

mgr Anna – Maria Stanek

**Kwestionariusz elektronicznej ankiety jako narzędzie  
w procesie ewaluacji.**

**Rozprawa  
na stopień doktora nauk o zdrowiu**

Katedra i Zakład Edukacji Medycznej  
Uniwersytetu Medycznego im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu  
Kierownik : prof. dr hab. n. med. Maciej Wilczak

Promotor: prof. dr hab. n. med. Maciej Wilczak

Poznań 2012

## Spis treści

<b>1. Wstęp.....</b>	<b>4</b>
<b>2. Proces Boloński.....</b>	<b>8</b>
<b>3. Jakość w Procesie Bolońskim.....</b>	<b>17</b>
<b>4. Jakość kształcenia.....</b>	<b>21</b>
<b>5. Ewaluacja.....</b>	<b>29</b>
<b>6. Cel pracy.....</b>	<b>36</b>
<b>7. Materiał i metoda.....</b>	<b>37</b>
<b>8. Wyniki.....</b>	<b>40</b>
<b>9. Dyskusja.....</b>	<b>56</b>
<b>10.Wnioski.....</b>	<b>72</b>
<b>11.Streszczenie .....</b>	<b>73</b>
<b>12.Summary.....</b>	<b>78</b>
<b>13.Piśmiennictwo.....</b>	<b>82</b>

## **Wykaz skrótów**

<b>AERA</b>	- American Educational Research Association
<b>ENQA</b>	- European Network for Quality Assurance In Higher Education
<b>EUA</b>	- Europejskie Stowarzyszenie Uniwersyteckie
<b>EQAR</b>	- Europejski Rejestr Agencji ds. Zapewniania Jakości w Szkolnictwie Wyższym
<b>TQM</b>	- Total Quality Managemen
<b>TQC</b>	- Total Quality Control
<b>WNoZ ATH</b>	- Wydział Nauk o Zdrowiu Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej
<b>WSSE</b>	- Wyższa Szkoła Społeczno - Ekonomiczna

## 1. Wstęp

Transformacje polityczne i ekonomiczne doprowadziły Polskę do takiego etapu rozwoju, w którym jako kraj demokratyczny i członek Unii Europejskiej musi realizować ogólnoświatowe trendy, wprowadzać nowe reformy oraz dokonywać szeregu zmian, również w systemie edukacji na poziomie szkolnictwa wyższego (72).

Podjęcie strategii wyznaczonej przez postulaty Deklaracji Bolońskiej ma pomóc zbudować system edukacji, dzięki któremu wzrośnie liczba wykształconych ludzi, którzy stworzą wysoko wykwalifikowaną i konkurencyjną kadrę w gospodarce (37,102).

Współczynnik skolaryzacji studentów, czyli liczby studentów w stosunku do ilości ludzi w wieku odpowiednim do podjęcia nauki w szkole wyższej, stale wzrasta. Dowodem na to są dane, z których wynika, że w roku 1990/1991 było ich 13,1%, ale w roku 2003/2004 liczba ta wzrosła trzykrotnie do wartości 46,6%. Przy zwiększeniu się powszechności wyższego wykształcenia, istotne stało się zachowanie wysokiej jakości jako swoistego znaku rozpoznawczego uniwersytetów (55,101,105).

O sile i znaczeniu jakości w szkolnictwie wyższym może świadczyć liczba międzynarodowych inicjatyw jakie powstały w ostatnich latach, mających na celu stworzenie takiego systemu ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej, który będzie cechować się przejrzystością i walidacją (64).

W tym celu wykorzystuje się różne narzędzia i wszystkie możliwości jakie daje w dzisiejszych czasach technika. Chęć sprostania przez szkoły wyższe wymaganiom stawianym przez Unię, zobligowała je do poszukiwania optymalnych rozwiązań dotyczących sposobu gromadzenia danych i ich weryfikacji na temat jakości kształcenia. Dla wielu jednostek uniwersyteckich stało się to sprawą fundamentalną.

Uczelnie prowadziły do tej pory ewaluację w sposób spontaniczny i nieuregulowany, dlatego wprowadzenie ujednoliconego systemu spowodowało wzmożone dyskusje. Środowisko akademickie najbardziej obawiało się utożsamienia zapewniania jakości z kontrolą oraz nieporozumień jakie mogą się pojawić podczas oceny, a w szczególności przecenienia opinii studentów na ten temat (27).

Projektowanie konkretnych rozwiązań w aspekcie badania jakości kształcenia w związku z koniecznością realizacji postanowień Deklaracji Bolońskiej spowodowało, że niektóre z uczelni zaczęły szukać inspiracji w doświadczeniach pozakrajowych (72).

Weryfikując różne sposoby ewaluacji można wywnioskować, jak istotna dla pełnego procesu jest ocena dokonana przez studenta. Już we wczesnych latach 20 poprzedniego wieku na Uniwersytecie Wisconsin pojawiły się wzmianki dotyczące umieszczenia w procesie ewaluacji opinii studentów. W swojej pracy Rudnicki i Szwed przytaczają szereg przykładów uniwersytetów z „kręgu anglosaskich” między innymi : University of Auckland czy Oxford University, jako jednostek, które ankiety studenckie uważają za najlepszą pojedynczą metodę zbierania danych w procesie ewaluacji (1,80).

W naszym kraju element badania opinii studentów do swojego systemu ewaluacji wprowadził między innymi Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz Uniwersytet Medyczny w Lublinie (5,46,95, 106,107,108,109).

Specyfika studiów, rodzaj weryfikowanych danych spowodowały powstanie szeregu różnych wariantów kwestionariuszy ewaluacyjnych, czego przykładem mogą być propozycje przedstawione między innymi przez Brzezińską, a jedne z pierwszych kwestionariuszy zaproponowane zostały już w 1988 roku przez Kruszewskiego (10,55).

Na Wydziale Nauk o Zdrowiu prowadzono badania opinii studentów na temat jakości kształcenia, o czym może świadczyć chociażby publikacja z 2003

roku, przedstawiająca wyniki uzyskane na kierunku Pielęgniarstwo. Badania te jednak nie należały do zintegrowanego systemu ewaluacji na wydziale, a były tylko własną inicjatywą tego kierunku (35).

Wraz z systematycznym wdrożeniem postulatów Deklaracji Bolońskiej oraz wprowadzeniem na Uniwersytecie Medycznym w Poznaniu wirtualnej obsługi studenta w postaci „Wirtualnej Uczelni”, powstała sposobność zainicjowania również ankiety elektronicznej jako narzędzia w procesie ewaluacji.

Ankieta elektroniczna została wybrana ze względu na walory jakie wymieniały jednostki, które już korzystały z tego narzędzia w swoich badaniach. Niewątpliwą zaletą takiej formy ankiety jest niski koszt prowadzonych badań oraz bardziej ekonomiczne wykorzystanie czasu pracy odpowiednich pracowników, a co się z tym wiąże kolejne zmniejszenie kosztów ankietyzacji (7,9,80).

Istotnym walorem tego sposobu badania opinii studentów, jest możliwość wypełnienia ankiety w dowolnym miejscu i czasie, co zwiększa anonimowość udzielanych odpowiedzi i pozwala uzyskać bardziej obiektywne wyniki, na które nikt nie może wpływać (7,15,17,30,109).

Wielokrotnie podkreślanym atutem tej formy jest możliwość gromadzenia danych i natychmiastowego generowania wyników, co daje szansę szybkiego reagowania na wszystkie niepokojące sytuacje oraz posiada duży potencjał archiwizowania danych bez konieczności zajmowania zbędnej przestrzeni (7,44,109).

Odnosząc się do tych przesłanek, zaproponowano wprowadzenie na Wydziale Nauk o Zdrowiu, który w swojej strukturze gromadzi około 50% studentów całej Uczelni, ankiet elektronicznych do badania opinii studentów na temat procesu dydaktycznego.

W roku akademickim 2007/2008 podjęto pierwszą próbę przeprowadzenia badań. Otrzymanych rezultatów nie brano jednak pod uwagę, ponieważ badania

te służyły w większym stopniu nauczaniu studentów posługiwania się tym narzędziem, a twórcom umożliwiły weryfikację kwestionariusza ankiety i formy jej prezentowania. Uzyskane dane mogły nie oddawać rzeczywistego stanu i potraktowano je jako badania pilotażowe.

Ewaluację procesu kształcenia prowadzono w kolejnych latach na Wydziale Nauk o Zdrowiu, Uniwersytetu Medycznego w Poznaniu. W badaniach tych wykorzystano kwestionariusze ankiet elektronicznych, gromadząc niezbędne informacje, dzięki którym stało się możliwe porównanie i analizowanie otrzymanych danych oraz usprawnienie całego procesu oceny jakości kształcenia.

## 2. Proces Boloński

Historia szkolnictwa wyższego w Europie jest imponująca i sięga 1088 roku, kiedy to w Bolonii powstał pierwszy Uniwersytet. Duże doświadczenie i praktyka nie pozwoliły jednak uniknąć pewnego rodzaju stagnacji obecnych systemów szkolnictwa wyższego, a co się z tym wiąże, stały się one mniej atrakcyjne dla współczesnych Europejczyków (21).

Rozwijające się prężnie nowe rynki ekonomiczne swoją szansę zauważyły w tworzeniu nowych, często konkurencyjnych, systemów szkolnictwa. Dzięki otwieraniu się na potrzeby rynku, inwestowaniu nie tylko w naukę, ale i nowoczesne technologie, poprzez poszukiwania i dostosowywanie się do oczekiwań nowych kandydatów, władze państw stworzyły takie modele nauczania, dzięki którym absolwenci będą posiadali umiejętności i wiedzę w największym stopniu odpowiadającą zapotrzebowaniom danego rynku. W porównaniu ze Stanami Zjednoczonymi, czy krajami wschodnimi system kształcenia jaki był prowadzony na terenie Europy wydawał się nienowoczesny i zbyt skoncentrowany na poszczególnych jednostkach uniwersyteckich (26).

Stworzenie Unii Europejskiej i poszerzenie jej o nowe kraje członkowskie, spowodowało powstanie idei wprowadzenia na całym jej terenie równych możliwości i sposobów zdobywania wiedzy, w celu wyrównania szans na rozwój oraz zdobycie lepszych warunków materialnych i bytowych wszystkim jej mieszkańcom. Polityka edukacyjna swoje miejsce znalazła już w treści Traktatu z Maastricht ustanawiającego Wspólnotę Europejską. Jego artykuł 149 i 150 zaczynał nadawać kierunek postępującym zmianom. Dotyczyły one między innymi:

- rozwoju europejskiego wymiaru w edukacji, zwłaszcza przez nauczanie języków państw członkowskich



- popierania wymiany studentów i nauczycieli , między innymi poprzez zachęcanie do akademickiego uznawania dyplomów i okresów studiów
- promowania współpracy pomiędzy instytucjami edukacyjnymi
- promowania wymiany informacji i doświadczenia pomiędzy państwami członkowskimi
- popierania rozwoju edukacji na odległość (11,25,93).

Idee zawarte w tych postulatach stanowiły pierwsze próby stworzenia wspólnej polityki edukacyjnej, jednak były to zaledwie wskazówki dotyczące postępowania w zakresie edukacji.

Unia Europejska dostrzegła możliwości i korzyści jakie dałoby stworzenie jednego , spójnego obszaru edukacji – nazwano go „ Europą Wiedzy” ( Europe of Knowledge) (11).

Czynnikiem motywującym do powstania „Europy Wiedzy” było powszechne przekonanie, iż tylko dobrze wykształceni ludzie mogą stanowić podwaliny „gospodarki europejskiej opartej na wiedzy”, co w przyszłości pozwoli na stworzenie stabilnego i globalnego rynku pracy, który jednocześnie będzie konkurencyjny dla innych (21,76).

Szczególną uwagę zwrócono na edukację na poziomie Uczelni Wyższych, pojawiła się koncepcja stworzenia „Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego” (European Higher Education Area). Po raz pierwszy takie stwierdzenie zostało użyte podczas uroczystości obchodów 800- lecia Sorbony, gdzie 4 ministrów ( Francji, Niemiec, Włoch oraz Wielkiej Brytanii) dnia 25 maja 1998 roku, złożyło podpisy pod Deklaracją Sorbońską (11,20,24,25,31,56,62,74,76,83,88,94,114,115).

Tam właśnie podkreślono znaczenie stworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, jako klucza do zwiększenia mobilności

i współczynnika zatrudnienia obywateli oraz wzmocnienie pozycji Europy (11,20,24,114,115).

Podkreślano jak istotną i kluczową rolę dla stworzenia mocnej, stabilnej ekonomicznie i społecznie, a jednocześnie nie rezygnującej ze swojego dziedzictwa kulturowego Europy, ma budowa jednego obszaru szkolnictwa wyższego (76,88).

Wszelkie działania jakie zostały podjęte po podpisaniu Deklaracji miały doprowadzić do :

- globalizacji edukacji poprzez zwiększenie mobilności zarówno studentów jak i pracowników uczelni
- zintegrowania systemu kształcenia z potrzebami rynku pracy
- stworzenia takiego systemu kształcenia, który będzie mógł rywalizować z innymi systemami (56, 93,115).

Wprowadzenie tych wszystkich zmian wymagało udziału i zaangażowania wielu osób i nie mogło ograniczać się tylko do 4 państw, gdyż na tym poziomie nie spowodowało by to żadnych istotnych i zauważalnych zmian. Dlatego też rok później, dnia 19 czerwca 1999 roku, w Bolonii podpisano kolejną deklarację zwaną Deklaracją Bolońską, którą sygnowało 29 ministrów edukacji w tym również Polski (11,20,24,25,31,32,33,39,56,58,62,76,88,93,94,111,112,114, 115, 116).

Zostało ustalonych 6 głównych celów, które miały być w sposób indywidualny, przy zachowaniu autonomiczności poszczególnych systemów edukacji oraz poszanowania kultury i języka poszczególnych państw, wprowadzone we wszystkich krajach Unii, które podpisały deklarację. Dotyczyły one:

- przyjęcia systemu czytelnych i porównywalnych tytułów zawodowych/stopni
- przyjęcia systemu opartego zasadniczo na dwóch głównych cyklach kształcenia

- ustanowienia systemu punktów zaliczeniowych , takiego jak ECTS
- promowania mobilności studentów i wykładowców
- promowania współpracy europejskiej w zakresie zapewniania jakości
- promocji kształcenia przez całe życie (11,20,24,25,31,32,33,39,56, 58,62,64,76,88,93,94,111,112,113,114,115,116).

Cele te pozwoliły na obranie kierunku reform dotyczących szkolnictwa wyższego, dzięki którym mógł powstać w Unii „przejrzysty i porównywalny” system oceny absolwentów szkół wyższych na terenie krajów członkowskich (62,71,81,94).

Podpisanie Deklaracji Bolońskiej pozwoliło na wymianę informacji, uruchomienie oraz mobilność środków finansowych i ludzkich, wdrożenie nowych programów naukowych i dydaktycznych, a także weryfikację treści zawartych w dotychczasowych programach kształcenia (85).

Jednocześnie państwa respektowały rangę i indywidualność poszczególnych uczelni wraz z wypracowanymi przez wieki modelami edukacji, dlatego też Deklaracja Bolońska podkreśla konieczność osiągnięcia wspólnej przestrzeni dla szkolnictwa wyższego w ramach różnorodności kultur, języków i systemów edukacyjnych (56,62,115).

Czas realizacji tego procesu przewidziany jest na wiele lat i dotyczy kilku płaszczyzn działania. Zwrócono uwagę na poszczególnych konferencjach ministrów, iż wdrażanie i kontrola prawidłowości tego procesu musi być przeprowadzona przez wiele różnorodnych instytucji. Płaszczyzny głównych działań to :

- współpraca na poziomie rządów państw sygnatariuszy.
- działania podejmowane bezpośrednio przez instytucje szkolnictwa wyższego.
- współpraca organizacji studenckich działających w poszczególnych krajach (93).

Istotnym wydaje się fakt, iż pod Deklaracją Bolońską podpis składają ministrowie do spraw edukacji w danym kraju lub ich pełnomocnicy, ale jednak bezpośrednio działania mające na celu wprowadzenie Deklaracji w życie, podejmowane są w poszczególnych jednostkach. Natomiast w gestii Państwa, leży zapewnienie takich rozwiązań prawnych, które nie zablokują, a wspomogą zachodzące zmiany. Rolą państwa jest również promocja poszczególnych postulatów poprzez rozbudowanie akcji informacyjnej (56,115).

Podwaliną Deklaracji Bolońskiej była chęć stworzenia jednego, konkurencyjnego systemu szkolnictwa wyższego, który nie byłby zbyt konwencjonalny, dzięki czemu będzie miał możliwość w sposób dynamiczny dostosowywać się do zapotrzebowań rynków pracy na danym terenie (62).

Dotychczasowy, zbyt bierny sposób reagowania na zmiany demograficzne, społeczne i gospodarcze zachodzące w świecie mógł spowodować utratę kapitału w postaci ludzi inteligentnych i zdolnych na rzecz bardziej rozwiniętych krajów. Możliwości i predyspozycje tych osób były rozwijane w sposób niewystarczająco kompleksowy i satysfakcjonujący dla nich samych (18).

Istotny jest również fakt, iż po raz pierwszy w historii Europy tak wiele państw podjęło współpracę na rzecz poprawy systemu szkolnictwa wyższego. Udało się także poruszyć wiele różnych kwestii i stworzyć nowe wzorce działania dzięki działaniom unijnych instytucji, rządów, rektorów i innych ludzi bezpośrednio związanych z szkolnictwem wyższym (32).

Proces Boloński może być postrzegany jako forma działania na rzecz konsolidacji Europy poprzez działanie uniwersytetów w celu ponadpaństwowej integracji ludności. Jest również jako krok historyczny w integracji społeczności różnych narodów (74).

Realizację głównych celów wyznaczono sobie na 11 lat, a więc do roku 2010 (11,56,113,115).

Od tego momentu co dwa lata spotykają się ministrowie poszczególnych krajów członkowskich w celu podsumowania zaawansowania dotychczasowych prac i wyznaczenia dalszych działań (93). Następne komunikaty i deklaracje jakie podpisano to :

- Komunikat Praski – 2001 rok – 33 państwa
- Komunikat Berliński – 2003 rok – 40 państw w tym Rosja
- Komunikat z Bergen – 2005 rok – 45 państw
- Komunikat Londyński – 2007 rok – 46 państw
- Komunikat z Leuven – 2009 rok – 46 państw (56,88,93, 109, 113,111).

Wszystkie te konferencje i wydane na nich komunikaty miały nie tylko podsumowywać, ale i zwracać uwagę na obszary, które były modyfikowane w sposób niewystarczający.

W Komunikacie Praskim stwierdzono, iż dotychczas wprowadzone zmiany podążają w wyznaczonym kierunku, dzięki czemu istnieje realna szansa stworzenia skonsolidowanego systemu szkolnictwa wyższego w Europie. Dodatkowo szczególną uwagę poświęcono kwestiom dotyczącym:

- kształcenia ustawicznego (lifelong learning)
- współdziałania uczelni i studentów w realizacji procesu
- promocji i propagowaniu atrakcyjności Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (20,25,56,81,88,93,94,111,113, 114, 115,116).

Komunikat Berliński do dotychczasowych ustaleń dodał kilka nowych, głównie związanych z tworzeniem Europejskiej Przestrzeni Badawczej poprzez zwiększenie związku między kształceniem i badaniami naukowymi oraz wyeksponowania badań jako indywidualnego elementu szkolnictwa wyższego. Podkreślono także konieczność rozszerzenia II stopniowego trybu studiowania

na III stopniowy, gdzie trzeci stopień oznaczał studia doktoranckie. Jako kolejny punkt dodano rozwój kształcenia interdyscyplinarnego (20,25,56, 88, 93,94,111, 113,115,116,).

Poza nowymi działaniami, nadal popierano kontynuowanie poprzednich w ramach :

- zapewnienia jakości kształcenia
- promocji mobilności akademickiej
- stosowania ECTS jako systemu akumulacji i transferu punktów zaliczeniowych
- wdrożenia suplementu do dyplomu (diploma supplement)
- nauczania języków i w językach obcych
- udziału studentów w realizacji procesu bolońskiego
- promocji wymiaru europejskiego
- włączenia się szkolnictwa wyższego w proces kształcenia przez całe życie (20,89, 93,111,114).

Komunikat z Bergen podobnie jak poprzednie, dotyczył oceny dotychczasowych dokonań i wprowadzania dotychczasowych postulatów, ale ponadto zajął się następującymi zagadnieniami:

- rozwojem studiów doktoranckich jako sposobu łączenia kształcenia z badaniami naukowymi
- udostępnieniem studiów dla wszystkich grup społecznych , zwłaszcza tych niezamożnych
- doskonaleniem logistyki związanej z mobilnością studentów
- uatrakcyjnieniem Europejskiego systemu kształcenia poprzez mobilność studentów spoza jej obszaru (32,56,93,111,114,115)

Natomiast komunikat Londyński opierał swoje wskazówki szczególnie na stworzeniu w Europie obszaru uznawalności tych samych kwalifikacji. Przyjęto strategię „Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego w środowisku

globalnym”. Miała ona służyć przystosowaniu systemów kształcenia do aktualnego zapotrzebowania na rynku pracy oraz dopasowaniu się do warunków społecznych i wskazywał konieczność wzięcia pod uwagę mobilności poszczególnych grup społecznych (111).

Na ostatniej konferencji jaka odbyła się w Leuven, podsumowano dotychczasowe działania kładąc szczególny nacisk na sprawy związane z wdrażaniem ram kwalifikacji, które umożliwią stworzenie bardziej międzynarodowego systemu kształcenia o wymiarze społecznym, który poprawi sytuację na rynku pracy. Dodatkowo omawiano wzrost mobilności, tak by w 2020 roku 20% absolwentów szkół wyższych Europejskiej Przestrzeni Szkolnictwa Wyższego uczestniczyło w pobycie zagranicznym w ramach studiów, czyli – założono umiędzynarodowienie studiów, gdzie kształcenie ukierunkowane jest na studenta. Poruszono również kwestię monitorowania narzędzi służących do klasyfikowania i porównywania instytucji szkolnictwa wyższego w Europie (klasyfikacje i rankingi szkół wyższych w Europie) oraz zwrócono uwagę na finansowanie szkolnictwa wyższego (112,117).

Wszystkie działania poczynszy od podpisania Deklaracji Bolońskiej poprzez wprowadzania jej postulatów w życie oraz kolejne uwagi i kwestie jakie podnoszono podczas spotkań ministrów, miały na celu upowszechnienie takich zmian strukturalnych, programowych i organizacyjnych, dzięki którym w roku 2010 miał powstać w pełni zintegrowany Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego, co stało się strategicznym celem Procesu Bolońskiego (19,31,85).

Dokładnie mówiąc chodziło o stworzenie równowagi pomiędzy administracją, środowiskiem akademickim, a rynkiem pracy (19).

Wprowadzenie tak wielu zmian podczas realizacji Procesu Bolońskiego miało i ma nadal doprowadzić do sytuacji, gdzie będą się liczyły umiejętności osiągnięte przez absolwenta, a nie tylko wiedza jaką on zdobył w trakcie procesu kształcenia. Jest to tzw. „learning outcomes”: czyli przejście od wiedzy do kompetencji” (39).

Istotą Procesu Bolońskiego było stworzenie jednolitego procesu edukacji wyższej tak, aby uzyskanie przez studenta tytułu naukowego umożliwiało mu podjęcie pracy w każdym innym państwie Unii Europejskiej, przy jednoczesnym zachowaniu takich samych korzyści jakie mógłby uzyskać w swoim kraju ojczystym.

Podczas 12 lat od momentu podpisania Deklaracji Bolońskiej nastąpiło wiele zmian, sam proces ulegał ewolucji, zmieniało się nastawienie sygnatariuszy do proponowanych postulatów, kładziono szczególny nacisk na różne problemy. Samo rozumienie potrzeby przeprowadzenia tego procesu w wielu krajach ulegało metamorfozie, jednak z perspektywy czasu można stwierdzić, że wprowadzone zmiany dały zamierzony efekt.



## **Jakość w Procesie Bolońskim**

Główne cele jakie zostały określone w Deklaracji Bolońskiej dotyczyły wielu aspektów procesu kształcenia, jednak szczególne miejsce w pracach nad osiągnięciem Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego znalazł dekret dotyczący jakości. W tekście Deklaracji Bolońskiej został on opisany jako: „promocja współpracy europejskiej w zakresie zapewnienia jakości, z uwzględnieniem opracowania porównywalnych kryteriów i metodologii” (25,83, 93,111,115).

Sprawą priorytetową stało się wprowadzenie na terenie Europy takiego systemu oceny jakości, który byłby dogodny i możliwy do realizacji we wszystkich państwach (62).

Ocenić podlega niezmiernie dużo elementów procesu kształcenia, począwszy od zgodności programów kształcenia ze standardami, po weryfikację osób nauczających i sprawdzenie zaplecza dydaktycznego z określonymi wymaganiami (62).

Problem jakości jest na tyle istotny dla całego Procesu Bolońskiego, iż zajęto się nim podczas spotkania ministrów w Berlinie w 2003 roku. Zwrócili oni uwagę, że autonomia poszczególnych uczelni nie może zostać zaburzona, a procesy dotyczące wprowadzania zmian i innowacji nie mogą ulec zahamowaniu. Podkreślali oni, że istotne jest, aby zapewnieniem jakości zajmowały się poszczególne uczelnie (25,31,40,56,103,116).

Do postanowień dotyczących zapewnienia jakości kształcenia jakie zostały określone w komunikacie z Berlina można zaliczyć:

- określenie odpowiednich organów i zaangażowanych instytucji,
- ocenę programów lub instytucji, włącznie z oceną wewnętrzną, przeglądem zewnętrznym, udziałem studentów i ogłaszaniem wyników,
- system akredytacji, certyfikacji lub podobnych procedur,

- udział ekspertów międzynarodowy, oraz korzystanie z innych form współpracy (25,56,93,111,115).

Komisja ministrów podczas spotkania w 2003 roku zwróciła uwagę na kluczowy, dla zapewnienia odpowiedniej jakości, podział na system wewnętrznej i zewnętrznej oceny jakości kształcenia (25,56).

Działania w ramach wewnętrznego systemu zapewniania jakości wspierane miały być przez Europejskie Stowarzyszenie Uniwersyteckie (EUA). Organizacja jako główne zadanie wyznaczyła sobie pomoc przy wprowadzaniu systemów wewnętrznego zapewniania jakości, których celem było podniesienie poziomu jakości w uczelniach jednocześnie przygotowując je do oceny zewnętrznej (25).

Cały proces skonsolidowania zarówno systemu zewnętrznego jak i wewnętrznego został powierzony sieci ENQA (European Network for Quality Assurance In Higher Education) (56,89,103,115).

By prace jakie zostały podjęte nad podniesieniem jakości kształcenia zakończyły się sukcesem, ważne jest wspieranie przez państwo starań uniwersytetów w uzyskaniu wysokiego poziomu jakości kształcenia. Władze państwowe powinny zapewnić odpowiednie regulacje prawne przy jednoczesnym uwzględnieniu czasu jaki jest konieczny do właściwego wprowadzenia tych rozporządzeń (25,56).

Na konferencji w Berlinie podjęto dyskusję nad istotnym problemem różnic w podejściu do oceny jakości kształcenia, a dokładnie różnym rozumieniem celu oceny (56).

Cel może być rozumiany jako:

- ewaluacja będąca analizą wniosków na podstawie, której można określić listę źle funkcjonujących elementów oraz wskazówki dotyczące ich naprawy
- akredytacja polegająca na stwierdzeniu zgodności działania jednostki w stosunku do uzgodnionych standardów (31,56,115).

Rozbieżności w pojmowaniu oceny jakości kształcenia wśród krajów członkowskich związane są z różnicami jakie dotyczą jednostek, agencji lub też instytucji, które zajmują się jakością i oceną w poszczególnych państwach (56,115).

Wprowadzenie w życie określonych założeń pozwoliło na kolejnej konferencji Ministrów Edukacji, która odbyła się w Bergen w 2005r., przyjąć dwa dokumenty, a mianowicie „Standardy i wskazówki dotyczące zapewnienia jakości”( Standards and Quidlines for Quality Assurance) opracowane przez ENQA oraz „ Ramowe struktury kwalifikacji i umiejętności absolwentów w ramach Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego” (11,40,56,81,89, 93, 103,115,).

Wśród głównych zaleceń jakie znajdowały się w dokumencie można znaleźć dyspozycje dotyczące:

- wewnętrznego systemu zapewniania jakości
- zewnętrznego systemu oceny programów lub instytucji
- agencji akredytujących (56,89,93,103,115,116).

Dokument ten precyzował zakres zainteresowań wewnętrznego systemu zapewniania jakości, który miał obejmować: ocenę polityki uczelni na rzecz jakości, stałą ewaluację programów nauczania, metody oceniania studentów, weryfikację kadry uczącej pod względem jakościowym, umiejętność zapewnienia studentom pomocy dydaktycznej i materialnej, stworzenie systemów zbierania informacji o zarządzaniu programami nauczania (40,103).

Wytyczne zawarte w dokumencie dodatkowo podnosiły kwestie kontroli przez zewnętrzny system zapewniania jakości w postaci akredytacji oraz ocenę realizacji w uczelni wewnętrznego systemu zapewniania jakości (89,103).

W dokumencie stworzono koncepcję powstania tzw. mega – akredytacji, która miałaby polegać na akredytacji jednostek na poziomie ogólnoeuropejskim, akredytacja uzyskana w jej wyniku byłaby uznawalna na terenie całej Unii (31,56, 62,89, 93,111,115).

W konsekwencji ogólnoeuropejskiej akredytacji miał powstać rejestr agencji, które mogłyby tego typu akredytacje przeprowadzać, a jednocześnie pojawiła się konieczność powstania jednostki zarządzającej tym rejestrem opartej na zasadzie „peer review” – inaczej „właściwe” instytucje akredytujące (56,89,115).

Odpowiedzią na inicjatywy zawarte w dokumencie było powstanie w 2008 roku w Europejskiego Rejestru Agencji ds. Zapewniania Jakości w Szkolnictwie Wyższym (EQAR). Rejestr został powołany przez tzw. Grupę E4, w skład, której wchodziły: Europejskie Stowarzyszenie Uniwersytetów, Europejskie Stowarzyszenie na Rzecz Jakości Kształcenia, Stowarzyszenie Instytucji Szkolnictwa Wyższego, Unia Studentów Europy. Jego głównym zadaniem jest zbieranie i przekazywanie informacji na temat agencji ds. zapewniania jakości kształcenia. Rejestr powinien zajmować się sprawdzaniem rzetelności poszczególnych agencji. Mają one prawo zwrócić się do Rejestru w celu ich zweryfikowania. Odbywa się to w oparciu o zaufanie i dobrowolność dwie cechy, na których opiera się cały system europejskiej akredytacji (56,93,115).

Jakość kształcenia w kontekście porównywalności jako celu Procesu Bolońskiego jest kwestią priorytetową, a możliwość porównania kwalifikacji absolwentów europejskich uniwersytetów jest sposobem mobilizowania jednostek do ciągłej walki i utrzymania jakości na poziomie, który nie będzie odstawał od innych równorzędnych uniwersytetów (85).

Uczelnie, które podjęły trud wprowadzenia systemu zapewniania jakości kształcenia, powinny propagować jakość jako „wspólną wartość, ale jednocześnie zbiorową odpowiedzialność wszystkich pracowników uczelni” (116).

## **Jakość kształcenia**

### ***Ogólne pojęcie jakości***

Zdefiniowanie pojęcia jakości wydaje się być rzeczą nieskomplikowaną, bo przecież termin ten używany jest przez nas każdego dnia w odniesieniu do tak wielu dziedzin. Okazuje się jednak, że sprecyzowanie terminu „jakość” jest niezmiernie trudne, o czym może świadczyć ilość definicji jaką można spotkać w piśmiennictwie.

Pojęcie to po raz pierwszy pojawiło się już w starożytności w rozważaniach Platona pod nazwą *poiotes*. Cyceron natomiast z określenia greckiego stworzył łacińskie *qualitas*, które w niewiele zmienionej formie funkcjonuje do dnia dzisiejszego. *Qualitas* oznaczało właściwość jakiegoś obiektu bądź też procesu, wyrobu, organizacji lub systemu. Było to spojrzenie typowo filozoficzne i skupiało się tylko na określeniu przedmiotu, bądź też zjawiska (54,60).

Arystoteles uważał, że: „jakość to to, co sprawi, że rzecz jest rzeczą, którą jest”. Jego pojmowanie jakości ograniczało się więc do możliwości rozpoznawania przedmiotów dzięki zmysłom. Ogólnie filozofia uważała jakość za przeciwstawianie się tylko ilościowemu pojmowaniu przedmiotów, a w szczególności zjawisk, które miały zbyt ulotną naturę (52,55,60).

Polska etymologia słowa jakość pochodzi od słów *jak*, *jaki*, i pozwala określić cechy obiektu poprzez podanie jego właściwości, które odróżniają go od innych (54).

Większość ogólnych definicji koncentruje się w szczególności na cechach przedmiotu: „jakość to zespół cech stanowiący o tym, że dany przedmiot jest tym, a nie innym”. Bądź też odnosi się do cech charakterystycznych przedmiotu, jak w definicji Webstera: „jakość to wyróżniająca cecha, która czyni coś takim, jakie jest” (55,60).

W sytuacji kiedy chodzi o konkretny przedmiot łatwiej jest określić jego jakość, problem pojawia się w momencie, gdy chodzi o zjawisko bardzo ulotne lub też pojęcie abstrakcyjne. Tę trudność ujął w metaforze Vroeijenstijn twierdząc, iż: „jakość jest jak miłość. Każdy o niej mówi i wie, o czym mówi. Każdy wie i czuje, kiedy przychodzi. Jeśli jednak spróbuje zdefiniować to pojęcie, pozostaje z pustymi rękami” (55,80,100).

Stwierdzenie to zwraca uwagę na fakt, że pojęcie to może być bardzo subiektywne i zależne od wielu czynników. W innej definicji: „jakość odnosi się do cech charakterystycznych, do wymagań (założonych lub wymaganych z zewnątrz) i do subiektywnego osądu wartości, wyrażonego przymiotnikami. Ta „triangulacja” jest bardzo istotna dla zagłębienia pojęcia jakości” (63).

Takie objaśnienie pojęcia pokazuje jego skomplikowaną naturę jednocześnie zwracając uwagę na ważny aspekt, a mianowicie zaspokojenie potrzeb.

Inny autor przedstawia to jako: „ogół wartości obiektu, wiążących się z jego zdolnością do zaspokojenia potrzeb stwierdzonych i oczekiwanych (52).

Próbując zebrać w całość ogólne definicje określające jakość, można wymienić kilka cech, które są jej kwintesencją. Jakość to:

- doskonałość,
- coś przeciwstawnego ilości,
- zgodność z ideałem,
- dopasowanie do celu,
- zgodność z ideałem, wzorcem, normą,
- efektywność, skuteczność osiągnięcia celu,
- zaspokojenie potrzeb klienta (43,50,51,52,75).

Tak wiele atrybutów jednego pojęcia uzmysławia jego złożoną naturę, oraz pokazuje w jak wielu aspektach i dziedzinach może być zastosowane. Śmiało można więc użyć stwierdzenia, iż „jakość jest jedną z wielkich idei współczesności”, jest to równoznaczne z tym, iż powinna być:

- zdatna do uniwersalnego zastosowania we wszystkich sektorach
- powinna mieć nazwę łatwą do zapamiętania
- powinna obowiązywać w sposób oczywisty, tak aby nikt nie podważał jej ważności (51).

### ***Jakość w aspekcie ekonomicznym***

Termin „jakość” funkcjonuje w wielu dziedzinach, ale najbardziej identyfikowany jest z ekonomią. Jego definiowanie zależy od sposobu postrzegania przedmiotów, sytuacji i warunków oraz indywidualnych cech osób, które jakość oceniają. Patrząc można na to pojęcie z perspektywy producenta bądź też usługodawcy, klienta, a także w szerszej perspektywie organizacji, a nawet systemu. Różnorodność definicji bardzo często zależy od kontekstu przedstawianego zjawiska. Przykładem może być Deming (55), który uważał, że: „jakość to ogół cech i charakterystyk produktu, usługi lub procesu, które dotyczą ich zdolności do zaspokajania potrzeb z punktu widzenia klienta”.

Inna jego definicja brzmi: „jakość to to, co zadowala, a nawet zachwyca klienta” lub też „jakość to sposób myślenia, który powoduje, że stosuje się i bez przerwy poszukuje najlepszych rozwiązań. Ten sam autor pisze, również że „jakość to zaspokojenie aktualnych i przyszłych potrzeb klienta” (31,54,60).

W przytoczonych definicjach bardzo wyraźnie widać ogromne znaczenie osoby klienta, jego sposób postrzegania przedmiotu bądź też usługi. W tym kontekście istotne jest określenie oczekiwań i wymagań klienta i zrealizowanie ich w taki sposób, aby klient uzyskał maksymalne zadowolenie (80).

Uważa się nawet, że jest on „sędzią”, który decyduje czy coś jest wystarczająco dobre, czy też nie spełnia określonych wymagań (60).

Dodatkowym utrudnieniem może stanowić fakt, iż potrzeby nie zawsze są jasno sprecyzowane przez osobę, na ten aspekt zwraca uwagę Griffin (38) cytując definicję Amerykańskiego Towarzystwa Kontroli Jakości – „jakość to

ogół cech produktu i usługi decydujących o ich zdolności do zaspokojenia stwierdzonych lub potencjalnych potrzeb” (38,51).

Pojawia się także termin wzorca, między innymi w definicji przytoczonej przez Koszmider (54), Krajewską (55) i Łańcuckiego (60) należącej do Cosbyego, twierdzi on, iż: jakość to „zgodność z wyspecyfikowanymi wymaganiami”.

Wraz z próbą sprecyzowania jakości w dziedzinie ekonomii pojawiło się równocześnie inne bardzo istotne pojęcie – zarządzanie jakością inaczej TQM (Total Quality Management) (16,23,31,60,96).

TQM jest swego rodzaju wizją firmy, która polega na rozwinięciu idei, że każda osoba zaangażowana w proces powstawania produktu, bądź też usługi ma wpływ na jego jakość (16,23,96).

TQM powstała w konsekwencji rozbudowania pojęcia kompleksowego sterowania jakością TQC, którego użył po raz pierwszy Feigenbaum, a zacytowane przez Dehlgarda (23) i zespół oraz Łańcuckiego (60) określające TQC jako „skuteczny sposób integrowania różnych inicjatyw w dziedzinie jakości, umożliwiających prowadzenie produkcji i dostarczanie usług możliwie najtaniej, przy pełnym zadowoleniu z usług”.

Definicja ta wraca uwagę na bardzo istotny nie zawsze doceniany czynnik, a mianowicie na koszty. Zarządzanie w ten sposób oparte jest na pięciu zasadach:

- zaangażowaniu kierownictwa
- koncentracji na klientach i pracownikach,
- koncentracji na faktach,
- ciągłym doskonaleniu,
- powszechnym uczestnictwie (23,60).

Dla całego procesu zarządzania jakością ważną sprawą jest kwestia mierzalności jakości ponieważ: „tylko to co można zmierzyć, można też polepszyć” (70).



Świat ekonomii pokazał jakość z innej perspektywy i zwrócił uwagę jej wymierny obraz oraz udowodnił, iż można zastosować techniki, które wpłyną na utrzymanie jakości, jednocześnie pozwalając na jej stałe diagnozowanie.

### *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym*

Trudność zdefiniowania jakości kształcenia polega na tym, że „im bardziej złożony, wielopłaszczyznowy lub abstrakcyjny jest mierzony obiekt” tym bardziej skomplikowane staje się podanie satysfakcjonującej dla większości definicji (75).

Wieloaspektowość procesu kształcenia utrudnia podanie jednej, konkretnej definicji, dlatego też łatwiej jest się skoncentrować na parametrze dotyczącym jakości w szkolnictwie wyższym, gdyż jednostki akademickie w szczególności powiązane były z jakością i uważały ją za wartość samą w sobie (50).

W związku z różnym podejściem do tego problemu można zaobserwować wielorakie spostrzeganie tego pojęcia np.:

- z punktu widzenia różnych grup społecznych
- ujęcie eksponujące wartości zawarte w określonych właściwościach, zjawiskach, procesach, warunkach i wynikach
- spojrzenie z perspektywy celów oraz funkcji pełnionych przez instytucje szkolnictwa wyższego (55).

Dylemat jaki pojawia się w takim postrzeganiu badania jakości związany jest z faktem, że uczelnie, jak każde instytucje tworzą, zhierarchizowana sieć powiązań, a oceny wystawiane na poszczególnych poziomach często ze sobą nie korelują (13).

Jakość uczelni to nie odrębny twór, bowiem na ocenę całości składa się kilka elementów takich jak : jakość programu, organizacja zajęć, jakość nauczania i oceniania, jakość nauczycieli, jakość pomocy naukowych, środowisko kształcenia, opieka nad studentami, warunki rekreacji (27).

Tak wiele elementów może wprowadzać chaos w ocenie końcowej, dlatego też uczelnie czerpią przykłady ze świata ekonomii i wprowadzają system nadzoru nad jakością, stosując wypróbowane techniki, które sprawdziły się na przykład w dużych przedsiębiorstwach. Korzystając z doświadczeń ekonomicznych można na jakość kształcenia spojrzeć w aspekcie celów, które określa się poprzez następujące kryteria odnoszące się do:

- efektywności finansowej - koszty ponoszone na kształcenie w stosunku do osiągniętych korzyści i ten aspekt najbardziej interesuje jednostki państwowe
- standardów akademickich – co pozwala na stworzenie wzorca umiejętności, wiadomości i postaw jakie powinien uzyskać absolwent jednostki akademickiej
- użyteczności społecznej – czyli wykorzystania uzyskanych umiejętności w trakcie pracy co stanowi element najbardziej istotny dla pracodawców, społeczności, studentów i ich rodziców (49,54,55,100).

W systemie szkolnictwa wyższego przeszkodą w zarządzaniu jakością jest duża liczba interesariuszy, czyli w tym wypadku klientów. Należą do nich mogą: władze państwowe, władze regionalne, pracodawcy, obywatele, władze uczelni i jej pracownicy i oczywiście studenci (31,80).

W sektorze usług edukacyjnych nie chodzi zatem o spełnienie wymagań jednej osoby, ale o doskonalenie procesu kształcenia dla dobra jednostki i społeczności (70).

Zasady, które do tej pory obowiązywały tylko w sektorze rynkowym, zostały przeniesione do sektora edukacji poprzez zmianę relacji pomiędzy uczniem, a nauczycielem i nabrały one charakteru relacji usługowych (29,49,55).

Nauczyciel traci pozycję mistrza, eksperta i staje się producentem, usługodawcą, natomiast student przyjmuje rolę klienta (29,31,49,80).

Takie spojrzenie nawiązuje do relacji typowo usługowych, gdzie proces kształcenia jest usługą świadczoną przez uczelnię. Tak więc, aby ocenić tę usługę rozpatruje się ją jako:

- zbiór cech związanych z merytoryczną stroną tej usługi, czyli cechy umożliwiające ocenę jakości technicznej
- zbiór cech związanych z kontaktem usługowym, czyli cechy umożliwiające ocenę jakości funkcjonalnej (29).

Jednak złożoność pojęcia jakości kształcenia nie pozwala na postrzeganie go tylko w kontekście usługi, uważa się, że do pozostałych komponentów tego pojęcia można zaliczyć: stopień zgodności z założonymi standardami oraz zgodność z zamierzonymi celami (54,80).

Rozpatrując oba te komponenty można analizować jakość kształcenia jako dążenie do realizacji wyznaczonych standardów, które interpretowane są jako „norma, wzorzec, podstawa lub model do porównywania” (54,55).

Dążenie do standardu to jeden z celów jakie stawia sobie uczelnia. W spojrzeniu na jakość przez pryzmat realizacji celów najważniejszy jest stopień ich realizacji (80).

Potwierdzeniem tego może być opinia przytoczona przez Krajewską (55), a należąca do Burgera i Tannoeka, którzy uważali, że: „jakość kształcenia to powodzenie uzyskiwane w środowisku edukacyjnym umożliwiające studentom osiągnięcie wartościowych celów kształcenia zawierających standardy akademickie”.

Opinia ta podkreśla nie tylko istotę postawionych sobie przez uczelnie celów i konieczność realizacji standardów, ale przede wszystkim istotną rolę studenta, dla którego proces kształcenia i jego sposób realizacji ma największe znaczenie. To osoba studenta ulega największym zmianom w związku z obranymi celami w wyniku kształcenia, dlatego też student może podjąć się tej oceny w trakcie zachodzenia zmian, ale również po ukończeniu procesu z punktu widzenia absolwenta, pracownika (13).

Złożoność samego procesu kształcenia uniemożliwia stworzenie jednej, optymalnej definicji jakości kształcenia. Różnorodność powstałych definicji zależy od kontekstu w jakim się ją rozpatruje, a wielopłaszczyznowość pojęcia bardzo dobrze oddaje stwierdzenie, że jest to stopień wykorzystania w działaniach uczelni możliwości organizacyjnych, dydaktycznych i wychowawczych jakie posiada student, nauczyciel oraz warunków zarówno materialnych, społecznych jak i organizacyjnych w celu wspierania wszechstronnego rozwoju studenta (54,80).

## Ewaluacja

Utrzymanie wysokiej jakości w każdej dziedzinie wymaga nakładu pracy wielu osób, ale również wprowadzenia procedur, dzięki którym będzie możliwy jej nadzór oraz kontrola. To właśnie może zapewnić ewaluacja.

Źródło terminu ewaluacja znajduje się w języku francuskim, jednak wykorzystuje się najczęściej jego angielski odpowiednik – *to evaluate*, co tłumaczymy ewaluować, a oznacza „starannie rozważać jak dalece użyteczna lub wartościowa jest pewna działalność, jej plan, pomysł, zwłaszcza, by zdecydować czy ją podjąć, czy nie, albo czy ją kontynuować” (68,91).

W sposób krótki i rzeczowy ewaluację można opisać jako: „ocenie, oszacowanie, określenie wartości” (10,55,100).

Bardzo podobna definicja opisuje ewaluację jako: „stwierdzenie lub ustalenie ilości i/lub wartości, oszacowanie, określenie wartości”. Jednak ta sama autorka zwróciła uwagę na nieprawidłowe pojmowanie ewaluacji tylko jako oceny, stwierdzając, iż od takiej wizji „trzeba się uwolnić” (55).

O fakcie, że ewaluacja to nie tylko ocenianie, ale również proces może świadczyć definicja podana przez Joint Committee on Standards for Educational Evaluation określająca ją jako „systematyczne badanie wartości lub zalet jakiegoś obszaru” (100).

Aby pewne rzeczy móc ocenić czy oszacować konieczne jest zebranie informacji na ich temat, dlatego też ewaluację opisuje się również jako „usystematyzowane badanie, obserwację i interpretowanie informacji”, bądź też jako „proces zdobywania i wykorzystywania informacji prowadzących do wniosków, które zostaną wykorzystane przy podejmowaniu decyzji” (63)

Ważne jest, aby postrzegając ewaluację jako proces zbierania informacji nie zapomnieć o tym, że powinny być one zbierane zgodnie z przyjętą metodologią oraz nieprzypadkowo a systematycznie (91).

Podobny aspekt tego pojęcia przedstawia Brzezińska(10) w swojej definicji, która jest zsumowaniem innych opisów i mówi, że jest to „proces zbierania informacji o przebiegu działania i uzyskiwanych efektach oraz ich analizowania w celu udoskonalenia przebiegu tego procesu i osiągnięcia zamierzonych efektów” (55).

To spojrzenie jest o wiele szersze i pozwala dostrzec więcej funkcji ewaluacji, uświadamia, że nie polega ona tylko na zbieraniu informacji, gdyż jest to tylko jeden z jej etapów, ale zwraca uwagę na istotność pomiaru oraz wyciągnięcie odpowiednich wniosków oraz dostarczenie satysfakcjonujących wyjaśnień (63).

Na bazie ogólnych definicji powstało kilka dotyczących ewaluacji kształcenia. Jedną z bardziej znanych to ta podana przez Niemierko (67,68), a należąca do Astina i Panosa: - „ewaluacja obejmuje zbieranie informacji dotyczącej oddziaływania programu edukacyjnego”.

Można uznać, że na bazie tej definicji powstała inna w większym stopniu zwracająca uwagę na złożoność tego procesu określając go jako „zbieranie informacji o warunkach, przebiegu i wynikach działania edukacyjnego w celu dokonania oceny wartości tego działania i uzasadnienia dotyczących go decyzji” (67). Bardziej sprecyzowane rozumienie tego pojęcia można spotkać w stwierdzeniu, iż „ewaluacja to proces ciągłej oceny efektywności kształcenia obejmujący zarówno uczących się jak i nauczających oraz cele, metody i sposoby oceny wyników” (66).

Wskazuje nam ona na jakie elementy procesu kształcenia należy zwrócić uwagę jak szerokie gremium społeczne obejmuje ten proces.

Podsumowując różne definicje można dojść do konkluzji, że ewaluacja:

- łączy się z konkretnymi działaniami
- ma charakter wartościujący – oceniający poprzez porównywanie ze sobą osiągniętych celów z wyznaczonymi standardami

- służy zwrotnie osobom, które podejmują zadania, wpływając na lepszą organizację pracy i umożliwiając poprawienie i usprawnienie podobnych działań w przyszłości (57).

Kluczową sprawą jest zrozumienie, że ewaluacji nie należy traktować jako celu samego w sobie, ponieważ jest ona tylko narzędziem, który do tego celu ma doprowadzić (66).

Podobnie jak w ogólnym postrzeganiu ewaluacji, również w jej aspekcie dotyczącym procesu kształcenia niezwykle ważna jest informacja, jej rodzaj i źródło. W związku z tym można ją podzielić na:

- informację potoczną - wyraża wiedzę publiczną, ale także osobiste przekonania udziałowców procesu kształcenia
- informację anegdotyczną - odnosi się do pojedynczych wydarzeń
- informację opisową - obejmuje dokładną charakterystykę stanu rzeczy, ogranicza się tylko do rejestracji zdarzeń
- informację badawczą - polega na ustaleniu zależności, obejmuje systemy edukacyjne, placówki edukacyjne, innowacje, jest częścią procesu decyzyjnego (67,68,69).

Biorąc pod uwagę złożoność procesu kształcenia oraz interpretując odmienne spojrzenia na problem ewaluacji można wyróżnić kilka jej rodzajów, typów zależnych od kontekstu postrzegania tego pojęcia. Jeżeli tym kryterium będzie czas to wyróżniamy :

***Ewaluację sumującą*** – polega na zbieraniu i analizie zdobytych informacji w określonym przedziale czasu i weryfikacji ich po zakończonych działaniach,

***Ewaluację odroczoną*** – dokonuje się jej w odległym czasie po zakończeniu działań podlegających badaniu,

**Ewaluację kształtującą lub formatywną** – prowadzona jest ona w trakcie trwania badań, polega na bieżącym analizowaniu działań w trakcie ich trwania. Umożliwia sukcesywne polepszanie badanego obszaru (36,67,68,91).

Do najbardziej znanych podziałów ewaluacji należy podział na wewnętrzną i zewnętrzną.

**Ewaluacja zewnętrzna** - której istota polega na wykonywaniu jej przez osoby środowiska spoza jednostki. Oceny dokonują osoby niezależne, profesjonaliści posiadający odpowiednie rekomendacje etyczne, co pozwala zwiększyć wiarygodność wystawianych przez nich opinii (36,55,69,91).

Jej celem jest diagnoza i ocena pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej zarówno nauczycieli jak i jednostki oraz pomoc przy rozwiązywaniu problemów poprzez wymianę doświadczeń i wprowadzanie rozwiązań sprzyjających realizacji założonych celów (36).

Rodzajem tego typu ewaluacji w jednostkach szkolnictwa wyższego jest akredytacja. Jest to rodzaj oceny opartej na zasadzie *peer review* – równych przez równych (7).

Polega na ocenie czy „określony obiekt, zjawisko czy metoda spełniają wymagania progowe – ustalone i przyjęte kryteria jakości” (55,100).

Jest rodzajem „zinstytucjonalizowanej i systematycznie prowadzonej działalności mającej na celu analizę jakości instytucji w wyniku, której dochodzi do zbiorczej oceny, która jest podstawą decyzji potwierdzającej spełnienie określonych wymagań” (73).

**Ewaluacja wewnętrzna** – polega na zbieraniu i porządkowaniu danych dotyczących sposobu działania jednostki, umożliwia weryfikację, czy cele wyznaczone przez twórców systemu są prawidłowo realizowane. Prowadzona jest przez osoby zatrudniona w danej jednostce, powinna być wykonana przez autora systemu, ponieważ on wie jakie cele system ma realizować. Uzyskane wyniki powinny być wykorzystane do podnoszenia jakości pracy (55,67,68,69,91).



Do ewaluacji wewnętrznej możemy zaliczyć: hospitacje i samoocenę (36). Hospitacja – jest formą nadzoru pedagogicznego, polega na diagnozie pracy wykładowcy w wyniku bezpośredniej obserwacji. Diagnoza może dotyczyć zarówno zachowania nauczyciela jak też oceny wiedzy, umiejętności i postaw uczniów. Prowadzona może być przez osoby zajmujące stanowiska kierownicze w danej placówce (36,52).

Samoocena – pozwala scharakteryzować proces kształcenia w danej instytucji pod względem osiągania celów, realizacji poszczególnych zamierzeń, zagospodarowania wszystkich dostępnych środków ludzkich i materialnych (36,100).

Proces ten wykorzystuje się w ocenie zarówno programu kształcenia, wydziału bądź całej instytucji. Największy nacisk w samoocenie pada na analizy jakościowe (100).

Samoocena jest rodzajem ewaluacji bieżącej, dzięki obserwacji efektów pracy na tym etapie, łatwiej jest wprowadzić modyfikacje i korekty (10,36).

Ten rodzaj ewaluacji nie miałby sensu, gdyby nie wykorzystywanie uzyskanych wyników w celu rozwoju jednostki (91).

Ewaluacja wewnętrzną w jednostkach szkolnictwa wyższego jest bardzo rozbudowana, ale w odróżnieniu od innych zwraca uwagę na fakt jak bardzo pożądana jest aktywność uczestników procesu, którymi w tym przypadku są zarówno nauczyciele akademicy, ale i sami studenci (44).

W przypadku tych dwóch grup ewaluacja rozumiana jest jako „dyskurs, dialog, negocjacje” (100).

Te dwa spojrzenia pozwalają na stworzenie bardziej pełnego i obiektywnego obrazu sytuacji, ale również umożliwiają stronom „poprzez swoje partnerskie i odpowiedzialne relacje poznanie się nawzajem, rozpoznając swoje zalety i niedoskonałości”. Ewaluacja, która dokonywana jest w takich zależnościach pozwala na: „doskonalenie wzajemnych relacji, wartościowanie

skuteczności własnej pracy, doskonalenie planowania i przebiegu procesu kształcenia” (55).

Opisując tego rodzaju ocenę nie można zapomnieć o elemencie uczciwości i rzeczowości w wyrażanych opiniach tak, aby „nie zranić” żadnej ze stron, a zwłaszcza nauczyciela, który w swojej ocenie jest osamotniony (10).

Jak wynika z różnych definicji ewaluacja to między innymi zbieranie informacji, które w tym wypadku może być realizowane za pomocą następujących metod:

- analizy dokumentów,
- analizy wytworów,
- obserwacji,
- rozmowy,
- arkuszy ewaluacyjnych (10,55).

Harvey (43) wśród narzędzi i metod służącym ewaluacji wymienia: oficjalne i nieoficjalne dyskusje i rozmowy oraz kwestionariusze.

Większość jednostek wybiera kwestionariusze jako narzędzie metody badawczej ilościowej, co pozwala na zebranie danych i ich opracowanie w sposób nieskomplikowany. Badania te charakteryzują następujące cechy:

- określenie w sposób precyzyjny badanych kategorii oraz wskaźników do ich pomiaru
- jest to pomiar za pomocą liczb, przy czym zależności pomiędzy niektórymi zjawiskami przedstawiane są poprzez podanie średnich, częstości itd.
- wnioski stawiane są na podstawie analizy statystycznej (57).

Ewaluacja nie jest procesem prostym, nie zawsze akceptowanym, jednak może stać się jedyną ze strategii i technik, dzięki której jakość jednostki będzie utrzymana, a nawet będzie się polepszać. Zależać to będzie od pojmowania tego

procesu oraz „szerszej koncepcji badań społecznych i kultury akademickiej, które wkomponowują ją w konkretną wizję i praktykę uczelni (100).

## Cel pracy

Prowadzone badania miały na celu:

- wykazanie korzyści finansowych oraz zysków wynikających ze zmniejszenia obciążenia czasowego pracowników, jakie daje zastosowanie ankiety elektronicznej w badaniach dotyczących jakości kształcenia na Wydziale Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Medycznego w Poznaniu.
- wykorzystanie potencjału jaki dają możliwości techniczne zwłaszcza w aspekcie generowania wyników
- uwierzytelnienie standardów dotyczących anonimowości ankiet elektronicznych oraz wykazanie braku związku pomiędzy poziomem oceny procesu dydaktycznego, a stopniami uzyskanymi przez studentów w trakcie zaliczeń i egzaminów
- sprawdzenie, czy możliwe jest uzyskanie danych na temat procesu dydaktycznego w sposób powszechny i ujednolicony.

## **Materiał i metoda**

Badaniom podlegali studenci Wydziału Nauk o Zdrowiu na wszystkich 6 kierunkach czyli: pielęgniarstwie, położnictwie, fizjoterapii, zdrowiu publicznym, ratownictwie medycznym oraz elektroradiologii. Badaniami zostali objęci studenci studiów stacjonarnych na 1 i 2 roku studiów I stopnia oraz, 1 roku studiów drugiego stopnia. Badania prowadzone były przez trzy lata. Pierwszy rok wprowadzania ankiet elektronicznych 2007/2008 miał na celu zaznajomienie i oswojenie studentów z tą formą oceny oraz nauczenie ich korzystania z nowej formy, dlatego też uzyskane wyniki nie były brane pod uwagę.

W następnym roku 2008/2009 czas trwania ankietyzacji został określony precyzyjnie i trwał od dnia 30 III 2009r. do dnia 30 VI 2009r. W roku akademickim 2009/2010 czas w jakim ankiety były aktywne zawierał się od 11 I 2010r. do 30VI 2010r.

Metodą użytą w pracy był sondaż diagnostyczny realizowany za pomocą narzędzia jakim był kwestionariusz ankiety w formie elektronicznej. Zbieranie opinii studentów na temat realizacji poszczególnych przedmiotów dydaktycznych dokonywane było przez Internet przy pomocy specjalnie opracowanego programu, funkcjonującego w ramach systemu Wirtualna Uczelnia.

Metody rozpropagowywania ankiety były następujące:

- każdy z studentów otrzymywał na swoje osobiste konto w Wirtualnym Dziekanacie zestaw ankiet, które były powiązane z przedmiotami jakie miał student w danym roku akademickim,
- informacja na temat wariantów i czasu w jakim ankiety będą możliwe do wypełnienia studenci otrzymywali za pomocą maila na swoje skrzynki osobiste,

- ukazywał się ogólny komunikat na stronie Wydziału Nauk o Zdrowiu
- organizowano spotkania z władzami, koordynatorami zespołu ds. promocji elektronicznej ankiety,
- informacje były zawarte również na plakatach, które zostały rozwieszone w najważniejszych miejscach odbywania zajęć na Wydziale.

Pytania w ankiecie elektronicznej uzależniono od formy poszczególnych zajęć, w związku z tym, w badaniach zastosowano trzy wzory kwestionariusza ankiety oceniającej: wykład, seminarium, ćwiczenia w ramach danego przedmiotu.

Pytań dotyczących formy wykładu było 9 i dotyczyły one następujących problemów:

1. Punktualne rozpoczynanie i kończenie zajęć
2. Efektywne wykorzystanie czasu zajęć
3. Dokładne zaznajomienie studentów z celami uczenia się
4. Przekazywanie wiedzy w sposób zrozumiały i logiczny
5. Stwarzanie studentom możliwości zadawania pytań i dyskusowania
6. Chętne, dodatkowe wyjaśnianie trudnych pojęć i zagadnień
7. Stosowanie mediów edukacyjnych w sposób sprzyjający uczeniu się
8. Stosowanie podsumowań ułatwiających opanowanie wiedzy
9. Umożliwienie studentom zdobycia nowej wiedzy.

Następny zestaw pytań, który dotyczył seminariów i ćwiczeń nieklinicznych, był rozszerzony o następujące zagadnienia:

1. Traktowanie studentów jako partnerów w procesie kształcenia
2. Obiektywne kontrolowanie i ocenianie osiągnięć studentów.

Natomiast w zestawie pytań dotyczących seminariów i ćwiczeń klinicznych dodatkowo pojawiło się pytanie o - efektywne nauczanie czynności klinicznych.

Wszystkie pytania oceniane były w skali od 1-7, gdzie 1 oznaczało najniższą ocenę natomiast cyfra 7 oznaczała ocenę najwyższą.

Po udzieleniu odpowiedzi przez studenta ankieta przestawała być aktywna, co umożliwiało tylko jednorazowe jej wypełnienie.

Uzyskane w wyniku ankietyzacji wyniki przekazywane były do Katedry i Zakładu Informatyki i Statystyki, gdzie zostały opracowane pod względem statystycznym programem CSS STATISTICA wersja 8.

Przy pomocy programu obliczone zostały średnie poszczególnych przedmiotów wraz z odchyleniem standardowym. Określona została również mediana na podstawie wartości minimalnych i maksymalnych.

Takiej samej ocenie poddane zostały poszczególne pytania w ankiecie w zależności od kierunku.

Obliczeniom średniej, wraz z odchyleniem standardowym, minimum i maksimum poddane zostały wszystkie pytania kwestionariusza w przedmiotach, które uzyskały ponad 30 % zwrotnych odpowiedzi.

## Wyniki

### *Dynamika prowadzonych badań.*

Porównując dwa lata w jakich prowadzono badania, można zauważyć tendencje wzrastającą. Ogólny odsetek wypełnionych ankiet w stosunku do wysłanych w roku akademickim 2008/2009 wynosił 12,3% natomiast w następnym roku już 15,3% czyli nastąpił wzrost na poziomie 3%. Fakt ten, za pomocą liczb można przedstawić w następujący sposób: w pierwszym roku prowadzenia badań 2008/2009, na 36946 wysłanych ankiet, aż 4533 zostało wypełnionych przez studentów.

W kolejnym roku 2009/2010 na wysłanych 38742 ankiet wypełnionych zostało 5926. Zmienna liczba wysłanych ankiet, która także się zwiększyła związana była z większą liczbą studentów na poszczególnych latach oraz zmianami w programie nauczania. Ilości te zostały przedstawione w tabeli nr1.

Tabela 1. Porównanie wypełnienia ankiety elektronicznej przez studentów WNoZ w roku akademickim 2008/2009 oraz 2009/2010.

	<b>2008/2009</b>	<b>2009/2010</b>
Liczba wysłanych ankiet	36946	38742
Liczba wypełnionych ankiet	4533	5926
Procent wypełnienia	<b>12,3%</b>	<b>15,3%</b>

Dynamizm wypełniania ankiet wśród studentów zmieniał się w poszczególnych latach pomiędzy badanymi kierunkami. W roku 2008/2009 największa liczba uzyskanych odpowiedzi była na kierunku położnictwo – 1881 odpowiedzi, co dało 29,9%. Na drugim miejscu znalazło się ratownictwo medyczne z liczbą 421 wypełnionych kwestionariuszy, co nie jest dużą liczbą jednak w stosunku do ilości wysłanych ankiet dało wynik 16,9%. Najmniej



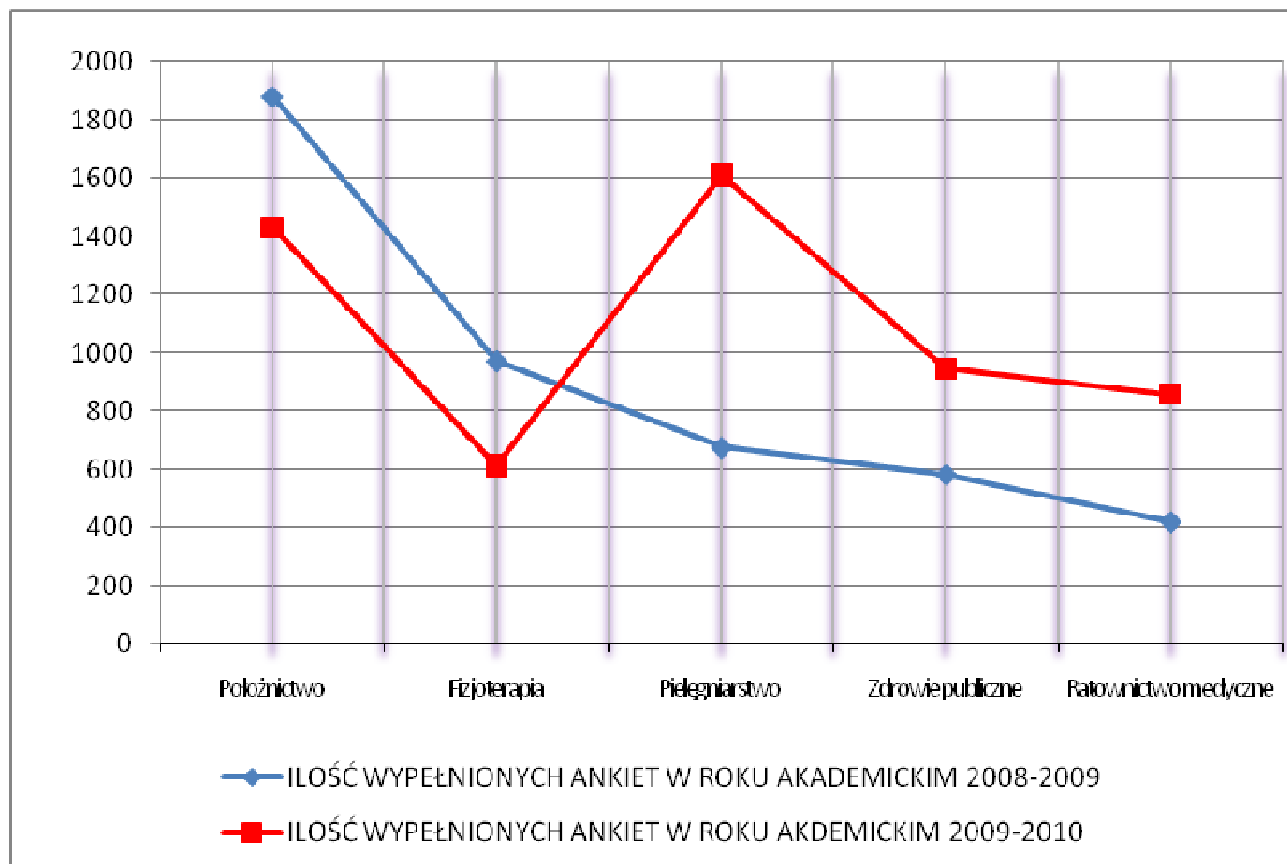
studentów wypełniło ankiety na kierunku zdrowie publiczne, gdzie liczba uzyskanych odpowiedzi wynosiła tylko 583 ankiet, co dało zaledwie 5,9%.

W roku następnym sytuacja uległa radykalnej zmianie. Położnictwo nadal znajdowało się w czołówce, ale pierwsze miejsce uzyskało ratownictwo medyczne przekraczając jako jedyne próg 30% zwracalności ankiet zdobywając ich w ogólnym zsumowaniu 30,7%, co daje 858 wypełnionych ankiet. Kierunkiem, który uzyskał najmniej odpowiedzi w drugim roku trwania badań była fizjoterapia, która otrzymała tylko 613 zwrotnych ankiet osiągając poziom zwracalności zaledwie 7,2%. Statystyki te zostały zawarte w tabeli nr 2.

Tabela 2. Wypełnienie ankiety elektronicznej na poszczególnych kierunkach.

<b>KIERUNEK</b>	<b>2008/2009</b>			<b>2009/2010</b>		
	Liczba wysłanych ankiet	Liczba uzyskanych odpowiedzi	Liczba uzyskanych odpowiedzi w %	Liczba wysłanych ankiet	Liczba uzyskanych odpowiedzi	Liczba uzyskanych odpowiedzi w %
Położnictwo	6282	1881	<b>29,9%</b>	6570	1431	<b>21,8%</b>
Pielęgniarstwo	8963	676	<b>7,5%</b>	10122	1611	<b>16%</b>
Zdrowie publiczne	9805	583	<b>5,9%</b>	8451	945	<b>11,2%</b>
Fizjoterapia	9412	972	<b>10%</b>	8525	613	<b>7,2%</b>
Elektroradiologia	-	-	-	2736	438	<b>16%</b>
Ratownictwo medyczne	2484	421	<b>16,9%</b>	2338	858	<b>36,7%</b>

Choć w ogólnej analizie liczba studentów wzrastała to jednak na kierunkach, które w roku 2008/2009 wiodły prym, liczebność wypełnionych ankiet spadła, taka sytuacja miała miejsce na położnictwie i fizjoterapii. Natomiast kierunki, które do tej pory pozostawały w mniejszości znacząco poprawiły swoją frekwencje, zwłaszcza ratownictwo medyczne. Zmiany te zostały przedstawione na wykresie – rycina 1.

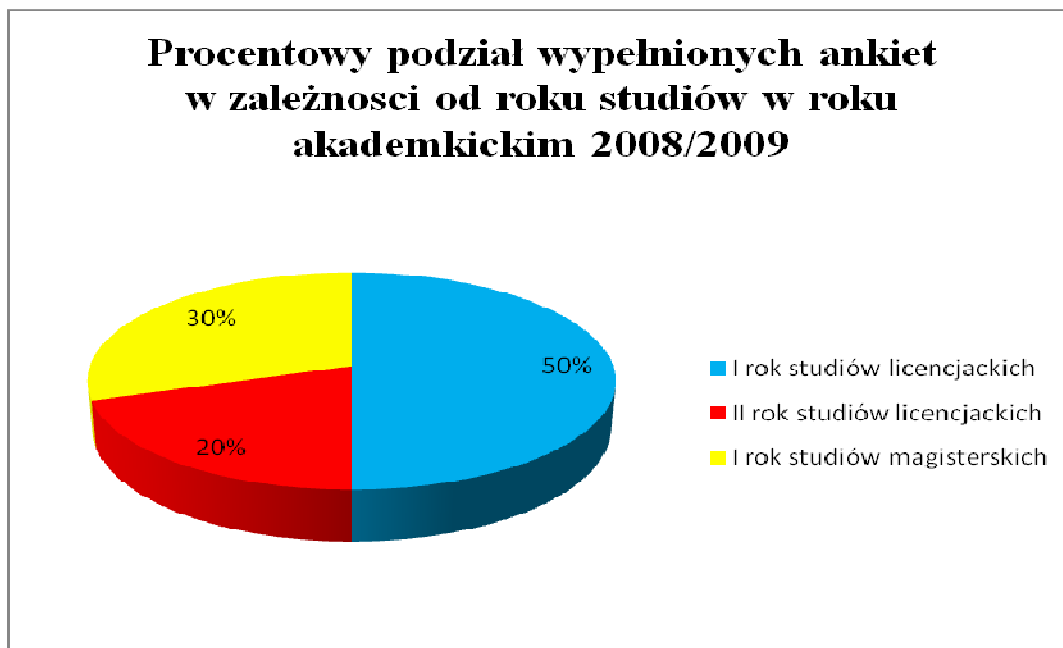


Rycina 1. Liczba wypełnionych ankiet na poszczególnych kierunkach studiów w roku akademickim 2008/2009 oraz 2009/2010.

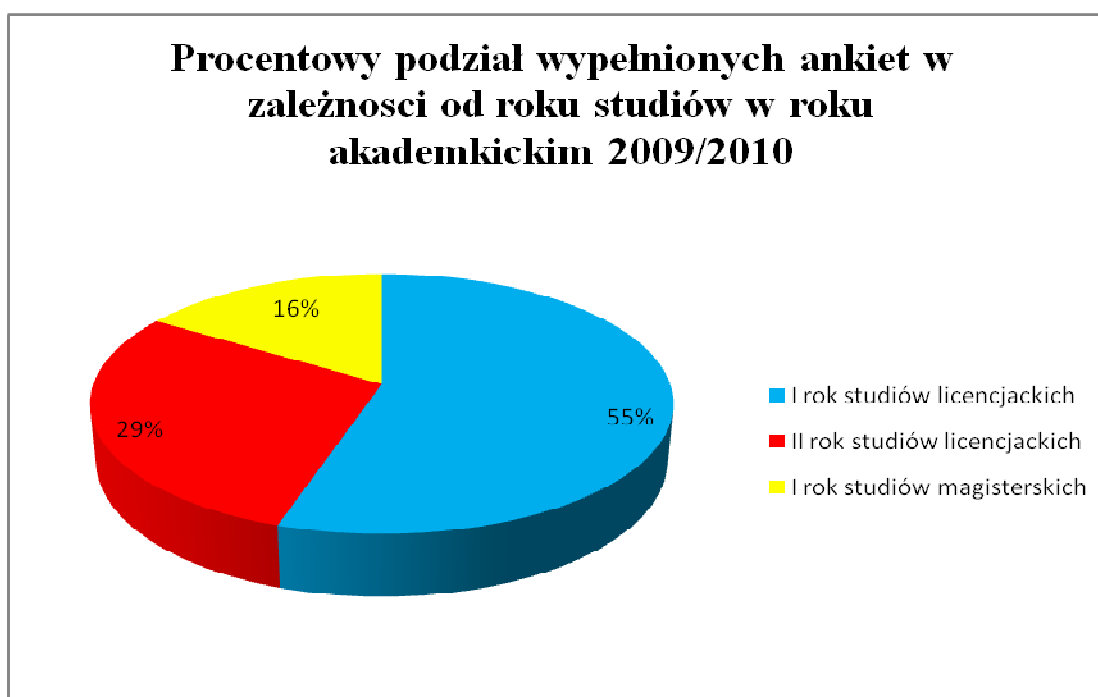
Wśród studentów, którzy najchętniej odpowiadali na ankiety przeważali studenci pierwszego roku studiów licencjackich. W roku akademickim 2008/2009 stanowili oni 50% w grupie studentów, którzy odpowiedzieli na ankiety. Następną grupę stanowili studenci I roku, ale studiów magisterskich, stanowiąc 30% ogółu. Najmniejszą grupą wśród respondentów stanowili studenci II roku studiów licencjackich osiągając poziom 20%. Otrzymane wyniki zostały przedstawione na rycinie numer 2.

W następnym roku badań liczba studentów na pierwszym roku studiów licencjackich zwiększyła się do 55%. Natomiast zaszły pewne zmiany na pozostałych latach, ponieważ drugą grupę pod względem liczebności stanowili studenci II roku studiów licencjackich osiągając 29%, podczas gdy studenci

I roku studiów magisterskich stanowili zaledwie grupę 16%. Zależności te przedstawia rycina numer 3.



Rycina 2. Procentowy podział wypełnionych ankiet w zależności od roku studiów w roku akademickim 2008/2009



Rycina 3. Procentowy podział wypełnionych ankiet w zależności od roku studiów w roku akademickim 2009/2010.

W przypadku poszczególnych przedmiotów wyraźnie widać zainteresowanie studentów niektórymi z nich. Do najchętniej ocenionego przedmiotu w roku akademickim 2008/2009 należała anatomia – forma ćwiczenia nieklinikne. Na kierunku położnictwo, przedmiot ten oceniło 55 osób, co dało 87% wypełnialności. Ten sam przedmiot na kierunku fizjoterapia uzyskał odpowiedzi od 37 studentów, co jest równoważne 39%. Wartość 44%, czyli 17 wypełnionych ankiet udało się uzyskać temu samemu przedmiotowi na kierunku ratownictwo medyczne.

Do przedmiotów najchętniej ocenianych na kierunku pielęgniarstwo należała biochemia - ćwiczenia nieklinikne, uzyskała ona odpowiedzi od 37 osób, co stanowi 54%. Na kierunku zdrowie publiczne żadnemu z przedmiotów nie udało się przekroczyć progu 30%, a najwyżej ocenionym przedmiotem została epidemiologia – nieklinikne ćwiczenia/seminaria uzyskując zaledwie 22% , na które złożyło się 14 wypełnionych ankiet.

W następnym roku akademickim, czyli 2009/2010 nadal wśród najchętniej ocenianych przedmiotów na kierunku położnictwo znajdowała się anatomia - forma ćwiczenia nieklinikne, ankietę wypełniło 50 osób, które stanowiły 61,7%.

Na kierunku elektroradiologia, który po raz pierwszy pojawiła się jako osobny kierunek (przedtem była to specjalność zdrowia publicznego) znalazł się przedmiot, który został oceniony przez, 18 osób, ale w sumie zdobył, aż 85,7%. Przedmiotem tym była - rentgenodiagnostyka i diagnostyka obrazowa – ewidencja i kodowanie świadczeń, forma ćwiczenia nieklinikne.

Niewiele niższy procent uzyskał na ratownictwie medycznym przedmiot medyczne czynności ratunkowe - forma wykładu, gromadząc odpowiedzi 28 studentów, co dało rezultat 82,3%.

Na pozostałych kierunkach przedmioty ocenione przez największą liczbę osób na danym roku to anatomia na pielęgniarstwie 56 osób, czyli 64,3% oraz po raz pierwszy na kierunku zdrowie publiczne, przedmiot bezpieczeństwo i higiena pracy, który uzyskał 40 zwrotnych ankiet, dało to w sumie 45,5%.

W roku akademickim 2009/2010 to na kierunku fizjoterapia nie udało się uzyskać wśród ocenionych przedmiotów żadnego ocenionego powyżej 30%. Przedmiot, który studenci najchętniej poddali pomiarowi to terapia manualna - forma ćwiczeń nieklinicznych, pomiaru dokonało 16 studentów dając tym samym 17,6%.

Wśród uzyskanych zwrotnie odpowiedzi najczęściej powyżej 30% zostało wypełnionych w roku akademickim 2008/2009 na kierunku położnictwo, bo aż 52 przedmioty. Na pozostałych kierunkach liczba przedmiotów, które otrzymały zwrotnych ankiet powyżej 30% było zaledwie kilka, i nie przekraczały liczby 10. Wyjątkiem było zdrowie publiczne, gdzie żaden przedmiot nie przekroczył progu 30%.

W roku akademickim 2009/2010 sytuacja uległa radykalnej zmianie ponieważ to kierunek ratownictwo medyczne, uzyskało liczbę 57 przedmiotów ocenionych przez więcej niż przez 30% osób oraz elektroradiologia, która zebrała 41 przedmiotów, które przekroczyły ten sam próg. Poza położnictwem i fizjoterapią wszystkie kierunki zanotowały wzrost liczby przedmiotów ocenionych minimum na poziomie 30% do liczb dwucyfrowych. Zależność ta przedstawia tabela nr 3.

Tabela 3. Liczba przedmiotów, które uzyskała powyżej 30% odpowiedzi na poszczególnych kierunkach w dwóch kolejnych latach.

<b>KIERUNEK</b>	<b>2008/2009</b>	<b>2009/2010</b>
	Liczba przedmiotów, które uzyskała powyżej 30% odpowiedzi	Liczba przedmiotów, które uzyskała powyżej 30% odpowiedzi
Położnictwo	<b>52</b>	<b>21</b>
Pielęgniarstwo	<b>6</b>	<b>15</b>
Zdrowie publiczne	-	<b>4</b>
Fizjoterapia	<b>8</b>	-
Elektroradiologia	-	<b>41</b>
Ratownictwo medyczne	<b>7</b>	<b>57</b>

Wraz z wysokim stopniem udzielanych odpowiedzi korelował również wysoki stopień samej oceny przedmiotu. Najlepszym tego przykładem jest właśnie anatomia, która w pierwszym roku badań uzyskała średnią ocen pomiędzy 5,02 a 6,27, gdzie cyfra 1 oznaczała najgorszą ocenę, a cyfra 7 najlepszą. Maksymalna ocena w poszczególnych pytaniach wynosiła 7 natomiast minimalna 1, co świadczy o dużej rozpiętości poszczególnych ocen, patrząc jednak na medianę i odchylenie standardowe można dojść do wniosku, iż przedmiot został oceniony bardzo dobrze. Wartość mediany nie osiągnęła wartości poniżej 5.

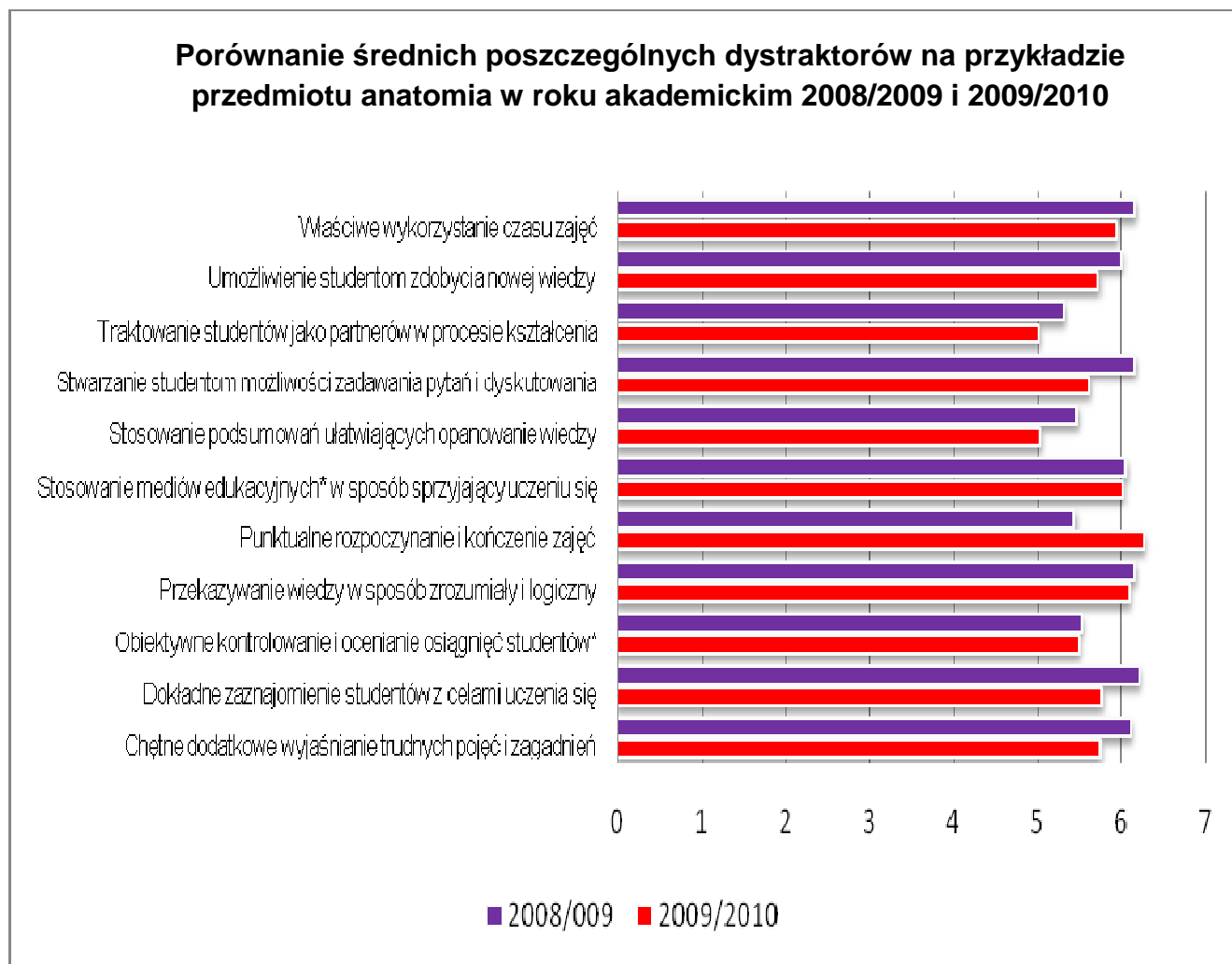
W roku akademickim 2009/2010 sytuacja w przypadku tego samego przedmiotu była podobna. Średnia poszczególnych cech była bardzo zbliżona i wahała się pomiędzy wartościami 5,31 a 6,21, co oznacza, że średnia najmniejsza podniosła się o parę setnych, natomiast w przypadku średniej najwyższej była niższa o parę setnych w stosunku do poprzedniego roku. Podobnie jak w poprzednim roku, porównując wartości mediany, które rozpinały się pomiędzy wartościami 5 a 7 można dojść do wniosku, że przedmiot został oceniony wysoko.

Rozpiętość średnich, mediany i innych danych statystycznych w tym przedmiocie w zależności od poszczególnych pytań zadanych w ankiecie, została przedstawiona w tabeli nr 4.

Tabela 4. Porównanie poszczególnych pytań zadanych w ankiecie i otrzymanych wartości na podstawie oceny przedmiotu anatomia na kierunku położnictwo.

Badane cechy	Średnia		Mediana		Suma		Minimum		Maksimum		Odchylenie Standardowe	
	2008/ 2009	2009/ 2010	2008/ 2009	2009/ 2010	2008/ 2009	2009/ 2010	2008/ 2009	2009/ 2010	2008/ 2009	2009/ 2010	2008/ 2009	2009/ 2010
Chętne dodatkowe wyjaśnianie trudnych pojęć i zagadnień	5,74	6,10	6,0	7,0	316,0	116	1,0	2,0	7,0	7,0	1,53	0,32
Dokładne zaznajomienie studentów z celami uczenia się	5,76	6,21	6,0	7,0	317,0	118	1,0	4,0	7,0	7,0	1,56	0,24
Obiektywne kontrolowanie i ocenianie osiągnięć studentów	5,49	5,53	6,0	6,0	302,0	105	1,0	2,0	7,0	7,0	1,62	0,32
Przekazywanie wiedzy w sposób zrozumiały i logiczny	6,09	6,16	7,0	7,0	335,0	117	3,0	4,0	7,0	7,0	1,24	0,24
Punktualne rozpoczęcie i kończenie zajęć	6,27	5,44	7,0	6,0	345,0	98	3,0	1,0	7,0	7,0	1,08	0,41
Stosowanie mediów edukacyjnych w sposób sprzyjający uczeniu się	6,02	6,05	7,0	6,0	331,0	115	1,0	1,0	7,0	7,0	1,35	0,32
Stosowanie podsumowań ułatwiających opanowanie wiedzy	5,04	5,47	5,0	6,0	277,0	104	1,0	3,0	7,0	7,0	1,85	0,34
Stwarzanie studentom możliwości zadawania pytań i dyskusowania	5,62	6,16	6,0	7,0	309,0	117	1,0	1,0	7,0	7,0	1,66	0,40
Traktowanie studentów jako partnerów w procesie kształcenia	5,02	5,31	5,0	5,0	276,0	101	1,0	1,0	7,0	7,0	1,89	0,37
Umożliwienie studentom zdobycia nowej wiedzy	5,72	6,0	6,0	6,0	315,0	114	2,0	3,0	7,0	7,0	1,25	0,27
Właściwe wykorzystanie czasu zajęć	5,94	6,16	7,0	7,0	327,0	117	2,0	3,0	7,0	7,0	1,47	0,27

Porównanie średnich uzyskanych w poszczególnych pytaniach, na przykładzie anatomii jako przedmiotu najchętniej ocenianego przez studentów zwłaszcza na kierunku położnictwo, na przestrzeni dwóch lat zostało przedstawiona na rycinie nr 4.



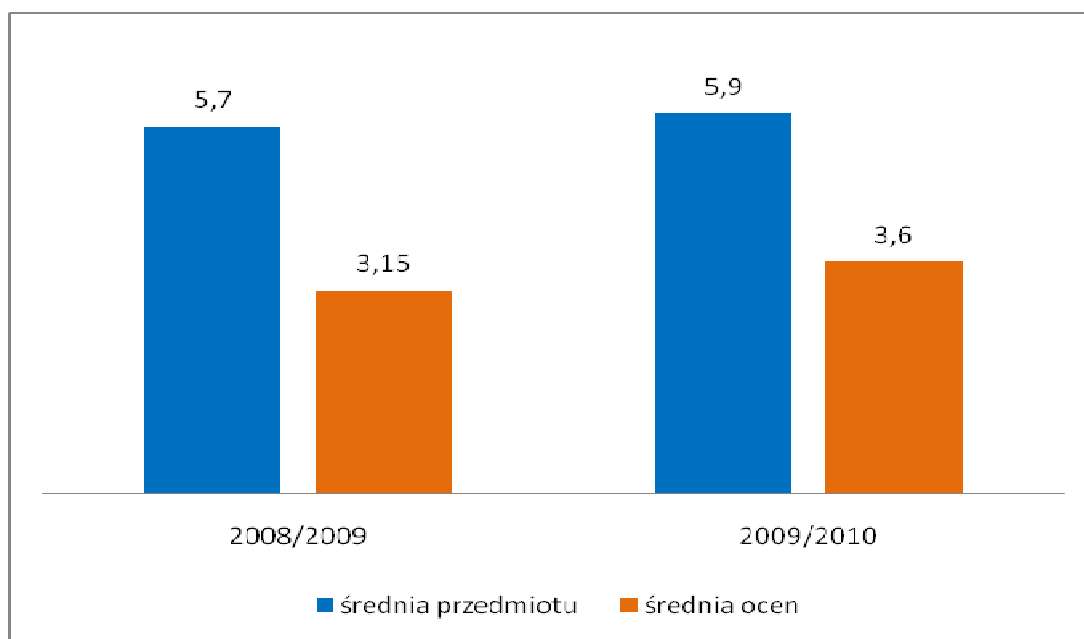
Rycina 4. Zestawienie średnich w zależności od badanej cechy w roku akademickim 2008/2009 i 2009/2010.

Większość zagadnień w ankiecie otrzymała niższą ocenę średnią w drugim roku trwania badań, tylko cecha dotycząca punktualnego rozpoczynania zajęć została oceniona wyżej niż w roku poprzednim.

Podsumowując badania na przykładzie anatomii na kierunku położnictwo można dojść do wniosku, że przedmiot ten został dość wysoko oceniony ponieważ, prawdopodobnie studenci uzyskali z niego dobre stopnie. Jednak po



porównaniu średniej ocen jakie studenci otrzymali z egzaminu widać, że średnia ta nie ma wpływu na ocenę procesu. Średnie stopni studentów były niskie i wynosiły kolejno w roku 2008/2009 - 3,15, a w kolejnym 2009/2010 – 3,6. Korelację pomiędzy poszczególnymi średnimi przedstawia rycina numer 5.



Rycina 5. Porównanie oceny procesu dydaktycznego i średniej ocen uzyskanych przez studentów kierunku położnictwo z przedmiotu anatomia w roku akademickim 2008/2009 i 2009/2010.

Dla przedmiotów, w przypadku których zwrot opinii studentów przekroczył poziom 30%, zastosowano obliczenia statystyczne, ukazujące wartość oceny procesu dydaktycznego na tle danego kierunku. Takich obliczeń dokonano na kierunku położnictwo, gdzie liczba udzielonych odpowiedzi w roku akademickim 2008/2009 była największa. Obliczenia te zostały zestawione w tabeli nr 5.

Tabela 5. Dane statystyczne dotyczące oceny procesu dydaktycznego na kierunku położnictwo.

<b>Badane cechy</b>	<b>Średnia</b>	<b>Mediana</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maksimum</b>	<b>Odchylenie Standardowe</b>
Chętne dodatkowe wyjaśnianie trudnych pojęć i zagadnień	5,45	6,00	1,00	7,00	1,64
Dokładne zaznajomienie studentów z celami uczenia się	5,01	5,00	1,00	7,00	1,78
Efektywne nauczanie czynności klinicznych	5,01	5,00	1,00	7,00	1,93
Obiektywne kontrolowanie i ocenianie osiągnięć studentów	5,18	6,00	1,00	7,00	1,80
Przekazywanie wiedzy w sposób zrozumiały i logiczny	5,37	6,00	1,00	7,00	1,68
Punktualne rozpoczynanie i kończenie zajęć	5,77	6,00	1,00	7,00	1,59
Stosowanie mediów edukacyjnych w sposób sprzyjający uczeniu się	5,22	6,00	1,00	7,00	1,79
Stosowanie podsumowań ułatwiających opanowanie wiedzy	4,85	5,00	1,00	7,00	1,88
Stwarzanie studentom możliwości zadawania pytań i dyskusowania	5,43	6,00	1,00	7,00	1,66
Traktowanie studentów jako partnerów w procesie kształcenia	5,07	5,00	1,00	7,00	1,84
Umożliwienie studentom zdobycia nowej wiedzy	5,25	6,00	1,00	7,00	1,67
Właściwe wykorzystanie czasu zajęć	5,36	6,00	1,00	7,00	1,65
Wskazywanie na związki wiedzy podstawowej i klinicznej	5,14	6,00	1,00	7,00	1,63

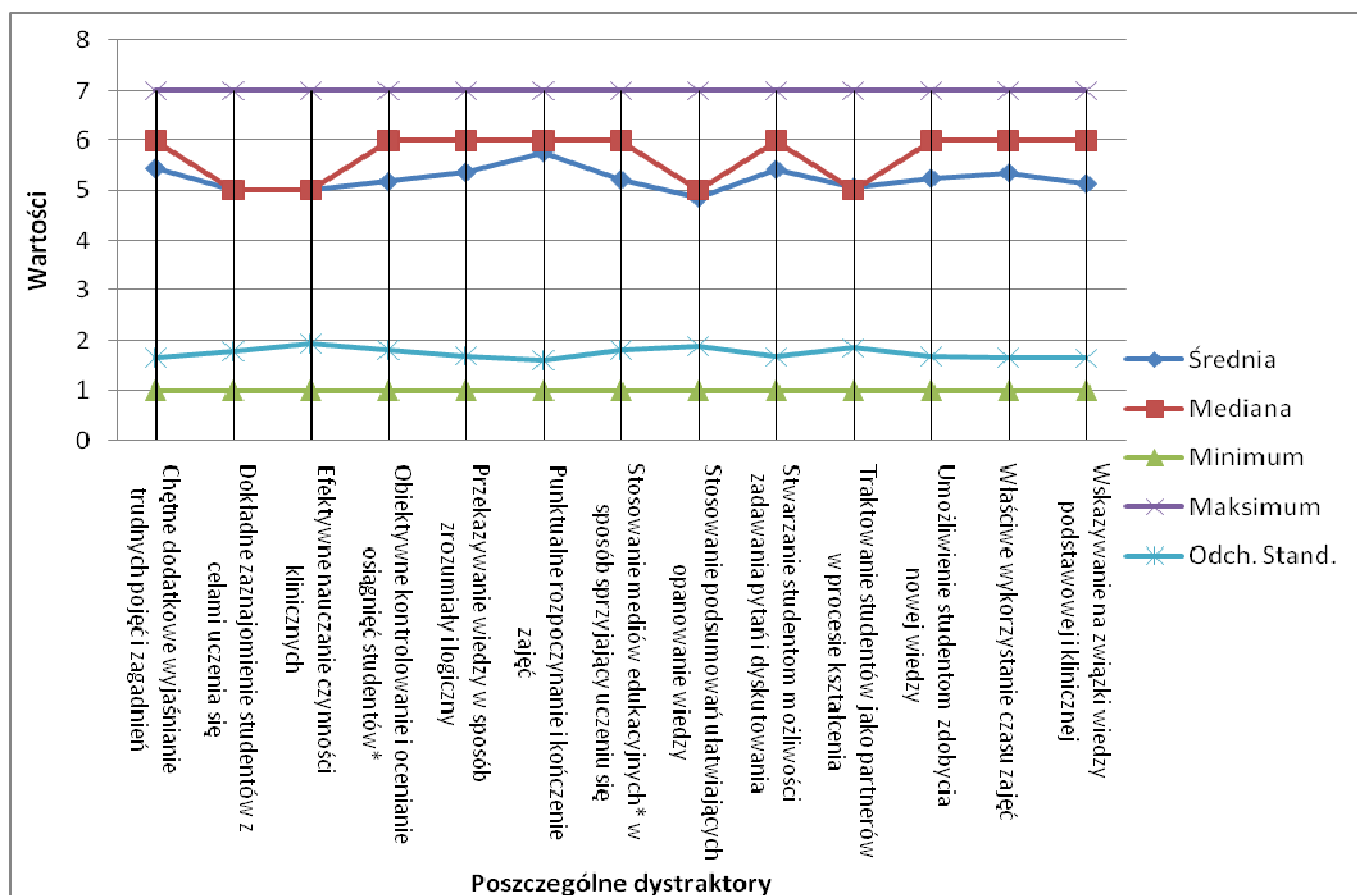
Analizując powyższe zestawienia możemy zauważyć, iż średnia ocen całego procesu kształcenia jest dość wysoka i rozciąga się pomiędzy 5,77 a 4,85 co pozwala na ogólną dobrą ocenę całości. Tylko jedno kryterium zostało ocenione poniżej 5,0, jest nim - stosowanie podsumowań ułatwiających opanowanie wiedzy. Pozostałe cechy ocenione zostały powyżej 5,0, co pozwala wnioskować, iż studenci tego kierunku są zadowoleni z procesu kształcenia i elementów jakie się na niego składają.

Wśród studentów bardzo wysoko został oceniony aspekt dotyczący punktualnego rozpoczynania zajęć - średnia ocena na tym kierunku to aż 5,77.

Maksimum jakie zostało osiągnięte w przypadku wszystkich badanych cech to 7,0 czyli ocena najwyższa, jednak minimum to - 1, ocena najniższa co może świadczyć o tym, iż każda cecha uzyskała zarówno ocenę najwyższą jak i najniższą.

Mediana w przypadku wszystkich cech wahała się pomiędzy wartościami 6,0 a 5,0, świadcząc o wysokiej ocenie procesu dydaktycznego. Natomiast odchylenie standardowe zawierało się pomiędzy wartościami 1,63, a 1,93 co świadczy o fakcie, iż oceny nie różniły się zbyt od siebie.

Relacje pomiędzy poszczególnymi wartościami statystycznymi przedstawione zostały na rycinie nr 6.



Rycina 6. Zestawienie poszczególnych wartości statystycznych na kierunku położnictwo w roku 2008/2009.

W roku akademickim 2009/2010 to ratownictwo medyczne było kierunkiem, gdzie liczba przedmiotów ocenionych powyżej 30% była najwyższa i wynosiła 57. Zestawienie poszczególnych wartości dla tego kierunku zostało przedstawione w tabeli nr 6.

Tabela 6. Dane statystyczne dotyczące oceny procesu dydaktycznego na kierunku ratownictwo medyczne.

<b>Badane cechy</b>	<b>Średnia</b>	<b>Mediana</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maksimum</b>	<b>Odchylenie Standardowe</b>
Chętnie dodatkowe wyjaśnianie trudnych pojęć i zagadnień	4,98	6,00	1,00	7,00	2,04
Dokładne zaznajomienie studentów z celami uczenia się	4,77	5,00	1,00	7,00	2,13
Obiektywne kontrolowanie i ocenianie osiągnięć studentów	4,81	6,00	1,00	7,00	2,17
Przekazywanie wiedzy w sposób zrozumiały i logiczny	4,91	6,00	1,00	7,00	2,13
Punktualne rozpoczynanie i kończenie zajęć	5,64	6,00	1,00	7,00	1,94
Stosowanie mediów edukacyjnych w sposób sprzyjający uczeniu się	5,78	6,00	1,00	7,00	1,52
Stwarzanie studentom możliwości zadawania pytań i dyskusowania	4,98	6,00	1,00	7,00	2,11
Traktowanie studentów jako partnerów w procesie kształcenia	4,55	5,00	1,00	7,00	2,18
Umożliwienie studentom zdobycia nowej wiedzy	4,88	6,00	1,00	7,00	2,10
Właściwe wykorzystanie czasu zajęć	4,91	6,00	1,00	7,00	2,10

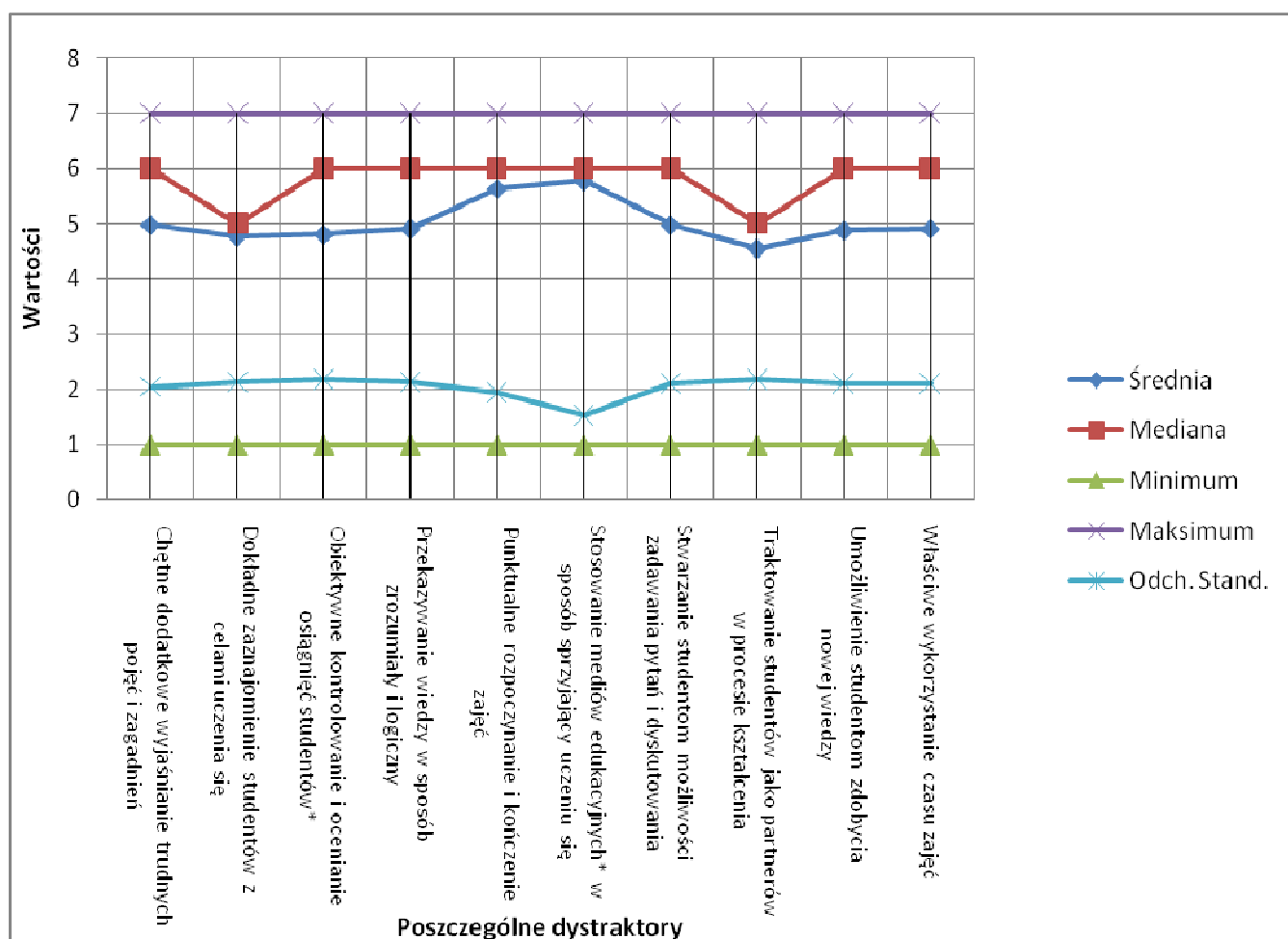
Na kierunku ratownictwo medyczne nie udało się już uzyskać tak wysokiej średniej jak na położnictwie. Najwyższą średnią jaką udało się osiągnąć to 5,78 i dotyczyła ona pytania związanego z stosowaniem mediów edukacyjnych.

Średnią na poziomie 5,64, uzyskało zagadnienie, które dotyczyło punktualnego rozpoczynania i kończenia zajęć. Najniższa średnia wynosiła zaledwie 4,55 i dotyczyła kwestii traktowania studentów jako partnerów. Pozostałe pytania uzyskały średnią poniżej 5,0 co sugeruje, że studenci proces edukacji oceniają raczej na poziomie dobrym, a nie bardzo dobrym.

Podobnie jak w przypadku położnictwa również tutaj maksimum jakie zostało osiągnięte w przypadku wszystkich analizowanych kwestii to 7,0 czyli ocena najwyższa. Ta sama sytuacja dotyczy minimum, w tym przypadku wszystkie zagadnienia otrzymały minimum na poziomie 1 czyli ocenę najniższą z możliwych.

Mediana i w tym przypadku oscylowała między wartościami 6,0 a 5,0,. Wartości odchylenia standardowego wahały się pomiędzy 1,52 a 2,18 co może być potwierdzeniem, że w niektórych przypadkach rozpiętość ocen mogła być większa niż w przypadku położnictwa, jednak nie tak bardzo znacząca dla ogólnej oceny.

Relacje pomiędzy poszczególnymi danymi statystycznymi przedstawione zostały na rycinie nr 7.



Rycina 7. Zestawienie poszczególnych wartości statystycznych na kierunku ratownictwo medyczne w roku 2009/2010.

Każda z badanych form posiadała swój własny zestaw pytań. Wśród pytań dotyczących formy ćwiczeń i seminariów klinicznych znajdowało się takie, które dotyczyło efektywnego nauczania czynności klinicznych. Z racji tego, że dla studentów Wydziału Nauk o Zdrowiu umiejętności kliniczne są jednymi z najważniejszych podjęto się ocenie właśnie tej kwestii. Z otrzymanych wyników widać, że cecha ta została oceniona w roku 2008/2009 na poziomie 5,0, co sugeruje, że została oceniona przez studentów dobrze.

W następnym roku ta sama cecha została oceniona jeszcze wyżej i osiągnęła średnią wartość na poziomie 5,49. Wartości te zostały przedstawione w tabeli nr 7.

Tabela 7. Wartości dotyczące pytania o efektywne nauczanie czynności klinicznych w zależności roku akademickiego.

	<b>Średnia</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maksimum</b>	<b>Odchylenie standardowe</b>
<b>Rok akademicki 2008/2009</b>	5,0	1,00	7,00	1,87
<b>Rok akademicki 2009/2010</b>	5,49	1,00	7,00	2,03

Dzięki uzyskanym wynikom możliwa jest analiza i interpretacja wielu czynników mających wpływ na proces kształcenia, jednak analizie poddane zostały tylko te elementy, gdzie przede wszystkim liczba uzyskanych odpowiedzi była na tyle duża, że mogła przedstawiać zdanie całej grupy.

Możliwości przedstawiania poszczególnych danych są ogromne, jednak analizie poddane zostały tylko te dane, które pozwalają na stworzenie całościowego obrazu na temat dydaktyki na poszczególnych kierunkach.

W celu uzyskania pełnego obrazu na temat procesu kształcenia, rozpatruje się zarówno frekwencję uzyskanych odpowiedzi na całym kierunku jak i poszczególnych przedmiotów. Wyższa frekwencja przedmiotu może być spowodowana faktem, że przedmiot cieszy się szczególnym zainteresowaniem studentów lub chcieli oni wyrazić swoje zadowolenie lub niezadowolenie.

Istotna dla bardziej obiektywnej oceny wydaje się konieczność analizy poszczególnych pytań, gdyż nisko oceniona jedna cecha może w sposób zasadniczy obniżyć ocenę całościową.

## Dyskusja

Słowo „uniwersytet” wywodzi się od łacińskiego słowa „universitas”, które oznacza całość, ogół, powszechność, wspólność, a rozwijając dalej tę definicję - „universitas magistrorum et scholarium” to ogół nauczycieli i uczniów. Geneza uniwersytetu jako jednostki, która od wieków była wzorem wysokiego poziomu nauczania zwraca uwagę na fakt, iż podwaliną tego konceptu nie jest tylko wysoko wyspecjalizowane grono pedagogiczne, „grono mistrzów”, ale również grono studentów jako nierozdzielny element całości (77,82).

Burzliwy rozwój wielu dziedzin życia, zmiany zachodzące w ludziach, a nawet całych społecznościach wymusiły w wielu dziedzinach zaistnienie procesu ewaluacji, dzięki któremu można było podsumować dotychczasowe osiągnięcia i wprowadzić zmiany mające na celu uzyskanie jeszcze większych korzyści.

Również szkolnictwo wyższe do tej pory niezależne od opinii innych zostało w pewnym sensie „zmuszone”, do podjęcia działań mających na celu uatrakcyjnienie i upraktycznienie reprezentowanych przez siebie usług.

Zapoznanie się z opinią studentów jako równoprawnych partnerów procesu nauczania, stało się dla wielu jednostek sprawą priorytetową. Jednak wciąż trwają spory dotyczące tego czy, zaiste oceniany jest tylko proces kształcenia i jego poszczególne elementy, czy jest to tylko ocena osoby prowadzącej zajęcia. W swojej pracy Marsh i Roche (65) doszli do wniosku, że instrumenty wykorzystywane w ocenie chociażby efektywności nauczania powinny mierzyć oddzielnie poszczególne komponenty, na przykład interakcje nauczyciela z uczniami, organizację, zaangażowanie itd., ponieważ tylko wielopłaszczyznowe spojrzenie na proces ewaluacji, pozwoli na przedstawienie sytuacji w sposób realistyczny, a nie subiektywny.



Zachowanie obiektywizmu w badaniach jest tym elementem, który bardzo często podlega krytyce, uważa się bowiem, iż zwłaszcza studenci jako grupa są nieobiektywni, gdyż ich ocena procesu kształcenia może zależeć od ocen uzyskanych w wyniku zaliczeń bądź też egzaminów. Problem ten badał w swojej pracy Centra (17), który dzięki uzyskanym wynikom doszedł do wniosku, iż w większości przypadków oceny z egzaminów nie wpływają na ocenę nauczyciela.

Ten sam problem lecz w innym aspekcie rozpatrywał w swojej pracy Eisler (30), który badał czy wykorzystywanie ocen studentów w procesie oceny efektywnego nauczania było czynnikiem, który w sposób znaczący przyczynił się do trendu inflacji stopni z poszczególnych przedmiotów. Z analizy badań, które przeprowadził Eisler w latach 1980 i 1999 dla 983491 ocen studentów z ponad 37000 kursów, w których brali oni udział, wynikało że wśród studentów oczekujących ocen A/-A (najwyższych) tendencja wzrostowa średnich not przyznawanych przez nich i większa częstość występowania ocen A/-A dają pewne dowody na inflację (w tym przypadku ogólny przyrost wartości stopni z przedmiotów, jak i wydawanych przez studentów). Wynika z tego, że otrzymywanie wyższych ocen jest niezależnie od wzrostu poziomu wykształcenia akademickiego. Sugeruje on, aby ocen przyznawanych przez studentów zbytnio nie nadinterpretować zwłaszcza w polityce kadrowej uczelni (awanse, degradacja), natomiast należy stosować i rozwijać kompleksowe systemy oceny, gdzie ocena ucznia będzie tylko jednym z elementów (30).

Również w badaniach prowadzonych na Wydziale Nauk o Zdrowiu sprawdzono, czy na poziom oceny przedmiotu mają wpływ stopnie uzyskane na egzaminach końcowych. Na podstawie otrzymanych danych z przedmiotu anatomia widać, że stopnie zdobyte przez studentów na egzaminie były dość niskie i utrzymywały się na poziomie 3,15 i 3,6, gdzie 2 jest oceną najniższą, a 5 najwyższą. Tak niskie wyniki nie wpłynęły ujemnie na zaopiniowanie procesu

dydaktycznego na tym przedmiocie , który zdobył bardzo dobre średnie na poziomie 5,7 i 5,9, co w 7 stopniowej skali jest poziomem zadowalającym.

Inny naukowiec Shevlin (87) wraz z zespołem badał, czy w końcowej ocenie zajęć ma znaczenie fakt posiadania przez nauczyciela nie tylko wiedzy, umiejętności ale i charyzmy.

W badaniach, które zostały przeprowadzone na grupie 213 studentów na Brytyjskim Uniwersytecie w Midlans, którym przedstawiono 11 stopniową skalę ocen, gdzie 6 punktów dotyczyło „zdolności wykładowcy”, a pozostałe 5 „atrybutów wzorcowych”. Dodatkowe pytanie dotyczyło charyzmy nauczyciela. W uzyskanych wynikach przy  $p < 0,05$ , a więc statystycznie istotnych, czynnik charyzmy odnosił się do 69% wariacji zdolności wykładowcy i 37% czynnika atrybutów wzorcowych, co jest ewidentnym potwierdzeniem, że dużej mierze efektywność nauczania oceniana jest na podstawie indywidualnego postrzegania charyzmy (87).

Do badań dotyczących jakości kształcenia wiele jednostek podobnie jak w badaniach na Wydziale Nauk o Zdrowiu, wykorzystało metodę sondażu diagnostycznego z techniką ankiety (13).

Ankieta definiowana jest jako technika gromadzenia informacji o ludziach, ich cechach, opiniach i postawach, polegająca na wypełnianiu przez badanego specjalnych kwestionariuszy. Badanie może nastąpić w obecności ankietera lub nie. Pytania w ankiecie są: konkretne, ścisłe i jednoprotymowe oraz często zaopatrzone w tzw. „kafeterie” czyli zestaw możliwych odpowiedzi (22,31,59,78,79).

Zachodzące zmiany przyczyniły się także do zastosowania nowatorskich technik, również w szkolnictwie na wszystkich jego poziomach. Jedną z nowości stało się zastosowanie technik WWW w nauczaniu i ocenianiu jako uzupełnienie tradycyjnych metod, środków i narzędzi (12).

W roku 2000 w Stanach Zjednoczonych z Internetu korzystało już 55 milionów osób codziennie.

Popularność Internetu jako narzędzia edukacyjnego z roku na rok wzrastała, czego potwierdzeniem mogą być dane otrzymane w roku 1995, z których wynika że zaledwie 11% studentów używało Internetu i dane z roku 2000, gdzie użytkowników w grupie studenckiej było już 43% (15). W podobnych badaniach prowadzonych przeze mnie i innych pracowników Uniwersytetu Medycznego w Poznaniu dotyczących korzystania z Internetu przez studentki kierunku położnictwo, aż 83,6% wykazało go jako źródło wiedzy ogólnej, a 76,6% poszukiwało wiedzy fachowej (90). Stąd też narodziła się idea wykorzystania Internetu w ewaluacji wewnętrznej poprzez zdobywanie informacji zwrotnej od studentów (1,6,7,15).

Takie kroki podjęło bardzo wiele Uczelni korzystając z przykładu Uczelni innych krajów europejskich, Stanów Zjednoczonych i innych. Tekstowe ankiety e-mailowe na świecie istnieją już od 1986 roku, a powstanie ankiet internetowych określa się na początek lat 90 (4).

Choć Stany Zjednoczone są liderem w tego typu badaniach, to również tam proces wprowadzania ankiet elektronicznych nie był łatwy, ani bezproblemowy, o czym świadczą wyniki uzyskane przez Hoffmana (45), który badając ponad 500 uczelni w roku 2002 uzyskał informacje, że ankiety elektroniczne jako jedyny sposób zbierania informacji wykorzystywane są przez 10% uczelni w Stanach Zjednoczonych, ale aż 78% deklaruje używanie ankiet elektronicznych równocześnie z ankietami papierowymi.

Autor zwraca uwagę, że w porównaniu z badaniami jaki uzyskał Hmieleski w roku 2000 liczba uczelni wykorzystujących tylko ankiety elektroniczne wzrosła o 8% (45,48).

Jednym z powodów, dla którego sięgnięto po ankiety elektroniczne w badaniach nad jakością kształcenia był fakt, iż dotychczasowe ankiety wymagały dużych nakładów zarówno finansowych jak i ludzkich (1,7,61).

W pracy Shannona (86) i współpracowników, która badała opinie członków American Educational Research Association (AERA), czyli

profesjonalistów w dziedzinie badań edukacyjnych, na pytanie dotyczące obniżenia kosztów w związku ze stosowaniem ankiet elektronicznych, aż 96,7% odpowiedziało, że zdecydowanie tak lub raczej potwierdza taką możliwość.

Anderson (1) wraz z zespołem porównali koszty prowadzenia badań jedną i drugą metodą. W otrzymanych wynikach jasno widać, że koszty generowane przez ankiety papierowe były na poziomie 12250\$, plus koszt pensji pracownika zatrudnionego na pół etatu. Natomiast koszt ankiety elektronicznej to tylko koszt 14 godzin pracy w wymiarze pracownika administracji.

W swojej pracy Dommeyer (28) i współpracownicy również prezentują dane dotyczące porównania kosztów ankiety tradycyjnej-papierowej i elektronicznej. Różnica pomiędzy nimi była znaczna i w pierwszym przypadku kwota wynosiła 568,60\$, natomiast w drugi koszty ograniczyły się zaledwie do 18,75\$ (6).

Kwestię dotyczącą porównania kosztów bardzo szczegółowo w swojej pracy opisali Bothell i Henderson (9), którzy porównali koszty, w zależności o rodzaju ankiety, przypadające na jednego studenta. Po podsumowaniu i porównaniu kosztów całkowitych obu sposobów ankietowania, relacje między nimi przedstawiały się następująco: koszty poniesione na ankietyzację papierową w ciągu roku wynosiły 422.201\$, na ankietę elektroniczną 186.617\$ , różnica pomiędzy dwoma kwotami wynosiła około 235.000\$.

Z tych samych obliczeń wynikało, że koszt przypadający na jednego studenta w przypadku ankiety papierowej wynosił 1.06\$, a w przypadku elektronicznej kwota spadała do 0.47\$ (9).

Na duże koszty związane z drukiem, dystrybucją oraz wprowadzeniem danych w przypadku ankiety papierowej jako istotny element weryfikacji zwrócił uwagę Przybylski (80) razem z zespołem, w trakcie omawiania wyników ewaluacji na Uniwersytecie Warszawskim, gdzie studiuje według danych GUS 10% wszystkich studentów z całej Polski.

Również w naszych badaniach podjęliśmy się porównania kosztów jednej i drugiej ankiety. Opierając się o ceny podane przez Dział Zaopatrzenia Uniwersytetu Medycznego w Poznaniu, oszacowaliśmy, że w pierwszym roku badań, na wysłanie 36946 ankiet drogą papierową wydatki poniesione na papier i toner wynosiłyby w przybliżeniu 8381zł. W roku następnym koszt wysłania 38742 ankiet wynosiłby 8773 zł. Trudno natomiast jest określić czas i ilość osób koniecznych do powielenia ankiet, podzielenia ich na odpowiednie przedmioty i formy oraz rozprowadzenie na terenie uczelni. Skomplikowane logistycznie i na pewno energochłonne byłoby zebranie takiej ilości ankiet oraz przygotowanie ich do obróbki statystycznej. Koszt takiej samej liczby ankiet na Wydziale Nauk o Zdrowiu, ale rozpowszechnionej w sposób elektroniczny, w przybliżeniu wynosił 4000 zł. netto, taka była cena modułu koniecznego do wprowadzenia ankiet w system „Wirtualnego Dziekanatu”. Nakład pracy ludzkiej w tym przypadku stanowił czas konieczny do wpisania przez pracownika w system 467 przedmiotów roku 2008/2009 i 678 przedmiotów w roku następnym. Czas ten jest trudny dokładnie do oszacowania, jednak wpisanie nazw 678 i przypisanie ich, dzięki filtrom odpowiednim studentom, trwa na pewno krócej niż rozniesienie 38742 kartek. Warto również podkreślić, iż koszt modułu jest jednorazowy natomiast koszty papieru i tonerów z roku na rok są coraz większe. Z wstępnych i szacunkowych obliczeń wynika, że na naszym Wydziale koszty ankiety elektronicznej są również o wiele niższe od badań prowadzonych drogą tradycyjną.

Jedną z zalet ankiety elektronicznej jest możliwość indywidualnego dostosowania przez studenta czasu i terminu wypełniania ankiet, co nie występuje w przypadku ankiet papierowych, które zazwyczaj są nadzorowane czasowo przez osoby odpowiedzialne za ich zebranie (12,109).

Shannon (86) i współpracownicy opierając się na badaniach prowadzonych w grupie profesjonalistów z AERA, w odpowiedzi na pytanie dotyczące czasu poświęconego na wypełnienie ankiety elektronicznej i wysiłku

związanego z jej wypełnieniem, uzyskał dane, z których wynikało, że 86,9% badaczy uważało, że ankieta elektroniczna nie wymaga zbyt dużego nakładu siły i energii od respondentów.

Wykorzystanie Internetu w celu zbierania danych dotyczących oceny procesu nauczania wśród studentów wzbudzało wiele emocji i sprzecznych opinii. Dlatego też część naukowców podjęła się zadania porównania ankiety klasycznej – papierowej i elektronicznej.

Carini (15) wraz z zespołem sprawdzali, czy rodzaj ankiety ma wpływ na uzyskane odpowiedzi. Z danych jakie otrzymali w badaniach prowadzonych w grupie 58288 studentów, z których 37682 wypełniało ankietę tradycyjnie, a pozostałe 20606 on-line wynika, że studenci wypełniający sondaż on-line mają tendencje do wskazywania większej ilości odpowiedzi pozytywnych, jednak różnice między odpowiedziami w formie papierowej, a on-line nie są znaczne i wynoszą zazwyczaj kilka setnych pomiędzy poszczególnymi średnimi w pytaniach (15).

Do podobnych wniosków w swoich badaniach doszła także Avery (4) wraz z zespołem w badaniach prowadzonych przez jej zespół różnice pomiędzy średnimi ocen otrzymanych w poszczególnych pytaniach różniły się nieznacznie, największa różnica wynosiła 0,14, a dla większości punktów z ankiety, aż 9 na 13 średnie wyniki mieściły się wzajemnie w zakresie wartości 0,10 i tak samo jak w poprzednich badaniach wyższe średnie dotyczyły ankiety elektronicznej.

Największym problemem z jakim spotykają się zwolennicy elektronicznej ankietyzacji jest uzyskanie odpowiedniej frekwencji, ponieważ otrzymanie ankiety nie jest jednoznaczne z jej wypełnieniem (3).

Z informacji jakie umieścił w swojej publikacji w 2000 roku Hmieleski wraz z Champagne (44) wynika, że 67% badanych jednostek deklaruje zwrot ankiet papierowych na poziomie 70% i wyżej, natomiast faktyczny zwrot ankiet papierowych występuje w przedziale między 20 – 90% .

W badaniach uzyskanych na Wydziale Nauk o Zdrowiu frekwencja ogólna była na poziomie 4533 uzyskanych odpowiedzi, co stanowiło 12,3%. W roku następnym odpowiedzi uzyskano 5926, co dało w sumie 15,3%. Analizując poszczególne kierunki możemy zaobserwować zwracalność na poziomie 36,7% w przypadku ratownictwa medycznego lub 29,9% na kierunku położnictwo. W wynikach przedstawionych przez Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu ogólna liczba uzyskanych odpowiedzi to 4891, co stanowiło 17% całości (5).

Problem ten również w swojej pracy rozpatrywała Avery (4) wraz z współpracownikami. Badania prowadzone przez nią w latach 1998-2001 wykazały przewagę formy ankiety klasycznej nad elektroniczną. W przypadku niektórych przedmiotów zwrot w ankiecie klasycznej był na poziomie 100% natomiast najwyższy procent zwróconych ankiet w formie elektronicznej to 77,8%. Autorka zauważa jednak, że w badaniach późniejszych, prowadzonych w okresie do jesieni 2003 widać wzrost aktywności w przypadku ankiet on-line, gdzie wskaźnik odpowiedzi nie spadał poniżej 50%, a średni wskaźnik wynosił 72% (4).

W badaniach jakie prowadził Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie ocena procesu kształcenia odbywała się w dwojaki sposób: za pomocą ankiety papierowej i elektronicznej. Wyniki jakie zostały otrzymane drogą tradycyjną to zwrot na poziomie 23893, co daje 46,9%, natomiast w formie elektronicznej zwrot był na poziomie 14335 - co stanowiło 60% z liczby odpowiedzi za pomocą ankiet tradycyjnych. Autor podkreśla fakt, że był to pierwszy rok zbierania ankiet, dlatego skłania się raczej do optymistycznej interpretacji danych (98).

Wśród studentów Uniwersytetu Przyrodniczego w Lublinie wynik jaki udało się uzyskać to 37,5% wypełnionych ankiet na 72 osoby uczestniczące w badaniu (8).

Dommeyer (28) badał nie tylko frekwencje wypełniania ankiet w zależności od formy, ale to czy odpowiednia motywacja może mieć znaczenie w wynikach końcowych. Okazało się, że tam gdzie studenci w zamian za wypełnienie ankiet mogli podnieść ocenę (w niewielkim stopniu, bo zaledwie o 0,25%) lub wcześniej uzyskać wyniki z egzaminu, tam procent zwracalności ankiet tradycyjnych i on-line był porównywalny (1).

Optymistyczny jest fakt, że z roku na rok można zaobserwować wzrost zainteresowania elektronicznymi ankietami. W przypadku Wydziału Nauk o Zdrowiu wzrost był na poziomie 3%. W Uniwersytecie Warszawskim frekwencja podniosła się o 5% (46,80).

Element wzrostu frekwencji, można również zaobserwować w badaniach prowadzonych przez Harrington i Reasons (42), na Uniwersytecie w Południowej Indianie, gdzie współczynnik wypełniania ankiet wzrastał w każdym semestrze i wynosił: jesienią 2003 roku 60,8%, wiosną tego samego roku - 63,0%, a na jesień 2004 osiągnął wartość 64,8% .

O rosnącym zainteresowaniu badaniami za pomocą Internetu mogą świadczyć wyniki jakie zostały uzyskane w Brigham Young Uniwersiti.

Johnson (48) w swojej publikacji zestawia dane z przeciągu 5 lat. W roku 1997 na 36 kursów uzyskał odpowiedzi na poziomie 40%, w roku 1999 na 194 kursy i 8285 studentów odpowiedzi było 51%. Następne badania to rok 2000 obejmowały 47 kursów i 3076 studentów, udało się uzyskać 62% odpowiedzi, co potwierdza tezę o systematycznym wzroście odpowiedzi przy korzystaniu z ankiet elektronicznych.

Rzeczą, która może mieć wpływ na frekwencje jest obawa respondentów przed utratą anonimowości, może być to związane z konsekwencjami ze strony ocenionych, w postaci chociażby niższych stopni lub gorszego traktowania na innych zajęciach. Wiele jednostek prowadzących badania w formie elektronicznej podkreśla fakt, że często aby wypełnić ankiety student musi



wprowadzić, albo odpowiednie hasło lub kod, który jest znany tylko jemu (7,109).

W przypadku ankiety papierowej sprawa anonimowości nie jest już tak oczywista, istnieje bowiem możliwość skojarzenia respondenta po charakterze pisma (6,7).

Potwierdzeniem tego mogą być komentarze, które zostały zacytowane w pracy Laynela (61) i współpracowników, gdzie studenci podkreślali fakt, iż czują się bardziej swobodnie niż w przypadku ankiety tradycyjnej i nie obawiają się rozpoznania swoich komentarzy po sposobie pisania, co dawało im większą swobodę wypowiedzi.

Dzięki temu w uzyskanych ankietach elektronicznych było o 26% więcej komentarzy niż w ankietach zbieranych metoda klasyczną (1,61).

Natomiast Anderson (1) zauważa, iż część komentarzy wypełnianych poprzez Internet była dłuższa i posiadała więcej szczegółów.

Hmieleski i Champagne (44) porównali dokładnie różnice pomiędzy komentarzami w ankiecie tradycyjnej i elektronicznej, wyniki jakie uzyskali to 62 słowa użyte średnio na komentarz przez studenta w ankiecie elektronicznej na 15,4 słowa użyte w ankiecie papierowej.

Ankieta papierowa ma charakter audytoryjny, czyli jest wypełniana w klasie bądź grupie, gdzie oceny wszystkich uczestników mogą być zbliżone, ponieważ osoba wypełniająca kwestionariusz liczy się z opiniami innych i jego ocena może nie być obiektywna (67).

Innym elementem jaki może mieć wpływ na ilość wypełnianych ankiet drogą elektroniczną jest fakt, iż z techniką najlepiej obeznane są najmłodsze grupy studenckie. Należy zwrócić uwagę, iż wśród ankieterów, którzy najliczniej ocenili przedmioty na Wydziale Nauk o Zdrowiu w Poznaniu przeważają studenci pierwszego i drugiego roku studiów pierwszego stopnia. W przedstawianych przeze mnie wynikach można zauważyć, że grupa studentów pierwszego roku studiów licencjackich stanowiła w roku

akademickim 2008/2009 aż 50%, a w kolejnym roku badań stanowiła grupę 55%. Podobna zależność wystąpiła wśród studentów Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu, gdzie studenci I roku stanowili grupę 38,14% w semestrze letnim, a 48,83 w semestrze zimowym w stosunku do pozostałych studentów (106).

Wśród studentów Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza studenci I roku stanowili dość liczną grupę, na studiach licencjackich osiągnęli poziom 44% w stosunku do całości, a na studiach II stopnia studenci pierwszorzeczni stanowili, grupę aż 59% (5).

Na przykładzie Uniwersytetu Warszawskiego można zauważyć, że nie tylko wiek respondentów ma znaczenie, ale również to z jakiego wydziału pochodzą. W raporcie prezentowany przez ten uniwersytet widać, że najchętniej ankiety elektroniczne wypełniają studenci kierunków ścisłych, wydziałów: Nauk Ekonomicznych, Matematyki i Informatyki, Centrum Europejskiego – na tych wydziałach ponad 30% studentów wypełniło ankiety. Prawdopodobnie związane jest to z przyzwyczajeniem studentów do narzędzia jakim jest Internet (46).

Sytuacja powtórzyła się w badaniach prowadzonych na Poznańskim Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza, gdzie studenci Wydziału Matematyki i Informatyki stanowili największą grupę respondentów - 31% na 100% wysłanych ankiet na wszystkie wydziały na tym uniwersytecie (5).

Wysoki poziom posługiwania się komputerem był jednym z głównych czynników, który zdecydował o wprowadzeniu badań dotyczących jakości kształcenia za pomocą ankiet elektronicznych w School of Engineering, czy School of Information Technology w Australii, których profil dotyczy nauk ścisłych (6).

Studenci kierunków ścisłych w związku z profilem swoich studiów zobligowani są do częstego wykorzystywania komputerów. Z badań przytoczonych przez Anderson (2) wynika, że studenci tych kierunków spędzają

średnio o 21 minut więcej czasu w Internecie, niż ich koledzy z kierunków humanistycznych.

Ważnym elementem jest promocja ankiety elektronicznej. Im szersza akcja promocyjna tym większe szanse, że liczba chętnych do udzielania odpowiedzi będzie wzrastała. Jednym ze sposobów jest informacja jaką dostają studenci na swoje maile, wysyłana od władz uczelni. Tak między innymi zrobiono na Wydziale Nauk o Zdrowiu, gdzie pod listem informacyjnym do studentów podpisał się jeden z prodziekanów.

W swojej pracy Wiist (97) także, przedstawia sposób informowania studentów w formie listu wysłanego drogą mailową, podpisanego w tym wypadku przez wiceprezesa do spraw akademickiej ankiety elektronicznej.

W pracy Ballantyna (6) jeden z przytoczonych pomysłów promocji ankiety elektronicznej oparty był na mailowej informacji o trwających banianach oraz poszerzeniu dostępu do ankiet. Dzięki takim zabiegom udało się zwiększyć frekwencje z 14% w roku 2000 do 53% w roku 2001 i 62% w kolejnym roku (48).

Na Wydziale Nauk o Zdrowiu kształcą się między innymi: pielęgniarki, położne, ratownicy medyczni, a zatem osoby, w które w życiu zawodowym będą musiały wykazać się nie tylko wiedzą, ale również określonymi umiejętnościami klinicznymi. Ponieważ kształcenie to jest specyficzne, dlatego zdecydowaliśmy się na wprowadzenie trzech różnych form oceny zajęć: wykładów, ćwiczeń/seminariów nieklinicznych i ćwiczeń/seminariów klinicznych.

Podobnie został skonstruowany kwestionariusz przez Gaspar (34), która w związku ze specyfiką prowadzenia badań na uczelni medycznej również podzieliła kwestionariusze w zależności od formy zajęć, na wykłady i ćwiczenia/seminaria kliniczne.

Na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie badano także trzy różne formy zajęć: wykłady, ćwiczenia i konwersatoria (98).

Swoistość charakteru studiów medycznych została podkreślona również poprzez użycie w ankiecie pytania dotyczącego - efektywnego nauczania czynności klinicznych. Z odpowiedzi otrzymanych w ankiecie można wywnioskować, że kwestia ta została oceniona na poziomie dobrym, o czym świadczą uzyskane wartości w poszczególnych latach. W roku 2008/2009 cecha osiągnęła wartość 5,0 w roku kolejnym 5,49. W ocenie tej cechy wyraźnie widać tendencje wzrostową, co dodatkowo może być powodem do satysfakcji.

W badaniach, prowadzonych na pokrewnym wydziale WNoZ ATH w Bielsku – Białej wśród pielęgniarek - absolwentek, 101 na 142 (71%) z nich wskazało na wiedzę kliniczną jako najbardziej przydatną w pracy zawodowej (53).

Na kierunku pielęgniarstwo, ale Uniwersytetu Medycznego w Lublinie wśród wielu punktów w ankiecie dotyczącej satysfakcji studentów ze studiów znalazł się również ten dotyczący umiejętności praktycznych. W ogólnej ocenie otrzymał on status bardzo ważnego, a studenci zagadnienie to ocenili na ogólnym poziomie zadowalającym (84).

W badaniach prowadzonych na tym samym uniwersytecie, kiedy rozbito poszczególne elementy zajęć praktycznych, ich średnie różniły się jednak między sobą. Najlepiej ocenione zostało - komunikowanie się z pacjentem, średnia wyniosła 4,24 w 5 stopniowej skali. Natomiast najgorzej – wykonywanie czynności higieniczno – pielęgnacyjnych u pacjentów tylko 3,0 (95).

Element badania umiejętności specjalistycznych pojawia się nie tylko na kierunkach medycznych. Jest to cecha, która najlepiej oddaje przydatność uzyskanej wiedzy w wykonywanym zawodzie. Badania takie były prowadzone w gronie absolwentów Wydziału Techniki Rolniczej, pokazały, iż umiejętności specjalistyczne ocenili oni na poziomie średnim i niedostatecznym. Takich opinii było aż 62%. Sytuacja ta odnosiła się do młodszych absolwentów. Osoby

które ukończyły wydział około 30 lat temu, tę samą cechę oceniali na poziomie średnim lub dobry, takich ocen było około 40% (14).

Konieczność zwiększenia ilości zajęć praktycznych na jednej z uczelni technicznych w Polsce wyraziło, aż 40% respondentów (110).

Z badań jakie były prowadzone wśród absolwentów WSSE w Warszawie tylko 11,9% uznało swoje przygotowanie praktyczne do zawodu za wystarczające, natomiast w ocenie wiedzy teoretycznej, czynnik zadowolenia był już na poziomie 30,6% (47).

Analizy dotyczące oceny jakości kształcenia na Wydziale Nauk o Zdrowiu prowadzone były już wcześniej przy wykorzystaniu narzędzia jakim jest ankieta, ale rozpowszechniana drogą tradycyjną – papierową, a nie elektroniczną. Badaniu poddany był kierunek pielęgniarstwo. W tamtych badaniach przedmiot anatomia w formie wykładu również podlegał ocenie. Pytanie dotyczące zapoznania z celami kształcenia zostało przez 80% respondentów ocenione na poziomie 5 pkt. co w 7 stopniowej skali stanowiło ogólny wynik dobry (35).

W badaniach prowadzonych za pomocą elektronicznej ankiety podobne pytanie zostało ocenione na poziomie 5,78 - średnia arytmetyczna w roku akademickim 2008/2009, a w roku następnym wzrosła, aż do 6,21. Otrzymane wyniki dotyczyły jednak kierunku położnictwo, gdyż na kierunku pielęgniarstwo nie udało się uzyskać wystarczających danych.

W całym procesie oceny bardzo ważne jest, aby nie zapomnieć w jakim celu on się odbywa. Priorytetem powinna być możliwość wyciągnięcia wniosków dzięki, którym będzie można wprowadzić konstruktywne zmiany. Tak też zrobił Uniwersytet Warszawski, który na swoich stronach zamieścił listę działań jakie zostały wprowadzone po uzyskaniu ankiet. Dla przykładu przed oceną ankietową studenci zgłaszali brak dostępu do Internetu w budynkach Uniwersytetu Warszawskiego, w odpowiedzi władze tej uczelni upowszechniły bezprzewodowy Internet na obszarze uczelni (80,107).

Jedną z zalet ankiety elektronicznej jest możliwość otrzymywania natychmiast wyników prowadzonych badań. Dzięki danym z 105 jednostek jakie w swojej pracy uzyskał Hmieleski i Champagne (44) wynika, że przy użyciu ankiety papierowej po dwóch tygodniach od zakończonych badań 25% na 100% szkół było gotowych przedstawić otrzymane wyniki, miesiąca potrzebowało na to 64% ze wszystkich szkół, a 90% szkół przeciągało ten czas do dwóch miesięcy.

Na możliwość szybkiego otrzymania wyników zwrócono uwagę również w pracy Shannona (86) i współpracowników, gdzie na pytania związane z tym elementem respondenci odpowiadali – tak lub raczej tak, na poziomie 80% (86).

O tym komu będą udostępnione wyniki, decydują najczęściej władze uczelni. Tak dzieje się w przypadku naszego Wydziału, a także na Uniwersytecie Warszawskim czy Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie (80,98,108).

Często zadawane jest pytanie dotyczące słuszności ewaluacji, a w szczególności roli studentów w tym procesie. Z badań jakie były prowadzone przez The Gallup Organization (Flash Eurobarometer 260) ewidentnie wynika, że aż 81% ankietowanych uważa, że studenci powinni brać udział w raportach oraz rankingach dotyczących oceny szkół wyższych. Z tych samych badań można wywnioskować, że między innymi 54% studentów w Rumuni, 50% w Wielkiej Brytanii deklaruje, że rankingi przedstawiane przez uczelnie pomogły im podjąć decyzję dotyczącą wyboru uczelni. Inaczej sytuacja wyglądała w przypadku Finlandii, gdzie tylko 6% ankietowanych potwierdzało taką opinię. Jakość i reputacja poszczególnych uczelni była elementem decydującym o wyborze miejsca studiowania dla 62% ankietowanych w Hiszpanii i 65% w Austrii. Czynniki inne niż jakość przy wyborze uczelni były najbardziej istotne dla ankietowanych z Polski 89% i Irlandii 85%. Jak pokazały badania to właśnie dla studentów medycyny największe znaczenie miały jakość i reputacja uczelni, w tym przypadku 41% ankietowanych udzieliło

twierdzącej odpowiedzi w stosunku do 35% na kierunkach humanistycznych (92).

Można się więc zastanowić, co decyduje o wyborze przez studentów polskich uczelni skoro jakość nie jest głównym priorytetem. Na przełomie lat 1996/97 i 1997/98 Wójcicka (99) prowadziła badania na Uniwersytecie Warszawskim, z których wynikało, że o wyborze studiów wśród studentów kierunku prawo 80,4% odpowiedziało, że studia są drogą do zawodu jaki chcą wykonywać. Na kierunkach takich jak stosunki międzynarodowe i nauki polityczne 82,7% badanych odpowiedziało, że o wyborze studiów zadecydowało zainteresowanie określoną dziedziną wiedzy. Na kierunku ekonomicznym ważnym elementem w podjęciu decyzji o wyborze kierunku był aspekt związany z większymi szansami ludzi w wyższym wykształceniu na pracę, co deklarowało 83,8% studentów.

Ocenianie innych jest cechą niezwykle ludzką, więc nie budzi zdziwienia fakt, że ocena wewnętrzna w szkolnictwie wyższym stała się jego sednem i stanowi składnik dokonywania postępu w wiedzy naukowej oraz określenia renomy akademickiej. Priorytetem ewaluacji w szkolnictwie wyższym powinno stać się takie usprawnienie tego procesu, aby stał się praktyką działania instytucji (41).

Ponieważ jesteśmy społeczeństwem informacyjnym, a znakiem naszych czasów stało się zapisywanie, przetwarzanie i przesyłanie informacji za pomocą środków elektronicznych nikogo nie dziwi, że wykorzystanie szeroko rozumianych sieci komputerowych do badań jakości kształcenia stało się faktem (104).

## Wnioski

1. Ankieta elektroniczna pozwala na znaczne obniżenie kosztów finansowych wynikających z mniejszych nakładów środków trwałych jak i daje możliwość bardziej ekonomicznego wykorzystania czasu pracy niezbędnego do przeprowadzenia takich samych badań, w sposób tradycyjny.
2. Perspektywa natychmiastowego generowania wyników, przedstawiania ich w dogodnej formie, a także możliwość przechowywania uzyskanych danych przez długi czas bez zbędnego gromadzenia dokumentów, jest ogromnym walorem tego narzędzia.
3. Uzyskane wyniki są obiektywne dzięki zachowanej anonimowości i nie mają na nie wpływu otrzymane przez studentów oceny końcowe.
4. Wyniki otrzymane w formie elektronicznej pozwalają na porównanie ich między sobą i dają możliwość badania korelacji nie ograniczając się tylko do jednego kierunku.



## Streszczenie

Transformacje polityczne i ekonomiczne doprowadziły Polskę do takiego etapu rozwoju, w którym jako kraj demokratyczny i członek Unii Europejskiej musi realizować ogólnoświatowe trendy, wprowadzać nowe reformy oraz dokonywać szeregu zmian, również w systemie edukacji na poziomie szkolnictwa wyższego.

Podjęcie strategii wyznaczonej przez postulatory Deklaracji Bolońskiej ma pomóc zbudować system edukacji, dzięki któremu wzrośnie liczba wykształconych ludzi, którzy stworzą wysoko wykwalifikowaną i konkurencyjną kadrę w gospodarce.

Przy zwiększeniu się powszechności wyższego wykształcenia istotne stało się zachowanie wysokiej jakości, jako swoistego znaku rozpoznawczego uniwersytetów.

W tym celu wykorzystuje się różne narzędzia i wszystkie możliwości jakie daje w dzisiejszych czasach technika.

Uczelnie prowadziły do tej pory ewaluację w sposób raczej spontaniczny i nieuregulowany. Analizując różne sposoby ewaluacji można wywnioskować jak istotna dla pełnego procesu jest ocena dokonana przez studenta.

Specyfika studiów, rodzaj weryfikowanych danych spowodowały powstanie szeregu różnych wariantów kwestionariuszy ewaluacyjnych.

Na Wydziale Nauk o Zdrowiu prowadzono badania opinii studentów na temat jakości kształcenia, badania te jednak nie należały do zintegrowanego systemu ewaluacji na wydziale, a były tylko własną inicjatywą tego kierunku.

Wraz z systematycznym wdrożeniem postulatów Deklaracji Bolońskiej oraz wprowadzeniem na Uniwersytecie Medycznym w Poznaniu wirtualnej obsługi studenta w postaci „Wirtualnej Uczelni”, powstała sposobność zainicjowania również ankiety elektronicznej jako narzędzia w procesie ewaluacji.

Niewątpliwą zaletą takiej formy ankiety jest niski koszt prowadzonych badań oraz bardziej ekonomiczne wykorzystanie czasu pracy odpowiednich pracowników, a co się z tym wiąże kolejne zmniejszenie kosztów ankietyzacji.

Istotnym walorem tego sposobu badania opinii studentów, jest możliwość wypełnienia ankiety w dowolnym miejscu i czasie, co zwiększa anonimowość udzielanych odpowiedzi i pozwala uzyskać bardziej obiektywne wyniki, na które nikt nie może wpływać.

Wielokrotnie podkreślanym atutem tej formy gromadzenia danych jest możliwość natychmiastowego generowania wyników, co daje możliwość szybkiego reagowanie na wszystkie niepokojące sytuacje oraz duże możliwości archiwizowania danych bez konieczności zajmowania przestrzeni.

Odnosząc się do tych przesłanek, zaproponowano wprowadzenie na Wydziale Nauk o Zdrowiu, który w swojej strukturze gromadzi około 50% studentów całej Uczelni, ankiet elektronicznych do badania opinii studentów na temat procesu dydaktycznego.

Prowadzone badania miały ogólnie na celu sprawdzenie, czy możliwe jest uzyskanie danych na temat procesu dydaktycznego w sposób powszechny i ujednolicony.

Celem było również wykazanie korzyści jakie daje zastosowanie ankiety elektronicznej w badaniach dotyczących jakości kształcenia na Wydziale Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Medycznego w Poznaniu.

Badaniom podlegali studenci Wydziału Nauk o Zdrowiu na wszystkich 6 kierunkach czyli: pielęgniarstwie, położnictwie, fizjoterapii, zdrowiu publicznym, ratownictwie medycznym oraz elektroradiologii. Badaniami zostali objęci studenci studiów stacjonarnych na 1 i 2 roku studiów I stopnia oraz, 1 roku studiów drugiego stopnia.

Metodą użyta w pracy był sondaż diagnostyczny realizowany za pomocą narzędzia jakim był kwestionariusz ankiety w formie elektronicznej. Zbieranie opinii studentów na temat realizacji poszczególnych przedmiotów

dydaktycznych dokonywane było przez Internet przy pomocy specjalnie opracowanego programu, funkcjonującego w ramach systemu Wirtualna Uczelnia.

Pytania w ankiecie elektronicznej uzależnione były od formy poszczególnych zajęć w związku z tym w badaniach zastosowano trzy wzory kwestionariusza ankiety oceniające: wykład, seminarium, ćwiczenia w ramach danego przedmiotu.

Pytań dotyczących formy wykładu było 9, następny zestaw pytań, który dotyczył seminariów i ćwiczeń nieklinicznych był rozszerzony o 2 pytania, natomiast w zestawie dotyczącym seminariów i ćwiczeń klinicznych dodatkowo pojawiło się jeszcze 1 pytanie.

Wszystkie pytania oceniane były w skali od 1-7, gdzie 1 oznaczało najniższą ocenę natomiast cyfra 7 oznaczała ocenę najwyższą.

Po udzieleniu odpowiedzi przez studenta ankieta przestawała być aktywna, co umożliwiało tylko jednorazowe jej wypełnienie.

Uzyskane w wyniku ankietyzacji wyniki przekazywane były do Katedry i Zakładu Informatyki i Statystyki, gdzie zostały opracowane pod względem statystycznym programem CSS STATISTICA wersja 8.

Przy pomocy programu obliczone zostały średnie poszczególnych przedmiotów wraz z odchyleniem standardowym. Określona została również mediana na podstawie wartości minimalnych i maksymalnych.

Takiej samej ocenie poddane zostały poszczególne pytania w ankiecie w zależności od kierunku.

Obliczeniom średniej, wraz z odchyleniem standardowym, minimum i maksimum poddane zostały wszystkie pytania kwestionariusza w przedmiotach, które uzyskały ponad 30 % zwrotnych odpowiedzi.

Ogólny odsetek wypełnionych ankiet w stosunku do wysłanych w roku akademickim 2008/2009 wynosił 12,3% natomiast w następnym roku już 15,3% czyli nastąpił wzrost na poziomie 3%. Fakt ten, za pomocą liczb można

przedstawić w następujący sposób: w pierwszym roku prowadzenia badań 2008/2009, na 36946 wysłanych ankiet, aż 4533 zostało wypełnionych przez studentów. W kolejnym roku 2009/2010 na wysłanych 38742 ankiet wypełnionych zostało 5926.

Dynamizm wypełniania ankiet wśród studentów zmieniał się w poszczególnych latach pomiędzy badanymi kierunkami. W roku 2008/2009 największa liczba uzyskanych odpowiedzi była na kierunku położnictwo – 1881 odpowiedzi co dało 29,9%. W roku następnym sytuacja uległa radykalnej zmianie, co prawda położnictwo nadal znajdowało się w czołówce to pierwsze miejsce uzyskało ratownictwo medyczne przekraczając jako jedyne próg 30% zwracalności ankiet zdobywając ich w ogólnym zsumowaniu 30,7%, co daje 858 wypełnionych ankiet.

Na podstawie otrzymanych danych z przedmiotu anatomia widać, że stopnie zdobyte przez studentów na egzaminie były dość niskie i utrzymywały się na poziomie 3,15 i 3,6, gdzie 2 jest oceną najniższą, a 5 najwyższą. Tak niskie wyniki nie wpłynęły ujemnie na zaopiniowanie procesu dydaktycznego na tym przedmiocie, który zdobył bardzo dobre średnie na poziomie 5,7 i 5,9, co w 7 stopniowej skali jest poziomem zadowalającym.

W naszych badaniach podjęliśmy się porównania kosztów jednej i drugiej ankiety. Opierając się o ceny podane przez Dział Zaopatrzenia Uniwersytetu Medycznego w Poznaniu, oszacowaliśmy, że w pierwszym roku badań, na wysłanie 36946 ankiet drogą papierową wydatki poniesione na papier i toner wynosiłyby w przybliżeniu 8381zł. W roku następnym koszt wysłania 38742 ankiet wynosiłby 8773 zł. Trudno natomiast jest określić czas i ilość osób koniecznych do powielenia ankiet, podzielenia ich na odpowiednie przedmioty i formy oraz rozprowadzenie na terenie Uczelni. Skomplikowane logistycznie i na pewno energochłonne byłoby zebranie takiej ilości ankiet oraz przygotowanie ich do obróbki statystycznej. Koszt takiej samej liczby ankiet na Wydziale Nauk o Zdrowiu, ale rozpowszechnionej w sposób elektroniczny,

w przybliżeniu wynosił 4000 zł. netto, taka była cena modułu koniecznego do wprowadzenia ankiet w system „Wirtualnego Dziekanatu”. Nakładem pracy ludzkiej w tym przypadku był czas konieczny do wpisania przez pracownika w system 467 przedmiotów roku 2008/2009 i 678 przedmiotów w roku następnym. Warto również podkreślić, iż koszt modułu jest jednorazowy natomiast koszty papieru i tonerów z roku na rok są coraz większe.

Ponieważ jesteśmy społeczeństwem informacyjnym, a znakiem naszych czasów stało się zapisywanie, przetwarzanie i przesyłanie informacji za pomocą środków elektronicznych nikogo nie dziwi, że wykorzystanie szeroko rozumianych sieci komputerowych do badań jakości kształcenia stało się faktem.

## Summary

Due to political and economic transformations, Poland has become a democratic country and a member of the European Union. Thus it is obliged to implement the world trends and introduce reforms including the university level education reform.

In order to fulfill the strategy drawn up in the Bologna Declaration whose signatories pledged to build a system of education, Poland aims to increase the number of people who will provide highly qualified and educated workforce.

With better accessibility to the institutions of higher education, it is especially important to keep up its high academic standards which need to remain the identification mark of universities. In order to achieve this, various tools and opportunities offered by technology are used.

Universities have been evaluated by their students in a rather spontaneous and disordered manner. When analyzing various methods of assessment, one may recognize the importance of student evaluation for the quality of the education process.

Depending on the type of university courses and the parameters to be verified, various evaluation questionnaires have been prepared.

At the Faculty of Health Sciences a research on students' opinion on the quality of education was carried out. The research, however, was the Faculty's own initiative and did not constitute part of an integrated evaluation system.

Along with the systematic implementation of the Bologna Declaration and the introduction of a "Virtual University" at the University of Medical Sciences in Poznań, an opportunity to carry out an electronic survey serving as a tool for evaluation was created.

A low cost of the research and a more economical use of working time of University employees constitute an indisputable advantage of this type of survey.

Moreover, exploring the students' opinions electronically means that the questionnaire can be filled in at any time and place which increases the anonymity of the respondents and allows for obtaining more objective and unbiased responses. It immediately generates results which makes it possible to react to all the alarming situations. Additionally, all the obtained data can be stored on the computer disc.

In view of the above, electronic questionnaires concerning the quality of the education process were sent out to all the students of the Faculty of Health Sciences which includes c.a. 50% of the total number of students of the University of Medical Sciences in Poznań.

The research aimed to check if it was possible to obtain data concerning the education process in a unified and universal manner. Another aim of the research was to point to the advantages offered by electronic questionnaires to evaluate the quality of education at the Faculty of Medical Sciences in Poznań.

The group of respondents included the first and second year undergraduate students as well as the first year of second cycle students of the Faculty in all of the six areas of training: Nursing, Midwifery, Physiotherapy, Public Health, Life Saving Procedures and Electroradiology.

The method used in the research was a diagnostic survey realized by means of an electronic questionnaire. The questionnaires concerning the students' opinion of the quality of education in various courses were filled in online by means of especially prepared software within the Virtual University system.

The questions depended on the form of particular courses. Thus, three types of questionnaires were used in order to evaluate lectures, seminars and classes carried out within a given course.

There were nine questions pertaining to lectures. The set of questions on non-clinical seminars and classes included two more questions, whereas the set pertaining to clinical seminars and classes included yet another question.

All of the questions were evaluated on the scale of 1 to 7, where 1 was the lowest grade, and 7 the highest one. Once the answer was provided, the questionnaire was inactive which made it impossible for students to return to it.

The obtained results were sent to the Chair of Information Sciences and Statistics to be processed statistically by means of CSS STATISTICA, version 8 which calculated the averages of all the courses with the standard deviation. Based on the minimum and maximum values a median was defined. The same evaluation method was applied with respect to the questionnaires in all six areas of training.

For all the questions in the subjects in which over 30% of responses were submitted, the averages and standard deviations were calculated as well as their minimum and maximum values.

In the academic year 2008/2009, the percentage of submitted questionnaires amounted to 12.3%. In the following academic year 15.3% of the questionnaires were submitted which meant a 3% increase. In numerical values, this fact may be represented as follows: in the first year of the research (2008/2009), out of 36946 questionnaires sent to the respondents as many as 4533 were submitted. In the following year (2009/2010) out of 38742 questionnaires sent, 5926 were sent in.

The dynamics of student participation in the survey changed in these years and it varied among the areas of training. In 2008/2009, the highest number of responses was obtained from the students of Midwifery (1881 i.e. 29.9%). In the following year, the situation changed. Although Midwifery students remained the leading group of respondents, the most responses were obtained from Life Saving Procedures students which was the only one to exceed 30% of questionnaire submittability as 858 questionnaires were completed which consisted 30.7% of the questionnaires.

The data concerning the course in Anatomy point to the fact that the grades obtained by students were relatively low (3.15 and 3.6, where 2 is the



lowest grade and 5 – the highest). The poor results, however, did not influence the students' opinion on the educational process in this course. It scored from 5.7 to 5.9 on the scale of 1 to 7 which is a satisfying result.

The research included the comparison of costs of both types of questionnaires. Based on the prices provided by the Purchasing Department of the University it was determined that the cost of conventional 36946 questionnaires sent out to students in the first year including the costs of paper and toner would have amounted to 8381 PLN. In the following year, the cost of conventional 38742 questionnaires would have amounted to 8773 PLN. It is difficult to determine the time and number of employees needed to copy, group the questionnaires into particular courses and forms or to distribute them around the University. Collecting these numbers of questionnaires and preparing them for statistical processing could definitely have consumed substantial amount of time and energy. The costs of distributing the same number of questionnaires electronically amounted to 4000 PLN net as such was the price of purchasing the module for downloading the questionnaires to the Virtual Student Services System. The only human effort needed was the time necessary to feed in the names of 467 courses in the academic year 2008/2009 and 678 courses in the following year. It is noteworthy that the expense of the module was only borne once, whereas the costs of paper and toner tend to be higher every year.

Since we are an information society where collecting, processing and storing information by electronic means is an everyday practice, it comes as no surprise that computer network is used to evaluate the quality of education.

## Piśmiennictwo

1. Anderson H. M., Cain J., Bird E., Online Student Course Evaluations: Review of Literature and a Pilot Study, *American Journal of Pharmaceutical Education* 2005, 69(1), Article 5, 34-43
2. Anderson K. J. PhD, Internet Use Among College Students: An Exploratory Study, *Journal of American College Health*, vol.50 no1, 21-26
3. Andrews D., Nonnecke B., Preece J., Electronic Survey methodology : A case study in reaching hard-to-involve Internet Users, *International Journal of human-computer interaction*, 16(2), 185-210
4. Avery R. J., Bryant W. K., Mathios A., Kang H., Bell D., Electronic Course Evaluations; Does an Online Delivery System Influence Student Evaluations?, *Journal of Economic Education*, winter 2006, 21-37
5. Badanie jakości kształcenia na Uniwersytecie im. A. Mickiewicza 2009/2010 – Raport
6. Ballantyne Ch., Online Evaluations of Teaching; An Examination of Current practice and Considerations for the Future, *New Directions for Teaching and Learning*, 96, Winter 2003, 103-112
7. Banaś M., Ocena zajęć dydaktycznych w AGH z użyciem technik WWW. *Biuletyn Informacyjny Pracowników Akademii Górniczo – Hutniczej*. 130/131 - 2004, 5
8. Bochniak A., Miaskowski A., Wykorzystanie platform Moodle do przeprowadzania ankiet o zajęciach dydaktycznych, *Inżynieria Rolnicza*, 11(109)/2008, 17-23
9. Bothell T. W., Henderson T., Do Online Ratings of Instruction Make Sense?, *New Directions for Teaching and Learning*, 96, Winter 2003, 69-79

10. Brzezińska A., Brzeziński J., Ewaluacja procesu kształcenia, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2000
11. Búbilo J., Proces Boloński – geneza, założenia i realizacja, 38 cykl: wykłady otwarte Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Zamościu, Centrum Badawczo - Szkoleniowe Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Zamościu, Zamość 2008
12. Buchanan T., The efficacy of a World-Wide Web mediated formative assessment, *Journal of Computer Assisted Learning* (2000), 16, 193-200
13. Buchta K., Quality of education from the prospective of a student of university of physical education, *Polish Journal Sport Tourism*, 2009,16,39-48
14. Bzowska – Bakalarz M., Pieczykolan E., Jakość kształcenia w ocenie absolwentów wydziału techniki rolniczej, *Inżynieria Rolnicza* nr 6/2005, 65-74
15. Carini R. M., Hayek J. C., Kuh G. D., Kennedy J. M., Ouimet J. A., College Student Responses to Web and paper surveys: Does Mode Matter?, *Research in Higher Education*, vol. 44, no 1, February 2003, 1-18
16. Carr D. K., Hard K. J., Trahant W. J., Zarządzanie procesem zmian, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998,30-33
17. Centra J. A., Will teachers receive higher student evaluations by giving higher grades and less course work? *Research in Higher Education*, vol. 44, 5, October 2003, 495-518
18. Chmielecka E., Pytania o proces boloński, *Forum uczelniane* 2(2) kwiecień 2009, 8-9
19. Chmielecka E., Taras Marta, Proces Boloński – co nowego po Leuven? Relacja z konferencji Proces Boloński a strategie rozwoju szkół wyższych, *e-mentor*, nr 3/2009, 27-30

20. Christensen L., The Bologna Process and Medical Education, *Medical Teacher*, vol. 26, 7, 2004, 625-629
21. Chwirot S., Proces boloński w praktyce, *Gazeta Uniwersytecka, Miesięcznik Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*, nr 3(163), 2008
22. Ciechaniewicz W. (red.) *Pedagogika w pielęgniarstwie*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa, 2008, 67
23. Dahlgaard J. J., Kristensen K., Kanji G. K. , *Podstawy zarządzania jakością*, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 22-34
24. Deklaracja Bolońska Szkolnictwo Wyższe w europie – teks
25. Deklaracja Bolońska, i co dalej? Zbiór dokumentów, Konferencja Rektorów Uniwersytetów Polskich, Poznań 2004
26. Denek K. , O lepszą jakość procesu kształcenia, (w:) *Nie ma alternatywy dla dydaktyki*, red. L. Pawelski, Szczecinek 2010, 13-18.
27. Domachowska M., Rozwój edukacji standardy i wskazówki, *Gazeta Uniwersytecka*, kwiecień 2009,10-11
28. Dommeyer C. J., Baum P., Hanna R. W., Chapman K. S. , Gathering faculty teaching evaluations by in-class and online surveys: their effects on response rates and evaluations, *Assessment & Evaluation in Higher Education* vol. 29, 5, October 2004, 611-623
29. Doroszewicz S., Metoda określania jakości procesu kształcenia, *Kształcenie ustawiczne w warunkach globalizacji I rozwoju społeczeństwa informatyzacji*, Zbierzchowska A. (red.), Instytut Wiedzy, Warszawa 2002, 99-106
30. Eisler Ch., College students' evaluations of teaching and grade inflation, *Research In Higher Education*, vol.43, 4, August 2002, 483-501
31. *Encyklopedia pedagogiczna*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 2003,135-139,919-929-,1091-1095
32. Furlong P., British Higher Education and the Bologna Process: An Interim Assessment, *Politics*, vol. 25(1), 2005, 53-61

33. Gałkowska A., Kluska R., Studenci oceniają, Forum Akademickie nr. 3, 2000,
34. Gaspar M. F., Pinto A. M., da Conceicao H. C. F., Pereira da Silva J. A., Research note, A questionnaire for listening to students' voices In the assessment of teaching quality In a classical medical school, Assessment & Evaluation In Higher Education, Vol.33, no. 4, August 2008,445-453
35. Głowacka M.D., Talarska D., Ocena jakości kształcenia na Wydziale Nauk o Zdrowiu. Annales Academiae Medicae Lodzensis 2003 Vol. 44 nr 2,185-187
36. Górka I., Ewaluacja w zreformowanej szkole – nowe obszary i techniki oceniania, Wychowawca, nr 02/2005, 21-23
37. Górniewicz J., Klimiuk E., Kozłowska R., Zarządzanie systemem zapewnienia jakości kształcenia w szkole wyższej i jego monitorowanie. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko – Mazurskiego, Olsztyn 2004,9-33
38. Griffin R. W., Podstawy Zarządzania Organizacjami, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998, 614-621
39. Grzenkiewicz M., Maciąg A., Słomiński J. M., Dokąd zmierza Szkolnictwo wyższe w Polsce?, Gazeta AMG nr 7/2006,14-15
40. Gvaramadze I., From Quality Assurance to Quality Enhancement in the European Higher Education Area, European Journal of Education, vol. 43, 4, 2008, 443 – 455
41. Hankel M., Evaluation in Higher Education: conceptual and epistemological foundations, European Journal of Education, vol. 33, 3, 1998, 285-297
42. Harrington Ch. F., Reasons Saxon G., Online Student Evaluation of Teaching for Distance Education : A Perfect Match?, The journal of Educators Online, Vol. 2, nr 1, Januar 2005, 1-12

43. Harvey L., Williams J., Fifteen years of quality in higher education, *Quality in Higher Education*, Vol. 16, 1, April 2010, 3-31
44. Hmieleski K., Champagne M. V., Plugging in to Course Evaluation, *The Technology Source Archives at the University of North Carolina*, September/October 2000,
45. Hoffman K. M., Online Course Evaluation and Reporting in Higher Education, *New Directions for Teaching and Learning*, no. 96, Winter 2003, 25-29
46. Izdebski A., Jasiński M., Zając T., Ogólnouniwersytecka ankieta oceniająca jakość kształcenia- edycja druga – Raport, Warszawa 2009
47. Jeruszka U., Metody badania jakości kształcenia w szkołach wyższych, *Polityka społeczna*, nr 8/2006, 14-21
48. Johnson, T. Online student ratings: will students respond? *New Directions for Teaching and Learning* Winter (96), 2003, 49–59
49. Jonas A., Kryteria oceny przez studentów jakości usług edukacyjnych szkół wyższych, *Zeszyty naukowe* nr 729, Akademia ekonomiczna w Krakowie, 2006, 143-155
50. Katiliute E., Neverauskas B., Development of quality culture In the universities, *Economics & Management*, 14, 2009, 1069-1076
51. Kędracka - Feldman E., Porozmawiajmy o jakości, *Szkoła Zawodowa, Szkolenie Zawodowe*, Warszawa, 1996, 50-55
52. Kędracka – Feldman E., *W trosce o jakość szkoły*, WSiP, Warszawa 2004, 9-13
53. Kolonko J., Grzywna T., Sternal D., Babiarczyk B., Licencjackie studia pomostowe dla pielęgniarek w opinii studentów WNOZ ATH w Bielsku – Białej, *Problemy pielęgniarstwa*, tom. 16, zeszyt nr 1,2, 2008, 88-91
54. Koszmider M., *Szkolne standardy jakości procesu kształcenia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008, 11-16

55. Krajewska A., Jakość kształcenia uniwersyteckiego – ujęcie pedagogiczne, Trans Humana, Białystok 2004
56. Kraśniewski A., Proces Boloński to już 10 lat, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009
57. Krzychała S., Zamorska B., Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008,11-39
58. Kulińska J., Dziesiąte urodziny Procesu Bolońskiego, Uniwersytet zielonogórski, nr 2(167),12-14
59. Kwieciński Z., Śliwerski B., Pedagogika, Podręcznik akademicki Tom 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, 51-52
60. Łańcucki J.(red.), Podstawy kompleksowego zarządzania jakością TQM, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań 2001,9-22
61. Layne B. H., DeCristoforo J. R., McGinty D., Electronic versus traditional student ratings of instruction, Research in higher Education, vol. 40, 2, 1999, 221-232
62. Lipińska Maria, Kózka Maria, Brzostek Tomasz, Deklaracja Bolońska – implikacje dla kształcenia pielęgniarek w Polsce, Pielęgniarka i Położna, 2004, s. 4-7
63. Lopez M. A. G. (red.),Ewaluacja edukacyjna w pracy z młodzieżą, Pakiet szkoleniowy nr 10, Rada Europy i Komisja Europejska, 2007
64. Marijk C. Van Der Wende , Don F. Westerheijden, International Aspects of Quality Assurance with a Special Focus on European Higher Education, Quality in Higher Education, vol. 7, 3, 2001, 233-244
65. Marsh, H. W., Roche, L. A., Making students' evaluations of teaching effectiveness effective: The critical issues of validity, bias, and utility: American Psychologist Vol 52(11) Nov 1997, 1187-1197
66. Mianowana V., Bień A., Mróz A., Ocena działalności dydaktycznej nauczycieli akademickich jako element ewaluacji kształcenia

- pielęgniarek, *Annales Academiae Medicae Lodzensis* 2003 Vol. 44 nr 2, 189-194
67. Niemierko B., *Diagnostyka edukacyjna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009
68. Niemierko B., *Drogi i bezdroża ewaluacji*, *Kwartalnik pedagogiczny*, nr 3-4 (161-162), 1996, 3-32
69. Niemierko B., *Pomiar wyników kształcenia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999
70. Nierzwicki W., Rudzik A., *Pomiar jakości usług edukacyjnych metodą SERVQUAL*, *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, nr 2, 2003, 72-77
71. Nowakowska H., Gaworska – Krzemińska A., Kretowicz K., Gross K., *Zaangażowanie studentów WNOZ AMG, kierunków Pielęgniarstwo i Położnictwo w przygotowanie do sprawowania profesjonalnej opieki nad podopiecznymi w perspektywie Procesu Bolońskiego – badania wstępne*. Opala T., Gawrowska – Krzemińska A., Olszewski J. (red.) *Położna i pielęgniarka partnerką lekarza w medycznej opiece nad kobietą*. Wydawnictwo Bernardinum 2009, Gdańsk 2009, 232-240
72. Ochmański (red.), *Możliwości i bariery reform edukacyjnych na poziomie wyższym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, 1999, 59-63
73. Panka E. (red.), *Wymiar Europejski studiów ekonomicznych w Polsce*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Fundacja Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, *Materiały z ogólnopolskiej konferencji zorganizowanej w dniach 16-17 maja 2003 roku w Akademii Ekonomicznej w Poznaniu*, Warszawa, październik 2003, 112-138
74. Papatsiba V., *Making higher education more European through student mobility? Revisiting EU initiatives in the context of the Bologna Process*, *Comparative Education*, vol. 42, 1, February 2006, 93-111



75. Parri J., Quality in Higher education, Vadyba/Management, nr. 2(11), 2006, 107-110
76. Pawlikowski J., Proces Boloński – otwarcie na nowoczesne szkolnictwo, pryzmat, nr 229, 27-32
77. Pieńkos J., Słownik Łacińsko-Polski, Kantor Wydawniczy Zakamycze, Warszawa 1993, 388-389
78. Pilch T., Bauman T., Zasady badań pedagogicznych, Strategie ilościowe i jakościowe, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, 96-100
79. Plich T., Zasady badań pedagogicznych, Wydawnictwo „ Żak”, Warszawa 1995
80. Przybylski W., Rudnicki S., Szwed A., Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody, narzędzia, dobre praktyki, Wyższa Szkoła Europejska, Kraków 2010.
81. Quality procedures in European Higher Education, ENQA Occasional Papers 5, European Network for Quality Assurance In Higher Education, Helsinki 2003
82. Rawicz J., Bydlinska-Czernuszczyk Z., Maziarska E., Ostrowska W., Jewdokimow E., Gorlewski W., Kossakowski M., Encyklopedia Gazety Wyborczej – tom 19, PWN, Agora, Kraków, 236-237
83. Saarinen T., “Quality” in Bologna Process : from competitive edge to quality assurance teaching, European Journal of education, vol. 40,2, 2005, 189-204
84. Sadurska A., Wrońska I., Walas L., Wysokinski M., Fidecki W., Satysfakcja studentów ze studiów na kierunku pielęgniarstwo Uniwersytetu Medycznego w Lublinie, Problemy pielęgniarstwa, tom. 16, zeszyt nr 1,2, 2008, 72-80
85. Sapeńko E., Proces Boloński. Co każdy z nas wiedzieć powinien. Uniwersytet zielonogórski nr 2 (167), 2009, 14-17

86. Shannon D., Johnson T. E., Searcy S., Lott A., Using Electronic Surveys : Advice from Survey Professionals, Practical Assessment, Research & Evaluation, 8 (1), 2002
87. Shevlin M., Banyard P., Davies M., Griffiths M., The Validity of Student Evaluation of Teaching in Higher Education: love me, love my lectures?, Assessment & Evaluation in Higher Education, vol. 25, 4, 2000, 397-405
88. Sprawozdanie komisji dla rady Parlamentu Europejskiego, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno – Społecznego i Komitetów Regionów, Sprawozdanie z postępów w zapewnianiu jakości w szkolnictwie wyższym, KOM (2009)
89. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, European Association for Quality Assurance in the European Higher, 2005, Helsinki
90. Stanek R., Wilczak M., Woźniak J., Rzymski P., Winconek – Oberc U., Stanek A.M., Opala T., Wykorzystanie zasobów Internetu w pracy zawodowej położnych, Polski Przegląd Nauk o Zdrowiu, 2(7),2006,111-115
91. Stróżyński K., Prowadzenie ewaluacji w ramach nadzoru pedagogicznego, Poradnik dyrektora szkoły, Warszawa, 2010,11-27
92. Students and Higher Education Reform, Soecial Target Survey, 2009
93. Szymańska J. K., Proces Boloński i Europeizacja systemu Szkolnictwa Wyższego na przykładzie uniwersytetu warszawskiego
94. Wächter B., The Bologna Process: development and prospects. European Journal of Education , vol. 39, 3, 2004, 265-273
95. Walas L., Fidecki W., Adamska – Kuźmicka I., Sadurska A., Wysokiński M., Czekirda M., Wybrane elementy kształcenia praktycznego w opinii studentów pielęgniarstwa, Problemy pielęgniarstwa, tom. 16, zeszyt nr 3, 2008, 280-284

96. Waters D., Zarządzanie jakością, Wydawnictw Naukowe PWN,
97. Wiist William H., Development of a Web – based student satisfaction survey. (The scholarship of teaching and learning), Academic Exchange Quarterly,6 (1), 2002
98. Wiktor J., System oceny dydaktyki na uczelni ekonomicznej – doświadczenia Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie. E-mentor nr 4(36), 2010,4-12
99. Wójcicka M., Oczekiwania studentów wobec studiów i wybranego kierunku. Komunikat z badań, Nauka i Szkolnictwo Wyższe, nr 14, 1999, 56-71
100. Wójcicka M.: Jakość kształcenia a akredytacja – mechanizmy i procedury oceny. Przykład Polski. Nauka i Szkolnictwo Wyższe, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa, 1995
101. Woźniak J., Kryteria oceny jakości kształcenia w szkole wyższej ( na przykładzie ekonomii I zarządzania) jako czynnik wzmacniający nierówności społeczne, Woźniaka M. G. (red.), Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy problemy globalizacji i regionalizacji, zeszyt 9, część 2, Uniwersytet Rzeszowski, Katedra Teorii Ekonomii, Rzeszów,2006,353-366
102. Woźnicki J., Inwestowanie w kapitał ludzki i rozwój sektora wiedzy w Polsce, Nauka 1/2008, 151-165
103. Woźnicki Jerzy (red.), Nowe podejście do standardów kształcenia w szkolnictwie wyższym, KRASP, Warszawa 2006, 46-54
104. Wszelak S., Sieci komputerowe w edukacji. Współczesna technologia informacyjna i edukacja medialna, Lewowicki T., Siemieniecki B. (red.), Adam Marszałek, Toruń, 2005, 433-443
105. Zahorska M., Walczak D., Polski system edukacji a rynki pracy w Unii Europejskiej, Analizy i opinie, Instytut spraw publicznych, nr 51,3-10

## Piśmiennictwo internetowe

106. Andrałojć M., Opinia studentów o zajęciach prowadzonych w uczelni, Konferencja dydaktyczna Jakość kształcenia w Uniwersytecie Ekonomicznym w Poznaniu 21.05.2010 [dostęp: 25 V 2011]  
[http://www.ue.poznan.pl/att/STUDIA/opinie\\_2010.pdf](http://www.ue.poznan.pl/att/STUDIA/opinie_2010.pdf)
107. Ankiety, czyli razem zmieniamy Uniwersytet na lepsze – część pierwsza : Ankiety ogólnouniwersyteckie [dostęp: 23 II 2011]  
<http://usosownia.uw.edu.pl/node/685>
108. Ankiety, czyli razem zmieniamy Uniwersytet na lepsze – część pierwsza : Ankiety lokalne, [dostęp: 23 II 2011]  
<http://usosownia.uw.edu.pl/node/704>
109. Ankiety, czyli razem zmieniamy Uniwersytet na lepsze – część pierwsza : Ankiety papierowe, ankiety elektroniczne [dostęp: 23 II 2011]  
<http://usosownia.uw.edu.pl/node/719>
110. Cichoń Seweryn, Cichoń Magdalena, Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym w opinii studentów na przykładzie jednej z uczelni technicznych w Polsce – wyniki badań [dostęp: 23 III 2010]  
[http://WWW.cen.bialystok.pl/aspekty/4\\_28\\_2005/art01.htm](http://WWW.cen.bialystok.pl/aspekty/4_28_2005/art01.htm)
111. Dokumenty procesu bolońskiego, Warszawa 2007, [dostęp: 15 IV 2009] [www.nauka.gov.pl/](http://www.nauka.gov.pl/)
112. EHEA [dostęp: 10 I 2012] <http://www.ehea.info/>
113. Eksperci Bolońscy [dostęp: 07 XI 2011]  
<http://www.ekspercibolonscy.org.pl/dokumenty-i-publikacje>
114. Focus on the Structure of higher education in Europe [dostęp: 20 X 2011]  
[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/086EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/086EN.pdf)

115. Kraśniewski A., Proces Boloński: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe? Warszawa 2006 [dostęp: 23 X 2011] [www.nauka.gov.pl](http://www.nauka.gov.pl)
116. Pawlikowski Janusz M. Aktualny przebieg procesu bolońskiego, [dostęp: 08 II 2010] [www.alfadent.nfa](http://www.alfadent.nfa)
117. Strona Ministerstwa Nauki I Szkolnictwa Wyższego - Proces boloński [dostęp: 10 VII 2011] <http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/sprawy-miedzynarodowe/proces-bolonski/>