

Edukacja spersonalizowana w uniwersytecie

Beata Karpińska-Musiał

Edukacja spersonalizowana w uniwersytecie

Ideologia – instytucja – dydaktyka – tutor

© Copyright by Beata Karpińska-Musiał
Kraków 2016

ISBN 978-83-65148-86-5

Recenzja naukowa: dr hab. Anna Sajdak, prof. UJ

Redakcja: Katarzyna Grabarczyk

Korekta: Kinga Stępień

Asystentka ds. redakcji: Klaudia Jakubowska

Projekt okładki i skład: LIBRON

Na okładce wykorzystano ilustrację Małgorzaty Karczmazyk

Publikacja sfinansowana z budżetu projektu pt. „W trosce o jakość w ilości – program interdyscyplinarnego wspierania studenta filologii obcej w oparciu o metodę tutoringową akademickiego w Uniwersytecie Gdańskim (IQ)”.

Projekt finansowany ze środków funduszy norweskich i funduszy EOG, pochodzących z Islandii, Liechtensteinu i Norwegii oraz środków krajowych w ramach Programu Funduszu Stypendialnego i Szkoleniowego, którego Operatorem na terenie kraju jest Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.



Wydawnictwo LIBRON – Filip Lohner

al. Daszyńskiego 21/13

31-537 Kraków

tel. 12 628 05 12

e-mail: office@libron.pl

www.libron.pl

Spis treści

Przedmowa i podziękowania	9
Wstęp	13
ROZDZIAŁ 1	
Ideologia a wybrane obszary neofilologicznego kształcenia wyższego	21
1.1. Dyskursywny spór tradycji z nowoczesnością w świetle ideologii edukacyjnych	21
1.2. Ramifikacja dwóch pojęć aktualnych w edukacji: KRK i refleksyjność	26
1.3. Kreatywność w kształceniu nauczycieli języków obcych – splot ideologii transmisyjnej z konstruktywistyczną	33
1.4. Wnioski końcowe dla oceny <i>status quo</i>	39
ROZDZIAŁ 2	
Instytucja wobec zmiany edukacyjnej	41
2.1. Kształcenie międzygeneracyjne w instytucji uniwersytetu	43
2.1.1. Teoretyczne tło międzypokoleniowego uczenia się	44
2.2. Student dzisiaj – aksjologiczne wyzwolenie?	47
2.2.1. Postawy studentów i ich podłoże – aspekty poznawcze i behawioralne	48
2.2.2. Teoria kapitału kulturowego Pierre'a Bourdieu	51
2.2.3. Studenci wobec relacji kształcenie–rynek pracy	53
2.3. Od wiedzy i kompetencji do postaw na przykładzie treści programowych filologii angielskiej	58
2.4. Instytucja w kontekście dobrej praktyki dla podniesienia jakości kształcenia	61
2.5. Podsumowanie	62
ROZDZIAŁ 3	
Dydaktyka spersonalizowana elitarną alternatywą dla uniwersytetu	65
3.1. Czy tutoring jest funkcją dydaktyki?	68
3.2. Epistemologiczny dualizm tożsamości tutoring	71
3.2.1. Korzenie w filozofii – spotkanie <i>episteme</i> z <i>doksą</i>	71
3.2.2. Podmiot stający się i tożsamość narracyjna Paula Ricoeura w tutoring akademickim	74
3.3. Tutoring jako oferta elitarna w kształceniu filologicznym	75
3.4. Podsumowanie	80

ROZDZIAŁ 4

Tutor – człowiek akademii	81
4.1. Kompetencje nauczycieli wobec problematyki zmiany – pomiędzy mistrzem a rzemieślnikiem	82
4.2. W kierunku postaw – nauczyciel akademicki jako <i>Academic developer</i> i przywódca edukacyjny w organizacji	86
4.3. Podsumowanie	92

ROZDZIAŁ 5

Tutoring w uniwersytecie jako organizacji uczącej się w świetle badań własnych	93
5.1. Projekt IQ – specyfika, idea, założenia, harmonogram działań i ich realizacja	95
5.2. Organizacja ucząca się – definicje i kontekst uczelni wyższej	106
5.3. Metodologia badań empirycznych	110
5.3.1. Ramy teoretyczne i podstawy metodologiczne badania	111
5.3.2. Problem i pytania badawcze – w kierunku tworzenia teorii ugruntowanej	124
5.3.3. Techniki i narzędzia badawcze	126
5.3.4. Organizacja i przebieg badania	136
5.4. Analiza wyników – perspektywa tutorów	139
5.4.1. Opis grupy badawczej – tutorzy	139
5.4.2. Ankiety z pierwszego semestru	140
5.4.3. Interpretacja i wnioski z badania po pierwszym semestrze	177
5.4.4. Ankiety z drugiego semestru	184
5.4.5. Tutorzy – wnioski z drugiego semestru	193
5.4.6. Wnioski podsumowujące w kontekście trzech poziomów uczenia się	196
5.5. Analiza wyników – perspektywa studentów	199
5.5.1. Opis grupy badawczej – studenci	199
5.5.2. Ankiety z pierwszego i drugiego semestru	200
5.5.3. Studenci – wnioski w kierunku teorii ugruntowanej na temat warunków uczenia się personalnego oraz organizacyjnego	228
5.6. Uczenie się w projekcie – perspektywa badacza jako obserwatora bezpośredniego	236
5.7. Wnioski podsumowujące w kontekście teorii ugruntowanej i etnografii organizacji	242
Zakończenie	247
Bibliografia	253
Spis wykresów, schematów i tabel	265

Wiem, że mogę.
Wiem, że mogę robić więcej,
lepiej, inaczej.

Tutorka Projektu IQ

Przedmowa i podziękowania

Książka, którą przedkładam Czytelnikowi, stanowi owoc wielu moich badań i przemyśleń sięgających doświadczeń dużo wcześniejszych aniżeli czas jej powstania. Mimo że podstawowy materiał badawczy, opracowany na łamach tej monografii, został zebrany w trakcie zrealizowanego przeze mnie w latach 2014–2016 projektu wdrożeń tutoringu akademickiego w Uniwersytecie Gdańskim, całościowe przesłanie książki nie byłoby tym, czym chciałabym, aby było, bez mojej wieloletniej, poprzedzającej Projekt IQ, praktyki dydaktycznej na wielu poziomach kształcenia językowego, językoznawczego oraz pedagogicznego w kraju i poza jego granicami. Książka powstała dzięki darczyńcom norweskiego mechanizmu finansowego, w ramach którego dofinansowano wniosek złożony w konkursie „Rozwój Polskich Uczelni”, ogłoszonym przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji i finansowanym z Funduszu Stypendialno-Szkoleniowego. Nie byłoby możliwe napisanie pozycji o tak szerokim, przeglądowym charakterze bez wcześniejszych zamysłów na poziomie konceptualizacji zagadnień, bez stworzenia wizji instytucji kształcenia wyższego wykorzystującej najwyższą jakościowo strukturę pracy ze studentem: spersonalizowany tutoring akademicki.

Koncepcja Projektu IQ oraz badania empiryczne nad wybranymi aspektami procesów uczenia się zachodzących w murach uniwersytetu jako organizacji uczącej się zostały opisane w poszczególnych rozdziałach. Niniejsze krótkie wprowadzenie ma jedynie zarysować tło powstania książki i podkreślić, że

nie ujrzałyby ona światła dziennego bez ogromnej rzetelności i doskonałej współpracy kilku niezwykłych osób. Jest to więc miejsce, aby złożyć wielkie podziękowania wszystkim, którzy umożliwili wydanie tej pozycji i wspomogli mnie w tym przedsięwzięciu. Przede wszystkim zatem dziękuję pani Agacie Hernik-Ślusarczyk, opiekunowi Projektu IQ z ramienia FRSE, która zaakceptowała wygospodarowanie na ten właśnie cel środków zaoszczędzonych w ramach projektu. Gdy okazało się, że książka może zostać wydana (oprócz dwóch poprzedzających ją publikacji w projekcie – zbiorowych monografi tutorów oraz studentów projektu pod moją redakcją: *W trosce o jakość w ilości. Tutoring oxfordzki w Uniwersytecie Gdańskim* oraz *Studenckim piórem w tutorskim kałamarzu. Tutoring akademicki w Uniwersytecie Gdańskim* – sfinansowanych z budżetu projektu i wydanych przez Wydawnictwo LIBRON z Krakowa), należało w szybkim tempie przystąpić do analizy materiałów badawczych, których podstawą było 250 ankiet ewaluacyjnych zebranych od tutorów oraz studentów projektu w ciągu dwóch semestrów wdrożeń edukacji spersonalizowanej. Każda ankieta zawierała kilkanaście pytań zamkniętych i otwartych i była odzwierciedleniem dwuletnich doświadczeń edukacyjnych. Winna więc jestem tutaj serdeczne podziękowania najpierw wszystkim studentom i tutorom Projektu IQ, którzy zechcieli wypełnić te ankiety dwukrotnie w trakcie jego trwania, a w drugiej kolejności osobie, bez której pomocy niemożliwe stałyby się opracowanie i interpretacja takiej liczby wyników badań w niecałe dwa miesiące. Tą osobą jest pani Klaudia Jakubowska, asystentka ds. publikacji i organizacji konferencji, która umożliwiła mi sprawną interpretację statystyczną oraz jakościową wszystkich danych oraz doradzała mi w kwestiach wizualnych i leksykalnych dotyczących tekstu. Bez jej pomocy książka z pewnością nie ukazałaby się w takim wymiarze objętościowym i w tak krótkim czasie.

Na etapie redakcji oraz korekty autorskiej książki niezwykle cenna merytorycznie okazała się recenzja wydawnicza, którą zgodziła się napisać pani doktor habilitowana Uniwersytetu Jagiellońskiego, profesor Anna Sajdak, znamienita badaczka dydaktyki szkoły wyższej w Polsce. Dzięki jej wyjątkowo wnikliwej ocenie i konstruktywnej krytyce praca nabrała dużo bardziej wyrazistych ram teoretycznych oraz została uzupełniona o znaczące elementy kanonicznej literatury. Dlatego składam pani profesor Sajdak szczególnie serdeczne wyrazy wdzięczności.

Dziękuję także redakcji Wydawnictwa LIBRON za profesjonalizm i cierpliwość. Jestem wdzięczna za uwzględnianie moich pomysłów oraz propozycji

dotyczących grafiki wszystkich książek. Redakcja wydawnictwa brała pod uwagę moje autorskie zamysły i wyobrażenia. Współpraca z Państwem była dla mnie wielką przyjemnością i zaszczytem.

Nie mogłabym nie wspomnieć o mojej Rodzinie: Mężu i Synach. Dziękuję im za cierpliwość, z jaką znosili moją nieobecność w życiu rodzinnym, niezwykle dotkliwą w ostatnich miesiącach pracy przy projekcie. Mam nadzieję, że sukces Projektu wynagrodzi nam te trudniejsze chwile i pozwoli cieszyć się efektami wytężonej, prawie trzyletniej pracy na rzecz podnoszenia jakości kształcenia w uniwersytecie.

Beata Karpińska-Musiał

Wstęp

W niezwykle dynamicznej sytuacji współczesnego uniwersytetu w Polsce daje się zaobserwować zjawisko nazwane przez Normana Fairclougha „rekontekstualizacją imaginariów” (Fairclough 2001)¹. Imaginariami nazywane są struktury społeczne i mechanizmy ich funkcjonowania w określonych warunkach i obszarach życia społecznego. W przypadku dokonywanej obecnie rekontekstualizacji tzw. tradycyjnej misji uniwersytetu zachodzi powszechnie dyskutowane przenoszenie praktyk i teorii umocowanych w naukach ekonomicznych na obszar kształcenia wyższego. Przenoszenie strategii, założeń i metod wdrażania owych praktyk na grunt obcy i nowy nie odbywa się bezboleśnie. Jest procesem kosztownym pod względem zarówno ekonomicznym, jak i moralno-etycznym. Nie tylko odkrywa walkę ideologiczną zakorzenioną w historii, ale także obnaża bardziej skomplikowane, już całkiem współcześnie definiowane mechanizmy relacji i władzy, a przy tym obszary nazwane za Bogusławem Śliwskim (2008) polami mocy i oporu. Walka ta, poprzez operację na żywym organizmie, jakim jest wspólnota akademicka dążąca do elitarności, dotyka przede wszystkim człowieka (nauczyciela i studenta) w całej rozciągłości jego ambicji, możliwości oraz intelektualnych i społecznych uwarunkowań. Wokół

¹ Zob. także N. Fairclough, *The Dialectics of Discourse*, <https://www.sfu.ca/cmns/courses/2012/801/1-Readings/Fairclough%20Dialectics%20of%20Discourse%20Analysis.pdf> [dostęp: 15.03.2016].

tej problematyki narasta obecnie wiele kontrowersji, których przedmiotem są zapewnienie odpowiedniej jakości kształcenia, pożądane upodmiotowienie jego uczestników i spersonalizowanie samego procesu dydaktycznego wobec dokonanego umasowienia szkolnictwa wyższego.

Niniejsza książka jest głosem w dyskusji nad edukacją spersonalizowaną w polskim uniwersytecie, dla której przykładowym polem aplikacyjnym oraz badawczym stał się Wydział Filologiczny Uniwersytetu Gdańskiego. Edukacja spersonalizowana przyjęła tutaj funkcję zupełnie nowej przestrzeni dialogu dydaktycznego. Dialogu, który poprzez swoją naturę wytycza inne ścieżki kształcenia, wiodące pomiędzy znanymi dotychczas ideologicznymi polami mocy i oporu w kierunku autentycznej wiedzy i akademickiej samosterowności, budując być może nowe paradygmaty edukacyjne, stając się nowym „imaginarium”.

Zanim jednak wyłonią się jakiegokolwiek wnioski z takiego założenia, analizie poddane zostaną wybrane zjawiska, które towarzyszą zmianie zachodzącej zarówno w instytucjonalnym, jak i merytorycznym wymiarze kształcenia neofilologicznego, będącego w związku z moją afiliacją jako Autorki podstawą części empirycznej tej książki. Doniosłą rolę w tworzeniu jej części teoretycznej i empirycznej zarazem odegrał kierowany przeze mnie w okresie od marca 2014 do maja 2016 roku projekt dydaktyczno-badawczy „W trosce o jakość w ilości – program interdyscyplinarnego wspierania studenta filologii obcej w oparciu o metodę tutoringów akademickiego”, w którym wzięło udział łącznie 29 nauczycieli akademickich różnych dyscyplin naukowo-badawczych oraz 222 studentów UG². Dokładny opis działań projektowych przewidziano w części empirycznej tej pracy. W ogólnym zarysie projekt polegał na organizacji 64-godzinnych szkoleń eksperckich w zakresie edukacji spersonalizowanej prowadzonej w formie indywidualnych tutoriali dla wybranej grupy pracowników naukowo-dydaktycznych, którzy następnie przez dwa semestry prowadzili indywidualne zajęcia tutoringowe ze studentami. Już w trakcie projektu okazało się, że stanowi on niezwykle ciekawy obszar badawczy w zakresie dydaktyki akademickiej. Nie sposób było nie wykorzystać tej szansy i nie podjąć się opisu transformacji, jakiej ulegać może sposób pracy

² „W trosce o jakość w ilości – program interdyscyplinarnego wspierania studenta filologii obcej w oparciu o metodę tutoringów akademickiego w Uniwersytecie Gdańskim (IQ)”. Projekt finansowany ze środków funduszy norweskich i funduszy EOG, pochodzących z Islandii, Liechtensteinu i Norwegii oraz środków krajowych w ramach Programu Funduszu Stypendialnego i Szkoleniowego, którego operatorem na terenie kraju jest Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE).

dydaktycznej ze studentem na tle dzisiejszej problematyki społeczno-kulturowej i demograficznej wyższych uczelni. To na tym badaniu, osadzonym metodologicznie w etnografii organizacji (Kostera 2013; Czubak-Koch 2014), oraz badaniu w działaniu, możliwemu triangulacyjnie poprzez sondaż diagnostyczny i dokumentację spotkań tutorskich, oparto zaistniały instytucjonalny kontekst spersonalizowanego kształcenia akademickiego o najwyższej jakości.

Skupiam się zatem w tej książce na bardzo szerokiej, chociaż w żaden sposób niewyczerpującej tego tematu do końca, perspektywie zmiany edukacyjnej, stanowiącej tło dla aplikacji tutoringu akademickiego w jego najczystszej formie: pracy ucznia z mistrzem w ściśle określonym wycinku rzeczywistości akademickiej. Na podstawie wyników moich kilku wcześniejszych badań w obszarze środowiska neofilologicznego usiłuję też pokazać, jakkolwiek tylko sygnalnie, zbiór wybranych zjawisk i aspektów zmiany w celu uzyskania kompleksowego tła teoretycznego dla projektu tutorskiego. W związku z tym książka nie zawiera konkretnych odpowiedzi na postawione w niej liczne pytania. Z pełną świadomością, że dotykam tylko wierzchołka góry lodowej w obszarze tematu transformacji uniwersytetu i paradygmatów kształcenia, podkreślam jedynie elementy subiektywnie uważane za ważne w dochodzeniu do określonego poziomu jakości kształcenia humanistyczno-społecznego i językowego w dobie zmian kulturowych oraz administracyjnych po pierwszej dekadzie XXI wieku. Zamierzam pokazać wyboistość drogi, po której nauczyciele akademicy zmierzają wciąż w kierunku profesjonalizacji działań oraz postaw, zgodnie z założeniem, że uczenie się jest nie tylko *całżyciowe* (*lifelong learning*), ale też jak ujmuje to John Field, „staje się procesem niezamierzonym, nieplanowanym wynikiem innych działań” (Field 2003, w: Czubak-Koch 2014: 10). Specyfikę procesu uczenia się, szczególnie w kontekście partycypowania w organizacji uczącej się, za jaką przyjmuję w tym wywodzie uniwersytet (za: Senge 1990, 2004), wytycza nam rzeczywistość opisana przez Zygmunta Baumaną (2006) jako płynna i nieprzewidywalna. Zarazem proces ten oznacza też, zgodnie z paradygmatem innowacyjności (przy pełnej świadomości pułapek, jakie on tworzy) i w duchu pedagogiki twórczości, próbę poszukiwania nowych dróg odchodzących od głównego traktu. Koncepcja tutoringu akademickiego, jako nienowa metoda kształcenia na świecie, mogłaby dostać szansę na rekonstrukcję i, cytując Fairclougha, rekontekstualizację w realiach ponowoczesnego chaosu metodycznego oraz masowości kształcenia w Polsce.

Książka została podzielona na pięć rozdziałów: cztery teoretyczne oraz empiryczne. Każdy z nich ma inne zadanie, określane w moim zamiarze

tytułowymi słowami kluczami: ideologia, instytucja, dydaktyka, tutor. Taki podział ma wskazać wielostronność kontekstów, w jakie uwikłana jest edukacja personalizowana w szkolnictwie wyższym, i zarazem nadać całemu opracowaniu bardzo przeglądowy charakter. Dyskusja prowadząca do możliwie dokładnego sprecyzowania specyfiki tejże edukacji w dzisiejszych warunkach społeczno-kulturowych ewoluuje, od kwestii najbardziej ogólnych w kierunku tych uszczegółowionych, dotyczących bezpośrednio osób zaangażowanych w procesy dydaktyczne.

Rozdział pierwszy „Ideologia a wybrane obszary neofilologicznego kształcenia wyższego” zawiera wprowadzającą dyskusję, skupioną wokół znaczenia i odzwierciedlenia różnych ideologii w formowaniu funkcji i roli uniwersytetu, kształcenia oraz samego nauczyciela (w tym glottodydaktyka). Omawiane zagadnienia oscylują także wokół reformy kształcenia wyższego, wdrażanej w instytucjach szkolnictwa wyższego w Polsce od 2012 roku oraz jej głównych postulatów w zakresie kształcenia językowego. Ponieważ Projekt IQ w swych docelowych założeniach skierowany był do środowiska neofilologów, odnoszę się w tej części do sytuacji dotyczących właśnie tej grupy akademickiej. Przedstawiam, na przykład, opinie kadry akademickiej z obszaru filologii obcych na temat wybranych zarządzeń wynikających z tej reformy, związanych z wdrażaniem Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego (Karpińska-Musiał 2012b). W rozdziale tym jednak przede wszystkim dostrzegam w murach współczesnego uniwersytetu krzyżowanie się bardzo różnych ideologii w obszarze zarówno definiowania dominujących funkcji uczelni w budowaniu kapitału kulturowego i ekonomicznego (neoliberalizm przeciwstawiony uniwersytetowi liberalnemu), jak i metodologii kształcenia (ideologie transmisji kulturowej a nurt konstruktywistyczny). Przy tej okazji przyglądam się też bliżej koncepcji kreatywności, osadzając ją w wybranych aspektach pedagogiki twórczości. Uważam bowiem kreatywność za jedną z podstawowych wartości w edukacji spersonalizowanej, a szczególnie w obszarze dyscypliny, jaką jest glottodydaktyka. Jako prężnie rozwijająca się poddyscyplina dydaktyki ogólnej wnosi ona w obręb naukowej analizy aspekt międzykulturowego dialogu, a ten z kolei pociąga za sobą konieczność transgresji w stronę inności i osvajania obcości. Ten wymiar kształcenia neofilologicznego różni pokoleniowy dialog i kreatywność w jego ramach od perspektyw narzuconych przez inne dyscypliny naukowe. To właśnie *quasi*-paradygmat interkulturowości stanowi o specyfice glottodydaktyki obcojęzycznej jako nauki już autonomicznej, odrębnej mimo swej wieloparadygmatyczności i interdyscyplinarności

(Karpińska-Musiał i Orchowska 2014). Interkulturowość wnosi do dyskusji nad ideologicznością kształcenia dodatkowe elementy mozaiki, w której krzyżują się zarówno różne koncepcje ideologii liberalnej i neoliberalnej, jak i ideologie edukacyjne: teorie transmisji kulturowej oraz edukacji progresywnej. Tym elementem dodatkowym jest idea upełnomocnienia.

Drugi rozdział „Instytucja wobec zmiany edukacyjnej” skupia się na transformacjach najbardziej znamienne dotykających podmiotów uniwersytetu. Transformacjach oznaczających przechodzenie od antyneoliberalnego dyskursu oporu i dyskusji na temat unicestwiania idei *universitas* (Zamojski 2015³; Potulicka 2014) poprzez poszukiwanie kompromisów na polu aplikacji mechanizmów o rodowodzie ekonomicznym do specyfiki edukacji aż do formułowania konkretnych postulatów w zakresie projakościowych działań, które mogłyby być stosowane w akademickiej rzeczywistości. Tymi podmiotami w uniwersytecie są przede wszystkim studenci oraz ich nauczyciele akademicy. Zmiana dotyka ich w sposób najbardziej odczuwalny, mimo że pozornie najbardziej zaangażowani w produkcję „buforu dyskursywnego” (za: Meyer i Rowan 1977)⁴, czyli rodzaju zewnętrznej otoczki obronnej wokół dotychczasowych, znanych mechanizmów, są przedstawiciele kadr kierowniczych oraz administracyjnych. Co jednak w obliczu zmiany, której bliższej charakterystyki dokonuję w tym rozdziale, dzieje się ze skalą ambicji oraz satysfakcji studentów, oraz co dzieje się ze skalą kompetencji nauczycieli? Te pytania narzucają perspektywę, z jakiej należy przyglądać się drugiemu rozdziałowi książki. W poszukiwaniu możliwych odpowiedzi badam zatem specyfikę kształcenia międzygeneracyjnego, szczególną uwagę poświęcając koncepcjom refleksyjności oraz aksjologicznym przesunięciom w skali wartości ważnych dla różnych pokoleń. Konfrontacje tych wartości między sobą wyjaśnia między innymi teoria kapitału kulturowego Pierre’a Bourdieu. Poziom relacji nauczyciel–student wyznacza bowiem dualizm pomiędzy autonomią myśli akademickiej a siłami rynkowymi, między kreatywnością a sprawnością administracyjną, między przestrzenią do refleksji a sztywnością stosowanych reguł, między prawdziwą innowacyjnością a pragmatyzmem i użytecznością.

³ Z wystąpienia na debacie oxfordzkiej zorganizowanej 19 stycznia 2015 roku na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Gdańskiego „Studenci zawodzą Uczelnię – Uczelnia zawodzi studentów: jak spotkać się w pół drogi?”

⁴ Termin użyty przez Tomasza Szkudlarkę na konferencji REA 2013, Wydział Nauk Społecznych, Gdańsk w referacie „Reforma szkolnictwa wyższego w Polsce z perspektywy jej liderów” (T. Szkudlarek i M. Stankiewicz).

W imię urealnienia postulatów teoretycznych dotyczących zmiany w edukacji rozdział ten wieńczy propozycja metamodelu, który wskazuje, jak przekuwać wiedzę w umiejętności, a umiejętności w postawy społeczne na przykładzie flagowych treści kształcenia, przewidywanych programem studiów na filologii angielskiej.

Trzeci rozdział książki „Dydaktyka spersonalizowana elitarną alternatywą dla uniwersytetu” podejmuje temat utrzymania i rozwoju jakości kształcenia poprzez skorzystanie z formy spersonalizowanej pracy ze studentem. Jest to opcja pozornie sprzeczna ze wszystkim, co sugerują i legitymizują założenia reformy kształcenia wyższego w Polsce nakierowane na kształcenie masowe i ogólnodostępne. Oznacza bowiem powrót do silnie zakorzenionego w tradycji uniwersytetów anglosaskich systemu indywidualnego nauczania pod okiem tutora, dbającego o kompleksowy rozwój intelektualny, poznawczy i emocjonalny studenta. Tutoring akademicki z trudem, ale w sposób widoczny rodzi się w innowacyjnych środowiskach akademickich jako alternatywa dla utylitarnej i zdepersonalizowanej charakteru relacji między studentem a nauczycielem (Czekierda, Fingas i Szala 2015). Owa depersonalizacja ma swoje uzasadnienie w obliczu europeizacji i globalizacji kształcenia. Hermetyczność typowa dla okresu XIX-wiecznych, a nawet XX-wiecznych ortodoksyjnych paradygmatów w nauce, podobnie jak model uniwersytetu oparty wyłącznie na dominujących wpływach oligarchii akademickiej (Clark 1983) zostały skonfrontowane z europeizowaną rzeczywistością rynkową. Tutoring jednak nie powraca ze swoją misją elityzmu do struktur zamkniętych i nie celuje w spowalnianie procesów kształcenia akademickiego, chociaż paradoksalnie nawiązuje w swej anglosaskiej tradycji do modelu uniwersytetu usługowego wobec rynku i społeczeństwa. W trzecim rozdziale więc wkraczam już na terytorium teleologicznej oraz epistemologicznej tożsamości tutoringingu jako formy pracy dydaktycznej ze studentem. Zastanawiam się nad ulokowaniem tutoringingu w dydaktyce jako nauce, próbując dostrzec jego definicyjną zgodność lub sprzeczność z podstawowymi kryteriami tej dyscypliny badawczej. Aby jak najbardziej uwypuklić specyfikę pracy tutorskiej w jej akademickim kontekście, ponownie zestawiam ją z neoliberalnym oraz liberalnym spojrzeniem na funkcję kształcenia wyższego. W końcu, zamierzając doprecyzować jakość stylu dialogu tutorskiego, sięgam też po filozoficzne paralele między filozofią antyczną a współczesną filozofią tożsamości narracyjnej Paula Ricoeura. Rozdział kończą przykłady oceny zajęć tutorskich spisanej przez studentów różnych neofilologii, biorących udział w Projekcie IQ.

Wreszcie w rozdziale czwartym „Tutor – człowiek akademii” przywołuję z bogatego zbioru opracowań wybrane zestawy kompetencji i kwalifikacji, sprzyjających spełnianiu funkcji tutora akademickiego. Teoria organizacji uczącej się, którą przyjmuję za jedną z podstaw metodologicznych części empirycznej tej książki, dostarcza wielu wskazówek dotyczących warunków, które umożliwiają jej pracownikom uczenie się. W przypadku tutoringów sceną uczenia się są spotkania z Innym, ale także kreowanie przy okazji organizowania tutoriali zupełnie nowych zasad wzajemnej współpracy, lokowania się w systemie instytucji i budowania wizerunku nauczyciela akademickiego. Do tych zadań potrzebne są określone umiejętności, a także postawy kształtowane przez świadomość wielorakich funkcji tutoringów w różnych dyskursach i rozumienie jego znaczenia dla jakości kształcenia. Poszczególne części tego rozdziału są zatem próbą modelowania profilu tutora akademickiego z uwzględnieniem jego specyfiki w kontekście akademii, ale także próbą usytuowania go w mechanizmach uniwersytetu uczącego się poprzez nawiązanie do różnych modeli przywództwa edukacyjnego.

Zwieńczeniem książki jest rozdział piąty, empiryczny, zatytułowany „Tutoring w uniwersytecie jako organizacji uczącej się w świetle badań własnych”. Dwa semestry indywidualnych tutoriali prowadzonych w obszarach studiów filologicznych, neofilologicznych, a także społecznych i ekonomicznych⁵, w łącznej liczbie niespełna 1600 godzin dla 222 studentów, dostarczyły potężnego materiału badawczego, którego wyniki są okazją do zadania pytań badawczych o wartość oraz szanse edukacji spersonalizowanej w polskim kontekście współczesnej akademii. Badanie nie oznacza jednak, jak wspomniano już wyżej, poszukiwania finalnych odpowiedzi na pytania zamknięte. Tutoring jest edukacją spersonalizowaną, co także rzutuje na możliwości systematyzowania jego natury, celów lub efektów. Edukacja spersonalizowana nie daje się zamknąć w ramy sztywnego opisu, a tym bardziej statystycznie zorientowanej metodologii. Wymyka się procedurom, przynosi różne efekty, cykle kształcenia przebiegają w sposób nieprzewidywalny. Na pewno jednak, co starałam się też uczynić, są pożywką dla organizacji, która chce się uczyć. Dla ludzi tej organizacji, którzy ją tworzą i którzy także pragną się rozwijać. Stąd też metodologię

⁵ Poza docelowymi adresatami Projektu, czyli przedstawicielami kierunków filologicznych, wzięli w nim udział także pracownicy naukowo-dydaktyczni ze wskazanych wydziałów Uniwersytetu Gdańskiego. Szczegółowo o warunkach rekrutacji można przeczytać w rozdziale piątym.

badania oparto na etnografii organizacji. Pytania badawcze, odnoszące się do pytań w ankietach ewaluacyjnych wystosowanych do tutorów oraz do studentów, dają obraz procesów, w jakich tutorzy odnajdują się lepiej lub gorzej jako mistrzowie i mentorzy, studenci zaś jako podopieczni mistrzów, a wszyscy jako „aktorzy społeczni” tworzący wspólnie organizację – uniwersytet. Metodologia badania prowadzona jest w nurcie interpretatywnym, opierając się przede wszystkim na *Action Research*, z triangulacyjnym zastosowaniem metody ilościowej: analizy sondażu diagnostycznego (ankieta ewaluacyjna), oraz jakościowej (teoria ugruntowana), a także efektów obserwacji bezpośredniej badacza. Podstawowym celem badania będzie uzyskanie, na podstawie analizy wycinka akademickiej rzeczywistości edukacyjno-administracyjnej, obrazu uniwersytetu jako organizacji uczącej się.

Mam nadzieję, że zarówno opisane badanie, jak poprzedzające je rozważania nad kontekstem współczesnych procesów zmian w edukacji przyczynią się do rozwoju myśli nad wysoką jakością, ale i zgodnością kształcenia uniwersyteckiego z wymogami współczesności. Edukacja spersonalizowana daje bowiem jej uczestnikom szansę na zaspokojenie głodu poznawczego, na autoedukację w dialogu, nieustanny rozwój i, co więcej, najcenniejszą wartość dodaną – indywidualny, poznawczo stymulujący kontakt z drugim człowiekiem, który słucha. Tym człowiekiem dla tutora jest student, a dla studenta tutor – nauczyciel zupełnie innego wymiaru, będący dla niego „znaczącym Innym” (Mead 1975; Szacka 2003).

Beata Karpińska-Musiał
Gdańsk, marzec 2016

ROZDZIAŁ 1

Ideologia a wybrane obszary neofilologicznego kształcenia wyższego

1.1. Dyskursywny spór tradycji z nowoczesnością w świetle ideologii edukacyjnych

Pojęcie ideologii oraz jego koncepcyjna treść, a zwłaszcza ideologii w edukacji, są złożone i wielowymiarowe. Historia ideologii jako koncepcji sięga XVIII stulecia. Pierwotnie oznaczała naukę o ideach (Gutek 2003: 144). Gdy jednak badacze, głównie francuscy oświeceniowi *les Philosophes*, podjęli próby zastosowania naukowego podejścia do badania idei, zrodziły się ideologie jako zbiory poglądów, celów, idei typowych dla określonej społeczności w określonym miejscu i czasie, służące zamierzeniom o politycznym, ekonomicznym lub światopoglądowym charakterze. Zdaniem Geralda Gutka ideologie, interpretując przeszłość, nadają grupie perspektywę czasową, tłumaczą tym samym jej obecną sytuację społeczną i edukacyjną (rekonstruują ją), a zarazem kierunkują przyszłe zmiany, stanowią programowy katalizator, impuls do działania (Gutek 2003: 151). Na przestrzeni wieków ideologia była potężnym narzędziem zmiany społecznej, a więc także edukacyjnej, zwłaszcza że silnie wiązała się ze światopoglądem i w wybranym kształcie motywowała grupy społeczne do realizacji określonej polityki. Jak pisze Gutek, ideologia w edukacji „kształtuje (...) zasady polityki edukacyjnej, formułuje oczekiwania, wyznacza standardy osiągnięć i cele kształcenia, utrwała pewne postawy i wartości w środowisku,

kształtuje program nauczania realizowany przez instytucje edukacyjne, promując określone postawy i umiejętności” (Gutek 2003: 155).

Ścieranie się dwóch lub większej ilości opozycyjnych ideologii wokół kwestii edukacji, stojących za nimi paradygmatów¹ jest zjawiskiem nawet starszym. Siega czasów średniowiecza, mimo iż oficjalnie ideologie nie mogły być wtedy rozpoznane naukowo jako takie. Już pod koniec wieków średnich rodzą się zupełnie nowe tendencje w pedagogice, związane w dużej mierze z rozłamem w Kościele rzymskokatolickim i nadejściem reformacji. Pedagodzy miary Jana Amosa Komeńskiego, Johanna Friedricha Herbarta, Johna Deweya oraz Hugo-na Kołłątaja już od XVII wieku wykuwali podwaliny współczesnej dydaktyki o nachyleniu dużo bardziej pragmatycznym aniżeli kościelna, jakkolwiek elitarna, edukacja tamtych czasów. W swoich postulatach przeciwstawiali się kształceniu zdominowanemu ideologicznie przez dogmaty wiary uznawane w szkołach zakonnych za jedyny słuszny kierunek jedynie słusznej wiedzy, a także, co ważne, domagali się edukacji dla wszystkich warstw społecznych. Jawnie więc ścierały się już tutaj ideologia transmisji kulturowej (typowa później dla pozytywistycznego i obiektywistycznego paradygmatu w edukacji) z ideologią progresywistyczną, a także ideologia konserwatywna z demokratyczną. Komeński, uważany za ojca pedagogiki klasycznej, wprowadził do edukacji wiele ważnych ideologicznie zasad, z których trzy zasługują na szczególną uwagę ze względu na dużą uniwersalność: nauczanie umiejętności publicznych łącznie z edukacją moralną i wychowaniem, eliminację ignorancji i fanatyzmu religijnego, oraz nauczanie w celu pojmowania świata dzięki regule uczenia się rozumiejącego (ze zrozumieniem) (Kacprzak 2006).

W obliczu tych zaledwie kilku wspomnianych aspektów pedagogiki i dydaktyki oświeceniowej, która pomimo zmian ideologicznych okresu progresywizmu, Nowego Wychowania, politycznych wpływów, zmieniających się systemów władzy i ustroju państwowego położyła podwaliny pod panujący do dzisiaj system oświaty, nie można zaprzeczyć, że dialektyczna opozycja pomiędzy edukacją elitarną, promującą myślenie teoretyczne i encyklopedyczne przyswajanie wiedzy źródłowej przez wybrane grupy społeczeństwa,

¹ Pojęcie paradygmatu rozumiem tutaj za Thomasem S. Kuhnem jako zbiór poglądów podzielanych przez naukowców w ramach danej dyscypliny, w określonym czasie i na określonym etapie badań naukowych, czyli jako zestaw porozumień o pojmowaniu zagadnień, który może ulegać zmianie w zależności od zmian (rewolucji) w nauce i badań prowadzących do przeformułowania obowiązującego paradygmatu.

a edukacją celującą w przystosowaniu jak największej części społeczeństwa do funkcjonowania w systemie społecznym, ma już swoją niekrótką historię. Stworzone przez progresyistów, Georga Kerschensteinera i Johna Deweya, tzw. szkoły pracy, będące jedną z metod implementacji założeń progresywizmu w dydaktyce, zakładały wykształcenie człowieka poprzez pracę dla społeczeństwa. Nauka nie służyła tylko ideologii kształtującej dyscyplinę i morale, uważano również, iż tylko wyedukowany człowiek będzie w stanie dobrze funkcjonować w społeczeństwie. Można wręcz zaryzykować stwierdzenie, że dyskutowany współcześnie konflikt między uniwersytetem elitarnym, przekazującym wiedzę wysoką i spełniającym „misję *Universitas*”, a urynkowaniem i umasowieniem kształcenia wyższego stanowi powielenie ówczesnej dychotomii, tyle że skrojone na miarę obecnego czasu i miejsca. Zjawisko to nie ogranicza się wyłącznie do Polski. Globalizacyjne procesy i związane z nimi migracje ludności, przy towarzyszącym temu rozkwicie kultury indywidualizmu i autonomii, sprzyjają idei kształcenia demokratycznego, dostępnego dla wszystkich dzięki wyłącznie własnym osiągnięciom. Tendencje te obserwowane są w Europie oraz świecie już od dobrych kilku dekad (Mohamedbhai 2012; Dauber 2001). Jakkolwiek każde wymienione kryterium można poddać pod dyskusję co do jego prawomocności i kulturowej specyfiki, założenie o powszechnym dostępie do edukacji, w tym uniwersyteckiej, jest już przynajmniej od dwóch dekad aktualne i wzmacniane mechanizmami władzy, dyskursu publicznego oraz mediów. A przede wszystkim jest legitymizowane mechanizmami ekonomii rynkowej i rynku pracy (a więc ideologią ekonomiczną, neoliberalną). Podstawową dychotomię w dyskursie na ten temat trafnie cytuje Agnieszka Dziedziczak-Foltyń (2014).

Przywołane w drugiej kolejności dwa porządki odnoszą się do różnych systemów aksjologicznych, które implikują poparcie dla różnych wzorów i praktyk postępowania. Tradycyjny porządek wartości intelektualno-etycznych typowych dla modelu uniwersytetu badawczego Humboldta konfrontuje się z coraz bardziej ekspansywnym porządkiem wartości ekonomiczno-technicznych typowych dla modelu uniwersytetu przedsiębiorczego. Kardynalne zasady przywoływane przez pierwszą formację (humanistów) to: ideały, wartości uniwersalne, prawda, etyka, autonomia, autorytet, wolność, krytycyzm. Druga formacja (ekspertów) powołuje się na sztandarowe hasła, jakimi są: racjonalizm, użyteczność, efektywność, mierzalność, rozliczalność,

elastyczność, innowacyjność. W świetle krytycznej analizy dyskursu (KAD) dyskurs szkolnictwa wyższego postrzegany jest zatem jako postmodernistyczna hybrydyzacja różnych porządków wartości, a sama debata jako inscenizacja stylizowana na rytualny chaos (za: Białły 2011: 134–135).

Przejawy tego procesu są niezwykle zróżnicowane. Ocenę postaw studentów odkładam w tym momencie na później, gdyż wymagają one bardziej wnikliwej analizy. Tymczasem warto zwrócić uwagę na zasadnicze ostrze krytyki, jakiej poddawana jest ideologia neoliberalizmu, regulująca funkcjonowanie tak zhybrydowanego kształcenia wyższego. Joanna Rutkowiak wymienia kilka z mechanizmów tej ideologii, zaczynając od tworzenia rynku usług edukacyjnych, które na wzór strategii korporacyjnych przekształcają etapy zdobywania wiedzy w instrumentalną, formalną produkcję dyplomów, dających rzekomo przepustkę do świata pracy. Autorka w tonie ostrej krytyki przypomina, że mówi się o tym zjawisku jako makdonaldyzacji kształcenia wyższego, w którym zaczęły się liczyć tylko efektywność, opłacalność, przewidywalność i manipulacja wiedzą oraz umiejętnościami (Rutkowiak 2009: 56). Co więcej, ideologia neoliberalizmu, która ogarnęła sferę edukacji, poczynawszy nawet od niższych jej szczebli wprowadzonych kolejnymi etapami reform ministerialnych, jawi się jako szczególnie drapieżna w porównaniu z czystym liberalizmem, dopuszczającym społeczną kontrolę autonomicznych mechanizmów rynkowych. Według Rutkowiak wypromowany w późnych latach 70. XX wieku neoliberalizm jest całkowicie pozbawiony tej kontroli i, jako niekontrolowana siła rynkowa, narzuca swoje warunki innym sferom ludzkiej działalności – w tym wypadku edukacyjnej. Implementacja reguł ekonomicznych do społecznej świadomości odbywać się ma, zdaniem badaczki, poprzez strategie typowe dla zero-jedynkowej metody wykluczenia lub akceptacji, stosowane przez hegemoniczne instytucje państwowe.

Kluczowe dla dyskusji nad rolą uniwersytetu w tym procesie, a przez to dla kierunku, w którym zmierza wywód tej książki, staje się pytanie o wpływ tych strategii na sferę edukacji, kształcenia młodych pokoleń oraz postaw samych nauczycieli akademickich. W jakim stopniu uniwersytet pozostaje bezrefleksyjnym graczem w tej grze, stając się instytucją o charakterze przedsiębiorstwa, a w jakim pozostaje instytucją wolnościową dla tych, którzy terrorowi neoliberalizmu (Rutkowiak 2009) nie chcieliby się poddać? Chociaż jest to duże uproszczenie, można konstatować, że do tego rodzaju pytania sprowadza się

konflikt pomiędzy utylityzmem a elitarnością we współczesnym kształceniu uniwersyteckim. Czy istnieje jakaś szansa na kompromis, a jeśli tak, w jaki sposób można znaleźć rozwiązanie pośrednie?

Według krytyki neoliberalizmu w edukacji rozwijanie w uniwersytecie umiejętności zawodowych i kompetencji pozwalających na funkcjonowanie na rynku pracy prowadzi w prostej linii do kształtowania postawy nazwanej przez Rutkowiak przystosowawczą. Sukces potwierdzony jest w wymiarze utylityarnym otrzymaniem dyplomu. Aby ten cel jednak osiągnąć, należy stać się, jak opisuje to autorka:

informacyjnie kompetentnym, adekwatnym w działaniach, stosownym w zachowaniu, i może przede wszystkim w zachowaniu politycznym wyzutym z obywatelskości; [sukces osiągają ludzie] którzy są efektywni, o przezornej osobowości, konkurencyjni, stosując nie zawsze moralne, ale efektywne techniki walki o swoją pozycję, dbający o własny status i prestiż, umiejący zarobić, akumulujący dobra materialne i konsumujący je intensywnie, pielęgnujący jakość swojej prywatności i pracujący nad tym, by nie stracić statutu i nie upaść na dno (Rutkowiak 2009: 62)².

W rezultacie instytucja edukacyjna staje się polem walki ideologicznej pomiędzy różnymi opcjami: opcją bezrefleksyjnego przystosowania i adaptacji oraz opcją nowoczesnego cynizmu, świadomości konieczności przystosowania (Rutkowiak 2009). Obie nie kreują nic twórczego i stają się jedynie celem dla ostrza krytyki wysuwanej przez pedagogikę krytyczną. Prawdopodobnie dlatego Rutkowiak proponuje podział na trzy rodzaje postaw, z których tylko jedna tak naprawdę warta jest rozwijania i uwagi. Są to: tożsamość cynika, który świadomie odżegnuje się od edukacji dawnego stylu w celu utrzymania się wyłącznie na rynku pracy, *quasi*-bohatera, który jest kognitywnym aktywistą zbytnio z kolei oderwanym od rzeczywistości, oraz – postawę trzecią, najbardziej racjonalną – przyzwoitej responsywności na otoczenie i zachodzące

² Tekst dostępny również w wersji angielskiej: „(...) information literate, adequate in their actions, appropriate in their behaviors and, maybe first of all, in political behaviors deprived of signs of citizenship; people who are efficient, of provident personalities, competitive, applying not always moral but effective techniques of struggle for their own position, caring for an individual status and prestige, winning financial resources, constantly accumulating goods and consuming them intensively, cherishing the quality of their privacy and trying hard to maintain a high status and not to sink to the bottom” [przeł. B. Karpińska-Musiał].

w nim zmiany (*It is worthy to be decent*) (Rutkowiak 2009: 64). Wydaje się więc, że przynajmniej w teorii istnieje szansa odnalezienia płaszczyzny pośredniej pomiędzy adaptacją a krytycznym oporem. Czy jest to jednak możliwe w praktyce? Czy społeczność akademicka istotnie dzieli się na przedstawicieli wspomnianych trzech postaw? I czy w końcu tutor akademicki nie jest tym, który przyjmuje dokładnie postawę przyzwoitej responsywności? Jak wobec skrzyżowania się ideologii neoliberalnej z konserwatywną w murach uczelni wyższej pozycjonują się ideologie edukacji transmisyjnej z konstruktywistyczną, wpływającą z tradycji progresywistycznej? Przynajmniej częściowej odpowiedzi poszukiwałam w częściowych badaniach, które przeprowadziłam w środowisku neofilologów oraz przedstawicieli innych dyscyplin w latach 2010–2013. Wybrane ich fragmenty oraz wyciągnięte wnioski przytaczam w skróconej formie w poniższych podrozdziałach celem diagnozy tła, w które wpisała się edukacja spersonalizowana w postaci Projektu IQ.

1.2. Ramifikacja dwóch pojęć aktualnych w edukacji: KRK i refleksyjność

1 października 2012 roku weszła w życie podpisana 5 kwietnia nowelizacja ustawy z 18 marca 2011 roku dotycząca prawa o szkolnictwie wyższym (Jabłkowska i Różalski 2011). W momencie pisania tej książki jest ona obowiązującym dokumentem w tym zakresie, a jednym z jej elementów było dostosowanie programów studiów i przedmiotów w uczelniach wyższych do wytycznych Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK). Ten administracyjny twór stał się obiektem wielorakich, z reguły niezwykle ożywionych dyskusji w kręgach akademickich. Wiele zastrzeżeń budziła jego proceduralna oraz merytoryczna strona. Sam ten fakt, pomijając reperkusje administracyjne związane z koniecznością dostosowania się do wymagań formalnych, stał się interesującym obszarem badań, które jako jedna z wielu zainteresowanych tym tematem badaczy podjęłam na niewielką skalę w 2012 roku wśród polskich neofilologów.

Wyniki tego badania opublikowałam w czasopiśmie „Ars Educandi” (Karpieńska-Musiał 2012b). W tym miejscu przywołam zatem tylko syntetyczne wnioski, jakie z nich wypłynęły. Podstawowe pytanie badawcze, które postawiłam w opracowaniu, brzmiało: czy lub na ile posunięcia wygenerowane przez założenia reformy powodują (gdyż jest to proces ciągły, wciąż

trwający) u neofilologów zmianę w postrzeganiu swej pracy, siebie samych oraz otaczających ich uwarunkowań społeczno-zawodowych? Była to więc część poświęcona autorefleksji akademickiej, na którą zwrócono również uwagę w badaniu w ramach Projektu IQ. Tematyka refleksji neofilologów jest o tyle szczególna, że ta właśnie grupa zawodowa zajmuje specyficzną pozycję w kontekście zmiany. Z jednej strony uprzywilejowaną ze względu na wysoką kompetencję w zakresie języka obcego, pozwalającą na lepsze i sprawniejsze funkcjonowanie na globalnym rynku pracy. Osoby te posiadają narzędzia, które z założenia umożliwiają przekraczanie granic kulturowych, szerokie wejście w mechanizmy innych kultur (poprzez język) oraz dają poczucie panowania nad światową literaturą w zakresie poszczególnych dyscyplin. Z drugiej jednak strony neofilolodzy w obliczu umasowienia i urynkowania edukacji są w niekoniecznie komfortowej sytuacji. Dlaczego tak sądzę?

Neofilolog w kontekście akademickim odgrywa wielopłaszczyznowe role użytkownika języka, badacza (naukowca i profesjonalisty) oraz nauczyciela języka obcego (praktyka). W kontekście społeczno-dydaktycznym jest przede wszystkim użytkownikiem i nauczycielem języka, który dzieli się swą kompetencją i wiedzą z przyszłymi absolwentami. Na dzisiejszym rynku pracy jednakże wiedza językowa i kompetencja komunikacyjna stały się po prostu niewystarczające. Obecnie oczekuje się od absolwentów studiów humanistyczno-społecznych (w tym także językowych) tzw. kluczowych kompetencji miękkich: organizacyjnych, społecznych i relacyjnych. Źródłem tej sytuacji można dopatrywać się we wspomnianym konflikcie ideologicznym, rozgrywanym na arenie akademii, pomiędzy zwolennikami oświeceniowej tradycji uniwersytetu, za Immanuelem Kantem podkreślającej rolę uniwersalnego rozumu i wolności (Gdula 2010), a tymi, według których uniwersytet został zmuszony do poddania się neoliberalnym standaryzacji. Ta druga grupa mówi także o jakości edukacji, tylko innym językiem. Na poziomie ideologii, a także na poziomie rodzących się wskutek przenikania ideologii do praktyk dyskursów komunikacyjnych, można współcześnie obserwować w instytucji dysonans przekonania – czy merkantylizacja kompetencji językowych oraz wiedzy humanistycznej to zjawisko negatywne i należy z niego zrezygnować, czy może konieczne i należy za nim podążać. Posługując się słowami Tomasa Szkudlarka (2011), wypowiadającego się na temat edukacji przyszłości i zauważanych w niej tendencji, wypada zauważyć, że „wariant «nadażania» może okazać się fantazją edukacji dla mas, zaś wariant «ignorowania» – dla elit”. Jesteśmy obecnie świadkami tworzenia się nowych podziałów na wzór

prawie że rewolucyjnego, o czym wspomina również Szkudlarek, kreowania społeczeństwa wiedzy złożonego z elit „uciekających od przeciętności” oraz mas podążających za nowym hegemonem, jakim jest instytucja prawodawstwa unijnego. Czy jednak naprawdę ów wariant nadążania musi nosić piętno masowej adaptacji? Czy nie można znaleźć tu złotego środka?

Problem tkwi nie tylko w instrumentalizmie uniwersytetu usługowego lub też nieprzystawalności kształcenia akademickiego do wykształcenia zawodowego, na co między innymi narzekają studenci (Bauman 2011). Tę kwestię można rozwiązać poprzez modyfikację treści programów studiów lub zmianę w formach pracy dydaktycznej. Problemem znacznie głębszym jest zmiana mentalna u wszystkich podmiotów edukacji, jaka wiąże się z opisywanymi zjawiskami. Jeszcze cztery lata temu studenci nie byli gotowi do walki o swą przestrzeń, do wyrażania krytycznej opinii i okazywali się mało zadowoleni ze studiów (Bauman 2011). Dzisiaj wykazują dużo wyższą autorefleksję i samosterowność. Pokazał to w pełnej odsłonie Projekt IQ i ewaluacja w nim przeprowadzona. U progu nowej epoki studenci, postrzegani przez wielopokoleniową kadrę jako ogół młodzieży aż nadto wyciemnianej, sami czują się złapani w pułapkę systemu edukacyjnego wciąż zdominowanego przez poszatkowany programowo, zdepersonalizowany system biurokracji i zaliczeń. Zarzuca się im w powszechnej debacie brak refleksyjności w działaniu, ale zarazem na nauczanie tej refleksyjności nie tworzy się przestrzeni. Według Thomasa Ryana (2007) studenci (zwłaszcza ci aspirujący do bycia nauczycielami) często usiłują sprostać zadaniom opartym na refleksji, które skutkowałyby profesjonalnym uczeniem się, zmianą i udoskonaleniem siebie. To wymaga ogromnego wysiłku, ponieważ jak czytamy za Herbertem Altrichterem, „profesjonalne uczenie się nie jest po prostu intelektualnym procesem przyswajania i stosowania wiedzy, ale także procesem praktycznego działania, w którym wiedza jest uaktywniana poprzez refleksyjność i rozwój” (Altrichter 2005: 11)³. Czyli powinni móc przekuć swe ambicje i strategie uczenia się w działanie, i tym samym realizować nie nowy, ale jakże zaniebdany model *learning by doing*. Okazuje się to jednak niełatwym zadaniem,

³ „Pre-service students often struggle to complete reflective tasks that result in professional learning, change and Networks: Vol. 9, Issue 1 Spring 2007 Ryan 2 improvement. This requires great effort as “professional learning is not just an intellectual process (a process of acquisition and application of knowledge), but also a process of practical action in which knowledge is enacted in reflecting and developing a specific action” [przeł. B. Karpińska-Musiał].

ponieważ następuje współcześnie redefinicja oczekiwanych i kształconych kompetencji: językowych, kluczowych oraz społecznych. Temu zjawisku towarzyszy często krytyczna postawa kadry akademickiej wobec zmian dotyczących treści i biurokratyzacji kształcenia. Nierzadko jest to indukowana ową biurokratyzacją postawa rezygnacji oraz braku aktywności w inicjowaniu dialogu edukacyjnego. Tę lukę w aktywności usiłował wypełnić Projekt IQ ze swym założeniem wprowadzenia edukacji spersonalizowanej w postaci tutoringu akademickiego.

W przytaczanym badaniu z 2012 roku⁴ analizowałam dwa znaczenia krytycznego podejścia do reformy z 2011 roku: krytyczne jako negujące, czyli „krytykanckie”, oraz krytyczne jako „radykalnie poszukujące”. Celem badania było uzyskanie odpowiedzi na pytanie, który rodzaj krytycyzmu dominuje w środowisku akademików obcych filologii u progu zmian wytyczonych reorganizacją administracyjną w postaci systemu KRK dla szkolnictwa wyższego. Czy, idąc za sugestią Macieja Gduli (2010: 221–222), perspektywa krytyczna w ramach tej dyscypliny naukowej zamknęła się „w błędnym kole oporu i demaskacji”, czy też może zastanawiają się oni, jakim językiem „poszerzać obszary wolności”? Może środowisko to ma szczególną szansę nie tylko dystansować się i krytykować w imię zachowania elityzmu, ale właśnie poprzez zakodowaną znajomość odrębnych kultur i inności i szacunek dla nich podążyć za humboldtowską ideą uniwersytetu badawczego na nowym obszarze i tworzyć nowe rozwiązania w nowych sytuacjach? Z dzisiejszej perspektywy i biorąc pod uwagę rezultaty Projektu IQ, można traktować tamto badanie jako wstępne rozeznanie, czy kadra akademicka polskich uniwersytetów przejawiała w tym okresie postawy poszukiwawcze, gotowe na przykład zaakceptować implementację edukacji spersonalizowanej. Jak bowiem pisze na ten temat Ryan:

Jesteśmy zobowiązani kwestionować rzeczywistość w celu analizowania i udoskonalania nauczania, naszych programów dydaktycznych i nas samych. Nauczyciel badacz nieustannie dodaje coś do aktualnej wiedzy i umiejętności poprzez budowanie na tym, co już istnieje. Często te

⁴ Anonimowy sondaż diagnostyczny wśród nauczycieli wydziałów neofilologicznych i filologicznych 17 uniwersytetów klasycznych w Polsce. Dotyczył stosunku do wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK) dla szkolnictwa wyższego na wydziałach filologicznych i został przeprowadzony drogą internetową. Przy układaniu tego wywiadu pisemnego nie uwzględniono żadnych założeń. Jego cel jest wyłącznie diagnostyczny. Uzyskano zwrot w liczbie 188 respondentów.

nowe konstrukcje wymagają znaczących modyfikacji, aby pokonać inercję, zastałe struktury i ustalone normy (Ryan 2007: 4)⁵.

Co więcej, cytowany przez niego Lewis twierdzi dalej, że „refleksyjny nauczyciel-badacz przypomina społecznego konstruktora, który z konieczności musi brać swoje poglądy w cudzysłów, dystansowania się od nich w sposób ciągle podważający ich zasadność, aby uniknąć subiektywizmu w ocenie świata i własnego «ja». (...) Taka postawa outsidera wobec swoich przekonań jest bardzo pojemnym i silnym narzędziem krytycznego (w znaczeniu działaniowego) podejścia do efektów własnych posunięć i przemyśleń. Umożliwia rozwój i aktywną zmianę (Lewis 2003: 231)”⁶.

Wnioski, jakie wyciągnęłam w związku z wynikami tego badania, nie pozwalały sądzić, że u progu reformy z roku 2012 środowisko neofilologów w Polsce zinternalizowało nowy model szkolnictwa wyższego lub ład akademicki (Thieme 2009). Przy wysokiej świadomości teoretycznej i dyscyplinarnej nasiliło się wówczas w środowisku rozdarcie pomiędzy kultywowaniem idei *universitas* a pragmatyzmem procesowania, przetwarzania i produkowania wiedzy na miarę bieżących potrzeb studentów. Neofilolodzy nie uważają siebie za rzemieślników przyjmujących u siebie praktykanta przyuczającego się do zawodu tłumacza lub nauczyciela (mimo że taki jest cel studiów pierwszego stopnia). Wciąż spora ich część twierdzi, że „od absolwenta wyższej uczelni wymaga się posiadania jakiegoś obowiązującego minimum wiedzy encyklopedycznej w swojej dziedzinie” (Modzelewski 2010: 56). Trudno się więc dziwić, że towarzyszy im poczucie zakleszczenia w pułapce sprzecznych oczekiwań. Oczekuje się od nich uprawiania praktycznego kształcenia o charakterze zawodowym, podczas gdy oni chcieliby zaoferować coś więcej: humanistyczną i kulturowo-językową ogładę o elitarnym rysie. Takie idealistyczne dążenia mają wysokie uzasadnienie wobec

⁵ „We are committed to questioning in order to examine and improve teaching, our curricula, and ourselves. The teacher-researcher is continually adding to current knowledge and skills by building onto what exists. Often new constructions require significant modification to overcome inertia, existing structures, and established norms” [przeł. B. Karpińska-Musiał].

⁶ „The reflexive teacher-researcher resembles, social constructionists who are always faced with the problem of having to «parenthesize» their substantive claims (e.g. about the nature and functions of the self) as «not true», and «not real», in order to foreground the antibjectivism of their claims (...). But such an «outsider stance» is an enormously powerful critical tool – it enables people to question «what their doings are doing»” [przeł. B. Karpińska-Musiał].

urynkowania edukacji, które jak czytamy za Philipem A. Woodsem (Woods i Woods 2009) i Davidem Courpassonem oraz Stewartem Cleggiem (2006), promuje pewne cele, założenia i praktyki, jednocześnie marginalizując inne. Traktuje bowiem młodych ludzi jako potencjalne jednostki poddane działaniom ekonomicznym, w których takie umiejętności, jak elastyczność i zespołowość, muszą być wkalkulowane obok atrybutów, które zachowają społeczną spójność (na przykład poczucia obywatelskiej odpowiedzialności). I chociaż takie cechy same w sobie, jak piszą wspomniani autorzy, nie są złe, to podejście edukacyjne, za pomocą którego są kształcone i którego wizja wyłania się z procedur reformy doświadczanych do tej pory, sprawdza edukację, zgodnie z poglądami Joanny Rutkowiak, do rozwoju człowieka w sposób ostatecznie zdefiniowany i wartościujący go w kategoriach instrumentalnego przystawania do danego systemu społeczno-ekonomicznego. Jak czytamy u powyższych autorów:

dominującym celem, planowanym efektem dającym się zinstytucjonalizować w systemie, jest ukształtowanie ludzi w taki sposób, że wewnątrz i całym swoim jestestwem stają się przedsiębiorczą, instrumentalnie ukierunkowaną osobowością, obiektem racjonalności typu „wszystkie środki dozwolone o ile prowadzą do celu”, cenionej przez współczesne rynki i nowe formy zarządzania organizacją (Woods i Woods 2009: 20–21)⁷.

Taka osobowość jest ceniona przez współczesne rynki i nowe formy biurokracji, i to właśnie nazywane jest strategią korporacyjną wobec systemów kształcenia. Czy zatem pozostawiono studentom miejsce na rozwój wykraczający poza instrumentalną definicję funkcjonalnej przystawalności? Realną odpowiedzią na to zapotrzebowanie okazał się Projekt IQ, który pozwolił na wdrożenie spersonalizowanej edukacji akademickiej na kilku wydziałach Uniwersytetu Gdańskiego, a także jego (jak dotychczas) 3-semestralna kontynuacja na Wydziale Filologicznym w latach 2015–2016, wprowadzona decyzją Dziekana Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Gdańskiego.

⁷ „The predominant and effective aim – the purpose that becomes institutionalized into the system – is to shape people so that they become within their inner being the enterprising and instrumentally driven personality, subject to means-end rationality, which is prized by modern markets and new forms of bureaucratic organization” [przeł. B. Karpińska-Musiał].

Należało bowiem zastanowić się, jak rozwiązać to nieuniknione zjawisko ideologicznych tarć i wbudowaną w nie sprzeczność. Według Ann McCormack (1997) potrzeba do tego sporej dawki wewnętrznej siły i umiejętności dokonywania refleksji. Na pewno refleksja nad swoją praktyką jest podstawowym narzędziem pozwalającym na przyjęcie postawy krytycznej: albo wobec innowacji, podążając drogą mało konstruktywnej kontestacji, albo wobec tradycyjnych metod działania, przyjmując wyzwanie krytyki konstruktywnej i budującej. I taką okazję do pogłębionej refleksji stworzył dla wycinkowej części środowiska projekt tutorski, o którym mowa. Otworzył przestrzeń dla obserwacji swojego warsztatu dydaktycznego, jego doskonalenia w formie najbardziej odsłoniętej: w indywidualnym dialogu ze studentem, który w dodatku miał prawo i szansę pokierowania tym procesem. Dzięki udziałowi w tym pedagogicznym i dydaktycznym eksperymencie, w którym przez dwa semestry studenci mieli szansę skorzystać z indywidualnych tutoriali w wybranych przez siebie obszarach wiedzy akademickiej, uczestnicy projektu – tutorzy – mogli z większym dystansem spojrzeć na zmieniającą się rzeczywistość edukacyjną, i własnymi siłami przejść do etapu transformacyjnego działania, co może oznaczać, jak pisze Gdula, „otwarcie na polityczność i konieczność szukania sojuszników dla tworzenia świata, w którym żyłoby się lepiej większej liczbie aktorów” (Gdula 2010: 225). Tutorzy projektu znaleźli sojuszników w swoich studentach. Z czystej emancypacji lub nawet świadomości problemu, której podniesienie zakładało badanie z 2012 roku, nie zrodzą się bowiem od razu komfort i dobra praktyka. Należało w sposób mniej emancypacyjny (w sensie jedynie buntowniczej demaskacji), a raczej systematyczny i racjonalny zbudować nową jakość. Czy właśnie nie o takiej postawie pisze Rutkowiak (2009), wspominając *r a c j o n a l n ą r e s p o n s y w n o ś ć* na otaczającą rzeczywistość? Racjonalność jednak musi być pozabawiona rysu dogmatyzacji i uwzględniać mariaż dawnych kanonów myślenia z wartościami oczekiwanymi współcześnie. Może powinnością nauczycieli języków obcych, jak wszystkich dydaktyków – refleksyjnych praktyków, jest wejść na proponowany przez Ewę Zalewską postkonwencjonalny poziom świadomości własnej tożsamości zawodowej, pozwalający na dystans, refleksję i Hessenowską autonomię „do”, a nie „od”? Mając w ręku szczególnie klucz do wielokulturowości, jakim jest język obcy, glottodydaktycy mają szansę podążyć za takim rodzajem krytycyzmu, który Gdula opisuje jako „wzięcie odpowiedzialności za każde konkretne rozwiązanie jako za swój własny wytwór – możliwość pośród innych możliwości” (Gdula 2010: 224). Dzięki

temu współtworzyliby „model uniwersytetu, który może pełnić funkcję kanału artykulacji w sytuacji otwarcia na polityczność, poszukiwanie sojuszników i tworzenie nowych form życia społecznego” (Gdula 2010: 225). Według takiej wizji uniwersytetu system KRK stanowiłby po prostu czystą porządkującą formalność, jeden z kanałów „artykulacji interesów”, który nie zagraża autentycznej jakości kształcenia oraz osobowościom uczestników zmiany. Ponieważ oni – tak jak tutorzy Projektu IQ – są już agensami tej zmiany w jej merytorycznie i aksjologicznie najlepszym, chociaż na razie wciąż wąsko zakrojonym wymiarze.

1.3. Kreatywność w kształceniu nauczycieli języków obcych – splot ideologii transmisyjnej z konstruktywistyczną

Tak jak kontrowersja dotycząca Krajowych Ram Kwalifikacji oscyluje wokół sporu między ideologią neoliberalną a racjonalno-konserwatywną (patrząc na spektrum ideologii dostępnych w historii, można nawet nawiązać do demokratycznych utopistów stojących w opozycji do liberalnej wolności warstw uprzywilejowanych, dbających o ekonomiczny kapitał w pierwszej kolejności), tak inny splot ideologiczny w edukacji dotyka zagadnień *stricte* metodycznych. Edukacja transmisyjna, traktowana jako jednokierunkowy przekaz wiedzy słusznej i celującej w stosownym formowaniu młodych pokoleń do celów politycznych, zderza się od co najmniej trzech dekad z podejściem konstruktywistycznym, stawiającym na autonomię ucznia i nauczyciela w obustronnym rozwoju zgodnie z podzielaną wiedzą i zdobywanym na bieżąco doświadczeniem. W związku z tym warto zwrócić szczególną uwagę na zagadnienie kreatywności w kontekście kształcenia nauczycieli języków obcych w warunkach zmiany. Współczesny uniwersalizm różnorodności w podejściu metodologicznym, cyfryzacja edukacji i rozwój technologii informacyjnych, przy rosnącej paralelnie wiedzy na temat neuronauk w procesach akwizycji języka, czynią kształcenie językowe szerokim polem do popisu dla kreatywnego nauczyciela oraz kreatywnego ucznia. Stąd pytania o charakter kreatywności, jej przejawy, jej dopuszczalne granice oraz „otwarte drzwi” wydają się nieustannie aktualne i ważne.

W artykule powstałym na bazie innego mojego badania nazwałam kreatywność w dydaktyce akademickiej kompetencją niedostatecznie obudzoną (Karpińska-Musiał 2011). Postulowałam wówczas o zwrócenie na nią większej uwagi jako na drzemiącą w nas, ale trochę „opuszczoną” kompetencję dydaktyczną. Uwolniona z politycznych ograniczeń systemowych polska glotodydaktyka jako nauka i praktyka kształcenia językowego ochoczo podjęła wyzwania innowacyjności, budowania kompetencji kulturowych, językowych, komunikacyjnych, miękkich oraz technologicznych. Odważnie spojrzała na ponowoczesny dyskurs edukacyjny i podmiotowy stosunek do ucznia. Glotodydaktycy pozostają jednak w większości wciąż w sferze metodologicznego mistrzostwa, dążenia do ideału mistrza z teczką doskonałych narzędzi. W tej tendencji, w tym rozbudowanym już modelu nauczycielskich kompetencji zapomina się często o uruchamianiu własnych – nabytych lub wrodzonych – pokładów transformacyjnego myślenia i działania o bardziej emancypacyjnym charakterze. W codziennych działaniach dydaktycznych współczesnego kształcenia neofilologicznego wcale nie często uprawia się refleksyjną i autonomiczną praktykę opartą na kreatywności i zarazem odpowiedzialności za wspólny ze studentami proces uczenia się. Neofilolodzy, badacze oraz praktycy, wciąż doskonalią się w refleksyjnej praktyce w zakresie dydaktyki przedmiotowej, jaką uprawiają, ale nie jest to jeszcze proces zakończony.

Sama „kreatywność” jako pojęcie nie jest nowym tematem analiz badawczych, chociaż, jak pisze Agnieszka Włoch (2006: 99), „jest stosunkowo młodym słowem”. Według badaczki do polskiej pedagogiki społecznej pojęcie kreatywności wprowadził Kazimierz Kornilowicz w 1930 roku, natomiast w 1950 roku pojawiło się ono w wykładzie inauguracyjnym Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego wygłoszonym przez Joya P. Guilforda. Ta sama autorka zauważa jednak, że mimo iż etymologia słowa „twórczość” sięga już czasów starożytnych, to jednak trudno jest umieścić to pojęcie w ramach jednego paradygmatu i wcale nie jest pewne, czy twórczość oraz kreatywność należy traktować synonimicznie. Wielozakresowość pojęcia kreatywności pozwala stosować je do wielu aspektów działalności (wytwórstwa) oraz funkcjonowania intelektualnego człowieka, a naukowo wpisuje się ona nie tylko w teorie psychologiczne (na przykład w pracach Edwarda Nęcki), ale też socjologiczne, filozoficzne oraz, co najistotniejsze dla kontekstu edukacyjnego, pedagogikę twórczości. W literaturze tego obszaru badawczego wyróżnia się bardzo wiele teorii twórczości: klasyczne koncepcje twórczości (między innymi asocjacyjne, psychoanalityczne, postaciowe, behawioralne), teorie

poznawcze (między innymi koncepcję myślenia dywergencyjnego Guilforda), teorie systemowe (na przykład Józefa Kozielskiego, Teresy M. Amabile, Mihály Csíkszentmihályiego), teorie humanistyczne (między innymi Ericha Fromma, Abrahama Masłowa, Carla Rogersa); teorie postaw twórczych (Korniłowicza i Stanisława Popka) oraz teorie twórczości codziennej (Moniki Modrzejewskiej-Świgulskiej, Ruth Richards) (Szmidt 2007: 23). W naukach społecznych definiowanie i opisywanie twórczości sytuowane jest głównie, jak przytacza także (za: Szmidt 2001) Agnieszka Włoch, w czteroaspektowym paradygmacie: atrybutywnym (twórczość jako wytwór); podmiotowym (cechy osobowości twórcy); procesualnym (badanie procesu twórczego) i ekologicznym (stymulatory i inhibitory twórczości) (Włoch 2006). Odnajdujemy też inne, dualistyczne podejście do twórczości w pedagogice: elitarne i egalitarne (według którego każdy człowiek jest twórczy, ale nie w jednakowym stopniu) (Limont 2010).

Każda z tych kategorii determinuje sposób patrzenia na kreatywność oraz jej badania i kontekstualizację instytucjonalną. Kształcenie szkolne i akademickie stwarzają okazję do aplikacji teorii przede wszystkim poznawczych w paradygmacie atrybutywnym. Kreatywność nauczycieli znajduje odzwierciedlenie w pobudzeniu rozwoju poznawczego jednostek, które są stymulowane do tworzenia wytworów swej działalności, poddawanych ocenom i statystykom. Ale już życie poza instytucją – rodzinne, prywatne – stanowi pole głównie dla procesualnego sposobu dojrzewania kreatywności, obfitując w różnorodne czynniki zewnętrzne stymulatorów i inhibitorów, jak i odwołując się do mniej klasycznych teorii twórczości codziennej oraz teorii humanistycznych (na przykład teorii Masłowa o hierarchizacji zaspokajania potrzeb człowieka).

W przypadku edukacji spersonalizowanej w ramach instytucji, jakiej egzemplifikacją jest na przykład tutoring akademicki, należałoby, podążając za omawianą wyżej typologią, odwołać się przede wszystkim do teorii poznawczej oraz humanistycznej w pedagogice twórczości, ukorzeniając ją w paradygmatach podmiotowym i procesualnym. To bowiem teorie poznawcze najszerszej opisują proces myślenia dywergencyjnego, pożądanego w relacji tutorskiej, w której jest przestrzeń na poszukiwania nowych tropów wiedzy bardziej niż w jakiegokolwiek innej formie edukacji. Z kolei budowanie tożsamości relacyjnej, o jakim mówi humanistyczna teoria relacji wspierającej Rogersa, tworzy podstawę wielu aspektów pracy tutorskiej ucznia z mistrzem. Nie można więc znaleźć tutaj innego paradygmatu niż ten, który upodmiotowi i upelnomocni jednostkę (zarówno ucznia, jak i tutora)

w ich procesualnym, dialogicznym akcie twórczym, w którym towarzyszą sobie na zasadzie nierównego, ale jednak, partnerstwa, prowadzącego do odkrycia nowych arkanów wiedzy o świecie, przedmiocie badań lub wycinku wiedzy specjalistycznej.

Równie interesujący dla teoretycznego umocowania edukacji spersonalizowanej w teoriach pedagogiki twórczości jest też element podejścia elitarnego i egalitarnego. Jest on o tyle ciekawy, że ten dualizm przebija nie tylko w teoriach twórczości, ale także w innych polach odniesienia: przede wszystkim społecznym i politycznym. Dychotomia pomiędzy elityzmem a egalitaryzmem opiera się na skrzyżowaniu dwóch potężnych teorii socjologicznych i pedagogicznych: krytycznej (uniwersytetu demokratycznego) oraz liberalno-konserwatywnej (uniwersytetu elitarnego), które z kolei swoimi korzeniami sięgają aż XIX-wiecznego podziału na uniwersytety elitarne o badawczym profilu (na przykład Oxbridge), oraz prodemokratyczne, o badawczo-dydaktycznym nachyleniu (na przykład niezwykle wpływowa w Europie tradycja Uniwersytetu Humboldtów).

Teoretyczne umocowanie rozwijania kreatywności w akademickiej edukacji spersonalizowanej może dokonać się dodatkowo na tle socjologicznie zorientowanych paradygmatów heterogeniczności w dydaktyce (Paulston 1993), oraz związanego z nim interakcjonizmu symbolicznego (Mead 1975). Paradygmat heterogeniczności wskazuje na inne niż heterodoksyjne, bazujące na krytycznych kontestacjach ideologii przeciwnych, podstawy czerpania z różnych „paradygmatycznych przekładów” (za: Rutkowiak 2009) w celu określania tego, czym jest wiedza i jak jest kreowana. Innymi słowy:

Heterogeniczność uznaje wielość głosów i opinii, traktuje je w kategoriach agonizmu, a nie antagonizmu, pozwala więc na przyznanie równych praw różnym sposobom percypowania i rozumienia świata. Wnosi więc pragmatyczny i eklektyczny sposób nauczania i uczenia się, a poprzez nie traktowanie wiedzy w sposób obiektywny, umożliwia twórcze jej kreowanie. W ten sposób umożliwia kreatywność: przede wszystkim poprzez kształtowanie stosunku otwartości, autoedukacji, i autorefleksji. Czyni to poprzez upełnomocnienie wszystkich uczestników procesu edukacyjnego, zmuszając nauczycieli do owej mentalnej zmiany w sposobie spostrzegania studentów i ich umiejętności, ich autonomii oraz równie istotnego doświadczenia wniesionego do edukacji. Studenci natomiast są w ramach paradygmatu heterogeniczności

predysponowani do tego, by korzystać, ale i krytycznie formować daną im ofertę edukacyjną (Karpińska-Musiał 2012: 126).

Założenie, że kreatywność rozwija się na tle zmienności, gotowości do zmiany, równouprawnionego głosu oraz wiedzy budowanej w oparciu o autorefleksję i autoedukację na skutek wzajemności interakcji wpisuje w końcu kreatywność w ideę interakcjonizmu symbolicznego. Danie prawa nauczycielom i studentom do konstruktywistycznego tworzenia wiedzy w konkretnych sytuacjach dydaktycznych sprzyja interakcjom, a te z kolei „dzisiaj się” w komunikacji językowej i społecznej. Komunikacja i relacja czynią więc kreatywność zjawiskiem dyskursywnym i w ten sposób umieszczają ją w paradygmacie konstruktywistycznym. Czy jednak można w edukacji spersonalizowanej mówić o całkowitej eliminacji transmisji kulturowej? Spójrzmy na wnioski wypływające z badania na temat rozumienia oraz praktyki kreatywności, które przeprowadziłam diagnostycznie w 2011 roku w różnych środowiskach edukacyjnych⁸.

Anonimowa ankieta online, rozprawdzona wśród nauczycieli akademickich, szkolnych, studentów oraz dorosłych osób innych profesji, zapytywała o definicję kreatywności, jej charakter i elementy składowe, ale także o ocenę możliwości jej rozwijania, pogłębiania i o rolę, jaką odgrywa w niej kształcenie uniwersyteckie. Ankieta składała się z 21 pytań, z których 3 były pytaniami otwartymi, natomiast pozostałe to pytania jednokrotnego wyboru. Była to ankieta publiczna, o kafeterii zamkniętej, skierowana do akademików, studentów oraz pracowników różnych zawodów, specjalności i dyscyplin. Uzyskała zwrot w liczbie 141 respondentów, z których połowę (55,5%) stanowili nauczyciele w szkolnictwie wyższym, 22% studenci, 17% nauczyciele szkół podstawowych lub średnich i 6% przedstawiciele innych profesji. W 86% obszarem specjalizacji były filologie obce. Niecałe 60% respondentów stanowiły osoby w wieku 20–40 lat.

W kontekście Projektu IQ i próby stworzenia przestrzeni instytucjonalnej dla rozwoju kreatywnego myślenia najistotniejsze pytanie ankiety dotyczyło instytucji. Założyłam w nim wstępnie, że twórcze postawy oraz działania werbalne uczących się oraz nauczanych mają największą szansę na dynamiczny rozwój i inspiracje w murach uczelni, tylko jeśli jest to miejsce pozytywnych wzmocnień i intelektualnych uniesień. Jak wiadomo, wiele trudnych warunków

⁸ Pozostałe pytania badawcze i analizę ich wyników opisano szczegółowo w oryginalnym tekście, wydanym w roku 2011.

musi zostać spełnionych, aby tak było. Czy zatem można sądzić, że kreatywność nie ma w zasadzie swej „instytucji”, że jest pewnym darem, funkcją umysłu i komunikatywności? Autorefleksyjny stosunek do własnych możliwości na pewno wspomaga rozwój kreatywności, a ten rodzi się przede wszystkim w relacjach społecznych. Tych, w które dany student lub nauczyciel musi zaangażować ducha, albo też podczas których musi fizycznie komunikować się z Innym, z każdym drugim człowiekiem. Taki właśnie dialog, jak się okazało po latach, umożliwia praca z tutorem akademickim w formie godzinnych spotkań – tutoriali, podczas których uwaga tutora skupiona jest całkowicie na toku myślenia studenta.

Jak ułożyły się wyniki badania? W puli pytań dotyczących zaplecza instytucjonalnego dla rozwijania kreatywności zaledwie 10% badanych uważało, że szkoła rozwija kreatywność, a 18,6% osób stwierdziło, że czynią to studia uniwersyteckie. Ponad 44% badanych podało jako źródło rozwijania kreatywności „społeczne i kulturalne przedsięwzięcia poza szkołą i domem”, a prawie 30% – „dom rodzinny”. Na pytanie, czy system edukacji w Polsce pozwala na rozwój kreatywności, zdecydowana większość ankietowanych (47,5%) odpowiedziała, że „raczej nie” lub „nie” (25,4%). Jeśli już mieli wskazać przejawy rozwijania kreatywności na studiach uniwersyteckich, była to „współpraca studentów i nauczycieli w projektach naukowych i dydaktycznych” (43,1%). Uderzający jest jednak zerowy wynik przy odpowiedziach dotyczących współpracy kadry akademickiej oraz sposobów oceniania i testowania. Wśród akademickich dziedzin, które w mniemaniu badanych stanowią największy potencjał do rozwijania i wykorzystywania kreatywności w jej wielorakich wymiarach, zwyciężają bezsprzecznie nauki humanistyczne i społeczne (60,7%), przy zaznaczeniu, że wyodrębnione w pytaniu studia filologiczne zajęły zaledwie trzecie miejsce (14,3%). Jest to ciekawy wynik, biorąc pod uwagę, że 76% ankietowanych to osoby ze specjalizacją na kierunkach filologii obcych.

Wnioski z analizy wyników dotyczących instytucjonalnego zaplecza rozwijania kreatywności jawiły się więc kilka lat temu jako mało optymistyczne. Był to sygnał do pilnej obserwacji, gdyż to właśnie instytucje edukacyjne powinny z definicji stanowić gniazdo kreatywnego rozwoju, wspierać to, co zarówno studiujący, jak i nauczający przynoszą ze sobą w mury uczelni lub szkoły. Zgodnie z definicją edukacji jako kształtowania kompetencji rekonstrukcyjnej uczniów (Męczkowska-Christiansen 2002) celem zinstytucjonalizowanego kształcenia winny być pomoc w przetwarzaniu wiedzy już posiadanej, jej wzbogacanie

i twórcze rozwijanie poprzez interakcję i kooperację prowadzącą potem do zindywidualizowanego, nowego poglądu na świat. W tym miejscu należy przywołać odkładaną niekoniernie całkowicie słusnie do lamusa edukację transmisyjną w jej wymiarze przekazu wiedzy eksperckiej. Dialog tutorski nie byłby dialogiem ucznia z mistrzem, gdyby mistrz nie posiadał wiedzy, stanowiącej oparcie dla poszukiwań ucznia. I chociaż metodycznie patrząc, w tej drodze uczeń wybiera ścieżki, to tutor otwiera mu kolejne furtki do ogrodów poznania. Zatem transmisja i konstrukcja spotykają się we wspólnych eksploracjach tutorskich dwóch osób, co stanowi merytorycznie uzasadnioną, a jednak innowacyjną formułę współpracy akademickiej. Okazję do takich działań stwarzał w zamierzeniach, ale też zrodził w efektach, projekt edukacji spersonalizowanej na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Gdańskiego.

1.4. Wnioski końcowe dla oceny *status quo*

Spór ideologiczny o fundamenty edukacji, określanie tożsamości własnej wobec zmiany, budowanie i rozwijanie kreatywności oraz refleksyjności, a także ocena wyobrażeń na temat kształcenia międzygeneracyjnego – oto tylko skrócona lista wyzwań, przed którymi stoi dzisiejszy neofilolog. Stoi przed nimi zarówno jako glottodydaktyk-badacz, jak i praktyk akademicki w zakresie dyscypliny przedmiotowej na studiach neofilologicznych oraz każdych innych. Jest nie tylko zanurzony w narastającym gąszczu informacji i wiedzy faktograficznej, nie tylko zmuszony do ich coraz szybszego przetwarzania i selekcjonowania, ale także zobowiązany – aby w ogóle przetrwać – do nabywania i udoskonalania szeregu kompetencji miękkich pozwalających na sprawne i efektywne funkcjonowanie w środowisku społeczno-akademickim. Jaką szansę wobec takiego *status quo* mają nowe oczekiwania ze strony instytucji, nowe wymagania administracyjne, konieczna aplikacja nowych technologii, postrzeganie innego paradygmatu kształcenia oraz innej mentalności studentów? Odpowiedzi będę szukać w następnym rozdziale.

ROZDZIAŁ 2

Instytucja wobec zmiany edukacyjnej

Zmiana w edukacji może przyjmować oblicze nieformalne oraz formalne, w zależności od kierunku implementacji zmiany oraz rodzaju instytucji kształcenia. Zmiana w edukacji jest też zawsze zmianą społeczną, gdyż dotyczy społeczności funkcjonującej w instytucji. Cytując Magdalenę Czubak-Koch, „organizacje z punktu widzenia badań interpretatywnych są strukturami dynamicznymi i płynnymi, są rzeczywistością, w której działają ludzie w wielu różnych rolach, angażujący się w powstawanie różnego rodzaju zjawisk społecznych” (Czubak-Koch 2014: 95). Zmiana społeczna jest z kolei zjawiskiem, które w kontekście obserwacji życia społecznego już w drugiej połowie XIX wieku charakteryzowane było przez Auguste’a Comte’a, twórcę terminu „socjologia”, za pomocą dychotomii pomiędzy statyką a dynamiką (Sztompka 2005: 19). Były to podstawowe, źródłowe działy socjologii, a dynamika przekształciła się w jeden z paradygmatów w naukach społecznych, według którego rzeczywistość pozostaje w ruchu i nieustannie się zmienia (w opozycji do paradygmatu stałości). Zmiana społeczna jest pojęciem niezwykle pojemnym, którego wieloaspektowa analiza znacznie wykracza poza ramy objętościowe tego rozdziału. W ogólnym więc zaledwie znaczeniu jest to (za: Sztompka 2005: 20) „szeroko rozumiana niecykliczna przemiana instytucji, norm, kultury, czy też struktury społecznej. (...) Jest to różnica pomiędzy stanem systemu społecznego w pewnej chwili a jego stanem po upływie określonego czasu”. Zmiana ma też często charakter dyskursywny, ponieważ dochodzi do głosu poprzez różne

dyskursy, bywa ukonstytuowana lub odrzucona, dyskutowana i modyfikowana. Należy bowiem mieć na uwadze, za Charlesem Schwahnem i Williamem Spadym¹, którzy rozpatrują wielostronnie koncepcję przywództwa w edukacji, następujące kwestie:

Ludzie nie zmieniają się, dopóki nie połączy ich odpowiedni powód, by się zmienić;

Ludzie nie zmieniają się, dopóki nie mają własnego udziału w zmianie;

Ludzie nie zmieniają się, dopóki ich przywódcy nie pokażą, że sami traktują zmianę poważnie;

Ludzie nie będą chętni zmianie, dopóki nie dostaną konkretnej wizji, co ta zmiana da im w wymiarze personalnym;

Ludzie nie dokonają zmiany, ani też nie utrwalą jej efektów, dopóki nie otrzymają wsparcia organizacji w tej sferze (Schwahn i Spady 1998: 45–47).

Powyższe zdania sygnalizują w sposób bardzo bezpośredni te aspekty zmiany w edukacji, które wiążą się z podstawowymi założeniami koncepcji instytucji jako organizacji uczącej się. Za zmianę bowiem odpowiadają ludzie, członkowie tej organizacji, oraz ich procesy uczenia się przenikające się nawzajem w zależności od okoliczności i wzajemnych oddziaływań własnych działań na innych. To właśnie koncepcja uniwersytetu jako organizacji uczącej się i etnografia organizacji zostaną przyjęte za podstawę metodologiczną w części empirycznej tej książki, badającej doświadczenia uczestników projektu wdrożeń edukacji spersonalizowanej. Warto jednak w pierwszej kolejności przyjrzeć się jeszcze innym teoretycznym, ale też praktycznym uwarunkowaniom zmiany edukacyjnej w instytucji uniwersytetu, pozwalającym zrozumieć lepiej 3-poziomowe procesy uczenia się obserwowane w organizacji uczącej

¹ O badaniach Schwahna i Spady'ego piszę w artykule „Dwa rodzaje krytycznego podejścia do zmiany wśród neofilologów na polskich uniwersytetach”: http://www.academia.edu/7832885/Dwa_rodzaje_krytycznego_podej%C5%9Bcia_do_zmiany_w%C5%9Br%C3%B3d_neofilolog%C3%B3w_na_polskich_uniwersytetach [dostęp: 2.06.2016]. O badaniach tych wspomina również Philip M. Keys (2008).

się (za: Senge 1990): uczenie się jednostkowe (*personal mastery*), zespołowe (*team learning*) oraz organizacyjne (*organizational learning*). Do takich uwarunkowań należą, przykładowo, koncepcja uczenia się międzygeneracyjnego i teoria kapitału kulturowego Pierre'a Bourdieu, czy też praktyczna odłona celów akademickiej edukacji: kształtowania wiedzy, umiejętności i postaw studentów w programach kształcenia przedmiotowego, formalnie zarysowana w kształcie wyżej wspomnianych Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK). Z pełną świadomością, że jest to zaledwie wycinek możliwych uwarunkowań teoretycznych wokół pojęcia zmiany w edukacji, spróbuję w tym rozdziale wskazać na nie jako na jedną z możliwych interpretacyjnych rekonstrukcji przesłanek, prowadzących do zrozumienia wagi i istoty edukacji spersonalizowanej we współczesnej uczelni wyższej.

2.1. Kształcenie międzygeneracyjne w instytucji uniwersytetu

Prowadzone są szeroko badania na temat potrzeb edukacyjnych studentów (Bauman 2011; Marciniak 2011; Czerepaniak-Walczak 2014b, Denek i Hyżak 2014). Współcześni studenci inaczej niż w ostatnich dekadach XX wieku traktują własną naukę, innych oczekują wytycznych programowych, przyjmując wobec instytucji uniwersytetu postawę z jednej strony bardziej roszczeniową, a z drugiej otwartą na poznawczą różnorodność. Wydają się mieć wbudowane już oczekiwanie upodmiotowienia ich w procesie kształcenia, co oznacza, że pragną, aby ich głos został usłyszany. Co więcej, są gotowi wykorzystywać swoje, z każdym pokoleniem nowe i inne doświadczenie funkcjonowania w świecie oraz jego percepcji. Innymi słowy, wydają się gotowi, aby współtworzyć wiedzę, a nie tylko biernie pobierać ją w programie studiów. Stąd też uczenie się międzygeneracyjne staje się obecnie niezwykle aktualną koncepcją, wychodzącą poza granice jedynie statusu teorii pedagogicznej. Staje się realną potrzebą o metodologicznym i praktycznym wymiarze, a zarazem nie do końca przebadaną w środowisku polskich uczelni. Być może powodem takiego stanu rzeczy są, po pierwsze, tempo zmian kulturowo-społecznych oraz technologicznych, a po wtóre, brak operacjonalizacji takiego właśnie spojrzenia na problematykę edukacji wyższej. Diagnoza środowiska neofilologów zatrudnionych na polskich uniwersytetach pod kątem ich gotowości

do wzajemnego uczenia się od siebie, jak również od młodszego pokolenia, którą sygnalizuję niżej w tym rozdziale, jest zadaniem dość trudnym. Dzieje się tak zresztą prawdopodobnie w każdym innym środowisku w ramach określonej dyscypliny akademickiej. Wymaga też – w celach usystematyzowania wyników – osadzenia w kontekście edukacji głównie formalnej, gdyż dotyczy związków funkcjonalnych pomiędzy uczestnikami „wymiany” wiedzy. Są to związki wynikające z pozycji władzy i relacji nauczyciel–uczeń, w tradycyjnej strukturze uniwersytetu, który mimo głoszonej i postulowanej demokratyzacji w imię uniwersytetu wolnego nadal opiera się głównie na strukturach oligarchicznych. Należy jednak pamiętać, że wzajemne uczenie się następuje także, jeśli nie na szerszą skalę, w sytuacjach niezinstytucjonalizowanych, podczas edukacji nieformalnej. I co najważniejsze, największą szansę ma tam, gdzie relacja student–nauczyciel przyjmuje formułę partnerskiego dialogu.

2.1.1. Teoretyczne tło międzypokoleniowego uczenia się

W przypadku badań dydaktycznych i pedeutologicznych za podstawę teoretyczną dociekań nad uczeniem się międzypokoleniowym można uznać w pierwszej kolejności paradygmat heterogeniczności (Paulston 1993), wynikającą z niego zasadę przekładów międzyparadygmatycznych (Rutkowiak 2009), oraz paradygmat zmiany proponowany przez Michała Fullana i Suzanne Stiegelbauer (1991). Dodatkowo, o specyfice badań akurat glottodydaktycznych zważają także interakcjonizm symboliczny (ze względu na komunikacyjny charakter pracy dydaktycznej) oraz postulat refleksyjności wynikający w dużej mierze z międzykulturowej kompetencji. Kluczowe wydaje się także pojęcie kultury prefiguratywnej (Mead 2000).

Paradygmat heterogeniczności jest strategiczny w rozważaniach nad zmianą w postrzeganiu dydaktyki i dialogu edukacyjnego w murach uniwersytetu. Konstruktywistyczne uznawanie wielości i równoprawności głosów umożliwia twórcze kreowanie wiedzy. Trudno wyobrazić sobie uczenie się międzypokoleniowe bez jego negocjacyjnego, interakcyjnego, a także twórczego charakteru. Współczesna kultura zdeterminowana w dużej mierze postmodernistyczną filozofią nie tylko fragmentaryzacji, tymczasowości (kultura *instant*), uniwersalizmu różnorodności, odbijającego się w naukach zarówno językoznawczych, jak i społecznych, redefiniuje również tradycyjne pojęcie

przekazu międzypokoleniowego. Nie jest to już przekaz liniowy wyznaczany wiedzą starszych spływającą na pokolenia młodsze. Tradycyjnej kulturze post-figuratywnej (Mead 2000) przeczy nie tylko rosnące zróżnicowanie społeczne i kulturowe współczesnych społeczeństw objętych tzw. cywilizacją, ale także raptowny, skokowy rozwój technologiczny. Umożliwia on przede wszystkim dwie znaczące zmiany kulturowe, obalające mit tzw. mądrości starszyny: zapewnia nieograniczone źródła wiedzy (współczesnej oraz historycznej) oraz daje możliwość, a nierzadko i zmusza do niezwyklej w swym wymiarze mobilności. Chociażby tylko te dwa czynniki, a są one jedynie namiastką rewolucji kulturowo-technologicznej, sprawiają, że przekaz międzypokoleniowy staje się częściowo zdezaktualizowany (wpływają na to zbyt duże różnice w tzw. użyteczności wiedzy), niemożliwy (ze względu na odległości zamieszkania pokoleń dzieci, rodziców i dziadków), lub zwyczajnie zbędny (Internet oraz relacje z przyjaciółmi zaspokajają w dużej mierze potrzeby poznawcze oraz emocjonalne ludzi dorosłych). Badania przeprowadzone przez Katarzynę Growiec (2012: 40) wskazują, co prawda, na silne związki emocjonalne z rodziną wśród Polaków, ale jednocześnie wykazują wyższy poziom poczucia szczęścia i dobrostanu u tych, którzy utrzymują silne kontakty z przyjaciółmi, a nie z rodziną lub z jednymi i drugimi. Do wspomnianych wskaźników zmiany dodać należałoby także perspektywę recentywistyczną, która wydaje się zajmować dość znaczące miejsce w analizach antropologii filozoficznej oraz andragogiki (Urbański-Korż 2003). Podkreśla ona terażniejszość jako podstawowy kontekst interpretacji wartości i aksjologicznych uwarunkowań, także w zakresie teorii wychowania. Dlatego też można przyjąć, że obecnie przekaz międzypokoleniowy, o ile zachodzi, opiera się w dużej mierze na wzajemnej interakcji i wspólnym tworzeniu znaczeń tu i teraz, czyli bliższy jest kulturze kofiguratywnej i dialogicznej.

Koncepcja kultury prefiguratywnej autorstwa Margaret Mead (2000) stanowi kolejny klucz do zrozumienia kontekstu współczesnego uczenia się międzypokoleniowego. Tego typu kształcenie, w którym następuje wzajemność informacji zwrotnej i pełna szacunku otwartość na wiedzę drugiego, w tym też studenta, leży u podstaw tutoringów akademickiego. Patrząc wstecz w stosunku do zrealizowanego Projektu IQ, zastanawiałam się już w roku 2011, czy istnieje wśród nauczycieli praktyków, pedagogów języka, tłumaczy i literaturoznawców świadomość istotności uczenia się od siebie nawzajem bez zwracania uwagi na pokoleniowość tego dialogu i wymiany wiedzy. Oznaczałoby to uświadomienie sobie, że źródłem wiedzy mogą być nie tylko na przykład młodszy koledzy

po fachu, ale także studenci, którzy z racji systemu i struktury uniwersytetu są *a priori* tymi, którzy wiedzę mają przyjmować, a nie jej dostarczać. Jak bowiem okazało się w Projekcie IQ, często następowała w tutorskich relacjach zamiana ról. Problem w tym, czy jesteśmy gotowi przełamywać w tym względzie stereotyp linearnej, transmisyjnej edukacji i wobec wspomianej różnorodności zarówno metodycznej, jak i kulturowo-poznawczej uczyć się także od studentów. Nawet jeśli koncepcja kultury prefiguratywnej jest wciąż niezbyt dobrze znana dydaktykom spoza obszarów pedagogiki lub pedeutologii, znane jest przeważnie pojęcie całościowego uczenia się i to ono powinno wytyczać decyzje dotyczące rozwoju zawodowego. Podobnie rzecz dotyczy pojęć edukacji pozaformalnej oraz nieformalnej związanych z *lifelong learning*. Współczesna edukacja uniwersytecka, zwłaszcza w zakresie filologii i dydaktyki języka obcego, nie może już pomijać wartości doświadczeń zdobywanych poza murami szkół lub uczelni dla całokształtu uczenia się nowych pokoleń.

Jeszcze innym aspektem teoretycznym wartym wspomnienia w kontekście poruszanej tematyki, a zwłaszcza edukacji spersonalizowanej, jest zagadnienie refleksyjności nauczycieli w dobie rozwoju humanistycznego paradygmatu interpretacyjnego (Schön 1983; Giddens 2007). Refleksyjność jest nierozdzielnie związana z samokształceniem, będącym jednym z elementarnych komponentów andragogiki. Stanowi także podstawę autoewaluacji, która powinna towarzyszyć każdemu dorosłemu w działalności zawodowej. Refleksyjny nauczyciel jest gotowy do ustawicznego uczenia się i pogłębiania swoich kwalifikacji. Jak podaje za Anthonym Giddensem Czubak-Koch:

Refleksyjność stanowi większą część społecznej aktywności, która nieustannie poddawana jest rewizji ze względu na nowo zdobywane wiadomości lub nabytą wiedzę. Jest ona z jednej strony umiejętnością krytycznego analizowania zdarzeń, a z drugiej – symboliczno-estetyczną kompetencją wyboru spośród wielu elementów budujących „świat życia” (Czubak-Koch 2014: 13).

Interpretując tę przesłankę, można uznać, że „nowoczesność w dydaktyce postulowała autonomię rozumianą jako przede wszystkim indywidualizację nauczania i uczenia się, podczas gdy nowoczesność refleksyjna idzie o krok dalej: podkreśla wagę podejmowania autonomicznych decyzji w dydaktyce także wtedy, gdy oznaczają one chęć wejścia w nowe relacje kolektywne (uczenie się wzajemne, w działaniu, autoewaluacja, informacja zwrotna ze

środowiska)” (Karpińska-Musiał i Orchowska 2014: 33). W takie relacje kolektywne w rozumieniu otwarcia na wzajemność wchodzi tutor z podopiecznym w procesie tutorskim, który stanowi jeden z możliwych obszarów uprawiania międzypokoleniowego uczenia się.

Podsumowując, na podstawie moich wąsko zakreślonych badań z lat 2011 i 2012 mogłam stwierdzić, że stosunek nauczycieli akademickich do uczenia się międzypokoleniowego wahał się między *rozumieniem* wagi problematyki i prób samookreślenia się a mniej lub bardziej uświadamianym *oporem* lub wręcz bezradnością wobec konieczności praktycznych działań, zwłaszcza tych wymagających wzajemnej współpracy w gronie naukowo-dydaktycznym. Aby jednak przełamać wspomniane opory i odczuwane braki, należy pamiętać o zjawisku transgresji oraz zdystansowaniu się wobec siebie samych. Współczesny nauczyciel akademicki, niezależnie od dyscypliny, już dawno nie powinien funkcjonować wyłącznie jako typ idealny opisany w literaturze przedmiotu: refleksyjny praktyk, partner i mediator, interpretator tekstów i zjawisk kultury (zwłaszcza w przypadku neofilologów działających na pograniczu różnych kultur). Nauczyciel akademicki ma dzisiaj misję dużo trudniejszą: musi wprowadzić te postulaty w życie. Aby to uczynić, należałoby przestać obawiać się demaskacji swoich przekonań lub metod działania. To pierwszy krok. Znając natomiast przejawy i okazje do międzypokoleniowego uczenia się, jest zobowiązany zmienić swoją *świadomość*. Drugi istotny krok stanowi już skorzystanie z dostępnych *narzędzi*. Trzecim może się stać wówczas trwający bezterminowo, a więc ustawiczny proces uczenia się międzypokoleniowego.

2.2. Student dzisiaj – aksjologiczne wyzwolenie?

Nie mniejsze znaczenie w dyskusji nad kontekstem zmian w kształceniu akademickim ma transformacja postaw i oczekiwań studentów. W ostatnich latach nauczyciele praktycy obserwują obniżenie się kompetencji językowych kolejnych roczników studentów kierunków neofilologicznych. Uwidacznia się także rozczarowanie postawami młodych ludzi, ich podejściem do studiowania oraz innym wobec dotychczasowych standardów poziomem kultury osobistej. Polemika na ten temat nie ogranicza się tylko do opracowań pedagogicznych. Nie od dzisiaj sięga ona znacznie głębiej, dotykając punktów zapalnych

związanych z reformą szkolnictwa wyższego. Spadek jakości kształcenia uniwersyteckiego, wymuszony jego umasowieniem, wydaje się najbardziej niewralgiczny spośród nich. Można zaryzykować stwierdzenie, że pomiędzy studentami a kadrami akademicką zapanowała wskutek nieuchronnych procesów demograficzno-kulturowych swoista zmowa milczenia. Co leży u jej źródła? Jak należy zatem spojrzeć na profil współczesnego studenta i jego potrzeby edukacyjne? Czego można od niego oczekiwać względem ambicji edukacyjnych i kompetencji uczeniowych? Czy student drugiej dekady XXI wieku jest mniej kompetentny, czy może raczej uwolnił się w końcu z okowów aksjologicznych i kulturowych uwarunkowań minionego stulecia? Czy studenci i uczelnia mogą się obecnie spotkać w pół drogi?²

2.2.1. Postawy studentów i ich podłoże – aspekty poznawcze i behawioralne

W porównaniu z obrazem sprzed lat, a już tym bardziej z postawami z okresu studiowania pokolenia *baby boomers* lat 60. lub pokolenia X, współczesne pokolenie studentów urodzonych w latach 90. XX wieku są w każdym calu inne nie tylko od pokoleń dzisiejszych wykładowców, ale już nawet od pokoleń swoich niemal rówieśników sprzed 5–10 lat. Są inni nie tylko ze względu na zmieniający się system kształcenia w efekcie wprowadzanych reform, ale także, jeśli nie przede wszystkim, ze względu na zmiany społeczne i kulturowe, jakie zaszły w tempie bezprecedensowym. To są młodzi „bez historii”, jaką pamiętają obecne rzesze akademików niezależnie od metryki, a przez to także bez rytów wychowawczych, jakie uznawane były za istotne, bez słynnej *kindersztuby* wywiedzionej z praktykowania wychowania według pokoleniowych wzorców hierarchicznych. Można dyskutować nad reperkusjami tego stanu, ale należy rozpoznawać jego podłoże. Zrozumieć, że pedagogika pozytywistyczna, odwołująca się do behawiorystycznych podstaw uczenia się i nauczania,

² 19 stycznia 2015 roku na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Gdańskiego odbyła się, zorganizowana przez studentów pod moim kierunkiem, w ramach Projektu FID, debata oksfordzka „Uczelnia zawodzi studentów, studenci zawodzą uczelnię – jak spotkać się w pół drogi?”. Wydarzenie odbiło się echem w środowisku akademickim, cieszyło się też uznaniem publiczności (na spotkanie przybyło 60 osób, byli to prawie wyłącznie studenci).

uznana została za relikw przeszłości na rzecz teorii głoszonych przez Ellen Key w *Stuleciu dziecka* oraz ideałów pedagogiki subiektywistycznej, promującej indywidualny rozwój i zaspokajanie indywidualnych potrzeb jednostki. Jak pisze Stanisław Chrobak, „podstawową cechą globalizacji jest zróżnicowanie, swoisty pluralizm, który uwidacznia się w wielości standardów cywilizacyjnych, kontynentalnych, regionalnych i lokalnych bez wyraźnego odniesienia do miejsca i czasu” (2006: 336). To w tym sensie dzisiejszy student wyzwolił się z pęt tradycji i konwencji nakładanych na pokolenie jego rodziców lub nawet starszego rodzeństwa. Był to jednak, i może nadal jest, miecz obosieczny, czego wynikiem może być zarzucana młodym przez średnie i starsze pokolenie zmieniła skala wartości warunkująca ich postawy wobec własnego kształcenia.

Poza innym zatem już uwarunkowaniem społeczno-kulturowym, rzutującym na „niespodzianki” komunikacyjne (na przykład formy relacji słownych i zwrotów adresatywnych wobec profesorów) lub też inne style działania społecznego, dzisiejsi studenci wydają się też inaczej uwarunkowani poznawczo. Studentów nauk humanistycznych i społecznych krytykuje się za to, że nie myślą sekwencyjnie i nie umieją skupić się na interpretacji dzieł literackich lub teorii filozoficznych. Uznaje się to w debacie publicznej za efekt określonych cech systemu kształcenia podstawowego i średniego, który serwuje dzieciom i młodzieży porcję wiedzy poszatkowanej i nielinearnej. Jest to również skutek zbyt silnego bodźcowania przez świat zewnętrzny zdominowany przez popkulturę, uznaną przez niektórych badaczy za równoprawną w kształtowaniu systemów wartości społecznych i intelektualnych, i to niezależnie od negatywnych czy pozytywnych cech tego zjawiska (Melosik 2001; Chrobak 2006). Świat dostarcza młodzieży multum impulsów, kawałków rzeczywistości, mnóstwa informacji, których nie potrafią złożyć w spójną całość. A wręcz nie uznają tego za konieczne. Zdaniem Marii Czerepaniak-Walczak, analizującej wszechstronnie jakość edukacji akademickiej w perspektywie studentów, dzisiejszy student ma niewiele okazji do usystematyzowanej badawczo wypowiedzi na temat oczekiwanej jakości kształcenia. Z tego powodu wybrzmiewają w badaniach na ten temat jedynie „ich skargi na «przeteoretyzowanie» kształcenia akademickiego, co czyni je, zdaniem studentów, nieprzydatnymi do życia zawodowego” (Czerepaniak-Walczak 2014b: 97). I jak pisze dalej wspomniana autorka: „Studenci zdają się nie dostrzegać znaczenia ogólnych podstaw wiedzy dla czekających ich zadań życiowych, zarówno zawodowych, społecznych, jak i osobistych” (Czerepaniak-Walczak 2014b: 97). Jednocześnie oczekują oni wysokiej jakości usługi edukacyjnej, co rodzi swoisty dysonans

i chaos w ocenie przyczyn takiego sprzężenia zwrotnego w akademii. Jak sugeruje Czerepaniak-Walczak, nie wiadomo do końca, czy u podłoża uczelni wyższej leżą tendencje neoliberalne podsycane dyskursem pracodawców, czy też habitusy studentów (według koncepcji Bourdieu), czy też może wymuszony masowością styl kształcenia, indukujący odtwórczość i bierność kosztem problemowego, krytycznego myślenia. Powołując się na badania prowadzone wśród studentów przez profesor Marię Dudzikową z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, autorka zwraca też uwagę na poczucie podmiotowości wskazywane przez studentów odmiennych dyscyplin: humanistycznych, społecznych i empirycznych. Opracowane wskaźniki tej podmiotowości były różnie oceniane przez grupy z innych obszarów dyscyplinarnych, ale uwagę zwraca wspólna, ogólnie wysoka ocena zaangażowania i kompetencji wykładowców, przy jednocześnie niskiej ocenie własnej samodzielności pracy oraz możliwości wypowiedzi. To wskazuje zdaniem autorki na doświadczaną w masowym uniwersytecie „kulturę milczenia” (za Paulo Freirem). Jak sama pisze, w wyniku prowadzonych badań na studentach kierunku pedagogika, „wśród czynników powstrzymujących skalę zjawiska [owej kultury milczenia i braku zaangażowania studentów i ich konsumpcyjnego podejścia do studiowania; przyp. B.K.-M.] można wskazać przygotowanie nauczycieli akademickich do bycia nauczycielem w szkole wyższej, kwalifikacje akademickie (...) oraz, jeśli nie klasyczny tu t o r i n g, to przynajmniej zwiększenie studentom możliwości bezpośrednich kontaktów z nauczycielami akademickimi” (Czerepaniak-Walczak 2014: 102). Wydaje się więc, że zgodnie z postulatem tej badaczki, to właśnie tutoring może stanowić odpowiedź na wspomnianą wyżej, jedną z trzech sugerowanych przyczyn chaosu w diagnozie poznawczej dezorientacji współczesnego studenta. To właśnie tutoring, oferujący studentowi skupioną uwagę tutora i podążanie wspólną spersonalizowaną ścieżką poznawczą, ma szansę zdetronizować styl kształcenia promujący odtwórczość i powierzchowność. Natomiast pozostałe dwie kwestie: habitus studenta i jego kapitał kulturowy, skonfrontowane z urynkowaniem kształcenia, to dokładnie podłoże, na którym potencjał jednostki może doskonale rozkwitnąć, jeśli otrzyma wsparcie w postaci edukacji spersonalizowanej. Nie zagrażą mu wówczas ani cyfryzacja, ani fragmentaryczność wiedzy odbieranej w sposób sieciowy, co wykazało badanie przeprowadzone w opisywanym w tej książce projekcie tutorskim.

2.2.2. Teoria kapitału kulturowego Pierre’a Bourdieu

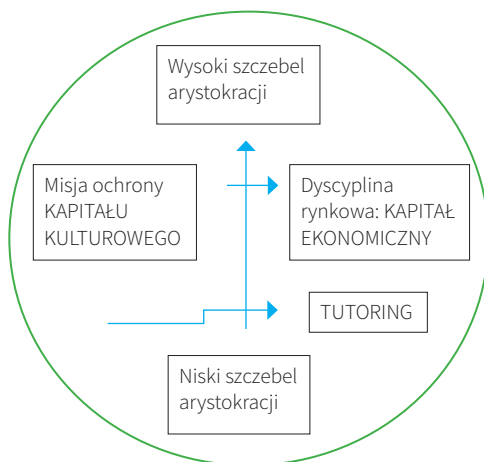
W dyskusji nad habitusem (w rozumieniu Bourdieu) młodego człowieka należy mieć zawsze na uwadze różnorodność modeli rodzinnych oraz zjawisko warunkowanego epoką i modelem wychowania, a częstego dzisiaj braku ciągłości między szkołą a domem w wymiarze kulturowym i aksjologicznym. Zjawisko to opisują na przykład teorie kapitału kulturowego oraz językowego Pierre’a Bourdieu. Jak pisze Tomasz Zarycki, analizując specyfikę założeń francuskiego socjologa w kontekście środkowo- i wschodnioeuropejskim,

(...) szkoły (od przedszkoli po uniwersytety) są w takim ujęciu tylko jedną z licznych instytucji systemu hegemonii kulturowej. Stanowią one oczywiście bardzo ważne ogniwa systemu, będąc kluczowymi instytucjami legitymizującymi i socjalizującymi swoich podopiecznych do dominującego systemu wartości kulturowych. Jak jednak przekonuje Pierre Bourdieu, funkcja socjalizacyjna szkoły jest w takim przypadku w istocie wtórna, ponieważ kluczowy etap socjalizacji, przesądzający w znacznej mierze o zasobach kapitału kulturowego oraz predyspozycjach do jego mnożenia, a więc habitusie, ma miejsce w rodzinie (Zarycki 2009: 14).

Bourdieu kładł nacisk na procesy kulturowej hegemonii upełnomocnianej przez szkolnictwo poprzez różnicowanie klas uprzywilejowanych od mniej uprzywilejowanych, a zatem zauważał mechanizmy, jakimi instytucje edukacyjne albo podtrzymują, albo niweczą habitus danej jednostki wyniesiony z domu. Podobne pytania w kontekście szkolnictwa wyższego stawia Czerepaniak-Walczak, powołując się na wspomniane wyżej badania zespołu profesor Dudzikowej z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza (Dudzikowa i Wawrzyniak-Bessterda 2010). Badaczka zastanawia się, czy w szkole wyższej kapitał społeczny i kulturowy, z którym przychodzą w mury uczelni studenci, podlega dekapitalizacji, tezauryzacji czy pomnożeniu (Czerepaniak-Walczak 2014b: 98). Pomijając poziom odniesienia tej oceny do sytuacji w Polsce, a także krytykę, jakiej teorie Bourdieu są poddawane ze względu na przykład na uniwersalizację społeczeństwa francuskiego, niewątpliwie różnicująca się i u nas społeczność ucząca się doświadcza rozbieżności założeń i metod edukacyjnych na uczelni od tych doświadczanych w domu lub na wcześniejszych szczeblach edukacji. Studenci wchodzi na studia z bardzo różnym poziomem kapitału kulturowego

z racji chociażby dużej liczby przyjętych. Mimo to badania Zaryckiego pokazują, że „w Polsce kapitał kulturowy nie jest tak silną barierą w mechanizmach selekcji kandydatów na studia wyższe” (Zarycki 2009: 22). Według cytowanego autora wiąże się to z uwarunkowaniami historycznymi i kulturowymi sięgającymi nie tylko okresu komunizmu, ale nawet zaborów, kiedy to wolnościowe tendencje wpływały znacząco na kształtowanie się wyobrażeń o elitaryzmie i klasowości w polskim społeczeństwie. Teoria Bourdieu obrazuje więc w tym wypadku, zdaniem tego badacza, nie tyle pogłębianie lub niwelowanie podziałów klasowych, ile znaczenie samego bagażu kulturowego dla rozwoju jednostki i jej sukcesu edukacyjnego. Wskazane byłyby dalsze badania nad pytaniem o retencję tego kapitału wobec jego przytaczanej dekapitalizacji lub też pomnażania. Ośmielam się twierdzić, że edukacja spersonalizowana pozwala na jego pomnażanie, a w wersji pesymistycznej – przynajmniej tezauryzację. Obserwowany w wyniku realizacji Projektu IQ, a także odczytywany przeze mnie w wielostronnych zastosowaniach podejścia tutorskiego poza kontekstem uczelni wyższej efekt pracy ucznia z mistrzem, pozwolił mi zarysować pewien schemat umiejscowienia tutoringu w obrazie pola biurokratycznego Bourdieu, który traktuję jako przykładowy model wpływów ideologii na procesy społeczno-edukacyjne. Przedstawiam go poniżej:

Schemat 1. Propozycja pozycjonowania metody tutoringu wobec sił panujących w polu biurokratycznym na podstawie teorii Pierre’a Bourdieu



Jak piszę w swoim artykule poświęconym pozycjonowaniu tutoringów w teoriach różnych kapitałów społecznych, według Loica Wacquanta³ jesteśmy świadkami operujących w polu biurokratycznym Bourdieu horyzontalnych, lewicujących sił chroniących tych, którzy zostali pozbawieni kulturowego i ekonomicznego kapitału, z siłami promującymi twardą rękę rynku. Jednocześnie w polu tym krzyżują się wertykalne wpływy „arystokracji niższego szczebla”, realizujące misje opiekuńcze wobec państwa, oraz „arystokracji wysokiego szczebla”, skupionej na kwantyfikacji i pomiarowym osiągnięciu sukcesu. Powołując się na metaforykę Wacquanta, postawiłam w powyższym artykule tezę, że tutoring plasuje się w polu działań „arystokracji niższego szczebla” (może być realizowany poprzez oddolne praktyki w instytucji), przy jednoczesnej skłonności do podążania od „lewej ręki” państwa, chroniącej kapitał kulturowy, w stronę „prawej ręki”, tj. ku ambicji do maksymalnej efektywności i do budowania nowego kulturowego, ale i ekonomicznego kapitału jednostek samostereownych i wykształconych (Karpińska-Musiał 2015b). Rodzi się wówczas grupa społeczna wyemancypowanych ludzi, którzy nabierają świadomości swej wartości na rynku, ale także umieją stosownie wybierać, krytycznie analizować i korzystnie inwestować swoją wiedzę oraz umiejętności nie tylko dla państwa, ale też dla swego własnego rozwoju. Czy taką szansę widzą dla siebie studenci filologii angielskiej?

2.2.3. Studenci wobec relacji kształcenie–rynek pracy

Trzeci wspomniany przez Marię Czerepaniak-Walczak obszar problemowy dotyczący pytań o przyczyny konfliktu między oczekiwaniami studentów a aspiracjami uniwersytetu to obszar przenikania mechanizmów neoliberalizmu do funkcjonowania instytucji oraz zachodzących w niej procesów kształcenia. Czy niski lub średni poziom satysfakcji studentów, odnotowywany przez badaczy⁴, wynika może z rozmięcia się interesów grup bezpośrednio

³ Zob. L. Wacquant (2012). *Trzy kroki w stronę historycznej antropologii faktycznie istniejącego neoliberalizmu*, „Praktyka Teoretyczna”, nr 5, s. 129–151; http://www.praktykateoretyczna.pl/PT_nr5_2012_Logika_sensu/PT5_2012_Logika_sensu.pdf [dostęp: 2.06.2016].

⁴ Badania „Studenci Uniwersytetu Gdańskiego. Proces dydaktyczny w Uniwersytecie Gdańskim w ocenie studentów” zapoczątkowane były przez prof. dr hab. Brunona Synaka w roku 1995 i kontynuowane cyklicznie w latach 2001, 2007 i 2013. W 2014 roku przedłożono też

uwikłanych w strukturę edukacji akademickiej? Dyskutowany już wyżej dylemat różnych poziomów motywacji u studentów o różnym poziomie kapitałów kulturowego i społecznego widać najdobitniej we wszelkich próbach badań na ten temat. Świadoma, że opinia młodego pokolenia stanowi cenne źródło informacji, pod koniec roku akademickiego 2010/2011 oraz 2011/2012, jeszcze przed zainicjowaniem Projektu IQ, przeprowadziłam ankietę ewaluacyjną wśród dwóch grup studentów pierwszego stopnia filologii angielskiej, piszących prace dyplomowe w ramach seminarium dyplomowego na specjalności nauczycielskiej. Analiza wyników może być traktowana jedynie jakościowo, gdyż grupa 33 osób (łącznie) jest zbyt nieliczna, aby jej odpowiedzi dawały wyniki istotne statystycznie. Niemniej jednak studenci mogli wypowiedzieć się na temat studiów na kierunku filologia angielska i opisać stopień ich poczucia przygotowania do wykonywania wybranego zawodu (głównie nauczycielskiego). W kontekście Projektu IQ była to też pewna diagnoza, czego najbardziej potrzebują studenci i jakie działania dydaktyczne powinny sprostać ich potrzebom. Cel badawczy polegał więc jedynie na zdiagnozowaniu sytuacji oraz obserwacji, czy opinie studentów różnicowały się po jednym roku. Stąd też wyniki dotyczą lat 2011 oraz 2012. Jak widać, będą one różne. Ankieta zawierała kafeterię częściowo zamkniętą, umożliwiającą dowolną ilość odpowiedzi prawidłowych, oraz pytania otwarte.

Czy uważasz, że studia licencjackie na filologii angielskiej przygotowują Cię skutecznie do zawodu nauczyciela języka angielskiego? (wzrost o 10% opinii negatywnych i tylko 2% wzrostu pozytywnych po roku)

	2011	2012
Nie, niezupełnie	10/13 (80%)	18/20 (90%)
Tak, w zupełności	3/13 (23%)	5/20 (25%)

Senatowi Uniwersytetu Gdańskiego „Informację o przebiegu działań dotyczących jakości kształcenia w UG”, uwzględniającą raport z tych badań, autorstwa dr. Tomasza Tobisa oraz prof. UG, dr. hab. Jarosława Załęckiego. Oceniano realizowany model kształcenia w kontekście założeń reform wdrażanych na uniwersytecie, badając proces kształcenia i życia akademickiego z perspektywy studentów. Wyniki wykazały, że przy stosunkowo wysokiej ocenie poziomu kształcenia oraz zaangażowania nauczycieli akademickich (przy około 50% zwrocie ankiet), podmiotowość studentów w procesie edukacji i w życiu uczelni jest oceniana nisko. Pokrywa się to z wynikami badań zespołu prof. Dudzikowej, prowadzonych w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza.

Jeśli nie, w jakich obszarach czujesz niedosyt?

- *Zawsze jest problem z praktyką, brak znajomości programu.*
- *Zbyt mały zasób słownictwa i pojawiające się „głupie” błędy gramatyczne [u siebie; przyp. B.K.-M.].*
- *Praktyki nie dają żadnego doświadczenia, mamy za mało swobody działania.*
- *Za dużo teorii, a zbyt mało zajęć praktycznych, które prezentowałyby konkretne techniki w praktyce.*
- *Za duży nacisk na teorię metodyki, stanowczo za mało praktyki.*
- *Myślę, że jednak jeszcze przydałoby się więcej praktyki w ćwiczeniu komunikacji.*
- *Brak przygotowania pod względem pozalekcyjnym – uzupełnianie dokumentacji itp.*
- *Za mało praktyk.*
- *Uczymy się w pełni dopiero po wejściu w rzeczywistość szkolną na dłuższy okres. Wtedy można zauważyć, jak można zmodyfikować nabytą wiedzę, aby okazała się ona pomocna.*

Jeśli tak, w czym przygotowały Cię najlepiej?

- *Dają ogólny pogląd na to, co w nauczaniu jest ważne, a co nie. Dużo uwagi skupia się na metodyce i pedagogice, więc jesteśmy teoretycznie przygotowani.*
- *Metodyka nauczania.*
- *Po prostu poznałam lepiej język angielski.*

Czy uważasz, że znajomość metod nauczania, doświadczenie praktyk, pozwala Ci na spokojne wejście w rzeczywistość zawodową? (lata 2011 i 2012 – spadek odpowiedzi pozytywnych, wzrost negatywnych po roku)

	2011	2012
Tak	7/13 (54%)	7/20 (42%)
Nie	6/13 (46%)	13/20 (65%)

Dlaczego nie?

- *Zbyt duży skok pomiędzy rzeczywistością szkolną a teorią otrzymaną w realiach akademickich.*
- *Brak mi doświadczenia i obycia, nadal jest to stresujące doświadczenie.*

- *Praktyki nie dały mi zbyt dużego doświadczenia, nauczyciele byli niechętni do pozwolenia na jakiegokolwiek zmiany w ich typowym prowadzeniu lekcji.*
- *Myślę, że sama teoria, jak i praktyki jeszcze nie tworzą dobrego nauczyciela.*
- *Ponieważ studia to wierzchołek góry lodowej.*
- *Teoria ma się bardzo często nijak do zastanej rzeczywistości, mimo iż okazuje się niekiedy bardzo pomocna.*

Dlaczego tak? (większość nie podawała przyczyny)

- *Ponieważ dzięki temu zdaję sobie sprawę, co mnie czeka po studiach.*
- *Mam pojęcie o tym, jak wygląda zawód nauczyciela.*

Czy doświadczyłeś/doświadczyłaś już jakichś problemów w swojej pracy dydaktycznej? (skala problemów w pracy wydaje się obniżać po roku)

	2011	2012
Tak	10/13 (77%)	12/20 (60%)
Nie	3/13 (23%)	8/20 (40%)

Jakich?

- *Uczeń z ADHD, brak chęci do nauki.*
- *Stres.*
- *Problem z dyscypliną w 5 klasie szkoły podstawowej.*
- *Nauczyciele mentorzy wymuszali nudny i sztywny sposób prowadzenia lekcji.*
- *Brak motywacji uczniów i moje trudności we wzbudzeniu jej, skupienie się uczniów tylko na ocenach, a nie języku.*
- *Problem z motywacją i dyscypliną.*
- *Problemy z dyscypliną, trudni uczniowie.*
- *Z dyscypliną.*
- *Dyscyplina na lekcji, brak czasu na wszystkie zadania.*
- *Problemy z motywowaniem uczniów, niewielkie z dyscypliną.*

Czy Twoja praca licencjacka:

	2011	2012
ma spełniać rolę krytycznego oglądu rzeczywistości?	9/13 (69%)	4/20 (20%)
jest spełnieniem formalnych wymagań uniwersyteckich?	1/13 (7,6%)	10/20 (50%)
jest sposobem uzyskania tytułu licencjata?	1/13 (7,6%)	14/20 (70%)
jest drogą do podniesienia własnych kompetencji?	7/13 (54%)	9/20 (45%)
jest drogą do podniesienia kompetencji innych nauczycieli?	3/13 (23%)	0/20 (0%)

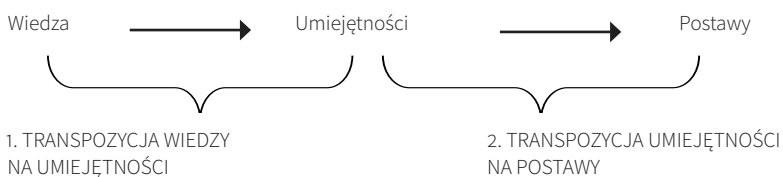
Na szczególną uwagę zasługuje ostatnie pytanie. Sygnalizuje poziom, na jakim studenci są lub nie są gotowi do dzielenia się wiedzą z innymi, a także na ile zaszczepiony w nich został duch krytyczny zarówno wobec jakości kształcenia uniwersyteckiego, jak i wobec własnych ambicji jako jednostek zdobywających wykształcenie. Okazało się bowiem, że w roku 2011 dla ponad połowy badanych napisanie pracy dyplomowej stanowiło okazję do krytycznego oglądu rzeczywistości (glottodydaktycznej i społeczno-edukacyjnej z racji tematyki seminarium) oraz do podniesienia kompetencji. Opcje odpowiedzi związane ze spełnianiem formalnych wymagań uniwersyteckich były wybierane zaledwie jednokrotnie. Niestety, w grupie następnego rocznika studentów liczba odpowiedzi pozytywnych na te pytania spadła gwałtownie przy jednoczesnym znaczącym wzroście odpowiedzi sugerujących, że praca dyplomowa jest jedynie spełnieniem formalnego wymogu administracyjnego i drogą do uzyskania stopnia licencjata. Odpowiedzi na wcześniejsze pytania pokazują natomiast wyraźnie zdanie absolwentek na temat ich przygotowania do wykonywania zawodu nauczyciela języka angielskiego, z tendencją tylko spadkową. Oczekiwałyby one znacznie bardziej praktycznego profilowania, w formie na przykład wskazówek, jak radzić sobie z realnymi problemami merytorycznymi lub dyscyplinarnymi w klasie szkolnej. Oba roczniki widzą konieczność autentycznego i praktycznego przygotowania do pracy w zawodzie nauczyciela języka obcego. Wygląda więc na to, że teza o wpływie merkantylnego podejścia do edukacji w tym wycinku rzeczywistości edukacyjnej potwierdziła się. Należy jednak zadać sobie pytanie: czy takie oczekiwanie wyklucza pragnienie wiedzy, która leży u epistemologicznych podstaw praktycznej odslony pracy nauczyciela? Czy oznacza eliminację teoretycznego, analitycznego myślenia, dywergencyjnego stylu uczenia się? I w końcu, czy naprawdę detronizuje wiedzę literacko-społeczną, o jakiej z nostalgią wypowiada się dyskurs antyneoliberalny wobec nauk

humanistycznych? A może jednak można zrekonstruować pomost pomiędzy praktyką i teorią i spełnić życzenia studentów w tym zakresie?

2.3. Od wiedzy i kompetencji do postaw na przykładzie treści programowych filologii angielskiej

W dyskusji nad tematem kształcenia postaw, czyli kompetencji społecznych, na studiach przedmiotowych pojawia się wiele kontrowersji. To właśnie postawy zostały uznane przez respondentów w przytaczanym wyżej badaniu na temat narzędzia KRK za najtrudniejszy do sprecyzowania i określenia (językiem celów i efektów kształcenia) komponent w procesie pisania sylabusów. Odpowiadając na tę kontrowersję, a zarazem usiłując znaleźć odpowiedzi na stawiane wyżej pytania o możliwość spełnienia oczekiwań studentów, wysuwam poniżej autorską sugestię transpozycji wiedzy na umiejętności oraz tak uzyskanych umiejętności na konkretne postawy społeczne. Łańcuch zmiany można zobrazować na poniższym schemacie.

Schemat 2. Transpozycje pomiędzy wiedzą, umiejętnościami i postawami



Źródło: opracowanie własne autorki.

Z racji mojej pierwszej specjalizacji przedmiotowej propozycja, którą przedstawiam, bazuje na przykładzie komponentów kształcenia filologicznego w zakresie filologii angielskiej. Zarówno pierwsza transpozycja (wiedzy), jak i druga (umiejętności) obejmują w proponowanym zestawieniu obszary trzech najbardziej reprezentatywnych specjalizacji przedmiotowych na studiach filologicznych i neofilologicznych: językoznawstwa, literatury i kultury. Aplikując konkretną wiedzę z dziedziny, można wykształcić określone

umiejętności (stosując wybrane metody), a dalej postawy w zakresie każdej specjalizacji. W tej drodze nie może zabraknąć określonych metod nauczania, zatem szczególnie w przypadku pierwszej transpozycji proponuję zastosować także określone metody pracy, prowadzące do przekucia wiedzy w umiejętności. Druga transpozycja obrazuje zupełnie przykładowe opisy kompetencji, jakie mogą zrodzić się wskutek zastosowania i wykorzystania wskazywanych umiejętności.

Wykres 1. Transpozycje wiedzy w umiejętności i umiejętności w postawy na studiach filologicznych – wybrane przykłady

1. TRANSZPOZYCJA: WIEDZA → UMIEJĘTNOŚCI		
Przedmiot	Metoda / Treść	Efekt (Umiejętności)
Literatura	czytanie i dekodowanie tekstów	sztuka refleksyjnego pisania
	znajomość literatury i gatunków	sztuka interpretacji tekstów kultury (krytyczna analiza dyskursu, metoda biograficzna)
Językoznawstwo	retoryka / komunikacja niewerbalna	sztuka przemawiania i argumentacji
	strukturalizm językowy / socjolingwistyka	sztuka poprawnego wypowiedania się
	pragmatyka językowa	sztuka analizy języka mediów, rozpoznawanie mechanizmów manipulacji
Historia i kultura	wiedza faktograficzna i literacka	interpretacja tekstów kultury
	doświadczenie fenomenologiczne	sztuka pisania i analizy biografii
2. TRANSZPOZYCJA: UMIEJĘTNOŚCI → POSTAWY		
Przedmiot	Efekt (Umiejętności)	Efekt (Postawy)
Literatura	sztuka refleksyjnego pisania	erudycja w piśmie, stosowanie odpowiednich rejestrów i zwrotów formułaicznych, szacunek do rozmówcy
	sztuka interpretacji tekstów kultury	erudycja w mowie, płynność, stosowność kontekstualna, prawidłowe relacje komunikacyjne

Językoznawstwo	sztuka przemawiania publicznego	asertywność, trafność oceny kontekstu konwersacyjnego, a przez to sukces w pracy i aplikowaniu o nią
	sztuka poprawnego wystawiania się	poprawna stylistyka, pozytywna ocena rozmówcy, skuteczność komunikacyjna
	sztuka analizy języka mediów i rozpoznawanie mechanizmów manipulacji, interpelacji itp.	krytyczna selekcja tekstów, czytanie ze zrozumieniem, rozpoznawanie zasad manipulacji, rozumienie tekstów kultury i przez to czynne uczestnictwo w niej
Historia i kultura	sztuka interpretacji tekstów	świadomość własnej tożsamości kulturowej i umiejętność samookreślenia się
	sztuka pisania i analizy biografii	zrozumienie Innego, autorefleksja i samokształcenie

Źródło: opracowanie własne autorki.

Warto zauważyć, że na liście postaw możliwych do wykształcenia podczas studiów filologicznych i neofilologicznych pojawiają się te, które można z sukcesem kształcić podczas spersonalizowanej współpracy tutora i podopiecznego w tutorialach. Wyżej wytłuszczono też wszystkie umiejętności, które są wykorzystywane w formule edukacji spersonalizowanej w postaci spotkań tutorskich. Potwierdzają ten fakt wypowiedzi tutorów oraz studentów w badaniu opartym na Projekcie IQ, opracowanym w części empirycznej. Tutoriale stwarzały przestrzeń do namysłu, okazję do doskonalenia pisania refleksyjnego, poprzez lekturę ćwiczyły selektywność i uważność w rozumieniu tekstów, uczyły argumentacji i krytycznego oglądu, pomagały określać tożsamość akademicką oraz intelektualną obojgu – zarówno studentów, jak i tutorowi, którzy poprzez zapoznawanie się z dziełami innych badaczy i naukowców uczyli się rozumieć Innego (także poprzez wzajemność relacji budowanej dopiero podczas spotkań). Tutoring akademicki stanowi jedno z najsilniejszych narzędzi kształtowania postaw w kształceniu uniwersyteckim, i to nie tylko w przypadku kształcenia filologicznego, które podałam jedynie jako przykład.

2.4. Instytucja w kontekście dobrej praktyki dla podniesienia jakości kształcenia

Kończąc te wstępne i zaledwie zasygnalizowane rozważania epistemologiczne nad przesłankami istotnymi dla umiejscowienia edukacji spersonalizowanej w polskim uniwersytecie publicznym, nie należy zapomnieć o silnie ugruntowanych już we współczesnym, chociaż neoliberalnie nacechowanym dyskursie na temat kształcenia akademickiego, pojęciach jakości kształcenia oraz tzw. dobrych praktyk. Jeśli bowiem mówimy o tutoringingu jako podejściu do edukacji, traktujemy go jako przykład dobrej praktyki celującej w podnoszeniu i utrzymywaniu jak najwyższej jakości akademickiego kształcenia, skutkującego, zgodnie z jedną z wielu definicji dobrej praktyki, „przewyższeniem osiągniętych rezultatów” (Rutkowski 2006). Definicję dobrej praktyki w kontekście czysto edukacyjnym można odnaleźć w wielu dokumentach, m.in. opracowanym przez FRSE *Zeszyte Dobrych Praktyk dotyczących wewnętrznego zapewnienia jakości kształcenia w uczelniach* (2013), w którym „dobrą praktykę definiuje się jako sposób postępowania, w odniesieniu do którego zostało udowodnione – w wyniku doświadczenia lub badań – że prowadzi on niezawodnie do pożądanego rezultatu” (Wiśniewska 2015: 12–13), lub też określa jako „zbiór wiarygodnych, sprawdzonych wzorców lub standardów jakości, przyczyniających się do doskonałości tej instytucji, pod warunkiem, że będą one stosowane” (Prasad 2012: 1). Małgorzata Wiśniewska w opracowaniu na temat doświadczania dobrych praktyk w Uniwersytecie Gdańskim⁵ zwraca uwagę na wdrażanie dobrych, innowacyjnych praktyk dydaktycznych, do których tutoring akademicki z pewnością należy. Aby było to możliwe, potrzeba też określonej postawy nie tylko u studentów, ale także wśród kadry akademickiej oraz władz uczelni. Mowa tu o umiejętności otwartej dyskusji nad mocnymi i słabszymi stronami funkcjonowania organizacji uniwersytetu, gotowości do uczenia się na własnych błędach, braku lęku przed krytyką środowiska, chęci do ciągłego doskonalenia się i przyjmowania nowych rozwiązań

⁵ Opracowanie zebrane pod tytułem *Dobre Praktyki Kształcenia w świetle doświadczeń Uniwersytetu Gdańskiego* powstało w ramach projektu „Wdrożenie nowoczesnych modeli zarządzania jakością w Uniwersytecie Gdańskim (MODEL_UG)”, współfinansowanego przez UE w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Priorytet IV: Szkolnictwo Wyższe i Nauka (UDA- POKL.04.01.01-00-056/11-00).

z otwartością i chęcią do uczenia się. Wiśniewska przytacza też za Prasadem strukturę implementacji dobrej praktyki, która składa się z następujących elementów: i d e n t y f i k a c j i (w oparciu o wyznawane wartości i postrzegane cele), i m p l e m e n t a c j i (najtrudniejszej z racji możliwego wielogłosu na temat danej praktyki, jej dyskredytacji lub braku wsparcia), i n s t y t u c j o n a l i z a c j i (warunkowanej postawą zaangażowania i wpisania innowacji w istniejącą strukturę uczelni, z uwzględnieniem jej ograniczeń i możliwości) oraz i n t e r n a l i z a c j i (wpisanie praktyki w tożsamość i unikalność wydziału, instytutu) i d y s t r y b u c j i (ogólnej promocji celem wykazania transgresyjnej zmiany instytucjonalnej) (Wiśniewska 2015: 14–18). Taki mechanizm, chociaż może być uznawany za nomenklaturowe przenoszenie koncepcji z gruntu teorii zarządzania na grunt edukacji, jest już obecnie coraz bardziej powszechnym ujęciem zjawisk zachodzących w strukturze organizacji uczącej się, do miana której uniwersytet także aspiruje.

2.5. Podsumowanie

Zmiana w instytucji edukacyjnej przybiera oblicza bardzo różne: od formalnej, urzędowej dekonstrukcji i rekonstrukcji struktur kształcenia, po działania oddolne, skupione na zmianie jako zjawisku społeczno-interakcyjnym, zbudowanym na przesłankach teoretycznych, ale dziejącym się w sposób często nieustrukturyzowany, nieprzewidywalny, nieliniowy. Jak wspominał w poprzednim rozdziale wyżej, innowacja w postaci autentycznej dobrej praktyki nie jest jednak jedynie romantycznym zrywem grupy innowatorów, którym została dana okazja do eksperymentowania w zakresie formuły i przestrzeni kształcenia, chociaż od takiego zrywu powinna się rozpocząć. Innowacja dydaktyczna, zbudowana co więcej na głębokich podstawach ontologicznych i epistemologicznych, to nie epizod, odchodzący w zapomnienie po wykorzystaniu dostępnych środków finansowych lub infrastrukturalnych. Implementacja zmiany ma swoją strukturę, nazwaną przez specjalistów. Wymaga ona czasu i wielu działań oddolnych, popartych przez instytucję odgórnie. Spotkanie to utrudniają rozbieżności o charakterze ideologicznym. Poglądy uczestników tej potężnej maszyny komunikacyjno-edukacyjno-politycznej, jaką stanowi tożsamościowe funkcjonowanie uniwersytetu, nie zawsze są zbieżne. Nie jest to zjawisko młode, gdyż spory ideologiczne o funkcje uczelni wyższej toczą się już od XIX wieku.

Obecnie znajdujemy się na kolejnym etapie tego sporu, który jednak stosunkowo silnie odbija się na odbiorcach edukacji w czasach wyjątkowo zróżnicowanego pokoleniowo i ideologicznie, postmodernistycznego społeczeństwa. Społeczeństwa, w którym w jednej epoce i w murach jednej uczelni spotykają się trzy lub cztery pokolenia o zupełnie innych celach życiowych i systemach aksjologicznych. Dlatego też na szczególną uwagę zasługują opisane wyżej w tym rozdziale koncepcje uczenia się międzygeneracyjnego, całościowego (ustawicznego), oraz uwzględnianie w tworzeniu oferty edukacyjnej uniwersytetu kapitału kulturowego i społecznego młodych ludzi napływających w mury uczelni. Sam ten fakt bowiem implikuje już konieczność zmiany, którą Spady i Schwahn (1998: 26) nazwali *zmianą produktywną*, tj. kompleksową, systemową i łamiącą zastane paradygmaty. Według tych autorów zmiana produktywna musi spełniać pięć kryteriów: rzeczy ważne faktycznie ulegają zmianie (*it takes*), rezultaty wciąż są udoskonalane (*results improve*), funkcje i działania operacyjne także wciąż są ulepszane (*functions improve*), wszyscy zaangażowani w zmianę korzystają z niej i zmiana ich motywuje (*it enhances*), ulepszenia są trwałe i kontynuowane (*it lasts*)⁶.

⁶ Przel. z języka angielskiego B. Karpińska-Musiał.

ROZDZIAŁ 3

Dydaktyka spersonalizowana elitarną alternatywą dla uniwersytetu

Tutoring jest metodą polegającą na myśleniu o człowieku całościowo, nie tylko pod kątem jego zawodowych czy edukacyjnych osiągnięć. (...) Do metod edukacji zindywidualizowanej, która w dużym stopniu kładzie nacisk na skuteczność, dodaje on silny akcent humanistyczny. Edukacja spersonalizowana proponuje całościowe spojrzenie na człowieka, postrzegając go jako wielowymiarową osobę, która posiada umysł, ducha, wolę, uczucia i ciało¹ (Czekierda 2015: 20).

Poniższy rozdział będzie próbą dalszego przybliżenia tożsamości tutoringów w jego bardziej epistemologicznych umocowaniach, z jednoczesnym wskazaniem na nowe implikacje dydaktyczne istotne dla kontekstu szkolnictwa wyższego. Tematem personalizacji edukacji zajmuje się w ostatnich latach coraz większa liczba badaczy szkolnictwa różnych szczebli, co ciekawie rekrutujących się z różnych dyscyplin badawczo-naukowych. Budują oni w ten sposób bardzo różnorodny, kompleksowy obraz tego, czym jest edukacja prowadzona w formie indywidualnych tutoriali, gdyż jedną z naczelnych jej cech są właśnie podkreślane silnie przez profesora Jerzego Axera różnorodność i niejednorodność. Badacz, założyciel i inicjator pierwszych w Polsce

¹ Wojtyła K. (1994). *Osoba i czyn*, Lublin: Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II [przyp. na podstawie odniesienia z książki].

Międzyobszarowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych (MISH) w Uniwersytecie Warszawskim, zwraca szczególną uwagę na zagrożenie płynące z prób usystematyzowania idei pracy tutorskiej w sposób formalny, gdyż taka strukturalizacja pozbawiłaby tutoring swej najważniejszej natury – spersonalizowania. Wspomniany autor pisze: „należy w polskich warunkach nie dopuścić do wykorzystania sformalizowanego systemu opieki tutorskiej do wzmocnienia dziedziczonego kulturowo modelu mistrz–uczeń” (Axeer 2015: 11). Oraz: „Przygotowując koncepcję tutoringu nie powinniśmy zatem planować go jako zestandaryzowanego składnika systemu szkolnictwa wyższego w całym kraju, lecz traktować jako część całościowej strategii dydaktycznej danej uczelni, ważny składnik właściwej jej «kultury międzyobszarowości»” (Axeer 2015: 21). Do rozważań Axera nad tożsamością tutoringu we współczesnym modelu polskiego uniwersytetu, ze szczególnym wskazaniem na obszar jego efektywności w przypadku studiów międzyobszarowych, wróć jeszcze poniżej. Sam Projekt IQ w Uniwersytecie Gdańskim zaowocował oddolnie wielostronnym oglądem tutoringu akademickiego, dokonany przez tutorów z nauk filologicznych, nauk społecznych, ekonomicznych i nauk o Ziemi. Każda grupa reprezentująca dany obszar zauważała w tutoringu nieco inne aspekty i wymiary, niekiedy odbiegające nawet od wyjściowej definicji relacji między uczniem a mistrzem. Niektórzy autorzy tutorskiej monografii dopatrywali się w tutoringu z jednej strony procesualnego ciągu kreacji znaczeń nadawanych wzajemnej edukacji (Jendza 2016), metaforycznego dialogu z Innością (Szuba 2016) lub też holistycznego zdarzenia o „rekursywno-zwrotnym” charakterze spotkania dwóch osób „językujących” (*languageing*) (Grzegorzczuk 2016). Joanna Redzimska (2016) analizuje tutoring w kontekście czynników motywacyjnych warunkujących studiowanie, a ja podejmuję we wspomnianej monografii wątek wieloznaczności elitaryzmu przypisywanego tutoringowi w różnicujących się dyskursach akademickich (Karpińska-Musiał 2016a). Niezwykle bogate podstawy teoretyczne konstruowania paradygmatu humanistycznego, w ramach którego umiejscowiony jest tutoring oparty między innymi na relacji wspierającej na przykład według Carla Rogersa, oraz inne towarzyszące tutoringowi przesłanki wspierania procesu dydaktycznego, opisuje także Anna Sajdak (2013). Badaczka dydaktyki akademickiej jako wielostronnej, wieloparadygmatycznej nauki zwraca słusznie uwagę, że uznanie akademickiej wolności realizowanej w uczelni przez nauczycieli – w tym też tutorów – przy jednoczesnej świadomości złożoności specyfiki kształcenia akademickiego wymaga wielkiej ilości uwarunkowań instytucjonalnych,

ideologicznych i personalnych. Podejmując się rekonstrukcji zarówno definicji, jak i wielowymiarowości paradygmatów, wobec których lokuje się dydaktyka akademicka, Sajdak pisze:

Wyjście w myśleniu o edukacji wyższej poza paradygmat behawiorystyczny, zwłaszcza w stronę humanistycznego i emancypacyjno-krytycznego, powoduje, że (...) decyzje dydaktyczne nie są już techniczne, tracą instruktażową pewność i aplikacyjny charakter. Są wyborem zawsze obciążonym konsekwencjami, wymagają ciągłego rozpoznawania i wyważania racji. Czynią z dydaktyka osobę, „która traci pewność siebie, ale zyskuje horyzont pytań” (Klus-Stańska 2010: 133). Nauczyciel akademicki nie może być niewolnikiem żadnego paradygmatu oraz żadnej narzuconej wizji kształcenia. Trudno bowiem rozstrzygać, która ścieżka dydaktyczna jest lepsza, każda bowiem służy innym celom, każda wymaga także znalezienia w sobie i uruchomienia innych zasobów osobowych umożliwiających funkcjonowanie zgodne z przepisem roli. Uniwersytecka wolność nauczania polega także na tym, iż nauczyciel może dokonać wolnego wyboru w zakresie projektowania autorskiej propozycji dla studenta – projektu przedmiotu, doboru treści, wyboru metody, formy i środków etc., wreszcie układania własnych relacji ze studentami. Ważne, by wybory te były wolne, ale i dokonywane ze świadomością możliwości alternatywnych (Sajdak 2013: 18–19).

Wobec powstałych już opracowań teoretycznych w niniejszym rozdziale podejmuję zatem tylko skromną próbę dodania do nich tych aspektów dydaktyki personalizowanej, które uważam za ważne dla zarysowania wyjątkowości procesów uczenia się zaobserwowanych w trakcie realizacji Projektu IQ w Uniwersytecie Gdańskim. Projektu, który u swych podstaw nie godził się na masowość i na przeciętność, marginalizował, skądinąd pożądane i popularne, cyfrowe kanały komunikacji, a dążył przede wszystkim do maksymalizacji rozwoju poznawczego i intelektualnego studentów różnych kierunków w oparciu o podstawową zasadę tutoring: dobrowolność wyboru zarówno tematyki tutorialu, jak i tutora przez studenta.

3.1. Czy tutoring jest funkcją dydaktyki?

Sajdak zwraca uwagę: „Przemiany w szkolnictwie wyższym, jakie dokonały się w ostatnich dziesięcioleciach, wymagają głębokich zmian zarówno na poziomie myślenia o dydaktyce akademickiej, jak i na poziomie badań i refleksji naukowej” (Sajdak 2013: 469). Dydaktyka akademicka (określana również jako dydaktyka szkoły wyższej, choć ze wskazaniem na nieco inne uwarunkowania towarzyszące każdej z nich), rozumiana przez tę badaczkę jako poddyscyplina pedagogiki, wymaga szczególnej uwagi z racji swej współegzystencji z naukami pokrewnymi: socjologią, psychologią, pedagogiką ogólną, filozofią, dydaktyką ogólną i dydaktykami przedmiotowymi. Jako nauka dydaktyka szkoły wyższej wymaga przede wszystkim interdyscyplinarnie prowadzonych badań, tak jak i interdyscyplinarnych zespołów praktyków oraz badaczy. Dydaktyka akademicka oznacza zarówno prowadzenie badań, jak i nauczanie studentów pierwszego i drugiego stopnia (Sajdak 2013: 13). W tej kategoryzacji widać najwyraźniej, że jest to odmienna gałąź pedagogiki od dydaktyki szkolnej, wczesnoszkolnej czy też edukacji nieformalnej. Chcąc zgodnie z imperatywem badawczej refleksji przyjrzyć się tutoringowi jako formie akademickiej dydaktyki spersonalizowanej, należałoby zastanowić się, na ile wpisuje się on w rzeczywistą definicję strukturalną dydaktyki jako pojęcia i czy może funkcjonować jako jeden z jej elementów. Innymi słowy, powstaje pytanie, czy tutoring można traktować jako metodę pracy dydaktycznej w szkolnictwie wyższym. A jeśli tak, lub jeśli nie, co o tym decyduje. Jarosław Jendza (2016: 42) podejmuje polemikę na ten temat, twierdząc, że „nie można zgodzić się na definiowanie go jako metody”. Grozi to bowiem, zdaniem tego autora, instrumentalizacją całego procesu i traktowaniem go w kategoriach uzyskania konkretnego celu, czym definiuje się właśnie metodę jako taką. Stanisław Głowacki wskazuje na komponenty dydaktyki jako systemu, „na który składają się zasady organizacyjne tego procesu a także cele, treści, metody, środki nauczania – uczenia się, tworzące spójną wewnątrznie strukturę, podporządkowaną realizacji założonych celów kształcenia”. Co więcej, toczący się w ramach dydaktyki proces jest „procesem planowym, systematycznym i zamierzonym. Zmierza on przede wszystkim do opanowania przez uczniów pewnej wiedzy i umiejętności”². Podobnie ustrukturyzowanych, i dużo bardziej

² Głowacki S. *Podstawy dydaktyki ogólnej*, <https://wyszukiwarka.efs.men.gov.pl/product/materialy-dla-studentow/attachment/11> [dostęp: 16.05.2016].

kompleksowych definicji systemu kształcenia oraz procesu dydaktycznego jest bardzo wiele w literaturze pedagogicznej, chociażby autorstwa głównych przedstawicieli dyscypliny – Czesława Kupisiewicza (2000) lub Wincentego Okonia (2003). Ich analiza wykracza poza możliwości tego opracowania, ale ramowa definicja dydaktyki jako nauki i jej składowych elementów może być pomocna w opisie tutoring.

Zgodnie z definicją procesu dydaktycznego nauczanie jest działaniem systematycznym i zamierzonym. Tutoring przybiera kształt systemu działania, zależnie od specyfiki instytucji, czasu wdrożenia i sposobu finansowania. Nie stoi to w sprzeczności z postulowaną przez Jerzego Axera (2015) dywersyfikacją form dydaktyki spersonalizowanej w różnych kontekstach edukacyjnych, i nie musi też przeciwstawiać się procesualnemu, konstruktywistycznemu tworzeniu wspólnie nowej wiedzy. Systematyczność pracy jest jednym z głównych gwarantów dojrzewania akademickiego i intelektualnego studentów w trakcie procesu tutorskiego. Druga cecha – działania zamierzonego – także odpowiada pracy tutorskiej. Spotykają się tu dwie osoby, które chcą coś osiągnąć, zmienić, dopełnić w zakresach wspólnie ustalonych na początku procesu. Te zakresy nie muszą, co ważne dla niniejszej argumentacji, dotyczyć tylko wiedzy merytorycznej. Mogą to być cele związane z określaniem wizji przyszłości akademickiej, życiowej lub zawodowej. Bez wspólnej woli i zamiaru zmiany nie doszłoby do pierwszego spotkania oraz cyklu tutoriali. System dydaktyczny wskazuje też na środki organizacyjne, cele, treści i metody, a zatem określoną metodologię pracy i jej strukturę. Środkami do wykorzystania są w tutoring z reguły podstawowe narzędzia – esej tutorski, ale też dialog, parafraza, praca z tekstem i nad tekstem, elementy strategii samokształceniowych, elementy coachingu ze specyficzną, ściśle określoną strukturą pytań. Struktura procesu też z reguły jest zarysowana i przyjmuje wymiar cyklicznych, kilku bądź kilkunastu spotkań co dwa lub trzy tygodnie w ramach jednego tutorialu. Podobnie jest, jeśli chodzi o służenie studentowi, „wypożyczenie” go w określoną świadomość (celowo nie piszę tutaj: wiedzę) oraz umiejętności, które przyrastają sukcesywnie w miarę pogłębiania refleksji nad własnymi tekstami lub poruszonymi zagadnieniami.

Tutoring jednak wymyka się niektórym kryteriom definicyjnym dydaktyki i procesu dydaktycznego. Są dwa obszary, w których uwidacznia się ta skłonność, przypisana dydaktyce jako nauce o procesach dydaktycznych: komponenty treści oraz realizacji z góry ustalonych celów. Treści bezpośrednio korelują z wiedzą i stanowią podstawę tradycyjnie rozumianej edukacji:

to przecież wiedzę przekazujemy, przyswajamy, transformujemy, rozwijamy, niezależnie od przyjętego paradygmatu, w jakim osadzamy działania dydaktyczne. I tutaj najwyraźniej widać, jak duże znaczenie ma dywersyfikacja form pracy tutorskiej, nie tylko wynikająca z indywidualnych potrzeb studentów i warunków pracy, ale także wymuszona w pewnym sensie założeniami Procesu Bolońskiego. Jak słusznie zauważa Jerzy Axer, ramifikacja systemu KRK „wymusza przeformułowanie koncepcji tutoringu w kształceniu interdyscyplinarnym i radykalne jego sformalizowanie, które z kolei zagraża biurokratyzowaniem. To także wchodzi w konflikt z wizją tutora-mistrza pozostającego z podopiecznym w opisanej na wstępie tego paragrafu relacji swobodnego, «transgresywnego» dialogu” (Axer 2015: 11). To transgresywny, wolnościowy dialog jest esencją kształcenia spersonalizowanego. A ten polega na tym, że nie wiadomo od początku, jakie treści pojawią się podczas zajęć. Nie ma bowiem raz ustalonego sylabusu, założonych celów i efektów kształcenia, jasno sprecyzowanej skali wiedzy do przyswojenia lub przetworzenia. Tutorial wpleciony w system z reguły musi spełniać kryteria treści, nawet jeśli są one dobierane modułowo. Tutorial, jako propozycja alternatywna wobec klasycznych zajęć lub uzupełniająca je, zaprasza studenta do podróży bliżej nieokreślonej, niewyznaczającej celów, które, jak i wiedza, poprzez treści krystalizują się nierzadko w procesie, po drodze, wskutek rodzących się inspiracji podczas pracy nad kolejnymi zagadnieniami, wpływającymi na bieżąco z dyskusji lub prowadzonego projektu. Inaczej będzie funkcjonował *peer tutoring* w przypadku prowadzenia doktorantów, a jeszcze inaczej klasyczny tutoring oksfordzki, który zdaniem Axera nie ma bezpośredniego przełożenia na system polskiego szkolnictwa wyższego z racji zupełnie innej struktury kształcenia. Temu ostatniemu bliska była formuła tutoringu realizowana w Projekcie IQ, w którym tutoriala odbywały się wyłącznie na zasadzie dobrowolności i poza wymiarowym pensum dydaktycznym (a także programem studiów w przypadku studentów). To właśnie tam idea rozwijania wolnej myśli znalazła swoje odzwierciedlenie w praktyce. Ale to nie było osiągnięcie ściśle wytyczonych celów, ani też praca nad wyraźnie przewidywalną treścią. Czy więc tutoring stanowił w tym przypadku funkcję dydaktyki? Pozostawiam to pytanie bez odpowiedzi. Jest to znowu dowód na to, że tutoringu nie powinno się finalnie zamykać (i chyba nie można) w ramach pojęciowych znanych z dotychczasowych pól koncepcyjnych lub też definiować go językiem lingwistyki, stosując ściśle określone ramy semantyczne (*semantic frames*).

3.2. Epistemologiczny dualizm tożsamości tutoringów

Poza wspomnianymi wyżej metodologicznie umocowanymi perspektywami patrzenia na dydaktykę spersonalizowaną można tożsamość tutoringów w akademii rozpatrywać jeszcze szerzej, poprzez pryzmat wiodącej dychotomii między uniwersytetem neoliberalnym i tradycyjnym. W przyjętej tutaj argumentacji odchodzę zatem od jednostronnego przekonania, że tutoring ma szansę powieść się tylko w ramach uniwersytetu liberalnego (na przykład modelu Humboldtów), wchodząc tym samym w polemikę z niektórymi autorami podejmującymi ten temat (przykładowo Sajdak 2013; Jendza 2016). Jestem zdania, że oba opozycyjne wobec siebie nurty rozumienia uniwersytetu traktują tutoring jako fenomen (formę pracy, metodę, filozofię) wysoce projakościowy, niezależnie od przesłanek ideologicznych określonej optyki patrzenia na uniwersytet publiczny. Analizując tożsamość tutoringów w kategoriach dualizmu, można również spojrzeć na niego jako na komunikacyjno-edukacyjne podejście do edukacji i autoedukacji widziane w kategoriach filozofii i narracji tożsamościowej (studentów oraz organizacji) oraz, z drugiej strony, w kategoriach paradygmatów komunikacyjno-dydaktycznych, bardziej praktycznych i instrumentalnych, analogicznie nawiązujących do pragmatycznej i wyżej poruszanej metodycznej odsłony edukacji. Poniższe dwa podrozdziały, w których usiłuję przeanalizować ten tożsamościowy dualizm tutoringów jako edukacji spersonalizowanej, oparte są na przerebadanych fragmentach mojego artykułu na ten temat, który ukazał się w pierwszej zbiorczej monografii poświęconej tutoringowi na polskim rynku wydawniczym (Karpińska-Musiał 2015a).

3.2.1. Korzenie w filozofii – spotkanie *episteme* z *doksa*

Źródła dualizmu w teoretycznych podstawach nauczania można upatrywać jeszcze w filozofii Parmenidesa i Platona. Starożytni myśliciele, zastanawiając się nad naturą poznania i rozwijając różne teorie, sformułowali między innymi koncepcję *doksa* oraz *episteme*³. Platon, ojciec idei, dzięki metaforze jaskini i światła jest uznawany za ojca poznania teoretycznego i wiedzy pogłądowej (domniemanej). Parmenides, a za nim też Arystoteles w dualnej perspektywie

³ O koncepcji *doksy* i *episteme* piszą między innymi John P. Anton oraz Anthony Preus (1983).

nauki i wiedzy cenili bardziej doświadczenie empiryczne, przeformułowane w filozofii nowożytnej na fenomenologiczne. To ono leży u podstaw *episteme*, którą epokowi następcy w ramach fenomenologii poddawali obróbce definicyjnej w naukach humanistyczno-społecznych. Zwłaszcza w pedagogice *episteme* sprowadzona jest do paradygmatu kształcenia poprzez doświadczenie, dotknięcie wiedzy, prowadzące do konstruktywistycznego kreowania znaczeń i nauki poprzez ich zinternalizowanie. Takie właśnie procesy zachodzą w dialogu tutorskim, podczas spotkania dwóch osób wymieniających się wiedzą, podczas którego idea łączy się z doświadczeniem, pogląd z konstrukcją znaczenia, a pytanie z odpowiedzią. Przy jednoczesnym zaznaczeniu, że w dialogu tym nigdy nie mamy do czynienia z wiedzą pewną, przewidywalną i z góry określoną, gdyż bardzo wiele zależy od osobistych „fenomenów” osób dialogujących, ich nastroju i poziomu poczucia intencjonalności w dyskusji.

Kompleksowe zarysowanie dydaktycznych implikacji tutoringu akademickiego w dzisiejszym uniwersytecie w Polsce nie jest łatwym zadaniem. Nie tylko dlatego, że obecnie każdy etap kształcenia formalnego staje się swoistym zbiornikiem efektów kształcenia, uzyskanych wcześniej przez studentów w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. W takich warunkach tutoring jako metoda rozpoznająca potrzeby młodego człowieka wydaje się jak najbardziej pożądaną ścieżką kształcenia. Utrudnienia, ale i zarazem wyjątkowość tutoringu akademickiego w odróżnieniu od tutoringu szkolnego lub *stricte* rozwojowego leżą więc nie w tym, że nie obserwuje się jego potrzeby i wartości. Różnicę stanowią akademicka tradycja i tendencja do analizowania zjawiska edukacji spersonalizowanej przez pryzmat ideologii, świadomości i samoświadomości kształceniowej uczestników edukacji uniwersyteckiej (studentów, ale także nauczycieli), oraz w końcu w określonych możliwościach systemowych i finansowych instytucji, jaką jest uczelnia wyższa. Jak słusznie zauważa Axer (2015), uwikłanie podejścia opartego na tutoringu w polską edukację instytucjonalną skutkuje jego wielowymiarowością, która *de facto* stanowi o jego podstawowym bycie i tożsamości. Tutoring to przecież *edukacja* sztyta na miarę, więc trudno o wypracowanie dla niego ujednoczonej formuły. Gdyby stał się przewidywalną strukturą możliwą do wpisania w system celów i efektów kształcenia, przestałby być tym, czym jest. Nie znaczy to jednak, w mojej opinii, że nie stanowi w ogóle odpowiedzi na neoliberalne zapotrzebowanie na kształtowanie kompetencji uczeniowych wymaganych od studentów przez dzisiejsze rynki pracy i kształcenie systemowe. Poprzez bowiem najwyższy stopień zaangażowania tutora oraz studenta w taką edukację,

opartą na bezpośredniej informacji zwrotnej i wysokim poziomie dyskusji, kształcimy kompetencje miękkie i samosterowność studenta, jakże ważne dla jego późniejszego funkcjonowania w społeczeństwie.

Można więc teoretyzować, wracając do *episteme* i *doksy*, w jakim stopniu tutoring, podejmowany docelowo w obszarze różnych dyscyplin akademickich, odnosi się do dyskursów z pola idei (i na ile wpływają one na proces tutorski), a w jakim trzyma się ram ustanowionych przez doświadczanie wiedzy oraz jej upowszechnianie i zastosowanie. Inaczej można zapytać: jak wiele jest w tutoringowi przywództwa ideowego nauczyciela mistrza (i na ile za samą metodą stoi przekazywanie określonego zestawu wiedzy, norm i wartości), a jak dużo znajdujemy w nim aktywności ucznia i jego doświadczeniowej, a zarazem przekładalnej na praktykę kreacji wiedzy? Taki dualizm w metodologicznych podstawach tutoringu można równoległe rozumieć jako dialog pomiędzy wspomnianymi nieraz wyżej dwoma różnymi podejściami do edukacji akademickiej, ścierającymi się współcześnie w polskiej, ale i europejskiej debacie pedagogicznej oraz politycznej. Pierwsze, zbudowane na idei uniwersytetu klasycznego, stawia na holistyczne kształcenie w duchu przekazu wartości humanistycznych i czyni z kształcenia wartość dodaną, podnoszącą kulturę osobistą studenta, a przez to wzmacniającą kapitał kulturowy i społeczny narodu oraz państwa. Drugie, o prorynkowym profilu, ma na celu kształcenie i przygotowanie młodego pokolenia do zawodowej produktywności na czekającym je rynku pracy. Utylitarne nachylenie kształcenia nie wyklucza jednak, moim zdaniem, przekazu wartości, tak jak i spersonalizowane uczenie się nie musi rozwijać tylko prorynkowych kompetencji. Należy o tym pamiętać w toku dyskusji nad tutoringiem akademickim, który ma tę zaletę, że umiejętnie prowadzony może łączyć oba te cele i obie perspektywy. A przede wszystkim oferuje studentowi tę odsłonę swej natury i celowości, której on/ona akurat potrzebuje. To student zadaje pytania, pisze eseje, dopowiada urwane wątki, szuka nowych tematów i zagadnień, delikatnie zachęcany przez tutora do nowej interpretacji. W dialogu tutorskim element struktury (metody) jest płynny, wiedzy podawczej nie ma wiele, a konstruktywistyczny rys kształcenia uwidacznia się w inspirowaniu młodzieży do zadawania kolejnych kreatywnych pytań i szukania odpowiedzi.

Tutoring jako określona filozofia edukacji mówi zatem o stosunkowo samodzielnym rozwoju podopiecznego pod okiem i wpływem tutora jako ideowego przywódcy. Te aspekty tak naprawdę nie są możliwe do rozdzielania i powinny być zawsze percypowane całościowo w edukacji akademickiej. Wobec pierwszego podejścia, promującego aspekty wychowawcze (tutaj:

ideowe i pedagogiczne) można tożsamość tutoringu postrzegać, poza relacją *episteme–doksą*, także w ujęciu filozofii podmiotu stającego się i tożsamości narracyjnej Paula Ricoeura. Drugi biegun tutoringu, w którym kształcenie poza przekazem wartości i wychowaniem spełnionego człowieka jest także zdarzeniem praktycznym i językowym, można analizować przez pryzmat nauk o języku i o komunikacji. Tożsamość komunikacyjna ma szczególne znaczenie na studiach językowych, czyli filologicznych.

3.2.2. Podmiot stający się i tożsamość narracyjna Paula Ricoeura w tutoringu akademickim

Tutoring poprzez zindywidualizowany kontakt poznawczy dwóch osób nie tylko jest warunkowany przez osobowości ucznia i mistrza, ale też wpływa na kształtowanie się ich nowych tożsamości. Proces ten oddaje od strony teoretycznej filozofia tożsamości narracyjnej współczesnego francuskiego filozofa Paula Ricoeura, który posługuje się w tej teorii dwoma terminami: *idem* oraz *ipse*. Odzwierciedlają one adekwatnie dwa rodzaje ludzkiej tożsamości: tradycyjnie rozumianą tożsamość niezmienności i numeryczności (*idem*) oraz tożsamość nieustannego samookreślenia się wobec zmiennej rzeczywistości kontekstualnej i kulturowej (*ipse*). Podkreślając dialektyczną dynamikę pomiędzy nimi, Ricoeur (2005) tworzy koncepcję tożsamości narracyjnej. Podmiot, człowiek nieustannie opowiada sobie o sobie samym i w tym procesie tworzy, jak określa to Urbaniak (2010), niezliczone „konfiguracje autonarracji”. A narracja to już nie tylko filozofia, to także język i opowieść.

Dialog tutorski jest okazją do kreacji tożsamości studenta na wzór modelu Ricoeura w paru aspektach: pozwala na uwierzenie w swoje mocne strony, wymusza zmianę myślenia (dialektyka między *idem* – charakterem a *ipse* – ingerencją narracji zewnętrznej), daje przestrzeń do tworzenia własnej narracji w oparciu o komunikacyjne oraz dyskursywne doświadczenie (tekst mówiony i pisany), mobilizuje do zmiany perspektywy dzięki usłyszanej idei. *De facto* każdy akt uczenia się stanowi taką nieustanną transformację tożsamości o charakterze dialektyki i hermeneutycznego transformowania „ja”. Tutorial akademicki jednak stwarza dla tego procesu wyjątkowo sprzyjające warunki, między innymi dzięki swej dyskretnie ustrukturyzowanej formule, odpowiednim, wspomagającym narzędziom oraz autentyczności i dojrzałości językowego przekazu pomiędzy

jego uczestnikami, zwłaszcza na studiach językowych. O kontekście językowym spotkania tutorskiego bardzo ciekawie pisze Grzegorz Grzegorzcyk:

Dwie jednostki „językujące” razem wchodzi w posiadanie umiejętności i wiedzy potrzebnych do uczestniczenia w wielu różnych czynnościach poza kontekstem porozumienia. Obydwie jednostki zatem poprzez teoriopoznawcze sprzężenie dokonują zmiany w swojej strukturze ontogenetycznej. Kontakt tutora i podopiecznego objawia się więc jako przebywanie we wspólnie wypracowanej domenie porozumienia obejmującej język we wszystkich jego rozproszonych aspektach (Grzegorzcyk 2016: 103).

Z czysto językoznawczego punktu widzenia dialog tutorski oferuje wyjątkowe narzędzia językowe, dzięki którym proces dydaktyczny obiera kierunek i prowadzi do wyznaczonych celów (często zmieniających się w trakcie procesu). Nie ma w tej pozycji miejsca na szczegółową analizę aktów mowy, które realizują się podczas pracy tutorskiej. Warto może jedynie zaznaczyć, że tutorial wymaga eliminacji aktów dyrektywnych na informatywne, a najkorzystniejsza staje się praca z pytaniami (elementy pracy coachingowej). Operowanie pytaniami w pracy tutorskiej spełnia wiele teleologicznych założeń edukacji spersonalizowanej: umożliwia myślenie o sukcesie, a nie o porażce z przeszłości, buduje pozytywny obraz własnych umiejętności i wiarę we własne siły, rodzi poczucie poszanowania własnej godności oraz godności nauczyciela, a także powoduje wzrost motywacji i ambicji do uczenia się w oparciu o zasadę heurystyki. Doskonałe narzędzie językowe stanowią także parafraza oraz metafora, rozwijające w obu przypadkach myślenie dywergencyjne u studenta. Każdorazowo praca z wykorzystaniem wspomnianych technik komunikacyjnych buduje też u obu partnerów w dialogu umiejętność słuchania, stanowiącą bezsprzecznie podstawę kształcenia, niezależnie od przyjętej perspektywy osadzenia paradygmatycznego samej formy pracy tutorialnej.

3.3. Tutoring jako oferta elitarna w kształceniu filologicznym

Wobec różnych modeli funkcji uniwersytetu, celów edukacji akademickiej oraz paradygmatów w dydaktyce teza, jaka wyłania się z dotychczasowej mojej wiedzy oraz doświadczeń dotyczących tutoringów, jest następująca: w uczelni

wyższej należałoby tworzyć wielowymiarową i wielotematyczną tutorską ofertę zarówno dla wielu (demokratyczna opcja), jak i dla wybranych (opcja elitarna)⁴. Jak argumentuję w artykule zawartym w monografii tutorskiej projektu, rezygnacja z tutoringu oznaczałaby zarazem wykluczenie tych, którzy są gotowi i ambitni, aby osiągać akademickie szczyty (Karpińska-Musiał 2016a). Ta grupa ginie w tłumie dzisiejszego uniwersytetu uśrednionego. Traci motywację i możliwości dalszego rozwoju. A nie jest wcale grupą małą. Dlatego też należy uznać, że tutoring akademicki spełnia następujące warunki edukacji elitarniej, wpisując się zarówno w dyskurs neoliberalnej konkurencyjności i przygotowania studenta do rynku pracy poprzez wyposażenie go w niezbędne umiejętności i wiedzę, jak i w dyskurs uniwersytetu liberalnego, klasycznego, o tradycji elitarniej edukacji. Owe warunki widzę następująco:

- dialog tutorski stanowi ofertę opartą na wolności, niewykluczającą najlepszych, zatem prodemokratyczną;
- spersonalizowany kontakt z autorytetem kształci do doskonałości – jest więc alternatywą dla kształcenia ustandaryzowanego i masowego, umocowaną w dostępnych narzędziach dydaktycznych, a przez to też definiowalną;
- tutoring jako forma pracy jeden na jeden pobudza studenta do myślenia krytycznego poprzez praktykowanie pisania refleksyjnego (*reflective writing*), uznanego za najsilniejszy sposób konstruowania kompetencji metapoznawczych, akademickich oraz poznawczych (Ryan i Campa 2000; Fink 2003; Dymont i O’Connell 2007; Karpińska-Musiał 2016a: 223).

O elitarności dydaktyki spersonalizowanej, w postaci spotkań tutorskich, świadczyć mogą najlepiej wybrane owoce tejże pracy ze studentami kierunków filologicznych. Studia filologiczne to wyjątkowo kompleksowe kształcenie humanistyczne. Ma wiele odsłon, czego dowodzi chociażby bardzo ramowy

⁴ Tutoring oksfordzki w polskich warunkach akademickich był dotychczas najczęściej oferowany na studiach i kierunkach międzywydziałowych. Tymczasem ma szansę odnieść największy sukces tam, gdzie tworzy się indywidualne studia międzyobszarowe (ISM), jak na Uniwersytecie Warszawskim. Wdrażanie systemowe tutoringu nie jest jednak zadaniem prostym i pozbawionym trudności również w tych środowiskach, głównie z racji wielości struktur społecznych w uniwersytecie, małej dostępności kwalifikowanych tutorów, braku czasu, logistyki, organizacji mentoringu zawodowego wśród kadr, mentalnych i psychologicznych oporów przed konkurencyjnością w środowisku. Elitarność oferty pociąga także koszty finansowe, których wysokość różne uczelnie mogą zaakceptować lub nie.

zakres przedmiotów przytoczony w modelu transpozycji wiedzy i kompetencji w postawy w rozdziale drugim tej książki. Prawdziwą jednak mozaikę tematów i możliwości pokazuje zbiór 54 esejów-artykułów, które napisali studenci (choć nie wszyscy z nich to studenci filologii) w Projekcie IQ. Zostały one opublikowane w studenckiej monografii projektu, Studenckim piórem w tutorskim kałamarzu. Tutoring akademicki w Uniwersytecie Gdańskim (Karpińska-Musiał 2016b). Zamiast więc moich interpretacji i wniosków w tym aspekcie poniżej przytaczam fragmenty trzech esejów studentek filologii: szwedzkiej, angielskiej i polskiej. Oddają one moim zdaniem najpełniej to, co stało się udziałem – mniej lub bardziej oczekiwanym – ponad 200 studentów Uniwersytetu Gdańskiego. Pozwalam sobie w tym miejscu podać imiona i nazwiska autorek oraz ich tutorek, gdyż teksty te opublikowano we wspomnianej książce.

Anna Hamanowicz, fragment eseju pt. „Odczytywanie tekstów staroskandynawskich” (skandynawistyka, linia szwedzka)

Ogniwo spajające cały ten proces, coś, bez czego dotychczas wymienione małe sukcesy i przełomy w studiowaniu nie miałyby sensu, tak jak życie bohatera staroskandynawskich sag nabierało pełni i dojrzało dopiero po odbyciu podróży do Norwegii. Ogniwem tym stała się rozmowa z tutorem. Teksty mogły być pisane, sagi czytane, runy poznawane, ale bez tego wyjątkowego rodzaju konsultacji, jaką jest dyskusja z ekspertem na temat swoich spostrzeżeń, nigdy nie byłoby to doświadczenie tak pełne i inspirujące, wytyczające tyle nowych ścieżek. Jest to absolutnie bezcenny rodzaj nauki. Całe stopy książek mające wykluczyć możliwe błędy w rozumowaniu nie zastąpią rozmowy twarzą w twarz, takiej też formy konstruktywnej krytyki i sugerowania innych perspektyw i lektur. Chcę w tym miejscu ogromnie podziękować prof. Sibińskiej za ten magiczny i niezwykle inspirujący semestr. Chcę także podziękować za umożliwienie mi i koleżance, Natalii Wyszyńskiej, poprowadzenia wykładu i warsztatów w ramach Bałtyckiego Festiwalu Nauki „Wikingowie w popkulturze”. Nie byłoby to możliwe, gdybyśmy nie uczestniczyły w tutoring prowadzonym przez panią profesor (Hamanowicz 2016: 250).

Joanna Gruca, fragment eseju pt. „TuTor Mózgowicz” (filologia polska)

Indywidualne podejście do ucznia umożliwia stuprocentowe wykorzystanie zajęć poświęconych na zgłębienie wiedzy niezbędnej do udoskonalenia warsztatu oraz

sprawia, że zarówno mistrz, jak i uczeń angażują się w proces, którego ostatecznym etapem jest osiągnięcie celu i towarzyszącej temu satysfakcji. Relacja mistrz–uczeń zakłada, że to właśnie postać tutora (nauczyciela, mentora, zdarza się, że i przyjaciela) jest motorem napędzającym do samorealizacji oraz przezwyciężenia barier stawianych przez nikłe poczucie własnej wartości. Kontakt oparty na zaufaniu pozwala uwierzyć w siebie, nabrać pewności, że to, co robię, ma sens, a nawet, jeśli nie ma go na szerszą skalę, to mnie (jako osobie biorącej udział w tutoring) daje możliwość spożytkowania artystycznego lub intelektualnego potencjału do tej pory nieuświadomianego albo marnotrawionego.

Tutor jest więc mózgiem operacji samopoznania ucznia. Wskazuje na wady (konstruktywnie mobilizując do poprawienia pewnych niedociągnięć warsztatowych) oraz skupia się na zaletach, sugerując kierunek rozwoju. Decyzję pozostawia jednak uczniowi i niezależnie od drogi, którą on sobie wybierze, towarzyszy mu w dalszej podróży ku artystycznemu nasyceniu. Nie każdy bowiem, kto bierze udział w tutoring, już na wstępie jest w stanie stwierdzić, że ma talent, i wie, jak z niego korzystać. W takim przypadku obecność tutora jest niezastąpiona. Wydaje się również, że sam nauczyciel dowiaduje się wiele o sobie, o sposobie nauczania, o samym uczniu – jego zapatrywaniach, podejściu do tematu. Dodatkowym atutem zajęć indywidualnych jest to, że osoba biorąca udział w tutoring otwiera się na swobodną rozmowę, co umożliwia rezygnację z dystansu wymuszanego poprzez formalne kontakty, jakimi jawią się relacje profesorsko-studenckie.

Ustalenie konkretnego, jasno sprecyzowanego celu pozwala na większą efektywność spotkań przy jednoczesnym rozwiązywaniu problemów rodzących się w toku pracy. Tutoring to studium określonego przypadku, gdzie wiedza teoretyczna nie zawsze pokrywa się z oczekiwaniami, jakie stawia się przed współpracą. Każdorazowe ustosunkowanie się do pytań rozwiewa wątpliwości, których jest wiele, i sprawia, że to, co przysparza lęk, może zostać oswojone. W metodzie akademickiej brak bowiem miejsca na pytanie: czego oczekuje uczeń i jak mu w tym pomóc? W tutoring zdejmuje ono kluczowe. Zajęcia motywują do działania i wbrew obawie o jego nadmierną intensywność wywołują uśmiech na twarzy ucznia w związku z tym, że robi to, o czym marzył (Gruca 2016: 29–30).

Maja Cendrowska, fragment eseju pt. „Uczeń i mistrz współczesnego uniwersytetu” (filologia angielska)

Tutorial, w którym miałam przyjemność uczestniczyć, był prowadzony przez dr Justynę Giczę-Pastwę, która w kompetentny i świadomy sposób pracuje ze

studentami w obszarze tłumaczeń specjalistycznych. Zależało mi na poznaniu i zgłębieniu tajników tłumaczenia prawniczego. Ktoś mógłby spytać: „Dlaczego poznać? Przecież studiujesz translatorykę, a do tego jesteś na ścieżce specjalistycznej!”. No tak. Jednak nie każdy jest świadomy, że system boloński, w którym się obecnie poruszamy, ma obok zalet również wiele wad. Rozpoczynając studia drugiego stopnia na kierunku innym niż ten, który ukończyliśmy na poziomie licencjatu, wchodzimy w przestrzeń, która już dawno została odkryta przez studentów, którzy kontynuują naukę na tym samym kierunku. Konsekwencje? Demotywacja, obniżenie pewności siebie, trudności w asymilacji z grupą, niewielkie osiągnięcia. I oto pojawia się Projekt IQ w całej swojej okazałości.

Już na pierwszym spotkaniu razem z prowadzącą ustaliłyśmy, że będziemy poruszać się w obrębie zagadnień związanych z tłumaczeniem prawniczym i wymaganiami stawianymi kandydatom na tłumacza przysięgłego. Patrząc z perspektywy czasu, widzę, że cykl spotkań, w którym uczestniczyłam, był tak naprawdę indywidualnym, luksusowym kursem, podczas którego wytłumaczono mi od podstaw, w jaki sposób działać w tej dziedzinie. Niezbędne było w pierwszej kolejności podłoże teoretyczne. Połączenie wspólnej pracy podczas spotkań oraz mojej samodzielnej pracy okazało się bardzo dobrym i wyważonym połączeniem. Następnie proste ćwiczenia, które wprowadzały mnie w specjalistyczną terminologię, frazeologię i kulturę tłumaczenia prawniczego. W końcu przyszedł czas na czystą praktykę, czyli tłumaczenie dokumentów. Umowy, akty, pisma. Jednakowo trudne i interesujące. Pierwsze kroki stawiałam trochę niepewnie. Brakowało mi umiejętności selekcji odpowiednich środków, wiedzy i obycia w tego typu tekstach. Mimo wszystko pokreślone na czerwono kartki z tłumaczeniem nie działały demotywująco, a wręcz przeciwnie – stopniowo pomagały zmniejszać liczbę popełnianych błędów. W końcowym okresie tutorialu z miejsca, w którym pracuję, otrzymałam zlecenie przetłumaczenia umowy. Niewiele myśląc, zgodziłam się, bo wiedziałam, że nic tak bardzo nie zmotywuje mnie do skrupulatnej pracy nad tłumaczeniem jak to, że ktoś naprawdę tego dokumentu potrzebuje, a w grę wchodzi pieniądze zależne od jakości mojej pracy. Kilkustronicową umowę tłumaczyłam kilka dni, podczas których pobita rekordy świata w pracy ze słownikiem, wzorami umów i fachową literaturą. Do dzisiaj pamiętam, jak dr Giczela-Pastwa podsumowała moje zaangażowanie: „To tak jakby przejść rzekę” – stwierdziła. I miała całkowitą rację. Bo czułam się dokładnie w taki sposób – i fizycznie, i psychicznie, no może z wyjątkiem tego, że nie zamoczyłam nóg. I choć ukończywszy owo tłumaczenie, nie stałam się nagle mistrzem translatoryki, dowiedziałam się, ile wysiłku trzeba włożyć w dobrej

jakości pracę, a do tego okazało się, że jest to o wiele bardziej pouczające doświadczenie niż przeczytanie tuzina książek na temat zagadnień tłumaczenia prawniczego (Cendrowska 2016: 32–33).

3.4. Podsumowanie

W powyższym rozdziale starałam się zarysować wybrane aspekty dydaktyki spersonalizowanej, które uznaję za ważne w dyskusji nad jej implementacją w obecnej rzeczywistości akademickiej, a przez to także w kontekście zrealizowanego projektu. Pojawia się tu kilka wątków, poczynawszy od rozumienia (bardzo wielostronnego) tożsamości epistemologicznej tutoringingu, w tym także jego komunikacyjnego charakteru, poprzez jego ulokowanie w dydaktyce jako nauce pedagogicznej, po rozważania oparte na dostępnej mi wiedzy na temat proponowanych zasad wdrożenia i realizacji dydaktyki spersonalizowanej w kształceniu systemowym w Polsce (ze strony MISH-u w Uniwersytecie Warszawskim). W końcu przypatruję się też wybranym (jedynie kilku z całej sporej kolekcji powstałej w Projekcie IQ) przykładom prac studentów filologii obcych Uniwersytetu Gdańskiego, traktując kształcenie filologiczne jako dobrą przestrzeń do realizacji podstawowych założeń tutoringingu w humanistyce: rozwoju kapitału kulturowego i intelektualnego studentów studiów humanistycznych. Więcej przykładów podam w części empirycznej książki. Zanim jednak przedstawię opis zaprojektowanego i przeprowadzonego badania, przybliżę jeszcze w następnym rozdziale złożone kompetencje samego tutora.

ROZDZIAŁ 4

Tutor – człowiek akademii

Dokonując ewaluacji postaw, potrzeb i możliwości młodego pokolenia przystępującego do edukacji uniwersyteckiej, warto zwrócić uwagę na dwie kwestie wynikające z bardzo pragmatycznych i życiowych kontekstów: pierwsza to możliwości intelektualne tej młodzieży we wczesnej dorosłości (niekoniecznie wynikające z dziedziczenia kulturowego, ale jednak zróżnicowane), a druga to także związana z bagażem wychowawczo-kulturowym kultura osobista. Oba zagadnienia można odnieść do teorii kapitału kulturowego, patrząc na nią jako na powielany lub burzony wzorzec społecznej konstrukcji. Pokolenie Y, do którego należy już większość obecnych studentów, jest po prostu zupełnie inaczej ustrukturyzowane kognitywnie i emocjonalnie. Współcześni studenci, ze swoimi doświadczeniami edukacyjnymi, rodzinnymi i społecznymi, na uczelni zderzają się z systemowością innej kategorii. Nie wchodząc w uwarunkowania teoretyczne, czy ta inność wynika z tradycji elitarności (jak niegdyś), czy też z tendencji neoliberalnych obowiązujących w edukacji akademickiej (obecnie), zadajmy sobie szczerze pytanie: jaką przyjąć postawę wobec tego zjawiska? Jeśli nie można odwrócić procesów innego strukturyzowania intelektualnego i kognitywnego współczesnych studentów, należy prawdopodobnie wypracować zupełnie nowy sposób dydaktycznego postępowania, aby na akceptowalnych przez obie strony warunkach młodzież osiągnęła podstawowy uniwersytecki poziom wiedzy oraz kompetencji. W tym celu uczelnia

potrzebuje kompetentnych profesjonalistów, badaczy praktyków i zarazem życzliwych ekspertów: tutorów akademickich.

4.1. Kompetencje nauczycieli wobec problematyki zmiany – pomiędzy mistrzem a rzemieślnikiem

Sytuacja, z jaką musimy się zmierzyć na uczelni wyższej, uważana jest za gorzki, niechciany owoc reformy niższych szczebli edukacji, ponieważ to tam następuje „produkcja” maturzystów „oćwiczonych” w testach i myśleniu schematycznym, fragmentarycznym i stechnicyzowanym. Młodzi są szybcy, mniej lub bardziej zdolni, sprawni i ambitni, ale nie zawsze w sposób, w jaki oczekuje tego, w przypadku studiów filologicznych, humanistyczna tradycja akademicka. Dotyczy to w sposób szczególny tradycji kształcenia językowego oraz obcojęzycznego, gdyż to w ramach filologii sformułowano założenia kształcenia retorycznego i usiłuje się wykształcić w młodych ludziach sztukę wysławiania się, umiejętności rozumienia tekstów mówionych i czytanych, pisania i krytycznego dekodowania tekstów kultury. Z tą rozbieżnością między założeniami u źródeł a ich dzisiejszymi „owocami” ma sobie poradzić grono filologów oraz neofilologów. Już w moim badaniu z roku 2012 akademicy tej specjalności nie godzili się na taką rzeczywistość, ale nie umieli jeszcze wskazać, jakie działania mogliby podjąć w celu zmiany tej sytuacji. Szansą okazało się wprowadzenie zajęć elitarnych, skupionych na wydobyciu potencjału intelektualnego ambitnych studentów w sposób spersonalizowany, tak aby poczuli, że mają wpływ na swoje działania i mogą doskonalić się w pełni. Zadbanie o taką jakość dydaktyki akademickiej wymaga jednak określonego zestawu kompetencji akademickich.

Kompetencje dydaktyczne i glottodydaktyczne badają zarówno z ogólnopedagogicznej, jak i glottodydaktycznej oraz międzykulturowej perspektywy między innymi Lech Kacprzak, Waldemar Pfeiffer, Stanisław Banach, Halina Stasiak, Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwerski, Wincenty Okoń, Barbara Pitula, Kazimiera Myczko, Weronika Wilczyńska, Elżbieta Zawadzka-Bartnik, Teresa Siek-Piskozub, Anna Michońska-Stadnik, Ewa Bandura, Michael Byram, Hanna Komorowska, Otto Speck, Maria Dudzikowa, Anna Sajdak, Henryka Kwiatkowska, Justyna Stach, Zbigniew Radwan, Stanisław Dylak, Anna Jaroszewska, Dorota Werbińska, Krystyna Mihułka, Ida Kurcz, Beata Karpińska-Musiał i wielu innych. Wszyscy badacze analizują pojęcie kompetencji

poprzez filtr trzech kluczowych kryteriów: wiedzy, postaw oraz umiejętności. W przypadku glottodydaktyków za najbardziej kluczowe uważane są kompetencje językowa oraz komunikacyjna. Dogłębnie i sukcesywnie definiują je Dell Hymes, Henry Widdowson, Waldemar Pfeiffer, Michael Canale i Merrill Swain, Stanisław Grabias, a także sam Noam Chomsky. Zestawienie kompetencji językowej z komunikacyjną kieruje nas w stronę zawodowych kompetencji nauczycieli języka obcego. W tym miejscu jednak pojawia się problem dwójakiego rodzaju: brak możliwości ostrego podziału pomiędzy kompetencjami ogólnymi a szczegółowymi oraz myląca granica między kompetencjami a kwalifikacjami. Dla specyfiki pracy tutorskiej, której tło mają stanowić te rozważania, szczególnie istotna jest ta druga dychotomia.

Problematyzacja pierwszej kwestii wydaje się istotna, ponieważ w pracy tutorskiej kształcimy także przyszłych nauczycieli. Pomagamy im budować kompetencje nie tylko akademickie, lecz także w przypadku tej akurat specjalności – zawodowe. Trudność tego zadania polega między innymi na tym, że w obliczu tak licznych kategoryzacji odnoszących się do umiejętności w zawodzie nauczyciela trudno o wyrazisty podział między kompetencjami ogólnymi a przedmiotowymi. Cechy osobowości i predyspozycje psychologiczne stanowią bowiem automatycznie umiejętność zawodową. Wiedza na temat etapów rozwoju ucznia, etapów akwizycji języka oraz innych dziedzin stanowi tylko uzupełnienie kompetencji specjalistycznych oraz dydaktycznych. Elżbieta Goźlińska i Franciszek Szłosek (1997) do tych dwóch kategorii dodają od razu też psychologiczną, związaną z motywowaniem uczniów i odpowiednią diagnozą ich możliwości – a to już zaliczyć można do kompetencji ogólnych (*generic*). Również Krystyna Stech (2002: 14) pisze o kompetencjach osobowościowych (a wśród nich moralnych, interpretacyjnych, komunikacyjnych) jako o kompetencjach zawodowych nauczyciela. Tę ostatnią kompetencję Śliwerski (2010) rozpatruje w kategoriach *in k o n t r o l o g i i p e d a g o g i c z n e j*, czyli filozofii spotkania, jaka ma miejsce w działaniach szkolnych i wykracza znacznie poza kompetencje czysto metodyczne lub instrumentalne. Dylak wymienia jeszcze podział na kompetencje bazowe, konieczne i pożądane, z których ostatnia wskazuje na wyjątkowe umiejętności intelektualne, zmysłowe, związane z talentami lub nietypowymi cechami osobowości oraz samoorganizacji (za: Kacprzak 2006: 48). Chociażby to zestawienie definicyjne obrazuje, jak złożony jest cel przygotowania studenta do zawodu nauczyciela. Zadanie to, jeśli ma szansę znaleźć się w procesie tutorskim, wymaga od samego tutora podobnych umiejętności, gdyż jak ujęła to

Teresa Bauman, „zapoznajowanie się z opisem doświadczeń innego człowieka, to od dawna znana metoda uczenia się przykład”¹. Tutor powinien wykazać się przynajmniej większością wspomnianych kompetencji, chcąc stosować opisaną wyżej filozofię spotkania podczas tutoriali.

Wobec przygotowania samego tutora do pracy tutorskiej warto przyjąć się drugiemu wspomnianemu rozróżnieniu: pomiędzy kompetencjami a kwalifikacjami. Czytamy za Szloskiem, że słowo „kwalifikacje” pochodzi „z języka łacińskiego *qualitas* i mniej więcej oznacza jakość. Z kwalifikacją wiąże się więc ściśle czynność kwalifikowania, czyli określania jakości” (za: Kacprzak 2006: 42). Kwalifikacje tak rozumiane uważane są za element składowy kompetencji, które „odnoszą się do umiejętności wykorzystywania posiadanych kwalifikacji” (Kacprzak 2006: 47). „Kompetencja” jest więc pojęciem szerszym i bliższa jest zestawowi cech, które uznalibyśmy za ogólne, a nie przedmiotowe.

Cechami, które być może najbardziej odróżniają na poziomie rekonstrukcji teoretycznej kompetencję od kwalifikacji, są jej wymieniane przez różnych autorów „generatywność i transferowalność, czyli możliwość przenoszenia się na inne dziedziny aktywności jednostki i tworzenia się nowych kompetencji”. Tutor, który jest specjalistą w danej dziedzinie przedmiotowej, ma możliwość przenoszenia pewnych kompetencji z jej obszaru na inne terytoria dyskursywne. Dodatkowo, wart uwagi jest podział Dylaka (1995) na uznane za konieczne kompetencje realizacyjną (pozwalającą na realizację wytyczonych zadań w instytucji), autokreacyjną (oznaczającą samowiedzę i świadomość relacji z innymi) oraz interpretacyjną (podkreślającą gotowość do refleksji na bazie wiedzy przedmiotowej i umiejętności pedagogicznych). Zakładając, że takie kompetencje nabierają cech generatywności oraz transferowalności, możemy dopiero budować pełny obraz tutora – przewodnika i mentora studenta w jego bardzo rozmaitych potrzebach oraz wyspach zainteresowań. Owa transferowalność kompetencji otwiera bowiem przestrzeń do wprowadzania innowacyjności w zakresie czy to dydaktyki nauczania języków obcych, czy też każdej innej przedmiotowej.

W dyskusji nad profilem tutora akademickiego nie należy jednak zapominać, że typologie i klasyfikacje kompetencji są zróżnicowane w odniesieniu do nauczyciela szkolnego i akademickiego. Poza wspólnymi kategoriami kompetencji i kwalifikacji, podobieństwem ich cech funkcjonalnych oraz możliwościami

¹ Fragment recenzji wydawniczej książki B. Karpińskiej-Musiał (2016c).

rozwijania w pracy dydaktycznej istnieje cała sfera kompetencji warunkowanych ściśle specyfiką dydaktyki akademickiej. Przykładowo Sajdak (2015: 14–15) dokonuje bardzo kompleksowej typologii kompetencji akademickich z podziałem na:

- kompetencje związane z dydaktyką ogólną,
- kompetencje metodyczne związane ze specyfiką danego obszaru kształcenia,
- kompetencje społeczne związane z komunikacją interpersonalną oraz umiejętnością prowadzenia grupy,
- kompetencje systemowe związane z systemem pracy na danej uczelni,
- kompetencje osobowe,

wnikliwie opisując charakterystykę każdej z nich. W ogólnym rozumieniu kategorie te odnalazłyby też swe odbicie w dydaktyce szkolnej, ale powodem różnicy jest inny cel stawiany przed stylem dydaktyki akademickiej. Jest nim, za Kwiatkowską (2014: 45), „odchodzenie od edukacji, która przekazuje wiedzę, do edukacji, która uzbraja w metodologiczne sprawności tworzenia wiedzy”. Kwiatkowska podkreśla, że w nauczaniu akademickim powinno dominować więcej metod kształcenia typowych dla badania naukowego aniżeli typowego procesu dydaktycznego. Postuluje ona przyuczanie studentów do myślenia analitycznego, naukowego, które rodzi się w efekcie wspólnego dochodzenia do wniosków naukowych, bardziej niż w efekcie podawania wiedzy w y n i k a j ą c e j z badań, co jest powszechne w uniwersytecie. Cytując Grzegorza Białkowskiego (1981), Kwiatkowska jest zdania, że „podajemy informacje o wynikach badań, nie mówimy natomiast, jak się do tych wyników doszło (...). Nie uczymy formułowania sądów wiarygodnych (...) oraz sprzeciwu wobec dogmatu i mętnych doktryn, które z łatwością opanowują ludzkie umysły” (Kwiatkowska 2014: 45). Zaleca więc nauczanie poprzez badanie w działaniu pod okiem naukowca-badacza, angażujące młodych adeptów nauki we wspólny proces aktywnego dochodzenia metodologicznego do nowych reguł, myśli, koncepcji czy wyników. Szansę na taki zaangażowany dialog stwarza właśnie tutorial.

W takim humboldtowskim modelu nauczyciela-badacza Sajdak upatruje źródła kształcenia w relacji uczeń–mistrz w polskim uniwersytecie, czerpiącym silnie z tradycji niemieckiego uniwersytetu badawczego (Sajdak 2013: 139–140). Podkreśla zarazem, że przy całej istotności „posiadania przez niego [nauczyciela akademickiego; przyp. B.K.-M.] dorobku naukowego z danej dziedziny, znajomości metodologii badań, pewnej dozy talentu pedagogicznego oraz efektu procesów socjalizacyjnych” (Sajdak 2015: 11) za najważniejsze uważano

jednak w tym modelu kompetencje naukowe. Dopiero od niedawna zwraca się uwagę na fakt, że nauczyciele akademicy powinni także wykazywać się zestawem innych kompetencji niż wyłącznie przekaz wiedzy naukowej. Kompetencje nawiązujących do sztuki budowania strategii i planu działania naukowego, informacji naukowej i jej przekazywania, pisania programów dydaktycznych, opracowywania strategii i ich realizacji, wykorzystywania źródeł, narzędzi ICT, a także kompetencji relacyjnych i społecznych, pozwalających na animowanie dydaktyki, tak aby dostosować ją do potrzeb różnych odbiorców. Sajdak zadaje pytanie, czy obowiązek doksztalcania się leży wyłącznie w gestii personalnych inicjatyw nauczycieli, czy też powinien być zapewniony instytucjonalnie. Autorka zauważa, że wobec wieloletniej tradycji związanej z doksztalcaniem dydaktycznym kadry akademickiej na przykład w Niemczech takie praktyki w polskich uczelniach są wciąż sporadyczne. W Uniwersytecie Gdańskim od roku 2015/2016 funkcjonuje Laboratorium Inicjatyw Dydaktycznych, pierwsza taka inicjatywa koordynowana przez Dział Jakości Kształcenia UG, w ramach której nauczyciele praktycy dzielą się dobrowolnie – w seminaryjno-warsztatowej formule – swymi dydaktycznymi dobrymi praktykami z innymi. Podobną funkcję spełnia Centrum Tutorów UG powołane również w tym roku przez tutorów – uczestników Projektu IQ, we współpracy z tutorami z Wydziału Oceanografii i Geografii. Nie jest to kurs formalnego doskonalenia prowadzony przez pedagogów lub pedeutologów, ale raczej oddolna praktyczna wymiana pomysłów przedmiotowców praktyków. Jest to na pewno dobry krok w kierunku podnoszenia jakości kształcenia, wciąż jednak wymagający większego zinstytucjonalizowania, jeśli działania, o których mowa, mają trwale doskonalić akademickie kompetencje dydaktyczne, zwane nawet za Ingeborg Stahr (2009: 77–78) kompetencjami do nauczania (*Lehrkompetenzen*) (za: Sajdak 2015: 13).

4.2. W kierunku postaw – nauczyciel akademicki jako *Academic developer* i przywódca edukacyjny w organizacji

Jeszcze inną perspektywę patrzenia na kompetencje nauczyciela jako tutora akademickiego stanowi teoria przywództwa edukacyjnego (Kwiatkowski 2011; Kwiatkowski i Madalińska-Michalak 2014), które chciałabym w niniejszym

podrozdziale wkomponować w funkcjonowanie uniwersytetu jako organizacji. Przyjęłam już wcześniej, że interakcjonizm symboliczny odgrywa rolę jednego z fundamentalnych paradygmatów dla analizy relacji, kompetencji i budowania kultury organizacji, również uniwersytetu, tym bardziej jeśli chcę analizować ją jako organizację uczącą się. Skoro uznajemy, że stosunek do zmiany w instytucji jest w dużej mierze warunkowany określonymi postawami jej członków, należy przyjrzeć się bardzo uważnie samemu pojęciu „postawa”, w edukacji rozumianej jako kompetencja społeczna. Definicje są wielorakie i liczne. Spotykam się z opinią, że kompetencje społeczne w terminologii systemu KRK to udowodniona (w pracy, nauce oraz rozwoju osobistym) zdolność do stosowania posiadanej wiedzy i umiejętności z uwzględnieniem zinternalizowanego systemu wartości. Kompetencje społeczne budowane są na określonej wiedzy, ale odnoszą się przede wszystkim do systemów normatywnych i wartości. Pisał o tym także Janusz Goćkowski (1996), według którego każdy adept nauki, aktor teatru społecznego (w tym przypadku uniwersytetu), musi budować biografię profesjonalną, opierając się na orientacji aksjonormatywnej. Ten fakt pozwala spojrzeć z innej perspektywy na postawę społeczną nauczyciela akademickiego, jakże zależną od kontekstu dyscyplinarnego oraz charakteru grupy odbiorców edukacji. Mówiąc o postawach neofilologów, badaczy oraz dydaktyków, warto brać pod uwagę ich rejestr, treści oraz przedmiotową oraz epistemologiczną świadomość, z jaką podejmują pracę dydaktyczną. Nie jest to jedyny aspekt postawy oczekiwanej od nauczyciela akademickiego, postawy czerpiącej z etosu romantyzmu z jednej, a realizmu z drugiej strony. Zatrzymajmy się nad postawą lidera w edukacji, która coraz mocniej wyłania się w opracowaniach pedagogicznych oraz w dyskursach dotyczących zmiany kultury organizacji w uniwersytecie.

Modeli kultury organizacji jest w literaturze poświęconej temu szerokiego tematowi sporo (na przykład Hofstede, Hofstede i Minkow 2011; Czapiński i Panek 2007; Zaborek, Puszcz i Dąbrowski 2011). Jak ujmuję to w artykule zawartym w monografii tutorskiej Projektu IQ, „kultura organizacji jest pewnym zestawem norm, zachowań, wartości i założeń kulturowych, które pozwalają jej uczestnikom unikać niepewności, czuć się częścią wspólnego kodu nie tylko językowego, ale także niewerbalnego. Kody te przejawiają się w artefaktach, języku, nazewnictwie oraz zachowaniach (por. March i Olsen 2005), a ich znajomość pozwala organizacji istnieć i realizować jej cele (Karpińska-Musiał 2016a: 214–215)”. Często przytaczana klasyfikacja Charlesa Handy’ego i Roberta Aitkena (1986) wyróżnia cztery podstawowe

typy kultury organizacji, nawiązujące zgodnie z zasadą metaforyzacji zawsze odnajdywanej w opisach kultur organizacji do mitologicznych postaci uosabiających określone przymioty odnajdywane w strukturze relacji: kulturę władzy (Zeusa), kulturę zadań (Ateny), kulturę ról (Apolla) oraz kulturę wolności (Dionizosa). Pierwsza oparta jest na hierarchicznej strukturze i władzy jednostki, która realizuje cele organizacji poprzez posłuszeństwo podwładnych. Kultura ta jest stosunkowo bliska kulturze Apolla, w której hierarchia jest mocno odczuwalna poprzez strukturalne zależności, biurokrację oraz wytyczanie i wykonywanie określonych ról nadawanych przez przywódcę. Kultura Ateny wykorzystuje natomiast eksperckość i kompetencje jej członków, którzy w zespołowej współpracy realizują wspólną misję swojej organizacji. Ich działania skupiają się na efekcie, który liczy się bardziej niż proces. Natomiast kultura Dionizosa to kultura wolności jednostki, działań autonomicznych, w których słabo widoczna jest wspólna wizja dla dobra organizacji. Każdy typ kultury organizacji wymusza niejako inny rodzaj funkcjonowania jednostek w jej ramach, a co za tym idzie – profiluje ich postawy wobec przywództwa, ponieważ niezmiennie (interakcyjnie i we współczulności) wpływa na sposób, w jaki się go podejmuje.

W przypadku nauczycieli akademickich elementem koniecznym do pełnienia funkcji lidera edukacyjnego jest, niezależnie od dominującej w danej instytucji kultury organizacji, rozbudowana świadomość epistemologiczna, inaczej świadomość epistemicznej roli nauki, a także hołdowanie jej etosowi. Obok dyscyplinarnej (przedmiotowej), która warunkuje jakość prowadzenia procesu dydaktycznego, istotna jest bowiem też kompleksowa wiedza, o której razem z Izabelą Orchowską piszemy jako o warunku bycia refleksyjnym praktykiem w nauczaniu.

Nauczyciel o rozwiniętej świadomości epistemologicznej będzie zdawał sobie sprawę ze swoich osobistych teorii na temat procesu nauczania i uczenia się JO, dostrzeże ich ograniczenia, a tym samym zdoła wypracować u siebie postawę otwartości w stosunku do odmiennych poglądów oraz poznawanych teorii naukowych. (...) Lektura publikacji naukowych przez nauczycieli, będąca nieodłącznym elementem ich kształcenia i samokształcenia, może stanowić dla nich nie tylko okazję do poszerzania własnej wiedzy teoretycznej, ale przede wszystkim impuls do zdynamizowania własnych wyobrażeń i postaw w tym zakresie. Tym samym będzie przeciwdziałać rutynie, która blokuje

refleksję nad działaniem. Wreszcie, w toku ciągłego i dynamicznego poznawania uwarunkowań procesu nauczania i uczenia się JO, nauczyciel o rozbudowanej świadomości epistemologicznej będzie potrafił korzystać również z osiągnięć nauk pokrewnych glottodydaktyce, przy jednoczesnym uwzględnieniu specyfiki kształcenia językowego (Karpińska-Musiał i Orchowska 2014: 31–32).

Świadomość epistemologiczna to więc przede wszystkim zdolność i gotowość do refleksji nad swoją przedmiotową dyscypliną i sytuowanie jej wobec panujących paradygmatów nauk pokrewnych, wśród których szczególną rolę akurat dla glottodydaktyka odgrywają psychologia rozwoju człowieka, filozofia dialogu, komunikacja językowa, kognitywistyka, pedagogika kształcenia dorosłych, pedagogika międzykulturowa oraz pedeutologia jako poddziedzina pedagogiki. Co ważne, wiedza z ich zakresu, nawet jeśli nie będzie zgłębiona na poziomie profesjonalisty-badacza, pozwoli refleksyjnemu praktykowi (Schön 1983) zorientować się na metapoziomie także w zakresie relacji panujących w kulturze ich organizacji. Sztuka diagnozy panujących struktur pozwala na umiejętne rozpoznanie swojej w nich roli, zobowiązań, ale i praw, które sumarycznie składają się na efektywne, twórcze i sprawcze działanie dydaktyczne. Tego typu świadomość umożliwia też prowadzenie kompleksowo spersonalizowanego procesu tutorskiego, w którym przeplatają się funkcje lidera i partnera między studentem a tutorem. Nawet nie tylko w samym dialogu tutorskim, ale też w całościowej strukturze uniwersytetu, widzianej zgodnie z etnograficznym podejściem jako scena gry społecznej, na której skonceptualizowano nowe znaczenia. Tutor o świadomości epistemologicznej opisywanej dla glottodydaktyka, tylko że skrojonej na użytek własnej dyscypliny naukowo-badawczej, jako *academic developer* będzie zdolny do wpisania się w sieć zależności rządzących instytucją. Funkcja *academic developer* nie ma bezpośredniego odpowiednika w języku polskim, podobnie jak i nie ma w Polsce zbyt wielu instytutów lub katedr rozwoju akademickiego – komórek wspierających rozwój zawodowy i naukowy kadry akademickiej (na przykład Institute for Academic Development at the University of Edinburgh). Najlepszym polskim tłumaczeniem funkcji *academic developer* jest **p r z y w ó d c a e d u k a c y j n y**.

Przywództwo, nazywane czasem mistrzostwem w edukacji, to temat coraz szerzej opisywany w literaturze pedagogicznej (Hatch, Kostera i Koźmiński 2010; Kwiatkowski 2011; Kwiatkowski i Madalińska-Michalak 2014), chociaż jest to koncepcja graniczna, zapożyczona z obszaru nauk ekonomicznych

i o zarządzaniu. W edukacji prędeż pisze się i mówi o etosie nauki i pracy u badacza i praktyka. Jednak różnaitość elementów składowych przywództwa jest tak duża, że nie jest trudno dopatrzeć się wielu przydatnych paraleli między definicjami przywódcy w sensie globalnym, jak i przywódcy w edukacji, podobnie jak usługa edukacyjna bliska jest w typologii cech oczekiwanych i zapewnianych usłudze globalnej. Co zatem cechuje przywódcę i na ile przywódcą jest tutor akademicki?

W tej kwestii wypowiadają się różni autorzy. Peter M. Senge (2004) podaje jako cechy przywódcy: jasność i siłę przekonywania zawartą w ideach, w które wierzy, głębię zaangażowania, otwartość na ciągłe uczenie się oraz wzbudzanie zaufania innych ludzi. Przywództwo to generalnie sztuka wpływania na ludzi poprzez wyzwalanie ich siły i potencjału w celu umożliwienia im dążenia do większego dobra i do doskonałości w danym obszarze. Innym znanym twórcą teorii przywództwa jest Ken Blanchard (2007), autor koncepcji przywództwa sytuacyjnego, na bazie którego powstaje wiele stylów zarządzania organizacją za pomocą takich metod, jak coaching lub mentoring, a także tutoring. Opracowany w 1968 roku przez Blancharda wspólnie z Paulem Herseyem model podkreśla znaczenie pozytywnego wpływu – nie manipulacji – na zespół, aby pomóc jego członkom osiągnąć postawione cele. Liderzy zdaniem autorów często podejmują niepopularne decyzje, odwołują się do intuicji, promują niezależność i odpowiedzialność każdego pracownika, przy jednoczesnym dostosowywaniu stylu zarządzania do kontekstu i potrzeb. Starają się stworzyć warunki do podejmowania ryzyka i uczenia się, obdarzając zarazem zespół dużym zaufaniem. Robert S. Kaplan (2008) natomiast podkreśla proces dojrzewania do przywództwa. Jest to proces trwający w czasie, cechujący się samodzielnym stawianiem coraz dalszych celów, samopoznaniem, osiąganiem mistrzostwa dzięki wytrwałości i mocnemu charakterowi. Stefan Kwiatkowski (2014) pisze o przywództwie transformacyjnym, w którym autentyczni liderzy potrafią osiągać dobre wyniki zarówno w przychylnych, jak i niekorzystnych okolicznościach i nie boją się autentyczności, pozwalają działać członkom swoich zespołów bardziej niezależnie, samodzielnie. Wyznaczając im role, motywują do podjęcia większych wyzwań. Robert K. Greenleaf (1996) to z kolei autor koncepcji przywództwa służebnego, która najsilniej podkreśla rolę przywódcy jako inspiratora do działań dla innych. Służąc najpierw swoim przykładem oddania i pomocy członkom swojej organizacji, umacnia samodzielność innych, którzy dążą do wartościowego celu, aby polepszyć świat. Taki lider najpierw służy innym, a potem pozwala im przejmować samodzielne

przywództwo i kontynuować zadanie (Kwiatkowski i Madalińska-Michalak 2014: 83).

Na koniec, nie będąc w stanie zgłębić wszystkich aspektów wspomnianych modeli z racji ich rozbudowanej struktury, chciałabym, skupiając się na kontekście instytucji kształcenia wyższego, przytoczyć wymieniane przez Kwiatkowskiego i Madalińską-Michalak trzy podstawowe komponenty przywództwa edukacyjnego (Kwiatkowski i Madalińska-Michalak 2014).

1. Wrażliwość na kontekst funkcjonowania instytucji i potrzeby środowiska oraz zdolność do odpowiedzi na te uwarunkowania.
2. Wykształcenie odpowiedniej postawy i sposobu działania przywódców, którzy traktują swoje zadanie jako służenie współpracownikom przez uświadamianie im potencjału, odpowiedzialności i władzy, jakie posiadają.
3. Dbanie o rozwój i doskonalenie każdej jednostki oraz rozwój organizacyjny instytucji, czyli projektowanie odpowiednich sytuacji, stawianie współpracownikom zadań i problemów, których rozwiązywanie umożliwi organizacji stawanie się organizacją uczącą się.

Bez trudu można zauważyć, że tutor to lider uprawiający po trosze elementy każdego typu przywództwa edukacyjnego. To, co czyni bowiem w dialogu tutorskim, to wyzwalanie potencjału w studencie, motywowanie do precyzowania i potem osiągnięcia celu, obdarzanie studenta zaufaniem, stawianie mu wymagań ambitnych, aby nabierał mistrzostwa i kształtował charakter, a w końcu podjął samodzielne i autentyczne działanie, co umożliwia mu tylko tutoring. Tutor-lider z racji takiego właśnie spektrum zadań oraz kompetencji może być także porównany ze znawcą (ekspertem), którego Goćkowski i Machowska (2005: 51) nazywają „organizatorem życia naukowego” w instytucji. Autorzy twierdzą, że taki znawca, w przeciwieństwie do badacza *stricte* naukowego, w swoich kompetencjach merytorycznych powinien łączyć znawstwa zagadnień: a) naukoznawczych; b) socjotechnicznych; c) specjalistycznych. Znanstwo zagadnień naukoznawczych jest kompetencją merytoryczną dotyczącą struktury i funkcjonowania środowiska uczestników gry o prawdę naukową oraz charakteru samej tej gry jako praktykowania „naukowej perspektywy świata”.

4.3. Podsumowanie

Tutor akademicki to człowiek akademii, który zmienia się i wciąż szuka naukowej prawdy (Goćkowski 1996). Rola akademii jest postrzegana z perspektywy różnych interesantów: nowych pokoleń studentów oraz naukowców, których powyższy autor nazywa scholarzami, optującymi za stabilnością i niezmiennością prawd i teorii naukowych, oraz badaczami-praktykami, którzy poszukują odmiennych perspektyw poznawczych, nowych modeli rzeczywistości czy też nowych teorii naukowych. Goćkowski różnicuje te dwie ostatnie postawy, analizując podejście do tzw. katastrof w nauce, które określa jako zaskakujące odkrycia, zakręty, prowadzące do wybicia z toru dotychczasowego działania i kierujące w stronę nowej „polifonii rzeczywistości”. Za taką katastrofę w nauce w ujęciu Goćkowskiego można przyjąć relację tutora z podopiecznym w uniwersytecie masowym. W przedstawionym rozdziale starałam się zasygnalizować wielość zarówno sposobów definiowania profilu tutora w kontekście kształcenia wyższego, jak i zestawów kompetencji umożliwiających jak najpełniejsze wykonanie tego wyjątkowego zadania. Na szczególną uwagę zasługuje specyfika zadań nauczyciela mistrza w akademickiej rzeczywistości, gdzie obok gry o prawdę naukową toczy się gra o dobro wspólne całej instytucji i dojrzewających w jej murach nauczycieli oraz absolwentów.

ROZDZIAŁ 5

Tutoring w uniwersytecie jako organizacji uczącej się w świetle badań własnych

Wobec całej złożoności zjawisk opisanych powyżej, w tym zarówno kontekstów społecznych zmiany instytucjonalnej, jak i personalistycznie rozumianych transferów kompetencji wśród agentów i podmiotów tej zmiany w edukacji, czas spojrzeć na przywoływany często i będący podstawą całych rozważań Projekt IQ, zrealizowany na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Gdańskiego w latach 2014–2016. Projekt ten stał się dzięki swojej specyfice, czasowi trwania, a także założeniom wyjściowym bezpośrednią podstawą badania empirycznego, które prowadziłam jako jego kierownik, pomysłodawca, koordynator oraz zarazem uczestnik społeczności, której dotyczyły działania projektowe. Była to okazja do zbadania przebiegu tego wyjątkowego przedsięwzięcia pedagogicznego o bardzo projakościowym obliczu, zrealizowanego w publicznej instytucji szkolnictwa wyższego. Niniejszy rozdział będzie zatem stanowił kluczową dla podsumowania projektu retrospekcję tego, co działo się w jego ramach, i wskaże jego efekty. Określi, na czym polegała zmiana, którą wniósł w dotychczasowe działania dydaktyczne prowadzone w Uniwersytecie Gdańskim. W pierwszym podrozdziale przybliżone zostaną podstawowe założenia projektu, działania, ich specyfika, harmonogram, zakładany proces realizacji, oczekiwane efekty. Będzie to opis wyjściowy, taki, jaki został ujęty we wniosku o grant i przekonał darczyńcę o zasadności dofinansowania tego wniosku. Nie jest to część, w której będę interpretować wydarzenia. Przystąpię do tego przy

okazji przedstawiania metodologii badawczej. W drugim podrozdziale przedstawię dwie podstawowe koncepcje stanowiące kontekst prowadzonego badania: organizacji uczącej się (*learning organization*; LO) oraz uczenia się organizacyjnego (*organizational learning*; OL) (Sun i Scott 2003). Analiza badawcza Projektu IQ będzie bowiem sproblematyzowana wokół teorii uniwersytetu jako organizacji uczącej się i będzie próbą diagnozy, na ile podnoszenie jakości kształcenia poprzez aplikację edukacji spersonalizowanej zainicjowało procesy określane jako typowe dla organizacyjnego uczenia się w uniwersytecie. Interesuje mnie, na ile zmiana zapoczątkowana działaniami projektowymi może być nazwana zmianą w organizacji o pewnych cechach trwałości, pozwalających na *generative learning* [nauczanie kojarzone z *double loop learning* – podwójną pętlą uczenia się (Argyris i Schön 1978)]. Zgodnie bowiem z jedną z licznych definicji organizacja ucząca się to organizacja „wymagająca uczenia się od wszystkich swoich członków po to, aby przekształcać zarówno siebie, jak i otoczenie, w którym działa, stosownie do potrzeb i możliwości” (Bieniok, Flak i Głód 2003). Trzeci podrozdział to opis obranej metodologii badawczej i usytuowanie badania w określonych paradygmatach naukowych. Badanie oparto na triangulacji kilku podejść badawczych, którymi będą adekwatnie badanie w działaniu, etnografia organizacji (za: Kostera 2003) oraz wybrane aspekty metodologii tzw. teorii ugruntowanej (za: Konecki 2000). Całość osadzona jest epistemologicznie w paradygmacie interpretatywnym. Kolejne części rozdziału zawierać będą organizację i przebieg badań, w tym przede wszystkim analizę ankiet zebranych od tutorów projektu po pierwszym i po drugim semestrze pracy tutorskiej, a także od studentów projektu po ich cyklu zajęć z wybranym tutorem.

W części końcowej nastąpi zebranie wniosków oraz odniesienie wyników uzyskanych w badaniu do zaprezentowanych teorii uniwersytetu jako organizacji uczącej się w oparciu o ewentualnie powstałą teorię ugruntowaną. Decydując się na taki paradygmat, miałam pełną świadomość, że jest to jedynie jeden z wielu możliwych sposobów patrzenia na model uniwersytetu w jego historii i tradycji analiz badawczych (Thieme 2009; Kwiek 2010; Musiał 2013; *Uniwersytet* 2010).

5.1. Projekt IQ – specyfika, idea, założenia, harmonogram działań i ich realizacja

Przybliżając szczegóły treści i założeń wyjściowych Projektu IQ, pozwolę sobie zacytować fragment opisu, jaki umieściłam w marcu 2014 roku na stronie internetowej Projektu IQ¹. Fragment ten oddaje syntetycznie genezę oraz cele, jakie postawiłam przed sobą oraz uczestnikami Projektu IQ na etapie jego konceptualizowania i inicjowania. Słowa skierowane do ogólnego czytelnika były pomyślane jako forma reklamy w okresie rekrutacji chętnych nauczycieli akademickich do wzięcia udziału w przedsięwzięciu. Stąd też mają charakter zachęty i zaproszenia do wspólnej, bezprecedensowej dotąd na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Gdańskiego, inicjatywy edukacyjnej².

Zamysł napisania Projektu IQ (ang. Ideal Quality in Good Quantity) zrodził się w efekcie udziału jego autorki w szkoleniu tutorskim pod nazwą Szkoła Tutorów Akademickich prowadzonym przez Collegium Wratislaviense w 2013 r. Charakter szkolenia, jego treść, atmosfera oraz przełożenie na praktykę akademickiej relacji ze studentem czynią je wyjątkową ofertą dla wszystkich prowadzących seminaria dyplomowe i magisterskie. Pozwala ono też na dozę refleksji nad własną dotychczasową praktyką i postawą zawodową, pomaga precyzować cele, a przede wszystkim zwraca uwagę na szansę, jaką stwarza zapomniana relacja uczeń–mistrz dla jakości naszej dydaktyki i pracy ze studentem. W dobie umasowienia szkolnictwa wyższego i zauważanego spadku jakości kształcenia, działania oferowane w projekcie mają na celu podjęcie

¹ Strona projektu: www.projektiq.ug.edu.pl.

² W okresie rekrutacji i inicjacji Projektu na Wydziale Filologicznym formę pracy akademickiej w tutorialach wprowadzali już stopniowo certyfikowani tutorzy akademicy na Wydziale Oceanografii i Geografii Uniwersytetu Gdańskiego, przeszkoleni przez Collegium Wratislaviense w ramach finansowych środków własnych. Z racji prawie paralelnych działań na obu wydziałach (WF i WOIG) uznaje się, że w Uniwersytecie Gdańskim jest obecnie (w latach 2014–2016) prowadzona edukacja spersonalizowana na skalę największą w Polsce, jeśli chodzi o uczelnie wyższe. Uczestnicy Projektu IQ, w tym także nieliczni tutorzy z Wydziału Nauk Społecznych (WNS) i Wydziału Zarządzania (WZ), łącznie z tutorami z WOIG tworzą grupę 50 aktywnych, przeszkolonych i doświadczonych tutorów, gotowych do pracy indywidualnej ze studentem w formie tutorialu.

oddolnych kroków w celu podniesienia tej jakości, wydobycia jak najwyższego potencjału intelektualnego z tych studentów, którzy są ambitni i zdolni. Wniosek został złożony w konkursie o nazwie Rozwój Polskich Uczelni i temu celowi przyświeca.

Proponuję zatem Państwu wzięcie udziału w przedsięwzięciu o elitarnym charakterze. Projekt przewiduje szkolenia w zakresie tutoringu akademickiego dla 32 Pracowników naukowych i naukowo-dydaktycznych filologii obcych, chętnych odbyć to szkolenie i następnie wdrażać edukację spersonalizowaną w swoją praktykę akademicką we współpracy z określoną liczbą osobiście wybranych studentów. Środki w budżecie projektu przewidziane są m.in. na pokrycie kosztów 64-godzinnego cyklu szkoleń dla Państwa (w dwóch osobnych grupach) prowadzonych przez Eksperta zewnętrznego o międzynarodowym doświadczeniu trenerskim i tatorskim. Co istotne, budżet projektu przewiduje także wynagrodzenia za poprowadzenie określonej ilości godzin indywidualnych tutoriali ze studentami UG. W trakcie trwania projektu przewidziane są także spotkania ewaluacyjne, wzajemne dzielenie się doświadczeniem, udział w konferencji wieńczącej projekt oraz publikacja monografii złożonej z materiałów wypracowanych przez uczestników projektu. Działania obejmują okres: 1.03.2014–31.05.2016.

Taki był plan na samym początku. Miejsce dla 32 uczestników: nauczycieli akademickich, którzy mieli łącznie przeprowadzić 2240 godzin indywidualnych zajęć z 320 studentami, co oznaczało dla każdego tutora dodatkową pracę z pięciorgiem studentów w semestrze, z każdym podczas 7-godzinnych spotkań. To był jednak obraz modelowy, do którego należało zmierzać i który został opisany we wniosku, stanowiąc podstawę do obliczenia budżetu projektu. Jak można się było spodziewać, istniało spore ryzyko, że nie uda się zachęcić akurat tylu nauczycieli, a potem studentów do współpracy w ramach projektu, który oznaczał *de facto* pracę dodatkową, poza wymiarowym pensum dydaktycznym, i wymagał indywidualnego kontaktu ze studentami (co okazało się wyzwaniem nie tylko logistycznym). Potwierdzało to pierwsze spotkanie organizacyjno-informacyjne (13 marca 2014 roku)³, które zebrało kilkanaście

³ Ramowy plan spotkania 13 marca 2014 roku:

1. Otwarcie spotkania przez Dziekana Wydziału Filologicznego, Pana Prof. dr. hab. Andrzeja Ceynowę, oraz Panią Prodziekan ds. kształcenia Prof. dr. hab. Izabelę Kępkę.

osób z całego wydziału, a spośród nich zaledwie dwie wykazywały zainteresowanie udziałem w projekcie. W tym momencie sukces projektu zależał prawie wyłącznie od skuteczności motywowania potencjalnych uczestników poprzez akcję rekrutacyjną, którą prowadziłam jako kierownik drogą mailową, internetową, a także podczas osobistych rozmów i spotkań. Rekrutacja odbywała się poprzez samodzielną rejestrację chętnych w systemie Konfeo.com (online) i trwała od 13 marca do 10 kwietnia 2014 roku. W związku z faktem, że jeszcze parę miejsc zostało tego dnia wolnych, ogłosiłam powtórny rekrutację od 12 do 28 kwietnia 2014 roku, otwierając ją także dla wszystkich chętnych pracowników naukowo-dydaktycznych z Wydziału Nauk Społecznych. Ostatecznie, 30 kwietnia zamknął się proces naboru. Zgłosiło się 30 nauczycieli. Na spotkaniu organizacyjnym 22 maja 2014 roku⁴ jedna z koleżanek zrezygnowała z udziału w projekcie z racji przewidywanych obciążeń naukowo-badawczych w najbliższym okresie, przez co Projekt IQ ruszył w finalnym składzie 29 nauczycieli⁵. Spotkanie odbyło się zatem już w grupie docelowej, z tymi nauczycielami, których inicjatywa zainteresowała na tyle, aby podjąć wyzwanie

-
2. Wprowadzenie oraz ogólne informacje na temat projektu: tematyka, oferta, adresaci projektu, przebieg działań, zasady rekrutacji chętnych uczestników, ramy czasowe projektu oraz charakter celów i oczekiwanych rezultatów – dr Beata Karpińska-Musiał, Kierownik Projektu (20 min).
 3. Wideokonferencja – powitanie z Prezesem Collegium Wratislaviense, Panem Piotrem Czekierdą, oraz Dyrektorem programowym, Panem Marcinem Szalą – ekspertami zewnętrznymi prowadzącymi w projekcie szkolenie dla pracowników naukowo-dydaktycznych. Przedstawienie idei oraz zarysu programowego oferowanego szkolenia tutorskiego (20 min).
 4. Czas na pytania: możliwość bezpośredniego połączenia z Prezesem CW (10 min).
 5. Zakończenie spotkania, ustalenie dalszych procedur, informacja o stronie www projektu i formie kontaktu z Kierownikiem oraz Administratorem Projektu.
- 4 Plan spotkania organizacyjnego dla uczestników projektu 22 maja 2014 roku, godz. 17:00:
 1. Powitanie uczestników przez Kierownika oraz Administratora Projektu.
 2. Przedstawienie zarysu programu szkoleń tutorskich oraz szczegółowych danych dotyczących miejsca i czasu poszczególnych sesji szkoleniowych.
 3. Omówienie najbliższych działań projektowych – harmonogramu do października 2014 roku.
 4. Formalności administracyjne – deklaracje uczestnictwa w projekcie.
 5. Powitanie przez Prezesa Collegium Wratislaviense – jednego z ekspertów ds. szkoleń (video).
 - 5 Szczegóły przebiegu rekrutacji:
Od 13 marca do 10 kwietnia 2014 roku: rekrutacja do udziału w projekcie (elektroniczny system Konfeo).

logistyczne i merytoryczne na następne dwa lata. Były to osoby, które chciały skorzystać z okazji dokształcania się w zakresie dydaktyki akademickiej, budowania relacji ze studentem lub też którym zależało na nowym źródle inspiracji do wykorzystania w dotychczasowym warsztacie dydaktycznym⁶. Wielu z nich przyznało, że przystępując do projektu, kierowali się również moimi osobistymi rekomendacjami, co w kontekście pola badawczego, które chcę zakreślić w części metodologicznej, sugeruje, jak ważnym elementem konstituowania się wspólnoty uczenia się są kontakt osobisty oraz motywująca rozmowa pomiędzy znającymi się koleżankami i kolegami. Formalne kryteria rekrutacji i kolejność działań przedstawia ramowo niniejszy schemat, także przedstawiany na stronie internetowej projektu.

Wykres 2. Formalne kryteria rekrutacji i kolejność działań w Projekcie IQ



Źródło: opracowanie własne autorki.

Do udziału zgłasza się w pierwszym etapie łącznie 28 osób (w wyniku selekcji pozostają 23, w tym: 15 osób z filologii obcych i 8 osób z pozostałych jednostek wydziału (filologii polskiej, rosoznawstwa, kulturoznawstwa).

W drugim etapie zgłasza się 7 osób, pozostaje 6: z Wydziału Nauk Społecznych – pedagogiki, Wydziału Zarządzania i Wydział Geografii i Oceanografii.

22 maja 2014 roku spotkanie organizacyjne:

W projekcie bierze udział 29 uczestników – 26 nauczycieli akademickich Uniwersytetu Gdańskiego oraz trzech doktorantów.

⁶ Opinie te pochodzą z wolnych rozmów z nauczycielami z okresu początku projektu, jeszcze przed szkoleniami i wdrożeniami, a także z krótkich listów motywacyjnych, które pisali na formularzu rejestracyjnym podczas rejestracji na szkolenie.

W ten sposób do projektu przyłączyli się akademicy z nie tylko różnych dyscyplin naukowych, ale też wydziałów Uniwersytetu Gdańskiego. Nadało to grupie projektowej niezwykle interdyscyplinarnego charakteru i było dobrym podłożem do podobnej przekrojowości oferty dla studentów, którzy mogli wybrać tutorial w ramach studiowanego kierunku, ale też pracę z tutorem z innego kierunku studiów. Kilkakrotnie studentki filologii angielskiej wzięły udział w tutorialu tutora z pedagogiki, a w ramach filologii – kulturoznawcy u historyków, literaturoznawcy u językoznawców i odwrotnie. Dzięki temu, że oferta zajęć przyjęła nową formułę, odmienną od dotychczasowego programu studiów, przed studentami UG stała realna możliwość wyboru modułów tematycznych zgodnych z ich zainteresowaniami, dodatkowymi pasjami, na wzór modułowego kształcenia na uczelniach europejskich.

W harmonogramie działań projektu niezwykle ważnym merytorycznie elementem były dwa cykle szkoleń dla kadry akademickiej – po 64 godziny w dwóch grupach. Dla większości uczestników szkolenia te stanowiły intrygującą innowację. Ich warsztatowy charakter, układ zjazdów, częstotliwość i harmonogram wymagały sporej elastyczności oraz mobilizacji po stronie nauczycieli, gdyż był to okres sesji egzaminacyjnej⁷. Mimo tego frekwencja była prawie stuprocentowa na każdym zjeździe w każdej grupie. Szkolenia stały się forum ożywionej, nie zawsze jednogłośnie, dyskusji nad zagadnieniami ważnymi dla nauczycieli różnych kierunków i specjalności. Szczególnie wartościowe były rozmowy nad kwestiami tak kluczowymi, jak relacje ze studentami, ideowe podstawy edukacji humanistycznej, zakres odpowiedzialności za rzetelność wykonanych w ramach tutoriali zadań. Zagadnieniem budzącym wiele emocji okazał się sam sposób rekrutowania studentów do udziału w projekcie. Wielu tutorów obawiało się, czy zdołają zachęcić studentów do ponadwymiarowej pracy oraz czy odpowiadać im będą wzajemnie osobowość i temperament w tym dialogu. Jak bowiem dowiedzieli się podczas szkolenia, te aspekty w pracy spersonalizowanej są bardzo istotne, a w tradycyjnej, grupowej edukacji akademickiej bywają często pomijane. Kontrowersje budziła też kwestia doboru: jakim studentom proponować współpracę, w jakim stopniu to oni wybierają tutora, a w jakim tutor decyduje o przyjęciu studenta, podobnie jak i w jakim stopniu realizować tutoring naukowy (rozwijanie wiedzy

⁷ Harmonogram zjazdów szkoleniowych dla dwóch grup:

„26–28.05, G1 – Zjazd 1; 9–11.06, G1 – Zjazd 2; 23–24.06, G1 – Zjazd 3; 2–4.06, G2 – Zjazd 1; 6–18.06, G2 – Zjazd 2; 30.06–1.07, G2 – Zjazd 3”.

akademickiej, przedmiotowej), a w jakim rozwojowy (oparty bardziej na coachingu i wsparciu w strukturyzowaniu swoich zainteresowań oraz ścieżki studiowania)? Z jednej strony wymogi projektu wyraźnie mówiły o przyjęciu określonej liczby chętnych, zatem nie było w tym zakresie zupełnej dowolności. Z drugiej strony nauczyciele nie mogli przewidzieć, z jak licznym odzewem spotkają się ich oferty. Generalnie więc już u progu wdrożeń powstało wiele pytań i wątpliwości, które czekały na odpowiedzi i wyjaśnienia, a te przyniosły rzeczywiste działania. Informacje na temat tutoriali rozpowszechniano na stronie internetowej projektu⁸ (łącznie ze szczegółowym opisem), a szczegóły naboru (daty, kontakty) obwieszczały kolorowe plakaty rozwieszone we wszystkich instytutach WF oraz na wydziałach WNS i WZ. W efekcie, w ciągu miesiąca od początku rekrutacji, w pierwszym semestrze 114 studentów zostało objętych tutoringiem, który rozpoczął się z początkiem listopada 2014 roku, a zakończył w lutym 2015 roku⁹.

Docelowo w pierwszym semestrze była to grupa studentów trzeciego roku studiów licencjackich w trakcie ich piątego semestru studiowania. Powoli przygotowywali pracę licencjacką, zatem tutoriali mogły stanowić dla nich wsparcie i dodatkową stymulację intelektualną. Projekt pozwolił im na poszerzenie badań, doczytanie literatury i praktykę krytycznego myślenia. W większości studenci rzeczywiście rekrutowali się z tej grupy rocznikowej, chociaż nie wszyscy. Zdarzyły się osoby ze studiów magisterskich, a nawet doktoranckich. Tutorzy, po konsultacji ze mną, zdecydowali się na pracę z każdym chętnym studentem, bez względu na wstępną ofertę tutoriali. I tak,

⁸ Wpis ze strony: www.projektiq.ug.edu.pl na temat rekrutacji studentów [dostęp: 2.10.2014]: „Ruszamy z rekrutacją studentów do tutoriali w semestrze zimowym 2014/15!

Tutorzy Projektu IQ, zgodnie z harmonogramem, rozpoczynają nabór chętnych studentów studiów licencjackich do pracy w indywidualnych tutorialach! Informacje o procesie rekrutacji oraz propozycje tutorów zostały umieszczone na stronie Wydziału Filologicznego UG oraz na stronie głównej Uniwersytetu Gdańskiego.

Okres rekrutacji trwa od 1 do 20 października 2014. Zapraszamy zainteresowanych studentów do kontaktowania się bezpośrednio z wykładowcami – lista oraz kontakty w zakładce «Oferta dla studenta – profile tutoriali» na stronie Projektu IQ”.

⁹ Z harmonogramu projektu:

„30.09.2014 – ostateczny termin zawieszenia ofert/profilu tutoriali na stronach wydziałowych UG, początek rekrutacji studentów (choć może to już następować wcześniej)

20.10.2014 – ostateczny termin podania drogą mailową przez każdego z Uczestników list studentów biorących udział w tutorialach w semestrze zimowym 2014/2015

27–31.10.2014 – terminy podpisywania umów cywilnoprawnych z UG”.

w praktyce, to chęć i aspiracje studentów, którzy wybrali oferty poszczególnych tutorów, a nie ustalone we wniosku kryteria, stały się głównymi wyznacznikami doboru studentów chcących doświadczyć edukacji spersonalizowanej w Uniwersytecie Gdańskim. Była to jedna z pierwszych niespodzianek, których z czasem pojawiało się coraz więcej. Niedługo potem okazało się, że niektórzy tutorzy mieli nadmiar chętnych, a nie ich niedobór. Najskuteczniejszą metodą zachęty okazała się osobista rozmowa i wiara w studenta. Praca jeden na jeden natomiast nie musi rodzić obaw, gdyż jest pełną inspiracji i wzajemnych poszukiwań przygodą intelektualną (zdarzały się przypadki nieco trudniejsze, ale w zdecydowanej mniejszości, o czym w części badawczej). Dodatkowo, niespodzianką w kontekście czysto akademickim było też odkrycie, że wielu studentów potrzebuje tutoringu rozwojowego, to jest pomocy i wsparcia nie tylko w kierunkowaniu zainteresowań naukowych, ale też w odkrywaniu swoich mocnych stron, talentów i potencjału jako młodych ludzi u progu dorosłości. Aby tego doświadczyć, tutorzy musieli dać spory kredyt zaufania sobie samym, mnie jako pomysłodawcy projektu oraz instytucji uniwersytetu. Było to wyzwanie zarówno dla nich, jak i dla mnie jako koordynatora odpowiedzialnego za sprawną realizację wszystkich jego działań i założeń. Rozmawialiśmy o tym na pierwszym spotkaniu ewaluacyjnym, które odbyło się 4 lutego 2015 roku¹⁰.

Podobnie wyglądał drugi semestr wdrożeń, trwający od marca do czerwca 2015 roku. Pojawiło się jedynie kilka różnic: docelową grupą według wniosku o grant byli studenci studiów drugiego stopnia w trakcie ich drugiego semestru studiów. Do nich też skierowano akcję promocyjną, zaproszenie w formie plakatów drukowanych oraz informacji na stronach internetowych. Jak uprzednio tutorzy kierowali się w swoich decyzjach przede wszystkim

¹⁰ Wpis na stronie projektu:

„Plan pierwszego spotkania ewaluacyjnego Projektu IQ, środa 4 lutego o godz. 16:00, Wydział Filologiczny UG, sala 3.3 (2 ptr.)

1. Gdzie jesteśmy w Projekcie? Podsumowanie zrealizowanych działań i dalsze plany. 10-minutowa prezentacja.
2. Wrażenia i refleksje Uczestników Projektu – dyskusja, pytania i odpowiedzi.
3. Pytania do Eksperta i Administratora – będą z nami Marcin Szala oraz Pani Ludmiła Zoberman.
4. Centrum Tutorów UG. Perspektywa, organizacja, plan działań.
5. Nowa rekrutacja na letni semestr – forma, potrzeby, terminy.
6. Plan na podpisywanie nowych umów-zleceń – prawdopodobnie 4–5–6 marca 2015.
7. Nowy cykl tutoriali: 2.03.2015–28.06.2015”.

chęcią i ambicją kandydatów. Byli też już bogatsi w doświadczenie z pierwszego semestru i bardziej świadomi specyfiki prowadzenia tutoriali. Mogłoby to wskazywać na dużo lepszą pozycję wyjściową, jeśli chodzi o skuteczność naboru studentów. Jak jednak pokażą wyniki badania, drugi semestr nie był pod tym i paroma innymi względami łatwiejszy. Na etapie naboru wielu tutorów czuło się zmęczonych łączeniem całej pracy dydaktycznej z dodatkowymi tutorialami, podobnie jak studenci byli bardziej obciążeni pisaniem prac, sesją zimową, a potem letnią. Studenci jednak usłyszeli już o projekcie, a wielu z nich uczestniczyło w nim, zatem wiadomości rozchodziły się szybko, a rekomendacje płynęły w środowisku studenckim prosto od kolegów i koleżanek. W efekcie tych czynników udało się zachęcić nowych studentów, a spora liczba tutorów kontynuowała współpracę z tymi samymi studentami, na ich wyraźną prośbę. Troje, mimo deklaracji udziału w projekcie podpisywanej jako formalny dokument, zrezygnowało z prowadzenia tutoriali ze względów osobistych (na przykład urlop macierzyński) lub też zawodowych (za dużo pracy). Kilku innych podjęło się pracy z mniejszą niż pięcioosobową grupą studentów w drugim semestrze. Sumarycznie, w całym roku pracy, według danych z pierwszego i drugiego semestru, tutoringiem objętych zostało średnio (biorąc pod uwagę ilość przepracowanych godzin i tutorów uczących) 222 studentów (108 osób w drugim semestrze).

24 czerwca 2015 roku odbyło się na Wydziale Filologicznym kolejne ważne wydarzenie przewidziane w harmonogramie Projektu IQ: drugie spotkanie ewaluacyjne. Jego przebieg i charakter zaskoczył nawet mnie, jego organizatora. Przede wszystkim dlatego, że zdecydowaliśmy się w zespole projektowym zaprosić na nie także chętnych studentów oraz osoby z całej uczelni (ustalając docelową maksymalną liczbę uczestników na 100–150). Akcję informacyjną prowadziliśmy wszyscy. Przekazałam informacje na Radzie Wydziału Filologicznego poprzedzającej datę spotkania. Informacja była propagowana także poprzez Internet, na stronach projektu oraz na Facebooku: Tutees – studenci UG objęci tutoringiem w ramach Projektu IQ¹¹. Dodatkowo powstała na Facebooku strona z tym wydarzeniem¹². W wyniku tych starań na spotkanie przybyło około 60 osób, w tym także zaproszone przeze mnie panie: opiekun projektu z ramienia Funduszu Rozwoju Systemu Edukacji, Agata Hernik-Słusarczyk, oraz dyrektor programu „Fundusz Stypendialno-Szkoleniowy”,

¹¹ <https://www.facebook.com/tutees.filologieUG/?ref=bookmarks>.

¹² <https://www.facebook.com/events/400869513431490/>.

Katarzyna Aleksandrowicz. Spotkanie przybrało charakter minikonferencji podsumowującej dwa owocne semestry wdrożeń tutoringu w Uniwersytecie Gdańskim. Dołączyli do niego tutorzy z WOIG, a także sympatycy projektu z innych wydziałów, w tym dziekan WNS ds. studenckich, doktor Adam Jagiełło-Rusiłowski. Nie tylko tutorzy opowiadali o swoich wrażeniach z pracy w tutorialach, ale także chętni studenci, zwłaszcza ci, którym tutoring przyniósł nieoczekiwane okazję do realizacji projektów społecznych (lub pisarskich) wykraczających poza mury uczelni¹³. Spotkanie to było wyjątkowe pod paroma względami: zrzeszało społeczność akademicką ze społecznością studencką, dawało przestrzeń do wymiany myśli i doświadczeń płynących z tego samego doświadczenia – ze współpracy o prawdziwie akademickiej naturze poznawczej. Niektóre wypowiedzi były wysoce emocjonalne, dając świadectwo tego, jak poruszające było to przeżycie dla niektórych studentów. Przykładowo wypowiedź studentki niepełnosprawnej, która niezwykle obrazowo opisała, jak wiele wiary w siebie jako człowieka i studenta dały jej indywidualne spotkania z tutorką. Wypowiedź publiczna, na forum, kosztowała ją wiele wysiłku, ale mówiła sama za siebie – jej słowa miały moc niewymagającą komentarza.

Wakacje 2015 roku to w projekcie czas refleksji i namysłu nad rozwojowym wymiarem edukacji spersonalizowanej. Był to czas dany tutorom oraz studentom na spisanie swych doświadczeń i przygotowanie artykułów do dwóch zbiorczych, wieloautorskich monografii projektowych, opublikowanych w kwietniu 2016 roku. Przypomnę, że do pierwszej zgłoszono 54 artykuły łączące refleksje nad procesem uczenia się z fragmentami lub też całymi esejami podsumowującymi tutorialie (Karpińska-Musiał 2016b). W drugiej znalazły się teksty 13 tutorów opisujących swoje obserwacje i doświadczenia w tym wspólnym procesie (Karpińska-Musiał 2016c). Książki zostały pozytywnie zrecenzowane przez profesor Teresę Bauman¹⁴, która doceniła i wysoko oceniła wartość edukacyjną projektu, a doświadczenia zebrane i opisane w obu książkach uznała za świadectwo nie tylko ciekawej inicjatywy edukacyjnej na dużą skalę, opartej na konstruktywistycznym paradygmacie pedagogicznym, ale też za próbę przełamania dogmatu specjalizacji w jednej dziedzinie

¹³ Na przykład projekt „Usłyszeć obraz – Audiodeskrypcja po studencku” kierowany przez mgr Paulę Gorszczyńską: <https://www.facebook.com/events/955708301118168/> lub też publikacje internetowe w prasie (eseje i artykuły na temat aplikacji na urządzenia mobilne dla dzieci lub refleksje o tutoringu) – projekt studentki dr Małgorzaty Cackowskiej: http://rmys.pl/artykul_szczegoly/199/index.html.

¹⁴ Recenzentką obecnej książki jest profesor Anna Sajdak z Uniwersytetu Jagiellońskiego.

i dyscyplinie badawczo-naukowej. Uznała bowiem, że w przypadku książki tutorskiej, poczynienie i opisanie refleksji na temat procesu dydaktycznego przez naukowców przedmiotowo zorientowanych w innej dziedzinie naukowej było niezwykle cennym krokiem w stronę spotkania, słowami recenzentki, „profesjonalistów z amatorami”¹⁵. Krokiem pozwalającym dostrzec nowe możliwości oddziaływania w relacji tutor–student, rzucającym nowe światło na edukację i kształcenie akademickie, o najwyższej jakości, dzięki przestrzeni na komfortowy i poznawczo stymulujący dialog jednostek, które chcą się uczyć od siebie nawzajem. Jak pisze profesor Bauman:

Recenzowana książka jest przykładem takiego dobrego połączenia głosów amatorów i specjalistów, a to co w niej szczególnie cenne to fakt, że amatorzy dzielą się w niej tym, co mają najcenniejsze: przeżytym doświadczeniem i refleksją nad nim. Dzięki temu uzyskujemy wielobarwny obraz tutoring akademickiego¹⁶.

W przypadku studentów natomiast kolekcja studenckich artykułów – esejów w ocenie profesor Bauman:

(...) po pierwsze pokazuje, jak może wyglądać proces tutoring i jakie mogą być jego efekty, co jest bardzo dobrym dowodem w sprawie ważności i wartości samego tutoring. Może więc stanowić źródło inspiracji dla przyszłych tutorów oraz argument w sprawie efektywności tej formy pracy ze studentami. Po drugie ukazuje ważność dialogu w procesie uczenia, ważność indywidualnych kontaktów dla własnego rozwoju studiującego; pokazuje na czym polega „prawdziwe” studiovanie – jako indywidualne zgłębianie wiedzy; jako stawianie pytań; jako krytyczny namysł nad tym o czym piszą i mówią inni; jako nabywanie kompetencji do dostrzegania tego, co ukryte pod powierzchnią oczywistości. Po trzecie wreszcie uświadamia z jakim studenckim potencjałem/kapitałem intelektualnym mamy do czynienia, w codzienności uniwersyteckiej niezauważanym, niedocenianym, często

¹⁵ Jak zaznacza recenzentka, amatorami nazywa ona tutaj osoby niebędące badaczami w obrębie pedagogiki i dydaktyki jako nauki i zarazem osoby prowadzące ją z ochotą i umiłowaniem, lubiące nauczać i refleksyjnie analizować ten proces.

¹⁶ Fragment recenzji wydawniczej książki pod redakcją B. Karpińskiej-Musiał (2016c).

nieuświadomianym przez nauczycieli, który mógł się ujawnić dzięki realizowanemu projektowi¹⁷.

Podczas prac nad redakcją monografii oraz ich przygotowaniem do druku odbywały się spotkania Komitetu Organizacyjnego ds. konferencji IQ, która stanowiła zwieńczenie całego projektu, jego ukoronowanie¹⁸. Działania w tym zakresie to wielotygodniowa, wielostronicowa korespondencja kadry administracyjnej i kierowniczej projektu, a także zespołu 8 osób w Komitecie, związana z organizowaniem tego zdarzenia od strony formalnej oraz merytorycznej. Postanowiłam jako dysponent środków oraz koordynator całego projektu, który okazał się tak dużym, pozytywnym zaskoczeniem i takim sukcesem na scenie akademickiej edukacji w Gdańsku, nie tylko przedstawić na konferencji zdawczo-odbiorczy raport z ponaddwuletnich działań, ale też zaprosić do dyskusji naukowej nad zagadnieniami związanymi z jakością oraz odsłonami edukacji akademickiej we współczesnym uniwersytecie w Polsce. Nadając konferencji bardzo interdyscyplinarny charakter poprzez zaproszenie wybitnych naukowców z różnych dziedzin badawczych, chciałam, zgodnie z postulatami wyjściowymi całego projektu, uczynić ją wyjątkową pod względem treści, ale też kształtu, miejsca i charakteru. Odbyła się ona w dniach 28 i 29 kwietnia 2016 roku w wyjątkowych murach Gdańskiego Teatru Szekspirowskiego, a wśród zaproszonych gości plenarnych i panelistów znaleźli się profesor doktor Heinrich Dauber z Uniwersytetu w Kassel w Niemczech, profesor Tomasz Szkudlarek oraz profesor Teresa Bauman z Wyższej Szkoły Bankowej w Gdańsku, wieloletni pracownik naukowo-dydaktyczny Uniwersytetu Gdańskiego, profesor Anna Sajdak z Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego i wielu innych specjalistów, którzy byli gotowi podjąć dyskusję nad kondycją polskiej dydaktyki akademickiej i jej współczesnymi uwarunkowaniami. Honorowym patronatem objęła konferencję prorektor ds. kształcenia Uniwersytetu Gdańskiego, profesor Anna Machnikowska, a otwierał ją uroczyste między innymi założyciel i dyrektor Gdańskiego Teatru Szekspirowskiego, słynny teatrolog, anglista, literat i pracownik naukowy Uniwersytetu Gdańskiego,

¹⁷ Fragment recenzji wydawniczej książki pod redakcją B. Karpińskiej-Musiał (2016b).

¹⁸ Tytuł konferencji odnosi się do nazwy całego Projektu IQ „W trosce o jakość w ilości – edukacja akademicka w procesie zmian”. Spotkanie odbyło się 28–29 kwietnia 2016 roku w Gdańskim Teatrze Szekspirowskim w Gdańsku.

profesor Jerzy Limon. Wydarzenie to było niezwykle pięknym, eleganckim i uroczystym zamknięciem całego projektu, przy jednocześnie bardzo wysokim poziomie wystąpień 20 prelegentów oraz aktywnym uczestnictwie 110 gości z całej Polski.

5.2. Organizacja ucząca się – definicje i kontekst uczelni wyższej

Opisane wyżej działania przewidziane i realizowane w projekcie miały jeden ogólny cel postawiony na etapie wnioskowania o grant w konkursie „Rozwój Polskich Uczelni”. Było nim zaoferowanie alternatywy edukacyjnej, dodatkowej oferty dla studentów ambitnych, chcących na uczelni doświadczyć czegoś wykraczającego poza treści planowego programu studiów dla ich wybranego kierunku. Paralelnie, oferowano nauczycielom inne spojrzenie (od strony teoretycznej i pedagogicznej) na mechanizmy procesu dydaktycznego, które można wykorzystać w uczelni na wszystkich praktycznie kierunkach, nie tylko filologicznym. Wartość tutoringów jako formuły pracy polega między innymi na tym, że stanowi ramę na metapoziomie, o wielu obliczach, także na niższych szczeblach kształcenia (Czekierda, Fingas i Szala 2015). Trudno nazwać go metodą, o czym piszemy zgodnie z Jarosławem Jendzą w monografii tutorskiej (Karpińska-Musiał 2016a; Jendza 2016), albo wyłącznie filozofią, paradygmatem, gdyż nie jest ani jednym, ani drugim na zasadzie wyłączności. Jest holistycznym podejściem do kształcenia i do podopiecznego, wymagającym określonej postawy oraz kompetencji ze strony tutora w każdym indywidualnym przypadku.

Ten cel o dwudzielnej strukturze: szansy doskonalenia się dla nauczycieli oraz podniesienia tym samym jakości oferty kształcenia (poprzez jej innowacyjny charakter i wymiar czasowo-organizacyjny) widniał jako flagowy dla projektu, który wygrał grant w konkursie mającym na celu rozwijanie w ten sposób uczelni. Dawał jej szansę na uatrakcyjnienie oferty i przez to podniesienie prestiżu. Po drodze jednak pojawiały się inne cele i problemy, nie do końca sprecyzowane od samego początku. Były to:

- analiza wieloaspektowego czynnika motywacyjnego w procesie rekrutowania nauczycieli i studentów do udziału w projekcie – balansowanie pomiędzy celem projektu (założonymi liczbami) a celem

merytorycznym, jakim stało się dobranie odpowiednich osób do projektu;

- cel doprowadzenia do końca podjętych działań, czyli cykli tutoriali, przy niekiedy niespodziewanych czynnikach zakłócających (grafik, logistyka zajęć, spadek motywacji, problemy osobiste studentów lub tutorów);
- dopilnowanie uczestników i wyegzekwowanie od nich wszystkich procedur dokumentacyjnych, zarówno na etapie rekrutacji, jak i w trakcie tutoriali (deklaracje uczestnictwa tutorów i studentów, umowy cywilnoprawne, prowadzenie dzienników i kart spotkań przez tutorów, składanie ich razem z rachunkiem, wypełnianie ankiet ewaluacyjnych po każdym semestrze, przez każdego tutora i studenta);
- zebranie chętnych studentów do napisania i opublikowania swoich tekstów, najczęściej po raz pierwszy w życiu, przełamując opory zarówno swoje, jak i tutorów, nie zawsze pewnych jakości tekstów swoich podopiecznych (koncepcja książki studenckiej powstała w trakcie projektu, publikację sfinansowano z oszczędności uzyskanych wskutek niepełnej realizacji godzin tutorskich);
- zabranie wystarczającej liczby artykułów tutorów, tak żeby powstała książka przewidziana w projekcie od początku;
- cel skutecznego i efektywnego zorganizowania dwóch spotkań ewaluacyjnych oraz konferencji na skalę ogólnopolską (z gościem zagranicznym) całkowicie sfinansowanej z budżetu projektu.

Celem o kluczowym znaczeniu, którego nie wymieniono we wniosku, ale mimo to został osiągnięty, stało się spojrzenie na uniwersytet jako na organizację uczącą się. Specyfika projektu ze wszystkim jego celami pośrednimi wymienionymi wyżej pozwoliła mi jako obserwatorowi bezpośredniemu (jestem bowiem równolegle członkiem społeczności akademickiej wydziału, zaangażowanym we wszystkie standardowe obowiązki pracownika naukowo-dydaktycznego) na postawienie określonych pytań badawczych i przeanalizowanie wyników ankiet ewaluacyjnych tutorów (będących przy okazji dokumentacją projektu) pod kątem nie tylko specyfiki samego procesu tutorskiego, jego odsłon i możliwości, ale także konstytuowania się kultury pracy i nauki w instytucji. Budując na poruszanej wyżej tematyce roli nauczyciela w tej kulturze, na koncepcji różnych form kultur organizacji, problematyce szeroko dyskutowanej zmiany w paradygmatach pedagogicznych oraz w kulturze, miałam szansę

dokonać w projekcie próby identyfikacji procesów uczenia się, które Peter M. Senge (1990) nazywa uczeniem się adaptacyjnym (*adaptive learning*) oraz generatywnym, twórczym (*generative learning*). Oba poziomy mogą bowiem znaleźć swoje odzwierciedlenie zarówno w samej współpracy tutorskiej, jak i w bardziej globalnym kontekście całego uniwersytetu. Co do tego drugiego, te dwa rodzaje uczenia się i relacja między ich poziomami w danej instytucji/ organizacji wydają się decydować o tym, czy można i w jakim stopniu nazwać ją organizacją uczącą się.

Zanim jednak przejdę do szczegółowego opisu problemu badawczego oraz metodologii zaplanowanych badań, uważam za istotne przyjrzenie się definicji i charakterystyce organizacji uczącej się. Jest to bowiem koncepcja o szerokim zapleczu teoretycznym, wykorzystywanym głównie w obszarze biznesu i zarządzania przedsiębiorstwami. Liczba autorów zajmujących się tematem jest spora (Senge 1990; Kerka 1995; Argyris i Schön 1996; Batorski 2002; Garvin 1993; Stewart 2001; Tucker, Edmondson i Spear 2002), podobnie jak różnorodność teoretycznych modyfikacji terminu organizacji uczącej się. Można więc przyjąć, że traktowanie uniwersytetu w kategoriach organizacji uczącej się jest kolejnym przykładem translacji terminologii nurtu neoliberalnego na retorykę akademii. Chciałabym jednak sproblematyzować tę koncepcję i przedstawić ją jako bardziej przyjazną dla instytucji kształcenia niepretendującej – przynajmniej dyskursywnie – do bycia przedsiębiorstwem w klasycznym wymiarze ekonomii. Nietrudno bowiem przyznać, że na poziomie realnego funkcjonowania administracyjnego uniwersytet jest przedsiębiorstwem, i to potężnym. A realizacja grantu w jego ramach staje się małym, osobnym przedsiębiorstwem typu „państwo w państwie”, zatem mechanizmy operowania w tym zakresie stanowią odwzorowanie działania organizacji o określonej kulturze funkcjonowania.

Stąd też na użytek badania empirycznego proponuję zawężenie rozumienia organizacji uczącej się do trzech z czterech poziomów, na jakich analizuje się procesy uczenia się (za: Sun i Scott 2003): indywidualnego, kolektywnego oraz organizacyjnego/instytucjonalnego. Nie będę analizowała czwartego poziomu międzyinstytucjonalnego uczenia się (*interorganizational*), gdyż wykracza to poza wiedzę i doświadczenie zdobyte w projekcie. Wróć do tego rozróżnienia przy kreśleniu ram teoretycznych dla badania w części o metodologii badawczej.

Czym jest więc organizacja ucząca się, a w jej ramach dwa wspomniane wyżej typy uczenia się organizacyjnego: adaptacyjne i twórcze? Magdalena

Czubak-Koch, która kompleksowo opisała przestrzenie uczenia się w miejscu pracy w oparciu o etnografię komunikacji, pisze, cytując Senge'a: „Organizacja ucząca się [jest] miejscem, gdzie ludzie odkrywają na nowo, w jaki sposób tworzą otaczającą ich rzeczywistość i jak mogą ją zmieniać” (Czubak-Koch 2014: 11). Mariola Łąguna natomiast, powołując się na innych autorów: Olive Lundy i Alana Cowlinga, wyjaśnia, że „koncepcja ta opiera się także na założeniu, że uczenie się stanowi samo w sobie wartość i jest procesem ciągłym, a dzielenie się z innymi nową wiedzą i umiejętnościami pozwala nawet na wzrost i utrzymanie efektów tego procesu” (Łąguna 2008: 23; Lundy i Cowling 2000: 278–279). Czubak-Koch dodaje:

W takim kontekście praca w organizacji to nie tylko wykonywanie szczegółowych zadań, ale przede wszystkim jest to ciągły proces uczenia się poszerzający możliwości twórcze organizacji, po to, aby efektywnie kreować jej przyszłość. Taka organizacja potrzebuje pracowników o nowych umiejętnościach i atmosfery sprzyjającej rozwijaniu innowacji. Jest to nowy sposób widzenia pracowników już nie jako operujących skostniałymi, raz wyuczonymi kompetencjami, ale gotowych podejmować nowe wyzwania, a także wpływać na rzeczywistość (Czubak-Koch 2014: 11).

Opis ten natychmiast przywołuje na myśl przeciwny pogląd, że konieczność podejmowania wyzwań i innowacji to nic innego jak presja innowacjonizmu, który Tomasz Zarycki (2014) opisuje jako nieodłącznie nawiązujący w kontekście kształcenia do pedagogiki innowacji (*innovation pedagogy*), zrodzonej w Finlandii, paradygmat nieustannej pogoni za zmianą i gotowością do działań innowacyjnych. Nie zmienia to jednak faktu, że koncepcja *learning organization* już od publikacji *Piątej dyscypliny* przez Senge'a umożliwia wciąż nowe interpretacje w obszarach szerszych niż tylko biznesowe: także ekonomicznym, edukacyjnym, społecznościowym, w organizacjach non-profit, czy też wszelkich społecznościach chcących przodować lub chociażby tylko przetrwać w opinii potencjalnych „klientów” – uczestników. Wielu badaczy podkreśla, że w organizacji uczącej się chodzi po prostu o przekonanie, że uczenie się, w jakiegokolwiek formie, jest najcenniejsze wtedy, gdy jest podzielane przez innych członków społeczności, opiera się na ich wspólnej wiedzy i doświadczeniu oraz przynajmniej równe prawo do korzystania z tego doświadczenia. Jak zauważają niektórzy (Calvert, Mobley i Marshall 1994; Watkins i Marsick 1993), organizacje uczące się „zapewniają ciągłe okazje do uczenia się, używają uczenia się do osiągnięcia

wspólnych celów, łączą osiągnięcia jednostkowe z osiągnięciami organizacji, pielęgnują dociekania i dialog, czyniąc bezpiecznym dla ludzi fakt otwartości oraz podejmowania ryzyka, inkorporują twórcze napięcie jak źródło energii i jej odnowy, są nieustannie świadome i w interakcji z ich otoczeniem” (Kerka 1995)¹⁹. Parę lat później Rysia Reynolds i Anne Ablett (1998: 27) pisały wprost: „Nasza robocza definicja organizacji uczącej się to miejsce, w którym zachodzi uczenie się zmieniające zachowanie samej organizacji” (za: Small i Sice 2004)²⁰.

Te dwie ostatnie definicje stanowiąc będą główne punkty odniesienia do analizy wyników badania w projekcie. Pierwsza bowiem zawiera elementy związane z jednostkowym i kolektywnym poziomem transferu wiedzy i uczenia się, a druga przenosi uczenie się na poziom struktur organizacji. Obie definicje będą też nawiązywały do procesów przenikania obu typów uczenia się (generatywnego i adaptacyjnego) z poziomu akademickiej dyskusji teoretycznej (osadzonej w psychologii poznawczej i społecznej) do poziomu uznanego przez Andersa Örténblada (2001) za domenę praktyków (*practitioners*), czyli poziomu wielokierunkowego uczenia się w organizacji. To bowiem, jak pisałam wyżej, zmiana w zachowaniu całej instytucji (widoczna w zachowaniu jej członków oraz rekontekstualizacji reguł postępowania) jest dopiero wymiernym kryterium zaistnienia organizacji uczącej się. Powstaje zatem pierwszy zarys podstawowego pytania badawczego, jakie zadam poniżej: czy na przykładzie wycinka rzeczywistości edukacyjnej, której katalizatorem stał się Projekt IQ, można stwierdzić, że Uniwersytet Gdański przejawia cechy organizacji uczącej się?

5.3. Metodologia badań empirycznych

Projekt IQ był projektem w całej swojej rozciągłości edukacyjnym. Podjęto w nim działania zarówno w sensie kształcenia studentów, jak i samokształcenia

¹⁹ „They provide continuous learning opportunities, they use learning to reach their goals, they link individual performance with organizational performance, they foster inquiry and dialogue, making it safe for people to share openly and take risks, they embrace creative tension as a source of energy and renewal, they are continuously aware of and interact with their environment” [przeł. B. Karpińska-Musiał].

²⁰ „Reynolds and Ablett’s (1998) view of the learning organisation is an organisation in which once learning has taken place, a change in the organisation occurs” [przeł. B. Karpińska-Musiał].

oraz doksztalcania się nauczycieli – tutorów. Jest jednak jeszcze jeden wymiar edukacyjny, który przy tej okazji uzyskał swoją przestrzeń: to uczenie się społeczne, oparte na praktyce i na uczestnictwie w kulturze organizacji, analizowanej – w kontekście badania – jako organizacja ucząca się. O tym, że uczenie się to proces społeczny, na kartach tej książki mówiono już nie raz. Wynika to z prostego faktu: jest to zjawisko zachodzące między ludźmi i przez nich konstytuowane. Według Jean Lave i Étienne’a Wengera, na których powołuje się Czubak-Koch (2014: 68–69), „uczenie się, myślenie i wiedza są relacjami pomiędzy działającymi ludźmi, powstającymi w społecznie i kulturowo ustrukturuowanym świecie. Ten świat jest ukonstytuowany społecznie; obiektywne formy i systemy aktywności z jednej strony, oraz subiektywne i intersubiektywne ich rozumienie z drugiej, wzajemnie konstytuują świat i sposób jego doświadczenia”. Peter L. Berger i Thomas Luckmann (1983: 106; Czubak-Koch 2014: 69) uważają z kolei, że „obiektywność świata instytucjonalnego jest zawsze obiektywnością ludzkiego pochodzenia, jest ona właśnie wytwarzana w dialektycznym procesie interakcji”. I jeszcze za Mieczysławem Malewskim (2006: 33): „wiedza rodzi się w społeczeństwie, tworzy specyficzną sieć powiązań wypełniającą interakcje społeczne, która tkana jest poprzez dialogi i opowiadane narracje. Nie można zatem mówić, że wiedza jest niezależna w stosunku do licznych praktyk społecznych, ale jest integralnym elementem ludzkich działań, jest (...) zespołem sposobów–w–praktyce” (za: Czubak-Koch 2014: 69).

Przyjmując takie założenia jako wyjściowe, poniższy podrozdział jest opisem metodologii badawczej zastosowanej do zakresienia ram teoretycznych oraz interpretacji wyników badania realizowanego w trakcie Projektu IQ.

5.3.1. Ramy teoretyczne i podstawy metodologiczne badania

Biorąc pod uwagę przywołany już społeczny wymiar uczenia się w organizacji, a także wcześniej wspomniane terminy uczenia się generatywnego i adaptacyjnego oraz definicje organizacji uczącej się, osadzam badanie empiryczne w następujących paradygmatach i metodologiach badawczych.

1. W kontekście analizy procesów uczenia się jednostkowego oraz kolektywnego w instytucji edukacyjnej, z racji specyfiki swojej pozycji jako badacza oraz ogólnego celu projektu zmierzającego do podnoszenia

- jakości działań dydaktycznych wobec zauważanego problemu, za paradygmat badawczy i zarazem podstawową metodę przyjęte będzie badanie w działaniu (*Action Research*).
2. Wobec specyfiki uczenia się społecznego oraz organizacyjnego (trzeciego z poziomów uczenia się branych pod uwagę w odniesieniu do organizacyjnego uczenia się) wykorzystują też wybrane aspekty z bliskiej badaniu w działaniu metodologii zwanej etnografią organizacji (Kostera 2003; Czubak-Koch 2014; Hammersley i Atkinson 2000; Angrosino 2009).
 3. Przy stawianiu bardziej szczegółowych pytań badawczych posługują się natomiast mało rozpowszechnioną jeszcze w Polsce, ale już stosowaną w świecie, czysto jakościowo zorientowaną metodologią teorii ugruntowanej (*grounded theory*) (w Polsce Konecki 2000; w świecie Glaser i Strauss 1967).
 4. Wszystkie wspomniane podejścia: badanie w działaniu, etnografia organizacji oraz teoria ugruntowana sytuują się w paradygmacie interpretatywnym i należą do badań o jakościowym charakterze, niekiedy nawet zazębiając się (o cechach wspólnych niżej) i uzupełniając, a czasem kierując wobec siebie ostrze krytyki (z racji różnych podejść czy też triangulacji metod i technik badawczych). Paradygmat ten, jak wiadomo, zakłada niestabilność kulturowo-społecznej rzeczywistości wokół, będącej swoistym tworem intersubiektywnych opinii jej uczestników. Także opinia badacza ma w tym przypadku znaczenie, a wartościowanie wniosków nie jest izolowane, a wręcz uprawnione podczas interpretacji zjawisk.

Badanie w działaniu (*Action Research*)

Badanie w działaniu jako koncepcja skonstruowana przez amerykańskiego psychologa społecznego Kurta Lewina w pierwszej połowie XX wieku jest silnym narzędziem oraz zarazem paradygmatem badawczym, którego specyfikę można oddać najkrócej, wymieniając następujące cechy:

- badanie jest prowadzone przez tę samą osobę (osoby), która działa i podejmuje decyzje;
- badanie zawsze odnosi się do zagadnień, pytań, które mają znaczenie dla badacza;

- badanie ma zawsze swoje praktyczne konsekwencje, gdyż jest nakierowane na udoskonalanie problematyzowanej rzeczywistości;
- od działań praktycznych, podjętych w celu rozwiązania problemu i poprawy sytuacji, badacz dochodzi do uogólnień teoretycznych;
- ten typ badania łączy ze sobą rolę badacza i praktyka;
- badanie odbywa się przy większym lub mniejszym współudziale uczestników sytuacji, w której przebiega²¹.

Jest to jednak schemat bardzo uproszczony. Szerzej o specyfice *Action Research* pisze Maria Czerepaniak-Walczak (2014a), analizując szczególne znaczenie i zastosowanie tej metody w badaniach edukacyjnych i pedeutologicznych, w które zaangażowani są nauczyciele aspirujący do bycia refleksyjnymi praktykami, chętni do dokonywania analizy swojego środowiska oraz swoich działań dydaktycznych w szerszym kontekście. Badacze-praktycy są wówczas predysponowani do refleksji na metapoziomie, czyli uprawiania wspomnianego wyżej *double loop learning* (Musiał 2013: 244). Czerepaniak-Walczak, zgadzając się z Ortrun Zuber-Skerritt, że „badanie w działaniu zostało uznane za właściwy paradygmat badawczy w edukacji i w zarządzaniu, oraz w profesjonalnym i organizacyjnym rozwoju”, określa jego najważniejsze właściwości w następujący sposób:

- badanie w działaniu jest sytuacyjne – dotyczy diagnozowania problemu w specyficznym kontekście i usiłuje rozwiązać go w tym właśnie kontekście;
- jest szczególnym typem uczestnictwa – członkowie zespołu sami biorą udział bezpośredni lub pośredni w wykonywaniu badań;
- jest samooceniające (*self-evaluative*) – modyfikacje są bezustannie oceniane w dziejących się sytuacjach, gdyż celem jest doskonalenie praktyki;
- jest działaniem zbiorowym – zespół badaczy i praktyków (te same osoby są zarówno badaczami, jak i praktykami) pracuje razem nad projektem (Czerepaniak-Walczak 2014a: 184).

Badaczka zauważa, że wartość poznawcza oraz praktyczna badania w działaniu polega też na tym, iż „następuje «epistemologiczne zerwanie» z dotychczasowym stylem myślenia o pracy nauczycieli/nauczycielek jako o realizacji cudzych, zewnętrznych, to znaczy «naukowo dowiedzionych» zadań według

²¹ Na podstawie strony: http://metodologia-badan.wyklady.org/wyklad/7_badania-w-dzialaniu-action-research-.html [dostęp: 20.05.2016].

zasad zdefiniowanych przez profesjonalnych badaczy” (Czerepaniak-Walczak 2014a: 185). Oznacza to, że bezpośrednim skutkiem takiego badania, przy aktywnym uczestnictwie zarówno badacza, jak i całego zespołu, jest przeniesienie uwagi z postulatywnego mówienia o tym, jaki powinien być nauczyciel (tutaj: tutor), na obszar autentycznego poznawania swojej praktyki i na jej podstawie ustalania dalszych wytycznych działania lub budowania postaw wobec dynamicznych zjawisk edukacyjnych. Znowu powołując się na słowa Czerepaniak-Walczak (2014a: 185):

Wyszukiwanie, odkrywanie niestandardowych, nieprzewidywalnych elementów własnej praktyki oraz refleksja nad sposobami radzenia sobie z nimi jest podstawą codziennego zawodowego funkcjonowania. W nauczycielską praktykę wpisane jest nieustanne badanie. Istotne jest zatem to, co dzieje się z wynikami tych badań, jak są one spożytkowywane w codziennej pracy.

Badania w działaniu, pod wpływem milenijnego przełomu, naznaczonego w dużej mierze w naukach społecznych i socjologicznych ideą płynnej nowoczesności Zygmunta Baumana, obserwowane są w dwóch nurtach: technicznym, nastawionym na rozwiązanie problemu w społeczności i instytucji za pomocą diagnozy, wypracowanie narzędzi zmiany i jej aplikacji, oraz emancypacyjnym, który odbija się dużo szerszym echem w literaturze. Przykładowo, Hana Cervinkova podkreśla silnie kontekst emancypacji w humanistyce i badaniach edukacyjnych zrodzony pod wpływem „obezwładniającego wpływu, który ma ona [nowoczesność; przyp. B.K.-M.] na aktywną obywatelską postawę społeczeństwa, w tym również na te grupy społeczne, które powinny być krytycznie refleksyjne – na intelektualistów” (Cervinkova 2012: 8). Badaczka, opisując szeroko historię badań w działaniu w kontekstach instytucji edukacyjnych, określa je także syntetycznie: „Współczesne badania w działaniu to szereg podejść teoretyczno-metodologicznych, które łączy wizja badań jako środka społecznej emancypacji” (Cervinkova 2012: 8).

Biorąc ponownie pod uwagę wszystkie – techniczne oraz ideologiczne założenia i przesłanki badania w działaniu, można działania moje jako koordynatora, jak i uczestników – tutorów w Projekcie IQ – uznać za badanie w działaniu z poniższych względów (kierując się wyżej skategoryzowanymi kryteriami).

1. Badanie w działaniu jest sytuacyjne – dotyczy diagnozowania problemu w specyficznym kontekście i usiłuje rozwiązać go w tym właśnie kontekście. Zaobserwowano potrzebę nowej jakościowo oferty dla studentów studiów humanistycznych, która wykraczałaby poza standardowy program studiów, i rozpisano projekt. Nie jest to oskarżenie pod adresem niekompletności tego programu, ale jest odpowiedzią na logistykę studiowania wymuszoną umasowionym i niedofinansowanym uniwersytetem, w którym jedynym miejscem na dialog indywidualny są seminaria dyplomowe i magisterskie, z reguły nakierowane na sprawną i techniczną konstrukcję pracy naukowej bardzo często na temat podyktowany przez promotora. Nie jest to przestrzeń na dialog, jest to raczej mentoring strukturalny, funkcjonalny i wpisany w strukturę systemu studiowania. Tutorskie spotkania miały na celu umożliwienie pracy wspólnej obojgu – tutorowi i studentowi, w dużej mierze sterowanej przez studenta – jego zainteresowaniami i pasją, podsycanymi wiedzą tutora, który pyta, nurtuje, prowokuje, a nie podaje wiedzy gotowej i koniecznej. Tutoring miał więc stworzyć alternatywną wizję edukacji, a badanie ewaluacyjne jego uczestników ma dać wstępny obraz tego, na ile doświadczenie takiej próby dało systemową szansę tej formie pracy akademickiej. Badanie jest ograniczone do konkretnej sytuacji – obejmuje bowiem ściśle określony czas wdrożeń – i sprowadzone do kontekstu oraz środowiska pracy w uniwersytecie.
2. Badanie w działaniu jest szczególnym typem uczestnictwa – członkowie zespołu sami biorą udział bezpośredni lub pośredni w wykonywaniu badań. Jak ujmuje to Cervinkova (2012: 10): „Edukacyjne badania w działaniu (...) rozumieją «działanie» jako moralnie uformowaną praktykę (Carr 2010, s. 33) i przedmiotem badań w działaniu są praktyki edukacyjne, które należy rozumieć jako zorganizowane i zaangażowane działanie”. Według badaczek badanie w działaniu nie może unikać zaangażowania, prowadzącego do zmiany praktyk społecznych w kierunku czegoś większego, znaczącego i o wadze emancypacyjnej. Za taką emancypację można uznać w przypadku projektu szansę daną studentom zarówno najlepszym, którzy otrzymują więcej i lepiej, jak i tym mniej pewnym siebie, którym tutoring pozwolił uwierzyć w swoje mocne strony, talenty, stanowił życiowy drogowskaz, zachętę do nauki. Społeczne zaangażowanie to

w przypadku projektu i całego zespołu, w tym kierownika projektu, poświęcenie się sprawie uznanej za ważną. Emancypacyjny akcent to także przełamanie obaw związanych z relacją spersonalizowaną, jaką odczuwali niektórzy tutorzy przed rozpoczęciem pracy. Co więcej, nauczyciele-tutorzy stali się badaczami poprzez nieustanną refleksję nad procesem swoich działań, prowadząc dzienniki spotkań, stanowiące ich notatki na temat każdego pojedynczego zajęcia (ich tematyki, refleksji, sukcesów i porażek). Katalizatorem obserwacji badawczej okazały się nie tylko ankiety, ale także w wymiarze jednostkowym owe dzienniki, będące dla tutorów punktem odniesienia do dalszej pracy z określonym studentem. Pozwalały na ulepszanie, doskonalenie kolejnych kroków, zmianę perspektywy w przypadku drugiego semestru lub też jej kontynuację.

3. Badanie w działaniu jest samooceniające (*self-evaluative*) – modyfikacje są stale oceniane, gdyż celem jest doskonalenie praktyki. Projekt IQ z mojej perspektywy jako badacza i obserwatora był procesem poddawany nieustannej ewaluacji i udoskonalenia. Szeroka korespondencja z uczestnikami organizująca działania, wyciąganie wniosków z wnoszonych przez uczestników postulatów lub apeli, dygresji, a przede wszystkim organizacja dwóch znaczących spotkań ewaluacyjnych to przejaw samoevaluacyjnej faktury tego projektu, czyniącej z niego badanie w działaniu. Oto, co ujął Lewin w pionierskim opisie badania w działaniu na temat eksperymentu współpracy nauczycieli z pracownikami społecznymi w jednym z koordynowanych przez niego projektów:

Jestem pod ogromnym wrażeniem wspaniałego pedagogicznego wpływu, jaki te zaprojektowane dla celów naukowej dokumentacji ewaluacyjne spotkania wywarły na proces szkolenia. Atmosfera obiektywności, gotowość kadry do otwartej dyskusji nad własnymi błędami, niezagrażająca bynajmniej jej pozycji, wydawały się wzmaczać i wprowadzać klimat nieskrępowanej obiektywności, klimat, który nigdzie nie jest tak trudno osiągnąć, jak w dziedzinie relacji między grupami, naznaczonej emocjonalnością i sztywnością postaw wśród tak zwanych liberałów i tych, których zadaniem jest troska o stosunki międzygrupowe. Ten i podobne mu eksperymenty przekonały mnie, że powinniśmy uznawać działanie, badania i szkolenie za trójkąt, który

przez wzgląd na każdy z jego wierzchołków należy zachować w całości (Lewin 2010: 13; Cervinkova 2012: 9).

4. Badanie w działaniu jest działaniem zbiorowym – zespół badaczy i praktyków (te same osoby są zarówno badaczami, jak i praktykami) pracuje razem nad projektem. Ten fakt jest bezsporny. Projekt IQ był działaniem od początku poświadczanym jako działanie zbiorowe. Bez współpracy i zaangażowania tutorów zgłoszonych do projektu nie byłoby szansy na jego skuteczną i owocną realizację. Cervinkova powołuje się na Petera Reasona i Hillary Bradbury (2006) w przedmowie do znanego podręcznika *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*, pisząc:

[B]adania w działaniu są opartym na uczestnictwie demokratycznym procesem, polegającym na rozwijaniu wiedzy praktycznej w pogoni za celami ważnymi dla człowieczeństwa, wychodzącymi z perspektywy uczestniczącej, która, jak sądzimy, wyłania się właśnie w tym historycznym momencie. Badania w działaniu starają się zintegrować działanie i refleksję, teorię i praktykę, współpracując z innymi w osiągnięciu praktycznych rozwiązań kwestii palących dla ludzi, oraz bardziej ogólnie, wspierać rozwój indywidualnych osób i ich społeczności (Reason i Bradbury 2006: 1). Badania w działaniu są przedsięwzięciem opartym na *praxis* (od refleksji przez krytykę do działania) i narzędziem społecznej emancypacji grup społecznych (Cervinkova 2012: 8–9).

Tak więc refleksje powstałe w projekcie były siłą napędową do dalszego pogłębiania merytorycznego treści obecnych w tutorialach, ale też modyfikacji poglądów na temat ich logistyki, efektywności, ilości potrzebnego czasu, kwestii relacyjnych między różnymi osobowościami oraz trwałości wiedzy, jaka zrodziła się z takiej współpracy.

Skoro badanie w działaniu, za jakie można uznać Projekt IQ, jest oparte na uczeniu się i uczenia się dotyczy, nie należy zapomnieć o wyżej wspomnianych, a istotnych dla późniejszych pytań badawczych oraz wniosków z badania, dwóch rodzajach organizacyjnego uczenia się opisywanych w kontekście organizacji uczącej się. Są to uczenie się jednostkowe oraz grupowe/kolektywne. Aby wyjaśnić kontekst i znaczenie przywoływania tych modeli uczenia się dla badania, należy wrócić do koncepcji organizacji uczącej

się zaoferowanej przez Senge'a. W dyskusjach nad różnymi mechanizmami funkcjonującymi w organizacji, która się uczy, autor ten podniósł temat pięciu poziomów/dyscyplin wartych uwagi, zawsze operujących w tych mechanizmach z różnym nasileniem i w różnej kolejności. Są to: modele myślowe (*mental models*) i mistrzostwo osobiste (*personal mastery*), klasyfikowane do poziomu uczenia się jednostkowego, następnie zespołowe uczenie się (*team learning*) na poziomie uczenia się grupowego oraz w końcu wspólna wizja (*shared vision*) i myślenie systemowe (*systems thinking*)²², zaklasyfikowane przez autora już (albo dopiero) do poziomu uczenia się organizacyjnego. W projekcie traktowanym jako konceptualizacja oraz realizacja działań zainicjowanych przez mnie jako koordynatora i pomysłodawcę, kontynuowanych przez przeszkolonych nauczycieli akademickich, a w ostatniej kolejności studentów uczestniczących w tutorialach najpełniej zachodziło uczenie się jednostkowe. Według Senge'a eksponuje ono osobiste teorie poszczególnych uczestników projektu (ich schematów myślowych)²³, doprecyzowuje poglądy na określone sprawy, nierzadko buduje je i poszerza, ale często też doprowadza do kolizji tych teorii z działaniami zewnętrznymi, indukując korektę i naprawę. Owa modyfikacja jawi się jako pierwszy, ale i ostateczny cel w takim uczeniu się. W projekcie niewątpliwie indywidualne teorie uczestników zderzały się nieraz z wizją przewodnią założonych działań lub ograniczeń systemowych, prowadząc, żeby posłużyć się językiem pięciu dyscyplin, do pojedynczej pętli uczenia się (*single loop learning*)²⁴. Przy okazji jednak tych mniej lub bardziej burzliwych korekt zachodził proces doskonalenia osobistego (*personal mastery*), akceptacja pewnych poglądów – nie tylko wskutek teoretycznego szkolenia, ale przede wszystkim poprzez własną praktykę tutorską, żywy kontakt z drugim człowiekiem: jego zaskoczeniem, pytaniami bez odpowiedzi, zadziwieniem, czasem niepokojem. Mistrzostwo osobiste i jego szlifowanie odbywało się na poziomie praktyki, co tym bardziej czyni z Projektu IQ badanie w działaniu. W przypadku mojej funkcji kierownika projektu oznaczało to pokonywanie kolejnych barier i procedur administracyjnych, towarzyszących terminowej realizacji działań, a także budowanie wspólnoty z zespołem uczestników oraz

²² Tłumaczenie terminów za: Łaguna 2008: 25.

²³ Według Petera Senge'a modele myślowe to „głęboko zakorzenione założenia uogólnienia lub nawet obrazy czy wyobrażenia, które wpływają na to, jak rozumiemy otaczający nas świat i w jaki sposób działamy” (Kuźmicz 2010: z 10).

²⁴ Musiał 2013: 244–245, cytując Senge'a oraz Argyrisa i Shōna, opisuje *single loop learning* jako „pojedynczą pętlę uczenia się”.

kadrą administracyjną Projektu IQ. Stąd też poziom uczenia się grupowego (*team learning*) także miał miejsce w projekcie. Temu uczeniu się sprzyjały już nie same tutoriale, ale tym razem spotkania ewaluacyjne, służące wymianie doświadczeń i wrażeń, zasygnalizowaniu problemów i potencjalnych zakłóceń. Co ważne, badanie w działaniu jest zespołem metod, które mają przyczynić się także do uczenia się organizacyjnego. Zgodnie z tym, co pisze na ten temat Bridget Somekh we wpisie do *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (Given 2008: 4): „Wspólnotowe badania w działaniu mogą też przełamać izolację pomiędzy tymi, którzy ustanawiają politykę [w instytucji; przyp. B.K.-M.], a praktykami, dając pierwszym głębszy i bogatszy ogląd praktyki, a drugim aktywną rolę w budowaniu tej polityki oraz jej wdrażaniu”²⁵.

Do zagadnienia typów uczenia się w organizacji wróć w momencie formułowania problemu oraz stawiania pytań badawczych.

Etnografia organizacji

Cervinkova nawiązuje w swych opracowaniach bezpośrednio do antropologii edukacyjnej jako obszaru badań korzystających z metody badań w działaniu. Według tej badaczki antropologia edukacyjna jest nauką zaangażowaną na rzecz ludzi, wbrew powszechnie akceptowanej neutralności etnograficznej tradycyjnej obserwacji. Jak pisze sama Cervinkova:

Antropologia edukacyjna w inspirujący sposób łączy tradycje pedagogiczne i antropologiczne, a w kontekście omawianej tu problematyki najbardziej inspirująca jest praca tych antropologów, którzy jako edukatorzy pomagają ludziom w upełnomocnieniu i emancypacji poprzez stosowanie w różnych projektach edukacyjnych „pedagogiki demokracji”, wpisującej w prowadzenie badań w działaniu metody typowe dla etnografii (Cervinkova 2012: 13).

W socjologii i pedagogice, zwłaszcza krytycznej, echo kryzysu epistemologicznego końca ubiegłego wieku skutkowało powstaniem badań antropologicznych,

²⁵ „Collaborative action research can also break down the separation between policymakers and practitioners, giving the formers richer insights into practice and giving the latter an active role in policy development as well as its implementation” (Given 2008: 4) [przeł. B. Karpińska-Musiał].

które przekraczały bariery neutralności naukowej, suchej obserwacji tradycyjnych metod etnograficznych na rzecz edukacji publicznej, manifestowania poglądów, nauczania i emancypowania. Nie wnikając tutaj w zawile historyczne korzenie antropologii jako nauki i jej narzędzi badawczych, chcę tylko wskazać, poprzez sygnalizowanie tych związków, na motywy, dla których Projekt IQ także można osadzić w metodologii etnografii organizacji.

Na etnografię komunikacji (zamiennie też nazywaną antropologią organizacji) jako metodę badania uczenia się w środowisku pracy zwróciła kilkakrotnie uwagę Czubak-Koch (2014). Badając uczenie się społeczne w kulturze miejsca pracy (którym nie była jednak uczelnia, ale firma sprzedażowa), badaczka w pionierski sposób zastosowała podejście zakorzenione w antropologii kulturowej, traktując społeczność miejsca pracy jako interakcyjnie tworzoną kulturę znaczeń. Wskazywała na ważne elementy takiego podejścia, które są istotne także dla kontekstu mojego badania: uczestnictwa badacza w tej kulturze (o różnym stopniu jawności), gromadzenia potrzebnych materiałów, obserwacji i ciągłej negocjacji dostępu do informacji, próby rozumienia układów społecznych. Badanie etnograficzne, co ważne, według tej autorki „nie ogranicza się do czysto intelektualnego zrozumienia, ale dotyczy «relacji holistycznej» z badanym środowiskiem, która obejmuje myślenie abstrakcyjne, a także sferę uczuć” (Czubak-Koch 2014: 94; Kostera 2003: 28).

Uwzględniając uczucia, Czubak-Koch nadaje badaniu etnograficznemu trochę inny rys niż jego czysta forma metodologiczna, w której badacz, mimo że jest blisko terenu badawczego, powinien unikać własnych opinii oceniających. Antropologia, której przedmiotem jest organizacja, bada tę ostatnią jako swoistą kulturę. Istnieją też przekonania, że badacz nie powinien badać swojej kultury, ponieważ nie jest obiektywny w jej ocenie. Mimo tego etnografia organizacji wpisuje się w nurt interpretatywny, zezwalający na subiektywistyczne decyzje badacza, konieczne do jej n a p i s a n i a. Osoba, która i n t e r p r e t u j e role społeczne odegrane przez uczestników danej społeczności, powinna mieć również świadomość swojej roli w procesie interpretacji (Czubak-Koch 2014 za: Hammersley i Atkinson 2000). Badaczka określa etnografię jako „metodę lub zestaw metod, które wymagają od badacza jawnego lub ukrytego uczestnictwa przez dłuższy czas w codziennym życiu badanej grupy ludzi. Uczestnictwo to wzbogacane jest różnymi sposobami zbierania danych poprzez obserwację, słuchanie rozmów, zadawanie pytań” (za: Czubak-Koch 2014: 93). Taką też obserwację (bezpośrednią) prowadzę jako badacz i zarazem uczestnik tej organizacji, mimo że w innej roli niż pozostali jej członkowie. W tym sensie

nie stosuję metody etnograficznej w pełni, gdyż moja wiedza i stanowisko nie wykluczają prekonceptualizacji związanych z działaniem i uwarunkowaniami projektu w ramach instytucji. Nie unikam też ewaluacji, ale jednak badanie kultury rozumiane jako studiowanie i interpretowanie zachowań, zwyczajów oraz przekonań innych ludzi w określonym kontekście jest zjawiskiem dynamicznym, jest sceną społeczną, na której nie tylko fakty, ale i emocje oraz interpretacje znajdują swoje miejsce.

Podsumowując założenia metodologiczne zaczerpnięte z etnografii organizacji, zamieszczam poniżej charakterystykę badania prowadzonego w Projekcie IQ.

1. Jest to badanie terenowe, tak więc zakres jego analizy dotyczy jednej konkretnej instytucji, jaką jest Uniwersytet Gdański.
2. Pozostaje ono w paradygmacie interpretatywnym, jest badaniem bezzałożeniowym, stawiającym jedynie pytania badawcze, precyzującym problem, który poprzez analizę materiałów badawczych być może zostanie rozwiązany. Ukazuje zmianę, jaka zaszła w środowisku. Nie wyklucza sformułowania nowej teorii ugruntowanej wskutek poczynionych po drodze obserwacji, a także analizy danych sondażowych (pytanie „czy?“, a nie tylko „jak?“).
3. Jest to badanie oparte na triangulacji teoretycznej i metodologicznej. Interpretuję dane na podstawie różnych teorii uczenia się oraz organizacji uczącej się. Metodologicznie korzystam z elementów badania w działaniu, etnografii organizacji oraz teorii ugruntowanej (oraz różnych technik, o których niżej w podrozdziale 5.3.3.).
4. W kontekście założeń etnografii jako metody badań uwzględniam tzw. czytanie teatralne (Kostera 2003), w którym zarówno tutorzy, jak i badacz to aktorzy społeczni w organizacji, aktywnie w niej uczestniczący i pełniący określone funkcje – role społeczne. Role te rozumiane są jako zestaw zachowań zgodny z oczekiwaniami wobec danego stanowiska w instytucji, ale też są nacechowane dynamiką, poddawane ciągłym impulsom i budowane w interakcji i dyskusji. Negocjacje w tutorialach projektu dotyczyły wyboru tematyki, nowych wątków, rodzaju zadań i metod ich wykonania. Najciekawszy był dialog między rolą mistrza i ucznia – negocjacja tego, kto od kogo się w tym dialogu uczy.
5. Miejsce badacza nie jest neutralne i oddalone (zewnętrzne). Obserwator znajduje się blisko terenu, co w moim przypadku oznaczało

uczestniczenie w projekcie (ale nie w samych procesach tutorskich) i koordynowanie nim. Ze względu na logistykę spotkań i zarządzanie projektem jako badacz dokonywałam obserwacji nie uczestniczącej, ale bezpośredniej, dotyczącej procesów uczenia się podczas spotkań ewaluacyjnych i w wyniku rozmów prowadzonych z tutorami. Najbogatszym materiałem badawczym są ankiety ewaluacyjne tutorów oraz studentów, a narzędzie to decyduje o triangulacji metodycznej w omawianym badaniu (połączenie technik i narzędzi jakościowych z ilościowymi).

Należy wspomnieć w tym miejscu, poprzez analogię do wyżej wspomnianych poziomów uczenia się jednostkowego oraz grupowego, o uczeniu się organizacyjnym – trzecim poziomie opartym na wspólnej wizji oraz myśleniu systemowym (*shared vision* i *systems thinking*). W kontekście etnografii bowiem można zaobserwować w sposób bardziej globalny, jak procesy uczenia się jednostkowe i grupowe wpływają na uczenie się organizacji jako całości. Skoro przyjmujemy za Czubak-Koch, że organizacje są kulturami, co „pozwała widzieć je jako wielokierunkowe, płynne i skoncentrowane na procesach, czyli na tym «co ludzie robią»”, nie możemy także, podążając tropem tej autorki, „zapominać że organizacja jest częścią większego systemu społecznego i sposób kreowania jej rzeczywistości może także zależeć od wzorców postępowania i zestawów ról społecznych przyjętych jako pewniki także poza «granicami organizacji»” (Czubak-Koch 2014: 95). To oznaczałoby, że nie można ignorować znaczenia wypracowanych nowych modeli postępowania, uczenia się i nauczania dla ogólnego obrazu instytucji, a także nie brać pod uwagę uwarunkowań zewnętrznych tej instytucji w ocenie wprowadzanej innowacji. Uczenie się organizacyjne powinno uwzględniać czynniki zewnętrzne, przez co będzie też najbliższe koncepcji organizacji uczącej się. Jeśli więc chcę zbadać, czy Uniwersytet Gdański ma szansę stać się organizacją uczącą się, powinnam przeanalizować ten poziom uczenia się na podstawie uzyskanych materiałów badawczych.

Teoria ugruntowana

Trzeci zestaw metodologicznych przesłanek, które wykorzystałam w badaniu, to elementy teorii ugruntowanej, którą posługuje się etnografia organizacji. Teoria ugruntowana jest określana jako spójny system metod jakościowych opracowany przez Anselma L. Straussa oraz Barneya G. Glasera i opisany

w 1967 roku w książce *The Discovery of Grounded Theory*. Stanowi trzon badań o jakościowym charakterze, opisując proces doboru danych w celu utworzenia nowej „ugruntowanej” teorii, wykluczając przy tym wszelkie wstępne założenia, hipotezy, prekonceptualizacje. Zakłada, zgodnie z cechą badań jakościowych, że rzeczywistość badania jest zmienna, konstytuowana przez społecznych aktorów (echo teatralnego czytania etnograficznego). Nie sposób więc, według jej założeń, na przykład odnosić się do jakiegoś istniejącego już modelu idealnego, teoretycznego, gdyż on dopiero powstanie w efekcie sukcesywnej analizy. Teoria ma wyłaniać się z samych badań, „gruntować się” w terenie w wyniku sukcesywnego, w miarę cyklicznego pobierania próbek. Marek Gorzko, cytując uprzednio Glasera oraz Straussa (1967)²⁶, pisze:

Pobieranie próbek nie jest jednorazowym aktem, ale procesem, który ściśle związany jest z rozwijaniem teorii (ma też określone fazy związane z etapami jej rozwoju). Polega na doborze kolejnych porcji danych ze względu na priorytety wyznaczone przez rozwijającą się teorię (wypełnianie luk, rozwijanie pojęć). Analityk każdorazowo musi podejmować decyzję: „gdzie dalej?”, „ku jakim danym zwrócić się w następnym kroku?”. Decyzje takie muszą być podejmowane „na bieżąco” (Gorzko 2013: 9).

W tym samym źródle Jane C. Hood (Gorzko 2013) tworzy koncepcję rdzenia metodologii teorii ugruntowanej, który określa jako kłopotliwą trójcę (*troublesome trinity*) złożoną z następujących elementów:

- teoretycznego pobierania próbek,
- ciągłego porównywania danych do kategorii teoretycznych,
- koncentracji na rozwijaniu teorii raczej przez teoretyczne nasycenie kategorii niż na rzeczowo weryfikowalnych wynikach (Gorzko 2013: 10–11).

²⁶ „Teoretyczne pobieranie próbek jest procesem zbierania danych dla celów generowania teorii, w którym analityk zbiera, koduje i analizuje swoje dane oraz decyduje, jakie dane zebrać w następnej kolejności i gdzie je znaleźć w celu rozwinięcia teorii, która się wyłania” (Gorzko 2013: 9, tłumacząc definicję Glasera i Straussa 2009: 41).

W przypadku badania prowadzonego w projekcie, odniesienie do mechanizmów wskazanych wyżej znaleźć można w procesie doboru i selekcji danych uzyskanych w ankietach ewaluacyjnych, także zebranych w dwóch różnych okresach, po dwóch różnych etapach doświadczeń. Porównanie danych jakościowych, a także wskazanie na pewne tendencje w odpowiedziach obliczanych procentowo (na co pozwala triangulacja metodyczna *Action Research*) dają szansę na nasycenie obranych w ankietach i wyselekcjonowanych przez badacza kategorii – kwestii odpowiadających pytaniom badawczym. To nasycenie, podnoszone także przez porównanie z danymi zebranymi od studentów, może prowadzić do formułowania wstępnych teorii, na początku nieprzewidywanych i niezakładanych przez badacza.

5.3.2. Problem i pytania badawcze – w kierunku tworzenia teorii ugruntowanej

Problem badawczy w badaniu projektowym jest wielowymiarowy i składa się z kilku pytań badawczych. Dotyczy parokrotnie już wspomnianych zależności pomiędzy poziomami uczenia się zaistniałymi wskutek działań projektowych:

- uczenia się jednostkowego, które zachodzi w przypadku tutorów, studentów oraz kierownika projektu;
- uczenia się grupowego – głównie w przypadku tutorów, a także kierownika, którzy pozostając w nieustannym kontakcie ze sobą, kreują proces wzajemnego uczenia się z powstałych kontekstów, doświadczeń, trudności i sukcesów. Studenci są z tego procesu grupowego raczej wykluczeni, gdyż edukacja spersonalizowana jest prowadzona niezależnie z każdym z nich;
- uczenia się organizacyjnego (a tym bardziej międzyorganizacyjnego), w którym pozostali członkowie organizacji uczą się wkomponowania elementu zmiany – tutoringu akademickiego w uniwersytecie zmiany. Ten typ uczenia się wiąże się bezpośrednio z rozwojem akademickim, który Trix Webber, Tom Bourner i Suzanne O’Hara (2003: 127) określają jako naturalną konsekwencję zainicjowanych zmian lub nowych rozwiązań na poziomie jednostek lub małych grup, wypracowanych wskutek ich doświadczeń (tutaj dydaktycznych, tutejszych).

Mają one stanowić potencjał do zastosowania przez organizację na poziomie działania instytucjonalnego, systemowego.

Problem badawczy koncentruje się zatem na:

- relacjach i zależnościach lub ich braku pomiędzy poziomami uczenia się, dotyczącymi różnych grup społeczności uniwersyteckiej;
- możliwościach struktur przejścia, transferu z poziomów jednostkowych i grupowych na organizacyjny, a w przyszłości interorganizacyjny, co warunkuje, jak wielokrotnie pisałam wyżej, zaistnienie organizacji uczącej się. Powstaje ona dopiero wówczas, gdy skutek uczenia się dojdzie do zmiany w zachowaniu się organizacji, najlepiej endogennej w swej naturze (Musiał 2013: 245).

Pytanie badawcze brzmi:

Czy Uniwersytet Gdański, za sprawą eksperymentalnego wprowadzenia innowacji dydaktycznej w postaci edukacji spersonalizowanej poprzez Projekt IQ, może zyskać cechy organizacji uczącej się?

Pomocniczo, z racji bardzo bogatego materiału badawczego uzyskanego w projekcie, postawione zostaną pytania badawcze szczegółowe, każde w kontekście określonego poziomu uczenia się (będą to kategorie pytań ankietowych).

1. Jak tutoring jako przykład spersonalizowanej edukacji zmienia charakter uczenia się jednostkowego, jakie są tego przejawy, efekty, aspekty (opinie tutorów oraz studentów w oparciu o fenomenologiczne przeżyciowe opisy i odpowiedzi).
2. Jakie oblicze przybiera uczenie się grupowe wobec wspólnego celu, którym jest najwyższa jakość realizacji projektu, zobowiązań wobec studentów, wobec kolegów tutorów? Jakie znaczenie miały spotkania ewaluacyjne dla poszczególnych członków? Czy obserwujemy zmianę i proces zmiany? Czy powstaje nowa kultura akademicka?
3. W kontekście uczenia się organizacyjnego – jakie są dowody i szanse, aby tutoring wpisał się w obraz systemowej edukacji w organizacji uniwersytetu publicznego – jak wygląda wsparcie inicjatyw, zainteresowanie decydentów, reakcje władz wydziałowych, rektorskich, stosunek pracowników administracji centralnej? Ile czerpie z projektu uniwersytet jako organizacja i za czym pośrednictwem?

5.3.3. Techniki i narzędzia badawcze

Badanie przeprowadzone jest w oparciu o triangulację teoretyczną oraz metodologiczną, jak wspomniano wyżej. W przypadku teorii są to od strony pedagogicznej teorie uczenia się jednostkowego (edukacji spersonalizowanej), grupowego (tradycyjnego w instytucji szkolnictwa wyższego, ale też jako konstytuowania się kultury akademickiej) oraz organizacyjnego, a teoria organizacji uczącej się w kontekście analizy instytucjonalnego funkcjonowania tutoring w uczelni publicznej. Wszystkie procesy uczenia się są też ugruntowane metodologicznie w cyklu Davida Kolba. Według niego uczenie się ma źródło w doświadczeniu, nad którym dokonywana jest refleksja i budowana teoria prowadząca do wdrożenia i generowania nowego doświadczenia. Badanie jest bezzależniowe, a jego podstawę stanowi obserwacja powyższych procesów uczenia się w kontekście fenomenologicznych relacji tutorów ze studentami, zawartych w badaniu sondażowym prowadzonym w dwóch etapach, każdorazowo po semestrze, w którym wdrażano tutoring.

Metodologiczna triangulacja, zgodnie z tym, co dopuszcza podejście *Action Research*, opiera się na łączeniu różnych metod i technik badawczych: badania ankietowego o zróżnicowanej kafeterii, fragmentów esejów, opisów badacza na podstawie obserwacji bezpośredniej, w której badacz jest obserwatorem wewnętrznym, ale zdystansowanym wobec rdzenia procesu tutorskiego. Obserwuje jego problematykę na podstawie rozmów, korespondencji, wymiany informacji, stara się zbierać zarówno zjawiska i wydarzenia, jak i same sposoby określania ich przez uczestników. Narzędzia: ankiety ewaluacyjne wypełniane przez tutorów po każdym semestrze tworzyły wywiad standaryzowany, częściowo ustrukturalizowany, w którym pytania dla wszystkich respondentów ustawione były w tej samej kolejności, częściowo otwarte, rozpoczynające się od słów: „czy?” oraz „jak?”; częściowo zamknięte ze skalą, a inne wymagające odpowiedzi: „Tak/Nie”. Ankiety dla tutorów po pierwszym semestrze składały się z 17 pytań, w drugim z 10 pytań. Ankiety ewaluacyjne dla studentów – każdorazowo identyczne – zawierały 9 pytań, w większości skorelowanych z pytaniami skierowanymi do tutorów, co pozwalało na nadawanie cytatom kategorii i interpretację wyników. Wykorzystano także fragmenty esejów napisanych przez tutorów, w których zawarto bezpośrednią refleksję nad doświadczeniem.

Interpretując wywiady (odpowiedzi na pytania w ankietach), wydzieliłam wśród pytań sondażu trzy kategorie, szukając związków i zależności między zjawiskami, jakie opisywać mogły odpowiedzi na te pytania. Moim celem było

ustalenie kategorii korelujących z postawionymi pytaniami szczegółowymi. Są to:

- kategoria pierwsza (żółta) – zjawiska i odpowiedzi nawiązujące do pierwszego pytania badawczego na temat specyfiki uczenia się jednostkowego dzięki wprowadzeniu formuły kształcenia spersonalizowanego w postaci tutoringu akademickiego oraz indywidualnego wymiaru korzystania z własnej praktyki kształceniowej;
- kategoria druga (zielona) – zjawiska i odpowiedzi nawiązujące do drugiego pytania badawczego: uczenia się grupowego, relacyjnego, wykorzystywania doświadczeń wcześniejszych i cudzych celem udoskonalania praktyki;
- kategoria trzecia (niebieska) – zjawiska i odpowiedzi nawiązujące do specyfiki uczenia się organizacyjnego w instytucji uniwersytetu.

Wszystkie 3 kategorie uczenia się badane były w ujęciu 3 różnych perspektyw uczestników badania: tutorów, studentów (w oparciu o uzyskane w ankietach odpowiedzi) oraz badacza (w oparciu o obserwację uczestniczącą, bezpośrednią). Aby wyraźnie zaznaczyć te zależności, przedstawiam poniżej tabelę-matrycę obrazującą zarówno kategorie, jak i przypisane im przykładowe zagadnienia związane z doświadczeniem danego typu uczenia się. Przy niektórych umieściłam przykłady pytań mających na celu przybliżenie określonej problematyki.

Tabela 1. Perspektywy uczestników badania wobec 3 rodzajów uczenia się w organizacji

	perspektywa tutora	perspektywa studenta	perspektywa kierownika projektu
pierwszy blok pytań związanych z uczeniem się jednostkowym (<i>personal mastery</i>)	Własna pogłębiona refleksja (osiągnięcie celu, sposób realizacji, satysfakcja)	Pytania o wrażenia, o poczucie osiągnięcia celu tutoriali	Wielostronna funkcja koordynatora, dydaktyka i badacza (<i>Action Research</i>)
	Ocena budowania relacji i własnego stylu pracy	Pytanie o moment przełomowy w relacji i merytorycznie	Obserwacja własnych działań i ocena ich skuteczności
	<i>Mental cycles</i> (wyobrażenia, nowe modele myślowe)	Ocena eseju jako narzędzia nauki akademickiej (pytanie 7)	Obserwacja refleksji tutorów i elementy wsparcia
drugi blok pytań związanych z uczeniem się kolektywnym (<i>team learning</i>)	Kontynuacja z tym samym tutee (pytanie 3)		Obserwacja posunięć organizacyjnych tutorów, analiza wypowiedzi w ankietach
	Ocena aspektów, które czyniły tutorial w II semestrze innym aniżeli w I, w tym ocena eseju (pytania 5 i 7)		Wartość spotkań ewaluacyjnych
	Ocena zakłóceń i ułatwień w obu semestrach (pytanie 6)		
trzeci blok pytań związanych z uniwersytem jako organizacją uczącą się (<i>organizational learning</i>)	Projekty społeczne (AD)	Pytanie o różnice w postrzeganiu tutoriali wobec tradycyjnych zajęć seminaryjnych (pytanie 6)	Pośrednictwo pomiędzy merytorycznymi przesłankami a procedurami administracyjnymi UG
	Ocena zakłóceń i wsparcia, uwikłanie w rozwiązania systemowe	Pytanie o sugestie rozwiązań	Ocena poziomu wsparcia, kompatybilność działań wobec systemu
	Pomysły na wdrożenia systemowe (<i>systems thinking</i>)		Ocena wdrożeń systemowych

Źródło: opracowanie własne autorki.

W wyniku takiej kategoryzacji okazało się, że zagadnienia dotyczące uczenia się grupowego, czyli analizowane w kategorii zielonej, pojawiły się dopiero w ewaluacji przeprowadzonej po drugim semestrze wdrożeń. Ankieta przedkładana tutorom po drugim semestrze różniła się nieco od pierwszej. Była krótsza, a niektóre pytania poruszały charakterystykę różnic i podobieństw pomiędzy praktyką pierwszego i drugiego semestru, potencjalnych zakłóceń, pracy z tymi samymi studentami po raz wtóry oraz tego, na ile praca w tutorialach przyniosła efekty uczenia się o charakterze społecznym, kiedy to powstały nowe zewnętrzne projekty lub inicjatywy społeczne. Pytania 3, 5, 6, 7 w ankiecie drugiej dla tutorów napisałam po otrzymaniu komentarzy od tutorów i ich ocenie zjawisk z pierwszego semestru. Posiłkowałam się również teorią o uczeniu się procesualnym, dynamicznym, które wnosi zmianę z samej zasady gromadzenia doświadczenia i dokonywania nad nim namysłu. Doświadczenie tutorskie w pierwszym semestrze mogło zaowocować różnicami we wprowadzanej praktyce przez tutorów w kolejnym semestrze. Interesowała mnie jako badaczkę specyfikacja tych różnic, odkrycie ich znaczenia oraz potencjalnego wpływu na dalsze działania w projekcie. Stąd też ankiety nie miały charakteru testów, jak na przykład w eksperymencie pedagogicznym, w którym porównuje się efekt zmiany uzyskany wprowadzeniem zmiennych. W tym badaniu, które miało raczej charakter badania podłużnego na mikroskalę, ewaluacja służyła obserwacji zmiany w postrzeganiu procesu przez jego uczestników: badaczy – refleksyjnych praktyków, obserwujących swoje doświadczenia i nadających im znaczenie na przyszłość. Szczegółową interpretację odpowiedzi podaję w następnych podrozdziałach, tam również formułuję wnioski badawcze. Poniższe tabele przedstawiają natomiast pytania ankietowe zestawione ze sobą dla obu grup badanych w określonym semestrze.

Tabela 2. Pytania w ankietach ewaluacyjnych tutorskich oraz studenckich po pierwszym semestrze wdrożeń tutoringu

TUTORZY – I SEMESTR	STUDENCI – I SEMESTR
1. Proszę określić w ogólnych dwóch–trzech zdaniach najważniejsze wrażenia z prowadzenia tutoriali w minionym semestrze. Co Pani/Panu dało to doświadczenie?	1. Proszę określić w ogólnych dwóch zdaniach, co dał Pani/Panu cykl tutoriali w minionym semestrze.
2. Co nowego dało Pani/Panu to doświadczenie wobec własnej dotychczasowej pracy dydaktycznej?	2. Czy zapisał/aby się Pan/Pani na kolejny cykl, gdyby była taka możliwość?
3. Czy uważa Pani/Pan metodę tutoringu akademickiego za interesującą formę kształcenia w proponowanym w projekcie kształcie logistycznym i zakresie merytorycznym? Tak/Nie Proszę uzasadnić dlaczego.	3. Czy uważa Pani/Pan metodę tutoringu akademickiego za interesującą formę kształcenia? Proszę o uzasadnienie dlaczego.
4. Czy po doświadczeniu tutoriali uważa Pan/Pani, że tutoring jako określona struktura pracy i nauki akademickiej ma szansę stać się trwałym (zinstytucjonalizowanym) elementem programowym na Wydziale Filologicznym (innych)? Tak/Nie/Nie wiem Jeśli tak, proszę o wymienienie 5 zdarzeń, inicjatyw, potencjalnych działań, które Państwa zdaniem sprzyjałyby wprowadzeniu tutoringu jako zinstytucjonalizowanej formy kształcenia uniwersyteckiego: Oraz 5 rozwiązań, potencjalnych działań, które Państwa zdaniem realnie mogłyby wpisać tutoring w programy kształcenia na Państwa Wydziale: W jakiej formie i zakresie tutoring miałby realną szansę zaistnieć jako oferta dla studentów? Czy dla wszystkich?	4. Czy uważa Pani/Pan, że tutoring jako określona struktura pracy i nauki akademickiej ma szansę stać się trwałym elementem programowym na Wydziale Filologicznym (innych)? Jeśli tak, proszę o wymienienie 5 zdarzeń, inicjatyw, potencjalnych działań, które Państwa zdaniem sprzyjałyby wprowadzeniu tutoringu jako zinstytucjonalizowanej formy kształcenia uniwersyteckiego:
5. Czy patrząc całościowo, cel tutoriali ustalony na początku Państwa spotkań został osiągnięty? Tak/Nie Jeśli tak, to po czym Pani/Pan to poznaje? Jeśli nie, co na to wpłynęło, co to spowodowało?	5. Czy cel tutoriali ustalony na początku Państwa spotkań został osiągnięty? Jeśli tak, to po czym to Pani/Pan poznaje? Jeśli nie, co na to wpłynęło, co to spowodowało?

<p>6. Czy Pani/Pana zdaniem spotkania tutorskie różniły się od regularnych zajęć akademickich lub seminaryjnych? Tak/Nie Proszę wskazać różnice lub podobieństwa:</p>	<p>6. Czy Pani/Pana zdaniem spotkania tutorskie różniły się od regularnych zajęć akademickich lub seminaryjnych? Proszę wskazać różnice lub podobieństwa: Proszę porównać naukę w tutorialach z zajęciami seminaryjnymi w skali 1 (były bardzo podobne) do 6 (najbardziej się różniły) według następujących kwestii:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. tematyki 2. tempa pracy 3. systematyczności obustronnej pracy 4. pasji i zaangażowania uczestnika zajęć 5. personalizacji procesu dydaktycznego 6. typu relacji z tutorem i atmosfery 7. efektywności finalnych założeń, stopnia zrealizowania programu/projektu 8. inne (lub własne wnioski dodatkowe wynikające z powyższego):
<p>7. Dla studentów pisanie esejów w trakcie cyklu było Pana/Pani zdaniem:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. trudnym wyzwaniem 2. ciekawym doświadczeniem, ale bez większego znaczenia 3. nową okazją do swobodnej wypowiedzi na poruszane i interesujące tematy 4. inne: <p>Dla Pana/Pani jako tutora praca z esejami była:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. wyzwaniem logistycznym 2. inspirującą okazją do poznania możliwości intelektualnych studenta 3. rozczarowaniem 4. inne: 	<p>7. Pisanie esejów w trakcie cyklu było dla Pana/Pani (można zaznaczyć wszystko, ale warto podkreślić wówczas skalę):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. trudnym wyzwaniem 2. ciekawym doświadczeniem 3. nową okazją do swobodnej wypowiedzi na poruszane i interesujące mnie tematy 4. inne:
<p>8. Czy forma zupełnie spersonalizowanej pracy ze studentem stanowiła dla Pana/Pani wartość szczególną w kontekście pracy akademickiej i w jaki sposób? Momentem przełomowym w procesie tutorskim merytorycznie było dla mnie: Momentem przełomowym w relacji ze studentem było dla mnie:</p>	<p>8. Co dała Pani/Panu forma zupełnie spersonalizowanej formy pracy z tutorem w sensie merytorycznego pogłębienia wiedzy?</p>

<p>9. Proszę ocenić (zakreślić) następujące kwestie powstałe w prowadzeniu cyklu w skali od 1 (najniżej) do 6 (najwyżej) pod kątem Państwa poczucia satysfakcji i efektywności:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. logistykę spotkań 2. wypracowanie wszystkich godzin planowanych cykli 3. przygotowywanie się merytoryczne do tutoriali Państwa 4. przygotowywanie się merytoryczne do tutoriali studentów 5. egzekwowanie terminowości u studentów 6. relacje ze studentem <p>Co uznaliby Państwo za aspekt najtrudniejszy dla Was w tym procesie, jakie powstały zakłócenia?</p>	<p>9. a) Moment przełomowy, znaczący w procesie tutorskim (edukacyjnie) to dla mnie:</p> <p>b) Moment przełomowy, znaczący w relacji z tutorem to dla mnie:</p>
<p>10. Czy tutoriale z poszczególnymi studentami różniły się od siebie? Proszę ocenić w skali 1 (były bardzo podobne) do 6 (najbardziej się różniły) według następujących kwestii:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. tematyki wybieranej przez studentów 2. tempa pracy 3. systematyczności obustronnej pracy 4. kreatywności i pasji studentów 5. poziomu merytorycznego studentów 6. rodzaju relacji osobowościowych (czy nam studenci „odpowiadali”, czy była dobra atmosfera?) 7. efektywności finalnych założeń, stopnia zrealizowania programu/projektu 8. inne (lub własne wnioski dodatkowe wynikające z powyższego) 	
<p>11. Czy jest coś, co zmieniłby/zmieniłaby Pan/Pani w sposobie prowadzenia i organizacji własnej pracy w następnej serii tutoriali w semestrze letnim? Jeśli tak, co by to było? Proszę określić w skali od 1 (nic bym nie zmienił/zmieniła) do 6 (całkowicie bym zmienił/zmieniła):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. zakładane treści programowe 2. pierwsze spotkanie i zbudowanie relacji 3. sposób egzekwowania zadań od studenta 4. formę i częstotliwość spotkań (układ w czasie) 5. ilość zadawanych esejów 6. inne/komentarz: 	

<p>12. Co Pani/Pana zdaniem najbardziej „zadziało”, sprawdziło się w procesie tutorskim według jego pierwotnych, teoretycznych założeń? Proszę określić w skali 1 (najmniej się sprawdziło) do 6 (najbardziej):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. zakładane treści programowe 2. pierwsze spotkanie i zbudowanie relacji 3. sposób egzekwowania zadań od studenta 4. forma i częstotliwość spotkań (układ w czasie) 5. zakładana ilość esejów 6. inne/komentarz: 	
<p>13. Czy jest Pan/Pani zadowolony/zadowolona z pierwszej rekrutacji studentów i czy będzie Pan/Pani kolejną opierał/opierała na podobnych zasadach, czy też innych? Jakich?</p>	
<p>14. Jak ocenia Pan/Pani dotychczasową koordynację merytoryczno-administracyjną projektem przez kierownika i administratora projektu? Co jeszcze należałoby usprawnić?</p>	
<p>15. Czy otrzymuje Pan/Pani wsparcie ze strony swojej jednostki organizacyjnej UG/przełożonych? W jakiej formie?</p>	
<p>16. Moja „łyżka dziegciu” w dotychczasowej pracy w tutorialach to jednym słowem/zdaniem:</p>	
<p>17. Mój osobisty „diament” w dotychczasowej pracy w tutorialach to jednym słowem/zdaniem:</p>	

Źródło: opracowanie własne autorki.

Tabela 3. Pytania w ankietach ewaluacyjnych tutorskich oraz studenckich po drugim semestrze wdrożeń tutoringu

TUTORZY – II SEMESTR	STUDENCI – II SEMESTR
1. Proszę określić w ogólnych dwóch–trzech zdaniach najważniejsze wrażenia z prowadzenia tutoriali w letnim semestrze:	1. Proszę określić w ogólnych dwóch zdaniach, co dał Panu/Pani cykl tutoriali w minionym semestrze:
2. Czy doświadczenie tutoriali w drugim semestrze różniło się czymkolwiek od tego w semestrze pierwszym? W przypadku obu odpowiedzi proszę o uzasadnienie dlaczego. Czym się różniło lub nie?	2. Czy zapisał/zapisała by Pan/Pani na kolejny cykl, gdyby była taka możliwość?
3. Czy prowadził/prowadziła Pan/Pani kontynuację pracy z tymi samymi studentami w tym semestrze? Jeśli tak, jak ocenia Pan/Pani pracę tego samego studenta w drugim semestrze, co szczególnie istotnego dało temu studentowi powtórzenie ilości indywidualnych spotkań? Co szczególnego dało to Panu/Pani ? Czym praca z tym samym studentem różniła się od pracy z „nowym studentem”?	3. Czy uważa Pan/Pani metodę tutoringu akademickiego za interesującą formę kształcenia? Proszę o uzasadnienie dlaczego:
4. Czy kolejny cykl tutoriali zmienił Pana/Pani zdanie na temat tego, czy spotkania tutorskie różnią się od regularnych zajęć seminaryjnych?	4. Czy uważa Pan/Pani, że tutoring jako określona struktura pracy i nauki akademickiej ma szansę stać się trwałym elementem programowym na Wydziale Filologiczny (innych)? Jeśli tak, proszę o wymienienie 5 zdarzeń, inicjatyw, potencjalnych działań, które Państwa zdaniem sprzyjałyby wprowadzeniu tutoringu jako zinstytucjonalizowanej formy kształcenia uniwersyteckiego:
5. Na ile drugi cykl tutoriali toczył się według schematu „esej i dyskusja”, a na ile przyniósł obu stronom zupełnie inne rezultaty i „owoce”. Proszę o podzielenie się krótką refleksją na temat zastosowanej metody pracy.	5. Czy cel tutoriali ustalony na początku Państwa spotkań został osiągnięty? Jeśli tak, po czym to Pani/Pan poznaje? Jeśli nie, co na to wpłynęło, co to spowodowało?

<p>6. Czy zaistniały w drugim cyklu jakieś zakłócenia? Jeśli tak, to jakie?</p>	<p>6. Czy Pani/Pana zdaniem spotkania tutorskie różniły się od regularnych zajęć akademickich lub seminaryjnych? Proszę wskazać różnice lub podobieństwa: Proszę porównać naukę w tutorialach z zajęciami seminaryjnymi w skali 1 (były bardzo podobne) do 6 (najbardziej się różniły) według następujących kwestii:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. tematyki 2. tempa pracy 3. systematyczności obustronnej pracy 4. pasji i zaangażowania uczestnika zajęć 5. personalizacji procesu dydaktycznego 6. typu relacji z tutorem i atmosfery 7. efektywności finalnych założeń, stopnia zrealizowania programu/projektu 8. inne (lub własne wnioski dodatkowe wynikające z powyższego):
<p>7. Który element procesu tutorskiego poszedł Państwu zdecydowanie łatwiej, a który zdecydowanie trudniej w drugim cyklu?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. realizacja treści programowych 2. pierwsze spotkanie i zbudowanie relacji 3. sposób egzekwowania zadań od studenta 4. forma i częstotliwość spotkań (układ w czasie) 5. zakładana ilość esejów 6. inne/komentarz: 	<p>7. Pisanie esejów w trakcie cyklu, było dla Pana/Pani (można zaznaczyć wszystko, ale warto podkreślić wówczas skalę)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. trudnym wyzwaniem 2. ciekawym doświadczeniem 3. nową okazją do swobodnej wypowiedzi na poruszane i interesujące mnie tematy 4. inne:
<p>8. Jak ocenia Pan/Pani koordynację merytoryczno-administracyjną projektem przez kierownika i administratora projektu? Co jeszcze należałoby usprawnić w drugim roku projektu?</p>	<p>8. Co dała Panu/Pani forma zupełnie spersonalizowanej formy pracy z tutorem w sensie merytorycznego pogłębienia wiedzy?</p>
<p>9. Czy otrzymał/otrzymała Pan/Pani wsparcie ze strony swojej jednostki organizacyjnej UG/przełożonych? W jakiej formie?</p>	<p>9. a) Moment przełomowy, znaczący w procesie tutorskim (edukacyjnie) to dla mnie: b) Moment przełomowy, znaczący w relacji z tutorem to dla mnie:</p>
<p>10. Podsumowanie doświadczenia tutorskiego dla mnie to jednym słowem/ zdaniem:</p>	

Źródło: opracowanie własne autorki.

5.3.4. Organizacja i przebieg badania

Opisane wyżej badanie nie składało się wyłącznie z ankiet ewaluacyjnych. Zgodnie z przyjętą metodologią badań w działaniu i etnografii organizacji, aby cały projekt zaistniał najpierw na kartach wniosku aplikacyjnego o grant, uzyskał dofinansowanie, a potem przybrał realne kształty w formie działań organizacyjnych kierownika i kadry administracyjnej, musiała nastąpić diagnoza problemu i zarysowanie kontekstu, dla którego i w którym edukacja spersonalizowana miała stanowić pożądaną interwencję jakościową na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Gdańskiego. Dlatego też chcąc zakreślić organizację i przebieg całego badania, należy mieć na uwadze organizację i przebieg całego Projektu IQ, w tym również wcześniejsze, wspomniane w tej książce badania pilotażowe na temat kreatywności, systemu KRK jako narzędzia administracyjnego, czy też na temat poczucia studentów o byciu przygotowanym do zawodu w ramach studiów filologicznych w Uniwersytecie Gdańskim. Wszystkie te minidiagnozy, jakkolwiek mało reprezentatywne w sensie całej populacji studenckiej w Uniwersytecie Gdańskim lub w Polsce, tworzą jednak tło dla tego wyraźnego kontekstu, w jakim Projekt IQ znalazł swoje zastosowanie i w którym udało się go zrealizować. Co ważne, także pewne nieprzewidziane w projekcie działania, rzekomo poboczne, należą do całości badania i będą miały wpływ na poziom motywacji jego uczestników. Należą do nich na przykład powstanie Centrum Tutorów UG w ramach Funduszu Innowacji Dydaktycznych UG, a także uruchomienie nowych cykli tutoringu na wydziale już poza projektem. O tych działaniach napiszę szczegółowo z perspektywy kierownika projektu w kolejnym podrozdziale.

Z technicznego punktu widzenia głównym źródłem informacji podanych analizie badawczej są wielokrotnie wspomniane ankiety, fragmenty esejów, informacje zbierane przez zespół i kadrę projektu. Nie analizowałam szczegółowo sporej, ale czysto formalnej części dokumentacji projektu, obejmującej deklaracje uczestnictwa w projekcie dla tutorów i studentów. Nie omawiałam także krótkich ankiet wstępnych dla studentów, w których jedyną informacją poza danymi personalnymi były dwa pytania: o motywację do wyboru danego tutorialu oraz tutora. Odpowiedzi były bardzo podobne i chociaż dawały ogólny obraz przebiegu rekrutacji (pokazywały, skąd studenci czerpali informacje, dlaczego wybierali taki, a nie inny temat), były dość ujednolicone, przez co ich badawcza wartość nie wydawała się

wysoka. Z reguły pytanie o źródło informacji uzyskiwało odpowiedź: z plakatu informacyjnego, przez przypadek lub bezpośrednio od mojego tutora/tutorki. Pytanie o wybór tematu i tutora: osobowość tutora/tutorki lub chęć pogłębienia wiedzy w tym zakresie (lubię i pasjonuje mnie to, chcę wiedzieć więcej). Bywały przypadki, że studenci sądzili, iż tutoring będzie zaledwie inną formą seminarium, rodzajem dodatkowego wsparcia w kierunku pisania pracy dyplomowej lub magisterskiej. Wielokrotnie, co potwierdzali w rozmowach tutorzy już w trakcie procesu, musieli odwozić studentów od tego myślenia o tutoring i przywracać spotkaniom ich wymiar pogłębienia krytycznego oglądu tematu, wyrażania myśli na piśmie, szukania nowych inspiracji i sposobów interpretacji nowych lektur. Nie zmienia to faktu, że, mimo iż niekiedy trochę po omacku, 114 studentów w pierwszym semestrze, a 108 w drugim zdecydowało się skorzystać z tej oferty.

Po pierwszej rekrutacji tutorzy przeprowadzili łącznie jako zespół 798 indywidualnych godzin spotkań tutorskich z 114 studentami. Formuła wniosku przewidywała, że będzie to zawsze 7 godzin tutorskich z pięciorgiem studentów w jednym semestrze. Liczba godzin z jednym studentem była stała, ale zmienna okazała się liczba przyjętych studentów przez niektórych tutorów. Nie wszyscy tutorzy zebrali bowiem komplet pięciu osób, a inni mieli nadmiar chętnych i wówczas, po mojej akceptacji związanej z kontrolowaniem budżetu na ten cel, podejmowali się współpracy z więcej niż pięciorgiem studentów. Jak pisałam wyżej, kryterium ostatecznym i najważniejszym zawsze była chęć i gotowość studenta oraz tutora do tego rodzaju pracy ponadwymiarowej.

W drugim semestrze, także po około miesięcznej rekrutacji, tutorzy przeprowadzili przybliżoną liczbę tutoriali, łącznie 756 godzin zegarowych ze 108 studentami. Sumarycznie daje to 1554 godzin tutorskich dla 222 studentów Uniwersytetu Gdańskiego przez dwa semestry roku akademickiego 2014/2015. Tutoriale w pierwszym semestrze prowadzili wszyscy tutorzy – 29 osób, ankiety ewaluacyjne wypełniło 28 osób. W drugim semestrze pracowało 26 tutorów, ankiety wypełniło pod koniec 21 osób. W przypadku studentów w pierwszym semestrze było ich 114, ankiety wypełniło 106. W drugim 108 studentów objęto tutoringiem, a ankiety wypełniło 89 z nich.

Tabela 4. Rozkład liczby tutorów oraz studentów pracujących w obu semestrach (w tym liczby respondentów)

	LICZBA TUTORÓW	LICZBA GODZIN	WYPEŁNIONE ANKIETY – tutorzy	LICZBA STUDENTÓW	WYPEŁNIONE ANKIETY – studenci
I SEMESTR	29	798	28	114	106
II SEMESTR	26	756	21	108	89
Razem	–	1554	49	222	195

Źródło: opracowanie własne autorki.

Po pierwszym, jak i drugim semestrze odbyły się w trakcie projektu, wspomniane już wyżej w książce, spotkania ewaluacyjne. Pierwsze – 4 lutego 2015 roku, drugie – 24 czerwca 2015 roku. Oba stanowiły cenne źródło opinii i refleksji nad doświadczeniem. Wzięli w nim udział wszyscy tutorzy projektu oraz zaproszeni goście. Od września do listopada 2015 roku trwał proces zbierania materiałów do wspomnianych już wielokrotnie dwóch planowanych monografii projektowych: jednej napisanej przez studentów, drugiej przez tutorów, obu pod moją redakcją naukową. Skompletowanie materiałów do obu pozycji i opatrzenie ich wstępną redakcją oraz wprowadzeniem przed wysłaniem do wydawnictwa trwało cztery miesiące. To bardzo krótki termin, dlatego całemu zespołowi należy się uznanie za terminowość i rzetelność. Tutorzy typowali swoich tutees i dokonywali wstępnej korekty/redakcji ich tekstów. Następnie sami pisali artykuły, będące zbiorem refleksji nad doświadczeniem, wplecionym w dyscyplinarnie zorientowane teksty o tematyce często poruszanej w tutorialach. W ten sposób powstały zbiory interdyscyplinarnych wątków humanistycznych, pokazujących obrazowo, jak przebiegały procesy uczenia się w projekcie. Stąd też fragmenty niektórych tekstów zostaną użyte jako materiał badawczy poniżej, obok analizy pytań z ankiet ewaluacyjnych.

Ankiety analizowałam w drugiej połowie lutego 2016 roku. W pracy pomagała mi asystentka zatrudniona okresowo w projekcie, Klaudia Jakubowska, studentka studiów magisterskich na filologii angielskiej Uniwersytetu Gdańskiego. Podczas gdy ja pracowałam nad częścią teoretyczną, pani Klaudia przez trzy tygodnie wpisywała dane ze wszystkich 244 ankiet do programu komputerowego Excel, umożliwiając mi ich sprawną analizę i opracowanie w niniejszej części empirycznej. Książka była gotowa do druku w połowie marca 2016 roku, a wydano ją w maju 2016 roku, ostatnim miesiącu kwalifikowalności kosztów w Projekcie IQ. Stanowi zatem jego trzecie, po monografiach tutorskiej i studenckiej, świadectwo.

5.4. Analiza wyników – perspektywa tutorów

Ankiety opracowane zostały osobno według perspektywy tutorów i studentów (a także badaczki), dla każdej grupy sukcesywnie w każdym semestrze. Wybrałam ten sposób grupowania wyników z dwóch powodów. Nie chciałam przeoczyć potencjalnych zmian w opiniach tutorów na przestrzeni upływu czasu, a więc też skutek zdobywanego w pierwszym semestrze doświadczenia. Opinia studentów miała szczególne znaczenie w kontekście drugiego pytania badawczego na temat uczenia się grupowego, ale także personalnego, zatem warto ją uwypuklić łącznie, zbierając wyniki studentów z obu semestrów.

Moje wnioski i obserwacje z obu semestrów podałam oddzielnie. We wnioskach zestawiałam opinie studentów i nauczycieli.

5.4.1. Opis grupy badawczej – tutorzy

Tutorzy rekrutowali się wyłącznie z Uniwersytetu Gdańskiego, jego czterech wydziałów, w następujących proporcjach liczbowych: 23 osoby z Wydziału Filologicznego (w tym pięć osób reprezentujących filologię polską i jedna – kulturoznawstwo, pozostałych 17 osób reprezentowało różne filologie obce – w większości angielską). W projekcie uczestniczyły także cztery osoby z Wydziału Nauk Społecznych, jedna osoba z Wydziału Zarządzania oraz jedna osoba z Wydziału Geografii i Oceanografii. Tutorzy Projektu to w zdecydowanej większości adiunkci ze stopniem doktora, dwie osoby z tytułem profesora nadzwyczajnego Uniwersytetu Gdańskiego, a cztery ze stopniem magistra, z których trzy to doktorantki Wydziału Filologicznego. Jedna osoba spośród adiunktów nie spełnia formalnie funkcji naukowo-dydaktycznej w Uniwersytecie Gdańskim, ale administracyjną, planuje jednak podjęcie pracy dydaktycznej w ramach swojej specjalności. Druga osoba pełniła podczas realizacji projektu funkcję prodziekana na Wydziale Filologicznym. Wszyscy, poza wymienionymi doktorantkami, pracują w Uniwersytecie Gdańskim od kilku do kilkunastu lat. Rozkład płci uczestników projektu odzwierciedla specyfikę nauk humanistycznych: było to czterech mężczyzn i 25 kobiet.

5.4.2. Ankiety z pierwszego semestru

Kategoria pierwsza (żółta) – pytania badawcze dotyczące uczenia się jednostkowego (pytania 1, 2, 5, 7–13, 16–17)

W pytaniach tej kategorii proszę o bezpośrednie opinie, które mogą odzwierciedlać osobiste przekonania (modele myślowe) tutorów na temat rozmaitych procesów zaobserwowanych podczas swojej praktyki tutorskiej w pierwszym semestrze wdrożeń. Owe obserwacje traktuję jako przykład procesualnego uczenia się poprzez dokonywanie refleksji nad własną praktyką. Uzyskane odpowiedzi zostały zebrane w formie wykresów tam, gdzie pytanie było pytaniem ze skalą lub pytaniem o charakterze: tak/nie. Odpowiedzi na pytania otwarte zostały przytoczone w całości, w dowolnej kolejności, usunięto jednak wszystkie elementy identyfikujące badanych. Ich interpretacja oparta na tendencjach wynikających z podobnych odpowiedzi lub też z danych liczbowych, znalazła się we wnioskach pod każdym podrozdziałem, a następnie we wnioskach podsumowujących rozdział.

Pytanie 1. Proszę określić w ogólnych dwóch–trzech zdaniach najważniejsze wrażenia z prowadzenia tutoriali w minionym semestrze. Co Pani/Panu dało to doświadczenie?²⁷

- *Zacieśniło mój kontakt ze Studentem – Prowadzonym; umożliwiło lepsze wzajemne „wycucie [sie]”, stworzyło pole do otwartości, szczerości, spontaniczności, bycia na bieżąco – co się dzieje, czym żyje Student.*
- *Bezpośredni kontakt ze Studentem! Choć grupy na Translatoryce nie są liczne, zwykle brakuje czasu na indywidualną rozmowę.*
- *Ciekawa zmiana perspektywy. Brak pośpiechu.*
- *Prowadzenie tutorialu było okazją do wzajemnego uczenia się i mobilizowania się.*
- *Ta wyjątkowa okazja do skupiania się na indywidualnym rozwoju podopiecznych była dla mnie źródłem ogromnej satysfakcji z obserwowania ich postępów niebędących dziełem przypadku, lecz uważnie zaplanowanych działań.*
- *Możliwość innego podejścia do pracy ze studentami, nieco bliższego temu, co kojarzy mi się z pracą akademicką. Było to rozwojowe nie tylko (mam nadzieję) dla studentów, ale i dla mnie.*

²⁷ We wszystkich cytowanych wypowiedziach w badaniu zachowano oryginalną pisownię oraz styl i gramatykę zdań.

- *Liczba chętnych dwukrotnie przewyższająca liczbę miejsc oraz zaangażowanie studentów w spotkania świadczą o bardzo dużym potencjale tutoringów o profilu rozwojowym.*
- *Przekonanie o potrzebie indywidualizacji zajęć w obszarze przekładu.*
- *Przekonanie o większej potrzebie indywidualizacji zajęć dydaktycznych.*
- *Studenci łakną osobistych kontaktów i chcą się uczyć, jeśli tylko stworzyć im taką szansę.*
- *Praca metodą tutoriali niewiele różni się od pracy metodą seminaryjną. Główną różnicą jest podpisywanie umowy i składanie podpisów obecności.*
- *Pozwoliło otworzyć się na indywidualność studenta. Skonfrontowało mój sposób widzenia problemu z perspektywą studenta.*
- *Wniosło aspekt poznawczy do omawianego zagadnienia.*
- *Było to inspirujące spotkanie z kreatywnymi ludźmi, którzy chcieli coś zrobić i w trakcie trwania tutoriali precyzowali swoje cele i wizję, z moją skromną pomocą.*
- *Prowadzenie tutoriali było dla mnie sporym wyzwaniem i wymagało ode mnie dużej uważności, ciągłego weryfikowania tego, co się wydarza, z tym, czego nauczyłam się na kursie, oraz ciągłego udoskonalania tego, co robię. Wiele przez ten czas się nauczyłam. To również interesująca przygoda.*
- *Prowadzenie tutoriali dało mi satysfakcję z interpersonalnego kontaktu ze studentem w warunkach bez stresu oceny. Poza tym od studentów zdobyłam wiele cennych informacji na temat interesujących mnie badań naukowych.*
- *Pokazało, że komfort większej ilości czasu, który można poświęcić studentowi owocuje możliwością wielopłaszczyznowego rozwoju. Bardzo ciekawe doświadczenie.*
- *Zaskoczeniem był ogromny wpływ zainteresowań studenta na przebieg, kształt i efekty tutorialu.*
- *Dzięki prowadzonym zajęciom wspólnie ze studentami odpowiedzieliśmy na kilka ciekawych pytań, co wzbogaciło naszą wiedzę oraz umiejętności (szczególnie w kontekście poszukiwań ciekawych materiałów badawczych).*
- *Dużo pracy. Za dużo pośpiechu. Ciekawe spotkania, rozmowy, „odkrycia” studenta – radość odkrywania.*
- *Refleksja nad tym, czym jest motywacja zarówno dla tutora, jak i studenta; przyjemność z pracy z osobami, którym zależy; satysfakcja z obserwacji postępów studentów.*
- *Bardzo ciekawe doświadczenie autentycznej radości studentów ze zdobywania wiedzy.*

- *Studenci/teki zdecydowanie potrzebują bardziej indywidualnego kontaktu z prowadzącymi. Ma to szczególne znaczenia dla osób, które mają zaniżoną ocenę własnych możliwości, a z drugiej dla tych, które mają chęć rozwijania własnych zainteresowań, nie zawsze odzwierciedlanych w programie studiów. W odniesieniu do tych dwóch grup tutoring spełnia swoje funkcje. W pierwszej grupie wyraźnie zauważalny jest wzrost umiejętności, w drugiej zwiększenie poczucia sensu studiowania.*
- ***Prowadzenie tutoriali wzbogaciło moje dotychczasowe doświadczenie akademickie o pogłębiony wymiar indywidualnej relacji ze studentem. Miałam wcześniej możliwość krótkich indywidualnych spotkań ze studentem, ale nigdy nie pozwoliły one na zawiązanie tego typu relacji, którą mogłam zawiązać podczas tutoriali. W ramach tych spotkań możliwe było wejście w szczerą i głębszą relację, co widoczne było nie tylko na podstawie często dość śmiałych opinii studentów wokół rozważanego tematu, ale także na podstawie otwarcia się studentów w odniesieniu do własnego życia.***
- *Tutoriale okazały się idealną, wymarzoną formą spotkań ze studentami, którzy są zmotywowani, zaciekawieni literaturą i czują niedosyt po grupowych zajęciach oferowanych w programie studiów. Mogłam z bliska obserwować ich poszukiwania i towarzyszyć ich odkryciom.*
- *Przede wszystkim chyba **odzyskałam wiarę w studentów.** Zajęcia prowadzone w ramach pensum, ze względu na specyfikę zakładu, w którym pracuję, odbiegają troszkę tematycznie od zainteresowań „przeciętnego Oceanografa”. Bardzo często na regularnych zajęciach, choć sama daję z siebie wszystko, obserwuję zniechęcenie. Podczas tutoriali w końcu zobaczyłam pasję w oczach studentów.*
- *Praca metodą tutoringów daje niewątpliwie mnóstwo satysfakcji, ale też oznacza dla prowadzącego dużo pracy. Jest to związane z indywidualnym podejściem do studenta, wychodzeniu naprzeciw jego oczekiwaniom. Jest to praca niejako na bieżąco – w zależności od rozwoju seminarium, od wkładu pracy studenta. Dlatego też nie można z góry założyć ani efektów, ani do końca określić poszczególnych etapów.*
- *Zajęcia były o wiele bardziej elastyczne – można było wprost rozmawiać o sensie swojej pracy, obawach, przeszkodach. Uwzględnienie tzw. czynnika ludzkiego – jesteśmy przede wszystkim ludźmi, którzy dążą do zrozumienia. Na początku były kłopoty z naborem, ale studenci, którzy zgłosili się do współpracy, chętnie podejmowali się kolejnych zadań. To przywraca wiarę w to, że studenci chcą pracować (co nie jest wcale takie oczywiste).*
- *Tutoriale przeprowadziłem z doktorantami oraz uzdolnionymi studentami, co sprawiło, że spotkania były inspirujące dla prowadzonych przeze mnie badań. Bieżące przemyślenia musiałem usystematyzować, by je konfrontować z uczestnikami.*

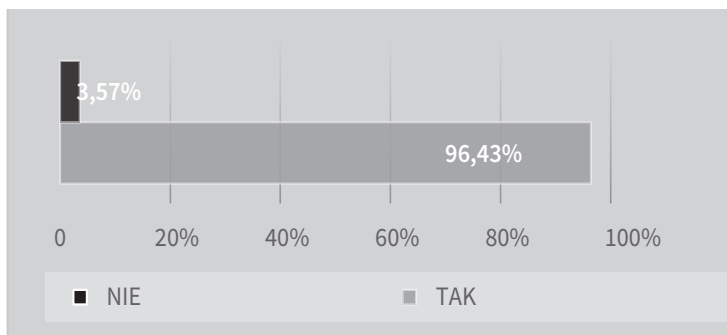
Pytanie 2. Co nowego dało Pani/Panu to doświadczenie wobec własnej dotychczasowej pracy dydaktycznej?

- *Możliwość dyscyplinowania studenta.*
- *Poczucie większej odpowiedzialności i troski o „niezmarnowanie” talentu Studenta.*
- *Pełniejszy wgląd w trudności, z którymi mogą mierzyć się studenci w trakcie samodzielnej pracy.*
- *Przekonanie o tym, jak ważny dla studenta jest cały bagaż zawodowych doświadczeń tutora. Zyskałam też wgląd w to, co naprawdę motywuje, a co ogranicza możliwość rozwoju studenta.*
- *Jako że do tej pory nie miałam okazji prowadzić seminariów magisterskich i licencjackich, była to dla mnie pierwsza okazja indywidualnej pracy ze Studentami.*
- *Lepsze poznanie potrzeb studentów, ich problemów i sposobu myślenia na temat ich własnej osoby i na temat ich funkcjonowania w świecie.*
- *Forma pracy indywidualnej znacząco wpływa na jakość pracy i podnosi jej efekty.*
- *Zrozumienie problemów osób uczących się języka francuskiego.*
- *Możliwość urzeczywistnienia partnerskiej relacji w procesie kształcenia w uniwersytecie. Sprawilo, że proces nauczania był bardziej osobisty, bardziej zindywidualizowany, gdyż uwzględnił osobowość zarówno moją, jak i studenta.*
- *Znam tego typu formy pracy (coaching, tutoring) i często je stosuję w pracy dydaktycznej, jednak tym razem mogłam skupić się na pojedynczym studencie i więcej mu pomóc, zrozumieć go i w pełniejszy sposób współpracować z nim twórczo.*
- *Pozwoliło mi uwrażliwić się na to, czego oczekuje student, jakie ma zainteresowania; tutoring umożliwia stworzenie przestrzeni wsłuchania się w opinie, sposób myślenia studenta.*
- *Pozwala przemyśleć strategie dydaktyczne stosowane od lat i zweryfikować niektóre działania nauczycielskie.*
- *To moje pierwsze doświadczenie dydaktyczne na poziomie akademickim. Wydaje mi się, że mogłabym prowadzić dydaktykę akademicką.*
- *Zajęcia upewniły mnie, że warto nadal organizować dla studentów indywidualne spotkania. To daje satysfakcję obu stronom.*
- *Tutoriale burzą schematy, w które student został wpakowany przez kolejne systemy (szkolne, uczelniane), odchodzenie od schematu jest trudne, dla studentów wybitnych mniej.*
- *Warto wprowadzać indywidualne podejście w nauczaniu; warto rozwijać metody edukacyjne, słuchać studentów, pomagać im realizować/poszerzać własne zainteresowania.*

- *Potwierdzenie, że moja oferta może być pasjonująca dla studenta.*
- *Świadomość możliwości, ale i konieczności budowania bliższych, ale nadal profesjonalnych relacji ze studentami/kami, która daje większą satysfakcję z dydaktycznej części pracy akademickiej.*
- *Nowym doświadczeniem był dla mnie bezpośredni kontakt ze studentem jeden na jednego, który pozwolił na lepsze poznanie każdego ze studentów w sposób, który nie byłby możliwy podczas zwykłych ćwiczeń.*
- *Luksus czasu, jaki mogłam poświęcić studentom.*
- *Pytania, problemy, które pojawiały się w trakcie tutoriali, były często inne w przypadku Studenta i moim. To ich inne spojrzenie niezwykle ubogaciło mnie jako nauczyciela.*
- *Praca bliżej studenta, niejako cały czas w odpowiedzi na jego potrzeby. Sprzężenie zwrotne – umiejętność emocjonalnego, ale i przemyślanego reagowania na pojawiające się problemy i zakłócenia.*
- *Otworzyło mnie na nowe perspektywy badawcze, a poza tym nauczyło pracy w systemie 1 : 1.*
- *Rozwinęło organizację i przebieg zajęć 1 do 1. Głębsza, bardziej indywidualna praca ze studentem.*

Pytanie 5. Czy patrząc całościowo, cel tutoriali ustalony na początku Państwa spotkań został osiągnięty?

Wykres 3. Czy osiągnięto cel początkowy tutorialu?



Jeśli tak, to po czym Pani/Pan to poznaje?

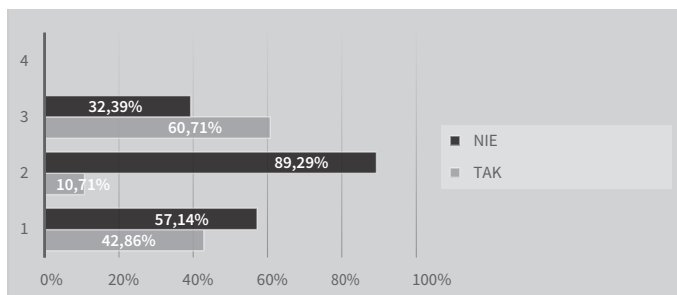
- *[Po] Efektach pracy studentów.*
- *Coraz lepsze prace, lepiej zbudowane, uargumentowane.*
- *Ankieta końcowa, komentarze na ostatnim spotkaniu.*
- *Postępy w pisaniu prac magisterskich, postępy w tłumaczeniu ustnym, zadowolenie i deklaracje chęci dalszego zgłębiania tematów tutorialowych przez podopiecznych.*
- *Po coraz lepszej jakości przygotowywanych przez studentów esejów i widocznej satysfakcji studentów.*
- *Eseje końcowe studentów były bardzo dojrzałe i refleksyjne; wielu z nich opisywało konkretne zmiany w swoim życiu spowodowane odkryciami ze spotkań tutorskich.*
- *Rozmowy z uczestnikami tutorialu.*
- *Umiejętność posługiwania się nabytymi umiejętnościami, wiadomościami i sprawnościami językowymi.*
- *Po wynikach esejów, po zmieniających się rozmowach ze studentami.*
- *Po coraz ciekawszych pracach pisemnych.*
- *Po refleksji studenta, która objawia się w rozmowach.*
- *Po interesujących wytworach studentów.*
- *Postawa studentów, esej.*
- *Pozytywne reakcje uczestników, którzy uważają, że ustalony przez nas cel, został osiągnięty.*
- *Po efektach pracy oraz zaangażowaniu studentów/ek.*
- *Rozwiązanie problemu postawionego na początku cyklu.*
- *Po efektach współpracy, rozszerzeniu horyzontów studentów.*
- *Powstały interesujące teksty nadające się do publikacji monografii efektów pracy studentów.*
- *Ogólnie wskazanie studentom ścieżek, którymi mogą podążać, lektur, które mogą ich zainteresować, otworzyć oczy na wiele spraw.*
- *Udało mi się zrealizować założone zadania, studenci wyrazili swoją aprobatę dla zakończonych zajęć, w kolejnym semestrze planują kontynuację współpracy ze studentami (poza tutorialiem).*
- *Po ankietach na koniec.*
- *Po zadowoleniu studentów, pozytywnej informacji zwrotnej, po jakości pisanych esejów.*
- *Uważam, że tutoriale byłyby także dobrym pomysłem dla teoretycznie „słabszych” studentów. Po tym semestrze widzę, jakie cuda czyni praca indywidualna; „odpowieź” zwrotna studentów.*

- *Myślę, że udało mi się wpłynąć na zmianę myślenia wśród moich studentów o kształceniu językowym z jednej strony oraz o dwujęzyczności z drugiej. Studentki pisały coraz lepsze eseje, na spotkaniach miały coraz więcej pomysłów. Bardzo zaangażowały się w pracę badawczą, która miała być ukoronowaniem naszych spotkań. Jeżeli miałabym powiedzieć, że coś nie zostało do końca zrealizowane, to esej końcowy, który miał być o badaniach przeprowadzonych przez studentki. Okazało się, że było zbyt mało czasu, by to zrobić. Być może łączenie tutoringu z badaniami w terenie powinno być rozłożone na dwa semestry – 7 spotkań to za mało.*
- *Po otwarciu na nową formę pracy; pewien rodzaj partnerstwa.*
- *Po zakresie opracowanej wiedzy; po poziomie dyskusji na temat, nad którym pracowaliśmy.*
- *Rozwojowy przebieg cyklu. Ocena studentów.*

Pytanie 7. Dla studentów pisanie esejów w trakcie cyklu było Pana/Pani zdaniem:

- 1. trudnym wyzwaniem**
- 2. ciekawym doświadczeniem, ale bez większego znaczenia**
- 3. nową okazją do swobodnej wypowiedzi na poruszane i interesujące tematy**
- 4. inne:**

Wykres 4. Pisanie esejów było dla studentów...



Źródło: opracowanie własne autorki.

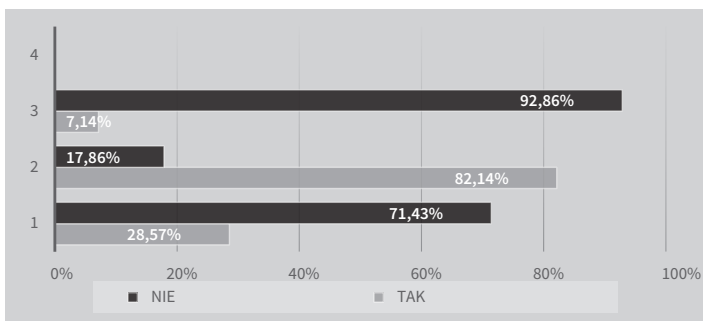
Dla Pana/Pani jako tutora praca z esejami była:

- 1. wyzwaniem logistycznym**
- 2. inspirującą okazją do poznania możliwości intelektualnych studenta**

3. rozczarowaniem

4. inne:

Wykres 5. Dla tutora pisanie esejów przez studenta było...



Źródło: opracowanie własne autorki.

Pytanie 8. Czy forma zupełnie spersonalizowanej pracy ze studentem stanowiła dla Pana/Pani wartość szczególną w kontekście pracy akademickiej i w jaki sposób?

- *Rozwija potencjał studentów.*
- *Odkryłam, że Student przeze mnie wybrany czuł się „Wybrany” / „Wyjątkowy” dla samego siebie.*
- *Zainteresowanie studentów motywowało mnie do zgłębiania danego tematu w jeszcze większym stopniu. Ważny był również bezpośredni feedback, który w wypadku grupy nieco się rozmywa.*
- *Tak, opisałem to wyżej: chodzi o Relację i możliwość pomocy studentom poprzez danie im narzędzi rozwojowych.*
- *Tak, była bowiem okazją do nawiązania ciekawych relacji i **dała poczucie realnego wpływu na rozwój drugiego człowieka.** Było to swoiste „doładowanie baterii” i przywrócenie wiary w chęć rozwoju po stronie poszczególnych studentów zamiast zwyczajowego „zakuć, zdać, zapomnieć”. Mnóstwo pozytywnych emocji.*
- *Nie, bowiem staram się „personalizować” proces tak bardzo, jak jest to możliwe. Niemniej, tutoring dał mi szansę na realizację zajęć w bardziej profesjonalny sposób.*

- *Dostrzeżenie olbrzymiej różnicy między pracą w całej grupie a pracą zindywidualizowaną.*
- *Tak, w kontekście dewaloryzacji języka francuskiego. Wartość pozytywna, gdyż automotywująca dla mnie.*
- *W moim odczuciu **spersonalizowana relacja nauczyciel–uczeń stanowi pewien ideał edukacji.** Zwłaszcza teraz, gdy struktura zajęć (liczne grupy, dominacja wykładów) przestrzeń do indywidualnych spotkań i wspólnych poszukiwań jest potrzebna.*
- *Była to wartość szczególna, ponieważ taki rodzaj relacji bywa budowany bardzo rzadko w normalnym procesie dydaktycznym. Dało mi to poczucie wartości mojej własnej pracy dydaktycznej, pozwalało natychmiast dostrzec efekty tej pracy.*
- *To był najciekawszy i moim zdaniem najbardziej wartościowy element pracy. Pozwolił w drobnym choćby stopniu poznać osobę, z którą wcześniej nie miałam zajęć.*
- *Tak, stosowałam oprócz eseju, tzw. notatkę rysunkową (metoda własna), z której później powstał interesujący projekt w jednym przypadku. Razem ze studentką mam zamiar współpracować dalej i mam nadzieję, że powstanie z tego interesujące dzieło.*
- *Myszę, że Studenci potrzebują konsultacji i możliwości dyskusji nad interesującymi ich kwestiami.*
- *Zdecydowanie tak. Pozwala na wyrównanie profesjonalnej relacji ze studentami/studentkami, co zdecydowanie pozytywnie wpływa na subiektywną ocenę własnych dokonań przez studentów/ki. Wydaje się, że **istotną rolę odgrywa tutaj brak poczucia anonimowości, ale i świadomość, że wytwory pracy są ważne i interesujące dla prowadzącego.** Co zdecydowanie zachęca biorących udział o bardziej wyťažonej samodzielnej pracy.*
- *Ze spersonalizowaną pracą ze studentem stykam się od wielu lat. Zanim został uruchomiony projekt, który właśnie realizujemy, organizowałam dla studentów dodatkowe zajęcia indywidualne lub w małych grupach. W ten sposób studenci mogli rozwijać swoje zainteresowania.*
- *Tak, ponieważ daje możliwości skupienia się na pomocy określonej osobie, zwłaszcza jeżeli chodzi o rozwój określonych zainteresowań naukowych. **Poza tym, niezinstytucjonalizowana forma oceny – wymiany zdań sprawia, że jesteśmy bardziej otwarci na podjęcie dyskusji merytorycznej ze swoimi studentami.***
- *Indywidualna praca ze studentem była dla mnie wyjątkowo przyjemna, choć wymagała ode mnie często dużo większego zaangażowania. Mogłam na nowo*

uwierzyć w studentów, w ich potencjał, uczciwość. Miałam szczęście pracować z bardzo ciekawymi osobami.

- *Tak – myślę, że na to pytanie odpowiedziałam już powyżej.*
- *W pracy dydaktycznej tak, gdyż tutoriale stanowiły przeciwwagę dla niekiedy frustrujących zajęć grupowych, podczas których nie wszyscy studenci są zainteresowani czy przygotowani. W pracy naukowej nie.*
- *Tak, abstrahując od metod pracy i ubogacenia merytorycznego, wydaje mi się, że **lepiej rozumiem Studenta**. Znam problemy i wyzwania, które gdy ja byłam studentką, były troszkę inne.*
- *Tak, możliwość spotkania intelektualnego i kształtowania dalszej drogi rozwoju. Pozwala na interdyscyplinarne podejście do procesu studiowania.*
- *Spersonalizowana praca ze studentem stanowiła dla mnie ogromną wartość – nie tylko mogłam poznać bardzo interesujące osoby, ale także dowiedzieć się, czym zajmują się pozanaukowo, dowiedzieć się przy tym o wielu ciekawych inicjatywach studenckich.*
- *Zdecydowanie tak. Proces nauczania był mniej sformalizowany, ponieważ **na-leżało wziąć pod uwagę „czynnik ludzki”**, tzn. okoliczność prowadzenia zajęć, nastrój, chęć do pracy – wszystko to było bardzo widoczne!*
- *Pracuję tak ze studentami, chociaż nie nad sprawami naukowymi (lub nie w pełnym zakresie). Tutoring umożliwił „naukową wyłączość”.*

Momentem przełomowym w procesie tutorskim merytorycznie było dla mnie:

- *Jakość napisanych prac.*
- *Nie było przełomów.*
- *Nie pamiętam szczególnych przełomów.*
- *Nie umiem powiedzieć.*
- *Nie potrafię wskazać takich momentów.*
- *Nie było takiego.*
- *Jedna ze studentek pokazała mi coś w tekście, czego nie byłem świadomy wcześniej!*
- *Reagowanie na bieżąco na sytuację, wymyślenie potrzeby nagrania wideo.*
- *Trudno powiedzieć. Nie potrafię wskazać.*
- *Cały proces był dla mnie wyzwaniem i spełnieniem.*
- *Pierwsze eseje (aspekty tegoż wyżej) i indywidualne „momenty”: w dwóch przypadkach „odkrycie” koncepcji pracy licencjackiej, w innym – rozpoznanie kopiuju i wklej z internetu [to był swoisty moment przełomowy, zastanowienie – po co ona tu jest? (to związane z relacją) jak mam prowadzić dalej ten cykl?], w jeszcze*

innym: moje osobiste zainteresowanie tematyką poruszaną w eseju studenta, który zaprowadził mnie tam, gdzie jeszcze nie byłam...

- *Trudno określić.*
- *Pierwszy esej każdego ze studentów (ujawniły potencjał, temperament).*
- ***Świadomość tego, jak bardzo studenci/ki potrzebują uwagi i koncentracji prowadzącego.***
- *Trudno wskazać mi na moment przełomowy w procesie tutorskim pod względem merytorycznym.*
- *Nie potrafię wyróżnić jakiegoś szczególnego momentu w samym procesie tutorskim.*
- ***Momentem przełomowym było dla mnie raczej samo szkolenie na tutora, które pozwoliło mi podejść do tutoriali w inny sposób niż do zajęć grupowych.***
- *Nie jestem w stanie wskazać na jeden moment przełomowy, ale pewnym potwierdzeniem, że tutoring się sprawdza, był bieżący, spontaniczny feedback studentów.*
- *Wydaje mi się, że była to sama decyzja podjęcia pracy tutorskiej.*
- *Uświadomienie sobie problemu ingerencji i wpływu na czyjeś myślenie.*
- ***Gdy student zaczął zasypywać mnie tekstami naukowymi (a nie odwrotnie).***
- *Każde spotkanie stanowiło pewien przełom, przekroczenie.*
- *Poznanie motywacji wewnętrznych studiowania.*

Momentem przełomowym w relacji ze studentem było dla mnie:

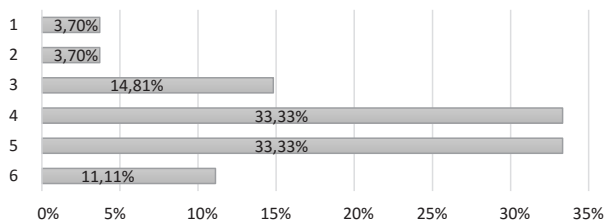
- *Rezygnacja jednej osoby z powodów głównie indywidualnych.*
- *Nie było przełomów. Zarówno pod względem merytorycznym, jak i osobowym był to proces, każde spotkanie niosło ze sobą coś nowego, choć niekoniecznie przełomowego.*
- *Moment, w którym stało się jasne, że oczekuję wywiązania się z wzajemnych ustaleń.*
- *Nie było takiego momentu.*
- *Nie potrafię wskazać takich momentów.*
- *Gdy ujawniały się ich prawdziwe emocje.*
- *Tutorial 2, zrozumienie zasad dalszej współpracy.*
- *Trzeci tutorial, lepsze poznanie uczestników.*
- *Znalezienie wspólnego pola zainteresowań.*
- *Gdy poczułam, że studentki cieszą się tymi spotkaniami i że tutorialie przynoszą im satysfakcję intelektualną.*

- Nie potrafię wskazać.
- Każde spotkanie ma swój punkt kulminacyjny – iluminację.
- Te aspekty merytoryczne i personalne bardzo się ze sobą wiążą.
- Pierwsze spotkanie.
- Kiedy jeden z uczestników powiedział: „no nie sądziłem, że to jest takie ciekawe...”.
- Osiągnięcie poczucia swobody i brak spięcia po stronie uczestniczek w trakcie spotkań tutoringowych. Relację z każdym z moich studentów musiałabym rozpatrywać indywidualnie, jednakże wspólnym momentem przełomowym w relacji ze studentem na wszystkich tutorialach było pierwsze spotkanie, podczas którego poznawaliśmy się wzajemnie, mówiliśmy o swoich oczekiwaniach, planowanych celach. W relacji z jedną ze studentek okazało się piąte spotkanie, kiedy rozmowa o dramacie pozwoliła nam na szczerą rozmowę o podobnych sytuacjach życiowych. Uważam jednak, że ta rozmowa była naturalną konsekwencją relacji zbudowanej na wcześniejszych spotkaniach. Bardzo ważne były dla mnie także słowa studentki podsumowujące cały cykl tutoriali, że nasze spotkania pomogły jej odpowiedzieć sobie na wiele życiowych pytań, które sobie zadawała.
- Pierwsze spotkanie.
- Otwartość.
- Znałam studentów dobrze wcześniej, więc nie było przełomu.
- W niektórych przypadkach było to już pierwsze spotkanie, w innych przypadkach omawianie pierwszego eseju – gdy studentki zorientowały się, że nie będzie to typowe dla naszego instytutu omawianie błędów gramatycznych i leksykalnych eseju.
- Dyskusja merytoryczna, w której studentka nie miała oporów brać udział.
- Zgłoszenie na tutoring.

Pytanie 9. Proszę ocenić (zakreślić) następujące kwestie powstałe w prowadzeniu cyklu w skali od 1 (najniżej) do 6 (najwyżej) pod kątem Państwa poczucia satysfakcji i efektywności:

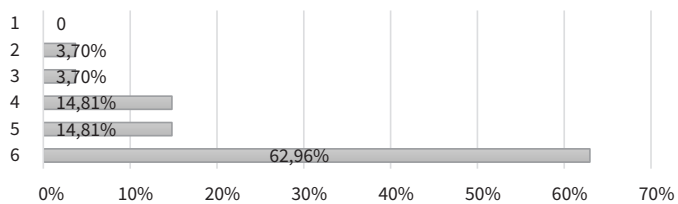
1. logistyka spotkań
2. wypracowanie wszystkich godzin planowanych cykli
3. przygotowywanie się merytoryczne do tutoriali Państwa
4. przygotowywanie się merytoryczne do tutoriali studentów
5. egzekwowanie terminowości u studentów
6. relacja ze studentem

Wykres 6. Ocena logistyki spotkań w skali 1–6



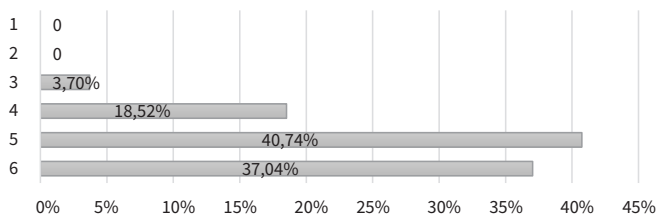
Źródło: opracowanie własne autorki.

Wykres 7. Ocena wypracowania planowanych godzin cyklu w skali 1–6



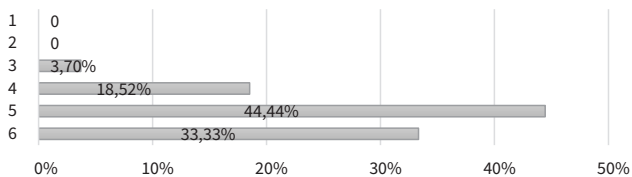
Źródło: opracowanie własne autorki.

Wykres 8. Samoocena przygotowania się tutora do spotkań w skali 1–6



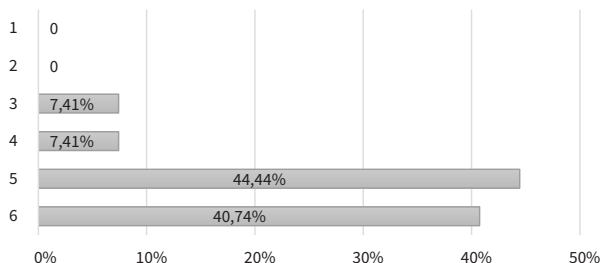
Źródło: opracowanie własne autorki.

Wykres 9. Ocena przygotowania studentów do spotkań w skali 1–6



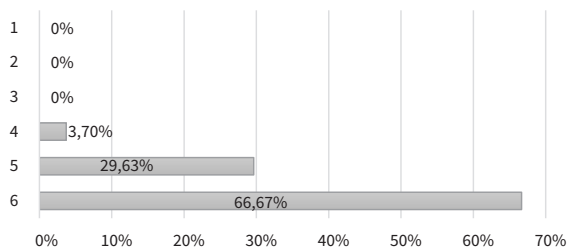
Źródło: opracowanie własne autorki.

Wykres 10. Samoocena egzekwowania terminowości u studentów w skali 1–6



Źródło: opracowanie własne autorki.

Wykres 11. Ocena relacji ze studentem w skali 1–6



Źródło: opracowanie własne autorki.

Co uznaliby Państwo za aspekt najtrudniejszy dla Was w tym procesie, jakie powstały zakłócenia?

- *Największym zakłóceniem (jeśli takowe było) było właśnie dyscyplinowanie się Studentów. Czasem przekładali termin spotkań z dnia na dzień, ale w miarę upływu spotkań – rzadziej.*
- *Pewnym wyzwaniem była praca ze studentami przebywającymi w tym semestrze na stypendiach zagranicznych. Innym problemem było wygospodarowanie dostatecznej ilości czasu na odpowiednie merytoryczne przygotowanie do spotkań.*

- Czas potrzebny do właściwego przygotowania każdego ze spotkań.
- Wypełnianie druków projektowych na bieżąco; wdrażanie się w szeroki zakres nowych tematów w krótkim czasie.
- **Indywidualne problemy psychiczne studentów.**
- **Niedopasowanie osobowościowe w dwóch przypadkach, które okazało się mieć istotne negatywne znaczenia dla poczucia przyjemności z pracy tutoringowej.**
- Nie było. Informacje zupełnie nowe dla studentów, szok poznawczy u studentów wobec zupełnie nowych zjawisk kulturowych. Aktywne słuchanie zamiast wykładania.
- Niedokładne rozpoznanie badanego tematu. Miałam też problem z wyważeniem między prawem do własnego zdania/interpretacji studenta a odpowiedzialnością za to, by wszystko dobrze zrozumiał (dane problemy zagadnienia, teorie).
- Największy problem miałam z odwagą i pewnością siebie w egzekwowaniu terminów, realizowania założeń itd. Przestrzeń i czas.
- Nie było.
- Brak czasu. Warunki lokalowe.
- Przeladowany zajęciami plan studentów – trudno było utrzymać regularne odstępy między kolejnymi tutorialami.
- W semestrze zimowym 2014/2015 moje Studentki miały bardzo dużo zajęć, największym moim problemem było takie ustawienie tutoriali, by nie kolidowały one z obciążeniem dydaktycznym L i M. One nie narzekały, to było takie moje poczucie, by im nie sprawiać dodatkowych trudności.
- Godzina spotkania – dopasowanie jej do planu zajęć i mojej obecności na UG (mimo że jestem spoza Gdańska, bywam w pracy bardzo długo i trzy razy w tygodniu, ale tylko jedna studentka nie uzależniła terminu pracy od swojego planu – i rygor niemożliwości odwołania spotkania; pokój – pusty (bez pozostałych lokatorów – kolegów z pracy) i odizolowany od świata zewnętrznego (bez wchodzących, pytających, potrzebujących...).
- Najtrudniejszym doświadczeniem w procesie prowadzenia całego cyklu tutoriali była dla mnie rezygnacja jednej ze studentek w Projekcie po pierwszym spotkaniu. Nie znałam wcześniej tej studentki i nie udało mi się już z Nią spotkać po raz drugi, aby dowiedzieć się więcej o przyczynach Jej rezygnacji. W mailu studentka napisała mi, że za dużo wzięła sobie na głowę i nie da rady pogodzić wszystkich dodatkowych zajęć (kiedy w październiku zgłosiła się do projektu, poza uczelnią miała dwa dodatkowe zajęcia, później doszło jeszcze trzecie i w efekcie każdy dzień tygodnia miała wypełniony po brzegi).
- Myślę, że fakt, że nie mogłam wszystkich spotkań odbyć w ciągu jednego dnia, co bardzo zakłócało moją pracę naukową. Dopasowywałam się do studentów i ich planu, co „rozbijało” mój cały tydzień pracy.

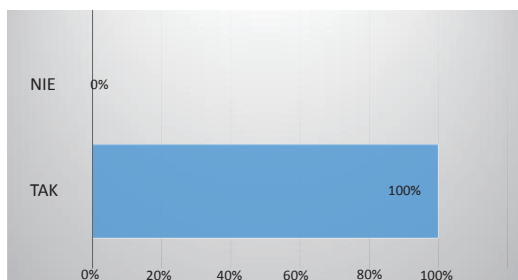
- *W jednym przypadku nieterminowość – studentka kończyła w tym samym czasie studia magisterskie na innej uczelni, co utrudniało nam wyznaczanie kolejnych terminów. Naleganie przez studentki (w trzech przypadkach), by nasza praca była powiązana z ich pracami dyplomowymi – co spowodowało, że czułam się wciągana w rolę promotora, co nie zawsze było komfortowe dla mnie. Precyzowanie celu.*
- *Duży wpływ tutora na myślenie studenta; tutor nie jest kimś, kto wie i rozumie wszystko!*
- *Szczerze mówiąc, specjalnych zakłóceń nie było, jedyne co, to kłopoty lokalowe (katedra działa w rozproszeniu).*
- *Logistyczne – ustalenie miejsca spotkań bez zakłóceń ze strony innych nauczycieli/studentów.*

Pytanie 10. Czy tutoriale z poszczególnymi studentami różniły się od siebie?

Proszę ocenić w skali 1 (były bardzo podobne) do 6 (najbardziej się różniły) według następujących kwestii:

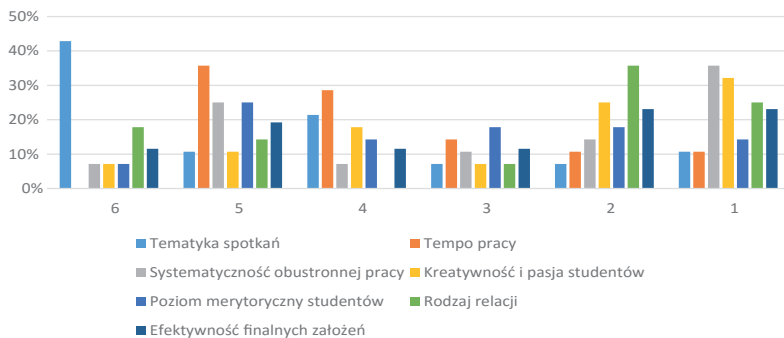
1. tematyki wybieranej przez studentów
2. tempa pracy
3. systematyczności obustronnej pracy
4. kreatywności i pasji studentów
5. poziomu merytorycznego studentów
6. rodzaju relacji osobowościowych (czy nam studenci „odpowiadali”, czy była dobra atmosfera?)
7. efektywności finalnych założeń, stopnia zrealizowania programu/projektu

Wykres 12. Czy tutoriale z poszczególnymi studentami różniły się od siebie?



Źródło: opracowanie własne autorki.

Wykres 13. Ocena różnic w pracy z różnymi studentami



Źródło: opracowanie własne autorki.

Inne komentarze na temat ewentualnych różnic w pracy z różnymi studentami:

- *Nie zawiodłam się na Osobach, które zaprosiłam do współpracy. Bardzo mnie cieszyły nasze wspólne spotkania „przy biurku”.*
- *Ponieważ nie udało mi się jednak ukończyć wszystkich tutoriali ze wszystkimi studentami, trudno mi na razie oceniać efekty końcowe. Moi „podopieczni” są też w związku z tym na różnych etapach procesu, co dodatkowo utrudnia ich porównanie.*
- *Współpraca nadal trwa.*
- *Jestem zadowolona z tego, jak to wyszło w tym semestrze, ale ten rodzaj pracy wymaga stałej uważności, reagowania na to, co nieprzewidywalne, bo wynika z indywidualności każdej z relacji i odmienności studentów. Uważam również, że sporo jeszcze pracy przede mną, by udoskonalić swoje umiejętności realizowania formuły tutoriali.*
- *Każdy student pracował, myślał i pisał inaczej; obserwowanie tego z bliska było fascynujące. W jednym z moich tutoringów nauczyłam się również dużo co student (temat był nowy dla obu stron). Zajęcia wychodziły z tych samych założeń, lecz każde kolejne wynikało z konkretnej pracy ze studentem, a więc wzrastała rozbieżność.*

Pytanie 11. Czy jest coś, co zmieniłby/zmieniłaby Pan/Pani w sposobie prowadzenia i organizacji własnej pracy w następnej serii tutoriali w semestrze letnim?

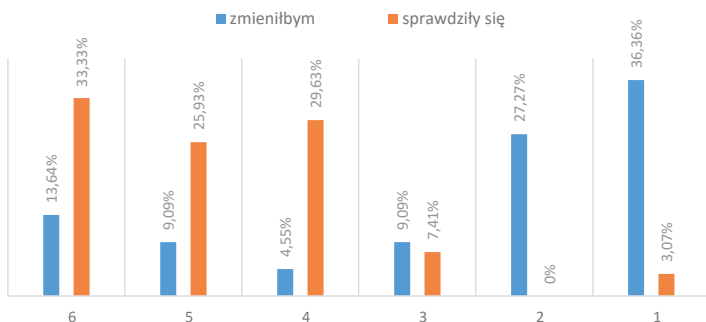
Jeśli tak, co by to było? Proszę określić w skali od 1 (nic bym nie zmienił/zmieniła) do 6 (całkowicie bym zmienił/zmieniła):

1. zakładane treści programowe
2. pierwsze spotkanie i zbudowanie relacji
3. sposób egzekwowania zadań od studenta
4. formę i częstotliwość spotkań (układ w czasie)
5. ilość zadawanych esejów

Pytanie 12. Co Pani/Pana zdaniem najbardziej „zadziało”, sprawdziło się w procesie tutorskim według jego pierwotnych, teoretycznych założeń? Proszę określić w skali 1 (najmniej się sprawdziło) do 6 (najbardziej się sprawdziło):

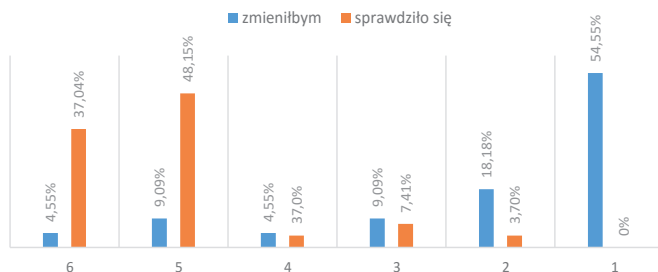
1. zakładane treści programowe
2. pierwsze spotkanie i zbudowanie relacji
3. sposób egzekwowania zadań od studenta
4. forma i częstotliwość spotkań (układ w czasie)
5. zakładana ilość esejów

Wykres 14. Zakładane treści programowe



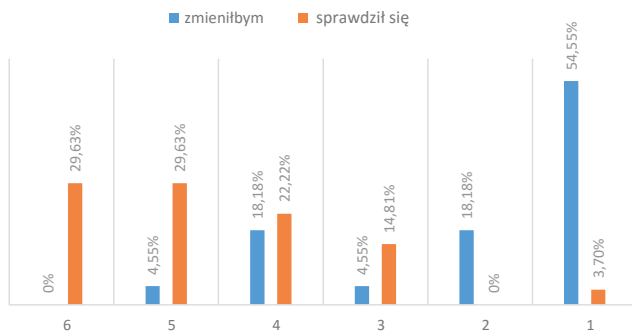
Źródło: opracowanie własne autorki.

Wykres 15. Pierwsze spotkanie i zbudowanie relacji – ocena



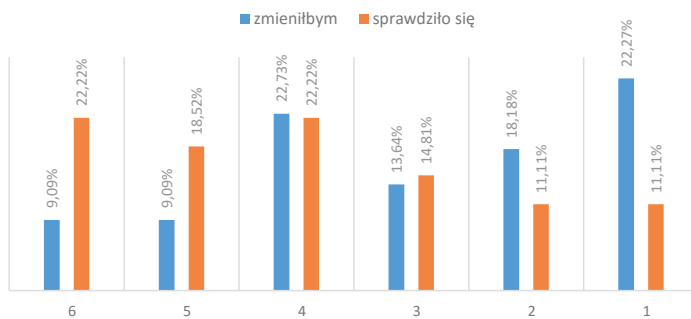
Źródło: opracowanie własne autorki.

Wykres 16. Spóób egzekwowania zadań od studenta



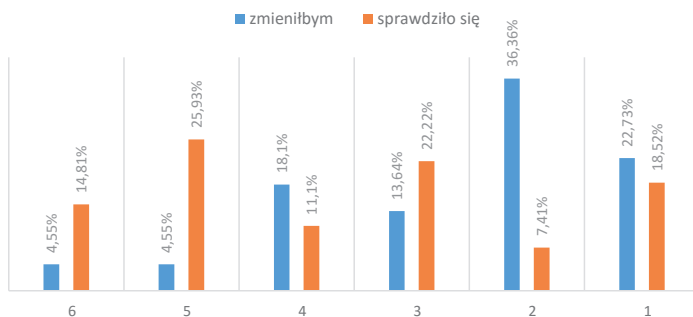
Źródło: opracowanie własne autorki.

Wykres 17. Forma spotkań – układ w czasie



Źródło: opracowanie własne autorki.

Wykres 18. Zakładana liczba esejów



Źródło: opracowanie własne autorki.

Inne komentarze w tych dwóch aspektach: co zmienilibym/zmieniałabym?

- *Właściwy dobór osób.*
- *Prowadzenie notatek ze spotkań w formie zgodnej z założeniami projektu.*
- *Kolejne tutoriale planuję raczej organizować w języku wizualnym, gdyż sprawdziło się to w tym semestrze u dwóch studentek i chciałabym kontynuować.*
- *Zmiana czasu i formy spotkań byłaby korzystna, ale niestety, tutoring jako dodatek do napiętego planu nie zawsze może odbywać się według zaplanowanego cyklu w poczuciu rytmu i spokoju.*
- *Starabym się przygotować więcej konkretnych pytań do studenta.*
- *W 80% znałam studentki, które do mnie przyszły, dobrze, nie było potrzeby „poznawania się”, one przyszły z konkretnymi celami, które chciały z moją pomocą zrealizować; w sem. letnim (z wymaganiem naboru wśród studentów st. II) chciałabym skierować „ofertę” także do studentów pedagogiki (spec. pedagogika wielokulturowości), których w ogóle nie znam... Tu potrzeba budowania relacji będzie inna, może „zdrowsza”? Może przypadki nieterminowości, których doświadczyłam wynikały m.in. z tego, że za dobrze się znaleźliśmy z zajęć?*
- *3 na 5 studentów dopytywało o możliwość kontynuacji w semestrze letnim.*
- *Chciałabym mieć więcej czasu na moje własne przygotowanie się do spotkań.*
- *Uzależnienie całkowicie od uczestników – ich oczekiwań, umiejętności, osobowości.*

Co się sprawdziło?

- *Nie wszystkie cykle uzasadniały tworzenie esejów w rozumieniu projektu. Często było to spowodowane wyborami studentów co do oczekiwań projektu.*
- *Tego się nie da wycenić globalnie; inny student – inny problem!*
- *Utrzymanie rytmu 1–2 tygodnie, w przypadku gdy studenci mają do dyspozycji jeden wolniejszy od zajęć termin w ciągu tygodnia, jest bardzo trudne.*
- *Tak naprawdę to zależy od studenta: z jedną ze studentek nie miałam problemów z egzekwowaniem terminów i przygotowaniem do zajęć, natomiast z drugą całkiem spore.*
- *Założenia teoretyczne internalizowałam do własnych potrzeb wynikających z doświadczenia i wymogów edukacji akademickiej.*

Pytanie 16. Moja „łyżka dziegciu” w dotychczasowej pracy w tutorialach to jednym słowem/zdaniem:

- *Brak czasu, by poświęcić się bardziej.*
- *Gdyby tylko mieć na to więcej czasu.*
- *Brak właściwej przestrzeni lokalowej na spotkania i konieczność „kombinowania” z organizacją miejsca na spotkania.*
- *Jedna źle dobrana osoba.*
- *Mój „paraliż” woli w stosunku do wypełniania druków.*
- *To moja tajemnica.*
- *Brak czasu.*
- *Brak pewności siebie i odwagi w egzekwowaniu terminów itd.*
- *W eseju akademickim nie zawsze widzę miejsce na własną refleksję, raczej na wykazanie umiejętności analizy i syntezy.*
- *Poczucie chaosu spotkań z powodów lokalowych i terminarzowych (włączenie tego typu zajęć w istniejące schematy jest zawsze trudne).*
- *Fakt, że nie będę miała tyle czasu dla studentów poza programem.*
- *Nie każdego studenta można „porwać”, „zarazić” tematem, pasją.*
- *Brak spokojnego kąta.*
- *Nadmiar dokumentacji związany z wymaganiami formalnymi projektu.*
- *Ilość czasu, którą należy poświęcić.*
- *Studentka, które zrezygnowała po pierwszym spotkaniu.*
- *Dużo dodatkowej pracy, „rozbitcie” całego tygodnia pracy.*
- *Poczucie, że wciąż tak mało wiem.*
- *Gdzie jest granica wpływu?*
- *Brak czasu, papierologia.*
- *Brak wsparcia – wymiany w środowisku tutorów²⁸.*

Pytanie 17. Mój osobisty „diament” w dotychczasowej pracy w tutorialach to jednym słowem/zdaniem:

- *Wspólny artykuł z jednym z uczestników tutoringów.*
- *Zindywidualizowana relacja, wzmacniająca – mam nadzieję – dwie strony.*
- *Siedem zadowolonych osób i jeden odkryty talent.*

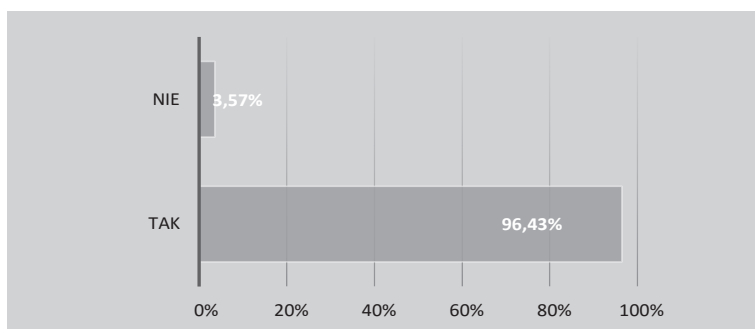
²⁸ Pod wpływem między innymi tych sugestii powołano Centrum Tutorów UG w ramach projektu Funduszu Innowacji Dydaktycznych Uniwersytetu Gdańskiego w edycji 2015/2016.

- *Przekonanie się, że jednak są studenci, którzy umieją pisać (jako że najczęściej prowadzę zajęcia na 1 i 2 roku, coraz częściej w to wątpię).*
- *Autentyczne spotkanie.*
- *Relacja ze studentami; pokazanie sedna pracy – problemów związanych z przekładem.*
- *Nieoczekiwane pozytywne relacje z osobami, od których tego nie oczekiwałem. Jedna fantastyczna osoba.*
- *Moi studenci. Esej rysunkowy i jego konsekwencje twórcze.*
- *Zbudowanie wartościowych relacji i wspólne poszukiwanie ścieżek lepszego rozumienia świata. Poczucie spełnienia w roli mentora młodego człowieka.*
- *Studenci sami w sobie.*
- *Efekty – prace pisemne.*
- *Miło widzieć radość studenta w momencie, w którym odkrył coś inspirującego (dostał swojego Nobla).*
- *Euforia czytania – student czyta tekst inaczej niż ja, jego ponoszą emocje...*
- *Błysk satysfakcji w oku studentów.*
- *Autentyczny entuzjazm uczestników, towarzyszący poznawaniu zaproponowanej tematyki.*
- *Partnerskie i swobodne relacje ze studentkami.*
- *Tych „diamentów” mam kilka, a są to m.in.: eseje studentów, fascynujące tematy podczas tutoriali, które pasjonowały mnie i studenta, kilka szczerych rozmów, zadowolenie studentów, pozytywna odpowiedź zwrotna.*
- *Obserwowanie rozwoju studentów z bliska (intelektualnego i emocjonalnego).*
- *Łza w oku Studentek (moim też), łza oznaczająca, że było warto, że było ciekawie i że coś to w nas zmieniło.*
- *Poczucie spełnienia, gdy widziałam błysk w oczach studentek – czasami podczas rozmowy lub podczas określania celów badawczych.*
- *Czynnik ludzki.*
- *Zgłębianie nowej dla mnie tematyki razem ze studentem. Możliwość kontynuacji i rozwoju własnych badań z uzdolnionymi studentami.*
- *Projekty indywidualnych ścieżek studiowania dyscypliny łączącej studia z pasjami lub osobistymi zainteresowaniami studentów.*

Kategoria trzecia (niebieska) – pytania badawcze nawiązujące do uczenia się organizacyjnego (pytania 3, 4, 6, 14, 15)

Pytanie 3. Czy uważa Pan/Pani metodę tutoringu akademickiego za interesującą formę kształcenia w proponowanym projekcie w kształceniu logistycznym i zakresie merytorycznym?

Wykres 19. Czy tutoring uważa Pan/Pani za interesującą formę kształcenia uniwersyteckiego?



Źródło: opracowanie własne autorki.

Proszę uzasadnić dlaczego.

Odpowiedzi uzyskane na to pytanie komponują się w jeden tekst, oddający w sposób bardzo spójny specyfikę tutoringu w kształceniu akademickim. Dlatego też nie rozdzielałam fragmentów wypowiedzi i w kolejności ich użycia połączyłam w jedną wspólną wypowiedź, którą przytaczam poniżej.

[Tutoring uważam za interesującą formę kształcenia w proponowanym w projekcie kształceniu i zakresie merytorycznym] głównie dzięki opiece pomysłodawczyni dr Beaty Karpińskiej-Musiał. W sposób szczególny „zagaduje” jednostkę, wyłania ją z masy, dyscyplinuje i uczy odpowiedzialności za „słowo”. Dla mnie było to cenne, choć bardzo czasowe, pracochłonne doświadczenie. Uważam, że tutoring akademicki jest formą bardzo dobrą, ale powinien zostać uwzględniony w pensum. To intensywny czas na realizację zamierzeń w założonych ramach czasowych, z jednej strony uniemożliwiający schowanie się w tłumie, a z drugiej

dający wszelkie narzędzia potrzebne do zrealizowania planów zdefiniowanych na pierwszym spotkaniu. Przy niektórych projektach (np. tych związanych z pisanem prac magisterskich) prawdopodobnie bardziej sprawdziłaby się formuła dwusemestralna. Ogromnie ważny jest tu aspekt wzajemnej otwartości, trudny do uzyskania w takim stopniu na zajęciach grupowych. Program umożliwia indywidualną pracę ze studentem, co jest rozwojowe zarówno dla studenta, jak i tutora. Co do formy, to myślę również, że się raczej sprawdza: możliwość doboru grupy studentów i tematów umożliwia elastyczność i dzięki temu lepsze wykorzystanie tutoriali. W dialogu, który jest rzeczywistością tutoringów, pojawia się specyficzny sposób komunikacji, której efektem jest refleksja i wynikająca z niej świadomość własnych procesów poznawczych, zarówno wśród studentów, jak i wśród tutorów.

[Tutoring pozwala na] większą efektywność pracy. Możliwość dopasowywania rytmu i trybu pracy do indywidualnych możliwości i oczekiwań studenta. Pozwala studentowi zgłębiać te zagadnienia, które go naprawdę interesują. Bardziej motywuje do indywidualnej pracy, do nieoczekiwanych pomysłów i perspektyw analitycznych. Jest okazją do lepszego poznania drugiego człowieka.

Tak, [tutoring sprawdza się] w zakresie merytorycznym, jednak nie, jeśli chodzi o logistykę, ze względu na zbyt mały odcinek czasu przeznaczony na tutoriali. Semestr zimowy to nie był dobry czas zarówno dla mnie, jak i studentów obciążonych mocno zajęciami dydaktycznymi. Oprócz tego była długa przerwa świąteczna i prawie nie było czasu na spotkania indywidualne, a takie głównie powinny odbywać się przy tego rodzaju działaniach. Taka forma spotkań ze studentem pozwala na rozwój osobowy i naukowy każdego – studenta i nauczyciela.

Studenci za mało wypowiadają się swobodnie (nie na zaliczenie) na piśmie. Indywidualne spotkania pozwalają całą uwagę skupić na potrzebach konkretnego studenta. A to daje możliwość osiągnięcia bardzo dobrych wyników pracy. Nauczyciel traktuje studenta (student traktuje nauczyciela) jako partnera do dyskusji. Obie strony są sobie równe i dzielą się swoimi spostrzeżeniami, wiedzą, umiejętnościami. A to służy otwartemu wyrażaniu własnych poglądów. Tutoring powinien być doświadczeniem nie tylko dla wybitnych, bo ci sobie radzą bez tej specjalnej okazji.

Esaj w takim kształcie, jaki ustaliliśmy na kursie, jest bardzo dobrym narzędziem pracy, ale trzeba je oswoić. Jest to ciekawa i obiecująca alternatywa dla programu studiów, wprowadza wartościową atmosferę pracy zarówno dla tutora, jak i studenta. Stwarza przestrzeń do studiowania osobom ciekawym świata, tym, którzy z różnych względów gorzej funkcjonują w grupie (doświadczenie ze

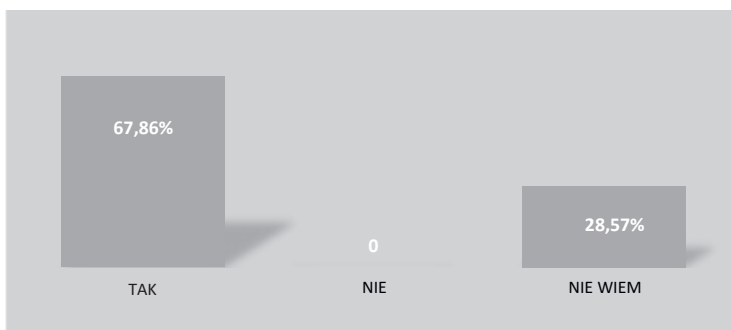
studentką niepełnosprawną). Poza oczywistymi korzyściami dla studentów/ek w zakresie pogłębiania własnych zainteresowań i rozwijania możliwości w bezpośrednim kontakcie z tutorem, tutoring odgrywa również istotną rolę w budowaniu identyfikacji z rolą studiującego. Potrzeba takiej identyfikacji nie wynika tylko z potrzeb akademii jako instytucji o określonej tożsamości, ale wydaje się również nie do końca uświadomianą, ale ujawniającą się podczas pracy tutoringowej potrzebą studentów/ek. Nawet jeśli etap studiowania jest obecnie silnie zinstrumentalizowany wobec przyszłej pracy zawodowej, to wyraźnie widać potrzebę nadawania studiom sensu i znaczenia w świetle aktualnych doświadczeń studiujących. Bez tego doświadczenia sensu, czas na uczelni może wydawać się przykrą koniecznością, którą należy „przetrawić” w imię przyszłych ewentualnych korzyści. Tutoring pozwala na większe „udomowienie” instytucji, dzięki czemu studentki/ci mają możliwość budowania poczucia własnej przynależności i zadomowienia.

Student ma szansę zdobyć rozległą wiedzę na temat bardzo konkretnego zagadnienia w ramach szerzej zakrojonej tematyki. Pisanie esejów uczy logicznego zapisywania swoich własnych myśli, student ćwiczy się w argumentowaniu, a także ma szansę poprawić własny styl. Studenci otrzymaliby większą szansę na indywidualny rozwój. Dla moich Studentek (III rok licencjatu) taka forma zajęć to dobry krok naprzód, by zdecydować, co dalej, co mnie interesuje, jaką specjalizację wybrać na studiach magisterskich. Jest to niewątpliwie interesująca forma kształcenia zarówno dla prowadzących, jak i dla studentów, i to wydaje mi się największą wartością tutoring. Nie jest to uczenie podawcze, od nauczyciela do studenta, ale wzajemne uczenie się, wzajemne motywowanie się do pracy. Daje możliwość skupienia się na wybranej osobie i jej pracy: zajęcia w grupie nie pozwalają na zindywidualizowane podejście i poświęcenie tak dużej uwagi jednemu jedynie studentowi. Moim zdaniem tutoring rozwija obie spotykające się [Osoby] i od obu wymaga wkładu pracy oraz entuzjazmu. To cenne. Poszerza paletę możliwości dla uzdolnionych studentów. Pozwala na tworzenie ścieżki zindywidualizowanego studiowania.

Pytanie 4. Czy po doświadczeniu tutoriali uważa Pan/Pani, że tutoring jako określona struktura pracy i nauki akademickiej ma szansę stać się trwałym (zinstytucjonalizowanym) elementem programowym na Wydziale Filologicznym (innych)?

Tak/Nie/Nie wiem

Wykres 20. Czy tutoring ma szansę stać się trwałym elementem programowym na Wydziale Filologicznym i innych?



Źródło: opracowanie własne autorki.

Jeśli tak, proszę o wymienienie 5 zdarzeń, inicjatyw, potencjalnych działań, które Państwa zdaniem sprzyjałyby wprowadzeniu tutoringu jako zinstytucjonalizowanej formy kształcenia uniwersyteckiego:

- 1. *Otwartość władz wydziałowych.* 2. *Punkty ECTS.*
- 1. *Przeszkolenie w tym zakresie Kadry Profesorskiej.* 2. *Rozpowszechnienie idei wśród „osób decyzyjnych”.*
- 1. *Szerzenie informacji na temat tej formy.* 2. *Spotkania, plakaty?* 3. *Jasne są zasady tutoringu.* 4. *Dzielenie się dotychczasowym doświadczeniem na szerszym forum.* 5. *Stowarzyszenie – forum do wymiany myśli.*
- 1. *Sformalizowanie tego procesu przez władze administracyjne uczelni.* 2. *Promowanie pomysłu jako ważnego kroku w rozwoju kompetencji naukowo-dydaktycznych prowadzących.* 3. *Oficjalne informowanie o formalnych i nieformalnych korzyściach studentów.* 4. *Zorganizowanie spotkania informacyjnego na początku roku akademickiego.* 5. *Rozpropagowanie idei na profilu FB wydziału i na jego stronie www.*

- 1. Większa liczba tutorów – kolejne edycje szkoleń. 2. Lobbying – próby uświadamiania i przekonywania osób odpowiedzialnych za podejmowanie decyzji. 3. Konferencja, warsztaty, spotkania z udziałem studentów, którzy brali udział w programie – przedstawienie przez nich ich wrażeń.
- 1. Programy autorskie. 2. Wypracowanie odpowiednich narzędzi pracy. 3. Akceptacja inicjatywy przez Radę Wydziału.
- 1. Programy autorskie i ich akceptacja na poziomie wydziału. 2. Możliwość swobodnego doboru kandydatów.
- 1. Nacisk na władze zwierzchnie. 2. Wzorowa realizacja tutoriali. 3. Bogata oferta tematyczna tutoriali. 4. Włączenie tutoriali do pensum. 5. Szkolenia z zakresu innowacyjnej dydaktyki.
- 1. Konferencja. 2. Stowarzyszenie. 3. Publikacja – książka. 4. Petycja – ze strony wykładowców i studentów. 5. Rozmowa z władzami – podkreślenie komercyjnego wymiaru tego projektu.
- 1. Tutorial jako forma alternatywna do fakultetu w siatce studiów. 2. Tutorial jako forma seminarium.
- 1. Tutorial jako rodzaj stypendiów, nagród dla zdolnych studentów lub bardziej konkursu, w którym można „wygrać” tutoriala z wybranymi przez siebie wykładowcami.
- 1. Zmiana obowiązujących przepisów dotyczących np. punktów ECTS (chyba się nie zdarzy). 2. Zmiana sytuacji finansowej uniwersytetu (nie wiem, kiedy nastąpi). Uważam, że to potrzebne, powinno zaistnieć w planie studiów, nie być dodatkowe i nieobowiązkowe.
- 1. Dni Otwarte Tutoringu. 2. Forum dyskusyjne / panel dla studentów (wymiana doświadczeń pomiędzy byłymi i być może przyszłymi uczestnikami). 3. Strona internetowa – link na głównej stronie UG. 4. Materiały dostępne na platformie edukacyjnej.
- 1. Propagowanie tutoringów jako dodatkowej (ale nie alternatywnej formy pracy) wśród studentek/ów, co mogłoby zwiększyć zainteresowanie wzięciem udziału w programach tutoringowych. 2. Powstanie grup zraszających (niekoniecznie zinstytucjonalizowanych) tutorów w ramach danej instytucji.
- 1. Konferencja poświęcona tutoringowi (być może nie tylko akademickiemu). 2. Tutoriala, które były prowadzone w ramach projektu – wielu studentów miało szansę wzięcia udziału w tutorialach i mogą dzielić się dalej swoim doświadczeniem – reklama. 3. Rozmowa z władzami uniwersyteckimi. 4. Pozytywna odpowiedź zwrotna po przebytych tutorialach od prowadzących i studentów. 5. Reklama.
- 1. Wola władz. 2. Spotkanie na wydziale (tutorzy, tutees, kierownik projektu). 3. Popularyzacja idei tutoringów. 4. Działania Biura Promocji UG. 5. Prezentacja na Bałtyckim Festiwalu Nauki.

- 1. Spotkania z wykładowcami w celu przedstawienia im idei tutoring. 2. Spotkania ze studentami – prowadzone przez nas, ale także przez studentów, którzy wzięli już udział w tutoring. 3. Spotkania na szczeblu władz centralnych w celu przekonania mocodawców do idei tutoring. 4. Znalazienie funduszy uczelnianych lub pozauczelnianych na prowadzenie tutoring. 5. Nieustanne lobbowanie.
- 1. Większa świadomość konieczności zmian w metodach kształcenia. 2. Otwartość na nowe inicjatywy nie tylko w ramach grantów, ale też w ramach podstawowych zadań UG dotyczących poprawy jakości kształcenia. 3. Może utworzenie stowarzyszenia tutorów jako innowatorów? 4. Wynagrodzenie dla tutorów (honorarium, część pensum?).
- 1. Nie wiem, czy tutoring „ma szansę”, ale powinien ją mieć. 2. Mógłby być formą fakultetu lub innych zajęć do wyboru.
- 1. Ograniczenie działań administracyjno-biurokratycznych. 2. Upowszechnienie informacji o tym typie działań. 3. Zapewnienie przestrzeni dla zajęć (logistyka). 4. Motywacja instytucjonalna dla studentów (punkty ECTS?). 5. Wsparcie merytoryczne dla prowadzących – książki.
- 1. Poparcie władz. 2. Umieszczenie w programie studiów. 3. Strony wydziałowe. 4. Wsparcie środowiska tutorów. 5. Zrzeszenie się tutorów UG.

(...) oraz 5 rozwiązań, potencjalnych działań, które Państwa zdaniem realnie mogłyby wpisać tutoring w programy kształcenia na Państwa Wydziale:

- Poparcie ze strony Dyrektorów Instytutów, ich otwartość na zmiany w kształceniu.
- 1. jw. + może właśnie proponowana forma fakultetu? 2. Niewątpliwie z praktycznego punktu widzenia jest to rozwiązanie kosztowne; wydaje mi się, że tutoring grupowy (3-osobowy) również byłby ciekawym rozwiązaniem.
- 1. Punkt 1 powyżej (m.in. przeznaczenie punktów ECTS i miejsca w siatkach zajęć na programy kształcenia na Państwa Wydziale). 2. Pozostałe z powyższych jako działania promocyjne.
- Ponownie – lobbng, konferencja, warsztaty. Powyższe pomysły uważam za bardzo realne, nie stanowią one w moim przekonaniu dużego naruszenia istniejącego porządku rzeczy; potrzeba tylko dobrej woli władz. Może jakąś demonstrację efektów na którejś Radzie Wydziału.
- 1. Przedstawienie efektów pracy tutoring pilotażowego.
- 1. Pokazanie administracji, że tutoring może mieć wymiar prestiżowy. 2. Pokazanie administracji, że tutoring może mieć wymiar rynkowy/ekonomiczny.

3. Pokazanie administracji, że tutoring może mieć wymiar PR. 4. Włączenie tutoriali do pensum. 5. Szkolenia z zakresu innowacyjnej dydaktyki.
- 1. Wyrażona przez studentów chęć uczestnictwa w tego typu formach kształcenia. 2. Podejmowanie badań z obszarów pogranicznych, które nie wpisują się jednoznacznie w badania podejmowane na konkretnych kierunkach. 3. Zaliczenie godzin tutoriali do pensum nauczycieli. 4. Pozyskanie przychylności władz do tej formy kształcenia. 5. Ujawnienie na zewnątrz efektów działań, zwłaszcza projektów studentów (tzw. pochwalenie się tym, co osiągnęli, czyli wynikami ich prac podczas tutorialu).
 - 1. Rozmowa z władzami – przedstawienie wartości komercyjnej tego projektu to coś, co mogłoby przyciągać studentów, być atutem w rywalizacji z innymi uczelniami. 2. Opracowanie rezultatów ankiet – konferencja. 3. Publikacja/pismo wskazujące na realną wartość tego typu nauczania.
 - 1. Gabinety przeznaczone tylko na to działanie. 2. Wliczanie do pensum tych godzin.
 - 1. Nacisk środowiska tutorów na władze UG, a władz na MNiSW.
 - 1. Otrzymanie grantów na realizację tutoriali. 2. Środki z konkursów Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. 3. Modyfikacja planów studiów.
 - 1. Wpis do suplementu ze studiów. 2. Propozycja przeprowadzenia określonych/ wybranych przedmiotów dla wybranych studentów. 3. Założenie „stowarzyszenia studentów” – uczestników tutoriali, którzy służyliby pomocą w kwestii udzielania informacji dla innych, potencjalnych uczestników. 4. Regularne „akcje” promujące tutoring jako formę nauczania.
 - 1. Zastąpienie tutoringiem np. wykładu monograficznego. 2. Nadanie zajęciom tutoringowym punktów ECTS. 3. Wpisanie godzin tutoringowych do pensum wykładowców.
 - 1. Tutoriale w ramach zdobywanych punktów ECTS. 2. Tutoriale reklamowane jako coś, co podnosi jakość kształcenia (zachęta do studiowania na danym kierunku). 3. Obowiązkowy wybór jednego/dwóch/trzech tutoriali w trakcie całego toku studiowania.
 - 1. Ustanowienie Stowarzyszenia Tutorów UG. 2. Wpisanie tutoringu do siatki zajęć. 3. Zaangażowanie władz. 4. Upowszechnienie idei tutoringu wśród potencjalnych studentów. 5. Umożliwienie wszystkim studentom raz w cyklu studiów skorzystać z tutoringu.
 - 1. Powiązanie tutoringu z seminarium dyplomowym i magisterskim. 2. Prowadzenie sesji tutoringu z dwójką studentów – co pomoże obniżyć nieco koszty. 3. Wpisanie tutoringu w sylabusy – jako jednej z form kształcenia na uczelni.
 - 1. Przychylność ze strony władz wraz z ich zainteresowaniem. 2. Szersza reklama, rozpowszechnianie wśród studentów. 3. Może nawet spotkanie ogólne dla

studentów i tutorów, i akademickich nauczycieli pt. „Czym jest tutoring?” 4. Punkcja za tutoring do stypendium dla studentów.

- *1. Jw. – jako fakultet. 2. Wiem, że kilkoro moich kolegów jest zainteresowanych prowadzeniem takich zajęć, więc pewnie można by to jakoś zorganizować. 3. Problemem zawsze będzie płatność za godziny. Może zrobić np. płatne od przepracowanej godziny (jak seminarium)?*
- *1. Kierowanie tutoriali do doktorantów; to z pewnością najbardziej odpowiednia grupa.*
- *1. Poparcie władz. 2. Zainteresowanie studentów. 3. Wsparcie środowiska tutorów. 4. Zrzeczenie się tutorów UG. 5. Program.*

W jakiej formie i zakresie tutoring miałby realną szansę zaistnieć jako oferta dla studentów? Czy dla wszystkich?

- *Dla Studentów umiających organizować swój czas, planować, a także kochających rozwój. W proponowanym zakresie 6 lub 7 spotkań w semestrze.*
- *Uważam, że jest to forma dla studentów wyróżniających się samodzielnością/kreatywnością.*
- *Z dużą motywacją do rozwoju.*
- *Nie wiem.*
- *Jako dodatkowo punktowane zajęcia wpisane do programów zajęć dla chętnych studentów. Na pewno nie dla wszystkich – mogłaby to być oferta dla studentów wyróżniających się albo pozytywnie (dodatkowa praca ze studentami wybitnymi), albo negatywnie (pomoc studentom, którzy sobie gorzej radzą).*
- *Tutoring z założenia nie jest dla wszystkich: ani studentów, ani wykładowców; forma i zakres realnie sprawdzona w projekcie: powinna być zarówno oferta czysto akademicka, jak i czysto rozwojowa.*
- *Dla zainteresowanych pogłębianiem wiedzy w danych obszarze.*
- *Nie, zdecydowanie jest to forma pracy dla wyselekcjonowanych osób oraz zainteresowanych tematyką tutoriali.*
- *Dla wszystkich chętnych w formie realizowania w projekcie.*
- *Tutoring jest formą pracy dla studentów dość samodzielnych, na pewno systematycznych, ale jednak nie tych, którzy w danym obszarze posiadają dużą wiedzę. Muszą czuć pewien niedosyt, który ich będzie motywował.*
- *Fakultet. W moim odczuciu powinno to mieć podobny status do fakultetów, które są obowiązkowe, ale studenci mają wybór.*
- *Nie dla wszystkich i nie jako jedyna forma zajęć. Jest to forma pracy dla zdolnych i aktywnych studentów.*

- *Tutoring powinien być propozycją dla małej, wybranej grupy studentów. Można go potraktować jako „zamiennik” zajęć fakultatywnych lub jako zajęcia dodatkowe (bez przypisywanych punktów ECTS).*
- *Nie jestem przekonana, czy taka oferta mogłaby być kierowana do wszystkich studentów – wydaje się, że jest to propozycja dla najbardziej wybitnych. Jednakże, jeśli tutoring miałby być wpisany w siatkę zajęć studenta i otrzymywałby on zań ocenę i punkty, myślę, że mogłaby być to oferta dla wszystkich studentów i rozwijałaby nawet tych najmniej zainteresowanych i ambitnych – student wybierałby bowiem sam interesujący go temat, więc byłby niejako zmuszony do wybrania takiego, w którym czułby się dobrze i który choć w minimalnym stopniu by go interesował naukowo.*
- *Forma zaproponowana w projekcie wydaje się bardzo dobra nie dla wszystkich studentów, lecz jedynie dla zmotywowanych i zainteresowanych rozwojem.*
- *Fakultet – jako przedmiot do wyboru, dostępny dla wszystkich.*
- *Jako oferta wyboru, dla osób chętnych na taką formę pracy (dla wielu będzie pewnie zbyt pracochłonna i wybiorą wykład monograficzny).*
- *Dla wszystkich chętnych. Ewentualna konieczność wprowadzania kryteriów ograniczeń/dostępu powinna pozostać w gestii samych tutorów.*
- *Jeżeli znalazłby się pieniądze, by prowadzić zajęcia w tak małych grupach (jest z tym problem na Wydziale, laboratoria, podczas których powinno być max. 12 osób, są przeładowane), to widzę ogromny potencjał. W ramach seminariów i pracy kół badawczych – praca z małymi zespołami badawczymi.*
- *Przedmiot umieszczony w programie kształcenia.*
- *W formie dodatkowych, ale wtedy punktowanych ECTS zajęć lub w ramach fakultetu (np. student wybiera fakultet lub tutoring).*
- *Dla wszystkich chętnych, bo to podstawa.*
- *To zajęcia dla wyselekcjonowanych studentów, niekoniecznie tych najlepszych, koniecznie dla tych rokujących zmianę.*

Pytanie 6. Czy Pani/Pana zdaniem spotkanie tutorskie różniły się od regularnych zajęć akademickich lub seminaryjnych? Proszę wskazać różnice lub podobieństwa:

- *Oczywiście, że się różniły. Były koncentracją na Drugim. Esencją. Treściwe. Czas nie grał roli. Większa swoboda w rozmowie, bliższy kontakt, więcej czasu na własny komentarz.*
- *Różnica w czasie poświęconym jednej osobie na raz, większa otwartość, większe poczucie odpowiedzialności za sukces procesu po obu stronach, zdemitologizowanie nauczyciela jako nieprzystępnej twierdzy.*

- *Dla mnie była to duża różnica, ponieważ zwykle mam do czynienia raczej ze sporymi grupami. Praca indywidualna dała mi więcej satysfakcji, pozwoliła bardziej swobodnie dobierać przedmiot zajęć i dostosowywać je do wspólnych potrzeb studenta i moich.*
- *Podobieństw żadnych; różnica podstawowa: edukacja spersonalizowana to edukacja dialogiczna, dająca okazję nawiązania osobistej i intelektualnej relacji, co okazywało się szalenie wynagradzające dla obydwu stron.*
- *Znacznie się różniły; indywidualizacja pracy, większa koncentracja nad opracowywanym zagadnieniem, lepszy kontakt ze studentem.*
- *Tak, rozmowy ze studentami, sygnały zwrotne, możliwość bardziej dokładnej prezentacji omawianego materiału.*
- *Przedmiot poznania, charakter relacji tutor–student, dobrowolność, czas dla studenta.*
- *Podobieństwo polegało na spotkaniu z nauczycielem, a różnica na mniejszym dystansie między studentem a tutorem, dopasowaniu zadań do potrzeb intelektualnych i emocjonalnych studenta oraz łatwiejszym i szybszym reagowaniu na momenty kryzysowe.*
- *Seminaria zwykle dotyczą tematyki prac pisemnych, na tutorialach zaś mogłam stosować takie metody jak: action learning, coaching, notatkę rysunkową (metoda własna).*
- *Podobieństwo polegało w przypadku moich tutoriali na pracy z tekstem teoretycznym, analizie tekstów kultury oraz odnoszeniu tego do osobistego doświadczenia czy rozumienia świata; różnicą jest natomiast możliwość pogłębienia refleksji, tutorial stwarza przestrzeń do otwartej rozmowy i nieskrępowanych poszukiwań intelektualnych. Z racji tego, że są to spotkania indywidualne, bez narzuconego programu, pozwalają podążać za zainteresowaniami studenta.*
- *Bliższa relacja między studentem a nauczycielem, pełen osobowy kontakt oparty na zaufaniu wynikający z wzajemnego poznania swoich potrzeb i oczekiwań, co nie jest możliwe w 25-osobowej grupie z 15 godzinami ćwiczeń.*
- *Pokazało, że komfort większej ilości czasu, który można poświęcić studentowi, owocuje możliwością wielopłaszczyznowego rozwoju.*
- *Tutoriale dają możliwość głębszego wejścia w temat i odkrywania nowych obszarów zainteresowań, na co nie ma tyle miejsca na klasycznych wykładach i ćwiczeniach.*
- *Różniły się od moich wykładów i ćwiczeń – różnica jest oczywista i wynika z możliwości poświęcenia czasu jednemu studentowi. Nie różniły się mocno od moich zajęć seminaryjnych – te odbywam ponadprogramowo z każdym studentem indywidualnie.*

- *Spotkania tutorskie różniły się od regularnych zajęć akademickich lub seminaryjnych, ponieważ relacja ze studentem nie była obwarowana żadną oceną formalną i student wybrał problem do rozmowy i od jego inicjatywy zależało odbycie spotkania w ogóle (napisanie eseju jako akces gotowości do spotkania).*
- *Raczej tak – studenci czuli większą swobodę w wyrażaniu swoich opinii, niektórzy podkreślali, że bardzo sobie cenią brak systematycznego oceniania, które zostało zmienione na dyskusję („ktoś w końcu o tym ze mną porozmawia!”).*
- *Różniły się. Praca nie była oceniana na stopień. Z oferty korzystali studenci na zasadzie dobrowolnego akcesu, wybierając tutorial z bardzo szerokiego wachlarza tematycznego (zajęcia seminaryjne są obowiązkowe – każdy musiał napisać pracę dyplomową w ramach kilku oferowanych seminariów).*
- *W swojej praktyce akademickiej prowadziłam dotychczas jedynie regularne zajęcia akademickie, nigdy nie prowadziłam seminariów.*
- *Spotkania tutorskie różniły się od ćwiczeń pod względem formy zajęć, relacji ze studentem, interakcji ze strony zainteresowanych. Niejednokrotnie podobne były pod względem merytorycznym, choć wydaje mi się, że studenci podczas tutoriali chętniej zagłębiali się w temat, czytali i wyszukiwali wiadomości, które wykraczały poza zadane eseje/artykiły, co podczas zajęć grupowych zdarzało się rzadko, a praktycznie prawie nigdy.*
- *Tak, gdyż seminarium nigdy nie jest poświęcone jednej osobie. Tutoriale dają możliwość poświęcenia czasu i uwagi indywidualnym zainteresowaniom każdego uczestnika.*
- *Największa różnica to chyba większa otwartość Studentek, dialog, który tak bardzo ograniczany jest na „regularnych zajęciach”.*
- *Różnice są oczywiste – nastawienie na pracę indywidualną studenta, wyższe wymagania wobec studenta oraz ciągłe podwyższanie poprzeczki, większy nadzór nad wykonywanymi zadaniami, większy wkład mojej pracy – jeżeli porównać wkład mojej pracy na jednego studenta w grupie.*
- *Różnice: większa elastyczność, możliwość poświęcenia więcej czasu na elementy niezrozumiałe dla studenta, sprawiające trudności. Podobieństwa: ogromna ilość pracy.*
- *Oczywiście, że się różniły; w 7 tygodni z grupą nie dałoby się tak dokładnie przepracować tematu ani nie byłoby takich efektów.*
- *Tak, to zajęcia indywidualne; możliwy ogląd specyfiki każdego uczestnika.*
- *Różni się zdecydowanie. Głębsza praca, bardziej interdyscyplinarna.*

Pytanie 14. Jak ocenia Pan/Pani dotychczasową koordynację merytoryczno-administracyjną projektu przez Kierownika i Administratora Projektu? Co jeszcze należałoby usprawnić?

Wszystko na najwyższym poziomie. Świetnie! Uważam, że jest doskonała! Wszystko było dla mnie jasne poza wymogami związanymi z planowaną publikacją studentów. Wiadomości z odpowiednim wyprzedzeniem trafiały do skrzynki, a obie Panie służyły radą w razie potrzeby. Doskonale. Bardzo dobrze. Bardzo dobra. Wzorowo! Doskonała. Może przydałaby się lepsza komunikacja i tutoring powinien być dla mniejszej ilości osób, bo mając 4 osoby, to było dla mnie bardzo trudne z pogodzeniem obowiązków dydaktycznych na UG... poza tym planuję na kolejny semestr tutoriale stricte plastyczne, mogłabym mieć więcej godzin, ale mniejszą ilość studentów, np. tylko trzech (inaczej pracuję nad esejem pisemnym, a inaczej nad rysunkiem albo notatką rysunkową). Nie mogłaby być koordynowana lepiej. Oceniam bardzo dobrze pracę Kierownika Projektu. Super. Jestem zadowolona. Praca Kierownika i Administratora Projektu wykonywana jest na najwyższym poziomie. Za dużo papierów. Bez zastrzeżeń. Oceniam bardzo dobrze. Nie mam uwag. Jestem bardzo zadowolona z tej współpracy. Najbardziej cieszy mnie to, że żadne z moich pytań nie pozostało bez odpowiedzi. Każda moja wątpliwość była wystarczająco omawiana, wszelkie interesujące mnie sprawy były opisywane w mailach lub na stronie projektu. Trudno wskazać mi, czy można byłoby jeszcze cokolwiek usprawnić – szczerze mówiąc, jestem pozytywnie zaskoczona sprawnością całego projektu. Wszystko profesjonalnie. Było super, brak problemów z kontaktem, życzliwość Koordynatora – z czystym sumieniem i bez słodzenia – nie mogło być lepiej. Koordynacja administracyjna świetna, może na początku brakowało mi trochę wsparcia merytorycznego. Kurs nie do końca przygotował mnie do pracy metodą tutoringu akademickiego. Jednakże praktyka dała mi wiele i teraz czuję niemałą satysfakcję, że z niektórymi problemami poradziłam sobie sama, bez wsparcia. Może więc to wsparcie wcale nie było konieczne? Koordynacja jest bez zarzutu, perfekcyjna: pełne porozumienie, zaufanie i zgodność (ideowych) celów! Jedyne co, to studenci zgłaszali, że nie widzieli nigdzie ogłoszeń (dowiedzieli się o projekcie ode mnie), ale tu więcej chyba nie można zrobić. To bardzo silna, wręcz WZORCOWA, cecha tego projektu. Dobrze. Większe wsparcie i wymiana – częstsze spotkania środowiska tutorskiego.

Pytanie 15. Czy otrzymuje Pan/Pani wsparcie ze strony swojej jednostki organizacyjnej UG/przełożonych? W jakiej formie?

- *Nie, niestety.*
- *Udostępnianie sal.*
- *Nie. Jednostka zachowuje neutralność.*
- *Nie prosiłam jak dotąd o wsparcie w sprawie tutoringów.*
- *Nie, z wyjątkiem Pani Prodziekan ds. Studenckich.*
- *Na uwagę zasługuje m.in. pomoc pracownika pracowni technicznej, dzięki pomocy którego materiały do tutorialu były zawsze dostępne.*
- *Tak – możliwość ogłaszania się i wsparcie merytoryczne od kolegów z zakładu.*
- *Nie otrzymuję.*
- *Do tej pory nie było takiej potrzeby. Nie ma zainteresowania tą formą zajęć.*
- *Nie.*
- *Nie, nie otrzymuję żadnego wsparcia.*
- *Przełożony wyraził zgodę na przeprowadzenie przeze mnie tutoriali.*
- *W trakcie realizowania tutorialu nie prosiłam o wsparcie.*
- *Nie.*
- *Udostępnianie sali, możliwość zrobienia kopii/wydruku.*
- *Nie prosiłam o wsparcie.*
- *Nie, poza możliwością umieszczenia na stronie informacji oraz przesłania ogłoszeń tutoringowych przez Portal Studenta.*
- *Dostałam wsparcie od mojej promotorki, która reklamowała moje tutoriali na swoich seminariach i zajęciach, a także wśród swoich najbliższych współpracowników, a ponadto udostępniła mi swój gabinet na czas tutoriali.*
- *Dostałam wsparcie ze strony kierownika Katedry, którą poinformowałam o prowadzonych zajęciach i która wyraziła swoją aprobatę wobec tego przedsięwzięcia i chęć pomocy, jeżeli będę jej potrzebować.*
- *Tak, organizowane były na Wydziale spotkania dla obecnych tutorów.*
- *Dostałam wsparcie od kolegów i koleżanek z Katedry Sławistyki, którzy umożliwili mi opowiedzenie o projekcie podczas swoich zajęć.*
- *Nie.*
- *To znaczy od kogo? Nikt nie interesował się moim udziałem w tym projekcie.*
- *Nie, wsparcie wyłącznie ze strony koordynatora.*
- *Poparcie dla prowadzenia tutoriali.*

5.4.3. Interpretacja i wnioski z badania po pierwszym semestrze

W odpowiedziach na pytanie 1 o najważniejsze wrażenia z pracy w projekcie najbardziej uwidocznił się potencjał spersonalizowanej formuły pracy ze studentem. Przeważająca ilość komentarzy to pozytywne, pełne entuzjazmu i nieraz zaskoczenia relacje z wyjątkowych spotkań, które pozwoliły spojrzeć na studenta, jego możliwości, budowanie z nim relacji z zupełnie nowej perspektywy. Większość tutorów zauważa, że są to studenci dobrzy, ambitni i zmotywowani. Zaskakuje sumienność studentów, ich aktywność, ale też konieczność wypracowania współpracy na zasadzie partnerstwa bardziej niż mentoringu. W paru przypadkach pojawiły się problemy z logistyką spotkań lub też brakiem czasu na dogłębne przygotowanie się do zajęć po stronie tutora.

Pytanie 2 o nowe aspekty, jakie wprowadził tutoring do praktyk dydaktycznych tutorów, stanowiło niejako pogłębienie pierwszej refleksji z pytania 1. Tutorzy podkreślają przede wszystkim jakość spersonalizowanej relacji, przestrzeń do prawdziwego dialogu, odkrycie nowych perspektyw badawczo-naukowych dzięki studentom, nawiązanie współpracy, ubogacenie własne jako nauczyciela obserwującego studenta.

Pytanie o osiągnięcie celu postawionego na początku cyklu spotkań (pytanie 5) uzyskało w 96% odpowiedzi pozytywne. Tutorzy byli w stanie w pełni określić narzędzie i sposób weryfikacji działania dydaktycznego. Wskazywali postępy studenta w myśleniu analitycznym, pisaniu coraz lepszych prac, zadawaniu pogłębionych pytań i dyskusji, a nawet oceny w ankietach ewaluacyjnych, będące bezpośrednią informacją zwrotną dla nauczycieli. Zadowolenie studentów, aprobatą dla współpracy, pozytywne informacje zwrotne, a także merytoryczne owoce pracy w postaci tekstów dowodzą w odbiorze tutorów sukcesu projektu. Zarówno studenci, jak i nauczyciele skorzystali z okazji do wzajemnego rozwoju, a przy tym także refleksyjnego uczenia się. Jako jedyne zakłócenie w osiągnięciu celów przytaczano zbyt małą liczbę spotkań (7), żeby dokończyć projekt lub esej.

Zdaniem ponad 60% tutorów pisanie esejów, będące zakładaną metodyczną podstawą pracy tutorskiej, było dla studentów inspirującą okazją do swobodnej wypowiedzi na poruszane tematy (pytanie 7). Według 11% badanych zadanie to było ciekawe dla studentów, ale bez większego znaczenia, natomiast zdaniem ponad 40% było to dla studentów dość trudne wyzwanie. Można sądzić, opierając się na percepcji nauczycieli, że indywidualne uczenie się studentów zachodziło w obu przypadkach: gdy jako wybitni studenci dostawali przestrzeń do wypowiedzi,

mogąc ją konfrontować z opiniami tutora, a także gdy zmagali się z tym zadaniem, trenując umiejętność pisania i wyrażania swoich przekonań tą niełatwą dla siebie drogą (co powinno być powszechną akademicką umiejętnością).

Dla tutorów wyniki te układają się podobnie. W ocenie ich własnego podejścia do eseju zdecydowana większość, bo ponad 80%, jest zdania, że praca z esejami inspirowała do twórczej formy dialogu i pozwoliła poznać możliwości studenta. Ale dla części z nich (niespełna 30%) było to też logistyczne wyzwanie, biorąc pod uwagę konieczność własnej regularnej pracy z tymi tekstami i sprawdzania nowych tekstów, ich czytania i wykorzystywania w dalszej pracy. Co interesujące, dla 7% respondentów zadanie pisarskie – praca z esejem – okazało się rozczarowaniem.

Pytanie 8 ankiety o wartość szczególną w tutoringu dopełnia obrazu poprzednich. Tutorzy pogłębili wypowiedzi. Tym razem podkreślali przede wszystkim możliwość poznania studenta, zaufania mu, a także sobie jako nauczycielowi (na co znacząco wpływał brak konieczności formalnego oceniania). Liczyły się czynnik ludzki, motywacja, brak anonimowości, poczucie realnego wpływu na rozwój drugiego człowieka, skupienie na osobie, uzyskanie wiary w potencjał i uczciwość studentów. To niezwykle istotne elementy, które pomagają dydaktykowi i nauczycielowi określić siebie i swoje miejsce w procesie kształcenia. Uzyskanie tej świadomości to pierwszy krok, który należy wykonać, aby zmienić oblicza edukacji akademickiej w sensie instytucjonalnym i globalnym. Krok przełomowy.

Momentu krytycznego dotyczyła dalsza część tego pytania – zarówno merytorycznego przełomu, jak i tego w budowaniu relacji spersonalizowanej w dialogu tutorskim. Co do pierwszego tutorzy w zdecydowanej większości nie umieli wskazać takiego momentu, podkreślając, że cały cykl był procesem, zbiorem spotkań, z których każde stanowiło nowy element i rodzaj iluminacji. Tutoring to właśnie proces, w którym jedno wpływa z drugiego i prawidłowość tę tutorzy zdiagnozowali bardzo trafnie. Wskazywali też na samo szkolenie jako przełom w spojrzeniu na swoje dotychczasowe podejście dydaktyczne, na osobiste zainteresowanie się tematyką już w trakcie tutoriali, a zwłaszcza na zaskakującą sytuację, gdy to „student zaczął zasypywać mnie artykułami, a nie odwrotnie”. Dowodzi to dwukierunkowości procesu uczenia się w tutorialu i możliwej zamiany ról tutora ze studentem. Co ważne, żaden z nich nie miał tego za złe drugiemu. Analizując pytania z tej sekcji, odkryłam też, jak bardzo student, zdaniem tutorów, potrzebuje uwagi i skupienia nauczyciela na jego problemach lub zainteresowaniach.

W budowaniu relacji, podobnie jak przy pytaniach dotyczących merytoryki zajęć, tutorzy w wielu przypadkach nie potrafili wskazać punktu przełomowego, relacjonując serie spotkań jako ciągłe procesy z drobnymi iluminacjami po drodze. Parę osób wskazało jednak, że punktem kulminacyjnym było dla nich: „rozumienie zasad dalszej współpracy”, odkrycie, że „aspekty merytoryczne i personalne bardzo się ze sobą wiążą”. Ktoś inny uznał, że nastąpiło to, gdy „jeden z uczestników powiedział: «no nie sądziłem, że to jest takie ciekawe»”, lub gdy „nasze spotkania pomogły jej odpowiedzieć sobie na wiele życiowych pytań, które sobie zadawała”. Interesująca była wypowiedź jednego tutora, który stwierdził, że takim punktem było „omawianie pierwszego eseju – gdy studentki zorientowały się, że nie będzie to typowe dla naszego instytutu omawianie błędów gramatycznych i leksykalnych eseju”. Wyraźnie ujawniła się zakodowana kultura błędu, dość powszechna w uniwersytecie jako placówce kształcenia wyższego.

Badając poziom satysfakcji tutorów z wykonywanych zadań, pytałam o logistykę spotkań, wypracowanie założonego planu, ocenę swojego przygotowania do zajęć oraz przygotowywania się studentów, sztukę egzekwowania terminowości oraz ocenę powstałych relacji (wykresy 6–11). Logistykę spotkań tutorskich oceniono w większości na 4 i na 5, czyli dość wysoko (po 33% wskazań). Przybliżona liczba tutorów (11% i 15%) oszacowała tę możliwość najwyżej na ocenę dostateczną (3). Około 4% tutorów oceniło te możliwości bardzo nisko (na 2 i 1).

63% tutorów na 6 ocenia wypracowanie wszystkich planowanych godzin ze studentami. Tylko pojedyncze osoby nie zrealizowały wszystkich godzin założonych w projekcie z przyczyn, o których opowiadają w pytaniu o zakłócenia. 15% tutorów ocenia ten fakt na 4 oraz 5.

Tutorzy dość dobrze postrzegali swoje przygotowanie do tutoriali: 37% oceniło je na 6, a 41% na 5, 18% na 4, a tylko 4% na 3. Stosunkowo podobnie ocenili rozkład przygotowania się studentów do tutoriali. 33% na 6, 44% na 5, a 19% na 4.

45% tutorów określiło skuteczność egzekwowania terminowości u studentów jako bardzo dobrą, a 41% jako dobrą. Wartości średnie były w mniejszości.

Oceny jakości relacji ze studentem odpowiadają pisemnym komentarzom: 67% tutorów wskazało na 6, 29% na 5, pozostałe 4% na ocenę dobrą.

Pytanie o zakłócenia uwidocznilo rozczarowania, o których poprzednie odpowiedzi nie wzmiankowały lub też czyniły to w minimalny sposób. Można zauważyć dwa rodzaje spostrzeżeń w ramach tego pytania: te, które dotyczyły zakłóceń w relacji, oraz te, które wiązały się z zapleczem organizacyjnym i instytucjonalnym. Do pierwszej grupy można zaliczyć odpowiedzi

mówiące o niedopasowaniu osobowościowym (w przypadku jednego tutora) lub też o obawach dotyczących balansu między prawem studenta do samodzielnej interpretacji a jego odpowiedzialnością za właściwe zrozumienie danego zagadnienia. Tutorzy pisali w komentarzu także o innych problemach. Obawiali się, że nie dotrzymają wymaganych terminów albo zdominują studenta swoim wykładem, zamiast wysłuchać go z uwagą. Intryguje jeden wpis tutora, który zdradza, że musiał borykać się z problemami psychicznymi niektórych studentów. Do drugiej grupy należą opinie na temat instytucjonalnych uwarunkowań: przede wszystkim braku lokalu do spokojnej pracy tutorskiej, przeładowania godzinowego zarówno we własnym harmonogramie zajęć, jak i studentów, zmienności w ustalaniu terminów, przeładowania pracą i nauką, a także jedna wypowiedź na temat „prostowania” oczekiwań studentów, aby tutoriale nie stawały się przedłużeniem seminariów dyplomowych.

Wszyscy tutorzy (100%) stwierdzają, że tutoriale z różnymi podopiecznymi różniły się od siebie (wykres 12). Najbardziej różniły się tematyką (42,86% wskazań), tempem pracy (35,71% oceniło tę różnicę na 5), a jedna czwarta tutorów zauważyła różnice w poziomie pracy merytorycznej z różnymi osobami (25% oceniło tę różnicę na 5). Wyniki w tej kategorii były dość zróżnicowane, po kilkanaście procent tutorów różnie oceniało ten fakt. Wskazuje to przede wszystkim na typowy dla edukacji spersonalizowanej przykład rozproszenia możliwości studenta. Stosując tę metodę obserwacji, tutor może dostosować formułę pracy oraz zakres wymagań i materiałów. Podobnie, w ilości jednej czwartej badanych oceniono zróżnicowanie systematyczności obustronnej pracy w różnych cyklach tutoriali, mimo iż najwięcej odpowiedzi nie wskazuje na różnice w tym zakresie z poszczególnymi osobami. Pozostałe kryteria, takie jak różne postrzeganie kreatywności wśród studentów oraz budowanie atmosfery i relacji na spotkaniach, zostały ocenione jako podobne (ocena różnic w skali 1 lub 2), co może oznaczać, że tutorial jako forma edukacji była odbierana przez jego uczestników podobnie, niezależnie od różnic w możliwościach i oczekiwaniach. Ostatnie kryterium różnicy – zakres zrealizowanego programu, założonego na początku, uzyskało bardzo rozproszone oceny u tutorów. Większość z nich nie dostrzegła w tym wypadku specjalnych różnic, ale zdarzyły się oceny na każdym punkcie skali – od sporych różnic po niewielkie. Ponownie może to pokazywać procesualny i mało przewidywalny charakter edukacji prowadzonej w sposób spersonalizowany.

Po pierwszym semestrze wdrożeń interesowało mnie też badawczo, które aspekty działań tutorskich tutorzy gotowi byłiby zmienić,

a które z nich zadziałały dobrze w ich odczuciu (wykresy 14–18). W tym celu opracowałam odpowiedzi na pytania związane ze sobą: co zmieniłbym/zmieniłabym, a co się sprawdziło w tym względzie? Tendencje zaobserwowane na podstawie odpowiedzi pokazują, że:

- w zakresie treści programowych tutorzy niewiele by zmienili, większość sprawdziła się dobrze (biorąc pod uwagę swobodny dobór tych treści, ten wynik nie zaskakuje);
- w zakresie budowania relacji ze studentem także ponad połowa badanych nie zmieniłaby niczego i uznała ten element za sprawdzony i udany;
- w zakresie sposobu egzekwowania zadań od studenta część osób wskazywała potrzebę zmiany, chociaż ponownie ponad połowa nie zmieniłaby niczego. Wynik potwierdzają analogiczne odpowiedzi oraz ocena komponentu pracy, który uznano za udany;
- w zakresie logistyki spotkań, co już wielokrotnie wypływało wcześniej w wypowiedziach, głosy rozłożyły się proporcjonalnie w przypadku obu pytań. Niespełna 30% osób zmieniłoby ten aspekt i taki sam odsetek uważa, że logistyka się sprawdziła. Pokazuje to ponownie bardzo spersonalizowany charakter tego zadania – należy zastanowić się, jak ułożyć harmonogram spotkań i jak go realizować;
- w zakresie zakładanej liczby esejów i ich wykorzystania jako narzędzia – większość tutorów nie zmieniłaby tego elementu, mimo iż 18,52% badanych nisko oceniło w skali „sprawdzenie się” tego narzędzia. W rozmowach z tutorami, a także w refleksji na temat „mojej łyżki dziegciu” w tutoringu można zauważyć, że nie wszyscy uznają esej za narzędzie dobre do formułowania tezy badawczej lub praktykowania myślenia krytycznego, a raczej akademicko do wykazania umiejętności analizy i syntezy. Może to wskazywać na potrzebę większej adaptacji tekstu pisanego także do kognitywnego ćwiczenia argumentacji lub wypowiadania opinii, bez konieczności spełniania wymogów strukturalnych lub literackich.

Wśród zagadnień dotyczących uczenia się organizacyjnego umieściłam pytanie na temat tego, na ile tutoring ma szansę stać się systemową ofertą w kształceniu w UG (wykres 20). 67,86% badanych uznało, że tak, a 28,57% udzieliło odpowiedzi: „nie wiem”. Nie padła ani jedna wypowiedź: „nie”. Z racji rozproszenia różnych inicjatyw, które mogłyby sprzyjać wpisaniu tutoringu do systemu kształcenia, opracowałam główne kierunki działań sugerowanych przez tutorów. Liczbę wskazań, w kolejności od najbardziej licznych, obrazuje następująca tabela.

Tabela 5. Propozycje działań w kierunku wpisania tutoringu do systemu kształcenia

Rodzaj/obszar działania w organizacji	Liczba wskazań w ankiecie – pytanie otwarte
popularyzacja – konferencje, warsztaty, dni otwarte, organizowanie spotkań dla studentów i kadry, publikacje	36
konieczność przekonania władz i uzyskania ich poparcia	26
ECTS, wpisanie w program studiów, jako fakultet, wpisanie w pensum, wpisanie w program studiów	21
zmiany programowe w strukturze zajęć	16
pogłębianie świadomości dydaktycznej, wsparcie dla tutorów, szansa dla programów autorskich, szkolenia z dydaktyki i innowacyjności	10
aspekty finansowe – zdobywanie grantów, płacenie tutorom, stypendia dla tutees jako nagrody, systemy motywacyjne	9
założenie stowarzyszenia tutorów UG i lobbying	7
zapewnienie miejsca, lokalu	2

Źródło: opracowanie własne autorki.

W tym miejscu wyłania się jeden ciekawy wniosek – mimo wielokrotnego wskazywania na braki lokalowe w częściach otwartych ankiety to jednak nie ten problem wymieniany jest jako główny obszar postulatywny. Dużo bardziej ważną okazują się w opinii badanych popularyzacja i konieczność przekonania władz zwierzchnich do sensu i wartości spersonalizowanej pracy tutorskiej. 21 wskazań dotyczy objęcia tutoringu punktacją ECTS, a także możliwości wprowadzenia tutoringu w miejsce zajęć fakultatywnych, wpisanych w program studiów. 16 razy wskazano na strukturalne zmiany programowe, a 10 razy na pogłębioną świadomość istoty takiego kształcenia oraz doskonalenie samej kadry akademickiej. Niżej na skali plasują się aspekty finansowe, stowarzyszenie i lobbowanie, a paradoksalnie, jak wspomniałam wyżej, najmniej osób wskazuje tu problem lokalowy. Być może wynikało to z przekonania, iż w następnym roku akademickim wszystkie neofilologie przeniosą się do zupełnie nowego budynku wydziału i warunki zmienią się szybciej. Uznano więc, że pozostałe aspekty są warte większej uwagi.

Prośbę o doprecyzowanie formuły możliwej do zaakceptowania na poziomie systemowym zawarto również w pytaniu o rodzaj

odbiorcy, adresata tutoring. Poza czterema odpowiedziami, które sugerują, że taki system powinien być dostępny dla wszystkich chętnych, zdecydowana większość twierdzi, że nie jest to oferta dla każdego, dokładniej precyzując, jakimi cechami powinni wykazywać się studenci chcący korzystać z takiej oferty. Nie zawsze mogą to być studenci wybitni (choć w większości tak sądzą tutorzy), ale też nieco słabsi, zagubieni, a co ważne – rokujący zmianę. Student powinien być przede wszystkim zmotywowany i nastawiony na autentyczny rozwój, gdyż tylko wtedy skorzysta z takiej pracy i takiego partnerstwa akademickiego w pełni.

W kontekście zmiany instytucjonalnej i uczenia się organizacyjnego, w którym zaobserwowane innowacje mogłyby wpłynąć na strukturalny kształt edukacji uniwersyteckiej, warto zwrócić uwagę na postrzeganie różnic nie tyle pomiędzy spotkaniami z różnymi studentami, ile pomiędzy specyfiką tutoring a regularnymi spotkaniami akademickimi typowymi dla seminariów dyplomowych lub magisterskich. Prosiłam o podanie tych różnic w pytaniu 6. Odpowiedzi są bardzo jednoznaczne: dwie, trzy osoby wskazywały na pewne podobieństwa, także we wcześniejszych pytaniach. Wszyscy pozostali jednak widzą różnice i wskazują w różny sposób na:

- aspekt zupełnie innej relacji ze studentem,
- aspekt większej swobody merytorycznej oraz czasowej w zakresie podążania za prawdziwymi zainteresowaniami obu stron, w tym szansy na zgłębianie tematów, co jest niemożliwe na tradycyjnych zajęciach,
- element braku formalnej oceny i finalnego efektu, pozwalającego na autonomię,
- otwartą przestrzeń do budowania zaufania i postawy szacunku oraz wytrwałości wobec własnej pracy.

Ostatnie, kluczowe pytanie dotyczyło aspektu istotnego dla uczenia się organizacyjnego. Skupiało się na informacjach związanych z poparciem władz zwierzchnich dla inicjatywy projektu oraz tej formy oferty dla dzisiejszego studenta Uniwersytetu Gdańskiego. W 12 komentarzach ujawnia się poczucie zupełnego braku wsparcia ze strony jednostki, nawet braku zainteresowania lub wiedzy na temat udziału danego tutora w projekcie. 9 komentarzy mówiących o wsparciu określa je jako pomoc logistyczną (udostępnienie sal) od bezpośredniego przełożonego lub promotora albo też wsparcie od kolegów i koleżanek z katedry instytutu oraz ze strony kierownika projektu. Parę osób

nie zgłaszało potrzeby wsparcia, a jedna wspomina o spotkaniach organizowanych na Wydziale Filologicznym dla aktywnych tutorów²⁹.

5.4.4. Ankiety z drugiego semestru

Kategoria pierwsza (żółta) – pytania badawcze odnoszące się do uczenia się jednostkowego (pytania 1, 10)

Pytanie 1. Proszę określić w ogólnych dwóch, trzech zdaniach najważniejsze wrażenia z prowadzenia tutoriali w letnim semestrze:

- *Podobnie jak i w semestrze zimowym mogłam lepiej zaobserwować różnice pomiędzy poszczególnymi Studentami, np. w odniesieniu do tempa pracy, wnikliwości, etc. Trudniej sprostać oczekiwaniom i potrzebom grupy, w związku z jej różnorodnością.*
- *Doświadczenie warsztatów z audiodeskryptorami, a przede wszystkim konfrontacja samodzielnie przygotowanego materiału z rzeczywistym odbiorcą uświadomiły uczestnikom tutorialu, jak ważna dla innych może być ich praca. Studenci zostali poproszeni o organizowanie podobnych inicjatyw w przyszłości. Kolejna projekcja już jesienią!*
- *Gdyby tylko dało się zamienić inne zajęcia na tutoriala!*
- *Tutoriala bardzo udane, o dużym stopniu zaangażowania studentów.*
- *Uważam, że w kształceniu tłumaczy spersonalizowana ścieżka dydaktyczna jest najwłaściwszą formą pracy głównie ze względu na możliwość oceny i sformułowania feedbacku po każdym zadaniu translacyjnym, co nie jest możliwe w kształceniu grupowym.*
- *Bardziej partnerski charakter spotkań, ale jednocześnie osłabienie „efektu świeżości” i spadek motywacji uczestników motywowany innymi zajęciami (pisanie pracy licencjackiej, egzaminy końcowe).*
- *Większa pewność siebie i świadomość prowadzenia tutoriali.*
- *Doskonała intelektualna przygoda wymagająca dodatkowej pracy, która mnie rozwinęła.*

²⁹ Respondentowi mogło chodzić o spotkania w ramach Centrum Tutorów UG organizowane przeze mnie oraz dr Ewę Szymczak z WOiG w zakresie Funduszu Innowacji Dydaktycznych 2015/2016. Są to działania nieobejmujące Projektu IQ, nakierowane na podtrzymywanie chęci współpracy i aktywności tutorów uniwersytetu.

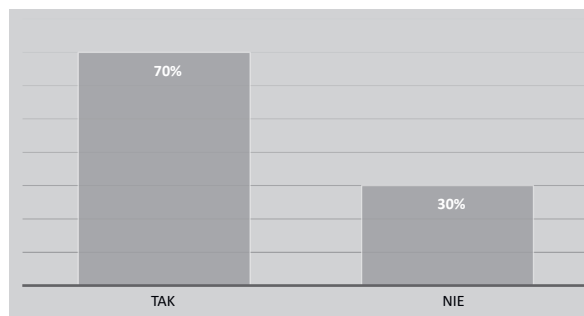
- *Uwrażliwienie na potrzeby studenta. Były to inspirujące spotkania z kreatywnymi ludźmi, którzy chcieli coś zrobić i w trakcie trwania tutoriali precyzowali swoje cele i wizje, z moją skromną pomocą.*
- *Po doświadczeniu pierwszego semestru łatwiej było mi się zorganizować, ustawić priorytety, ale generalnie wrażenia mam podobne – były to spotkania warte wkładu czasu i pracy, którego wymagały, i świetna przyгода.*
- *Zbudowanie specyficznej relacji ze studentem opartej na wzajemnym zaufaniu i poczuciu odpowiedzialności za pracę, do której wzajemnie się zobowiązaliśmy.*
- *Zindywidualizowane zajęcia, czas dla studenta, możliwość rozwoju.*
- *Zmiana tematu-problemu dla tutoringów „w kontynuacji” daje owocne rezultaty; do efektywności pracy potrzebna jest relacja ze studentem oparta na obopólnym poczuciu odpowiedzialności, także na dyscyplinie czasowej (regularność spotkań – esej nadesłany przed spotkaniem); tutoring „w kontynuacji” daje studentowi „mniej zdolnemu” szansę na rozwój (wiara w swoje możliwości, oswojenie z formułą spotkań pozwala skupić się na kwestiach ważnych).*
- *Podobnie do zimowego: fantastyczne wyzwanie dające bardzo ciekawe doświadczenie w pracy ze studentami i możliwość obopólnego rozwoju.*
- *Uświadomienie sobie, że praca ze studentem chcącym pracować jest relaksem, nawet jeśli spotkanie ma miejsce pod koniec wypełnionego dydaktyką dnia. Wspólne czytanie tekstów pozornie znajomych jest bardzo dobrym doświadczeniem. Współczytelnik stawia „naiwne pytania” wnoszące nowe perspektywy.*
- *Tutoriale w semestrze letnim były dla mnie o wiele trudniejsze niż te z semestru zimowego, mimo że było ich mniej i wydawało się, że pod pewnymi względami będzie mi łatwiej.*
- *Ponownie spotkałam wspaniałych, młodych, myślących ludzi.*
- *Zapracowanie studentów, które powodowało długie przerwy między spotkaniami. Widoczna w nich potrzeba, aby rozmawiać (u wielu niechęć do pisania regularnych esejów, co przyjmowałam ze zrozumieniem).*
- *Wrażenia podobne do tych z zeszłego semestru. W trzech przypadkach kontynuowałam współpracę z tymi samymi studentkami, w dwóch przypadkach była to praca pogłębiająca, rozwijająca wątki z pierwszego semestru. **Muszę przyznać, że ten semestr był znacznie trudniejszy do pierwszego**, być może z powodu ogólnego zmęczenia spowodowanego także dużymi obciążeniami w ramach etatu, a może z powodu większego, głębszego wejścia w temat, co zmuszało mnie do innego przygotowania się do spotkań ze studentkami, tak aby uniknąć powtórzeń i dać im poczucie ciągłego rozwijania się.*
- *Myszę, że 7 godzin to mało tutoriali, więc i ja, i studentka cieszyliśmy się na możliwość kontynuacji współpracy. Możliwe było zaplanowanie zadania.*

- *Inkubator nowych pomysłów i doświadczeń w zakresie łączenia swoich zainteresowań ze sferą nauki.*
- *Potwierdziło się, że to, jak przebiega tutorial, zależy od układu pomiędzy tutorem a tutee; ponadto miałam już doświadczenia z pierwszego semestru.*
- *Praca niezwykle zróżnicowana. **Każdy tutorial przebiegł inaczej**, rozwojowe z uwzględnieniem potrzeb/możliwości studenta.*

Kategoria druga (zielona) – pytania badawcze odnoszące się do uczenia się grupowego (*team learning*) (pytania 3, 5, 6, 7)

Pytanie 3. Czy prowadził/prowadziła Pan/Pani kontynuację pracy z tymi samymi studentami w tym semestrze?

Wykres 21. Czy prowadził/prowadziła Pan/Pani tutorialie z tymi samymi studentami w II semestrze?



Źródło: opracowanie własne autorki.

Jeśli tak, jak ocenia Pan/Pani pracę tego samego studenta w drugim semestrze, co szczególnie istotnego dało temu studentowi powtórzenie ilości indywidualnych spotkań?

- *Ścisłejsze powiązanie pracy na tutorialach z pracą na seminarium licencjackim – eseje stały się częścią pracy licencjackiej.*
- *1. Doskonalenie praktycznej znajomości języka francuskiego. 2. Dodatkowy segment wiedzy, literatura XX w. (w poprzednim semestrze literatura XIX w.).*

- *Ten sam student, ale inny temat, więc jakby praca od nowa. **Zmiana tematu spowodowała solidniejsze przygotowanie**, student więcej skorzystał i czuł większą satysfakcję według mnie.*
- ***Odmienne sposoby myślenia**, wprowadzenie do praktyki swoich pomysłów i inspiracji rozbudzonych w pierwszym semestrze trwania tutorialu.*
- *Możliwość szerszego rozwoju na nowe tematy.*
- *Jedna ze studentek popołgowała sobie w obowiązkowości (relacja zbyt przyjacielska?), na tyle zakłóciła rytm pracy, że nie umiała wrócić do spotkań z natury swej nieobowiązkowych; druga podjęła nowe zagadnienia badawcze (pierwszy semestr zaspokoili jej potrzebę sprecyzowania problemu badawczego i analizy zagadnienia, które rozwijała dalej na sem. lic., ale nie u mnie), nie bała się wyzwań, szukała samodzielnie nowych problemów, co np. zaowocowało recenzją publikowaną w czasopiśmie; trzecia kontynuowała niejako problematykę spotkań, ale w inny sposób dawała sobie szansę na błąd, zdecydowanie **czuła pewność siebie w wyrażaniu poglądów**, nie deprimowały ją uwagi (życzliwe), nie odbierała „innego poglądu” jako krytyki swojego stanowiska.*
- *Myślę, że praca studenta w drugim semestrze była nastawiona na realizację Jego indywidualnych celów. **Szczególnością spotkań było to, że student sam wskazał, co chciałby robić, co było dla mnie ogromnym wyzwaniem.***
- *Być może w relacjach student-tutor nastąpiło **skrócenie dystansu**, ale nie wiem, czy to skutek kolejnej serii tutoriali czy tego, że student w ramach innych działań (przygotowanie konferencji studenckiej, przygotowanie wystąpienia w ramach Bałtyckiego Festiwalu Nauki) musiał się ze mną kontaktować znacznie częściej.*
- ***Uszczegółowienie tematu z jednej strony, z drugiej zwiększona erudycja.***
- ***Praca przebiegała sprawniej**, zarówno ja, jak i studentki wiedziałyśmy, czego od siebie oczekujemy.*
- *Ze względu na to, że nasz tutorial **był/pełnił funkcję wspomagającą wobec seminariów licencjackich**, studentka miała możliwość dodatkowej mobilizacji i „ponadprogramowego” przygotowywania swojej rozprawy.*

Co szczególnego dało to Panu/Pani? Czym praca z tym samym studentem różniła się od pracy z „nowym studentem”?

- *Różnica polegała chyba głównie na tym, że obie już lepiej wiedziałyśmy, na czym chcemy i powinnyśmy się skoncentrować.*
- *Nie różniła się. Lepiej zdefiniowane zostały w drugim semestrze potrzeby studenta i lepiej zaspokojone.*
- *Tak, zdecydowanie, był to inny typ pracy.*

- *Poznanie możliwości studenta.*
- *Nie student, ale temat-problem spotkań jest tu kluczowy; to, że się znaliśmy, było ważne o tyle, że nie musiałyśmy „tracić czasu” na poznawanie swoich zainteresowań i możliwości, sposobu pracy, że kontekst badawczy już został rozpoznany, że mogłyśmy (darowany nowy czas!) nie tyle dążyć do puenty wyznaczonego na początku problemu spotkań, co poruszyć różne wątki ciekawe, które zrodziły się w sem. 1 i nie zostały dogłębnie wtedy przegadane...*
- *Nie było większych różnic.*
- *Praca z tym studentem różniła się od pracy z nowym studentem, znaliśmy się lepiej, wiedziałam, czego mogę oczekiwać, jednakże **wydaje mi się, że nastąpiło pewne zwolnienie tempa pracy.***
- *Uszczegółowienie tematu z zakresu, w którym czuję się naukowo bardzo przygotowany.*
- *Praca ze studentem „starym” to jak spotkanie z dobrym znajomym. Chęć studentów do kontynuowania współpracy niewątpliwie świadczy o ich zadowoleniu ze współpracy w semestrze zimowym.*
- *Myszę, że dla tutora ważne jest poczucie ciągłości, celowości i zadaniowości i ujrzenie takich całościowych efektów (jak np. obszerny fragment pracy licencjackiej) jest realizacją projektu, świadczy o wykonaniu zadania.*

Pytanie 5. Na ile drugi cykl tutoriali toczył się według schematu „esej i dyskusja”, a na ile przyniósł obu stronom zupełnie inne rezultaty i „owoce”? Proszę o podzielenie się krótką refleksją na temat zastosowanej metody pracy:

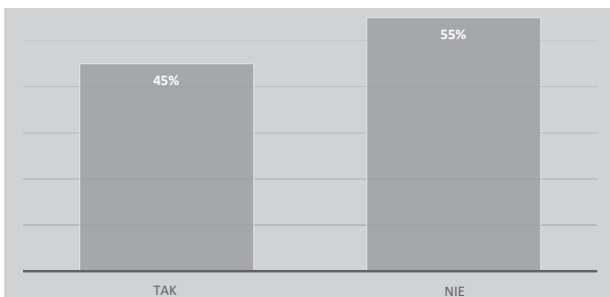
- *W moim przypadku częściej było to „tłumaczenie i dyskusje”; dwie Studentki zechciały część tutorialowego czasu przeznaczyć na własne projekty: artykuł do czasopisma studenckiego i tłumaczenie zlecone „z zewnątrz”. Podsumowując, metoda bez większych zmian.*
- *Tym razem praca miała bardziej charakter warsztatowy z jednym esejem na początek i drugim podsumowującym zebranie doświadczenia. Przyjętą metodę uważam za właściwą dla wybranej tematyki tutorialu.*
- *Nie było eseju, była dyskusja po przeczytanej lekturze – forma, która pasowała obu stronom. Dało to nam poczucie, że nic nie musimy, a wszystko możemy.*
- *W przypadku młodszych studentów był to raczej „eseje i dyskusje” (z przewagą dyskusji). Starsi studenci (III rok) byli bardziej skoncentrowani na celu (praca związana z licencjatem).*
- *Nie pracowaliśmy na esejach, tylko na zadaniach rozwojowych.*

- *Metoda pracy, którą wykorzystywałam na tutorialu, nie jest nowa i nie jest innowacyjna, jednak wydaje się pomijana w polskim procesie kształcenia, a ja zastosowałam ją w nieco odmienny sposób. Znana jest jako sketchnoting, co tłumaczone jest z języka angielskiego jako sketch – szkic i noting – notowanie. Notatki rysunkowe, albo notowanie z elementami szkicowania, bazgrania, rysowania opisuje Klaudia Tolman następująco: „Bywa, że jest to proces nieświadomy (bazgranie w czasie rozmowy telefonicznej czy tzw. zentangle), może być jednak w pełni świadomy i stymulowany przez nas samych. Forma ta jest szczególnie pomocna w procesie uczenia dla wrozokowców oraz kinestetyków i często przyjmuje formę np. map myśli czy infografik”. Podobnego typu działanie rysunkowe wprowadziła do swojej metody nauczania szkolnego Wendy Anderson Halperin, która stworzyła projekt „Drawing Children Into Reading”, czyli w wolnym tłumaczeniu „Rysowanie dzieci jako czytanie”. Pracowała ona z dziećmi w wieku 4–7 lat i odkryła, że dzieci mogą nauczyć się rysowania wszystkiego tego, czego dowiedzą się o świecie: od wiedzy na temat roślin, zwierząt, postaci bajkowych i filmowych, aż po własne doświadczenia.*
- *W miarę możliwości starałyśmy się, by spotkania bazowały na eseju i dyskusji (to bardzo rozwija i jednocześnie dyscyplinuje). Ze względu na nasze temperamenty rozmowy często przeradzały się w burzliwe dyskusje.*
- *Metody pracy w większości oparte było na schemacie „esej i dyskusja”. Uważam, że przygotowanie eseju przez studenta jest ważnym etapem jego pracy. Ujęzykowanie refleksji po lekturze w postaci zdyscyplinowanego tekstu (bliższego jednak tradycyjnej polskiej rozprawce) pozwala na twórczą dyskusję, ponieważ student ma za sobą wstępne przetworzenie lektury.*
- *Zastosowana metoda pracy była w obu semestrach taka sama.*
- *Metoda „esej i rozmowa” daje się oswoić. Uważam, że przygotowanie eseju przez studenta jest istotnym etapem jego pracy.*
- *Raczej esej i dyskusja.*
- *Ujęzykowanie refleksji na piśmie jest b. ważnym elementem tutoringu!! I na etapie samodzielnego dochodzenia do zrozumienia (jeszcze przed wysłaniem eseju do mnie) i kiedy jest czytany na początku spotkania (dystans rodzi w głowie studenta nowe odczytania!). Nie wiem, dlaczego student, który wysłał esej do mnie dwa dni wcześniej, nie czytał go już potem i dopiero na spotkaniu zauważał błędy (także uchybienia językowe) albo nowe elementy układanki...*
- *W zasadzie tutorial toczył się tylko według schematu: esej dyskusja, gdzie często studenci pisali dodatkowe eseje, niezwiązane z oryginalnym artykułem, lecz tematem, który pojawił się w trakcie dyskusji. Mimo iż była to praca dodatkowa, chętnie angażowali się w nią zarówno studenci, jak i ja.*

- *Student chciał pisać eseje, wydawały mu się najciekawszą formą podsumowania dyskusji. Z esejów studenckich zrodziło się kilka doskonałych pomysłów na artykuły literaturoznawcze, być może do wspólnego napisania przez tutora i studenta lub do wykorzystania przy okazji pracy magisterskiej.*
- *Z pierwszą studentką zachowałyśmy schemat „esej i dyskusja”. Z drugim ze studentów zmieniliśmy nieco formę spotkań – rzadziej pisał on eseje, a więcej czytał, i więcej dyskutowaliśmy o Jego lekturach, co pozwoliło Mu skryształować pewne myśli.*
- *Moje tutoriale polegały na zgłębieniu danego tematu poprzez różne sposoby – cytowanie tekstów źródłowych, dyskusja, refleksja nad filmem, esej (ale ten ostatni w najmniejszym stopniu). W każdym cyklu metoda była trochę inna, bo zależała od tematu i studenta.*
- *Nie wszystkim studentom odpowiadała forma pisania esejów, na co przystałam, zostawiając im swobodny wybór. Obserwowałam, jak zmagali się z brakiem czasu, starając się wypełnić inne wymagania.*
- *Studenci „starzy” prowadzili badania, odeszliśmy od schematu „esej i dyskusja” na rzecz omawiania kolejnych etapów postępowania badawczego, projektowania badania, omawiania kolejnych przeprowadzonych etapów i wyników badań. Bardzo twórczy proces.*
- *Metoda „esej i dyskusja” bardzo skuteczna, szczególnie w prowadzeniu tutoriali w języku obcym. Pewność, że student przychodzi przygotowany.*
- *Metoda pracy tak jak w poprzednim semestrze – **bardziej projektowa**.*
- *Zależało mi na pisaniu esejów – fragmentów pracy, jednakże dla nas tutoring był również formą organizacji pracy – pozwolił studentce wygospodarować czas przeznaczony na lektury, spotkania, bibliotekę i oczywiście pisanie.*

Pytanie 6. Czy zaistniały w drugim cyklu jakiegoś zakłócenia?

Wykres 22. Czy zaistniały w II semestrze zakłócenia?



Źródło: opracowanie własne autorki.

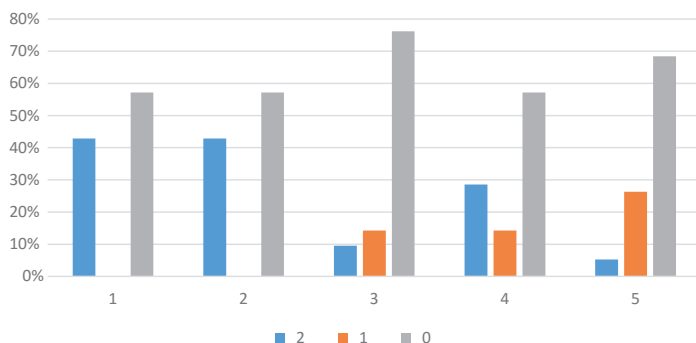
Jeśli tak, jakie?

- *Podobnie jak i w semestrze zimowym niekiedy kłopotliwa była dyspozycyjność (lub jej brak) – trudno było dwóm bardziej zapracowanym studentkom znaleźć inny termin w razie nieprzewidzianych okoliczności (choroba).*
- *W przypadku pracy z jednym studentem zdarzyło się niepełne przygotowanie do spotkania spowodowane koniecznością złożenia w tym samym terminie pracy licencjackiej. Pozostali, choć w podobnej sytuacji, wykazali większe umiejętności zarządzania czasem. Ten sam student wybrał początkowo materiał filmowy niewymagający od niego znacznego zaangażowania jako audiodeskryptora. Nie sądzę jednak, by było to spowodowane lenistwem. Potwierdza to praca nad drugim, znacznie bardziej wymagającym materiałem.*
- *Napisałam wyżej, że jedna studentka lic. po trzech spotkaniach umawiała się na kolejne, odwoływała i... się skończyło. Miała chyba problemy (najpierw sercowe, a potem z obowiązkami wynikającymi z toku studiów), ale nie wchodziłyśmy w taki kontekst rozmowy!*
- *Drobne – czasem niewywiązanie się studenta z umówionego przystania eseju na czas. Związane to było chyba z jednej strony z indywidualnego podejścia studenta, a z drugiej – z szybszego tempa letniego semestru.*
- *Trzeci rok licencjatu na fil. X jest „zabójczy”, raczej nie daje marginesu na zainteresowania poza pracą dyplomową i obowiązkowymi egzaminami, stąd w tym kontekście badawczym musi się znaleźć temat tutoring, aby student włożył weń odpowiedni wysiłek.*
- *Oprócz zaangażowania studenta w proces pisania licencjatu – innych przeszkód nie dostrzegam. Jak wspomniałam, utrzymanie eseju jako formy uporządkowania myśli wyszło od studenta.*
- *Studenci III roku BA byli obciążeni pisaniem prac licencjackich, zaliczeniem przedmiotów toku studiów, częściej niż w 1. semestrze dochodziło do odwoływania, przekładania spotkań. Być może więc ostatni semestr studiów nie jest odpowiednim czasem na prowadzenie dodatkowych zajęć dla studentów.*
- *Uważam, że odejście od regularnego pisania esejów było pewnym zakłóceniem.*
- *Wielokrotnie studenci odwoływali lub przekładali tutoriale, kilku zdarzyło się także zapomnieć o umówionym spotkaniu. Było to dla mnie trudne, gdyż rezerwowałam czas dla nich, a później okazywało się, że ponownie muszę wynegocjować kolejną przestrzeń w moim napiętym harmonogramie. Nigdy jednak nie robiłam studentom wyrzutów, rozumiejąc, że zmagają się z wieloma rzeczami jednocześnie.*
- *Chwilowy brak mobilizacji. Ja, jako tutor, musiałam przemyśleć strategię mobilizacji, sposób zachęcenia do pracy, zaproponować nową formę gospodarowania czasem (w naszym przypadku właśnie – biblioteka).*

Pytanie 7. Który element procesu tutorskiego poszedł Państwu zdecydowanie łatwiej, a który zdecydowanie trudniej w drugim cyklu?

1. realizacja treści programowych
2. pierwsze spotkanie i zbudowanie relacji
3. sposób egzekwowania zadań od studenta
4. forma i częstotliwość spotkań (układ w czasie)
5. zakładana ilość esejów.

Wykres 23. Elementy, które okazały się łatwiejsze (2), trudniejsze (1) lub bez różnicy (0)



Źródło: opracowanie własne autorki.

Kategoria trzecia (niebieska) – pytania badawcze nawiązujące do uczenia się organizacyjnego (pytania 2, 4, 8, 9)

Pytanie 9. Czy otrzymała Pani/Pan wsparcie ze strony swojej jednostki organizacyjnej UG/przełożonych? W jakiej formie?

- Ze strony bezpośredniego Przełożonego/jednostki nie, ale też o nic konkretnego nie prosłam.
- Nie dotyczy.
- Nie oczekiwałam szczególnego wsparcia.
- Bez wsparcia.
- Tak, rozmowy z innymi uczestnikami projektu. Wymiana poglądów.

- *Tak, wsparcie logistyczne – ksero.*
- *Nie.*
- *Wsparciem dla mnie było umieszczenie nazwisk studentek, które wygrały konkurs, realizowany w ramach tutorialu na stronie internetowej. Mimo że nie zostało to dokładnie opisane, taka informacja na stronie była satysfakcjonująca dla nas wszystkich.*
- *Nie, bo nie było takiej potrzeby.*
- *Zainteresowanie Kolegów formą zajęć i efektami.*
- *Plakaty.*
- *W jakiej formie?*
- *Mój szef udostępnił mi swój pokój na czas spotkań, co biorąc pod uwagę dotychczasową ciasnotę w naszym instytucie, nie było bez znaczenia.*
- *Otrzymywałam niezmiennie wsparcie od mojej Promotor – Profesor KS, z którą zawsze mogłam porozmawiać o prowadzonych tutorialach i która udostępniła mi miejsce do pracy ze studentami.*
- *Nie.*
- *Nie zauważyłam takiego wsparcia ze strony władz wydziału czy instytutu, ale zainteresowanie ze strony kierownika katedry jak najbardziej.*
- *Tak, promotor bardzo kibicował temu przedsięwzięciu. Zaistniała też możliwość wpisania tutoringu jako zajęć prowadzonych przez doktoranta.*
- *Nie otrzymałam takiego wsparcia.*
- *Tak, możliwość zamieszczenia na stronie wydziału, rozwieszenie plakatów.*

5.4.5. Tutorzy – wnioski z drugiego semestru

Pytania z ankiet drugiego semestru zostały przytoczone wybiórczo. Jest to mój świadomy wybór podyktowany faktem, że w przypadku drugiego semestru skupiłam się na istotności pytań z kategorii dotyczącej uczenia się jednostkowego i kolektywnego. Wrażenia ogólne, jak i uczenie się organizacyjne uzyskały wyniki mocno zbliżone do semestru pierwszego. Stąd też opisuję je w sposób skrótowy, bardziej szczegółowo przyglądając się kwestii wzajemnego uczenia się w zespole projektowym.

Pytanie o ogólne wrażenie (pytanie 1 z ankiety), obrazujące refleksję nad doświadczeniem jednostkowym, spotkało się z pogłębionymi odpowiedziami, w których w stosunku do semestru pierwszego entuzjazm zastąpiła bardziej dojrzała i pogłębiona refleksja nad fenomenem spersonalizowanego podejścia do studenta oraz jego kształcenia. Tutorzy wskazują na

wartość pogłębionej, spokojnej relacji, znajomości wzajemnych oczekiwań, większą pewność co do swoich kompetencji, ale też na większą trudność związaną z innymi obowiązkami w drugim semestrze.

Pytanie o uczenie się o charakterze grupowym, nakierowane na jak najwyższą jakość kształcenia poprzez osiągnięcie wspólnego celu, odniosłam do pytań 3, 5, 6 i 7 ankiety. Pytania te miały na celu rozpoznanie jakiegokolwiek zmiany, która potencjalnie zaszła w ocenie respondentów w strukturze, jakości, ilości lub składzie osobowym tutoriali prowadzonych w drugim semestrze. Szczególnie w pytaniu 7 prosiłam o ocenę aspektów, które ułatwiały lub utrudniały przeprowadzenie tutorialu wobec pierwszego etapu wdrożeń. Odniesienie się do tych elementów mogło w moim mniemaniu przynieść ciekawe wnioski na temat poziomu zadowolenia tutorów z własnej pracy po roku, a w przypadku ewentualnych różnic w pracy z nowymi studentami pokazać, w których obszarach praktyka tutorska z pierwszego etapu zaowocowała doświadczeniem. W tym miejscu ujawnił się proces uczenia się refleksyjnego, korzystania z doświadczenia określanego jako uczenie się twórcze (*generative learning*).

W odpowiedziach na pytanie 3 okazało się, że aż 70% tutorów podjęło w różnym stopniu w drugim semestrze pracę z tymi samymi studentami co w ubiegłym (wykres 21). Była to spontaniczna i niezakładana w projekcie praktyka, która mogła wynikać z różnych przyczyn, ale też przyniosła nieoczekiwane i nieplanowane w badaniu rezultaty i obserwacje. Powodem mogła być przede wszystkim zbyt późna pora na ponowną rekrutację, która przypadała na przerwę międzysemestralną, zwykle obłożoną obowiązkami związanymi z sesją i egzaminami. Efekt, jaki przyniosła, rzuca jednak nowe światło na strukturę edukacji spersonalizowanej. Tutorzy wskazują bowiem na wiele dodatkowych korzyści płynących ze współpracy ze studentami: nabranie głębszej pewności siebie, zbudowanie odmiennego sposobu myślenia, skrócenie dystansu ze skutkiem większej swobody, usprawnienie pracy oraz silnie wspomagającą funkcję tutoringów wobec projektów dyplomowych. Dla tutorów natomiast, poza dwoma komentarzami o braku wyraźnej różnicy w pracy ponownie z tym samym studentem, było to polepszenie komfortu pracy: lepsze poznanie wzajemnych oczekiwań, zwolnienie nieco tempa pracy, ale też spotkanie z dobrym znajomym. Jak pisze jeden z nauczycieli, mógł on rozpoznać, że „dla tutora ważne jest poczucie ciągłości, celowości i zadaniowości i ujrzenie takich całościowych efektów”. A to umożliwiła dalsza współpraca z tym samym studentem.

W większości odpowiedzi na pytanie 5 tutorzy stwierdzili zgodnie, że esej i dyskusja mają dużą wartość dydaktyczną. Docenili również tę formę „ujętych-refleksji”. W siedmiu przypadkach wskazano jednak na odejście od

eseju jako głównego narzędzia pracy w drugim semestrze, raczej koncentrując się na badawczych poszukiwaniach, rozmowie, warsztacie translatorycznym, projekcie badawczym, dyskusjach rozwojowych lub notatce rysunkowej. Są to alternatywne, autorskie rozwiązania, jakie wypracowali tutorzy w toku swojej pracy, niewątpliwie korzystając z wzajemnych dyskusji, między innymi prowadzonych podczas spotkania ewaluacyjnego oraz spotkań w ramach Centrum Tutorów UG, powstałego równoległe do Projektu IQ.

W kontekście zakłóceń (pytanie 6), które zdiagnozowała mniej więcej połowa badanych, pojawiło się parę charakterystycznych wniosków po stronie tutorów. Najbardziej kłopotliwa była zmienna dyspozycyjność studentów obciążonych pisaniem pracy licencjackiej lub magisterskiej. Z tego powodu niekiedy student nie wywiązywał się z zadania lub też przekładał albo odwoływał spotkanie. Raz pojawił się komentarz: „Być może więc ostatni semestr studiów nie jest odpowiednim czasem na prowadzenie dodatkowych zajęć dla studentów”. Interesująca jest również jedna uwaga, że „odejście od regularnego pisania esejów było pewnym zakłóceniem”.

Co do porównania stopnia trudności lub ułatwień w drugim cyklu, jak pokazuje wynik pytania 7, najmniej różnic zaistniało w sposobie egzekwowania zadań i zakładanej od początku liczbie prac pisemnych wykonywanych przez studentów (dla 68%). Ponad połowa tutorów nie zauważa różnic także w innych aspektach wymienianych w pytaniu 7. Zdecydowanie łatwiejsze dla ponad 40% osób okazały się budowanie relacji oraz realizacja treści, czyli doświadczenie poprzedniego semestru zaowocowało większą pewnością siebie, zaufaniem do swoich umiejętności oraz przełamaniem obaw przed wchodzeniem w relacje (wynika to także z odpowiedzi otwartych). Dla jednej czwartej (26%) trudniejsze okazało się jednak trzymanie się określonej liczby esejów, a dla 14% także egzekwowanie zadań oraz logistyka spotkań. Tutorzy w otwartych komentarzach w pytaniu dotyczącym zakłóceń wskazywali na dużo większe obciążenia dydaktyką oraz nauką, częstsze odwoływania spotkań lub przesunięcia w czasie. Te problemy pojawiły się w drugim semestrze częściej niż w pierwszym.

W kontekście wsparcia instytucjonalnego w drugim semestrze pojawiło się więcej komentarzy dotyczących pozytywnej informacji zwrotnej od kolegów i koleżanek, od promotora w przypadku doktorantek. Tutorom udostępniono pokoje lub umożliwiono wywieszanie plakatów czy też promocję osiągnięć swoich studentek. W połowie otrzymanych komentarzy jednak pojawia się odpowiedź negatywna, wskazująca na brak jakiegokolwiek poparcia lub nawet zainteresowania udziałem w tym projekcie.

5.4.6. Wnioski podsumowujące w kontekście trzech poziomów uczenia się

Wracając do poziomów uczenia się wspomnianych w części metodologicznej, po wypowiedziach uzyskanych w ankietach tutorów można przyjąć, że uczenie się jednostkowe, prowadzące do rekonstrukcji lub tworzenia przez nich nowych modeli myślowych (*mental models*) było wynikiem refleksyjnej praktyki. Nowe zaskoczenie związane z formułą pracy jeden na jeden, poznawaniem problematyki pracy studenta i jego oczekiwań, formułowanie opinii na temat aktywności studenta i niekiedy pasji niezauważanej w innych kontekstach to nowe idee, które urozmaiciły doświadczenia dydaktyczne tutorów. Tym samym podniósł się poziom osobistego mistrzostwa (*personal mastery*). Tutorzy mogli oprzeć się na informacji zwrotnej od studenta, a także samemu przekonać się o swoich nowo nabytych umiejętnościach: obserwacji, aktywnego słuchania, podążania za podopiecznym.

Świadczy o tym także przykładowa wypowiedź Aleksandry Wieruckiej w fragmencie eseju oddanego do publikacji tutorskiej:

Dyskusje dotyczące poszczególnych tekstów źródłowych generowały kolejne pytania, na które wspólnie szukaliśmy odpowiedzi. Ja studentowi wysyłałam teksty anglojęzyczne, które mogłam zdobyć z dostępnych mi baz, a tutee załączał w mailach polskie artykuły i audycje, które udało mu się odszukać. Podczas spotkań omawialiśmy zdobyte informacje i wymienialiśmy się naszymi uwagami. Oczywiście różna była nasza wiedza bazowa i doświadczenie, jednak po tym cyklu spotkań zaczęłam wątpić w ideę relacji mistrz–uczeń jako jedną z zasad tutoringingu. Być może najistotniejsze nie jest ustanowienie relacji w obojętnie jakiej hierarchii, ale współpraca prowadząca do potęgowania możliwości obu stron. W tym miejscu przyznaję się do pewnego zaskoczenia, ponieważ nie spodziewałam się, że student będzie tak aktywną stroną spotkań tutorskich – ale było to miłe zaskoczenie, ponieważ towarzyszyło mu dostrzeżenie potencjału takiego porządku pracy.

Efektem tego konkretnego cyklu tutorskiego jest między innymi nabycie także przeze mnie – jako tutora – nowej wiedzy. Przed rozpoczęciem pracy w systemie tutorskim wydawało mi się, że mam stanowić dla tutee bazę wiedzy, że powinnam prowadzić go przez zawilości podjętego tematu w ramach moich zainteresowań naukowych. Doświadczenie

z pierwszym cyklem tutorskim zupełnie zburzyło tę wizję i jednocześnie umożliwiło mi bardziej otwarte podejście do kolejnych wyzwań stawianych przez następnych studentów (Wierucka 2016: 76–77).

Czy w projekcie miało miejsce uczenie się grupowe (*team learning*)? Przejście do uczenia się grupowego nie jest, jak się okazywało, zdarzeniem jednorazowym i jasno uwidocznionym. Jest to proces, który zachodzi od poziomu jednostkowego u tutora i studenta osobno do wspólnoty dialogicznej, kiedy to w ich relacji zachodzi wymiana i wzajemność. W tym sensie uczenie się grupowe można – sądząc po wypowiedziach badanych w ankietach – zaobserwować w różnym stopniu i nasileniu w każdym dialogu tutorskim, a także w dyskusjach na spotkaniach ewaluacyjnych. Zachodzi ono wszędzie tam, gdzie pojawiają się zaskoczenie i wzajemność uczenia się lub występuje wzajemna inspiracja do przeprowadzenia projektów badawczych czy też społecznych (jak projekt o audiodeskrypcji). Paula Gorszczyńska pisze o tym w ten sposób w swoim artykule do monografii tutorskiej:

Każdy z sześciu tutoriali okazał się wartościowym doświadczeniem, jednak pod różnymi względami. O ile bowiem w tych poświęconych tłumaczeniom ustnym jako tutor polegałam na swoim doświadczeniu i wiedzy w inspirowaniu studentek do własnych poszukiwań i praktyki, celowo odwołując się do podopiecznych od polegania na moich opiniach, tyle w pozostałych przypadkach stanęłam przed dodatkowym wyzwaniem uzupełnienia wiedzy merytorycznej z poszczególnych dziedzin, by móc zasugerować studentkom odpowiednią literaturę lub postępowanie i przygotować się do dyskusji na temat efektów ich pracy w okresie między spotkaniami. Na przykład, w toku tutorialu o zarządzaniu, poza działaniem na własną rękę zaproponowałam studentce spotkanie konsultacyjne z ekspertem zewnętrznym, doświadczonym menadżerem, którego pomoc objęła także porady przy doborze lektur i ocenie esejów studentki. Możliwość pracy z chętnie dzielącym się doświadczeniem i służącym radą autorytetem w interesującej studentkę dziedzinie była bardzo inspirująca zarówno dla niej, jak i dla mnie jako tutora, a kolejne wersje esejów szlifowanych pod jego okiem dowiodły skokowego postępu w umiejętności argumentowania i kontrargumentowania. Zaskoczeniem było dla mnie odkrycie, że sytuacja, w której ramię w ramię ze studentkami zagłębiałam się w dziedziny wiedzy nowe po części

również dla mnie, wymusiła na mnie niejako wejście w rolę tutora nastawionego na odbiór sygnałów studenta, owocując aporią (Karpńska-Musiał 2015: 130), podczas gdy prowadząc zadania z zakresu własnej specjalizacji, często przychodziło mi świadomie przeciwstawić się oczekivanemu przez studentki pełnieniu roli eksperta i wyroczni (Gorszczyńska 2016: 116–117).

Uczenie się organizacyjne można zdiagnozować po pytaniach, które potencjalnie ujawnią wspólną wizję lub myślenie systemowe. Przypomnijmy za Sengéem, że myślenie systemowe to „koncepcja, zasób wiedzy i narzędzi, które rozwijane na przestrzeni lat, pozwalają wyjaśnić zjawiska systemowe i skutecznie na nie wpływać” (Kuźmich 2010: 6). W badaniu odniosłam do tej kwestii pytania o różnicowanie tutoriali i zajęć seminaryjnych, o wsparcie jednostki i przełożonych, o przykłady inicjatyw sprzyjających wpisaniu tutoring w system, a także o koordynację projektem. Czy ujawnia się wspólna wizja? Tak – pomysły są, i to bardzo podobne, konkretne, rzeczowe. Wszyscy zauważali różnice między tutorialami a standardowymi zajęciami i umieli zidentyfikować kryteria tych różnic. Wszystkim uczestnikom zależałoby na wprowadzeniu tutoring w system kształcenia i ujęcie go w regularnej ofercie, chociaż niekoniecznie dla wszystkich. Stosując myślenie systemowe, zastanówmy się, jak to zrobić. Jak wykorzystać zbudowany potencjał kultury akademickiej, wypracowanej w autentycznym dialogu edukacyjnym trwającym dwa semestry, dla podniesienia jakości kształcenia w całej instytucji uniwersytetu? Działania aktywne i promocyjne po stronie pracowników naukowo-dydaktycznych nie wystarczą. Tutaj wyraźnie potrzeba zarazić tą wizją władze i uznać wartość, jaką niesie edukacja spersonalizowana. Tak więc w aspekcie uczenia się organizacyjnego uwzględnić należy zainteresowanie i wsparcie, a także poparcie władz zwierzchnich, które uznając ważność takich działań, znalazłyby rozwiązania systemowe. Jak jednak pokazało badanie, wsparcia tego albo nie było w ogóle, albo następowało ono w stopniu minimalnym i ograniczonym raczej do organizacyjnej pomocy doraźnej, takiej jak udostępnienie pokoju lub pomoc w rekrutacji. Nie są to rozwiązania systemowe, chociaż należy mieć nadzieję, że jest to sytuacja przejściowa. Jeszcze na etapie realizacji projektu zainicjowano 12 cykli tutoring na Wydziale Filologicznym za zgodą i ze środków dziekańskich. Można więc wnioskować, że z jednej strony uczono się różnic, ale było to nadal przede wszystkim *single loop learning*. Czy to uczenie się przekładało się na działania strukturalne we wszystkich wydziałach uniwersytetu, na których

odbywał się tutoring? Jako badacz (kierownik projektu) nie zaobserwowałam przykładów działań, które mogłyby doprecyzować odpowiedź na to pytanie.

5.5. Analiza wyników – perspektywa studentów

5.5.1. Opis grupy badawczej – studenci

W projekcie wzięło udział ostatecznie 222 studentów z różnych roczników: studiów pierwszego stopnia (głównie trzeciego roku, ich piątego i szóstego semestru) oraz magisterskich studiów uzupełniających (ich trzeciego semestru), ale także kilkoro doktorantów Wydziału Filologicznego. W większości byli to studenci Wydziału Filologicznego, ale zgodnie ze specjalizacjami i afiliacją pozostałych tutorów, także studenci pedagogiki, zarządzania, oceanografii oraz polonistyki i kulturoznawstwa. Przeważały kobiety³⁰. Z racji dużej ilości materiału badawczego, zwłaszcza odpowiedzi na pytania otwarte, w książce przytoczono w pełni pięć zestawów komentarzy do pytań z kategorii uczenia się jednostkowego oraz organizacyjnego z semestru pierwszego oraz wybranych pytań z semestru drugiego (były to pytania o wrażenia, o poczucie osiągnięcia celu tutoriali, o moment przełomowy, o różnice w postrzeganiu tutoriali wobec tradycyjnych zajęć seminaryjnych, jak również o sugestie działań na rzecz wdrożeń systemowych w Uniwersytecie Gdańskim). Wyniki pytań zamkniętych dodaję w formie wykresów z obu semestrów, podczas gdy wypowiedzi otwarte cytuję – z racji ich objętości – głównie z semestru pierwszego (poza pytaniem 1). Wypowiedzi na te tematy stanowią świadectwo specyfiki tej formy kształcenia dla samych najbardziej zainteresowanych – studentów uniwersytetu. Przytaczam ich wypowiedzi w sposób ciągły, cytując oryginalną strukturę językową, bez czynnika determinującego ich kolejność. Często zatem zdania przyjmują formę równoważników zdań, odpowiadających na pytanie „Co dał Pani/Panu cykl tutoriali?”. Stosując próbę nasycania odpowiednich kategorii zgodnie z metodologią teorii ugruntowanej, wyłuszczałam te odpowiedzi, które zwracają uwagę jako mocno reprezentatywne dla pytań badawczych.

³⁰ Wśród osób, które przedłożyły ankiety ewaluacyjne w obu semestrach, znalazło się: w pierwszym semestrze 88% kobiet i 12% mężczyzn, w drugim semestrze podobnie: 85% kobiet i 15% mężczyzn. Nie jest to wynik całkowitego udziału w projekcie, gdyż nie wszyscy oddali ankiety: na 222 studentów oddało je 195 osób.

5.5.2. Ankiety z pierwszego i drugiego semestru

Kategoria pierwsza (żółta) – pytania badawcze odnoszące się do uczenia się jednostkowego (pytania 1, 5, 7, 9)

Pytanie 1. Proszę określić w ogólnych dwóch zadaniach, co dał Pani/Panu cykl tutoriali w minionym semestrze:

Semestr pierwszy

*Zorientowanie się w kwestii moich słabości i umiejętności; szansę przetestowania swojej organizacji czasu i pracy; poszerzenie swoich horyzontów i zainteresowań; satysfakcję z relacji mentor–uczeń. Poszerzył moje horyzonty zarówno w zakresie teoretycznym, jak i praktycznym. Z pewnością wniesie coś do mojej przyszłej pracy. Poprawienie umiejętności pisania tekstów, esejów, zwiększenie wiedzy na temat mobilnych technologii i ich wykorzystanie w edukacji. Cykl tutoriali dał mi dużo nowej wiedzy na temat pisania. Dowiedziałam się też wiele interesujących faktów dotyczących interpretacji dzieł. **Rozwinął umiejętności w pisaniu prac. Rozwinął umiejętności językowe. Tutorial pomógł mi spojrzeć na literaturę niemiecką z innej strony. Czuję się pewniej w pisaniu prac opartych na literaturze. Cykl tutoriali w minionym semestrze przyniósł mi wielką satysfakcję. Dzięki spotkaniom z tutorem odkryłam w sobie wewnętrzną motywację do samodzielnej pracy. Poszerzył mój zakres słownictwa oraz zmotywował do dalszego twórczego pisania. Tutorial pomógł mi w usystematyzowaniu wiedzy, wskazał problematyczne obszary w dziedzinie teorii tłumaczeń prawniczych i sposoby ich rozwiązania. Ponadto, dzięki tutorialom wzbogaciłam swoją wiedzę w dziedzinie tłumaczeń, w tym tłumaczeń prawniczych. W ramach tutoriali zapoznałam się z wieloma artykułami, które z pewnością będę mogła wykorzystać przy pisaniu pracy magisterskiej. **Tutoriale nauczyły mnie, żeby podchodzić z większym krytycyzmem do wiedzy zawartej w artykułach i pracach naukowych. Znaczne poszerzenie znajomości teoretycznych i praktycznych zagadnień z zakresu problematyki przekładu tekstów prawniczych w toku zaangażowanej dyskusji. Cykl rozwinął we mnie jeszcze większe zainteresowanie dziedziną tłumaczeń prawniczych oraz zachęcił do podążania w tym kierunku w przyszłości. Poszerzył moją wiedzę na temat zawodu tłumacza przysięgłego. Był również okazją do ćwiczenia tłumaczeń prawniczych, w tym tłumaczeń poświadczonych. Poszerzenie*****

spectrum zainteresowań. Nabycie nowej wiedzy i umiejętności niezawartych w standardowym programie studiów.

*Dzięki cyklowi tutoriali zapoznałam się głębiej z tematyką CSR, nauczyłam się systematyczności i odpowiedzialności związanej z udziałem w projekcie oraz ukończyłam pierwszą część rozdziału pracy magisterskiej. Pani PG jest osobą, w zetknięciu z którą każdy ma szansę rozwinąć się w niemal każdej dziedzinie, zarówno jako student, jak i człowiek. Tutorial **pozwoił dostrzec i rozwinąć umiejętności, których nie byłam świadoma do tej pory.** Dał również możliwość wybrania własnego kierunku w zakresie omawianych treści.*

*Tutorial pozwolił mi na poszerzenie wiedzy w interesujących mnie dziedzinach. Nauczyłam się także pisania prac z innego niż dotychczas ujęcia. Zawsze bardzo interesowałam się tłumaczeniami ustnymi, ale na moim kierunku zakres zajęć jest bardzo ubogi i obejmuje głównie naukę tłumaczeń pisemnych, które są dla mnie żmudne. Zapisałam się więc na tutoring do pani PG. Zdobyłam ogromną wiedzę na temat tłumaczeń ustnych. Dodatkowo mój tutor nie kazał mi „wałkować” samej teorii, ale bardzo podobało mi się to, że robiliśmy różne, bardzo praktyczne ćwiczenia. Materiały przygotowane przez tutora były bardzo ciekawe. Zawsze byłam pytana, czego jeszcze chciałabym się dowiedzieć, czy są kwestie, które chciałabym poruszyć. **Nie bałam się zadawać pytań i proponować swoich pomysłów.** Podsumowując, tutoring ten dał mi w zasadzie wszystko, czego oczekiwałam: wiedzę na temat tłumaczeń ustnych, wykorzystywaną w praktyce, możliwość rozwoju własnych zainteresowań. **Dzięki tutorialom określiłam swoje plany zawodowe, poznałam możliwe ścieżki rozwoju i określiłam obszary, nad którymi muszę popracować.** Nauczyłam się **takiego formułowania myśli, by pasowały one do naukowego tekstu.** Zdobyłam też nową wiedzę w ramach realizowanych przeze mnie tematów. **Podczas tutoriali dowiedziałam się bardzo dużo o sobie,** poznałam sposoby radzenia sobie ze stresem i niwelowania go. Cykl tutoriali pomógł mi opracować metody radzenia sobie ze stresem. Dzięki niemu potrafię lepiej określać swoje cele. Świadomość własnych mocnych stron i słabości oraz większą konsekwencję w podejmowaniu decyzji i planowaniu przyszłości. Pozwoił poznać mi lepiej samego siebie – swoją osobowość, mocne i słabe strony. Uświadomił mi istotne procesy, które we mnie zachodzą. Zajrzałam w głąb siebie, znalazłam motywację i przyczynę niektórych moich wewnętrznych blokad. Tutoring poprawił jakość mojego tłumaczenia z j. polskiego na j. niemiecki oraz z j. niemieckiego na j. polski. **Zrozumiałam także, jakie błędy są najczęściej popełniane w tłumaczeniach i jak ich unikać. Poprawiłam swoje zdolności tłumaczeniowe,***

uświadomiłam sobie wiele istotnych faktów odnośnie do tłumaczeń, a także zobaczyłam, jakie błędy popełniam i staram się ich unikać.

*Tutoring dał mi możliwość pracy z osobą posiadającą o wiele większą wiedzę niż moja. Dzięki temu mogłam zgłębić tajniki przekładoznawstwa oraz poznać stan własnych umiejętności w tej dziedzinie. Zwiększył moje umiejętności tłumaczeniowe oraz zwiększył moją świadomość językową. Więcej pewności siebie i odwagi w pisaniu. **Zyskałam pewność siebie. Ponadto, zdobyłam wiedzę na temat pisarskiego warsztatu – poprzez jej praktyczne zastosowanie byłam w stanie pracować nad własnym tekstem, co dało mi ogromną satysfakcję.** Tutoriale pomogły mi utwierdzić się w przekonaniu, że mam talent, który (jeśli rozwijany) może dać mi nie tylko wiele przyjemności, ale również pomóc w spełnianiu marzeń. Dzięki nim znalazłam wreszcie czas na pielęgnowanie mojej pasji. Rozszerzyłam swoją wiedzę. Zdołałam nowe umiejętności. Nauczyłam się pisać lepsze prace pod względem merytorycznym, językowym i stylistycznym. Przeczytałam ciekawe książki i artykuły. Przede wszystkim poczułam się pewniej, jeśli chodzi o moje umiejętności i swobodę w użyciu języka. **Poza tym wiem, że to, co z tutoringu wyniosłam, przyda mi się w życiu.** Pogłębiłam swoje zainteresowania związane z literaturą i kulturą krajów francuskojęzycznych. Poszerzyłam słownictwo i nabyłam nowe umiejętności w kwestii budowania wypowiedzi. Poznanie zarysu literatury francuskiej – zamierzam dalej poznawać twórczość niektórych twórców. **Poprawienie kompetencji językowych** – uporządkowanie i zrozumienie pewnych aspektów. Wgląd w dobytek kulturalny Francji poprzez zapoznanie i analizowanie tekstów literatury. Poprawa znajomości języka. Przede wszystkim ważne było dla mnie wsparcie tutora i jego wiedza, którą z chęcią się dzielił.*

*Dzięki tutorialom czuję się pewniej i bardziej przygotowana do pisania licencjatu. Cykl spotkań przybliżył mi założenia pedagogiki Marii Montessori, a szczególnie zabawę i jej znaczenia w pedagogice montessoriańskiej. **Pomógł mi ukierunkować moje działania w celu napisania pracy dyplomowej.** Możliwość dowiedzenia się niezbędnych informacji o pedagogice montessoriańskiej; okazja odbycia przedmiotu w innej niż tradycyjnej formie. Poszerzył moją wiedzę w kwestiach dotyczących uniwersytetu i prowadzenia badań.*

*Dzięki spotkaniom poszerzyłam swoją dotychczasową wiedzę w tematyce pedagogiki Marii Montessori. Przeprowadziliśmy również rozmowy dotyczące sytuacji placówek montessoriańskich w Polsce. Cykl tutoriali pomógł mi spojrzeć na edukację z innej perspektywy. **Poprzez dyskusje z tutorem i refleksje po tutoring** nauczyłam się być bardziej zdecydowana w wyrażaniu opinii, ulepszyłam również umiejętności w pisaniu tekstów naukowych. Mogłam zająć się tematyką związaną z moimi zainteresowaniami i poszerzyć swoją wiedzę*

w ramach uczelnianego programu. Dzięki tutorialom poznałam lepiej historię Gdańska związaną przede wszystkim z działalnością Rosjan. Przekonałam się, że została ona udokumentowana w niewielkim stopniu.

Dzięki zajęciom tutoringowym mogłam nauczyć się systematycznej pracy. Zdobyłam inspiracje do pisania pracy dyplomowej – poszerzyłam wiedzę o moich zainteresowaniach.

Dzięki cyklowi tutoriali w prawidłowy sposób została utrzymana motywacja w pisaniu pracy dyplomowej. Zdobyłam inspiracji oraz narodziły się nowe pomysły w obszarze moich zainteresowań. Pozwolił mi wpaść na pomysł wykonania projektu, który uważam za wartościowy.

Cykl tutoriali pozwolił mi na zetknięcie się nie tylko ze sztuką rozumianą jako rysunek/malarstwo, ale także z literaturą. Miałam możliwość po raz pierwszy zacząć tworzyć własną książkę dla dzieci – tworząc zarówno stronę literacką, jak i graficzną. Możliwość poszerzenia wiedzy z zakresu interesującego mnie tematu, ciekawa wymiana poglądów oraz myśli.

Poznałam nową formę kształcenia oraz zainteresowałam się postpamięcią, o której do tej pory nie wiedziałam zbyt wiele. Cykl tutoriali w minionym semestrze pozwolił mi rozwinąć zainteresowania związane z nowymi metodami uczenia się i uczenia kogoś. Ponadto poznałam teoretyczno-naukowe opracowania tych zagadnień, które mnie interesowały, a także pomysły, drogi wprowadzenia nowych metod w szkole.

Poznałam nowe metody nauczania języka polskiego i znalazłam temat do pracy licencjackiej. Swobodę wypowiedzania się oraz pogłębienie wiedzy z zakres neurodydaktyki. Rozwinęłam swoje zainteresowania w zakresie kultury kociewskiej. Poszerzyłam wiadomości z zakresu dialektologii. Nauczyłam się badać język przodków. Cykl tutoriali poszerzył moją wiedzę z zakresu neurodydaktyki. Ponadto poznałam nowe metody dydaktyczne, rozwinęłam swoje horyzonty myślowe. Tutorial pomógł mi rozwinąć umiejętności związane z redagowaniem tekstów pisanych. Myślę, że moje umiejętności językowe również uległy ulepszeniu. Wgląd do tematu, dodatkowe dyskusje, które pozwoliły mi rozwinąć temat i zgłębić go. **Cykl ten rozwinął moją kreatywność i uświadomił mi szacunek dla literatury.**

Tutorial uświadomił mi wiele procesów związanych z pisaniem pracy pisemnej. Był on również ciekawą formą konsultacji oraz nauki.

Dostęp do nowych materiałów i umiejętności w zakresie tutoring. Dzięki cyklowi tutoriali znacząco poszerzyłam swoją wiedzę na temat komunikowania politycznego, a także, po jego zakończeniu, dalej rozwijam się w tej dziedzinie. Udział w programie umożliwił mi poszerzenie mojej wiedzy, a także rozwinięcie

moich zainteresowań. Pozwolił także zacieśnić znajomość z Panią Doktor prowadzącą tutoring. W szybszy i bardziej efektywny sposób przyswoiłam wiedzę o interesującej mnie dyscyplinie.

W ramach cyklu zajęć z tutoringami pracowałam nad kolejnymi rozdziałami pracy licencjackiej. Rozmowy zaczęłam od wyboru przedmiotu moich badań. Na kolejne zajęcia pisałam eseje, które docelowo mogły być elementem pracy licencjackiej. Efekt jest taki, że wraz z końcem tutoriali powstało 12 stron pracy. Zgłębienie wiedzy z zakresu dydaktyki i literaturoznawstwa na podstawie twórczości Stefana Bieszka. Doświadczenie w zastosowaniu niektórych metod w analizie tekstów. Uważam, że poczyniłam postępy w związku z przygotowaniem się na egzamin, ponieważ eseje, które pisałam, dotyczyły zagadnień egzaminacyjnych.

Poszerzyłam wiedzę z zakresu językoznawstwa. **Poszerzałam swoje horyzonty.** Tutorial pomógł mi w mobilizacji oraz wzięciu się za siebie. Mam wrażenie, że przez godzinne dyskusje z tutorem mówię z większą swobodą (a wcześniej było to dla mnie dużym problemem).

Nauczyłam się także, jak pisać nieschematyczną, dobrą pracę na poziomie akademickim. Cykl tutoriali dał mi możliwość napisania eseju na interesujący mnie temat. Miałam również okazję rozwinięcia moich umiejętności w zakresie pisania prac formalnych. **Otworzył przede mną zupełnie nowy świat w sensie nowych pasji i inspiracji, a także możliwości (kierunek nauki, pisanie specyficznego rodzaju tekstów).** Dał mi też wiele satysfakcji dzięki możliwości konsultacji i uzyskiwania cennych komentarzy i sugestii od tutora.

Tutorial pozwolił mi w znaczący sposób pogłębić wiedzę. Dodatkowo zajęcia te były dla mnie okazją do wyrażenia nieco bardziej osobistego punktu widzenia. Dzięki tutorialowi przede wszystkim zaobserwowałam u siebie znaczący przyrost wiedzy i to jest dla mnie najważniejsze. Poza tym spotkania indywidualne z tutorem wskazały drogę dla dalszych, samodzielnych poszukiwań. **Zachęciły do prowadzenia własnych badań. Dzięki nim poczułam, że jestem w stanie się rozwijać jeszcze bardziej niż do tej pory – dały mi poczucie pewności i satysfakcji z wykonanej pracy.** Ułatwił mi pisanie pracy licencjackiej. Przyswoiłam sobie wiele nowych, ciekawych wiadomości, które z pewnością wykorzystam w przyszłej pracy zawodowej. Większą świadomość w polu nierówności społecznych, demokratyzacji edukacji i w temacie kontaktu międzyludzkiego.

Dużo łatwiej napisać na szczegółowe omówienie kolejnych punktów indywidualnie z promotorem. Dodatkowe spotkania z promotorem pomogły mi sprawniej, bez problemów napisać pracę. Dzięki tutoringowi miałam szansę na indywidualną rozmowę oraz pomoc ze strony tutora. Pomógł mi w zapoznaniu

się z tematyką wojny na Bałkanach w latach 90. Mogłam także doskonalić pisanie esejów. Pomógł przygotować się do pisania pracy licencjackiej. Poszerzył wiedzę na temat państw byłej Jugosławii. Cykl tutoriali okazał się dla mnie niezwykle przydatny pod względem pisania i wyrażania swoich poglądów i przemyśleń. Pozwolił mi też poszerzyć wiedzę na temat Europy i sytuacji, w jakiej się znajduje, oraz poznać interesujących eseistów/pisarzy. Cykl tutoriali pozwolił mi poszerzyć wiedzę w zakresie materiału, który mnie interesuje. Nauczył mnie nowego spojrzenia na poruszaną problematykę. **Tutorial pozwolił mi spojrzeć na omawiane teksty literackie nie tylko z perspektywy czytelnika, ale także, w pewnym sensie, badacza – co umożliwiły zwłaszcza teksty krytycznoliterackie, łączące w sobie też elementy filozofii.** Ponadto, tutorial był dla mnie świetną okazją do wymiany myśli i poglądów nie tylko w dyskusji, ale także pisemnie w formie esejów.

Przeczytałam kilka ciekawych książek, po które sama bym nie sięgnęła. Poza tym zmusił mnie do formułowania na głos swoich opinii, co było dla mnie o tyle przydatne, że mam problem z wystawianiem się. Cykl tutoriali dał mi możliwość wymiany myśli i doświadczenia z prowadzącym, co poskutkowało zwiększeniem motywacji do dalszego działania. Udział w cyklu tutoriali zapewnił mi materiał do pogłębienia wiedzy związanej z pisaną przeze mnie pracą licencjacką. Pomógł też w rozwinięciu zainteresowań związanych ze współczesną literaturą anglojęzyczną.

Zajęcia były, jak się spodziewałem, bardzo ciekawe. Otworzyły mnie na inną perspektywę literatury, jak i pism teoretycznych. **Cykl tutoriali znacząco poszerzył moją wiedzę z zakresu biotechnologii morskiej.** Zmobilizował do systematycznej pracy nad opracowywaniem tematów, która stała się dla mnie przyjemnością.

Cykl tutoriali dał mi możliwość poszerzenia wiedzy z zakresu biotechnologii morza. Oprócz tego była to okazja do wymiany wiedzy i poglądów z Tutorem. **Z pewnością pozwoliło mi to zgłębić interesujący mnie temat dwujęzyczność dzieci oraz nauczania języka angielskiego dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.** Nauczyłam się również formułować dłuższe teksty i pracować nad nimi oraz nad swoim własnym stanowiskiem w wyżej wymienionych kwestiach. Poznałam wiele ciekawych tematów, jak np. obiektywistyczne i konstruktywistyczne teorie nauczania, mogłam pracować w swoim tempie oraz dokładnie skupić się na tych obszarach nauki, które najbardziej mnie interesowały. Przede wszystkim lepiej poznałam przedmiot swoich badań i pracy, które mogę wykorzystać do pracy dyplomowej oraz poszerzyłam swoją wiedzę.

Indywidualne zajęcia z Tutorem były dla mnie ciekawym polem rozwoju osobistego oraz pogłębienia wiedzy z danego zakresu.

Pomógł mi w systematycznej pracy nad pogłębieniem tematyki związanej z moją pracą licencjacką. Zmobilizował do myślenia krytycznego.

Dał mi możliwość odbycia ciekawych dyskusji o literaturze i procesach zachodzących przy pisaniu. Pogłębił znajomość współczesnej polskiej literatury. Poszerzył moją wiedzę z wybranego i rozwijanego tematu. Pobudził mnie do obecnych działań i poszukiwań informacji z wybranego tematu. Umożliwił mi rozpoczęcie pogłębionych studiów nad interesującymi mnie obszarami wiedzy. Dzięki cyklowi tutoriali miałem również możliwość odbyć pogłębione dyskusje i skonfrontować moje przemyślenia ze zdaniem tutora.

*Poszerzył moją wiedzę o nowe zagadnienia, a także pozwolił wypracować różne metody porównywania konkretnych zagadnień. Pozwolił także znaleźć nowe źródła i podzielić się z kimś swoimi zainteresowaniami naukowymi. **Poszerzenie wiedzy nt. współczesnego teatru zachodniego (wpływ teorii / manifestów na praktykę teatralną; wpływ nowych mediów na teatr [i vice versa]).***

Wsparcie przy pogłębianiu wiedzy oraz wskazówki dotyczące dalszych poszukiwań oraz interesującej literatury. Ponadto, była to okazja do ćwiczenia formułowania myśli oraz dyskusji na zadany temat.

*Tutoring był ciekawym doświadczeniem. Pozwoliło mi to tak naprawdę w jakimś stopniu odkryć na nowo moje zainteresowania, charakter... **Dzięki temu zainspirowany do działania zdecydowałem o podjęciu drugiego kierunku – prawa.***

Dowiedziałam się, jakie moje mocne i słabe strony oraz jakich obszarach najlepiej wychodzi mi nauka oraz pomógł mi w wyborze specjalizacji. Ukierunkował mnie w podjęciu działania związanego z połączeniem pasji z życiem codziennym, pracą. Analiza moich słabych i mocnych stron. Określenie celów, jakie chcę osiągnąć w przyszłości.

Dzięki tutorialom uświadomiłem sobie, że posiadana przeze mnie baza wiedzy i doświadczenia może być bardziej celowo rozwijana i wykorzystywana w karierze zawodowej i do realizacji osobistych ambicji.

Semestr drugi

Tutoring dał mi motywację do pisania prac na temat książki obrazkowej oraz dostęp do literatury. Dał mi możliwość tworzenia własnych tekstów, które będą stanowić część mojej pracy magisterskiej. Pomógł mi w napisaniu pracy magisterskiej. Znaleźć odpowiednią literaturę i poprawić błędy, których sama nie dostrzegłam. Wzbogacenie środków językowych w pisaniu pracy magisterskiej.

Pogłębiłam umiejętność parafrazowania tekstów w języku niemieckim.

Poszerzyłam znajomość słownictwa używanego w tekstach naukowych. Poznanie nowych różnorodnych zwrotów i form wykorzystywanych w pisaniu pracy oraz polepszenie sprawności pisania pracy naukowej.

Motywacja do pisania pracy. Sprawdzanie poprawności językowej.

Jest to wsparcie i pomoc udzielana studentowi przez wykładowcę z ramienia UG. Dany projekt pomógł mi przy pisaniu pracy magisterskiej poprzez fachową pomoc.

Cykl tutoriali pomógł mi w napisaniu pracy magisterskiej, znalezieniu odpowiedniej literatury oraz skorygowaniu błędów. Pomógł mi polepszyć pisanie mojej pracy magisterskiej. Tutorial pozwolił na zapoznanie się z literaturą w zakresie tłumaczeń prawniczych oraz umożliwił próbowanie swoich sił na polu mało praktykowanym w standardowej siatce studiów.

Znacznie poszerzyłam swoją wiedzę w zakresie tłumaczeń prawniczych każdego rodzaju. Dowiedziałam się o wielu przydatnych źródłach informacji. Tutorial dał mi możliwość indywidualnej współpracy z prowadzącym oraz pozwolił mi zrozumieć ideę audiodeskrypcji.

Tutorial był dla mnie okazją do poszerzenia swoich zainteresowań, pogłębienia wiedzy na temat audiodeskrypcji. Udało mi się nagrać swoją pierwszą AD do filmu. Zdobyłem nową wiedzę. Poszerzyłem zakres moich zainteresowań. Cykl tutoriali pozwolił mi poznać, obce dotąd, dziedziny. Indywidualna praca z prowadzącym pomogła dokładniej zgłębić temat.

*Cykl tutoriali w minionym semestrze dał mi teoretyczną wiedzę na temat audiodeskrypcji, którą nie miałam okazji się wcześniej zainteresować. Umożliwił mi również wykorzystanie zdobytej wiedzy w praktyce. **Umiejętność formułowania argumentów i tworzenia spójnej kompozycji tekstu.** Dzięki projektowi poszerzyłam swoją wiedzę dotyczącą mechanizmów społecznych w krajach nordyckich. **Pisanie esejów pomogło mi natomiast w jasnym precyzowaniu moich myśli, a ustalone terminy wysyłania prac nauczyły mnie systematyczności. Dzięki temu programowi nauczyłem się redagować teksty naukowe.** Dał mi on również możliwość poznania wiedzy w zakresie moich zainteresowań.*

Przede wszystkim był bardzo dobrym treningiem w pisaniu dobrych jakościowo tekstów oraz inspiracją przy pisaniu równocześnie pracy licencjackiej. Możliwość rozwoju i poznania siebie, stymulację intelektualną. Cykl tutoriali dał mi możliwość analizy moich przekładów w szczegółowy sposób oraz doskonalenia zdolności językowych. Przyczynił się również do poznania przeze mnie problematyki przy tłumaczeniu oraz odkrycia moich mocnych stron w zakresie translatoryki. Przede wszystkim zwiększyła się moja świadomość, jak przebiega

proces tłumaczenia i od jak wielu czynników zależy. Porównywanie tłumaczeń uczestników było bardzo interesujące, gdyż mogłam poznać zupełnie inną perspektywę i dowiedzieć się, czym inspirowali się również inni studenci. **To poszerzyło moją wiedzę i po tym programie jestem bogatsza o doświadczenia.** Cykl tutoriali uświadomił mi przede wszystkim, że jakość tłumaczenia zależna jest od wielu czynników. Jakość ta zawsze okazała się wprost proporcjonalna do pracy, czasu i wysiłku, jaką tłumacz włożył w swój przekład. Świadomość istnienia tych czynników na pewno poprawiła i poprawi w przyszłości jakość mojego tłumaczenia. Cykl tutoriali był dla mnie pomocny, gdyż dzięki niemu wiem, jakie są moje mocne i słabe strony w procesie tłumaczenia. Wiem, na jakie kwestie muszę zwracać moją szczególną uwagę i nad czym muszę dłużej popracować.

Dzięki tutorialowi zrozumiałam złożoność procesu tłumaczenia oraz to, jak wiele czynników ma wpływ na jakość tłumaczenia. Zdecydowanie poprawiłam swoje umiejętności w zakresie tłumaczenia tekstów. Nauczyłam się, jak ważne jest szukanie różnych kontekstów, w których dane słowo lub zwrot występuje i dzięki temu nie poprzestaję na jednej definicji, tylko sprawdzam w wielu miejscach, aby znaleźć najlepszą. Była to dobra szansa na sprawdzenie swoich możliwości, ponieważ teksty były bardzo wymagające i w wielu miejscach trudne do oddania w języku polskim.

Umiejętność precyzowania celów naukowych i systematyczność ich realizacji. Większą pewność siebie w dążeniu do celu. Podczas tutoriali dostałam możliwość rozwinięcia umiejętności językowych i poszerzyłam wiedzę na temat literatury. Dzięki cyklowi tutoriali w minionym semestrze wzbogaciłam swój zasób słownictwa, poznałam nowe konstrukcje i czasy gramatyczne i poszerzyłam zainteresowania związane z literaturą i kulturą krajów francuskojęzycznych. Pogłębienie wiedzy o kulturze i historii Francji; poznanie utworów francuskojęzycznych oraz praktyczne utrwalenie języka francuskiego. **Z pewnością tutorial pomógł mi poszerzyć moją wiedzę z zakresu rosyjskiego literaturoznawstwa, które stało się bardzo interesujące.** Ponadto, niektóre materiały będą bardzo pomocne przy pisaniu pracy magisterskiej. **Tutorial umożliwił mi rozwój zainteresowań oraz zwiększył świadomość i samodzielność badawczą.** Tutorial dał mi większą pewność siebie w komunikowaniu się z wykładowcą, a także większą pewność siebie w wypowiedaniu się publicznie. Dzięki tutorialowi polepszyła się moja znajomość gramatyki języka rosyjskiego. Ponadto zapoznałam się z niektórymi filmami rosyjskimi.

Dzięki spotkaniom tutoringowym mogłyśmy sformułować i złożyć wniosek dotyczący Sopockiej Majówki. Zostałam zmotywowana do sformułowania celów oraz realizacji projektu „Kreatywna Rodzina” w ramach Sopockiej Majówki. Przede wszystkim sformułowanie wniosku do Urzędu Miasta Sopotu, aby zrealizować

projekt „Kreatywnej Rodziny”, oraz kosztorysu. Pierwszy raz miałam możliwość tworzenia tekstu nie stricte naukowego i dzięki indywidualnym spotkaniom mogłam lepiej zrozumieć swoją pracę. Uzyskanie praktycznej wiedzy z całkowicie nieznanej dla mnie wcześniej dyscypliny, zyskanie przydatnej wiedzy dotyczącej przyszłego zawodu.

[Tutoring] Pogłębił moją wiedzę z zakresu dydaktyki kształcenia. Miałam okazję zweryfikowania swojej dotychczasowej wiedzy w tym zakresie. Poszerzyłam swoją wiedzę z neurodydaktyki, nauczyłam się syntezować wiedzę w formie krótkich esejów. Mogłam swobodnie wyrażać swoje poglądy, zrewidować je i wzbogacić.

[Wzrosło] Moje doświadczenie związane z nauczaniem języka polskiego jako obcego, poszerzyłam wiedzę na temat tej dyscypliny i związanych z nią metod nauczania. Cykl tutoriali zmotywował mnie do naukowego rozwoju. Pomógł w samoorganizacji pracy, rozwinął umiejętność prawidłowego doboru i późniejszej analizy zbieranego materiału.

Możliwość zapoznania się z pozycjami literackimi/kulturowymi spoza ogólnego planu studiów. Pozwolił mi spojrzeć na omawiane tematy w nowy sposób. Dzięki temu moje horyzonty zostały poszerzone. Tutorial pomógł mi rozwinąć umiejętności pisania w j. angielskim w oparciu o źródła. Udoskonaliłam również umiejętność przeszukiwania baz akademickich, a także korzystania z formatu MLA. **Udział w tutorialu rozwinął moje umiejętności formułowania myśli i stawiania tez.** Nauczyłam się również selektywnie korzystać z treści zawartych w artykułach. **Nauczyłem się lepiej korzystać ze źródeł naukowych (w tym online).** **Usystematyzowałem umiejętność pisania esejów.** Możliwość zapoznania się z kulturą USA i jej przeszłością poza studiami (planami). Cykl tutoriali pomógł mi określić moje mocne i słabe strony w dziedzinie kulturoznawstwa i językoznawstwa. Oprócz tego miałem możliwość przedyskutowania moich pomysłów dotyczących pracy magisterskiej.

Tutoriale pozwoliły na nietypowe podejście do omawianych tematów. Jest to z pewnością dobry sposób na poszerzenie horyzontów. Cykl Tutoriali pomógł mi otworzyć się na mojego rozmówcę w dziedzinie kulturoznawstwa i językoznawstwa. Tutorial nauczył mnie wnikliwej interpretacji tekstów reporterskich, spojrzenia na nie z wielu perspektyw. Poszerzenie horyzontów dzięki doświadczeniu Mentora oraz umiejętność dyskusji na temat „spornych” zagadnień. Wzbogacił wiedzę, zachęcił do czytania, pisania, mówienia w języku angielskim. Tutoriale pozwalające rozwinąć zainteresowania przy pomocy kompetentnych osób w danej dziedzinie. Cykl tutoriali z pewnością wpłynął pozytywnie na moją umiejętność pisania formalnych tekstów w j. angielskim, a także dał mi możliwość rozwijania moich zainteresowań związanych z językoznawstwem. Cykl tutoriali to czas poświęcony

pracy nad interesującymi zagadnieniami: czytanie artykułów, analiza materiału lingwistycznego, poszukiwanie własnych przykładów. Dyskusje, które się pojawiały, prowokowały do wyrażania własnej opinii na pewny temat i jego uzasadnienie. Pogłębioną wiedzę na temat dramatów Ibsena, możliwość skupienia się na interesujących mnie motywach, rozwinięcie myślenia analitycznego i konfrontacji swoich pomysłów z opinią tutora. Pogłębiła się moja wiedza z zakresu tematyki dotyczącej mojej pracy dyplomowej. Ponadto otrzymałam zbiór literatury związanej z własnymi zainteresowaniami. Przede wszystkim wnikliwy obraz oraz merytoryczne treści, dzięki którym mogłam pogłębiać zdobytą wiedzę naukową na zajęciach.

Poszerzył moją wiedzę w zakresie podejmowanych tematów. Miałam idealne źródło z zakresu bibliografii i możliwość podejścia do problemu badawczego mojej pracy magisterskiej. Możliwość poszerzenia swoich zainteresowań oraz możliwość odkrycia nowych metod badawczych. Pomógł mi w pisaniu pracy licencjackiej; poszerzył wiedzę na temat bałkanistyki. Zdecydowanie poszerzyłam swoją wiedzę na temat zagadnień, które mnie osobiście interesowały, a realizacja tych koncepcji podczas grupowych zajęć nie była możliwa. Ponadto pozyskałam wiele informacji na temat tytułów, autorów, koncepcji literackich, które pozwolą mi zgłębiać temat dalej samemu. Tutoriale zdecydowanie pogłębiły moją wiedzę na temat literatury anglojęzycznej, a w szczególności na temat pisarek zajmujących się tematyką feministyczną. Poza tym dzięki swobodnej, dyskusyjnej formie zajęć nabrałam pewności przy wyrażaniu swojego zdania i opisywania swoich obserwacji.

Okazało się, że zajęcia mogą być bardzo wciągające. Sam chciałem coś robić. Cykl tutoriali pozwolił mi na rozwijanie moich zainteresowań związanych z literaturą okresu I i II wojny światowej. Dał mi również możliwość zapoznania się z twórczością współczesnych autorów anglojęzycznych. Tutorial rozszerzył znacząco moją wiedzę z zakresu literatury, jak i zmienił mój sposób postrzegania pewnych zjawisk zachodzących we współczesnym społeczeństwie. Dodatkowo czuję, że polepszyły się moje kompetencje wypowiedziania się na najróżniejsze tematy. Poszerzenie wiedzy, rozwój intelektualny, interdyscyplinarne spojrzenie na literaturę i społeczeństwo, wykorzystanie uprzednio posiadanej wiedzy do tworzenia nowych interesujących połączeń, poszerzenie wiedzy, możliwość swobodnej dyskusji. Tutorial był dla mnie możliwością rozwinięcia własnych zainteresowań i poszerzenia wiedzy w danej dziedzinie. Dzięki spotkaniom odkryłam, w jakim kierunku powinna rozwijać się moja dalsza edukacja. Rozmowy z Tutorem były też rozwijające, jeśli chodzi o kwestie światopoglądowe. Cykl tutoriali umożliwił mi nabranie większej pewności siebie w wyrażaniu własnych przemyśleń dotyczących literatury (ale także i pozostałych tematów). Sprawił też,

że zapoznałam się z dziełami, do których na własną rękę mogłabym nie dotrzeć. Z pewnością poszerzyłam swoją wiedzę na temat dwujęzyczności dzieci. Przede wszystkim jednak tutoring dał mi szansę na przeprowadzenie bardzo fajnych badań i zaobserwowanie tego fenomenu w praktyce. **Dzięki cyklowi tutoriali mogłam poszerzyć swoją wiedzę z glottodydaktyki oraz różnych podejść do edukacji.** Poszerzenie wiedzy na temat metodologii badań; poznanie współczesnych idei w glottodydaktyce. Pomógł mi w pracy licencjackiej. Tutoring dał mi dużo nowej wiedzy, ciekawe doświadczenie ćwiczeń tylko w wykładowca. Myślę też, że rozbudził moje zainteresowanie w temacie, który poruszyliśmy z Panią Doktor na cotygodniowych spotkaniach. Rozbudził ciekawość i pogłębił wiedzę.

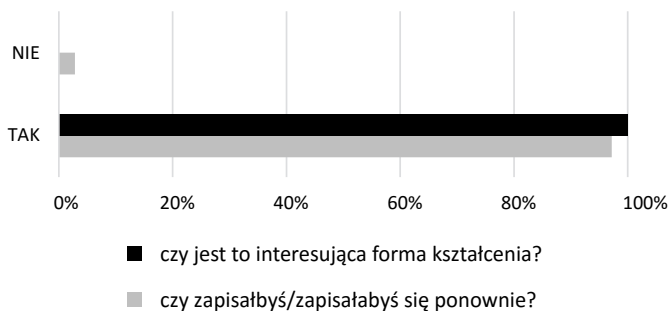
Gigantyczny rozwój zainteresowań w kierunku dziedziny, jaką jest antropologia + praca nad poszerzaniem swoich horyzontów. Dzięki tutorialom miałam możliwość porozmawiania o interesujących mnie zagadnieniach, czego nie miałam okazji uczynić wcześniej. Spotkania z tutorem zmotywowały mnie do samodzielnej pracy i refleksji, co zaowocowało zdobyciem pewnej wiedzy i rozwianiem wielu wątpliwości, a także szerszym spojrzeniem na kwestie związane z problematyką tutorialu. Cykl tutoriali umożliwił rozwój zainteresowania literaturą, kulturą, poszerzył moje umiejętności analizy tekstów kultury oraz formułowania własnych wniosków, zarówno w formie eseju, jak i w dyskusji. Rozwój słownictwa i płynnego mówienia w języku angielskim; poszerzenie wiedzy na temat dzieł dramatopisarzy. Dzięki cyklowi tutoriali rozwinęły się moje umiejętności w zakresie argumentowania moich wypowiedzi. Co więcej, moja wiedza dotycząca tematyki tutoriali w znacznym stopniu pogłębiła się.

Zachęcił mnie do pisania, pokazał, jak podjąć próby opisywania i analizowania spektakli.

Cykl tutoriali przybliżył mi zagadnienia, które mnie interesowały. Oprócz tego poznałam nieco lepiej własne możliwości. Warsztat projektowania, opisywania i wnioskowania badań naukowych w naukach społecznych (nauki o zarządzaniu). Cykl tutoriali pokazał mi kierunek, w którym powinnam podążać w kolejnych semestrach. Szersze spojrzenie na płaszczyznę kierunku studiów.

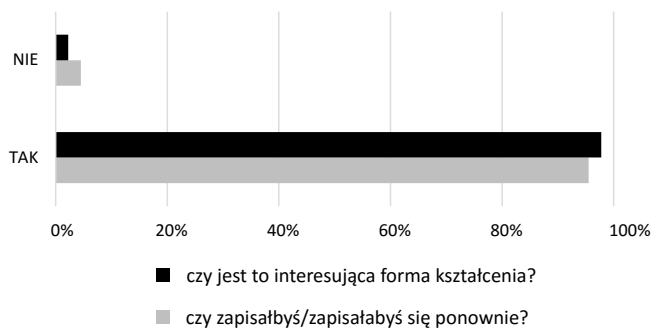
Pytania 2 (1. semestr) i 3 (2. semestr). Czy zapisałby/zapisałaby się Pan/Pani ponownie na kolejny cykl, gdyby była taka możliwość?

Wykres 24. Stopień zainteresowania studentów tutoringiem w I semestrze



Źródło: opracowanie własne autorki.

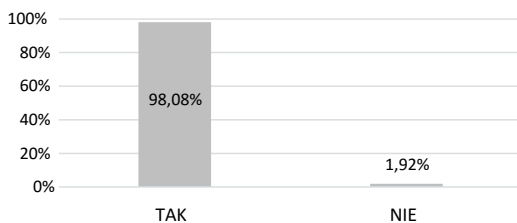
Wykres 25. Stopień zainteresowania tutoringiem wśród studentów II semestru



Źródło: opracowanie własne autorki.

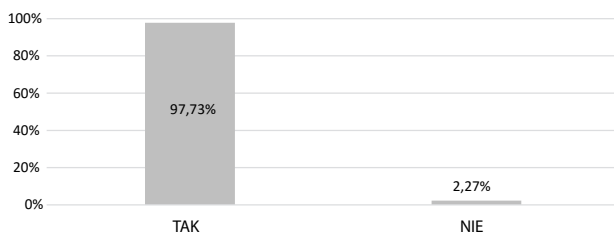
Pytanie 5. Czy cel tutoriali ustalony na początku został osiągnięty?

Wykres 26. Czy w I semestrze cel tutoriali został osiągnięty?



Źródło: opracowanie własne autorki.

Wykres 27. Czy w II semestrze cel tutoriali został osiągnięty?



Źródło: opracowanie własne autorki.

Po czym Pan/Pani to poznaje?

Semestr pierwszy

Uważam moją wiedzę za większą niż na początku, efektem jest praca. Po tutoringu będę realizować własny „projekt”, który jest związany z tematyką tutoringu. Po większej łatwości pisania, wypowiedania się na określone tematy. Po zwiększonych umiejętnościach w pisaniu prac. Poczucie polepszenia umiejętności pisania. Dzięki tutorialom na nowo odkryłam przyjemność, jaką niesie ze sobą pisanie esejów. Zostałam zmotywowana do pisania esejów. Zwracam uwagę na różne aspekty pracy nad tłumaczeniami prawniczymi i staram się przykładać większą wagę do jakości wykonywanej pracy.

*Większa wiedza na temat tłumaczeń specjalistycznych, większy dystans do wiedzy przedstawianej w artykułach naukowych. Mam bardziej zorganizowaną (i zarazem skonkretyzowaną) wizję problematyki. Mam większą wiedzę w zakresie tłumaczeń prawniczych i większy zapał do jej zgłębiania. Sądzę, że moja zarówno teoretyczna, jak i praktyczna wiedza w zakresie tłumaczeń poszerzyła się dzięki tutorialom. Dużo większa wiedza, znalezienie nowego kierunku poszukiwania wiedzy. Swobodnie wypowiadam się na tematy związane z CSR, ukończyłam pierwszą część rozdziału teoretycznego pracy magisterskiej, czuję się zmotywowana do działania i nie tracę wiary w to, że ze wszystkimi obecnie podejmowanymi przeze mnie inicjatywami sobie poradzę. **Moja wiedza w zakresie omawianego podczas spotkań zyskała inny wymiar. Uświadomiłam sobie, że ludzie się różnią, mają inne umiejętności, a w związku z tym nie powinno się ich porównywać.** Poszerzenie własnej wiedzy oraz poprawienie zdolności pisania esejów. Rozwinęłam swoje zainteresowania oraz zdobyłam dużą wiedzę odnośnie do zagadnień, na których mi zależało, aby je zgłębić. Poznałam możliwości zawodowe, zapoznałam się z różnymi aspektami pracy tłumacza. Po jakości moich ostatnich prac. Po samorozwoju.*

*Po nieco bardziej ukierunkowanej wizji przyszłości. Po efektach, które mają miejsce teraz. **Zmieniło się moje nastawienie do codziennych sytuacji, porażek i otaczających mnie ludzi.** Uważam, że jakość mojego przekładu jest wyższa, nie mam problemu ze zrozumieniem tekstów. Poszerzyłam swoją wiedzę na temat tłumaczeń, wiem, jakie czynniki wpływają na jego jakość, i umiem tę wiedzę zastosować. Moja wiedza w zakresie przekładoznawstwa została pogłębiona. Umiejętności tłumaczeniowe się poprawiły. Po efekcie pracy. **Przerobione lektury i napisane prace pomogły mi zrozumieć błędy i niedociągnięcia, których dopuszczałam się przed tutoringiem, dodatkowo zaczęłam pracę nad bardzo ważnym życiowym***

projektem. Mam napisaną większą część artykułu. Poszerzyłam moją wiedzę i poczułam się jeszcze bardziej zdeterminowana do dalszej pracy. Posiadałam umiejętność samodzielnego wypowiedzania się na wybrane tematy i sięgam po pozycje literackie wybranych autorów. Znam ważniejszych twórców i wydarzenia z literatury francuskiej, posługuję się nowymi strukturami gramatycznymi. Pogłębiłam wiedzę na temat metody Montessori, bardziej ją teraz rozumiem. Po postępującej pracy własnej nad pisaniem pracy dyplomowej. Po umiejętności prowadzenia badań i szerszym rozeznaniu w kulturze akademickiej. Piszę pracę licencjacką. Temat jest związany z pedagogiką Montessori. Spotkania pomogły mi w poszerzeniu swojej wiedzy. Po fizycznym dowodzie na papierze i mentalnych zasobach wiedzy. Po ukończeniu napisanych tekstów, wyczerpaniu tematu w ilości, którą ustaliliśmy, po poczuciu dobrze wykonanej pracy. Celem było dowiedzenie się czegoś na temat Rosjan w Gdańsku. Niewątpliwie udało się to osiągnąć.

*Na jednym z pierwszych spotkań ustaliliśmy, czym będziemy się zajmować. Zostało to zrealizowane – dowodem na to jest esej, który powstał. Ustalony cel został zrealizowany. Wzrosła motywacja do działania, które nie znalazła po zakończeniu spotkań. Po realizacji projektu. Można to stwierdzić, obserwując etapy pracy związane z tematyką realizowanego tutoringu. Udało się w całości zrealizować plan, jaki został ustalony na początku zajęć. Rozwinęłam swoją wiedzę w tym temacie, a takie było moje założenie na początku tutorialu. Rozwinęłam swoje zainteresowania, poznałam idee nowych metod, np. Akademia Khana, spersonalizowane uczenie itd. Znalazłam temat do pracy licencjackiej. **Po rozszerzeniu moich horyzontów.** Poszerzenie wiedzy, dzięki której mogę pisać pracę dyplomową. Poszerzyłam swoją wiedzę, zdobyłam nowe umiejętności. Myślę, że jestem przygotowany teoretycznie do napisania mojej pracy licencjackiej. Szybkość postępów w odnajdywaniu interesujących źródeł i tematów. **Jestem bardziej czytającą osobą.** Świadomość błędów, które wcześniej popełniłam. Czuję się pewniej, pisząc. **Rozumiem większość zjawisk zachodzących w polityce, mam większą swobodę dyskusji, formułowania poglądów.** Odkryłam wiele tematów, na które można napisać pracę naukową. Mam większą wiedzę i świadomość na temat istoty nauczania ortografii na lekcjach języka kaszubskiego, w porównaniu z wiedzą, którą posiadałam przed pierwszym spotkaniem. Po tym, jaką objętość mają poszczególne podrozdziały mojej pracy licencjackiej. Temat pracy licencjackiej został mniej więcej określony, materiały przygotowane. Materiał nagromadzony przeze mnie będzie przydatny w kolejnych pracach naukowych. Dostrzegam różnicę między sposobem, w jaki wypowiadałam się kiedyś i w jaki robię to teraz; udało mi się znacznie poszerzyć wiedzę na temat, którego dotyczyła moja praca. Poznaję to po tym, iż ustalony temat spotkań został*

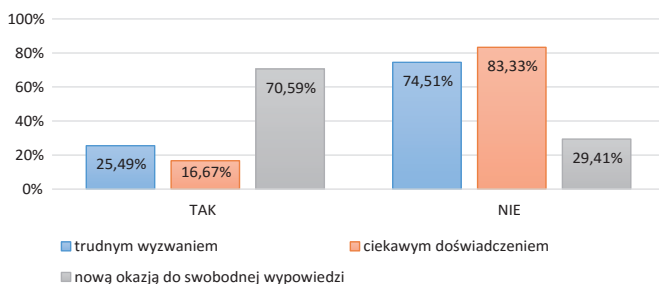
całkowicie zrealizowany. **Realizacja tutorialu przerosła moje oczekiwania.** Rozwinęłam umiejętności pisania i korzystania z różnych źródeł, pogłębiłam zainteresowania i zyskałam nowe. Moja wiedza na temat tekstów starskandynawskich oraz umiejętność ich interpretacji uległa znacznemu pogłębieniu. O wiele większa wiedza i chęć zgłębiania tematyki dalej. Poznaję po efekcie końcowym wykonanej pracy. Mam napisaną drugą część pracy licencjackiej. Po nowych tematach, które chciałam zgłębić. Poznaję to po sukcesach w pisaniu kolejnych części pracy dyplomowej. Udało mi się napisać rozdział pracy, a także zacząć pisać drugi, bez większych problemów. Materiał został zrealizowany. Po zdobytej wiedzy.

Widzę to po swojej wiedzy, która znacznie się zwiększyła, oraz po wzroście zainteresowania tematem spotkań. **Poznaję to po zmianie sposobu czytania literatury. Zaczynam sama sobie zadawać pytania i wchodzić w głębię tematu. Dodatkowo pisanie stało się dla mnie przyjemnością i polepszyło mój warsztat. W trakcie tutorialu miałam okazję, zgodnie z początkowym założeniem, poznawać również teksty krytyczne czy filozoficzne, które rzuciły inne światło na czytane książki. Omawiane lektury natomiast traktowałam zawsze w szerszym kontekście, odnosząc je do współczesnego świata. Mam większe pojęcie o temacie, który mnie ciekawił. Poznaję po tym, że mam już napisany kawałek pracy licencjackiej. Po zakończeniu cyklu tutoriali indywidualnie kontynuuję i rozwijam zainteresowania zapoczątkowane przez cykl. Po tym, że udało mi się uznać część teorii literatury za interesującą. Po stanie mojej wiedzy i jeszcze większym zainteresowaniu biotechnologią morską. Po tym, że moja wiedza poszerzyła się w sposób znaczący. Poznaję to po postępach, które poczyniłam w pisaniu tekstów oraz po wiedzy, którą uzyskałam z danego tematu (przydatne treści przy zdawaniu egzaminów z innych przedmiotów). Poszerzyłam swoją wiedzę. Zgromadziłam wiedzę na interesujący mnie temat. Po zakresie lekturowym oraz po napisaniu esejów. Po realizacji ustalonych tematów. Polepszył się stan mojej wiedzy. Po tym, że po odbyciu spotkań czuję się o wiele bardziej kompetentny do dyskusji i formułowania własnych przemyśleń związanych z tematyką poruszaną podczas spotkań. Razem z Tutorem podsumowaliśmy większość zagadnień, wspólnie wypracowując konkretne teorie dotyczące badawczych zagadnień. Otrzymałam konkretne wskazówki, jak i gdzie mogę uzupełnić swoją wiedzę, oraz wskazano mi kierunki potencjalnego rozwoju. Wyjaśniono mi zagadnienia, które stanowią punkt startowy do głębszych analiz, oraz zasugerowano literaturę. Podsumowanie, które odbyło się na ostatnich zajęciach, sprawiło, że uzyskałam pełną satysfakcję ze wspólnej pracy. **Wybrałam specjalizację. Po sprecyzowaniu celu, do którego dążę. Po efektach samoidentyfikacji samego siebie. Po samodzielnych inicjatywach i poszukiwaniach, które podjęłam na skutek pracy z Tutorem.****

Pytanie 7. Pisanie esejów w trakcie cyklu było dla Pana/Pani (można zaznaczyć wszystko, ale warto podkreślić wówczas skalę):

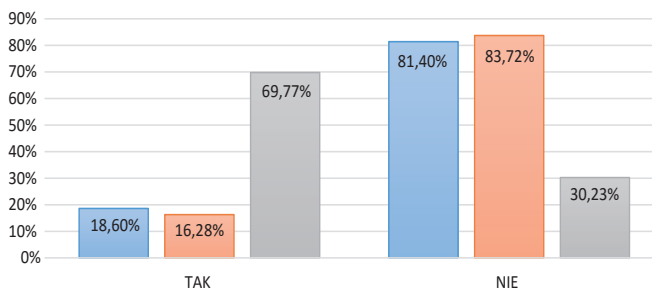
- 1. trudnym wyzwaniem**
- 2. ciekawym doświadczeniem**
- 3. nową okazją do swobodnej wypowiedzi na poruszane i interesujące mnie tematy**

Wykres 28. Pisanie esejów było dla mnie – I semestr



Źródło: opracowanie własne autorki.

Wykres 29. Pisanie esejów było dla mnie – II semestr



Źródło: opracowanie własne autorki.

Pytanie 9. Moment przełomowy, znaczący w relacji z tutorem, to dla mnie:

Semestr pierwszy

*Znalezienie wspólnego pola zainteresowań i szansa ich swobodnego omawiania. **Uznanie przez mojego Tutora, że to, co robię, jest dobre.** Pomoc w wykorzystaniu możliwości prowadzenia badań. Podoba mi się indywidualne podejście do studenta. Pierwsze spotkanie organizacyjne. **Moment, w którym zdałam sobie sprawę, że Tutor ma znaczący wpływ na moją motywację oraz widzi we mnie potencjał.** Ukierunkowanie moich zainteresowań, które wcześniej nie zwracały uwagi. Swobodna wymiana poglądów i argumentów. Bezpośrednia, swobodna dyskusja. Podsumowanie, zauważenie zaistniałych zmian i postępów, za co jestem bardzo wdzięczna. Miał miejsce już kilka lat temu, teraz wszystkie etapy kształtowania się relacji są dla mnie przełomowe w stosunku do wcześniejszego wyobrażenia relacji studentki-wykładowcy na uniwersytetach. Rozmowa na temat osobistych doświadczeń tutora w zawodzie tłumacza ustnego. Początek tutoriali – bliższe relacje z Tutorem.*

*Pierwsze spotkanie. Otwarty dialog. Moment, w którym otworzyłam się i zaczęłam mówić, co chcę osiągnąć, a nad czym popracować. **Zyskanie umiejętności konkretnego formułowania myśli i opinii.** Moment otwarcia się na osobę, z którą się współpracuje, i zaufanie jej. Zdobycie wzajemnego zaufania, poczucie zrozumienia. Pierwsze spotkanie. Ogromną motywacją były dla mnie dokładnie sprawdzone tłumaczenia oraz pozytywne opinie dotyczące moich tłumaczeń. Kiedy zostałam pochwalona za dobre przetłumaczenie tekstu pol.-niem. Omówienie pierwszego tłumaczenia. Spotkanie indywidualne po pierwszym tłumaczeniu. Kraksa w trakcie tutorialu (wylanie kawy) – moment nieformalnej, wspólnej relacji z tutorem. Zaangażowanie ze strony Tutora, chęć pomocy i sugestie wnoszące wiele do pracy. Uzmysłowanie, że to, co się robi z pasją, może wpłynąć na poznanie własnej wartości. **Pierwszy raz, gdy dzięki Tutorowi stworzyłam coś, w czym, jak się okazało, jestem naprawdę dobra.** Porady, opinie i wiedza, jaką otrzymałam od dr MH, są dla mnie nieocenione. Bardzo, bardzo, bardzo wiele z tego wyniosłam i po 4 latach na polonistyce na UG po raz pierwszy ktoś w tak spersonalizowany sposób pomógł mi zdobyć większą wiedzę i rozwinąć swoje umiejętności. Inspiracja podczas opowiadania własnych doświadczeń. Nie mam zdania. Przełamanie się, większa pewność siebie po przepracowanych tekstach i esejach. Nie jestem w stanie określić jednego takiego momentu. Rozmowa wychodząca poza standardowy program zajęć na temat rozwinięcia się serii tekstów w coś innego i większego (wideo, radio).*

*Swobodna rozmowa o humanistyce w ogóle. Wspólne tworzenie i omówienie eseju. Omawianie notatki rysunkowej. Przedostatnie zajęcia i opracowanie projektu „Droga ze stajni”. Uważam, że przełomowym momentem w relacji z Tutorem był brak wyższości z którejś ze stron. Od początku wytworzyło się poczucie zrozumienia, życzliwości oraz otwartości między tutorem a osobą uczącą się. Moment, kiedy uświadomiłam sobie, jak dobrze się rozumiemy i jak dobrze układa się nasza współpraca. **Zrozumienie, że zarówno Tutor, jak i ja mamy rację, nawet jeśli się ze sobą nie zgadzamy.** Zainteresowanie Tutora tematem pracy licencjackiej. Chwilę, w której rozumiałam, iż można mieć własne zdanie (można dyskutować z Tutorami). Odkrycie, że Tutor pozwala mi spojrzeć na problematykę z całkiem innej perspektywy. Nie było takiego. Wybrałam tego tutora z racji wcześniejszych dobrych relacji i wcześniejszej współpracy na innych zajęciach.*

*Ciężko powiedzieć. Spotkanie. Wiedza, że tutor rozpoznaje moje potrzeby dotyczące nauki. Obustronne zrozumienie względem osobistych opinii. Napisanie pierwszego eseju i wysłuchanie uwag odnośnie do niego. Własne zainteresowanie Tutora przedmiotem badań, tematem pracy. **Moment, w którym uświadomiłem sobie, jak wiele cierpliwości i spokoju musi posiadać Tutor względem studenta.***

*Już pierwsze zajęcia, na których mogłam porozmawiać z tutorem sam na sam, bez stresu przed grupą. Kiedy moja praca została doceniona przez osobę kompetentną do jej oceny. **Prawdopodobnie moment, w którym przełamalam swoje bariery i nieśmiałość; odważyłam się mówić. To pozwoliło na niesamowicie inspirujące konfrontacje pomysłów i poglądów.** Decyzja o wyborze tutora. Pierwsze spotkanie i zorientowanie się, że tutor jest otwarty na wszelkie pytania, nawet takie, które po czasie sama uznawałam za niezbyt trafione. Opinie tutora dotyczące pracy i zaangażowanie. Poczułam się doceniona za wykonaną pracę. Oglądanie seriali do pracy licencjackiej. Nie potrafię określić, ponieważ od początku bardzo dobrze. Wzajemne zrozumienie oraz dogadanie się. Przełamanie pierwszego nieśmienia. Nie wiem, czy coś przełamało naszą relację. Od początku była bardzo dobra i to utrzymało się do samego końca. Moment, gdy mogłam zaufać Tutorowi i bez obaw podzielić się swoimi spostrzeżeniami. Jak wyżej – każde spotkanie było znaczące, nie umiałabym wybrać momentu przełomowego; zawsze mogłam liczyć na prawdziwą rozmowę i na wiele dodatkowych materiałów, które dawały mi możliwość zgłębiania tematów poruszanych podczas zajęć. Jak wyżej. Relacja cały czas przebiegała bardzo miło. Nie wiem. **Wzajemna wymiana zainteresowań, świadomość pracy dla siebie, nie dla tutora.** Pierwsze spotkanie. Pierwsze zajęcia – od razu wiedziałam, że tutoring będą przyjemne, a Tutor szybko stał się moim autorytetem. Rozpoczęcie tutoriali. Tworzenie atmosfery zaufania, zrozumienia*

*i chęci wspólnej pracy już podczas pierwszego spotkania. Mogę powiedzieć, że momentem przełomowym w relacji z Tutorem była pierwsza kawa, którą wspólnie wypiliśmy. Ciężko mi wskazać moment przełomowy, ale myślę, że ogólnie tutoring indywidualny daje możliwość nawiązania lepszych relacji między Tutorem a studentem, a co za tym idzie, student swobodniej i częściej zadaje dociekliwe pytania z danego zakresu wiedzy. **Same spotkania indywidualne były przełomem na uniwersytecie. Już pierwsze spotkanie było przełomem – poznanie „ludzkiej” strony wykładowcy. Nabranie pewności i ośmielenia się w wyrażaniu własnych opinii. Emocjonalne otwarcie się na siebie. Ustosunkowanie się tutora do zaproponowanej przeze mnie tematyki tutoring i zasugerowanie otwartości oraz chęć pomocy – od pierwszego spotkania byłem traktowany podmiotowo, indywidualnie. Komfort kształcenia zwiększyło takie nieinstytucjonalne, niezbiurokratyzowane, lecz spersonalizowane traktowanie mnie przez tutora. Znałam Tutora z zajęć – stąd mój wybór (między innymi). Przełomem stawały się każde zajęcia, bo ze spotkania na spotkanie Tutor prezentował w ciekawy sposób coraz więcej interesujących zagadnień, przez co miałam wrażenie, że dzięki tym spotkaniom oboje poszerzamy swoje horyzonty.***

Sam fakt zaproponowania przez tutora zajęć. Zrozumienie moich celów i pomoc w ich realizacji oraz satysfakcjonujące doradztwo w zadawanych przeze mnie pytaniach. Mocne i słabe strony. Korespondencja drogą mailową, świetny kontakt. Praca indywidualna.

Świetne przygotowanie Tutora do drugich zajęć na podstawie wspólnej pracy na pierwszym spotkaniu. Wtedy uświadomiłem sobie, jak indywidualizowane jest podejście.

Kategoria trzecia (niebieska) – pytania badawcze odnoszące się do uczenia się organizacyjnego (pytania 2, 3, 4, 6)

Pytanie 6. Czy Pani/Pana zdaniem spotkania tutorskie różniły się od regularnych zajęć akademickich lub seminaryjnych? Proszę wskazać różnice lub podobieństwa:

Semestr pierwszy

Na tutoring: indywidualne podejście tutora, zapal i autentyczna zainteresowanie rezultatami osiągniętymi przez studenta, elastyczny czas pracy, dostęp do ciekawych materiałów.

Spotkania tutorskie były bardziej ukierunkowane na konkretny cel. Osoby nieśmiałe, takie jak ja, miały szansę na rozwijanie się w zakresie prowadzenia dialogu. Spotkania indywidualne, mniej formalna atmosfera, większe możliwości doboru konkretnego, interesującego tematu. Różniły się z powodu indywidualnego podejścia do studenta.

Były bardziej przyjazne i zdecydowanie mniej stresujące od zajęć akademickich/seminaryjnych, ale też bardziej wymagające. Spotkania tutorskie były skoncentrowane na jednej osobie, co różni się od zajęć akademickich. ***Tak, spotkania tutorskie różniły się od regularnych zajęć akademickich i seminaryjnych. Nie narzucały one pośpiechu.*** Odbywały się indywidualnie, atmosfera zajęć była przyjazna, tematyka dotyczyła zainteresowań. Większa ilość czasu spędzona z tutorem pozwoliła na dokładniejszą analizę wykonywanej pracy oraz jej omówienie. Uwagi do pracy były bardziej dogłębne i jaśniej wytłumaczone. ***Spotkania pozwoliły na wyjaśnienie wątpliwości, na co często nie pozwala wymiar czasowy spotkań indywidualnych w ramach seminarium lub zajęć grupowych.*** Tutoriale dają możliwość indywidualnego kontaktu z tutorem i wprowadzają atmosferę swobodniejszej wymiany argumentów i uwag.

Największą różnicą jest podejście indywidualne do studenta, szczegółowa analiza zagadnień i tłumaczeń, możliwość zadawania wielu pytań i dyskusje. Różniły się. Skupiały się na problemach indywidualnego studenta, co jest dużo trudniejsze przy kilkunastu osobach w regularnej grupie. Bardziej indywidualne podejście do studenta i większe możliwości indywidualnego rozwoju, również większe skupienie na bronieniu zagadnień problemowych i argumentacji zamiast podawania gotowej wiedzy. Podstawową różnicą jest fakt, że zajęcia charakteryzuje całkowicie indywidualne podejście tutora do studenta oraz studenta do tutora, na które nie można sobie pozwolić podczas standardowych zajęć na uczelni. Ponadto tematyka zajęć jest dobierana przez osoby w nich uczestniczące, a nie narzucana odgórnie, co ma wielką wartość dla osób wchodzących właśnie na rynek pracy, chcących dokształcić się w określonych dziedzinach. Atmosfera zajęć również jest inna, kameralna i w pełni swobodna. ***Tutorial daje studentowi i tutorowi możliwość wejścia w osobistą relację, w której praca jest z pewnością bardziej owocna niż w przypadku zwyczajnych zajęć.*** Indywidualny dobór tematyki spotkań; samodzielny wybór interesujących tematów do tworzenia prac pisemnych i minibadań; natychmiastowa opinia i ocena ze strony tutora; zwrócenie uwagi na indywidualne potrzeby i trudności. Spotkania tutorskie miały przede wszystkim tę zaletę, że omawiały zagadnienia, które bezpośrednio mnie interesują.

*Tak, podobieństwa: przygotowywanie materiałów, czytanie materiałów przygotowanych przez tutora; różnice: indywidualne podejście do studenta. Różnice: spotkania indywidualne, dogłębna analiza wykonywanych zadań, możliwość wyboru celu tutorialu i omawianych zagadnień, atmosfera sprzyjająca otwartej wymianie myśli. **Tak, oczywiście. Indywidualne zajęcia dają dużo większe możliwości rozwoju oraz pozwalają na skupienie się na tych elementach, które sprawiają problem.***

*Tak, tematyka zajęć był dostosowana do potrzeb i układana pod studenta. Przede wszystkim miałam okazję skoncentrować się na sobie, a nie porównywać z grupą. Również tutor nie musiał brać pod uwagę ogółu, a jedynie moją osobę. Różnice: indywidualny tryb pracy, ukierunkowanie na zainteresowania studenta, bardziej bezpośredni kontakt z wykładowcą. **Różniły się – panowała atmosfera zrozumienia, tutor proponował również inne miejsce spotkań niż uczelnia – dla lepszego komfortu. Zdecydowanie różniły się od zajęć akademickich. Grupy zajęciowe są duże i niestety nie jest możliwe dokładne sprawdzenie pracy każdego studenta. W tutoring u brały udział 4 osoby, dzięki czemu każda z nas otrzymała dokładnie sprawdzoną pracę z komentarzem. Tak, przede wszystkim były to zajęcia w dwuosobowych grupach (tandemach), gdzie tutor mógł skupić się wyłącznie na naszych brakach i dostosować działania do naszych potrzeb. Tutor miał możliwość poświęcenia dużo większej uwagi jednej osobie niż w przypadku zajęć akademickich; zaangażowanie studentów było dużo większe. **Różniły się indywidualnym podejściem tutora, tym, dzięki czemu można się o wiele więcej nauczyć. Bardzo się różniły (choć zdarzają się wykładowcy, którzy indywidualnie wprowadzają elementy tutoring u). Główna różnica: możliwość realizowania własnych projektów. Tak, spotkania tutorskie pozwoliły na wypracowanie indywidualnego – dopasowanego do potrzeb jednostki schematu działania i tworzenia. Zdecydowanie różniły się. Spotkania indywidualne dają o wiele więcej niż zwykłe zajęcia akademickie. Jest to czynny udział studenta przez cały czas trwania spotkania, czego, niestety, nie można powiedzieć o udziale na niektórych wykładach czy ćwiczeniach. **Są to kompletnie różne zajęcia. Tutor pomaga znaleźć w sobie to, co chce się rozwinąć. Choć seminaria są niezwykle pomocne, nie są tak fascynujące jak tutoriali. Różnice: rozwijanie swoich zainteresowań, indywidualny kontakt, możliwość zadawania pytań i wyjaśnienia skomplikowanych problemów, brak stresu i nastawienia wykładowcy, który kpi ze studentów. Praca indywidualna; tempo dostosowane do potrzeb uczestnika; na zajęciach akademickich zaledwie wspomina się o literaturze, nie pracuje się z tekstami literackimi. Różniły się, bo można było rozwinąć się na tematy okołojęzykowe, na*******

co często brakuje czasu podczas zajęć. Różniły się tematyką, poziomem i formą pracy. Różniły się – spotkania indywidualne, skupiające się na wspólnym celu. Różnice: student ustala tematykę, termin jest dostosowany do możliwości czasowych, spotkania odbywają się indywidualnie, większa pomoc prowadzącego. Różnicą jest to, że zajęcia były prowadzone w sposób indywidualny ze studentem. Podobieństwo to krytyczne podejście do problemu. **Tak, różniły się sposobem komunikacji, tempem pracy i poruszaną tematyką.** Spotkania tutoringu były dostosowane w dużym stopniu do czasu wolnego studenta. Pracuję, więc mój czas jest ograniczony. A mimo wszystko, nie odczułam tutoriali jako spotkań pod presją czasu. Różnice: większy dostęp do wiedzy i doświadczenia tutora poprzez to, że uwaga tutora nie jest rozproszona pomiędzy inne osoby. Podobieństwa: w zależności od wykładowcy, ale podobny poziom wiedzy i kompetencji. Tak. Pojedyncze spotkania ze studentem są efektywniejsze, forma zajęć pozwala na większe zaufanie i zrozumienie sensu pracy i potencjalnych problemów przez obie strony, także wzmacnia motywację do napisania prac. Także temat z pewnością bardziej pasuje studentowi, **w dodatku nie ma on poczucia bezsensowności wykonywanych zadań i nauki, jak to często zdarza się na zwykłych zajęciach z różnych przedmiotów i seminariów.**

Tak. Przede wszystkim tym, że miałam prowadzącego na wyłączność. Poza tym nie czułam, że będę musiała się z nim w jakikolwiek sposób rozliczyć, nie ciążyła na mnie presja „zaliczenia”. Spotkania tutorskie były podobne do spotkań seminaryjnych. Panowała na nich przyjazna atmosfera, poruszane były interesujące i ważne dla mnie tematy, spotkania były w formie indywidualnej. Tak, gdyż były to spotkania indywidualne, na których czas i uwaga tutora skupiły się tylko na mnie. Tak, ponieważ były indywidualne oraz zahaczały bezpośrednio o moje zainteresowania. Pierwszą i najważniejszą różnicą jest indywidualne podejście do studenta i lepsza organizacja pracy (rozplanowanie pracy). Przypominały spotkania seminaryjne, które mają formułę zindywidualizowaną. Jednak w przypadku spotkań tutorskich nacisk na pracę z konkretną osobą jest jeszcze większy, a przez to bardziej wydajny. Spotkania tutorskie różniły się przede wszystkim tym, że uwaga była skupiona nie na grupie, ale na jednym uczestniku. Dawało to szansę na dyskusję oraz gruntowne omówienie zadanego eseju. **Spotkania tutorskie miały charakter dyskusji, wymiany myśli i poglądów, gdzie zarówno Tutor, jak i student są na równym poziomie.** Tak, różniły się od regularnych zajęć, ponieważ spotkania tutorskie wcześniej umawialiśmy z Tutorem, a zajęcia są ustalone. Różniły się; były w atmosferze przyjacielskiej. Różniły się, ponieważ odbywały się w przyjaznej atmosferze, z ukierunkowaniem na jedną osobę. Przede wszystkim

były to spotkania indywidualne. Taka forma kształcenia przynosi większe korzyści dla studentów.

Tak, były bardziej skupione na mnie jako osobie. Tak, można przedyskutować pomysły i rozwinąć swoje umiejętności i wiedzę. Tak, różniły się od regularnych zajęć, ponieważ mogłam podyskutować na temat, który mi się bardzo podoba, i miałam na to więcej czasu. Różnica: indywidualny tok zajęć, większe skupienie na osobie i jej potrzebach dotyczących nauki języka, podobieństwa: poruszenie tej samej tematyki, tych samych problemów. Były podobne, gdyż nasze seminaria są indywidualne. Różnicą była liczba uczestników, co pozwoliło na efektywną naukę. Różniły się sposobem prowadzenia oraz tym, że każdy może się wypowiedzieć i przedstawić własną opinię. **Pani prowadząca była dobrze przygotowana do spotkań, gdyż pokrywały się z Jej zainteresowaniami, co często bywa rzadkością na uniwersytecie.** Różniły się. Był czas na rozmowę z tutorem, spotkania były dopasowane wyłącznie do mnie, a nie do ogółu (jak to ma się w przypadku regularnych zajęć akademickich). Zajęcia różniły się stopniem „zbliżenia” studenta i wykładowcy. **Na tutorialach wykładowca był nie tylko nauczycielem, ale i przewodnikiem, kolegą.** Każde spotkanie tutorskie w pełni było poświęcone na omówienie zagadnienia, które było przedmiotem moich zainteresowań. Jest to jedna z najbardziej znaczących różnic pomiędzy zajęciami akademickimi a spotkaniami tutorskimi. **Tutor wykazał się również sumiennym przygotowaniem z zakresu tematu, który był poruszany podczas spotkań.** Po każdym tutoringu byłam zmotywowana do dalszych poszukiwań naukowych, a mój ogląd na dane aspekty literaturoznawstwa bądź dydaktyki uległ poszerzeniu.

W moim przypadku spotkania były podobne do seminarium dyplomowego – konkretny temat, ściśle określone zadania. Różniły się tym, iż są poświęcone pojedynczemu studentowi, a nie całej grupie. To z pewnością przekłada się na wyniki pracy studenta.

Przede wszystkim były to spotkania w cztery oczy, co zapewniało lepszą relację nauczyciel–uczeń. Zajęcia były prowadzone w dużo przyjemniejszej atmosferze niż standardowe zajęcia. Różnicą – dość oczywistą – jest fakt, że w tutoringu nauczyciel skupia się tylko na jednej osobie – jest więc w stanie wychwycić wszystkie jej błędy, wskazać, co należy poprawić, co zmienić, a czego nie. Na typowych zajęciach jest to utrudnione. Spotkania tutorskie zdecydowanie różniły się od regularnych zajęć akademickich, ponieważ miałam okazję do odniesienia teorii z zakresu językoznawstwa/socjolingwistyki na zagadnienia z życia codziennego. Zdecydowanie. **Poza oczywistością, jaką jest spersonalizowanie tematyki i wyjątkowy rodzaj relacji z tutorem, istnieje jeszcze kwestia pisania esejów. Dłuższe**

wypowiedzi pisemne rzadko kiedy są wymagane na regularnych zajęciach, chyba że w formie zaliczenia.

Spotkania indywidualne, określony czas zajęć. **Różniły się tym, że były to spotkania twarzą w twarz.** Większa autentyczność, sprawność, kwestia wyboru. Różniły się tym, że miałam możliwość indywidualnie porozmawiać z promotorem i bardziej szczegółowo na temat własnego problemu badawczego.

Na pewno plusem było to, że mogłam uzyskać odpowiedzi na pytania, które nurtowały mnie, a nie chciałam ich poruszać na forum, a także cała uwaga promotora była poświęcona mojej osobie. Podstawową różnicą jest forma spotkania nauczyciela z uczniem, która jest pomocna w dogłębnym zbadaniu danego tematu. Były w formule 1 na 1. Panował luźniejszy stosunek. **Znacznie się różniły. Na regularnych zajęciach nie każdy ma możliwość i czas na wyrażanie swoich odczuć. Nie ma też czasu na osobiste rozmowy z prowadzącym, który na bieżąco zlecałby pisanie esejów i omawiał je, dając wskazówki.**

Zdecydowanie się różniły. Tutor liczy się ze zdaniem studenta. Traktuje go jak partnera w rozmowie, nie narzuca swojego zdania. To sprawia, że chętnie uczestniczyłam w spotkaniach z Tutorem. Spotkania tutorskie zdecydowanie różniły się od innych zajęć – przede wszystkim indywidualna praca z Tutorem dawała możliwość swobodnego omawiania wybranych zagadnień (bez ograniczeń czasowych/programowych). Ponadto, tematyka zajęć zależała w dużej mierze ode mnie, a eseje i prowadzone podczas spotkań dyskusje nie skupiały się tylko na jednym, z góry ustalonym problemie. Luźna atmosfera sprzyjała obustronnej wymianie myśli; tutorial stawał się prawdziwą rozmową, a nie, jak niestety, większość zajęć akademickich, monologiem wykładowcy przerywanym okazjonalnymi pytaniami. Są one bardziej zorientowane na indywidualny rozwój, nie tylko na zapoznanie z konkretnymi informacjami. Atmosfera była dużo luźniejsza, a terminy i tematy elastyczne bardziej elastyczne.

Tak, różniły się. Wywoływały większą motywację do wypełnienia zadań stawianych przez tutora (indywidualne podejście), stanowiły odskocznnię od stresu związanego z pracą w grupie oraz były dla grupy (niezależność od przeciętnego poziomu). Przede wszystkim różniły się formą kontaktu 1 vs 1. Stwarza to okazję do bardziej rozluźnionego podejścia, a jednocześnie bardziej motywuje do pracy. Poza tym profilowanie zajęć pod studenta.

Bardzo się różniły. Były mniej stresujące, atmosfera była przyjazna i miła, a mimo to bardzo wymagające. Zajęcia różniły się tym, że spotkania tutorskie charakteryzowało indywidualne podejście do studenta. **Różniły się następującymi cechami – personalizacja potrzeb i dostosowanie metod i tempa do**

ucznią; motywowanie do myślenia i wyrażenie zdania; motywowanie do pracy i systematyczne omawianie danego tekstu i materiału; stworzenie logicznej całości; bliższa relacja ucznia i tutora. Spotkania tutorskie dają pewną swobodę terminów spotkań, dają szansę na samodzielną pracę, a także, co najważniejsze, sprawdzenie jej i wnikliwą analizę z pomocą tutora. Są to spotkania indywidualne, terminy spotkań nie były ustalone z góry, zajmuje się tam konkretną dziedziną, którą student wybiera. Tak, ponieważ była to praca indywidualna z Tutorem, która wymagała zaangażowania obu stron. Regularne zajęcia akademickie nie są tak motywujące, gdyż student będąc w grupie, często nie podejmuje maksymalnego wysiłku. Zdecydowanie się różnił ze względu na indywidualny kontakt z Tutorem, indywidualizowanie tematyki, bezpośrednią pomoc w pisaniu pracy licencjackiej. Ogromnie się różniły, gdyż zamiast kilkunastu uczestników dyskusji były tylko dwie, wcześniej przygotowane i znające swój cel. Spotkania tutorskie różniły się od zajęć akademickich indywidualnym sposobem podejścia wykładowcy do studenta. Łatwiej pracuje się w takiej bliskiej, indywidualnej relacji.

Różnice: student ma większy wpływ na program, tematykę zajęć. Tutor ma też większą możliwość kontrolowania nakładu pracy i rozwoju naukowego studenta. Podobieństwa: spotkania polegały na merytorycznej dyskusji, tak jak ćwiczenia, konserwatoria w katedrze Kulturoznawstwa UG.

Bardzo się różniły. Miały charakter inspirującego spotkania dwojga na- bywców, którzy wzajemnie dzielili się pasjami. Intensywna indywidualna praca zachęcała do systematyczności.

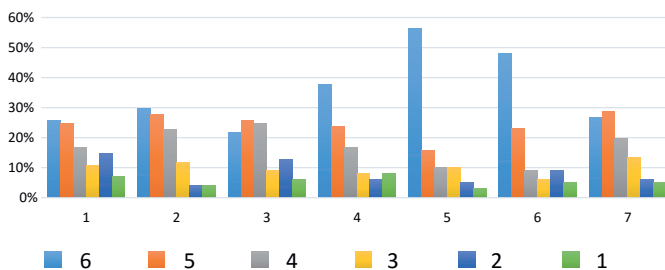
Różniły się przede wszystkim stopniem zaangażowania obu stron (tutoring jako „idealna”, ale i idealistyczna wizja dydaktyki uniwersyteckiej); formuła tutoringowa jest znacznie bardziej elastyczna niż formuła zwykłych zajęć akademickich (student ma większy wpływ na zakres poruszanych tematów); tutoringowi zdecydowanie bliżej do „dobrego” seminarium aniżeli regularnych zajęć akademickich. Wyłącznie różnice. Zajęcia miały charakter dialogu, wymiany, gdzie na bieżąco mogłam otrzymać informację zwrotną na temat swojej pracy, popełnianych błędów językowych itp. Ponadto, tematyka kolejnych zajęć wyływała niejako ze wspólnych doświadczeń i przemyśleń. Tematyka zawsze była interesująca i otwierała pole do dalszych poszukiwań. Fakt, że uwaga była skupiona wyłącznie na mnie, spowodował, że spotkania były bardziej interesujące i przyniosły większą korzyść. Tak, gdyż możliwe jest uzyskanie większych efektów przy rozwoju studentów. Oczywiście to zależy od jednostki, czy woli pracować w grupie, czy indywidualnie, ale uważam, że jest to świetne uzupełnienie regularnych zajęć. Tak, różniły się, tematyki były prowadzone spokojnie, dobrze wytłumaczone i wszystko, co chciałem, zostało

mi dobrze wytłumaczone/przeprowadzone. Tak, indywidualne podejście do problemu, możliwość lepszej komunikacji poprzez internet. Praca indywidualna; pełna koncentracja na temacie przynosi zdecydowanie większe efekty nauki i radość oraz zadowolenie. Istnieją głównie różnice: indywidualne podejście, brak presji grupy, równorzędny dialog, odniesienie do rzeczywistości pozaakademickiej. Wszystkie różnice są na plus.

Proszę porównać naukę w tutorialach z zajęciami seminaryjnymi w skali od 1 (były bardzo podobne) do 6 (najbardziej się różniły) według następujących kategorii:

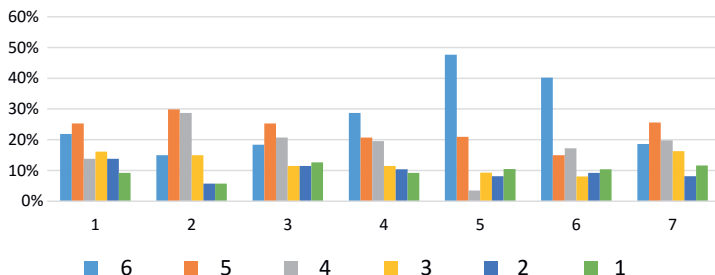
1. tematyki
2. tempa pracy
3. systematyczności obustronnej pracy
4. pasji i zaangażowania uczestnika zajęć
5. personalizacji procesu dydaktycznego
6. typu relacji z tutorem i atmosfery
7. efektywności finalnych założeń, stopnia zrealizowania programu/projektu

Wykres 30. Stopień zróżnicowania tutoriali wobec tradycyjnych zajęć seminaryjnych według kategorii – I semestr



Źródło: opracowanie własne autorki.

Wykres 31. Stopień zróżnicowania tutoriali wobec tradycyjnych zajęć seminaryjnych według kategorii – II semestr



Źródło: opracowanie własne autorki.

5.5.3. Studenci – wnioski w kierunku teorii ugruntowanej na temat warunków uczenia się personalnego oraz organizacyjnego

W przypadku kategorii żółtej pierwsze dwa pytania: o wrażenia oraz o osiągnięcie celu nasuwają jeden wniosek: studenci pozwolili się uwieść edukacji spersonalizowanej. Urzekły ich indywidualizacja, szansa na bycie wysłuchanym, wpływ na tematykę, brak stresu oraz – jeden ciekawy głos – ucieczka od grupy, to znaczy od przeciętności. Cele w odczuciu studentów zostały zawsze, w 98% i 97%, osiągnięte. Odbiór tutoriali był w takim właśnie wymiarze wysoce pozytywny.

Kolejne wybrane odpowiedzi studentów warto porównać z odpowiedziami nauczycieli na podobne kwestie. Są to: moment przełomowy, pisanie esejów, aspekty różnic pomiędzy tutoringiem a tradycyjnymi zajęciami. Poniżej wnioski w ich zakresie.

Wydaje się, że studentom było łatwiej określić moment przełomowy w procesie tutorskim. Nie przypadkiem jednak pytanie to spotkało się z szeroką paletą komentarzy u tutorów. Większość z nich sugerowała brak takiego przełomu lub nie umiała go wskazać. Tutorzy podkreślali ciągłość procesu, stopniowe odkrywanie potencjału studenta, natomiast dla studentów proces uczenia się był bardziej gwałtowny, emocjonalny, oparty na zaskoczeniu. Potrafili wskazać

moment przełomowy, głównie sytuując go wokół emocjonalnego aspektu porozumienia, odkrycia własnego talentu, pasji i możliwości. Studenci wy-
dają się najbardziej potrzebować wsparcia właśnie w budowaniu tożsamości
akademickiej, w tym także w nawiązaniu właściwego kontaktu z nauczycie-
lami, egzekwowaniu prawa do wiedzy, zadawania pytań i, co ważne – prawa
do błędu. Dzięki udziałowi w tutorialach otrzymali taką szansę – mogą po-
pełniać błędy i uczyć się na nich. W ich komentarzach ujawnia się z całą mocą
proces uczenia się i doskonalenia osobistego (*personal mastery*).

Tylko dla jednej czwartej studentów w pierwszym semestrze pisanie esejów
było wyzwaniem (wykres 28). Ten aspekt nauczyciele ocenili przeważnie jako
trudny (42% odpowiedzi; wykres 4). Studenci w zdecydowanej większości
(70%) docenili to narzędzie pracy, twierdząc, że było nową okazją do swobod-
nej wypowiedzi, ale tylko w 16% uznali pisanie esejów za ciekawe doświad-
czenie. Tutorzy podobnie oszacowali ten aspekt, udzielając 60% odpowiedzi
pozytywnych na to pytanie. Analogicznie, dla sporej liczby studentów (83,33%)
pisanie esejów nie było ciekawym doświadczeniem. Podobnie twierdzili tuto-
rzy (prawie 90% uznało, że było to ciekawe, ale bez większego znaczenia dla
studentów). W odpowiedziach otwartych z kolei respondenci pisali, że esej
stanowi dla nich formę przepływu wolnej myśli. W drugim semestrze o 7%
wzrosło wśród studentów przekonanie, że pisanie esejów nie jest trudnym
zadaniem (wykres 29), a pozostałe wyniki utrzymały się na poziomie z pierw-
szego semestru. Może to więc sugerować, że kompetencje studentów w tym
zakresie wzrosły, esej został „oswojony” tam, gdzie nie był, a udoskonalony
lub zamieniony na inne formy pracy projektowej tam, gdzie jego pisanie nie
sprawiało – zwłaszcza filologom – trudności.

W ocenie kryteriów różnic między zajęciami seminaryjnymi a tutoriala-
mi, co odnosiłoby się do uczenia się organizacyjnego, największą różni-
cę postrzegają studenci obu semestrów w kategorii personalizacji proce-
su dydaktycznego (56,44%; wykres 30) oraz typie relacji między tutorem
a studentem (47,67%; wykres 31). Połowa badanych zauważa tu diametralną
różnicę i to widać także w komentarzach otwartych na ten temat. 37,62%
ankietowanych w pierwszym, a 28,74% w drugim semestrze wysoko ocenia
także różnicę w pasji i zaangażowaniu studenta podczas tutoriali. W edu-
kacji spersonalizowanej ewidentnie te trzy aspekty górują i mówią o tym
bezsprzecznie tak studenci, jak i tutorzy. Dostrzegają też różnice w stopniu
realizacji założeń i programu oraz tempie pracy wobec seminariów dyplomo-
wych lub innych zajęć akademickich. Około 30% badanych wskazało 5 oraz 6

na skali zróżnicowania w pierwszym semestrze. Wyniki drugiego semestru kształtują się stosunkowo proporcjonalnie do tych z pierwszego, chociaż można zauważyć ogólnie niższą ocenę zróżnicowania tych kryteriów aniżeli wcześniej. Myślę, że miały na to wpływ odczucia studentów, którzy w sporej części ponownie brali udział w programie i przywykli do tej formuły zajęć, a różnice nie jawiły się im jako ostre. Inny możliwy powód to minimalny spadek zapału tutorów, którzy zgodnie ze wskazaniem w pozostałych pytaniach i komentarzach byli zmęczeni drugim semestrem, a ich główne obowiązki mogły kolidować z prowadzeniem tutoriali. W efekcie zajęcia nie różniły się aż tak wyraźnie. Wniosek z tego płynie jeden: tutorialie z wielu powodów nie zyskują na jakości w semestrze letnim, zatem ich prowadzenie powinno odbywać się raczej w zimowym.

Pytania otwarte na temat różnic podkreślają główne, powtarzające się aspekty pracy tutorskiej: zindywidualizowanie (to potwierdza statystyka na wykresie), bliższą i bardziej pełną relację, pozwalającą na komfort, poczucie bezpieczeństwa, wspólnotę zainteresowań, czas poświęcony w pełni dla studenta, a także bardzo dobre przygotowanie tutora do zajęć (co obligowało studenta do tego samego i niosło dużo satysfakcji).

Pytanie o możliwość wdrożenia tutoringu w uniwersytecie spotkało się z dużo większą liczbą odpowiedzi studentów aniżeli w przypadku tutorów. Poniżej przytaczam wypowiedzi studentów, którzy obszernie opisują, jak należałoby postępować, aby tutoring stał się stałą ofertą Uniwersytetu Gdańskiego. Zaskakują różnorodność pomysłów, niekiedy ich powtarzalność, a niekiedy bardzo konkretne oczekiwania. Jestem zdania, że ten głos studentów to najbardziej wymowne i realne narzędzie do rozpoznania potrzeb, warunkujących stworzenie dobrej oferty edukacyjnej w uniwersytecie. Na niektóre z nich udało mi się w trakcie projektu odpowiedzieć: założono stronę www projektu, powstało także forum komunikacji ze studentami w postaci strony na Facebooku. Organizowano spotkania ewaluacyjne, służące wymianie myśli. Reklamowano projekt poprzez plakaty oraz strony internetowe wydziału. Studenci otrzymali wpis do suplementu dyplomu za udział w tutoring z danego przedmiotu. Zebrano artykuły do studenckiej monografii, a tutorom zaoferowano dalsze szkolenia i współpracę w ramach Centrum Tutorów UG. Projekt zwieńczyła naukowa konferencja, gromadząca tutorów, studentów, prelegentów z całej Polski oraz wysokiej rangi naukowców z różnych dyscyplin naukowych, w tym gościa zagranicznego.

Tutoring powinien znaleźć się w ofercie studiów, zastąpić wykłady wydziałowe, przyjąć formę zajęć fakultatywnych, a nawet zastąpić seminaria – oto, co

mówią studenci. Kadra akademicka powinna doksztalać się w zakresie pracy w tej formule. Ale postulaty studentów dotyczą nie tylko formalnych szkoleń – także budowania osobistej otwartości na potrzeby studentów oraz gotowości do pomocy w ich rozwoju. Tutoring należy reklamować i propagować, nawet w skali ogólnopolskiej. Studenci oczekują, aby większość kadry stosowała taką formę kształcenia, i co więcej, postulują też, aby pisanie esejów stało się stałym elementem dydaktyki każdego przedmiotu. Niektórzy sugerują wręcz, że esej to najlepsza forma zaliczenia. Chcieliby nadać tutorialom punkty ECTS i wyróżniać studentów, którzy biorą w nich udział dobrowolnie w miejsce innych zajęć do wyboru, a nawet kosztem niektórych obowiązkowych. Studenci zdecydowanie docenili i wykorzystali daną im szansę i spodziewają się jej kontynuacji. Świadczy o tym fakt, że ponad połowa studentów (54,37%) uznała, że tutoring ma szansę stać się trwałą formą kształcenia w UG, a zaledwie 3,88% z tej grupy uważa, że nie. Pozostali nie umieją odpowiedzieć. Jednak wszyscy proponują konkretne działania w tym kierunku, udzielając odpowiedzi na pytanie 4 ankiety wypełnionej w pierwszym semestrze.

Pytanie 4. Proszę o wymienienie 5 zdarzeń, inicjatyw, potencjalnych działań, które Państwa zdaniem sprzyjałyby wprowadzeniu tutoringu jako zinstytucjonalizowanej formy kształcenia uniwersyteckiego

- 1. *Może powstanie społeczności studenckiej z projektu IQ z pierwszej edycji?*
- 1. *Szerzenie wiedzy na temat tego, czym jest tutoring.* 2. *Wskazanie pozytywnych aspektów spotkań indywidualnych.* 3. *Podzielenie się opiniami uczestników poprzednich edycji projektu.* 4. **Wprowadzenie większej liczby spotkań indywidualnych w ramach zajęć grupowych.** 5. *Zwrócenie uwagi na plusy spotkań z wykładowcą np. w czasie konsultacji.*
- 1. *Promocja UG jako uniwersytetu oferującego tutoriali.* 2. **Publikacja podsumowująca działania na tutorialach.** 3. *Spotkanie pozwalające studentom i tutorom opowiedzieć o tutorialach potencjalnym zainteresowanym.* 4. *Zastąpienie np. wykładów wydziałowych, z których niewiele się wynosi, tutorialami.* 5. *Możliwość zastąpienia tutorialiem powtarzalnych przedmiotów w siatce programowej.*
- 1. *Promocja tutoringu wśród studentów.* 2. *Spotkanie, podczas którego przedstawione byłyby możliwości, jakie niesie ze sobą udział w programie.* 3. *Zgłoszenie zapotrzebowania na zajęcia tutorialowe ze strony studentów.* 4. **Dostęp do prowadzących o otwartych sercach i umysłach, którzy dostrzegają sens i wartość rozwoju studentów poza ramami klasycznej edukacji uniwersyteckiej.** 5. *Chęć*

współpracy ze strony władz uniwersyteckich, biurokracja, która nie zniechęci tutorów i studentów do działania.

- 1. Stworzenie szerokiej gamy tematów tutoringów – tak aby każdy mógł „znaleźć coś dla siebie”. 2. Większa promocja projektu – aby każdy się o nim dowiedział. 3. Zachęcanie do brania udziału w tutoringach przez wykładowcę. 4. Zwiększenie ilości uczestników w tutoringach. 5. **Benefity za udział w tutoringach – przykładowo: większa ilość ECTS, wpis w indeksie, dodatkowa ocena, zwolnienie z przedmiotu o podobnej tematyce, wpis do dyplomu.**
- 1. **Zachęcanie nauczycieli akademickich do wzięcia udziału w tutoringach.** 2. Stworzenie perspektyw rozwojowych dla wykładowców biorących udział. 3. Możliwość korzystania z tutoriali w ramach programu studiów. 4. Targi lub spotkania promujące wzięcie udziału. 5. Szersze promowanie przez media (plakaty i strony www to za mało).
- 1. Wprowadzenie częściowego tutoringów w ramach realizowanego przedmiotu.
- 1. Więcej funduszy na takie inicjatywy. 2. **Przeszkolenie personelu.** 3. Personel, który lubi to, co robi.
- 1. Zatrudnienie specjalistów w danych dziedzinach bądź dodatkowe przeszkolenie personelu. 2. Pozyskanie funduszy na ten cel. 3. Zachęcanie pracowników akademickich do podejmowania indywidualnej pracy ze studentami. 4. **Ogólna zmiana podejścia władz uniwersyteckich do studentów/nauczania.**
- 1. Różne projekty realizowane w mniejszych grupach. 2. Częściowe zrezygnowanie z tradycyjnych form prowadzenia zajęć. 3. Większe fundusze. 4. Wykwalifikowana kadra akademicka, która podjęłaby się tutoringów. 5. Zaangażowanie kadry akademickiej.
- 1. Poszerzenie oferty. 2. Zwiększenie liczby miejsc.
- 1. Wiele osób było zainteresowanych tutoringami. 2. **Tutoring jako indywidualna pomoc w samorozwoju jest tym, czego brakuje w dzisiejszej edukacji.** 3. Osoby, które brały udział w tutoringach były bardzo zadowolone.
- 1. Zaangażowanie większej liczby wykładowców. 2. Zwiększenie liczby tutoringów o różnorodnych tematach. 3. Dodatkowe wyróżnienia dla studentów biorących udział w tutoringach. 4. Przeznaczenie odpowiedniej ilości sal dla prowadzących zajęcia. 5. Szkolenia kadry uczelnianej.
- 1. Indywidualne podejście tutora do studenta. 2. Większe zaangażowanie studentów.
- 1. Petycja od studentów (do dziekana/rektora). 2. Konferencja prezentująca metodę tutoringów. 3. Realizacja filmu. 4. Przekonywać dziekana. 5. Wpisać tutoring w sylabusy.

- 1. **Konferencje, które opowiedzą o tym, jak wartościowa jest formuła tutoringu.** 2. Spotkania dla zainteresowanych. 3. Utworzenie koła naukowego. 4. Plakaty. 5. Zaangażowanie osób wspierających rozwój – pisarze itp.
- 1. Poruszenie tego tematu podczas debaty oksfordzkiej. 2. **Opublikowanie wypowiedzi osób uczestniczących w tutorialach.** 3. Promowanie ich przez wykładowców (krótka wzmianka o tutoringu na początek każdego semestru). 4. Zbieranie podpisów osób chętnych i oddanie ich do dziekanatu. 5. Rozrzucanie po terenie uniwersytetu ulotek z chwytliwym hasłem zawierającym słowo „Tutoring”, aby każdy się z nim zaznajomił.
- 1. Należałoby bardziej rozreklamować tutoring na UG, by każdy miał możliwość dowiedzenia się o tej formie kształcenia. 2. Wykładowcy jako potencjalne osoby docierające do studentów również mogliby informować o tutoringu. 3. **Szerzenie i praktykowanie wizerunku wykładowców jako osób przystępnych i życzliwych studentom.**
- 1. Większa wiedza na ten temat wśród studentów. 2. Spotkania tutora z potencjalnymi uczestnikami, tj. studentami. 3. Wydarzenie czy osoba, która mogłaby pokazać możliwości i pozytywne następstwa uczestnictwa w projekcie. 4. Większe zróżnicowanie i ilość tematów. 5. Możliwość wybrania przez studenta (razem z tutorem) formy i stylu pracy.
- 1. Dobieranie tematyki zając pod zainteresowania studentów. 2. Rozreklamowanie tutoringu. 3. Dowolność w braniu udziału w zajęciach. 4. **Zmniejszenie liczby zajęć obowiązkowych.** 5. Zakończenie tutoringu ciekawym projektem, który ma szansę stać się rozstawionym.
- 1. Indywidualna relacja z Tutorem. 2. Dopasowanie cyklu pracy do własnych potrzeb. 3. Realizacja interesującej studenta tematyki. 4. **Zwieńczenie tutoringu ciekawym projektem.**
- 1. Rozwijanie twórczego pisania. 2. Poszerzanie lub zdobywanie wiedzy z nowych obszarów. 3. Rozwijanie umiejętności swobodnego wypowiadania się na dany temat. 4. Rozwijanie umiejętności planowania swojej pracy. 5. Forma efektywnego i bardzo szybkiego zdobywania wiedzy.
- 1. **Stworzenie miejsca spotkań tutorskich.** 2. Stworzenia stałego terminarza takich spotkań. 3. Powinno być więcej tutorów – możliwość rozwoju dla większej liczby studentów. 4. **Wyposażenie biblioteki w sugerowane przez tutorów pozycje.** 5. Stworzenie spotkań informujących studentów o możliwości uczęszczania na tutoring.
- 1. Indywidualne podejście. 2. Promocja tutoringu. 3. Reklama na stronie internetowej Uniwersytetu. 4. Ulotki.

- 1. Tworzenie dużej ilości fakultetów. 2. **Szkolenia z tej metody kształcenia dla wszystkich wykładowców.** 3. Wprowadzenie tej formy jako dodatkowego, ale obowiązkowego fakultetu. 4. Większa reklama tej inicjatywy. 5. Zdobywanie funduszy na prowadzenie tutoriali.
- 1. Skonkretyzowanie kursów. 2. Możliwość indywidualnego wyboru przedmiotu. 3. Utworzenie nowej funkcji tutorów na uczelni.
- 1. Większa ilość propozycji tutoriali. 2. Krótkie opisy tematów, nie tylko na stronie internetowej.
- 1. **Zorganizowanie konferencji naukowej.** 2. Spotkania z ciekawymi ludźmi odpowiadające naszym zainteresowaniom.
- 1. Większa akcja promocyjna tej nowej techniki nauczania. 2. Rozmowy z tutorami. 3. Rozmowy z osobami, które zajęcia tutoringów mają już za sobą. 4. **Formą zaliczenia zajęć powinien być cotygodniowy krótki esej na dany temat.** 5. **Zajęcia w mniejszym gronie studenckim – grupy do 7 studentów.**
- 1. Promocja programu. 2. Publikacje (w gazecie uniwersyteckiej).
- 1. Wieczorki naukowe dla chętnych osób przy herbacie i ciastkach. 2. Spotkanie integracyjne (piknik). 3. Podczas tutoringów można wyjść na spacer np. do parku. 4. Zwiedzanie ciekawych miejsc jak biblioteki czy muzea. 5. Przedstawienie inicjatywy na dniach otwartych.
- 1. Zapoznanie większej liczby studentów z ideą tutoringów.
- 1. Wprowadzenie pisania esejów podczas zwykłych zajęć. 2. Zachęcanie studentów do odnajdywania „swojej niszy”, pasji w każdych zajęciach. 3. Na podstawie punktu 2 dobierać i polecać studentom spersonalizowane lektury. 4. Częstsze prowadzenie wykładów konwersacyjnych i angażowanie w nie wszystkich obecnych. 5. Wprowadzić próbną, jednorazową zajęcia z tutorem, aby zbadać zainteresowanie studentów.
- 1. Więcej informacji na ten temat. 2. **Większość wykładowców powinna prowadzić taką formę kształcenia.**
- 1. Doświadczenie studentów takiego spotkania. 2. Udostępnienie wyboru tematyki. 3. Pytanie studentów o tematykę. 4. Połączenie tutoringów z seminarium / **raczej zamiana seminarium na tutoring.**
- 1. Wprowadzenie tutoringów w ramach punktów ECTS. 2. Tutoring jako przygotowanie do pisania pracy licencjackiej/magisterskiej. 3. **Wprowadzenie tutoringów w ramach fakultetu.** 4. Zachęcanie przez innych studentów, którzy brali udział w tutoringach. 5. Reklama.
- 1. Bogaty wybór tematów. 2. Uzyskanie punktów ECTS. 3. **Możliwość wybrania tutoringów, zamiast fakultetów.** 4. Jasno i konkretnie sformułowane cele i korzyści ze spotkań. 5. Pozytywne opinie osób, które ukończyły już taki cykl.

- 1. Analiza literatury (tutoring nie ogranicza przez narzucanie). 2. Ćwiczenia z praktycznej nauki języka, gdzie każdy student mógłby poruszyć interesujący go temat. 3. Wprowadzenie zajęć pisania esejów, które pobudzają myślenie.
- 1. Forma seminarium dyplomowego, kiedy to każdy student ma inny temat pracy i seminarium powinno być indywidualne. 2. Wprowadzenie projektów badań dzieci (w przypadku [specjalizacji] nauczycielskiej), które pozwoliło na wykorzystanie wiedzy w praktyce. 3. Konsultacje w sprawie praktyk nauczycielskich. 4. Zwiększenie zainteresowania pracami naukowymi i pisanem tekstów. 5. Lepsze poznanie samych studentów i większa efektywność pracy i nauki.
- 1. Wykład otwarty. 2. Plakaty. 3. Ankieta.
- 1. Promowanie tutoringu wśród wykładowców. 2. Promowanie tutoringu wśród studentów. 3. Prowadzenie tutoringu na coraz większą skalę (coraz więcej studentów powinno móc brać udział...).
- 1. Zadowolony student zachęci innych studentów. 2. Studenci zorganizują się i wyrażą chęć. 3. Tutoring w ramach fakultetów. 4. Tutoring w ramach 30 pkt ECTS na semestr. 5. Promocja tutoringu jako zindywidualizowania zajęć.
- 1. Pracownicy naukowci ogłaszają możliwość zapisu na taki tutoring. 2. Rozwieszenie plakatów i ogłoszeń. 3. Tutorzy uzgadniają tematy spotkań ze studentami. 4. Uczestnicy, którzy ukończyli tutoring, sami o tym mówią z innymi studentami. 5. Umieszczanie informacji na stronie internetowej, Facebooku i forum dla studentów.
- 1. **Uzyskanie dodatkowych funduszy na podnoszenie jakości kształcenia na WF UG.** 2. Wprowadzenie tutoringu jako przedmiotu do wyboru (np. zamiast wykładu do wyboru). 3. Spotkanie informacyjne dla studentów I i II r. studiów licencjackich. 4. **Powiązanie tutoringu z aktywizacją naukową studentów realizowaną przez zachęcanie ich do wzięcia udziału w pracach badawczych pracowników.**
- 1. Podział studentów na małe grupy (np. w ramach fakultetu, pod opieką tutora jako tutoring). 2. Prowadzenie seminariów dla wyróżniających się studentów. 3. Utworzenie MISH-u (choć to trudne do realizacji...). 4. Przeszkolenie większej ilości pracowników i doktorantów!!! 5. Zaliczenie tego rodzaju zajęć jako np. zajęć do wyboru (możliwość zdobycia zaliczenia mogłaby zachęcić też studentów, którzy wcześniej nie zgłosili się na tutoring ze względu na brak czasu...).
- 1. Skuteczniejsze (niż w semestrze zimowym) rozpowszechnienie informacji na temat tutoringu wśród studentów. 2. **Zorganizowanie spotkania, na którym poszczególne prowadzący reprezentowaliby swoją „ofertę”.** 3. Potraktowanie tutoringu jako przedmiotu fakultatywnego (możliwość zdobycia punktów ECTS). 4. **Może jakiś konkretny efekt w postaci eseju/artykułu, opublikowanego (choć na stronie UG).**

- 1. *Propagowanie tej formy wśród studentów.* 2. *Umożliwienie studentom wyboru tutorów oraz indywidualnej tematyki.* 3. *Wskazanie studentom wymiernych korzyści, które nie są ściśle związane z napisaniem pracy dyplomowej, jak np. dalszy rozwój akademicki, poszerzanie wiedzy.* 4. *Wsparcie tutorów – motywacja ze strony ich przełożonych oraz zachęta ze strony studentów.* 5. *Umożliwienie tutorom oraz studentom dzielenia się swoimi doświadczeniami np. w formie konstruktywnych podsumowań.*
- 1. *Plakaty na uczelniach.* 2. *Określenie roli tutora oraz podkreślenie jego ważności.* 3. *Pokazane możliwości, co studenci mogą zyskać.* 4. ***Kampania w TV – pod warunkiem, że projekt będzie ogólnopolski.***
- 1. *Informacje na portalach społecznościowych.* 2. *Spotkanie w większym gronie i rozmowa ogólna.* 3. *Spotkanie z przedstawicielem i szerszym gronem studentów.* 4. *Wiadomość prywatna na Portalu Studenta.*
- 1. *Ustalenie cyklu spotkań.* 2. *Określenie ścieżki dostosowanej do specyfiki kierunku.* 3. *Prezentacja spotkań/programu wszystkim studentom.* 4. *Seminaria w formie tutoringów.*
- 1. *Regularne identyfikowanie studentów do programu przez kadrę akademicką.* 2. *Kampania informacyjna przekazująca sposoby i cele pracy.*

5.6. Uczenie się w projekcie – perspektywa badacza jako obserwatora bezpośredniego

Zgodnie z podejściem metodologicznym badania w działaniu, według którego badacz nie dystansuje się wobec prowadzonych badań oraz nie rezygnuje z oceny ich jakości, prowadziłam także bezpośrednią obserwację zjawisk towarzyszących projektowi. Nawiązując do trzech pytań badawczych o trzech różnych typach uczenia się, chcę wspomnieć o aspektach każdego z nich, podkreślając moją wielostronną funkcję: pomysłodawcy, autorki wniosku aplikacyjnego, koordynatorki działań projektowych oraz redaktorki dwóch monografii zbiorczych i jednej autorskiej, niniejszej pozycji książkowej. Jednocześnie jestem pracownikiem naukowo-dydaktycznym zatrudnionym w Instytucie Anglistyki i Amerykanistyki Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Gdańskiego w pełnym wymiarze godzin dydaktycznych. Zajmuję się pracą naukową, publikowaniem artykułów i uczestniczę w konferencjach naukowych. W trakcie projektu prowadziłam 20 magistrantów, którzy obronili tytuły

magistra w terminie (poza dwiema osobami) i wykonywałam pełne pensum dydaktyczne na etacie adiunkta. W okresie realizacji projektu uczestniczyłam w 2014 roku w jednej konferencji zagranicznej, w Hiszpanii, gdzie wygłosiłam referat nawiązujący do działań projektowych, promujący jego efektywność oraz znaczenie. Wzięłam także udział w pięciu konferencjach krajowych: w II Ogólnopolskim Kongresie Tutoringu organizowanym w Warszawie w roku 2015, w konferencji Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego w Gdańsku w 2014 roku, której byłam współorganizatorką z ramienia Gdańskiego Koła Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego. Równoległe zdołałam w 2015 roku wydać monografię autorską opartą na pracy doktorskiej z roku 2010.

Takie natężenie działań bezsprzecznie wzmogło mój proces uczenia się jednostkowego w wielu obszarach działalności naukowo-dydaktycznej oraz organizacyjnej. Kierowanie projektem stanowiło źródło zupełnie innej wiedzy na temat tego, jak funkcjonuje uniwersytet publiczny od strony administracji i zarządzania projektami międzynarodowymi. Kierowanie projektem przypomina prowadzenie firmy, rządzenie państwem w państwie. Wymaga od koordynatora pewnej dozy przywództwa edukacyjnego oraz umiejętności zarządzania zespołem, pracą swoją oraz innych, a także perfekcyjnego zarządzania czasem. Wymaga też umiejętności i wiedzy na temat obowiązujących przepisów prawnych i finansowo-administracyjnych uniwersytetu. Mimo pomocy administratora projektu oraz osoby nadzorującej rozliczenia biurokracja towarzysząca dokumentowaniu każdego działania i wydatku przerosła moje wszelkie oczekiwania. Wynika ona głównie z wytycznych ustawy o zamówieniach publicznych, która obliuguje kierownika projektu, reprezentującego instytucję publiczną, do obierania bardzo zawiłych, niekiedy absurdalnych z merytorycznego punktu widzenia, strategii planowania wszystkich inicjatyw, zwłaszcza tych dotyczących działań naukowych, zapraszania ekspertów zewnętrznych i gości na konferencję. Procedura rozeznania rynku i stosowanie kryterium ceny do zaproszenia gościa konferencyjnego stoi w sprzeczności z wszelką logiką akademicką i nie tylko. Zmuszona byłam nauczyć się zachowywania tych procedur, mnożenia dokumentacji, planowania z wielotygodniowym wyprzedzeniem działań, które normalnie zajęłyby dwa, trzy dni. W obliczu takich wyzwań wywiązywanie się z tych obowiązków w zgodzie z merytoryczną lojalnością wobec zespołu projektu, a także gości zewnętrznych, usługodawców i firm współpracujących było sporym wyzwaniem, któremu sprostałam, co poczytuję sobie za duży sukces. Stwierdzam jednak przy tej okazji, że ilość przepisów i paragrafów, nieraz duża i często niekompatybilna

z wymogami darczyńcy lub operatora programów, znacznie utrudnia prowadzenie projektów i niewątpliwie zniechęca do podejmowania kolejnych działań, tym bardziej wobec pełnoetatowego obciążenia na podstawowym stanowisku pracy. Wniosek, jaki nasuwa mi się w tym kontekście, jest następujący: uczelnia publiczna w Polsce nie jest jeszcze przystosowana organizacyjnie i logistycznie do prowadzenia projektów wdrożeniowych na skalę Projektu IQ przez pracowników naukowo-dydaktycznych, chyba że kadra projektu, zatrudniona na pełnym etacie administracyjnym w strukturach uczelni, liczyłaby co najmniej od kilku do kilkunastu osób. Przy zatrudnieniu jednego administratora na umowę zlecenia i osoby nadzorującej rozliczenia na zasadzie zaledwie dodatku do wynagrodzenia jakość projektu ma prawo ucierpieć – a jeśli nie ona, to wydolność i zdrowie osób prowadzących projekt. Niestety, wobec dopuszczalnej wysokości kosztów zatrudnienia tych osób i ich opłacania w projekcie istnieją także wytyczne wewnętrzne uniwersytetu, które nie pozwalały na stosowne wynagrodzenie za godziny pracy, pomimo środków przewidzianych w budżecie grantu na ten cel. Jest to, niestety, mało chlubna, administracyjna strona grantu zewnętrznego w strukturach uniwersytetu publicznego.

Dużo przyjemniejsza była obserwacja zespołu tutorów, sposobu, w jaki zawiązują się wśród nich specyficzne porozumienie i więź. Innymi słowy, wskutek działań projektowych została wykreowana, chociaż w skromnym zakresie, określona kultura akademicka. Grupa tutorów kierowała się w pracy między sobą i ze mną koncepcją *team-learning*. Tutorzy zaprzyjaźnili się ze sobą, wyrażali potrzebę rozmowy, dzielenia się doświadczeniem, swymi troskami i sukcesami. Dwa spotkania ewaluacyjne w projekcie dały świadectwo wielkiej potrzeby dialogu z innymi, wzajemnego wsparcia oraz, co ważne, idealnego i sprawnego przepływu informacji. Wpisanie średnio 35 godzin dodatkowych zajęć indywidualnych, wobec standardowych obciążeń zawodowych na semestr, wymagało od tutorów wielkiej samoorganizacji i dyscypliny. Po mojej stronie leżało motywowanie ich do efektywnej, ale i przyjemnej pracy, dodawanie otuchy, doradzanie i wspomaganie procesów organizacyjnych związanych z pośrednictwem z instytucją (na przykład odbieranie umów zlecenia i rachunków, dostarczanie ich do księgowości, archiwizowanie oraz inne). Przy okazji tych działań nabierałam orientacji, jak odmiennie funkcjonują przedstawiciele różnych dyscyplin naukowych i instytutów wydziału. Wpływ na ich pracę miały zarówno treści merytoryczne, wybory tych treści, liczba studentów po rekrutacji, jak i różne siatki paradygmatów, w jakich funkcjonują, przekonania, jakie mieli wyjściowo wobec studentów, obyczaje panujące w danym instytucie,

a także różne postawy bezpośrednich przełożonych. Bardzo ciekawie było obserwować zmianę w postawach wielu tutorów, zwłaszcza wobec studentów: odzyskiwanie wiary w ich potencjał, zaskoczenie własną postawą, rodzącą się sztukę słuchania w miejsce wykładania i przekazywania wiedzy, refleksje i budowanie zaufania do studentów oraz siebie samych. Studenci niebiorący udziału w projekcie referowali, że wykładowcy, którzy są certyfikowanymi i praktykującymi tutorami, zmienili (na bardzo pozytywny) swój stosunek do zajęć i studentów także na regularnych zajęciach grupowych czy wykładach. Tutorzy z kolei stali się bardziej otwarci i wyrozumiali wobec siebie nawzajem, chętni do dzielenia się tym, co sami robią, asertywni w swych postawach wobec kolegów i koleżanek, a zarazem, ośmielę się napisać, bardziej samosterowni oraz pokorni wobec porażek lub sukcesów – swoich i cudzych.

Kontekst uczenia się organizacyjnego jest najbardziej kontrowersyjnym elementem w mojej obserwacji badawczej z pozycji kierownika projektu. Biorąc pod uwagę wszystkie wyniki uzyskane w ankietach tutorów i studentów, można z przekonaniem stwierdzić, że Projekt IQ wprowadził zmianę w edukacji akademickiej oraz w uniwersytecie jako instytucji kształcenia. Komentarze otwarte oraz ilościowe wskazania i odpowiedzi na temat różnicowania tutoriali wobec regularnych zajęć wyraźnie pokazują, że jest to coś zupełnie innego, nowego i bezsprzecznie projakościowego. Obie grupy badanych zgodnie wskazywały na różnicę między edukacją spersonalizowaną a tradycyjną. Zarówno studenci, jak i tutorzy potrafili wskazać, gdzie leży ta inność i jak bardzo budzi ukryty potencjał intelektualny, rodzi fascynacje, pomaga studentom w ich pracy nad sobą, w nauce, w określaniu przyszłości. Wszystko to wydaje się dokładną odpowiedzią na potrzeby studentów wskazywane w dawniejszych badaniach przytaczanych wyżej w tej książce, jak i wielu innych, które mówiły o braku poczucia przygotowania do zawodu, potrzeby uznania, braku przestrzeni dla rozwijania kreatywności. Projekt zaoferował tę najlepszą możliwą jakość, dał wybranym chętnym szansę posmakowania edukacji prowadzonej na najlepszych światowych uczelniach (uniwersytetach w Oksfordzie, Cambridge i uniwersytecie Harvarda).

A jednak jest w tej „beczce miodu” i u mnie, jako badacza i koordynatora, „łyżka dziegciu”, podobnie jak u respondentów w ankiecie tutorskiej. W tym przypadku jest to także brak szczególnego zainteresowania i wsparcia ze strony władz instytucyjnych oraz wydziałowych wobec działań realizowanych przeze mnie oraz kilkudziesięciu innych pracowników naukowo-dydaktycznych. Wrażenie to odnieśli także tutorzy, co widać w komentarzach ankiety. Poza

pierwszym spotkaniem organizacyjnym, kiedy ówczesne władze dziekańskie przybyły na otwarcie projektu w marcu 2014 roku, nie skorzystały już więcej z zaproszenia na spotkania ewaluacyjne. W toku realizacji projektu dyrekcja Instytutu nie wykazała zainteresowania tym, co się dzieje, nie prowadząc żadnej polityki kadrowej i nie wyróżniając swoich pracowników na forum ogólnowydziałowym lub instytutowym. Wsparcie otrzymywali doktoranci od swoich promotorów, pozostali czasem ze strony administracji swoich instytutów. Taka postawa bywała niezwykle demotywująca. Tym bardziej więc motywująco działała współpraca na poziomie tutorów, a także niezwykła wdzięczność studentów za tak bezprecedensowe doświadczenie edukacyjne. To uczucie swoistego osamotnienia rekompensowało mi jako pomysłodawcy projektu uznanie płynące z wielu innych ośrodków uniwersyteckich w Polsce, które dowiadywały się o Projekcie IQ dzięki jego popularyzacji na konferencjach, w publikacjach o tutoringingu czy też dzięki kontaktom kadry tutorskiej z innymi tutorami w kraju. Nie bez znaczenia jest też współpraca, jaką nawiązaliśmy z tutorami z Wydziału Oceanografii i Geografii Uniwersytetu Gdańskiego w ramach powstałego w roku akademickim 2015/2016 Centrum Tutorów UG.

Zabrakło zatem polityki personalnej na etapie realizacji projektu, co jawiło się badaczowi jako rysa na wizji uniwersytetu jako organizacji uczącej się, przynajmniej w mikrowymiarze, który stanowi środowisko Projektu IQ. Skoro warunkiem uczenia się jest sprawna komunikacja, a warunkiem organizacyjnego uczenia się jest korzystanie z innowacji i aplikowanie zmiany, nie można mówić o takim zjawisku w sytuacji, gdy tej komunikacji w strukturze pionowej było bardzo mało. Przecież zdaniem amerykańskiego badacza Davida A. Garvina: „organizacja ucząca się to organizacja biegła w generowaniu, zdobywaniu i przekazywaniu wiedzy oraz modyfikowaniu swoich zachowań stosownie do nowo pozyskanej wiedzy i dokonanych spostrzeżeń” (Garvin 1993 za: Jashapara 2014). Jednakże należy zgodzić się z Wiśniewską (2015), że od identyfikacji dobrej praktyki do jej ostatecznej dystrybucji prowadzi długa droga. Etap pośredni nazwany implementacją jest określany jako najtrudniejszy, ponieważ „ogólnie świat akademicki nie jest przyzwyczajony do funkcjonowania w ograniczonych ramach czy procedurach. Jest autonomiczny i wysoce niezależny. Oznacza to, że przyjęcie praktyk uznanych przez jedne gremia za dobre, w innych może wywoływać długotrwałe debaty, dyskusje pełne wątpliwości co do słuszności tych praktyk. Istnieje zatem ryzyko, że praktyki proponowane jako dobre mogą być skrytykowane i zdyskredytowane” (Wiśniewska 2015: 16).

Tak więc nie należy się zapewne spodziewać implementacji zmiany w trybie natychmiastowym, co zresztą przeczyłoby teoriom o trwałości zmiany. Okazuje się, że tutoring zainspirował już jednak zbyt wielu przedstawicieli Uniwersytetu Gdańskiego, aby po projekcie wrócić do etapu zaledwie identyfikacji dobrej praktyki. Powołując się na jeden z licznych modeli wdrażania dobrej praktyki, tutoring jako forma edukacji spersonalizowanej jest już w Uniwersytecie Gdańskim przynajmniej na etapie powolnej i n s t y t u c j o n a l i z a c j i (Prasad 2012: 306)³¹. Razem z grupą około 25 tutorów na Wydziale Oceanografii i Geografii tworzymy najliczniejszą grupę certyfikowanych tutorów akademickich w Polsce północnej, a prawdopodobnie najliczniejszą z jednej instytucji w skali krajowej. Na innych wydziałach: nauk społecznych, biologii i zarządzania także funkcjonują pojedynczy tutorzy, gotowi prowadzić edukację spersonalizowaną z ambitnymi studentami. Są to osoby z certyfikatami, wciąż doskonalące się na kursach pierwszego i drugiego stopnia, uczestniczące w superwizjach i praktykujące tutoring nawet bez wynagrodzenia. Należy jednak zauważyć, że owa certyfikacja i szkolenie nie są tylko formalnością o akredytacyjnym charakterze. Nie jest prawdą, że tutoring uprawiać może każdy nauczyciel akademicki, lub że robi to intuicyjnie od zawsze. Panuje opinia, że zwłaszcza doświadczeni dydaktycy z długim stażem zawodowym, pracując indywidualnie z seminarzystami, uprawiają już tutoring. Niestety, nie jest to tak proste, gdyż kilkudziesięcio-, prawie stu godzinne szkolenia zapewniają zupełnie inne podłoże teoretyczne oraz narzędziowe takiej pracy. Przede wszystkim, co potwierdzają tutorzy, nie tyle doskonalą sam warsztat dydaktyczny, ile weryfikują postawę wobec siebie i wobec drugiego człowieka.

Taki potencjał ludzki, jaki reprezentują tutorzy w Uniwersytecie Gdańskim, wyłobił zatem szczelinę w skale, za którą symbolicznie może uznać formalny system kształcenia. W roku akademickim 2015/2016 urzędujący wówczas przez ostatni rok kadencji dziekan Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Gdańskiego sfinansował 12 cykli 30-godzinnych tutoriali, rozłożonych po cztery w każdym następującym po sobie semestrze. Przy pełnym wykorzystaniu miejsc skorzysta z tych wdrożeń łącznie około 36 studentów, a wspiera tę inicjatywę i jej kontynuację wybrany na nową kadencję dziekan elekt Wydziału Filologicznego. Jest to inicjatywa już pozaprojektowa, a zatem stanowiąca efekt trwałości projektu, ale też nie pierwsza w Uniwersytecie Gdańskim. Pierwszą jest tutoring prowadzony

³¹ Mowa tu o Modelu „4I+D” w zakresie dobrych praktyk, tj. Identyfikacji, Implementacji, Instytucjonalizacji, Internalizacji i Dystrybucji (Prasad za: Wiśniewska 2015).

od dwóch lat w podobnej formie i liczbie na Wydziale Oceanografii i Geografii. Na poziomie władz rektorskich Uniwersytetu Gdańskiego coraz bardziej wspiera edukację spersonalizowaną prorektor ds. kształcenia. Paradoksalnie więc, mimo trudnego etapu i d e n t y f i k a c j i oraz nie mniej łatwej i m p l e m e n t a c j i dobrej praktyki w trakcie realizacji projektu, Wydział Filologiczny stał się kolejnym wydziałem UG, który i n s t y t u c j o n a l i z u j e edukację spersonalizowaną. Finansuje te zajęcia na razie ze środków własnych i szuka sposobu na wejście w etap i n t e r n a l i z a c j i, na którym według Wiśniewskiej „praktyka zaczyna być trwałym elementem kultury jakości określonej instytucji i wpisuje się w jej strategię działania” (Wiśniewska 2015: 18). Można mieć więc nadzieję, że to pokłosie projektu przyniesie ponownie dużą satysfakcję jego uczestnikom i wpisze się na trwałe w krajobraz wydziału, a także rozszerzy z czasem na pozostałe wydziały Uniwersytetu Gdańskiego. Powiedzieć, że uczelnia stanie się już w tym momencie organizacją uczącą się, jest zapewne nadużyciem, jednak z pewnością jej rozwój podąży w kierunku uczenia się w cyklu dwupętłowym (*double-loop learning*), które pozwoli wzrastać na bazie własnych doświadczeń wspólnoty akademickiej i wiedzy powstałej oraz podzielanej w jej własnych strukturach dla wspólnego celu.

5.7. Wnioski podsumowujące w kontekście teorii ugruntowanej i etnografii organizacji

W analizie wyników uzyskanych od tutorów projektu zarysowują się pewne postulaty i tendencje, które mogą prowadzić do sformułowania teorii o modelu oraz kontekście aplikacji tutoring w Uniwersytecie Gdańskim jako przykładowej polskiej instytucji szkolnictwa wyższego. Wśród nich znalazły się następujące uwagi: tutoring powinien trwać dłużej aniżeli tylko przewidziane w projekcie 7 spotkań, a zatem dobre okazywało się powtarzanie cyklu z tym samym studentem (dające w sumie 14 spotkań). Dla wszystkich była to intelektualna przygoda z wieloma niewiadomymi oraz jawny proces uczenia się. Podkreślano istotność zróżnicowanego podejścia i otwartości wobec studentów. Tutoring może być, zdaniem tutorów, formą wzmocnienia seminarium, ale nie stanowi tożsamej metody pracy. Kluczowe dla jakości pracy jest spokojne i komfortowe miejsce. W kontekście systemowego funkcjonowania pracowników dydaktycznych uczelni istotne okazało się zainteresowanie

i poparcie władz różnego szczebla, zwłaszcza instytucyjowego, na poziomie nie tylko udostępnienia lokalu lub pozwolenia na umieszczenie plakatu, lecz także personalnego docenienia wysiłku i kompetencji tutorów. Tutoring ma szansę stać się kluczem do kształcenia na najwyższym poziomie, chociaż nie musi być ofertą dla wszystkich. W modelowej sytuacji uwidacznia się też znaczenie odpowiedniego przygotowania kadry akademickiej, gdyż nie jest prawdą, że prowadzić proces tutorski może każdy nauczyciel bez uprzedniego przygotowania w zakresie edukacji spersonalizowanej. Tutorzy zgodnie podkreślają znaczenie poczucia własnej kompetencji oraz sukcesu w relacji ze studentem. Ważne, zdaniem tutorów, jest zbalansowanie ilości obowiązków dydaktyczno-naukowych, a więc wkomponowanie godzin tutorskich w pensum dydaktyczne. Możliwe byłoby, zdaniem badanych, zastąpienie tutoringiem zajęć fakultatywnych, wykładów wydziałowych lub nawet seminariów. Zauważalny był brak afirmacji i polityki personalnej władz wydziałowych i instytucyjowych na etapie identyfikacji zmiany indukowanej pracą tutorską, przy jednocześnie odgórnym wsparciu nowej inicjatywy tutorów po okresie wdrożeń (co można uznać za element procesu instytucjonalizacji). Z perspektywy tutorów uczenie się jednostkowe oraz grupowe zachodziły na siebie podczas projektu. Wpływ uczenia się indywidualnych tutorów na uczenie się zespołowe następował wskutek dzielenia się praktyką, obserwacjami, korzystania z wzajemnej pomocy organizacyjnej. Wizja, o jakiej pisze Senge jako o jednej z pięciu dyscyplin, powstawała tak naprawdę w trakcie procesu, nie będąc może punktem wyjścia w projekcie (tutorzy przechodzili swoistą inicjację w tym zakresie), ale kształtując się poprzez jego działania. Działania tutorskie nie przyczyniły się za to zbyt widocznie do uczenia się organizacyjnego w rozumieniu Petera Senge'a oraz Argyrisa i Schöna (1996), a przesłanką do takiego wniosku stały się wypowiedzi tutorów oraz obserwacje i doświadczenia kierownika projektu. Zgodnie z tym, co pisze o badaniach empirycznych na temat organizacji uczącej się Ashok Jashapara (2014: 196), koncepcja ta jest na tyle nowa, że nie obfituje w miarodajne narzędzia badawcze, inne aniżeli tylko badania jakościowe. Tak więc wypowiedzi otwarte ankietowanych tutorów stały się, obok zachowań członków organizacji i moich etnograficznie nacechowanych obserwacji w tym względzie, podstawą do wysunięcia takiej konkluzji. Na etapie implementacji tutoring, jakkolwiek pilotażowej i finansowanej ze środków zewnętrznych, decydenci pozostawili ten proces w odosobnieniu, nie ingerując w niego, ale też nie obdarzając aprecjacją ani nie upatrując w nim okazji lub szansy do rozwoju. Prawdopodobnie elementem blokującym stała

się specyfika funkcjonowania uniwersytetu, który w tradycji humboldtowskiego modelu uniwersytetu badawczo-dydaktycznego osadzony jest mocno z jednej strony w demokratycznych (w zakresie dostępu do kształcenia) i zarazem hierarchicznych strukturach „oligarchii akademickiej”. Na hierarchiczność jako przeszkodę w implementacji zasad uczenia się typowych dla organizacji uczącej się w uczelni wyższej wskazuje chociażby Katarzyna A. Kuźmicz (2010), pisząc:

Wskazywane są, m.in. hierarchiczne relacje pomiędzy pracownikami naukowo-dydaktycznymi, administracyjnymi i studentami, system „kastowy” pomiędzy pracownikami naukowymi a kadrą pomocniczą (*support staff*), relacja patriarcalna pomiędzy nauczycielem i studentem, struktury hierarchiczne na poziomie katedry, instytutu, wydziału i uczelni. Konsekwencją takiego stanu rzeczy są dominujące hierarchiczne modele myślowe oraz podziały w grupach pracowniczych, które utrudniają pracę w zespołach (Kuźmicz 2010: 7–8).

Czas pomilenijny, XXI wiek, przyniósł nowe ideologie, których skrzyżowania, jak rozważam to w rozdziale pierwszym tej książki, prowadzą do rozedrgania minionych podstaw tradycji, co nie odbywa się jednak szybko i wymaga wytrwałej, ostrożnej i *internalizacji* zmiany strukturalnej.

Na podstawie wyników ankiet studenckich można również formułować teorie na temat uczenia się jednostkowego i organizacyjnego, jak również na temat spójności obserwacji i oczekiwań tutorów oraz tutees. Uczenie się jednostkowe to główna wartość dodana tutoring dla studentów. Ich wypowiedzi w ramach pytania o wrażenia skupiają się wokół poszerzenia lub udoskonalenia wiedzy, zdobycia umiejętności krytycznego myślenia, autorefleksji, poznania siebie oraz ukierunkowania swojego rozwoju dzięki wsparciu profesjonalisty. Ich zdaniem cel tutoriali osiągnięty został w pełni, choć z wypowiedzi wynikało, że pojawiał się on dopiero w procesie. Tutorzy uważali podobnie, chociaż studenci potrafili bardziej emocjonalnie wskazać moment przełomowy w relacji i zdobywaniu wiedzy merytorycznej. To niewątpliwie dowodzi procesu uczenia się na zasadzie poznawczego dysonansu (*cognitive dissonance*) u studentów. Tutorzy jako doświadczeni praktycy tego przełomu aż tak nie zauważali, skupiając się na obserwacji siebie w tym procesie (budowaniu autorefleksji). W kontekście pytań nawiązujących do organizacyjnego uczenia się także zachodzi spójność w opiniach nauczycieli i studentów, chociaż ewidentnie studenci są gotowi podawać wiele więcej wskazówek i rozwiązań

systemowych niż tutorzy. Być może jest to kwestia realizmu, dominującego wśród kadry akademickiej, przy nieznajomości realiów uniwersyteckich przez studentów. Można jednak traktować te wskazówki jako cenny drogowskaz, impuls do zmiany, i z pewnością założyć, że studenci są równoprawnym partnerem w dialogu na ten temat. Uczenie się organizacyjne pozostało zatem w przypadku studentów w sferze postulatywnej. Wiele pomysłów na razie nie zostało jeszcze wprowadzonych w życie, pomimo ich nazwania i sprecyzowania. Powstała jednak pula, z której przyszły uniwersytet, jeśli tylko zechce, będzie mógł skorzystać. Doświadczenie to rodzi teorię o dużym, ale niewykorzystanym potencjale studenta w kreowaniu kompleksowej kultury akademickiej lub też wspomnianego wyżej ładu akademickiego. Dowodzi to potrzeby budowania w Polsce uniwersytetu o dużo bardziej partnerskim charakterze, aniżeli nakazuje dotychczasowa tradycja.

Uczenie się organizacyjne dało się także zaobserwować z perspektywy badacza. Wiedza i kompetencje udoskonalone na poziomie jednostkowym (zarówno u tutorów, studentów, jak i badacza) przekładały się głównie na uczenie się grupowe (*team learning*). Motywowały do dyskusji, rodziły potrzebę kontaktu, rozmowy, konfrontacji, które prowadziły do krystalizowania się wizji przyszłości akademickiej w wymiarze szerszym niż tylko jednostkowy. Obserwowany jednakże formalny brak komunikacji pionowej pomiędzy poziomem grupowym oraz instytucjonalnym (czyli pracownikami a władzą) hamował proces uczenia się organizacyjnego, co, jak wspomniano wyżej, dowodzi niekompatybilności rozwiązań powstałych na poziomie *team learning* z możliwością przeniesienia ich na poziom organizacji. Ostatecznie jednak przyjęto nowe systemowe rozwiązania na przyszłość. Równoległe powstało z inicjatywy mojej oraz pani prodiakan ds. kształcenia WOiG, doktor Ewy Szymczak wspomniane nieraz Centrum Tutorów UG, które stało się ramą dla dalszych działań tutorów, już międzywydziałowo. Są to wciąż działania dodatkowe, finansowane z innego grantu niż Projekt IQ, ale wpisujące się w obraz kształcenia uniwersyteckiego w ostatnich paru latach. Mam nadzieję, że moje obserwacje i wnioski na temat sprawności systemu komunikacji i pracy merytoryczno-administracyjnej nad projektem, zawarte w tej książce, a także zebrane między innymi przez specjalistów ds. zarządzania projektami w Uniwersytecie Gdańskim podczas dwóch wizyt monitoringowych: zewnętrznej i wewnętrznej, pozwolą na usprawnianie tych procesów na poziomie instytucjonalnym w przyszłości.

Zakończenie

Powyższe uwagi zamieszczone w podsumowujących wnioskach na temat wyników badań w Projekcie IQ stanowią zarys kontekstu, w jakim edukacja spersonalizowana mogłaby zaistnieć w Uniwersytecie Gdańskim. Nie tworzą one jeszcze finalnego modelu pracy tutorskiej dostosowanej do owego kontekstu. Zadanie to na skalę ogólnopolską podjął już zespół badawczy profesora Jerzego Axera w ramach systemowego projektu „Strategia wprowadzania i oceny międzyobszarowych studiów i badań w uczelniach w kontekście reform szkolnictwa w Polsce” (Axer 2015). W kilkudziesięciostronicowym raporcie z tego projektu znany mecenas tutoring w Polsce zawarł wyniki badań na temat specyfiki aplikacji tutoring w jego różnych odsłonach dostosowanych do zróżnicowanych rozwiązań systemowych, szczególnie zaś studiów międzyobszarowych na Uniwersytecie Warszawskim. Niezwykle istotny jest wniosek Axera, że należy wystrzegać się unifikacji metod pracy tutorskiej w sposób strukturalny, a tym bardziej przenoszenia modelu oksfordzkiego w czystej postaci na grunt polski, gdyż warunki studiowania są nie tylko różne od brytyjskich, ale też różne w zależności od rodzaju uczelni w kraju. Badacz wspomina o kilku modelach tutoring, możliwych w kontekstach polskiej uczelni: są nimi tutoring naukowy (całościowy), tutoring naukowy tzw. miękki – doradztwo akademickie, moderowanie akademickie oraz tutoring samopomocowy (*peer-tutoring*) (Axer 2015: 27–28). Kontekst aplikacji tutoring, jaki stworzono w Uniwersytecie Gdańskim, jest najbliższy

tutoringowi naukowemu, gdyż został wyizolowany od systemu, umożliwił relację spersonalizowaną i autonomiczną w wymiarze merytorycznym, a także opierał się na budowaniu wiedzy uzupełniającej tok kształcenia programowego. W tej formule można go porównać z tutorialiem oksfordzkim przeszczepionym na grunt polski w określonym czasie. Czy w takiej formie ma szansę funkcjonować dalej? Aby to stwierdzić, należy poznać odpowiedź na pytanie badawcze zadane w tym badaniu: na ile można uznać, że Projekt IQ wyzwolił w murach tej uczelni procesy typowe dla organizacji uczącej się? Czy takie procesy pozwoliłyby na ukształtowanie się w jej murach specyficznie polskiej odmiany tutoringingu naukowego?

Przypomnijmy (za: Calvert i in. 1994; Watkins i Marsik 1993), że organizacja ucząca się zapewnia ciągłe okazje do uczenia się, używa uczenia się do osiągnięcia wspólnych celów, łączy osiągnięcia jednostkowe z osiągnięciami organizacji, pielęgnuje dociekania i dialog, czyniąc bezpiecznym dla ludzi fakt otwartości oraz podejmowania ryzyka, inkorporuje twórcze napięcie jak źródło energii i jej odnowy, jest nieustannie w świadomej interakcji z jej otoczeniem. Czy zatem badanie w działaniu, przeprowadzone w ciągu trzech lat pracy nad projektem od jego fazy konceptualizacji po realizację i podsumowania, odniosło spodziewane skutki? Według jednej z definicji takie badanie w działaniu, jakie zapewnił Projekt IQ, „powinno przede wszystkim umożliwić przełamanie separacji pomiędzy tymi, którzy czynią politykę, a refleksyjnymi praktykami w ramach organizacji, dając pierwszym głębszy wgląd w praktykę, a drugim większą możliwość aktywnej roli w budowaniu tej polityki i jej implementacji” (Given 2008:4)³². Okazją do przełamania tej separacji stał się Projekt IQ w najwyższym stopniu. Wszystkie działania w jego ramach, a także te wykraczające poza nie: współpraca z ekspertem zewnętrznym ds. szkoleń, opieka merytoryczna przedstawiciela eksperta, który doradzał tutorom³³, współpraca z innymi wydziałami i dzielenie się praktyką oraz przede wszystkim poświęcanie studentom uwagi i oferowanie im wiedzy w celu podnoszenia jakości kształcenia w Uniwersytecie Gdańskim, to działania daleko wykraczające poza standardową organizację doskonalenia kadr akademickich. To była czysta refleksyjna praktyka, prowadząca do wypracowania nowych metod pracy,

³² „Collaborative action research can also break down the separation between policymakers and practitioners, giving the formers richer insights into practice and giving the latter an active role in policy development as well as its implementation” [przeł. B. Karpińska-Musiał].

³³ Była taka możliwość przez cały okres trwania projektu.

poglądów na temat jakości oraz zupełnie innej postawy społecznej wobec środowiska pracy.

Problem badawczy, przed którym stanęłam, pisząc tę książkę, dotyczył wartości dodanej wypracowanej w projekcie oraz możliwości wpływania na politykę uczelni jako instytucji kształcenia. Chciałam się również dowiedzieć, czy ci, którzy tę politykę piszą, zechcą z wypracowanych praktyk skorzystać, ujmując je w struktury systemowe. Czy ten transfer ma szansę zachodzić między uczeniem się jednostkowym i grupowym a organizacyjnym, i z jakim efektem: czy na trwałe?

Wydaje się, że, jak wspomniałam wyżej, proces ten został przynajmniej uruchomiony. Zarówno kierownik Projektu IQ, jak i zespół poczynili ogromny wysiłek w kierunku zainicjowania zmiany w formule i jakości kształcenia w Uniwersytecie Gdańskim. Wydano ponad 345 tysięcy złotych z grantu zagranicznego na ten cel, w ramach *nomen omen* działania „Rozwój Polskich Uczelni”. Był to grant z wizją (*shared vision*). Projekt wdrażano w instytucji, w której zgodnie z wycinkowymi obserwacjami z ubiegłych lat należało zwrócić uwagę na jakość relacji między studentami a kadrami akademicką, a także zmotywować studentów do twórczej pracy. Teraz pozostaje czekać, czy mechanizm zmiany zostanie zaakceptowany przez przedstawicieli struktur odpowiedzialnych za podnoszenie jakości i zróżnicowanie oferty w sposób systemowy i trwały, a także czy zostaną podjęte próby adaptacji tej innowacji do warunków polskiej uczelni. Uniwersytet Gdański ma szansę stać się organizacją uczącą się, gdyż część jego pracowników wie już, jakie działania temu sprzyjają. Zrodziła się potrzeba kontynuacji refleksyjnej praktyki na kolejnych, poza naukowo-dydaktycznym, poziomach społeczności uniwersytetu. Chcemy wejść tym samym na poziom myślenia systemowego (*systems thinking*) w organizacyjnym uczeniu się instytucji.

Mam nadzieję, że niniejsze opracowanie, jak też przeprowadzone w projekcie badanie przyczynią się do dalszych prób ukonstytuowania bardzo wyjątkowej i wymagającej roli nauczyciela jako tutora akademickiego. Jest to funkcja łącząca w sobie szeroki wachlarz kompetencji, wiedzy i umiejętności typowych dla opisanych w literaturze modeli dydaktyka – refleksyjnego praktyka (*reflexive practitioner*; Schön 1983), badacza-teoretyka gotowego na nowe „katastrofy naukowe doskonalące polifonię” (Goćkowski 1996: 97), refleksyjnego menadżera (*reflexive manager*; Ryan 2007), transformatywnego intelektualisty (*transformative intellectual*; Giroux 1993), przywódcy służebnego (*servant leader*; Greenleaf 2002), przywódcy akademickiego (*academic*

developer) i zarazem osoby o wielkim zapleczu intelektualnym, aksjologicznym i merytorycznym, gotowej do wejścia w głęboką relację z Innym. Jest to skala niezwykle wysokich wymagań, do których każdy indywidualny tutor dojrzeva w procesie własnej praktyki i doświadczeń, wspartych ciągłą wolą osiągnięcia osobistego mistrzostwa i samorealizacji. Jest to rola inna niż dotychczas modelowana funkcja nauczyciela akademickiego. Przy zachowaniu formalnych zadań i funkcji nauczyciela – współposzukiwacza prawdy naukowej ma przed sobą trudne zadanie przyjęcia roli słuchającego w równoprawnym dialogu.

Na zakończenie pozwałam sobie przytoczyć wymowne odpowiedzi tutorów projektu na ostatnie pytanie ankiety ewaluacyjnej po drugim semestrze. Niech te słowa zamkną książkę o edukacyjnym doświadczeniu, które stało się kształceniową agorą dla kilkuset osób w uniwersytecie, badaniem w działaniu, innowacją dydaktyczną oraz wdrożeniowym projektem naukowym nakierowanym, zgodnie z programem Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, na rozwój polskiej uczelni.

Pytanie 10. Podsumowanie doświadczenia tutorskiego dla mnie to jednym słowem/zdaniem:

- *Uskrzydlenie!*
- *Ciekawa i bardziej produktywna alternatywa dla zwykłych zajęć.*
- *Piękna przygoda, spełnienie moich marzeń i celów jako dydaktyka i pedagoga.*
- *Ciekawe doświadczenie w indywidualnym nauczaniu języka.*
- *Wielka przygoda i zadanie, które dało mi poznać samą siebie.*
- *Współpraca nadal trwa.*
- *Większa personalizacja całego procesu, która skutkowałą zwiększeniem odpowiedzialności po stronie studenta i uważności po mojej.*
- *Zrealizowanie w praktyce wymarzonej formy kształcenia.*
- *Specyficzne przyjaźnie z kilkoma studentami, którzy chcą nadal pracować razem ze mną i ze sobą.*
- *Właściwa droga kształcenia studentów specjalności translatorskiej.*
- *Ciekawe doświadczenie.*
- *Trzeba studenta („zwyčajnego”) zachęcać do podejmowania działań badawczych, które każą mu przyjść do mnie na konsultacje („zwyčajne”), w trakcie semestru, i poznać się (naukowo to przekłada się potem na inne lepsze relacje w grupie kursowej między wykładowcą a studentem/ami, ma wpływ na jakość studiów).*

- *Doświadczenie i przygoda intelektualna, w których mogłabym/chciałabym uczestniczyć bez żadnych ograniczeń czasowych i merytorycznych. Inkubator nowych metod pracy.*
- *Doświadczenie potwierdzające sens pracy ze studentami.*
- *Wspaniała przygoda ucząca nie tylko studenta, ale przede wszystkim mnie, i to nie tylko na poziomie kompetencji edukacyjnych, ale także na poziomie kompetencji miękkich.*
- *Utwardziłam się w przekonaniu, że największą wartością jest indywidualna rozmowa ze studentem.*
- *Trudne, ale wzbogacające doświadczenie.*
- *Bardzo ciekawe doświadczenie dydaktyczne, w którym obie strony (tutor i tutee) uczą się bardzo dużo.*
- *Indywidualizacja zajęć komplementarna wobec ćwiczeń/wykładów.*
- ***Wiem, że mogę; wiem, że mogę robić więcej, lepiej, inaczej.***

Bibliografia

- Altrichter H. (2005). *The Role of the 'Professional Community' in Action Research*, „Educational Action Research”, nr 13(1), s. 11–25.
- Angrosino M.V. (2009). *Obserwacja w nowym kontekście. Etnografia, pedagogika i rozwój problematyki społecznej*, w: N.K. Denzin i Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 1, przeł. K. Podemski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Anton J.P. i Preus A. (red.). (1983). *Essays in Ancient Greek Philosophy*, t. 2, Albany: State University of New York Press.
- Argyris C. i Schön D.A. (1996). *Organizational Learning II: Theory, Method and Practice*, Reading Massachusetts: Addison-Wesley.
- Argyris C. i Schön D.A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Reading Massachusetts: Addison-Wesley.
- Axer J. (2015). *Opracowanie modelu tutoring w ramach studiów międzyobszarowych. Tutoring a kultura akademicka*, cz. II, w: Raport końcowy z realizacji projektu systemowego „Strategia wprowadzania i oceny międzyobszarowych studiów i badań w uczelniach w kontekście reform szkolnictwa w Polsce” (POKL.04.01.03-00-002/11), cz. 7: *Opracowanie modelu tutoring w ramach studiów międzyobszarowych*, Warszawa: Wydział „Artes Liberales”.
- Batorski J. (2002). *Organizacja efektywnie ucząca się*, Dąbrowa Górnicza: Wyższa Szkoła Biznesu.
- Bauman T. (2011). *Proces kształcenia w uniwersytecie w perspektywie potrzeb nauczycieli akademickich i oczekiwań studentów. Raport z badań*, Gdańsk: Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego.

- Bauman Z. (2006). *Płynna nowoczesność*, przeł. T. Kunz, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Berger P.L. i Luckmann T. (1983). *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, przeł. J. Niżnik, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Biały K. (2011). *Przemiany współczesnego uniwersytetu. Od idei Humboldta do modelu uczelni przedsiębiorczej*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Białkowski G. (1981). *Nauka a świat wartości*, „Kultura”, nr 50.
- Bieniok H., Flak O. i Głód G. (2003). *Kondycja małych i średnich przedsiębiorstw prywatnych województwa śląskiego w okresie przygotowawczym do integracji z Unią Europejską*, Katowice: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej.
- Blanchard K. (2007). *Przywództwo wyższego stopnia*, przeł. A. Bekier, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Calvert G., Mobley S. i Marshall L. (1994). *Grasping the Learning Organization*, „Training”, t. 6, nr 48, s. 38–44.
- Carr W. (2010). *Filozofia, metodologia i badania w działaniu*, przeł. K. Liszka, w: H. Cervinkova i B.D. Gołębnik (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Cendrowska M. (2016). *Uczeń i mistrz współczesnego Uniwersytetu*, w: B. Karpińska-Musiał (red.), *Studenckim piórem w tutorskim kałamarzu. Tutoring akademicki w Uniwersytecie Gdańskim*, Kraków: Wydawnictwo „Libron”.
- Cervinkova H. (2012). *Badanie w działaniu i zaangażowana antropologia edukacyjna*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 1(57), s. 7–18.
- Chrobak S. (2006). *Współczesne dylematy wychowania: ponowoczesna względność a zmienność norm wychowawczych*, <http://www.seminare.pl/pdf/tom23-24-chrobak.pdf> [dostęp: 23.01.2013].
- Clark B.R. (1983). *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-national Perspective*, Berkeley: University of California Press.
- Courpasson D. i Clegg S. (2006). *Dissolving the Iron Cages? Tocqueville, Michels, Bureaucracy and the Perpetuation of Elite Power*, „Organization”, nr 13(3), s. 319–343.
- Czapiński J. i Panek T. (2007). *Diagnoza społeczna 2007*, Warszawa: Vizja Press & IT.
- Czekierda P. (2015). *Czym jest tutoring?*, w: P. Czekierda, B. Fingas i M. Szala (red.), *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*, Warszawa: Wolters Kluwer.
- Czekierda P., Fingas B. i Szala M. (red.). (2015). *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*, Warszawa: Wolters Kluwer.
- Czerepaniak-Walczak M. (2014a). *Badanie w działaniu w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli*, „Przegląd Badań Edukacyjnych (Educational Studies Review)”, nr 19(2), s. 181–194.

- Czerepaniak-Walczak M. (2014b). *Utopia. Iluzja. Realność. O jakości edukacji akademickiej w kontekście kształcenia na kierunku „pedagogika”*, w: R. Bera, K. Klimkowska i A. Dudak (red.), *Jakość kształcenia w szkole wyższej. Obszar nauk pedagogicznych*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Czubak-Koch M. (2014). *Uczenie się w kulturze miejsca pracy*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Dauber H. (2001). *Obszary uczenia się w przyszłości. Perspektywy pedagogiki humanistycznej*, przeł. J. Marnik Janusz i M. Wawrzak-Chodaczek, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Denek K. i Hyżak D. (2014). *Absolwenci szkół wyższych na rynku pracy. Bariery i szanse zatrudnienia*, w: R. Bera, K. Klimkowska i A. Dudak (red.), *Jakość kształcenia w szkole wyższej. Obszar nauk pedagogicznych*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Dudzikowa M. i Wawrzyniak-Beszterda R. (2010). *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dylak S. (1995). *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Dyment J. i O’Connell T. (2007). *Journal Writing on Wilderness Expeditions as a Tool for Sustainability Education. Reflections on the Potential and the Reality*, „Applied Environmental Education and Communication”, nr 6(2), s. 139–148.
- Dziedziczak-Foltyn A. (2014). *Recepcja przemian instytucji szkoły wyższej – szkic o dwóch formacjach w dyskursie naukowym*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 43/44(1/2), s. 30–45.
- Fairclough N. (2001). *Language and Power*, Edinburgh: Pearson Education.
- Fauconnier G. i Turner M. (2002). *The Way We Think*, New York: Basic Books.
- Field J. (2003). *Badania nad całościowym uczeniem się dorosłych. Tendencje i perspektywy w świecie anglojęzycznym*, przeł. A. Molska, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 21(1), s. 63–81.
- Fink L.D. (2003). *Creating Significant Learning Experiences. An Integrated Approach to Designing College Courses*, San Francisco: The Jossey-Bass.
- Foucault M. (2005). *Słowa i rzeczy. Archeologia nauk humanistycznych*, przeł. T. Ko-mendant, Gdańsk: Słowo/Obraz Terytoria.
- Fullan M. i Stiegelbauer S. (1991). *The New Meaning of Educational Change (Second edition)*, London: Cassell.
- Fullan M. (1993). *Change forces. Probing the Depth of Educational Reform*, London: Falmer Press; <http://www.personal.psu.edu/wxh139/Fullan.htm> [dostęp: 10.08.2012].

- Garvin D.A. (1993). *Building a Learning Organization*, „Harvard Business Review”, nr 4(71) July–August, s. 78–91.
- Gdula M. (2010). *Władza krytyczna i siła wyobraźni*, w: *Uniwersytet zaangażowany. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Giddens A. (2007). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przeł. A. Szulżycka, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Giroux H. (1993). *Teoria pogranicza w wieku postmodernizmu*, w: Z. Kwieciński i L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Toruń: Wydawnictwo „Edytor”.
- Given L.M. (red.). (2008). *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*, t. 1, Thousand Oaks: Sage Publications, s. 4.
- Glaser B.G. i Strauss A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*, New York: Aldine de Gruyter [polskie wydanie *Odkrywanie teorii ugruntowanej. Strategie badania jakościowego*. (2009). przeł. M. Gorzko, Kraków: Nomos].
- Głowacki S. *Podstawy dydaktyki ogólnej*, <https://wyszukiwarka.efs.men.gov.pl/product/materialy-dla-studentow/attachment/11> [dostęp: 16.05.2016].
- Goćkowski J. (1996). *Ethos nauki i role uczonych*, Kraków: Wydawnictwo i Drukarnia „Secesja”.
- Goćkowski J. i Machowska K.M. (2005). *Status i funkcje eksperta w zarządzaniu życia naukowego*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2(26), s. 50–70.
- Gorszczyńska P. (2016). *Tutoring – refleksja nad doświadczeniem*, w: B. Karpińska-Musiał (red.), *W trosce o jakość w ilości. Tutoring oksfordzki w Uniwersytecie Gdańskim*, Kraków: Wydawnictwo „Libron”.
- Gorzko M. (2013). *Teoria ugruntowana jako „rodzina metod”?*, „Opuscula Sociologica”, nr 4, s. 5–16.
- Goźlińska E. i Szłosek F. (1997). *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*, Radom: ITE.
- Greenleaf R.K. (1996). *On Becoming a Servant Leader*, San Francisco: The Jossey-Bass.
- Greenleaf R.K. (2002). *Servant Leadership. A Journey into the Nature of Legitimate Power and Greatness (25th Anniversary Edition)*, New York: Paulist Press.
- Growiec K. (2012). *Z rodziną na zdjęciu? „Charaktery”*, nr 3, s. 38–41.
- Gruca J. (2016). *Tu Tor Mózgowicz*, w: B. Karpińska-Musiał (red.), *Studenckim piórem w tutorskim kałamarzu. Tutoring akademicki w Uniwersytecie Gdańskim*, Kraków: Wydawnictwo „Libron”.

- Grzegorzczuk G. (2016). *Tutoring w perspektywie kontekstowo-ekologicznej*, w: B. Karpińska-Musiał (red.), *W trosce o jakość w ilości. Tutoring oksfordzki w Uniwersytecie Gdańskim*, Kraków: Wydawnictwo „Libron”.
- Gutek G.L. (2003). *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, przeł. A. Kacmajor i A. Sulak, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Hamanowicz A. (2016). *Odczytywanie tekstów staroskandynawskich*, w: B. Karpińska-Musiał (red.), *Studenckim piórem w tutorskim kalamarzu. Tutoring akademicki w Uniwersytecie Gdańskim*, Kraków: Wydawnictwo „Libron”.
- Hammersley M. i Atkinson P. (2000). *Metody badań terenowych*, przeł. S. Dymczyk, Poznań: Zysk i S-ka.
- Handy Ch. i Aitken R. (1986). *Understanding Schools as Organisations*, Harmondsworth: Penguin Books.
- Hatch M.J., Kostera M. i Koźmiński A.K. (2010). *Trzy oblicza przywództwa. Menedżer, artysta, kapłan*, przeł. T. Wrzesiewski, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Hofstede G., Hofstede G.J. i Minkow M. (2011). *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, przeł. M. Durska, Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Jabłkowska J. i Różalski A. (2011). *Zmiany w ustawach*, „Kronika – Pismo Uniwersytetu Łódzkiego”, nr 2, s. 7–10.
- Jashapara A. (2014). *Zarządzanie wiedzą*, przeł. J. Sawicki. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Jendza J. (2016). *Tutoring w uniwersytecie – pomiędzy nabywaniem a tworzeniem znaczeń w procesie studiowania*, w: B. Karpińska-Musiał (red.), *W trosce o jakość w ilości. Tutoring oksfordzki w Uniwersytecie Gdańskim*, Kraków: Wydawnictwo „Libron”.
- Kacprzak L. (2006). *Pedeutologiczne rozważania o nauczycielu*, Piła: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Stanisława Staszica.
- Kaplan R.S. (2008). *Jak w stu procentach zrealizować swój potencjał*, „Harvard Business Review Polska”, nr 65/66.
- Karpińska-Musiał B. (2011). *Kreatywność w edukacji językowej – kompetencja niedostatecznie obudzona*, <http://www.2011.konferencje-spnjo.polsl.pl/download/karpinska-musial-b-kreatywnosc-w-edukacji-jezykowej.pdf> [dostęp: 10.03.2016].
- Karpińska-Musiał B. (2012a). *Kreatywność wynegocjowana w kształceniu językoznawczym: zderzenie perspektyw nauczyciela i studenta*, w: E. Wąsikiewicz-Firlej, A. Szczepaniak-Kozak i H. Lankiewicz (red.), *Interkulturowość, kreatywność, refleksyjność w dydaktyce języków obcych*, Piła: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. St. Staszica w Pile.

- Karpińska-Musiał B. (2012b). *O dwóch rodzajach krytycznego podejścia do zmiany wśród neofilologów na polskich uniwersytetach*, „Ars Educandi”, t. 9, s. [284]–305.
- Karpińska-Musiał B. i Orchowska I. (2014). *Świadomość przedmiotowa i epistemologiczna nauczyciela-refleksyjnego praktyka z perspektywy polskiej glottodydaktyki*, „Neofilolog”, nr 43(1), s. 25–38.
- Karpińska-Musiał B. (2015a). *Tutoring akademicki – pomiędzy epistemą a doxą. Tożsamość metody w kontekście kształcenia uniwersyteckiego*, w: P. Czekerda, B. Fingas i M. Szala (red.), *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*, Warszawa: Wolters Kluwer.
- Karpińska-Musiał B. (2015b). *Tutoring akademicki jako metoda kształcenia projakściowego w ramach masowego uniwersytetu w Polsce: edukacyjne wykluczenie czy racjonalny kompromis?*, w: A. Komorowska-Zielony i T. Szkudlarek (red.), *Różnice, edukacja, inkluzja. Ars Educandi. Monografie*, t. 5, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Karpińska-Musiał B. (2016a). *Czy tutoring akademicki jest skazany na elitarność? Szanse i rozczarowania w kontekście kształcenia systemowego w polskiej akademii*, w: B. Karpińska-Musiał (red.), *W trosce o jakość w ilości. Tutoring oksfordzki w Uniwersytecie Gdańskim*, Kraków: Wydawnictwo „Libron”.
- Karpińska-Musiał B. (red.). (2016b). *Studenckim piórem w tutorskim kałamarzu. Tutoring akademicki w Uniwersytecie Gdańskim*, Kraków: Wydawnictwo „Libron”.
- Karpińska-Musiał B. (red.). (2016c). *W trosce o jakość w ilości. Tutoring oksfordzki w Uniwersytecie Gdańskim*, Kraków: Wydawnictwo „Libron”.
- Kerka S. (1995). *Myths and Realities. The Learning Organization*, ERIC/ACVE free Publication, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED388802.pdf> [dostęp: 28.05.2016].
- Keys P.M. (2008). *Empowering Teachers in School and University Partnerships*, „Learning Communities. International Journal of Learning in Social Contexts”, nr 1/March, s. 53–67.
- Klus-Stańska D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Konecki K. (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kostera M. (2003). *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kupisiewicz C. (2000). *Dydaktyka ogólna*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Graf Punkt”.
- Kuźmich K.A. (2010). *Koncepcja organizacji uczącej się w kontekście szkoły wyższej*, http://zneiz.pb.edu.pl/data/magazine/article/235/pl/3.3_kuzmich.pdf [dostęp: 16.05.2016].

- Kwiatkowska H. (2014). *Nauczyciel akademicki – między dydaktykiem a naukowcem. Implikacje dla jakości edukacji akademickiej*, w: R. Bera, K. Klimkowska i A. Dudak (red.), *Jakość kształcenia w szkole wyższej. Obszar nauk pedagogicznych*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kwiatkowski S.M. (2011). *Typologie przywództwa*, w: S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak i I. Nowosad (red.), *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*, Warszawa: Difin.
- Kwiatkowski S.M. i Madalińska-Michalak J. (2013). *Czy każdy dyrektor szkoły może być przywódcą?*, <http://edu-trendy.pl/files/53.pdf> [dostęp: 15.03.2016].
- Kwiatkowski S.M. i Madalińska-Michalak J. (2014). *Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania*, Warszawa: Wolters Kluwer.
- Kwiek M. (2010). *Transformacje uniwersytetu*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Lewin K. (2010). *Badania w działaniu a problem mniejszości*, przeł. R. Ligus, w: H. Cervinkova i B.D. Gołębniak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Lewis Y. (2003). *The Self as a Moral Concept*, „British Journal of Social Psychology”, t. 42(2), s. 231 [także w: T.G. Ryan. (2007). *The Reflexive Classroom Manager. A Required Pre-Service Mode*, „Networks – an On-line Journal for Teacher Research”, t. 9, nr 1, s. 4].
- Limont W. (2010). *Pedagogika twórczości, czyli edukacja ku twórczości*, w: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, t. 4, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Lundy O. i Cowling A. (2000). *Strategiczne zarządzanie zasobami ludzkimi*, przeł. G. Łuczkiwicz, Kraków: Oficyna Ekonomiczna „ABC”.
- Łaguna M. (2008). *Szkolenia, Jak je prowadzić, by...*, Gdańsk–Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- McCormack A. (1997). *Classroom Management. Problems, Strategies and Influences in Physical Education*, „European Physical Education Review”, nr 3(2), s. 102–115.
- Malewski M. (2006). *W poszukiwaniu teorii uczenia się ludzi dorosłych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 34(2), s. 23–51.
- March J.G. i Olsen J.P. (2005). *Instytucje. Organizacyjne podstawy polityki*, przeł. D. Sielski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Marciniak M. (2011). *Orientacje konsumpcyjne młodzieży akademickiej. Perspektywa Baumanowska*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Mead G.H. (1975). *Umysł, osobowość, społeczeństwo*, przeł. Z. Wolińska, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Mead M. (2000). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, przeł. J. Hołówka, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Melosik Z. (2001). *Kultura instant – paradoksy pop-tożsamości*, w: A. Nalaskowski i K. Rubacha (red.), *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia. Materiały pokonferencyjne*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Meyer J.W. i Rowan B. (1977). *Institutional Organizations. Formal Structure as Myth and Ceremony*, „American Journal of Sociology”, nr 83(2), s. 340–363.
- Męczkowska-Christiansen A. (2002). *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego. Nauczycielskie koncepcje wymagań dydaktycznych a problem rekonstrukcyjnej kompetencji ucznia*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Modzelewski K. (2010). *Uniwersytet musi czuć problemy swojego czasu*, w: *Uniwersytet zaangażowany. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Mohamedbhai G. (2012). *Internationalization and Global Responsibility*. Referat odczytywany na konferencji British Council „Going Global” 14 maja 2012 roku, <http://www.insidehighered.com/blogs/world-view/internationalization-and-global-responsibility#ixzz2B5dLZ9w> DW [dostęp: 2.11.2012].
- Musiał K. (2013). *Uniwersytet na miarę swego czasu. Transformacja społeczna w dobie postindustrialnej a zmiany w szkolnictwie wyższym krajów nordyckich*, Gdańsk: Słowo/Obraz Terytoria.
- Örtenblad A. (2001). *On differences between Organizational Learning and Learning Organization*, „The Learning Organization”, nr 8(3), s. 125–133.
- Okoń W. (2003). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Paulston R. (1993). *Pedagogika porównawcza jako pole nakreślenia konceptualnych map teorii i paradygmatów*, przeł. Z. Melosik i K. Sobolewska-Myślik, w: Z. Kwieciński i L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Toruń: Wydawnictwo „Edytor”.
- Potulicka E. (2014). *Neoliberalny program edukacji w polskich uniwersytetach. Przypadek studiów pedagogicznych*, w: R. Bera, K. Klimkowska i A. Dudak (red.), *Jakość kształcenia w szkole wyższej. Obszar nauk pedagogicznych*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Prasad V.S. (2012). *Best Practices in Higher Education for Quality Management*, Bangalore: National Assessment and Accreditation Council.
- Reason P. i Bradbury H. (2006). *Introduction. Inquiry and Participation in Search of a World Worthy of Human Aspiration*, w: P. Reason i H. Bradbury (red.), *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*, London: Sage Publications.

- Redzimska J. (2016). *Motywacja a tutoring – czy uniwersytet może się zmienić?*, w: B. Karpińska-Musiał (red.), *W trosce o jakość w ilości. Tutoring oksfordzki w Uniwersytecie Gdańskim*, Kraków: Wydawnictwo „Libron”.
- Reynolds R. i Ablett A. (1998). *Transforming the Rhetoric of Organizational Learning to the Reality of the Learning Organization*, „The Learning Organization”, nr 5(1), s. 24–35.
- Ricoeur P. (2005). *O sobie samym jako innym*, przeł. B. Chelstowski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rutkowiak J. (2009). *Wielość paradygmatów dydaktyki a wspólny mianownik rzeczywistości życia. Ku pytaniom o przekłady międzyparadygmatyczne*, w: L. Hurlo, D. Klus-Stańska i M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rutkowski K. (2006). *Zrozumieć fenomen dobrych praktyk w zarządzaniu łańcuchem dostaw. Europejskie wyzwania projektu Bestlog*, „Gospodarka Materiałowa i Logistyka”, nr 12, s. 2–7.
- Ryan M.R. i Campa H. (2000). *Application of Learner-Based Teaching Innovations to Enhance Education in Wildlife Conservation*, „Wildlife Society Bulletin”, nr 28(1), s. 168–179.
- Ryan T.G. (2007). *The Reflexive Classroom Manager. A Required Pre-Service Mode*, „Networks – an On-line Journal for Teacher Research”, t. 9, nr 1.
- Sajdak A. (2013). *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Sajdak A. (2015). *Przygotowanie nauczycieli akademickich do prowadzenia zajęć dydaktycznych – możliwości wsparcia i przykłady dobrych praktyk*, „Studia Oeconomica Posnaniensia”, t. 3, nr 5, s. 7–27.
- Schön D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, New York: Basic Books.
- Schwahn Ch. i Spady W. (1998). *Why Change Doesn't Happen and How to Make Sure It Does*, „Educational Leadership”, nr 55(7), s. 45–47.
- Senge P.M. (1990). *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*, New York: Currency Doubleday.
- Senge P.M. (2004). *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, przeł. H. Korolewska-Mróż, Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- Small A. i Sice P. (2004). *The Development of Language for Implementing IT Within a Learning Organisation*, „Electronic Journal on e-Learning”, nr 2(1), s. 217–226.

- Stahr I. (2009). *Academic Staff Development: Entwicklung von Lehrkompetenz*, w: R. Schneider, B. Szczyrba, U. Welbers i J. Wildt (red.), *Wandel der Lehr- und Lernkulturen*, Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Stech K. (2002). *Kompetencje zawodowe nauczyciela – spojrzenie na problem*, w: K. Ferenz i E. Kozioł (red.), *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*, Zielona Góra: Redakcja Wydawnictw Humanistyczno-Społecznych UZ.
- Stewart D. (2001). *Reinterpreting the Learning Organization*, „The Learning Organization”, nr 8(4), s. 141–152.
- Sun Y.T. i Scott J.L. (2003). *Exploring the Divide – Organizational Learning and Learning Organization*, „The Learning Organization”, nr 10(4), s. 202–215.
- Szacka B. (2003). *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Szkudlarek T. (2011). *Edukacja przyszłości. Tendencje, fantazje i scenariusze*, <http://www.institutobywatelski.pl/2285/komentarze/edukacja-przyszlosci-tendencje-fantazje-i-scenariusze> [dostęp: 16.03.2016].
- Szmidt K.J. (2001). *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Szmidt K.J. (2007). *Pedagogika twórczości*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Sztompka P. (2005). *Socjologia zmian społecznych*, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Szuba M. (2016). *Twarzą w twarz*, w: B. Karpińska-Musiał (red.), *W trosce o jakość w ilości. Tutoring oksfordzki w Uniwersytecie Gdańskim*, Kraków: Wydawnictwo „Libron”.
- Śliwerski B. (2008). *Wyspy oporu edukacyjnego*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski B. (2010). *Inkontrologia pedagogiczna, czyli o wartości spotkania*, <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2010/04/inkontrologia-pedagogiczna-czyli-o.html> [dostęp: 2.11.2012].
- Thieme J.K. (2009). *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska. Europa. USA*, Warszawa: Difin.
- Tucker A.L., Edmondson A.C. i Spear S.J. (2002). *When Problem Solving Prevents Organizational Learning*, „Journal of Organizational Change Management”, nr 15(2), s. 122–137.
- Uniwersytet zaangażowany. Przewodnik Krytyki Politycznej.* (2010). Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Urbaniak M. (2010). „Tożsamość narracyjna” Ricoeura jako medium między pojęciem i doświadczeniem „ja”, „Rocznik Kognitywistyczny”, t. 4, s. 215–222.
- Urbański-Korż R. (2003). *Wartości wychowawcze w perspektywie reentywistycznej*, <http://www.andragog.strefa.pl/strony/wartosci.htm> [dostęp: 10.03.2016].

- Wacquant L. (2012). *Trzy kroki w stronę historycznej antropologii faktycznie istniejącego neoliberalizmu*, „Praktyka Teoretyczna”, nr 5, s. 129–151.
- Watkins K.E. i Marsick V.J. (1993). *Sculpting the Learning Organization*, San Francisco: The Jossey-Bass.
- Webber T., Bourner T. i O'Hara S. (2003). *Practitioner-centered Research on Academic Development in Higher Education*, w: H. Eggins i R. Macdonald (red.), *The Scholarship of Academic Development*, Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Wierucka A. (2016). *Antropologia (w) tutoring*, w: B. Karpińska-Musiał (red.), *W trosce o jakość w ilości. Tutoring oxfordzki w Uniwersytecie Gdańskim*, Kraków: Wydawnictwo „Libron”.
- Wiśniewska M. (red.). (2015). *Dobre Praktyki Kształcenia w świetle doświadczeń Uniwersytetu Gdańskiego*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Włoch A. (2006). *Kompetencje nauczycieli w zakresie rozwijania kreatywności dzieci i młodzieży*, w: A. Kozubska i A. Zduniak (red.), *Kształcenie zawodowe w teorii i praktyce edukacyjnej*, Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa.
- Woods P.A. i Woods G.J. (2009). *Introduction. Alternative Education for the 21st Century. Philosophies, Approaches, Visions*, New York: Palgrave Macmillan.
- Zaborek M., Puszcz H. i Dąbrowski Ł. (2011). *Zespoły po polsku. Jak firmy działające na polskim rynku podnoszą swoją efektywność pracy dzięki pracy zespołowej*, Gliwice: Wydawnictwo „Helion”.
- Zalewska E. (1995). *Tożsamość zawodowa nauczyciela w „edukacji otwartej” i „edukacji zamkniętej”*, w: E. Rodziewicz (red.), *Inspiracje, otwarcia, krytyki w edukacji*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Zarycki T. (2009). *Kapitał kulturowy – założenia i perspektywy zastosowań teorii Pierre'a Bourdieu*, http://www.academia.edu/1245032/Kapital_kulturowy_zalozenia_i_perspektywy_zastosowan_teorii_Pierr_Bourdieu [dostęp: 23.01.2013].
- Zarycki T. (2014). *Innowacjonizm jako legitymizacja. Dyskursy innowacji, gospodarki opartej na wiedzy, społeczeństwa informacyjnego i pokrewne w perspektywie krytycznej*, „Zarządzanie Publiczne”, nr 27(1), s. 20–34.

Spis wykresów, schematów i tabel

Spis wykresów

- Wykres 1. Transpozycje wiedzy w umiejętności i umiejętności w postawy na studiach filologicznych – wybrane przykłady (s. 59)
- Wykres 2. Formalne kryteria rekrutacji i kolejność działań w Projekcie IQ (s. 98)
- Wykres 3. Czy osiągnięto cel początkowy tutorialu? (s. 144)
- Wykres 4. Pisanie esejów było dla studentów... (s. 146)
- Wykres 5. Dla tutora pisanie esejów przez studenta było... (s. 147)
- Wykres 6. Ocena logistyki spotkań w skali 1–6 (s. 152)
- Wykres 7. Ocena wypracowania planowanych godzin cyklu w skali 1–6 (s. 152)
- Wykres 8. Samoocena przygotowania się tutora do spotkań w skali 1–6 (s. 153)
- Wykres 9. Ocena przygotowania studentów do spotkań w skali 1–6 (s. 153)
- Wykres 10. Samoocena egzekwowania terminowości u studentów w skali 1–6 (s. 154)
- Wykres 11. Ocena relacji ze studentem w skali 1–6 (s. 154)
- Wykres 12. Czy tutorialie z poszczególnymi studentami różniły się od siebie? (s. 156)
- Wykres 13. Ocena różnic w pracy z różnymi studentami (s. 157)
- Wykres 14. Zakładane treści programowe (s. 158)
- Wykres 15. Pierwsze spotkanie i zbudowanie relacji – ocena (s. 159)
- Wykres 16. Sposób egzekwowania zadań od studenta (s. 159)
- Wykres 17. Forma spotkań – układ w czasie (s. 160)
- Wykres 18. Zakładana liczba esejów (s. 160)
- Wykres 19. Czy tutoring uważa Pan/Pani za interesującą formę kształcenia uniwersyteckiego? (s. 164)
- Wykres 20. Czy tutoring ma szansę stać się trwałym elementem programowym na Wydziale Filologicznym i innych? (s. 167)
- Wykres 21. Czy prowadził/prowadziła Pan/Pani tutorialie z tymi samymi studentami w II semestrze? (s. 186)
- Wykres 22. Czy zaistniały w II semestrze zakłócenia? (s. 190)

Wykres 23. Elementy, które okazały się łatwiejsze (2), trudniejsze (1) lub bez różnicy (0) (s. 192)

Wykres 24. Stopień zainteresowania studentów tutoringiem w I semestrze (s. 212)

Wykres 25. Stopień zainteresowania tutoringiem wśród studentów II semestru (s. 212)

Wykres 26. Czy w I semestrze cel tutoriali został osiągnięty? (s. 213)

Wykres 27. Czy w II semestrze cel tutoringu został osiągnięty? (s. 213)

Wykres 28. Pisanie esejów było dla mnie – I semestr (s. 217)

Wykres 29. Pisanie esejów było dla mnie – II semestr (s. 217)

Wykres 30. Stopień zróżnicowania tutoriali wobec tradycyjnych zajęć seminaryjnych według kategorii – I semestr (s. 227)

Wykres 31. Stopień zróżnicowania tutoriali wobec tradycyjnych zajęć seminaryjnych według kategorii – II semestr (s. 228)

Spis schematów

Schemat 1. Propozycja pozycjonowania metody tutoringu wobec sił panujących w polu biurokratycznym na podstawie teorii Pierre'a Bourdieu (s. 52)

Schemat 2. Transpozycje pomiędzy wiedzą, umiejętnościami i postawami (s. 58)

Spis tabel

Tabela 1. Perspektywy uczestników badania wobec 3 rodzajów uczenia się w organizacji (s. 128)

Tabela 2. Pytania w ankietach ewaluacyjnych tutorskich oraz studenckich po pierwszym semestrze wdrożeń tutoringu (s. 130)

Tabela 3. Pytania w ankietach ewaluacyjnych tutorskich oraz studenckich po drugim semestrze wdrożeń tutoringu (s. 134)

Tabela 4. Rozkład liczby tutorów oraz studentów pracujących w obu semestrach (w tym liczby respondentów) (s. 138)

Tabela 5. Propozycje działań w kierunku wpisania tutoringu do systemu kształcenia (s. 182)