XIII Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej
Uczenie się i egzamin w oczach uczniów.
Łomża, 5 - 7.10.2007

dr Żanetta Kaczmarek
adiunkt
Akademia Medyczna im. Piastów Śląskich we Wrocławiu
Katedra Pedagogiki
Zakład Dydaktyki Szkoły Wyższej

Proces kształcenia w opinii studentów Akademii Medycznej

1. Kulturowy wymiar kategorii dydaktycznych

Świadomość celów jest warunkiem skuteczności, sprawności i ekonomizacji wszelkich ludzkich działań. Świadomość celów kształcenia wpływa ma konstrukt zwany zamiarem, zamierzeniem i intencją. Rozróżnikiem tego konstruktu jest niewątpliwie *praxis*. Zamiar to wyobrażenie lecz jeszcze nie wykonanie zadania; zamierzenie to świadomy, mentalnie zaakceptowany cel, natomiast intencja to cel zaakceptowany nieświadomie lub niezupełnie świadomie. Procesowi kształcenia towarzyszy zapewne ten trójczłonowy konstrukt, co szczególnie można dostrzec w kształceniu osób dorosłych. Często wszak możemy usłyszeć wypowiedzi studentów: „… miałem zamiar się tego nauczyć…", „moim zamierzeniem jest realizacja tego zadania", „intencjonalnie podjąłem się tego zadania, aby ułatwić sobie uzyskanie zaliczenia w sesji zimowej" itp.

Liczne badania, znane, bo powszechnie opisywane w literaturze przedmiotu, stąd nie przywoływane w tym miejscu, wskazują, że precyzyjnie skonstruowany cel, jasny i zrozumiały w odbiorze, a także realny w sferze wykonawczej powoduje wysoką skuteczność działania.

Z pragmatycznego punktu widzenia, a także z perspektywy ogólnopedagogicznej, społeczeństwo postmodernistyczne w swojej wielowymiarowości oczekuje, aby uczelnie wyższe wyposażały swoich absolwentów w tzw. kwalifikacje osobiste:

1. kwalifikacje intelektualne – to racjonalne, systematyczne i analityczne myślenie, wyobraźnię socjologiczną, umiejętność rozwiązywania problemów, a więc zdolność jednostki do racjonalnego zachowania;

2. kwalifikacje percepcyjne – które lokują się w obrębie akademickiego rozumienia zmysłowości, a więc obserwację zjawisk i ich interpretację;
3. kwalifikacje w zakresie samokontroli – obejmują one takie cechy jak: odpowiedzialność, solidność, orientację na jakość, a więc kwalifikacje, które powodują, że jednostka działa zgodnie z przepisami;
4. kwalifikacje indywidualizacyjne – to samodzielność działania jednostki w sytuacjach problemowych, kreatywność;
5. kwalifikacje społeczne – to umiejętność wchodzenia w interakcje społeczne, umiejętność współpracy, współdziałania, konkurencyjności;
6. kwalifikacje motywacyjne – to przede wszystkim ukształtowanie postaw autoedukacyjnych, mobilnych, adaptacyjnych, ale także zdolnych do zmian przystosowawczych, postawy elastycznej.

Z teleologicznego punktu widzenia procesy społeczno-przyrodnicze determinują realizację celów pedagogicznych o czym mówi tzw. hipoteza deprywacji, zakładająca, że każdy człowiek, aby się rozwinąć potrzebuje środowiska pełnego okazji i szans (Bruner J., 2006, s. 105). Mając na uwadze owa hipotezę, można zatem zadać następujące pytania: 1) W jaki sposób szkoła, uczelnia wyższa umożliwia młodym jednostkom wyrastanie na efektywnych uczniów, studentów, obywateli; 2) Czy i w jaki sposób szkoła, uczelnia wyższa pomaga używać i rozwijać własne zdolności i możliwości?

Na te i podobne typu pytania należy nieustannie poszukiwać odpowiedzi, aczkolwiek pamiętać trzeba, że uczenie się zachodzi przede wszystkim w sercu i głowie (ja chcę, mogę, potrafię itp.) i ma początkowo charakter intrapersonalny a dopiero później nabiera cech interpersonalnych. Uczący się muszą w ostatecznym rozrachunku polegać na własnej inteligencji i własnej motywacji, aby skorzystać z tego, co ma do zaoferowania szkoła. Aktywność umysłowa usytuowana jest w kulturze, gdzie wspiera ją bardziej lub mniej aktywizujące otoczenie kulturowe (Bruner J., 2006, s. 101). Mając na myśli otoczenie kulturowe, myślę głównie o zinstytucjonalizowanych i pozainstytucjonalnych środowiskach wychowawczych.

Rozumienie „uczenia się" jako akomodowanie doświadczeń i ich przetwarzanie oraz transformowanie w nowym kontekście społecznym i na nowy kontekst społeczny związane jest niewątpliwie z koncepcją rozwoju poznawczego, ugruntowaną w teorii przetwarzania informacji J. Brunera. Pragnę jednak zwrócić uwagę na pojęcie „doświadczenie", które jest reprezentatywne dla pedagogiki pragmatycznej J. Dewey'a, który w latach sześćdziesiątych pisał:

„*doświadczenie rozbudza ciekawość, wzmacnia inicjatywę oraz wyznacza pragnienia i cele na Tyl trwałe, aby przeprowadzić osobę przez najtrudniejsze chwile w przyszłości… i nie sprawić, aby osoba ta pozostała na niższej płaszczyźnie rozwoju, ograniczając w jakiś sposób jej zdolność wzrostu… Każde doświadczenie zarówno przejmuje coś z doświadczeń minionych, jak i kształtuje w określony sposób jakość tych przyszłych*" (J. Dewey, 1963, s. 35-38).

Ten pragmatysta wpisuje metody i formy gromadzenia doświadczeń (uczenia się – nauczania) w kontekst kulturowy (intrapersonalny i interpersonalny). Wobec zmieniającej się dynamicznie rzeczywistości społecznej transformacji podlegają także funkcje uczelni wyższej, i to zarówno te wewnętrzne, jak i zewnętrzne. Współcześnie, jak twierdzi Bruner (2006, s. 110), powinny one stać się „centrami rozwoju nowej świadomości tego, jak należy żyć w nowoczesnym społeczeństwie". W tym postmodernistycznym nurcie trudno zatem o ścisłe definicje omawianych kategorii, stąd powyższa refleksja autorska na temat złożoności celów kształcenia i ich kulturotwórczego rodowodu, roli uczelni wyższej w kontekście jej rozwoju (samorozwoju) i kształtowania kwalifikacji (kompetencji) społecznie analizowanych. Pomimo transformacji społecznej i dynamicznych zmian zachodzących w uczelniach wyższych wciąż jest aktualna, w kontekście omawianych kategorii (i nie tylko) platońska triada „prawda, dobro, piękno".

Przejdźmy jednak od humanistycznego do pozytywistycznego wymiaru edukacji i przeanalizujmy wyniki badań dotyczących jasności celów kształcenia, czytelności wymagań egzaminacyjnych oraz oferty rozwoju (samorozwoju) studentów stwarzanych przez określoną uczelnię.

2. Jakość procesu kształcenia a założenia ewaluacji

Szkoła wyższa – zatem i Akademia Medyczna – będąc elementem systemów społecznych wyższego rzędu, jest swoistym systemem społecznym, którego strukturę tworzy wiele elementów przyczyniających się do realizacji celów uczelni postrzeganej jako instytucja społeczna. Zaliczyć do nich należy: różne podmioty naukowe, dydaktyczne, administracyjne, gospodarcze, kulturalne czy zdrowotne realizujące wyspecjalizowane zadania składające się na główny nurt działalności szkoły wyższej, w tym również Akademii Medycznej.

Niemniej jednak działalność ta, w głównej mierze, skierowana jest na studenta –główny produkt szkoły wyższej. Oddziaływanie na nich, tworzenie warunków sprzyjających ich rozwojowi i osiąganiu najwyższych

kwalifikacji jest najważniejszą sferą działalności szkoły wyższej. Uczelnia oddziałuje bowiem na społeczeństwo głównie poprzez swoich absolwentów. To oni stanowią kierownicze kadry instytucji społecznych; są nosicielami wartości, idei, postaw i wzorów zachowań charakterystycznych dla ludzi wykształconych; decydują o ogólnej kulturze społeczeństwa. Jakość absolwentów świadczy „o społecznej wartości szkoły wyższej" (Jaskot K., 2002, s. 11). Stąd szereg działań zorientowanych na studentów w ramach tzw. wewnętrznych funkcji szkoły wyższej. Ich zakres wyznaczają wyróżnione poniżej grupy zadań:

I. zadania dydaktyczne – służą udostępnianiu studentom wiedzy naukowej w formach zorganizowanych poprzez tworzenie optymalnych warunków jej zdobywania; wprowadzaniu studentów w proces badania naukowego i tworzenia wiedzy przy jednoczesnym wykorzystaniu i kształtowaniu potencjału twórczego studentów; stymulowaniu aktywności poznawczej studentów również tej wykraczającej poza formalny tok studiów; tworzeniu warunków sprzyjających kształtowaniu u studiujących pozytywnego stosunku do wiedzy, własnych potrzeb intelektualnych, własnego rozumu, nabywaniu przez nich postaw intelektualnych – otwartości, innowacyjności, dociekliwości, uczciwości poznawczej, krytycyzmu i tolerancji; integrowaniu doświadczeń edukacyjnych, naukowych i samokształceniowych studentów poprzez organizowanie ich kontaktów z rzeczywistością naukową.
II. zadania wychowawcze – istotę tej funkcji stanowią zabiegi, podejmowane przez uczelnie, których celem jest kształtowanie się pożądanych zmian w osobowości studenta, w szczególności tych o charakterze emocjonalno-motywacyjnym – systemów wartości, celów życiowych, postaw, przekonań, motywów i potrzeb, a wiec tych cech i właściwości, które rzutują na jego preferencje oraz cele i sposoby użytkowania kwalifikacji ogólnych i specjalistycznych nabytych w toku kształcenia w szkole wyższej.
III. zadania wspomagające rozwój studentów – wyrażające się w celowym działaniu elementów struktury uczelni ukierunkowanym na zaspokajanie życiowych potrzeb studiujących, które są ważne z punktu widzenia optymalnego wykorzystania przez nich szans stwarzanych prze szkołę wyższą i własnych możliwości rozwojowych; wspomaganie to przyjmuje postać socjalnego (stypendia, domy studenta, stołówki akademickie, zapomogi); opiekuńczego (opieka zdrowotna, wspomaganie rozwoju fizycznego) tworzenia materialnych warunków studiowania (czytelnie, biblioteki, pracownie informatyczne, materiały dydaktyczne, itp.).

IV. zadania kompensacyjne pozwalające na podejmowanie wyrównawczych oddziaływań pedagogicznych zorientowanych na odczuwane przez studentów (wywodzących się ze środowisk defaworyzowanych – wieś, małe miasta, rodziny o niskim statusie socjalnym, rodziny dysfunkcyjne) braki, utrudniające im indywidualny rozwój i funkcjonowanie w środowisku szkoły wyższej; umożliwiające studiującym w efekcie osiągnięcie wyższego poziomu rozwoju, wzrost poczucia własnej wartości czy osiąganie lepszych wyników w studiach.

Specyfika powyższych zadań, realizowanych w ramach funkcji wewnętrznych szkoły wyższej, ewidentnie orientuje edukację na studenta. Aby efektywnym uczynić proces jego kształcenia – ogólnego i specjalistycznego – konieczne jest jednoczesne uwzględnienie trzech podstawowych czynników odgrywających istotną rolę w procesie stawania się studentem. Zaliczyć do nich należy wg M. Malewskiego (1997, s. 38): czynniki biograficzne (pochodzenie społeczne, nabyte doświadczenia, oczekiwania, cele, ideologia, sytuacja socjalna), czynniki interakcyjne (relacje społeczne wynikające z roli studenta i człowieka dorosłego) oraz czynniki kontekstualne (ideologia edukacyjna, polityka uczelni, praktyki edukacyjne, kapitał kulturowy, struktura organizacyjna, warunki kształcenia). To właśnie te czynniki wraz z odpowiadającymi im funkcjami wewnętrznymi szkoły wyższej warunkują jakość kształcenia.

Stąd też, chcąc wypracować strategie zmian o charakterze systemowym, które pozwoliłyby na opracowanie i wdrożenie innowacji edukacyjnych skutkujących ewidentnym podniesieniem jakości procesu kształcenia studentów w Akademii Medycznej we Wrocławiu, konieczny był wstępny pomiar efektywności procesu kształcenia na czterech wydziałach tejże uczelni zarówno w odniesieniu do studiów magisterskich, jak i licencjackich. Były to w konsekwencji:

1. Wydział Lekarski,
2. Wydział Lekarsko-Stomatologiczny,
3. Wydział Farmaceutyczny,
4. Wydział Zdrowia Publicznego.

Celami poznawczymi podjętego przedsięwzięcia ewaluacyjnego, adekwatnie do funkcji wewnętrznych szkoły wyższej i przyjętych założeń, były:

1. diagnoza obszaru dydaktycznego,
2. ocena organizacji studiów,
3. kompetencje osobowe nauczycieli akademickich,
4. orientacja na studenta.

Narzędziem pomiaru była specjalnie opracowana ankieta. Zgodnie z opracowaną procedurą respondenci wyrażali własną opinię o realizacji procesu kształcenia i organizacji nauczania w uczelni adekwatnie do wskazanej skali ocen: od 0 do 5 (0 pkt – opinia wysoce negatywna, 5 pkt – opinia wysoce pozytywna).

W badaniach łącznie uczestniczyło 470 respondentów:

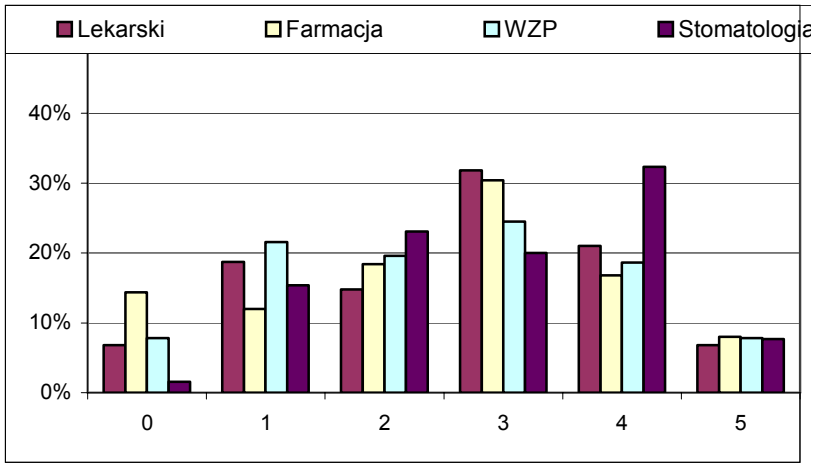
1. Wydział Lekarski – 181 studentów [II i IV rok],
2. Wydział Lekarsko-Stomatologiczny – 65 studentów [IV rok],
3. Wydział Farmaceutyczny – 122 studentów [III i IV rok],
4. Wydział Zdrowia Publicznego – 102 studentów [II rok studiów licencjackich]

W sposób celowy zakwalifikowano do badań ewaluacyjnych studentów II i IV lat, gdyż posiadają oni skrystalizowane oczekiwania wobec procesu kształcenia, jakiemu są poddawani w Akademii Medycznej oraz doświadczenia podmiotów edukacyjnych.

W opracowaniu uzyskanych danych empirycznych zastosowano technikę analizy porównawczej poszczególnych parametrów zestawionych liczbowo dla wszystkich wydziałów.

2.1. Orientacja na studenta w procesie kształcenia

Ilościowo	0	1	2	3	4	5
Lekarski	12	33	26	56	37	12
Farmacja	18	15	23	38	21	10
WZP	8	22	20	25	19	8
Stomatologia	1	10	15	13	21	5
Procentowo	0	1	2	3	4	5
Lekarski	7%	19%	15%	32%	21%	7%
Farmacja	14%	12%	18%	30%	17%	8%
WZP	8%	22%	20%	25%	19%	8%
Stomatologia	2%	15%	23%	20%	32%	8%



Rys. 1. Orientacja na studenta w procesie kształcenia

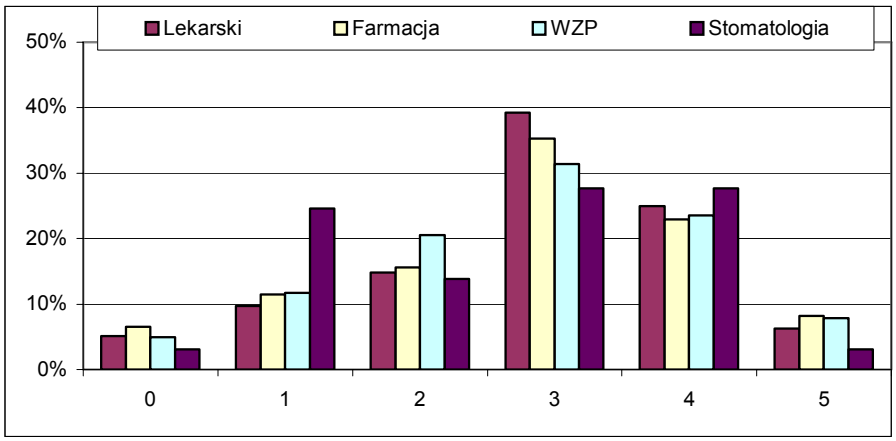
Student jest klientem w procesie edukacji, dzięki któremu i dla którego funkcjonuje Uczelnia. Proces kształcenia powinien zatem być zorientowany na studenta w zakresie jego potrzeb i możliwości poznawczych. Ważną rolę w tym względzie odgrywa program kształcenia oraz podejmowane ewentualne próby jego modyfikacji, tak by efektywność była jak najwyższa. W opinii studenta gotowość prowadzących do modyfikacji programu, a w rzeczywistości wdrażania zasady indywidualizacji nauczania jest zróżnicowana. Najwyżej w skali punktowej (4-5) ocenili ją studenci Wydziału Lekarsko-Stomatologicznego, bo aż 40% badanych. Wyniki na innych Wydziałach były zbliżone i oscylowały w granicach 25-28% osób, które pozytywnie oceniły te działania. Należy jednak zwrócić uwagę na oceny negatywne i mierne (0-2), które były zbliżone i wynosiły: Wydział Zdrowia Publicznego – 30%, Wydział Farmacji 28%, Wydział Lekarsko-Stomatologiczny- 27%, Wydział Lekarski – 26%. Wskazuje to na fakt, iż średnio 28% studentów nie odczuwa, by proces kształcenia służył ich samorozwojowi.

2.2 Znajomość przez studentów celów nauczania przedmiotów oraz wymagań warunkujących ich zaliczenie

Większość badanych studentów (60%) ma znajomość celów nauczanych przedmiotów oraz kryteriów ich zaliczenia. Wskaźniki w tym zakresie sytuują się zdecydowanie na poziomie dobrym i dostatecznym. Niepokój winna budzić sytuacja na Wydziale Lekarsko-Stomatologicznym, na którym 25% studentów zdecydowanie negatywnie oceniło swych nauczycieli akademickich w diagnozowanym kontekście.

Ilościowo	0	1	2	3	4	5
Lekarski	4	19	24	55	57	17
Farmacja	4	8	20	38	39	13
WZP	4	12	16	31	34	5
Stomatologia	3	13	11	18	14	6

Procentowo	0	1	2	3	4	5
Lekarski	2%	11%	14%	31%	32%	10%
Farmacja	3%	7%	16%	31%	32%	11%
WZP	4%	12%	16%	30%	33%	5%
Stomatologia	5%	20%	17%	28%	22%	9%

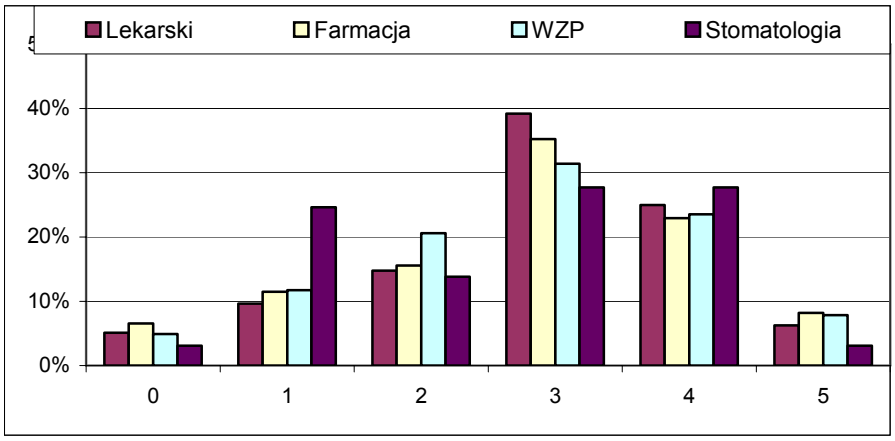


Rys. 2. Znajomość celów nauczania przedmiotów i wymagań warunkujących zaliczenie

Znajomość celów kształcenia przez studentów, jasność wymagań egzaminacyjnych, a także czytelność kryteriów oceniania osiągnięć w nauce – z punktu widzenia dydaktycznego, obszary te wzajemnie warunkują się. To od nich zależy motywacja do uczenia się. Nieznajomość choćby jednego z tych elementów powoduje spadek motywacji, stąd niepokojący jest fakt, iż spora grupa studentów wyróżniła opinię negatywną, szczególnie na Wydziale Lekarsko-Stomatologicznym (37% badanych oceniło ten obszar w skali punktowej 0-1). Generalnie badani studenci oceniają znajomość kryteriów oceniania na poziomie dostatecznym.

2.3 Walidacja postępów w nauce

Ilościowo	0	1	2	3	4	5
Lekarski	9	17	26	69	44	11
Farmacja	8	14	19	43	28	10
WZP	5	12	21	32	24	8
Stomatologia	2	16	9	18	18	2
Procentowo	0	1	2	3	4	5
Lekarski	5%	10%	15%	39%	25%	6%
Farmacja	7%	11%	16%	35%	23%	8%
WZP	5%	12%	21%	31%	24%	8%
Stomatologia	3	26	14	27	27	3



Rys. 3. Walidacja postępów w nauce

Konstatując, można przyjąć, że jeśli współwystępują ze sobą:

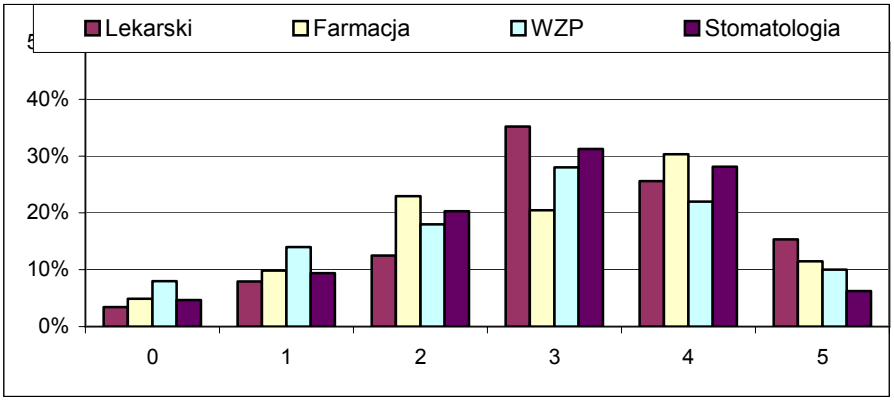
- dostateczna (i niższa) znajomość przez studentów celów nauczania przedmiotu,
- dostateczna znajomość kryteriów oceny postępów w nauce,
- orientacja przedmiotowa na studenta,

następuje po stronie studentów spadek motywacji do uczenia, a tym samym obniża się poziom nabywanych przez nich kompetencji zawodowych.

Badani studenci zdecydowanie na poziomie dostatecznym oceniają znajomość kryteriów, którymi kierują się prowadzący zajęcia przy ocenianiu postępów studentów w nauce. Wskaźnik ten jest typowy dla Wydziałów: Lekarskiego, Farmaceutycznego, Zdrowia Publicznego. W przypadku natomiast Wydziału Lekarsko-Stomatologicznego rozkład wskaźników jest zastanawiająco rozbieżny. Pojawiły się, bowiem oceny od wysoce negatywnych po dobre. Wskazywać to może, iż nie wszyscy nauczyciele akademiccy jasno i jednoznacznie określają kryteria oceny postępów w nauce i jest to stan zdecydowanie odnotowywany przez studentów.

2.4 Oferta rozwoju dla studentów szczególnie uzdolnionych

Ilościowo	0	1	2	3	4	5
Lekarski	6	14	22	62	45	27
Farmacja	6	12	28	25	37	14
WZP	8	14	18	28	22	10
Stomatologia	3	6	13	20	18	4
Procentowo	0	1	2	3	4	5
Lekarski	3%	8%	13%	35%	26%	15%
Farmacja	5%	10%	23%	20%	30%	11%
WZP	8%	14%	18%	28%	22%	10%
Stomatologia	5%	9%	20%	31%	28%	6%



Rys. 4. Oferta rozwoju dla studentów szczególnie uzdolnionych

Możliwość rozwoju indywidualnych uzdolnień stanowi częstokroć o ocenie jakości usług edukacyjnych. Studenci bardzo cenią sobie możliwość uczestnictwa w wymianie międzynarodowej czy projektach badawczych. Studenci AM pozytywnie ocenili ten obszar działalności Uczelni, szczególnie wysoko studenci Wydziału Lekarskiego (76% badanych wyraziło oceny w skali 3-5), najniżej zaś studenci Wydziału Farmacji.

Podsumowanie

Przedstawione dane uzyskane w trakcie badań są wybiorcze, gdyż świadomie ograniczone zostały jedynie do studentów jednej uczelni – Akademii Medycznej. Próba zdiagnozowania opinii studentów na temat procesu kształcenia wymaga głębszej analizy, ale już na podstawie otrzymanych wyników można wyciągnąć pewne ogólniejsze wnioski:

1. Nadrzędnym celem procesu kształcenia w uczelni wyższej jest wyzwolenie procesów samoregulacyjnych u młodego człowieka, które przejawiają się m.in. samokształceniem, samodoskonaleniem, samooceną, samopoznaniem, itd. Jest to możliwe przy daleko posuniętej indywidualizacji procesu kształcenia w kierunku rozwoju uzdolnień specjalnych studentów, ale także pomocy studentom uczącym się wolniej. Skoro wyniki badań wskazują, iż 28% ankietowanych uważa, że proces kształcenia nie jest zorientowany na studenta, to jest to sygnał o „skostnieniu" procesu kształcenia, który z reguły jest dynamiczny. Sytuację mogłyby zmienić wykłady otwarte dla nauczycieli akademickich z zakresu psychodydaktyki.
2. Konieczna jest wnikliwa walidacja efektów kształcenia, umożliwiająca weryfikację procesu nabywania kompetencji w ramach poszczególnych przedmiotów przez określone grupy oraz przez każdego studenta z osobna.
3. Nauczyciele akademiccy winni bardziej zdecydowanie merytorycznie uzasadniać studentom konieczność studiowania poszczególnych przedmiotów nauczania, zwłaszcza eksponować ich miejsce w strukturze wiedzy oraz ich znaczenie w procesie nabywania kompetencji zawodowych. Student będzie się uczył, jeśli uzna, że zdobywana wiedza jest przydatna z punktu przyszłych kompetencji zawodowych. Uświadomienie tej istoty, to zadanie nauczycieli akademickich.
4. Znajomość przez studentów celów kształcenia oraz kryteriów uzyskania zaliczenia jest warunkiem koniecznym w jego efektywnym procesie studiowania. Jednakże jest to w głównej mierze zadanie nauczycieli akademickich, którzy winni być

świadomi, iż w dużej mierze efektywność ich pracy zależy od właściwych działań dydaktycznych, a nie tylko merytorycznych.

5. Trzeba zadbać o atrakcyjność zajęć i to zarówno w aspekcie merytorycznym jak i metodycznym. Tylko taką troską i działaniem zorientowanym na realizację celów kształcenia można wpłynąć a zarazem kształtować opinie i oceny studentów na temat funkcjonowania Uczelni oraz jej osobistego charakteru. Tylko wartościowe i poprawne merytorycznie zajęcia są w stanie przyciągnąć studenta. Sale wykładowe bardzo często świecą pustkami, czego doświadczyli ewaluatorzy, nie mogąc zrealizować swych zadań, gdyż nie było komu rozdać kwestionariuszy. Wyniki badań wskazują, iż wykłady są częstokroć powieleniem dostępnych źródeł – być może dlatego nie cieszą się wysoką frekwencją. Sytuacja ta wymaga zmiany, gdyż mury Uczelni powinny tętnić życiem, a wykład Mistrza być oczekiwanym przez studenta wydarzeniem intelektualnym.

Bibliografia:

2. Bruner J., *Kultura edukacji*, Kraków 2006.
3. Jaskot K., *Funkcje szkoły wyższej jako instytucji edukacyjnej*, Szczecin 2002.
4. Malewski M., *Kształcenie w szkole wyższej: między rygoryzmem standardów dyscyplinowych a populizmem edukacyjnego rynku*, „Kultura i Edukacja", 1997 nr 3–4.