



ROBERT DĘBSKI

Department of Speech-Language Pathology, Institute of Polish Language Education, Faculty of Polish Studies, Jagiellonian University in Krakow

<https://orcid.org/0000-0001-7417-8467>

FELIKS MATUSIAK

Department of Psychiatry, Collegium Medicum, Jagiellonian University in Krakow

<https://orcid.org/0000-0002-9544-5381>

RAFAŁ MŁYŃSKI

Department of Speech-Language Pathology, Institute of Polish Language Education, Faculty of Polish Studies, Jagiellonian University in Krakow

<https://orcid.org/0000-0001-9069-0612>

Experiences and emotions accompanying first-year students of Master’s speech therapy studies: Problem-based Learning at the Jagiellonian University

ABSTRACT: Problem-based Learning (PBL) has had a significant impact on tertiary education programs around the world in recent years, including programs in speech-language pathology. In Poland, the change from traditional teaching forms, such as lectures and classes, to problem-based tutorials has been a noticeable trend. There is a scarcity of research devoted to PBL adaptations in Poland, including research on student reception of this approach to education. The present study describes the experiences and emotions accompanying a purposive sample of six participants, first-year students of Master’s speech therapy studies at Jagiellonian University, at the time of enrolling in the PBL program, during their studies and when they consider their future work as speech therapists. The phenomenological analysis of in-depth interview data has made it possible to identify several lead and peripheral themes which can become the basis of actions aimed at improving student response to problem-based learning in speech pathology education.

KEYWORDS: problem-based learning, university education, speech-language pathology, phenomenological research

Przeżycia i emocje towarzyszące studentom pierwszego roku magisterskich studiów logopedycznych. Nauczanie problemowe na Uniwersytecie Jagiellońskim
STRESZCZENIE: Nauczanie problemowe (ang. *Problem-based Learning*) wywarło w ostatnich latach duży wpływ na światową dydaktykę akademicką, w tym na dydaktykę logopedyczną. W Polsce zauważalnym trendem w kształceniu uniwersyteckim staje się przechodzenie od form tradycyjnych, czyli wykładów i ćwiczeń, do metody problemowej. Wciąż brakuje jednak badań adaptacji metody problemowej w warunkach polskich, w tym badań dotyczących odbioru takiej formy kształcenia przez studentów. W artykule przedstawiono badania jakościowe dotyczące przeżyć i emocji, jakie towarzyszyły sześcioru studentom (próba celowa) pierwszego roku magi-

sterskich studiów logopedycznych na Uniwersytecie Jagiellońskim podczas wyboru studiów w formacie metody problemowej, studiowania oraz planowania pracy w zawodzie logopedy. Fenomenologiczna analiza wywiadów pogłębionych pozwoliła wyłonić tematy wiodące i peryferyjne, które mogą stać się podstawą działań zmierzających do poprawy odbioru nauczania problemowego przez studentów logopedii.

SŁOWA KLUCZOWE: problemowa metoda nauczania, dydaktyka akademicka, logopedia, badania fenomenologiczne

Problem-based Learning

Problem-based Learning (PBL) is an educational approach in which solving complex, ill-defined problems, drawn from a section of the real world, is used as a vehicle to promote learning. Following W. Okoń's (1964) definition, we could also propose that PBL is about creating "problem situations, engaging autonomous students in generating ideas how to solve them, and verifying the accuracy (truthfulness) of their ideas" (p. 32). In tertiary education, PBL usually is a force that propels small group practice-based classes, where students collaboratively analyse medical case studies, court case scenarios or engineering projects. In this model of education, knowledge and practical skills are developed through reflection on problems, generating hypotheses to illuminate them and planning relevant activities, that is by determining a sequence of actions leading to a problem solution. Some academic programs rely solely on PBL, other programs adopt a hybrid solution where in addition to centrally situated problem-based tutorials, there are subjects requiring traditional participation (Whitehill et al., 2014). In addition to the central position of a complex, ill-structured problem, the most frequently mentioned determinants of PBL are: the leading role of students responsible for their own learning, student reflection on own learning strategies, and the supporting role of the teacher who models thinking processes and interpersonal relationships among students, drawing on their individual abilities (Marra et al, 2014; Savery, 2006; Bobrzyńska, 2008). Based on a systematic review of the literature on PBL published in 1995–2014, Gewurtz et al. (2016) list eight assumptions, based on theories of learning and teaching, underlying implementations of this educational paradigm: 1) adult students are responsible for their own learning; 2) adult students experience intrinsic motivation and are goal-oriented, 3) the learning process is most effective when its results are applied in practice; 4) learning is based on cognitive processes; 5) learning is an activity and requires active participation; 6) interaction between learners supports the learning process; 7) activation of previously acquired knowledge and experience supports the acquisition of new knowledge; and 8) the learning process requires reflection. In the literature, the constructivist foundations of PBL are widely acknowledged, based on the basic assumption that knowledge is not acquired in

a transmission process, but is actively constructed by people on the psychological and social plane (Doubleday et al., 2015).

In tertiary education, the beginnings of PBL are associated with an innovative medicine program at McMaster University in Canada in the 1960s (Servant-Miklos, 2019). This new method was quickly adapted to the teaching needs of many disciplines, including speech-language pathology, in countries such as Ireland, Sweden, Australia and the USA (Burda & Hageman, 2015). Whitehill et al. (2014) discuss in detail the issue of implementing PBL in speech-language pathology programs. Currently, there are global associations of academics practising and researching PBL, such as the International Society for Problem-based Learning (<https://issotl.com/problem-based-learning/>), and academic journals dedicated exclusively to this subject, such as the Journal of Problem-Based Learning, (<http://www.ejpb.org>) or the Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning (<https://docs.lib.purdue.edu/ijpb/>). The existence of universities which in their mission emphasise innovative education, based on the problem-based method – such as the University of Maastricht in the Netherlands and the University of Aalborg in Denmark – demonstrates the appeal and recognised value of PBL (Multan, 2017). Problem-based Learning is now being introduced on a large scale in Chinese universities, as one of the government's tools to repair education and build an innovative and creative society by 2030 (Zhou & Zhu, 2019).

Problem-based Learning research

While a large number of research reports show a positive impact of the problem-based method on the learning process and its outcomes, there are also reports highlighting the challenges faced by proponents of this method. Research shows, for example, that PBL promotes long-term maintenance of acquired skills and knowledge (Strobel and Van Barneveld, 2009) as well as deep learning (Gijbels et al., 2005). Subjective student opinions also allow us to believe that learners participating in problem-based tutorials take more responsibility for their own learning process (Rovers et al., 2018) and develop skills in the management of information sources, critical thinking and teamwork (Hammel et al., 1999). PBL tends to be positively perceived by students (Sobral, 1995). In Takahashi and Saito's (2013) study, PBL evoked rich and varied emotions in students engaged in solving a problem, helped them expand their knowledge and build relationships through dialogue, and even led them towards personal transformation. Research on students' experiences, conducted by Galle and Marshman (2010), showed that the problem-based method stimulated reflection on previous educational experiences in students, leading them to greater awareness of the currently ongoing learning process, preparing them for work in medical teams, and shaping their

professional identity. The challenges posed by PBL for students include the feeling of abandonment by teachers, experiencing ambiguity and lack of direction from academic staff, as well as the need for cooperation intrinsic in the method and difficulties in abandoning individualistic attitudes (Galle & Marshman, 2010). Students may also experience problems with time management, fulfilling the social roles envisaged in the program, and discrepancies between their own and their teachers' expectations (Hammel et al., 1999). It is believed that in order to increase the effectiveness of PBL, planning should take into account the culture in which the implementation takes place (Ju et al., 2016; Hmelo-Silver, 2012).

Research method

Research problem and questions

In tertiary education in Poland, the transition from traditional forms, i.e. lectures and practice classes, to the problem-based method is becoming a noticeable trend (Górniak, 2015). While there are articles explaining applications of PBL in speech-language pathology teaching in Poland (Knapek et al., 2019), there are no published reports on empirical research focusing on how the problem-based method is experienced by students. Driven by the intention of starting to fill this gap, this present research study attempts to answer the following questions:

1. What were the students' experiences and emotions while choosing an academic program in speech-language pathology based on PBL?
2. What feelings accompany them during their studies, especially in relation to the main assumptions of PBL?
3. What do they feel when they think about becoming a speech-language pathologist in the future?

The new program in speech-language pathology

Launched at the Faculty of Polish Studies of the Jagiellonian University (JU) in Kraków in the academic year 2017–18, the new Master of Speech-Language Pathology program adopted the hybrid-PBL format. At the beginning of each week, a new case study is introduced during a problem-based tutorial, devoted to a child or an adult with a diagnosis of a communication competence disorder or dysphagia. The case studies developed for the program relate to all areas of speech-language pathology practice, i.e. language and speech of children, lan-

guage and speech of adults, speech fluency, voice, dysphagia or augmentative and alternative communication. Students solve case studies working in groups of 14–15 in a room designed in such a way as to facilitate and support brainstorming. At the beginning of each class, students choose a leader, a secretary and an archivist from among themselves. The leader's job is to manage the dynamics of the discussion. The secretary writes down the results of the ongoing brainstorming on the whiteboard according to the adopted format. The archivist copies the notes from the whiteboard, edits them, saves them on the computer and sends the finished report documenting the course of the discussion and the results to all participants immediately after the meeting. The main goal of the brainstorming is for students to formulate hypotheses explaining a given case study with an appropriate justification. The PBL tutorials end with the identification of issues for self-examination by students in a given week, and individual reflections of all discussion participants on the problem-solving process, levels of activity among students and encountered difficulties. The teacher in charge of problem-based tutorials assesses the participation of students in the discussion, acts as a mediator, models the inference process, and watches over the development of interpersonal relations among students. As the course progresses, students become more and more independent and the role of the teacher diminishes. During a typical week, students participate in a series of lectures and practice classes that deepen and expand their knowledge of issues related to the case study which they are currently solving. They also learn pertinent information during lectures from the bio-medical block, conducted by medical doctors, specialists in neurology, paediatrics, psychiatry or laryngology. Lectures and seminars on research in communication disorders are an important element of the studies, because the program propagates the idea of evidence-based practice. Clinical linguistics classes are conducted in English, as the studies emphasize the necessity to be familiar with world literature and the ability to work in English. The week of studies is concluded with the second PBL tutorial, during which students verify the hypotheses set at the beginning of the week, discuss the literature they have read in relation to the case study that has just been solved, and perform the practical exercises provided in the program. Starting from the second semester of studies, speech pathology placements are organised for students in educational institutions and health care centres.

Participants

The present study involved a sample of six students selected during the second semester of the academic year 2017–18 from the available population of 25 students completing the first year of the Master of Speech-Language Pathology program

at the Jagiellonian University. At this stage of their education, students remember well their experiences in relation to previous academic courses, react vividly to any educational innovations and begin to construct ideas in their minds about their future profession. We can assume that they emit initial attitudes and feelings which may be confirmed or modified at the later stages of their studies. The selection of the purposive sample was based on an analysis of the demographic data of the population and observations of the behaviour of students during PBL tutorials, so that the selected students faithfully represented the population in terms of gender, age, previous education, and attitudes, both positive and negative, that they revealed during classes. For example, one interviewee was described during the recruitment process as “active, precise and thoughtful” and another as “quiet, withdrawn and polite”. Ultimately, the study participants included: five women and one man, one person older than the rest, students who previously studied Polish philology and graduates of other philology programs, graduates of the Jagiellonian University and of other universities, students who were active during the classes and those who were reluctant to participate.

Data gathering, analysis and description

The process of collecting and analysing data was based on the principles of the phenomenological research methodology, usually involving learning about the lived experience of people, including their mental states, thoughts, values and conscious experiences (Lester, 1999). There is a wealth of Polish and world literature documenting the use of phenomenological research in explaining the experiences and emotions of individuals involved in the learning and teaching process (e.g. Lee et al., 2014; Ablewicz, 1994). In the present study, the researched phenomenon was the experiences of students involved in the educational process of a master’s level course in speech-language pathology, built according to the assumptions of PBL.

The collection and analysis of data was carried out in accordance with the patterns established in phenomenological research designs, but mainly based on the detailed reports of Willig (2007) and Hycner (1985). In order to increase the objectivity of the research results, at the outset, the researchers made a list of their own expectations towards the phenomenon under study in order to consciously suspend them for the duration of the research (bracketing). The data was collected through one-hour, semi-structured interviews conducted in an office at the university and recorded on a dictaphone. The interviews were conducted by the second-named author of this report, a psychiatrist and psychologist who has extensive experience in this area. The interview questions were broad and open, so that the participants could express their thoughts fully. The aim of the inter-

view questions was to stimulate reflection on the experiences and emotions that accompanied the students while choosing the speech-language pathology program and continue to accompany them during their studies and when they start planning their future professional career.

The first stage of the data analysis process involved verbatim transcription of all the interviews by the second- and third-named authors of the present report. The subsequent stages of the analysis were mostly performed by the first-named author. After having read the transcripts twice, in order to understand the data and form a holistic picture of their content, the author reduced the data by extracting meaning units from them, i.e. those that spoke about the experiences/emotions of the students. The meaning units were often signalled in the interviews by verbal tokens, such as: "I miss [...]", "It irritates me that [...]", "I certainly like [...]", "It is so uplifting if [...]". They could be descriptive (e.g. "I like that everything is consistent: there is a case study, there is a medical block, then the methods are analysed [...]"), explaining (e.g. "These studies motivate me to in that [...]") or evaluating (e.g. "It irritates me that there is little awareness [...]"). The next stage of the analysis included a thematic organisation of the meaning units and identification of students' statements in the source transcripts that most fully expressed the meaning of the identified themes. Threads common to all or most of the research participants' interviews were identified as leading themes. Content that was present in one, two or three interviews was also noted as peripheral themes. In the next phase of the research, all of the identified themes were described by the first-named author, who repeatedly returned to the interview transcriptions during this process, either looking for a broader context of various student statement or words that would better illustrate an identified issue. The thematic descriptions developed by the first-named author were subsequently re-analysed and verified by the other two researchers in order to increase the credibility of the present research. Phenomenological research is an attempt to grasp the essence of the studied phenomenon, which is more than a description of individual experiences (Willig, 2007). Accordingly, the final stage of data processing encompassed creating a synthesis of the phenomenon under study based on the issues agreed among the researchers.

Research ethics

All the study participants gave their written consent to participate in the study. In the document made available to them, they were informed about the aims and procedures of the research, the incumbent risks and benefits, as well as the anonymity and confidentiality of data. As the result of an agreement between the researchers, discussions on the content of the interviews were suspended until

the study participants graduated. The interview transcripts were analysed and interpreted several months after the students included in the study had left the university. In this report, pseudonyms are used, which are all female names in order to preserve the anonymity of the male student who agreed to take part in the research, the only male student in the cohort.

The themes

The way to speech-language pathology

Leading themes

Self-discovery and self-realisation: “I felt I belonged elsewhere” (6¹). Choosing a master’s degree program in speech-language pathology is a further step for students in searching for a place for themselves in their life and professional work, where they can fulfill themselves. “I felt that I fitted elsewhere,” says Iga, a graduate of English studies and a singing student, who seeks in speech pathology an opportunity to combine her artistic interests with her profession. When speaking about the choice of the speech-language pathology program, research participants refer to their previous experiences in philology studies; mention the low level of satisfaction while studying and lack of prospects for a satisfying job. “That university did not require me to be active during classes, says Karolina, adding: “and here they do”. Speech-language pathology fares better in confrontation with other studies when students consider their future profession; it seems to them more “useful for the future” (Julia); they hope that it will “be more concrete” (Magda), more pragmatic. Natalia expresses her satisfaction with the decision to study speech-language pathology in the following way: “I no longer think that I have to do something, that it will be useless, that it is boring”. There is a strong desire among students to keep developing themselves after graduation and to seek further self-fulfilment in professional work. According to some, speech pathology opens up such opportunities for them, as the following statements reveal: “In this profession, you can actually do what you like, what you want (Julia); “You can do various things after it” (Magda); and “The possibility of developing constantly, not standing still” (Natalia).

¹ The number in brackets represents the number of interviews in which a particular theme was present.

Peripheral themes

The problem-based approach is attractive, although students do not really understand how this method works in practice (3): “We didn’t quite know how, we just knew it was different” (Julia). The openness of the program to teaching a range of diagnostic and therapeutic methods and techniques, both Polish and foreign, is also attractive (3). The “greater prestige” of the Jagiellonian University, the fact that it “has a good opinion” (Róża, Karolina), may also encourage people to enrol in speech-language pathology studies at the Jagiellonian University. Family events contribute to choosing speech pathology studies (2). “This is basically a product of my family’s experience with my grandfather’s stroke,” says Natalia. She goes on to say that those experiences continue to be the source of her motivation during clinical placements: “[...] where I meet cases such as my grandfather, and I have a lot of enthusiasm, energy and commitment”. In addition, the motivation for speech pathology studies may be financial, because as a speech pathology graduate “you can earn a little more, at least for starters” (Magda).

The studies

Leading themes

Relations: “We are taught to cooperate” (5). An important aspect of the studies are the relations among students and between students and lecturers. PBL, and especially speech pathology diagnosis tutorials, require students as well as shape their ability to work in a team, “sort of, to cooperate with others” (Karolina). “We learn to cooperate,” says Róża, adding that the start of the semester was “turbulent” in their group, because “different characters, personalities and temperaments clashed”. At the beginning, the group was also quiet, nobody wanted to speak, “nobody wanted to be accused of thinking differently than everyone else” (Karolina). Julia describes the relations among students in a similar way, concluding, however, that now the group members “are in sync” and “get along”. At the same time, she adds that “concerns are raised by the new division into groups”, aimed at shaping in students the flexibility and ability to cooperate with a range of different personalities, which they will need to demonstrate in professional environments. Some of the students do not share Julia’s concerns about the approaching new division into groups and even argue that the original division has caused the phenomenon of students belonging to different groups closing themselves onto one another: “They closed themselves on us, and we closed ourselves on them” (Karolina), “we started, in fact, to function a little like two separate entities” (Natalia). The students appreciate the “good aura” (Iga) during

their studies, which in their opinion results from the fact that “there is no great gap” (Róża) between students and lecturers. In the opinion of one of the students, however, it is easy for the “greater directness” (Natalia) of students towards the lecturers to exceed acceptable limits: “The girls were more direct, they dared to say more, which was surprising to me” (Natalia).

Motivation: “It’s like a game” (5). The “sense of meaningfulness” (Iga), resulting from the coherence of the program, gives a strong motivation to learn: “everything is consistent: there is a case study, there is a medical block, then the methods are analysed” (Iga). Another motivation is willingness to participate in a “game” (Julia), in solving a “puzzle” (Natalia), characteristic of PBL. “We have one case a week and we do it all week, then it ends, but we know there will be something new next Monday” (Iga). Natalia is somewhat disappointed that sometimes “the path of the diagnosis is too simple”, and students should, after all, “meander in this maze a little and thereby learn more”. She proposes that the case studies should be more complex, more difficult and therefore even more puzzling than they currently are. In her opinion, solving a case study can lead to “self-satisfaction” that results from “seeing something that the other person did not” Julia reports that once she heard one of her friends say the following: “I genuinely envy you all that you could go this class.” She herself has problems with the subject taught in English and is afraid of the exam, because if she did not pass, it would be “such an incredible pity to give up all this”. In the students’ opinion, several other elements of the program provide motivation to study. “It is such a ... driving force,” says Julia about the students’ responsibility for setting their own learning goals. According to Karolina, on the other hand, “it’s thinking [...] that drives us to delve into all this”. Magda claims that everyone is “focused on acquiring skills thinking of their profession” and that “the thirst for knowledge is so common”, something she had not encountered before. Finally, Natalia says that being a student, she “should be giving” and she even feels embarrassed that she “is gaining just as much”.

Personality: “This method doesn’t quite agree with me” (5). Problem-based Learning poses requirements which do not suit every personality, and which often are a source of concern. Róża talks about her own lack of clout, that she sometimes feels a blockage when solving case studies in the small group environment, and she concludes: “This method doesn’t quite agree with me.” Magda, like Róża, “enters a group” very slowly and has “such problems with breaking through at the beginning”. “I’m still an individual person and I like to work according to my own schedule,” says Karolina. Róża is afraid “to ask questions, even basic ones”. The role of the “leader” during PBL classes evokes a lot of emotions, which is perfectly rendered in Karolina’s words: “Being a leader if someone does not have such predispositions is stressful” and “Stronger individuals who are more suitable can take more responsibility in the group”. The fears expressed by most

of the students contrast with the confidence evident in Julia's words, when she expresses her feelings about problem-based teaching in the following way: "I feel inner peace", "I find myself in it" and "I like to learn this way".

Responsibility and fears: "The responsibility is greater" (4). The studies evoke in students the feeling of responsibility for future patients. "Certainly, it is a responsibility", says Julia about her speech-language pathology studies and adds "responsibility, quite a lot of it, because we know that one wrong step on our part may mean a longer therapy for the patient or the patient will close in on himself". Róża emphasizes that she feels particularly responsible when she thinks about working with adult patients. Magda believes that the sense of responsibility during these studies is greater than in the programs she previously studied. The sense of responsibility in speech pathology is greater than the one felt "towards the text or that I am at school one day and something would not work, but the next day I would fix it" (Magda). Róża makes a similar comparison: "if you are a literary scholar, you write various articles and you do not have much responsibility, you do not feel that you are in direct contact with a human being." That sense of responsibility for future patients also means that students have high expectations of the program and lecturers. Iga suggests that there should be more practice classes because she is worried that one day she might "show someone something wrong". Likewise, Róża believes that there should be more recapitulations, more guidance from the lecturers, because according to her, conclusions drawn by students during problem-based classes sometimes remain without any commentary: "no one [...] says whether it is good or bad".

Peripheral themes

Students consider the relationship between medicine and speech pathology (3). Natalia appreciates the presence of a medical block in the program of her studies: "The medical block is something that is very constructive to me." For her, however, speech pathology is only a mere "substitute for medical studies". She does not think that "any physician would want to go back and practice speech-language pathology." Magda says with a grain of salt that "you can be a doctor without a medical degree", but at the same time she wonders about the cooperation between speech pathologists and doctors, and she has doubts that it can go well. Karolina previously did not realize that medical content could constitute such a large part of speech-language pathology knowledge-base. She believes that speech pathologists do not provide treatment, "because they are not doctors", but "more of a therapy". The students are also considering the place of research in speech-language pathology clinical practice and in speech-language pathology studies (2). "Knowledge must be verified," says Karolina. Magda positively evaluates the efforts of the academic staff to instil in students the idea of evidence-based

practice, although she does not, in general, have “a very high opinion about undergraduate and graduate student theses.” One student becomes emotional when describing her speech pathology placement in functional rehabilitation centre in Krakow: “The lady started talking to us, she turned on, something amazing” (Julia). Another student admits that she feels fatigued carrying on two university degree programs at the same time (Magda).

On speech-language pathology

Leading themes

A future profession: “We are proud of what we do” (6). The interviewed students feel satisfaction and they are proud of their future profession: “allied-health is [...] an ennobling space” (Natalia). They experience satisfaction on a day-to-day basis: for example, from the fact that they understand what the media say about speech-language pathology and are able to properly assess media information (Julia). Their sense of pride also results from the fact that speech-language pathology “means providing help” (Iga) or even “a task, maybe a bit lofty, in a way heroic” (Magda). Magda sees the course trying to “instil this idea [...] of helping another person”. In addition to being ready to help, speech-language pathology also requires “considerable empathy” and “considerable resistance to a number of things” (Julia). For Natalia, speech-language pathology is “the challenge of staying in close relationship with another person”. Karolina, on the other hand, believes that when practising the profession of a speech-language pathologist, “one must have great patience”. According to her, the patient “also expects kind of mental support”. Róża is worried by the thought that speech-language pathology often lacks quick effects of prescribed therapy, and therefore she asks herself: “Am I really fit for this job?”.

Lack of awareness in the society: “And you’re studying this? How come?” (4). The students are irritated by the low awareness in the society of what a speech-language pathologist does. It results, among other things, in the lack of understanding for the profession in the family, supporting children in choosing it, and then during the studies themselves. And when the family are supportive, “it is so gratifying” (Iga). Karolina recalls how her father, having heard false opinions on the work of speech-language pathologists on TV, called her and asked with irony in his voice: “And you are studying this? How come?”. The student “had to explain everything to him”. Magda regrets that the stereotypical thinking that “a speech therapist is about improving ‘r’, ‘sz’, ‘z’, ‘cz’” still prevails in the society and suggests that “people probably do not realize that speech pathologists work with adults”. Karolina, likewise, recalls that when she sometimes talks about her

placements in a hospital, she is immediately taken for a medical student. Working with children on pronunciation, although most often associated with speech-language pathology, has a low prestige in our society. Natalia feels angry with herself whenever, in order to add prestige to her work, she tries to “explain herself to someone that she does more, that this is not such a narrow field that only deals with the pronunciation of the ‘r’ sound”. She thinks that she drives herself into an inferiority complex in this way, into thinking that “therapy for children is something worse”.

Synthesis

Choosing the master of speech-language pathology program at the Jagiellonian University was a step forward for the students towards finding a profession in which they could fulfill themselves and combine many interests. Since their previous studies did not provide them adequate satisfaction and did not open up prospects for a good job, they chose the program in speech-language pathology because of its practical appeal and the fact that speech-language pathology as a profession provides opportunities for continuous professional development in a range of directions. The choice of the studies in speech-language pathology was also influenced by recent experiences related to the disease of relatives, the intriguing problem-based method of teaching, albeit little known to the students, and the openness of the program to embrace and teach a wide range of methods of diagnosis and therapy, both Polish and foreign. The assessment of the university's prestige and the prospect of good earnings were not without significance.

While in university, the students are motivated by a sense of meaning resulting from the coherence of the study program and the lack of content poorly related to pursuing the target professional. Equally motivating is the weekly case study, perceived by the students as a kind of game. They see the case studies as puzzles, which must be complex enough to stimulate thinking, so that students can go astray and thereby learn. This “game” is so addictive and satisfying that skipping classes may cause a sense of loss. Students are also motivated by setting their own learning goals. The widespread and strong focus on expanding knowledge-base and skills comes as a surprise to some; it's something they had not experienced before. The thirst for knowledge results to a large extent from the prevalent sense of responsibility for the effects of future professional work, which is becoming very real and tangible to students. The sense of responsibility among students is greater than in previously experienced studies. The students appreciate the presence of medical subjects in the program, they feel the high prestige of medical science,

and are proud to be preparing to work in the field of allied health. However, at the same time, they wonder, not without some degree of uncertainty, how the cooperation between speech-language pathologists and physicians may develop, about the place of research in their studies and the concept of clinical practice based on scientific evidence.

The Problem-based Learning process has a strong influence on the relationships among students and between the students and the academic staff. Students, representing various characters and personalities, had to adapt to working in small groups. Now the students are worried about another division into groups in the new semester, although on the other hand it is clear that the original division caused students from different groups to close themselves off. The problem-based classes also seem to require leadership skills and favour leadership personalities. The students generally appreciate the good aura of their studies, resulting from the lack of excessive distance between lecturers and students, while at the same time noting that greater boldness and directness in relation to lecturers sometimes can exceed acceptable limits. PBL poses requirements for students which do not suit every personality. It is especially challenging for those who slowly adapt to working in a group and lack self-confidence and the predisposition to lead. Continuing two courses of study at the same time causes great strain and fatigue.

The thought of practising the profession of a speech-language pathologist is associated by students with the great gratification that comes from helping another person, but also with empathy, resilience, patience, the ability to establish a relationship with another person and readiness to offer psychological support. The satisfaction, resulting from the course of their studies and experiencing the prestige of the allied health sciences, is tempered by the low awareness of speech-language pathology as a profession in the society, also among members of the closest family who sometimes fail to provide the necessary support. The stereotype of a speech-language pathologist working on improving children's pronunciation is still prevalent in the society, and there is little understanding of the complexity of this work. This causes frustration among the students and the desire to demonstrate to the outside world that they are also involved in the more prestigious therapy of adults in hospitals and clinics. Speech pathology is sometimes seen as a substitute for medical studies.

Summary and conclusions

The aim of phenomenological research is to understand and describe a phenomenon, not to interpret it in the light of a theory (Hycner, 1985). The present

research describes the feelings and emotions accompanying students when they recollect choosing a master's degree program in speech-language pathology organised according to the formula of Problem-based Learning, experienced during their studies and when they plan to work in the speech-language pathology profession in the future. The synthesis of students' feelings and emotions, proposed as an outcome of the research, suggests specific actions that could be taken in order to increase the students' sense of satisfaction with the choice of speech-language pathology as an area of study in general and with the choice of a PBL-format format in particular. Examples of such actions can be supplied. Students should have a better understanding of what Problem-based Learning is at the time of choosing their studies. This can be achieved by placing on the course website video recordings of exemplary classes and guides describing the PBL method as well as by providing opinions and reflections of graduates. The design of the case studies, the focal point of the program which motivates students to act, requires special attention; it should be sufficiently complex and strategically "underdefined" to stimulate reflection, exploration, discussion and the testing of hypotheses.

Many of the themes described in the present report resonate with threads already running through the world subject literature. Group collaboration in the problem-solving process is an important topic. Galle and Marshman (2010) write about the attitudes of individualism common among students, which makes the experience of working in a group difficult for many of them, as they must go through a period of adaptation. Hammel et al. (1999), on the other hand, argue that Problem-based Learning helps students to understand how to build relationships, a skill needed in later work. Roderick and Carusetta (2006) describe how group work in problem-driven activities led to the development of a culture where students worked together even when the program did not require it. Many research reports deal with the subject of differences among students in the perception of Problem-based Learning, as a result of personality and cultural differences. Palmer and Major (2004) argue that problem-based classes are better perceived by students with leadership personalities, but such classes also support the development of leadership skills. Due to the diversity of students, research indicates the need for local adaptations of the method (Ju et al., 2016; Hmelo-Silver, 2012). In this study, the profession of a speech-language pathologist quickly became very real and close to the students. Likewise, Galle and Marshman (2010) suggest that Problem-based Learning supports the process of inculturation and identification with the future profession. Several other topics which emerged from the interviews are more closely related to the situation of speech-language pathology in Poland. For example, this research shows that speech-language pathology as a profession still faces the task of making itself better known to the society, overcoming various prejudices in the society, informing about the progress in the profession,

and strengthening the identity of speech-language pathology as an independent academic discipline.

The present research describes the initial experiences and emotions of students which may have changed later in the course of their studies. More research into Problem-based Learning is needed, in particular long-term studies examining the relationship between the main assumptions of this method and the learning outcomes, the level of student preparedness to engage with the profession and adaptation to the work environment as a speech-language pathologist after graduation.

References

- ABLEWICZ, K. (1994). *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- BOBRZYŃSKA, E. (2008). *Efektywność problemowego nauczania i uczenia się biologii człowieka i zachowania zdrowia*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- BURDA, A., & HAGEMAN, C. (2015). Problem-based Learning in speech-language pathology: format and feedback. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 42, 47–51.
- DOUBLEDAY, A.F., et al. (2015). Social constructivism and case-writing for an integrated curriculum. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 9(1). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1502>.
- GALLE, L., & MARSHMANN, S. (2010). The student experience. In: T.J. CLOUSTON, L. WESTCOTT, S.W. WHITCOMBE, J. RILEY & R. METHESON (eds.), *Problem-Based Learning in Health and Social Care* (pp. 161–172). Wiley-Blackwell.
- GEWURTZ, R.E., COMAN, L., DHILLON, S., JUNG, B., & SOLOMON, P. (2016). Problem-based Learning and theories of teaching and learning in health professional education. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 4(1), 59–70.
- GIJBELS, D., DOCHY, F., VAN DEN BOSSCHE, P., & SEGERS, M. (2005). Effects of Problem-based Learning: A meta-analysis from the angle of assessment. *Review of Educational Research*, 75, 27–61.
- GÓRNIAK, J. (ed.) (2015). *Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 roku. Cz. 3: Diagnoza szkolnictwa wyższego*. Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich.
- HMELO-SILVER, C.E. (2012). International perspectives on Problem-based Learning: contexts, cultures, challenges, and adaptations. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 6(1). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1310>.
- HYCNER, R.H. (1985). Some guidelines for the phenomenological analysis of interview data. *Human Studies*, 8, 279–303.
- JU, H., CHOI, I., RHEE, B.D., & TAE-LEE, J. (2016). Challenges experienced by Korean medical students and tutors during Problem-based Learning: a cultural perspective. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 10(1). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1565>
- KNAPEK, M., MŁYŃSKI, R., & WÓJCIK-TOPÓR, P. (2019). Logopedyczne studia magisterskie w formule Problem-Based Learning. *Kwartalnik Polonicum*, 31–32, 63–69.
- LEE, J. S., BLACKWELL, S., DRAKE, J., & MORAN, K. A. (2014). Taking a leap of faith: redefining teaching and learning in higher education through Project-based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 8(2). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1426>.

- LESTER, S. (1999). *An introduction to phenomenological research*. Taunton, UK: Stan Lester Developments. <http://www.sld.demon.co.uk/resmethy.pdf>.
- MARRA, R., JONASSEN, D. H., PALMER, B., & LUFT, S. (2014). Why Problem-based Learning works: theoretical foundations. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3&4), 221–238.
- MULTAN, E. (2017). Metoda problemowa (PBL) w procesie dydaktycznym uczelni wyższej. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach nr 113, Seria: Administracja i Zarządzanie*, 40, 169–184.
- OKOŃ, W. (1964). *U podstaw problemowego uczenia się*. Warszawa: PZWS.
- PALMER, B. I MAJOR, C.H. (2004). Learning leadership through collaboration: the intersection of leadership and group dynamics in Problem-based Learning. In: M. SAVIN BADEN & K. WILKIE (eds.), *Challenging research in problem-based learning* (pp. 120–155). Buckingham: Open University Press.
- RODERICK, C., & CARUSETTA, E. (2006). Experiencing first-year university in a Problem-based Learning context. *Journal of The First Year Experience and Students in Transition*, 18(1), 9–27.
- ROVERS, S.F.E., CLAREBOUT, G., SVELBERG, H.H.C.M., & VAN MERRIENBOER, J.J.G. (2018). Improving student expectations of learning in a problem-based environment. *Computers in Human Behavior*, 87, 416–423. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.02.016>.
- SAVERY, J.R. (2006). Overview of Problem-based Learning: definitions and distinctions. *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 1(1). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1002>.
- SERVANT-MIKLOS, V.F.C. (2019). Fifty years on: A retrospective of the world's first Problem-based Learning Programme at McMaster University Medical School. *Health Professions Education*, 5, 3-12. <https://doi.org/10.1016/j.hpe.2018.04.002>.
- STROBEL, J. & VAN BARNEVELD A. (2009). When is PBL more effective? A meta-synthesis of meta-analyses comparing PBL to conventional classrooms. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 3(1), 44–58. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1046>.
- SOBRAL, D.T. (1995). The Problem-based Learning Approach as an enhancement factor of personal meaningfulness of learning. *Higher Education*, 29, 93–101.
- TAKAHASHI, S. & SAITO, E. (2013). Unravelling the process and meaning of Problem-based Learning experiences. *Higher Education*, 66, 693–706. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9629-5>.
- WHITEHILL, T.L., BRIDGES, S., & CHAN, K. (2014) Problem-based Learning (PBL) and speech-language pathology: a tutorial. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 28(1–2), 5–23. <https://doi.org/10.3109/02699206.2013.821524>.
- WILLIG, C. (2007). Reflections on the use of a phenomenological method. *Qualitative Research in Psychology*, 4(3), 209–225. <https://doi.org/10.1080/14780880701473425>.
- ZHOU, C., & ZHU, Z. (2019). Fostering Problem-based Learning (PBL) in chinese universities for a creative society. In: Z. ZHU, & C. ZHOU (eds.), *Global Perspectives on Fostering Problem-Based Learning in Chinese Universities* (pp. 1–31). Hershey, PA: IGI Global. <https://doi:10.4018/978-1-5225-9961-6>.



ROBERT DĘBSKI

Zakład Logopedii, Instytut Glottodydaktyki Polonistycznej, Wydział Polonistyki,
Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

<https://orcid.org/0000-0001-7417-8467>

FELIKS MATUSIAK

Katedra Psychiatrii, Collegium Medicum, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

<https://orcid.org/0000-0002-9544-5381>

RAFAŁ MŁYŃSKI

Zakład Logopedii, Instytut Glottodydaktyki Polonistycznej, Wydział Polonistyki,
Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

<https://orcid.org/0000-0001-9069-0612>

Przeżycia i emocje towarzyszące studentom pierwszego roku magisterskich studiów logopedycznych Nauczanie problemowe na Uniwersytecie Jagiellońskim

Experiences and emotions accompanying first-year students of Master's speech therapy studies: Problem-based Learning at Jagiellonian University

ABSTRACT: Problem-based Learning (PBL) has had a significant impact on tertiary education programs around the world in recent years, including programs in speech-language pathology. In Poland, the change from traditional teaching forms, such as lectures and classes, to problem-based tutorials has been a noticeable trend. There is a scarcity of research devoted to PBL adaptations in Poland, including research on student reception of this approach to education. The present study describes the experiences and emotions accompanying a purposive sample of six participants, first-year students of Master's speech therapy studies at Jagiellonian University, at the time of enrolling in the PBL program, during their studies and when they consider their future work as speech therapists. The phenomenological analysis of in-depth interview data has made it possible to identify several lead and peripheral themes which can become the basis of actions aimed at improving student response to problem-based learning in speech pathology education.

KEYWORDS: Problem-based Learning, university education, speech-language pathology, phenomenological research

STRESZCZENIE: Nauczanie problemowe (ang. *Problem-based Learning*) wywarło w ostatnich latach duży wpływ na światową dydaktykę akademicką, w tym na dydaktykę logopedyczną. W Polsce zauważalnym trendem w kształceniu uniwersyteckim staje się przechodzenie od form tradycyjnych, czyli wykładów i ćwiczeń, do metody problemowej. Wciąż brakuje jednak badań adaptacji metody problemowej w warunkach polskich, w tym badań dotyczących odbioru takiej formy kształcenia przez studentów. W artykule przedstawiono badania jakościowe dotyczące przeżyć i emocji, jakie

towarzyszyły sześciorgu studentom (próba celowa) pierwszego roku magisterskich studiów logopedycznych na Uniwersytecie Jagiellońskim podczas wyboru studiów w formacie metody problemowej, studiowania oraz planowania pracy w zawodzie logopedy. Fenomenologiczna analiza wywiadów pogłębionych pozwoliła wyłonić tematy wiodące i peryferyjne, które mogą stać się podstawą działań zmierzających do poprawy odbioru nauczania problemowego przez studentów logopedii.

SŁOWA KLUCZOWE: problemowa metoda nauczania, dydaktyka akademicka, logopedia, badania fenomenologiczne

Nauczanie problemowe

Nauczanie metodą problemową (ang. *Problem-based Learning*, PBL) jest zorganizowane wokół rozwiązywania zawiłych, „niedookreślonych” problemów dotyczących wycinka świata rzeczywistego. Za Wincentym Okoniem (1964) można powiedzieć, że nauczanie problemowe polega na tworzeniu „situacji problemowych, na samodzielnym poszukiwaniu przez uczniów pomysłów ich rozwiązywania oraz na sprawdzaniu trafności (prawdziwości) tych pomysłów” (s. 32). W kształceniu akademickim nauczanie problemowe najczęściej bywa siłą napędową zajęć grupowych, podczas których studenci wspólnie zagłębiają się w medyczne studia przypadku, scenariusze spraw sądowych czy też projekty inżynierskie. W takiej konfiguracji dydaktycznej wiedza i umiejętności praktyczne nabywane są podczas refleksji nad problemami, formułowania hipotez wyjaśniających je i planowania odpowiednich działań, czyli sekwencji aktywności prowadzących do rozwiązania problemów. Niektóre programy studiów opierają się wyłącznie na nauczaniu problemowym, inne bazują na formie hybrydowej, w której oprócz centralnie usytuowanych zajęć problemowych są zaplanowane przedmioty wymagające klasycznego uczestnictwa (Whitehill, Bridges, Chan, 2014). Oprócz centralnej pozycji złożonego, słabo ustrukturyzowanego problemu często wymienianymi wyznacznikami nauczania problemowego są: przewodnia rola ucznia lub studenta i odpowiedzialność za własny proces uczenia się, refleksyjność nad własnymi strategiami uczenia się, a także wspierająca rola nauczyciela, który modeluje proces wnioskowania i relacje interpersonalne wśród uczniów lub studentów, wykorzystując ich indywidualne możliwości (Marra, Jonassen, Palmer, Luft, 2014; Savery, 2006; Bobrzyńska, 2008).

Na podstawie systematycznego przeglądu literatury z zakresu nauczania metodą problemową z lat 1995–2014 Rebecca E. Gewurtz, Liliana Coman, Shaminder Dhillon, Bonny Jung i Patty Solomon (2016) wymieniają osiem założeń będących podstawą implementacji nauczania metodą problemową, znajdujących uzasadnienie w teoriach uczenia się i nauczania: 1) dorośli studenci są odpowiedzialni za własny proces uczenia się; 2) dorośli studenci doświadczają motywacji wewnętrznej i są zorientowani na osiągnięcie celów; 3) proces uczenia się przebiega najefektywniej, gdy jego rezultaty znajdują zastosowanie w praktyce; 4) za uczenie się

odpowiedzialne są procesy kognitywne; 5) uczenie się jest aktywnością i wymaga aktywnego udziału; 6) interakcja pomiędzy uczącymi się wspiera proces uczenia się; 7) aktywacja wcześniej uzyskanej wiedzy i doświadczenia wspomaga nabywanie nowej wiedzy; oraz 8) proces uczenia się wymaga refleksyjności. W literaturze szeroko omawia się konstruktywistyczne podstawy nauczania problemowego, opierające się na podstawowym założeniu, że wiedza nie jest przyswajana w procesie transmisji, ale w sposób aktywny konstruowana przez ludzi na płaszczyźnie psychologicznej i społecznej (Doubleday i in., 2015).

W dydaktyce akademickiej początki nauczania metodą problemową łączy się z innowacyjnym programem medycyny wprowadzonym na Uniwersytecie McMaster w Kanadzie w latach sześćdziesiątych XX wieku (Servant-Miklos, 2019). Szybko zaczęto adaptować tę metodę w innych krajach na potrzeby dydaktyczne wielu dyscyplin, w tym logopedii, m.in. w Irlandii, Szwecji, Australii oraz USA (Burda, Hageman, 2015). Whitehill i in. (2014) szczegółowo omawiają zagadnienie implementacji nauczania problemowego w programach logopedii. Obecnie istnieją światowe zrzeszenia naukowców praktykujących i badających nauczanie problemowe, jak International Society for Problem-Based Learning (<https://issotl.com/problem-based-learning/>), oraz czasopisma poświęcone wyłącznie tej tematyce, np. „Journal of Problem-Based Learning”, (<http://www.ejpb.org>) czy „Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning” (<https://docs.lib.purdue.edu/ijpb/>). O popularności i wartości nauczania problemowego świadczy istnienie uczelni, jak m.in. Uniwersytet w Maastricht w Holandii i Uniwersytet w Aalborg w Danii, które w swojej misji mają wpisane kształcenie innowacyjne, oparte na metodzie problemowej (Multan, 2017). Nauczanie problemowe jest obecnie wprowadzane na rozległą skalę w chińskich uniwersytetach jako jedno z rządowych narzędzi naprawy edukacji i budowy innowacyjnego i kreatywnego społeczeństwa, zgodnie z planem, który ma zostać zrealizowany do 2030 roku (Zhou, Zhu, 2019).

Badania nauczania problemowego

W wielu pracach naukowych wskazuje się na pozytywny wpływ nauczania problemowego na proces i rezultaty uczenia się, ale nie brak również sprawozdań informujących o wyzwaniach stojących przed zwolennikami tej metody. Badacze dowodzą, że nauczanie problemowe wspomaga długoterminowe zachowanie zdobytych umiejętności i wiedzy (Strobel, Barneveld, 2009) oraz głębokie uczenie się (Gijbels, Dochy, Van den Bossche, Segers, 2005). Subiektywne oceny studentów pozwalają także sądzić, że w nauczaniu metodą problemową studenci biorą większą odpowiedzialność za proces uczenia się (Rovers, Clarebout, Savelberg, 2018), a także rozwijają swoje umiejętności w zakresie zarządzania źródłami informacji, krytycznego myślenia i pracy w zespole (Hammel i in., 1999). Nauczanie

problemowe zwykle jest pozytywnie odbierane przez studentów (Sobral, 1995). Satoru Takahashi i Eisuke Saito (2013) wykazali, że nauczanie problemowe powodowało bogate i zróżnicowane emocje u studentów stojących przed problemem, pomagało im w poszerzaniu wiedzy i budowaniu relacji przez dialog, a nawet prowadziło w kierunku osobistej transformacji. Badania przeżyć studentów prowadzone przez Liz Galle i Sandrę Marshman (2010) pokazały z kolei, że nauczanie problemowe stymulowało u studentów refleksję nad poprzednimi doświadczeniami edukacyjnymi, prowadzącą do większej świadomości aktualnie przebiegającego procesu uczenia się, przygotowanie do pracy w zespołach medycznych i kształtowanie tożsamości zawodowej. Stojące przed studentami wyzwania związane z problemową metodą nauczania to m.in. uczucie porzucenia przez nauczycieli, doświadczanie wieloznaczności komunikatów i braku kierunku ze strony kadry akademickiej, a także konieczność współpracy i porzucenia postaw indywidualistycznych (Galle, Marshman, 2010). Studenci mogą także doświadczać problemów z zarządzaniem czasem, pełnieniem ról społecznych przewidzianych w programie, istnieniem rozbieżności pomiędzy oczekiwaniami własnymi i nauczycieli (Hammel i in., 1999). Uważa się, że w celu zwiększenia efektywności nauczania problemowego w planowaniu należy uwzględnić uwarunkowania kulturowe (Ju, Choi, Rhee, Tae-Lee, 2016; Hmelo-Silver, 2012).

Metodologia badań własnych

Cel badań i pytania badawcze

W kształceniu uniwersyteckim w Polsce przechodzenie od form tradycyjnych, czyli wykładów i ćwiczeń, do metody problemowej staje się zauważalnym trendem (Górniak, 2015). Istnieją polskojęzyczne opracowania przybliżające zagadnienie nauczania problemowego w dydaktyce logopedii (Knapik, Młyński, Wójcik-Topór, 2019), brakuje natomiast sprawozdań z badań empirycznych poświęconych tematyce doświadczania nauczania problemowego przez studentów. Kierując się zamiarem rozpoczęcia wypełniania tej luki, w badaniach prezentowanych w artykule starano się odpowiedzieć na następujące pytania:

- Jakie przeżycia i emocje towarzyszyły studentom podczas wyboru studiów logopedycznych opartych na nauczaniu problemowym?
- Jakie odczucia towarzyszą im podczas odbywania studiów, szczególnie w relacji do założeń nauczania problemowego?
- Co odczuwają, kiedy myślą o wykonywaniu przez siebie zawodu logopedy w przyszłości?

Nowy program logopedii

Program nowych magisterskich studiów logopedycznych uruchomionych na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego (UJ) w Krakowie w roku akademickim 2017/2018 przyjął formę hybrydowego nauczania problemowego. Na początku każdego tygodnia podczas zajęć problemowych wprowadzane jest nowe studium przypadku, poświęcone dziecku lub osobie dorosłej z diagnozą zaburzenia kompetencji komunikacyjnej lub dysfagii. Studia przypadku znajdujące się w programie studiów odnoszą się do wszystkich obszarów praktyki logopedycznej, tzn. języka i mowy dzieci, języka i mowy osób dorosłych, płynności mowy, emisji głosu, dysfagii komunikacji alternatywnej i wspomagającej. Zajęcia poświęcone studiom przypadku odbywają się w 14-, 15-osobowych grupach, w sali zaprojektowanej z myślą o stworzeniu przestrzeni sprzyjającej dyskusji i współpracy. Na początku każdego zajęcia studenci wybierają spośród siebie lidera, sekretarza i archiwistę. Zadaniem lidera jest kierowanie dynamiką dyskusji. Sekretarz zapisuje na tablicy rezultaty trwającej tzw. burzy mózgów, według przyjętego formatu. Archiwista edytuje notatki znajdujące się na tablicy, zapisuje je na komputerze i wysyła gotowy protokół dokumentujący przebieg i rezultaty dyskusji do wszystkich uczestników natychmiast po spotkaniu. Naczelnym celem burzy mózgów jest postawienie hipotez wyjaśniających dane studium przypadku wraz z odpowiednim uzasadnieniem. Zajęcia problemowe kończą się identyfikacją zagadnień do samodzielnego zbadania przez studentów w danym tygodniu oraz refleksjami wszystkich uczestników dyskusji nad procesem rozwiązywania problemu, aktywnością studentów i napotkanymi trudnościami. Obecny podczas zajęć problemowych nauczyciel ocenia udział studentów w dyskusji, pełni funkcję mediatora, modeluje proces wnioskowania, czuwa nad rozwojem relacji interpersonalnych wśród studentów.

Wraz z upływem studiów studenci stają się coraz bardziej samodzielni, a rola nauczyciela maleje. W trakcie typowego tygodnia studenci uczestniczą w serii wykładów i ćwiczeń logopedycznych, pogłębiających i rozszerzających ich wiedzę w zakresie problematyki danego studium przypadku. Poznają także istotne zagadnienia podczas wykładów w ramach bloku medycznego, prowadzonych przez lekarzy, specjalistów w zakresie neurologii, pediatrii, psychiatrii lub laryngologii. Ważnym elementem studiów są wykłady i seminaria na temat prowadzenia badań naukowych w logopedii, ponieważ program wspiera ideę praktyki opartej na dowodach naukowych (ang. *evidence-based practice*). Zajęcia z lingwistyki klinicznej prowadzone są w języku angielskim, gdyż w programie został położony nacisk na znajomość literatury światowej i umiejętność pracy w języku angielskim. Tydzień studiów zamyka druga część zajęć problemowych, podczas których studenci weryfikują postawione na początku tygodnia hipotezy, omawiają przeczytaną literaturę w relacji do rozwiązanego właśnie studium przypadku i wykonują

przewidziane programem ćwiczenia. Uzupełnieniem są praktyki logopedyczne odbywane, począwszy od drugiego semestru studiów, w placówkach edukacyjnych i ośrodkach ochrony zdrowia.

Uczestnicy

Badaniami objęto próbę sześciorga studentów wybranych w trakcie drugiego semestru roku akademickiego 2017/2018 z grupy 25 studentów odbywających pierwszy rok studiów logopedycznych drugiego stopnia na UJ. Na tym etapie edukacji studenci dobrze pamiętają swoje przeżycia związane z wcześniej odbytymi kursami akademickimi, żywo reagują na innowacje edukacyjne oraz zaczynają precyzować swoje wyobrażenia dotyczące przyszłego zawodu. Można przyjąć, że reprezentują postawy i odczucia początkowe, które na dalszych etapach trwania kursu mogą podlegać confirmacji lub modyfikacji. Próba celowa została wybrana na podstawie analizy danych demograficznych grupy oraz obserwacji zachowania studentów w trakcie zajęć problemowych, w taki sposób, aby jej członkowie wiernie reprezentowali populację pod względem płci, wieku, wcześniejszego wykształcenia oraz postaw, zarówno pozytywnych, jak i negatywnych, jakie ujawnili podczas zajęć. Przykładowo jedna z uczestniczek wywiadów została opisana podczas rekrutacji jako „aktywna, precyzyjna i myśląca”, a inna jako „cicha, wycofana i uprzejma”. Wśród uczestników badań ostatecznie znalazły się: pięć kobiet i jeden mężczyzna; jedna osoba starsza od pozostałych; studenci, którzy wcześniej studiowali filologię polską, oraz absolwenci innych filologii; absolwenci UJ i innych uniwersytetów; studenci, którzy byli aktywni podczas zajęć, oraz tacy, którzy nie zabierali głosu.

Gromadzenie, analiza i opis danych

Proces gromadzenia i analizy danych przebiegał na podstawie założeń metodologii badań fenomenologicznych, ukierunkowanych na poznawanie świata przeżywanego (ang. *lived experience*), a w tym stanów psychicznych, myśli, wartości oraz świadomych przeżyć (Lester, 1999). Istnieje bogata literatura polska i światowa poświęcona stosowaniu badań fenomenologicznych w objaśnianiu przeżyć i emocji jednostek zaangażowanych w proces uczenia się i nauczania (np. Lee, Blackwell, Drake, Moran, 2014; Ablewicz, 1994). Fenomenem stanowiącym przedmiot prezentowanych tu badań były przeżycia studentów związane z procesem dydaktycznym magisterskiego kursu logopedii, zbudowanego według założeń nauczania problemowego.

W gromadzeniu i analizie danych kierowano się szczegółowymi raportami z badań własnych Carli Willig (2007) oraz Richarda H. Hycnera (1985). W celu zwiększenia obiektywności rezultatów badań, na wstępie badacze sporządzili

listę własnych opinii czy przypuszczeń dotyczących badanego zjawiska, aby sobie je uświadomić i zminimalizować ich wpływ na przebieg procesu badawczego (ang. *bracketing*). Dane zgromadzono w trakcie godzinnych, częściowo ustrukturyzowanych wywiadów, przeprowadzonych w biurze na terenie uniwersytetu i zarejestrowanych na dyktafonie. Wywiady przeprowadził drugi z autorów niniejszego sprawozdania, psychiatra i psycholog, który posiada duże doświadczenie w tym zakresie. Pytania zadawane uczestnikom były szerokie i otwarte, aby mogli w pełni wyrazić swoje myśli. Celem pytań była stymulacja refleksji na temat przeżyć i emocji, jakie towarzyszyły studentom podczas wyboru studiów logopedycznych oraz towarzyszą nadal podczas studiowania i planowania przyszłej kariery zawodowej.

Pierwszym etapem analizy była dosłowna transkrypcja całości wywiadów, wykonana przez drugiego i trzeciego autora niniejszego sprawozdania. Kolejne etapy analizy wykonane zostały w większości przez pierwszego autora. Po dwukrotnym czytaniu transkrypcji, w celu zrozumienia danych i holistycznego spojrzenia na zawarte w nich treści, autor dokonał redukcji danych poprzez wydobywanie z nich jednostek znaczeniowych, czyli takich, które zawierały informację o przeżyciach lub emocjach studentów. Te często były sygnalizowane w wywiadach przez oznaki słowne, takie jak: „brakuje mi tego, że [...]”, „irytuje mnie [...]”, „na pewno podoba mi się [...]”, „to jest takie budujące, jeśli [...]”. Wyszukiwane jednostki znaczeniowe mogły mieć charakter opisowy (np. „Podoba mi się, że wszystko jest spójne: jest studium przypadku, jest blok medyczny, później analizowane są metody [...]”), wyjaśniający (np. „Te studia są motywujące dla mnie pod tym względem, że [...]”) lub oceniający (np. „Irytuje mnie, że nie ma takiej świadomości [...]”). Kolejny etap analizy obejmował tematyczną organizację jednostek znaczeniowych oraz identyfikację wypowiedzi studentów, które najpełniej wyrażały treści zawarte w wyodrębnionych zagadnieniach. Spośród wyizolowanych tematów zostały wybrane wątki wiodące, tzn. wspólne dla wypowiedzi wszystkich lub większości uczestników badań. Odnutowano także treści peryferyjne, czyli takie, które były obecne w jednym, dwóch lub trzech wywiadach. W kolejnej fazie badań wszystkie tematy zostały opisane przez pierwszego autora, który w trakcie sporządzania prezentacji wielokrotnie powracał do transkrypcji, poszukując szerszego kontekstu wypowiedzi lub słów lepiej ilustrujących omawiany problem. Opracowane przez pierwszego autora tematy zostały poddane ponownej analizie i weryfikacji przez dwóch pozostałych badaczy w celu zwiększenia wiarygodności badań. Badania fenomenologiczne są próbą uchwycenia istoty badanego zjawiska, a nie wyłącznie opisem indywidualnych doświadczeń (Willig, 2007). Ostatnim etapem przetwarzania danych było zatem sporządzenie syntezy badanego fenomenu na podstawie uzgodnionych pomiędzy badaczami kwestii.

Zagadnienia etyki badań naukowych

Wszyscy uczestnicy badań wyrazili pisemną zgodę na uczestniczenie w badaniach. W udostępnionym im dokumencie zostali poinformowani o celach i przebiegu badań, zagrożeniach i korzyściach wynikających z badań oraz anonimowości i poufności danych. W wyniku porozumienia pomiędzy badaczami, do chwili ukończenia studiów przez uczestników badań wstrzymano rozmowy na temat treści wywiadów. Transkrypcje wywiadów zostały przeanalizowane i zinterpretowane kilka miesięcy po tym, jak studenci objęci badaniami ukończyli studia. W niniejszym raporcie autorzy posługują się zmienionymi imionami. Są to imiona żeńskie, co pozwoliło zachować anonimowość wypowiedzi mężczyzny, który zgodził się wziąć udział w badaniach, jedyne go mężczyzny na roku.

Opis tematów

Droga do logopedii

Tematy wiodące

Poszukiwanie siebie i samorealizacja: „Czułam, że pasuję gdzie indziej” (6¹). Wybór logopedycznych studiów magisterskich to dla studentów dalszy krok w poszukiwaniu miejsca dla siebie w życiu oraz pracy zawodowej, w której można się spełnić. „Czułam, że pasuję gdzie indziej”, mówi Iga, absolwentka anglistyki i studentka śpiewu, która poszukuje w logopedii możliwości połączenia swoich zainteresowań artystycznych z wykonywanym zawodem. Mówiąc o wyborze studiów logopedycznych, uczestnicy badań nawiązują do poprzednich doświadczeń na studiach filologicznych; wspominają niski poziom satysfakcji w trakcie studiowania i brak perspektyw na zadowalającą pracę. „Tamten uniwersytet nie wymagał ode mnie aktywności na zajęciach – mówi Karolina i dodaje – a tutaj ode mnie wymagają”. Logopedia wypada lepiej w konfrontacji z innymi kierunkami studiów, jeśli chodzi o przyszły zawód, wydaje się studentom bardziej „przydatna na przyszłość” (Julia), liczą na to, że „będzie jednak konkretniejsza” (Magda), bardziej pragmatyczna. Natalia w następujący sposób wyraża swoją satysfakcję z podjęcia decyzji o studiowaniu logopedii: „Nie myślę, że muszę coś robić, że to do niczego mi się nie przyda, że to jest nudne”. Mocno zaznacza się wśród studentów pragnienie rozwijania się po ukończeniu studiów i poszukiwania samorealizacji

¹ W wielu miejscach sprawozdania w nawiasach podaje się liczbę wywiadów, w których dany temat był obecny.

w pracy zawodowej. Według nich logopedia otwiera przed nimi takie możliwości, co ujawniają następujące wypowiedzi: „W tym zawodzie faktycznie można robić to, co się lubi, co się chce” (Julia); „Różne rzeczy można po niej robić” (Magda); „Możliwość rozwijania się wciąż, a nie stania w miejscu” (Natalia).

Tematy peryferyjne

Podjęcie problemowe zachęca, choć studenci nie bardzo rozumieją, na czym ta metoda polega w praktyce (3): „Nie do końca wiedzieliśmy jak, wiedzieliśmy tylko, że inaczej” (Julia). Zachęca otwarcie programu na nauczanie różnych metod pracy diagnostycznej i terapeutycznej, autorów polskich i zagranicznych (3). Do złożenia aplikacji na studia logopedyczne na UJ może skłonić „większy prestiż” tej uczelni, to że „ma dobrą opinię” (Róża, Karolina). Wydarzenia rodzinne przyczyniają się do wyboru studiów logopedycznych (2). „To jest w sumie wypadkowa moich przeżyć rodzinnych związanych z udarami dziadka”, mówi Natalia. Dalej stwierdza, że z tych przeżyć nadal czerpie motywację na praktykach: „gdzie spotykam się z takimi przypadkami właśnie jak mój dziadek, to mam dużo zapału, energii i zaangażowania”. Ponadto motywacja wyboru studiów może być finansowa, ponieważ będąc absolwentem logopedii, „można przynajmniej trochę więcej na start zarabiać” (Magda).

O studiach

Tematy wiodące

Relacje: „Uczymy się współpracować” (5). Ważnym aspektem studiów są relacje między studentami oraz między studentami i wykładowcami. Nauczanie problemowe, a szczególnie zajęcia z diagnostyki logopedycznej, wymaga od studentów umiejętności pracy w zespole, „takiej współpracy z innymi” (Karolina), i przez to ją kształtuje. „Uczymy się współpracować”, mówi Róża i dodaje, że na początku semestru w ich grupie „bywało burzliwie”, ponieważ „spotykały się różne charaktery i osobowości oraz temperamenty”. Na początku w grupie bywało też cicho, nikt nie chciał zabierać głosu, „nikt nie chciał być posądzony o jakieś inne myślenie niż wszyscy” (Karolina). Podobnie relacje pomiędzy studentami opisuje Julia, konkludując jednak, że z czasem grupa się „zgrała” i „dogała”. Jednocześnie dodaje, że „obawy budzi kolejny podział na grupy”, którego celem jest stworzenie sytuacji, w której studenci będą mogli uczyć się elastyczności w działaniu i kształcić umiejętność współpracy z ludźmi o różnych osobowościach, z myślą o przyszłych kontaktach zawodowych. Niektórzy studenci nie podzielają obaw Julii dotyczących kolejnego podziału na grupy i wręcz twierdzą, że pierwotny podział wywołał zjawisko zamknięcia się na siebie studentów nale-

żących do różnych grup: „One zamykały się na nas, a myśmy się zamknęli na nich” (Karolina), „zaczęliśmy faktycznie funkcjonować trochę jako dwa, oddzielne byty” (Natalia). Studenci cenią sobie „dobrą aurę” (Iga) na studiach, która w ich opinii wynika z tego, że „nie ma wielkiej przepaści” (Róża) pomiędzy studentami a wykładowcami. W odczuciu jednej ze studentek łatwo jednak o to, aby ta „większa śmiałość” (Natalia) studentów w stosunku do wykładowców przekroczyła dopuszczalne granice: „Dziewczyny były bardziej bezpośrednie, pozwalały sobie na więcej, co było dla mnie zaskakujące” (Natalia).

Motywacja: „To taka gra” (5). Silną motywacją do nauki jest „poczucie sensu” wynikające ze spójności programu: „wszystko jest spójne: jest studium przypadku, jest blok medyczny, później analizowane są metody” (Iga). Inną motywacją jest chęć uczestniczenia w „grze” (Julia), w rozwiązywaniu „zagadki” (Natalia), które są charakterystycznymi elementami nauczania problemowego. „Mamy w tygodniu jeden przypadek, który robimy przez cały tydzień, potem się to kończy, ale my wiemy, że w poniedziałek będzie coś nowego” (Iga). Natalia jest nawet zawiedziona, że niekiedy studenci zbyt „prostą ścieżką dochodzą do diagnozy”, a powinni przecież „trochę pobłądzić w tym labiryncie i przez to więcej się nauczyć”. Proponuje, aby studia przypadku były bardziej złożone, trudniejsze i tym samym jeszcze bardziej zagadkowe. Jej zdaniem rozpoznawanie studium przypadku może dać „samozadowolenie” wynikające z tego, że „dostrzegliśmy coś, czego nie dostrzegła inna osoba”. Julia opowiada, że kiedyś usłyszała z ust jednej z koleżanek następujące słowa: „Ja wam autentycznie zazdroszczę, że byliście na tych zajęciach”. Sama ma problemy z przedmiotem wykładanym po angielsku i boi się egzaminu, ponieważ gdyby nie zdała, byłoby jej „niesamowicie szkoda z tego wszystkiego rezygnować”. Motywacja do nauki w odczuciu studentów wypływa z paru innych elementów programu. „To jest bardzo takie... napędowe”, mówi Julia o tym, że studenci proszeni są o stawianie sobie własnych celów uczenia się. Natomiast według Karoliny to „myślenie [...] napędza, żeby się zagłębić w to wszystko”. Magda twierdzi, że wszyscy są „nastawieni na zdobywanie umiejętności pod kątem zawodu” oraz że „głód wiedzy jest taki powszechny”, z czym nie spotkała się nigdy wcześniej. Natalia wreszcie mówi, że będąc na studiach, „w zasadzie powinna dawać”, i jest zakłopotana tym, że „równie dużo zyskuje”.

Osobowość: „Nie do końca pasuję do tej metody” (5). Nauczanie problemowe stawia wymogi, które nie odpowiadają każdej osobowości i często wywołują obawy. Róża mówi o braku siły przebicia, o tym, że niekiedy podczas zajęć odczuwa blokadę, i konkluduje: „Nie do końca pasuję do tej metody”. Magda podobnie jak Róża bardzo wolno „wchodzi w grupę” i ma „takie problemy z przebiciem się na początku”. „Nadal jestem taką indywidualną osobą i lubię pracować według swojego schematu”, twierdzi Karolina. Róża obawia się „zadawać pytania, takie podstawowe”. Szczególnie dużo emocji wywołuje rola lidera podczas zajęć problemowych, co doskonale oddają słowa Karoliny: „Bycie liderem, jeśli ktoś nie

ma takich predyspozycji, jest stresujące” oraz „Jednostki silniejsze, które bardziej się nadają, bardziej umieją przewodzić w grupie”. Z obawami wyrażanymi przez większość studentów kontrastuje pewność siebie Julii, która w następujący sposób wyraża swoje odczucia na myśl o nauczaniu problemowym: „Czuję wewnętrzny spokój”, „Odnajduję się w tym” i „Lubię uczyć się w ten sposób”.

Odpowiedzialność i obawa: „Odpowiedzialność jest większa” (4). Studia wywołują u studentów poczucie odpowiedzialności za przyszłych pacjentów. „Na pewno jest to odpowiedzialność”, mówi o studiach logopedycznych Julia i dodaje: „odpowiedzialność, spora, no bo wiemy, że nasz zły krok może się skończyć dla pacjenta tak, że ta terapia będzie dłuższa albo pacjent się w sobie zamknie”. Róża podkreśla, że szczególną odpowiedzialność czuje, kiedy myśli o pracy z dorosłymi pacjentami. Magda uważa, że odpowiedzialność na tych studiach jest większa niż na kierunkach, które wcześniej studiowała. Na logopedii odpowiedzialność jest większa niż ta „wobec tekstu albo że jestem jednego dnia w szkole i coś nie wyjdzie, a drugiego dnia to naprawię” (Magda). Podobne porównanie czyni Róża: „jeśli jest się literaturoznawcą, to pisze się różne artykuły i nie ma się odpowiedzialności, nie ma się tego poczucia, że ma się styczność z człowiekiem”. Poczucie odpowiedzialności za przyszłych pacjentów sprawia także, iż studenci mają wysokie oczekiwania w stosunku do studiów i wykładowców. Iga proponuje, aby było więcej praktycznych ćwiczeń, ponieważ obawia się, że mogłaby „komoś pokazać coś źle”. Róża podobnie uważa, że powinno być więcej podsumowań, więcej wskazówek ze strony wykładowców, ponieważ według niej wnioski studentów wyciągane podczas zajęć problemowych pozostają niekiedy bez komentarza: „nikt [...] nie mówi, czy to dobrze czy źle”.

Tematy peryferyjne

Studenci rozważają relacje między medycyną a logopedią (3). Natalia ceni sobie obecność bloku medycznego w programie studiów: „Blok medyczny to rzecz, która jest dla mnie bardzo budująca”. Logopedia to dla niej jednak tylko „namiastka studiowania medycznego”. Nie sądzi, aby „jakikolwiek lekarz chciał się cofnąć i zajmować się logopedią”. Magda z przymrużeniem oka mówi, że „można być lekarzem bez studiów medycznych”, ale jednocześnie zastanawia się nad współpracą logopedów i lekarzy i ma wątpliwości, że ona może się dobrze układać. Karolina nie zdawała sobie sprawy z tego, że treści medyczne mogą stanowić tak dużą część wiedzy logopedycznej. Uważa, że logopedzi nie zajmują się leczeniem, „bo nie są lekarzami”, ale „bardziej taką terapią”. Studenci zastanawiają się także nad miejscem badań naukowych na studiach logopedycznych i w logopedii (2). „Wiedzę trzeba weryfikować”, mówi Karolina. Z kolei Magda pozytywnie ocenia wysiłki pracowników, aby zaszczerpić ideę praktyki opartej na dowodach naukowych, choć generalnie nie ma „zbyt dobrych opinii

o pracach licencjackich i magisterskich”. Jedna studentka emocjonalnie opisuje praktyki logopedyczne w krakowskim ośrodku rehabilitacji funkcjonalnej: „Pani zaczęła nam mówić, uruchomiła się, coś niesamowitego” (Julia). Inna wyznaje, że odczuwa ogromne zmęczenie spowodowane kontynuacją dwóch kierunków jednocześnie (Magda).

O logopedii

Tematy wiodące

Przyszły zawód: „Jesteśmy dumni z tego, co robimy” (6). Studenci odczuwają satysfakcję i dumę z przyszełego zawodu. „Obszar dziedzin medycznych jest [...] nobilitującą przestrzenią” (Natalia). Satysfakcja wynika choćby z tego, że rozumieją, co w mediach mówi się o logopedii, i potrafią informacje medialne właściwie ocenić (Julia). Poczucie dumy wynika np. z tego, że logopedia „to jest taka pomoc” (Iga), a nawet „zadanie, może trochę górnołotnie, ale w pewnym sensie heroiczne” (Magda). Magda widzi, że kurs jest tak ukierunkowany, by „zaszczepić tę ideę [...] pomocy temu drugiemu człowiekowi”. Oprócz gotowości do niesienia pomocy logopedia wymaga także „sporej empatii” oraz „sporej odporności na wiele rzeczy” (Julia). Dla Natalii logopedia to „wyzwanie kontaktu z drugą osobą”. Karolina natomiast sądzi, że wykonując zawód logopedy, „trzeba mieć ogromną cierpliwość”. Według niej pacjent „oczekuje też takiego wsparcia psychicznego”. Różę martwi myśl, że w logopedii często brak jest szybkich efektów terapii, i wobec tego zadaje sobie pytanie: „Czy na pewno nadają się do tej pracy?”.

Brak świadomości w społeczeństwie: „A co, ty to studiujesz?” (4). Studentów irytuje to, że w społeczeństwie jest niska świadomość dotycząca tego, na czym polega praca logopedy. W wypadku młodego człowieka, który wiąże z tą profesją swoją przyszłość, skutkuje to m.in. brakiem zrozumienia w rodzinie i jej wsparcia przy wyborze zawodu oraz podczas studiów, a przeciż, kiedy rodzina pomaga, „to jest budujące” (Iga). Karolina wspomina, jak kiedyś jej ojciec, usłyszawszy w telewizji nieprawdziwe opinie o pracy logopedów, zadzwonił do niej i zapytał z ironią w głosie: „A co, ty to studiujesz?”. Studentka „musiała mu wszystko tłumaczyć”. Magda ubolewa, że w społeczeństwie wciąż tkwi stereotypowe myślenie, że „logopeda to jest od poprawy r, sz, ż, cz”, i sugeruje, że „ludzie sobie chyba nie zdają sprawy, że logopedzi pracują z dorosłymi”. Karolina podobnie wspomina, że kiedy czasem opowiada o praktykach w szpitalu, to od razu brana jest za studentkę medycyny. Praca z dziećmi nad wymową, choć najczęściej kojarzona z logopedią, ma niski prestiż w społeczeństwie. Natalia czuje złość na siebie, kiedy łapie się na tym, że aby dodać sobie prestiżu, musi „tłumaczyć się przed kimś, że robi coś więcej, że nie jest to taka wężiutka dziedzina, która zajmuje się wyma-

wianiem głoski r”. Uważa, iż w ten sposób wpędza się w kompleks, w myślenie, że „terapia dzieci jest czymś takim gorszym”.

Synteza

Wybór studiów logopedycznych drugiego stopnia na UJ był dla studentów dalszym krokiem w kierunku poszukiwania zawodu, w którym mogliby się spełniać oraz łączyć wiele swoich zainteresowań. Ponieważ wcześniejsze studia nie przyniosły im satysfakcji i nie otwały perspektyw na dobrą pracę, wybrali studia logopedyczne drugiego stopnia, ze względu na ich praktyczny charakter oraz to, że logopedia jako zawód daje więcej możliwości wszechstronnego rozwoju. Do wyboru studiów logopedycznych przyczyniały się także przeżycia rodzinne związane z chorobą najbliższych, nieznaną studentom bliżej, lecz intrygująca problemowa metoda nauczania oraz otwartość programu na różne metody diagnostyki i terapii logopedycznej. Nie bez znaczenia była ocena prestiżu uczelni i perspektywa niezłych zarobków.

Będąc na studiach, studenci czerpią motywację z poczucia sensu wynikającego ze spójności programu studiów oraz z nieobecności w nim treści słabo powiązanych z przyszłym zawodem. Równie motywująca jest cotygodniowa praca dotycząca stadium przypadku, odbierana przez studentów jako swego rodzaju gra. Studia przypadku to dla nich zagadki, które muszą być wystarczająco skomplikowane, aby stymulowały myślenie, aby mogli pobłądzić i w ten sposób się uczyć. Ta „gra” jest do tego stopnia wciągająca, dająca samozadowolenie i satysfakcję, że opuszczenie zajęć powoduje u niektórych studentów poczucie straty. Motywuje ich stawianie sobie własnych celów uczenia się. Powszechne i silne nastawienie na poszerzanie wiedzy i umiejętności jest dla niektórych wręcz zaskakujące; to coś, z czym nie spotkali się wcześniej. Głód wiedzy w znacznym stopniu wynika z poczucia odpowiedzialności za efekty pracy w przyszłym zawodzie, który staje się dla studentów bardzo realny, namacalny. Tak rozumiane poczucie odpowiedzialności jest większe niż to, którego doświadczali podczas wcześniej ukończonych studiów. Studenci cenią sobie obecność bloku medycznego w programie, mają świadomość wysokiego prestiżu nauk medycznych i są dumni z tego, że przygotowują się do pracy w obszarze dziedzin medycznych. Zastanawiają się jednak, z pewną dozą niepewności, jak może układać się współpraca logopedów z lekarzami, nad miejscem badań naukowych w trakcie studiów i ideą praktyki zawodowej opartej na dowodach naukowych.

Proces nauczania metodą problemową wywiera silny wpływ na relacje między studentami oraz między studentami i wykładowcami. Studenci, reprezentujący

różne osobowości i charaktery, musieli przebrnąć przez okres adaptacji do pracy w grupie. Teraz niepokój studentów budzi kolejny podział na grupy, w nowym semestrze, choć pierwotny podział wywołał zamknięcie się na siebie studentów z różnych grup. Zajęcia problemowe wymagają także umiejętności przewodzenia i faworyzują osobowości przywódcze. Studenci na ogół cenią sobie dobrą aurę na studiach wynikającą z braku przepaści pomiędzy wykładowcami a studentami, jednocześnie zauważając, że większa śmiałość w stosunku do wykładowców i bezpośredniość przekracza niekiedy dopuszczalne granice. Nauczanie metodą problemową stawia przed studentami wymogi, które nie odpowiadają każdej osobowości. Szczególnie trudno jest tym, którzy wolno adaptują się do pracy w grupie, nie mają pewności siebie ani predyspozycji do przewodzenia. Kontynuacja dwóch kierunków studiów jednocześnie powoduje duże obciążenie i zmęczenie.

Myśl o wykonywaniu zawodu logopedy kojarzy się studentom z dużą satysfakcją, jaką niesie z sobą pomoc drugiemu człowiekowi, ale także z empatią, odpornością, cierpliwością, umiejętnością nawiązywania kontaktu z drugą osobą i gotowością do oferowania wsparcia psychicznego. Satysfakcję studentów, wynikającą z przebiegu studiów i doświadczania prestiżu nauk medycznych, temperuje niska świadomość zawodu logopedy w społeczeństwie, także wśród członków najbliższej rodziny, którzy niekiedy nie dają koniecznego wsparcia. W społeczeństwie wciąż dominuje stereotyp logopedy pracującego nad poprawą wymowy u dzieci i brakuje zrozumienia dla kompleksowości tej pracy. Powoduje to frustrację wśród studentów i wyzwala chęć pokazywania poza profesjonalnym środowiskiem, że zajmują się także bardziej prestiżową opieką nad osobami dorosłymi w szpitalach i klinikach. Logopedia niekiedy postrzegana jest jako namiastka studiów medycznych.

Podsumowanie

Celem badań fenomenologicznych jest zrozumienie i opisanie zjawiska, a nie jego interpretacja w świetle jakiejś teorii (Hycner, 1985). Badania prezentowane w artykule pozwoliły opisać odczucia i emocje towarzyszące studentom przy wyborze magisterskich studiów logopedycznych zbudowanych na podstawie formuły nauczania problemowego, w trakcie studiowania oraz kiedy planują przyszłą pracę w zawodzie logopedy. Zaproponowana na zakończenie synteza odczuć i emocji studentów wskazuje na konkretne działania, które należy podjąć, aby zwiększyć u studentów poczucie satysfakcji z wyboru studiów logopedycznych w ogóle oraz z wyboru studiów w formacie nauczania problemowego. Można podać przykłady takich działań. Studenci powinni lepiej rozumieć, na czym polega nauczanie problemowe, na etapie decydowania o wyborze studiów. Można to

osiągnąć, umieszczając na stronie internetowej kursu nagrania wideo przykładowych zajęć, przewodniki opisujące metodę problemową oraz opinie, refleksje absolwentów. Jako centralny punkt programu, motywujący studentów do działania, szczególnej uwagi wymaga konstrukcja studiów przypadku, które powinny być wystarczająco złożone i strategicznie „niedookreślone”, aby stymulowały refleksję, poszukiwania, dyskusję i wysuwanie i weryfikowanie hipotez.

Wiele z opisanych w niniejszym opracowaniu tematów rezonuje z wątkami przewijającymi się już w literaturze światowej. Współpraca w grupie w procesie rozwiązywania problemów jest ważnym tematem. Galle i Marshman (2010) piszą o powszechnej wśród studentów etyce indywidualizmu, która sprawia, że dla wielu z nich doświadczenie pracy w grupie jest trudne i muszą przejść przez okres adaptacji. Joy Hammel i inni badacze (1999) z kolei twierdzą, że nauczanie problemowe pomaga w nauce budowania relacji, umiejętności potrzebnej w późniejszej pracy zawodowej. Carol Roderick i Ellen Carusetta (2006) opisują, w jaki sposób praca grupowa podczas zajęć problemowych doprowadziła do wytworzenia się kultury, w której studenci pracowali razem nawet wtedy, gdy tego nie wymagał program. W wielu pracach jest poruszana tematyka zróżnicowania w odbiorze nauczania metodą problemową przez studentów będącego rezultatem różnic osobowościowych i kulturowych. Besty Palmer i Claire H. Major (2004) twierdzą, że zajęcia problemowe są lepiej odbierane przez studentów o osobowości przywódczej, jak również wspomagają kształcenie zdolności przywódczych. Ze względu na zróżnicowanie wśród studentów badacze wskazują na konieczność dokonywania lokalnych adaptacji metody (Ju i in., 2016; Hmelo-Silver, 2012). Dla studentów, którzy wzięli udział w prezentowanych badaniach, wykonywanie zawodu logopedy szybko stało się bardzo realne, bliskie. Podobnie Galle i Marshman (2010) udowodniły, że nauczanie problemowe wspomaga proces inkulturacji, utożsamiania się z przyszłą profesją. Kilka innych tematów jest ściślej powiązanych z sytuacją logopedii w Polsce. Odwołując się do badań przeprowadzonych wśród studentów krakowskiej uczelni, można wskazać, że przed logopedią jako profesją wciąż stoi zadanie popularyzacji wiedzy o tym zawodzie, obalania istniejących w społeczeństwie uprzedzeń, informowania o dokonującym się w zawodzie postępie oraz umacniania tożsamości logopedii jako samodzielnej dyscypliny naukowej.

Na podstawie badań przedstawionych w artykule opisano doświadczenia i emocje początkowe studentów, które na dalszych etapach trwania kursu mogły podlegać zmianie. Potrzeba więcej badań dotyczących nauczania metodą problemową, a szczególnie badań długoterminowych pozwalających rozpoznawać zależności pomiędzy założeniami tej metody a efektami uczenia się w trakcie studiów, przygotowaniem do zawodu oraz adaptacją do pracy w zawodzie logopedy po ukończeniu studiów.

Bibliografia

- ABLEWICZ, K. (1994). *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- BOBRZYŃSKA, E. (2008). *Efektywność problemowego nauczania i uczenia się biologii człowieka i zachowania zdrowia*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- BURDA, A., HAGEMAN, C. (2015). Problem-based Learning in speech-language pathology: format and feedback. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 42, 47–51.
- DOUBLEDAY, A.F., i in. (2015). Social constructivism and case-writing for an integrated curriculum. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 9(1). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1502>.
- GALLE, L., MARSHMANN, S. (2010). The student experience. W: T.J. CLOUSTON, L. WESTCOTT, S.W. WHITCOMBE, J. RILEY, R. METHESON (red.), *Problem-based Learning in health and social care* (s. 161–172). Wiley-Blackwell.
- GEWURTZ, R.E., COMAN, L., DHILLON, S., JUNG, B., SOLOMON, P. (2016). Problem-based Learning and theories of teaching and learning in health professional education. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 4(1), 59–70.
- GIJBELS, D., DOCHY, F., VAN DEN BOSSCHE, P., SEGERS, M. (2005). Effects of Problem-based Learning: A meta-analysis from the angle of assessment. *Review of Educational Research*, 75, 27–61.
- GÓRNIAK, J. (red.) (2015). *Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 roku. Cz. 3: Diagnoza szkolnictwa wyższego*. Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich.
- HMELO-SILVER, C.E. (2012). International perspectives on Problem-based Learning: contexts, cultures, challenges, and adaptations. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 6(1). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1310>.
- HYCNER, R.H. (1985). Some guidelines for the phenomenological analysis of interview data. *Human Studies*, 8, 279–303.
- JU, H., CHOI, I., RHEE, B.D., TAE-LEE, J. (2016). Challenges experienced by Korean medical students and tutors during Problem-based Learning: a cultural perspective. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 10(1). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1565>.
- KNAPEK, M., MŁYŃSKI, R., WÓJCIK-TOPÓR, P. (2019). Logopedyczne studia magisterskie w formule Problem-Based Learning. *Kwartalnik Polonicum*, 31–32, 63–69.
- LEE, J.S., BLACKWELL, S., DRAKE, J., MORAN, K.A. (2014). Taking a leap of faith: redefining teaching and learning in higher education through Project-based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 8(2). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1426>.
- LESTER, S. (1999). *An introduction to phenomenological research*. Taunton: Stan Lester Developments. <http://www.sld.demon.co.uk/resmethy.pdf>.
- MARRA, R., JONASSEN, D.H., PALMER, B., LUFT, S. (2014). Why Problem-based Learning works: theoretical foundations. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3&4), 221–238.
- MULTAN, E. (2017). Metoda problemowa (PBL) w procesie dydaktycznym uczelni wyższej. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach nr 113. Seria: Administracja i Zarządzanie*, 40, 169–184.
- OKOŃ, W. (1964). *U podstaw problemowego uczenia się*. Warszawa: PZWS.
- PALMER, B., MAJOR, C.H. (2004). Learning leadership through collaboration: the intersection of leadership and group dynamics in Problem-based Learning. W: M. SAVIN BADEN, K. WILKIE (red.), *Challenging research in Problem-based Learning* (s. 120–155). Buckingham: Open University Press.
- RODERICK, C., CARUSETTA, E. (2006). Experiencing first-year university in a Problem-based Learning context. *Journal of the First Year Experience and Students in Transition*, 18(1), 9–27.

- ROVERS, S.F.E., CLAREBOUT, G., SAVELBERG, H.H.C.M., MERRIËNBOER, J.J.G. van (2018). Improving student expectations of learning in a problem-based environment. *Computers in Human Behavior*, 87, 416–423. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.02.016>.
- SAVERY, J.R. (2006). Overview of Problem-based Learning: definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 1(1). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1002>.
- SERVANT-MIKLOS, V.F.C. (2019). Fifty years on: A retrospective of the world's first Problem-based Learning programme at McMaster University Medical School. *Health Professions Education*, 5, 3–12. <https://doi.org/10.1016/j.hpe.2018.04.002>.
- STROBEL, J., BARNEVELD, A. van (2009). When is PBL more effective? A meta-synthesis of meta-analyses comparing PBL to conventional classrooms. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 3(1), 44–58. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1046>.
- SOBRAL, D.T. (1995). The Problem-based Learning Approach as an enhancement factor of personal meaningfulness of learning. *Higher Education*, 29, 93–101.
- TAKAHASHI, S., SAITO, E. (2013). Unravelling the process and meaning of Problem-based Learning experiences. *Higher Education*, 66, 693–706. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9629-5>.
- WHITEHILL, T.L., BRIDGES, S., CHAN, K. (2014) Problem-based Learning (PBL) and speech-language pathology: a tutorial. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 28(1–2), 5–23. <https://doi.org/10.3109/02699206.2013.821524>.
- WILLIG, C. (2007). Reflections on the use of a phenomenological method. *Qualitative Research in Psychology*, 4(3), 209–225. <https://doi.org/10.1080/14780880701473425>.
- ZHOU, C., ZHU, Z. (2019). Fostering Problem-based Learning (PBL) in Chinese universities for a creative society. W: Z. ZHOU, C. ZHU (red.), *Global perspectives on fostering problem-based learning in Chinese universities* (s. 1–31). Hershey, PA: IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-9961-6>.