



OGÓLNOUNIWERSYTECKA ANKIETA OCENIAJĄCA JAKOŚĆ KSZTAŁCENIA

SPRAWOZDANIE

z Raportu badawczego PEJK

rozszerzone o

Plan działań na rzecz jakości kształcenia,

opracowany przez

Uczelniany Zespół Zapewniania Jakości Kształcenia UW

Autorzy:

mgr Albert Izdebski (rozdział 1, 2, 4, 5)

dr Mikołaj Jasiński (rozdział 1, 3, 7)

dr Michał W. Kowalski (rozdział 2, 7)

Justyna Pękala (rozdział 4, 8)

mgr Tomasz Zając (rozdział 6, 8)

Zespół redagujący:

mgr Beata Urbańska

Maria Golińska

Michał Goszczyński

Tomasz Lewiński

Adam Traczyk

Pracownia Ewaluacji Jakości Kształcenia na UW

Warszawa, czerwiec 2009 r.

SPIS TREŚCI

1. WSTĘP	4
1.1. Ewaluacyjny cel badania	5
1.2. System badań jakości kształcenia na UW	7
1.3. Opis badania - wybrane zagadnienia metodologiczne	8
1.4. Przebieg badania	12
1.5. Charakterystyka badanej zbiorowości	13
2. OBSŁUGA DYDAKTYKI	20
2.1. USOS-web	20
2.2. Programy wymiany studenckiej : MOST i ERASMUS	37
2.3. Biura ogólnouniwersyteckie	43
2.4. Obsługa dydaktyki wewnątrz jednostki	47
3. WYKORZYSTANIE I PRZYDATNOŚĆ INFORMACJI NA STRONACH INTERNETOWYCH	52
3.1. Główne strony internetowe UW	53
3.2. Informacja w jednostce dydaktycznej	61
4. ZAJĘCIA WF I LEKTORATY	65
4.1. Zajęcia WF	65
4.2. Lektoraty	68
5. MOBILNOŚĆ STUDENTÓW	74
5.1. Mobilność wewnątrzuczelniana	76
6. ORGANIZACJE STUDENCKIE	84

7. PRAWA STUDENTA.....	92
7.1. Odpowiedzi na pytania otwarte.....	92
7.2. Analiza odpowiedzi studentów na pytania otwarte dotyczące praw studenta.....	98
8. INFRASTRUKTURA	105
8.1. Oceny na poziomie ogólnouniwersyteckim	106
8.2. Wzajemne związki między zmiennymi.....	108
8.3. Zróżnicowanie na poziomie jednostek.....	109
8.4. Różnice pomiędzy grupami studentów	115
8.5. Ocena infrastruktury a zadowolenie ze studiów.....	116
8.6. Podsumowanie i rekomendacje Uczelnianego Zespołu Zapewniania Jakości Kształcenia dotyczące infrastruktury	117

1. Wstęp

Jakość kształcenia wyższego to pojęcie niezwykle szerokie. Obejmuje ono nie tylko umiejętności oraz wiedzę uzyskiwaną przez studentów podczas zajęć. Jest to również całokształt postaw i osobistych doświadczeń cennych w dalszym życiu absolwenta wyższej uczelni. Zagadnienia te treściwie i celnie ujęte są w strategii Uniwersytetu Warszawskiego.

O jakości kształcenia decydują trzy czynniki:

- poziom przygotowania kandydatów na studia,
- warunki kształcenia podczas studiów,
- sytuacja społeczna i zawodowa absolwentów.

Wszystkie te zagadnienia są przedmiotem zainteresowania Pracowni Ewaluacji Jakości Kształcenia UW. Ustalając kolejność realizacji zadań PEJK, zdecydowaliśmy się podjąć w pierwszej kolejności kwestię warunków kształcenia na UW. Spośród różnych rozważanych zagadnień wybraliśmy następujące:

- ogólne zadowolenie ze studiów na UW i w danej jednostce dydaktycznej,
- organizacja dydaktyki w jednostce dydaktycznej,
- infrastruktura i wyposażenie jednostki dydaktycznej,
- program studiów w jednostce dydaktycznej,
- organizacja ogólnouniwersyteckich zajęć WF i lektoratów,
- dydaktyka między jednostkami dydaktycznymi, mobilność studentów,
- aktywność społeczna studentów,
- infrastruktura ogólnouniwersytecka,
- przestrzeganie praw studenta.

W celu pełniejszego opisu badanych zjawisk, ankieta została uzupełniona metryczką, składającą się z szeregu pytań odnoszących się do podstawowych cech społeczno – demograficznych.

Studenci odpowiadający na pytania naszej ankiety wypowiadali swoje opinie jako beneficjenci procesu dydaktycznego UW – na ogół nie wnikając w złożone przyczyny swoich problemów. Często ich opinie mogły wynikać z niezrozumienia złożoności organizacji dydaktyki na UW oraz nieznanomości planów działań władz Uniwersytetu. Tym niemniej wierne przedstawienie całokształtu ich opinii jest warunkiem koniecznym do sformułowania właściwych interpretacji ujawnionych zjawisk i rekomendacji odpowiednich działań naprawczych. Dlatego zespół badawczy PEJK „ustawił się” po stronie studenta – „użytkownika” systemu dydaktycznego. Jest to świadoma decyzja metodologiczna. Obok opisów zaobserwowanych zjawisk pozwoliliśmy sobie sformułować propozycje zmian, które nasunęły się podczas opracowywania danych.

1.1. Ewaluacyjny cel badania

Nasza Pracownia oraz samo badanie opatrywane jest przez nas konsekwentnie przymiotnikiem „ewaluacyjny”. Wynika to ze specyficznych zadań i form działania, które zostały przyjęte w przedsięwzięciach PEJK, również w prezentowanym badaniu. **Zasadniczym, bezpośrednim celem niniejszego badania jest bowiem ocena warunków kształcenia na Uniwersytecie Warszawskim** w różnych wymiarach. Nie chodzi zatem o to, aby w sposób kompletny i wyczerpujący opisać zjawiska społeczne zachodzące w procesie kształcenia na UW – to zadanie socjologów edukacji.

Następnym ewaluacyjnym wyróżnikiem tych badań, a zarazem zadaniem zespołu PEJK, jest konieczność takiego sformułowania wniosków badawczych, by umożliwić powołanym do tego celu członkom Uczelnianego Zespołu Zapewnienia Jakości Kształcenia, przedstawienie JM Rektorowi UW rekomendacji działań, które poprawią jakość kształcenia na Uniwersytecie Warszawskim. Aby działania ewaluacyjne okazały się skuteczne i by uniknąć na przykład powielania przez poszczególnych uczestników procesu ewaluacji działań już wykonanych, właściwe wydaje się stosowanie wspólnych zasad postępowania. Przyjęty przez nas tryb działań ilustruje poniższy schemat:

DOWODY → WNIOSKI → SĄDY → REKOMENDACJE
--

Przeprowadzone przez PEJK badanie pozwoliło na zgromadzenie danych, a w konsekwencji przeprowadzenie analiz obejmujących: przygotowanie rozkładów statystycznych, wyznaczenie wartości parametrów-wskaźników oraz opracowanie zebranych danych jakościowych (cytatów z wpisów w odpowiedziach w pytaniach otwartych), czyli **dowodów**, niezbędnych do opisu badanych zjawisk. Raport niniejszy jest realizacją drugiego etapu badania ewaluacyjnego, tj. przedstawienia wniosków pozwalających na zinterpretowanie zebranych danych.

Na sformułowaniu wniosków kończy się samodzielna praca zespołu PEJK.

Na ich podstawie można sformułować **sądy** oceniające działania podlegające ewaluacji. Aby ustalić, czy dane przedsięwzięcie jest „efektywne”, „pożądane”, „zgodne z założeniami”, „podążające w oczekiwanym kierunku”, czy też nie, konieczne jest zaangażowanie, poza badaczami, osób dobrze znających badane przedsięwzięcie, ekspertów. Oni właśnie, w świetle zebranych danych i przedstawionych wniosków, formułują **rekomendacje**, sugerujące kierunki dalszych działań, rady dla decydentów „co robić dalej”.¹ My jako badacze – nie jako eksperci od jakości kształcenia – możemy sformułować tzw. **wnioski z realizacji danego programu**² – generalizacje nie dotyczące bezpośrednio zebranych danych lecz ewaluowanego programu jako całości (tu: kształcenia na UW), jego projektu, zasad wdrażania, dodatkowych okoliczności, czy też nieoczekiwanych rezultatów itp.³ Wnioski te można traktować jako swego rodzaju sugestie, podpowiedzi dla Uczelnianego Zespołu Zapewniania Jakości Kształcenia przygotowującego rekomendacje. Członkowie zespołu badawczego PEJK uczestniczyli natomiast w dalszych pracach nad wynikami badania, służąc pomocą przy ewentualnych, dodatkowych analizach mogących doprecyzować i pogłębić wyprowadzone wnioski.

Ewaluacja nie jest w żadnej mierze odmianą kontroli. Głównym odbiorcą raportu ewaluacyjnego są realizatorzy działań podlegających ewaluacji. W przypadku niniejszego badania są to: władze UW, władze jednostek dydaktycznych, biura itp. Jednym z kluczowych celów tworzonego na UW systemu ewaluacji jakości kształcenia jest wytworzenie mechanizmu **dodatniego sprzężenia zwrotnego**: władze uniwersyteckie otrzymały

¹ (Owen i Rogers, 1999)

² ang. *lesson learned*

³ *Design, Monitoring and Evaluation...*, Bureau of Programming and Management, International Labour Office, Geneva.

informacje o efektywności podejmowanych przez nie działań i na podstawie rekomendacji opracowanych przez Uczelniany Zespół Zapewniania Jakości Kształcenia mogą poprawić realizację tych działań, które okazały się niedoskonałe oraz utwierdzić się w słuszności decyzji uznanych za trafne. Nowe działania podlegają znowu ewaluacji itd. Doprowadzić to powinno do rozpowszechnienia i utrwalenia się na UW dobrych praktyk w dziedzinie doskonalenia jakości kształcenia.

Plan działań na rzecz jakości kształcenia, opracowany przez Uczelniany Zespół Zapewniania Jakości Kształcenia, został zamieszczony w niniejszym raporcie.

Przedstawiany przez nas proces ewaluacji ma ponadto szczególny **wymiar społeczny**. Warunkiem koniecznym poprawy jakości kształcenia na uczelni jest zaangażowanie w ten proces całej społeczności akademickiej, nie tylko rektora i dziekanów. Chodzi tu m.in. o stworzenie nowych kanałów komunikacji między poszczególnymi uczestnikami życia akademickiego. Dlatego wyniki badań udostępnione są całej społeczności akademickiej i dlatego tak ważny był masowy udział studentów w naszym badaniu. Udział ten przekroczył nasze najśmielsze oczekiwania. W badaniu wzięło udział przeszło 13 tysięcy studentów! Badanie to jest największym tego typu przedsięwzięciem w naszym kraju, a nawet w tej części Europy. Jesteśmy pełni głębokiego szacunku dla osób, które zechciały odpowiedzieć na, niejednokrotnie trudne, pytania naszej ankiety.

1.2. System badań jakości kształcenia na UW

Prezentowany raport kończy **pierwszy etap wdrażania systemu badań jakości kształcenia** na Uniwersytecie Warszawskim. System ten jest jednym ze składników budowanego na naszej uczelni **systemu doskonalenia jakości kształcenia**.

System ewaluacji jakości kształcenia na UW przewiduje prowadzenie systematycznych badań w całej społeczności akademickiej UW – również wśród pracowników i doktorantów, a także badań prowadzonych wśród kandydatów na studia i naszych absolwentów (bardzo wiele tu zostało już wykonane przez, kierujące Biurem ds. Rekrutacji i Biurem Zawodowej Promocji Absolwentów, Panie: mgr Mirosławę Szewczuk-Patrykont i mgr Martę Piasecką). Elementem systemu badań jakości kształcenia jest również analiza danych zastanych, w tym, dostępnych na UW bogatych baz danych oraz analiza danych urzędowych.

1.3. Opis badania - wybrane zagadnienia metodologiczne

1.3.1. Cele badania

- Zebranie informacji o opiniach społeczności studentów UW na temat warunków kształcenia.
- Zdiagnozowanie kluczowych problemów kształcenia na UW.
- Dostarczenie władzom centralnym UW informacji na temat ogólnouniwersyteckich zagadnień dotyczących warunków kształcenia.
- Dostarczenie władzom jednostek dydaktycznych informacji na temat zagadnień dotyczących warunków kształcenia na poziomie tych jednostek.

1.3.2. Realizacja badania: *Ogólnouniwersyteckiej Ankiety Oceniającej Jakość Kształcenia na UW*

- Badanie trwało od 30 maja 2008 r. do 30 września 2008 r.
- Badanie miało charakter kwestionariuszowy. Przygotowaliśmy 4 wersje kwestionariusza: dla MISH, MISMaP, MSOŚ oraz dla studentów pozostałych jednostek dydaktycznych. Kwestionariusz zawierał przede wszystkim pytania zamknięte oraz 7 pytań otwartych.
- Badanie zostało zrealizowane przy pomocy nowoczesnego narzędzia – programu ankietującego „Ankieter”, przygotowanego przez mgr. Michała Prządkę, pod opieką dr Janiny Mincer-Daszkiewicz. Program ankietujący dopuszczał możliwość stosowania „filtrów” oraz modyfikował fragmenty kwestionariusza, w zależności od jednostki dydaktycznej.
- Każda osoba odbywająca na UW studia I lub II stopnia lub studia jednolite magisterskie miała możliwość uczestnictwa w badaniu. Było to możliwe na dwa sposoby:
 - poprzez stronę internetową: ankieter.uw.edu.pl,
 - podczas logowania się do USOSweba student UW, który nie wziął udziału w badaniu, był zapraszany do udziału w nim. W razie wyrażenia zgody na udział w badaniu student był „przekierowywany” do systemu ankietującego „Ankieter”.
- Badanie było dobrowolne. Do 30 września 2008 r. studenci, którzy nie wypełnili ankiety byli zapraszani do udziału w badaniu, jednak odmowa była zawsze możliwa.

- Badanie było anonimowe. Po wypełnieniu przez studenta ankiety system ankietujący zapisywał jego odpowiedzi do bazy danych nie posiadającej żadnych wspólnych zmiennych z bazą USOS. Uniemożliwiliśmy w ten sposób ewentualną identyfikację osób, które wzięły udział w badaniu.

1.3.3. Procedury wnioskowania

Rola badania opinii w ewaluacji

Uczestnicy badania byli pytani przez nas o swoje opinie na różne tematy związane z warunkami kształcenia na Uniwersytecie Warszawskim. Niewątpliwie opinie wyrażone w anonimowej ankiecie nie zastąpią rzetelnej ekspertyzy wykonanej przez fachowca, podpisującego się pod swoim raportem, jednak każda uczelnia jest systemem, który powinien brać pod uwagę potrzeby wszystkich swoich uczestników i dostosowywać do nich podejmowane działania.. Tak więc w procesie ewaluacji niezbędna jest ocena stanu potrzeb różnych środowisk życia akademickiego, czyli **analiza potrzeb** beneficjentów systemu kształcenia UW – studentów. Obok obiektywnych kryteriów, podlegających wyłącznej ocenie zespołów specjalistów, system dydaktyczny, w szczególności szeroko rozumiane warunki kształcenia powinien być monitorowany pod kątem jego adekwatności do potrzeb i cech grup społecznych, których dotyczy. Analiza opinii uczestników badania umożliwiła **diagnozę pożądanых i niepożądanych zjawisk** w systemie kształcenia na UW – z punktu widzenia studentów.

Problem reprezentacji badania

Teoretycznie możliwe były trzy możliwe podejścia.

1. **Badanie obowiązkowe.** Powiązanie systemu ankietującego z USOSwebem stwarza teoretyczne możliwości zmuszenia studentów do udziału w badaniu. Jednak takie postępowanie byłoby nie tylko kompromitacją idei doskonalenia jakości kształcenia oraz wolności członków społeczności akademickiej, ale spowodowałoby z całą pewnością niewiarygodne odpowiedzi. Uczyniłoby to badanie bezwartościowym.
2. **Badanie na próbie losowej.** Dysponowanie bazą USOS (stanowiącą operat losowania) niewątpliwie umożliwiłoby dobranie losowej próby studentów. Realizacja badania na próbie losowej wytworzyłaby jednak znaczące problemy, niektóre dobrze znane z praktyki badań statystycznych: (a) aby umożliwić wnioskowanie statystyczne na poziomie jednostek dydaktycznych próba musiałaby być bardzo duża, to zaś zwiększałoby koszty przedsięwzięcia (aby zapewnić odpowiedni poziom uczestnictwa

w badaniu nie moglibyśmy poprzestać na komunikowaniu się z potencjalnymi badanymi tylko poprzez internet), (b) spodziewane odmowy odpowiedzi spowodowałyby nieprzewidywalny wzrost błędów systematycznych popełnianych podczas wnioskowania, (c) w małej społeczności jaką jest jednostka deklaracja anonimowości badania byłaby mało wiarygodna, (d) nie każdy student chętny do wyrażenia swojej opinii miałby *de facto* możliwość udziału w badaniu (mimo, że teoretycznie miałby taką możliwość, w razie nie wylosowania do próby – nie).

3. Przyjęte podejście nazwaliśmy „**głos każdego się liczy**”. Podejście to wynika z założeń wdrażanego na UW systemu doskonalenia jakości kształcenia a zarazem naszego przekonania, że poprawa jakości kształcenia musi odbywać się z udziałem wszystkich zainteresowanych. Zatem wszyscy chętni do wyrażenia swojej opinii na temat kształcenia na swojej uczelni powinni mieć tę możliwość. Prezentowane badanie nie jest badaniem opinii publicznej – naszym celem nie jest zatem przedstawianie opinii całej społeczności UW lecz tych, którzy chcą zaangażować się w działania pro-jakościowe. Podejście to, naszym zdaniem, było jedynym stwarzającym możliwość realizacji tak dużego przedsięwzięcia badawczego.

Różne poziomy analizy

Badanie objęło różnorodne zagadnienia. Niektóre z nich mają **charakter ogólnouniwersytecki**, inne zaś odnoszą się do **poziomu jednostek dydaktycznych**. Ma to zasadnicze znaczenie dla sposobu analizowania poszczególnych kwestii.

Oto bloki problemów podejmowanych w ankiecie odnoszące się do całego UW:

- Obsługa dydaktyki (USOS, biura ogólnouniwersyteckie, programy wymiany studentów),
- WF i lektoraty,
- Mobilność studentów,
- Główne strony internetowe UW,
- Przestrzeganie praw studenta.
- Organizacje studenckie na UW (samorząd i koła naukowe)

Oto bloki problemów podejmowanych w ankiecie odnoszące się do pojedynczych jednostek:

- Infrastruktura lokalowa i wyposażenie materiałowe jednostki,
- Obieg informacji wewnątrz jednostki,
- Program dydaktyczny i dydaktyka w jednostce,
- Działanie sekretariatów dydaktycznych i postawy władz jednostki wobec studentów.

Studenci poszczególnych jednostek dydaktycznych co innego oceniali wyrażając swoje opinie na temat na przykład programu studiów, bowiem każdy odnosił się do programu studiów we własnej jednostce. Z kolei, gdy oceniali na przykład główne strony internetowe UW – wszyscy oceniali ten sam aspekt rzeczywistości naszej uczelni. Dlatego niektóre analizy w raporcie odnoszą się do całej społeczności studentów, niektóre zaś traktują jako jednostkę obserwacji jednostkę dydaktyczną.

W naszym badaniu wykorzystaliśmy dwa podejścia metodologiczne: ilościowe i jakościowe. Zagadnienie integracji tych dwóch podejść jest przedmiotem ciągłych dyskusji metodologicznych. Naszym zdaniem **integracja ilościowej i jakościowej analizy danych** jest warunkiem koniecznym pełnego przedstawienia problematyki społecznej.⁴ W raporcie oba podejścia traktujemy jako komplementarne.

Jest to pierwsza edycja badania

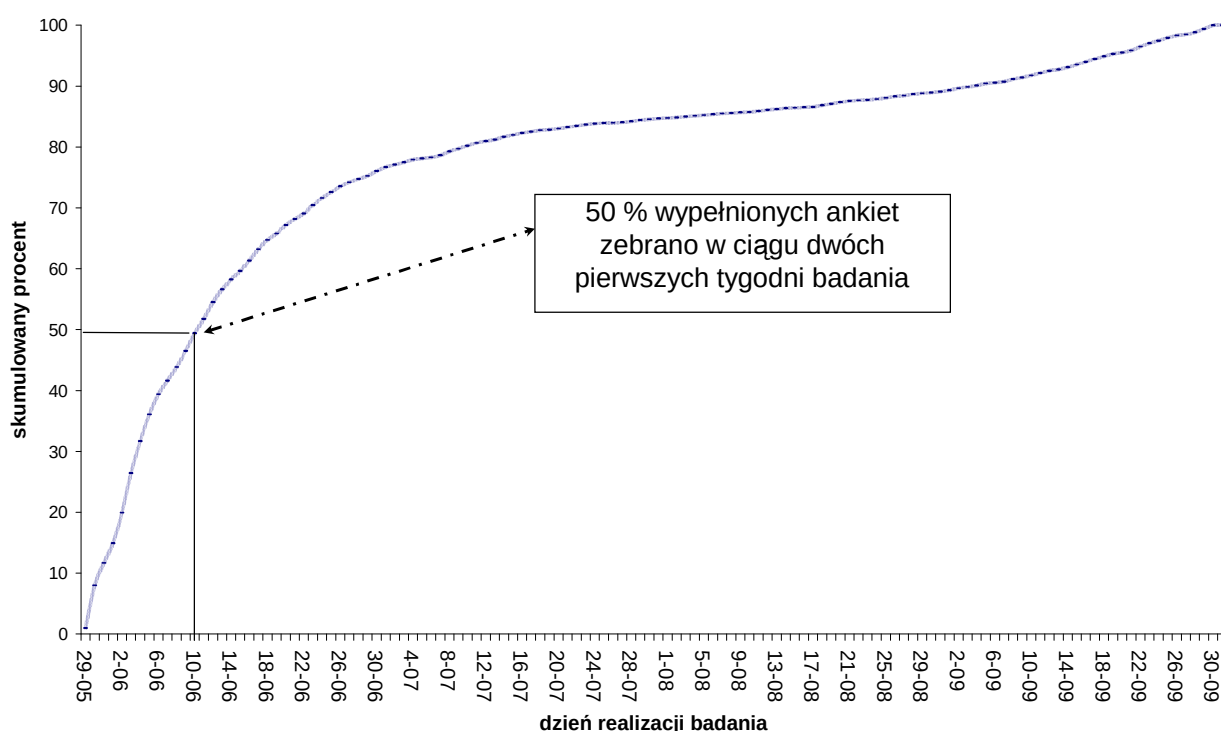
Konsekwencją tego faktu jest **brak możliwości przeprowadzenia analiz dynamicznych** – porównań w czasie. Inną konsekwencją początkowego charakteru badania mógł być „**efekt kumulacji**” **negatywnych ocen** – studenci, nie mogący dotychczas wyrazić swoich opinii na temat warunków kształcenia, teraz wypowiadali oceny będące konsekwencją doświadczeń kumulowanych nawet przez kilka lat. Ostatnią, wartą wspomnienia konsekwencją realizowania badania na samym początku działalności Pracowni jest **jego diagnostyczny, a nawet eksploracyjny charakter**. Uniwersytet Warszawski jest ogromnym i złożonym organizmem społecznym i administracyjnym. Całoroczne studium dydaktyki na UW pozwoliło nam wprowadzić na doprecyzowanie wielu pytań (a nawet na wykluczenie najpoważniejszych błędów w pytaniach), jednak wiele kwestii zaczynamy rozumieć znacznie głębiej niż dotychczas właśnie dzięki analizie zebranych teraz danych.

⁴ (Kowalski i Jasiński, 2007)

1.4. Przebieg badania

Dynamika badania

System ankietujący działał w okresie 29.05 do 01.10.2008, zatem etap zbierania danych empirycznych obejmował okres nieznacznie dłuższy niż kwartał. Jako okres realizacji badania wybrano czas, w którym częstotliwość kontaktów studentów z systemem USOS-web powinna być największa, czyli okres sesji letniej oraz sesji poprawkowej, ponadto studenci mieli możliwość udzielenia odpowiedzi na pytania także w okresie wakacyjnym.



Rysunek 1.1. Skumulowany procent wypełnionych ankiet w kolejnych dniach realizacji badania.

Oceniając dynamikę uczestnictwa w badaniu należy podkreślić, że przeważająca część studentów odpowiedziała w trakcie trwania sesji letniej, w przeciągu pierwszych dwóch tygodni zebrano ponad 50% wszystkich ankiet; zaś do końca sesji letniej uzyskano 75% spośród wszystkich wypowiedzi. Podkreślić przy tym warto, że w pierwszych dniach uruchomienia systemu ankietującego odnotowano nawet ponad 800 wypełnień ankiety dziennie. Jak należało przypuszczać, najmniejszą liczbę wypełnień uzyskano w okresie wakacyjnym, w trakcie dwóch wakacyjnych miesięcy uzyskano około 13% danych. We

wrześniu natomiast stopień zaangażowania studentów w badanie wzrósł, i w tym jednym miesiącu uzyskano zbliżoną liczbę odpowiedzi co w lipcu i sierpniu.

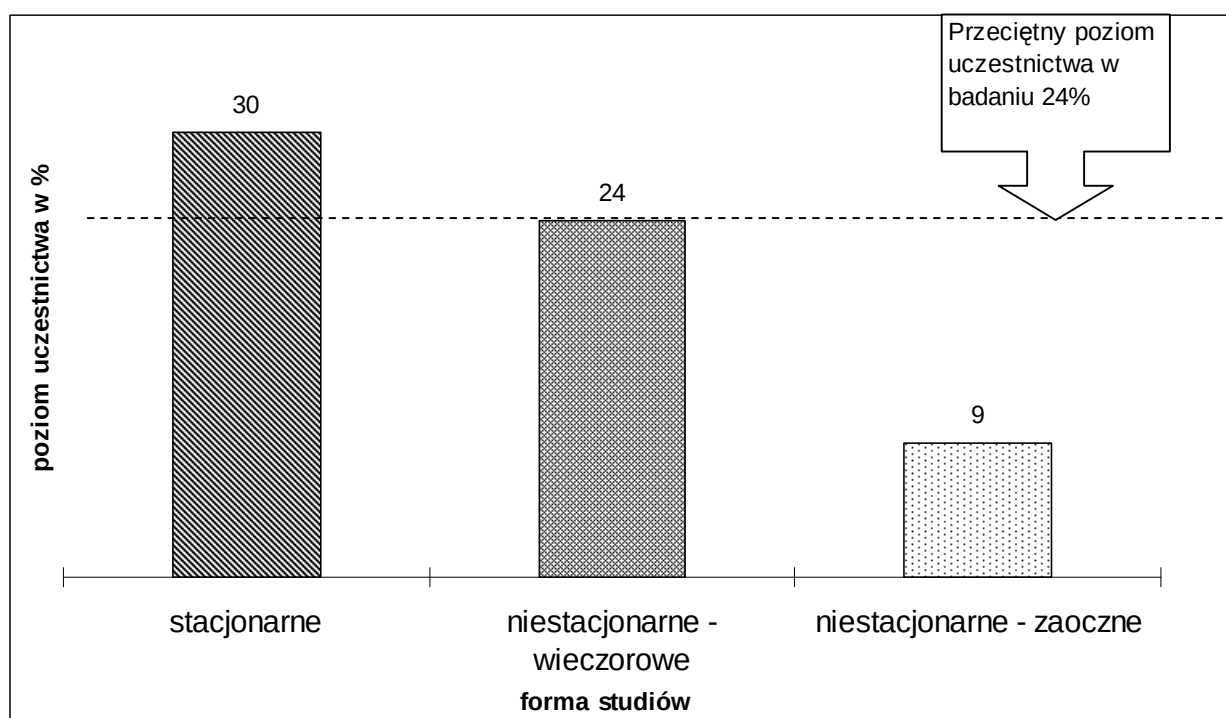
1.5. Charakterystyka badanej zbiorowości

Poziom uczestnictwa

Ankietę wypełniło ponad 13 tysięcy spośród liczącej około 55 tysięcy zbiorowości studentów UW, oznacza to że w przedsięwzięciu badawczym wziął udział blisko co czwarty student naszej uczelni⁵. Biorąc pod uwagę sposób zbierania danych (w szczególności problemy z terminowym dołączeniem systemu ankietującego do niektórych USOS-webów), jak i fakt że badanie realizowano po raz pierwszy, to taki poziom realizacji należy uznać za bardzo wysoki. Można przypuszczać, że sukces badania był możliwy, gdyż odpowiadał na zapotrzebowanie stworzenia kanału artykulacji problemów związanych z kształceniem, która – jak się zdaje - występuje wśród studentów.

Poziom uczestnictwa w *Ogólnouniwersyteckiej Ankiecie Oceniającej Jakość Kształcenia* był wyraźnie zróżnicowany według formy studiów.

⁵ Liczbę studentów Uniwersytetu oszacowano na podstawie sprawozdawczości statystycznej – formularza S10, który charakteryzował stan liczebny osób kształcących się na UW na dzień 30 XI 2007, czyli na początku roku akademickiego 2007/2008. Można domniemywać, że liczba studentów figurująca w sprawozdawczości jest przeszacowana, chodzi tutaj o sposób zliczenia 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 1.2. Poziom realizacji badania wg formy studiów.

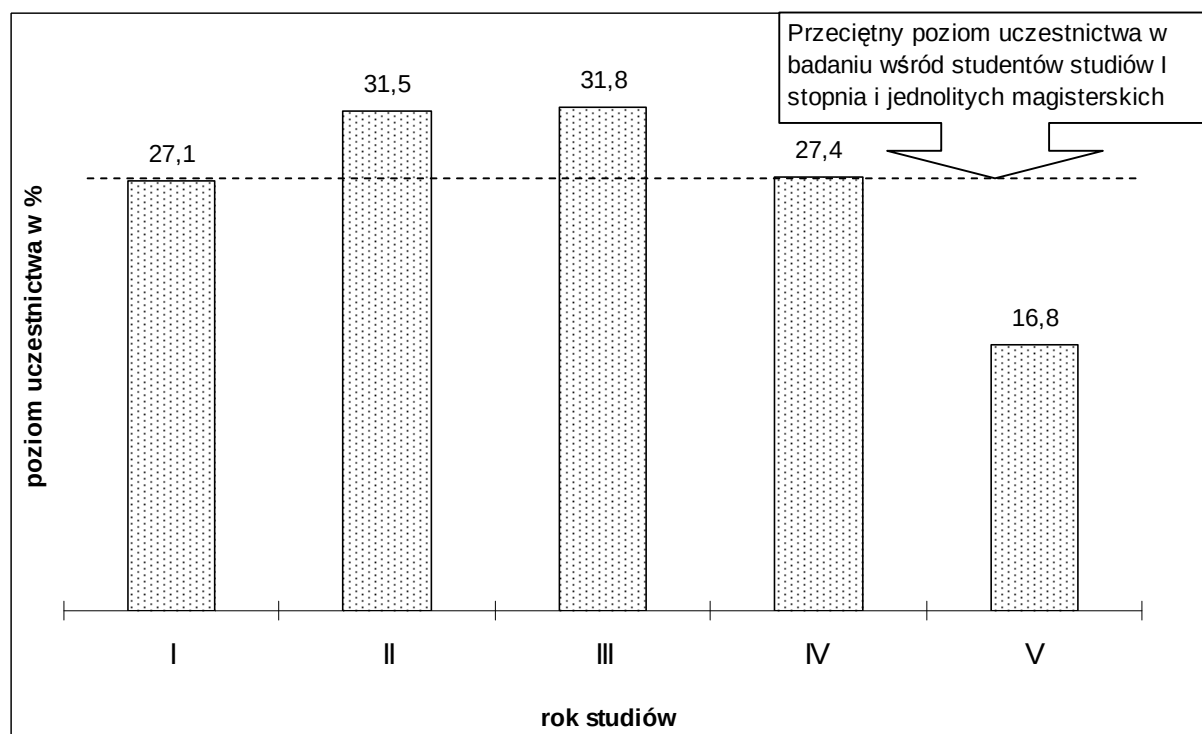
Najwyższy poziom realizacji odnotowano wśród studentów studiów stacjonarnych, wyraźnie niższy był on wśród studentów niestacjonarnych - wieczorowych i w końcu najniższy poziom zaangażowania wystąpił wśród osób kształcących się na studiach niestacjonarnych – zaocznych. W niektórych jednostkach badaniem objęto ponad połowę wszystkich studentów stacjonarnych. W efekcie w badanej zbiorowości ich udział był o 1,3 razy wyższy niż wśród populacji UW, z kolei udział studentów niestacjonarnych - zaocznych był w badanej zbiorowości trzykrotnie niższy niż udział studentów tego typu studiów w całej populacji studentów. Oznacza to, że poniższe analizy odzwierciedlają przede wszystkim opinie studentów stacjonarnych.

Poziom uczestnictwa w badaniu różnił się także w zależności od jednostki dydaktycznej. Do wydziałów o najwyższej stopie udzielonych odpowiedzi należy zaliczyć: Wydział Matematyki, Informatyki i Mechaniki oraz Wydział Biologii – w tych jednostkach w badaniu wzięło udział około 40 % studentów. Z kolei najniższy poziom realizacji stwierdzono na Wydziale Historycznym – niemniej nawet tutaj poziom realizacji badania przekroczył 15 %. Należy podkreślić, że na różnice w poziomie realizacji w poszczególnych jednostkach wpływała w pewnym stopniu struktura studentów wg formy studiowania; i tak na Wydziale Matematyki, Informatyki i Mechaniki lub Wydziale Biologii bardzo wysoki poziom realizacji wynikał w pewnej mierze z faktu, iż w tych jednostkach nie ma osób kształcących się na

studiach zaocznych. Jednak analizy pokazują, że o stopniu realizacji w poszczególnych jednostkach decydowała nie tylko struktura studentów wg formy kształcenia - w niektórych jednostkach studenci byli po prostu w większym stopniu zaangażowani w badanie niż w innych.

Charakteryzując uczestników badania warto powiedzieć, że w badaniu zbiorowość studentów kształcących się na studiach I stopnia i jednolitych magisterskich jest blisko dwukrotnie częściej reprezentowana niż zbiorowość studentów kształcących się na studiach II stopnia. Stopień realizacji wśród tych dwóch zbiorowości ukształtował się odpowiednio: 27% i 14%.

Informacje zawarte w sprawozdawczości statystycznej umożliwiają także ocenę uczestnictwa wśród studentów studiów I stopnia i jednolitych magisterskich wg roku studiów. Wyniki analizy – zamieszczone na poniższym wykresie – pokazują, że **stopień uczestnictwa w badaniu w pewnym stopniu był uwarunkowany poprzez rok studiów**. Tak jak można było przypuszczać, najniższym zaangażowaniem w badanie wykazali się studenci V roku, czyli osoby, które w momencie prowadzenia badania, w przeważającej części, były u końca swojej kariery edukacyjnej na Uniwersytecie. Najwyższym zainteresowaniem badanie cieszyło się wśród studentów II i III roku, czyli wśród tych osób, które mają już kilkuletnie doświadczenia z życia akademickiego i dodatkowo mają w perspektywie spędzenie kilku następnych lat w społeczności studentów UW. Warto także podkreślić stosunkowo duże zaangażowanie w badanie osób kończących w momencie badania I rok nauki.



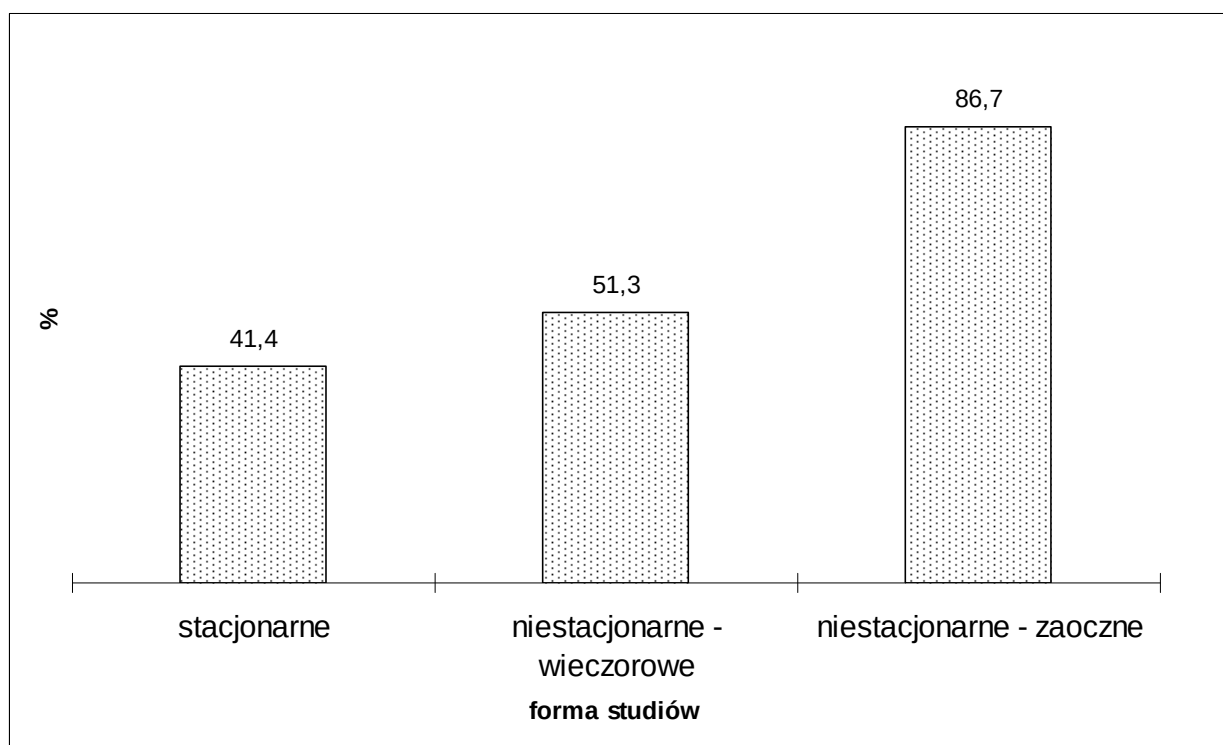
Rysunek 1.3. Poziom realizacji badania wg roku studiów wśród osób kształcących się na studiach I stopnia i jednolitych studiach magisterskich.

Opisując charakterystyki badanej zbiorowości należy wskazać jeszcze kilka innych cech, które niestety nie są ujmowane w zestawieniach statystycznych, niemniej pozwalają się zorientować w składzie badanej grupy. Cechy te mogą też w pewnym stopniu decydować o specyfice udzielanych odpowiedzi.

Oceny dotyczące warunków kształcenia w pewnym stopniu mogą być uwarunkowane poprzez doświadczenia związane z kształceniem w różnych szkołach wyższych. Jak pokazują analizy, przeważająca część badanych zdobyła swoje doświadczenia akademickie kształcąc się jedynie na UW – 80% studentów. Około 12,5% osób spośród zbadanej zbiorowości kształciła się poza UW na innej uczelni w kraju. Około 5% studentów deklaroowało, że kształciło się na uczelni zagranicą. I w końcu 1,5% wśród zbadanych studentów deklaroowało, że uczyło się zarówno na uczelni krajowej, jak i zagranicznej. Grupą mającą największe doświadczenia z innych krajowych uczelni były osoby kształcące się na studiach II stopnia. Nieco mniej niż połowa kształcących się w tej grupie osób deklaruje, że uczyła się także na innej krajowej uczelni, podczas gdy w zbiorowości studentów uczących się na poziomie studiów I stopnia, czy na jednolitych studiach magisterskich odsetek takich osób był blisko czterokrotnie niższy. Natomiast zbiorowością mającą największe doświadczenia z zagranicznych uczelni okazali się studenci jednolitych studiów magisterskich oraz studiów II

stopnia. Tak jak należało przypuszczać, czynnikiem stanowiącym uwarunkowanie zakresu doświadczeń akademickich kształtowanych na innych uczelniach (zarówno krajowych, jak i zagranicznych) okazał się rok studiów. Ogólna prawidłowość wyrażała się tym, że odsetek studentów, którzy studiowali poza UW, wzrastał wraz z rokiem studiów.

Kolejną ważną cechą mogącą kształtować opinie na temat warunków kształcenia, w szczególności gdy chodzi o kwestie organizacyjne oraz o infrastrukturę są **doświadczenia z rynku pracy**. W badanej zbiorowości blisko połowa 47,7% studentów deklarowała, że pracuje zawodowo. Warto przy tym podkreślić, że wysoki wskaźnik „aktywności zawodowej” nie jest tylko domeną osób kształcących się na studiach zaocznych czy wieczorowych. Jak wynika z wykresu zamieszczonego poniżej, nieco ponad 40% badanych studentów kształcących się na studiach stacjonarnych pracuje zawodowo. Tak wysoki odsetek pracujących może budzić pewien niepokój, czy godzenie obowiązków studenta i pracownika nie odbywa się kosztem nauki. W końcu praca zawodowa jest poważnym obciążeniem dla studentów kształcących się na studiach stacjonarnych, zwłaszcza na początku studiów. Poglębione analizy pokazały, iż studenci młodszych roczników dużo rzadziej podejmują pracę niż studenci kończący kształcenie na UW. Przykładowo studenci I roku studiów stacjonarnych ponad dwukrotnie rzadziej pracują zarobkowo niż studenci V roku (odpowiednio: 27% i 60%).



Rysunek 1.4. Procent studentów pracujących zarobkowo wg formy studiów.

Dodatkowo wśród studentów stacjonarnych występuje systematyczna prawidłowość wyrażająca się tym, że czas przeznaczany na pracę zawodową średnio biorąc wzrasta na kolejnych latach studiów.

Innym aspektem aktywności zawodowej, o którym w tym miejscu można wspomnieć jest odnotowany związek między kierunkiem studiów a pracą zawodową – jak utrzymują respondenci, **prawie połowa z nich wykonuje takie czynności zawodowe, które są ściśle związane z kierunkiem studiów**. To czy student wykonuje pracę związaną, czy też nie związaną ze swoim kierunkiem studiów, w dużej mierze zależy od tego na jakim jest etapie kształcenia. I tak wśród pracujących studentów swoje czynności zawodowe jako związane z kierunkiem studiów oceniło: na pierwszym roku studiów 27%, na trzecim 48% na piątym 64% badanych. Warto także podkreślić, że wśród osób kształcących się na studiach zaocznych frakcja osób uznających, że ich praca pozostaje w związkach z kierunkiem studiów była wyraźnie wyższa niż w przypadku pozostałych badanych.

Następną ważną charakterystyką badanej zbiorowości jest **poziom aktywności społecznej**. Wyniki analizy pokazują, że poziom aktywności społecznej badanych w organizacjach innych niż studenckie jest raczej umiarkowany. W tej dziedzinie, tak jak można było sądzić, największą aktywnością wykazują się studenci studiów dziennych.

Na zakończenie warto powiedzieć, że skład badanych wg ich miejsca zamieszkania przed rozpoczęciem studiów był wyraźnie zróżnicowany. Dominowały osoby zamieszkałe w Warszawie – ponad połowa badanych. Jednak udział studentów, którzy przed rozpoczęciem nauki na UW mieszkali w miejscowościach znacznie oddalonych od stolicy w badanej zbiorowości był również znaczący – ponad 1/3 respondentów.

Decydując się na zachowanie anonimowości badania zrezygnowaliśmy z możliwości kontroli odpowiedzi studentów. Może to rodzić problem dotyczący wiarygodności zebranych odpowiedzi.⁶ Powyższe wyniki potwierdzają wiarygodność zebranego materiału empirycznego. Szczegółowe analizy pokazały, że na przykład deklaracje dotyczące formy studiów studentów poszczególnych jednostek dydaktycznych odpowiadały stanowi faktycznemu. Podobnie analiza dotycząca średniej ocen z egzaminów i faktu pobierania stypendium naukowego potwierdziła oczekiwaną zależność.

Zbiory danych były wszechstronnie analizowane pod kątem wiarygodności odpowiedzi i spójności danych. Na przeszło 13 tysięcy rekordów jedynie 7 przypadków okazało się podejrzanych – sądzimy, że były wynikiem żartobliwego potraktowania przedsięwzięcia. Odpowiedzi tych osób zostały pominięte w niniejszych analizach. Można powiedzieć zatem, że studenci z dużą powagą podeszli do prezentowanego badania, co cieszy.

Literatura

Kowalski, M.W. i M. Jasiński, *Falszywa sprzeczność: metodologia jakościowa czy ilościowa?*, w: „Ewaluacja ex post. Teoria i praktyka badawcza”. Warszawa. 2007.

Owen, J. i P. Rogers, *Program Evaluation*. 1999.

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

2. Obsługa dydaktyki

Wśród wielu czynników kształtujących warunki kształcenia kluczową rolę odgrywają rozwiązania organizacyjne, mające za zadanie ułatwić studentowi proces kształcenia. Na każdej wyższej uczelni funkcjonują wyodrębnione systemy organizacyjne oraz jednostki administracyjne, których rolą jest dostarczanie studentowi odpowiednich informacji dotyczących przebiegu studiów, sposobu zaliczania poszczególnych zajęć i etapów, a także określające sposób zapisów na zajęcia, czy egzaminy.

W badaniu staraliśmy się prześledzić, w jaki sposób studenci oceniają działanie poszczególnych rozwiązań organizacyjnych oraz jednostek administracyjnych na UW. Wyodrębniliśmy zatem te aspekty działań instytucji służących obsłudze dydaktyki, które są kluczowe zarówno z punktu widzenia całego Uniwersytetu, jak i z poziomu pojedynczego wydziału. Zaliczyliśmy do nich: USOS-a, programy wymiany studenckiej, wybrane biura ogólnouniwersyteckie (na poziomie ogólnouniwersyteckim) oraz sekretariaty dydaktyczne (na poziomie jednostek dydaktycznych). Można bowiem przypuszczać, że dysfunkcje występujące w tych obszarach decydują w znacznym stopniu o warunkach kształcenia na naszej uczelni.

2.1. *USOS-web*

Rozwój technologii informatycznych zwiększył wydatnie możliwości koordynacji działań związanych z obsługą procesu kształcenia, poprawiając organizację pracy i stwarzając możliwości lepszej obsługi danych, co jest szczególnie trudne na dużych uczelniach. Szczególnym przykładem udogodnień organizacyjnych, jakie niosą za sobą postępujące procesy informatyzacji, jest Uniwersytecki System Obsługi Studiów (USOS). Zarówno w ankiecie jak i w dalszej części tekstu, posługiwaliśmy się skrótem „USOS” dla określenia systemu, z którym powszechnie kontaktują się studenci i pracownicy UW, a więc systemu USOSweb. Zdecydowaliśmy się na to uproszczenie ze względu na powszechność posługiwania się na UW tym skrótem.

W założeniach wprowadzenie USOS-a miało przynieść korzyści wszystkim uczestnikom życia akademickiego: studentom, pracownikom dydaktycznym i administracyjnym.

Nieco upraszczając, z punktu widzenia studenta system ten 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.

Niemniej jednak, jak w przypadku każdego nowego rozwiązania, umiejętność wykorzystania potencjalnych możliwości zależy w pierwszej kolejności od niezawodności wprowadzonych rozwiązań oraz kosztów, które należy ponieść, aby nauczyć się funkcjonowania w nowym wirtualnym świecie obsługi dydaktyki. Podkreślić warto także to, że każdemu nowemu rozwiązaniu towarzyszy pewien stopień niechęci wynikającej z lęku przed nieznanym.

Jak to już wcześniej podkreślaliśmy, studenci odpowiadający na pytania naszej ankiety wypowiadali swoje opinie jako użytkownicy nowego narzędzia – USOS-a – na ogół nie wnikając w złożone przyczyny swoich problemów. Często ich opinie mogły wynikać z niezrozumienia sposobu funkcjonowania złożonych narzędzi informatycznych i różnych zależności w organizacji dydaktyki na UW. Zasadniczym zadaniem naszego opracowania jest jednak maksymalnie wierny opis postaw beneficjentów procesu kształcenia. Tylko taka postawa metodologiczna – niejako „ustawiająca PEJK” po stronie studentów – mogła dać szansę ekspertom z Uczelnianego Zespołu Zapewniania Jakości Kształcenia na UW na sformułowanie właściwych rekomendacji odpowiednich działań naprawczych.

2.1.1. *Ogólna ocena funkcjonowania USOS-a*

W badaniu prosiliśmy o ocenę trzech kluczowych aspektów systemu oraz o ocenę ogólną funkcjonowania systemu. Studenci nisko oceniali system USOS-a⁷ niezależnie od ocenianego aspektu średnia ocena lokowała się poniżej środka skali – od 3.6 do 3.7 w siedmiopunktowej skali, na której 1 oznaczało zdecydowanie źle, a 7 oznaczało zdecydowanie dobrze.

⁷ W badaniu celowo używaliśmy nazwy USOS, jakkolwiek jest ona nieprecyzyjna, bowiem studenci w rzeczywistości mają do czynienia jedynie z USOS-webem. Niemniej wśród studentów nagminnie stosuje się tę pierwszą nazwę.

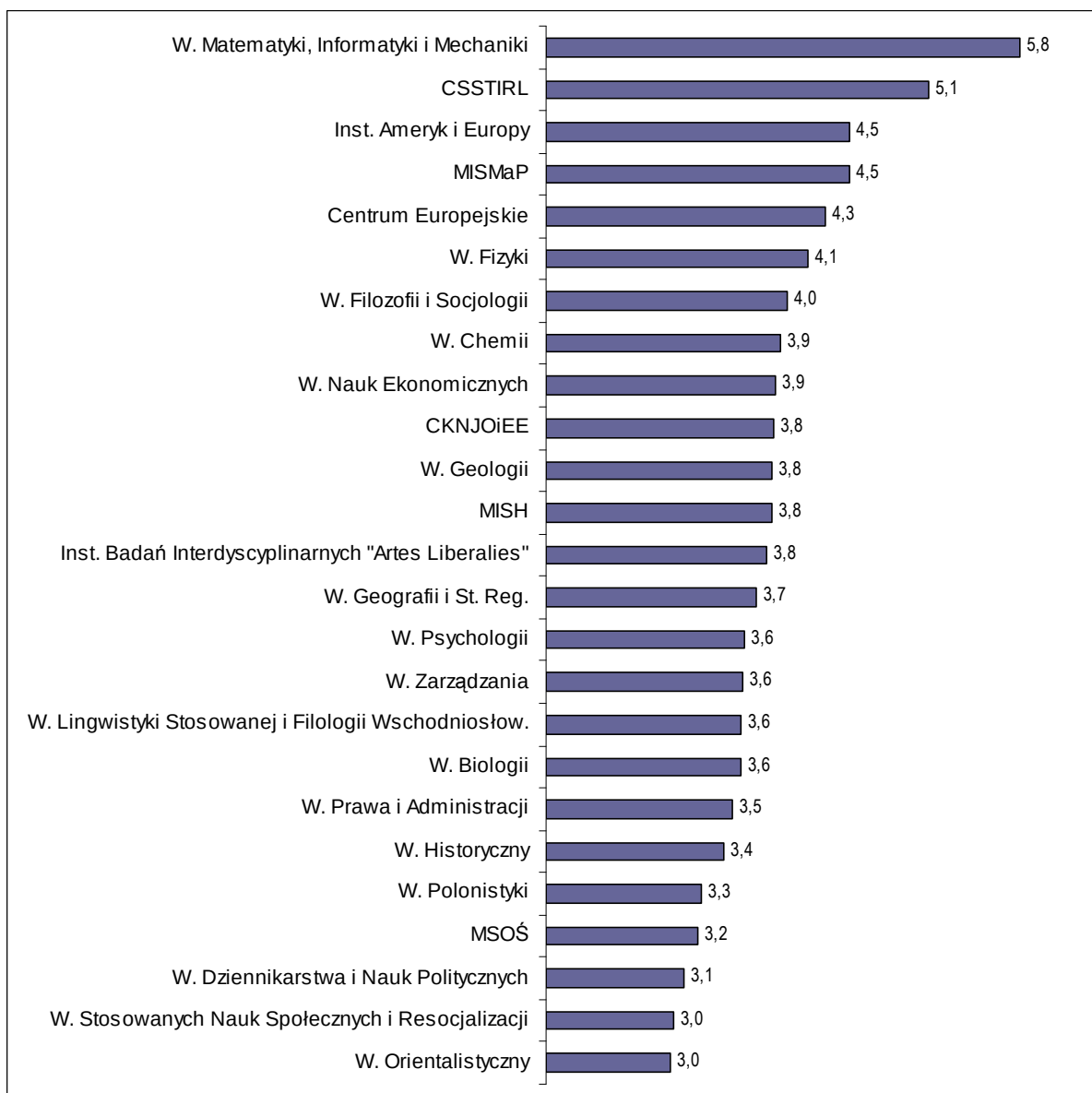
Jak się okazało, nisko oceniono wszystkie aspekty funkcjonowania USOSa: zarówno jego funkcję informacyjną (ocenianą relatywnie najwyżej), jak i jako system zapisów na zajęcia (najniżej oceniany aspekt działania USOS) – choć różnice w ocenach należy uznać za niewielkie. Szczegółowa analiza pokazała, że występująca dysfunkcjonalność systemu przy zapisach na zajęcia jest czynnikiem decydującym o niskich ogólnych ocenach funkcjonowania systemu. Jak się wydaje, USOS często nie jest udogodnieniem dla studentów przy zapisach na zajęcia. Z jednej strony możliwa jest sytuacja, że pomimo udanej rejestracji na zajęcia student nie może brać udziału w tych zajęciach, gdyż zostają one odwołane z powodu małej liczby chętnych. Z drugiej strony występują problemy z samą rejestracją na zajęcia. Wynikają one z niejasnych reguł określających kryteria przyjęcia lub terminów rejestracji.

Uzyskane wyniki analiz pokazują następującą prawidłowość : **im lepszy był stosunek badanych do USOSa, tym wyżej jest oceniana użyteczność informacji o zapisach na zajęcia lub użyteczność informacji o planie zajęć.**

Ponadto ogólna ocena funkcjonowania systemu wiąże się wyraźnie z ocenami dotyczącymi systemu zapisów na zajęcia WF: im lepiej jest oceniane funkcjonowanie USOS-a, tym lepiej jest oceniany system zapisów na zajęcia WF. Podobna zależność występuje między ocenami USOS-a a ocenami dotyczącymi systemu zapisów na lektoraty. Jak należało przypuszczać, dysfunkcje USOS-a, dotyczące w szczególności zapisów na poszczególne zajęcia (a więc powodujące trudności przy układaniu planu zajęć przez pojedynczego studenta), decydują w konsekwencji o ocenach zajęć ogólnouniwersyteckich takich jak zajęcia: wychowania fizycznego czy lektoraty.

Ocena funkcjonowania USOS-a w poszczególnych jednostkach

Ogólne oceny funkcjonowania systemu wyraźnie różnią się w poszczególnych jednostkach. Są wydziały, gdzie funkcjonowanie USOS-weba jest oceniane dość wysoko, i takie na których te oceny są wyraźnie niższe niż przeciętna dla całego Uniwersytetu. Różnice w ocenach funkcjonowania systemu wynikają zapewne z wielu czynników. Naszym zdaniem warto zwrócić uwagę na dwa aspekty. Po pierwsze system najlepiej jest oceniany przez studentów Wydziału Matematyki, Informatyki i Matematyki, czyli przez studentów, których - jak można przypuszczać - kompetencje informatyczne były najwyższe w badanej zbiorowości.



Rysunek 2.1. Ocena* ogólna funkcjonowania USOS-a wg wydziałów

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

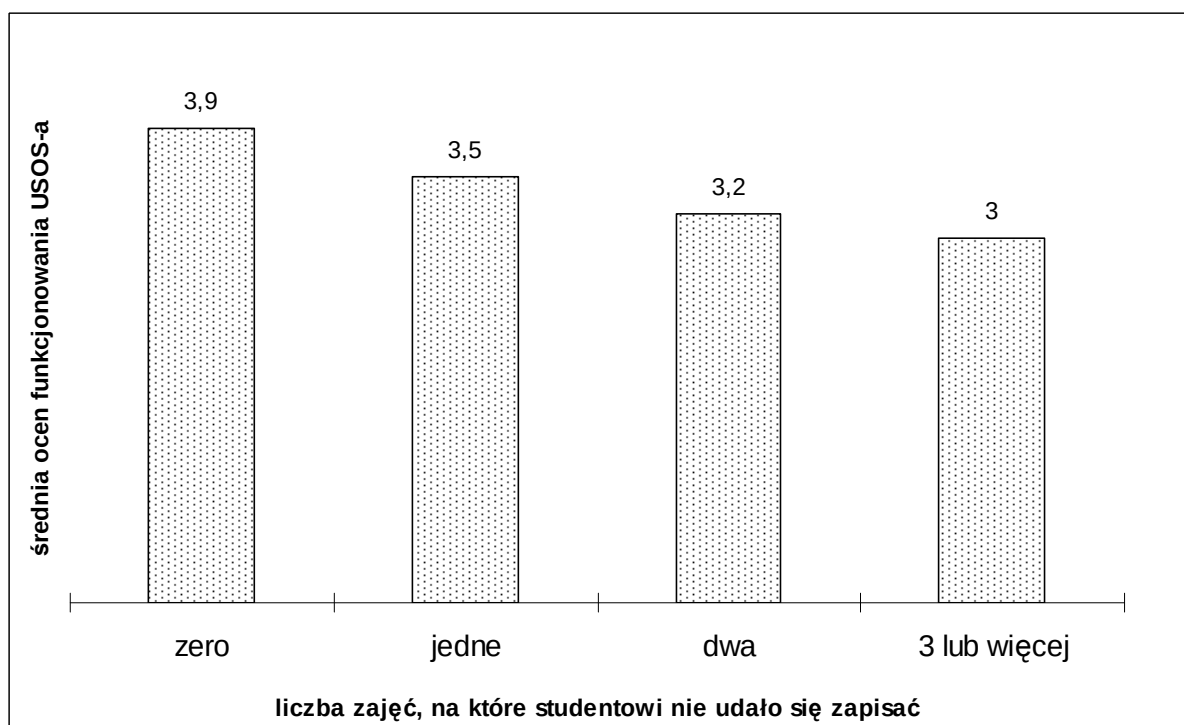
Także inne wyniki analiz unaoczniają rolę kompetencji informatycznych przy ocenach systemu. Studenci mający nawyk poszukiwania informacji na temat studiów w wirtualnym świecie, przykładowo odwiedzający często główną stronę Uniwersytetu nieco wyżej oceniali system USOS-a jako źródło informacji o zapisach na zajęcia niż ci, którzy rzadko odwiedzali główną stronę UW.

Jednak jak się wydaje, nie tylko kompetencje informatyczne decydują o ocenach USOS-a. W świetle uzyskanych przez nas danych wydaje się uzasadnione twierdzenie, że **system jest wyżej oceniany przez studentów, którzy bywają stosunkowo rzadko na uczelni** - studenci studiów zaocznych wyraźnie lepiej niż pozostali studenci oceniają funkcjonowanie systemu. Poza tym szczegółowe analizy ujawniają, że studenci V roku wyżej niż pozostali oceniają sposób działania systemu USOS.

Podkreślić należy, że pomiędzy zadowoleniem ze studiów w jednostce a ocenami USOS-a występuje bardzo wyraźny związek - im wyższe oceny systemu, tym wyższy poziom satysfakcji ze studiów. Można zatem sądzić, że **USOS jest jednym z kluczowych czynników kształtujących poziom zadowolenia ze studiów w jednostce, a także, co pokazują inne analizy, kształtującym ogólny poziom satysfakcji ze studiów na naszym uniwersytecie**. Stąd kluczowe jest takie usprawnienie działania systemu, aby wyeliminować trudności, na jakie może napotkać student rejestrując się na zajęcia w USOS. Dodać przy tym należy, że problemy wynikające z nieodpowiedniego działania systemu w największym stopniu dotyczą najlepszych studentów - to właśnie osoby o najwyższych średnich ocen z egzaminów wystawiają najniższe oceny systemowi.

Zapisy na zajęcia poprzez USOS

Konsekwencją trudności, na jakie może natrafić student korzystając z USOS-web, jest niemożność zapisania się na preferowane zajęcia.



Rysunek 2.2. Ocena* ogólna funkcjonowania USOS-a wg liczby zajęć, na które studentowi nie udało się zapisać.

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

Wyniki analiz ujawniają oczekiwaną zależność: im większa była liczba zajęć, na które student się nie dostał, tym bardziej była krytyczna ocena funkcjonowania systemu. Jednak wśród studentów, którzy zapisali się na wszystkie zajęcia, ogólna ocena funkcjonowania USOS-a dalej pozostaje niska – wartość 3,9 odpowiada kategorii odpowiedzi „tak sobie”, co naszym zdaniem wskazuje, że problemy wynikające z działania systemu nie necessarily muszą przekładać się na dostępność zajęć, ale na przykład mogą przekładać się na trudności z ułożeniem sensownego planu zajęć (tj. takiego, aby nie było w nim wielu „okienek”).

Dodać wypada, że studenci mający doświadczenie z innych uczelni zagranicznych bardziej negatywnie wypowiadają się o działaniu USOS-a niż studenci nie mający takich doświadczeń.

2.1.2. Analiza odpowiedzi na pytania otwarte

Dużo więcej informacji o dysfunkcjach w procesie dydaktycznym, jakie powoduje działanie USOS-a, a także o słabych stronach działania systemu, dostarcza analiza danych zebranych w pytaniach otwartych. W świetle odpowiedzi na pytania otwarte, podobnie jak w

przypadku odpowiedzi na pytania zamknięte, stwierdzić można, iż w ocenie respondentów system ten funkcjonuje źle.

Respondenci zwracali uwagę na takie „wady” tego systemu jak:

- **trudność w jego obsłudze:**

„Prawdziwym buble jest USOS, jego interface to przykład ignorancji podstawowej zasady ze programy użytkują ludzie a nie twórcy tych programów.”, System USOS jest systemem działającym jednostronnie, tzn. studenci muszą się do niego dostosować, a prócz utrudniania im życia (formalizacja), nie służy do niczego innego.”

- **błędy w jego technicznym funkcjonowaniu:**

„Jedynym faktycznym problemem z którym mierzą się studenci to USOS- system strasznie powolny, zawieszający się. Zmaganie się z nim kosztuje większość z nas naprawdę dużo stresów”, „Problemy z systemem USOS są nagminne. Albo nie można się zapisać albo po zapisaniu kasuje”

- **błędy samego programu USOS:**

„USOS zapisuje studenta na 2 ćwiczenia w tym samym czasie, albo na wykład i ćwiczenia (to akurat dość często)”, „zdarza się, że student zostaje przez system USOS zapisany na dwa różne zajęcia w tym samym czasie i nie zawsze jest to łatwo wyjaśnić w dziekanacie”, „Plan zajęć w USOSie jest często nieaktualny lub niezgodny z rzeczywistością. Zdarza się też, że w środku semestru zostają dopisane do zajęć, które toczą się od jego początku - i na które nie uczęszczam”

W pewnym uproszczeniu można powiedzieć, że respondenci wskazywali na błędy techniczne (zawieszanie się systemu w najmniej odpowiednich momentach, duża awaryjność systemu, niewidoczne dla użytkownika operacje systemu – przede wszystkim takie jak: migracje i kasowanie danych), spowolnienie funkcjonowania systemu spowodowane dużą liczbą jego użytkowników. Techniczne aspekty funkcjonowania USOS-a wiążą się z trudnością jego użytkowania i – co wydaje się najważniejsze – z realizacją celów utworzenia spójnego systemu obsługi dydaktyki.

Druga grupa wskazanych przez respondentów problemów związanych z funkcjonowaniem USOSa dotyczy kwestii błędnego administrowania systemem oraz wadliwych informacji pojawiających się w systemie. Warto zwrócić uwagę, iż pośrednio respondenci wskazali na nieumiejętność posługiwania się USOSEm przez pracowników

administracji oraz przez pracowników naukowych. Wśród pojawiających się problemów z tej grupy wypowiedzi wymienić należy problemy związane z:

- błędami w podawanym przez USOS planie zajęć – jak można wnioskować z cytowanych wypowiedzi wprowadzenie błędnych informacji o planie zajęć lub brak aktualizacji planu powoduje niemożność rejestracji na wybrane przez respondentów zajęcia (zagadnienie to będzie analizowane w dalszej części raportu);
- brakiem istotnych informacji o zajęciach, planie zajęć i zmianach planu zajęć;
- nakładaniem się zajęć w tym samym czasie w rozkładzie zajęć poszczególnych studentów [Wyjaśnienia wymagać będzie kwestia, czy jest to błąd systemowy wynikający z wadliwego funkcjonowania systemu informatycznego, czy też jest to błąd „ludzki”, wynikający z niewłaściwej obsługi systemu informatycznego i błędnego wprowadzenia danych o zajęciach przez administratorów systemu];
- brakiem rozpoznawania przez system USOS zajęć realizowanych w trybie semestralnym – nie rozpoznawanie zajęć w semestrze letnim i zimowym, oraz w trybie trymestralnym;
- brakiem informacji (oraz możliwości potwierdzenia) na jakie zajęcia studenci zostali zapisani poprzez system USOS oraz tego, z jakich zajęć studenci zostali wyrejestrowani [kwestia ta będzie omawiana dalej];
- brakiem odpowiednich decyzji władz jednostek dotyczących możliwości rejestracji studentów kończących studia I stopnia i podejmujących studia II stopnia – ten problem, jakkolwiek nie związany bezpośrednio z funkcjonowaniem systemu USOS, lecz jego obsługą – obciążał w opinii badanych właśnie USOS-a;
- problemów z użytkowaniem USOSa przez studentów studiujących w trybie Indywidualnego Toku Studiów (i jak wynika z wypowiedzi analizowanych w dalszej części raportu, przez wszystkich studentów będących w sytuacji, którą można określić w tym miejscu jako „nietypową”, to jest takich, którzy powtarzają rok, posiadają zaliczenia warunkowe, zmieniali formę i kierunek studiów, podejmowali studia równoległe, itp.);
- konieczności „ręcznego” poprawiania błędów wynikających z funkcjonowania systemu USOS;

Obsługa USOS-a w jednostkach dydaktycznych

Respondenci opisywali przykłady błędów popełnianych przez osoby obsługujące system USOS w jednostkach dydaktycznych. Na tej podstawie wyróżnić można następujące grupy problemów: brak informacji w USOS-ie o ocenach, płatnościach, punktach ECTS; brak umiejętności obsługi USOS-a przez administracje jednostek; traktowanie USOS-a przez administrację uniwersytecką jako swego rodzaju usprawiedliwienia „niemożności podejmowania działań”.

Często powtarzały się wypowiedzi dotyczące **braku informacji o otrzymanych ocenach**. Były to między innymi takie wypowiedzi:

„W USOS pojawiają się nieprawdziwe dane, np. oceny z niektórych przedmiotów są błędne bądź pojawiają się oceny z przedmiotów, których student w ogóle nie zaczynał”, „różnice ocen z indeksu i USOS-a”, „wykładowcy nie zawsze wprowadzają oceny do USOS-a, a potem nikt nie potrafi się tym problemem zająć”

Jak wynika z analizy wypowiedzi respondentów, „brak ocen w USOS-ie” to rezultat przede wszystkim błędów popełnianych przez wykładowców wpisujących oceny z egzaminów do systemu. Problem jednakże w tym, że brak ocen w USOS-ie lub błędne wpisanie ocen w USOS-ie może mieć doniosłe konsekwencje praktyczne dla systemu rejestracji na zajęcia. Niezależnie od sprzecznej z regulaminem studiów i po prostu przykrej dla studentów sytuacji, w której nie znają otrzymanej oceny, brak wpisania ocen może uniemożliwiać rejestrację na zajęcia na kolejny semestr lub rok akademicki. Trzeba pamiętać, że terminy końca sesji pokrywają się z terminem rejestracji na kolejny semestr zajęć.

Trzeba też zwrócić uwagę na problem nieznaną dla studentów procedurę postępowania, gdy odkryją błędne wpisy ocen.

Podobna kwestia dotyczy **braku informacji dotyczących punktów ECTS**. Pojawia się ona zarówno w momencie zapisów na zajęcia (studenci zapisując się nie wiedzą, jak zajęcia te będą punktowane) oraz w wypowiedziach respondentów w kontekście braku informacji (oraz błędnych informacji) o uzyskanych już punktach.

Innym typem problemów związanych z „brakiem informacji” w USOS-ie jest **brak informacji o opłatach za studia**. Na podstawie analizy odpowiedzi trudno określić źródło tego problemu – w jakim stopniu jest on wynikiem błędnych wpisów pracowników zajmujących się księgowaniem opłat, a w jakim jest to „wina” wadliwego funkcjonowania samego systemu. Faktem jest, że z punktu widzenia studentów problem ten jest dotkliwy: po pierwsze, ze względu na niezawinione przez studentów naliczanie odsetek; po drugie, ze względu na konsekwencje jakie może mieć błędna informacja dla realizacji toku studiów poszczególnych osób. I tak jak w przypadku uprzednio omawianych zagadnień, tak i w tym miejscu można wskazać na potrzebę opracowania procedur weryfikacji informacji zapisywanych w USOS-ie oraz stworzenia funkcjonalnych procedur odwoławczych w przypadku dostrzeżenia „błędnych informacji w USOS-ie”.

Kolejna grupa wypowiedzi dotyczyła **braku umiejętności obsługi USOSa przez pracowników naukowo - dydaktycznych i administrację jednostek**.

W tym kontekście warto zwrócić uwagę na wypowiedzi studentów wskazujące na traktowanie przez sekretariaty dydaktyczne systemu USOS jako swoistej „świętej krowy”. W takiej sytuacji system staje się dla pracowników wymówką, uzasadnieniem niemożności podjęcia działań. Bywa, że system może być postrzegany jako nadrzędny wobec studenta.

Przedstawiane przez respondentów trudności dotyczyły także **problemów z wyrejestrowaniem się z zajęć** – to jedna z kluczowych kwestii związanych z funkcjonowaniem systemu USOS pozostająca w bezpośrednim związku z dostępnością, kompetencjami i możliwościami osób obsługujących ten system.

Trudności w rejestracji na zajęcia przez system USOS

Jak się wydaje, działanie i funkcjonalność wdrożonego systemu pozostawia wiele do życzenia, zwłaszcza dla tych studentów, których z jakichś powodów można uznać za „nietypowych”. Kwestia ta staje się wyraźnie widoczna podczas analizy wypowiedzi dotyczących zapisów na zajęcia. Ci studenci, którzy podejmują studia równoległe, którzy chcą realizować zajęcia w innych jednostkach dydaktycznych niż ich jednostka macierzysta, którzy zmieniają formę studiów, przechodzą ze studiów I stopnia na studia II stopnia, powracają ze stypendiów zagranicznych, powtarzają rok lub jedynie warunkowo powtarzają

poszczególne zajęcia – wszyscy oni są narażeni na zwielokrotnienie rozmaitych trudności związanych z USOS-em. Oszacowanie skali tego zjawiska wykracza poza możliwości jakościowej analizy odpowiedzi na pytania otwarte. W tym miejscu byliśmy w stanie wykazać jedynie typologie problemów z jakimi zmagają się wszyscy studenci w związku z systemem obsługi studentów. Jednakże przeprowadzona dotychczas analiza pozwala na sformułowanie pewnej hipotezy: **wyda się, że system obsługi studentów przystosowany jest przede wszystkim do obsługi studentów nie wykraczających swoimi oczekiwaniami poza procedury przewidziane przez istniejący już system.** „Nie radzi on sobie” natomiast ze wszystkimi przypadkami nietypowymi, wykraczającymi poza ramy toku studiów przewidziane w poszczególnych jednostkach dydaktycznych.

Kolejna z analizowanych kwestii dotyczy opinii studentów na temat zapisów na zajęcia. Problem ten wiąże się bezpośrednio z funkcjonowaniem systemu USOS, jednakże w tym miejscu chcemy zwrócić uwagę na wypowiedzi dotyczące trudności związanych z dopasowaniem planu zajęć, a nie na samą formę zapisów.

Jak wynika z ich wypowiedzi, wielu studentów miało trudności z zapisaniem się na wybrane przez siebie zajęcia oraz z dopasowaniem tych zajęć do planu zajęć ogólnouniwersyteckich. Zwracano uwagę na źle pomyślany, zdaniem studentów, system zapisów na zajęcia.

Wśród szczegółowych wypowiedzi dotyczących systemu zapisów na zajęcia, najczęściej krytykowaną przez respondentów była zasada „kto pierwszy, ten lepszy” rządząca systemem zapisów. Innymi słowy na wybrane przez siebie zajęcia zapisują się przede wszystkim ci, którzy w chwili rozpoczęcia rejestracji siedzą przy komputerze. Ponadto, wypowiedzi badanych przez nas osób wskazują, iż niejednokrotnie o skuteczności rejestracji na preferowane zajęcia, czy na egzaminy decyduje szybkość łącza internetowego.

W wypowiedziach studentów pojawiło się kilka zasad, którymi rządzi się lub powinien się rządzić system zapisów na zajęcia. Były to następujące reguły:

- według zasady „kto pierwszy ten lepszy”
- według losowania
- według ocen (średniej ze wszystkich ocen, lub ocen z wybranych przedmiotów)
- według indywidualnych preferencji studentów
- według realizowanych specjalizacji

- według starszeństwa lat studiów
- według realizowanego toku studiów
- według wyniku „negocjacji” studenta z prowadzącym

Nie przesądzając w tym miejscu, która z zasad wydaje się być „lepszą”, mniej kłopotliwa i mniej krzywdząca, trzeba zwrócić uwagę, iż każda z nich prowadzi do tworzenia innego typu preferencji przy zapisach na zajęcia. Być może krytyka obecnie obowiązującego systemu, który – jak wynika z cytowanych wypowiedzi – daje większe szanse zapisu na zajęcia osobom posiadającym lepsze komputery czy też większe umiejętności ich obsługi i propozycje zmiany istniejącego systemu zapisów na taki, w którym wszyscy mieli by równe szanse zapisów (losowanie) lub też takiego, który uwzględniałby dotychczasowe osiągnięcia studentów (oceny, średnia ocen, lata studiów, realizowane specjalizacje i realizowany tok studiów), świadczy o tym, że za mało jest zajęć interesujących studentów. Socjologiczny wniosek jaki można wysnuć po analizie cytowanych wypowiedzi należałoby sformułować w sposób następujący: zajęcia interesujące dla studentów są swego rodzaju pożądanym przez wszystkich „dobrem”, o które „walczą” wszyscy, lecz jedynie nieliczni je „uzyskują”. W przypadku ograniczonych zasobów owego „dobra”, każda reguła jego pozyskiwania przez jednych będzie postrzegana jako krzywdząca i niesprawiedliwa, podczas gdy inni uznają ją jako właściwą i sprawiedliwą. Linia podziału między zadowolonymi i niezadowolonymi z istniejącego systemu będzie przebiegać zgodnie z linią podziału na tych, którzy w wyniku ustanowionej reguły uzyskali dostęp do ograniczonych zasobów (dobra jakim są interesujące zajęcia), oraz tych, których reguła pozbawiła dostępu.

Terminy rejestracji na zajęcia poprzez USOS

Osobną kwestią jest sygnalizowany w wypowiedziach studentów „zły czas rejestracji”. Problem ten ma kilka wymiarów. Studenci wskazywali m.in. na **złą kolejność rejestracji**, polegającą na wcześniejszym rozpoczęciu rejestracji na zajęcia WF i lektoraty niż ogłaszane są plany zajęć w poszczególnych jednostkach dydaktycznych.

Wypowiedzi dotyczące „złego czasu rejestracji” wskazywały także na **zbyt późne ogłaszanie planu zajęć** w jednostkach w stosunku do rozpoczęcia rejestracji na całym Uniwersytecie.

Inne uwagi dotyczące terminu rozpoczęcia rejestracji na zajęcia dotyczyły takich zagadnień jak:

- **zbyt wczesnego rozpoczęcia rejestracji na zajęcia w stosunku do rozpoczęcia roku akademickiego.**
- **złej godziny rozpoczęcia rejestracji / złej pory dnia w której rozpoczyna się rejestracja.**
- **nakładania się czasu rejestracji na czas sesji egzaminacyjnej.**

Wypowiedzi studentów ujawniają również kwestię braku informacji o rejestracji lub też zmiany wcześniej podanego terminu. Innym problemem jest to, że ułożony przez nich (niejednokrotnie z wielkim trudem) plan zajęć ulega modyfikacjom i zmianom.

Wybór zajęć

Jedną z konsekwencji trudności związanych z funkcjonowaniem systemu USOS oraz trudności z zapisaniem się na zajęcia jest – wskazywany przez studentów – brak możliwości uczestniczenia w preferowanych przez studenta zajęciach. Oczywiście nie jest tak, że to USOS i system zapisów są jedynymi determinantami ograniczającymi możliwości wyboru. Studenci wymieniali różne uwarunkowania tego stanu rzeczy. Niemniej jednak, jeśli uwzględni się te wypowiedzi, które dotyczyły planu zajęć (a więc informacji, które pojawiają się w USOSie), można powiedzieć, iż w wielu wypowiedziach trudności czy też ograniczenia związane z wyborem zajęć są postrzegane jako związane z systemem zapisów na zajęcia.

Także złe ułożenie planu jest wskazywane jako ograniczające możliwości wyboru zajęć. Problem nie jest nowy, układaniu jakiegokolwiek planu zawsze towarzyszą dyskusje dotyczące sensowności przyjętych rozwiązań. Jednakże rzecz w tym, że wprowadzenie rejestracji na zajęcia ucina wszelkie tego typu dyskusje. Sprawia to, że w wielu wypowiedziach pojawia się wątek „narzucenia” planu zajęć, bądź ten „narzucenia” konieczności uczestnictwa w danych zajęciach, które teoretycznie są fakultatywne.

Duża część wypowiedzi badanych wskazuje na system zapisów na zajęcia jako na główne źródło trudności w realizowaniu rozwoju własnych zainteresowań. W przytoczonych wypowiedziach pojawiają się w sposób systematyczny takie kwestie jak:

- obowiązkowy charakter „fakultetów” sprawiający, że ich fakultatywność (możliwość wyboru) jest tylko teoretyczna. Podobnie rzecz się ma z możliwością wyboru zajęć

specjalistycznych czy też ogólniej „specjalizacji” – możliwość ich wyboru „istnieje tylko na papierze” – jak opisał to jeden z respondentów, gdyż można wybrać tylko takie, na które uda się zapisać.

- zbyt mała liczba zajęć fakultatywnych i/lub zbyt duża liczba zajęć obowiązkowych.
- brak możliwości wyboru zajęć prowadzonych przez konkretnych prowadzących (i brak możliwości wyboru konkretnych egzaminatorów) oraz ewentualne trudności jakie powstają, gdy chce się zmienić jednego prowadzącego zajęcia na drugiego.
- brak możliwości wyboru zajęć w określonym terminie, w określonym dniu i o określonej godzinie oraz sygnalizowane uprzednio trudności ze zmianą grupy do której zostało się „przypisanym” na inną, w terminie w bardziej odpowiadającym.

Podsumowując⁸ analizy oparte na odpowiedziach na pytania otwarte można stwierdzić, że:

- Generalnie ogólna opinia o funkcjonowaniu systemu USOS i funkcjonalności systemu zapisów na zajęcia (realizowanemu poprzez ten system) jest zła.
- Na tego typu opinie składają się rozmaite czynniki: trudność obsługi systemu; błędne lub niepełne informacje „wpisywane” do systemu przez pracowników naukowo-dydaktycznych i osoby administrujące systemem w jednostkach dydaktycznych; nakładające się na siebie terminy, w których użytkownicy systemu korzystają z podstawowych funkcji systemu, trudności poradzenia sobie z konsekwencjami „błędów” wynikłych z funkcjonowania systemu (przede wszystkim wyrejestrowywania się z zajęć i przerejestrowywania się), itd.
- Z przedstawionej powyżej analizy wynika, że funkcjonalność i funkcjonowanie systemu USOS, a przede wszystkim zapisów na zajęcia poprzez ten system, jest gorzej oceniana przez studentów, których w tym miejscu można określić jako „ponadprzeciętnych” i wykraczających poza ramy zajęć obowiązkowych. Należy przyjąć, że ci studenci, którzy chcą uczestniczyć w większej liczbie zajęć fakultatywnych, podejmować zajęcia w innych jednostkach dydaktycznych i wybierać konkretnych prowadzących - wszyscy oni napotykają na większe trudności

⁸ Należy pamiętać, że przypuszczalnie w wypowiedziach tych mamy efekt kumulacji ocen negatywnych polegający na tym, że badani opisywali przede wszystkim to, co ich denerwuje, zaś to co jest oceniane pozytywnie nie staje się tak często przedmiotem wypowiedzi, bowiem pożądanego stanu rzeczy nie zwykło się komentować.

związane z USOS-em, niż ci, którzy „podporządkowują się” rozwiązaniom „narzuconym” przez USOS.

- **Wydaje się, że negatywne opinie o funkcjonalności i funkcjonowaniu systemu USOS bezpośrednio wiążą się z organizacją dydaktyki w poszczególnych jednostkach. Choć to właśnie USOS postrzegany jest jako przyczyna ograniczeń wyboru „interesujących zajęć”, pamiętać należy, że propozycja tematów zajęć, kryteria zapisów na zajęcia, plan zajęć i określenie programu studiów leżą w gestii władz jednostki dydaktycznej oraz poszczególnych prowadzących. Można twierdzić, że liczba „interesujących” dla studentów zajęć jest po prostu zbyt mała w stosunku do liczby studentów.**

2.1.3. *Rekomendacje Uczelnianego Zespołu Zapewniania Jakości Kształcenia w zakresie Usosa i polityki informacyjnej UW*

Na podstawie wyników naszych badań Uczelniany Zespół Zapewniania Jakości Kształcenia (UZZJK) opracował plan działań dotyczący USOSa i polityki informacyjnej UW, będący propozycją dla władz rektorskich.

Jednym z celów tego planu jest usprawnienie zapisów na zajęcia poprzez USOS-web. Na poziomie jednostek proponowane są następujące działania:

- Wprowadzenie wymogu uzgadniania przez kierowników jednostek terminu (dnia i godziny) rozpoczęcia rejestracji na zajęcia z zarządem samorządu studentów jednostki, przy uwzględnieniu np. rejestracji na przedmioty według roczników, specjalności lub innych kryteriów – tak by w określonym terminie rejestrację rozpoczynała tylko część studentów danej jednostki, co ograniczy awaryjność systemu USOS.
- Udostępnienie (w bibliotekach jednostek, sekretariatach ds. studenckich, siedzibach zarządu samorządu itp.) wydrukowanych (w kolorze) instrukcji „krok po kroku” dotyczących rejestracji zetonowej, bezpośredniej do grup oraz wieloetapowej, które dostępne są obecnie w formie pdf m.in. na stronie głównej USOSweb.

Na poziomie centralnym z kolei plan działań obejmuje:

1. Wprowadzenie zasady, zgodnie z którą termin rejestracji na zajęcia w jednostkach powinien poprzedzać rejestrację na WF, lektoraty oraz zajęcia ogólnouniwersyteckie.
2. Zobowiązanie kierowników jednostek, aby kalendarium rejestracji ogłaszali w USOSweb oraz na stronie www jednostki z określonym (np. kilkutygodniowym) wyprzedzeniem przed datą rozpoczęcia rejestracji.
3. Wprowadzenie wymogu uzgadniania przez kierowników jednostek rodzaju rejestracji na zajęcia (bezpośrednia do grup lub wieloetapowa) z zarządem samorządu studentów jednostki.

Kolejnym celem jest usprawnienie posługiwania się USOSwebem przez studentów I roku. Tutaj proponowane są następujące działania:

1. Zobowiązanie kierowników jednostek UW do włączenia podstawowych szkoleń z obsługi USOS-a do programu dni adaptacyjnych dla studentów rozpoczynających studia.
2. Opracowanie skróconej, prostej, podstawowej instrukcji dla studentów I roku, wyjaśniającej, w jaki sposób dokonać rejestracji na pierwsze zajęcia. Instrukcja powinna być przekazywana studentom w ramach dni adaptacyjnych, a także dostępna w formie elektronicznej na stronie www jednostki.
3. Zobowiązanie kierowników jednostek UW do wprowadzenia obowiązku uczestniczenia pracowników administracji w przeznaczonych dla nich szkoleniach, oferowanych przez Dział Aplikacji Komputerowych.

UZZJK wskazuje także na konieczność podniesienia poziomu wiedzy o systemie oraz umiejętności obsługi USOS-a u pracowników administracji i prowadzących zajęcia dydaktyczne poprzez:

1. Wymóg przeszkolenia w zakresie obsługi USOSweba dla nowo przyjmowanych nauczycieli akademickich i doktorantów stacjonarnych.
2. Na poziomie jednostek - udostępnienie (w bibliotekach jednostek, sekretariatach jednostek itp.) wydrukowanych (w kolorze) instrukcji „krok po kroku” dotyczących procedury zatwierdzania pracy dyplomowej i wpisywanie recenzji do APD, instrukcji wypełniania protokołów w USOSweb oraz instrukcji nt. przydatnych funkcji

USOSweb. Instrukcje te dostępne są obecnie w formie pdf m.in. na stronie głównej USOSweb.

Kolejne propozycje dotyczą tego, aby na poziomie centralnym USOS zawierał rzetelną i wyczerpującą informację o nauczycielach akademickich (przebieg kariery naukowej, publikacje, aktualnie prowadzone projekty badawcze i zajęcia dydaktyczne) – pozwoliłoby to zmniejszyć niebezpieczeństwo nietrafnego wyboru zajęć przez studentów.

Natomiast, aby rozwiązać problem niestabilności, awaryjności i powolnego działania systemu USOS, proponowany jest zakup odpowiedniego sprzętu komputerowego i przeniesienie systemu na wydajniejszy serwer (najlepiej na centralny serwer dla całego Uniwersytetu).

Ostatnim celem wskazywanym przez UZZJK, związanym pośrednio z zapisami na zajęcia, jest zwiększenie dostępności i użyteczności informacji na temat kształcenia na UW, w ramach którego rekomendowane są następujące działania na poziomie centralnym:

1. USOS powinien zawierać rzetelną i wyczerpującą informację o nauczycielach akademickich (przebieg kariery naukowej, publikacje, aktualnie prowadzone projekty badawcze i zajęcia dydaktyczne) – pozwoli to zmniejszyć niebezpieczeństwo nietrafnego wyboru zajęć przez studentów.
2. Rozbudowanie i doprecyzowanie formularza opisu przedmiotu w USOS (tak, by zawierał informację o zakładanych efektach kształcenia, zasadach zaliczania, zasadach egzaminu, o ćwiczeniach i wykładach z danego przedmiotu itd.) oraz wprowadzenie wymogu wypełniania wszystkich pól formularza.

Na poziomie jednostek zaś proponowane jest wprowadzenie terminowego wpisywania kompletnych informacji do formularzy opisu przedmiotów.

2.2. Programy wymiany studenckiej : MOST i ERASMUS

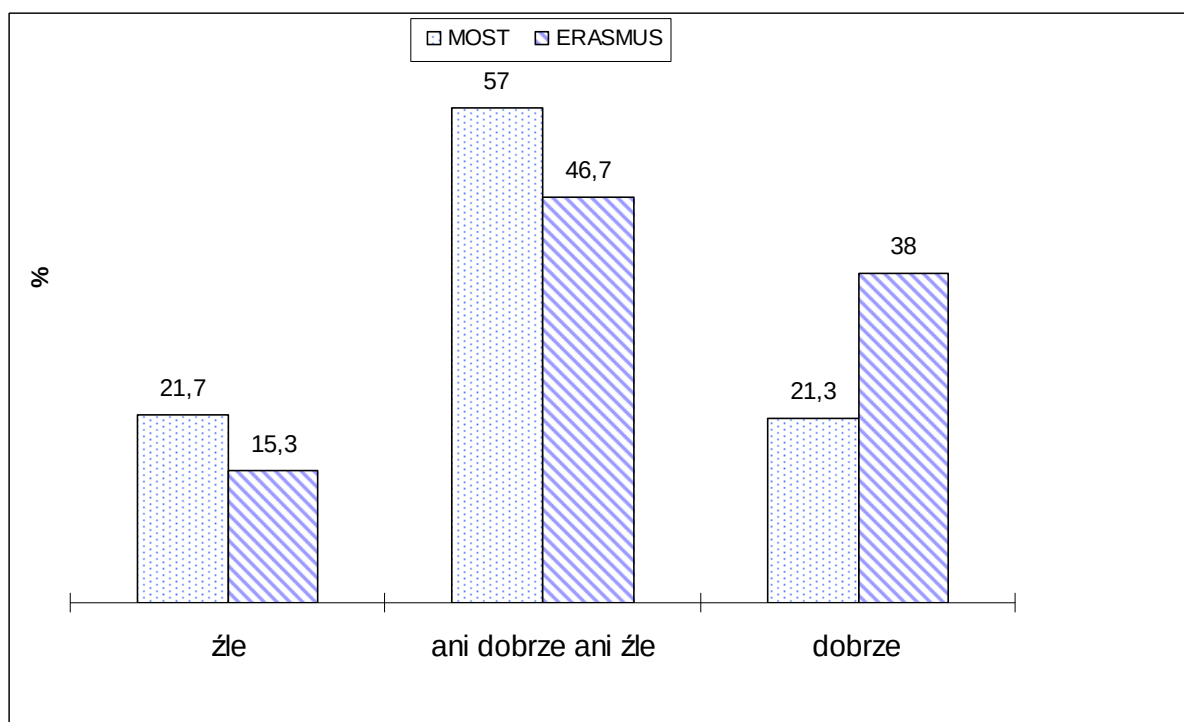
Współcześnie o nowoczesności wyższej uczelni decyduje stopień w jakim uczestniczy ona w międzynarodowej wymianie. Międzynarodowa wymiana przebiega w wielu sferach osiągnięć naukowych, rozwiązań dydaktycznych, czy w końcu wymianie studenckiej. Z punktu widzenia studenta szczególnie ważny jest ostatni aspekt. Można przyjąć, że dla większości studentów możliwość uczestnictwa w wyjazdach stypendialnych jest czynnikiem zwiększającym atrakcyjność uczelni. W końcu możliwość kształcenia poza macierzystą uczelnią daje także szanse poznania nowych ludzi, czy nowej kultury.

Z kolei o atrakcyjności oferty wymiany studenckiej decyduje nie tylko jej zakres, czy warunki, wg których przebiega wyjazd stypendialny, ale także obieg informacji i w końcu administracyjna obsługa wymiany studenckiej. Na naszej uczelni funkcjonują dwa programy wymiany studenckiej, krajowej i zagranicznej. Są to odpowiednio: MOST i ERASMUS. W badaniu proszono badanych, aby ocenili oba programy. Studenci mieli je ocenić niezależnie od tego, czy w nich uczestniczyli czy też nie. Zadanie pytań wszystkim uczestnikom zostało podyktowane chęcią ukazania panujących opinii wśród ogółu studentów na temat obsługi wymiany studenckiej.

Na wstępie chcielibyśmy zwrócić uwagę na to, że zdecydowana mniejszość badanych udzieliła odpowiedzi na te pytania. I tak oceny programu MOST dokonało jedynie około 11 % spośród badanych, zaś ERASMUS około 30 %. Wydaje się, że jest to dość znamienny wynik, wskazujący przede wszystkim na brak dobrego sposobu rozpowszechniania informacji o programach wymiany studenckiej na Uniwersytecie. Wniosek ten znajduje potwierdzenie w wypowiedziach badanych, którzy często wyrażali swoje zdziwienie tym, że są specjalne programy obsługi wymiany studenckiej. Przykładowa wypowiedź studenta brzmi następująco: „*nikt mi nic nigdy nie powiedział o możliwościach wymiany studenckiej*”.

Jednym z celów planu działań na rzecz jakości kształcenia, opracowanego przez Uczelniany Zespół Zapewniania Jakości Kształcenia stało się więc wprowadzenie lub uzupełnienie informacji o Programach MOST/Erasmus (oferta wyjazdów zagranicznych, regulaminy kwalifikacji studentów itp.).

Analiza uzyskanych wyników wskazuje, iż program wymiany międzynarodowej ERASMUS jest wyraźnie wyżej oceniany niż program studenckiej wymiany krajowej.



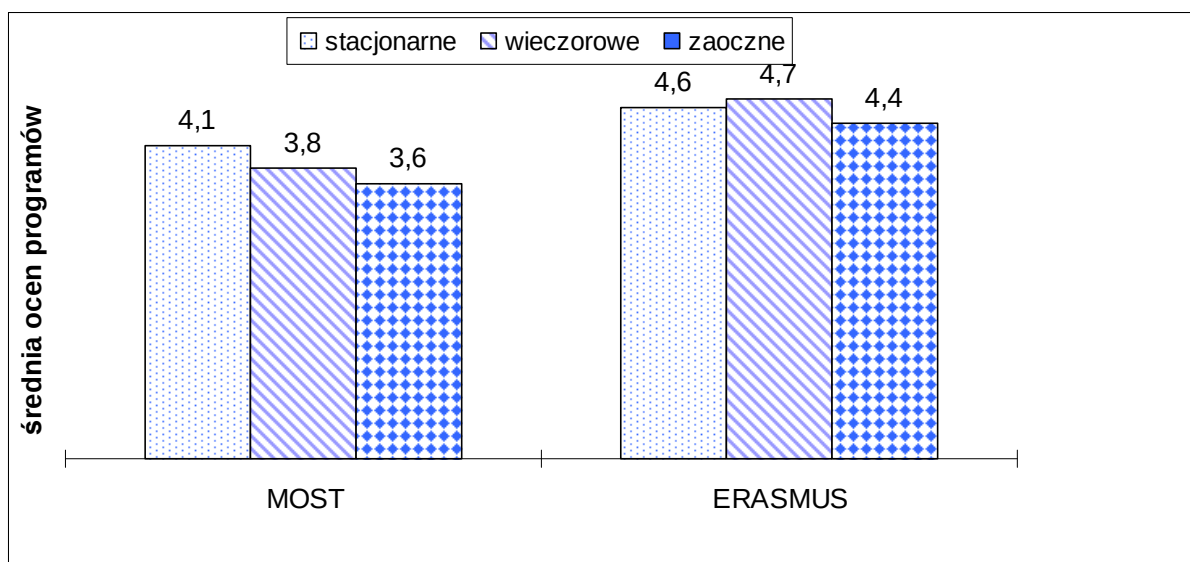
Rysunek 2.3. Oceny* programów wymiany studenckiej MOST i ERASMUS

* - kategorie odpowiedzi stworzono na podstawie siedmiopunktowej skali.

Średnia ocena z siedmiopunktowej skali dla programu MOST wyniosła 4,0 zaś dla programu ERASMUS wyniosła 4,7.

Oceny programu wymian studenckich MOST i ERASMUS były uwarunkowane przez podobne czynniki, z tego powodu warto omówić je wspólnie.

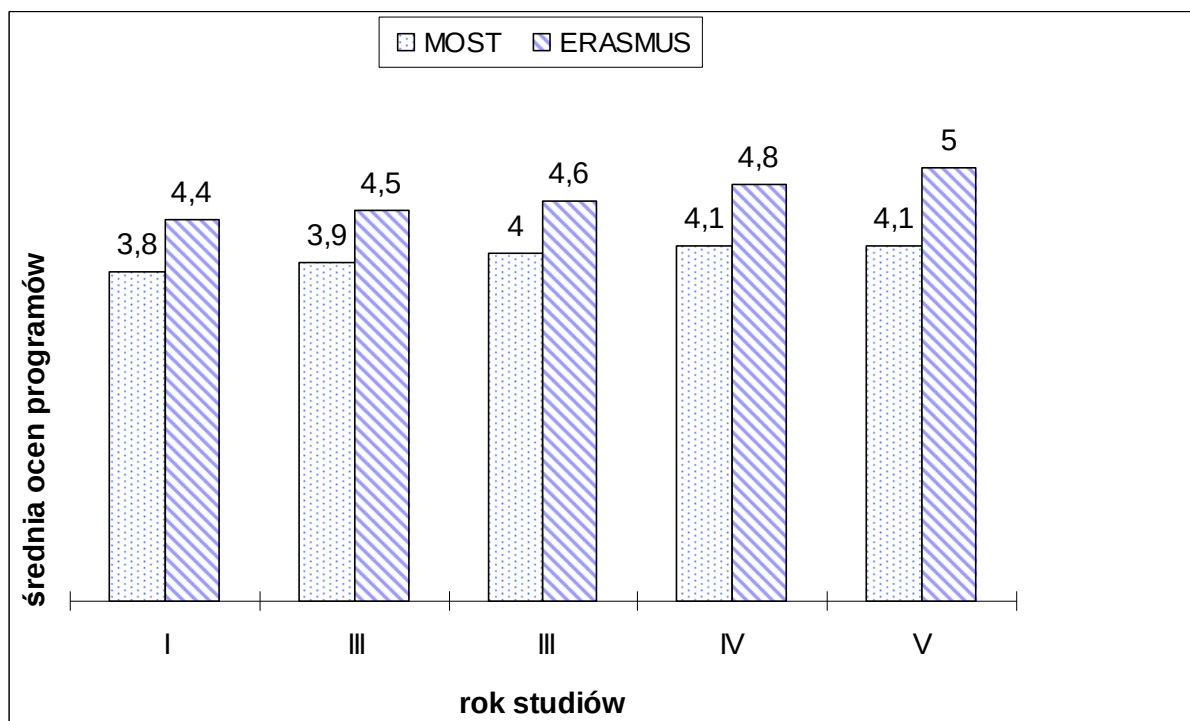
Programy wymiany studenckiej były najwyżej oceniane przez studentów studiów stacjonarnych, zaś najniżej przez studentów studiów zaocznych. Ponadto zależność ta była wyraźniejsza w przypadku programu wymiany krajowej, niż międzynarodowej. Można stąd sądzić, że paradoksalnie program wymiany krajowej jest mniej dostępny dla studentów studiów zaocznych niż program ERASMUS. Przyczyn wyraźnie gorszych ocen programu MOST wśród studentów niestacjonarnych jest zapewne wiele, do najważniejszych trzeba chyba zaliczyć tę, że program MOST jest wyraźnie mniej eksponowany. W zasadzie w każdej jednostce jest koordynator programu ERASMUS, nie można zaś tego samego powiedzieć o programie MOST.



Rysunek 2.4. Oceny* programów wymiany studenckiej MOST i ERASMUS wg formy studiów

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

Kolejnym czynnikiem kształtującym oceny obu programów wymiany studenckiej jest rok studiów.



Rysunek 2.5. Oceny* programów wymiany studenckiej MOST i ERASMUS wg roku studiów

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

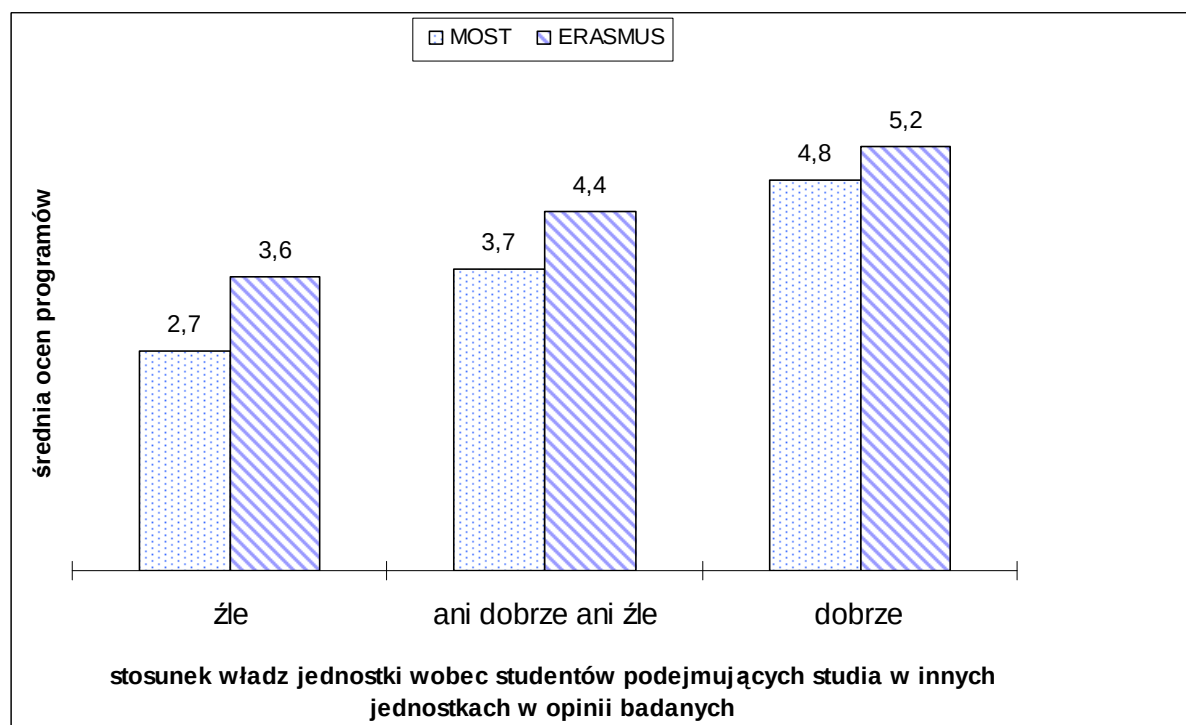
Obserwujemy wyraźne związki między ocenami programów wymiany studenckiej a rokiem studiów: im dłużej student kształci się na uczelni tym wyżej ocenia programy. Obserwowana prawidłowość może świadczyć o kilku zjawiskach, których jednoznaczne rozstrzygnięcie w świetle zebranego materiału nie jest możliwe.

Po pierwsze może być tak, że studenci młodszych lat mają mniejszą możliwość korzystania z oferty wymiany międzyuczelnianej w kontekście swoich aktualnych zobowiązań wobec jednostki dydaktycznej. Chodzi o to, że mają oni zwykle wiele obowiązkowych zajęć i egzaminów, zatem kilkumiesięczne wyjazdy nie mogą wchodzić w grę. Na taką sytuację wskazywałaby zależność między rodzajem studiów a ocenami ERASMUS-a – okazuje się, że najlepiej oceniają programy studenci studiów II stopnia (magisterskich uzupełniających), zaś najniżej I stopnia (licencjackich).

Z drugiej strony może być tak, że studenci młodszych roczników oceniają programy przez pryzmat dostępności informacji o programach. Założyć można, że to studenci młodszych roczników zdecydowanie częściej mają niepełną informację o możliwościach oferowanych przez Uniwersytet niż studenci starszych roczników, którzy choćby od swoich kolegów mogą dowiadywać się o wielu ważnych rzeczach.

W końcu może być też tak, że to władze jednostki w pewien sposób zachęcają lub zniechęcają do podejmowania kursów uniwersyteckich poza jednostką. A jak się wydaje, studenci młodszych roczników w większym stopniu są podatni na sugestie władz. To przypuszczenie można było sprawdzić, wykorzystując - jako wskaźnik postaw władz jednostki - opinie studentów na temat tego, czy władze są czy nie są przychylnie temu, aby student podejmował zajęcia w innych jednostkach UW. I rzeczywiście wyniki badania ujawniają związek zachodzący między stosunkiem władz jednostki macierzystej do podejmowania przez studentów zajęć w innych jednostkach UW a ocenami programów wymian studenckich. Okazało się, że ocena stosunku władz jednostki wobec podejmowania przez studentów zajęć poza jednostką macierzystą wyraźnie różnicowała oceny programów MOST i ERASMUS: im mniej przychylnie oceniano nastawienie władz, tym niżej oceniano programy. Stąd można przypuszczać, że nastawienie władz pojedynczej jednostki wobec studentów może wyraźnie przekładać się na oceny wybranych działań czy programów funkcjonujących na Uniwersytecie. W tym kontekście należy wspomnieć o jeszcze jednym wyniku; mianowicie studenci charakteryzujący się wyższym poziomem zadowolenia ze

studiów w jednostce jednocześnie wyżej oceniają programy studenckiej wymiany międzyuczelnianej.



Rysunek 2.6. Oceny* programów wymiany studenckiej MOST i ERASMUS wg oceny stosunku władz jednostki wobec studentów podejmujących studia w innych jednostkach UW

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

Bardzo interesujących wyników dostarcza analiza, w której zostały porównane oceny programów wymiany osób mających doświadczenia w kształceniu na innych uczelniach krajowych i zagranicznych, a więc w przeważającej części beneficjentów programów wymiany z pozostałymi studentami. Okazało się, że osoby biorące udział w programach wymiany oceniają je wyraźnie wyżej niż ci, którzy w nich nie uczestniczyli. Inaczej mówiąc funkcjonowanie obu programów jest lepsze niż stan przekonań na ich temat w środowisku studenckim. Ujawniona rozbieżność ocen w naszym przekonaniu potwierdza przypuszczenie o roli zakresu i sposobu rozpowszechnienia informacji o wymianie międzyuczelnianej w kształtowaniu opinii studentów na temat programów MOST i ERASMUS.

**2.2.1. *Rekomendacje Uczelnianego Zespołu Zapewniania Jakości
Kształcenia w zakresie informacji o Programach MOST/Erasmus***

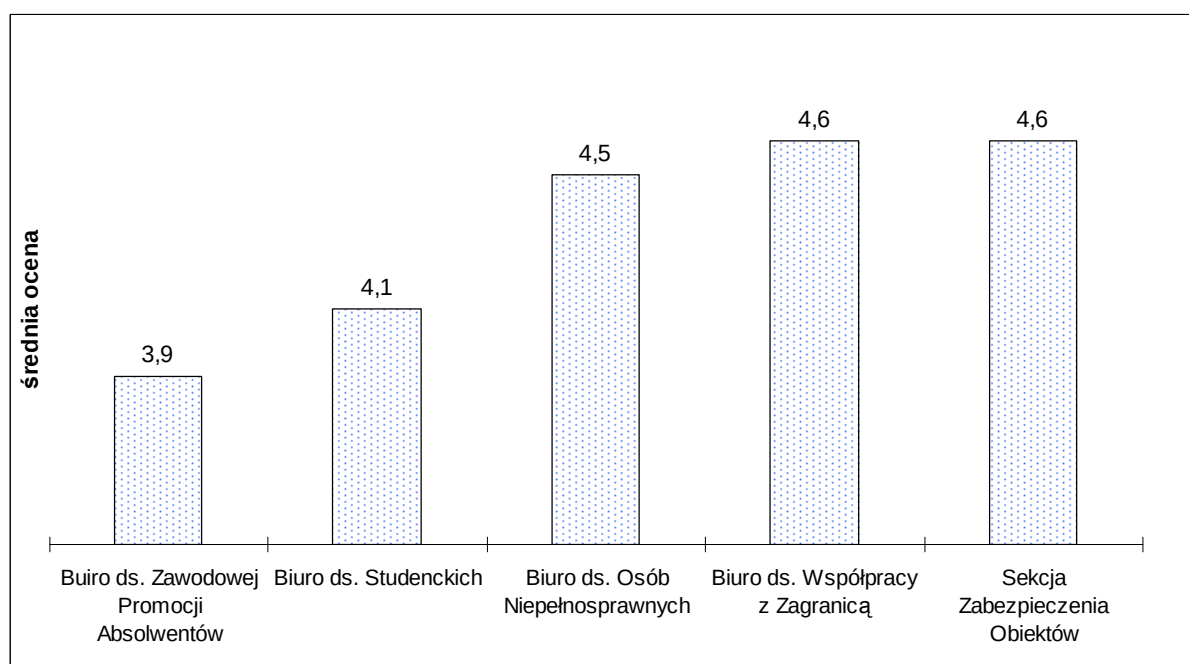
UZZJK zaproponował, aby na poziomie centralnym ustalony został zakres niezbędnych informacji o Programach MOST/Erasmus, które powinny znaleźć się na stronach www jednostek (oferta wyjazdów zagranicznych, regulaminy kwalifikacji studentów itp.). Na poziomie jednostek informacje te powinny zostać wprowadzone lub uzupełnione.

2.3. Biura ogólnouniwersyteckie

Biura ogólnouniwersyteckie są tradycyjnymi rozwiązaniami organizacyjnymi działającymi na wyższych uczelniach. Ogólnie mówiąc, ich rolą jest wspomaganie obsługi procesu dydaktycznego w przypadku wybranych grup studentów oraz zarządzanie obiegiem informacji wewnątrz Uniwersytetu. Jakkolwiek nie każda z osób kształcących się na UW musi korzystać z usług biura, to jednak wydaje się, że funkcjonowanie biur ogólnouniwersyteckich w znaczący sposób decyduje o warunkach kształcenia. Stanowią one dla studentów kluczową instytucję np. wówczas, gdy student ubiega się o stypendium socjalne, czy wyjazd na stypendium. Krótko mówiąc, w biurach ogólnouniwersyteckich student powinien mieć możliwość uzyskania profesjonalnej pomocy, czy uzyskania podstawowych informacji wykraczających poza obszar kompetencji jednostki dydaktycznej.

W badaniu poproszono o oceny funkcjonowania tych biur ogólnouniwersyteckich, które z założenia mają za zadanie wspomagać studentów w ważnych życiowo kwestiach, a więc tych, z którymi studenci mają także najczęstszy kontakt. W rezultacie osoby objęte badaniem miały do oceny działalność pięciu jednostek administracyjnych: czterech biur oraz jednej sekcji. Na temat działalności biur wypowiadały się jedynie osoby, które miały doświadczenia w kontaktach z daną jednostką. W rezultacie powyższe jednostki oceniało od 16 % (w przypadku Biura ds. Studenckich) do 8 % badanych (w przypadku Biura ds. Osób Niepełnosprawnych). Tak niski odsetek osób odpowiadających na to pytanie wskazuje, że stopień powszechności kontaktu studentów z poszczególnymi biurami należy uznać raczej za niski. Przyczyną tego stanu rzeczy mogą być nieodpowiednie sposoby informowania o działalności biur ogólnouniwersyteckich. Problem z nieodpowiednią dystrybucją informacji w środowiskach studentów pojawił się w odpowiedziach na pytania otwarte, w których niektórzy badani wprost mówili o tym, że nie mają pojęcia o istnieniu takich jednostek : „*nie wiedziałem że są takie jednostki. Dla kogo one są skoro nawet się o nich nie mówi*”. Oczywiście studenci, którzy chcą zdobyć informacje o poszczególnych biurach, mogą je pozyskać wchodząc na strony internetowe. Jednak taki sposób rozpowszechniania informacji nie jest chyba najlepszym rozwiązaniem. Lepsze w tym wypadku są bardziej reaktywne sposoby rozpowszechniania informacji.

Jak przedstawiono poniżej badani najwyżej oceniali działania Sekcji Zabezpieczania Obiektów i Biuro ds. Współpracy z Zagranicą, najniżej zaś oceniali Biuro ds. Zawodowej Promocji Absolwentów. Można przypuszczać, że niskie noty tego ostatniego wynikają poniekąd stąd, że jednostka z nazwy ma się zajmować promocją absolwentów UW, zaś badaniem objęto studentów. Krótko mówiąc, nazwa Biuro ds. Zawodowej Promocji Absolwentów UW może być myląca dla studentów. Na rzecz tego przypuszczenia przemawia fakt, biuro to zostało ocenione jedynie przez 10 % badanych, czyli kontakt z tym biurem miało trzykrotnie mniej badanych niż np. z Biurem ds. Studenckich.



Rysunek 2.7. Oceny* biur ogólnouniwersyteckich

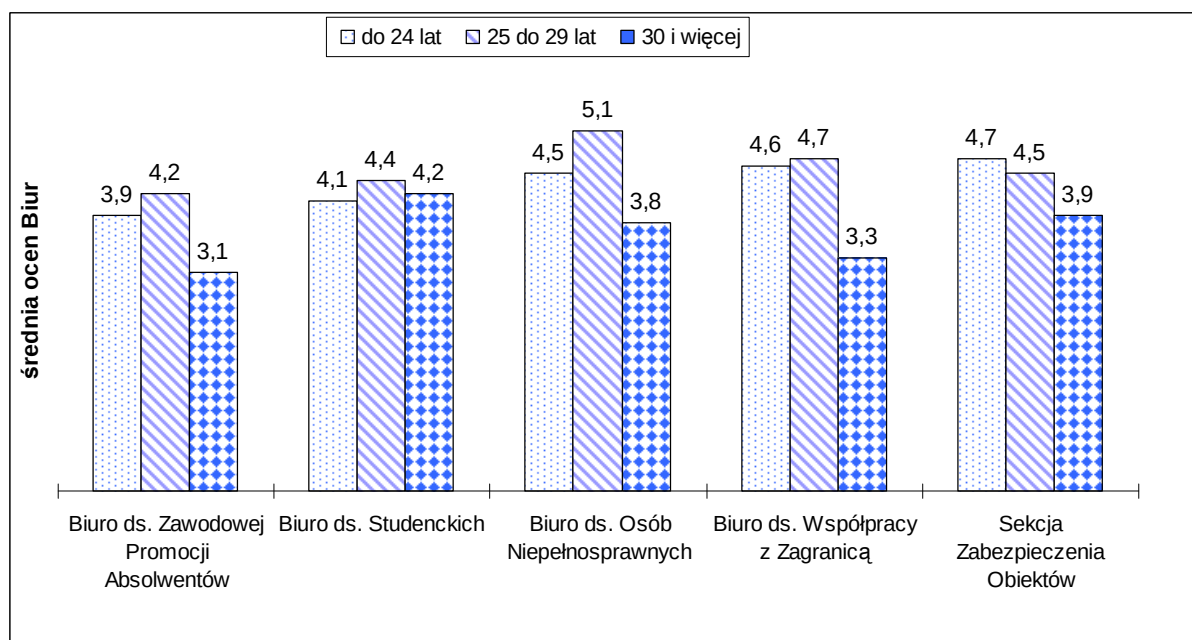
* - średnia dla siedmiopunktowej skali: na której 1 oznaczało zdecydowanie źle, a 7 oznaczało zdecydowanie dobrze.

Oceny poszczególnych biur były dość zróżnicowane. Z jednej strony studenci oceniali dobrze biura przez pryzmat nastawienia pracowników, o czym mogą świadczyć następujące wypowiedzi: „*Bardzo mili i pomocni pracownicy BON-u*”, „*Jest to jednostka, w której naprawdę życzliwie traktuje się studenta, udziela mu się wszelkich informacji i nie wyrzuca za drzwi o czternastej zero zero. Kontakt mailowy z BWZ-em również jest profesjonalny - odpowiedzi przychodzą szybko i są wyczerpujące*”. Z drugiej strony równie często pojawiały się negatywne wypowiedzi na temat funkcjonowania poszczególnych biur. Można wyodrębnić tutaj dwa typy problemów. Pierwszy dotyczy godzin pracy jednostek; „*(...)powinny mieć bardziej różnorodne godziny otwarcia, np. jednego dnia do południa, innego w godzinach późniejszych*”, „*jest otwarte w godzinach, w których pracuje*”. Problem z

dostępnością biur nie dotyczy tylko pracujących studentów, choć trudności z dostępnością mogą przekładać się na oceny pracujących – jak pokazują analizy, pracujący oceniają biura nieznacznie gorzej niż pozostali studenci. Pamiętać także trzeba o tym, że biura pracują w godzinach zajęć, a nie wszyscy studenci UW mają to szczęście, że studiują na głównym kampusie i w trakcie przerwy między zajęciami mogą bez problemu odwiedzić biuro.

Druga klasa problemów, jaka jawi się z odpowiedzi studentów, to nieprofesjonalna obsługa. W szczególności uwagi te dotyczyły Biur ds. Studenckich i Biura Współpracy z Zagranicą, a więc tych, w których liczba interesantów jest największa. Studenci zwracają uwagę na to, że osoby pracujące w biurach załatwiają sprawy opieszale i często nie są w stanie udzielić wyczerpujących informacji; „*biuro (...) nie jest w stanie udzielać koherentnych informacji*”; „*brak przygotowania merytorycznego niektórych pracowników w biurze*”.

Jakkolwiek ocena stopnia profesjonalizmu pracowników biur w dużej mierze zależy od typowości lub nietypowości indywidualnych spraw, jakie mieli do załatwienia studenci, a także od wyniku kontaktu z biurem, to jednak istnieją przesłanki do tego, że działalność tych jednostek pozostawia sporo do życzenia. Świadczą o tym wyraźnie bardziej negatywne oceny starszych studentów, a więc osób mających większe doświadczenie w kontaktach z szeroko rozumianą administracją.



Rysunek 2.8. Oceny* biur ogólnouniwersyteckich wg kategorii wieku

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

Z wyjątkiem Biura ds. Studenckich oceny uwzględnionych w badaniu jednostek wśród respondentów w wieku powyżej 30 roku życia były wyraźnie niższe niż te, które wystawiali młodszy studenci.

Także oceny wystawione przez studentów działających na rzecz społeczności studenckiej tj. członków samorządu studenckiego, kół naukowych, czy innych organizacji studenckich były niższe niż pozostałych studentów. Przykładowo procent osób oceniających skrajnie źle działanie Biuro ds. Współpracy z Zagranicą był wśród osób działających w samorządzie studenckim dwukrotnie wyższy niż wśród pozostałych studentów.

Dodatkowo, jak pokazują wyniki analiz, dużo bardziej krytyczne w ocenie funkcjonowania biur ogólnouniwersyteckich są osoby mające doświadczenia z innej krajowej uczelni.

2.3.1. *Rekomendacje UZZJK dotyczące biur ogólnouniwersyteckich*

Upowszechnienie wiedzy na temat zadań i kompetencji biur ogólnouniwersyteckich oraz doskonalenie jakości ich pracy są kolejnymi celami opracowanego przez Uczelniany Zespół Zapewniania Jakości Kształcenia planu działań. Rekomenduje on następujące rozwiązania w tym zakresie:

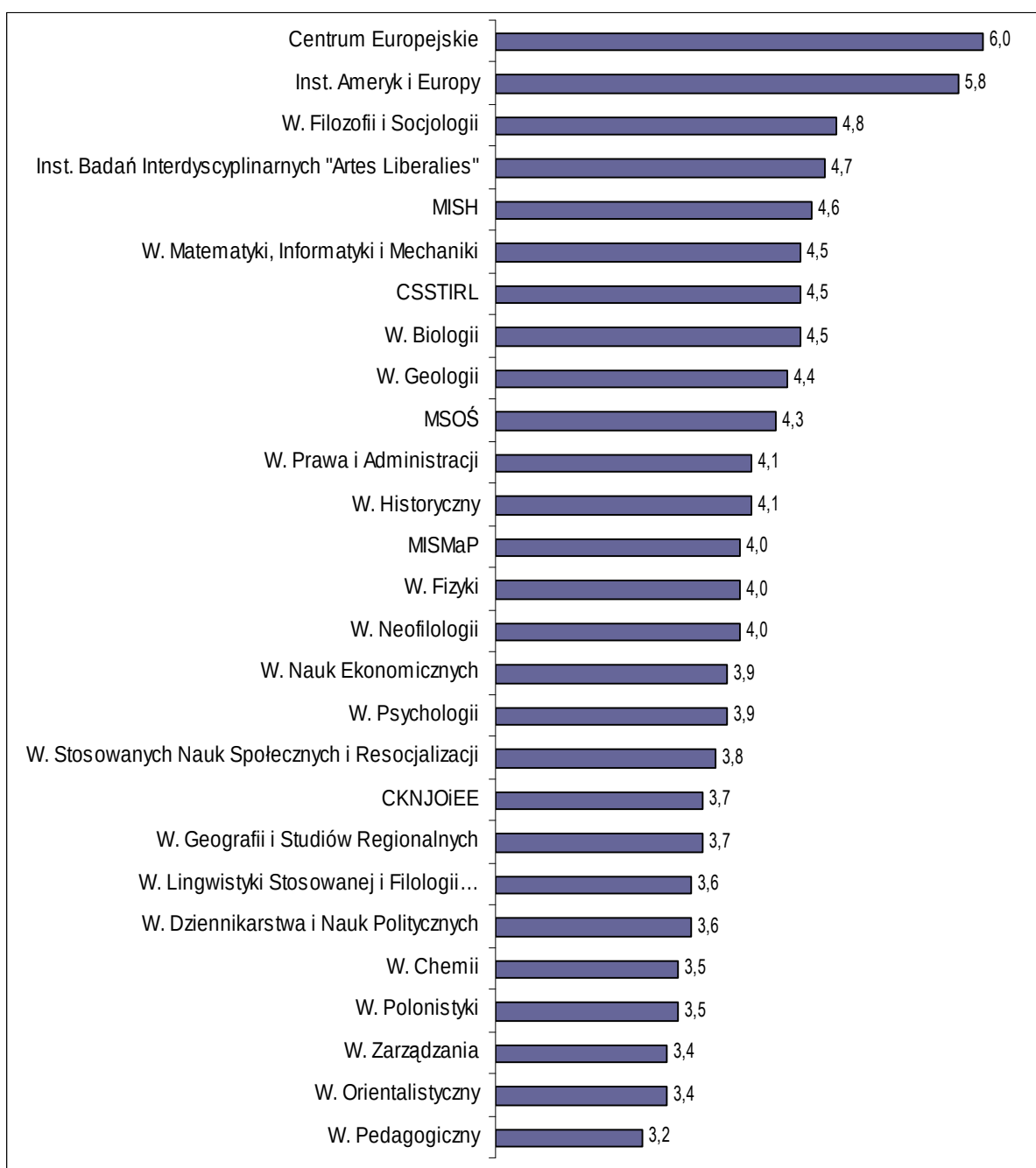
1. Opracowanie „przewodników” dla studentów oraz pracowników, które będą informować o zakresie działań poszczególnych biur oraz wskazywać, z jakimi problemami mogą zwracać się do biur po pomoc studenci i pracownicy.
2. Rozpoczęcie dyskusji nad stworzeniem Systemu zarządzania jakością w administracji centralnej UW. System taki miałby na celu:
 - zapewnienie przejrzystości zadań wykonywanych przez pracowników i jednostki organizacyjne administracji centralnej,
 - usprawnienie przepływu informacji między jednostkami organizacyjnymi administracji centralnej,
 - doskonalenie struktury organizacyjnej administracji centralnej.
3. Dla wiarygodnej analizy, oceny i poprawy działania biur administracji centralnej wskazane jest przeprowadzenie badań wśród ich pracowników, które wykorzystają wiedzę z zakresu zarządzania zasobami ludzkimi.

2.4. Obsługa dydaktyki wewnątrz jednostki

Pomimo tego, że istnieją USOS, czy poszczególne ogólnouniwersyteckie biura wspomagające proces dydaktyki, to w dalszym ciągu obsługa procesu dydaktyki w przeważającej mierze odbywa się wewnątrz poszczególnych jednostek dydaktycznych. Kluczowymi jednostkami administracyjnymi na poziomie wydziału lub instytutu są odpowiednio dziekanaty lub sekretariaty dydaktyczne. To właśnie w tych miejscach studenci uzyskują niezbędne informacje o procesie kształcenia, systemie zaliczeń i inne wskazówki co należy zrobić w konkretnych sytuacjach. Stąd obraz obsługi dydaktyki na UW byłby niepełny, gdyby pominąć całkowicie kwestię funkcjonowania dziekanatów/sekretariatów dydaktycznych. Jednak biorąc pod uwagę dużą różnorodność i specyfikę rozwiązań organizacyjnych wewnątrz poszczególnych wydziałów lub instytutów, zdecydowaliśmy się zapytać jedynie o dwa kluczowe zagadnienia; mianowicie o ocenę dopasowania funkcjonowania sekretariatów/diekanatów do potrzeb studentów oraz o nastawienie osób pracujących w sekretariacie do studentów.

Jak pokazały analizy, te dwa wymiary działalności dziekanatów/sekretariatów dydaktycznych pozostają w ścisłych związkach (współczynnik $r=0,72$), czyli im wyżej jest oceniany stosunek pracowników do studentów, tym przeciętnie wyżej jest oceniane dopasowanie funkcjonowania sekretariatów/diekanatów do potrzeb studentów. Innymi słowy czynnik ludzki przy obsłudze procesu kształcenia na poziomie jednostki dydaktycznej jest niezwykle ważny.

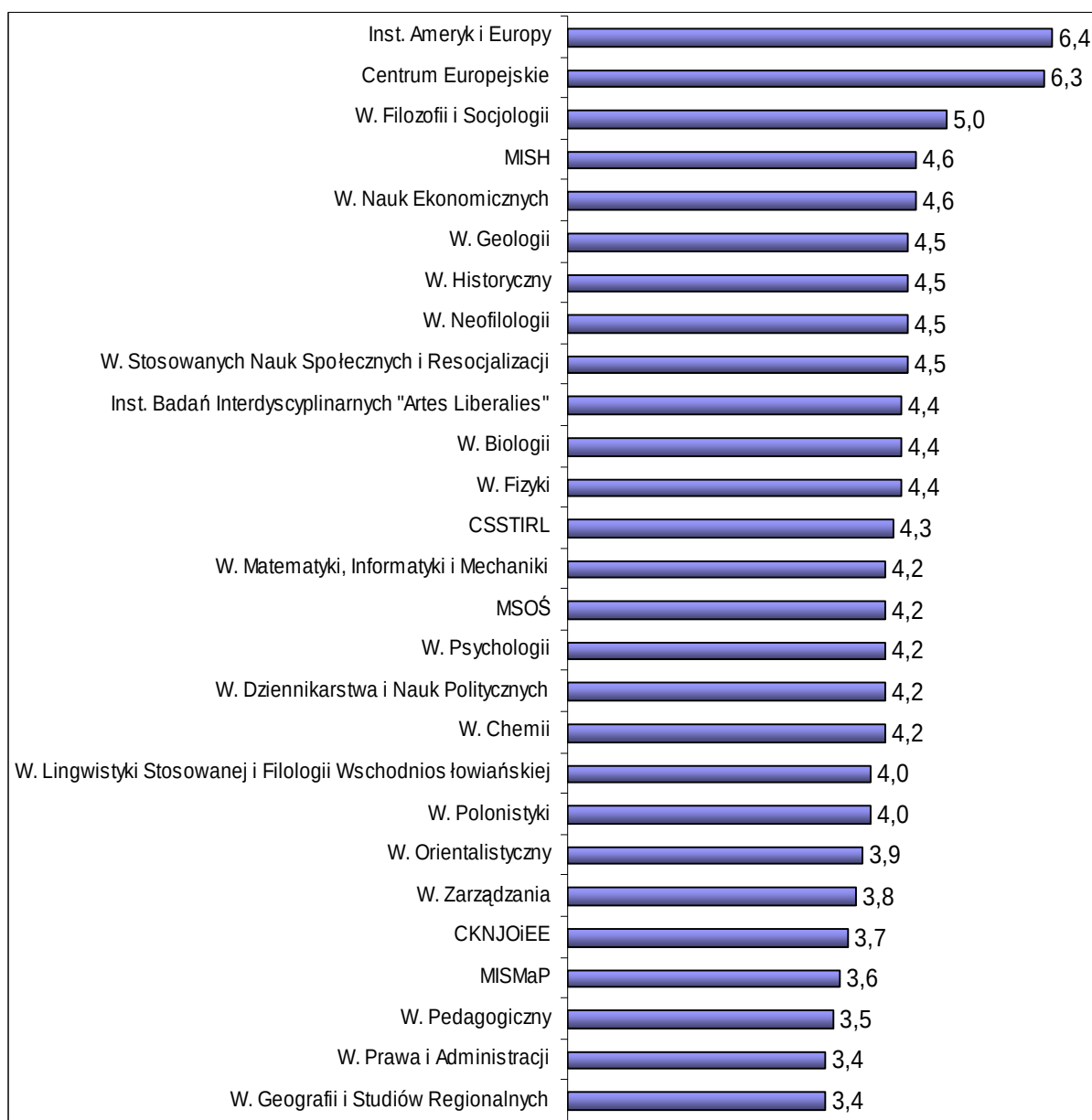
Oceny dopasowania funkcjonowania dziekanatów/sekretariatów dydaktycznych oraz stosunku pracowników do studentów były bardzo zróżnicowane na poszczególnych wydziałach. Szczegółowe dane na poziomie wydziału przedstawiamy na poniższych wykresach:



Rysunek 2.9. Oceny* funkcjonowania dziekanatów/sekretariatów wg wydziałów

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

Materiał ten powinien naszym zdaniem służyć głównie za punkt orientacyjny dla władz poszczególnych jednostek, które są w stanie dużo lepiej zdiagnozować źródła problemów niż my, jedynie w oparciu o zebrany materiał empiryczny.



Rysunek 2.10. Oceny* stosunku pracowników dziekanatów/sekretariatów do studentów wg wydziałów

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

Prezentowane poniżej wnioski płynące z analiz na poziomie ogólnouniwersyteckim mogą być czasami odległe od stanu występującego w danej jednostce dydaktycznej, stąd należy je traktować z należytą ostrożnością. Należy pamiętać, że są to jedynie (lub – aż) opinie studentów, a więc jednej strony.

Z uwagi na fakt, że zarówno oceny organizacji obsługi dydaktyki, jak i nastawienia osób pracujących w sekretariacie/dziekanacie dydaktycznym pozostają w wyraźnych

związkach, to uwarunkowania tych dwóch aspektów opisujących ich działanie zostaną omówione łącznie.

Ogólnie biorąc, studenci zaangażowani w życie uniwersyteckie, tzn. działający w samorządach, kołach naukowych lub innych organizacjach studenckich (czyli osoby, które stosunkowo często korzystają z usług sekretariatów) lepiej oceniają działanie dziekanatów/ sekretariatów dydaktycznych, choć prawidłowość ta nie występuje przy ocenach nastawienia pracowników sekretariatów wobec studentów. Oceny dopasowania zarówno funkcjonowania sekretariatów dydaktycznych, jak i nastawienia pracowników wobec studentów wśród osób kształcących się równolegle były wyższe niż wśród pozostałych studentów.

Studenci pracujący niżej oceniali dostosowanie funkcjonowania sekretariatu/dziekanatu dydaktycznego do swoich potrzeb niż pozostali studenci. Tutaj, jak można przypuszczać, rolę odgrywają godziny przyjmowania interesantów, które często nie są dogodne dla osób pracujących. Warto także powiedzieć, że wyraźnie wyższe zastrzeżenia do pracy sekretariatów dydaktycznych mieli niepełnosprawni studenci.

Odpowiednia praca sekretariatów/ dziekanatów dydaktycznych jest niezwykle ważna z punktu widzenia praw studenta. Mamy tutaj dwie możliwe sytuacje. Po pierwsze, pracownicy sekretariatu sami mogą naruszać prawa studenta (przykładowo ośmieszać lub poniżać studenta), i po drugie, mogą nie reagować w sposób odpowiedni na skargi studentów, dotyczące naruszania ich praw przez innych pracowników jednostki. Uzyskane wyniki badań potwierdzają istnienie tego problemu. Występuje tutaj systematyczna prawidłowość wyrażająca się tym, że im gorsze oceny nastawienia pracowników wobec studentów, tym większy procent badanych, którzy są przekonani, że ich prawa zostały naruszone. Wśród studentów, którzy oceniają źle nastawienie pracowników sekretariatów/ dziekanatów dydaktycznych, odsetek osób nie doświadczających naruszania praw studenta – niezależnie od tego, czego te naruszenia praw dotyczyły – był wyraźnie niższy niż wśród tych grup studentów oceniających lepiej stosunek pracowników sekretariatów wobec studentów.

Oczywiście oznacza to, że studenci źle oceniający nastawienie pracowników wobec studentów mają przekonanie, że doświadczają naruszenia ich praw dużo częściej niż pozostali badani.

Badania potwierdziły również oczekiwany związek między ocenami pracy sekretariatów a stopniem zadowolenia ze studiów w jednostce. W tych jednostkach, w których studenci oceniają lepiej działania sekretariatów/ dziekanatów dydaktycznych

(zarówno w aspekcie organizacyjnym, jak i ludzkim) byli także bardziej zadowoleni ze studiów w jednostce.

2.4.1. Rekomendacje UZZJK

W celu udoskonalenia jakości pracy administracji na poziomie jednostek, UZZJK proponuje:

1. Przegląd i udoskonalenie struktury oraz organizacji pracy komórek administracyjnych związanych ze sprawami studenckimi (szczególnej uwagi wymagają przy tym komórki obsługujące studia niestacjonarne).
2. Dla wiarygodnej analizy, oceny i poprawy funkcjonowania sekretariatów/dziekanatów ds. studenckich wskazane jest przeprowadzenie badań wśród pracowników obsługi studenta, które wykorzystają wiedzę z zakresu zarządzania zasobami ludzkimi.

3. Wykorzystanie i przydatność informacji na stronach internetowych

Nie trzeba nikogo przekonywać, jak ważną rolę w procesie dydaktycznym wyższej uczelni i rozwoju naukowym studentów odgrywa informacja. Począwszy od informacji o interesujących zajęciach, poprzez informacje o załatwianiu spraw administracyjnych (stypendia, staże itp.), a kończąc na informacjach ściśle naukowych, związanych z realizacją przez studentów badań, uczestniczeniu w stowarzyszeniach i kołach naukowych itp. – zapewnienie łatwego dostępu do rzetelnych informacji jest bez wątpienia jednym z wielu warunków koniecznych dla zapewnienia dobrej jakości kształcenia na Uniwersytecie Warszawskim.

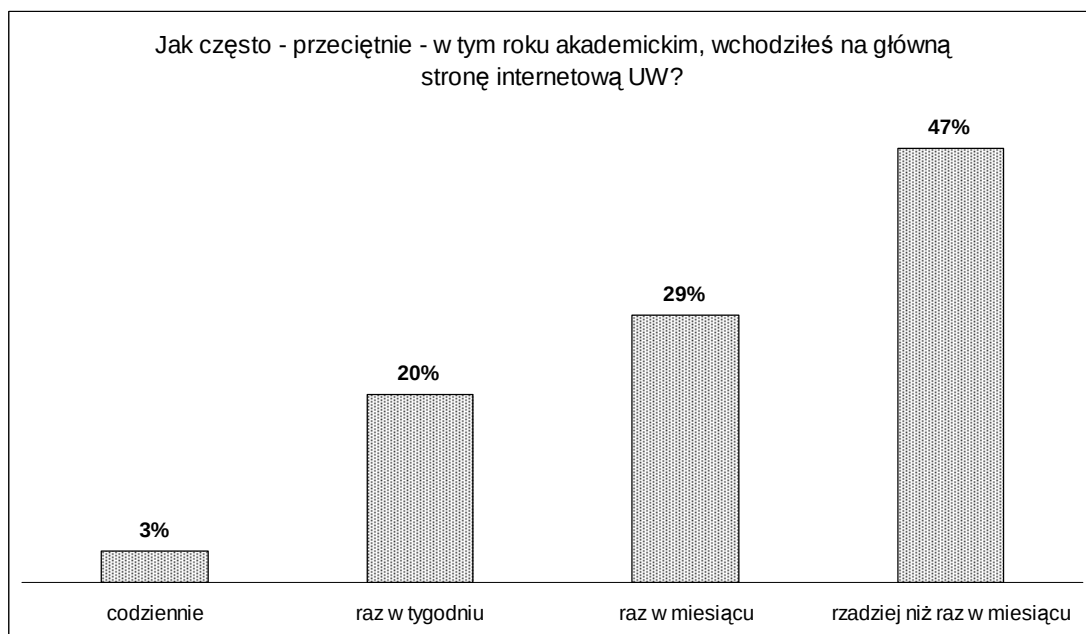
Coraz większe znaczenie dla obiegu informacji ma internet. Ze względu na rozmiar naszej uczelni przekazywanie wiadomości inną drogą niż za pośrednictwem internetu często okazuje się nieefektywne. Dlatego w części kwestionariusza poświęconej zagadnieniom informacyjnym w skali całej uczelni skupiliśmy się na stronie internetowej UW. Zapytaliśmy studentów, jak często korzystają ze strony internetowej UW oraz o ich opinie na jej temat i na temat stron internetowych jednostek dydaktycznych, w których studiują.

Druga, grupa pytań odnosiła się do poszczególnych jednostek dydaktycznych – dotyczyła użyteczności informacji, których student poszukuje w swojej jednostce dydaktycznej.

Na wszystkie pytania dotyczące ocen różnych zagadnień badani odpowiadali posługując się skalą siedmiopunktową, gdzie 1 oznaczało najniższą ocenę, zaś 7 – najwyższą ocenę.

3.1. Główne strony internetowe UW

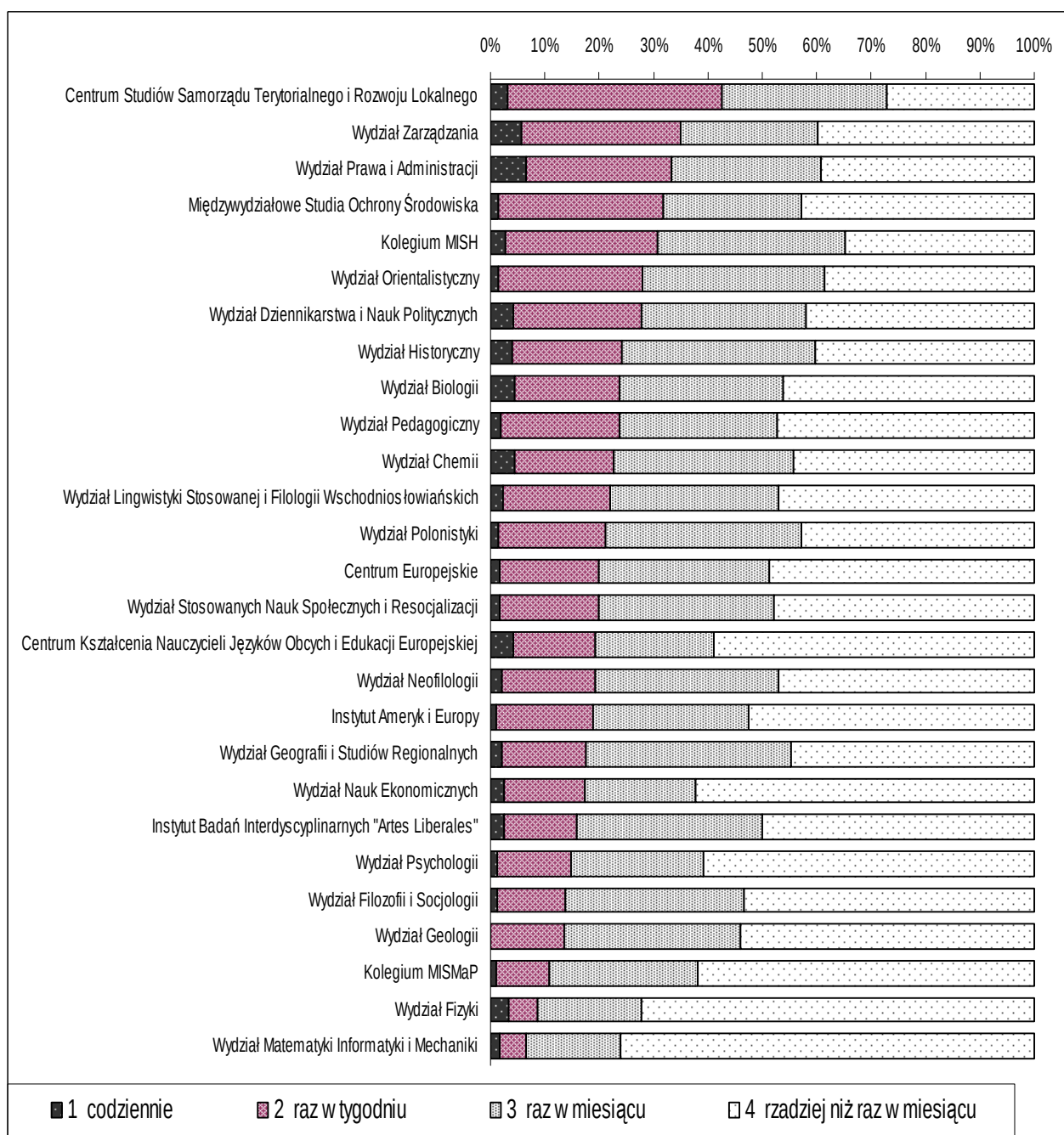
3.1.1. Użytkownicy strony internetowej UW



Rysunek 3.1. Intensywność korzystania ze strony internetowej UW

Mniej niż $\frac{1}{4}$ badanych zadeklarowało, że zagląda na stronę www.uw.edu.pl co najmniej raz w tygodniu. Niemal połowa – rzadziej niż raz w miesiącu.

Jak często deklarują korzystanie ze strony internetowej UW studenci różnych kierunków?

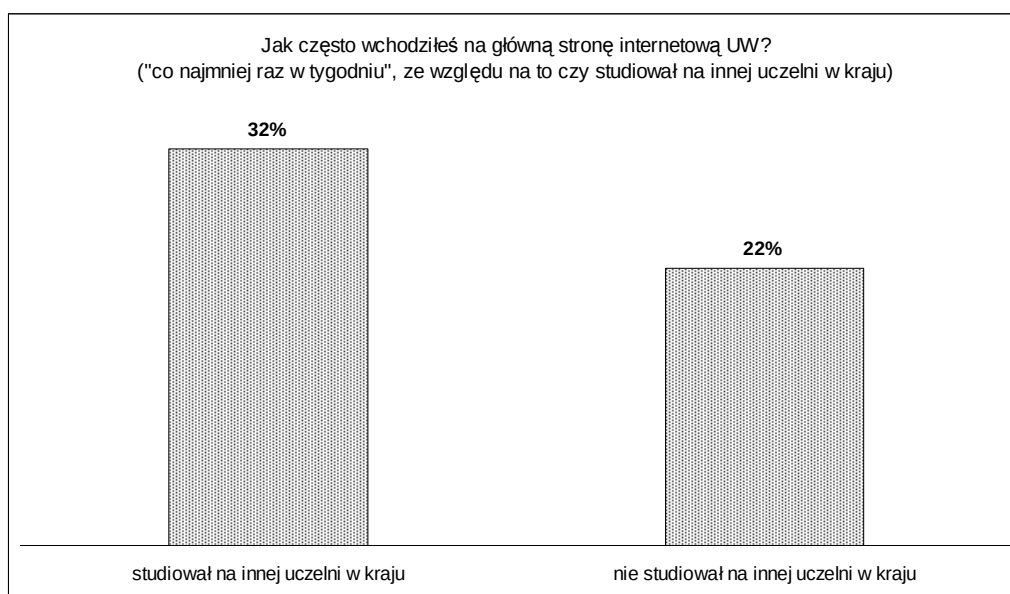


Rysunek 3.2. Jak często - przeciętnie - w tym roku akademickim, wchodziłeś na główną stronę internetową UW? (ze względu na poszczególne wydziały)

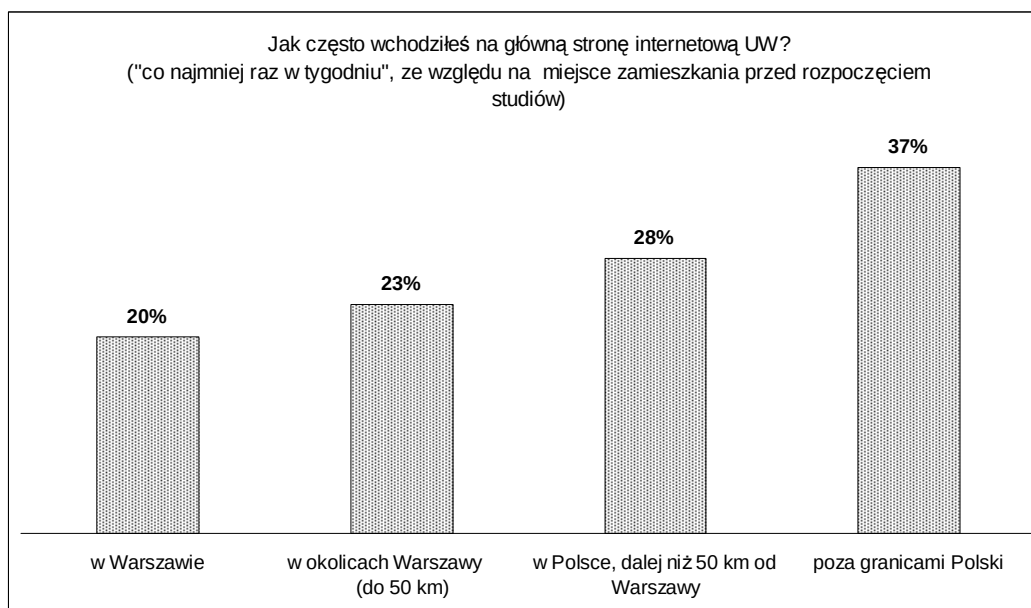
Jak widać, najczęściej korzystają ze strony internetowej UW studenci Centrum Studiów Samorządu Terytorialnego i Rozwoju Lokalnego, Wydziału Zarządzania, Wydziału Prawa i Administracji, Wydziału Dziennikarstwa i Nauk Politycznych oraz Wydziału Orientalistycznego. Najrzadziej zaś – studenci Wydziału Matematyki Informatyki i Mechaniki oraz Wydziału Fizyki.

Częściej również niż pozostali korzystają ze strony internetowej UW studenci starsi (w wieku 30 lat i więcej) spośród których większość stanowią studium na studiach zaocznych. Ci również, częściej niż studenci studiów stacjonarnych, korzystają ze strony internetowej UW.

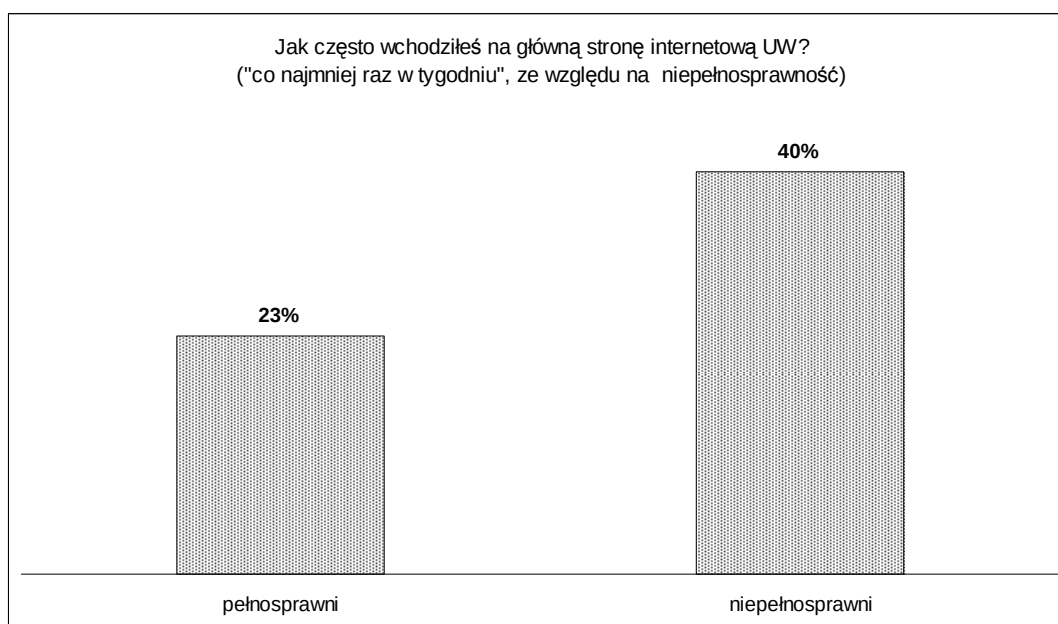
Strona internetowa UW traktowana jest przez studentów, jak się wydaje zgodnie z oczekiwaniami, jako prosty sposób zdobywania informacji szczególnie w sytuacji utrudnionego bezpośredniego kontaktu z uczelnią. Częściej niż pozostali deklarują korzystanie z niej studenci pochodzący z miejscowości odległych od Warszawy, studenci którzy studiowali na innej uczelni w naszym kraju oraz studenci niepełnosprawni. Ilustrują to poniższe rysunki:



Rysunek 3.3. Intensywność korzystania ze strony internetowej UW ze względu na to czy badany studiował na innej uczelni krajowej.



Rysunek 3.4. Intensywność korzystania ze strony internetowej UW ze względu na miejsce zamieszkania przed rozpoczęciem studiów.



Rysunek 3.5. Intensywność korzystania ze strony internetowej UW ze względu na niepełnosprawność.

Strony internetowe UW są traktowane przez ich użytkowników z dużą powagą – wykorzystywane bardziej jako medium, które ma być użyteczne, niż jako źródło rozrywki, czy doświadczeń estetycznych. Potwierdzają to również opinie wyrażone w odpowiedziach na pytania otwarte oraz podczas wywiadów prowadzonych przez zespół Pracowni przed rozpoczęciem badania kwestionariuszowego. Badani zwracali przede wszystkim uwagę na takie kwestie jak:

- dostępność informacji na stronach internetowych UW,
- czytelność,
- łatwość w obsłudze.

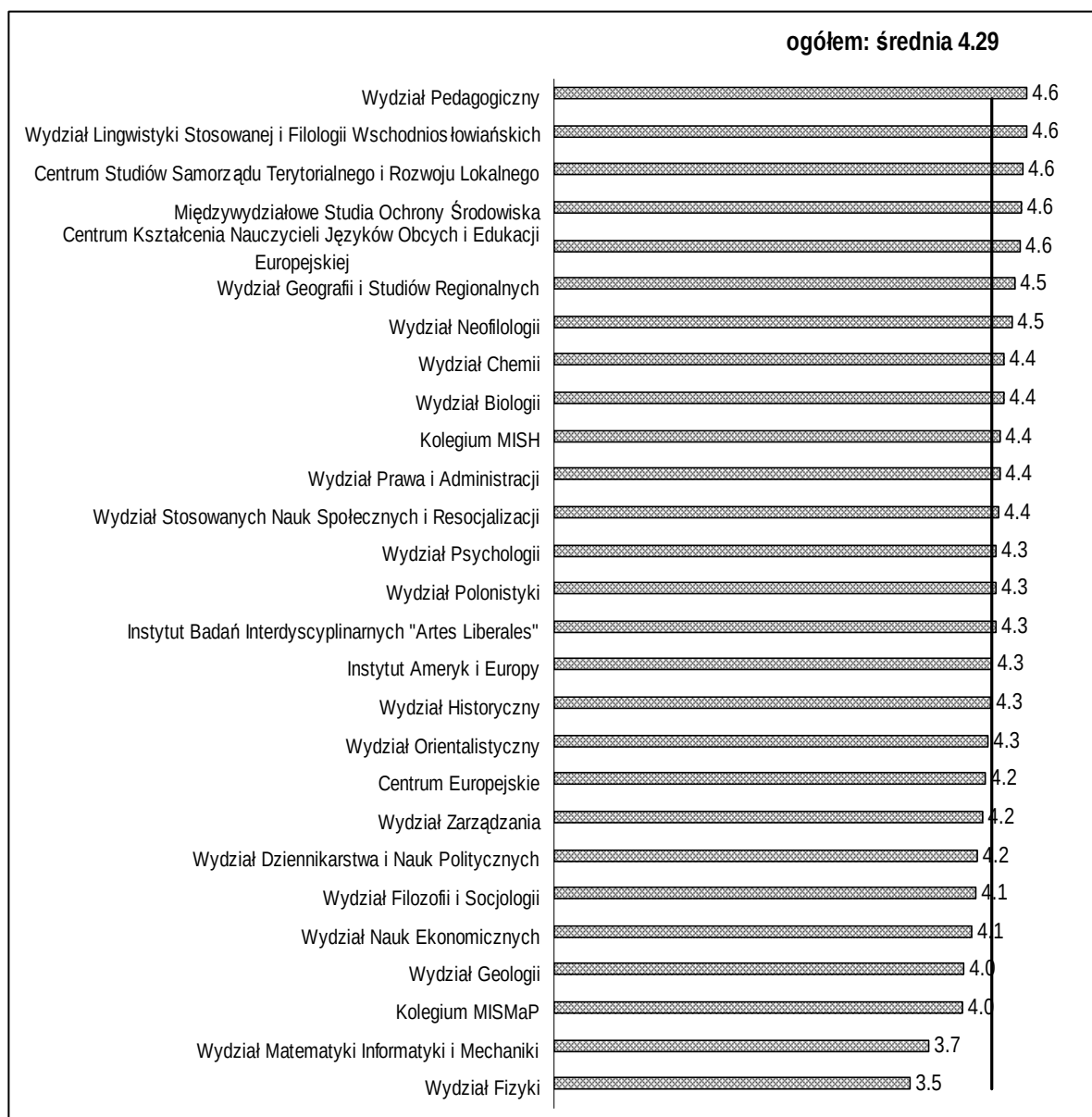
Studenci w wielu wypowiedziach, nie tylko odnoszących się bezpośrednio do stron internetowych pisali o potrzebie komunikacji na UW przy pomocy internetu, w tym za pomocą głównych stron internetowych UW. W zasadzie w ogóle nie pojawiały się opinie na temat wyglądu, atrakcyjności stron UW.

W naszym badaniu zadaliśmy pytanie o użyteczność stron internetowych UW. Dalsza analiza będzie dotyczyła przede wszystkim opinii grup najbardziej zainteresowanych wykorzystaniem merytorycznej zawartości stron UW. Skupimy się więc przede wszystkim na opiniach osób niepełnosprawnych, osób mieszkających poza Warszawą, studiujących również na innych uczelniach oraz prowadzących intensywną działalność naukową i społeczną (samorząd, koła naukowe, stypendia naukowe itp.). Opinie niektórych grup respondentów traktujemy jako swego rodzaju barometr jakości stron internetowych. Dzięki większemu doświadczeniu w dziedzinie technologii informatycznej, lepszej znajomości możliwości konstruowania witryn www, studenci Matematyki Informatyki i Mechaniki oraz Wydziału Fizyki mogą być traktowani jako „eksperti” w tej dziedzinie. Również opinie studentów mających za sobą doświadczenie studiowania na innych uczelniach zagranicznych, dzięki możliwości porównania swoich doświadczeń z wykorzystania, na ogół dobrze funkcjonujących, stron tych uczelni ze stronami UW, zostały przez nas potraktowane w sposób szczególny.

3.1.2. *Ocena użyteczności informacji zawartych na głównych stronach internetowych UW*

Średnia wartość oceny strony internetowej UW w całej społeczności studentów Uniwersytetu Warszawskiego, w skali 1 – 7 (wybór wartości 1 oznaczał najniższą ocenę, zaś 7 – najwyższą ocenę) była równa 4,3 (mediana równa 4). Do tej wartości będziemy odnosili wskazania różnych grup.

Następny rysunek przedstawia oceny głównej strony internetowej UW studentów różnych wydziałów.



Rysunek 3.6. Ocena użyteczności informacji zawartych na głównych stronach internetowych UW.

Jak widać, najwyżej strony internetowe UW oceniają przede wszystkim studenci Wydziału Pedagogicznego, Wydziału Lingwistyki Stosowanej i Filologii Wschodniosłowiańskich, Centrum Studiów Samorządu Terytorialnego i Rozwoju Lokalnego, Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej, Wydział Geografii i Studiów Regionalnych i Wydziału Neofilologii. Najniżej – studenci, którzy najrzadziej z niej korzystają – Wydziału Matematyki Informatyki i Mechaniki oraz Wydziału Fizyki. Równocześnie studenci tych ostatnich wydziałów należą do osób najwyżej oceniających użyteczność stron internetowych swoich własnych wydziałów.

Grupy użytkowników stron internetowych UW, których opinia jest istotna, to osoby, dla których jakość strony jest szczególnie ważna ze względu na swoją osobistą sytuację albo ze względu na podejmowane aktywności społeczne lub też naukowe:

- Osoby mające stale lub okresowo utrudniony bezpośredni kontakt z uczelnią (niepełnosprawni, osoby pochodzące z miejscowości odległych od Warszawy, osoby studiujące również na innej uczelni).
- Osoby bardziej niż inne aktywne społecznie i naukowo (działacze Samorządu Studentów UW, członkowie kół naukowych, osoby publikujące, stypendyści).

Osoby niepełnosprawne (średnia ocena równa 4,0) nieco **niżej oceniają użyteczność głównych stron internetowych UW** niż pozostali studenci (średnia ocena równa 4,3). To ważna obserwacja.

Nieco bardziej krytyczne od pozostałych okazały się natomiast **osoby, które studiowały na innej uczelni zagranicznej** (średnia ocena równa 4,17 wobec 4,30) i często z tego powodu zmuszone były do intensywniejszego korzystania z witryn internetowych tych uczelni. Nie ma natomiast zależności w przypadku studiowania na innej uczelni krajowej. Można się spodziewać, że krytycyzm osób obcujących więcej z uczelniami zagranicznymi, wynika z porównywania stron tych uczelni ze stroną UW. W tych porównaniach strona internetowa UW wypadła jak widać słabo. Wśród wpisów w odpowiedziach na pytania otwarte pojawiały się częste porównania do stron zagranicznych Uniwersytetów.

Okazało się również, że studenci bardziej aktywni, zarówno pod względem naukowym jak i społecznym niżej oceniali strony internetowe niż studenci mniej aktywni.

Podsumowując, analiza opinii zarówno „ekspertów”, jak i głównych użytkowników (szczególnie osób niepełnosprawnych) czy też osób mających możliwość porównania strony www.uw.edu.pl ze stronami uczelni zagranicznych skłania do **negatywnej oceny głównych stron internetowych Uniwersytetu Warszawskiego**. Najczęstsze zarzuty stawiane w odpowiedziach na pytania otwarte to:

- Nieprzejrzystość, i nieczytelność stron internetowych UW (trudno dotrzeć do ważnych informacji),
- Nieskuteczność wyszukiwarki ze stron internetowych UW,
- Złe zorganizowanie stron internetowych UW (rozproszenie informacji dotyczących podobnych zagadnień).

Wydaje się, że strony internetowe UW nie są wystarczająco użyteczne, by sprostać rosnącym wymaganiom modernizującej się społeczności naszej uczelni, a także potrzebom związanym z utrudnieniami kontaktu z uczelnią oraz rozwojem naukowym studentów.

Niewątpliwie kwestia ta wymaga szczegółowej analizy przeprowadzonej przez fachowca od stron internetowych. Równocześnie konieczne wydaje się wdrożenie procedur, które zapewnią systematyczne przeprowadzanie analizy potrzeb użytkowników stron internetowych UW. Odnosi się to nie tylko do analizy wywiadów z użytkownikami lecz również do śledzenia spójności wewnętrznej strony oraz jej funkcjonalności jako narzędzia administracji UW (w szczególności jako źródła informacji).

3.1.3. *Rekomendacje UZZJK*

W zakresie zwiększenia dostępności i użyteczności informacji na temat kształcenia, na poziomie centralnym Uczelniany Zespół Zapewniania Jakości Kształcenia proponuje, aby:

- USOS stanowił kompletną bazę informacji o dydaktyce na UW. Należy wprowadzić dodatkowe narzędzia ułatwiające przeszukiwanie bazy (np. według słów kluczowych, języka wykładowego itp.)
- Anglojęzyczna strona www.uw.edu.pl była systematycznie przeglądana i profesjonalnie doskonała (także pod względem językowym)
- Opracowana została broszura zawierająca najważniejsze informacje o UW, niezbędne do świadomego studiowania na Uniwersytecie – w wersji zarówno drukowanej, jak elektronicznej (pdf na stronie www.uw.edu.pl).
- Określony został zakres niezbędnych informacji, które znajdują się w broszurach informacyjnych opracowanych przez jednostki i przekazywanych studentom w ramach dni adaptacyjnych, a także dostępnych w formie elektronicznej na stronie [www.jednostki](http://www.jednostki.uw.edu.pl).
- Ustalony został zakres niezbędnych informacji o Programach MOST/Erasmus, które powinny znaleźć się na stronach [www.jednostek](http://www.jednostki.uw.edu.pl) (oferta wyjazdów zagranicznych, regulaminy kwalifikacji studentów itp.)

3.2. Informacja w jednostce dydaktycznej

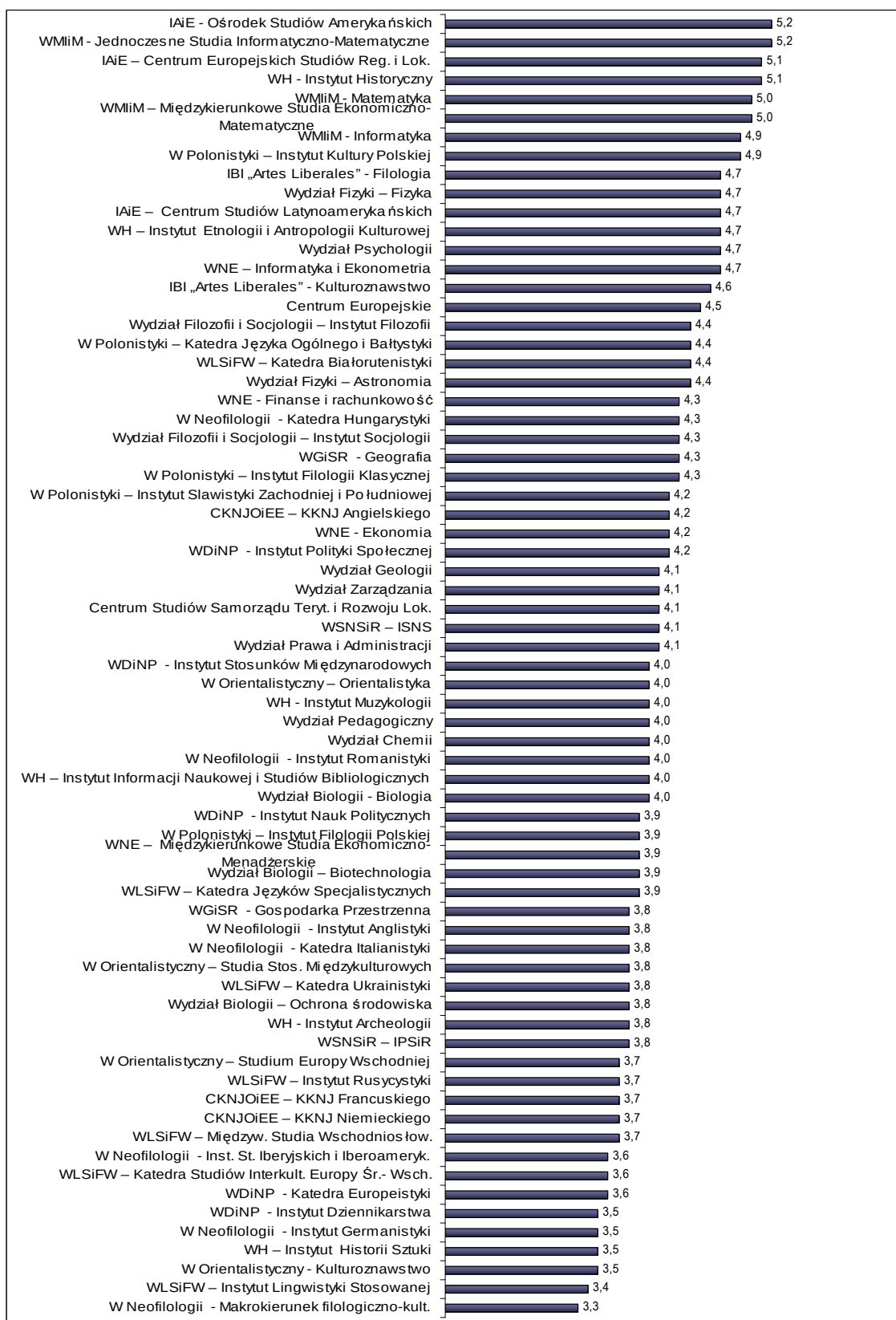
Zapytaliśmy o ocenę następujących kwestii:

- Użyteczność informacji o zasadach zapisów na zajęcia,
- Użyteczność informacji o zasadach: warunkowych zaliczeń, egzaminów komisyjnych, powtarzania roku,
- Użyteczność informacji o zasadach wyboru specjalizacji,
- Użyteczność informacji o zasadach składania prac dyplomowych,
- Użyteczność informacji o zasadach przyznawania stypendiów socjalnych, zasiłków,
- Użyteczność informacji o zasadach przyznawania stypendiów naukowych i nagród,
- Użyteczność informacji o zasadach przygotowywania prac dyplomowych licencjackich / magisterskich,
- Użyteczność informacji o planie zajęć,
- Użyteczność informacji o stażach uczelnianych, praktykach poza uczelnią,
- Użyteczność informacji o wyjazdach naukowych (stypendiach zagranicznych, szkołach letnich itp.),
- Użyteczność informacji na temat Indywidualnego Toku Studiów (ITS).

Badani odpowiadali posługując się skalą siedmiopunktową, gdzie 1 oznaczało najniższą ocenę, zaś 7 – najwyższą ocenę.

Zagadnienia te muszą być z zasady analizowane na poziomie jednostki dydaktycznej. Pytania odnoszą się bowiem do odmiennych realiów. Dlatego szczegółowe wyniki na poziomie jednostek otrzymały Zespoły Zapewniania Jakości poszczególnych jednostek dydaktycznych. W tym raporcie przedstawimy tę kwestię w trzech aspektach, naszym zdaniem interesujących w skali ogólnouczelnianej: rodzaju studiów (jednolite magisterskie, I stopnia, II stopnia), formy studiów (stacjonarne, niestacjonarne wieczorowe, niestacjonarne zaoczne), podejmowania studiów równoległych oraz podejmowania przez studentów pracy zarobkowej

Poniższy rysunek przedstawia średnie wartości ocen użyteczności informacji w poszczególnych jednostkach.



Rysunek 3.10. Średnie oceny użyteczności różnych aspektów informacji w poszczególnych jednostkach dydaktycznych (skala: 1 – 7).

Jak widać, oceny te nie są bardzo zróżnicowane w poszczególnych jednostkach dydaktycznych. Analiza opinii o użyteczności poszczególnych typów informacji, w skali całego UW nie ujawniła żadnych poddających się analizie zależności ze względu na wspomniane powyżej kategorie: rodzaju studiów, trybu studiów, podejmowania studiów równoległych oraz podejmowania przez studentów pracy zarobkowej.

3.2.1. *Rekomendacje UZZJK*

Na poziomie jednostek dydaktycznych, UZZJK rekomenduje, aby w zakresie zwiększania dostępności i użyteczności informacji na temat jakości kształcenia na UW podjęte zostały następujące działania:

- USOS powinien zawierać rzetelną i wyczerpującą informację o nauczycielach akademickich (przebieg kariery naukowej, publikacje, aktualnie prowadzone projekty badawcze i zajęcia dydaktyczne) – pozwoli to zmniejszyć niebezpieczeństwo nietrafnego wyboru zajęć przez studentów.
- Wprowadzenie skutecznego wymogu aktualizowania informacji o nauczycielach akademickich (przebieg kariery naukowej, publikacje, aktualnie prowadzone projekty badawcze i zajęcia dydaktyczne).
- Wprowadzenie skutecznego wymogu terminowego wpisywania kompletnych informacji do formularzy opisu przedmiotów.
- Przegląd i udoskonalenie (także pod względem językowym) wersji anglojęzycznej stron www.
- Zapewnienie profesjonalnej obsługi stron www jednostki (zamiast zlecania tego zadania nauczycielom akademickim).
- Systematyczne przypominanie za pomocą poczty elektronicznej informacji o adresach stron www, na których znajdują się istotne wiadomości dotyczące dydaktyki (np. zarządzenia władz rektorskich i władz jednostek, uchwały Senatu i Rad jednostek itp.) zarówno studentom, jak i nauczycielom akademickim.

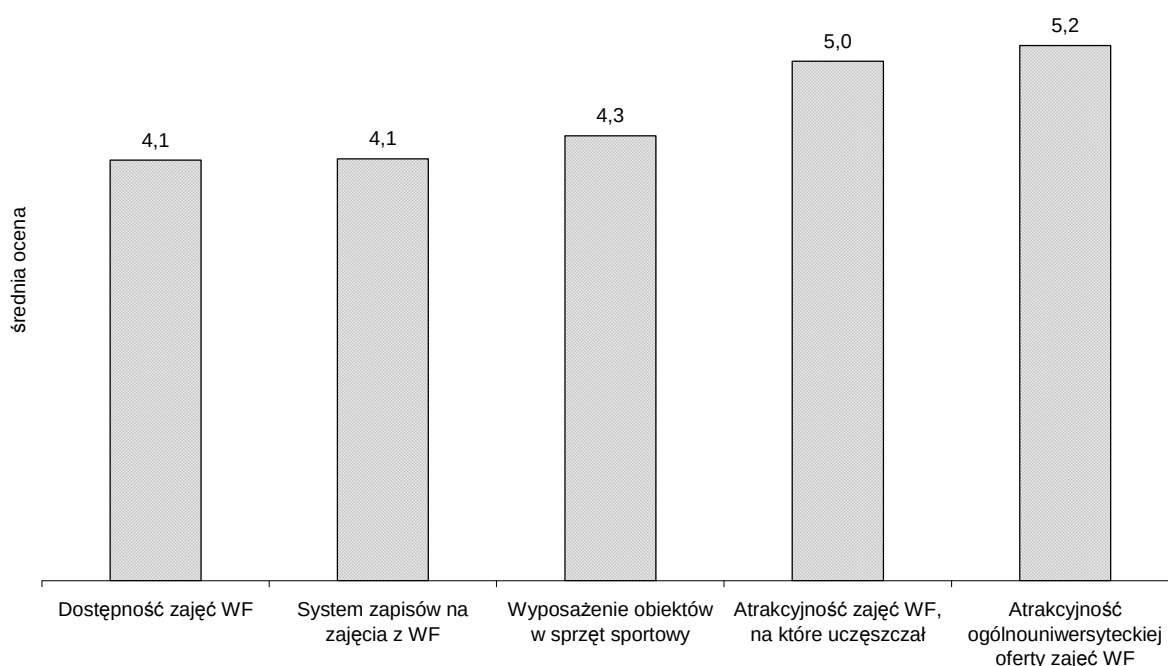
- Opracowanie przez jednostki (zgodnie z wytycznymi władz rektorskich) broszur informacyjnych dla studentów I r., które będą przekazywane w ramach dni adaptacyjnych, a także dostępne w formie elektronicznej na stronie www jednostki.
- Wprowadzenie lub uzupełnienie na stronach www informacji o Programach MOST/Erasmus (oferta wyjazdów zagranicznych, regulaminy kwalifikacji studentów itp.)

4. Zajęcia WF i lektoraty

Kierowana do studentów oferta dydaktyczna Uniwersytetu składa się z dwóch zasadniczych części: tej, która jest przygotowywana przez macierzystą jednostkę studenta, oraz tej, której przygotowaniem zajmują się inne jednostki UW. Zajęcia realizowane przez inną, niż macierzysta jednostka, mogą być dwojakiego rodzaju. Pierwsze to kursy wchodzące w skład oferty dydaktycznej innego wydziału lub instytutu. Mogą one być obowiązkowe (lecz do wyboru), ale uczestnictwo w nich może być też dobrowolne. Drugie to takie, w których uczestnictwo jest obowiązkowe (tzn. należy je zaliczyć, aby mieć możliwość składania egzaminu dyplomowego) – dotyczy to zajęć WF i lektoratów, które są organizowane przez wyspecjalizowane jednostki ogólnouniwersyteckie (Studium WF i Sportu oraz jednostki wchodzące w skład Uniwersyteckiego Systemu Nauczania Języków Obcych). Przy projekcie badania pojawił się dylemat – czy zadawać pytania na temat wszystkich zajęć realizowanych przez studenta poza jednostką, czy pytać tylko o obowiązkowe zajęcia. Z uwagi na fakt, że jest to pierwsze badanie – mające w dużej mierze charakter eksploracyjny - zdecydowaliśmy się zadawać pytania na temat wszystkich zajęć realizowanych poza jednostką, jednak - z uwagi na układ raportu - w niniejszej części podjęta została tylko problematyka dotycząca Wf-u i lektoratów.

4.1. Zajęcia WF

Osobom objętym badaniem zadano zestaw pytań dotyczących kluczowych kwestii związanych z zajęciami WF. W szczególności koncentrowaliśmy uwagę na wyżej omówionych dwóch aspektach tych zajęć: dostępności i atrakcyjności.



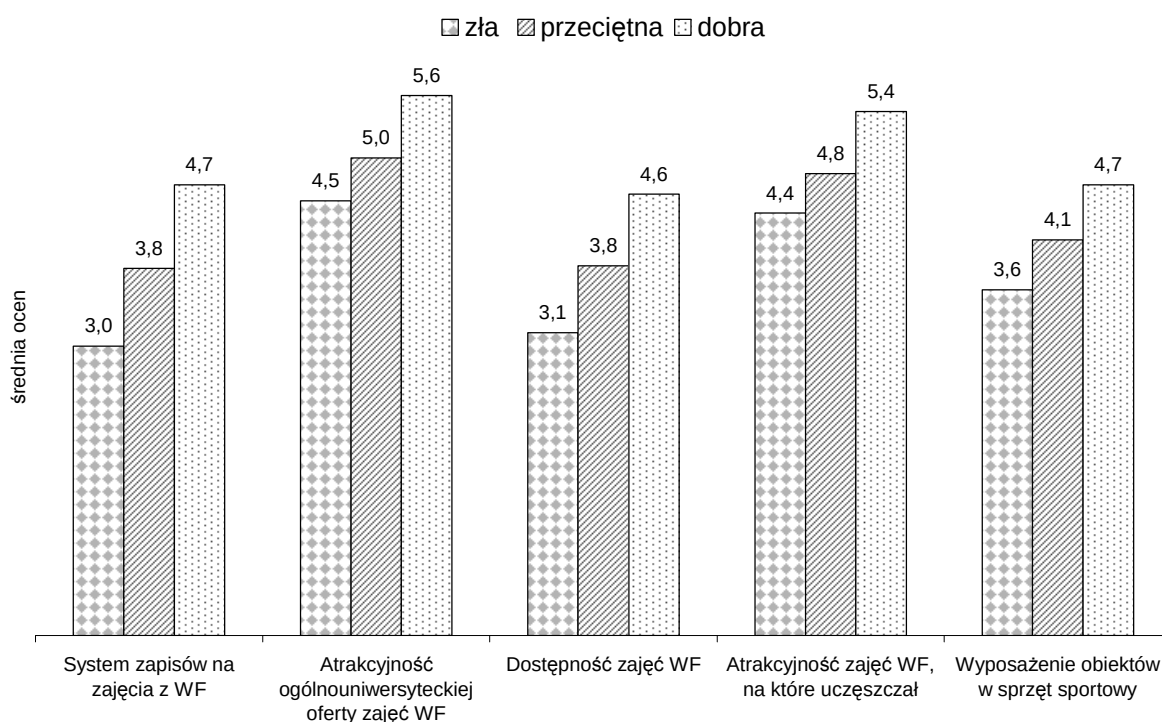
Rysunek 4.1. Oceny* wybranych aspektów zajęć WF

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

Jak wynika z powyżej przedstawionych danych, badani bardziej krytycznie oceniali system zapisów na zajęcia oraz dostępność tych zajęć (przeciętna ocena odpowiada kategorii odpowiedzi tak sobie) niż samą atrakcyjność oferty zajęć z WF. Wydaje się, że to właśnie przy zapisach na zajęcia wychowania fizycznego natrafiają na największe problemy i nie mogą zapisać się na wybrane kursy w dogodnym terminie, nisko w konsekwencji oceniają dostępność zajęć WF – wniosek ten potwierdza analiza wypowiedzi studentów na pytania otwarte. Trudności przy zapisach na zajęcia WF są w dużej mierze uwarunkowane poprzez system zapisów na zajęcia w macierzystej jednostce – jak się okazuje, student ma się zapisać na zajęcia z WF, zanim pozna plan na przyszły rok akademicki: „zapisy na WF nie powinny być w czerwcu, kiedy nie znamy planu zajęć na następny semestr!”. Rejestracja na WF w czerwcu pociąga za sobą ogólne dysfunkcje w systemie, bowiem, jak zauważa jeden z badanych: „Rejestracje zaczynają się w momencie, kiedy właściwie żaden wydział nie ma jeszcze ustalonego planu zajęć na następny semestr, co prowadzi do absurdu - ludzie zapisują się masowo na zajęcia w ciemno, potem masowo się z nich wypisują i ciężko jest trafić na ciekawe zajęcia.”.

Kolejny ważny aspekt rozpoczynania pierwszej tury zapisów na WF w czerwcu, to także problem nierównego dostępu do oferty zajęć: studenci pierwszego roku we wrześniu mogą wybierać już tylko z niepełnej oferty.

Badanie ujawniło wyraźne związki rozwiązań organizacyjnych praktykowanych w jednostkach a ocenami różnych aspektów zajęć WF. Okazało się na przykład, że im gorsze opinie na temat zgodności planu zajęć w jednostce i planu zajęć WF, tym niższe oceny nie tylko systemu zapisów na zajęcia WF, ale również atrakcyjności zajęć WF, ich dostępności, wyposażenia obiektów itp. Zależność tę ilustruje poniższy rysunek.



Rysunek 4.2. Ocena* wybranych aspektów realizacji zajęć WF wg oceny stopnia zgodności planu zajęć w jednostce i planu zajęć WF.

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

Innymi czynnikami wpływającymi na opinie o różnych aspektach zajęć WF okazały się: termin ogłaszania planu zajęć w jednostce dydaktycznej oraz oceny funkcjonowania USOS-a jako źródła informacji o zajęciach.

Jak powiedziano wcześniej, atrakcyjność oferty zajęć z WF badani ocenili umiarkowanie dobrze. Wyniki pokazały, że te osoby, które nie miały problemów z systemem zapisów, łatwiej dostają się na wybrane przez siebie zajęcia z wychowania fizycznego, a zatem ich ocena atrakcyjności zajęć, w których brali udział, jest wyraźnie wyższa niż tych,

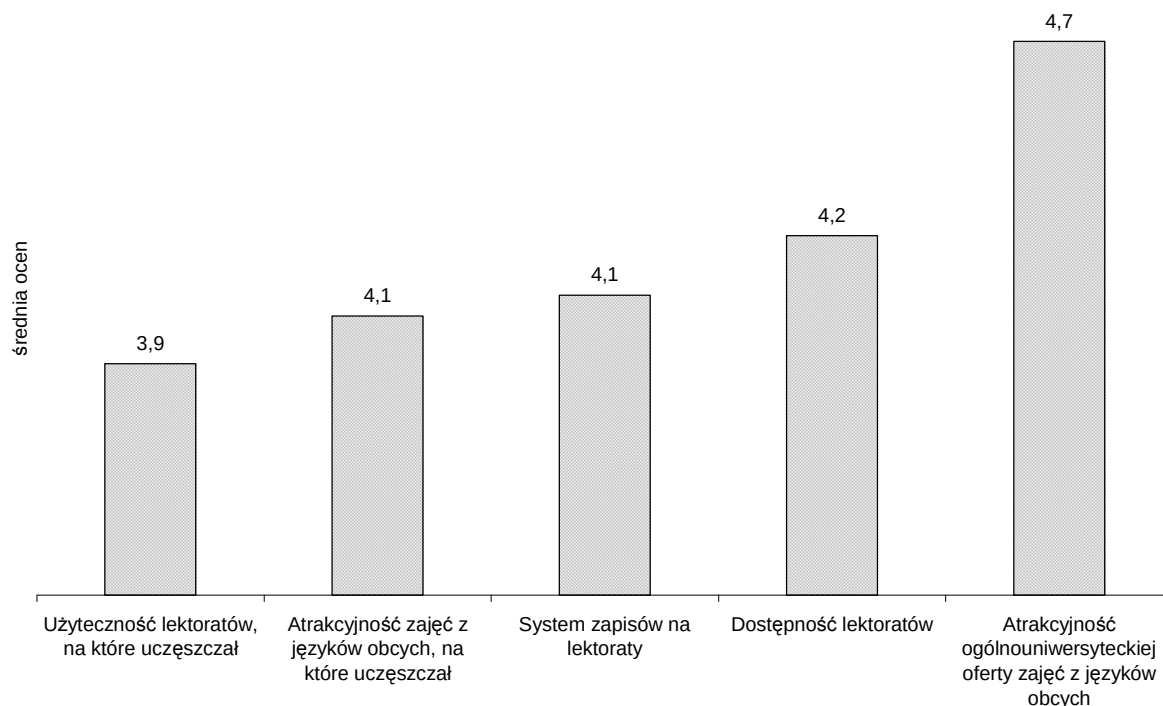
którzy mieli problem z systemem rejestracji lub natrafili na niską podaż interesujących ich zajęć.

Problem deficytu atrakcyjnych zajęć WF stał się przedmiotem wypowiedzi badanych w pytaniach otwartych. Na tej podstawie można powiedzieć, że do grupy zajęć, uznanych przez studentów za najatrakcyjniejsze, a jednocześnie najmniej dostępne należą przede wszystkim: wspinaczka skałkowa, łyżwiarstwo, aqua fitness, joga, a w dalszej kolejności: aerobik, *pilates*, tenis stołowy, piłka nożna mężczyzn. W tych przypadkach liczba miejsc na wyżej wymienione zajęcia jest za mała w stosunku do liczby chętnych. **Te aspekty warto zbadać przy okazji bezpośredniej analizy procesu rekrutacji.**

Wyniki naszych badań pokazują także, że wszystkie uwzględnione w badaniu aspekty zajęć WF są wśród studentów mających doświadczenie w kształceniu na innych krajowych uczelniach oceniane wyraźnie niżej niż przez osoby kształcące się jedynie na UW. Podobna prawidłowość ujawnia się, gdy porównujemy oceny wystawione przez studentów mających doświadczenie w kształceniu na zagranicznej uczelni, i tych osób, które kształciły się jedynie na UW. W świetle powyższych wyników należy uznać, że w przypadku zajęć WF jest sporo do zrobienia. Zwłaszcza, że oceny zajęć wyraźnie wiążą się ze stopniem satysfakcji na naszym Uniwersytecie. Jak się wydaje, najłatwiej jest w tym przypadku wyeliminować dysfunkcyjne rozwiązania organizacyjne występujące przy zapisach na zajęcia, bowiem zgodnie z tym, co zostało wcześniej powiedziane, to właśnie one przekładają się na oceny studentów.

4.2. Lektoraty

Podobnie jak w przypadku zajęć WF, badanym zadano zestaw pytań dotyczących kluczowych kwestii związanych z obowiązkowymi zajęciami z języków obcych –lektoratami. Obowiązek uczęszczania na lektoraty wynika ze standardów nauczania, określonych rozporządzeniami oraz polityki UW, która docenia wagę znajomości języków obcych i oferuje bogatą ofertę języków i poziomów nauczania. Nasza uwaga została skupiona na: dostępności, atrakcyjności i w końcu użyteczności tych zajęć.

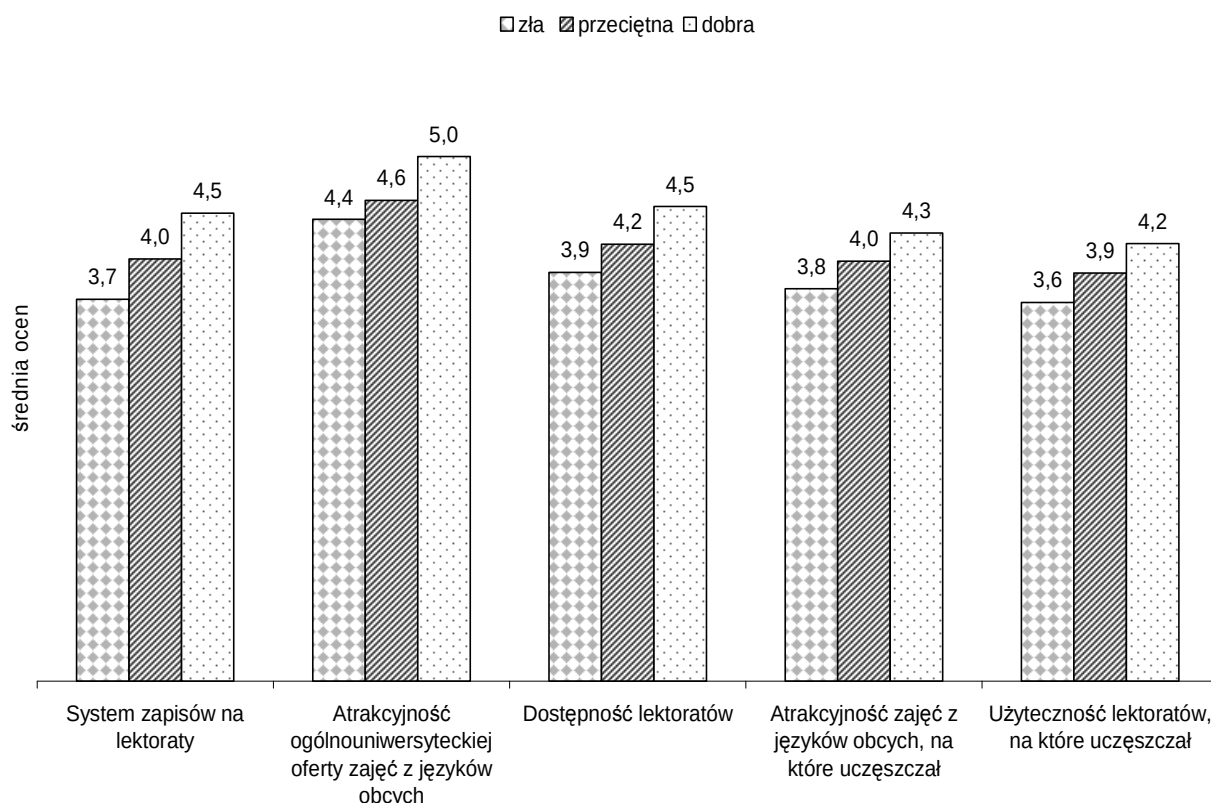


Rysunek 4.7. Oceny* wybranych aspektów lektoratów

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

Jak wynika z powyższych danych, najwyżej została oceniona atrakcyjność ogólnouniwersyteckiej oferty zajęć z języków obcych.

Podobnie jak w przypadku zajęć WF, pewną rolę (choć wyraźnie mniejszą) w kształtowaniu ocen lektoratów ma system zapisów na nie. Chociaż cała oferta dydaktyczna na dany rok akademicki powinna być upubliczniona w USOS do 15 maja poprzedniego roku (co wynika z zarządzenia Rektora), studenci w swoich wypowiedziach wyraźnie podkreślają, że *„Nie jest najlepszym pomysłem otwieranie zapisów na lektoraty już w czerwcu, bo plan (..) podawany jest dopiero we wrześniu, więc albo trzeba się zapisać w ciemno, albo czekać, a wtedy zazwyczaj nie ma już miejsc na nic.”*. Związki zachodzące między systemem zapisów a ocenami lektoratów ujawniają także inne odpowiedzi badanych. Przykładowo, studenci oceniający dobrze termin ogłaszania planu zajęć w jednostce dydaktycznej, także najwyżej oceniają wybrane aspekty lektoratów.



Rysunek 4.8. Ocena* wybranych aspektów lektoratów wg oceny terminu ogłaszania planu w jednostce dydaktycznej

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

Inne analizy z kolei wykazały, że oceny lektoratów pozostają także w wyraźnych związkach z ocenami USOS-a; im lepiej jest oceniany system USOS, tym wyższe są oceny poszczególnych aspektów lektoratów.

Analiza odpowiedzi studentów na pytania otwarte pozwoliła wyodrębnić typologię czynników odpowiedzialnych za niskie oceny atrakcyjności lektoratów. Jakościowy charakter analizy odpowiedzi na pytania otwarte **nie pozwala na precyzyjne określenie skali** prezentowanych poglądów badanych. Przedstawiona poniżej lista przybliży jednak siatkę kryteriów, którymi studenci posługują się wyrażając swoje opinie o lektoratach:

- niekompetencja i niesumienność lektorów,
- zbyt duża liczebność grup w ocenie osób badanych,
- zróżnicowanie poziomu znajomości języka wśród studentów z jednej grupy (w tym kontekście była mowa o niefunkcjonalnym teście poziomującym),

- zły program (niepraktyczny, nudny, niedostosowany do wieku i zainteresowań studentów), podobnie oceniane są materiały dydaktyczne wykorzystywane w czasie zajęć,
- mała różnorodność treści nauczania – dużo gramatyki mało ćwiczeń mających za cel praktykowanie umiejętności komunikacyjnych,
- brak wykorzystania w procesie kształcenia zróżnicowanych mediów (telewizja, gazety, książki) oraz sprzętu (telewizor, magnetofon, komputer).

W efekcie tych problemów, część studentów ma wrażenie, że ich kompetencje językowe obniżają się. Małą efektywność lektoratów studenci charakteryzują w sposób następujący: „(...) na lektoratach można się generalnie cofnąć w rozwoju językowym chyba lepiej bym zdał przystępując od razu do egzaminu niż marnując rok na lektorat”; „Większość lektorów zaniża poziom zajęć na które się uczęszcza, w związku z tym student się "cofa" w swej znajomości języka.”, „(...)lektoraty - totalna strata czasu, zamiast uczyć to cofamy się w znajomości języka.”. Pojawiały się również pozytywne, a czasem i entuzjastyczne opinie na temat lektoratów, choć stanowiły one zdecydowaną mniejszość. Można stąd wnioskować, że dobry lektorat jest raczej wyjątkiem niż regułą.

Problem efektywności kształcenia kompetencji językowych oczywiście wiąże się także z kwestią zaliczenia obowiązkowego egzaminu z języka obcego. Studenci oczekują, że zajęcia z języków obcych powinny w taki sposób przygotować ich do egzaminu, aby ten nie stanowił dla nich problemu (choć zgodnie z założeniami, nie to jest celem tych zajęć, a raczej podniesienie kompetencji językowych). Stąd też zapewne studenci w większości przypadków zarzucają UW, że lektoraty nie przygotowują ich do obowiązkowego egzaminu z języka obcego.

W świetle wypowiedzi studentów, są trzy przyczyny tego stanu rzeczy. Po pierwsze, program realizowany w trakcie zajęć nie odpowiada wymaganiom egzaminacyjnym. Co więcej zdarza się tak, że prowadzący nie ćwiczą ze studentami zadań typowo egzaminacyjnych. O tej sytuacji świadczy szereg wypowiedzi badanych: „Lektoraty są w większości za mało dostosowane do poziomu i zakresu egzaminów.”, „(...)zajęcia nie przygotowują do egzaminu kończącego etap licencjatu, co innego jest na egzaminie a co innego w czasie zajęć”, „Lektoraty są interesujące, ale niestety nie przygotowują pod kątem egzaminu z języka na poziomie B2, który jest obowiązkowy.”, „Brak odniesienia lektoratu do egzaminu kończącego studia i zupełny brak wiedzy lektora na ten temat, spowodował, że żałowałam że zapisałam się na lektorat. Sądziłam, że te zajęcia właśnie mnie do niego

przygotują. Lektor nie miał programu, zajęcia bardzo chaotyczne, bez pomysłu. Nie nauczyłam się wiele, ponad to co umiałam.”

Drugim bardzo istotnym problemem związanym z oceną atrakcyjności i użyteczności lektoratów jest fakt, że w opiniach badanych poziom lektoratów i egzaminów to dwie różne rzeczy. Lektoraty, w opinii studentów, są prowadzone na niskim poziomie, natomiast poziom egzaminu jawi się jako relatywnie wysoki. Oto przykładowe wypowiedzi studentów w tej sprawie: *„Niski poziom nauczania na lektoratach, żeby zdać egzamin trzeba chodzić gdzieś dodatkowo”, „(.) żeby naprawdę dobrze zdać egzamin na poziomie B2, musiałam zapisać się na kurs prywatnie.”, „Jakość i ilość lektoratów proponowanych na UW jest niedostosowana do nowych wymagań (egzamin z języka na poziomie B2).”, „ (...)poziom na lektoratach nijak nie odpowiada poziomowi egzaminu końcowego! chodząc tylko na lektoraty nie da się zdać tego egzaminu!!”.*

Kolejnym problemem pojawiającym się przy ocenie użyteczności lektoratów jest kwestia złego przygotowania do egzaminu z języka obcego, wynikająca nie tylko z jakości zajęć z języków obcych, ale także z samych wymagań programowych. Formalnie studenci mają obowiązek zdać egzamin z języka obcego na poziomie B2 do końca III roku studiów, czyli przed ukończeniem studiów I stopnia. Dla wielu kierunków studiów obowiązkowym jest egzamin z języka angielskiego. Studenci skarżą się, że bez względu na ich początkowy poziom znajomości języka, są zobowiązani do opanowania go w stopniu „ponad średniozaawansowanym” w ciągu dwóch- trzech lat. Sytuacja taka wzbudza w studentach nie tylko dyskomfort psychiczny i poczucie niesprawiedliwości (inne traktowanie studentów uczących się wcześniej angielskiego i tych uczących się innych języków), ale również stawia ich przed koniecznością szukania wiedzy wymaganej na Uniwersytecie poza nim lub w jego ramach, ale w formach odpłatnych (studentom z reguły przysługuje 240 żetonów - godzin bezpłatnej nauki języka obcego; jeśli chcą się uczyć w większym wymiarze, zmuszeni są płacić za kursy).

Jak pokazały badania, w zakresie lektoratów, jest sporo różnych kwestii do poprawienia, bowiem jest to ważny element dla procesu kształcenia na UW. Analizy pokazują wyraźne związki zachodzące między oceną lektoratów (przede wszystkim warunków zapisów na nie), a zadowoleniem ze studiów: im student wyżej ocenia różne aspekty lektoratów, tym jest bardziej zadowolony ze studiów na naszej uczelni.

Pocieszające jest tutaj, że oceny różnych aspektów lektoratów były podobnie oceniane przez studentów mających także doświadczenia z innych krajowych uczelni i przez tych którzy kształcą się tylko na UW.

5. Mobilność studentów

Pojęcie mobilności studentów obejmuje szereg zagadnień, których wspólną cechą jest to, że dotyczą one zmiany miejsca studiowania. Niezależnie od tego, jaki charakter mają zmiany miejsca studiowania, uważa się je za wszech miar pożądane. Wśród wielu pozytywnych funkcji mobilności studenckiej wskazuje się najczęściej dwie. Po pierwsze, podkreśla się znaczenie mobilności dla możliwości wieloaspektowego rozwoju studenta. I tak, możliwości wymiany studenckiej, w szczególności wyjazdu na stypendia, dają nie tylko szansę na pogłębianie wiedzy naukowej, często pod kierunkiem światowej klasy specjalistów, lecz także dostarczają innych korzyści, takich jak kształtowanie kompetencji językowych, czy budowanie nowych znajomości, wykorzystywanych na dalszych etapach życia. Drugą niezwykle ważną funkcją mobilności studentów jest jej dynamizujący wpływ na środowisko akademickie. W tym przypadku chodzi przede wszystkim o to, że student staje się swego rodzaju „pasem transmisyjnym”, ułatwiającym wymianę doświadczeń między poszczególnymi uczelniami (wydziałami) w dziedzinie rozwiązań w zakresie dydaktyki, organizacji życia akademickiego, itp. Oczywiście pojęcie mobilności odnosi się nie tylko do zmiany uczelni czy też wydziału, ale także kierunku studiów.

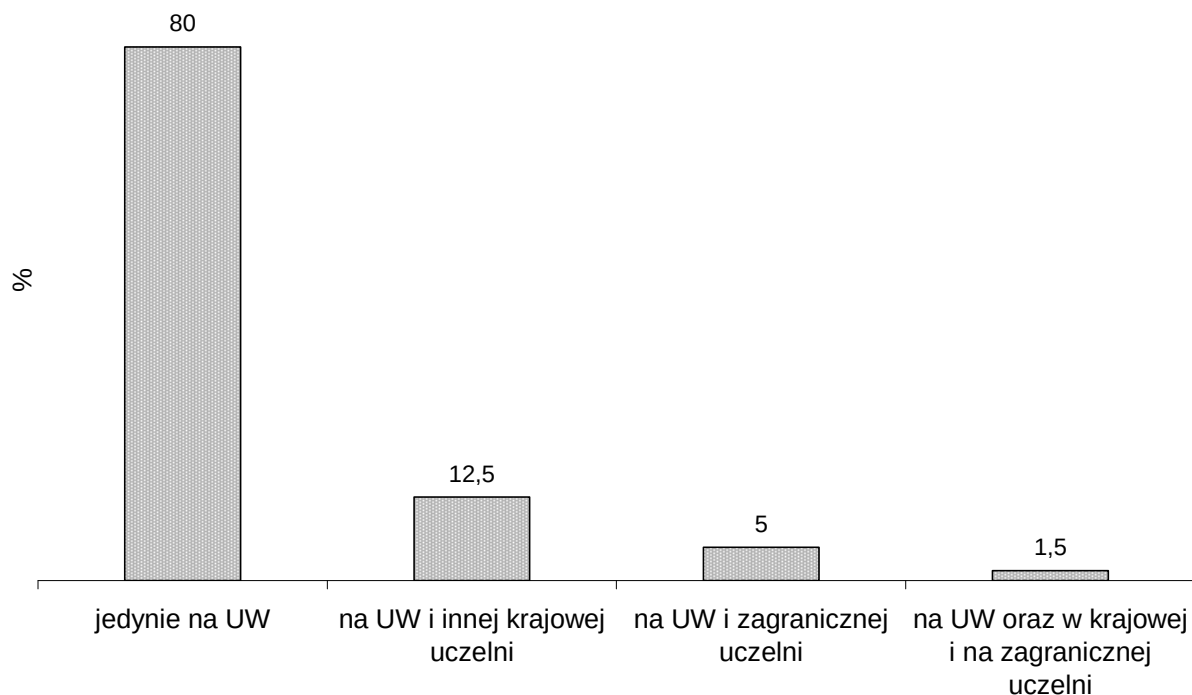
Doniosłość znaczenia możliwości zmiany kierunku studiów w trakcie kształcenia jest związana także z przeobrażeniami rynku pracy. Od systemu szkolnictwa wyższego oczekuje się większej elastyczności, tak aby dostarczał on raczej na rynek pracy osoby o stosunkowo szerokim spektrum kwalifikacji. Kwalifikacje te mogą być nabywane przez studentów wówczas, gdy formuła kształcenia na wyższych uczelniach będzie otwarta, czyli umożliwiającą podejmowanie studiów na różnych kierunkach, a także na studiach interdyscyplinarnych, makrokierunkach itp..

Wspieranie mobilności studentów i pracowników stało się jednym z kluczowych postulatów zawartych w Deklaracji Bolońskiej, dokumencie kształtującym kierunki zmian w systemie szkolnictwa wyższego w Europie, którego sygnatariuszem jest również Polska. Obecnie 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, dwustopniowa struktura kształcenia, możliwości jednoczesnego kształcenia na dwóch kierunkach, czy w końcu oferta zajęć dostępnych dla studentów z innych jednostek – jak na naszej uczelni.

Ankieta zawierała szereg pytań, które w naszym przekonaniu pozwalają scharakteryzować różne aspekty mobilności studenckiej. W tym miejscu warto jednak zastrzec, że wskaźniki charakteryzujące poziom mobilności uzyskane w badaniu należy traktować jako orientacyjne, można bowiem przypuszczać, że czynniki selekcji, które decydowały o składzie badanej zbiorowości, mogą pozostawać w związkach z mobilnością studentów⁹. Niemniej badanie dostarcza wielu interesujących informacji na temat ocen warunków kształtujących poziom mobilności studenckiej, które staną się przedmiotem analiz w niniejszej części raportu. Dodać trzeba, że większość omawianych tutaj wskaźników charakteryzuje raczej warunki kształtujące mobilność studentów na poziomie jednostek dydaktycznych, niż warunki ogólnouniwersyteckie. Z tego powodu w poniższych analizach odnoszących się do poziomu ogólnouniwersyteckiego skoncentrowaliśmy uwagę jedynie na wybranych cechach badanych, które mogą stanowić bariery w mobilności studenckiej.

Omówienie mobilności studentów rozpocząć należy od scharakteryzowania ich mobilności międzyuczelnianej. Jak powiedziano na wstępie niniejszego raportu, zdecydowana większość osób, które wzięły udział w badaniu – ok. 80 % - kształtowała swoje doświadczenia akademickie jedynie na Uniwersytecie Warszawskim. Zaledwie ok. 7 % badanych nabywało swoje doświadczenia akademickie także na innej zagranicznej uczelni.

⁹ Ponadto ocena poziomu mobilności studentów winna opierać się na innych materiałach niż badanie ankietowe, którego celem było zebranie informacji o opiniach. Takim materiałami są dane zastane np. rejestry prowadzone przez poszczególne biura uniwersyteckie.



Rysunek 5.1. Udział studentów wg doświadczeń w kształceniu z różnych typów uczelni.

5.1. Mobilność wewnątrzuczelniana

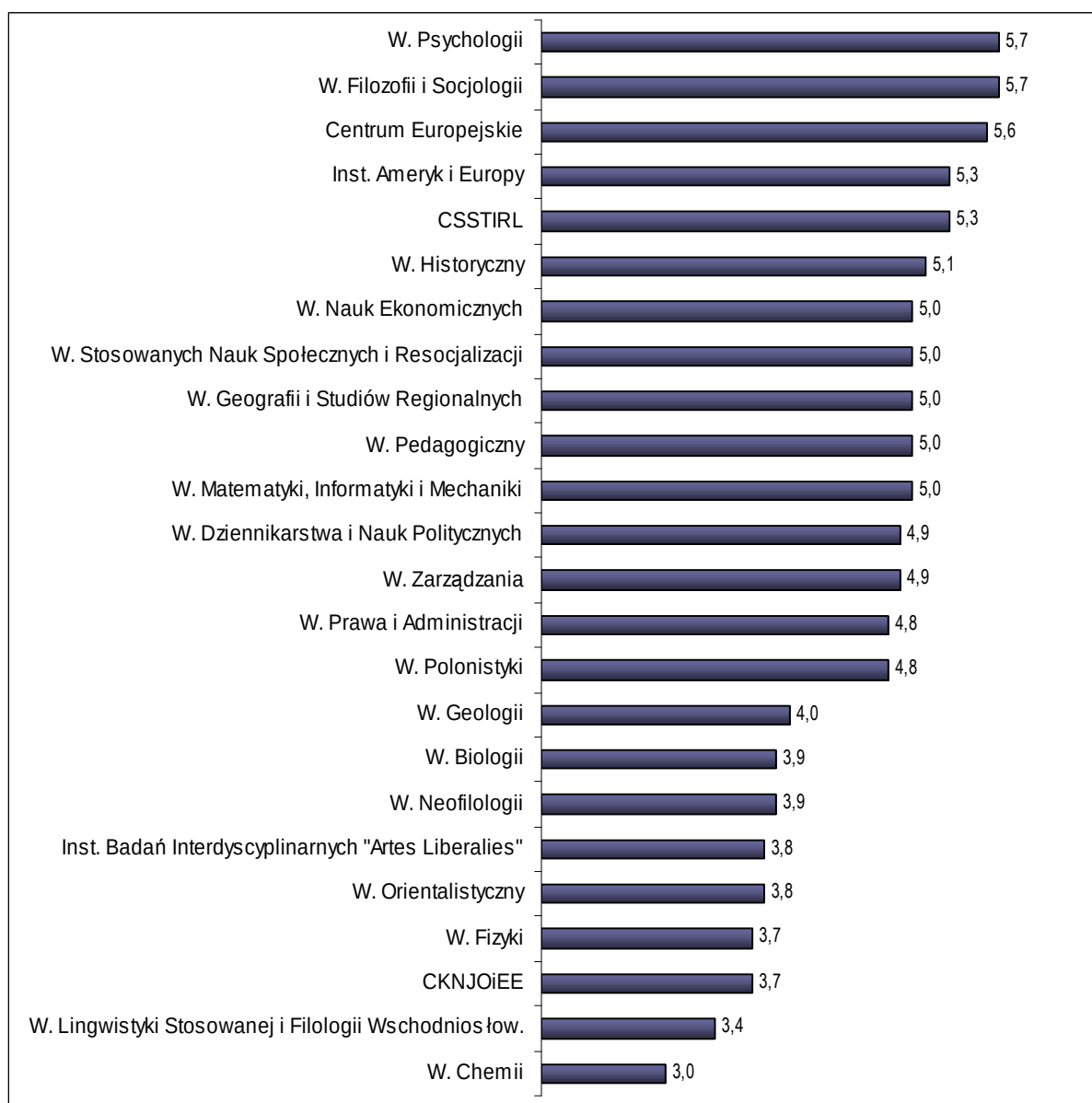
Zgromadzone przez nas wyniki dają przede wszystkim możliwość ukazania opinii studentów UW w zakresie warunków podejmowania kształcenia poza macierzystą jednostką dydaktyczną. Badanym zadano kilka pytań, m.in. poproszono ich o ocenę warunków, jakie panują w macierzystej jednostce w aspekcie podejmowania kształcenia w innych jednostkach dydaktycznych UW niż macierzysta. W kolejnym pytaniu poproszono o ocenę stosunku władz jednostki do podejmowania przez studentów studiów poza macierzystą jednostką, i w końcu pytaliśmy o stosunek władz jednostki wobec studentów podejmujących studia równoległe. Powyższe zagadnienia są oczywiście powiązane, co potwierdzają wyniki szczegółowych analiz.

Jak należało oczekiwać, istnieje związek pomiędzy tym, jak studenci ocenili stosunek władz jednostki do podejmowania studiów poza macierzystą jednostką oraz stosunek władz do podejmowania studiów równoległych. Zależność ta była pozytywna i bardzo silna ($r=0,85$), co oznacza, że jeśli student dobrze oceniał nastawienie władz swojej jednostki wobec do podejmowania zajęć także w innych jednostkach UW, to wysoka była także jego

ocena nastawienia władz do podejmowania studiów równoległych. Analizy pokazują także to, że władze są - w opinii studentów - nieco bardziej przychylnie nastawione do podejmowania przez studentów jedynie wybranych kursów poza jednostką macierzystą, niż do podejmowania dodatkowych-równoległych studiów w innej jednostce uniwersyteckiej.

Jakkolwiek stosunek władz do mobilności studenckiej jest kluczowym czynnikiem decydującym o ocenie warunków do podejmowania studiów poza jednostką macierzystą, to istnieje jeszcze inna grupa czynników, które kształtują opinie studentów w tej dziedzinie.

Ogólnie biorąc uczestnicy badania w sposób umiarkowanie pozytywny oceniali warunki sprzyjające podejmowaniu zajęć poza własną jednostką dydaktyczną. Podkreślić należy jednak, że w poszczególnych jednostkach studenci wyraźnie odmiennie oceniali warunki do mobilności wewnątrzuczelnianej. Jak przedstawiono na poniższym wykresie, w świetle wypowiedzi studentów najbardziej sprzyjające warunki do podejmowania zajęć poza jednostką macierzystą występowały na Wydziale Psychologii oraz Wydziale Filozofii i Socjologii.



Rysunek 5.2. Oceny* warunków w macierzystej jednostce do podejmowania studiów w innych jednostkach UW wg wydziału

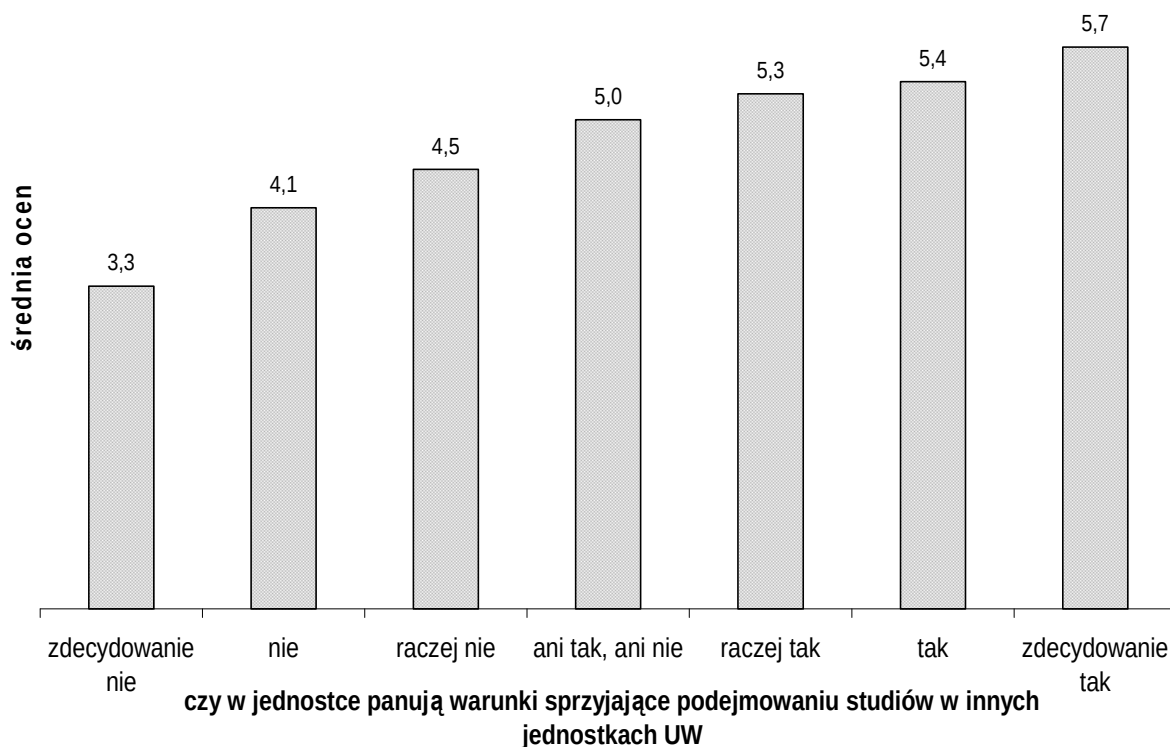
* - średnia dla siedmiopunktowej skali: na której 1 oznaczało zdecydowanie nie a 7 oznaczało zdecydowanie tak.

Z kolei studenci Wydziału Chemii ocenili warunki w swojej jednostki jako mało sprzyjające podejmowaniu zajęć w innych jednostkach.

Podkreślić jednakże należy, że niskie oceny warunków w macierzystej jednostce do podejmowania studiów w innych jednostkach UW niekoniecznie oznaczają negatywny stosunek władz jednostki do tego typu możliwości. Może się to wiązać ze specyfiką niektórych rodzajów studiów. Jak wskazują wyniki pogłębionych jakościowych badań prowadzonych przez Pracownię studenci takich wydziałów jak Fizyka, Chemia, Geologia itp.

nie są zainteresowani intensywnym korzystaniem z oferty zajęć innych jednostek – inaczej niż na kierunkach humanistycznych i społecznych, takich jak Psychologia, Socjologia, czy Historia.

Klimat, jaki panuje w jednostce dydaktycznej, określający możliwości podejmowania kształcenia w innych jednostkach UW, pozostaje w wyraźnych związkach z zadowoleniem ze studiów w jednostce – mimo to, że w niektórych jednostkach (np. w wymienionych powyżej wydziałach: Fizyki, Chemii, Geologii) deklarowanemu niemałemu zadowoleniu ze studiów towarzyszyły niskie oceny możliwości podejmowania zajęć w innych jednostkach UW. Mamy tutaj do czynienia z wyraźną prawidłowością, która polega na tym, że jeśli student wyżej ocenia swoje możliwości kształcenia poza macierzystą jednostką, to jednocześnie jest bardziej zadowolony ze studiów realizowanych w jednostce dydaktycznej. Jest to potwierdzenie dość powszechnego poglądu mówiącego o tym, że nowoczesna wyższa uczelnia powinna tworzyć warunki instytucjonalne, umożliwiające studentowi uczestnictwo w zajęciach przygotowywanych przez różne jednostki dydaktyczne, bowiem takie praktyki umożliwiają studentowi odpowiedni rozwój intelektualny, a jednocześnie spełnia to funkcję integrującą środowisko akademickie. Jak przedstawiono poniżej, wśród studentów źle oceniających warunki w jednostce dydaktycznej do podejmowania kształcenia poza nią, średnia ocena zadowolenia ze studiów wyniosła 3,3 – co odpowiada kategorii odpowiedzi „raczej niezadowolony”, zaś wśród tych którzy ocenili te warunki jako dobre, średnia wyniosła 5,7 – co można uznać za odpowiedź „zadowolony”.

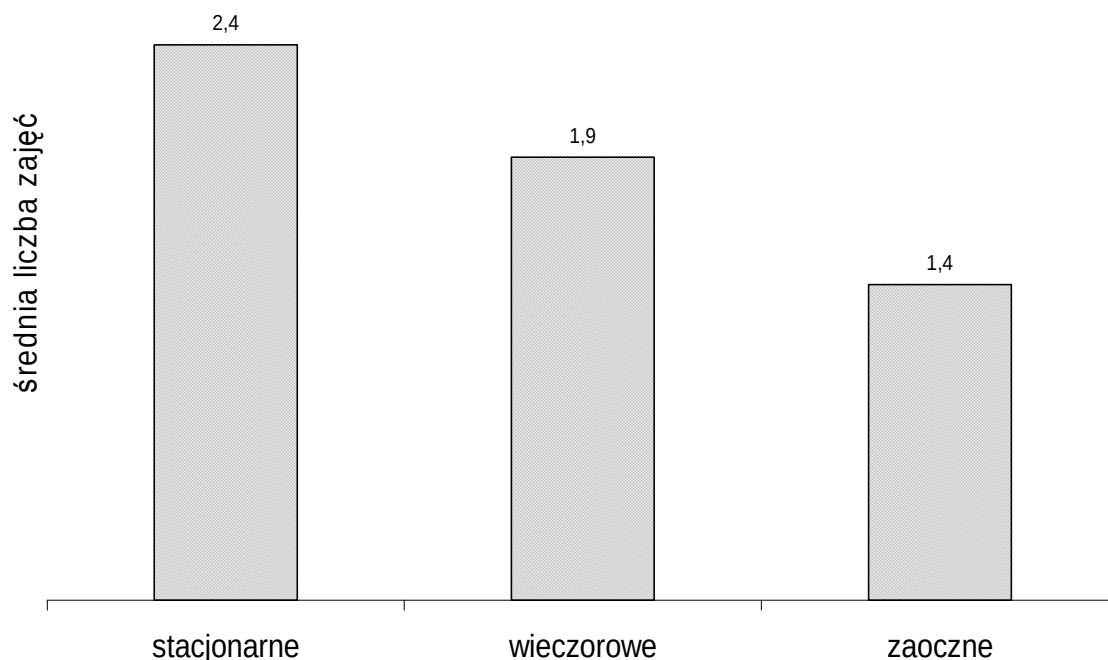


Rysunek 5.3. Oceny zadowolenia ze studiów w jednostce macierzystej wg oceny warunków panujących w jednostce dydaktycznej do podejmowania studiów poza nią

* - średnia dla siedmiopunktowej skali: na której 1 oznaczało zdecydowanie nie a 7 oznaczało zdecydowanie tak.

Jak stwierdzono powyżej, klimat panujący w poszczególnych jednostkach dydaktycznych do podejmowania kształcenia poza jednostką jest postrzegany w sposób umiarkowanie pozytywny. Pojawia się zatem pytanie, jaki jest faktyczny poziom uczestnictwa w zajęciach poza jednostką. Okazuje się, że **blisko dwóch studentów na trzech deklarowało udział w kursach realizowanych poza własną jednostką**. Jednakże związek występujący między oceną warunków na wydziale lub w instytucie do podejmowania zajęć poza jednostką macierzystą, a liczbą faktycznie zrealizowanych zajęć poza własną jednostką jest bardzo słaby. Można byłoby sądzić, że sprzyjające warunki do podejmowania studiów poza własną jednostką będą się przekładały na większą liczbę zajęć zrealizowanych przez studentów poza nią - tak się jednak nie dzieje.

Szczegółowe analizy ponadto pokazują, że występuje wyraźna zależność między formą studiów a liczbą zajęć zrealizowanych poza własną jednostką dydaktyczną.



Rysunek 5.5. Liczba zajęć zrealizowanych poza jednostką wg formy studiów

Wynik ten budzi pewien niepokój, bowiem może dziać się tak, że to studenci studiów zaocznych w sposób systematyczny są pozbawiani możliwości kształcenia poza własną jednostką dydaktyczną. Choć z drugiej strony może być tak, że studenci studiów zaocznych w dużo mniejszym stopniu są zainteresowani uczestnictwem w zajęciach poza jednostką dydaktyczną – często są to osoby wykonujące czynności zawodowe, i samo uczestnictwo w kursach własnej jednostki jest dla nich bardzo dużym obciążeniem. Ponadto studiują tylko w weekendy.

Szczegółowe analizy pokazują ponadto, że wyraźnie chętniej z oferty zajęć poza jednostką dydaktyczną korzystają osoby o lepszych wynikach w nauce. Przykładowo osoby o średniej ocen z egzaminów 5 lub więcej w zeszłym roku akademickim brały udział średnio w trzech zajęciach poza jednostką, podczas gdy studenci o średniej ocen poniżej 4 uczestniczyli jedynie w dwóch zajęciach poza własną jednostką.

Studenci pobierający stypendium naukowe wyraźnie częściej niż pozostali uczestniczą w zajęciach ogólnouniwersyteckich – zaliczają ich często więcej niż wymaga program. Także osoby planujące kontynuację nauki po zakończeniu obecnego etapu studiów (I lub II stopnia), wyraźnie częściej niż ci nie planujący kontynuacji nauki uczestniczą w zajęciach poza macierzystymi

jednostkami. Wyniki ukazują również, że studenci działający w organizacjach zrzeszających studentów (np. takich jak samorząd, koła naukowe) wyraźnie częściej uczestniczą w zajęciach poza macierzystą jednostką. Warto także podkreślić stosunkowo wysoką wewnątrzuczelnianą mobilność osób niepełnosprawnych - wyniki pokazały, że osoby o orzecznym stopniu inwalidztwa częściej biorą udział w zajęciach poza jednostką macierzystą niż pozostali studenci.

W badaniu staraliśmy się uchwycić stopień trudności, na jaki natrafiają studenci przy zapisach na zajęcia poza jednostką macierzystą. W tym celu zadano badanym pytanie, czy przy zapisach na zajęcia w innych jednostkach UW napotkali problemy. Okazało się, iż **na trudności przy zapisie na zajęcia poza macierzystą jednostką natrafiła około ¼ badanych**. Podkreślić należy, że najrzadziej na takie trudności natrafiały osoby studiujące na studiach stacjonarnych, najczęściej zaś te, które kształcą się w trybie zaocznym. Poziom trudności, na jakie natrafiają osoby studiujące zaocznie wynika z organizacji zajęć na tych studiach – odbywają się one najczęściej w formie weekendowych zjazdów, co może być bardzo poważną barierą mobilności wewnątrzuczelnianej dla tej grupy studentów, skutecznie obniżającą poziom uczestnictwa w zajęciach poza własną jednostką.

Mówiąc o czynnikach decydujących o poziomie trudności, na jakie natrafiają studenci przy zapisach na zajęcia poza własną jednostką, warto zwrócić uwagę przede wszystkim na sprawy związane z rozwiązaniami organizacyjnymi, dotyczącymi procesu dydaktycznego. W szczególności chodzi tutaj o termin ogłaszania planu lub funkcjonowanie systemu rejestracji na zajęcia przez USOS. Mianowicie w tych jednostkach, w których termin ogłaszania planu - w opiniach studentów - jest nieodpowiedni, badani oceniali występujące trudności przy zapisach na zajęcia w innych jednostkach UW jako dużo większe niż ci studenci, którzy termin ogłaszania planu zajęć w jednostce macierzystej oceniali dobrze. Także tam, gdzie oceny USOS-a jako źródła informacji o zajęciach są niskie, tam studenci uważają, że poziom trudności przy zapisach na zajęcia poza macierzystą jednostką jest wyższy.

Poza oceną percepcji poziomu trudności w dziedzinie mobilności wewnątrzuczelnianej staraliśmy się określić także to, jak studenci oceniają przydatność zajęć realizowanych poza jednostką dydaktyczną. W szczególności uwagę skoncentrowaliśmy na przydatności tych zajęć dla rozwoju naukowego studenta. **Jedynie 10 % badanych nisko oceniło przydatność zajęć, realizowanych poza macierzystą jednostką dla własnego rozwoju naukowego**, wobec blisko czterokrotnie wyższego odsetka odpowiedzi osób, które dobrze oceniły pod tym względem zajęcia dostępne poza własną jednostką dydaktyczną.

Kolejnym podjętym w badaniu zagadnieniem związanym bezpośrednio z mobilnością studencką, była kwestia studiów równoległych. Jak powiedziano powyżej, studenci oceniali bardzo podobnie nastawienie władz jednostki do podejmowania zajęć poza nią oraz do podejmowania studiów równoległych. Ogólnie rzecz biorąc, duża część studentów oceniała pozytywnie nastawienie władz jednostki do podejmowania przez studentów studiów równoległych – 40 % oceniło ten aspekt pozytywnie wobec 16 % oceniających negatywnie.

Opinie dotyczące stosunku władz do podejmowania przez studentów studiów równoległych były powiązane z wynikami, jakie Ci studenci osiągają na studiach. Obserwowaną prawidłowość można opisać: im wyższe wyniki w nauce miał student, tym lepiej oceniał stosunek władz jednostki do podejmowania przez studentów studiów równoległych. Także różnice w odpowiedziach między tymi którzy otrzymują stypendium naukowe (oceniali nastawienie władz w tym aspekcie wyżej) a tymi którzy go nie otrzymują (tu oceny były niższe) wskazują na to, że władze jednostek dydaktycznych nie stwarzają trudności w podejmowaniu studiów równoległych osobom uzyskującym dobre wyniki w nauce. Wniosek ten wydaje się objawem pozytywnej, pożądanej tendencji na UW.

6. Organizacje studenckie

W części badania poświęconej organizacjom studenckim działającym na Uniwersytecie Warszawskim skoncentrowaliśmy się na organach samorządu studentów oraz na kołach naukowych. Interesowało nas z jednej strony, jaki odsetek studentów należy do tych organizacji oraz to, co wyróżnia osoby działające w samorządzie studenckim i kołach naukowych. Z drugiej zaś strony chcieliśmy zbadać opinie studentów na temat działalności tych organizacji. Prosiliśmy badanych, aby ocenili aktywność kół naukowych oraz to, na ile organy samorządu studentów reprezentują interesy studentów.

Zarówno z kołami naukowymi, jak i z samorządem studenckim studenci mają kontakt przede wszystkim na poziomie jednostek. Na co dzień nie istnieje raczej potrzeba kontaktowania się np. z Parlamentem Studentów UW, Zarządem Samorządu Studentów UW ani Radą Konsultacyjną ds. Studenckiego Ruchu Naukowego. Dlatego też oprócz analiz na poziomie ogólnouniwersyteckim analizowaliśmy również zróżnicowanie wyników w jednostkach.

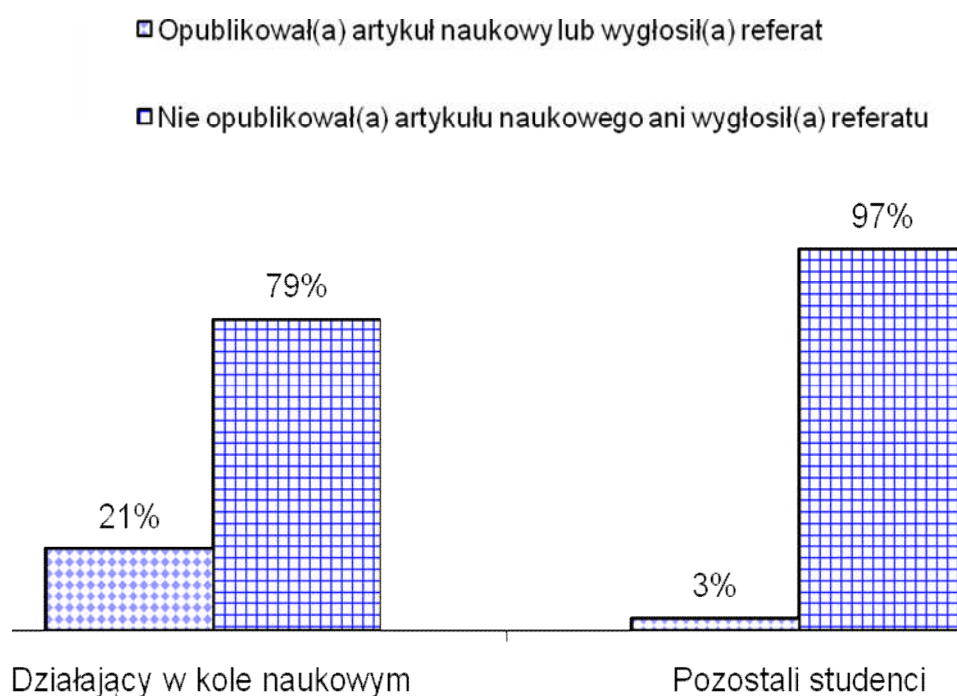
Wśród badanych 7,4% zadeklarowało, iż działa w samorządzie studenckim. Do uczestnictwa w działalności kół naukowych przyznało się zaś 21 % badanych.

W przypadku kół naukowych widoczna jest nadreprezentacja pewnych grup studentów. Częściej niż wśród ogółu studentów występują wśród osób działających w kołach naukowych:

- Mężczyźni - ich udział w tej grupie wynosi 42% w porównaniu do 32% w grupie pozostałych studentów.
- Studenci studiów jednolitych magisterskich, którzy stanowią 71% osób należących do kół naukowych, a 56% wśród pozostałych studentów (wynika to rzecz jasna z niedawno wprowadzonego podziału na studia I i II stopnia).
- Studenci studiów stacjonarnych, którzy stanowią 84% tej grupy i 72% wszystkich studentów. Studenci studiów zaocznych, choć stanowią 10% wszystkich studentów, mają tylko dwuprocentowy udział wśród osób należących do kół naukowych.
- Osoby o wyższych średnich ocen. Udział osób ze średnią ocen powyżej 4,5 wynosi 45% wśród należących do kół naukowych w porównaniu z 30% wśród ogółu badanych, z tym związany jest również większy udział osób otrzymujących stypendium

naukowe z UW (28% w porównaniu do 15% wśród pozostałych studentów) oraz stypendium naukowe spoza UW (7% w porównaniu do 2% wśród pozostałych studentów).

- Osoby, które opublikowały recenzowany artykuł naukowy lub wygłosiły referat na konferencji. Wśród osób należących do kół naukowych 21% opublikowało artykuł lub wystąpiło na konferencji, podczas gdy wśród pozostałych studentów odsetek ten wyniósł zaledwie 3%.



Rysunek 6.1. Odsetki osób, które opublikowały recenzowany artykuł naukowy lub wygłosiły referat na konferencji wśród osób należących do kół naukowych i osób, które nie należą do kół naukowych.

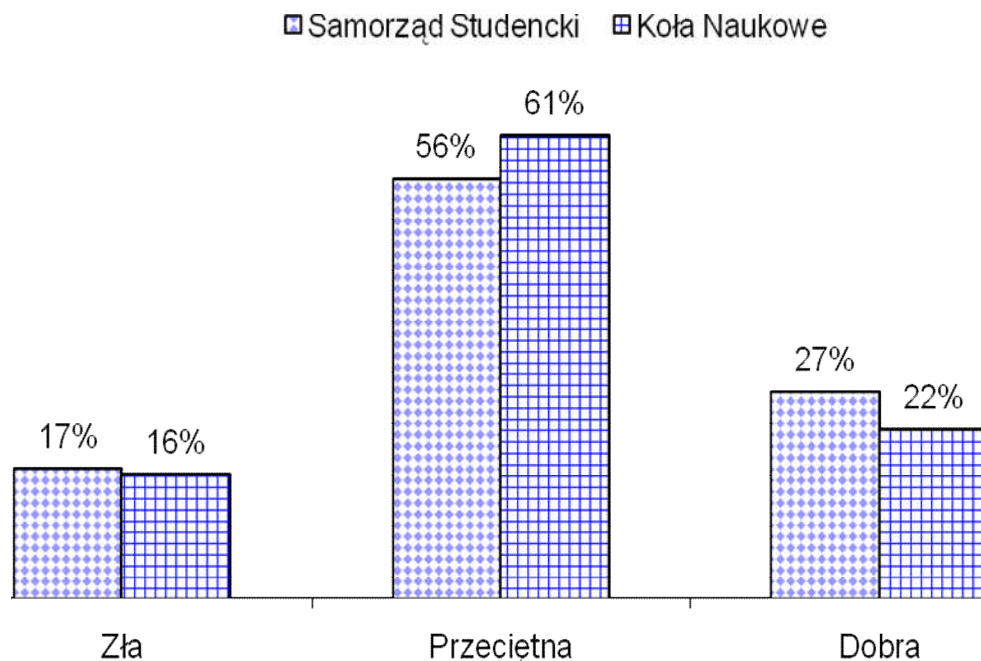
- Osoby angażujące się w działalność samorządu studenckiego (16% w porównaniu do 5% wśród pozostałych studentów), innych organizacji studenckich (31% w porównaniu do 12% wśród pozostałych studentów) i organizacji społecznych (32% w porównaniu do 16% wśród pozostałych studentów) oraz członkowie towarzystw naukowych (9% w porównaniu do 2% wśród pozostałych studentów).
- Osoby, które wyjechały na studia zagranicę – 12% w porównaniu do 5% wśród pozostałych studentów.

Podjęcie pracy zarobkowej nie stanowi przeszkody dla przynależności do kół naukowych. Odsetek osób pracujących wśród osób należących do kół naukowych niewiele się różni od odsetka osób pracujących w całej zbiorowości (odpowiednio 47% i 48%).

W przypadku struktur samorządu studenckiego również widoczne są pewne nadreprezentacje niektórych grup studentów. Szczególnie istotna wydaje się nadreprezentacja studentów studiów stacjonarnych – stanowią 78% osób deklarujących działalność w samorządzie studenckim, podczas gdy wśród wszystkich przebadanych stanowili 72%. Nadreprezentacja studentów studiów stacjonarnych odbywa się głównie kosztem studentów studiów zaocznych, którzy - stanowiąc 10% ogółu badanych - mają zaledwie czteroprocentowy udział wśród osób działających w samorządzie studenckim. Relatywnie niski udział studentów studiów zaocznych wśród osób działających w samorządzie studenckim może wynikać z jednej strony z ich niechęci do angażowania się w działania tego typu organizacji, z drugiej zaś z braku możliwości, np. z powodu niedogodnego terminu wyborów do samorządu. Niezależnie od przyczyny, niska reprezentacja studentów studiów zaocznych w strukturach samorządu studenckiego przekłada się na to, że ich interesy są w mniejszym stopniu reprezentowane.

Angażowanie się w prace samorządu studenckiego nie wiąże się z dostrzeganiem większych możliwości wywierania wpływu przez studentów na życie jednostki. Osoby działające w samorządzie studenckim podobnie do ogółu studentów oceniają wpływ studentów na program studiów oraz stopień wykorzystania ankiet studenckich.

Badani studenci są umiarkowanie zadowoleni z działalności kół naukowych i samorządu studenckiego. Zarówno w przypadku oceny samorządu studenckiego, jak i kół naukowych widoczna była niewielka przewaga ocen pozytywnych. Średnia ocen aktywności kół naukowych wynosiła 4,2, natomiast w przypadku samorządu studenckiego wynosiła 4,3. Oceny aktywności kół naukowych i działalności samorządu studenckiego są przy tym słabo skorelowane.



Rysunek 6.2. Rozkłady ocen stopnia w jakim samorząd studencki reprezentuje interesy studentów oraz aktywności kół naukowych.

Obie oceny są natomiast powiązane z poziomem ogólnego zadowolenia ze studiów w jednostce. Osoby zadowolone ze studiów w jednostce lepiej oceniają samorząd jako reprezentanta interesów studentów. Średnia ocen organów samorządu w grupie osób zadowolonych ze studiów w jednostce wynosi 4,5; podczas gdy wśród osób niezadowolonych ze studiów w jednostce średnia ocen organów samorządu wynosi już tylko 3,4. W przypadku kół naukowych sytuacja jest zbliżona. Osoby zadowolone ze studiów w jednostce oceniły przeciętnie aktywność kół naukowych na 4,4; a niezadowolone jedynie na 3,3.

Rok studiów respondentów nie wpływa na oceny aktywności kół. Natomiast ocena działalności samorządu studenckiego jest wyraźnie niższa wśród studentów wyższych lat: średnia wśród studentów pierwszego roku wynosi 4,7, zaś wśród studentów piątego roku już tylko 3,9. Zróżnicowanie to pokrywa się ze zróżnicowaniem ocen w grupach wyróżnionych ze względu na rodzaj studiów. Samorząd studencki najwyższej oceniany jest przez studentów studiów I stopnia, a więc osoby najkrócej studiujące na UW. Przypuszczamy, że o ile samorząd studencki spełnia swoje funkcje wobec studentów pierwszych lat studiów (np. pomagając poznać zasady funkcjonowania uczelni itd.) o tyle nie ma już tak wiele do zaoferowania studentom starszych lat, którzy nauczyli się już rozwiązywać samodzielnie wiele problemów.

Oceny działalności samorządu studenckiego wśród studentów studiów stacjonarnych i wieczorowych nie różnią się między sobą znacznie (średnia ocen jest niższa wśród studentów studiów wieczorowych o 0,2). Większe różnice pojawiają się w przypadku studentów studiów zaocznych. Przeciętna ocen w tej grupie wynosiła 3,9 podczas, gdy wśród studentów studiów stacjonarnych średnia ocen wynosi 4,4. Różnice te wynikać mogą z jednej strony z niskiej reprezentacji studiów zaocznych w samorządzie studenckim, a z drugiej z ograniczonego kontaktu obu grup studentów.

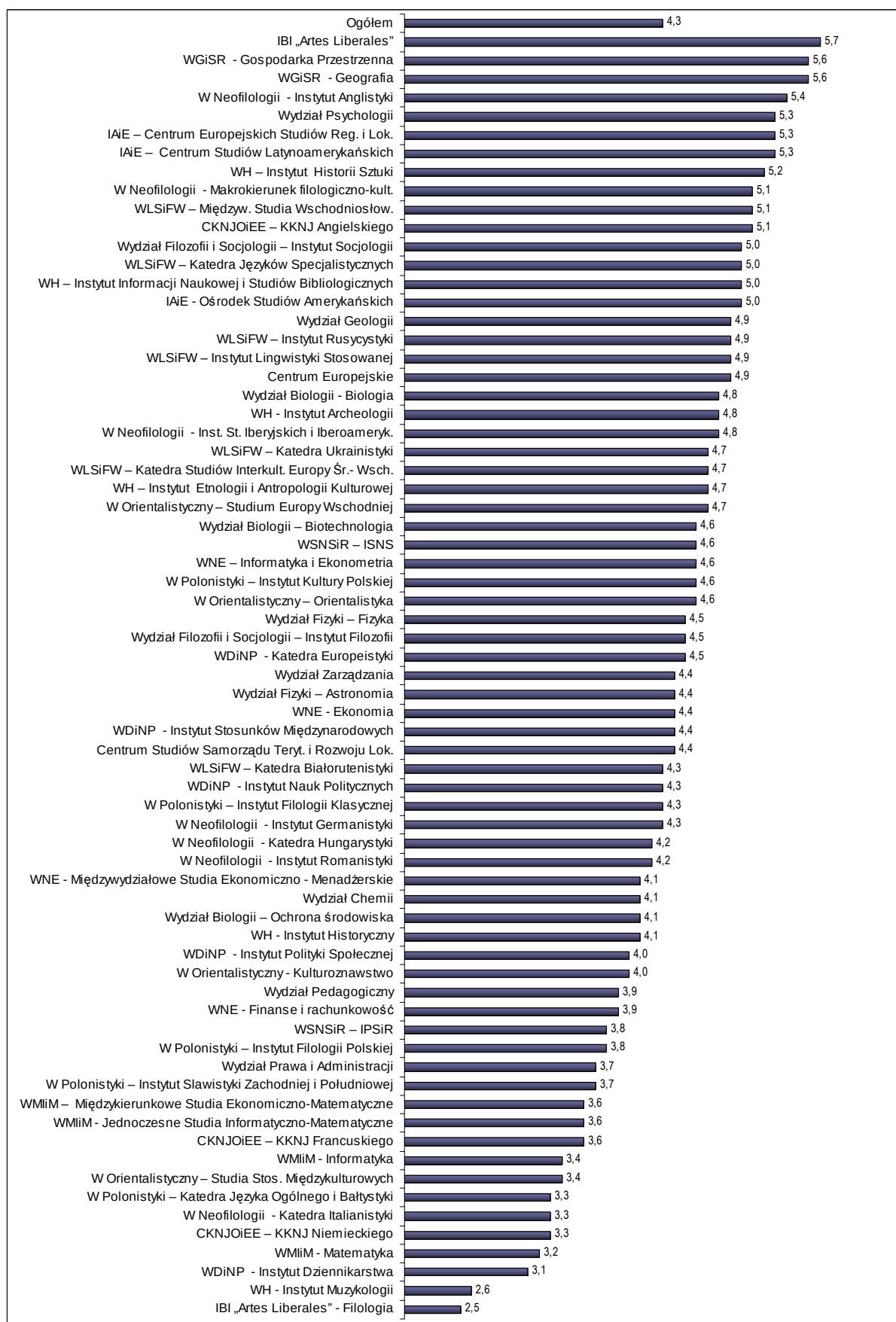
Osoby ze średnią ocen 5,0 oceniają samorząd najgorzej – średnia 4,0. Najlepiej oceniają samorząd studenci ze średnimi ocen wahającymi się od 3,5 do 4,0. W tej grupie oceny samorządu wynoszą średnio 4,4. W pozostałych grupach ocena samorządu jest podobna – średnio wynosi 4,3.

Osoby, które miały okazję studiować na innych uczelniach są bardziej krytycznie nastawione do samorządu studenckiego. Różnica w ocenach jest bardziej widoczna wśród osób, które pojechały na studia za granicę – średnia ocen wynosi 4,0 w porównaniu do 4,3 wśród ogółu studentów.

Osoby, które opublikowały recenzowany artykuł lub wygłosiły referat na konferencji oraz osoby, które otrzymują stypendium naukowe spoza UW, niżej oceniają samorząd studencki. Średnia ocen w tych grupach jest o 0,5 niższa niż średnia dla ogółu i wynosi 3,8. Podobna zależność nie występuje, gdy brane są pod uwagę stypendia przyznawane przez UW.

W opinii osób niepełnosprawnych samorząd studencki gorzej reprezentuje interesy studentów niż w opinii ogółu. Osoby niepełnosprawne średnio oceniały samorząd o 0,3 gorzej niż pozostali studenci – średnia ocen wśród osób niepełnosprawnych wynosi 4,0.

Wyróżnione grupy studentów różnią się pomiędzy sobą pod względem ocen działalności samorządu studenckiego w stopniu znacznie mniejszym niż studenci poszczególnych jednostek. Średnie ocen w poszczególnych jednostkach wahają się od 2,5 do 5,7. Samorząd studencki jest najlepiej oceniany przez studentów Kulturoznawstwa Instytutu Badań Interdyscyplinarnych „Artes Liberales” (średnia 5,7), Wydziału Geografii i Studiów Regionalnych (średnia 5,6), Instytutu Anglistyki (średnia 5,4). Najniżej zaś działalność samorządu oceniają studenci Filologii Instytutu Badań Interdyscyplinarnych „Artes Liberales” (średnia 2,5), Instytutu Muzykologii (średnia 2,6), Instytutu Dziennikarstwa (średnia 3,1) oraz Wydziału Matematyki (3,2).



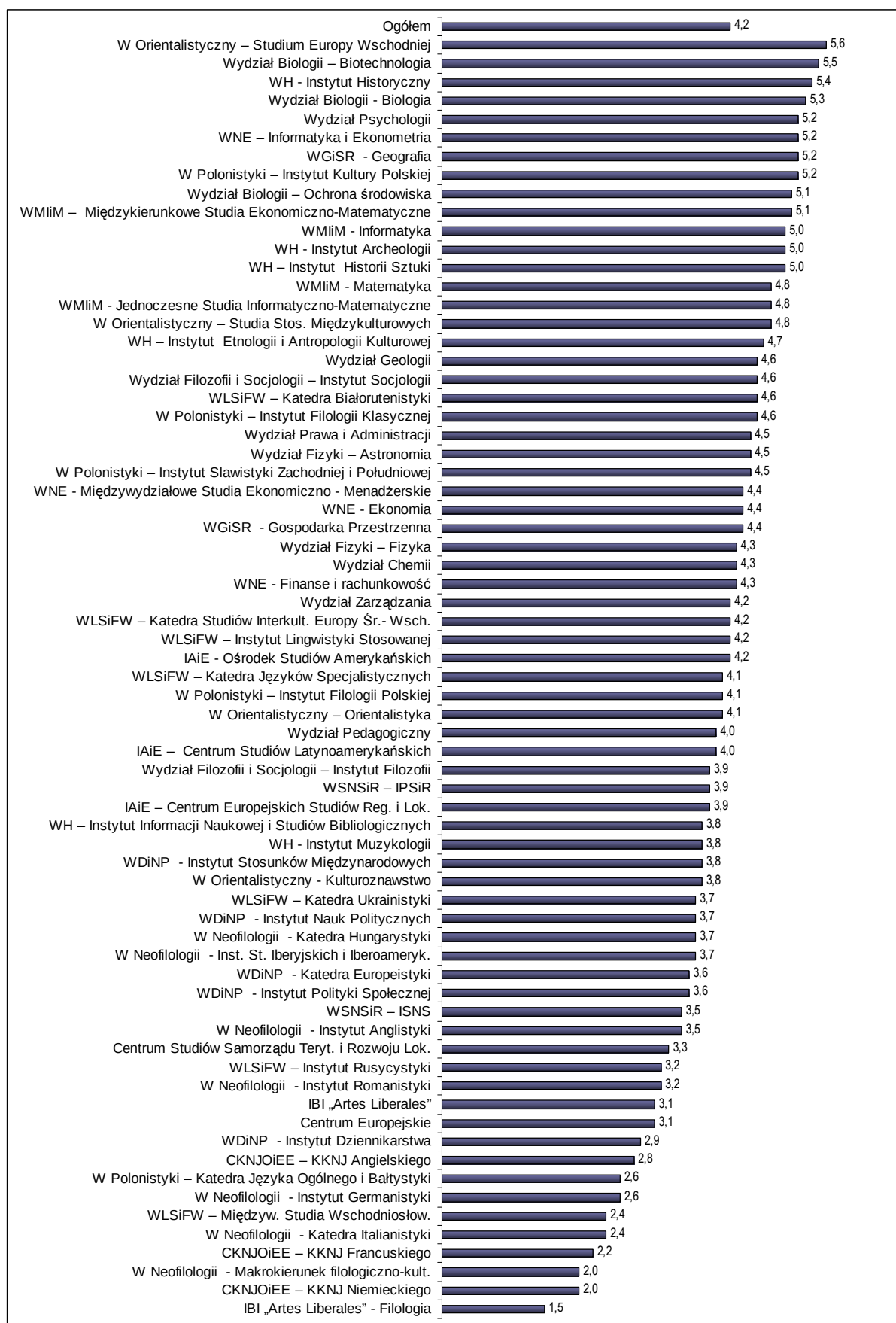
Rysunek 6.3. Średnie oceny organów samorządu studenckiego w jednostkach.

Aktywność kół naukowych znacznie wyżej w stosunku do pozostałych studentów oceniają osoby zaangażowane w działalność tych kół (odpowiednio średnie ocen: 4,0 i 4,8). Lepiej aktywność kół naukowych postrzegają również osoby należące do towarzystw naukowych (średnia ocen w tej grupie wynosi 4,5, a w grupie pozostałych studentów 4,2) oraz osoby, które opublikowały recenzowany artykuł lub wygłosiły referat na konferencji naukowej (średnia ocen w tej grupie wynosi 4,5, a wśród pozostałych studentów 4,1).

Średnie oceny aktywności kół naukowych nie są powiązane ani ze studiami na innych uczelniach, czy to krajowych, czy też zagranicznych, ani z faktem otrzymywania stypendium naukowego z UW lub spoza UW.

Wobec działalności kół naukowych bardziej krytycznie nastawione są osoby niepełnosprawne. Oceniają je przeciętnie 0,3 niżej – średnia ocen aktywności kół naukowych w tej grupie wynosi 3,9.

Podobnie jak w przypadku samorządu studenckiego największe różnice widoczne są pomiędzy jednostkami. Działalność kół naukowych jest najlepiej oceniana przez studentów Studium Europy Wschodniej (średnia ocen 5,6), Wydziału Biologii (średnia ocen wśród studentów Biotechnologii 5,5, a wśród studentów Biologii 5,3) oraz Instytutu Historycznego (średnia 5,4). Najgorzej natomiast działalność kół naukowych oceniają studenci Filologii Kulturoznawstwa Instytutu Badań Interdyscyplinarnych „Artes Liberales” (średnia 1,5), Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języka Francuskiego (średnia 2,0), Makrokierunku filologiczno-kulturoznawczego na Wydziale Neofilologii (średnia 2,0) oraz Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języka Niemieckiego (średnia 2,2).



Rysunek 6.4. Średnie oceny aktywności kół naukowych wg jednostek

7. Prawa studenta

7.1. Odpowiedzi na pytania otwarte

Odpowiedzi studentów, które można odnieść do problematyki przestrzegania praw studenta na UW odnoszą się do czterech grup pytań:

1. **Jak oceniasz przestrzeganie Regulaminu Studiów (we wskazanej jednostce dydaktycznej; skala: 1 – 7)?**
2. **Czy w trakcie studiów ktoś z pracowników (we wskazanej jednostce dydaktycznej)**
 - naruszył Twoją prywatność (np. poufność Twoich danych osobowych)?
 - naruszył Twoją godność osobistą?
 - dyskryminował Cię ze względu na poglądy, przekonania itp.?
3. **Czy w trakcie studiów ktoś ze studentów (we wskazanej jednostce dydaktycznej)**
4. **naruszył Twoją prywatność?**
5. **naruszył Twoją godność osobistą?**
6. **dyskryminował Cię ze względu na poglądy, przekonania itp.?**

Poza tym w różnych częściach ankiety studenci mogli wpisywać swoje uwagi, również dotyczące tematyki przestrzegania ich praw.

Główne założenie, jakie przyjęliśmy w kwestii przestrzegania praw studenckich, polegało na powiązaniu kwestii przestrzegania praw studenta z problematyką praw człowieka. Przyjęcie takiego założenia ma znaczne konsekwencje dla analizy wyników badania. Po pierwsze, interesowała nas przede wszystkim praktyka związana z przestrzeganiem praw studentów, a nie rozwiązania formalne zapisane w różnorodnych dokumentach UW. Koncentrując swoją uwagę na kwestii przestrzegania prawa, przedmiotem naszych analiz stały się opinie studentów, dotyczące realizacji zapisów zawartych w dokumentach. Przyjęcie takiego założenia wynikało również ze specyfiki badań społecznych, realizowanych z wykorzystaniem kwestionariuszy badawczych. Każde badanie socjologiczne, korzystające z kwestionariusza badawczego jest przede wszystkim badaniem opinii określonej grupy respondentów. Na podstawie zgromadzonych wypowiedzi, rozkładów ich częstości i

wzajemnych związków między typami odpowiedzi w poszczególnych kategoriach badanych, mamy możliwość pośredniego wnioskowania o tym, jak przestrzegane są prawa studentów.

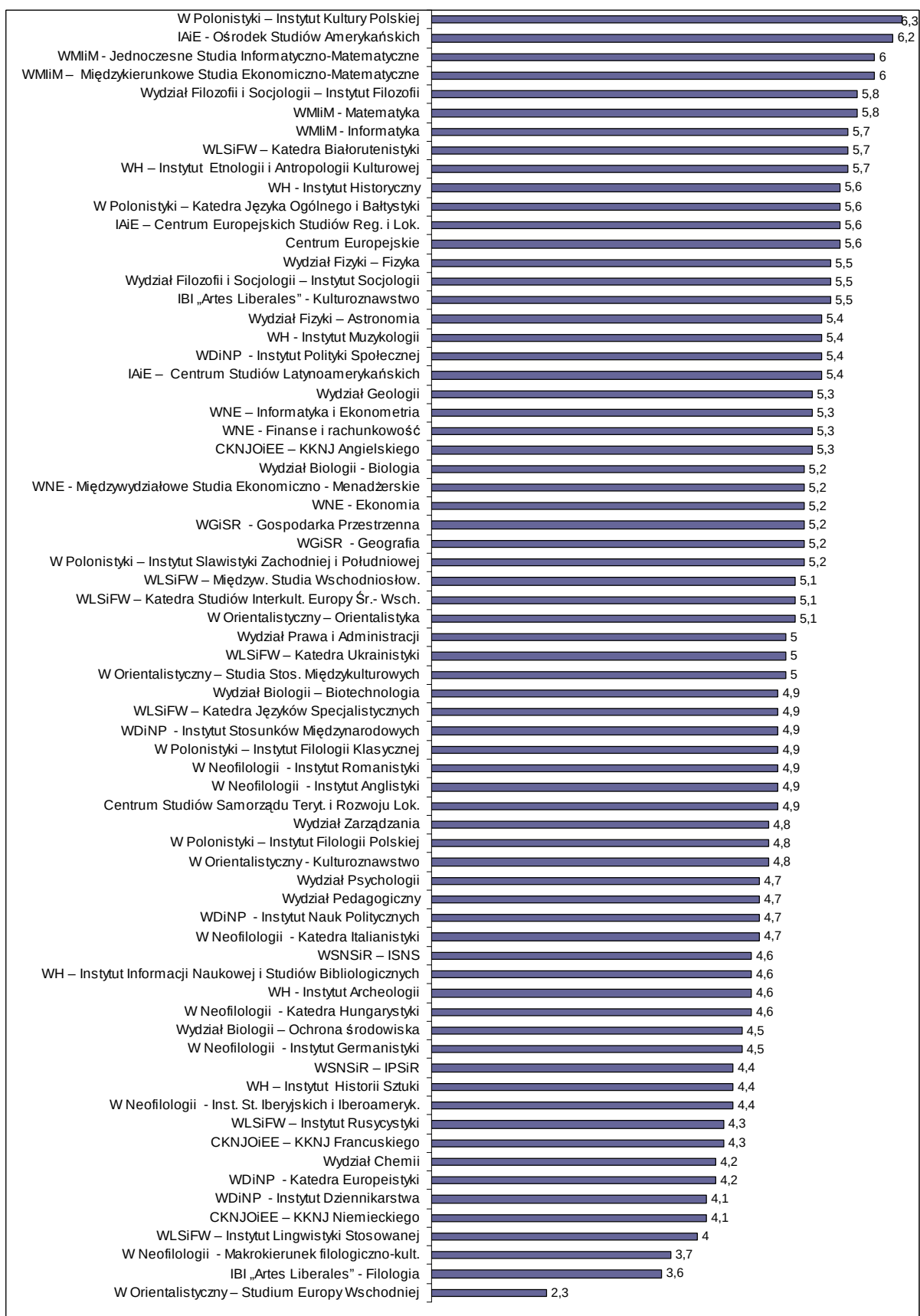
Po drugie, przyjęte przez nas podejście badawcze jest próbą pogodzenia dwóch odmiennych systemów założeń, czyli założeń metodologicznych związanych z problematyką badań społecznych i założeń dotyczących problematyki praw człowieka. Cechą definicyjną badań socjologicznych jest ich społeczny charakter. Oznacza to, iż badaczka „nie interesują opinie” poszczególnych osób, a jedynie zbiorcze informacje pozwalające opisywać - jako całość - badaną grupę respondentów (i pośrednio całą badaną populację). W praktyce oznacza to, iż jednostkowe wypowiedzi, poniżej ustalonego w badaniach progu częstości występowania, nie są przedmiotem procedur analitycznych. Przykładowo, w liczącej 13 tysięcy zbiorowości badanych wypowiedzi 130 respondentów (tj. 1% badanej zbiorowości) można uznać za pomijalne i jako takie, mogą być nieuwzględnione w dalszych etapach analizy danych. Takie założenia metodologii prowadzenia badań społecznych stoją w sprzeczności z fundamentalnymi założeniami praw człowieka. Prawa te są zawsze przypisane jednostkom. Jak ujął to John Kennedy: *Jeśli zagrożone są prawa jednego człowieka, umniejsza to prawa wszystkich ludzi*¹⁰. W konsekwencji, jeśli w jakkolwiek licznej grupie, np. w trzynastotysięcznej, znajdzie się choć jedna osoba, której prawa są łamane, można powiedzieć, że w grupie tej prawa człowieka są łamane. Zderzenie bezwarunkowości i niezbywalności praw człowieka z założeniami prowadzenia badań społecznych stanowiło największe wyzwanie w naszej pracy. Swoisty konflikt między oboma typami założeń, jest też największym ograniczeniem interpretacji uzyskanych przez nas wyników. Jak na przykład interpretować wypowiedzi pojedynczej osoby spośród około 13 tysięcy badanych, która użyła określenia „molestowanie”? Z punktu widzenia analizy statystycznej wypowiedź taka jest bez znaczenia; z punktu widzenia przestrzegania praw człowieka, każda taka wypowiedź może być traktowana jako istotna informacja wskazująca na poważne naruszenie prawa człowieka do nietykalności. Co więcej, charakter przeprowadzonych badań pozwala traktować tego typu stwierdzenia jedynie jako ilustracje przekonań badanych. Na podstawie przeprowadzonych badań kwestionariuszowych nie jesteśmy w stanie stwierdzić w sposób jednoznaczny, czym spowodowane zostało powstawanie tego typu opinii. Innymi słowy, zebrane przez nas informacje odzwierciedlają jedynie społeczny kontekst przestrzegania praw człowieka

¹⁰ „Kompas. Edukacja o prawach człowieka w pracy z młodzieżą”, praca zbiorowa, wersja polska: Stowarzyszenie dla Dzieci i Młodzieży SZANSA i CODN, Warszawa 2005, s. 27.

(studenta), a nie stanowią szczegółowej diagnozy poszczególnych przypadków łamania prawa na UW.

Badania nasze mogą natomiast służyć jako źródło informacji, czy na jakąś masową skalę nie zachodzi w którejś jednostce dydaktycznej UW łamanie praw człowieka.

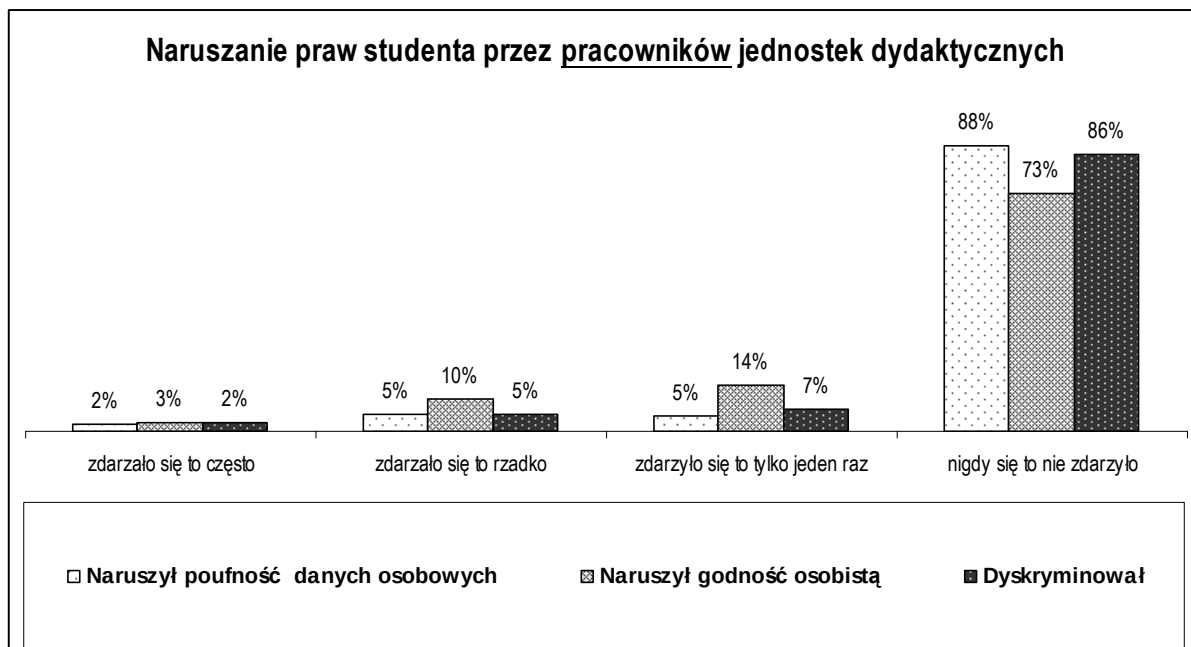
Generalnie rzecz biorąc, przestrzeganie Regulaminu Studiów w jednostkach oceniane jest umiarkowanie dobrze – co ilustruje poniższy wykres:



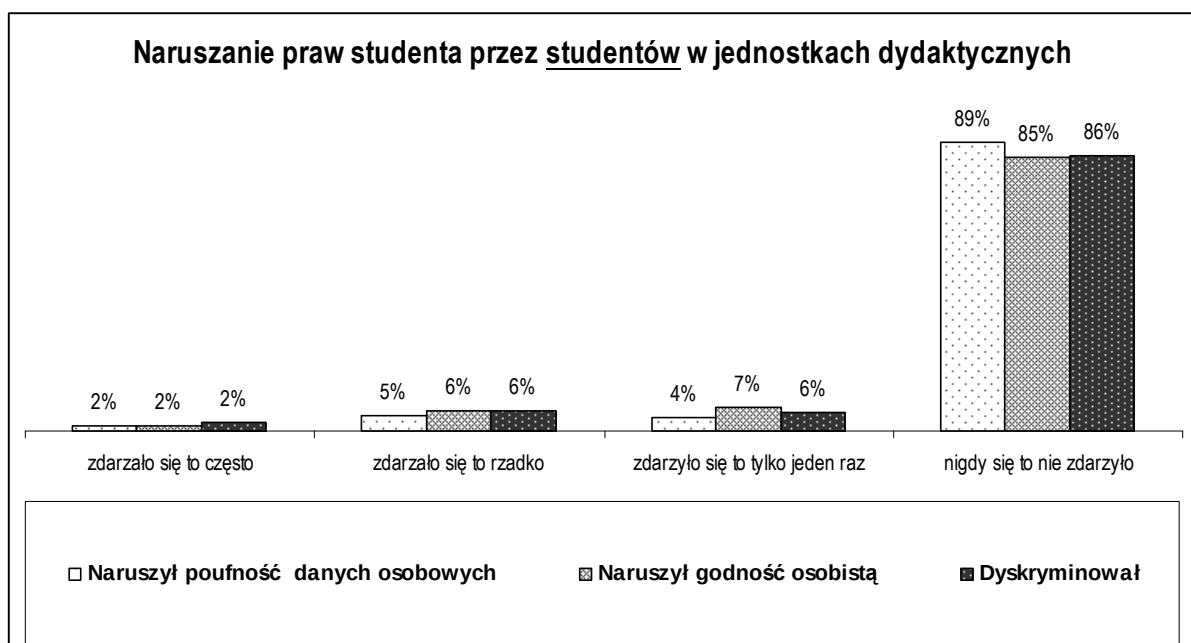
Rysunek 7.1. Jak oceniasz przestrzeganie Regulaminu Studiów (we wskazanej jednostce dydaktycznej; skala: 1 – 7; średnie wartości).

Ostatnie trzy wartości najniższe nie mogą być traktowane jako znaczące ze względu na wyjątkowo małe liczebności respondentów.

Dane dotyczące naruszania praw studenta przez pracowników jednostek dydaktycznych i innych studentów ilustrują natomiast poniższe wykresy:



Rysunek 7.2 Naruszanie praw studenta przez pracowników



Rysunek 7.3 Naruszanie praw studenta przez studentów

Jak widać, niewielki odsetek studentów wskazał na częste przypadki naruszania ich praw. Na częste naruszanie poufności danych osobowych studentów przez pracowników wskazało 280 osób, na częste dyskryminowanie – 314 osób, zaś na częste naruszanie godności osobistej – 371 osób (z tego 87 osób wskazało na wszystkie trzy formy naruszania ich praw przez pracowników). Mimo małej liczby wskazań, żaden z tych przypadków nie może być lekceważony.

Wyniki wskazują jednak na możliwość naruszania praw człowieka w niektórych jednostkach dydaktycznych na nieco większą skalę. Na poziomie wydziałów zjawisko nie występuje w dużym nasileniu, jednak zasługuje na baczną uwagę. Najwyższe odsetki częstego naruszania praw człowieka nie przekraczają 6%. Najwyższe odsetki wskazań rzadkiego naruszania praw są wyższe: 10% wskazań na rzadkie naruszanie poufności danych osobowych przez pracowników jednego z wydziałów, 19% wskazań rzadkiego naruszania godności osobistej przez pracowników i 6% wskazań rzadkiego dyskryminowania przez pracownika. Na poziomie pojedynczych jednostek dydaktycznych odsetki te bywają wyższe, jednak posługiwanie się nimi mogłoby być mylące ze względu na małe liczebności.

Wyraźnie rzadziej studenci wskazywali na przypadki naruszania ich praw przez innych studentów. W tym przypadku odsetki wskazań na naruszanie praw nie przekraczały 10%. Nie mamy pewności co do źródeł tych wskazań. Analiza odpowiedzi na pytania otwarte pokazuje, że za naruszenie prywatności (poufności danych osobowych) w wielu miejscach uznawane było na przykład ogłaszanie wyników egzaminów z podawaniem imion i nazwisk studentów lub numeru PESEL. Jak jednak rozumieć naruszenia godności osobistej czy dyskryminację? Część wyjaśnienia tej kwestii znajdzie Czytelnik w analizie odpowiedzi na pytania otwarte. Tak czy inaczej poszczególne przypadki wymagają bezpośrednich badań w jednostkach.

7.1.1. Rekomendacje UZZJK

Uczelniany Zespół Zapewniania Jakości Kształcenia, po zapoznaniu się z wynikami raportu, proponuje władzom rektorskim UW, aby przeprowadzić akcję informacyjną, mającą na celu podniesienie wiedzy studentów na temat przysługujących im praw. Miałaby ona być przeprowadzona we współpracy z samorządem, np. na wzór działań społecznych „Masz prawo do...”

7.2. Analiza odpowiedzi studentów na pytania otwarte dotyczące praw studenta

Przed przystąpieniem do analizy odpowiedzi na pytanie otwarte dotyczące przestrzegania praw studentów na Uniwersytecie Warszawskim, niezbędnych jest parę uwag wstępnych, związanych ze specyfiką badanej w tym miejscu problematyki.

Po pierwsze, trzeba zauważyć, że niezależnie od tego, że bardzo niewielki odsetek badanych udzielił odpowiedzi na to pytanie, to wszystkie z udzielonych odpowiedzi należy traktować z dużą powagą. Każda, nawet pojedyncza wypowiedź studenta, dotycząca jakiejś kwestii, została przez nas potraktowana jako naruszenie jego praw.

Po drugie, nawet pojedyncze wypowiedzi badanych przez nas osób mogą wskazywać na problemy, których doświadcza cała społeczność studentów. Dobrym przykładem może być kwestia palenia tytoniu na terenie UW. Choć na tę kwestię zwróciło uwagę niewielu ankietowanych studentów, można zakładać, iż problem ten dotyczy niemal całej społeczności studentów. Podobne uwagi można sformułować w odniesieniu do takich kwestii pojawiających się w wypowiedziach respondentów, jak: źle funkcjonujący sekretariat studencki, problem honorowania zwolnień lekarskich, czy też sposobu liczenia punktów ECTS. Tak więc, analiza odpowiedzi na pytanie otwarte dotyczące przestrzegania praw studenta nie ma charakteru ilościowego. Przedstawione przykłady wypowiedzi studentów są ilustracją problemów, z którymi każdy studiujący na UW miał lub może mieć styczność.

Po trzecie, warto zauważyć, że w przedstawionych poniżej analizach, wypowiadający się studenci różnią się stopniem dezaprobaty wobec przykładów naruszeń praw studenckich. Warto zwrócić uwagę, że w kwestiach takich jak stosunek prowadzących zajęcia do studentów granica między tym, co postrzegane jest jako przykład lekceważenia, poniżania lub dyskryminacji jest niezwykle płynna i zależna od indywidualnych standardów oceny zachowań. To co jedni uznają za lekceważenie, przez kogoś innego może być uznane za przejaw dyskryminacji. Uwaga ta ma bezpośredni związek ze sposobem analizy wypowiedzi studentów oraz ze sposobem prezentacji uzyskanych wyników. W procedurze kodowania wypowiedzi respondentów przyjęliśmy, że podstawą zaliczenia wypowiedzi do danej kategorii analitycznej są słowa kluczowe użyte przez odpowiadającego. Tak więc tam, gdzie badani użyli słowa "lekceważenie", wypowiedzi te zostały zaliczone do takiej kategorii. Analogicznie postępowaliśmy z wypowiedziami zawierającymi określenia "poniżanie", "naruszenie godności" zaliczając je do kategorii "poniżanie studenta", oraz wypowiedziami

zawierającymi słowa "dyskryminacja", "seksizm" - zaliczając je do kategorii "dyskryminacja studentów". Osobne i nie zawsze rozłączne kodowanie tych wypowiedzi nie oznacza, że poruszane przez studentów zagadnienia należą do różnych typów zjawisk występujących na Uniwersytecie. Seksistowskie wypowiedzi prowadzących, na które zwracali uwagę studenci w ankiecie, należy uznawać za przykłady lekceważenia, poniżenia i dyskryminacji jednocześnie.

Po czwarte uwzględniliśmy w naszych analizach również takie zachowania, które co prawda nie są niezgodne z prawem, ale uznane zostały przez studentów za naruszenie ich praw. Dobrym przykładem może być tutaj naruszenie prywatności poprzez publiczne udostępnianie wyników zaliczeń i egzaminów. Prowadząc badania dotyczące tak subiektywnej sfery, jak poczucie respektowania osobistych praw, należy bowiem uwzględnić również nie ujęte w kodeksach i regulaminach odczucia badanych, prawną analizę pozostawiając prawnikom.

Jak zostało to już powiedziane, tylko niewielka liczba osób odpowiedziała na pytanie otwarte dotyczące przestrzegania praw studenta na Uniwersytecie Warszawskim. Przyczyny takiego stanu rzeczy mogą być różne (długość ankiety, miejsce pytania w strukturze kwestionariusza, niechęć do udzielania odpowiedzi na pytania otwarte, etc.). Tym większe jest znaczenie wypowiedzi tych studentów, którzy zachcieli podzielić się swoimi spostrzeżeniami na ten temat.

7.2.1. Stosunek do studentów - lekceważenie

Większość respondentów wskazywała na przykłady łamania praw studentów przez pojedynczych pracowników. Analizę wypowiedzi wskazujących na naruszanie praw studentów rozpocząć można od tych, które dotyczyły relacji wykładowca-student, a zostały zakodowane jako "lekceważenie studentów". Do kategorii tej zostały zaliczone wypowiedzi odwołujące się do przejawów braku szacunku, jakich doświadczają studenci ze strony wykładowców. W sumie wypowiedzi zaliczonych do tej kategorii było ponad 150. Przykładem ogólnych wypowiedzi dotyczących tej kwestii są następujące cytaty:

7. *Jedynego czego mógłbym oczekiwać - to liczenia się również ze zdaniem studenta*
8. *Wykładowcy powinni wiedzieć, że studentów należy traktować z szacunkiem.*
9. *Prawa studenta raczej są przestrzegane, gorzej z szacunkiem do studenta.*
10. *Niektórzy wykładowcy totalnie olewają studentów*

Konkretne przykłady lekceważącego stosunku wykładowców wobec studentów dotyczyły przede wszystkim braku szacunku dla ich czasu - w związku ze spóźnieniami na zajęcia, barkiem informacji o odwołanych dyżurach i zajęciach. Ilustracją tej grupy problemów mogą być następujące wypowiedzi:

- *Nie wiem, czy powinnam to napisać, ale napiszę. Kwadrans akademicki + 10 minut - nie ma profesora, więc grupa idzie do domu. A profesor przychodząc spóźniony po 40 minutach wstawia wszystkim nieobecności i ogłasza "za karę" kolokwium z tematu, który "straciliśmy".*
- *Olewanie studentów np o jeden wpis do indeksu prosiłam przez 2 tygodnie tylko dlatego, że wykładowca nie miał czasu bo czytał książkę albo pił kawę!*
- *Pracownicy często nie przychodzą na dyżury, często też nie ma też żadnej informacji, że dyżur przesunięty albo odwołany" "Traktowali nas czasem jak coś, co przeszkadza. Na dyżurach wychodzą, załatwiają inne sprawy.*

Podobnych wypowiedzi było więcej (wypowiedzi mówiących o braku informacji o odwołanych dyżurach oraz o odwołanych zajęciach było łącznie około 20). Uwzględniając odpowiedzi na inne pytania zawarte w kwestionariuszu można zakładać, że skala sygnalizowanego w tym miejscu zjawiska jest znaczna. Problemy sygnalizowane w tym miejscu dotyczą nie tylko pojedynczych jednostek, ale całych grup studentów. Kwestia ta wydaje się szczególnie dotkliwa w stosunku do studentów zaocznych i mieszkających poza Warszawą. Wydaje się, że niezbędne będzie podejmowanie systematycznych działań na poszczególnych wydziałach, aby stworzyć system informowania studentów o odwołanych zajęciach. Warto w tym kontekście zwrócić uwagę na następujące wypowiedzi:

4. *chciałabym, żeby wykładowcy tak samo jak studenci odpowiadali za nieobecności na zajęciach, szczególnie gdy nie są to pojedyncze przypadki, bo okazuje się że w trybie studiów dziennych mamy zajęć połowę z tych które mieliśmy mieć (lub mniej niż połowę-licząc jeszcze spóźnienia) a oceniani jesteśmy z całości zajęć (tych które się nie odbyły też) - student który opuści określoną liczbę godzin ma nie zaliczone zajęcia*
5. *bardzo często zdarza się "odrabianie" zajęć w trakcie sesji, mimo że nieobecność prowadzącego było jego prywatną sprawą.*

Z podobnym przykładem braku szacunku i lekceważenia czasu studenta mamy do czynienia w przypadku tych wypowiedzi, które wskazują na brak odpowiedzi na pytania przesyłane pocztą elektroniczną. Tak jak w przypadku braku informacji o dowołanych dyżurach i odwołanych zajęciach, uciążliwość braku odpowiedzi ze strony wykładowcy może być znaczna.

7.2.2. Stosunek do studentów – poniżanie

W wypowiedziach o „poniżaniu studentów” przez prowadzących wyróżnić można trzy typy sytuacji: po pierwsze, gdy respondenci mówili o przykładach w których – ich zdaniem – wykładowcy nadużywali swojej pozycji w stosunku do studentów. Wypowiedzi takie formułowane były zarówno w sposób ogólny (na zasadzie, iż takie sytuacje się zdarzają) oraz – zdecydowanie częściej – w opisach konkretnych zdarzeń, których sami byli świadkami lub ofiarami. Przykładem obu typów sytuacji są wypowiedzi prezentowane poniżej:

3. *okazywanie władzy*
4. *niektórzy wykładowcy nie szanują studentów, podkreślają swoją władzę wobec nich i nie chcą współpracować w sytuacjach problemowych*

Po drugie, wypowiedzi studentów dotyczące poniżania, nie zawsze dotyczyły przypadków nadużywania przez prowadzących swojej pozycji. Przytoczone poniżej przykłady wypowiedzi, ilustrujących takie sytuacje, dotyczą raczej przypadków braku kultury i naruszania godności osobistej studentów niż nadużycia władzy:

- *brak szacunku - zachowanie*
- *W porównaniu z prowadzącymi z wydziału [***]¹¹ kadra naukowa na [***]¹² nie zawsze okazuje szacunek studentom. Gwizdanie na studentów, czy sugerowanie ich niskiej inteligencji zdarzyło mi się tylko na wydziale [***]¹³ i muszę przyznać, że znacząco negatywnie nastawiło mnie do kadry tego wydziału.*
- *Stosunek niektórych wykładowców do studentów jest niedopuszczalny, pozbawiony elementarnego szacunku. Dochodzi do naruszania godności osobistej studentów, a władze [***]¹⁴ nic z tym nie robią.*

Po trzecie, wypowiedzi studentów dotyczyły opisów słownego znieważania studentów. Zwracano uwagę na niestosowne i czasami wulgarne odzywki prowadzących zajęcia. Przykłady takich zachowań ilustrują kolejne cytaty:

11. *Spotkałem się z sytuacją: "Pan nie mógł tego napisać, bo pan jest na to za głupi"*
12. *lektor wyzywał studentów, mnie także.*
13. *Jedna pani drwiła ze studentów (z tym i ze mnie) podczas zajęć i wyrażała się o nas w sposób bardzo nie taktowny.*

W sumie, wszystkich wypowiedzi dotyczącej „poniżania studentów” opisanych i zakodowanych w związku z pytaniem 7 dotyczącym przestrzegania praw studenta było ponad

¹¹ Usunięta nazwa jednostki.

¹² Usunięta nazwa jednostki.

¹³ Usunięta nazwa jednostki.

¹⁴ Usunięta nazwa jednostki.

170. Na podstawie zebranego materiału, nie jesteśmy w stanie określić skali opisywanego w tym miejscu zjawiska. Jednakże każdy opisany w ankiecie przypadek powinien być wyjaśniony i potraktowany z należytą powagą.

7.2.3 Stosunek do studentów – dyskryminacja

Na trzecią grupę zagadnień związanych ze stosunkiem pracowników naukowych do studentów, składają się te wypowiedzi, które dotyczyły dyskryminacji. Wśród wypowiedzi tego typu przeważały te, które dotyczyły postaw i wypowiedzi o charakterze seksistowskim. O problemie tym mówiono w dwóch kontekstach: żartów wypowiadanych przez prowadzących zajęcia, oraz w kontekście „cichego” przyzwolenia wykładowców na tego typu zachowania ze strony studentów. Ilustracją tego zagadnienia są zamieszczone poniżej cytaty:

- *Wykładowcy bywają nieco seksistowscy. Czasami myślą przy tym, że są zabawni.*
- *może powinny być nazwiska profesorów, student mógłby wskazać tych, którzy czynią to nagminnie... także jeśli chodzi o dyskryminację ze względu na płeć*

W innych wypowiedziach podnoszono kwestię dyskryminacji ze względu na wyznawaną przez studentów religię. Pojawiały się wypowiedzi o charakterze ogólnym, bez wskazania na konkretną grupę wyznaniową:

- *dyskryminacja na tle religijnym*

oraz, takie wypowiedzi, które dotyczyły dyskryminacji katolików:

- *Prowadzącym zajęcia zdarza się naśmiewać się z Kościoła i wyznawców religii katolickiej, raniąc uczucia religijne części studentów.*

osób niewierzących bądź osób innego wyznania niż katolickie:

- *Jaki może być komentarz do przycinków typu "to pani jest ateistką, taaaak??!!" niby nic wielkiego, ale bywa nieprzyjemne*

Pojawiły się wypowiedzi mówiące o pojawiających się na zajęciach komentarzach rasistowskich i antysemitowskich:

- *powinno zwrócić się większą uwagę na wypowiedzi rasistowskie i antysemitowskie wypowiadane przez studentów UW i propagowane przez nich w Internecie na forach społecznościowych*
- *niektórzy profesorowie wykazują szowinistyczne poczucie humoru.*

W wypowiedziach studentów pojawiały się także wypowiedzi dotyczące dyskryminacji ze strony wykładowców, ze względu na poglądy polityczne. Zdecydowana większość

wypowiedzi dotyczyła dyskryminacji osób o poglądach, które wypowiadający się studenci określali jako nielewicowe, patriotyczne, konserwatywne i prawicowe:

- *Wobec osób religijnych i o poglądach patriotycznych jest stosowany mobbing.*
- *Większość pracowników naukowych [***]¹⁵ ma zdecydowanie lewicowe poglądy i przekonania co odbija się na studentach o przekonaniach prawicowych (dyskryminacja studentów, przekłamania podczas zajęć z historii politycznej lub socjologii).*

Jak widać w przytoczonym poniżej cytacie zdarza się, że odmienne poglądy polityczne od tych, które prezentują wykładowcy, mogą być przyczyną dyskryminacji:

- *Podczas niektórych zajęć wykładowca ma określony światopogląd i punkt widzenia od którego nie ma odstępstw a nie zgadzanie się z nim równoznaczne jest z niezdaniami.*

Pojawiły się także wypowiedzi mówiące o żartach dotyczących preferencji seksualnych:

- *rzadkie (choć jednak) przejawy dyskryminacji ze względu na orientację seksualną*

Wśród innych wypowiedzi pojawiły się pojedyncze wypowiedzi dotyczące dyskryminacji cudzoziemców studiujących na Uniwersytecie, osób starszych wiekiem podejmujących studia wraz z osobami zaraz po maturze, osób o ekstrawaganckim ubiorze, itp. Kilku respondentów wspomniało o dyskryminacji osób niepełnosprawnych, w związku z niedostosowaniem infrastruktury uniwersyteckiej.¹⁶ Kilka wypowiedzi dotyczyło dyskryminacji w kontekście innej formy studiów niż studia stacjonarne, oraz tych osób pracujących w czasie studiów:

- *Należy pouczyć pracowników, że nie można dyskryminować studentów pracujących i studiujących dziennie. Nieuczciwe jest stawianie ludzi przed wyborem "praca albo studia".*

Za szczególnie niepokojące należy uznać te wypowiedzi studentów, które dotyczyły naruszeń praw studentów przez władze jednostki dydaktycznej, a zwłaszcza w tych sytuacjach w których zgłaszane przez studentów problemy związane z naruszeniem ich praw pozostają bez jakiejkolwiek reakcji ze strony władz jednostki, czy też władz uniwersyteckich. O tym, że takie przypadki miały miejsce świadczyć mogą poniższe wypowiedzi:

- *Niestety są w [***] profesorowie naruszający godność studenta. Z niektórymi władze instytutu już sobie poradziły, z innymi jeszcze nie*
- *Wykładowcy uważają iż są ponad prawem a władze nic z tym nie robią.*
- *Niereagowanie na uwagi studentów dotyczące łamania ich praw.*
- *Potrzebna jest większa skłonność władz uniwersytetu do reagowania w sytuacjach gdy ktoś z pracowników (czy studentów) narusza prawa studentów*

Niezależnie od charakteru spraw zgłaszanych przez studentów, niezależnie również od zasadności uwag przez nich formułowanych, brak jakiejkolwiek reakcji ze strony władz

¹⁵ Usunięta nazwa jednostki.

¹⁶ Kwestia ta omówiona jest bardziej szczegółowo w innej części raportu.

jednostki dydaktycznej stwarza wrażenie przyzwolenia na łamanie praw studentów. Sprawy tego typu należy wyjaśniać, traktując każdy zgłaszany przypadek indywidualnie. Nie trzeba podkreślać, że są to sprawy trudne i drażliwe. Jak wynika z analizowanych wypowiedzi, zdecydowana większość spraw dotyczyła pewnych uchybień regulaminowych lub też były one związane ze stosunkiem pracowników do studentów. Jak się zdaje – poczucie bezsilności wobec przypadków naruszeń praw studentów może być w swoich konsekwencjach groźniejsze niż same przypadki naruszenia prawa. Naruszenie czyjejś godności może być zdarzeniem jednostkowym, przyzwolenie – czy też zaniechanie działań – może mieć ponadjednostkowe konsekwencje. Przykładami właściwej reakcji władz jednostek jest dostrzegana przez studentów reakcja władz jednostki na naruszenie praw studentów.

4. *Naruszanie praw studenta to rzadkość. Na poszczególne incydenty zareagowały odpowiednie władze.*
5. *Jeden raz wykładowca próbował postąpić wbrew regulaminowi. Sprawa została zgłoszona do pani Dziekan i natychmiast rozwiązana na korzyść studentów.*
6. *prawo jest generalnie przestrzegane. Nie wynika to z winy UW, że ktoś je narusza, a z winy prowadzącego zajęcia. Takie jednorazowe przypadki można zgłosić do kierownika studiów - i to daje rezultaty.*
7. *Niestety są w [***]¹⁷ profesorowie naruszający godność studenta. Z niektórymi władze instytutu już sobie poradziły, z innymi jeszcze nie.*

¹⁷ Usunięta nazwa jednostki.

8. Infrastruktura

Badając opinie studentów na temat infrastruktury skoncentrowaliśmy się na ocenach warunków lokalowych i wyposażenia poszczególnych jednostek, gdzie badani spędzają najwięcej czasu.

W bloku pytań poświęconym infrastrukturze umieściliśmy zarówno pytania dotyczące kwestii ogólnych: ocena ogólnych warunków lokalowych w jednostkach, komfort pracy podczas zajęć w jednostce, jak również pytania znacznie bardziej szczegółowe – dotyczące: dostosowania wielkości sal wykładowych, sal do ćwiczeń i pracowni specjalistycznych (sal laboratoryjnych) do liczby studentów, wyposażenia sal dydaktycznych i jego wykorzystania, dostępu do komputerów i do Internetu w jednostkach, użyteczność strony WWW jednostki, zapewnienia studentom miejsca do nauki oraz możliwości drukowania prac, warunków sanitarnych oraz warunków w szatni, rozwiązania problemu palenia papierosów w budynku, a także stopnia przystosowania budynku do potrzeb osób niepełnosprawnych oraz wyposażenia w sprzęt sportowy obiektów, w których odbywają się zajęcia sportowe. Badani posługiwali się skalą od 1 – najniższa ocena do 7 – najwyższa ocena. Należy przy tym pamiętać, że oceny są relatywne – formułowane są zawsze w odniesieniu do wcześniejszych doświadczeń badanych związanych z infrastrukturą innych jednostek lub instytucji.

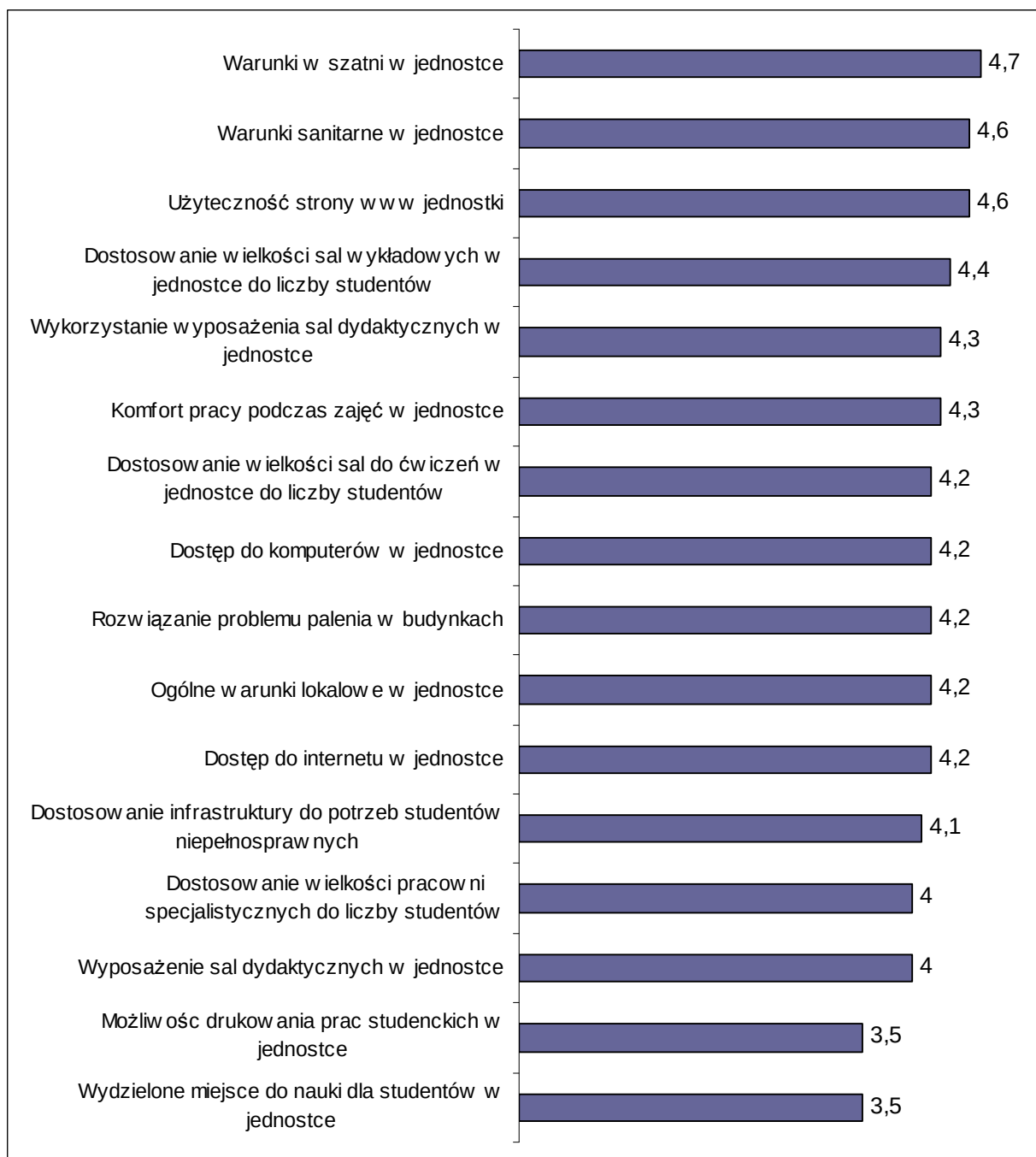
Opisany wyżej blok pytań zamkniętych poprzedzał pytanie otwarte, w którym badani mieli możliwość przedstawienia uwag dotyczących infrastruktury i wyposażenia jednostki. Wypowiedzi studentów rzadko kiedy dotyczyły kwestii, o których nie było mowy w pytaniach zamkniętych. Jeśli jednak miało to miejsce to studenci odnosili się głównie do problemów związanych z parkingami dla rowerów i samochodów, windami, temperaturą, oświetleniem i poziomem hałasu w salach.

Wyniki badania należy analizować nie tylko na poziomie ogólnouniwersyteckim, gdzie mogą ujawnić się różnice ocen infrastruktury pomiędzy różnymi grupami studentów (wyróżnionymi np. ze względu na formę lub rok studiów) oraz związki pomiędzy poszczególnymi zmiennymi, ale także na poziomie jednostek. Poszczególne wydziały a nawet jednostki dysponują budynkami o bardzo różnym standardzie, co znajduje odzwierciedlenie w ocenach studentów.

8.1. Oceny na poziomie ogólnouniwersyteckim

Na poziomie ogólnouniwersyteckim średnie ocen poszczególnych aspektów infrastruktury przez studentów wszystkich jednostek świadczą raczej o umiarkowanym zadowoleniu ze stanu infrastruktury na Uniwersytecie Warszawskim. W dwóch przypadkach możemy zaś mówić o niezadowoleniu studentów. Średnie ocen wahają się od 3,3 do 4,7.

Studenci najwyżej oceniali warunki w szatni (średnia ocen 4,7), użyteczność strony WWW (średnia ocen 4,6) oraz warunki sanitarne w jednostkach (średnia ocen 4,5). Sale dydaktyczne, ich wyposażenie, wielkość oraz dostosowanie do liczby studentów były oceniane podobnie – oceny wahały się między 4,0 a 4,4. Najniżej natomiast oceniane były możliwość drukowania prac studenckich w jednostce (średnia ocen 3,3) oraz miejsca wydzielone do nauki dla studentów (średnia ocen 3,5).



Rys. 8.1 Średnie* ocen poszczególnych aspektów infrastruktury

* - średnia dla siedmiopunktowej skali: na której 1 oznaczało najniższą ocenę, a 7 oznaczało najwyższą ocenę.

Analiza pytań otwartych pokazała, że problem organizacji przestrzeni w jednostkach nie ogranicza się wyłącznie do nisko ocenianych miejsc wydzielonych do nauki. Zakres zagadnienia jest dużo szerszy. Obejmuje zarówno kwestie braku miejsc odpowiednich do pracy indywidualnej, jak i grupowej. W jednostkach brakuje ponadto miejsc do wypoczynku czy po prostu spędzenia czasu między zajęciami (m.in. krzeseł, stołów, foteli, wydzielonych pomieszczeń itp.). Problemem jest również brak bufetów w wielu miejscach

oraz wysokie ceny, uboga oferta i godziny pracy (szczególnie istotne dla studentów studiów wieczorowych i zaocznych) tych już istniejących. Studenci skarżą się również na brak warunków do spożycia posiłków przyniesionych z domu (zazwyczaj jest to niedozwolone w punktach gastronomicznych).

Rozwiązanie problemu palenia w budynkach nie jest oceniane źle na tle pozostałych aspektów infrastruktury. Zawarte w pytaniach otwartych opinie na ten temat są bardzo zróżnicowane – zależą m.in. od tego, czy student pali, czy też nie. Warto jednak zwrócić uwagę na fakt, że zarówno palacze, jak i niepalący wydają się zgodni co do tego, że urządzenie palarni stanowiłoby rozwiązanie wielu problemów.

Pojawiały się także wypowiedzi, w których był poruszany problem palących pracowników (zarówno wykładowców jak i pracowników obsługi). Studenci szczególnie narzekali na palenie papierosów przez pracowników szatni, co przekłada się bezpośrednio na stan powierzanych im ubrań.

Dostosowanie budynków do potrzeb studentów niepełnosprawnych nie należy do najlepiej ocenianych elementów infrastruktury. W odpowiedziach na pytanie otwarte pojawiło się 739 odniesień do braku lub niewystarczającej ilości rozwiązań ułatwiających studiowanie i pracę na Uniwersytecie osobom niepełnosprawnym. Na szczególną uwagę zasługują te wypowiedzi, które mówią nie tylko o utrudnieniach, ale wręcz o niemożności studiowania przez osobę niepełnosprawną w danej jednostce.

Ponadto studenci piętnowali te udogodnienia, które nie rozwiązują problemów albo dostarczają rozwiązań połowicznych, np. windy, do których nie mieści się wózek, lub windy, które nie zatrzymują się na wszystkich kondygnacjach i w związku z tym trzeba do nich dotrzeć po schodach.

8.2. Wzajemne związki między zmiennymi

Chcąc ocenić, co składa się na ocenę ogólnych warunków lokalowych w jednostkach oraz co wpływa na ocenę komfortu pracy na zajęciach, badaliśmy stopień skorelowania odpowiedzi na poszczególne pytania dotyczące infrastruktury. Okazało się, że większość ocen jest ze sobą powiązana (choć zastąpienie ich mniejszą liczbą syntetycznych czynników okazało się niemożliwe). Z oceną ogólnych warunków lokalowych najsilniej powiązane były oceny dostosowania wielkości sal wykładowych, sal do ćwiczeń i pracowni specjalistycznych

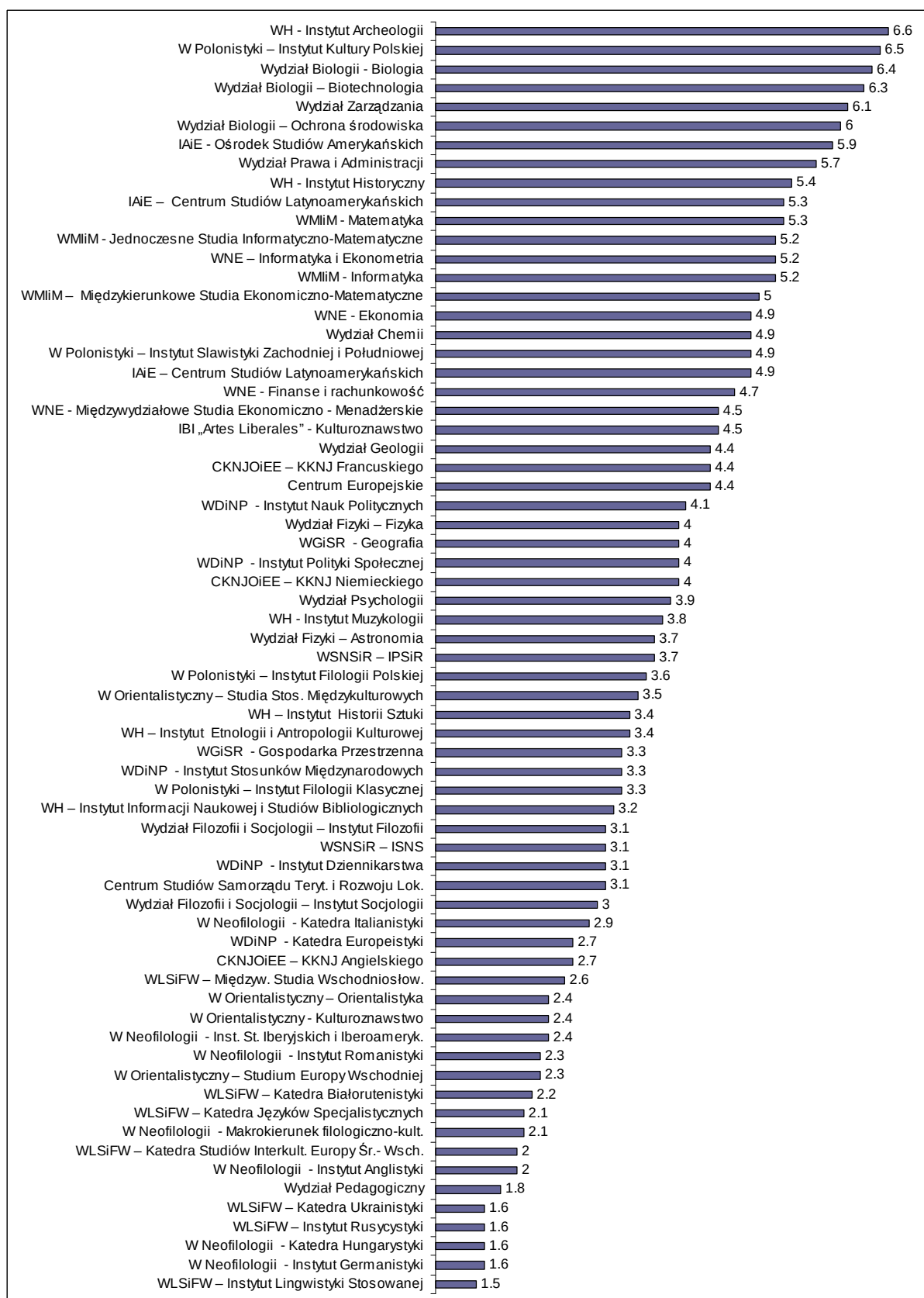
do liczby studentów oraz wyposażenia tych sal, a także warunki sanitarne w jednostce. Wyżej wymienione zmienne są też najsilniej skorelowane z ocenami komfortu pracy podczas zajęć. Ze wszystkich zmiennych najsilniej jednak są ze sobą wzajemnie powiązane oceny dostępu do komputerów oraz dostępu do Internetu. Świadczy to, naszym zdaniem, o tym, że studenci wykorzystują komputery przede wszystkim (choć oczywiście nie wyłącznie), do łączenia się z Internetem. Warto przy tym odnotować, że zarówno dostęp do samych komputerów, jak i do Internetu niżej od pozostałych typów studentów oceniają studenci studiów zaocznych. Wynikać to może z ograniczonego dostępu do pracowni komputerowych w weekendy, kiedy to mają miejsce zjazdy.

Odpowiedzi na pytanie otwarte zdają się potwierdzać wniosek płynący z części ilościowej badania, iż komputer niepodłączony do Internetu jest mało użyteczny dla studentów. Częściowym rozwiązaniem problemu dostępu do Internetu mogłoby być zwiększenie liczby miejsc z dostępem do sieci bezprzewodowych, na których ograniczoną liczbę skarżą się studenci. Wiązałoby to się również z koniecznością zwiększenia liczby gniazd elektrycznych.

Problemy z dostępem do komputerów wynikają nie tylko z niewielkiej w stosunku do chętnych liczby. Zdarza się, iż dostępne komputery nie nadają się do wykorzystania – są popsute, przestarzałe (za wolne), nie ma na nich zainstalowanego odpowiedniego oprogramowania. Oprócz wyżej wymienionych problemów ważną kwestią jest sposób użytkowania komputerów. Dostęp do pracowni komputerowych bywa ograniczony ze względu na potrzeby dydaktyczne. Nawet jednak w czasie, gdy nie są prowadzone żadne zajęcia, zdarza się, że pracownie są zamykane i studenci nie mogą z nich korzystać.

8.3. *Zróżnicowanie na poziomie jednostek*

Zgodnie z oczekiwaniami rozkłady odpowiedzi na poszczególne pytania dotyczące stanu infrastruktury są wyraźnie zróżnicowane na poziomie jednostek. Za przykład może posłużyć ocena ogólnych warunków lokalowych, której średnie w jednostkach wahają się od 1,5 dla Instytutu Lingwistyki Stosowanej do 6,6 dla Instytutu Archeologii.



Rys. 8.2 Średnie* ocen ogólnych warunków lokalowych wg jednostki.

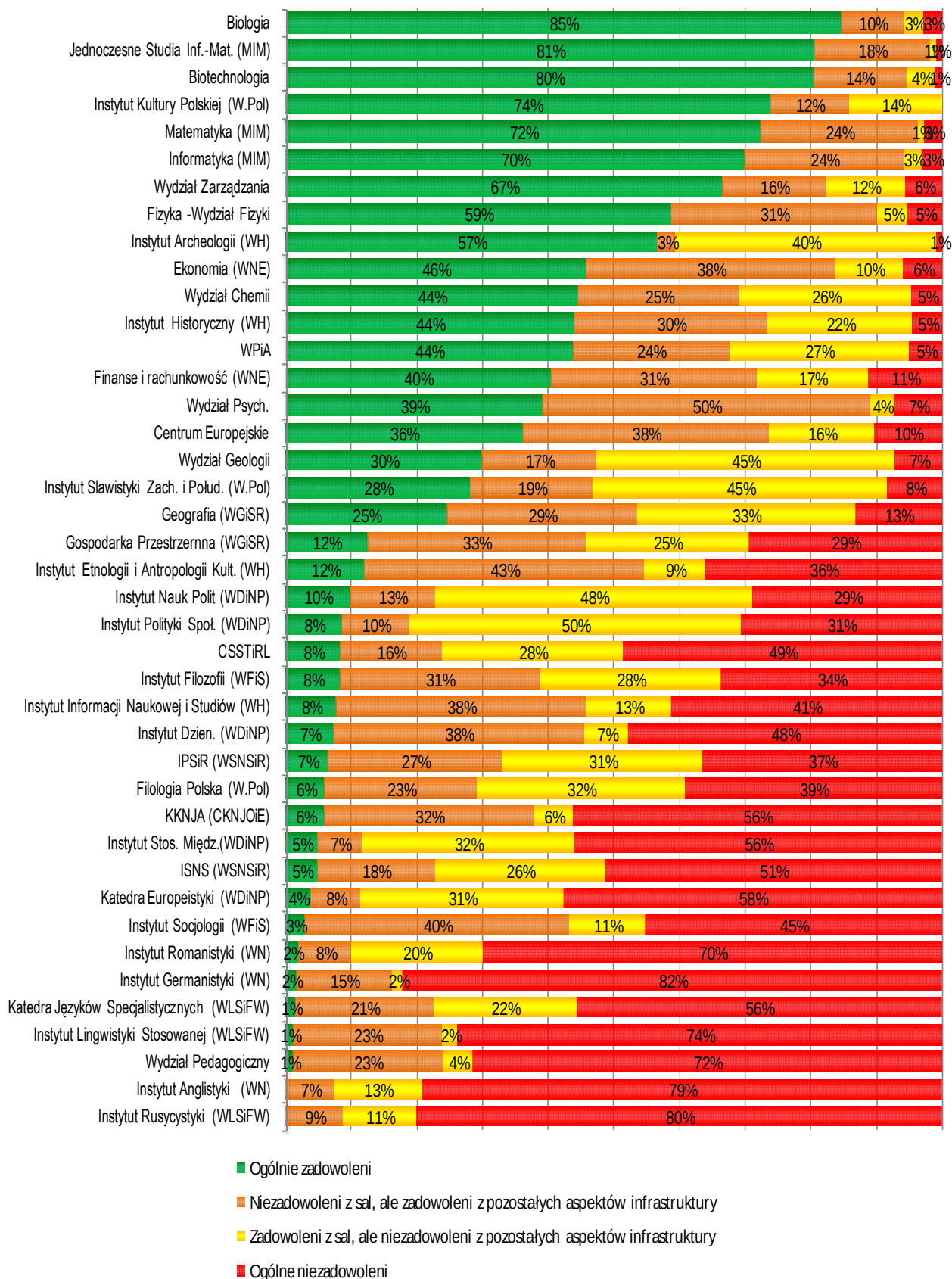
* - średnia dla siedmiopunktowej skali; na której 1 oznaczało najniższą ocenę, a 7 oznaczało najwyższą ocenę.

W oparciu o odpowiedzi na pytania dotyczące infrastruktury jednostek wyróżniliśmy cztery typy badanych (analiza skupień metodą k -średnich):

- Ogólnie zadowolonych ze stanu infrastruktury w jednostce
- Zadowolonych jedynie z warunków lokalowych w jednostce, a niezadowolonych z pozostałych elementów.
- Niezadowolonych z warunków lokalowych, a zadowolonych z pozostałych elementów.
- Ogólnie niezadowolonych ze stanu infrastruktury w jednostce.

Widoczne są znaczne różnice w częstości występowania poszczególnych wyróżnionych przez nas grup w jednostkach. Wśród jednostek dydaktycznych Uniwersytetu Warszawskiego można wyróżnić „elitarną” grupę jednostek „doinwestowanych”, gdzie studenci są wyraźnie zadowoleni ze stanu infrastruktury oraz komfortu studiowania. Do tej grupy zaliczyć można Wydział Biologii, Wydział Matematyki Informatyki i Mechaniki, którego studenci szczególnie wysoko oceniają dostęp do komputerów i do Internetu w jednostce, Wydział Zarządzania, Wydział Nauk Ekonomicznych, gdzie problemem jest jednak brak miejsca do nauki dla studentów, Instytut Kultury Polskiej (problematyczna jest jedynie kwestia możliwości drukowania prac studenckich oraz brak wydzielonego miejsca do nauki), oraz w nieco mniejszym stopniu Wydział Prawa i Administracji. Do grupy jednostek mających dobre warunki lokalowe zalicza się również Instytut Archeologii, gdzie oceny liczby i wielkości sal dydaktycznych, ich dostosowania do liczby studentów oraz warunków sanitarnych i warunków w szatni należą do najwyższych wśród wszystkich jednostek. Instytut Archeologii jest jednak znacznie niżej oceniany przez studentów jeśli chodzi o pozostałe kwestie, np. dostęp do komputerów.

Równie widoczna jest grupa jednostek niedoinwestowanych, gdzie stopień zadowolenia studentów z infrastruktury w jednostce jest bardzo niski (niskie średnie ocen na wszystkich wymiarach). Do tej grupy jednostek należy zaliczyć przede wszystkim: Wydział Pedagogiczny, Wydział Neofilologii, Katedrę Języka Ogólnego i Bałtystyki (Wydział Polonistyki), a także Instytuty Lingwistyki Stosowanej, Rusycystyki oraz Katedry Białorusinistyki i Języków Specjalistycznych (Wydział Lingwistyki Stosowanej i Filologii Wschodniosłowiańskich).



Rys. 8.3 Zadowolenie z infrastruktury wg jednostki.

Wyraźny podział na jednostki „doinwestowane” i „niedoinwestowanie” ujawnił się również w odpowiedziach studentów na pytanie otwarte. Pojawiały się zarówno wypowiedzi, w których studenci chwalili przede wszystkim: nowe wyposażenie sal, remonty, lokalizację, utrzymanie czystości, tereny zielone, dostęp do komputerów podłączonych do Internetu, dostęp do sieci bezprzewodowej, klimat budynku i jego otoczenia, obsługę szatni, biblioteki i punktu ksero (wypowiedzi pochodzą od studentów jednostek „doinwestowanych, np. Wydziału Prawa i Administracji, Wydziału Zarządzania, Wydziału Biologii, Wydziału Polonistyki – Instytutu Kultury Polskiej), jak również wypowiedzi mówiące o "fatalnych", "katastrofalnych" czy "tragicznych" warunkach oraz o tym, że budynek się "sypie", "rozpada" (pochodziły one głównie od studentów Wydziału Pedagogicznego oraz osób korzystających z budynku przy ulicy Browarnej (tzn. Wydział Neofilologii i Wydział Lingwistyki Stosowanej i Filologii Wschodniosłowiańskich). Nie brakowało również uwag na temat niewłaściwego prowadzenia inwestycji, koncentrowania się na kwestiach drugorzędnych. Część badanych zwracała uwagę na duże dysproporcje pomiędzy stanem infrastruktury poszczególnych jednostek. W wielu wypadkach nierówności te przekraczały w opinii studentów akceptowany poziom.

	Warunki w szatni w jednostce	Użyteczność strony www jednostki	Warunki sanitarne w jednostce	Dostosowanie wielkości sal wykładowych w jednostce do liczby studentów	Wykorzystanie wyposażenia sal dydaktycznych w jednostce	Komfort pracy podczas zajęć w jednostce	Dostosowanie wielkości sal do ćwiczeń w jednostce do liczby studentów	Dostęp do Internetu w jednostce	Dostosowanie infrastruktury jednostki do potrzeb studentów niepełnosprawnych	Rozwiązanie problemu palenia w budynkach	Dostęp do komputerów w jednostce	Ogólne warunki lokalowe w jednostce	Dostosowanie wielkości pracowni specjalistycznych (sal laboratoryjnych) do liczby studentów	Wyposażenie sal dydaktycznych w jednostce	Możliwość drukowania prac studentów w jednostce	Wydzielone miejsce do nauki dla studentów w jednostce
Biologia	6,4	5,2	6,5	6,3	5,7	5,8	5,9	6,1	6,0	5,3	6,1	6,4	5,7	5,7	4,7	5,5
Biotechnologia	6,3	4,9	6,5	6,2	5,7	5,8	5,3	6,1	6,0	5,6	6,1	6,3	5,1	5,3	4,5	5,4
Matematyka (MIM)	5,4	5,9	6,1	5,8	5,2	5,3	5,8	6,5	5,5	5,2	6,5	5,3	5,5	5,1	5,0	4,6
Infomatyka (MIM)	5,0	5,3	5,8	5,6	5,4	5,2	5,7	6,3	5,3	5,2	6,4	5,2	5,7	5,1	5,2	4,2
Jednoczesne Studia Inf.-Mat. (MIM)	5,4	5,6	5,9	5,9	5,7	5,5	5,8	6,6	5,6	5,6	6,6	5,3	5,8	5,4	5,6	4,3
Instytut Kultury Polskiej (W.Pol)	6,7	5,9	6,2	5,7	5,8	6,0	5,3	6,0	6,7	5,3	5,4	6,5	5,3	5,8	2,4	4,3
Wydział Zarządzania	5,6	4,8	5,8	5,5	5,4	5,4	5,4	5,2	5,7	4,9	5,5	6,1	5,2	5,4	4,4	4,6
Fizyka -Wydział Fizyki	5,3	5,7	5,1	5,6	5,4	5,1	5,3	6,1	4,8	5,4	6,1	4,0	5,6	4,8	3,6	4,2
Ekonomia (WNE)	4,6	5,4	5,1	4,7	4,9	4,9	5,0	5,5	5,3	5,0	5,2	5,0	4,5	4,8	4,6	3,5
Instytut Historyczny (WH)	5,8	5,9	5,6	4,7	4,7	5,3	5,1	5,0	5,7	4,5	5,1	5,4	4,8	4,6	2,4	4,1
Instytut Archeologii (WH)	6,0	4,4	6,3	6,3	5,8	5,9	6,3	3,5	4,1	4,8	4,2	6,6	5,4	5,8	2,7	3,0
WPiA	5,3	5,0	5,3	5,7	4,6	5,0	4,6	4,6	4,8	4,5	4,6	5,7	4,8	5,2	3,7	4,2
Wydział Psych.	5,0	6,0	5,3	4,6	5,1	4,9	4,3	6,0	5,2	4,5	5,9	3,9	4,0	4,3	4,0	4,1
Wydział Chemii	5,8	4,7	5,5	5,2	4,7	4,7	5,1	4,2	5,7	4,5	4,2	4,9	4,6	4,2	4,8	4,5
Centrum Europejskie	5,2	4,5	5,0	4,1	4,5	4,9	4,4	5,1	5,7	4,6	5,1	4,4	4,2	4,5	3,9	3,4
Finanse i rachunkowość (WNE)	4,2	5,3	5,1	4,5	4,7	4,7	4,8	5,2	5,3	4,7	4,9	4,7	4,3	4,6	4,3	3,2
Geografia (WGISR)	6,1	4,6	5,0	4,6	4,5	4,8	4,3	4,0	3,8	5,1	3,9	4,0	3,8	3,5	3,4	3,7
Wydział Geologii	5,5	4,1	4,3	5,3	4,8	4,8	5,2	3,4	5,3	5,7	3,4	4,4	4,2	4,2	4,4	3,1
Instytut Slawistyki Zach. i Polud. (W.Pol)	2,4	4,6	5,9	4,6	4,5	5,1	5,3	4,1	5,4	4,6	4,0	4,9	4,4	4,4	2,0	3,3
Instytut Nauk Polit (WDiNP)	4,6	4,3	4,0	4,9	3,6	4,1	4,1	2,5	3,6	3,7	2,6	4,1	3,9	3,6	2,5	2,8
Instytut Polityki Społ. (WDiNP)	5,2	4,6	4,5	4,4	4,0	3,7	2,8	2,1	4,3	4,0	2,3	4,0	3,4	3,6	2,2	2,2
Instytut Filozofii (WFIS)	4,9	4,4	3,8	3,9	3,8	4,0	3,4	3,4	2,0	3,8	3,5	3,1	3,4	3,4	3,5	4,2
Gospodarka Przestrzenna (WGISR)	5,9	3,9	4,6	3,9	3,7	4,2	3,6	3,7	3,4	4,8	3,4	3,3	3,3	3,0	3,1	3,4
Instytut Informacji Naukowej i Studiów (WH)	4,3	4,1	3,5	3,9	4,3	3,6	2,6	4,2	2,9	4,0	4,1	3,2	2,5	3,8	2,4	2,8
Instytut Etnologii i Antropologii Kult. (WH)	3,3	5,8	3,8	3,1	4,3	4,2	3,8	4,3	2,4	3,4	4,4	3,4	3,3	3,4	2,6	4,6
Filologia Polska (W.Pol)	4,4	4,0	4,0	2,8	3,5	3,9	4,0	3,4	3,3	3,7	3,0	3,6	3,7	3,2	2,0	2,8
IPSIR (WSNSIR)	5,1	4,3	4,5	2,8	3,5	3,8	4,1	3,6	2,5	3,3	3,4	3,7	3,3	3,0	2,6	2,5
Instytut Socjologii (WFIS)	3,1	4,8	3,4	3,6	4,2	3,6	3,4	4,5	1,2	3,4	4,3	3,0	3,7	3,1	2,6	1,9
CSSTIRL	3,7	4,0	4,1	3,7	3,5	3,4	3,8	2,7	2,3	3,4	2,7	3,1	3,6	3,3	2,4	2,4
Instytut Dzień. (WDiNP)	4,2	4,3	2,7	3,6	3,0	3,5	3,1	4,6	2,0	3,4	4,4	3,1	3,3	2,7	3,8	3,0
ISNS (WSNSIR)	4,4	4,9	4,0	3,5	3,5	3,4	3,4	2,8	1,4	2,9	3,0	3,1	3,3	2,9	2,0	2,7
KKNJA (CKNJOIE)	4,7	4,5	4,2	2,9	3,9	3,1	2,2	4,2	1,7	3,4	3,9	2,7	2,1	3,3	1,6	3,1
Instytut Lingwistyki Stosowanej (WLSIFW)	3,7	3,8	1,8	2,0	2,9	2,1	2,4	3,7	2,2	2,9	3,5	1,5	2,3	2,2	3,9	3,1
Katedra Języków Specjalistycznych (WLSIFW)	3,7	4,3	3,5	3,8	3,0	2,8	3,3	3,3	4,3	2,1	2,9	2,1	3,2	2,2	2,1	2,5
Instytut Stos. Międz. (WDiNP)	3,6	4,6	3,6	4,1	3,3	3,4	3,0	2,0	2,2	3,5	2,2	3,3	3,0	3,1	2,1	1,8
Instytut Romanistyki (WN)	3,7	4,4	3,8	3,2	2,9	2,7	2,5	1,9	1,6	3,3	1,7	2,3	2,7	2,2	2,2	3,8
Katedra Europeistyki (WDiNP)	3,4	3,9	3,1	4,2	3,2	3,3	3,3	2,1	2,4	3,5	2,3	2,7	3,2	3,0	1,9	2,0
Wydział Pedagogiczny	4,4	3,7	2,7	2,3	3,2	2,5	1,8	3,5	3,9	2,9	3,3	1,8	1,9	2,6	1,9	2,6
Instytut Rusycystyki (WLSIFW)	3,1	3,8	2,8	2,8	1,8	2,4	2,6	2,5	3,6	2,0	2,1	1,6	2,3	1,6	2,0	2,3
Instytut Anglistyki (WN)	3,8	2,8	3,5	2,4	2,7	3,0	2,2	2,2	1,5	3,7	2,0	2,0	2,1	2,2	1,5	2,8
Instytut Germanistyki (WN)	3,7	3,7	1,9	1,6	2,3	2,3	2,0	3,0	2,2	3,3	2,8	1,6	1,7	1,8	2,1	3,1

Ocena negatywna

Ocena neutralna

Ocena pozytywna

Rys.8.4 Średnie* ocen różnych aspektów infrastruktury wg jednostki**.

*- średnia dla siedmiopunktowej skali: na której 1 oznaczało najniższą ocenę, a 7 oznaczało najwyższą ocenę.

** - w zestawieniu nie są prezentowane średnie odpowiedzi dla jednostek, w których liczba odpowiadających była szczególnie niska.

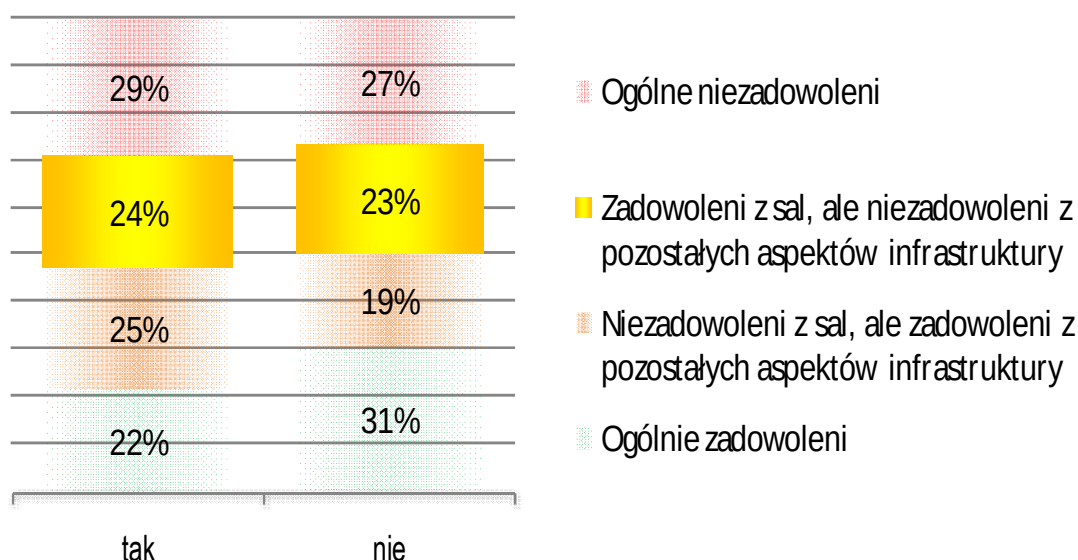
8.4. Różnice pomiędzy grupami studentów

Na poziomie ogólnouniwersyteckim niewidoczne są związki ocen infrastruktury z formą bądź rodzajem studiów. Udział wszystkich grup wyróżnionych przez nas w wyniku analizy skupień jest niemal identyczny we wszystkich grupach wyróżnionych ze względu na wymienione wyżej zmienne. Na tle pozostałych jednostek wyróżnia się Wydział Zarządzania, gdzie oceny niemal wszystkich aspektów infrastruktury są przeciętnie niższe niż w pozostałych grupach wśród studentów studiów II stopnia oraz zaocznych – różnice wahają się od 0,5 w przypadku warunków w szatni do 2,3 w przypadku dostosowania liczby sal wykładowych do liczby studentów. Wyjątek stanowi jedynie ocena przydatności strony WWW jednostki.

Na tle pozostałych studentów pod względem ocen infrastruktury znacznie bardziej odróżniają się osoby, które miały okazję studiować na uczelniach zagranicznych. Osoby te gorzej oceniają infrastrukturę UW. Różnice w średnich ocen wahają się od 0,2 w przypadku oceny ogólnych warunków lokalowych w jednostce do 0,5 w przypadku oceny warunków w szatni. Podobnej zależności nie zaobserwowaliśmy w przypadku osób, które studiowały na innych uczelniach krajowych. W tej grupie średnie odpowiedzi na kolejne pytania różnią się nieznacznie od ocen ogółu studentów. Wyjątek stanowią oceny dostępności komputerów i Internetu, w przypadku których oceny różnią się średnio o 0,2 na niekorzyść UW.

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

Wśród przebadanych studentów grupa osób niepełnosprawnych ocenia infrastrukturę gorzej niż studenci, wobec których nie został orzeczony żaden stopień niepełnosprawności. Średnie różnice ocen w kolejnych pytaniach wahają się od 0,2 do 0,6. Największe różnice nie dotyczą jednak oceny dostosowania budynków do potrzeb osób niepełnosprawnych (różnica wynosi 0,3), lecz oceny dostępności komputerów (różnica 0,6) i Internetu w jednostkach, dostosowania wielkości sal wykładowych do liczby studentów oraz oceny strony internetowej jednostki (różnice średnich rzędu 0,5).



Rys. 8.5 Zadowolenie ze stanu infrastruktury wg faktu orzeczenia niepełnosprawności

8.5. Ocena infrastruktury a zadowolenie ze studiów

Na poziomie ogólnouniwersyteckim widoczny jest związek pomiędzy ocenami poszczególnych elementów infrastruktury a zadowoleniem ze studiów. Zadowolenie ze studiów oceniane było przez badanych na dwóch poziomach. Badani proszeni byli o ocenę stopnia zadowolenia ze studiów na Uniwersytecie Warszawskim oraz ze studiów w jednostce. Związek z poszczególnymi ocenami infrastruktury jest bardziej widoczny w wypadku zadowolenia ze studiów w jednostce.

We wszystkich pytaniach osoby bardziej zadowolone ze studiów w jednostce przeciętnie wyżej oceniały również infrastrukturę jednostki. Aspektem infrastruktury najsilniej skorelowanym z zadowoleniem ze studiów w jednostce jest komfort pracy podczas zajęć.

8.6. Podsumowanie i rekomendacje Uczelnianego Zespołu Zapewniania Jakości Kształcenia dotyczące infrastruktury

Badani studenci są umiarkowanie zadowoleni ze stanu infrastruktury w jednostkach. Występuje znaczne zróżnicowanie ocen infrastruktury pomiędzy jednostkami. Można wyróżnić wyraźne grupy jednostek „doinwestowanych” oraz „niedoinwestowanych”.

Z ocenami infrastruktury nie mają przeważnie związku zmienne takie jak forma i rodzaj studiów.

Gorzej infrastrukturę oceniają studenci o wyższych średnich, osoby, które były na studiach zagranicą, osoby, które podjęły pracę zarobkową oraz osoby niepełnosprawne.

Oceny infrastruktury skorelowane są z poziomem zadowolenia ze studiów. Najsilniej powiązane z zadowoleniem jest ocena komfortu pracy podczas zajęć.

UZZJK, na podstawie wyników badania, sformułował jako propozycję dla władz rektorskich dwa cele dotyczące infrastruktury: poprawa warunków odbywania zajęć dydaktycznych oraz poprawa warunków do odpoczynku i pracy indywidualnej studenta w gmachach dydaktycznych.

Ten pierwszy cel, poprawa warunków odbywania zajęć dydaktycznych, miałby być realizowany na poziomie centralnym poprzez:

1. Zasięganie opinii przedstawicieli studentów, w tym studentów niepełnosprawnych, przez władze przy planowaniu remontów pomieszczeń, z których korzystają studenci (domy studenckie, ośrodki sportowe, stołówki).
2. W przypadku jednostek położonych w niewielkiej odległości od siebie, celowe byłoby zachęcanie do łączenia wysiłków, żeby nie powielać inwestycji – można np. wspólnie zapewnić bezprzewodowy dostęp do Internetu.
3. Zachęcanie władz jednostek do częstszego ubiegania się o różne formy dofinansowania, zarówno ze środków krajowych, jak i unijnych.
4. Przyjęcie zasady, zgodnie z którą środki z centralnego funduszu remontowego przekazywane będą w pierwszej kolejności na pokrycie kosztów inwestycji dydaktycznych w jednostkach.
5. Opracowanie i wprowadzenie centralnego systemu optymalnego wykorzystania sal dydaktycznych i szerszego udostępnienia ich jednostkom o trudnych warunkach lokalowych.

Natomiast na poziomie jednostek, poprawa warunków odbywania zajęć mogłaby zostać zrealizowana m.in. poprzez:

1. Uzupełnienie lub wymiana najbardziej zużytych mebli w salach wykładowych i bibliotekach (ławek, stołów, krzeseł).
2. W miarę posiadanych środków - odnowienie szczególnie zniszczonych pomieszczeń.
3. Zasięganie opinii przedstawicieli studentów, w tym studentów niepełnosprawnych, przez władze przy planowaniu remontów pomieszczeń, z których korzystają studenci
4. Zakup i instalację sprzętu multimedialnego w salach wykładowych poszczególnych jednostek.

Na poziomie jednostek proponowane są natomiast następujące rozwiązania:

1. Ustawienie – jeżeli pozwalają na to miejsce oraz przepisy BHP – dodatkowych krzeseł i stołów na korytarzach.
2. Niezamykanie przynajmniej wybranych sal wykładowych, w czasie gdy nie odbywają się w nich zajęcia (jeżeli nie uniemożliwiają tego względy bezpieczeństwa bądź obecność cennego sprzętu) . Stworzyłoby to dodatkowe miejsca do nauki lub odpoczynku w czasie dłuższych przerw
3. Ułatwienie dostępu do sal komputerowych w czasie, gdy nie odbywają się w nich zajęcia (po odpowiednim zabezpieczeniu sprzętu).
4. Poprawa bazy komputerowej i dostępu do Internetu, w tym bezprzewodowego, bieżąca modernizacja sprzętu i oprogramowania – w pierwszej kolejności w bibliotekach.
5. Stworzenie warunków w jednostkach do otwierania punktów „ksero”, oferujących szerszy zakres usług poligraficznych (np. umożliwiających wydruk prac studenckich) i prowadzących również sprzedaż artykułów papierniczych.
6. Przegląd i poprawa warunków sanitarnych (mydło, suszarki do rąk, ręczniki papierowe, papier toaletowy, czystość toalet).