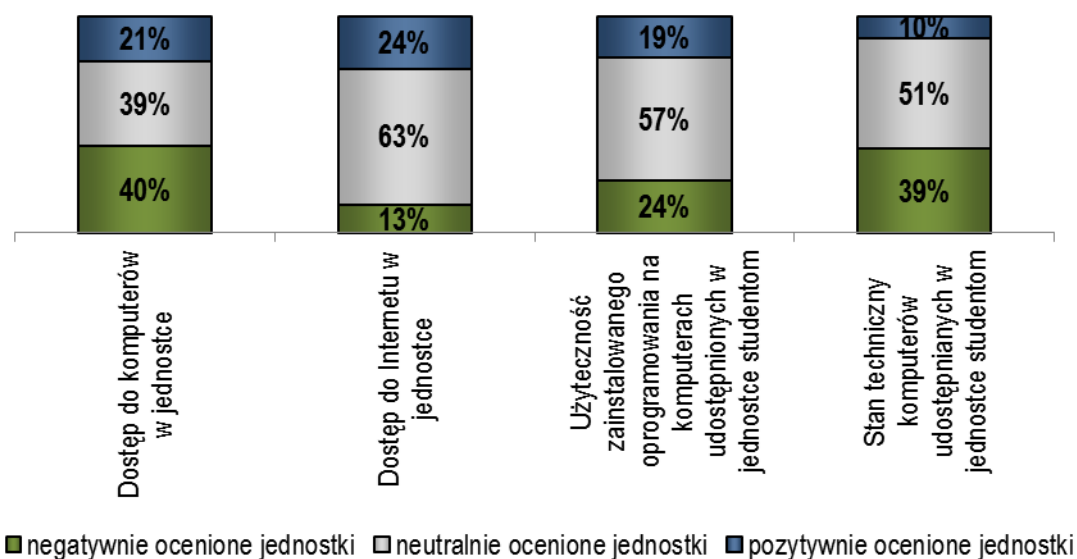
* - średnia dla siedmiopunktowej skali: na której 1 oznaczało zdecydowanie źle, a 7 oznaczało zdecydowanie dobrze

Jak się okazało w świetle zebranych danych **stan techniczny komputerów udostępnianych w jednostkach został przez studentów oceniony nieco gorzej niż użyteczność zainstalowanego oprogramowania**. Dodać przy tym należy, że zarówno jedna, jak i druga właściwość komputerów udostępnianych studentom na poziomie ogólnouniwersyteckim zostały ocenione na przeciętnym poziomie.

Dostępność internetu, komputerów oraz stan tych ostatnich był odmiennie oceniany przez studentów poszczególnych jednostek. Największa część jednostek dydaktycznych – blisko $\frac{1}{4}$ – została pozytywnie oceniona pod względem dostępności internetu. Nieco mniejsza liczba jednostek została pozytywnie oceniona pod względem dostępności komputerów dla

studentów i użyteczności zainstalowanego na nich oprogramowania. Natomiast najmniej jednostek dydaktycznych, bo jedynie 10%, zostało przez badanych ocenionych pozytywnie pod względem stanu technicznego komputerów udostępnianych studentom. Dodatkowo uwzględniając fakt, że prawie 40% jednostek dydaktycznych pod tym względem została oceniona negatywnie, można stwierdzić, że **w przeważającej części jednostek występuje problem stanu technicznego komputerów, które są udostępniane studentom.**

Rysunek 6.2.3. Struktura jednostek dydaktycznych według ocen poszczególnych właściwości komputerów udostępnianych studentom przez jednostki dydaktyczne



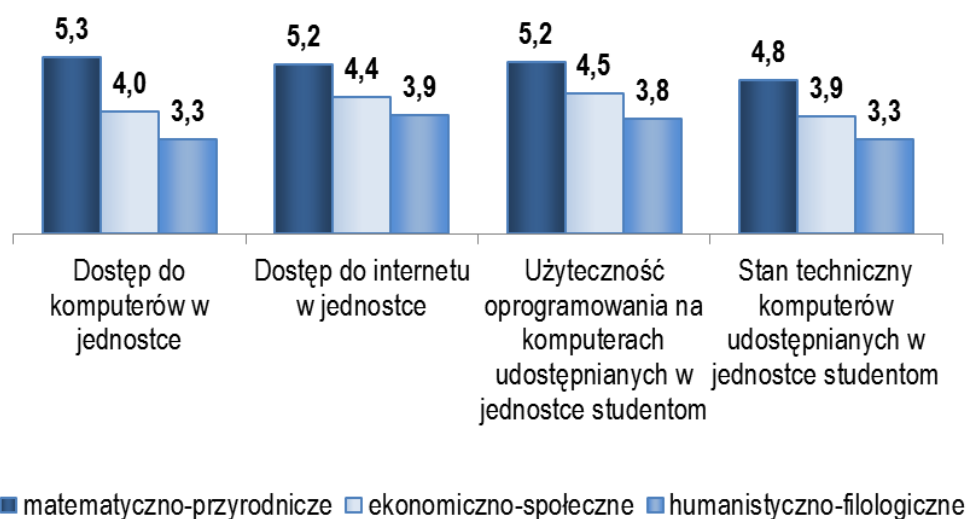
Wynik ten sugeruje, że w przypadku większości jednostek dydaktycznych komputery udostępniane studentom charakteryzują się niskimi parametrami technicznymi, które zwiększają ryzyko ich zawodności. I jak możemy się domyślać poprzez tą cechę komputery udostępnione studentom nie wypełniają swoich podstawowych funkcji – udogodnienia w nauce.

W badaniu uwidacznia się zróżnicowany poziom dostępu do internetu, komputerów oraz stanu tych ostatnich w jednostkach dydaktycznych (por. aneks tabela 6.2.2). Zdecydowanie najlepiej dostęp do internetu, komputerów oraz stan i wyposażenie komputerów udostępnianych studentom ocenili respondenci z Wydziału Matematyki, Informatyki i Mechaniki. Jakkolwiek można było oczekiwać takiego wyniku, to jednak należy podkreślić, że oceny przeciętne wśród badanych z tego wydziału są bardzo wysokie, tak, że sięgają prawie końca skali. Z drugiej strony, dostęp do internetu i komputerów został

najgorzej oceniony wśród studentów Centrum Studiów Samorządu Terytorialnego i Rozwoju Lokalnego.

Podobnie jak w przypadku ocen warunków lokalowych i wyposażenia dydaktycznego mimo znacznego zróżnicowania ocen dostępności internetu i komputerów w poszczególnych jednostkach UW można w ramach analizy ustalić wyraźną prawidłowość w wystawianych przez studentów ocenach według studiowanej dyscypliny.

Rysunek 6.2.4. Oceny* wybranych właściwości komputerów udostępnianych studentom przez jednostki dydaktyczne wśród studentów różnych dyscyplin naukowych



* - średnia dla siedmiopunktowej skali: na której 1 oznaczało zdecydowanie źle, a 7 oznaczało zdecydowanie dobrze

Dostępność internetu, komputerów i ich stan najlepiej oceniły osoby kształcące się na kierunkach matematyczno-przyrodniczych. Wyraźnie gorsze oceny wystawiali studenci z kierunków ekonomiczno-społecznych i w końcu najgorzej ten wymiar infrastruktury akademickiej oceniali studenci kierunków humanistyczno-filologicznych. Oznacza to, że problemom niedoinwestowania w infrastrukturę dydaktyczną towarzyszą braki w inwestycjach IT. Problem jest dość poważny, bowiem różnice w ocenach infrastruktury – dydaktycznej i komputerów – przez studentów pokazuje wyraźny podział społeczności studenckiej na tych, którzy kształcą się w dobrych warunkach i tych, których warunki kształcenie nie są dobre.

Jakkolwiek głównym uwarunkowaniem ocen dostępności internetu, komputerów i ich stanu są różnice pomiędzy poszczególnymi jednostkami należącymi do uczelni, to warto także wskazać i na inne uwarunkowania opinii studentów w tej kwestii. Ogólnie rzecz biorąc należy podkreślić, że uwarunkowaniami opinii na temat dostępności internetu i komputerów

w jednostce, oraz oceny stanu i wyposażenia tych komputerów okazały się cechy, które także różnicowały oceny na temat warunków lokalowych i komfortu pracy w jednostce (por. aneks tabela 6.2.3 i 6.2.4). A więc studenci uzyskujący lepsze wyniki w nauce wyrażali bardziej krytyczne oceny na temat dostępności internetu i komputerów w jednostkach dydaktycznych niż ich koledzy o niższej średniej ocen. Osoby, które mają doświadczenia z zagranicznych uczelni także wystawiały niższe oceny odnośnie komputerów i internetu niż pozostali badani.

7. Regulamin studiów i prawa studenta

Problem łamania praw człowieka wymaga szczególnego podejścia w badaniach społecznych. Z jednej bowiem strony należy ustalić czy nie dochodzi w badanej społeczności do masowego naruszania tych praw, z drugiej jednak nawet skargi pojedynczych osób na ich łamanie powinny wzbudzać uzasadniony niepokój. Charakterystyka przestrzegania/naruszania praw człowieka w naturalny sposób skupiać się powinna na poszczególnych przypadkach, statystyki traktując raczej jako tło prezentowanych obserwacji. Dlatego też wyniki badania statystycznego służyć mogą jedynie ogólnej diagnozie, wskazującej na istnienie lub nieistnienie masowych zjawisk. Nie pozwalają natomiast precyzyjnie scharakteryzować natury badanego zjawiska. Podobne uwagi należy odnieść też do narzędzia zbierania informacji. Badanie ankietowe, którym dysponujemy nie daje możliwości kompletnego opisu zjawisk o tak delikatnej naturze jak naruszanie czyjejś godności osobistej, poczucie dyskryminacji itp. Szanse na dotarcie do szczegółów naruszeń w tych dziedzinach stwarzają wywiady i obserwacja. Badanie ankietowe pozwala jednak na ukierunkowanie poszukiwań – szczególnie w tak dużych zbiorowościach jak społeczność Uniwersytetu warszawskiego. Zależności ustalone w trakcie badań mogą okazać się pomocne w ustalaniu obszarów szczególnie narażonych na naruszanie praw człowieka, jednak bez ambicji na dotarcie do wszystkich, pojedynczych przypadków.

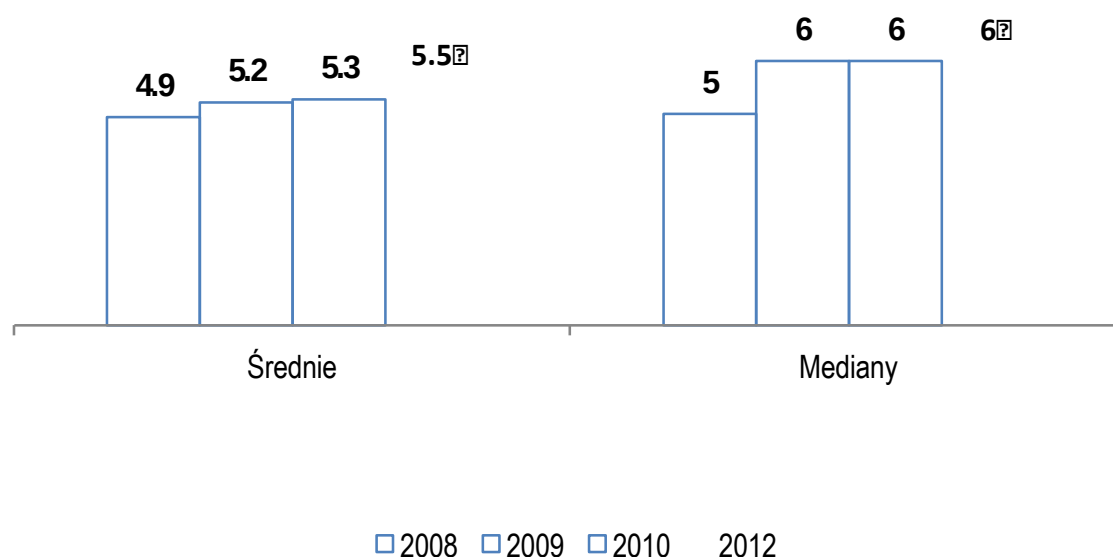
Ze względu na wagę problemu, co roku zadajemy ten sam zestaw pytań o przypadki łamania praw człowieka – przez pracowników oraz przez pozostałych studentów. Wnioski z pierwszej edycji badania, kiedy okazało się, że jednym z ważnych miejsc naruszania praw studentów są biura administracyjne (sekretariaty, dziekanaty, biura UW), odróżniliśmy pracowników dydaktycznych od pracowników administracyjnych. W naszych analizach sprawdzamy, czy wypowiedzi studentów wskazujące na naruszanie ich praw „kumulują się” w jakiejś konkretnej grupie – analizujemy zależności statystycznie między odpowiedziami studentów, a ich cechami „metryczkowymi” oraz opiniami w innych kwestiach.

Podobnie jak w latach ubiegłych staraliśmy się uzupełnić nasze opracowanie analizą wypowiedzi studentów zapisywanych w postaci odpowiedzi na pytanie otwarte. Na ogół nie da się w tej samej edycji badania ustalić, czy wnioski z tej – jakościowej – analizy odzwierciedlają jakieś masowe zjawiska. Mogą jednak stanowić podpowiedź, trop kierujący ku problemom, które być może należy wyjaśnić – albo teraz, albo w kolejnej edycji badania.

7.1. Przestrzeganie regulaminu studiów

W kolejnych edycjach badania w pierwszej części badania zadajemy systematycznie studentom ogólne pytanie „Jak oceniasz przestrzeganie regulaminu studiów w [wybrana jednostka dydaktyczna]”. Studenci, odpowiadając na to pytanie wyrażają swój ogólny pogląd na kwestię respektowania zasad w swoim otoczeniu, mniej lub bardziej precyzyjnie określanych mianem „regulaminu” (choć nie zawsze zapisanych *explicite* w tym akcie prawnym). Chodzi tu bardziej o ogólną „atmosferę respektowania zasad” niż pojedyncze regulacje. Poniżej prezentujemy wyniki uzyskane w kolejnych edycjach badania.

Rysunek 7.1.1. Oceny* przestrzegania regulaminu studiów w jednostce w kolejnych edycjach badań.



* średnie i mediany dla siedmiopunktowej skali: na której 1 oznaczało zdecydowanie źle, a 7 oznaczało zdecydowanie dobrze

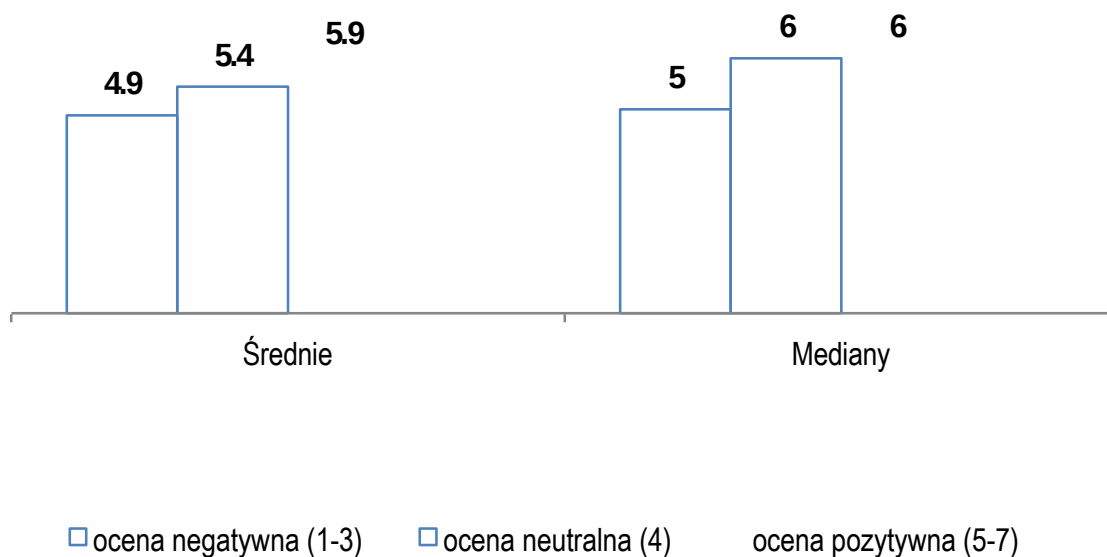
Jak widać, wartości wskaźników w kolejnych latach zachowują tendencje niemalejącą. Wyraźniejszy „skok” nastąpił po roku 2008 – faktycznie po uruchomieniu na Uniwersytecie Warszawskim monitorowania przestrzegania praw człowieka w ankietach ogólnouniwersyteckich, uruchomienia systemu zbierania opinii na temat warunków i jakości kształcenia. Wydaje się, że obserwowane zjawisko może być konsekwencją stabilizowania się na UW coraz bardziej klarownych procedur postępowania w różnych, problematycznych kwestiach. Musi to owocować większym poczuciem bezpieczeństwa w społeczności studentów. W poprzednim raporcie wspominaliśmy o znanym w metodologii zjawisku nazywanym „efektem sufitowym”. Wskazania badanych sytuują się w górnej części

siedmiopunktowej skali, zatem w kolejnych badaniach nie należy się spodziewać tak systematycznego wzrostu wskaźników. Ich stabilizacja na tym, wysokim poziomie jest wystarczającym powodem do stwierdzenia, że **ogólnie rzecz biorąc w społeczności badanych dominuje przekonanie o przestrzeganiu zasad i regulacji kojarzonych z regulaminem studiów.**

Przeprowadziliśmy analizę odpowiedzi na to pytanie w grupach wyróżnionych przez płeć, wiek, rok studiów, tryb i rodzaj studiów, średnią ocen, aktywność naukową i społeczną oraz niepełnosprawność. W żadnym z tych przypadków nie uzyskaliśmy znaczących zależności.

Zestawiliśmy odpowiedzi na to pytanie z opiniami na temat stosunku pracowników sekretariatów i dziekanatów dydaktycznych do studentów. Uzyskaliśmy niezbyt silną, ale wartą wspomnienia zależność.

Rysunek 7.1.2. Oceny* przestrzegania regulaminu studiów w jednostce dydaktycznej w podzbiorowościach wyróżnionych ze względu na opinie na temat stosunku pracowników sekretariatu/diekanatu dydaktycznego do studentów.



* średnie i mediany dla siedmiopunktowej skali: na której 1 oznaczało zdecydowanie źle, a 7 oznaczało zdecydowanie dobrze

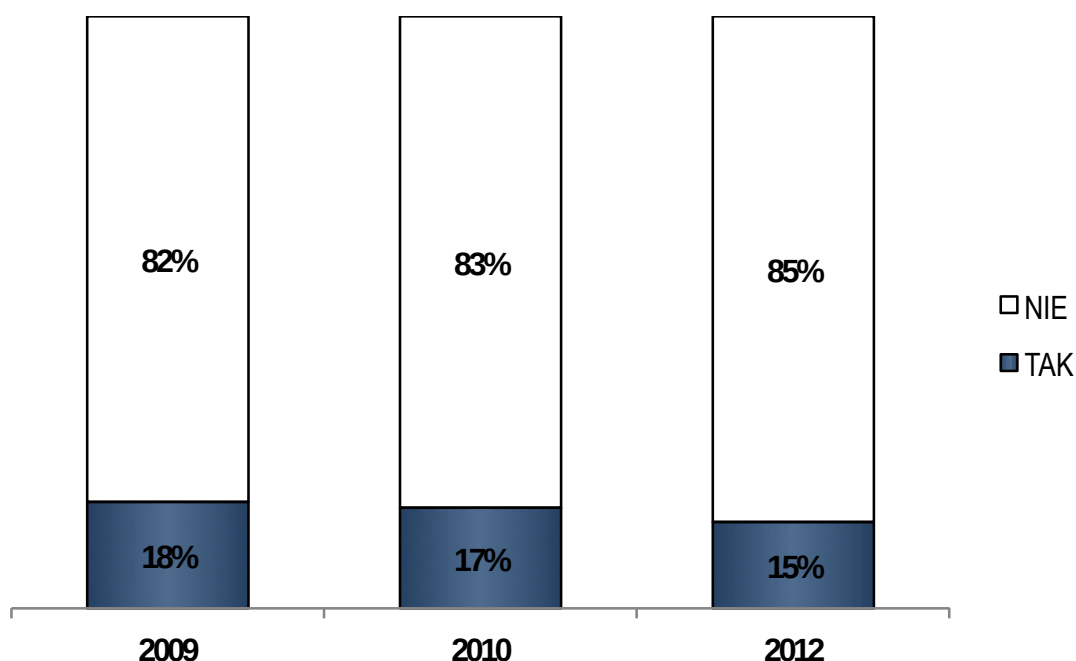
Za negatywne oceny stosunku pracowników dziekanatów i sekretariatów do studentów uznaliśmy wskazania poniżej połowy skali (wartości od 1 do 3), za neutralną – środek skali (wartość 4), zaś za pozytywne – wskazania powyżej połowy skali (wartości od 5 do 7). Najgorsze opinie na temat przestrzegania regulaminu studiów w jednostce pojawiają się wśród osób mających największe zastrzeżenia do relacji z administracją dziekanatów i sekre-

tariatów. Może to oznaczać, że głównych przyczyn problemów z poczuciem respektowania regulacji prawnych na UW należy doszukiwać się na styku z administracją. Podobne spostrzeżenia opisywaliśmy w raporcie z poprzedniej edycji badania.

7.2. Respektowanie praw studenta

Odpowiedzi badanych na pytanie o respektowanie ich praw nie wskazują bardziej niż dotychczas na niepokojące zjawisko ich łamania. Odsetek osób twierdzących, że nigdy nie zdarzyło się, by ktoś na UW naruszył ich prawa pozostał w ciągu ostatnich dwóch edycji badania w zasadzie bez zmian. Uzyskane wyniki ilustruje poniższy rysunek.

Rysunek 7.2.1. Rozkłady odpowiedzi na pytanie: *Czy w trakcie studiów zdarzyło Ci się, że na Uniwersytecie ktoś wyraźnie naruszył Twoje prawa?* w kolejnych edycjach badań¹⁵



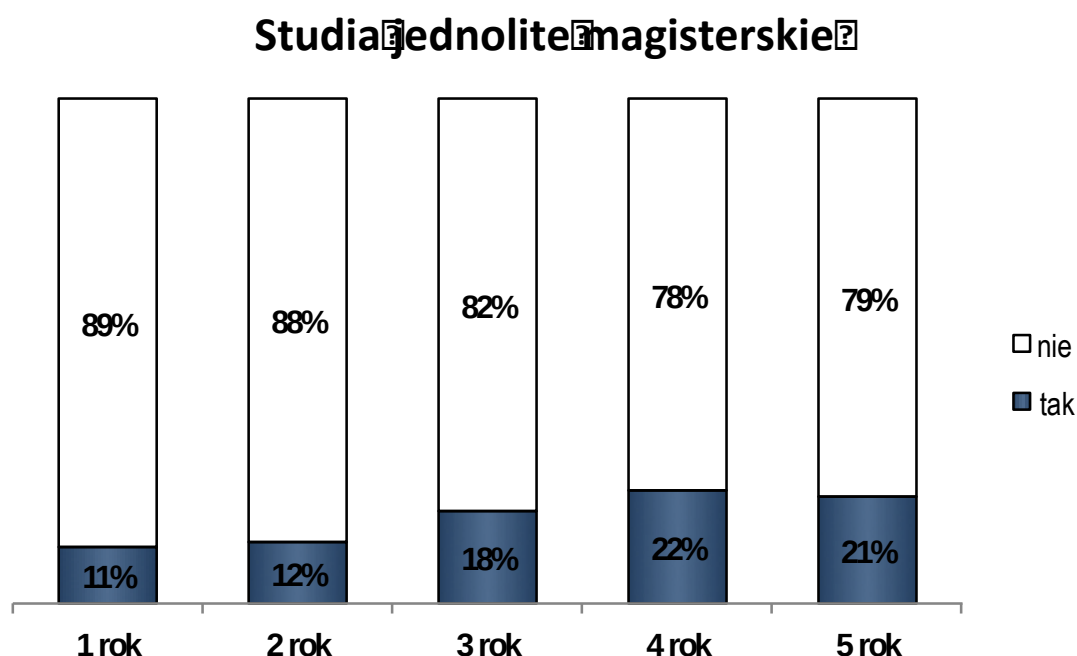
Zestawienie odpowiedzi na pytanie i naruszanie praw studentów z jednostką dydaktyczną nie wskazuje generalnie rzecz biorąc na masowe naruszanie ich praw o szczególnie niepokojących rozmiarach. W przypadku kilku jednostek procent tych wskazań zbliżył się jednak niepokojąco do 30%. W związku z tym zdecydowaliśmy się umieścić w części aneksowej tabelę przedstawiającą rozkłady odpowiedzi na to pytanie ze względu na jednostkę dydaktyczną UW (por. aneks tabela 7.2.1). Tabela zawiera również

¹⁵ W 2008 roku nie zadawaliśmy pytania ogólnego, stąd brak ogólnego porównania z wynikami pierwszej edycji.

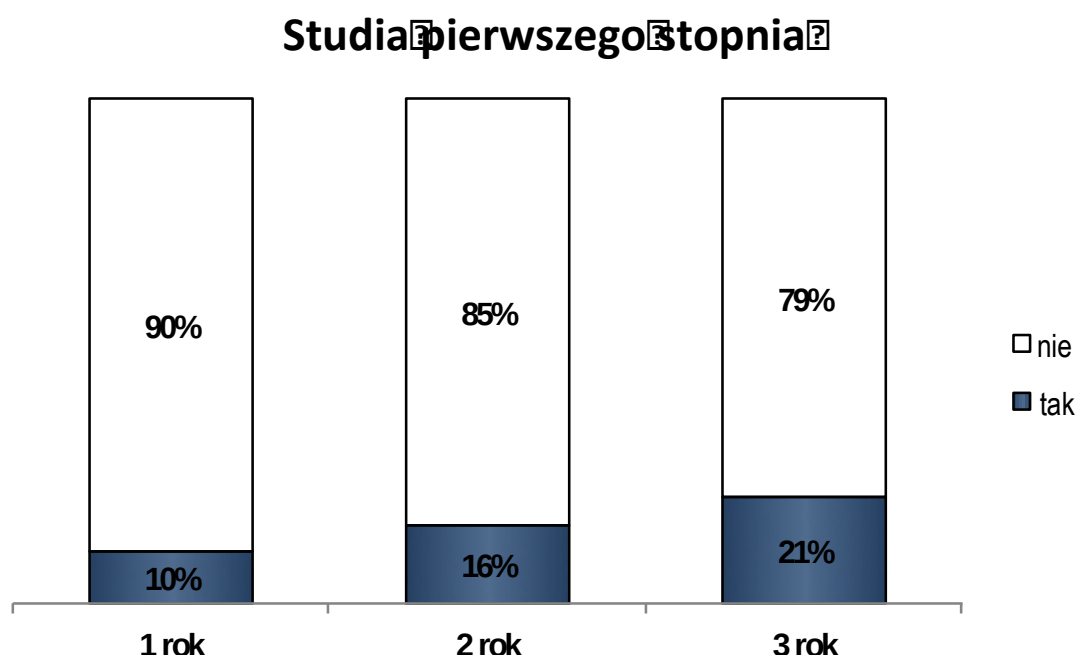
liczebności. Wprawdzie każde naruszenie praw człowieka powinno wzbudzić niepokój, jednak należy odnosić się z pewną rezerwą do deklaracji składanych w anonimowej ankiecie. Ze szczególną ostrożnością należy podchodzić do niewielkich, niejednokrotnie zaledwie kilkusobowych zbiorowości badanych z niektórych jednostek – tu oczywiście analiza procentów odpowiedzi nie ma sensu. W kilku przypadkach jednakże liczebności osób zwracających uwagę na łamanie ich praw okazały się niemałe. Do tej kwestii powrócimy w dalszej części tego rozdziału. Precyzyjne ustalenie przyczyn obserwowanych zjawisk jest jednak trudne i wymaga bezpośredniego badania w tych społecznościach.

Podobnie jak w przypadku pytania o przestrzeganie regulaminu studiów sprawdziliśmy zależności odpowiedzi na pytanie o naruszanie praw studenta w odniesieniu do tzw. cech metryczkowych. Zależność zaobserwowaliśmy tylko ze względu na rok studiów: nieco częściej niż pozostali na naruszanie swoich praw skarżyli się studenci starszych lat studiów jednolitych magisterskich oraz studenci trzeciego roku studiów pierwszego stopnia (nie ma zależności dla studiów drugiego stopnia). Obserwacje te ilustrują poniższe wykresy.

Rysunek 7.2.2. Rozkłady odpowiedzi na pytanie: *Czy w trakcie studiów zdarzyło Ci się, że na Uniwersytecie ktoś wyraźnie naruszył Twoje prawa?* ze względu na rok studiów (studia jednolite magisterskie)



Rysunek 7.2.3. Rozkłady odpowiedzi na pytanie: *Czy w trakcie studiów zdarzyło Ci się, że na Uniwersytecie ktoś wyraźnie naruszył Twoje prawa?* ze względu na rok studiów (studia pierwszego stopnia)



Wydaje się, że jest to związane z procesem „uczenia się” swoich praw przez studentów w trakcie studiów na UW. Można w związku z tym spodziewać się, że mają wyższe standardy, zauważają w związku z tym częściej naruszenia tych praw niż studenci o mniejszych doświadczeniach na UW. Wyniki te są zgodne ze wskazaniem wśród studentów studiów drugiego stopnia, którzy uzyskali dyplom na studiach pierwszego stopnia na UW: po około 20% studentów 1 i 2 roku studiów drugiego stopnia twierdziło, że w trakcie studiów na Uniwersytecie ktoś naruszył ich prawa. Jest to procent zbliżony do wyniku dla 3 roku studiów pierwszego stopnia oraz 4 i 5 roku studiów jednolitych magisterskich (por. rysunki: 7.2.2. i 7.2.3.).

Poza pytaniem ogólnym, zadaliśmy badanym dziewięć pytań szczegółowych, identycznych jak w poprzednich edycjach badania. Osoby, które stwierdziły, że przynajmniej raz naruszono ich prawa pytaliśmy o częstość naruszania ich prawa do prywatności, dyskryminowania ich oraz w inny sposób naruszania ich godności osobistej. O każdy z tych trzech aspektów pytaliśmy w odniesieniu do pracowników dydaktycznych jednostki UW, pozostałych pracowników w tej jednostce UW oraz studentów jednostki, w której dany badany studiuje.

Odsetki wskazań na częste przypadki łamania praw studentów w poszczególnych aspektach nie przekraczały 1%. Przeciętnie ponad 95% badanych twierdziło, że dany typ zdarzenia nigdy im się nie przytrafił. Wszystkie rozkłady dostępne są w części aneksowej (por. aneks tabele: 7.2.2 – 7.2.10). W aneksie umieściliśmy też odpowiedzi na szczegółowe pytania o naruszanie poszczególnych praw w jednostkach dydaktycznych UW. Szczególną uwagę warto zwrócić na te jednostki, w których da się zaobserwować, wspomniany wcześniej, większy odsetek ogólnych wypowiedzi wskazujących na naruszanie praw studenta. Uwaga dotycząca ostrożności w wyciąganiu wniosków dla zbyt małych liczebności jest ta sama co poprzednio (por. aneks tabele: 7.2.11 – 7.2.19).

Po uwzględnieniu tzw. cech metryczkowych nie udało się wykryć żadnych znaczących zależności.

Wprawdzie, jak widać z analizy danych statystycznych, nie obserwujemy na naszej uczelni masowych zjawisk łamania praw człowieka, jednakże ze względu na ich szczególny, zindywidualizowany charakter należy skupić się na opisie poszczególnych przypadków. Na pewne przybliżenie tego zagadnienia pozwoli prezentacja odpowiedzi badanych na pytanie otwarte.

7.3. Odpowiedzi na pytanie otwarte

Po udzieleniu odpowiedzi na poszczególne pytania dotyczące respektowania praw człowieka, studenci mieli możliwość w swobodnej formie przedstawić swoje uwagi dotyczące kwestii naruszania praw studenta na uczelni. Otrzymaliśmy wiele odpowiedzi badanych studentów. Poniżej przedstawiamy omówienie najbardziej charakterystycznych wpisów.

W odpowiedzi na otwarte pytanie o naruszanie praw człowieka na Uniwersytecie Warszawskim otrzymaliśmy wiele odpowiedzi od badanych studentów. Większość tych wypowiedzi nie dotyczyła jednak *stricte* naruszania prawa, lecz raczej przekraczania norm obyczajowych, *savoir vivre* lub elementarnej kultury osobistej. O naruszanie wskazanych norm obwiniani są pracownicy dziekanatów i administracji uniwersyteckiej (częściej) lub wykładowcy. Niekiedy studenci nie decydowali się na wyjaśnienie, na czym polegało doświadczone przez nich naruszenie prawa, pisali jedynie ogólnie: *zachowanie jednego z wykładowców jest nie do przyjęcia* lub *osoby prowadzące zajęcia wychowania fizycznego pozwalają sobie czasami na różne komentarze dotyczące studentów, które w moim odczuciu są nieodpowiednie*.

Zgłaszane przez studentów przypadki naruszania prawa dotyczyły następujących kategorii: poniżanie studentów, brak jasnych kryteriów lub niesprawiedliwe kryteria oceniania, ujawnianie informacji traktowanych jako poufne, niedotrzymywanie terminów wystawiania ocen przez wykładowców, dyskryminacja ze względu na płeć.

7.3.1. Poniżanie studentów

Niekiedy trudno jest oddzielić „niekulturalne zachowanie” od poniżania, które już jest naruszeniem prawa. Wydaje się, że przynajmniej część sytuacji, o których informowali badani była w istocie poniżaniem studentów, polegającym np. na: wyśmiewaniu ustnej wypowiedzi lub pracy studenta na forum grupy, złośliwych komentarzach, wydawaniu poleceń, których wykonanie byłoby poniżające lub w poniżający sposób (takie zdarzenia były opisywane szczególnie w czasie zajęć WF). Było też kilka skarg na zachowania na granicy molestowania seksualnego oraz na poniżanie osób o innej orientacji seksualnej.

Pani [wymieniona z nazwiska] zaatakowała mnie w niezwykle niestosowny sposób, nabijając się z mojego podania (np. do koleżanki "No zobacz, co ona tu nawypisywała"), a także bezpodstawnie osądzając mnie o kłamstwo (w podaniu nie uwzględniłam jednego z punktów regulaminu, wynikało to z niedokładnego zapoznania się z nim, ale na pewno nie z chęci posłużenia się kłamstwem). Zostałam wyszydzona ("co pani sobie wyobraża?!"). Będąc osobą dorosłą, pracującą od ponad 5 lat w pełnym wymiarze godzin, nie spotykam się z takim traktowaniem i nie obracam się wśród ludzi zachowujących taki poziom; uważam, że jeśli ja okazuję szacunek paniom w dziekanacie, powinnam otrzymać to samo.

Ksenofobia i homofobia panoszy się w Instytucie. Jeżeli wykładowca na wykładzie używa słów w stylu "pedały" i nawet za to nie przeprosza to chyba powinien pożegnać się ze swoją pracą.

Na wykładzie u dr. hab.[nazwisko], wykładowca czując się bezkarny mając habilitację, usadzał mnie w pierwszym rzędzie i ostentacyjnie wpatrywał w biust mówiąc niewybredne żarty. Nie reagowałam. Zostałam ukarana w postaci uniemożliwienia mi zaliczenia przedmiotu.

Moim zdaniem dochodzi do karygodnego naruszania godności osobistej podczas zajęć WFu. Wykładowcy potrafią odnosić się do dziewcząt w sposób uwłaczający (niejednokrotnie zdarzało mi się słyszeć od prowadzącego zajęcia na siłowni "Ty, blondyna, wypnij, co Ci Bozia dała", "Nawet moja babcia zrobiłaby to lepiej", "Jak nie poćwiczysz, to Cię nikt nie zechce" itp.

Kilka razy zdarzyło się, gdy prowadzący zajęcia naruszył godność osobistą studentów, np. gdy Ci napisali kiepskie prace. Zamiast konstruktywnych uwag, usłyszeliśmy jakimi leniami i ograniczonymi osobami jesteśmy, a studia są przywilejem, a nie obowiązkiem i powinniśmy być wdzięczni, że studiujemy.

7.3.2. Brak jasnych kryteriów lub niesprawiedliwe kryteria oceniania

Zdarzają się wykładowcy, którzy nie ogłaszają w odpowiednim terminie kryteriów zaliczenia przedmiotu, a w odczuciu badanych oceniają bardzo subiektywnie i niesprawiedliwie. Wspominano również o tym, że egzaminy są przeprowadzane z nowego materiału, który nie był omawiany na zajęciach. Istotną kwestią wartą podkreślenia jest zarzucana władzom jednostek przez badanych bezradność i brak reakcji na naruszanie ich praw.

Bardzo często niejasne są warunki zaliczenia przedmiotu, nagle pod koniec semestru okazuje się, jakie są.

Taka sytuacja zdarzyła się raz; w wyniku poglądów sprzecznych z poglądami osoby prowadzącej ćwiczenia, nie zostałam dopuszczona do egzaminu w pierwszym terminie. Złożyłam podanie o komisyjne zaliczenie ćwiczeń i dopiero w sesji poprawkowej mogłam zaliczyć egzamin. Muszę przyznać, że wszyscy oprócz osoby z którą się "pokłóciłam" traktowali mnie bardzo dobrze, nie miałam żadnego problemu z przystąpieniem do egzaminu komisyjnego (nie było to jednak przyjemne doświadczenie).

Zdarza się, że prowadzący zajęcia w sposób jednoznaczny nie przestrzega regulaminu studiów, nie przedstawia jednoznacznego sposobu oceniania (za tak samo rozwiązane zadanie studenci otrzymują różną ilość punktów - "bo pan jest zdolniejszy", nie respektuje praw studentów, pozwala sobie na osobiste uwagi i insynuacje, utrudnia ustalanie terminów zaliczeń poprzez częste zmienianie (praktycznie na każdych zajęciach w miarę zbliżania się sesji) wcześniej ustalonej daty bądź godziny. Na protesty studentów padają odpowiedzi typu: "Jestem tu Alfą i Omegą", "Nie macie po co chodzić do sekretariatu ze skargami, to nie szkoła średnia", "Jestem prawą ręką kierownika studiów". To tylko niektóre wybrane przykłady. Od początku studiów nikt nie poinformował studentów, jak postępować i do kogo się zwracać w przypadku zaistnienia takich sytuacji. Żenujące i przykre.

Notorycznie łamane są prawa do jasnych kryteriów oceniania, notorycznie zmieniane są wymagania w trakcie zajęć, egzaminy są przeprowadzane z nieprzerobionego materiału.

7.3.3. Ujawnianie informacji traktowanych jako poufne

Za takie uważane są oceny z egzaminów i zaliczeń. Niektórzy studenci uważają za niedopuszczalne publiczne wywieszanie (np. na tablicy na korytarzu lub w Internecie) ocen z nazwiskami. Niektórzy nie akceptują również podawania tych ocen na forum grupy, w czasie zajęć. Kwestia ta, wyjaśniona przecież na Uniwersytecie Warszawskim, wymaga jak widać systematycznych działań informacyjnych.

7.3.4. Niedotrzymywanie terminów wystawiania ocen przez wykładowców

W ankiecie przytaczano sytuacje, kiedy niedotrzymywanie terminów wystawiania ocen skutkowało tym, że student tracił prawo do stypendium, albo nie mógł wyjechać na staż zagraniczny.

Ponadto zdarza się, że przeciągają ocenę prac zaliczeniowych, przez co studenci nie mogą oddać indeksów do dziekanatu. Gdyby ktoś starał się o stypendium, byłoby ono, w takim przypadku, niedostępne.

Profesor zwlekał z daniem mi odpowiedzi na pytanie o wynik egzaminu. Odpowiedź została nadesłana dzień przed planowanym terminem poprawkowym.

Nie poinformowanie studentów o wynikach egzaminu przed zaplanowaną poprawką. Wykładowca ODCZYTAŁ wyniki w czasie WYKŁADU, przekręcając jednocześnie nazwiska, przez co większość studentów nie była pewna swojej oceny. Przed wyznaczonym terminem poprawy nie było możliwości weryfikacji oceny ani wglądu do pracy.

7.3.5. Dyskryminacja ze względu na płeć

Wypowiedzi o dyskryminacji ze względu na płeć pojawiały się rzadko, ale jednak były. Nieco częściej dyskryminowane czuły się kobiety, ale zdarzało się to także mężczyznom.

Na II roku miałem zajęcia i zdawałem egzamin u osoby, która ewidentnie faworyzowała jedną z płci. Przejawiało się to nie tylko w rozbieżności ocen (a ta była znaczna), ale także w bezpośredniej postawie wobec poszczególnych studentów. Było to dla mnie szokujące doświadczenie i wywołało po mojej stronie uraz i długotrwałą niechęć do przedmiotu. Zaznaczam, że nie mam na myśli żartów czy nieodpowiedniego tonu, lecz jawną dyskryminację. Od tamtego czasu miałem do czynienia z wieloma wykładowcami, niektórzy byli bardziej, inni mniej kompetentni czy sprawiedliwi, natomiast postawa żadnego z nich nie wywołała u mnie takiego rozgoryczenia, jak w przypadku ww. osoby.

Warto być kobietą podczas egzaminów u niektórych prowadzących daje to +1 do oceny na wstępie

Chodzi o uwagi kierowane przede wszystkim wobec dziewczyn, niektórzy wykładowcy nie do końca rozumieją że dziewczyny tak samo przyswajają swoją wiedzę.

Proponowałabym szkolenia dla profesorów pod tytułem "Kobiety też mają mózg, a czasem nawet z niego korzystają".

8. Mobilność studentów

Zagadnienie mobilności studentów obejmuje wiele, różnorodnych problemów, dla których wspólną płaszczyzną jest to, iż dotyczą one zmiany miejsca studiowania¹⁶. Zmiany miejsca studiowania mogą mieć wieloraki charakter; mogą być one dłuższe lub krótsze, mogą to być przesunięcia bliższe lub dalsze w sensie przestrzennym (zmiany uczelni) lub w sensie zmiany jednostek dydaktycznych (zmiany programów kształcenia), w których student zdobywa wykształcenie. Niezależnie od tego, jaki charakter mają zmiany miejsca studiowania, uważa się je – zwykle – za pożądane. Wśród wielu pozytywnych funkcji mobilności studenckiej wskazuje się najczęściej dwie. Po pierwsze, podkreśla się znaczenie mobilności dla możliwości wszechstronnego rozwoju studenta. Możliwości uczestnictwa w wymianie studenckiej, w szczególności wyjazdy na stypendia, dają nie tylko szanse pogłębiania wiedzy naukowej, często pod kierunkiem światowej klasy specjalistów, lecz także dostarczają innych korzyści takich jak np.: kształtowanie kompetencji językowych czy budowanie nowych relacji towarzyskich wykorzystywanych w dalszych etapach życia. Ponadto możliwość zmiany miejsca studiowania (kierunku studiów) to czynnik niwelujący potencjalnie nietrafne wybory młodych, zdolnych ludzi na etapie wyboru kierunku kształcenia. Otwartość struktury kształcenia spełnia rolę mechanizmu uniemożliwiającego marnotrawienie zasobów, jakimi bez wątpienia, z punktu widzenia społecznego, są zdolności młodych ludzi podejmujących studia. Drugą niezwykle ważną funkcją mobilności studentów jest jej dynamizujący wpływ na środowisko akademickie. Mobilni studenci ułatwiają wymianę doświadczeń między poszczególnymi uczelniami (wydziałami) w dziedzinie rozwiązań z zakresu dydaktyki, organizacji życia akademickiego i w wielu innych aspektach życia uczelni.

Możliwość zmiany kierunku studiów w trakcie kształcenia jest bardzo ściśle związana z postępującymi przeobrażeniami dokonującymi się na rynku pracy. Narastające procesy globalnej wymiany gospodarczej wywierają bardzo duży wpływ na lokalne rynki pracy¹⁷,

¹⁶ Pojęcie mobilności wiąże się z procesem zmiany ulokowania w przestrzeni. Przykładowo przez mobilność przestrzenną rozumiemy zmianę miejsca zamieszkania lub pobytu (por. GUS, *Duży Rocznik Statystyczny 2006*, Warszawa 2007), z kolei przez mobilność społeczną rozumie się zmianę pozycji społecznej, czyli położenia w układzie społecznym (zob. P.A. Sorokin, *Social Mobility*, New York 1927, M. Pohoski, *Ruchliwość społeczna*, w: *Encyklopedia Socjologii*, Warszawa 2000).

¹⁷ Por. J.E. Stiglitz, *Globalizacja*, Warszawa 2007.

w szczególności powodując ich wyraźną destabilizację. Skoro procesy gospodarcze w sposób gwałtowny mogą doprowadzić do zmian popytu na pracowników o wąskich specjalizacjach, to od systemu szkolnictwa wyższego oczekuje się większej elastyczności, tak aby dostarczał on na rynek pracy osoby o stosunkowo szerokim spektrum kwalifikacji, a te mogą być nabywane przez studentów jedynie wówczas, gdy formuła kształcenia na wyższych uczelniach będzie otwarta, czyli będzie umożliwiała studentom podejmowanie studiów na różnych kierunkach.

Warto także zaznaczyć i to, że mobilność studentów stała się bardzo ważnym elementem projektów politycznych. Do dynamizacji i pogłębienia procesów integracji wewnątrz Unii Europejskiej konieczne jest stworzenie wspólnej przestrzeni edukacyjnej, w szczególności na poziomie szkolnictwa wyższego. W deklaracji Sorbońskiej zwraca się uwagę na bardzo ważną rolę Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego „jako klucza do zwiększenia mobilności i zatrudnialności obywateli oraz ogólnego rozwoju kontynentu”¹⁸. Wspieranie mobilności studentów i pracowników nauki stało się jednym z kluczowych postulatów zawartych w Deklaracji Bolońskiej, dokumencie kształtującym kierunki zmian w systemie szkolnictwa wyższego w Europie, której sygnatariuszem jest również Polska¹⁹. Obecnie – w rezultacie wdrażania tego projektu – student spotyka się z całą gamą udogodnień umożliwiających podejmowanie studiów w innych miejscach niż tylko macierzysta jednostka dydaktyczna. Służą temu celowi m.in. programy wymiany studenckiej, wielostopniowa struktura kształcenia, możliwości jednoczesnego kształcenia na dwóch kierunkach, czy w końcu, jak na naszej uczelni, oferta zajęć dostępnych dla studentów z innych jednostek, z których chętnie korzystają studenci. Przykładowo dane informujące o uczestnictwie studentów naszej uczelni w programie Erasmus ukazują dynamiczny wzrost liczby wyjazdów. O ile w roku akademickim 2000/2001 liczba studentów, którzy uczestniczyli w programie wyniosła 304, to po dziesięciu latach liczba ta była ponad kilkakrotnie większa. Dodać w tym miejscu należy także i to, że na Uniwersytecie Warszawskim roku akademickim 2010/2011 kształciło się 1292 studentów z zagranicy²⁰.

W poprzednich edycjach ogólnouczelnianych badań studentów problematyka mobilności była systematycznie podejmowana w dość szerokim zakresie. Z tego powodu

¹⁸ Deklaracja Bolońska. Szkolnictwo wyższe w Europie, Bolonia 1999.

¹⁹ Por. Deklaracja Bolońska. Szkolnictwo wyższe w Europie, j.w.

²⁰ Sprawozdanie roczne Rektora Uniwersytetu Warszawskiego za rok 2007, Warszawa 2011.

w tegorocznej IV edycji *Ogólnouniwersyteckiej Ankiety Oceniającej Jakość Kształcenia* na UW zagadnienia związane z mobilnością studencką zostały poważnie okrojone i w efekcie w ankiecie znalazły się jedynie trzy pytania, które pozwalają określić poziom mobilności występujący wśród studentów naszej uczelni. Niemniej jednak wyniki badania, z uwagi na powtórzenie tych samych pytań, dostarczają wielu interesujących informacji o poziomie mobilności studenckiej i dynamice zjawiska. W związku z tym, zdecydowaliśmy w naszym raporcie wyodrębnić krótką część poświęconą problematyce mobilności studentów na naszej uczelni.

Uzyskane w badaniu wskaźniki charakteryzujące poziom mobilności należy traktować jako orientacyjne. Można bowiem przypuszczać, że czynniki selekcji, które decydowały o składzie badanej zbiorowości pozostają w związkach z mobilnością studentów²¹. Zastrzec trzeba, że większość omawianych w niniejszym rozdziale raportu wskaźników charakteryzuje raczej warunki kształtujące mobilność studentów na poziomie jednostek dydaktycznych niż na poziomie ogólnouniwersyteckim. Z uwagi na to, że niniejsze opracowanie ma charakter ogólnouczelniany, to nasze zainteresowania skoncentrowaliśmy jedynie na wybranych procesach.

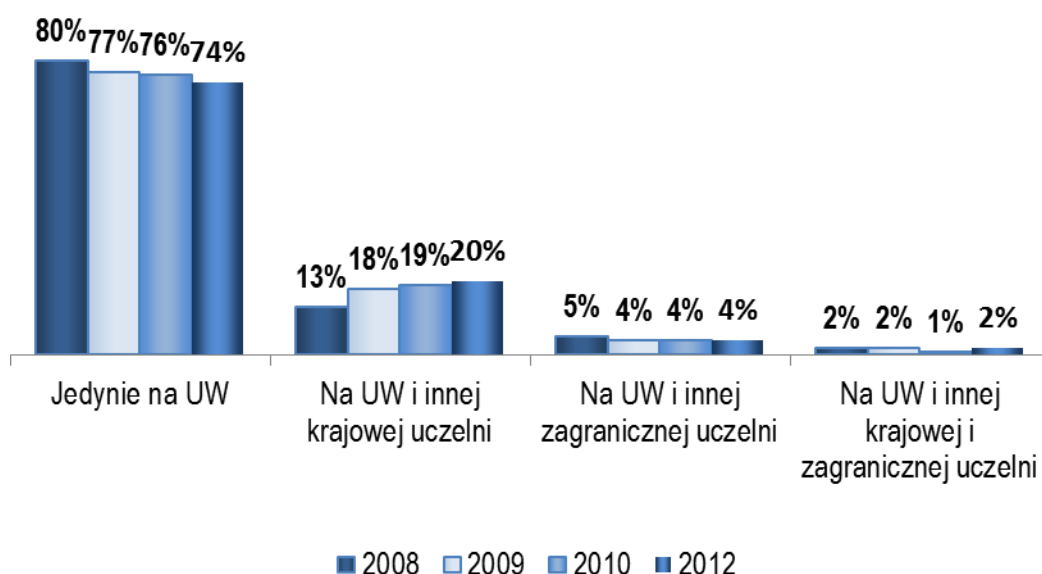
Jak wyżej wspomniano w tegorocznej ankiecie zostały zadane jedynie trzy pytania charakteryzujące ruchliwość studentów między uczelniami. Mobilność międzyuczelniana jest kształtowana przez szereg czynników. Ogólnie można wyodrębnić trzy główne uwarunkowania decydujące o zmianie uczelni przez studentów. Pierwszy to fakt wdrażania w Polsce trzystopniowego modelu kształcenia w szkolnictwie wyższym. Powstał szereg uczelni, zwykle prywatnych, oferujących ludziom możliwość kształcenia na studiach I stopnia. Po zakończeniu edukacji w tego typu placówkach część osób, chcąc uzupełnić kwalifikacje i zdobyć odpowiedni dyplom, podejmuje dalsze kształcenie na studiach II stopnia. Drugi czynnik, wpływający na poziom międzyuczelnianej mobilności studentów, to proces upowszechniania wymiany studenckiej, w szczególności wymiany międzynarodowej. I w końcu trzecie uwarunkowanie to indywidualne decyzje studenta odnośnie zmiany uczelni.

Zgodnie z tym, co zostało już powiedziane we wstępnej części niniejszego raportu, zdecydowana większość osób, które wzięły udział w badaniu kształtowała swoje

²¹ Ponadto ocena poziomu mobilności studentów winna opierać się na innych materiałach niż badanie ankietowe, którego celem było zebranie informacji o opiniach. Takim materiałem są dane zastane np. rejestry prowadzone przez poszczególne biura uniwersyteckie lub jednostki dydaktyczne.

doświadczenia akademickie jedynie na Uniwersytecie Warszawskim. Jak wynika z poniższego wykresu, w kolejnych edycjach badania uzyskane zostały bardzo zbliżone wyniki, choć warto odnotować systematyczny spadek udziału studentów, którzy kształcili się jedynie na UW i systematyczny wzrost udziału takich osób, które kształciły się poza UW – na innej krajowej uczelni.

Rysunek 8.1. Udział studentów według doświadczeń w kształceniu z różnych typów uczelni w trzech edycjach badania.



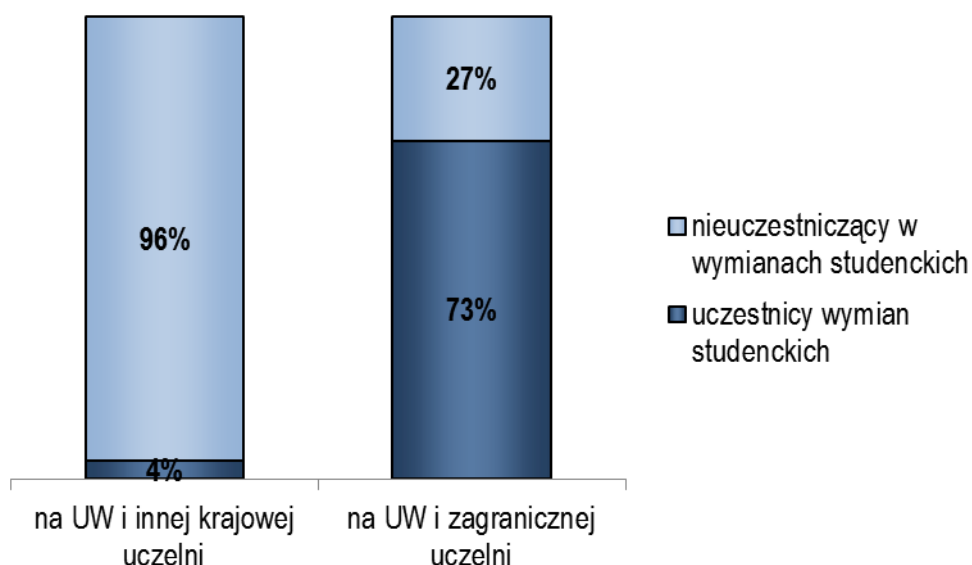
Biorąc pod uwagę niewielką liczebność grupy studentów mających doświadczenia zarówno z krajowych, jak i zagranicznych uczelni w dalszych analizach scharakteryzowano jedynie trzy grupy studentów; niemobilnych – mających doświadczenia akademickie jedynie z UW, oraz dwie grupy mobilnych tj. tych mających doświadczenia z innych krajowych szkół wyższych i z uczelni zagranicznych.

Analizy uwidaczniają to, że wśród studentów poszczególnych stopni mamy do czynienia z wyraźnie różnym poziomem mobilności (por. aneks tabela 8.1). I tak wśród studentów studiów jednolitych magisterskich oraz wśród studentów studiów I stopnia odnotowujemy bardzo wysoki udział takich osób, które kształciły się jedynie na UW (80% i 85%), natomiast wśród studentów studiów II stopnia odsetek osób, które kształciły się jedynie na UW wynosi zaledwie 54%. W grupie osób kształcących się na studiach II stopnia

bardzo dużą grupę stanowią osoby, które zdobywały swoje doświadczenia akademickie także poza UW na innych krajowych uczelniach – 40%.

Studenci mający doświadczenie z innych krajowych uczelni znacznie częściej są reprezentowani wśród osób kształcących się w trybie niestacjonarnym zaocznym niż wśród studentów pozostałych trybów (por. aneks tablica 8.2). Stosunkowo duży udział studentów, którzy kształtowali swoje doświadczenia akademickie w kraju, ale poza UW nasuwa przypuszczenie, że są to osoby, które po uzyskaniu dyplomu licencjata nie miały możliwości dalszego kształcenia na swej pierwszej uczelni i w związku z tym podjęły studia na UW. Szczegółowe analizy wyraźnie potwierdzają, że są to studenci napływający, a nie tacy którzy uczestniczyli w krajowych programach wymiany studenckiej.

Rysunek 8.2. Struktura studentów według uczestnictwa w wymianach studenckich i doświadczeń w kształceniu z różnych typów uczelni

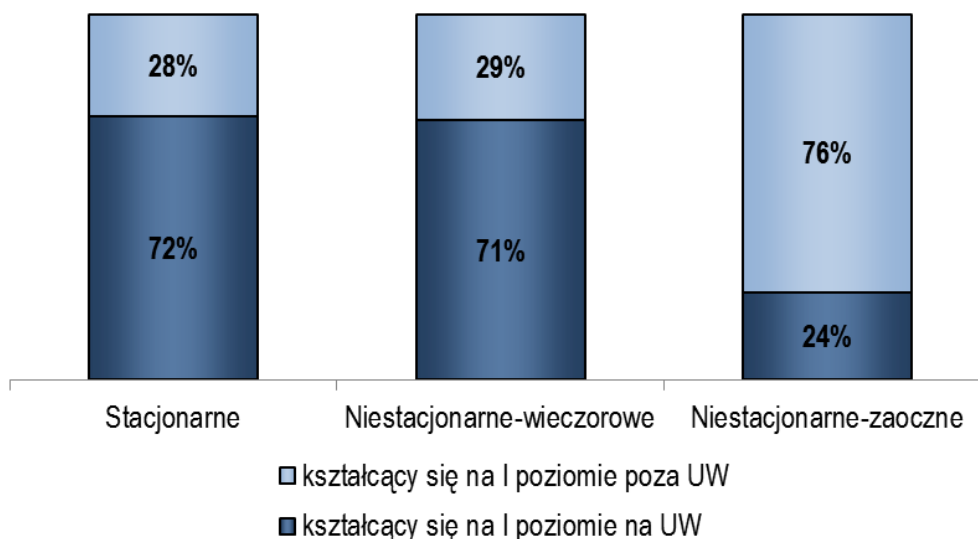


W grupie studentów, którzy twierdzili, że kształcili się poza UW na zagranicznej uczelni, blisko trzy na cztery osoby brały udział w programach wymiany studenckiej – i jak można przypuszczać jedynie dzięki temu nabyli doświadczenia z zagranicznych uczelni. Natomiast wśród studentów deklarujących swoje doświadczenia z innych krajowych uczelni procent tych, którzy brali udział w wymianie studenckiej jest znikomy, a więc okazuje się, że są to studenci napływający z innych uczelni zwykle po zakończeniu studiów I stopnia.

W celu precyzyjnego określenia tego, jaką część studentów studiów uzupełniających magisterskich stanowią ci, którzy kształcili się na I poziomie studiów poza UW zadaliśmy

pytanie studentom II stopnia o to, czy kształcili się na studiach licencjackich na naszej uczelni. W całej objętej badaniem zbiorowości studentów studiów II stopnia 44% respondentów zadeklarowało, że wcześniejsze studia odbyli poza UW. Wyniki te różnią się zasadniczo pomiędzy poszczególnymi trybami studiów. I tak wśród studentów stacjonarnych i niestacjonarnych wieczorowych udział studentów, którzy na niższym poziomie kształcili się poza UW był podobny i oscylował wokół 29%. Natomiast wśród studentów II poziomu niestacjonarnych zaocznych analogiczny wskaźnik wyniósł 76%.

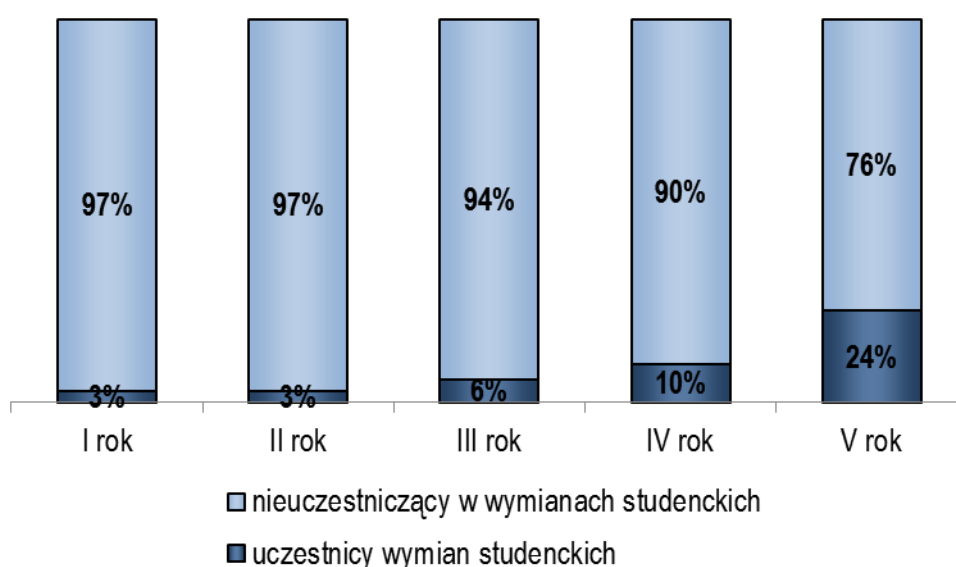
Rysunek 8.3. Struktura studentów II stopnia według kształcenia się na studiach licencjackich na lub poza UW według trybu studiów



Proces napływu studentów z innych krajowych uczelni, którzy po uzyskaniu dyplomu licencjata na UW kontynuują naukę na studiach magisterskich uzupełniających charakteryzuje się tym, że wybierają oni przede wszystkim tryb studiów niestacjonarny zaoczny. **Duży napływ osób z innych uczelni na studia II stopnia prowadzone w trybie niestacjonarnym zaocznym jest dla uniwersytetu poważnym wyzwaniem.** Pojawia się bowiem kwestia zróżnicowanego poziomu wiedzy nowo przyjętych studentów, a **to z kolei wiąże się bezpośrednio z przygotowaniem odpowiedniej oferty dydaktycznej, realizacją treści programowych i utrzymaniem wysokiego poziomu zajęć.** Jest to poważne wyzwanie w szczególności dlatego, że zajęcia odbywające się w trybie zaocznym cechują się rzadszymi kontaktami wykładowców ze studentem.

Powracając w tym miejscu do problemu uczestnictwa studentów w programach wymiany studenckiej na podstawie naszych badań możemy opisać niektóre z uwarunkowań uczestnictwa w programach stypendialnych. Dość oczywistą cechą, która stanowi uwarunkowanie uczestnictwa w programach wymiany studenckiej jest rok studiów. Pomiędzy rokiem studiów a uczestnictwem w programach wymiany studenckiej można zaobserwować systematyczną prawidłowość wyrażającą się tym, że im wyższy rok studiów, tym większa część studentów brała udział w programach wymiany studenckiej.

Rysunek 8.4. Struktura studentów według uczestnictwa w programach wymiany studenckiej i roku studiów



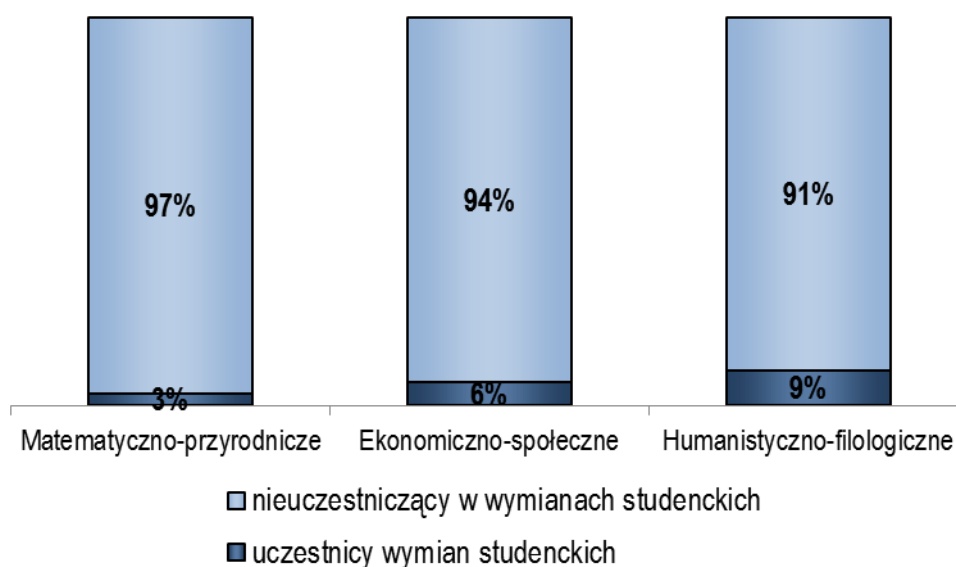
Jak wynika z zebranego materiału stosunkowo mało studentów decyduje się na wyjazd stypendialny na I lub II roku studiów. Zwiększenie częstości wyjazdów na stypendia rozpoczyna się dopiero od III roku studiów.

Wyraźnym uwarunkowaniem uczestnictwa w programach wymiany studenckiej jest tryb studiów (por. aneks tabela 8.3). **Studenci stacjonarni ponad dwa razy częściej decydują się na wyjazd na stypendium niż osoby kształcące się w trybie niestacjonarnym.** Jak należy przypuszczać jest to związane z odmienną sytuacją studentów różnych trybów na rynku pracy i w życiu rodzinnym. Osoby kształcące się w trybie niestacjonarnym mają po prostu więcej zobowiązań, a to w efekcie przekreśla ich możliwości uczestnictwa w wyjazdach stypendialnych.

Czynnikiem wpływającym na uczestnictwo studentów w programach wymiany jest także sytuacja materialna (por. aneks tabela 8.4), choć nie różnicuje ona tak silnie jak wcześniej omówione cechy. Studenci o lepszej sytuacji częściej decydują się na uczestnictwo w programach wymiany studenckiej.

Analizy pokazują, że poziom uczestnictwa w programach wymiany studenckiej jest wyraźnie uwarunkowany przez studiowaną dyscyplinę. Okazało się, że **w programach wymiany studenckiej najczęściej brali udział studenci kierunków humanistyczno-filologicznych, natomiast najrzadziej w wyjazdach stypendialnych brali udział studenci kierunków matematyczno-przyrodniczych.**

Rysunek 8.5. Struktura studentów według uczestnictwa w programach wymiany studenckiej i studiowanej dyscypliny



Należy przypuszczać, że przyczyną tego stanu rzeczy są różne reżimy studiowania danej dyscypliny. W naukach matematyczno-przyrodniczych wymagana jest większa dyscyplina wynikająca z konieczności uczestnictwa w zajęciach laboratoryjnych, podczas gdy dla wielu adeptów humanistyki np. studentów filologii zagraniczny wyjazd stypendialny stanowi właśnie zajęcia laboratoryjne.

Porównanie uczestnictwa studentów niepełnosprawnych i pełnosprawnych w programach wymiany studenckiej pokazuje, że w zasadzie te dwie podzbiorowości nie różnią się od siebie pod względem mobilności (zob. aneks tabela 8.5). Oznacza to, że programy wymiany są dobrze przygotowane i nie ograniczają możliwości uczestniczenia w nich przez

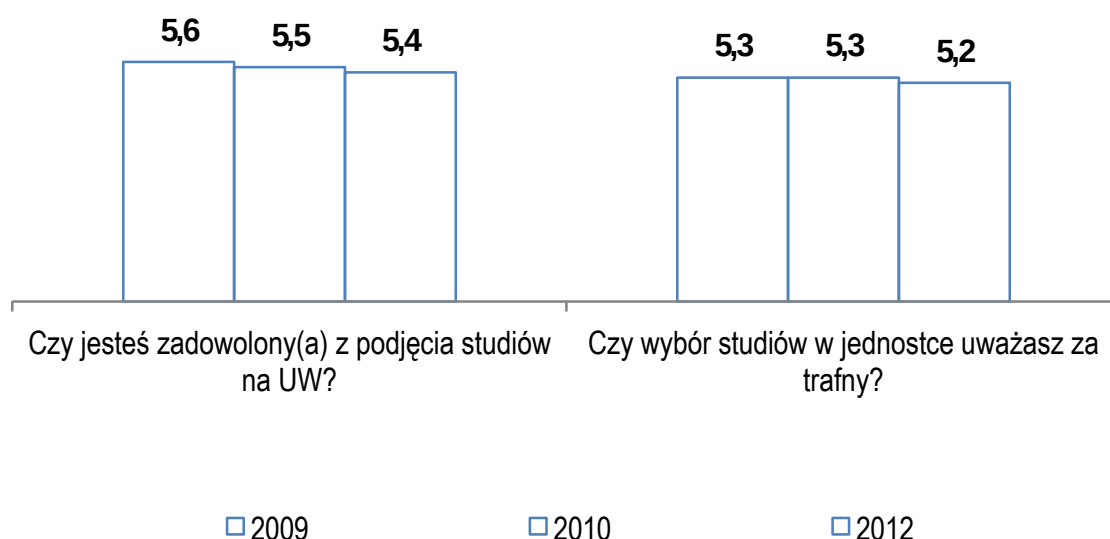
osoby niepełnosprawne. Jest to ważne, gdyż wymiana studencka to niewątpliwie źródło szans dla aktywizacji i integracji studentów niepełnosprawnych w środowisku akademickim.

Ważnym ustaleniem płynącym z naszych badań jest to, że **studenci, którzy uczestniczą w międzynarodowych programach wymiany studenckiej mają ponadprzeciętne osiągnięcia w nauce.** Okazuje się bowiem, że wśród studentów otrzymujących stypendium naukowe z UW (lub spoza UW) odsetek osób uczestniczących w programach wymiany studenckiej jest dwa razy wyższy niż wśród pozostałych badanych (por. aneks tabela 8.6). Oznacza to, że dla wielu studentów celem uczestnictwa w programach wymiany studenckiej – zwłaszcza tej międzynarodowej – jest, poza chęcią poznania „nowego” (nawiązania nowych kontaktów, poznania innej kultury, ewentualnie podniesienia kompetencji językowych) także chęć kształcenia i rozwoju intelektualnego.

9. Zadowolenie ze studiów na Uniwersytecie Warszawskim

Wzorem poprzednich edycji *Ogólnouniwersyteckiej Ankiety Oceniającej Jakość Kształcenia* na UW, również w tym roku badaliśmy satysfakcję ze studiów. Wzięto pod uwagę dwa aspekty tej satysfakcji: zadowolenie z faktu podjęcia studiów właśnie na tej uczelni oraz ocenę trafności wyboru jednostki dydaktycznej. Ocena była dokonywana na 7-punktowej skali, gdzie 1 oznacza „bardzo niezadowolony(a)”, a 7 – „bardzo zadowolony(a)”.

Rysunek 9.1. Oceny* zadowolenia z podjęcia studiów na UW oraz trafności wyboru kierunku studiów, według roku badania



* Średnia dla siedmiopunktowej skali, na której 1 oznaczało „zdecydowanie niezadowolony”, a 7 – „zdecydowanie zadowolony”

Widoczne na wykresie niewielkie różnice nie są znaczące, widać więc, że poziom satysfakcji studentów z podjętych studiów utrzymuje się od kilku lat na niezmiennym poziomie. Oceny te są dość wysokie, szczególnie jeśli weźmiemy pod uwagę, że odsetek osób niezadowolonych ze studiów na UW jest niewielki – podobnie jak w ubiegłych latach odsetek oceniających poziom zadowolenia na nie więcej niż 3 wynosi tylko 13%, zaś trafność wyboru kierunku studiów kwestionuje około 18% badanych (również podobnie jak przed dwoma laty

– por. aneks tabela 9.1). Wydaje się zatem, że **studia na Uniwersytecie Warszawskim w ogólnym zarysie spełniają oczekiwania studentów.**

Można zauważyć, że istnieje wyraźny związek między opiniami na temat podjęcia studiów i wyboru jednostki dydaktycznej. **Okolo 2/3 badanych studentów wyraziło zadowolenie zarówno z podjęcia studiów na UW, jak i z wyboru kierunku** (por. aneks tabela 9.2), a współczynnik korelacji Pearsona między obydwoma ocenami wynosi 0,78.

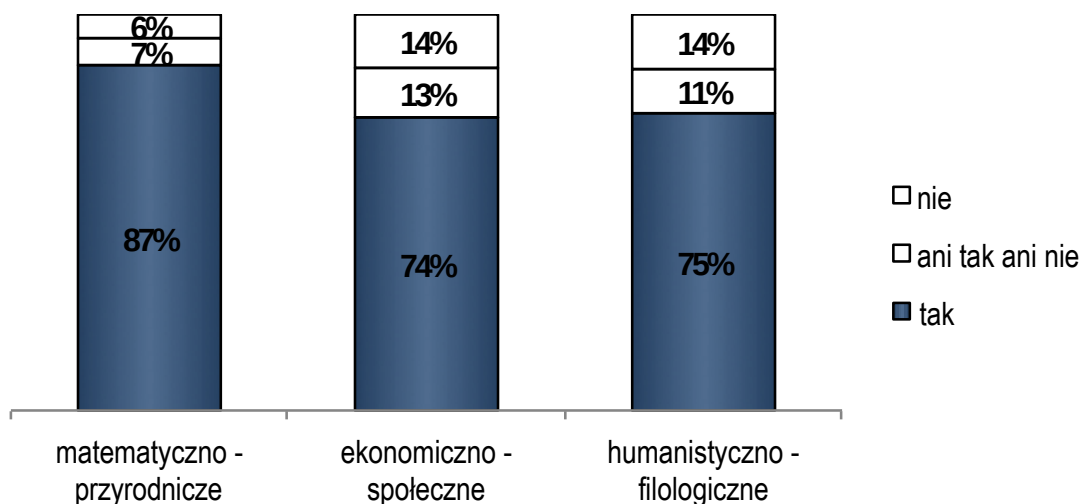
Najbardziej zadowoleni ze studiów są studenci pierwszego roku (średnia ocen 5,6 jeśli chodzi o podjęcie studiów i 5,4 – wybór kierunku – por. aneks tabela 9.3). Dla wyższych roczników poziom satysfakcji spada, jednak średnia ocena nawet wśród najbardziej niezadowolonych studentów ostatniego roku studiów magisterskich przekracza 5 (odpowiednio 5,3 i 5,1). **Spadający wraz z rokiem studiów poziom zadowolenia studentów ze studiowania na Uniwersytecie Warszawskim jest zjawiskiem nowym.** W poprzedniej edycji badania, w 2010 roku, zależność poziomu zadowolenia od roku studiów była nieliniowa: studenci najstarszego roku należeli do najbardziej zadowolonych – podobnie jak ci, którzy dopiero zaczynali swoją przygodę z Uniwersytetem. Obecnie obserwujemy pewien wzrost zadowolenia wśród studentów czwartego roku – na studiach dwustopniowych jest to jednocześnie pierwszy rok studiów magisterskich, a zatem mamy do czynienia z tym samym zjawiskiem: **większa satysfakcja „na wejściu”, po której następuje pewne rozczarowanie. Dotyczy to zarówno samego faktu podjęcia studiów na UW, jak wyboru jednostki dydaktycznej.**

Obie oceny zadowolenia ze studiów są związane zarówno z trybem studiowania, jak i z dyscypliną naukową. **Najbardziej zadowoleni są studenci studiów stacjonarnych** (średnia ocena satysfakcji z podjęcia studiów na UW to 5,5, zaś ocena trafności wyboru – 5,3). **Studenci pozostałych trybów oceniają swoje zadowolenie niżej** (odpowiednio 5,2 i 5,1), **przy czym nie ma większych różnic w opiniach studentów studiów zaoczných i wieczorowych.**

Poziom zadowolenia ze studiów – zarówno jeśli chodzi o wybór uczelni, jak i kierunku – był także zależny od studiowanej dyscypliny naukowej. Można przy tym powiedzieć, że **biorąc pod uwagę zadowolenie ze studiów, studenci dzielili się na studiujących nauki matematyczno-przyrodnicze i na pozostałych** (por. aneks rys.9.1a, pokazujący rozkład poszczególnych jednostek w dwóch badanych wymiarach zadowolenia ze studiów). Blisko 90% studentów kierunków matematyczno-przyrodniczych było zadowolonych z wyboru

uczelni, a ponad 80% – z wyboru kierunku (por. aneks tabela 9.4-5). Tymczasem wśród studentów kierunków społecznych i humanistycznych zadowolonych było około 3/4 badanych.

Rysunek 9.2. Rozkład zadowolenia z podjęcia studiów na Uniwersytecie Warszawskim w podziale według studiowanej dyscypliny



Najbardziej niezadowoleni z wyboru jednostki byli studenci Katedry Europeistyki (średnia ocena 3,6), zaś z podjęcia studiów na UW – studenci Studiów Stosunków Międzykulturowych na Wydziale Orientalistycznym (średnia ocena 4,1). Najwyższy poziom zadowolenia – zarówno z wyboru kierunku, jak uczelni prezentowali studenci Wydziału Matematyki, Informatyki i Mechaniki, a w szczególności Jednoczesnych Studiów Matematyczno-Informatycznych (średnie oceny 6,5 – wybór uczelni i 6,7 – wybór jednostki) oraz Instytutu Informatyki (6,3 i 6,4). Warto zauważyć, że w tych dwóch jednostkach (oraz we wszystkich innych jednostkach Wydziału MIM) studenci byli nawet bardziej zadowoleni z wyboru jednostki niż z tego, że podjęli studia na Uniwersytecie Warszawskim.

Spośród studentów nauk społecznych i humanistycznych, najwyższy poziom zadowolenia z wyboru jednostki prezentowali studenci Instytutu Etnologii i Antropologii Kulturowej na Wydziale Historycznym (6,4) oraz Instytutu Filozofii na Wydziale Filozofii i Socjologii (6,2). Również w tych jednostkach poziom zadowolenia z wyboru jednostki przewyższał nieco poziom zadowolenia z wyboru uczelni.

Opinie na temat studiów na Uniwersytecie Warszawskim były – jak w ubiegłych latach – badane również za pomocą pytań otwartych. Studenci zostali poproszeni o wskazanie trzech zalet i trzech wad studiowania na Uniwersytecie. Na oba pytania uzyskano bardzo wiele odpowiedzi – udzieliło ich ponad 75% badanych studentów. Wady wskazywano nieznacznie rzadziej niż zalety.

Pozytywne elementy studiów na Uniwersytecie Warszawskim układały się w sześć głównych kategorii i kilka drobniejszych, o mniejszym znaczeniu (kategorie zostały uporządkowane według częstości występowania):

1. Studia zapewniające rozwój intelektualny i dające różnorodne możliwości rozwoju – dostarczające wiedzę, którą studenci są zainteresowani, pomagające lepiej „zrozumieć świat” lub odkrywające nowe perspektywy. Niektórzy pisali nawet o tym (umieszczając te stwierdzenia wśród zalet studiowania), że dzięki studiom *dokonała się kompletna rewolucja w patrzeniu na świat*. Wśród zalet należących do tej kategorii pojawiało się także to, że studia wymagają dużego wysiłku intelektualnego i dzięki temu są naprawdę rozwijające.

Ogromne możliwości rozwijania się w dowolnej dziedzinie w informatyce czy matematyce. Praktycznie bez końca.

Studia te wzbogacają duchowo, poszerzają perspektywę, uwrażliwiają, prowokują do myślenia. Bardzo pomagają przy studiowaniu innych humanistycznych kierunków

2. Bycie częścią poważnego środowiska naukowego. W tym kontekście wskazywano na wysoki poziom profesjonalny kadry nauczającej i możliwość współpracy z najlepszymi specjalistami w kraju. Często pojawiała się także opinia, że studia dają unikalną **możliwość spotkania ciekawych, nietuzinkowych ludzi** – zarówno wśród studentów, jak i wykładowców.

Lektury i kontakt z wykładowcami, który prawdziwie rozwija na płaszczyźnie intelektualnej. Atmosfera studiowania - zdobywania wiedzy, a nie "wyścig szczurów".

Najlepsza uczelnia informatyczna w Polsce oraz jedna z najlepszych (o ile nie najlepsza) uczelnia informatyczna w Europie. Bezpośredni (i bardzo serdeczny) kontakt z niesamowicie uzdolnionymi nauczycielami akademickimi.

Poziom nauczania – to w gruncie rzeczy jest dość złożone. Sam fakt nauki na naprawdę wysokim poziomie, nastawienie studentów i wykładowców - ogromna chęć zdobywania wiedzy i ogromna chęć przekazywania wiedzy, to jest niezwykle istotne i niezwykle rzadkie.

3. Atmosfera studiowania i dobre stosunki międzyludzkie. Studia to na ogół dość przyjemny etap w życiu. Studenci są tego świadomi i bardzo sobie to cenią. Wśród zalet studiowania wskazywali więc miłą, przyjazną i jednocześnie stymulującą intelektualnie atmosferę studiowania, życzliwość i pomoc ze strony kolegów-studentów oraz pracowników naukowych.

Rewelacyjna kadra – każdy z wykładowców wydaje się być pasjonatem swojej dziedziny i z przyjemnością przekazuje swoją wiedzę studentom. Ponadto wykładowcy mają szacunek do studentów.

4. Prestiż uczelni. Ta kategoria w ubiegłych latach pojawiała się znacznie częściej. W tegorocznym badaniu również wspomniano o Uniwersytecie, jako uczelni najlepszej w kraju i rozpoznawanej przez wszystkich, ale nie był to dominujący temat wypowiedzi o pozytywnych stronach studiów. Niekiedy problematyka prestiżu pojawiała się w kontekście tego, że **studia na Uniwersytecie ułatwiają znalezienie później pracy**. Niektórzy badani wyrażali przy tym opinię, że ten prestiż w ostatnim czasie jest systematycznie tracony, ale ciągle jeszcze istnieje (*na obcokrajowców to działa – napisał ktoś*);

Prestiż (aczkolwiek z roku na rok upada jakość nauczania); Dobrze wygląda na CV.

Jakość kształcenia jest wysoka jak na polskie standardy. (...) Posiadanie jakiegokolwiek wyższego (a nawet bycie studentem) znacznie ułatwia znalezienie pracy.

Prestiż szkoły, kierunek dostosowany do wykonywanej pracy, możliwość odbywania zajęć z wykładowcami, którzy są bardzo mili i jednocześnie mają niesamowitą wiedzę w zakresie prowadzonych przedmiotów (szkoda, że jest ich tylko kilku).

Dobrze mieć UW w CV, poznanie wykładowców-autorów książek które czytałam.

Cieężko znaleźć pozytywy: chyba tylko "prestż" Uniwersytetu (to, że jest znany, też raczej za granicą).

5. Studia nie przeszkadzające w życiu (i w pracy) – wielu studentów, szczególnie z kierunków społecznych, którzy łączą naukę z pracą cieszyło się, że jest niewiele zajęć i że plan ułożony jest w taki sposób, że mogą bez przeszkód pracować w pełnym wymiarze czasu. Trudno powiedzieć, czy obiektywnie rzecz biorąc tę kategorię należałoby jednoznacznie zaliczyć do zalet studiowania na Uniwersytecie, jednak była przez wielu wskazywana jako zaleta;

Mała liczba obowiązkowych zajęć paradoksalnie pozwala się rozwijać zarówno na polu naukowym, społecznym, rodzinnym i zawodowym. (...) Dobrze zlokalizowanie wydziału (bliskość budynków)

Na większości zajęć nie jest obowiązkowa obecność (dla mnie będzie to ważne, bo od tego roku zaczynam drugi kierunek)

Dużo czasu wolnego na dodatkowe zajęcia.

6. Lokalizacja – wielu studentom podobało się, że studiują w Warszawie (życie w stolicy otwiera wiele możliwości), że zajęcia odbywają się w centrum miasta (lub w innej części, do której wygodnie jest dojechać) i że dookoła jest ładnie.

Lokalizacja w Warszawie umożliwia szeroki kontakt z wszelkimi instytucjami państwowymi i nie tylko (np. możliwość odbycia ciekawych praktyk)

Studenci jednostek mieszczących się w **nowych lub wyremontowanych budynkach** często wskazywali ten fakt wśród zalet, podkreślając jednocześnie, że zdają sobie sprawę ze swojej uprzywilejowanej pozycji, bo inne jednostki wciąż mają kłopoty związane ze stanem infrastruktury. Wśród innych wymienianych nieco rzadziej plusów studiowania na UW były także:

- możliwość wyjazdów w ramach programu Erasmus,
- możliwość uczestnictwa w różnych wydarzeniach naukowych i bieżąca informacja o takich wydarzeniach,
- miła obsługa ze strony administracji uczelni.

W ankiecie znalazło się także miejsce na wskazanie wad studiów na Uniwersytecie. Niezależnie od tego, że odsetek niezadowolonych ze studiów był wielokrotnie niższy od odsetka zadowolonych, liczba osób wskazujących różne minusy związane z podjętymi studiami nieznacznie tylko ustępowała liczbie tych, którzy wskazali plusy. Wskazywane przez studentów wady studiów na Uniwersytecie Warszawskim układały się w cztery główne kategorie (wymienione w kolejności od najczęściej wskazywanych):

1. Poziom nauczania i program studiów. Najczęściej chodziło o niski poziom (lub zupełną niepraktyczność) niektórych zajęć lub przedmiotów. Zdarzały narzekania na merytoryczne przygotowanie konkretnych wykładowców. Przedmiotem krytyki był program studiów – jako nienowoczesny i niedostosowany do oczekiwań rynku pracy, ale też jako nieprzemyślany i źle skonstruowany, ponieważ na różnych zajęciach powtarzane są te same treści. W rezultacie traci się czas, który można byłoby przeznaczyć na bardziej użyteczne zajęcia. Charakterystyczne, że nie odnotowano ani jednej wypowiedzi krytykującej poziom nauczania na kierunkach ścisłych (matematyka, informatyka, fizyka), choć zdarzały się wypowiedzi krytykujące nowoczesność podejścia na niektórych przedmiotach.

Nie ma zalet. Gdybym miała jeszcze raz podjąć naukę na tych studiach nie zrobiłabym tego ze względu na mało elastyczny i przydatny program nauczania na studiach oraz ze względu na niesympatycznych wykładowców. Oprócz tego mam porównanie studiów w Instytucie ze studiami z prywatną uczelnią. Poziom niczym się nie różni, jest taki sam, a w niektórych przypadkach jeszcze niższy. A program był ciekawszy.

Bardzo niski poziom zajęć - zero pozyskiwania nowych umiejętności. Program studiów niespełniający standardów dzisiejszego dziennikarstwa - brak przedmiotów związanych z kulturą i współczesnymi wydarzeniami. Mało realizowanych projektów, staży i praktyk - wykładowcy i ćwiczeniowcy niezaangażowani w rozwój studentów.

Na pierwszym wykładzie z "pewnego przedmiotu" wykładowca otworzył mi oczy na przydatność studiów dziennikarskich słowami: "W agencji takiej jak Agora znajdziecie pracę po praktycznie każdych studiach. Oprócz dziennikarskich."

Niski poziom nauczania, kultury wykładowców. Program niedostosowany do ogólnie mówiąc życia. Ocena opinii, a nie wiedzy.

Wykładowcy nie mają wiedzy i nie dbają o studentów. Nie dostosowują tego, co wykładają do życia. Nie ma najmniejszego powiązania tego, czego się uczymy, z realną pracą i biznesem.

Uważam, że te studia, poprzez łączenie studentów stacjonarnych i niestacjonarnych (choć pewnie też z wielu innych przyczyn) tracą wiele na wartości, wymagany poziom wiedzy, umożliwiający zdawanie egzaminów i zaliczanie kolejnych etapów jest przerażająco niski, a zatem studia te nie mają żadnej wartości.

Program studiów zupełnie niedostosowany do zapotrzebowania – powtarzanie tych samych treści na różnych wykładach, powtarzanie tych samych wykładów pod inną nazwą, zdecydowanie za mało zajęć praktycznych i terenowych, zlikwidowanie przedmiotów kierunkowych (np. meteorologia dynamiczna). problemy z dostępnością materiałów szkoleniowych.

2. Infrastruktura i wyposażenie sal. Część jednostek dydaktycznych znajduje się w starych, dawno nieremontowanych budynkach. Uniwersytet bardzo się rozrósł, a rozwój infrastruktury często za tym nie nadąża. Stwarza to liczne problemy dla studentów: ciasne i niewygodne sale wykładowe, meble w złym stanie, zły stan sanitariatów, nieodpowiednia temperatura w salach (zimną zimno a latem gorąco) itp. Innym problemem związanym z wyposażeniem jest dostęp do Internetu na terenie Uczelni. Niektórzy studenci skarżyli się na jakość komputerów dostępnych dla studentów, inni narzekali na to, że nawet przyniesienie własnego sprzętu nie rozwiązuje sprawy, bo sygnał Internetu jest zbyt słaby, żeby można było z niego bez przeszkód korzystać. Innym problemem związanym z infrastrukturą jest organizacja przestrzeni – w niektórych nawet tych nowych budynkach uniwersyteckich brakuje miejsc dla studentów, w których mogliby spędzić czas między zajęciami – nie ma gdzie usiąść, nie daje się w ciszy przeczytać książki czy gazety.

Fatalne wyposażenie budynku i jakość sal (tylko jeden rzutnik multimedialny, sale bardzo stare, połamane krzeselka, okna czasem dosłownie wypadają z zawiasów, winda się zacina, w lecie jest nie do wytrzymania duszno i gorąco, a zimą bardzo zimno, trzeba siedzieć w kurtkach)

Tragiczne komputery do korzystania przez studentów. Zazwyczaj 2 działające starocia w bibliotece i jeszcze gorsze na korytarzach. W większości nie działa Internet lub chodzi tak wolno że się nie da z nich korzystać Bezprzewodowy Internet ma słaby sygnał.

Warunki w budynku są po prostu tragiczne, ścisk, wszystko stare i rozpadające się

Fatalne warunki w salach, gdzie prowadzone są ćwiczenia - np. za mało krzesełek, studenci notorycznie muszą je wypożyczać z bufetu, część osób nie widzi tablicy, ciągle prace remontowe itp.

3. Organizacja studiów, czyli kwestie zapisów na zajęcia i braku miejsc na tych najatrakcyjniejszych, niedopasowanie terminów egzaminów (w wyniku czego trzeba zdawać kilka jednego dnia), dojazdy na zajęcia rozrzucone po całym mieście, problem ze skontaktowaniem się z wykładowcami itp. Do tej kategorii należą także problemy z ułożeniem sobie planu zajęć tak, by można było pracować oraz niedopuszczanie studentów do głosu w sprawach organizacji studiów w jednostce. Studentom nie podoba się także niekonsekwentne wykorzystywanie oprogramowania do obsługi studiów (*Nie podoba mi się biurokratyczny system, według którego mamy chodzić do wykładowców po wpisy na karcie egzaminacyjnej. Na zdobycie jednego podpisu trzeba czasem długo czekać czy jeździć po mieście*).

Brak wpływu studentów na COKOLWIEK, ignorowanie uwag i skarg, "podwójna" dokumentacja wszystkiego – USOS i papier, traktowanie studentów jak intruzów przez pracowników pokoju ds. studenckich, nadużywanie alkoholu przez byłego kierownika ds. studenckich.

Zajęcia odbywają się nieregularnie (albo wcale), o czym studenci informowani są na 5 min. przed planowanym terminem zajęć. Prowadzący zajęcia niejednokrotnie nie pojawiają się na zajęciach. Ciężko uzyskać informację o swoich ocenach, gdyż nie są one umieszczane w USOS-ie systematycznie. Instytut nie liczy się ze studentami niestacjonarnymi – zamykana biblioteka, dyżury pracowników i sekretariatu bądź terminy odrabianych zajęć ustalane są w tygodniu w godzinach, w których osoby spoza stolicy nie są w stanie dotrzeć.

Rejestracja się na zajęcia zwyczajnie pozbawiona sensu bo i tak trzeba stać kilka godzin do rejestracji ręcznej.

Tygodniowy rozkład zajęć uniemożliwiający inne aktywności (zajęcia są "porozrzucane" po całym dniu, raz wcześnie rano, raz bardzo późnym wieczorem, zmiana planu w następnym semestrze oznacza zupełnie inne godziny, co znów utrudnia podjęcie jakiegokolwiek pracy czy praktyk).

4. Obsługa administracyjna i dziekanaty. Ta kategoria pojawiała się zarówno wśród zalet, jak i wad studiowania. W niektórych jednostkach studenci wypowiadali się bardzo pozytywnie o swojej współpracy z sekretariatami czy dziekanatami jednostek, w innych – bardzo je krytykowali. Niezadowolenie z pracy dziekanatów dotyczyło przede wszystkim dwóch kwestii: nieodpowiedniego zarządzania informacją (niepodawanie informacji w odpowiednim momencie, aby łatwo było do tej informacji dotrzeć, brak odpowiednich kompetencji w sprawach studenckich) oraz stosunków międzyludzkich (sposobu traktowania studentów przez pracowników dziekanatów).

Kiepski obieg informacji na linii dziekanat studenci, o wielu sprawach administracyjnych trzeba się dowiadywać "pocztą pantoflową" co często powoduje pewne niedomówienia czy dezinformację.

Kompletny brak organizacji (dziekanat, samorząd, USOS). Brak podstawowych informacji dotyczących zasad studiowania. W przypadku problemu, pytań bardzo ciężko uzyskać pomoc, ciężko znaleźć osobę kompetentną do rozwiązania problemu – większość informacji przekazują sobie sami studenci na forach internetowych.

1. Nieefektywna organizacja pracy dziekanatu 2. Niekompetencja i brak jakiegokolwiek woli współpracy ze strony niektórych pracowników dziekanatu.

Studenci skarżyli się także na **nierówne traktowanie studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych**, przy czym pojawiały się rozbieżne opinie co do tego, na czym ta nierówność polega. W jednych jednostkach wskazywano, że studenci niestacjonarni cieszą się pewnymi preferencjami i jednostka poważniej traktuje zobowiązania względem nich. W innych jednostkach z kolei wyrażane było niezadowolenie z powodu dyskryminacji studentów niestacjonarnych.

W niektórych jednostkach występował **problem lokalizacji – daleko od centrum**, przez co studenci tracą możliwość uczestnictwa w niektórych wydarzeniach z życia Uczelni i mają utrudnione uczestnictwo w zajęciach ogólnouniwersyteckich odbywających się w głównym kampusie.

Były także pojedyncze, ale zwracające uwagę na ważny problem, wypowiedzi dotyczące sposobu oceniania i szerzej – **traktowania studentów przez prowadzących zajęcia**. Wystawianie ocen na podstawie aktywności na zajęciach dyskryminuje studentów

introwertycznych, którzy niechętnie wypowiadają się publicznie, ale nie koniecznie mają mniejszą wiedzę, czy gotowość do pracy.

Warto zauważyć, że zarówno „plusy” studiowania na Uniwersytecie Warszawskim jak i problemy wskazywane jako wady tych studiów, w 2012 r. były bardzo podobne do tych, wymienianych w ubiegłych latach.