

dr Sylwia Machowska–Okrój, Uniwersytet Gdański, Wydział Ekonomiczny

TUTORING JAKO METODA ROZWOJU STUDENTA W KONTEKŚCIE OBOWIĄZUJĄCEGO PARADYGMATU ORAZ JAKO ELEMENT DOSKONALENIA JAKOŚCI KSZTAŁCENIA

Abstrakt

Podnoszenie jakości kształcenia w szkołach wyższych jest absolutną koniecznością, choćby ze względu na uzgodnienia zawarte w podpisanej przez Polskę Deklaracji Bolońskiej. Obowiązujące paradygmaty w kształceniu akademickim oddziałują na jakość kształcenia. Powszechnie stosowany paradygmat obiektywistyczny traktowany restrykcyjnie zawęża możliwości rozwoju studenta, skazując go na edukację masową tj. wykłady czy ćwiczenia realizowane w licznych grupach. Wszechobecny paradygmat obiektywistyczny pozbawia studenta, ale też nauczyciela akademickiego, możliwości podejścia spersonalizowanego do procesu kształcenia.

Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na konieczność pełniejszego rozwoju studenta, wychodzącego poza paradygmat obiektywistyczny, a realizowanego poprzez tutoring oraz nowatorski sposób doskonalenia jakości kształcenia poprzez szersze zaimplementowanie tutoringu. Problemem badawczym jest ukazanie tutoringu jako metody rozwoju studenta, a także jako elementu podnoszenia jakości kształcenia w kontekście paradygmatów dydaktycznych.

W opracowaniu zastosowano krytyczny przegląd literatury przedmiotu oraz poddano analizie dokument „Standardy i wskazówki dotyczące zapewnienia jakości w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego”. Efekty badań literaturowych ujęto we wnioski. Najważniejszy z nich dotyczy konieczności zmniejszenia w szkolnictwie wyższym roli podejścia restrykcyjnego, które jest charakterystyczne dla obowiązującego paradygmatu obiektywistycznego, na rzecz paradygmatu subiektywistycznego, w którym to dopuszcza się stosowanie edukacji spersonalizowanej za pomocą tutoringu. Tutoring z kolei umożliwia doskonalenie jakości kształcenia poprzez indywidualne podejście do studenta.

Słowa kluczowe: tutoring, jakość kształcenia, paradygmat obiektywistyczny, paradygmat humanistyczny, rozwój studenta, edukacja spersonalizowana

Wprowadzenie

Wobec stawianych przed kształceniem akademickim coraz to nowych wymagań związanych z reformą szkolnictwa wyższego oraz - od lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia - umasowieniem tegoż kształcenia, rodzą się już od co najmniej dwóch dekad pytania o sposoby zapewnienia jakości procesu edukacyjnego¹. Nie bez znaczenia dla jakości kształcenia jest wprowadzony w 1999 r. Proces Boloński i związane z nim postępujące umiędzynarodowienie uczelni. Proces Boloński jest stabilną i prowadzoną z sukcesem strategią europejską, która

¹ B. Karpińska-Musiał, *Tutoring akademicki jako rekonstrukcja relacji Uczeń–Mistrz wobec umasowienia kształcenia wyższego. Próba wplecenia koncepcji w kontekst wewnętrznego systemu zapewnienia jakości kształcenia jako jednego z kryteriów akredytacji uczelni wyższych*, s. 56, <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/nsw/article/view/3289> (dostęp: 03.01.2023).

stanowi zrąb i zaplecze wielu zabiegów reformatorskich w polskim szkolnictwie wyższym. Dotyczy to także zapewnienia jakości kształcenia².

Programy kształcenia stanowią trzon misji dydaktycznej uczelni. Zapewniają one studentom wiedzę akademicką i umiejętności, które mogą mieć wpływ na ich rozwój osobisty i być wykorzystywane w przyszłej pracy zawodowej³. Podnoszenie jakości kształcenia na uczelniach wyższych jest absolutną koniecznością z wielu powodów. Zadanie to stoi przed każdą uczelnią, choćby ze względu na oczekiwanie doskonalenia jakości kształcenia.

W ramach dydaktyki akademickiej w Polsce stale poszukuje się coraz bardziej efektywnych metod kształcenia. Jedną z nich jest tutoring. Wprowadzanie tutoring w polskich uczelniach podyktowane jest m.in. chęcią dostosowania jakości kształcenia do wymagań obowiązujących w krajach o wyższych standardach dydaktyki⁴.

Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na konieczność szerszego wdrożenia tutoring akademickiego, przyczyniającego się do pełniejszego rozwoju studenta, niż wynikało to z dotychczasowej praktyki związanej z kształceniem w ramach paradygmatu obiektywistycznego. W artykule ukazano tutoring jako metodę rozwoju studenta, a także jako element podnoszenia jakości kształcenia w kontekście paradygmatów dydaktycznych. Zastosowane w opracowaniu metody badawcze opierają się na przeglądzie i analizie literatury przedmiotu.

Jakość kształcenia

Definicji jakości poświęcono wiele prac naukowych i większość autorów doszła do zgodnego wniosku, że jednoznaczna definicja tego pojęcia jest niemożliwa. Jeszcze większe problemy wiążą się z próbą zdefiniowania jakości kształcenia⁵. W dokumencie „Standardy i wskazówki dotyczące zapewnienia jakości w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego”, zatwierdzonym przez Konferencję Ministerialną w maju 2015 r., jakość kształcenia związana

² E. Chmielecka, A. Żurawski, *Ilość i jakość – trudne ścieżki zapewnienia jakości kształcenia w polskim szkolnictwie wyższym*, s. 155, [w:] *Transformacja akademickiego szkolnictwa wyższego w Polsce w okresie 30-lecia 1989-2019*, red. J. Woźnicki, <https://cpp.web.amu.edu.pl/wp-content/uploads/2019/10/Chmielecka-Żurawski> (dostęp: 03.01.2023).

³ *Standardy i wskazówki dotyczące zapewnienia jakości w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area)*, s. 8, <https://www.gov.pl/attachment/cd7fd30b-e3ad-4cf8-a1c3-3670d29394cd> (dostęp: 20.12.2022).

⁴ R.W. Włodarczyk, *Tutoring akademicki w Polsce – możliwości i wyzwania*, „Horyzonty Wychowania”, 2018, nr 17(43), s. 76, <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=768225> (dostęp: 30.12.2022).

⁵ B. Macukow, *Pojedynki z akredytacją i jakością – czyli jak mieć poczucie satysfakcji w kształceniu inżynierów*, s. 71, <https://docplayer.pl/12649373-Pojedynki-z-akredytacja-i-jakoscia-czyli-jak-miec-poczucie-satysfakcji-w-ksztalceniu-inzynierow.html> (dostęp: 30.12.2022).

jest z celami kształcenia. Kształcenie na poziomie wyższym służy różnym celom; m.in. przygotowaniu studentów do aktywności obywatelskiej, jak też do ich przyszłej pracy zawodowej (np. poprzez przyczynianie się do ich konkurencyjności na rynku pracy, wspieraniu ich rozwoju osobistego, tworzeniu szerokich podstaw wiedzy na zaawansowanym poziomie oraz stymulowaniu badań i innowacji). Interesariusze mogą traktować priorytetowo różne cele i różnie postrzegać jakość w szkolnictwie wyższym. Te różne perspektywy winny być uwzględniane w zasadach zapewnienia jakości kształcenia. Jakość jest przede wszystkim funkcją interakcji między nauczycielami, studentami i uczelnianym środowiskiem kształcenia⁶. Wspomniany dokument nie podaje jednoznacznej i ścisłej definicji jakości kształcenia. E. Chmielecka i A. Żurawski podają, że jakość należy rozumieć jako doskonałość i spełnienie wysokich standardów poznawczych⁷. Ci sami autorzy wymieniają też różne definicje jakości, rozumiejąc ją jako⁸:

1. Doskonałość (ang. *excellence*) odnosząca się do wysokich standardów akademickich. Takie rozumienie jakości przyjmują zwykle uniwersytety badawcze. Cele praktyczne kształcenia traktowane są drugorzędnie.
2. *Fitness for purpose*, czyli zaspokajanie najczęściej zewnętrznych (np. na potrzeby uzyskania akredytacji) wymagań dotyczących kształcenia. Ta definicja może być misją uczelni wpisującą się w jej działania (np. wypełnianie potrzeb otoczenia społecznego).
3. Stałe doskonalenie (ang. *perfection/consistency*). Jakość jest tu rozumiana jako proces eliminacji niedoskonałości. System zapewnienia jakości skupia się na stałym podnoszeniu jakości procesu, dążąc zarazem do spójności celów instytucji opisanych w misji i strategii oraz rezultatów podporządkowanego im działania.
4. *Value for money*, to rozumienie jakości pojawia się głównie w perspektywie efektywności ekonomicznej i nie najlepiej odnosi się do uczelni nienastawionych na zysk i odpowiedzialnych społecznie.
5. Transformacja, czyli rozwijanie potencjału intelektualnego i innych zdolności studentów. Podejście to oparte jest z na dążeniu do osiągnięcia wysokiej „wartości dodanej” (ang. *educational gain*) kształcenia. Jakość kształcenia rozumiana jest jako zdolność instytucji do generowania przyrostu wiedzy, umiejętności i kompetencji studentów.

⁶ *Standardy i wskazówki dotyczące zapewnienia jakości w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego*, op. cit., s. 5.

⁷ E. Chmielecka, A. Żurawski, op. cit., s. 145.

⁸ *Ibidem*, s. 145-146.

W artykule D. Kukli „Jakość kształcenia akademickiego w ocenie przyszłych absolwentów” odnaleźć można definicję jakości rozumianą jako stopień doskonałości, coś, co wyróżnia przedmiot na tle innych. W edukacji wyższej owa jakość rozpatrywana winna być w kontekście optymalnego przygotowania młodego człowieka do funkcjonowania w realiach permanentnie zmieniającego się społeczeństwa⁹. Z kolei w książce „Jakość kształcenia na uniwersytecie w Białymstoku - aspekty prawne i socjologiczne” autorzy prowadzący rozważania na temat jakości kształcenia dochodzą do wniosku, że jakość kształcenia oznacza sumę cech pozytywnych procesu dydaktycznego, istotnych z punktu widzenia studentów i wykładowców, które dają się obiektywnie zmierzyć. Wraz z przemianami gospodarczymi zmienia się znaczenie szkolnictwa wyższego, a wraz z tymi zmianami modyfikacji ulegają także oczekiwania wobec edukacji i cechy, które uważane są za ważne w procesie kształcenia. Idąc dalej tym tokiem rozumowania można dojść do wniosku, że zmienia się także znaczenie pojęcia „jakość kształcenia”. Jak łatwo zauważyć jest to pojęcie uniwersalne, którego znaczenie i właściwe odczytanie zależy od kontekstu społeczno-gospodarczego¹⁰.

Na jakość i jej niebagatelne znaczenie zwraca się uwagę w wielu kontekstach. Trudno natomiast znaleźć publikacje, które w sposób precyzyjny i niebudzący wątpliwości definiowałyby czym owa jakość jest¹¹. Często autorzy odnoszą, za pomocą analogii, pojęcie jakości kształcenia do jakości usługi czy produktu. Zabiegi te nie przybliżają jednak ani nie precyzują „jakości kształcenia”. Można zatem stwierdzić, że nie ma jednego, uniwersalnego rozumienia jakości w szkolnictwie wyższym. Tym bardziej nie ma jednoznacznej definicji jakości kształcenia. Jakość w dużej mierze zależy od kontekstu w jakim jest umieszczona. Można powiedzieć, że jakość nie jest też czymś stałym, lecz tworzy się w przebiegu interakcji pomiędzy różnymi uczestnikami systemu szkolnictwa wyższego. Podkreślić należy, że pojęcie jakości ma różne znaczenie dla różnych grup interesariuszy – studentów, pracowników akademickich, absolwentów i innych. Dbając o jakość nie można abstrahować od ich potrzeb i oczekiwań, stąd konieczne jest prowadzenie ciągłego dialogu z reprezentantami społecznego otoczenia szkół wyższych i uwzględnianie różnorodnych punktów widzenia¹².

⁹ D. Kukla, *Jakość kształcenia akademickiego w ocenie przyszłych absolwentów*, s. 5, https://edukacjaustawicznadoroslych.eu/images/2020/3/09_3_2020. (dostęp: 20.12.2022).

¹⁰ P. Brzozowski, M. Gąsowski, M. Łukaszewicz, M. Trochimowicz, *Jakość kształcenia na uniwersytecie w Białymstoku*, s. 15, <https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/7107/1/Wersja%20elektroniczna> (dostęp: 21.12.2022).

¹¹ M. Jelonek, J. Skrzyńska, *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym – uwagi wstępne*, s. 8, https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/269038/jelonek_skrzynska_jakosc_ksztalcenia_w_szkolnictwie_wyzszym_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y (dostęp: 03.01.2023).

¹² *Ibidem*, s.21.

Skoro, jak wspomniano wyżej, „jakość kształcenia” jest funkcją kontekstu może więc bezcelowe jest poszukiwanie wspólnej i ogólnej definicji niezależnej od kontekstu. Przyjmując takie założenie warto sformułować definicję jakości kształcenia w zakresie dydaktyki akademickiej dla nauk społecznych: „Jakość kształcenia to proces optymalizacji wiedzy, umiejętności i kompetencji czerpiący z różnorodności paradygmatycznej”.

Jakość kształcenia w aspekcie paradygmatów

Na teorie dotyczące kształcenia można spojrzeć przez pryzmat filozofii rozumienia świata oraz wiedzy o nim, przyjmując i analizując poszczególne paradygmaty dydaktyczne. W literaturze przedmiotu opisano różne typy paradygmatów. Nie zawsze są one spójne, jednoznaczne, ale daje się wyszczególnić zasadnicze różnice między nimi. Na potrzeby niniejszego opracowania przyjęto tylko dwa skrajnie różne podejścia (paradygmaty) do charakterystyki jakości uniwersyteckiego kształcenia: obiektywistyczne (normatywne) oraz subiektywistyczne (interpretatywno–konstruktywistyczne w tym paradygmat humanistyczny). Różnią się one odmiennym formułowaniem odpowiedzi na pytania natury filozoficznej: kim jest człowiek? Czym jest wiedza? Jak wiedza funkcjonuje w umyśle ludzkim? W jaki sposób przebiega proces uczenia się? Warto zaznaczyć, że analiza dwóch skrajnych paradygmatów ma na celu wyraźne przedstawienie różnic między sposobami podejścia do dydaktyki. Pomińcie pozostałych sposobów postrzegania rzeczywistości dydaktycznej jest zabiegiem koniecznym ze względu na ograniczoną objętość niniejszego artykułu.

Rozważając paradygmaty w procesie kształcenia można przyjąć tezę mówiącą, że: jakość kształcenia w dużej mierze zależy od obowiązującego w szkolnictwie wyższym paradygmatu. Różnorodność paradygmatyczna daje szansę na doskonalenie jakości kształcenia. Dydaktyka akademicka jest i powinna być różnorodna, zatem i systemy zapewnienia jakości kształcenia powinny ową różnorodność odzwierciedlać. „Rzeczywistość jest bowiem wielowymiarowa, ma swój profil obiektywny i subiektywny, swoje zewnątrz i wewnątrz, ma też wymiar społeczny i indywidualny”¹³. Jednak w praktyce akademickiej zdecydowanie dominuje paradygmat obiektywistyczny wykorzystujący m.in. teorie behawiorystyczne, co niesie ze sobą określone konsekwencje dotyczące jakości kształcenia. Dodać należy, że paradygmat obiektywistyczny jest w istocie wiązką paradygmatów składającą się m.in. z podejścia behawiorystycznego, behawioryzmu kognitywnego czy tradycyjnego

¹³ *Jakość kształcenia akademickiego*, red. J.M. Bugaj, M. Budzanowska–Drzewiecka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2022, s. 19.

kognitywizmu. Nieco inny skład podejścia obiektywistycznego proponuje D. Klus-Stańska, która wyróżnia: prakseologicznie zorientowaną dydaktykę normatywną oraz skupioną na instrukcjach i na pomiarze efektów dydaktykę instrukcyjną¹⁴.

Podjęcie obiektywistyczne sięga korzeniami XIX wieku i przekonania ówczesnych myślicieli o uniwersalności metodologii przyrodzawstwa w naukach empirycznych. Dokonano wówczas implementacji do nauk społecznych wypracowanego przez nauki przyrodnicze „modelu świata” i jego poznania. Przykładem takiego transferu jest powszechne stosowanie w dydaktyce akademickiej taksonomii celów kształcenia Blooma. Taksonomie celów/efektów kształcenia uznano niemal za aksjomat w dydaktyce, choć ich zastosowanie jest mocno ograniczone pozytywistycznym widzeniem rzeczywistości społecznej¹⁵. Paradygmat obiektywistyczny opiera się na przyjęciu założenia, iż wiedza sama w sobie jest fenomenem obiektywnym, funkcjonującym w postaci informacji gotowych do przyswojenia i takiego samego odbioru i zrozumienia przez studentów. Kształcenie akademickie w tej perspektywie oznacza nauczanie, czyli przekazywanie wiedzy, która następnie jest „przerabiana” i przyswajana. Procesy kognitywne pełnią bowiem funkcję organizacyjną, integracyjną i nadającą pewność przyswajanom informacjom. Zadaniem dydaktyki jest zatem dostarczenie nauczycielom instrukcji odpowiedniego, zewnętrznego sterowania procesem nauczania¹⁶. Podjęcie obiektywistyczne w pełni akceptuje empirystyczne ujęcie świata, a w nim stwierdzenia, że każde prawdziwe twierdzenie może być potwierdzone przez doświadczenie (obserwację i eksperyment), a także, że obiektywność naukowa polega na wyraźnym odróżnieniu (weryfikowalnych) zdań faktualnych od (subiektywnych) sądów wartościujących. W konsekwencji wszelaka subiektywność naznaczona została nienaukowością. Zatem jakość kształcenia można badać i opisywać jedynie za pomocą zdań faktualnych, weryfikowalnych w procesie naukowym, wykorzystującym naukowe metody badawcze. Nauki społeczne powinny więc odrzucić wszelkie metafizyczne wyjaśnienia, organizować procesy eksploracji rzeczywistości poprzez doświadczenie zmysłowe (w ścisłym empirycznym znaczeniu) oraz formułować jednolite prawa oparte na pojęciach fizyki (fizykalizm)¹⁷. Warto podkreślić cechy charakterystyczne omawianego podejścia, które mają ścisły związek z określaniem i badaniem jakości kształcenia. Najbardziej fundamentalne założenie, wynikające wprost z przyjęcia tezy

¹⁴ D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki*, PWN, Warszawa 2018, s. 60.

¹⁵ *Jakość kształcenia akademickiego*, op. cit., s. 20.

¹⁶ A. Sajdak-Burska, *Paradygmaty dydaktyki akademickiej – analiza wybranych podejść*, „Roczniki Pedagogiczne”, 2018, nr 2, Tom 10(46), s. 21, <https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/handle/item/56248> (dostęp: 03.01.2023).

¹⁷ *Jakość kształcenia akademickiego*, op. cit., s. 20.

o zgodności opisu świata społecznego i fizycznego, dotyczy możliwości zaplanowania z góry procesu kształcenia, jego przewidywalności opartej na badaniach związków przyczynowo-skutkowych oraz konieczności kontrolowania wszystkich jego elementów. Zakładany fizykalizm świata społecznego realizuje się właśnie w przeświadczeniu, że można w pełni kontrolować poszczególne ogniwa procesu kształcenia, czyli cele, efekty, programy, treści, metody, rezultaty, formy oraz środki kształcenia. Obiektywizm tych elementów nadaje im strukturę bytów niezależnych od osób, które je tworzą¹⁸.

W kształceniu akademickim cele i efekty uczenia się są z góry określone i niezależne od właściwości podmiotowych studenta i samego nauczyciela. Mają być obiektywne. Przyjęcie przez Polskę Europejskiej Ramy Kwalifikacji, następnie Krajowej Ramy Kwalifikacji, nałożyło na szkolnictwo akademickie między innymi konieczność wpisania się w ściśle określony język dokumentacji kształcenia, który wskazywałby na porównywalność efektów kształcenia osiąganych na poszczególnych poziomach. Działanie to miało uzasadnienie z punktu widzenia wymiany studentów, akredytacji programów i instytucji. Jednak charakterystyki opisu kwalifikacji dla kategorii wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych są dla poszczególnych poziomów ramy dość ogólne i dające dużą przestrzeń do interpretacji, a ta – z punktu widzenia podejścia obiektywistycznego - jest niepożądana¹⁹.

Cechą charakterystyczną podejścia obiektywistycznego (również w naukach społecznych) jest celebrowana wręcz w dzisiejszym kształceniu jakość, pod warunkiem, że można ją mierzyć i udokumentować. Taka instrumentalizacja jakości kształcenia często wpływa na ograniczenie rozwoju studenta, ponieważ efekty kształcenia muszą być sformalizowane i sprawdzalne. Formalizacji i sprawdzalności łatwo poddają się efekty dotyczące wiedzy oraz umiejętności algorytmicznych. Trudniej jednak o sprawdzalność i formalizację w zakresie efektów myślenia produktywnego, twórczego czy krytycznego, a także umiejętności nielogarytmicznych. Niełatwo jest opisać „produkt końcowy” oraz przewidywany standard. Nie przystają także do tego przyrodoznawczego klucza opisu i podporządkowania efekty opisane w kategorii „kompetencje społeczne”. Jak bowiem ująć, jak mierzyć wrażliwość kulturową, nastawienie na własny rozwój, niezależność w myśleniu, czy też działania na rzecz innych? Jakie zachowania ma prezentować student, który posiadał wspomniane efekty? Jak osiągnięcie to udokumentować?²⁰ Charakteryzowane podejście

¹⁸ *Ibidem*, s. 22.

¹⁹ *Ibidem*, s. 24.

²⁰ *Ibidem*, s. 25.

w pewnym sensie uśrednia zdolności i talenty studentów, ponieważ nie ma w nim miejsca na odkrywanie i wspieranie indywidualnych talentów ani indywidualnego rozwoju studenta. Wszelki subiektywizm dotyczący czy to intelektualnego rozwoju studenta, czy też progresu w rozwoju społecznym, ma nikłe szanse zaistnienia w praktyce kształcenia na gruncie obiektywistycznym.

Obiektywizm w twardej postaci jest obecnie nazywany scjentyzmem naiwnym i w takiej formie już właściwie nie występuje. Wiadomo już, że przyjmowane definicje i same czynności pomiarowe wpływają na dane gromadzone przez badacza. Wiadomo również, że tym samym sytuacjom i zdarzeniom można nadawać zupełnie odmienne znaczenia i sensy, co wyklucza ideę wiedzy obiektywnej. Jest też oczywistością, że badania naukowe są zależne od obowiązujących trendów, polityki i źródeł ich finansowania. Dlatego, choć nauka zachowała status dobrego i przydatnego źródła wiedzy, nikt jej już dziś nie absolutyzuje, a wiara w istnienie jednej prawdy załamała się. Niemniej jednak „łagodniejsze”, zmodyfikowane odmiany obiektywizmu są traktowane jako pełnoprawne, nawet jeśli towarzyszą im kontrpropozycje²¹.

Paradygmaty subiektywistyczne - zarys

Na przeciwnym biegunie od paradygmatu obiektywistycznego leży wiązka paradygmatów subiektywistycznych (interpretatywno-konstruktywistycznych) czy np. paradygmat humanistyczny (również w naukach społecznych). Wzorce interpretatywno-konstruktywistyczne, podobnie jak paradygmaty obiektywistyczne tworzenia edukacji, nie są jednolite, mają swoje odmiany i są wewnętrznie zróżnicowane. Jednakże tym co wszystkie je łączy, jest zakwestionowanie projektów obiektywistycznych oraz wytwarzających je filozoficznych i psychologicznych założeń dotyczących uczenia się i wiedzy. Tak zwaną obiektywność nauki uznano w nich za złudzenie i podkreślono kulturowe uwarunkowania wszystkich pojęć, rejestrowanych obserwacji i budowanych na ich podstawie teorii. O ile paradygmaty obiektywistyczne preferują absolutnie dominującą rolę nauczyciela i często podawczy sposób kształcenia, o tyle paradygmaty subiektywistyczne zwracają uwagę przede wszystkim na studenta: jego funkcjonowanie, specyfikę psychospołeczną, potrzeby, zainteresowania i preferencje. Centralne miejsce należące do nauczyciela – tutaj przekazuje się

²¹ D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki*, PWN, Warszawa 2018, s. 57.

studentowi. Taką orientację określa się jako pajdocentryczną. Jakość kształcenia w podejściu pajdocentrycznym wynika z zupełnie innych pryncypiów, takich jak np.²²:

- wartości - swobodny rozwój ucznia/studenta, wspieranie aktywności i zainteresowań,
- cele - samodzielność w działaniu, umiejętność stawiania pytań i rozwiązywania problemów, projektowanie i eksperymentowanie, tworzenie własnych rozwiązań, wyjaśnień i strategii, komunikatywność i umiejętność współpracy,
- program uczenia się - treści mają charakter interdyscyplinarny,
- organizacja uczenia się - odrzuca się zbiorowe nauczanie i kierowniczą rolę nauczyciela jako źródła wiedzy i instrukcji; preferowana jest indywidualizacja i współpraca w małych grupach,
- motywacja - nacisk położony jest na motywację wewnętrzną, na przykład poznawczą (zaciekawienie), emocjonalną (radość z twórczego działania) czy społeczną (skłonność do współpracy rówieśniczej).

Jak każda koncepcja, tak i pajdocentryzm poddawany jest krytyce. Jeden z wielu pojawiających się zarzutów dotyczy niewykonalności podstawowego fundamentu pajdocentryzmu tj. konieczności indywidualnego spojrzenia na każdego studenta. Zadania tego nie wypełnia współczesny system edukacji. Profesorowie nauczają prawideł, nie wyjątków, toteż nie mogą poświęcać się jednemu studentowi. Stąd potrzeba zastosowania innych koncepcji, które skuteczniej odpowiadałyby na potrzeby studenta²³. Nie oznacza to oczywiście, że nie można, w imię doskonalenia jakości kształcenia, nie skorzystać z pryncypiów możliwych do zaimplementowania w małych grupach studenckich.

Paradygmat humanistyczny - szkic

Przykładem podejścia subiektywistycznego w dydaktyce akademickiej może być paradygmat humanistyczny, którego źródeł można poszukiwać w psychologii humanistycznej A.H. Maslowa i C. Rogersa, a także w pedagogice humanistycznej nawiązującej do prac W. Diltheya, których łączy uznanie człowieka za istotę wolną, autonomiczną, dążącą do samoaktualizacji, kreującą otoczenie, zdolną przewycięzać determinizm świata. Kształcenie w tej perspektywie jest empatycznym, facylitacyjnym wspieraniem procesu uczenia się drugiej osoby. Proces nauczania–uczenia się opisywany jest w kategoriach wspomaganie rozwoju, stwarzania

²² *Ibidem*, s. 112-113.

²³ G. Godawa, *Szkoła skoncentrowana na uczniu a afirmacja pajdokracji*, s. 4, <http://bc.upjp2.edu.pl/Content/3190> (dostęp: 15.12.2022).

sytuacji edukacyjnych ułatwiających rozpoznanie i rozwój potencjału studenta²⁴. Maslow i Rogers w swoich pracach nakreślili mapy ścieżek edukacji spersonalizowanej, opartej na podejściu skoncentrowanym na osobie (ang. *person-centered approach*) i włączyli w dyskurs dydaktyki akademickiej kategorie: samoaktualizacji, rozwoju potencjału, rozwoju osobistego, wsparcia, facylitacji procesu uczenia się oraz tutoringu, mentoringu i coachingu akademickiego²⁵.

Paradygmat humanistyczny, z jednej strony podkreślający duchowość i dziejowość człowieka, jego uwolnienie od determinizmu, z drugiej zaś budujący swe założenia na osiągnięciach psychologii humanistycznej, został opisany jako jeden ze współwystępujących (obok behawiorystycznego, konstruktywistycznego oraz krytyczno-emancypacyjnego) paradygmatów dydaktycznych w obszarze teorii i praktyki kształcenia na poziomie wyższym²⁶.

W uniwersyteckim kształceniu masowym paradygmat humanistyczny jest trudny do zastosowania, ponieważ niełatwo zrealizować jego założenia. Niektórzy nauczyciele i badacze twierdzą nawet, że jest on z góry skazany na niepowodzenie. Trudność polega na konieczności przeniesienia akcentów z kształcenia masowego na podejście indywidualne, zorientowane na studenta i jego możliwości poznawcze²⁷. Nie oznacza to jednak całkowitej niemożności zastosowania choćby elementów tego podejścia. Paradygmat humanistyczny A. Sajdak-Burska uznaje nie tylko za konieczny, z uwagi na zróżnicowanie ścieżek nauczania/uczenia się studentów, prowadzących do różnych efektów kształcenia, ale także za szansę tworzącą możliwości szerszego wykorzystywania metody czy też formy tutoringu akademickiego w obszarze kształcenia studentów oraz indywidualnego wspierania rozwoju nauczycieli akademickich w pełnieniu przez nich roli dydaktycznej²⁸.

We współczesnym procesie doskonalenia jakości kształcenia sięganie do podejść innych niż obiektywistyczne (np. podejścia humanistycznego) okazuje się wręcz niezbędne, by jak najpełniej ten proces realizować.

W dokumencie zatwierdzonym w 2015 r. przez Komisję Ministerialną pt. „Standardy i wskazówki dotyczące zapewnienia jakości w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego” odnaleźć można zalecenia, które wręcz wskazują na konieczność czerpania z paradygmatów innych niż obiektywistyczne. Nie zmienia to jednak faktu, że w praktyce akademickiej z trudem

²⁴ A. Sajdak-Burska, *Paradygmaty dydaktyki akademickiej...*, *op. cit.*, s. 24.

²⁵ *Jakość kształcenia akademickiego*, *op. cit.*, s. 34.

²⁶ A. Sajdak-Burska, *Paradygmat humanistyczny w dydaktyce akademickiej – utopia, konieczność, szansa?*, s. 13, <https://ruj.uj.edu.pl/xmlui> (dostęp: 05.01.2023).

²⁷ *Ibidem*, s. 14.

²⁸ *Ibidem*.

przebijają się działania wykraczające poza paradygmat obiektywistyczny. We wspomnianym dokumencie można odnaleźć następujące stanowisko: „Reagowanie na różnorodność i rosnące oczekiwania wobec szkolnictwa wyższego wymaga fundamentalnej zmiany w kształceniu – podejścia do uczenia się i nauczania bardziej zorientowanego na studenta, obejmującego elastyczne ścieżki uczenia się i uznawania kompetencji zdobytych poza formalnymi programami kształcenia”²⁹. Ponadto Autorzy formułują wskazówki dotyczące prowadzenia kształcenia zorientowanego na studenta. Takie kształcenie zakłada m.in.³⁰:

- respektowanie i należyte uwzględnienie różnorodności studentów i ich potrzeb, co oznacza tworzenie elastycznych ścieżek kształcenia,
- gdzie to właściwe, uwzględnianie i wykorzystywanie różnych trybów i form dydaktycznych,
- elastyczne wykorzystywanie różnorodnych metod dydaktycznych,
- stymulowanie rozwoju autonomii studenta, przy jednoczesnym zapewnieniu odpowiednich wskazówek i wsparcia ze strony nauczyciela.

W punkcie 1.6 omawianego dokumentu po raz kolejny Autorzy zwracają uwagę na wsparcie dla studentów uwzględniające zróżnicowaną populację studentów (dojrzałych studentów, studentów studiów niestacjonarnych, pracujących i zagranicznych oraz studentów niepełnosprawnych) oraz zmianę paradygmatu kształcenia w kierunku kształcenia zorientowanego na studenta i elastyczne formy uczenia się i nauczania³¹.

Na podstawie dokumentu, którego fragmenty przytoczono, stwierdzić można, że w zawartych w nim standardach i wskazówkach jest miejsce na indywidualne podejście do studenta i jego rozwoju, a zatem jest możliwość odejścia od wszechobecnego paradygmatu obiektywistycznego przynajmniej w wątkach dotyczących doskonalenia jakości kształcenia poprzez zróżnicowane podejście do dydaktyki w zależności potrzeb studenta.

Tutoring – zarys koncepcji

Paradygmat humanistyczny w dydaktyce akademickiej może mieć bardzo konkretne i trudne do zastąpienia zastosowanie m.in. w tutoringach akademickich³². Tutoring jest metodą, która służy doskonaleniu procesu kształcenia i jako taki wpływa na jakość edukacji. Edukacja

²⁹ *Standardy i wskazówki dotyczące zapewnienia jakości w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego*, op. cit., s. 4.

³⁰ *Ibidem*, s. 8.

³¹ *Ibidem*, s. 10.

³² A. Sajdak-Burska, *Paradygmat humanistyczny...*, op. cit., s. 20.

spersonalizowana na poziomie wyższym polega przede wszystkim na objęciu przez nauczyciela akademickiego naukową opieką indywidualnie kreowanej ścieżki rozwojowej (edukacyjnej) studenta lub małej, kilkuosobowej grupy studentów. Wzorce edukacji spersonalizowanej wypracowane zostały m.in. na Uniwersytecie w Oksfordzie³³. Metoda tutoring, w zamyśle jej teoretyków, miała przywrócić do praktyki edukacyjnej znaną ze starożytności zasadę uczenia się od mistrza. Warto zauważyć, że w relacji między nauczycielem i uczniem nie zawsze mistrz był osobą najważniejszą. Mistrz był ściśle związany z uczniem. Trudno być mistrzem dla uczniów, których się nie ma, i na odwrót: niepodobna być uczniem bez mistrza. Otóż jeden od drugiego jest zależny, jeden na drugiego wpływa, pozostawiając trwałe ślady. Obaj budują wzajemną więź emocjonalną, intelektualną, społeczną. Mistrz miał wiedzę, a umiejętne jej wykorzystanie budowało jego autorytet, nie tylko jako uczonego, ale nade wszystko jako mędrca³⁴.

Definiując Tutoring można powiedzieć, że jest on metodą dydaktyczną, szczególnie skuteczną w rozwijaniu potencjału studentów oraz motywowaniu ich do samodzielnej pracy. Refleksja nad własnymi potrzebami oraz świadome poszukiwania poznawcze leżą u podstaw edukacji prowadzonej metodą tutoring. Edukacja tą metodą opiera się na podążaniu za „liderem-tutorem”, jako szczególną i niepowtarzalną osobą, za planem i za jego celami³⁵. Dzięki bezpośredniej komunikacji na linii tutor-student możliwe jest rozpoznanie umiejętności, które należy w podopiecznym szczególnie kształtować lub wzmacniać. Przykładowo, zadaniem tutora może być podjęcie decyzji, że w przypadku konkretnego studenta najważniejsze jest rozwijanie umiejętności wyciągania wniosków, interpretowania źródeł czy formułowania własnych myśli na piśmie³⁶.

Tutoring akademicki jest spersonalizowaną metodą kształcenia uniwersyteckiego, której celem jest troska o jakość w warunkach masowości kształcenia, a efektem wyższy potencjał studenta, stanowiący wypadkową relacji mistrz-uczeń, skali rozbudzonych talentów oraz zainteresowań zarówno tutora, jak i podopiecznego. Jest wspólną drogą dialogu mistrza i studenta w podążaniu do celu, w czasie której mądrość mistrza, połączona z wybitną znajomością własnej dziedziny, pozwala zmotywować i pobudzić zainteresowania oraz rozwój

³³ *Ibidem*.

³⁴ T. Brzozowski, *Tutoring jako alternatywna metoda edukacji*, s. 2, <https://p-e.up.krakow.pl/article/view/20833296.13.21> (dostęp: 12.01.2023).

³⁵ K. Czayka-Chelmińska, *Metoda tutoring, s. 38*, [w:] *Tutoring. W poszukiwaniu metody kształcenia liderów*, red. B. Kaczorowska, <https://www.szkoła-liderow.pl/wp-content/uploads/2016/03/Tutoring.-W-poszukiwaniu-metody-kszt%C5%82cenia-lidero%CC%81w> (dostęp: 10.01.2023).

³⁶ *Ibidem*, s. 18.

studenta. Stanowi ustrukturalizowany proces współpracy tutora i studenta, nakierowany na integralny rozwój tego drugiego, obejmujący „zslifowanie” efektów kształcenia, tj. wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, w tym rozwoju naukowego i pozapoznawczego³⁷.

Tutoring w sensie formalnym polega na regularnych spotkaniach tutora ze studentem, tzw. tutorialach, w ramach których podopieczny samodzielnie przygotowuje esej lub inne zadanie (artykuł naukowy) a następnie omawia, dyskutuje, rozważa jego treści z tutorem³⁸. Jednym z celów indywidualnych tutoriali jest wyszukiwanie odpowiednich osób i przygotowywanie ich do pracy naukowej. Praca pomiędzy nauczycielem a studentem, prowadzona w atmosferze spokoju, wzajemnego zrozumienia i zaufania na płaszczyźnie partnerskiej, umożliwia wyznaczanie celów naukowych, śledzenie przebiegu ich realizacji, pomoc w realizowaniu etapów tego planu i doskonalenie warsztatu merytorycznego. Daje również możliwość inspirowania, pobudzania samodzielnego i twórczego zgłębiania wiedzy³⁹. W sposób naturalny z partnerstwem wiąże się duża autonomia studenta. Tutor i podopieczny wspólnie poszukują i określają temat w formie problemu do rozwiązania, prowadzący sugeruje literaturę dotyczącą wybranego zagadnienia. Zadaniem studenta jest znaleźć swoją własną perspektywę widzenia problemu, czyli nie odtwarzać innych, znanych już opinii, a zwłaszcza – nie dostosowywać się do spojrzenia prowadzącego. Tutor powinien pozwalać na błędzenie i uczenie się na tej podstawie⁴⁰. Przeciwnie do sytuacji, jak ma miejsce podczas zajęć w dużych grupach, takich jak wykłady czy seminaria, podczas których rola uczącego się jest pasywna, w czasie tutoriali zachodzi wzmożona aktywność studenta. W systemie edukacji opartym jedynie na wykładach zadaniem studenta jest przyswajanie serwowanej wiedzy, a nie – jak podczas tutorialu – wyrabianie w sobie umiejętności potrzebnych do tego, by jej samodzielnie poszukiwać. Stąd np. Oxford, szczególnie w humanistyce, kładzie główny akcent na tutoring, a wykłady traktowane są jako zajęcia pomocnicze, nieobowiązkowe⁴¹. Umasowienie kształcenia powoduje, że w trakcie nauki studenci najczęściej biorą udział w wykładach

³⁷ R.W. Włodarczyk, *op. cit.*, s. 6.

³⁸ S. Krajewska, *Tutoring jako niekonwencjonalna metoda nauczania przedmiotów z zakresu rachunkowości w szkole wyższej*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu”, 2018, nr 503, s. 262, https://www.dbc.wroc.pl/Content/41114/Krajewska_Tutoring_Jako_Niekowencjonalna_Metoda_Nauczania_Przedmiotow_2018 (dostęp: 12.01.2023).

³⁹ M. Cichorzewska, *Tutoring w kształceniu akademickim*, „Edukacja – technika – informatyka”, 2014, nr 5/1, s. 223, <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-8c7b0f8c-9129-4869-8d3b-94bde52d3ae> (dostęp: 29.12.2022).

⁴⁰ Z. Pełczyński, *Tutoring wart zachodu. Z doświadczenia tutora oksfordzkiego*, s. 18, [w:] *Tutoring. W poszukiwaniu metody kształcenia liderów*, red. B. Kaczorowska, <https://www.szkoła-liderow.pl/wp-content/uploads/2016/03/Tutoring.-W-poszukiwaniu-metody-kszt%C5%82cenia-lidero%C5%81w> (dostęp: 04.01.2023).

⁴¹ *Ibidem*, s. 32.

realizowanych w dużych grupach, gdzie trudniej o swobodną wymianę myśli, a studenci stają się anonimowi⁴².

Konieczność obrony własnych tez w dyskusji z tutorem sprawia, że studenci korzystający z tutoringu są bez porównania pewniejsi siebie, niezależni i przedsiębiorczy. Potrafią efektywnie posługiwać się zdobytą wiedzą. Rozwijają się intelektualnie (a także społecznie) niesłuchanie szybko⁴³.

Z uwagi na odwrócenie procesu kształcenia tutoring stanowi zmianę jakościową w edukacji studentów. W tym przypadku bowiem prowadzący jest skoncentrowany na możliwościach, sukcesach i silnych stronach studenta, które chce rozwijać, a nie na wyszukiwaniu słabych punktów i wykazywaniu niewiedzy⁴⁴. Główne wyznaczniki tej metody to jej indywidualny charakter, sytuacyjność, praktyczność i kompleksowość wykorzystywanych narzędzi, podejście holistyczne, oparcie na osobistej relacji, doświadczeniu i samoświadomości⁴⁵.

Nie istnieje jeden schemat prowadzenia tutoringu akademickiego, ponieważ opiera się on na trzech zmiennych czynnikach: potrzebach i oczekiwaniach studenta, osobowości tutora i stylu pracy. Niemniej proces ten odbywa się według określonych etapów współpracy. Są nimi⁴⁶:

- etap 1. Diagnoza. Następuje poznanie studenta: jego walorów, ale i braków intelektualnych, zdolności i umiejętności, stylów poznawczych, wyznawanych wartości i planów osobistych. Ten etap uważa się za kluczowy w całym procesie tutoringu z uwagi na to, że determinuje on prawidłowe wykonanie pozostałych faz,
- etap 2. Projektowanie. To wspólne wyznaczenie celów edukacyjnych, planowanie działań i sporządzanie planów, zgodnie z którymi będą one wykonywane w celu zrealizowania założonych zamierzeń. Ten etap wymaga z kolei od tutora dużego doświadczenia i wiedzy; jest on uważany za trudny w realizacji,
- etap 3. Implementacja. To realizowanie „krok po kroku” przyjętego planu działań. Etap ten wymaga z kolei konsekwencji i regularnego sprawdzania postępów studenta; jest to etap silnego zaangażowania i dużego wysiłku przez obydwie strony,

⁴² S. Ratajczak, *Tutoring akademicki - korzyści dla studenta, nauczyciela i uczelni wyższej*, s. 6, <https://czasopisma.marszalek.com.pl/10-15804/kie/4955-kie2016309> (dostęp: 20.01.2023).

⁴³ Z. Pełczyński, *op. cit.*, s. 33.

⁴⁴ S. Krajewska, *op. cit.*, s. 223.

⁴⁵ K. Czayka–Chełmińska, *op. cit.*, s. 40.

⁴⁶ S. Krajewska, *op. cit.*, s. 224.

- etap 4. Rekapitulacja. To podsumowanie wyników współpracy i przekazywanie informacji zwrotnych przez obie strony. Student zostaje poinformowany o wynikach swojej pracy, a tutor o jakości swojej.

Warto zaznaczyć, że tutoring nie jest metodą nauczania czy utrwalania danego materiału wiedzy, lecz jest metodą rozwoju osobistego i poznawczego podopiecznego, metodą przekuwania jego talentów w mocne strony⁴⁷. Jest również metodą całościową i kompleksową. Tutor wspiera swojego podopiecznego w realizacji celów społecznych, ale też bierze pod uwagę jego wartości i cele osobiste. Tworzy szerszy, całościowy kontekst tej pracy i niezależnie od tego, co będzie przedmiotem tutoringu, to całościowe, kompleksowe ujęcie jest dla niego istotne. Takie podejście zakłada, że ludzkie zachowania mają wpływ na hierarchię wartości, system przekonań i poglądów, zakorzenione nawyki w myśleniu i działaniu, poczucie tożsamości, osiągnięcie równowagi pomiędzy życiem osobistym, społecznym i zawodowym. Każdy z wymienionych wyżej czynników może podnieść lub obniżyć efektywność działania. Tutor pomaga się zatrzymać i zadać sobie podstawowe pytania: kim jestem? Co tutaj robię? Po co to robię? Gdzie jestem teraz i dokąd zmierzam? Potem współpraca może dotyczyć bardzo konkretnych celów, problemów, projektów, ale punktem wyjścia jest taka właśnie refleksja i zadanie sobie najbardziej podstawowych pytań. To całościowe spojrzenie na społeczne zaangażowanie pozwala ustalić priorytety, porządkuje je i czyni bardziej skutecznym⁴⁸.

Zadaniem tutora jest, poprzez indywidualne spotkania - w atmosferze dialogu i wzajemnej uwagi – praca z podopiecznym, pozwalająca studentowi dogłębnie poznać określony obszar wiedzy, rozwijać umiejętność samodzielnego jej zdobywania oraz sztukę maksymalnego korzystania z własnych talentów. Talent w metodzie tutoringu nie jest rozumiany jako „przymiot” nielicznie uzdolnionych jednostek, ale „jako coś co posiada każdy”. Pomimo tego, że w talenty wyposażony jest każdy, nie warunkują one sukcesów zawodowych czy osobistych. Jak bowiem pokazują badania Instytutu Gallupa potrzebne są jeszcze odpowiednia wiedza i umiejętności. Dopiero połączenie tych trzech właściwości: talentu, wiedzy i umiejętności predysponuje człowieka do rozwoju swoich „silnych stron”, które można przekuć na szeroko rozumiany sukces. Metoda tutoringu jest pewnego rodzaju „katalizatorem”

⁴⁷ A. Witkowska-Tomaszewska, *Czym jest Tutoring?*, s. 15, [w:] *Tutoring. Metoda zarządzania talentami*, red. A. Witkowska-Tomaszewska, <https://docplayer.pl/69609139-Tutoring-metoda-zarzadzania-talentami.html> (dostęp: 05.01.2023).

⁴⁸ K. Czayka-Chelmińska, *op. cit.*, s. 42.

Tabela 1. Korzyści z tutoringu

Tutoring w stosunku do studenta	Korzyści w przypadku tutora
<ul style="list-style-type: none"> • sprzyja samorealizacji, motywuje do permanentnego rozwoju, • umożliwia regularne monitorowanie wyników własnej pracy, • wyrabia nawyki myślenia, • kształtuje umiejętność analizy i przekształcania materiału, • buduje własne stanowisko, • uczy rozwiązywania problemów, • prowadzi do obrony własnej opinii, • pozwala skutecznie wykorzystywać własne zasoby, • usprawnia w zdobywaniu mądrości. 	<ul style="list-style-type: none"> • przeciwdziała tzw. wypaleniu zawodowemu, • oferuje możliwości rozwoju osobowego (uczenia się, podnoszenie kompetencji zawodowych i społecznych), • rozwija umiejętność relacji dialogicznej przy zachowaniu szacunku dla innych, • wpływa na zmianę autorytetu, tj. nie wynika on z pełnionych funkcji, ale z osobowości, • buduje pozytywne relacje międzyludzkie; • wzmacnia empatię, • pozwala zachować autentyczność, • uczy konsekwencji i elastyczności w sytuacjach trudnych i nietypowych.
<p>Realizacja tutoriali powinna przynieść u odbiorcy szereg wymiernych korzyści w postaci wzrostu:</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • samodzielności, • odpowiedzialności (w tym za proces własnej edukacji), • zdolności do podejmowania decyzji, • systematyczności, samodyscypliny i umiejętności planowania zajęć, • umiejętności wyboru drogi życiowej i budowania planów życiowych, • umiejętności realizowania przyjętych planów i pokonywania trudności, • umiejętności samodzielnego uczenia się (również wyboru i oceny źródła informacji), • samoakceptacji i poczucia własnej wartości, • otwartości i życzliwości dla innych oraz wzrostu poziomu zaufania, • odwagi w formułowaniu i głoszeniu własnych poglądów, • umiejętności twórczego i samodzielnego myślenia, • tolerancji (akceptacji dla innych zachowań i poglądów), • poszanowania pracy innych, 	

<ul style="list-style-type: none">• umiejętności zgodnej współpracy w grupie,• wrażliwości na losy innych i odpowiedzialności z tym związanej.	
---	--

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Program Life-Tutoring. Podręcznik*, Publikacja w ramach projektu „Nawigator zdobywców przyszłości”, s. 12, <https://docplayer.pl/2375771-Program-life-tutoring-podrecznik-egzemplarz-bezplatny.html> (dostęp: 10.01.2023).

tego procesu⁴⁹. Potencjalne korzyści z tutoringów, zarówno po stronie studenta, jak i tutora, przedstawiono w tabeli 1.

Opisując korzyści z tutoringów można odwołać się do teorii samostanowienia R.M. Ryana i E.L. Deciego i stwierdzić, iż pozwala on zarówno tutorowi, jak i studentowi zaspokoić wszystkie z trzech uniwersalnych i podstawowych potrzeb psychicznych człowieka, do których należą: potrzeba utrzymywania pozytywnych relacji z innymi, autonomii oraz potrzeba kompetencji. Zaspokojenie tych potrzeb stanowi fundament dobrego, zrównoważonego rozwoju i warunkuje wykształcenie i podtrzymywanie takich kompetencji jak: zdolność do samostanowienia, zdolność działania w oparciu o trwałą autonomiczną motywację, zdolność do kreatywności i produktywności w działaniu, zachowanie dobrego samopoczucia oraz zdrowia psychicznego⁵⁰.

Tutoring, jak wykazano wyżej, przynosi korzyści studentowi i nauczycielowi. Trzeba jednak zaznaczyć, że korzyści z tutoringów czerpie także uczelnia. Do korzyści jakie przypadają w udziale uczelni można zaliczyć to, że tutoring sprzyja doskonaleniu jakości kształcenia, z całą pewnością podnosi jakość usług dydaktycznych. Ponadto, wprowadzając tutoring uczelnia zyskuje metodę doskonalenia talentów, rozwijania potencjału swoich studentów, ale także swoich nauczycieli, dla których tutoring może być ciekawym elementem doskonalenia swojej kariery dydaktycznej i naukowej. Metoda ta przywraca osobowy wymiar edukacji, tworzy naturalną przestrzeń do ekspresji osobowości wykładowcy i studenta, stwarza okazje do podzielenia się osobistymi zaletami i zarażenia pasjami⁵¹. Dodatkowo w sytuacji spadku liczby studentów, przy jednocześnie zwiększającej się autonomii uczelni wyższych, uczelnia zyskuje sprzyjające warunki do prowadzenia edukacji spersonalizowanej i wszechstronnego kształcenia studentów w oparciu o swoje zasoby kadrowe. Jednocześnie, w sytuacji konkurencji

⁴⁹ A. Witkowska-Tomaszewska, *op. cit.*, s. 16.

⁵⁰ A.I. Brzezińska, K. Appelt, *Tutoring nauczycielski – tutoring rówieśniczy: aspekty etyczne*. „Forum Oświatowe”, 2013, nr 2(49), s. 22, <https://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/download/39/66/> (dostęp: 20.01.2023).

⁵¹ S. Ratajczak, *Tutoring akademicki – korzyści dla studenta, nauczyciela i uczelni wyższej*, s. 12, <https://czasopisma.marszalek.com.pl/images/pliki/kie/113/kie11309>. (dostęp: 19.01.2023).

między uczelniami, wdrożenie i rozwijanie tutoringu może stanowić o przewadze konkurencyjnej placówki⁵².

Podsumowanie i wnioski z badań

W niniejszym opracowaniu poddano analizie problem indywidualnego rozwoju studenta w aspekcie doskonalenia jakości kształcenia i dominującego w procesie dydaktycznym paradygmatu obiektywistycznego, podając jako remedium tutoring akademicki.

W paradygmatach najistotniejsze jest podejście do studenta i to ono determinuje jakość kształcenia. Spośród wielu paradygmatów, powszechnie w dydaktyce szkolnictwa wyższego stosuje się paradygmat obiektywistyczny. Powstaje więc pytanie jak zrealizować cel jakim jest doskonalenie jakości kształcenia w aspekcie indywidualnego rozwoju studenta, przy obowiązujących wymogach w tym zakresie stawianych przed uczelniami wyższymi? Odpowiedź na to pytanie znaleziono po analizie wybranych paradygmatów, standardów jakości w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego oraz literatury przedmiotu. Wniosek jaki nasuwa się po badaniach jest jednoznaczny: należy poluzować podejście restrykcyjne, charakterystyczne dla obowiązującego paradygmatu, w kierunku paradygmatu subiektywistycznego i szerzej zaimplementować tutoring.

Zastosowanie różnorodności w kształceniu, czerpanie z różnych paradygmatów a także metod i technik dydaktycznych, zwłaszcza w naukach społecznych będzie zawsze sprzyjało doskonaleniu jakości kształcenia. Nauki społeczne są wręcz predestynowane do implementowania heterogenicznych koncepcji i narzędzi nauczania. W tym kontekście warto zwrócić uwagę na szersze niż do tej pory zastosowanie tutoringu.

Doskonalenie jakości kształcenia za pomocą tutoringu, jako metody komplementarnej względem istniejących i stosowanych metod rozwoju studenta, poszerza paletę różnorodności kształcenia i przynosi rezultaty absolutnie unikalne względem tradycyjnych wykładów, ćwiczeń i seminariów. Dodać należy, że tutoring daje nieskończenie wiele możliwości w zakresie rozwoju studenta i doskonalenia jakości kształcenia.

Stosowanie tutoringu przynosi korzyści dla rozwoju studenta, służy doskonaleniu jakości kształcenia, obliguje nauczyciela akademickiego do ciągłego nabywania wiedzy. Potencjalne korzyści czerpie również uczelnia poprzez zwiększenie swojej konkurencyjności oraz notowań na listach rankingowych. Szersze zaimplementowanie tutoringu poprzez zwiększenie liczby tutorów, a zatem i podopiecznych, zwiększa szanse na intensyfikowanie

⁵² *Ibidem.*

wymienionych korzyści. Kadre dydaktyczną uniwersytetów należy zachęcać do rozwijania innowacyjnych metod nauczania, które aktywizują studentów. Tutoring w Polsce może z powodzeniem funkcjonować jako metoda kształcenia alternatywnego lub komplementarnego na tyle, aby udoskonalać dotychczasowy system kształcenia i podnieść jego jakość.

Podsumowując powyższe rozważania warto przytoczyć interesującą konstatację zaczerpniętą z działalności zawodowej nauczycieli akademickich. Otóż ciekawym spostrzeżeniem w aspekcie paradygmatu obiektywistycznego jest artykułowanie przez nauczycieli akademickich niemałego oporu wywołanego tym podejściem i związanymi z tym obowiązującymi procedurami wynikającymi z efektów kształcenia według Polskiej Ramy Kwalifikacji. Powód takiego stanu rzeczy wynika z tego, że nie wszystkie zdarzenia, procesy, zjawiska mające miejsce w dydaktyce akademickiej można skwantyfikować, zmierzyć, przyporządkować i potwierdzić. Z tego punktu widzenia edukacja spersonalizowana w postaci tutoringingu może mieć duże znaczenie dla rozwoju studenta i doskonalenia jakości kształcenia.

Bibliografia

1. Brzezińska A. I., Appelt K., *Tutoring nauczycielski – tutoring rówieśniczy: aspekty etyczne*, „Forum Oświatowe”, 2013, nr 2(49), <https://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/download/39/66/>.pdf.
2. Brzozowski T., *Tutoring jako alternatywna metoda edukacji*, <https://p-e.up.krakow.pl/article/view/20833296.13.21.pdf>.
3. Brzozowski P., Gąsowski M., Łukaszewicz M., Trochimowicz M., *Jakość kształcenia na uniwersytecie w Białymstoku*, <https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/7107/1/Wersja%20elektroniczna.pdf>.
4. Cichorzewska M., *Tutoring w kształceniu akademickim*, „Edukacja – technika – informatyka”, 2014, nr 5/1, <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-8c7b0f8c-9129-4869-8d3b-94bde52d3ae.pdf>.
5. Czayka–Chełmińska K., *Metoda tutoringingu*, [w:] *Tutoring. W poszukiwaniu metody kształcenia liderów*, red. B. Kaczorowska, <https://www.szkoła-liderow.pl/wp-content/uploads/2016/03/Tutoring.-W-poszukiwaniu-metody-kszt%C5%82cenia-lidero%CC%81w.pdf>.
6. Chmielecka E., Żurawski A., *Ilość i jakość – trudne ścieżki zapewnienia jakości kształcenia w polskim szkolnictwie wyższym*, [w:] *Transformacja akademickiego szkolnictwa wyższego w Polsce w okresie 30-lecia 1989-2019*, red. J. Woźnicki, <https://cpp.web.amu.edu.pl/wp-content/uploads/2019/10/Chmielecka-Zurawski.pdf>.
7. Godawa G., *Szkoła skoncentrowana na uczniu a afirmacja pądkracji*, <http://bc.upjp2.edu.pl/Content/3190.pdf>.
8. *Jakość kształcenia akademickiego*, red. J.M. Bugaj, M. Budzanowska–Drzewiecka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2022.

9. Jelonek M., Skrzyńska J., *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym – uwagi wstępne*, https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/269038/jelonek_skrzynska_jakosc_kształcenia_w_szkolnictwie_wyższym_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y. pdf.
10. Karpińska-Musiał B., *Tutoring akademicki jako rekonstrukcja relacji Uczeń-Mistrz wobec umasowienia kształcenia wyższego. Próba wplecenia koncepcji w kontekst wewnętrznego systemu zapewnienia jakości kształcenia jako jednego z kryteriów akredytacji uczelni wyższych*, <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/nsw/article/view/3289>. pdf.
11. Klus-Stańska D., *Paradygmaty dydaktyki*, PWN, Warszawa 2018.
12. Krajewska S., *Tutoring jako niekonwencjonalna metoda nauczania przedmiotów z zakresu rachunkowości w szkole wyższej*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu”, 2018, nr 503, https://www.dbc.wroc.pl/Content/41114/Krajewska_Tutoring_Jako_Niekowencjonalna_Metoda_Nauczania_Przedmiotow_2018.pdf.
13. Kukla D., *Jakość kształcenia akademickiego w ocenie przyszłych absolwentów*, https://edukacjaustawicznadoroslych.eu/images/2020/3/09_3_2020.pdf.
14. Macukow B., *Pojedynki z akredytacją i jakością – czyli jak mieć poczucie satysfakcji w kształceniu inżynierów*, <https://docplayer.pl/12649373-Pojedynki-z-akredytacja-i-jakoscia-czyli-jak-miec-poczucie-satysfakcji-w-ksztalceniu-inzynierow.html.pdf>.
15. Pełczyński Z., *Tutoring wart zachodu. Z doświadczenia tutora oksfordzkiego*, [w:] *Tutoring. W poszukiwaniu metody kształcenia liderów*, red. B. Kaczorowska, <https://www.szkola-liderow.pl/wp-content/uploads/2016/03/Tutoring.-W-poszukiwaniu-metody-kszt%C5%82cenia-lidero%CC%81w>.
16. *Program Life-Tutoring. Podręcznik*, Publikacja w ramach projektu „Nawigator zdobywców przyszłości”, <https://docplayer.pl/2375771-Program-life-tutoring-podrecznik-egzemplarz-bezplatny.html.pdf>.
17. Ratajczak S., *Tutoring akademicki - korzyści dla studenta, nauczyciela i uczelni wyższej*, <https://czasopisma.marszalek.com.pl/10-15804/kie/4955-kie2016309.pdf>.
18. Sajdak–Burska A., *Paradygmaty dydaktyki akademickiej – analiza wybranych podejść*, „Roczniki Pedagogiczne”, 2018, nr 2, Tom 10(46), <https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/handle/item/56248.pdf>.
19. Sajdak–Burska A., *Paradygmat humanistyczny w dydaktyce akademickiej – utopia, konieczność, szansa?*, <https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/> pdf.
20. *Standardy i wskazówki dotyczące zapewnienia jakości w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area)*, <https://www.gov.pl/attachment/cd7fd30b-e3ad-4cf8-a1c3-3670d29394cd>. pdf.
21. Witkowska–Tomaszewska A., *Czym jest Tutoring?*, [w:] *Tutoring. Metoda zarządzania talentami*, red. A. Witkowska-Tomaszewska, <https://docplayer.pl/69609139-Tutoring-metoda-zarzadzania-talentami.html.pdf>.
22. Włodarczyk R.W., *Tutoring akademicki w Polsce – możliwości i wyzwania*, „Horyzonty Wychowania”, 2018, nr 17(43), <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=768225>.