



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 (Knapek, 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” (6<sup>1</sup>). 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

---

<sup>1</sup> 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 wykładowanym 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 wążiutka 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>.