

O pewnym rozwiązaniu problemu nauczania diagnozy psychologicznej

Władysław Jacek Paluchowski*

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań

ON A SOLUTION OF THE PROBLEM OF TEACHING PSYCHOLOGICAL DIAGNOSIS

This article presents a brief history of the development of the current course of psychological assessment at the Institute of Psychology of Adam Mickiewicz University in Poznań. It also describes the general assumptions of the attitude to teaching diagnostic competencies at university level, forms of teaching, ethical aspects, the subject of the assessment, the participants of the assessment, and creating circumstances that promote students' active participation in lectures and classes.

WSTĘP

W artykule przedstawiona została krótka historia prac nad aktualnym programem w Instytucie Psychologii UAM¹. Jest ona pisana z osobistej perspektywy, stąd taka a nie inna forma tego tekstu. Przedmiotem tego artykułu jest dydaktyka, czyli coś, co czasami się jawi jako drugorzędny rodzaj działalności zawodowej pracowników uniwersytetu. Jeśli jednak przyjmiemy, że jest to forma upublicznienia wiedzy (produkowanej przez siebie i/lub innych), że dydaktyka też realizuje zasadę *Publish od Perish*, to jest ona ważnym obszarem działania akademików. Często pierwszym miejscem publikacji jest wykład uniwersytecki. Profesor przekazuje w nim wówczas nie tylko wiedzę istniejącą, zawartą w podręcznikach, ale przede wszystkim tę, która jest wynikiem jego własnych badań i dociekań. Co więcej, podczas niego profesor zaprasza studentów jako świadków i współuczestników procesu poznawania jakiegoś obszaru rzeczywistości.

Celem zajęć przedmiotu „Diagnoza psychologiczna” jest teoretyczne i praktyczne przygotowanie studentów do samodzielnego (indywidualnego i zespołowego) prowadzenia podstawowych działań diagnostycznych dotyczących problemów pojawiających się w różnych obszarach życia jednostki, z zachowaniem zasad etycznych.

Zrealizowanie dobrego programu dydaktycznego wymaga współistnienia trzech czynników: wiedzy merytorycznej i dobrego pomysłu na jej przekazanie, ustawicznej pracy nad takim programem i właściwych jej form oraz odpowiedniego zespołu, który posiada nie tylko niezbędne kompetencje merytoryczne, ale też i niezbędny poziom osobistego zaangażowania. Mam nadzieję, że

trafnie opiszę to współistnienie na przykładzie programu dotyczącego nauczania studentów psychologii diagnozy psychologicznej.

TROCHĘ HISTORII

Kiedy w latach 60. studiowałem psychologię na UAM, nie było takiego przedmiotu, jak „Diagnoza psychologiczna”. Uczyłem się „Metod badania osobowości” – podczas kilkogodzinnych zajęć dotyczących różnych technik. Kiedy po kilku latach wróciłem do Instytutu Psychologii UAM już jako pracownik, nauczanie diagnozy ciągle miało charakter rozproszony.

W maju 1991 roku powołano komisję programową, której celem było między innymi powołanie w ramach zajęć obligatoryjnych bloku poświęconego diagnozie psychologicznej. Przyjęto założenie, że zajęcia takie mają dostarczyć studentom bazowej orientacji w przedmiocie diagnozowania, a ta rudymetarna wiedza ma przygotować ich do swobodnego poruszania się w oferowanych im na latach późniejszych (rok 3, 4 i 5) zajęciach fakultatywnych. Komisja zaproponowała, by istniejący blok zajęć „Sposoby poznawania człowieka” podzielić na dwa niezależne bloki (każdy po 60 godz.): „Współczesne szkoły psychologiczne” oraz „Determinanty zachowania”. Ten drugi miał być przedmiotem przygotowującym studentów do zajęć z technik diagnostycznych i diagnozy integrującej ich wyniki. Miał on dostarczać podstawowej wiedzy o podmiotowych i sytuacyjnych wyjaśnieniach czynników wpływających na ludzkie zachowania. Komisja była zdania, że taki ogólny przedmiot umożliwi przewycię-

* Korespondencję dotyczącą artykułu można kierować na adres: Władysław Jacek Paluchowski, Instytut Psychologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, ul. Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań. e-mail: Wladyslaw.Paluchowski@amu.edu.pl

¹ W różnych okresach nad programem pracowały następujące osoby: Marta Cichocka, Elżbieta Hornowska, Katarzyna Kalliszewska, Władysław Jacek Paluchowski, Anna Krawulska-Ptaszyńska, Anna Słysz, Emilia Soroko, Michał Stasiakiewicz, Anna Suchańska, Aleksandra Trzeciakowska.

żenie orientacji „technicystycznej”, polegającej na preferowaniu znajomości modeli, technik czy metod. Dzięki temu powstanie też możliwość refleksji nad podstawowymi celami poznania psychologicznego. Wspomnianemu wyżej przedmiotowi realizowanemu w postaci wykładu i konwersatorium nt. determinant zachowania (po 30 godzin) towarzyszyły zajęcia poświęcone różnym technikom diagnostycznym (po 15 godzin, o charakterze autorskiej prezentacji sposobów (technik) diagnozy, prowadzone względnie niezależnie przez osoby o odpowiedniej kompetencjach.

Analiza efektów realizacji tego programu pokazała, że nie udaje się osiągnąć zakładanych celów. Przy ponownej komisyjnej ocenie skuteczności programu okazało się, że założenie – jeśli studentom pokaże się bardziej ogólny kontekst diagnozowania, to potrafią oni to samo sobie złożyć i zastosować do integracji wyników – było nietrafne. Podczas posiedzenia Komisji poddano też dyskusji konieczność integracji (na poziomie siatki pojęć) zajęć nt. diagnozy i interwencji, m. in. biorąc za podstawę tezę, iż podstawowym celem diagnozowania jest interwencja psychologiczna. W związku z tym zaproponowano nową organizację programu w postaci przedmiotu „Podstawy diagnozy psychologicznej i psychometria”. W ramach tego przedmiotu w 4. i 5. semestrze prowadzono wykład „Podstawy diagnozy psychologicznej” (30 godz.), konwersatorium „Wprowadzenie do teorii testów” (30 godz.), seminarium „Sposoby pozyskiwania danych diagnostycznych – zagadnienia ogólne” (30 godz.) i ćwiczenia „Sposoby uzyskiwania danych diagnostycznych – ćwiczenie umiejętności praktycznych” (30 godz.). Jednym z celów było włączenie ćwiczeń dotyczących szczególnych metod czy technik (obserwacja i wywiad, techniki kwestionariuszowe, testy inteligencji: WAIS-R(PL), kodowanie danych na przykładzie Testu Apercepcji Tematycznej oraz techniki badania grupy) w jeden blok zajęć.

Ciągle brakowało „praktycznego” aspektu zajęć, sprawdzenia wiedzy zdobywanej przez studentów w możliwe realistycznej sytuacji. Z drugiej strony coraz wyraźniej uwidaczniała się sprzeczność między możliwościami a intencją przekazania studentom wiedzy na temat poszczególnych metod (technik). W związku z tym, po różnych dyskusjach, w latach 1995–2003 ponownie zreformowano blok zajęć poświęcony diagnozie psychologicznej. Przyjęto, że diagnozowanie obejmuje dwa aspekty „diagnostycznego myślenia”. Pierwszy z nich to umiejętność koncepcyjnego projektowania i realizacji procesu diagnostycznego (formułowanie problemu, wybór lub konstrukcja narzędzi, ocena/interpretacja wyników). Drugi to umiejętność nadawania psychologicznych i społecznych znaczeń rozpoznawanej diagnostycznie rzeczywistości. W związku z tym zaproponowano program realizowany w 5. i 6. semestrze, składający się z następujących zajęć: wykład „Podstawy diagnozy psychologicznej (20 godz.), konwersatorium „Proces diagnozowania w aspekcie jakościowym” i „Proces diagnozowania w aspekcie ilościowym. Elementy psychometrii” (po 15 godz.) oraz „Ćwiczenie podstawowych umiejętności diagnozowania”

(łącznie 60 godz.²). Całość zamykało „Ćwiczenie umiejętności planowania procesu diagnostycznego i formułowania wniosków diagnostycznych” (10 godz.) – polegające na symulacji procesu diagnozowania przeprowadzonej przez każdego studenta indywidualnie ze wskazaniem stosowanego paradygmatu i prezentacja podczas zajęć kolejnych etapów postępowania.

W roku akademickim 2003/2004 i 2004/2005 ponownie dokonano rewizji programu zajęć dotyczących diagnozy psychologicznej. W etapie przejściowym dodano w semestrze 6. wykład „Diagnoza psychologiczna: integracja danych” (20 godz.) zamiast „Ćwiczenie umiejętności planowania procesu diagnostycznego i formułowania wniosków diagnostycznych”. W efekcie blok programów poświęconych problemom diagnozy psychologicznej obejmował łącznie 130 godzin lekcyjnych (40 godz. wykładów, 30 godz. konwersatoriów oraz 60 godz. ćwiczeń). W roku akademickim 2006/2007 blok zajęć poświęconych diagnozie psychologicznej miał postać następującą: wykład „Diagnoza psychologiczna: wprowadzenie” (w wymiarze 2*20 godz.), konwersatoria „Podstawy diagnozowania działania jednostek” i „Podstawy diagnozowania funkcjonowania grup i systemów społecznych” (po 15 godz.), laboratoria podstawowych umiejętności diagnozowania „Obserwacja”, „Rozmowa i wywiad” (razem z wykładem i konwersatoriami w semestrze 5.), „Badanie procesów poznawczych”, „Techniki projekcyjne”, „Techniki kwestionariuszowe” i „Integracja danych diagnostycznych” (każde po 10 godz.).

W roku akademickim 2008/2009 zrezygnowano z wykładu w 6. semestrze, z laboratorium „Badanie procesów poznawczych” i jednocześnie zrezygnowano z podziału na poszczególne zajęcia o charakterze technicznym, a wprowadzono w to miejsce całościowe³ „Laboratorium podstawowych umiejętności diagnozowania” (łącznie formę ćwiczeń i warsztatów w łącznym wymiarze 50 godzin, skoncentrowane na przygotowaniu studentów do samodzielnego badania jednostki i opracowania wyników tego badania (*case study*). Tak więc aktualnie blok obejmuje 110 godzin lekcyjnych. Materialnym efektem zajęć jest studenckie portfolio diagnostyczne, które jest osobistym dokumentem uczącego się, dzięki któremu może on zaprezentować swoje umiejętności diagnostyczne, nabyte podczas zajęć. Elementem kursowych zajęć podczas laboratoriów są grupowe konsultacje, polegające na zasięgnięciu – z inicjatywy studentów – opinii osoby prowadzącej

² W ich skład wchodziły zajęcia: „Obserwacja”, „Rozmowa psychologiczna” realizowane w semestrze 6. oraz realizowane w semestrze 7. ćwiczenia „Techniki kwestionariuszowe”, „Diagnozowanie poziomu funkcjonowania intelektualnego: WAIS-R(PL)”, „Techniki projekcyjne”, „Diagnoza grupy: struktury i procesów grupowych”.

³ Innymi słowy: prowadzący odpowiadali za kształcenie grupy przez cały okres, a nie tylko za opiekę podczas kształcenia w zakresie danej metody. Pozwoliło to na lepszy kontakt z grupą oraz nie rozpraszało odpowiedzialności za nabywane kompetencje między osoby prowadzące zajęcia poświęcone poszczególnym metodom (technikom).

grupę co do indywidualnych przypadków (przy respektowaniu zasady anonimowości). Przygotowywany przez studentów plan diagnozy fakultatywnie może być przedmiotem konsultacji na dyżurach studenckich.

ZAŁOŻENIA AKTUALNEJ PROPOZYCJI PROGRAMOWEJ

Tworząc program bloku zajęć poświęconego diagnozie psychologicznej, przyjęliśmy kilka założeń ogólnych, dotyczących generalnej postawy wobec kształcenia na poziomie uniwersyteckim, formy prowadzonych zajęć, etycznych aspektów prowadzonych zajęć, jaki problem będzie przedmiotem diagnozy, kim będą osoby uczestniczące w badaniu diagnostycznym oraz jak stworzyć warunki do aktywnej pracy studentów podczas wykładów i innych zajęć. Doświadczenia z budowaniem programu pozwoliło określić, jakie cechy członków zespołu i jakie formy jego pracy sprzyjają tworzeniu dobrego programu dydaktycznego.

ZAŁOŻENIA OGÓLNE

Można wyróżnić dwa podejścia do uniwersyteckiego kształcenia profesjonalistów, dwa modele uniwersyteckiej edukacji. Jeden z nich zakłada, że istotą kształcenia jest przekazywanie aktualnej wiedzy naukowej. Celem kształcenia jest wyposażenie przyszłych profesjonalistów we wszystkie kompetencje, niezbędne do wypełniania przyszłych zadań oraz rozwinięcie umiejętności rozwiązywania problemów, które mogą napotkać w okresie całej kariery profesjonalnej. Droga do osiągnięcia tego celu jest przekazywanie już ustrukturuwanej wiedzy („wiedza że”) w obrębie wąskich, atomistycznie traktowanych subdyscyplin zgodnie z założeniem, że im więcej wiedzy przekaze się podczas studiów, tym lepsze jest zawodowe przygotowanie absolwenta. Ponadto kompetencje nabywa się podczas praktyk zawodowych, gdzie na podstawie obserwacji studenci uczą się stosowania uprzednio nabytej wiedzy i kojarzenia jej ze stereotypowymi przypadkami jej aplikacji. Ta wiedza proceduralna („wiedzieć jak”) nie jest poddawana krytycznej refleksji i staje się elementem ukrytej „zawodowej kultury”. Model ten nazywa się statyczną „filozofią plecaka”, w którym znajduje się wyposażenie na całe zawodowe życie, przygotowane przez uczelnię.

Inny model edukacji – tzw. „nowego profesjonalizmu” – jest efektem wymagań, jakie stawia profesjonalistom współczesny rynek pracy. Na nim wiedza zdobywana podczas dialogu w czasie uniwersyteckiej edukacji traktowana jest jako podstawa rozumienia sytuacji spotykanych w praktyce zawodowej, a sytuacje te inicjują zawodowy rozwój. Jak twierdzi w książce *The reflective practitioner: How professionals think in action* Donald Schön, twórca będącej podstawą tego modelu koncepcji refleksyjnej praktyki, ważniejsza od akumulacji praktyki jest refleksja nad nią. O powodzeniu profesjonalnego działania decyduje więc nie tyle umiejętność aplikacji

wiedzy teoretycznej w praktyce, co zdolność do szczególnego rodzaju refleksji: „refleksji-w-działaniu” i „refleksji-nad-działaniem”. Kompetencja profesjonalna to więc zdolność do eklektycznego korzystania z wiedzy akademickiej, by najpełniej opisać i wyjaśnić praktyczne problemy, z jakimi spotyka się profesjonalista oraz do ciągłej modyfikacji tej wiedzy.

Realizacja tego celu – kształcenia „nowych profesjonalistów” – wymaga zmiany myślenia o programach kształcenia. Powinny być one zorientowane na proces doskonalenia własnej kompetencji studentów i refleksję nad praktyką, wyrażaną w samodzielnie opracowanym i integrującym wiedzę studium przypadku, a nie zorientowane na rezultat (wyniki testów wiadomości, wiedza eksperta itp.). Inaczej mówiąc – program kształcenia powinien bardziej być nastawiony na uczenie diagnozowania, niż tworzenie diagnozy. Biorąc pod uwagę podział jednolitych studiów magisterskich na część obowiązkowych zajęć podstawowych (lata 1–3) i część specjalistyczną (lata 4–5), obligatoryjne zajęcia poświęcone procesowi diagnozowania mogą tylko w części dać studentom kompetencję profesjonalną. Jej uzupełnieniem powinny być zajęcia fakultatywne na ostatnich latach, poświęcone konkretnym technikom diagnostycznym (w formie ćwiczeń, połączonych ewentualnie z konwersatoriami, a nawet wykładem⁴). Jest to możliwe dzięki temu, że wśród nauczycieli dydaktycznych na kierunku „Psychologia” nie brakuje przedstawicieli praktyki, łączących pracę zawodową (także w formie prywatnej praktyki) z pracą naukową i dydaktyczną. W tym ujęciu przedmiot jest całością, realizowaną różnymi metodami (wykład, konwersatorium, ćwiczenia). W jego ramach prowadzący powinni wziąć na siebie obowiązek scalania poszczególnych kompetencji, mając też na względzie synergię efektów stosowania różnych form nauczania. Dominować powinny w nauczaniu metody aktywne, samodzielna praca oraz praca w małych grupach i późniejsza dyskusja, studia przypadków, wykorzystywanie dokumentów i materiałów audiowizualnych (np. umieszczonych w sieci). Przydatna jest też analiza autentycznych lub reżyserowanych sytuacji (rozmowy psychologicznej, badania za pomocą testu, itp.) w postaci „żywej” albo nagrań audio lub video. Po oglądnięciu lub wysłuchaniu takiej sytuacji studenci powinni samodzielnie tworzyć studium przypadku, dyskutują je w małych grupach, a następnie dla uzgodnionego opracowania szukają konsensusu podczas dyskusji między grupami. Generalnie – programy nauczania powinny tworzyć warunki sprzyjające rozwojowi zdolności do refleksyjnej praktyki.

Pamiętając o tym, że wiedzę etyczną najlepiej upowszechniać za pomocą przykładów, podczas zajęć powinno się korzystać tylko z legalnych testów. Należy także uczyć studentów samodzielnego korzystania z podręczników testowych i praktycznego wykorzystywania ich wiedzy psychometrycznej. Biorąc pod uwagę czas realizacji

⁴ A i tak trzeba mieć świadomość, że godzin tych może być za mało!

bloku zajęć z diagnozy (3 rok) wykorzystywane podczas zajęć narzędzia (techniki) powinny mieć możliwie niski status (w sensie wymaganego od osoby badającej poziomu kompetencji)⁵.

Także badany problem musi (z założenia) być możliwie mało potencjalnie narażający osobę badaną na szeroko rozumiany dyskomfort. Na naszych zajęciach badanie dotyczy zachowania się w obliczu (przeżywanego) stresu i sposobów reagowania w różnych okolicznościach, a przedmiotem diagnozy jest sposób (nie)radzenia sobie przez osobę badaną ze stresem, sposób uwalniania się od jego skutków i nie dopuszczania do kumulowania się efektów długotrwałego działania stresu, także sposób radzenia sobie z wahaniami nastroju i emocjami z tym związanymi, itd. (zajęcia na ten temat są na 1 roku w ramach psychologii ogólnej, dodatkowo odwołujemy się do wskazanej literatury czasopiśmienniczej). Przyjeliśmy, że osoba badana przez studentów nie może być członkiem ich rodziny ani osobą bliską. Oczywiście brak kompetencji słuchaczy powoduje też, że za przebieg badania dla potrzeb tych zajęć i za jego efekt musi wziąć na siebie osoba prowadząca. Aby mieć pewność że osoba badana zna swoje prawa studenci przed badaniami przedstawiają prowadzącemu zgodę tej osoby w zamkniętej kopercie z WŁASNYM nazwiskiem na niej, drugi egzemplarz zostawiają osobie badanej. Jednym z elementów tej pisemnej zgody (oprócz informacji, że badanie prowadzone jest dla celów dydaktycznych i że z tego powodu trafność wyników badania może być ograniczona, że jego wyniki zostaną anonimowo wykorzystane podczas zajęć) jest informacja o ewentualnym sposobie skontaktowania się z osobą prowadzącą (telefon, adres mailowy, godziny dyżurów). Podczas zajęć omawia się, co z wyników badania i w jaki sposób można komunikować osobie badanej (w szczególności trudnych przypadkach może być konieczny współdziałanie osoby prowadzącej grupę).

W celu wsparcia pracy własnej studentów założono stronę WWW, do której swobodny dostęp mieli prowadzący zajęcia i mogli tam umieszczać treści rozszerzające to, co było przedmiotem zajęć oraz dodatkowe ćwiczenia praktyczne. W zamysle miała to być strona WWW założona na koncie Zakładu a nie strony osobiste⁶. Nie było to tylko miejsce „plików od prowadzących”, ale sieciowa forma wspomagania klasycznej dydaktyki, ujednociające treści zajęć. Staramy się na bieżąco, w trakcie realizacji zajęć wprowadzać zmiany na poświęconych im stronach WWW odpowiednio dla wykładu, konwersatorium i ćwiczeń.

Co robić, aby wykłady z jednej strony były obligatoryjne (*ergo* kursowe i konwencjonalne), a z drugiej ciekawe (a więc problemowe)? Celem powinno być wywołanie

u słuchaczy autentycznego procesu myślowego, który to kontynuowany będzie także poza salą wykładową. Korzystanie z metod aktywnych oznacza, że student musi coś zrobić, aby uzyskać wiedzę, wypróbować określone umiejętności i przekonać się do czegoś (tj. nauczanych treści). Jednym ze sposobów aktywizacji studentów słuchających wykładów jest oferta fakultatywnego przysyłania tzw. pytań problemowych. Procedura wygląda tak, że przysłane do mnie propozycje (w jednym liście od 1 do 15 pytań) są w ciągu do 7 dni oceniane, wysyłam uwagi też potrzebne do korekty pytań i dzieje się to tak długo, dopóki propozycja nie spełnia kryteriów (opisanych na stronie WWW) lub student przerywa korespondencję.

Z założenia oczekiwano tzw. pytań problemowych. Pytania te powinny dotyczyć tego, co warto zapamiętać nie tylko na potrzeby egzaminu. Łącznie za wszystkie poprawne pytania można otrzymać 10 dodatkowych punktów doliczanych do wyniku egzaminu testowego (to 1/4 maksymalnego wyniku egzaminu). Podczas pierwszego wykładu prosiłem też słuchaczki i słuchaczy o ciekawe linki i zdjęcia oraz uwagi i sugestie, związane z tematyką wykładów i umieszczone potem na stronie internetowej bloku. Zawsze takie informacje opatrujemy nazwiskiem autora pomysłu.

ZAŁOŻENIA CO DO ZESPOŁU I SPOSOBU PRACY

Realizacja takiego przedsięwzięcia dydaktycznego wymaga przede wszystkim istnienia zespołu osób zaangażowanych w pracę dydaktyczną, spontanicznie aktywnych i bez zewnętrznych nacisków dyskutujących na temat prowadzonych zajęć, współpracujących na co dzień i doskonających proces dydaktyczny. Zespół taki stanowić powinien wspólnotę dydaktyczną, pracującą dla podzielanego celu, bez rytualnego wyścigu osobistych ambicji. Dla członków tego zespołu prowadzenie zajęć z diagnozy angażować powinno ich nie tylko intelektualnie, ale także emocjonalnie. Także swoją dalszą „ścieżkę zawodową” (naukową) wiązać powinni oni z tym obszarem. W tym sensie zajęcia powinny być dla nich osobiście ważne.

Początkowo raz w miesiącu, a później po każdym semestrze zajęć spotykamy się, by podsumować doświadczenia i wprowadzić zmiany oraz określić kształt zajęć w przyszłym semestrze. Przedmiotem takich spotkań są wnioski z prowadzonych zajęć, co zmienić, co dodać, co ująć, co się sprawdziło, co nie, jakie zmiany w programach są konieczne, jakie nowe materiały i zadania dla studentów umieścić w sieci. Jednocześnie przyjęliśmy, że pożądane jest (analogicznie do metody delfickiej) przekazywanie drogą mailową swoich pomysłów i krytycznych uwag na temat prowadzonych zajęć (np. raz w tygodniu lub po zajęciach). Szczególnie istotna jest tu współpraca osób prowadzących konwersatoria i laboratoria. Pewną pomocą był fakt, że na studiach stacjonarnych zajęcia prowadzone były w semestrze zimowym, a na studiach indywidualnych w semestrze letnim. Pozwalało to na wprowadzanie zmian, wynikających z refleksji nad prowadzonymi zajęciami oraz ich szybką weryfikację i korektę.

⁵ Testy o wyższym statusie powinny być wykorzystywane podczas zajęć konwersatoryjnych na 3 roku jedynie jako demonstrowane przykłady, w pewnym sensie wyrwane z praktycznego (klinicznego) kontekstu.

⁶ Szło bowiem o integrację działań wokół dydaktyki przedmiotu, a nie wokół osób ją prowadzących.

W analogiczny sposób przygotowywane są pytania do bazy pytań na „wejściówkę” do konwersatoriów. Pierwotnie obowiązkową i zalecaną literaturę podzielono między prowadzących zajęcia i na tej podstawie generowano pytania do wspólnej bazy dla wszystkich osób prowadzących zajęcia. W następnym roku akademickim przyjęliśmy, że nie tyle jest ważne, która literatura z tej obligatoryjnej jest najważniejsza czy które zagadnienia zasługują na szczególną uwagę lub jaki jest wskazany stopień szczegółowości pytań, ale ich obszar tematyczny. Nie idzie bowiem o to, CO CZYTAĆ ale O CZYM CZYTAĆ ! Stąd oczekiwanie, że prowadzący zarówno konwersatoria jak i laboratoria na bieżąco przysłać będą propozycje pytań do wspólnej bazy, wykorzystywanej podczas „wejściówek” na konwersatoriach.

W maju 2009 roku przeprowadziliśmy badanie ankietowe, które miało dać orientację w stopniu uzyskania oczekiwanych rezultatów oraz pomóc nam w dalszym doskonaleniu programu. Jednym z pytań było pytanie dotyczące powiązania materiału prezentowanego na wykładzie z tym, co jest treścią konwersatoriów i laboratoriów. W opinii studentów związek ten nie był duży (w %% maksymalnego wyniku): w 67.5% materiał ten powiązany był z treścią laboratorium, a w 63% z konwersatorium. Fakt, że w opinii słuchaczy był on większy w odniesieniu do laboratoriów skłonił nas do zastanawiania się nad tym. Wyniki tej ankiety spowodowały, że próbowaliśmy sobie odpowiedzieć na kilka fundamentalnych pytań: czym jest wykład uniwersytecki, a czy seminarium i konwersatorium? Jaki powinien być między nimi rozkład treści? Itp., itd.

Wykład jest wykładem obligatoryjnym oraz jest to konwencjonalny wykład kursowy, który ma ułatwiać słuchaczom wejście w przedmiot. Taki obligatoryjny wykład opiera się na przekonaniu, że wiedza o charakterze encyklopedycznym (deklaratywna) jest wartością samą w sobie i ma charakter niepodważalnego objawienia. Polega on na podaniu określonego zasobu informacji w gotowej do zapamiętania postaci, bez apelowania do słuchaczy, aby uczestniczyli w ich wytwarzaniu (z podaniem stron i to najlepiej jednego podręcznika). Można powiedzieć, że nawiązuje on wprost do średniowiecznej tradycji wykładu uniwersyteckiego. Dziś, wraz z umasowieniem się kręgu czytelników funkcja głośnego czytania książki traci rację bytu. Amerykański pisarz *science fiction* i fantasy Piers Anthony zdefiniował kiedyś wykład uniwersytecki jako proces, w którym informacja przechodzi z notatek wykładowcy do notatek studentów bez udziału mózgu żadnego z nich – ja nie chciałem, aby moje wykłady można tak definiować!

Można też przyjąć, że jest to raczej wykład problemowy, w którym przedstawiane treści albo nie są dostępne w jednym źródle i klaryfikują, syntetyzują, harmonizują oraz organizują różne treści (dane), ujęcia i perspektywy, albo też wykład jest przewodnikiem po autorskim podręczniku, realizując także te zadania. Prezentacja taka ma często charakter sprawozdania z wewnętrznego dialogu. Wewnętrzne myśli, rozterki, dywagacje służą roz-

wiązywaniu zaistniałych problemów, bądź otwierają nowe. Cechą wykładu problemowego jest wywoływanie u słuchaczy z jednej strony dysonansu poznawczego, z drugiej zaś ciągła rozbudowa istniejących struktur i rozbudzenie intelektualne słuchaczy. Podczas wykładu problemowego studenci aktywnie uczestniczą więc w wytwarzaniu wiedzy, a nie tylko są jej biernymi konsumentami.

Często odnosiłem wrażenie, że studenci pytając: „Czy to będzie na egzaminie?” lub wołając z pretensją: „Tego pytania nie było na wykładzie!” lub „Tego co jest na wykładzie nie ma na slajdach w sieci!” oczekują ode mnie wykładu konwencjonalnego. Z drugiej strony miałem intencję, by prowadzić coś na kształt wykładu problemowego, że jestem raczej przewodnikiem po gmachu wiedzy a nie kustoszem w jej muzeum. Zaczynałem wyraźnie dostrzegać konieczność zmiany formy moich wykładów i niezadowolenie z ich dotychczasowego kształtu. W efekcie dokonaliśmy przesunięć treści między różnymi formami zajęć. Chodziło o to w szczególności, żeby wykłady miały bardziej problemowy charakter oraz aby – zgodnie z nazwą – na konwersatoriach poszerzać problemy poruszane na wykładzie, a jednocześnie podczas laboratoriów więcej czasu przeznaczać na praktyczne doskonalenie umiejętności diagnostycznych.

W jednej z prac magisterskich realizowanych pod moim kierunkiem⁷ Autorka analizowała strategie rozmów psychologicznych w symulowanych warunkach. W celu zapewnienia odpowiedniego zróżnicowania do badań zakwalifikowała osoby, które otrzymały wysokie i niskie wyniki w teście wiadomości sprawdzającym wiedzę zdobywaną podczas ćwiczeń, a dotyczącą wiedzy o rozmowie psychologicznej, przeprowadzonym podczas roku akademickiego 2007/2008. Między innymi okazało się w badaniach, że nie było znaczących różnic w wiedzy proceduralnej pomiędzy grupami studentów, którzy najlepiej i najslabiej napisali test. Dla nas była to informacja o małej praktycznej trafności ówczesnej formy sprawdzania wiedzy studentów. Dlatego dziś na ćwiczeniach jedyną formą sprawdzania wiedzy jest ocena analizy przypadku, a na konwersatorium testy mają charakter wejściówek do poszczególnych modułów zajęć.

CZY I CO SIĘ UDAŁO?

W maju 2009 roku przeprowadziliśmy badanie ankietowe, które miało dać orientację w stopniu uzyskania oczekiwanych rezultatów oraz pomóc nam w dalszym doskonaleniu programu. Studenci udzielali odpowiedzi na skali od 1 (mało/latwe) do 5 (dużo/trudne). Ich zdaniem treści zajęć przydadzą się do potencjalnych zawodowych kompetencji psychologicznych (73.6% wyniku maksymalnego dla wykładu, 85.6% dla konwersatorium i 82.2% dla laboratorium). Konwersatoria wyraźnie in-

⁷ Agnieszka Rapacz (2009). Wiedza deklaratywna i proceduralna na przykładzie kształtowania kompetencji w zakresie rozmowy psychologicznej. Nie opublikowana praca magisterska. IP UAM. Wydział Nauk Społecznych UAM w Poznaniu.

spirują do samodzielnego myślenia (88.6%) i są miejscem dyskusji (dialogu; 85.8%). Studenci uważali, że trudność zaliczania jest relatywnie wysoka (odpowiednio 73% dla wykładu, 71.6% dla konwersatorium i 76% dla laboratorium). Czas przeznaczony na pracę w domu w stosunku do jednej godziny zajęć kształtowały się średnio: 1:1.3 dla wykładów, 1:2.2 dla konwersatorium i 1:2.4 dla laboratorium, co oznacza, że na zajęcia dotyczące diagnozy psychologicznej studenci przeznaczają 225 godzin pracy domowej. Można więc powiedzieć, że cel został osiągnięty.

Strona WWW poświęcona dydaktyce diagnozy psychologicznej była zaopatrzona w liczniki odwiedzin (usługa spółki stat24). Jak się okazało, najwięcej odwiedzin – zgodnie z oczekiwaniami – było w przeddzień konwersatoriów i ćwiczeń (stronę wykładu odwiedzali studenci sporadycznie i to praktycznie na początku zajęć⁸). Generalnie jednak wejść na strony poświęcone zajęciom było bardzo mało, co wskazuje na rozbieżność między tym, co my uważamy za ważne i atrakcyjne, a co jest takie zdaniem studentów.

Ponadto, jak wynikało z przeprowadzonej w 2009 roku ankiety łatwość uzyskiwania materiałów dydaktycznych z Internetu studenci ocenili na 63% w odniesieniu do wykładu, 74% dla konwersatoriów i 65% w odniesieniu do laboratoriów (jako %% maksymalnego wyniku). W tym zakresie trudno więc mówić o sukcesie, mimo naszych wysiłków. Jestem w tej sprawie jednak dobrej myśli i nie sądzę, żeby był to powód do rezygnacji z wiary w chęć samokształcenia u studentów.

Wydaje się, że pomysł zastąpienia końcowego kolokwium zaliczeniowego „wejściówkami” został przez studentów (i prowadzących) dobrze przyjęty. Studenci wskazują na mniejszy stres związany z zaliczeniami (które teraz mają charakter kroczący). Prowadzący dostrzegają, że dzięki lekturze studenci są dobrze przygotowani, nie trzeba omawiać podstawowych kwestii (o których „zapomnieli” przeczytać), a więcej jest czasu na dyskusje i odpowiadanie na pogłębione pytania. Oczywiście pojawiają się problemy – studenci mówią, że nie wiedzą, na co zwrócić uwagę czytając (i przygotowując się do „wejściówki”). Te uwagi pokazują, że jednak ciągle uwaga studentów skupia się na zaliczaniu sprawdzianów (i zgadywaniem, co preferuje osoba prowadząca) niż na ocenie przydatności tej wiedzy do zajęć.

Fakultatywne zadanie będące częścią wykładu (przesłanie pytania problemowego) cieszy się małym zainteresowaniem (mimo jej potencjalnej atrakcyjności). W różnych latach i na różnych uczelniach jest różnie, ale proporcja osób, które podjęły się tego zadania (a więc nie tylko tych, którzy wykonali je poprawnie) waha się od 7.5% (w najgorszym przypadku), przez 4.9% aż do prawie 12% studentów danego roku. Obserwacje pokazują, że aktywność studentów w tym względzie jest w jakimś stopniu powiązana z ich doświadczeniem (korzystają z wiedzy koleżanek i kolegów z wyższych lat lub tego,

że podobne działania prowadzone są też na innych zajęciach). Z drugiej strony nawet wysoka proporcja niezdaných egzaminów (60%–70%) nie powoduje, że w następnym roku akademickim liczba chętnych do podjęcia tego zadania rośnie. Jednak trudno jest mi zrozumieć, czemu studenci nie korzystają z tej możliwości zmniejszenia stresu egzaminacyjnego. Z punktu widzenia celów dydaktycznych jest to możliwość do przemyślenia zagadnień omawianych na wykładzie i podjęcia próby konkretyzowania abstrakcyjnej wiedzy – rzeczy ważne, więc nie ma powodu by z tego zrezygnować mimo małego zainteresowania. Przy okazji – najczęściej jest tak, że dodatkowe punkty do wyniku egzaminu otrzymują studenci, którzy mają oceny nie gorsze niż dobre.

Odzwierciedla jakoś nastawienie studentów fakt, że bardzo dużo przysyłanych pytań ma charakter wyłącznie pamięciowy („Co to jest syndrom?” czy „Deskryptywno-ewaluacyjna funkcja diagnozowania odpowiada na pytanie: ...”), że nastawione są na łapanie na braku uwagi, a nie badające wykorzystanie wiedzy („Rapaport, Gill i Schafer podali kryteria, które pozwalają odróżnić test od innych procedur diagnostycznych. Które kryterium jest fałszywe?” czy „Do kryteriów trafności interpretacji psychologicznej nie należy: ...”) i że często są to pytania dotyczące spraw marginalnych z punktu widzenia podstawowych treści wykładu („Zawsze dostaję 5 z egzaminów, więc z dzisiejszego egzaminu też dostanę 5. Przytoczone zdanie jest przykładem jakiego rozumowania?” czy „Jakie wyróżniamy rodzaje sprzężeń zwrotnych?”).

Do niepowodzeń zaliczyć muszę niską frekwencję na wykładach. Nie jest to choroba, która dotyka tylko zajęcia z diagnozy psychologicznej. Oczywiście, jednym z powodów może być to, że tradycyjna forma wykładów uniwersyteckich ma się ku końcowi. Najlepszym dowodem na to jest fakt, że studenci po prostu nie przychodzą na nie. Kiedy na sali siedzi 10% roku i to nie zawsze są osoby które słuchają wykładu, ale niekiedy są tam też osoby, które w tym czasie oddają się „innym ważnym zajęciom” – to znakomicie odbiera to motywację. A brak zaangażowania wykładowcy jest powodem, dla którego z 10% robi się 9%, potem 8% itd. Pozostaje dla mnie ciągle tajemnicą, co kieruje osobami, które przyszły na wykład nie po to, by słuchać wykładu! Być może jednym z powodów jest umieszczanie przeze mnie wydruków wykorzystywanych na wykładach slajdów (początkowo wszystkich, ostatnio wybranych). Kiedy slajdy zamieszczone w sieci odbiegają od tych, które – aktualizowane przecież – prezentowane są na wykładzie studenci zgłaszają to jako niedopatrzenie prowadzącego, jakby relacja wykład:sieć miała być 1:1! Coś, co w intencji miało odciążyć studentów od przepisywania tego, co na ekranie⁹ i dać im szansę zapisywania sensów (interpretacji) przekazywanych treści, stało się surogatem wykładu! Być może powodem tej sytuacji jest po prostu to, że te slajdy są w sieci.

⁸ Aby wydrukować kopie slajdów, wykorzystywanych na wykładzie.

⁹ Na jednym ze slajdów do mojego wykładu jest taka sentencja: „Istnieje dialektyczna sprzeczność między notowaniem a słuchaniem ze zrozumieniem”.