

dr Julita Wojciechowska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wydział Psychologii i Kognitywistyki, Zakład Psychologii Rozwoju

Zmieniające się potrzeby studentów a ocenianie efektów uczenia się. Wybrane aspekty perspektywy psychologicznej

Streszczenie

Opracowanie przedstawia psychologiczny kontekst procesu oceniania w ramach szkolnictwa wyższego. Omówione zostały konstruktywistyczne założenia oceniania. Przedstawiono zmiany zachodzące w populacji osób studiujących pod kątem zmian pokoleniowych, doświadczeń wyniesionych z izolacji podczas pandemii oraz zwiększającej się zmienności ze względu na potrzeby edukacyjne związane z neuroroznorodnością (zwiększającym się odsetkiem osób w spektrum autyzmu, z ADHD/ADD) i stanem zdrowia psychicznego (m.in. stany lękowe i depresyjne). Przedstawiono ogólne założenia zmian w zakresie pomocy w studiowaniu i ocenianiu postępów w uczeniu się.

1. Wprowadzenie

Podjęcie uczenia się na studiach wyższych może być jednym z najbardziej fascynujących doświadczeń w życiu i jednocześnie jednym z najbardziej trudnych i wymagającym wysiłku na wielu płaszczyznach: intelektualnej, społecznej, emocjonalnej, organizacyjnej. Dla wielu młodych ludzi współcześnie studiowanie jest spostrzegane jako niezbędny etap w przygotowywaniu się do wymagającego elastyczności i szybkozmienności rynku pracy. Dla rosnącego odsetka przygotowanych poznawczo i intelektualnie młodych ludzi normatywna trudność rozwojowa związana ze studiowaniem staje się jednak barierą nie do przekroczenia lub w lepszym wariancie – zadaniem o wiele bardziej „kosztownym” niż zwykliśmy sądzić.

W niniejszym opracowaniu chciałabym zająć się sytuacją psychologiczną osób studiujących w kontekście trudności, jakie mogą napotkać, podejmując studia. Proces oceniania efektów uczenia się jest procesem immanentnym i z definicji prorozwojowym, a jednak niosącym ze sobą ryzyko niemożliwości spełnienia kryteriów postępu w nauce względów przyczyn niezwiązanych z przygotowaniem intelektualnym czy organizacyjnym osoby studiującej.

Jako psychologiczna konsultantka ds. trudności w procesie studiowania, wspierająca studentów w ramach pracy Biura Wsparcia Osób z Niepełnosprawnościami na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza¹, obserwuję i wspieram zmagania osób studiujących od 2020 roku, a jako wykładowca i psycholog od ponad dwóch dekad mogę proces oceniania i jego złożoność oglądać z różnych perspektyw.

¹ <https://bwon.amu.edu.pl> [dostęp: 1.08.2024].

W niniejszym opracowaniu nie poruszę całej gamy ważnych zagadnień, zwracam tylko uwagę na kluczowe zmiany, jakie można już zaobserwować w aktualnej sytuacji w odniesieniu do potrzeb osób studiujących. Skupię się na determinantach kształtujących nowe zjawiska w procesie oceniania efektów uczenia się: zróżnicowaniu możliwości studiowania zorganizowanego w dotychczasowym kształcie, wpływu stanu zdrowia psychicznego i neuroróżnorodności na proces studiowania i oceniania, jak również na zmianach pokoleniowych.

2. Studiowanie jako zadanie rozwojowe i wyzwanie

Dla wielu osób studiowanie jest przede wszystkim okazją do zdobywania cennych doświadczeń, które umożliwiają rozwój osobisty, przyswajanie nowej wiedzy oraz kształtowanie umiejętności przydatnych w przyszłej karierze zawodowej, jak również nawiązywanie istotnych relacji społecznych. Wiąże się to jednak także z koniecznością spełnienia różnorodnych wymagań i oczekiwań, co powoduje, że studenci mają motywację, aby odnosić sukcesy na uczelni.

Wiele badań wykazuje, że poziom stresu związanego ze studiowaniem jest wysoki i wzrasta w miarę trwania studiów^{2, 3, 4}. Szczególnie trudny jest początek studiowania i przejście z etapu szkolnego na akademicki, co skutkuje tym, że aż 6,3% studentów rezygnuje ze studiów przed drugim rokiem^{5, 6}.

Statystyki te pokazują, że podejście do procesu oceniania i samo nauczanie w szkolnictwie wyższym wymaga refleksji i zmiany podejścia do tego, co jest istotą kształcenia wyższego dla nadchodzących roczników.

3. Nauczanie i ocenianie w szkolnictwie wyższym: potrzeby systemu i potrzeby studentów

Współczesne metody nauczania na uczelniach kładą nacisk na poznawcze i społeczne teorie uczenia się, w których centralną rolę odgrywa student i jego aktywność⁷. Najbardziej popularną wśród tych teorii jest konstruktywizm edukacyjny, bazujący na koncepcjach J. Piageta (konstruktywizm

² E. Gurbuz, M. Hanley, D. M. Riby (2019). *University students with autism: The social and academic experiences of university in the UK*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*,* 49(2), 617–631. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3741-4>

³ J. Ladejo, (2023). *A thematic analysis of the reported effect anxiety has on university students*. *Education and Urban Society*, 55(3), 289–313. <https://doi.org/10.1177/00131245211062512>

⁴ E. Lee, Y. Kim, (2019). *Effect of university students' sedentary behavior on stress, anxiety, and depression*. *Perspectives in Psychiatric Care*, 55(2), 164–169. <https://doi.org/10.1111/ppc.12296>

⁵ S. Pereira, N. Early, L. Outar, M. Dimitrova, L. Walker, Ch. Dzikiti, Ch. Platt (2020). *University Student Mental Health Survey 2020: A large scale study into the prevalence of student mental illness within UK universities*. London: The Insight Network – Dig-In. Pobrano 23 lipca 2024 z: [https://assets.website-files.com/602d05d13b303dec233e5ce3/60305923a557c3641f1a7808_Mental%20Health%20Report%202019%20\(2020\).pdf](https://assets.website-files.com/602d05d13b303dec233e5ce3/60305923a557c3641f1a7808_Mental%20Health%20Report%202019%20(2020).pdf)

⁶ E. Pisula, M. Płatos, A. Banasiak, D. Danielewicz, T. Gosztyła, D. Podgórska-Jachnik, B. Winczura (2024). *Neuroróżnorodność na polskich uczelniach. Doświadczenia osób studiujących: w spektrum autyzmu, z ADHD i z dysleksją*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

⁷ A. Gaweł, A. Wach (2018). *Informacje zwrotne od nauczyciela a wyniki uzyskiwane przez studentów na przykładzie zajęć z wykorzystaniem wirtualnych gier strategicznych w edukacji przedsiębiorczej*. *Horyzonty Wychowania*, 17(43), 11–24. DOI: 10.17399/HW.2018.174301

poznawczy), L.S. Wygotskiego oraz J. Brunera (konstruktywizm społeczno-kulturowy)^{8, 9}. Z perspektywy konstruktywizmu poznawczego uczenie się jest aktywnym procesem polegającym na nieustannym i indywidualnym tworzeniu oraz modyfikowaniu schematów poznawczych, a także ich integracji z istniejącymi strukturami wiedzy poprzez mechanizmy takie jak asymilacja i akomodacja¹⁰. Konstruktywizm społeczny podkreśla znaczenie i grupy rówieśniczej, i nauczyciela, który w procesie „budowania rusztowania” stopniowo przekazuje kontrolę i odpowiedzialność studentowi¹¹, umożliwiając mu samodzielne tworzenie wiedzy.

Ocenianie kształtujące w tym procesie ma na celu dostarczanie informacji zwrotnej, będącej kluczowym elementem wspierającym proces uczenia się¹². W przeciwieństwie do oceniania sumującego, które ocenia wyniki na końcu procesu, ocenianie kształtujące monitoruje postępy studenta na bieżąco, analizując mocne i słabe strony, aby wspierać dalszy rozwój i uzupełniać ewentualne braki kompetencyjne¹³.

W konstruktywistycznym modelu nauczania wykorzystuje się różnorodne techniki oceniania kształtującego, mające na celu wsparcie procesu uczenia się studentów.

Bez względu na wybrane techniki kluczowym elementem oceniania kształtującego jest dialog i interaktywna komunikacja między nauczycielem a studentem. Szczególnie istotna jest umiejętność zadawania pytań przez nauczyciela zamiast oferowania gotowych rozwiązań, co sprzyja lepszemu zaangażowaniu studentów i głębszemu zrozumieniu materiału¹⁴.

To, co w procesie nauczania i oceniania wydaje się tylko tłem i „didaskaliami” takimi jak: forma, czas, rytm oceniania i przestrzeń, w odniesieniu do potrzeb studentów (np. w kryzysie psychicznym czy neuroatypowości) nabiera cech głównej figury stanowiącej problem zmagania się z ocenianiem. Zmieniające się potrzeby studentów czynią ich coraz bardziej wrażliwymi na cały kontekst procesu oceniania.

⁸ H. Fry, S. Ketteridge, S. Marshall (2009). *A Handbook for Learning and Teaching in Higher Education: Enhancing Academic Practice* (3 wyd.). Londyn: Routledge.

⁹ C.T. Fosnot, R.S. Perry (2005). *Constructivism: A Psychological Theory of Learning* [w:] C.T. Fosnot (red.), *Constructivism: Theory, Perspective, and Practice*. Teaching College Press. Nowy Jork – Londyn: Columbia University.

¹⁰ K. Illeris (2006). *Trzy wymiary uczenia się*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.

¹¹ A. Pritchard (2009). *Ways of Learning. Learning Theories and Learning Styles in the Classroom*. Londyn–Nowy Jork: Routledge, Taylor & Francis Group; M. Ledzińska, E. Czerniawska (2011). *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN; E. Filipiak (2012). *Rozwijanie zdolności uczenia się z Wygotskim i Brunerem w tle*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

¹² K. Ludvigsen, R. Krumsvik, B. Furnes (2015). *Creating formative feedback spaces in large lectures*. *Computers & Education*, 88, 48-63.

¹³ D. Sterna (2014). *Uczę (się) w szkole*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.

¹⁴ A. Gawel..., dz. cyt.

Jak pisał Thomas Gordon (1963)¹⁵, aby uczeń mógł być w polu uczenia się wraz nauczycielem, powinien się jednocześnie znaleźć w polu „wolnym od konfliktów” (psychologicznych, rozwojowych) zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych (organizacyjnych, interpersonalnych).

Jak pokażę w następnych częściach opracowania, współczesnym studium coraz trudniej osiągnąć jest zarówno pierwszy, jak i drugi warunek, co stanowi podłoże do zmian w zakresie podejścia do procesu oceniania jako idei, ale też do przemyślenia jego formy.

Bez rozumienia współczesnych osób studiujących trudniej będzie (1) być z nimi w dobrej relacji uczącej, (2) udzielać im informacji zwrotnych zarówno w formie oceniania kształtującego, jak i sumującego, a im samym trudniej jest korzystać z dobrodziejstw oceniania.

4. Zmienność, odmienność i różnorodność potrzeb osób studiujących

Na potrzeby niniejszego opracowania skłaniam się do wyróżnienia trzech kluczowych czynników związanych z determinantami zmieniających się potrzeb osób studiujących:

1. zmiany pokoleniowe
2. zmiany związane z kluczową niepunktualną zmianą¹⁶ w przebiegu ich rozwoju (zamknięcie szkół w czasie pandemii koronawirusa)
3. zmiany w funkcjonowaniu na tle neuroróżnorodności i problemów związanych ze zdrowiem psychicznym¹⁷.

4.1. Pokolenie Z i jego potrzeby edukacyjne

Przyjmuję tutaj, że zmiana pokoleniowa w grupie studentów i młodych dorosłych zachodzi¹⁸ i jesteśmy w trakcie jej rozpoznawania¹⁹. Pokolenie Z jest stosunkowo młode i obecnie znajduje się w trakcie kształcenia na poziomie wyższym, co oznacza, że dotąd przeprowadzono niewiele badań na temat jego specyficznych cech. To pokolenie wychowane w pełni w erze cyfrowej, stała obecność w sieci jest dla niego czymś oczywistym. Ma ono szybki i nieograniczony dostęp do informacji oraz żyje w kulturze fragmentaryczności, gdzie dominują obraz i dźwięk, a tekst dłuższy niż kilka zdań staje się trudny do przyswojenia. To pokolenie wymaga więc zmiany podejścia dydaktycznego i przemyślenia dotychczas stosowanych metod nauczania i oceniania²⁰.

¹⁵ T. Gordon (2002). *Wychowanie bez porażek w szkole*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.

¹⁶ H. Bee, D.R. Boyd (2008). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Zyska i S-ka.

¹⁷ E. Pisula..., dz. cyt.

¹⁸ T. Waleczko (2020). *Pokolenia studentów – o przemianach generacyjnych i charakterystyce obecnego pokolenia studentów*. Parlament Studentów Rzeczypospolitej Polskiej, Ministerstwo Edukacji i Nauki. Pobrano 23 lipca 2024 z: <https://wsparciepsychologiczne.psrp.org.pl/2020/10/pokolenia-studentow-o-przemianach-generacyjnych-i-charakterystyce-obecnego-pokolenia-studentow>.

¹⁹ M.B. Król (2019). Learning by doing a pokolenie Z na przykładzie realizacji projektu „UPoluj kulturę!”. *Annales Universitatis Cracoviensis. Studia ad Bibliothecarum Scientiam Pertinentia*, 17, 305–327.

²⁰ Tamże.

To pokolenie wychowało się w środowisku nowych technologii, stąd często jest uzależnione od komputerów, telefonów, Internetu i aplikacji, co można określić mianem *app-dependent*. Przejawia też lęk przed przegapieniem czegoś, znany jako *fear of missing out* (FOMO), co skutkuje ciągłą potrzebą bycia online i frustracją podczas braku dostępu do sieci. Jest pragmatyczne, oczekuje szybkich rezultatów, szybko podejmuje decyzje, płytko ocenia informacje, preferuje bodźce wzrokowe i ruchowe, a koncentracja trwa średnio do 8 minut. Charakteryzuje się doskonałą koordynacją oka-ręki, otwartością na innowacje, preferowaniem wieloznaczności oraz zdolnością do jednoczesnego wykonywania kilku czynności²¹.

Osoby z tego pokolenia są użytkownikami, konsumentami, a także twórcami mediów, które całkowicie przekształciły Internet. Wskazuje się na cechy charakterystyczne dla tego pokolenia, takie jak bardzo wysoka zdolność funkcjonowania w wirtualnym świecie, tworzenie wirtualnych społeczności, trudności w interpretowaniu rzeczywistości, konsumpcjonizm, niechęć do monotonnego życia zawodowego i preferowanie pracy zdalnej.

Osoby te często wykonują wiele zadań jednocześnie, oczekują szybkiej informacji zwrotnej i mogą mieć problemy z rozwojem inteligencji emocjonalnej. Postrzegane są jako wymagający egocentrycy, samolubni hipsterzy, dorastający w dobrobycie, szybko wyrażający opinie, trudniej nawiązujący trwałe relacje i nieuznający hierarchii.

Chcą szybko osiągnąć spektakularne sukcesy zawodowe bez wysiłku, nie szukają stabilności w pracy, lecz różnorodności, i unikają rutyny. Są otwarte na próbowanie nowych metod pracy, potrafią równocześnie wykonywać wiele zadań i mają problemy z koncentracją na jednej czynności. Ich podejście do życia jest realistyczne, pragmatyczne i materialistyczne. Pragną osiągnąć wszystko natychmiastowo i nie traktują wiedzy zdobytej z Internetu jako kluczowego atrybutu pracownika na rynku pracy.

Jednocześnie do relacji z nauczycielem wnoszą wiele różnych potrzeb i wrażliwości związanych z takim cyfrowym kontekstem dotychczasowego rozwoju. Wrażliwość na granice i ich przekraczanie, wymaganie bezwarunkowego szacunku, nieuznawanie hierarchiczności i rytualności – to źródła dodatkowych trudności w funkcjonowaniu na uczelni. Proces studiowania nie jest dla nich oczywisty, wymaga wyjaśniania, negocjowania (w partnerstwie) w zakresie często dotąd w murach uczelnianych nie praktykowanym, czego trudno nie uznać za swoistą szansę dla samej edukacji wyższej, jeśli faktycznie chcemy ją realizować w ujęciu konstruktywistycznym.

Pokolenie zamkniętych szkół

Pandemia koronawirusa wiązała się z koniecznością zamknięcia szkół i doświadczeniem nauczania zdalnego. Izolacja od szkolnego życia społecznego na różnych etapach rozwoju do dziś ma dla osób studiujących swoje konsekwencje.

²¹ Tamże.

Doświadczenie izolacji, czy to na etapie wczesnej, czy później adolescencji, wiązało się z brakiem możliwości korzystania z bezpośrednich informacji zwrotnych w odniesieniu do kluczowego procesu formowania się tożsamości psychospołecznej²². Młodzież może mieć większy dystans do korzyści, jakie daje bycie oglądanym i ocenianym w lustrze społecznym. Innym aspektem jest doświadczenie braku elementarnego treningu i biegłości w nawiązywaniu, podtrzymywaniu i selektywnym wygaszaniu relacji społecznych.

Z badań²³ wynika, że 64,3% studentów rzadko spotyka się towarzysko z osobami poznanymi podczas studiów, co może być częściowo skutkiem społecznych zmian wywołanych pandemią^{24, 25}.

Rzadkie kontakty towarzyskie mają wpływ na poczucie osamotnienia i izolacji w środowisku akademickim.

63,3% osób w spektrum autyzmu zgłaszało uczucie osamotnienia – więcej niż w jakiegokolwiek innej grupie badawczej. Poczucie osamotnienia występowało również u osób z ADHD/ADD (38,9%), z trudnościami w uczeniu się (26,2%) oraz z problemami zdrowia psychicznego (39,3%), przy czym nie stwierdzono istotnych różnic między tymi grupami. Ponadto niemal 20% osób bez powyższych diagnoz także odczuwało osamotnienie lub izolację²⁶.

Uczestnicy powyższego badania zostali również zapytani o to, czy brakuje im kontaktów towarzyskich na uczelni. Odpowiedzi na to pytanie były podobne wśród osób w spektrum autyzmu (41,3% odpowiedziało, że raczej często lub bardzo często odczuwa brak takich kontaktów), osób z trudnościami zdrowotnymi (41,9%) oraz osób z ADHD/ADD. Rzadziej na brak kontaktów towarzyskich skarżyli się uczestnicy z trudnościami w uczeniu się (20,4%) oraz osoby bez diagnoz (23,4%).

Doświadczenie to w procesie oceniania przełożyć się może na nieufność, poczucie bycia atakowanym, nadmiarowego spostrzegania przemocy w umowach i konwencjach społecznych. To jeszcze bardziej pogłębia napięcie i poziom lęku w odniesieniu do procesu oceniania i bycia „rozliczanym” z osiągniętych efektów uczenia się, a po stronie dydaktyków może skutkować pojawiającymi się coraz częściej głosami nadmiernej wrażliwości na krytykę, o pokoleniu „płatków śniegu” i niedostosowaniu studentów do rzeczy tak oczywistej jak ocenianie w trakcie uczenia się.

²² E.H. Erikson (2002). *Dopełniony cykl życia*. Poznań: Rebis.

²³ E. Pisula..., dz. cyt.

²⁴ M. Długosz (2020). *Zmiany społeczne wywołane pandemią*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

²⁵ A. Gutowska, J. Sztobryn-Giercuskiewicz (2022). *Zdrowie psychiczne w czasie pandemii – perspektywa studentów z niepełnosprawnościami* [w:] G. Mikołajczyk-Lerman, J. Sztobryn-Giercuskiewicz (red.), *Życie z niepełnosprawnością w świecie VUCA*, s. 153–172. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

²⁶ E. Pisula..., dz. cyt.

Zdrowie psychiczne studentów a proces studiowania i oceniania

Konieczność sprostania tym różnorodnym wymaganiom przypada na okres, w którym istnieje wysokie ryzyko rozwojowe pojawienia się problemów w obszarze zdrowia psychicznego²⁷. Trudności związane ze zdrowiem psychicznym wśród studentów wyższych uczelni są zjawiskiem powszechnym na całym świecie. Niektóre badania sugerują, że częstość występowania takich problemów w tej grupie jest znacznie wyższa niż w ogólnej populacji i wykazuje tendencję wzrostu^{28, 29, 30}. Analizy przeprowadzane na brytyjskich uniwersytetach wskazują na stały wzrost liczby studentów z problemami zdrowotnymi w obszarze zdrowia psychicznego³¹. Najczęściej diagnozowano depresję lub zaburzenia lękowe, w tym zaburzenia obsesyjno-kompulsyjne, zespół lęku uogólnionego oraz fobie, a także zaburzenia odżywiania i zespół stresu pourazowego. Osoby z problemami zdrowia psychicznego często mają mniejsze zadowolenie z nauki, osiągają gorsze wyniki akademickie i zgłaszają niższą ogólną jakość życia^{32, 33}.

Na uczelniach wyższych rośnie również liczba studentów neuroatypowych³⁴. Ich obecność zmienia i wzbogaca życie akademickie, a zdolności niektórych z nich wnoszą nowe wartości do procesu edukacyjnego oraz relacji społecznych. Neuroatypowość wiąże się jednak z różnorodnymi trudnościami. Choć osoby te często mają predyspozycje do nauki, rzadziej decydują się na podjęcie studiów wyższych. Ponadto napotykać większe trudności w trakcie nauki i rzadziej kończą swoje studia³⁵. Wzrasta świadomość wyzwań wynikających z rosnącej liczby osób neuroatypowych w środowisku akademickim oraz potrzeby dostosowania tego środowiska, aby zapewnić rzeczywistą równość dostępu do edukacji wyższej.

²⁷ S.K. Lipson, E.G. Lattie, D. Eisenberg (2019). *Increased rates of mental health service utilization by U.S. college students: 10-year population-level trends (2007-2017)*. *Psychiatric Services*, 70(1), 60-63. <https://doi.org/10.1176/appi.ps.201800332>

²⁸ A.K. Ibrahim, S.J. Kelly, C.E. Adams, C. Glazebrook (2013). *A systematic review of studies of depression prevalence in university students*. *Journal of Psychiatric Research*, 47(3), 391-400. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2012.11.015>

²⁹ T. Pham, Q. Bui, T. Nguyen (2019). *The prevalence of depression and anxiety among medical students: A global perspective*. *International Journal of Medical Education*, 10, 123-135. <https://doi.org/10.5116/ijme.5d3e1e86>

³⁰ A. Duffy, K.E.A. Saunders, G.S. Malhi, S. Patten, A. Cipriani, S.H. McNeven, E. MacDonald, J. Geddes (2019). *Mental health care for university students: A way forward?* *The Lancet. Psychiatry*, 6(11), 885-887. [https://doi.org/10.1016/s2215-0366\(19\)30275-5](https://doi.org/10.1016/s2215-0366(19)30275-5)

³¹ C. Thorley (2017). *Not by degrees: Improving student mental health in the UK's universities*. London: Institute for Public Policy Research. Pobrano 23 lipca 2024 z: https://www.ippr.org/files/2017-09/1504645674_not-by-degrees-170905.pdf

³² S.K. Lipson, D. Eisenberg (2018). *Mental health and academic attitudes and expectations in university populations: Results from the healthy minds study*. *Journal of Mental Health*, 27(3), 205-213. <https://doi.org/10.1080/09638237.2018.1437613>

³³ N. Pillay, S. Ramlall, J.K. Burns (2016). *Spirituality, depression and quality of life in medical students in KwaZulu-Natal*. *The South African Journal of Psychiatry: SAJP*, 22(1), article 731. <https://doi.org/10.4102/sajpsychiatry.v22i1.731>

³⁴ E. Pisula..., dz. cyt.

³⁵ Tamże.

Jednym z rodzajów neuroatypowości jest spektrum autyzmu³⁶. Szacuje się, że w ciągu kilku lat w Polsce może być około 20 tysięcy studentów w spektrum autyzmu³⁷.

Po ukończeniu szkoły średniej sytuacja osób w spektrum autyzmu, ale też np. z diagnozą ADHD/ADD, zmienia się znacząco, co bywa określane jako „porzucenie edukacyjne”. Oznacza to brak dalszej pomocy, poradnictwa i zainteresowania dalszym rozwojem tych osób, co prowadzi do ich izolacji i zagubienia³⁸. Studenci w spektrum autyzmu i ADHD/ADD napotykać liczne trudności w trakcie nauki. Należą do nich problemy z komunikacją społeczną i budowaniem relacji, regulowaniem emocji oraz nadmiar bodźców zmysłowych (np. w hałaśliwych korytarzach lub pełnych salach wykładowych), trudności w organizacji obowiązków akademickich i zarządzaniu czasem, a także wysoki poziom lęku i stresu podczas zajęć i egzaminów³⁹. Chociaż niektórzy radzą sobie bez wsparcia i kończą studia pomyślnie, dla większości jest ono niezbędne.

Potrzeby osób studiujących w zakresie modyfikacji sposobów oceniania

Egzaminy i zaliczenia, a w szczególności egzaminy ustne, wymagają ekspozycji społecznej i radzenia sobie ze stresem⁴⁰. Trudności w trakcie ustnych zaliczeń i egzaminów doświadczała połowa studentów w spektrum autyzmu (50%), przeszło połowa studentów z ADHD/ADD (52%) oraz jedna trzecia (32,8%) studentów z trudnościami w uczeniu się (nEuro)⁴¹.

Studenci z każdej z grup nieneurotypowych istotnie częściej niż studenci bez diagnoz doświadczali również trudności wynikających z presji czasu podczas egzaminów: 60,2% studentów w spektrum autyzmu, 61,6% studentów z ADHD/ADD oraz 51,7% studentów z trudnościami w uczeniu się deklaroowało, że słabo wypada w tego rodzaju sytuacjach. Zasadne wydaje się zrewidowanie utartego przekonania, że czas pisania i przypominania sobie zapamiętanych informacji jest miernikiem posiadanej wiedzy i kompetencji albo że stres związany z upływem czasu jest czynnikiem rzetelnie weryfikującym trwałość opanowanej wiedzy.

³⁶ Tamże.

³⁷ R. Cierzniewska (2021). *Neuroróżnorodność studentów w uczelni wyższej w dyskursie kompensacyjno-terapeutycznym i dyskursie otwierania potencjału*. Część I. Horyzonty Wychowania, 20(56), 119–132. <https://doi.org/10.35765/hw.2182>

³⁸ D. Otapowicz (2021). *Porzucenie edukacyjne osób w spektrum autyzmu*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

³⁹ A.H. Anderson, M. Carter, J. Stephenson (2018). *Perspectives of university students with autism spectrum disorder*. Journal of Autism and Developmental Disorders, 48(3), 651–665. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3257-3>, S. L. J. Jackson, L. Hart, J. T. Brown, F. R. Volkmar (2018). *Brief report: Self-reported academic, social, and mental health experiences of post-secondary students with autism spectrum disorder*. Journal of Autism and Developmental Disorders, 48(3), 643–650. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3315-x>, K. B. Owen, P. D. Parker, B. Van Zanden, F. MacMillan, T. Astell-Burt, Ch. Lonsdale (2016). *Physical activity and school engagement in youth: A systematic review and meta-analysis*. Educational Psychologist, 51(2), 129–145. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1151793>

⁴⁰ P. Zieliński (2006). *Redukowanie nadmiernego stresu przez studentów pedagogiki podczas egzaminów i zaliczeń ustnych w powiązaniu z umiejętnością relaksacji*. Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika, 15, 133–146.

⁴¹ E. Pisula..., dz. cyt.

Pisanie dłuższych tekstów również wymaga innego sposobu przygotowywania studentów do tego procesu. To zadanie w badaniach było trudne dla blisko połowy studentów w spektrum autyzmu (49,1%) oraz 57,5% studentów z ADHD/ADD w porównaniu z 35,7% studentów bez diagnoz. Ze wszystkimi zadaniami związanymi ze studiowaniem nie zdążyło 52,9% osób w spektrum autyzmu oraz 63,9% osób z ADHD/ADD (odpowiedzi „raczej często” oraz „bardzo często lub prawie zawsze”) – istotnie więcej niż we wszystkich pozostałych grupach. Zdecydowana większość studentów z ADHD/ADD (87,5%) deklarowała, że rzadko potrafi zaplanować naukę do egzaminu i zrealizować swój plan, z czego ponad połowa (51,4%) przyznała, że udaje się to bardzo rzadko lub nigdy. Osoby w spektrum autyzmu wskazywały trudności w planowaniu rzadziej (67,3%; odpowiedzi „bardzo rzadko lub nigdy” oraz „raczej rzadko” łącznie), ale wciąż istotnie częściej niż wszystkie pozostałe grupy⁴².

Wyniki przywoływanego badania wskazują, że nie tylko samo ocenianie, ale i wdrażanie osób studiujących w organizację procesu pisania prac to kolejne wyzwanie, z którym dotychczas akademicy nie musieli się zajmować, w domyśle ten rodzaj zadania był delegowany na samych studiujących, jako dorosłych ludzi regulujących świadomie swoje procesy uczenia się.

Podsumowanie

Studenci i neuroatypowi oraz z doświadczeniem kryzysów lub zaburzeń psychicznych doświadczają wielu trudności, które mają wpływ na ich wyniki w nauce i przechodzenie przez kolejne etapy studiowania. Większość doświadcza trudności z koncentracją uwagi na zajęciach i podczas nauki w domu, kłopotów z planowaniem oraz motywowaniem się do nauki. Regularnie doświadczają trudności podczas zaliczeń i egzaminów, zgłaszają, że nie nadążają ze wszystkimi obowiązkami akademickimi. Wszyscy studenci doświadczają dużego zmęczenia po dniu zajęć na uczelni. Większość wskazała, że znacznie ogranicza to ich aktywność w innych obszarach, poza studiami. Są też mimo kontynuowania uczenia się, mniej zadowoleni ze swoich studiów (N)⁴³.

Nie tylko formy oceniania na studiach, ale i cały kontekst organizacyjny procesu oceniania wymaga uwzględnienia zmieniających się potrzeb osób studiujących. Dobrym kierunkiem zmian jest branie pod uwagę nie tylko potrzeb „typowych” studentów, ale tych właśnie atypowych, których odsetek wzrasta w populacji studiujących. Jednym z postulatów jest zwiększenie zakresu inkluzywności podczas ustalania ogólnych reguł studiowania, wtedy unikniemy obaw, że dla części populacji studentów na danej uczelni trzeba będzie organizować egzaminy i zaliczenia osobno i „specjalnie”. Do szczególnie istotnych kierunków budowania inkluzywności służyć mogą zmiany⁴⁴ i pozwolę sobie ich listę na koniec przytoczyć.

⁴² Tamże.

⁴³ Tamże.

⁴⁴ M. Perdeus-Białek (red.). (2018). *Odpowiedzialne wsparcie a zrównoważony rozwój, czyli o siedmiu zasadach wsparcia edukacyjnego będących filarami edukacji włączającej w szkolnictwie wyższym*. Kraków: DON-UJ.

1. Indywidualizacja adaptacji
2. Uznanie podmiotowości w podejmowaniu decyzji o wspieraniu
3. Wspieranie poprzez adaptacje uczące nie wyręczające
4. Zasada racjonalności dostosowań
5. Utrzymanie standardu – pomaga w drodze do celu – nie modyfikujemy celu.
6. Adaptacje wyrównujące szanse – nie jako forma przywileju
7. Równowaga praw i obowiązków w życiu studenckim

Bibliografia

- Anderson, A. H., Carter, M., Stephenson, J. (2018). *Perspectives of university students with autism spectrum disorder*. Journal of Autism and Developmental Disorders, 48(3), 651–665. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3257-3>
- Bee, H., Boyd, D. R. (2008). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Zyska i S-ka.
- Cierzniewska, R. (2021). *Neuroróżnorodność studentów w uczelni wyższej w dyskursie kompensacyjno-terapeutycznym i dyskursie otwierania potencjału. Część I*. Horyzonty Wychowania, 20(56), 119–132. <https://doi.org/10.35765/hw.2182>
- Długosz, M. (2020). *Zmiany społeczne wywołane pandemią*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Duffy, A., Saunders, K. E. A., Malhi, G. S., Patten, S., Cipriani, A., McNevin, S. H., MacDonald, E., Geddes, J. (2019). *Mental health care for university students: A way forward?* The Lancet. Psychiatry, 6(11), 885–887. [https://doi.org/10.1016/s2215-0366\(19\)30275-5](https://doi.org/10.1016/s2215-0366(19)30275-5)
- Erikson, E. H. (2002). *Dopełniony cykl życia*. Poznań: Rebis
- Filipiak, E. (2012). *Rozwijanie zdolności uczenia się z Wygotskim i Brunerem w tle*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Fosnot, C.T., Perry, R.S. (2005). *Constructivism: A Psychological Theory of Learning* [w:] C.T. Fosnot (red.), *Constructivism: Theory, Perspective, and Practice*. Teaching College Press. Nowy Jork–Londyn: Columbia University.
- Fry, H., Ketteridge, S., Marshall, S. (2009). *A Handbook for Learning and Teaching in Higher Education: Enhancing Academic Practice* (3 wyd.). Londyn: Routledge.
- Gaweł, A., Wach, A. (2018). *Informacje zwrotne od nauczyciela a wyniki uzyskiwane przez studentów na przykładzie zajęć z wykorzystaniem wirtualnych gier strategicznych w edukacji przedsiębiorczej*. Horyzonty Wychowania, 17(43), 11–24. DOI: 10.17399/HW.2018.174301
- Gordon, T. (2002). *Wychowanie bez porażek w szkole*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Gurbuz, E., Hanley, M., Riby, D. M. (2019). *University students with autism: The social and academic experiences of university in the UK*. Journal of Autism and Developmental Disorders, 49(2), 617–631. <http://doi.org/10.1007/s10803-018-3741-4>
- Gutowska, A., Sztobryn-Giercuskiewicz, J. (2022). *Zdrowie psychiczne w czasie pandemii – perspektywa studentów z niepełnosprawnościami* [w:] G. Mikołajczyk–Lerman, J. Sztobryn-Giercuskiewicz (red.), *Życie z niepełnosprawnością w świecie VUCA* (s. 153–172). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. <https://bwon.amu.edu.pl> [dostęp: 1.08.2024].
- Illeris, K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.

- Jackson, S. L. J., Hart, L., Brown, J. T., Volkmar, F. R. (2018). *Brief report: Self-reported academic, social, and mental health experiences of post-secondary students with autism spectrum disorder*. Journal of Autism and Developmental Disorders, 48(3), 643–650. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3315-x>
- Król, M. B. (2019). *Learning by doing a pokolenie Z na przykładzie realizacji projektu „UPoluj kulturę!”*. Annales Universitatis Cracoviensis. Studia ad Bibliothecarum Scientiam Pertinentia, 17, 305–327.
- Ladejo, J. (2023). *A thematic analysis of the reported effect anxiety has on university students*. Education and Urban Society, 55(3), 289–313. <https://doi.org/10.1177/00131245211062512>
- Ledzińska, M., Czerniawska, E. (2011). *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lee, E., Kim, Y. (2019). *Effect of university students' sedentary behavior on stress, anxiety, and depression*. Perspectives in Psychiatric Care, 55(2), 164–169. <https://doi.org/10.1111/ppc.12296>
- Lipson, S. K., Eisenberg, D. (2018). *Mental health and academic attitudes and expectations in university populations: Results from the healthy minds study*. Journal of Mental Health, 27(3), 205–213. <https://doi.org/10.1080/09638237.2018.1437613>
- Lipson, S. K., Lattie, E. G., Eisenberg, D. (2019). *Increased rates of mental health service utilization by U.S. college students: 10-year population-level trends (2007–2017)*. Psychiatric Services, 70(1), 60–63. <https://doi.org/10.1176/appi.ps.201800332>
- Ludvigsen, K., Krumsvik, R. i Furnes, B. (2015). *Creating formative feedback spaces in large lectures*. Computers & Education, 88, 48–63.
- Otapowicz, D. (2021). *Porzucenie edukacyjne osób w spektrum autyzmu*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Owen, K. B., Parker, P. D., Van Zanden, B., MacMillan, F., Astell-Burt, T., Lonsdale, Ch. (2016). *Physical activity and school engagement in youth: A systematic review and meta-analysis*. Educational Psychologist, 51(2), 129–145. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1151793>
- Perdeus-Białek, M. (red.). (2018). *Odpowiedzialne wsparcie a zrównoważony rozwój, czyli o siedmiu zasadach wsparcia edukacyjnego będących filarami edukacji włączającej w szkolnictwie wyższym*. Kraków: DON UJ.
- Pereira, S., Early, N., Outar, L., Dimitrova, M., Walker, L., Dzikiti, Ch., Platt, Ch. (2020). *University Student Mental Health Survey 2020: A large scale study into the prevalence of student mental illness within UK universities*. London: The Insight Network – Dig-In. Pobrano 23 lipca 2024 z: [https://assets.website-files.com/602d05d13b-303dec233e5ce3/60305923a557c3641f1a7808_Mental%20Health%20Report%202019%20\(2020\).pdf](https://assets.website-files.com/602d05d13b-303dec233e5ce3/60305923a557c3641f1a7808_Mental%20Health%20Report%202019%20(2020).pdf)
- Pham, T., Bui, Q., Nguyen, T. (2019). *The prevalence of depression and anxiety among medical students: A global perspective*. International Journal of Medical Education, 10, 123–135. <https://doi.org/10.5116/ijme.5d3e1e86>
- Pillay, N., Ramlall, S., Burns, J. K. (2016). *Spirituality, depression and quality of life in medical students in KwaZulu-Natal*. The South African Journal of Psychiatry: SAJP, 22(1), article 731. <https://doi.org/10.4102/sajpsykiatry.v22i1.731>
- Pisula, E., Płatos, M., Banasiak, A., Danielewicz, D., Gosztyła, T., Podgórska-Jachnik, D., Winczura, B. (2024). *Neuroróżnorodność na polskich uczelniach. Doświadczenia osób studiujących: w spektrum autyzmu, z ADHD i z dysleksją*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Sterna, D. (2014). *Uczę (się) w szkole*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Thorley, C. (2017). *Not by degrees: Improving student mental health in the UK's universities*. London: Institute for Public Policy Research. Pobrano 23 lipca 2024 z: https://www.ippr.org/files/2017-09/1504645674_not-by-degrees-170905.pdf

- Walczko, T. (2020). *Pokolenia studentów – o przemianach generacyjnych i charakterystyce obecnego pokolenia studentów*. Parlament Studentów Rzeczypospolitej Polskiej, Ministerstwo Edukacji i Nauki. Pobrano 23 lipca 2024 z: <https://wsparciepsychologiczne.psrp.org.pl/2020/10/pokolenia-studentow-o-przemianach-generacyjnych-i-charakterystyce-obecnego-pokolenia-studentow>
- Zieliński, P. (2006). *Redukowanie nadmiernego stresu przez studentów pedagogiki podczas egzaminów i zaliczeń ustnych w powiązaniu z umiejętnością relaksacji*. Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. *Pedagogika*, 15, 133–146.