

Projekt: „**Mistrzowie dydaktyki**”
Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego

Model tutoringu

dr hab. Jakub Brdulak, prof. SGH

dr hab. Joanna Gotlib

prof. dr hab. Ryszard Koziółek

dr hab. inż. Janusz Uriasz, prof. AM

Warszawa, 13 września 2019

Spis treści

Wprowadzenie	3
Rozdział 1. Tutoring – definicja, modele	6
1.1. Przegląd definicji prezentowanych przez partnerów projektu	6
1.2. Wskazówki dotyczące stosowania tutoringu.	8
1.3. Tutoring rówieśniczy (peer tutoring).....	9
Rozdział 2. Systemowe wyzwania związane z tutoringiem w polskim szkolnictwie wyższym	18
Rozdział 3. Modele tutoringu – główne założenia funkcjonujące u wybranych partnerów projektu...	23
3.1. Model tutoringu – główne założenia w oparciu o rozwiązania funkcjonujące w Holandii	23
3.2. Model tutoringu – główne założenia w oparciu o rozwiązania funkcjonujące w Danii	24
3.3. Model tutoringu – główne założenia w oparciu o rozwiązania funkcjonujące w Belgii.....	25
3.4. Model tutoringu – główne założenia w oparciu o rozwiązania funkcjonujące w Norwegii	33
Rozdział 4. Wybór nowoczesnych metod i narzędzi w kształceniu studentów	36
4.1. Metody i narzędzia w kształceniu studentów w tutoringu 1:1	38
4.2. Metody i narzędzia w kształceniu studentów w tutoringu w małych grupach.....	39
4.3. Metody i narzędzia w kształceniu studentów w tutoringu w dużych grupach	40
Rozdział 5. Wsparcie instytucjonalne dla studentów u wybranych partnerów projektu.	41
5.1. Wsparcie instytucjonalne dla studentów – Uniwersytet w Aarhus	41
5.2. Wsparcie instytucjonalne dla studentów – Uniwersytet w Gandawie	44
5.3. Wsparcie instytucjonalne dla studentów – Uniwersytet w Oslo	46
Rozdział 6. Rozwój zawodowy nauczycieli akademickich u wybranych partnerów projektu	48
6.1. Rozwój zawodowy nauczycieli akademickich – Uniwersytet w Groningen	48
6.2. Rozwój zawodowy nauczycieli akademickich – Uniwersytet w Aarhus	51
6.3. Rozwój zawodowy nauczycieli akademickich – Uniwersytet w Gandawie	57
6.4. Rozwój zawodowy nauczycieli akademickich – Uniwersytet w Oslo	58
Bibliografia.....	60

Wprowadzenie

Publikacja powstała w ramach projektu „Mistrzowie dydaktyki” realizowanego przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego i współfinansowanego z Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój.

Celem projektu jest:

podniesienie kompetencji kadry akademickiej w zakresie stosowania nowoczesnych, innowacyjnych metod dydaktycznych, takich jak stosowanie metody tutoringu w kształceniu. W ramach projektu przewiduje się opracowanie koncepcji i wdrożenie nowych rozwiązań w obszarze tutoringu ukierunkowanych na wsparcie wybitnie zdolnej młodzieży, jak również młodzieży mniej uzdolnionej. Zostaną one opracowane, przetestowane, a następnie wdrożone w polskich uczelniach przy wykorzystaniu potencjału i doświadczeń partnera z zagranicy.¹

Partnerami zagranicznymi tego projektu są następujące uczelnie znajdujące się w pierwszej setce najlepszych uczelni na świecie wg rankingu szanghajskiego:

1. University of Groningen (Uniwersytet w Groningen) – Holandia
2. Aarhus University (Uniwersytet w Aarhus) – Dania
3. UCL (University College London) – Wielka Brytania
4. Ghent University (Uniwersytet w Gandawie) – Belgia
5. University of Oslo (Uniwersytet w Oslo) – Norwegia

Celem poniższej publikacji jest zaproponowanie „modelu tutoringu”. W większości sytuacji związanych z kształceniem nie istnieje jedno uniwersalne rozwiązanie pasujące do każdego typu procesu kształcenia czy uwzględniające każdy rodzaj uczelni. Różnorodność jest wpisana w kształcenie akademickie i jest to duża wartość szkolnictwa wyższego. Stąd nie należy interpretować poniższej publikacji jako instrukcji wprowadzania tutoringu do kształcenia.

Niniejsza publikacja ma inny charakter – prezentuje ona dobre praktyki, czerpiąc dane od partnerów zagranicznych projektu „Mistrzowie dydaktyki”. Można na tę publikację spojrzeć jak na

¹ Zaproszenie do składania ofert w ramach projektu pozakonkursowego „Mistrzowie dydaktyki”, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, <http://www.bip.nauka.gov.pl/mistrzowie-dydaktyki/zaproszenie-do-skladania-ofert-w-ramach-projektu-pozakonkursowego-mistrzowie-dydaktyki.html>, [dostęp: 2019.06.27]

„książkę kucharską”, gdzie znajdują się różne przepisy/recepty, a Czytelnik samodzielnie podejmuje decyzję, który przepis wybrać i który będzie pasował do danej sytuacji.

Układ niniejszej publikacji jest podporządkowany powyższemu celowi. Publikacja podzielona jest na 6 rozdziałów. Pierwszy rozdział jest poświęcony dyskusji nad pojęciem „tutoring”. Wskazujemy w nim, że tutoring jest narzędziem mającym na celu doskonalenie dydaktyki. Cechą tutoringu jest indywidualizacja programów kształcenia z uwzględnieniem różnych grup studentów. Stąd w szczególności konieczny jest dialog pomiędzy studentami a kadrą akademicką mający zapewnić, iż student znajduje się cały czas w skutecznym procesie uczenia się. Cechą dialogu jest to, że obie strony korzystają z tych treści, a więc można postawić tezę, że tutoring to proces, w którym uczy się nie tylko student, ale również nauczyciel akademicki i organizacja reprezentowana przez nauczyciela.

Drugi rozdział ukazuje główne wyzwania związane ze stosowaniem tutoringu w Polsce. Rozdział ten jest bardzo istotny dla całości opracowania, ponieważ wpisanie tutoringu do polskich realiów wymaga uwzględnienia polskiej specyfiki. Wprowadzenie tutoringu jest decyzją autonomiczną każdej uczelni, stąd w kolejnych rozdziałach prezentujemy rozwiązania funkcjonujące u partnerów zagranicznych, które są jednak osadzone w innym otoczeniu społecznym i prawnym. Stąd ich bezpośrednie kopiowanie czy przenoszenie do polskich uczelni wymaga refleksji na temat systemowych różnic.

Poniższy schemat pokazuje konstrukcję logiczną rozdziałów 3-6 i jest jednocześnie pewną ramą dla uczelni do wprowadzania tutoringu. Tym samym przyjmujemy na potrzeby projektu „Mistrzowie dydaktyki”, że uczelnia wprowadzająca tutoring powinna w szczególności zastanowić się nad obszarami wymienionymi w rozdziałach 4-6.

MODEL TUTORINGU		
(ROZDZIAŁ 3)		
NOWOCZESNE METODY I NARZĘDZIA W KSZTAŁCENIU STUDENTÓW (ROZDZIAŁ 4)	WSPARCIE INSTYTUCJONALNE DLA STUDENTÓW (ROZDZIAŁ 5)	ROZWÓJ ZAWODOWY NAUCZYCIELI AKADEMICKICH (ROZDZIAŁ 6)

Rozdział 3 ukazuje różnorodność modeli tutoringu występujących w krajach reprezentowanych przez partnerów zagranicznych programu. Rozdziały 4-6 to prezentacja obszarów, które składają się na tutoring, tzn. muszą wystąpić, bądź też uczelnia musi się do nich odnieść, gdy chce doskonalić swoją dydaktykę w oparciu o tutoring.

Są to następujące obszary:

- 1) Wykorzystanie nowoczesnych metod i narzędzi w kształceniu studentów – warto zauważyć, że nowoczesne metody nie sprowadzają się jedynie do kwestii technologicznych, a obejmują również szeroki dorobek nauk pedagogicznych,
- 2) Wsparcie instytucjonalne dla studentów, w szczególności indywidualizacja nauczania z uwzględnieniem różnych grup studentów, np. składających się z utalentowanych studentów, czy studentów wymagających wsparcia. Tworzenie grup może przebiegać wg bardzo różnych kryteriów.
- 3) Rozwój zawodowy nauczycieli akademickich – każdy z partnerów projektu „Mistrzowie dydaktyki” doskonalą swoją kadrę akademicką. Nauczyciel akademicki musi systematycznie podnosić swoje kompetencje dydaktyczne, pomimo zadań badawczych, jakie często również musi realizować. Uważamy, że ten obszar wymaga wzmocnienia na polskich uczelniach i systemowych rozwiązań.

Mamy nadzieję, że projekt „Mistrzowie dydaktyki” trwale wzmocni proces kształcenia realizowany na polskich uczelniach, co będzie prowadziło do zwiększenia ich konkurencyjności w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego i na świecie.

Zespół ekspertów Ministerstwa Nauki
i Szkolnictwa Wyższego w projekcie
„Mistrzowie dydaktyki”

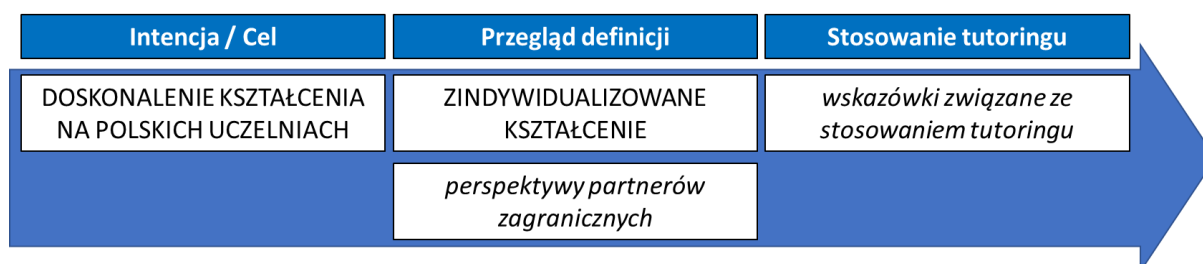
Rozdział 1. Tutoring – definicja, modele

Tutoring jest pojęciem, które posiada szereg definicji i ujęć, stąd warto sięgnąć do najbardziej podstawowych źródeł definiujących poszczególne terminy. „Słownik języka polskiego” PWN nie zawiera definicji „tutoringu”, ale zawiera definicję słowa „tutor”. Tutor jest to *pracownik uniwersytetu lub innej szkoły czuwający nad przebiegiem studiów studentów kształcących się w indywidualnym trybie*². Tym samym można przyjąć, iż tutoring sprowadza się w praktyce do indywidualizacji kształcenia. Będzie to punkt wyjścia do przeglądu definicji w niniejszym rozdziale.

Tutoring jest metodą, które ma służyć do doskonalenia dydaktyki. W dydaktyce tutoring nie jest celem samym w sobie, lecz służy doskonaleniu procesu kształcenia. Dzięki tutoringowi proces ten powinien być lepszy, a więc generować większą wartość dodaną dla studentów lub uczniów.

W projekcie „Mistrzowie dydaktyki” MNiSW zaproponowało poniższą definicję tutoringu: *Tutoring to zorganizowana zindywidualizowana praca, szczególnie z wybitnymi i zmagającymi się z trudnościami studentami (1:1, w małych grupach, rzadziej w większych grupach) w ramach programów/zajęć na uczelni (lub online), uwzględniająca różnorodność doświadczeń studentów, dyscyplin, umiejętności akademickich, specjalizacji, potrzeb, oczekiwań itp. i umożliwiająca studentom osiągnięcie celów akademickich i rozwojowych.*

Tym samym struktura pojęciowa rozdziału zostanie przedstawiona według poniższego schematu:



1.1. Przegląd definicji prezentowanych przez partnerów projektu

University College London rozumie tutoring jako każdą zorganizowaną, zindywidualizowaną pracę ze studentami, szczególnie z wybitnymi i borykającymi się z trudnościami, która jest prowadzona regularnie w modelu 1:1, w małych grupach lub rzadziej jako część większego nauczania grupowego.

² Słownik języka polskiego, PWN, <https://sjp.pwn.pl/sjp/tutor;2578976.html>, (dostęp: czerwiec 2019)

Ma na celu pomóc studentom w osiągnięciu ich celów akademickich oraz osobistych celów rozwojowych. Tutoring powinien być częścią normalnych zajęć na uniwersytecie, być dostosowany do różnych środowisk i potrzeb studentów, ich poziomu umiejętności akademickich, specjalizacji i zainteresowań oraz uwzględniać pełny zakres dyscyplin uniwersyteckich.

Według **Uniwersytetu w Groningen** tutoring w edukacji uniwersyteckiej jest częścią programu studiów i zajęć jako integralny element dydaktyki ogólnej. Tutoring może odbywać się w dużych lub małych grupach, ale może być również zindywidualizowany w określonych sytuacjach. Celem tutoringu jest dostosowanie się do różnorodności studentów, takich jak pochodzenie, dyscyplina, kompetencje akademickie, ich specjalizacje i zainteresowania oraz umożliwienie studentom osiągnięcia celów akademickich i zawodowych.

Uniwersytet w Aarhus wskazał dwie definicje tutoringu:

1. Kompleksowe doradztwo ze strony pracowników akademickich w sprawach akademickich i osobistych, w tym informacje o procesach kształcenia akademickiego, procedurach i oczekiwaniach, opiniach i rozwoju akademickim oraz wsparciu osobistym (Gray i Osborne, 2018).
2. Tutoring jest relacją mistrz-uczeń w celu rozwijania kompetencji akademickich, społecznych i osobistych studenta lub grupy studentów.

Szerszą refleksję na temat tutoringu podzielił się **Uniwersytet w Gandawie**.

Uniwersytet w Gandawie zwraca w większym stopniu uwagę na kompetencje współczesnego nauczyciela akademickiego. Punktem wyjścia dla tej dyskusji są dwa modele, które prezentują kompetencje nauczyciela akademickiego.

Pierwszy model bazuje na badaniach Tigelaar-a oraz Gilis et al. (2008)³, które opisują szereg ról współczesnego nauczyciela akademickiego. Oprócz bycia ekspertem w zakresie wiedzy merytorycznej rolą nauczyciela akademickiego jest ułatwianie procesu uczenia się, co oznacza, że jest on projektantem procesu edukacyjnego, zarządzającym procesami grupowymi, ewaluatorem, osobą uczącą się przez całe życie, technologiem edukacyjnym i gwarantem jakości kształcenia.

Drugi model opisuje kompetencje tutora. Wyróżnia on trzy główne kompetencje: meta-poznawcze (meta-kognitywne), społeczno-komunikacyjne oraz organizacyjne:

1. **Kompetencje meta-poznawcze:** nauczyciel akademicki musi stymulować rozwój i rozumienie wiedzy w grupie, musi być w stanie zadawać właściwe pytania, w razie potrzeby oferuje pomoc, udziela informacji zwrotnej, stosuje refleksję wraz ze studentami.

³ Tigelaar E.H., Dolmans D.H. J.M., Wolfhagen H.A.P. & Van Dervleuten C.P.M. The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education, *Higher Education*, 48, 2004, s. 253–268

2. **Kompetencje komunikacyjne:** nauczyciel akademicki musi zbudować bezpieczne i przyjazne środowisko do nauki. W tym celu jest mu potrzebna umiejętność słuchania, komunikacji werbalnej i niewerbalnej itp.
3. **Kompetencje organizacyjne:** nauczyciel akademicki musi wiedzieć, jak zachęcić studentów do udziału w procesie uczenia się, zarządzać interakcjami podczas zajęć i procesem współpracy studentów, posiadać umiejętność zarządzania czasem itp.

Uniwersytet w Gandawie zakłada, że nauczyciele akademicki muszą być w stanie zastosować wyżej opisane role i kompetencje tutora zarówno w zajęciach 1:1, z małą grupą studentów oraz gdy są odpowiedzialni za dużą grupę studentów. Pierwszy kontekst jest zgodny z interpretacją „personalizowanego uczenia się” Uniwersytetu w Oksfordzie jako centralnego elementu dydaktyki. Proces uczenia się na Uniwersytecie w Oksfordzie *opiera się na rozmowach, zwykle pomiędzy dwoma lub trzema studentami i ich nauczycielem, który jest ekspertem w danej dziedzinie. Spotkania te są określane jako „tutorial”, dają możliwość szczegółowego omówienia tematu i otrzymania indywidualnej informacji zwrotnej. Tutoriale są istotą nauczania na Uniwersytecie w Oksfordzie. Ponadto studenci muszą uczestniczyć w seminariach, wykładach i laboratoriach w zależności od specyfiki przedmiotu.* Dlatego Uniwersytet w Gandawie chce przekonać nauczycieli akademickich, że nawet gdy prowadzą zajęcia w dużych grupach, muszą myśleć jak tutor⁴.

Uniwersytet w Oslo nie wskazał konkretnej definicji, przyjmując szeroką perspektywę, która obejmuje wszystkie powyższe wątki.

1.2. Wskazówki dotyczące stosowania tutoringu.

Na pojęcie *tutoring* można nie tylko spojrzeć poprzez definicje, ale również z punktu widzenia jego stosowania. Jakie zasady muszą być spełnione, abyśmy mieli do czynienia z tutoringiem?

Poniżej wskazówki sformułowane przez **University College London**:

- Formułuj jasno swój cel i komunikuj go studentom (np. czy jest to cel osobisty, akademicki, czy mieszany).
- Jasno formułuj rezultat działań, który jest uzgodniony ze studentami (np. przygotowanie do konferencji, pisanie artykułu, praca nad zadaniem, przygotowanie do rozmowy kwalifikacyjnej, identyfikacja umiejętności osobistych itp.).

⁴ <https://www.facultyfocus.com/articles/effective-teaching-strategies/when-teaching-large-classes-think-like-a-tutor/>, (czerwiec 2019).

- Regularnie organizuj spotkania zgodnie z harmonogramem uzgodnionym ze studentami.
- Opieraj się na zrozumiałych teoriach dotyczących wspierania uczenia się studentów i ich rozwoju osobistego.
- Nie bądź dyskryminujący, ale możesz być selektywny (tzn. stwarzaj różne możliwości różnym studentom zależnie od ich potrzeb).
- Angażuj studentów do pracy za ich przyzwoleniem.
- Kodyfikuj proces nauczania (na przykład sporządzaj notatki dotyczące liczby spotkań ze studentami, ich rezultatów, czasu spotkań).
- Oceniaj zarówno ilościowo, jak i jakościowo, bądź przygotowany na bycie ocenianym.

Tutor powinien posiadać trzy podstawowe umiejętności⁵:

- 1) umiejętność słuchania,
- 2) umiejętność zadawania pytań,
- 3) umiejętność aktywnego wyjaśniania.

Tym samym tutor-nauczyciel akademicki musi się sprawnie komunikować. Komunikacja jest wskazywana jako niezwykle istotny warunek skutecznego stosowania tutoringu.

1.3. Tutoring rówieśniczy (peer tutoring)⁶

Tutoring rówieśniczy jest szczególną formą uczenia się opartego na współpracy, kiedy to bardziej doświadczony student (tutor) oferuje pomoc i wsparcie jednemu lub większej liczbie (nawet ponad 30) mniej doświadczonym studentom (podopiecznym). Dzięki tutoringowi rówieśniczemu zarówno tutor, jak i jego podopieczni rozwijają swą wiedzę i/lub umiejętności.

Pokrewne definicje to partnerskie uczenie się oraz uczenie się z pomocą rówieśników. Istnieje co najmniej kilka możliwości zastosowania tutoringu rówieśniczego w praktyce:

- tutoring rówieśniczy w małych lub dużych grupach
- tutoring rówieśniczy poprzedzony szkoleniem lub bez dodatkowego szkolenia
- tutoring rówieśniczy realizowany online lub w formie spotkań indywidualnych lub grupowych
- tutoring rówieśniczy osób w tym samym lub różnym wieku
- tutoring rówieśniczy jednostronny lub wzajemny

⁵ Na podstawie materiałów Uniwersytetu w Groningen, za: P. Bertola, E. Murphy, Tutoring at University: A Beginner's Practical Guide. Paradigm Books, 1994.

⁶ Por. materiały Uniwersytetu w Gandawie <https://onderwijstips.ugent.be/nl/tips/peer-tutoring/>

Tutoring rówieśniczy osób w tym samym lub różnym wieku

W tutoring u rówieśniczym osób będących w tym samym wieku tutor i podopieczny są w zbliżonym wieku lub posiadają podobne kwalifikacje. W jednej grupie mogą pracować zarówno studenci o podobnym, jak i zróżnicowanym poziomie wiedzy i/lub umiejętności. W tutoring u rówieśniczym osób będących w różnym wieku tutor to zazwyczaj starszy i bardziej doświadczony student, który udziela wskazówek swoim młodszym podopiecznym.

Tutoring rówieśniczy stały lub wzajemny

W stałym tutoring u rówieśniczym role są wcześniej określone. Rolę tutora pełni jedna i ta sama osoba. Natomiast w tutoring u wzajemnym nie istnieje stałość roli. Zmienność roli powoduje, że studenci pełnią funkcję zarówno tutora, jak i podopiecznego. Zmiana ról odbywa się w ściśle określonych „momentach strategicznych”. Tutoring rówieśniczy wzajemny dotyczy głównie osób będących w zbliżonym wieku i mających podobną wiedzę i umiejętności.

Kiedy stosować tutoring rówieśniczy?

Tutoring u rówieśniczego nie należy stosować do wprowadzania nowych treści nauczania. Tutorzy zwykle pomagają podopiecznym w ćwiczeniach lub w utrwalaniu niedawno nabytej wiedzy i/lub umiejętności. Ponadto tutoring u rówieśniczy daje tutorom wiele możliwości uczenia się. Z jednej strony wymaga od nich posiadania dużej wiedzy na określony temat, aby mogli wspierać swoich podopiecznych, z drugiej strony kładzie nacisk na kształtowanie kompetencji społecznych. Przykłady obejmują: rozwijanie umiejętności coachingowych, rozwijanie przyjaznego nastawienia, doskonalenie umiejętności komunikacyjnych, umiejętności współpracy (interdyscyplinarnej), umiejętności przywódczych, itp.

Jak stosować tutoring rówieśniczy?

W organizacji tutoring u rówieśniczego pomocne mogą okazać się następujące wytyczne:

1. Określenie celów nauczania.

Należy określić zamierzone cele nauczania, zarówno w odniesieniu do tutorów, jak i podopiecznych, zarówno pod względem naukowym, jak i społecznym, jeśli ma to

zastosowanie. Należy się upewnić, że cele nauczania są sformułowane w sposób jasny i konkretny. W oparciu o cele nauczania należy podjąć decyzję w zakresie różnych kwestii związanych z tutoringiem rówieśniczym (wielkość grupy, ten sam czy różny wiek, tutoring stały czy wzajemny, stacjonarnie czy w formie spotkań indywidualnych lub grupowych itp.).

2. **Podział ról.**

Nie ma ściśle ustalonych zasad określających tworzenie grup tutoringowych. Zazwyczaj studenci zdolni i studenci wymagający wsparcia pracują razem. Jednak niektórzy nauczyciele sugerują, aby tutorami zostawali najbardziej pracowici studenci. Zwykle wykazują się oni większą wyrozumiałością w sytuacji, w której podopieczni napotykają trudności w zrozumieniu określonego zagadnienia niż ci "najlepsi", którym zrozumienie określonych treści przychodzi zazwyczaj niemal "automatycznie". Można również przyjrzeć się spójności grupy: czy podopieczni i tutor potrafią współpracować, czy podopieczni akceptują tutora w tej roli? W kontekście rozwoju kompetencji społecznych mogą okazać się interesujące różne zestawienia. Wówczas tutor i podopieczni dobierani są w grupy niezależni od płci, pochodzenia, statusu społeczno-ekonomicznego itp.

3. **Przejrzysta metoda.**

Należy upewnić się, że ustalone zasady i procedury są przejrzyste i zawarte np. w skrypcie dla podopiecznych i w skrypcie dla tutora. Należy określić, jakie formy interakcji między podopiecznymi i tutorem są pożądane a jakie nie. Procedury muszą określać, kiedy (częstotliwość) i jak długo tutor i podopieczni się spotykają, jakie materiały edukacyjne mogą być zastosowane oraz jakie działania edukacyjne powinny być realizowane.

4. **Monitorowanie.**

Konieczne jest prawidłowe monitorowanie procesu tutoringu przez nauczyciela i weryfikacja, czy tutor i podopieczni przestrzegają ustalonych zasad i procedur. Jeśli zachodzi taka potrzeba, zasady i procedury mogą zostać zmienione.

5. **Ewaluacja.**

Należy regularnie oceniać przebieg działań w celu osiągnięcia pomyślnego rezultatu, tzn. weryfikować, czy tutor i podopieczni osiągają zamierzone efekty kształcenia. Jeśli postęp nie jest zauważalny, zasady i procedury mogą zostać zmienione.

6. **Przygotowanie tutorów.**

Rekomenduje się przygotowanie studentów do pełnienia roli tutorów. Oprócz wyjaśnienia zasad i procedur tutorzy mogą być przygotowani na poziomie akademickim poprzez m.in. uczestnictwo w specjalnych sesjach informacyjnych. W odniesieniu do kompetencji

społecznych tutorów można zorganizować szkolenie z odgrywaniem ról połączone z przekazaniem informacji zwrotnej. Umożliwia to doskonalenie następujących umiejętności:

- Jak monitorować i reagować na proces uczenia się podopiecznych?
- Jak przekazywać właściwe informacje zwrotne?
- Jak zadawać właściwe pytania?
- Jak radzić sobie z krytyką?
- Jak moderować rozmowę?
- Jak zapewnić, aby wszyscy byli zaangażowani (w grupie złożonej z kilku podopiecznych)?
- Jak zbudować dobrą relację pomiędzy tutorem i podopiecznym?
- Jak zwracać się do siebie z szacunkiem?

7. Ewaluacja tutorów.

Jak wyżej wspomniano, odpowiednie monitorowanie, regularne ocenianie oraz szkolenie tutorów są niezbędnymi elementami do stworzenia tutoringu wysokiej jakości. Tutorzy mogą mieć dodatkowe wsparcie w trakcie całego procesu, np. poprzez karty tutora. Takie karty mogą np. zawierać krótki przegląd sesji tutoringowej z proponowanymi procedurami.

Organizowanie okresowych rozmów z tutorami może okazać się pomocne w nadzorowaniu pracy tutorów oraz ogólnym monitoringu i ocenie przebiegu procesu. Wreszcie skutecznym narzędziem ewaluacji działań podejmowanych przez tutorów może okazać się portfolio.

Tutorzy mogą raportować o postępach swoich działań w portfolio, uwzględniając zarówno kwestie naukowe, jak i społeczne.

Przykład 1

Uniwersytet w Gandawie (tutoring rówieśniczy stały, różny wiek) (Bettens, Verbrugge, Aper, Danneels i Van Lierde, 2018)

W ramach przedmiotu "Mowa i umiejętności językowe" na kierunku „rozwój mowy i audiologia” na Uniwersytecie w Gandawie przez pierwsze 8 tygodni roku akademickiego studenci ostatniego roku studiów magisterskich udzielają wskazówek studentom pierwszego roku studiów licencjackich w celu doskonalenia i optymalizacji ich umiejętności w zakresie mowy i posługiwania się językiem. Dla studentów studiów magisterskich jest to część praktyk zawodowych.

W celu zapewnienia jakości opracowywane są skrypty zarówno dla studentów pierwszego roku, jak i studentów studiów magisterskich.

Magistranci

- uczestniczą w warsztatach „coaching rówieśników” z wyjaśnieniem scenariusza;
- analizują informacje o studentach pierwszego roku studiów licencjackich i układają indywidualny plan superwizji dla każdego z nich;
- wdrażają plan działań naprawczych w ciągu pierwszych 8 tygodni roku akademickiego;
- w ciągu 8 tygodni spotykają się dwukrotnie na spotkaniach superwizyjnych; podczas spotkań omawiane są trudności i wymieniane są wskazówki w grupach złożonych z ok. dziesięciu studentów pod nadzorem eksperta z Instytutu Rozwoju Mowy i Nauk Audiologicznych.
- są oceniani na podstawie portfolio (plan działania, raporty, refleksje).

Studenci pierwszego roku studiów licencjackich:

- są obecni na sesji informacyjnej, podczas której odbywa się analiza informacji i omówienie skryptów;
- realizują działania wskazane przez studentów studiów magisterskich przez pierwszych 8 tygodni roku akademickiego;
- są oceniani na podstawie ponownego badania umiejętności w zakresie mowy i posługiwania się językiem.

Przykład 2 Uniwersytet w Gandawie (ten sam wiek, tutoring rówieśniczy) (De Backer, Van Keer, Valcke)

Uczestnicy i kontekst

Niniejsze badanie zostało przeprowadzone na Uniwersytecie w Gandawie z udziałem 67 studentów pierwszego roku pedagogiki (10 (15%) mężczyzn i 57 (85%) kobiet). Studenci zostali losowo przydzieleni do dwunastu grup w programie RPT. Program RPT był formalnym elementem kursu „Nauki instruktorskie”. Za udział w tym programie studenci mogli zdobyć 5 punktów ECTS.

Interwencja

Przez cały semestr studenci prowadzili wzajemny tutoring w małych i stabilnych grupach liczących od czterech do sześciu podopiecznych na jednego tutora. Interwencja składała się z ośmiu kolejnych sesji (każda trwająca 90 minut), w tym sesji treningowej. Program tutoringu był przeznaczony dla osób w tym samym wieku i wzajemny ze względu na swoją specyfikę (Topping 2005). W ramach programu RPT rola tutora zmieniała się między uczestnikami. Wszyscy uczestnicy mieli równe szanse bycia tutorem i podopiecznym (Falchikov 2001). Rola tutora zmieniała się podczas każdej sesji. W ramach

kontroli sesje RPT wszystkich grup podlegały cotygodniowej obserwacji w celu monitorowania, czy studenci odpowiednio odgrywali rolę tutora i podopiecznego.

Zadania

Podczas sesji RPT tutorzy wspierali budowanie wiedzy i samodzielne uczenie się podopiecznych podczas pracy nad autentycznymi zadaniami, związanymi z czterema specyficznymi tematami zajęć „Nauki instruktorskie”, uwzględniając różne poziomy w ramach nauk instruktorskich, a także behawiorystyczne, kognitywistyczne i konstruktywistyczne teorie uczenia się). Zadania były identyczne dla wszystkich grup rówieśniczych. Były to zadania otwarte, co oznacza brak standardowego podejścia i pojedynczych poprawnych odpowiedzi. Zadania były złożone i obszerne, co sugeruje, że członkowie grupy nie mogli rozwiązać zadania indywidualnie. Zadania wymagały wysokiego poziomu procesów kognitywnych, w szczególności umiejętności krytycznego myślenia, rozwiązywania problemów, negocjacji i podejmowania decyzji (Puntambekar 2006). Aby skierować uwagę studentów na konkretne treści edukacyjne związane z kursem, każde zadanie rozpoczęto od przedstawienia w skrócie efektów uczenia się. Zachęciło to studentów do zapoznania się z oczekiwaniami dotyczącymi koncentracji na dyskusjach rówieśniczych. Zadania zostały następnie podzielone na dwie główne części: (1) podzadanie, którego celem było zapoznanie studentów ze specyficzną terminologią nauk instruktorskich związaną z zadaniem i umożliwienie im wglądu w relacje między tymi koncepcjami teoretycznymi w zadaniu; (2) podzadanie, w którym poproszono studentów o zastosowanie tych teoretycznych pojęć do rzeczywistych przypadków instruktorskich. Załącznik A zawiera przykłady autentycznych zadań.

Ogólne szkolenie tutorów

Opierając się na badaniach, zgodnie z którymi tutorzy otrzymujący wsparcie i odpowiednio przeszkoleni osiągają lepsze wyniki, wszyscy studenci uczestniczyli w obowiązkowym szkoleniu wstępnym, zorganizowanym 2 tygodnie przed rozpoczęciem programu tutoringu (Falchikov 2001; Parr i Townsend, 2002). Celem szkolenia było nabycie (meta)umiejętności poznawczych i społecznych w celu moderowania dyskusji w grupach i ułatwienia budowania wspólnej wiedzy (Falchikov 2001; Puntambekar 2006). Uczestnicy zostali zapoznani z wielowymiarową naturą tutoringu w celu opanowania złożonych kompetencji tutoringowych. Zostali poinformowani i mieli okazję przećwiczyć kompetencje funkcjonalne takie jak tworzenie bezpiecznego środowiska uczenia się (Parr i Townsend 2002; Topping 2005), zarządzanie interakcjami rówieśników (Roscoe i Chi 2008; Webb i Mastergeorge 2003), zadawanie zróżnicowanych i prowokujących do myślenia pytań (King 1997), udzielanie konstruktywnych informacji zwrotnych (Falchikov 2001; Nath i Ross 2001) oraz *scaffolding* (Chi et al.

2001). Dodatkowo obowiązki tutorów zostały podsumowane i zilustrowane w podręczniku, który został przekazany wszystkim studentom.

Przewodnik tutora dla konkretnej sesji

Podczas każdej sesji RPT studenci będący tutorami w danym tygodniu otrzymywali przewodnik tutora dla konkretnej sesji. Przewodnik ten dostarczał dodatkowych informacji dotyczących treści teoretycznej konkretnego zadania, ponieważ przyjmuje się, że wzajemne wsparcie i *scaffolding* są odpowiednie tylko wtedy, gdy istnieje pewna różnica w wiedzy i doświadczeniu między tutorem i jego podopiecznymi (Topping 2005). Ponadto przewodnik inspirował studentów do stopniowego rozwiązywania zadań: odkrywania celów uczenia się, opracowywania planu działania, sprawdzania, czy spełnione są wymagania oraz refleksji na temat wyników i procesu współpracy rówieśniczej. W ten sposób przewodnik tutora implikował działania metapoznawcze. Zostało to podsumowane w karcie tutora zawierającej omówienie podejścia do rozwiązywania problemów krok (por. załącznik B).

Tymczasowe wsparcie

Aby zapewnić ciągłe wsparcie w trakcie interwencji, zorganizowano doraźną sesję superwizji (Falchikov 2001; Parr i Townsend 2002). Sesja pod kierownictwem nauczyciela akademickiego została zorganizowana w małych grupach złożonych z ok. 12 studentów i koncentrowała się na dzieleniu się doświadczeniami i refleksji na temat wyników tutoringu. Punktem wyjścia były kompleksowe obowiązki nauczyciela, przedstawione podczas szkolenia tutorów. Wszyscy uczestnicy zapoznali się z różnymi wypowiedziami dotyczącymi konkretnych obowiązków nauczyciela. Wywołało to u nich autorefleksję na temat własnego działania, np. „Wykraczam poza zadawanie pytań weryfikujących wiedzę”, „Z łatwością zauważam milczących podopiecznych i wiem, jak ich aktywizować”. Dyskutując na ten temat, studenci dzielili się doświadczeniami i informowali się wzajemnie o swoich mocnych i słabych stronach oraz o niebezpieczeństwach związanych z zarządzaniem interakcjami z rówieśnikami, tworzeniem stymulującego poznawczo środowiska uczenia się i inspirowaniem do budowania wiedzy. Ponadto odbyła się spontaniczna dyskusja na temat spostrzeżeń studentów, a także udzielono odpowiedzi na pytania dotyczące kwestii organizacyjnych, napotkanych problemów lub niepewności dotyczących przygotowania do sesji RPT.

Załącznik A: Przykład zadania do rozwiązania

Kontrowersje epistemologiczne i behawioryzm instruktażowy

Cele nauczania:

- Wyjaśnienie kontrowersji epistemologicznych w naukach instruktążowych.
- Wyjaśnienie obiektywistycznego punktu widzenia w obrębie epistemologii.
- Wyjaśnienie konstruktywistycznego punktu widzenia w obrębie epistemologii.
- Osadzenie behawiorystycznej wizji uczenia się i nauczania w ramach dyskusji epistemologicznej.
- Wyjaśnienie podstawowych zasad behawioryzmu instruktążowego.
- Projektowanie behawiorystycznych działań instruktążowych i / lub materiałów edukacyjnych.

Wprowadzenie

W naukach instruktążowych trwa dyskusja epistemologiczna na temat znaczenia i natury wiedzy. Z jednej strony zwolennicy obiektywizmu twierdzą, że wiedza jest absolutna. Z drugiej strony zwolennicy konstruktywizmu utrzymują, że odzwierciedla osobiste doświadczenia studenta, i podkreślają znaczenie indywidualnego budowania wiedzy w oparciu o te doświadczenia. Oba epistemologiczne punkty widzenia prowadzą do różnych wizji uczenia się i nauczania.

Część I: Zapoznanie się z terminologią.

Które z następujących wyrażeń jest poprawne? Wyjaśnij i uzasadnij punkt widzenia grupy.

- (1) Behawioryzm instruktążowy opiera się głównie na epistemologii konstruktywizmu.
- (2) Behawioryzm instruktążowy opiera się głównie na epistemologii obiektywizmu.

Część II: Stosowanie terminologii.

Wydawca edukacyjny planuje wprowadzić na rynek nowy podręcznik biologii, zainspirowany behawiorystycznymi zasadami instruktążowymi. Grupą docelową tego podręcznika są uczniowie pierwszej klasy szkół średnich. Wydawca prosi Twoją grupę tutoringową o pomoc w opracowaniu jednego rozdziału nowego podręcznika, w którym można przedstawić jeden z następujących tematów: (1) ciało ludzkie; (2) opieka zdrowotna; (3) ochrona środowiska. Wydawca oczekuje, że twoja grupa tutoringowa opracuje niektóre materiały do nauki oraz działania edukacyjne i instruktążowe do tego rozdziału. Rozważ potencjalne behawiorystyczne strategie nauczania, materiały do nauki dla ucznia, materiały do ćwiczeń, zadania dla uczniów i nauczycieli.

Załącznik B: Zarys podejścia do rozwiązywania problemów (w. j. ang.)

Tutor card



- Let the tutees brainstorm (broadly).
- Keep the available time in mind.



- In advance
 - . Let the group develop an action plan for task execution.
 - . Ask questions which suggest a purposeful approach for task execution.
 - . Let the tutees decide for themselves how to execute the task.
- In between
 - . Check the available time and the progress made.
 - . Delegate the task to check the time frequently regularly to a tutee.



- Check whether all tutees are participating actively.
- Check whether the proposed solution is in line with the task demands.
- Check tutees' comprehension by giving feedback and by asking differentiated questions.

Examples of questions:

- . What does... mean?
- . Summarise the characteristics of...
- . Can you give an example of...?
- . In what is ... different from/comparable to...?
- . Why do you say that?
- . Does everyone agree?
- . Can you explain why...?
- . Can someone elaborate on that?
- . What are the strengths/weaknesses of...?
- . What can you conclude about ...?



- Check whether the final task solution corresponds with the task demands.
- Check to what degree the learning objectives are met by all tutees.
- Check whether tutees still have questions.
- Reflect on the peer collaboration.

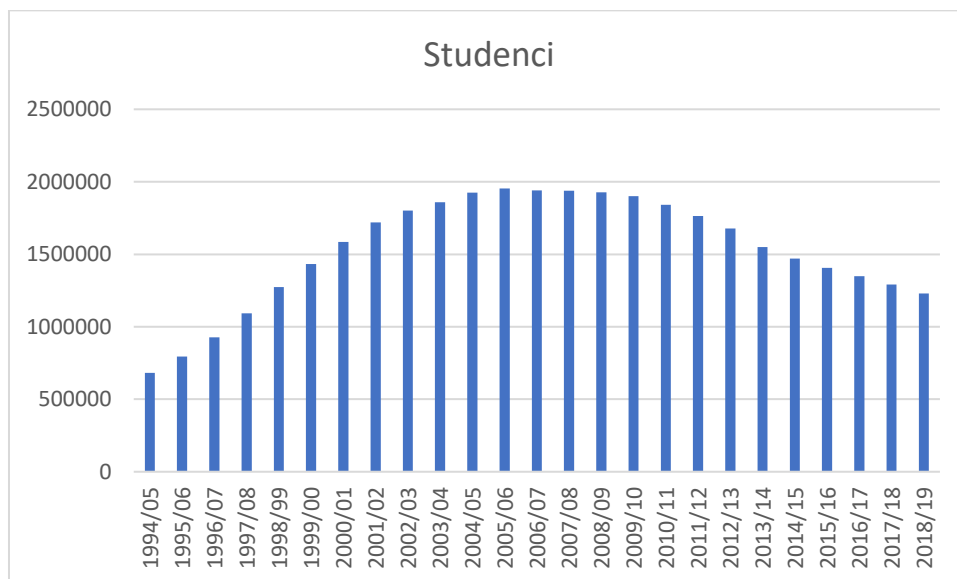
Rozdział 2. Systemowe wyzwania związane z tutoringiem w polskim szkolnictwie wyższym

W ostatnich latach toczy się wiele dyskusji na temat jakości nauczania w szkolnictwie wyższym w Polsce i podniesienia pozycji polskich uczelni w rankingach międzynarodowych ze szczególnym uwzględnieniem roli studentów i innych interesariuszy w procesie kształcenia.

W Polsce występuje wysoki popyt na usługi edukacyjne na poziomie wyższym (Grotkowska G., Sztandersk U., 2015). Popyt ten ma dwa źródła:

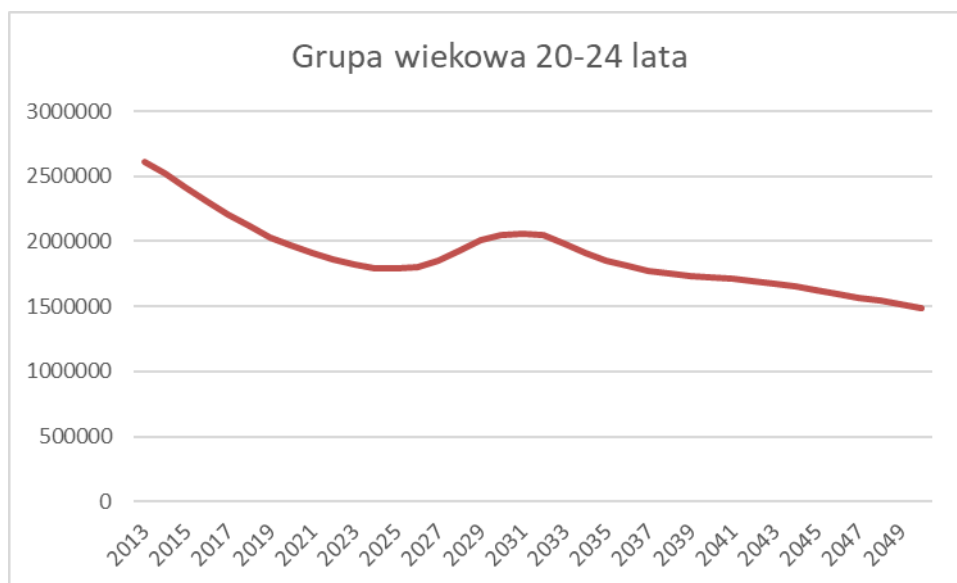
- 1) indywidualny, który wynika zarówno z preferencji, jak i ograniczeń budżetowych kandydatów na studia;
- 2) publiczny, który wynika z indywidualnych preferencji potencjalnych studentów i systemu finansowania studiów wyższych ze strony finansów publicznych. Obecnie studenci mogą podjąć w Polsce studia na 392 uczelniach wyższych, z których 132 to uczelnie publiczne, 250 niepubliczne oraz 11 uczelniach kościelnych.

System szkolnictwa wyższego w Polsce ulega zmianie. W roku akademickim 2018/2019 studiowało na polskich uczelniach 1 291 731 studentów. Patrząc na wykres (Rys. 1), od ponad dekady zauważalna jest tendencja spadkowa liczby studentów. Wynika ona z wielu czynników, w tym (Grotkowska G., Sztanderska U., 2015) zmiany struktury kształcenia na poziomie ponadpodstawowym. W okresie transformacji w Polsce nastąpił rozwój kształcenia ogólnego, zwykle kończącego się egzaminem dającym prawo do podjęcia studiów wyższych. Odbывało się to w dużym stopniu kosztem szkolnictwa zawodowego. Spowodowało to wśród absolwentów szkół posiadających świadectwo maturalne wyraźną skłonność do kontynuacji kształcenia na poziomie wyższym. W 2005 roku dalej kształciło się 82,9% absolwentów liceów w wieku do 25. roku życia. Wśród absolwentów techników ten odsetek wynosił aż 48,5%. W kolejnych latach skłonność do kontynuacji kształcenia została zahamowana, co wiązało się z poprawą relatywnej sytuacji osób z wykształceniem średnim technicznym na rynku pracy i spadkiem względnej atrakcyjności studiowania. Ciekawym spostrzeżeniem jest wynik badania trendów kształcenia w europejskim obszarze (Gaebel M. & Zhang T., 2018), które wskazuje, że w Polsce tytuł licencjata dla 40% badanych instytucji nie zapewnia prawdziwego wykształcenia akademickiego. Jest to jedną z przyczyn stosunkowo wysokiego odsetka studentów, którzy deklarują chęć kontynuacji studiów magisterskich bezpośrednio po ukończeniu studiów pierwszego stopnia.

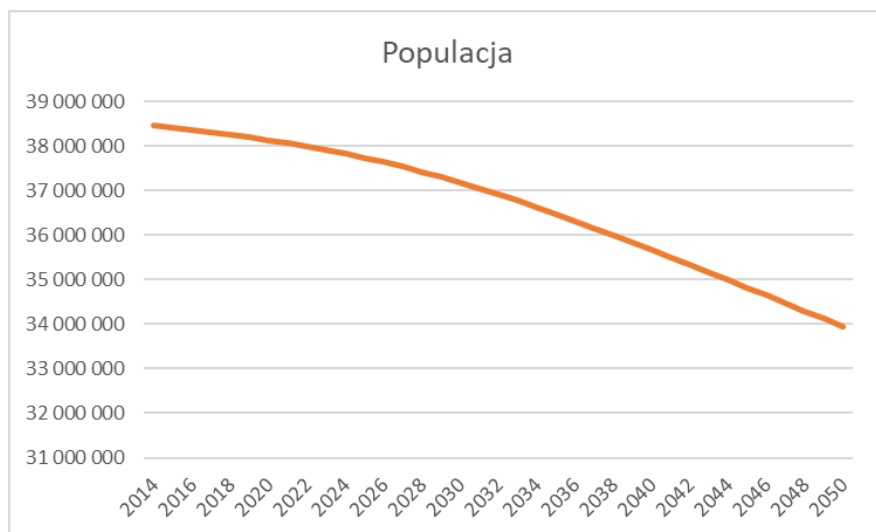


Rys. 1. Zestwienie liczby studentów studiujących w polskich uczelniach (wg GUS – pobrane 31.07.2019)

Innym czynnikiem wpływającym na zmianę liczby studentów/kandydatów na studia są niewątpliwie uwarunkowania demograficzne. Aktualnie utrzymuje się spadek liczby ludności w przedziale wiekowym 20-24 lata (Rys. 2), a także ogólny spadek liczby ludności w Polsce (Rys. 3). Zatem uczelnie muszą przygotować się na spadek liczby studentów i dostosować do tej sytuacji swoje metody dydaktyczne.



Rys. 2. Stan i prognoza stanu ludności w Polsce w przedziale wiekowym 20-24 lata (źródło GUS, dostęp 31 lipca 2019).



Rys. 3. Stan i prognoza stanu ludności w Polsce (źródło GUS, pobrane 31.07.2019).

Wśród studentów rozpoczynających rok akademicki 2018/2019 było 73 527 obcokrajowców. Wyraźnie zauważalny jest dynamiczny wzrost liczby studentów zagranicznych studiujących w Polsce.



Rys. 4. Zestawienie liczby obcokrajowców studiujących w polskich uczelniach.

Jest to nowa sytuacja, do której uczelnie przygotowują się systematycznie, podnosząc swój poziom umiędzynarodowienia. Są już przypadki, w których liczba studiujących obcokrajowców w jednostce przekracza liczbę polskich studentów. Studenci-obcokrajowcy studiują na większości prowadzonych kierunków, pochodzą z różnych systemów edukacji szkolnej. Najczęściej oferowanym językiem obcym jest język angielski. To doświadczenie powoduje, że uczelnie powinny modyfikować swe metody kształcenia, dostosowując je do potrzeb i możliwości studentów.

Istnieje zatem pilna potrzeba wprowadzenia systemowych zmian w szkolnictwie wyższym, które wynikają z: 1) potrzeby jego rozwoju, 2) rozwojowej i służebnej roli szkolnictwa wyższego dla gospodarki i społeczeństwa, 3) zmiany popytu wewnętrznego na usługi edukacyjne, 4) intensyfikującego się popytu międzynarodowego na usługi edukacyjne.

Z tego względu istnieje konieczność stosowania nowoczesnych metod i technik kształcenia, w tym wdrażania rozwiązań i doświadczeń najlepszych zagranicznych ośrodków akademickich.

Polskie uczelnie realizują kształcenie poprzez programy utworzone samodzielnie lub za zgodą Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego i innych organów sprawujących nadzór nad daną uczelnią. W większości przypadków występuje kształcenie masowe (Hinc, 2016), realizowane w formie zajęć, wykładów, ćwiczeń, laboratoriów, konwersatoriów czy warsztatów. Program kształcenia i nakład pracy studenta niezbędny do osiągnięcia oczekiwanych efektów kształcenia jest opisany i mierzony przy pomocy punktów ECTS. Coraz bardziej powszechny i swobodny dostęp do zasobów wiedzy obliuguje do stosowania nowych, zróżnicowanych metod kształcenia. Wyróżnić w nich możemy e-learning, distance learning, blended learning, problem based learning, case study teaching, cooperative learning, flipped classroom teaching i wiele innych. Przejście z modelu kształcenia masowego na kształcenie spersonalizowane (indywidualne i/lub grupowe) wymagać będzie zastosowania nowych metod kształcenia takich jak np. nowoczesny tutoring.

Wpływ przemian społeczno-gospodarczych na postawy studentów wobec uczenia się

W obecnym systemie szkolnictwa wyższego narastają obawy dotyczące dostrzegalnego przesunięcia w stronę postaw „konsumenckich” odnośnie uczenia się i nauczania. Obawy te koncentrują się wokół koncepcji, zgodnie z którą studenci studiów wyższych coraz częściej stawiani są, jak również sami siebie stawiają w roli pasywnych odbiorców lub konsumentów usługi. W koncepcji tej kryje się ryzyko, że studenci zostaną oderwani od ponoszenia osobistej odpowiedzialności za proces uczenia się.

Koncepcja aktywnego uczenia się – zmiana roli studenta i nauczyciela akademickiego

W kontekście przesunięcia w stronę konsumpcjonizmu, napędzanego przez szeroko zakrojone zmiany społeczno-polityczno-ekonomiczne, pojawiło się w teorii edukacyjnej i najlepszych praktykach konkurencyjne podejście, w myśl którego większy nacisk powinien zostać położony na podejście bardziej skoncentrowane na studencie. Proponuje się w nim „współdziałanie” i przekazanie studentowi nieco więcej odpowiedzialności. Takie podejście podkreśla fakt, że zarówno student, jak i kadra uniwersytecka wspólnie odpowiadają za realizację procesu edukacyjnego. Zakłada się, że nawet

nauczanie wysokiej jakości jest niewystarczające do zapewnienia wysokiej jakości procesu uczenia się. Zaangażowanie studenta pełni tu kluczową rolę i specjaliści zajmujący się tą tematyką są przekonani, że aktywny udział studenta w czynnościach związanych z uczeniem się prowadzi do wysokiej jakości efektów kształcenia. Inicjatywy związane z wdrożeniem koncepcji aktywnego uczenia się są inicjowane na wydziale albo w jednostce centralnej zorientowanej na rozwój zawodowy nauczycieli akademickich.

Rozdział 3. Modele tutoringu – główne założenia funkcjonujące u wybranych partnerów projektu

3.1. Model tutoringu – główne założenia w oparciu o rozwiązania funkcjonujące w Holandii

W Holandii nie ma regulacji krajowych na poziomie Ministerstwa Edukacji, których zadaniem byłoby wspieranie uczelni w doskonaleniu dydaktyki. Odpowiedzialne za ten obszar są uczelnie, zgodnie z jedną z najistotniejszych wartości akademickich – autonomią instytucjonalną.

Uczelnie holenderskie wypracowały rozwiązanie, dzięki któremu jest możliwe doskonalenie dydaktyki w zorganizowany sposób. Jest to system rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich „University Teaching Qualification”⁷.

Poniższy materiał pochodzi z dokumentu dotyczącego UTQ przygotowanego przez Stowarzyszenie Uniwersytetów Holenderskich (VSNU)⁸. VSNU tworzy 14 holenderskich uniwersytetów: Erasmus Universiteit Rotterdam, Open Universiteit Nederland, Radboud Universiteit Nijmegen, Rijksuniversiteit Groningen (University of Groningen), Technische Universiteit Delft, Technische Universiteit Eindhoven, Universiteit van Amsterdam, Universiteit Leiden, Universiteit Maastricht, Universiteit van Tilburg, Universiteit Twente, Universiteit Utrecht, Vrije Universiteit Amsterdam i Wageningen Universiteit.

Uczelnie w preambule do tego dokumentu piszą o głównych intencjach zbudowania UTQ: *UTQ uznawany jest wspólnie przez 14 naszych uniwersytetów od 10 lat. Jest to kwalifikacja, którą chcemy wspierać i rozwijać. UTQ stanowi dowód kompetencji dydaktycznych (początkujących) wykładowców. Jest osadzony w polityce kadrowej uniwersytetów, co czyni go ważnym elementem rozwoju zawodowego i oceny nauczycieli akademickich. Wartość i jakość UTQ jest powszechnie doceniana, co wynika z oceny przeprowadzonej przez uniwersytety w 2017 roku. Oczywiście na uniwersytetach pojawiają się również pewne oceny krytyczne i UTQ należy nieustannie doskonalić. (...) Na wszystkich uniwersytetach coraz większy nacisk kładzie się na ciągły rozwój zawodowy wykładowców, nie tylko na początku kariery dydaktycznej, ale również w jej kolejnych fazach.*⁹

Bardziej szczegółowe informacje o UTQ zawiera rozdział szósty.

⁷ W tłumaczeniu na język polski jest to „Uniwersytecka Kwalifikacja w zakresie Nauczania”. W dalszej części opracowania ze względu na brak oficjalnego tłumaczenia na język polski będzie stosowany skrót UTQ albo pełna nazwa w języku angielskim: „University Teaching Qualification”

⁸ J. de Groot, Rianne Kouwenaar, Professionalisation of university lecturers. The UTQ and beyond, VSNU, May 2018.

⁹ Ibidem

3.2. Model tutoringu – główne założenia w oparciu o rozwiązania funkcjonujące w Danii

W kontekście duńskim tutoring był pierwotnie relacją mistrz-uczeń, której celem było rozwijanie kompetencji akademickich, społecznych i osobistych studenta lub grupy studentów. Tutor może stosować wiele metod nauczania. Koncepcja nauczania metodą tutoringu ma kilka znaczeń oraz szeroki zakres praktycznych zastosowań i tradycji. Wiąże się ona z kilkoma innymi pojęciami takimi jak mentoring, coaching, doradztwo, poradnictwo i nadzór, a czasami jest stosowana zamiennie z nimi.

Tutoring może odnosić się do opieki instytucjonalnej, tutoringu indywidualnego, korepetycji tutoringu grupowego, e-tutoringu i tutoringu akademickiego. W kontekście duńskim metody nauczania i tutoringu są zwykle określane mianem nadzoru (superwizji), chociaż metody tutoringu są również stosowane w innych formach nauczania.

Główne efekty kształcenia to rozwijanie kompetencji akademickich, społecznych i osobistych oraz poczucie przynależności do uniwersytetu. Tutoring przyniósł pozytywne rezultaty dla różnych rodzajów studentów: studentów należących do mniejszości, studentów z trudnościami w nauce, a także studentów wybitnych (Krajewska & Kowalczyk-Wałędzia, 2014).

Definicje i modele tutoringu

W literaturze na temat tutoringu pojawił się konsensus w zakresie szerokiego definiowania tutoringu jako holistycznych wskazówek udzielanych studentom przez pracowników akademickich w sprawach akademickich i osobistych, w tym informacji na temat procesów występujących w szkolnictwie wyższym, procedur i oczekiwań, informacji zwrotnych i rozwoju akademickiego oraz wsparcia opieki społecznej (Grey & Osborne, 2018).

Literatura dzieli tutoring na trzy główne modele, które nie wykluczają się wzajemnie:

Model profesjonalny	Tutor oferuje wsparcie w sprawach akademickich
Model spersonalizowany	Tutor oferuje wsparcie w sprawach akademickich i osobistych.
Zintegrowany model nauczania	Opiekun włącza tutoring do formalnego programu nauczania.

(Earwaker, 1992)

Sposób realizacji i organizowania tutoringu uległ zmianie w stosunku do oryginalnego modelu spersonalizowanego nauczania opracowanego na uniwersytetach w Oksfordzie i Cambridge (model Oksbridge). W modelu Oksbridge jeden nauczyciel jest odpowiedzialny za nauczanie ok. 15 studentów. Z kolei tutor jest odpowiedzialny za wszystkie aspekty rozwoju akademickiego, społecznego

i osobistego oraz służy jako swego rodzaju „rodzic zastępczy” (*in loco parentis*). Jednakże model Oksbridge został odrzucony wraz z pojawieniem się edukacji masowej.

Indywidualne nauczanie zapewniane przez nauczycieli akademickich odchodzi od tutoringu spersonalizowanego i koncentruje się głównie na sprawach akademickich i zawodowych, a nauczanie jest najczęściej włączane do formalnego programu nauczania. Informacje o procesach, procedurach i pomocy społecznej są w coraz większym stopniu przekazywane wyspecjalizowanym jednostkom uniwersyteckim. Dotyczy to również kwestii akademickich i zawodowych (McFarlane, 2011).

3.3. Model tutoringu – główne założenia w oparciu o rozwiązania funkcjonujące w Belgii

Od 2018 r. Uniwersytet w Gandawie w swojej polityce edukacyjnej poświęca wiele uwagi aktywnemu uczeniu się. Aktywne uczenie się jest podstawową cechą jakości kształcenia i jest niezbędne do kształcenia studentów w szerokim zakresie kompetencji. Na posiedzeniu Rady Wykonawczej w dn. 20 marca 2018 r. zatwierdzono propozycję wykorzystania centralnych zasobów edukacyjnych w celu powołania zespołu projektu dydaktycznego (tzw. zespół ACTIVO), który wraz z zespołem profesjonalizacji edukacji na Uniwersytecie w Gandawie będzie monitorował programy studiów i szkolił nauczycieli w celu włączenia do dydaktyki odpowiednich aktywnych zajęć dydaktycznych i edukacyjnych, odpowiednich (ciągłych) ewaluacji i skutecznych form informacji zwrotnej.¹⁰

Pojęcie zaangażowania

Kluczem do koncepcji aktywnego uczenia się w szkolnictwie wyższym jest pojęcie zaangażowania. Zaangażowanie to polega na aktywnym włączaniu i motywowaniu studentów w działaniach edukacyjnych i funkcjonuje jako inicjowana przez studenta droga do pozytywnych wyników edukacyjnych (Reschly i Christenson, 2012; Skinner i in., 2009). W projekcie rozpoczętym na Uniwersytecie w Gandawie od roku akademickiego 2018-2019 definicja aktywnego uczenia się wywodzi się z wielowymiarowej koncepcji zaangażowania studentów (Reeve 2011, 2013). Ta koncepcja mieści się w dialektycznym podejściu do uczenia się i instruktazu i implikuje oczekiwanie, że studenci będą odgrywali kluczową rolę w procesie dydaktycznym, dzieląc się swoimi doświadczeniami, zachęcając do pytań i / lub udzielając konstruktywnej informacji zwrotnej podczas nauczania (Cowie i Harrison, 2016).

¹⁰ Por. <https://www.ugent.be/nl/univgent/voor-voor-staat-ugent/kwaliteitszorg/oiprojecten/activerendleren.htm> (dostęp: lipiec 2019)

Aktywne uczenie się na Uniwersytecie w Gandawie jest konceptualizowane jako podejście edukacyjne, w którym studenci aktywnie i konstruktywnie przyczyniają się do działań edukacyjnych. Własne doświadczenia, opinie i preferencje studenta są postrzegane jako wzbogacenie środowiska uczenia się. Uniwersytet w Gandawie aktywizuje studentów poprzez wprowadzenie aktywizujących i opartych na dowodach strategii instruktażowych i formularzy oceny

Projekt czteroletniego badania skupia się na kształcie, wdrożeniu i ocenie metody integrowania modelu aktywnego uczenia się na różnych kierunkach realizowanych na Uniwersytecie w Gandawie. Badania koncentrowane są przede wszystkim na współpracy z **Zespołami Nauczycieli ds. Zmian** (ang. Teacher reDesign Teams, TrDTs). Nadrzędnym celem badania jest opracowanie modelu opartego na dowodach naukowych, który będzie można stosować na różnych kierunkach oferowanych na Uniwersytecie w Gandawie.

Centralnym punktem koncepcji aktywnego uczenia się w szkolnictwie wyższym jest **pojęcie zaangażowania, czyli aktywnego włączenia się zmotywowanego studenta w działania związane z uczeniem się**, które podejmuje z własnej inicjatywy w celu osiągnięcia pozytywnych efektów kształcenia. Definicja aktywnego uczenia się jest zaczerpnięta z wielowymiarowej konceptualizacji zaangażowania studenta wg Reeve'a. Konceptualizacja ta jest usytuowana w dialektycznym podejściu do uczenia się i nauczania oraz zawiera oczekiwanie, że studenci będą realizować swoją podmiotowość poprzez dzielenie się doświadczeniami, podejmowanie badań naukowych i/lub dostarczanie konstruktywnej informacji zwrotnej w czasie procesu nauczania.

Aktywne uczenie się na Uniwersytecie w Gandawie oparte jest na podejściu edukacyjnym, w którym **studenci mają aktywny i konstruktywny wkład w działania związane z uczeniem się**.

Zaangażowanie studenta obejmuje:

- 1) **komponent behawioralny**, który odnosi się do uwagi, wysiłku i wytrwałości studentów
- 2) **komponent emocjonalny**, odnoszący się do utrzymania zainteresowania i entuzjazmu
- 3) **komponent kognitywny**, w którym studenci, posiadając solidne podstawy wiedzy, czują się kompetentni i potrafią stosować odpowiednie strategie uczenia się, zgodnie z regułą „miej odwagę myśleć”.

W pracy nad zaangażowaniem studentów oraz tworzeniem motywującego i wspierającego środowiska edukacyjnego proponuje się pojęcie „**sprawczości**” (ang. engagement) jako czwarty wymiar zaangażowania studentów, które definiuje jako „**konstruktywny wkład studentów w przepływ informacji, jakie są im przekazywane**”. Sprawczość opiera się na **intencjonalnym działaniu** podjętym przez studenta, za pomocą którego włącza się on w proces nauczania (np. studenci oferują swój wkład

w proces nauczania, komunikują swoje potrzeby, rekomendują cel lub zamiar, jaki pragną osiągnąć, proponują, jak ulepszyć środowisko edukacyjne). Działania te powinny mieć postać cyklu dialektycznych transakcji pomiędzy studentem a nauczycielem/asystentem.

Sprawczość oraz ocenianie i informacja zwrotna

Podobnie jak w przypadku zmiany koncepcji w kierunku aktywnego włączania się w czynności związane z uczeniem się, w literaturze naukowej dotyczącej przekazywania informacji zwrotnej i oceniania nastąpił w ostatnim czasie zwrot w stronę akcentowania zaangażowania studentów w przekazywanie informacji zwrotnej. Koncepcję proaktywnego odbioru informacji zwrotnej zdefiniowano jako formę sprawczości, w której uczący się jest współodpowiedzialny za efektywność procesu przekazywania informacji zwrotnej. W tym kontekście ocenianie definiowane jest jako sterowany proces, ukierunkowany na to, by zaangażować studentów sprawczo w proces uczenia się, tzn. ocenianie jako uczenie się. Jednakże obecne badania dotyczące sprawczości na poszczególnych etapach nauczania oraz przekazywania informacji zwrotnej są w dużej mierze traktowane jako dwa oddzielne obszary badawcze, podczas gdy koncentrują się one na integracji uczenia się i oceniania.

W celu wdrożenia ambitnego planu „aktywnego uczenia się” nauczyciele uniwersyteccy i asystenci zostaną gruntownie przeszkoleni, tak aby potrafili w razie potrzeby wprowadzić do programu nauczania odpowiednie aktywizujące strategie nauczania i oceniania. Oprócz istniejących inicjatyw profesjonalizacyjnych Uniwersytet w Gandawie inwestuje w rozwój długoterminowych inicjatyw, wyznaczając jednego „wykonawcę zadania”, któremu powierza się konkretne zadanie wraz z wyznaczeniem – na pierwszym etapie – 4 głównych **specjalistów ds. rozwoju programu edukacyjnego na poziomie instytutu** oraz – na kolejnym etapie – 7 **specjalistów ds. rozwoju programu edukacyjnego na poziomie wydziału**.

W pierwszym etapie 4 specjalistów ds. rozwoju programu edukacyjnego (z magisterium z nauk pedagogicznych) będzie współpracować z innymi instytutami oraz nauczycielami i ich asystentami nad wyborem i kształtowaniem kursu (jego części) lub kilku kursów na określonych kierunkach studiów licencjackich.

Monitorowanie aktywnego uczenia się

Aby wprowadzić koncepcję aktywnego uczenia się na różnych kierunkach, należy opracować określoną metodę / instrument. Nieliczne badania nad sposobem wprowadzenia koncepcji aktywnego uczenia się ograniczają się do badań przeprowadzanych w szczególności wśród dużych grup studentów studiów licencjackich. Celem jest monitorowanie na poziomie stopnia studiów, które kompetencje i kursy są dopasowane do koncepcji aktywnego uczenia się i określenie, które strategie będą najbardziej

odpowiednie. Interakcja pomiędzy stopniem studiów a przedmiotem jest niezwykle ważna. Należy wziąć pod uwagę trzy czynniki:

1. Stopień studiów

Uniwersytet w Gandawie skupia się przede wszystkim na studiach licencjackich z uwagi na aktualnie niskie oceny postępów w nauce tych właśnie studentów. Do podejmowania właściwych decyzji potrzebny jest pełen obraz obecnego programu nauczania i liczba już wdrożonych strategii aktywnego uczenia się. W ten sposób uzyskamy schemat studiów w odniesieniu do aktywnego uczenia się. Otrzymamy jednoznaczny obraz potrzeb oraz mocnych i słabych stron.

2. Profil przedmiotów realizowanych w ramach studiów

W fazie drugiej opracowywany jest podobny profil dotyczący wybranych przedmiotów.

3. Przemodelowanie kursu

W fazie trzeciej odbywa się przemodelowanie kursu.

Pomimo tego, że w ciągu ostatnich lat praca w grupach i współpraca zyskują na popularności w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych, wciąż niewiele prowadzi się badań dotyczących rozwoju zawodowego opartego na strukturze zespołu w szkolnictwie wyższym.

Projekt jest realizowany we współpracy z **zespołami nauczycieli ds. zmian** (TrDTs), czyli grupami dwóch lub więcej nauczycieli/asystentów, których zadanie polega na przeprojektowaniu materiałów dydaktycznych. W niniejszym projekcie zespoły tworzą jeden specjalista ds. rozwoju programu edukacyjnego i co najmniej jeden nauczyciel akademicki. Zespoły te mogą okazać się skuteczną strategią profesjonalizacyjną zarówno na poziomie zespołu, jak i instytucji. Zamierzony efekt prac jest dwojaki: potencjał do tego, aby (1) wspierać rozwój zawodowy gdy nauczyciele podejmują wyzwania związane z problemami edukacyjno-projektowymi (np. rozwój technologicznych treści wiedzy przedmiotowej) oraz (2) doprowadzić do opracowania zasobów edukacyjnych do praktycznego wprowadzenia. Istotnym czynnikiem związanym z całym procesem jest wspieranie trenera zespołu. W niniejszym projekcie funkcję trenera zespołu pełnić będzie 4 specjalistów ds. rozwoju programu edukacyjnego, mających do wykonania trzy zadania niezbędne do wspomagania procesu przekształcania: (1) wsparcie logistyczne (np. planowanie spotkań lub rezerwowanie sal), (2) monitorowanie procesu projektowania poprzez stymulowanie interakcji w grupie oraz (3) zapewnienie odpowiednich niezbędnych pedagogicznych treści przedmiotowych, np. strategie nauczania oparte na dowodach naukowych.

Efektywna współpraca między nauczycielami akademickimi uczestniczącymi w projekcie a specjalistami ds. rozwoju programu edukacyjnego będzie miała decydujące znaczenie. Podczas gdy wspomniani specjaliści potrafią zwykle ocenić skuteczność działania, często nie są wystarczająco świadomi złożoności praktyki edukacyjnej, co może mieć negatywny wpływ na powodzenie procesu wdrażania zmian. W ambitnych projektach wprowadzających innowacje do szkolnictwa wyższego (1) nauczyciele w nich uczestniczący powinni mieć jasne wyobrażenie swojej roli badacz / nauczyciel akademicki. (2) istnieje zapotrzebowanie na silnego lidera, który będzie potrafił motywować zespół i nim kierować, tak aby zrealizować cele projektu (wyznaczenie osoby odpowiedzialnej), (3) należy wyraźnie określić wymagania, (4) ogromne znaczenie ma komunikacja pomiędzy członkami zespołu.

Wspieranie formułowania celów dla kierunków studiów i poszczególnych przedmiotów

Model kompetencji Uniwersytetu w Gandawie powstał w 2005 roku w odpowiedzi na narastające apele zarówno w kraju, jak i w Europie, zgłaszane zarówno ze strony rządów, jak i innych podmiotów związanych z edukacją o ustalenie jasnych celów i precyzyjne określenie efektów kształcenia.

Model kompetencji ma na celu przedstawienie, jak można opracować uniwersytecki program nauczania w odniesieniu do kompetencji poprzez podanie konkretnych przykładów sformułowania celów akademickich ukierunkowanych na kompetencje, dotyczących zarówno kierunków studiów, jak i poszczególnych przedmiotów. Ponadto, podając listę celów, model ten dostarcza wstępnej odpowiedzi na pytanie, jakie kompetencje studenci powinni rozwinąć na studiach I i II stopnia na Uniwersytecie w Gandawie.

Terminologia

Stosuje się wiele pojęć do opisu, co dokładnie studenci powinni opanować kończąc dany przedmiot lub kierunek studiów.

Podobnie wiele jest interpretacji pojęcia „kompetencje”. Jednakże Uniwersytet w Gandawie w dużej mierze stosuje definicję europejskiego świata akademickiego, w której nacisk kładziony jest na zdobywanie i/lub stosowanie wiedzy, doświadczenia i postaw w złożonym kontekście tematycznym i/lub sytuacjach szczególnych. Kontynuując wieloletnią tradycję, Uniwersytet w Gandawie stosuje termin „kompetencje” do formułowania celów.

Termin „efekty kształcenia” dobrze wpisuje się w takie podejście. Na Uniwersytecie w Gandawie termin ten odnosi się do celów związanych z danym obszarem nauk, często wykraczających poza różne instytucje. Celem jest osiągnięcie stanu, w którym na każdym kierunku studiów kompetencje kierunkowe i przedmiotowe są dopasowane do efektów kształcenia dla danego obszaru nauk.

Cele i funkcje

Model kompetencji Uniwersytetu w Gandawie służy wielu celom. Może być stosowany:

- przez dyrektora kierunku studiów do monitorowania, czy kompetencje na kierunku pokrywają się z wytycznymi określonymi przez władze edukacyjne;
- przez dyrektora kierunku studiów do monitorowania, czy kompetencje są na odpowiednim poziomie akademickim;
- przez dyrektora kierunku studiów jako inspiracja do formułowania kompetencji dla poszczególnych kierunków i/lub określenia profilu akademickiego kierunku;
- przez nadzorujących poszczególne kursy do określenia kompetencji dla danego przedmiotu i do uzupełnienia formularzy informacyjnych do przedmiotu;
- jako źródło inspiracji do oceniania studentów z alternatywnych ścieżek edukacyjnych (np. ocenianie uprzednio nabytych doświadczeń i kwalifikacji);

Inspiracja, motywacja, źródła

Model kompetencji interpretuje i rozwija wiele wymogów krajowych i międzynarodowych. Inspirację czerpie z dwóch źródeł europejskich: Ram Kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (znanych również jako deskryptory dublińskie) oraz Europejskich Ram Kwalifikacji dla Uczenia się przez Całe Życie (skrót EQF).

Struktura modelu wzorowana jest na kryteriach opracowanych programów nauczania, obowiązujących na studiach licencjackich i magisterskich na uniwersytetach w Europie. Obecny kształt modelu jest wynikiem dogłębnej analizy celów kierunku studiów oraz celów poszczególnych przedmiotów, zawartych w sprawozdaniach z samooceny i formularzach informacyjnych do przedmiotu.

Klucz do odczytania modelu

Model kompetencji Uniwersytetu w Gandawie zawiera sześć blisko ze sobą powiązanych obszarów kompetencji, opisujących charakter działalności akademickiej:

- kompetencja w jednej lub kilku dyscyplinach naukowych
- kompetencje naukowe
- kompetencje intelektualne
- kompetencje w zakresie współpracy i komunikowania się
- kompetencje społeczne
- kompetencje ściśle zawodowe.

Każdy obszar kompetencji składa się z wielu kompetencji na poziomie licencjatu i magisterium. W wersji rozszerzonej są one podzielone na podkategorie kompetencyjne, w większości odzwierciedlające poziom odpowiadający wzrastającej złożoności.

Zastosowanie

Model został zrealizowany na trzech kierunkach studiów realizowanych na Uniwersytecie w Gandawie (socjologia, nauki polityczne i inżynieria strukturalna) w 2006 r. Następnie go udoskonalono, dodając szereg cech zwiększających jego przyjazność dla użytkownika. Obecnie model stosowany jest prawie na wszystkich kierunkach studiów realizowanych na Uniwersytecie w Gandawie, zarówno na potrzeby audytu zewnętrznego, jak i do uproszczenia istniejących opisów kierunków.

Licencjat	Magisterium
Obszar kompetencji nr 1: kompetencja w jednej lub kilku dyscyplinach naukowych <i>Znajomość obowiązującej wiedzy naukowej i umiejętność jej zastosowania, integrowania i poszerzania.</i>	
1.1 Zna i stosuje kluczowe pojęcia, teorie, teoretyczne ramy kontekstowe, modele wyjaśniające, metody i techniki.	1.1 Opanował zaawansowaną wiedzę z danej dziedziny i kreatywnie stosuje ją w rozwiązywaniu złożonych zagadnień.
1.2 Posiada wiedzę z zakresu dziedzin pokrewnych i objaśnia ich wartość dodaną (np. wielodyscyplinarność).	1.2 Samodzielnie i krytycznie integruje dyscypliny pokrewne w celu rozwiązania złożonych zagadnień (np. wielodyscyplinarność/transdyscyplinarność).
1.3 Posiada wiedzę z zakresu dyscyplin pomocniczych i objaśnia ich wartość dodaną.	1.3 Samodzielnie i krytycznie korzysta z dyscyplin pomocniczych w celu rozwiązania złożonych zagadnień.
1.4 Posiada wiedzę dotyczącą szczególnego charakteru pracy naukowej (tworzenie teorii, modelowanie, zbieranie informacji, analizowanie i wnioskowanie) oraz praktyki naukowej.	1.4 Podobnie jak w przypadku licencjatu, a ponadto samodzielnie stosuje wiedzę w celu rozwiązania złożonych zagadnień.
1.5 Docenia niepewność i niejednoznaczność wiedzy oraz jej ograniczenia.	1.5 Stosuje różnorodne paradygmaty oraz wyznacza i kreatywnie wykorzystuje ich ograniczenia.
Obszar kompetencji nr 2: kompetencje naukowe <i>Umiejętność prowadzenia badań i projektów naukowych w celu tworzenia nowej wiedzy i rozwiązywania problemów.</i>	
2.1 Inicjuje badania zorientowane na problem.	2.1 Opracowuje projekty badań.
2.2 Identyfikuje badania międzynarodowe, określa ich naukową wartość dodaną i korzysta z ich wyników.	2.2 Krytycznie analizuje badania międzynarodowe i wykorzystuje je jako źródła w badaniach własnych.
2.3 Krytycznie stosuje metody i techniki badawcze/projektowe.	2.3 Samodzielnie wybiera odpowiednie metody i techniki do przeprowadzenia badań i projektów naukowych.
2.4 Wybiera, stosuje, uzasadnia i wartościuje modele do przeprowadzania badań/projektów.	2.4 Krytycznie wybiera modele do badań lub projektów naukowych, adaptuje je do wykorzystania w określony sposób i opracowuje nowe modele.
2.5 Jest kreatywny w odkrywaniu relacji i nowatorskich poglądów.	2.5 Podobnie jak w przypadku licencjatu, a ponadto znajduje nowe zastosowania dla nowatorskich poglądów.

2.6 Dokonuje interpretacji i oceny wyników istniejących lub własnych badań lub projektów.	2.6 Kwalifikuje i przedkłada poprawne sprawozdania z badań własnych w formie protokołu z badań, rozprawy lub artykułu.
2.7 Docenia ewolucyjną naturę procesu badawczego lub projektowego.	2.7 Jest na bieżąco z postępami zachodzącymi w procesie badawczym lub projektowym i dokonuje w nim odpowiednich zmian.
2.8 Jest świadomy zasad etyki akademickiej.	2.8 Systematycznie działa zgodnie z zasadami etyki akademickiej.
Obszar kompetencji nr 3: kompetencje intelektualne <i>Pracownicy naukowci mają kompetencje do przeprowadzania analiz, rozumowania i krytycznego myślenia oraz nabywania umiejętności do uczenia się przez całe życie i multiperspektywizmu. Kompetencje te są nabywane lub doskonalone w trakcie edukacji uniwersyteckiej w kontekście jednej dyscypliny naukowej i stosowane w późniejszym czasie w licznych badaniach naukowych.</i>	
3.1 Analizuje problemy abstrakcyjne i konkretne.	3.1 Dokonuje samodzielnej i krytycznej analizy nowych i złożonych problemów.
3.2 Wyciąga wnioski na podstawie wiedzy naukowej odnośnie problemów abstrakcyjnych i konkretnych.	3.2 Samodzielnie wyciąga wnioski dotyczące złożonych problemów.
3.3 Przyjmuje własny punkt widzenia dotyczący problemów abstrakcyjnych i konkretnych.	3.3 Przyjmuje własny punkt widzenia dotyczący złożonych problemów i krytycznie ocenia różne punkty widzenia.
3.4 Krytycznie analizuje własne rozumowanie, proces uczenia się, podejmowania decyzji i działania i w konsekwencji odpowiednio je dostosowuje.	3.4 Systematycznie i samodzielnie analizuje rozumowanie własne i innych, proces uczenia się, podejmowania decyzji i działania, w wyniku czego znajduje właściwe rozwiązania.
3.5 Pielęguje w sobie postawę badawczą i umiejętność uczenia się przez całe życie.	3.5 Uczy się przez całe życie i wciąż dąży do tworzenia nowych pomysłów i procesów.
3.6 Przygląda się problemom z wielu perspektyw (multiperspektywizm).	3.6 Systematycznie przygląda się problemom z wielu perspektyw (multiperspektywizm).
Obszar kompetencji nr 4: kompetencje w zakresie współpracy i komunikowania się <i>Pracownicy naukowci potrafią pracować zarówno dla siebie, jak i na rzecz innych. Wymaga to m.in. dobrych umiejętności komunikacyjnych, poczucia odpowiedzialności oraz umiejętności w zakresie prezentacji i pisania.</i>	
4.1 Potrafi informować w formie pisemnej o wynikach uczenia się, myślenia i procesu podejmowania decyzji zarówno specjalistów, jak i osoby nie specjalizujące się w danej dziedzinie.	4.1 W formie pisemnej potrafi przekazywać specjalistom, osobom nie będącym specjalistami oraz osobom trzecim informacje na tematy ze swojej dziedziny, własnych badań i rozwiązań problemów.
4.2 Potrafi ustnie przekazywać specjalistom i osobom nie specjalizującym się w danej dziedzinie informacje na temat wyników uczenia się, myślenia i procesu podejmowania decyzji.	4.2 Potrafi ustnie przekazywać specjalistom, osobom nie będącym specjalistami oraz osobom trzecim informacje na tematy ze swojej dziedziny, własnych badań i rozwiązań problemów.
4.3 Podobnie jak powyżej (w formie ustnej i pisemnej), ale w języku obcym.	4.3 Podobnie jak powyżej (w formie ustnej i pisemnej), ale w języku obcym.
4.4 Podejmuje współpracę ze środowiskiem akademickim.	4.4 Podejmuje współpracę w środowisku (akademickim) multidyscyplinarnym.
4.5 Wykonuje proste zadania z zakresu zarządzania w złożonym środowisku pracy i nauki.	4.5 Posiada podstawowe umiejętności przywódcze i innowacyjne w złożonym środowisku pracy i nauki.
Obszar kompetencji nr 5: kompetencje społeczne <i>Pracownicy naukowci są świadomi interakcji zachodzących pomiędzy kontekstem społecznym a pracą naukową oraz wykorzystaniem tej wiedzy we własnej pracy.</i>	
5.1 Uwzględnia istotne wewnętrzne i zewnętrzne dokonania w historii swojej dziedziny naukowej.	5.1 Włącza aspekty dokonań historycznych do własnej pracy naukowej.
5.2 Analizuje etyczne i prawne aspekty rezultatów i założeń rozważań i czynności naukowych.	5.2 Włącza etyczne i prawne aspekty nowych dokonań do własnej pracy naukowej.

5.3 Posiada wiedzę dotyczącą dyskusji i tendencji społecznych.	5.3 Kultywuje postawę zaangażowania społecznego i aktywną postawę obywatelską.
5.4 Posiada wiedzę z zakresu debat międzykulturowych i międzynarodowych.	5.4 Włącza do swojej pracy naukowej wrażliwość na różnice kulturowe i poszanowanie różnorodności.
5.5 Poszukuje zrównoważonego rozwoju.	5.5 W swojej pracy naukowej systematycznie zwraca uwagę na kwestię zrównoważonego rozwoju.
5.6 Posiada wiedzę z zakresu przedsiębiorczości.	5.6 Wykazuje się przedsiębiorczością.
5.7 Docenia rolę specjalistów w społeczeństwie (i jej rozwój).	5.7 Przyjmuje postawę młodego specjalisty w społeczeństwie.
Obszar kompetencji nr 6: kompetencje ściśle zawodowe (opcjonalnie)	
	6.1 Samodzielnie prowadzi badania naukowe.
	6.2 Samodzielnie stosuje wiedzę naukową na poziomie początkującego praktyka.

Na Uniwersytecie w Gandawie funkcjonują również Honours Programme jako rozwiązanie ogólnouniwersyteckie¹¹.

3.4. Model tutoringu – główne założenia w oparciu o rozwiązania funkcjonujące w Norwegii

W ciągu ostatnich kilku lat norweskie Ministerstwo Edukacji i Nauki stworzyło nową politykę edukacji eksponując w niej rolę indywidualnego kształcenia:

<https://www.regjeringen.no/en/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>

W Norwegii, związku z etycznym i prawnym wymogiem równościowego traktowania każdego aspektu życia publicznego, w tym zwłaszcza kształcenia, elitarystyczny („anglosaski”) model tutoringu nie znajduje pełnej akceptacji. Kształcenie zindywidualizowane projektuje się więc w skromniejszej formie, w trzech odmianach:

- 1) jako właściwy tutoring oparty na pracy studenta z nauczycielem;
- 2) kierowanie małą grupą studentów;
- 3) tutoring wprowadzony w obręb typowej grupy studentów.

Tutoring indywidualny najpowszechniej występuje wówczas, gdy nauczyciel akademicki kieruje pracą dyplomową studenta. W odniesieniu do polskich rozwiązań byłby to rodzaj indywidualnego seminarium dyplomowego. Z tym, że w wariacie norweskim prowadzenie prac dyplomowych

¹¹ Dla studentów studiów licencjackich:

<https://www.ugent.be/student/nl/studeren/honoursprogramma/universiteitsbreed-programma>, dla studentów studiów magisterskich w obszarze nauk o życiu: <https://www.ugent.be/ge/nl/voor-studenten/honours-programme/honoursprogramme-in-life-sciences>, w tym nowy program w roku akademickim 2018/2019: <https://www.ugent.be/ge/nl/voor-studenten/honours-programme/honoursprogramme-education> (de facto bardziej zaawansowana forma tutoringu rówieśniczego), ponadto <https://www.ugent.be/lw/nl/opleidingen/thinkandtalk> i <https://www.ugent.be/we/nl/onderwijs/honours-award-in-sciences>, (dostęp: czerwiec 2019)

wymaga pewnych szczególnych kompetencji, które są rozwijane i sprawdzane w ramach systemu poprawy jakości kształcenia. Zgodnie ze stosownymi przepisami warunkiem pełnienia opieki tutorskiej nad studentem i jego pracą dyplomową jest przejście szkolenia w zakresie tej formy pracy dydaktycznej. Takie rozwiązanie funkcjonuje na wydziale humanistycznym Uniwersytetu w Oslo i stanowi sedno propozycji przygotowanej dla polskich uczestników programu „Mistrzowie dydaktyki”. Podobny model współpracy badacza i studenta został opracowany dla doktorantów. <https://www.hf.uio.no/english/research/phd/>

Tutoring indywidualny na wydziale humanistycznym jest przeznaczony przede wszystkim dla studentów II stopnia. Z powodu liczby studentów na studiach licencjackich koszty zajęć indywidualnych byłyby zbyt wysokie. Niemniej, istnieją tam pewne elementy pracy z pojedynczym studentem w postaci informacji zwrotnych, jakie otrzymuje student po ukończeniu każdego modułu głównego (kursu). Daje to minimum sześć konsultacji indywidualnych, które przeprowadza osoba lub osoby odpowiedzialne za konkretny moduł. Mogą one mieć formę ustną, pisemną, a także być rejestracją głosową lub wideo. Celem takiej konsultacji zwrotnej nie jest sama ocena pracy i postępów studenta, ale spowodowanie znaczącej poprawy efektów uczenia się. Oprócz tego, każdy student ma możliwość umówienia się z nauczycielem na konsultację lub wymiany uwag poprzez mail. Ten rodzaj nieformalnego tutoringu jest bardzo popularny w norweskim środowisku akademickim.

Inną formą indywidualizowania kształcenia akademickiego jest **połączenie tutoringu z pracą w małych grupach**. Projekt realizowany od niedawna na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu w Oslo polega na wspólnym kierowaniu pracami dyplomowymi przez kilku nauczycieli akademickich. Dotyczy to zwłaszcza studentów piszących prace z jednej dyscypliny lub kiedy tematy prac mieszczą się w obrębie jednego makrozagadnienia. Przykładem były prace dyplomowe studentów lingwistyki, które podlegały kontroli i konsultacji nie tylko przez właściwego promotora, ale także przez jego kolegów – specjalistów z tej samej dyscypliny. Ten rodzaj współpracy staje się szczególnie popularny w skandynawskich uniwersytetach podczas pisania prac doktorskich. Sprzyja to tworzeniu wysokich standardów dla całej grupy doktorantów oraz wzmacnia motywację do podnoszenia poziomu własnej pracy.

Poza modułem dyplomowym, na studiach magisterskich istnieje sporo małych grup zajęciowych (między 5 a 12 studentów), co daje nauczycielowi możliwość zróżnicowanego i indywidualnego kierowania kształceniem tych studentów. Łatwo ocenić każdego z osobna, a także określić dyspozycje dydaktyczne sprzyjające efektywnemu kształceniu konkretnej osoby. Aktywność w tak małej grupie staje się w naturalny sposób wymuszona, a przez to stopień koncentracji na temacie oraz szybkość przyswajania wiedzy i umiejętności większe. Mimowolnie też student szybciej uczący się konkretnego zagadnienia staje się nieformalnym tutorem kolegi, koleżanki lub całej grupy.

Można wreszcie rozważyć **tutoring przy okazji prowadzenia zajęć w dużych grupach studentów** (50 – 150 osób), gdzie celem takich zajęć nie jest indywidualizacja kształcenia, ale zbudowanie standardowych podstaw wiedzy, elementarnych umiejętności czy wprowadzenie podstawowych pojęć naukowych. Chodzi mianowicie o znalezienie efektywnego połączenia między tutoringami indywidualnym, zajęciami w małych grupach i wieloosobowymi wykładami. Efektywność oznacza wykorzystanie zróżnicowanego kształcenia indywidualnego w osiągnięciu wysokiego poziomu kształcenia wszystkich studentów, a nie tylko tych szczególnie uzdolnionych. Narzędziem, które nadaje się do tego znakomicie są elektroniczne systemy zarządzania kształceniem (w Oslo jest to Canvas) oraz platformy edukacyjne w rodzaju MOOC. Dzięki nim można równocześnie standaryzować i indywidualizować osiągnięcie efektów uczenia się.

Spośród przedstawionych rozwiązań norweskich szczególnie interesująca jest świeża inicjatywa edukacyjna, uruchomiona w czerwcu 2018 roku pod nazwą Honours Programme. Na mocy porozumienia trzech wydziałów: humanistycznego, matematycznego i przyrodniczego utworzono interdyscyplinarny program skierowany do szczególnie uzdolnionych studentów, których zdolności zapowiadają karierę akademicką. Przygotowana dla nich ścieżka kształcenia zawiera, oprócz seminariów, warsztatów, obserwacji uczestniczących, także indywidualny tutoring. Ten nowatorski program kształcenia indywidualnego jest podstawą kursu przygotowanego przez Uniwersytet w Oslo dla polskich uczestników programu „Mistrzowie dydaktyki”.

Rozdział 4. Wybór nowoczesnych metod i narzędzi w kształceniu studentów

W wyniku prowadzonego projektu możliwe zostało zebranie przykładów dobrych praktyk tutoringu stosowanego wśród uczestników programu „Mistrzowie dydaktyki”. Są to wybrane przykłady zajęć prowadzonych przez uczestników programu, którzy odbyli szkolenia na **University College London**. Wskazują one raczej na różnorodność rozwiązań tutoringowych, niż na jedno konkretne rozwiązanie.

Uczestnik (nauczyciel) 1 oferuje indywidualne ćwiczenia swoim studentom. Poprosił studentów o CV, aby dowiedzieć się więcej o nich. Teraz spotyka się z nimi okresowo, ale nie jest pewien, jak często będzie to możliwe. Spotkania łączą podejście akademickie z podejściem „pastoralnym”, z naciskiem na rozwój krytycznego myślenia studentów. Doskonali również krytyczne myślenie studentów poprzez grupowe czytanie artykułów i dyskusję na ich temat. Spotkania mogą również obejmować porady dotyczące kariery i innych możliwości dla studentów, takich jak program Erasmus+. Nauczyciele akademicy z University College London rozmawiali z uczestnikiem o tym, czy opiekunowie są przygotowani do oferowania porad zawodowych, czy wiedzą, gdzie skierować studentów w celu uzyskania informacji.

Uczestnik (nauczyciel) 2 skupia się na tych, którzy chcą pisać artykuły akademickie. Przyciąga w ten sposób najwybitniejszych i najbardziej zmotywowanych studentów. Ma 6 wybitnych studentów (pierwotnie 10). 4 studentów zrezygnowało, nie chcąc skupiać się na pisaniu artykułów. Używa pytań, aby uzyskać lepsze odpowiedzi od studentów. Spotyka się z nimi w 2 grupach co 2-3 tygodnie. Nie planuje powtórzenia tej formuły ze względu na ograniczone zasoby. Podkreślił, że nie może zrealizować takich zajęć dla 24 studentów, którzy przygotowują u niego pracę magisterską.

Uczestnik (nauczyciel) 3 prowadzący zajęcia na studiach związanych z mediami. Studenci mają możliwość zrealizowania dowolnego działania poza uczelnią na ocenę dostateczną (C), np. warsztaty na Facebooku. Osoby, które chcą otrzymać ocenę dobrą (B), powinny skorzystać z tutoringu indywidualnego lub grupowego. Ponadto osoby, które mają otrzymać ocenę B, mogą skorzystać z tutoriali indywidualnych i / lub grupowych. Trzecie podejście jest dostosowane do studentów chcących otrzymać oceny bardzo dobre (A). Polega ono na wspólnym zaplanowaniu określonych działań, z których studenci na koniec semestru mają się wywiązać.

Uczestnik (nauczyciel) 4 zbudował dwa zespoły studentów na dodatkowe ćwiczenia ze względu na ich motywację i wysokie kompetencje akademickie. Studenci przygotowują referat i/lub poster naukowy.

Jeden zespół został już wybrany do udziału w konferencji. Studenci spotykają się 3 lub 4 razy w miesiącu i regularnie wymieniają się e-mailami ze swoim opiekunem. Pracują głównie w domu na oprogramowaniu do modelowania, które jest używane na całym świecie w przemyśle naftowym i gazowym. Nie ma konkretnej agendy spotkań, ale studenci dyskutują nad swoją pracą w oparciu o techniki refleksyjne, które stosuje po każdym spotkaniu. Kluczem do tutoringu jest w tym przypadku korespondencja mailowa. Studenci są bardzo pozytywnie nastawieni do tutoringu i tym samym do dodatkowej nauki. Studenci szczególnie docenili indywidualne podejście i pracę w grupie. Podobała im się możliwość przedyskutowania problemów z tutorem i jego wsparcie.

Uczestnik (nauczyciel) 5 opracował model tutoringu związany z jego dyscypliną naukową i cechami, które uważa za ważne, aby pomóc swoim studentom rozwijać myślenie w projekcie badawczym w skali 1:1. Są to następujące etapy: oczekiwania, misja osobista, satysfakcja, cele rozwoju, metody, plan działania, wyniki. Model ten wykorzystuje jako ramę do dyskusji ze studentem, a następnie ponownie go stosuje w każdym tutoringu do monitorowania postępów.

Jak widać z powyższych przykładów nie ma możliwości zdefiniowania jednego i standardowego podejścia do tutoringu, jednak można wyróżnić pewne części wspólne. Tą częścią wspólną wszystkich powyższych przykładów jest większe niż w typowym kształceniu zaangażowanie, zarówno wykładowcy, jak i studentów. W oparciu o zaangażowanie buduje się zindywidualizowana relacja, której kluczowym elementem jest sprawna komunikacja pomiędzy wykładowcą a studentami. Efektem jest relatywnie duża elastyczność kształcenia opartego na tutoringu – dzięki sprawnej komunikacji wykładowca szybko diagnozuje postępy studentów, uwzględnia również potrzeby studentów w projektowanych aktywnościach.

Istnieje duża różnorodność stosowanych metod. Użyte narzędzie zależy w dużej mierze od celu tutoringu - czy jest to pisanie tekstu akademickiego, przegląd literatury, analiza alternatywnych sposobów podejścia do problemu, czy też pomoc w rozwiązywaniu problemów osobistych. Poniżej znajduje się kilka przykładów ujętych w tabelach. Lista nie jest wyczerpująca, a narzędzia i metody nie mają zastosowania tylko w danej sytuacji tutoringowej.

4.1. Metody i narzędzia w kształceniu studentów w tutoringu 1:1

Nazwa metody / techniki	Krótki opis metody / techniki	Korzyści ze stosowania metody / techniki
Pytania otwarte	Nauczyciel zadaje otwarte pytania, aby student zastanowił się nad zagadnieniem. Celem nie jest udzielenie konkretnej porady, ale nakłonienie studenta do głębszego zrozumienia problemu, a tym samym znalezienia własnych rozwiązań	Poczucie sprawstwa podopiecznego (sam znajduje rozwiązanie)
Strategie oceny, ścieżki nauczania online	- Samoocena: czynność lub proces analizy i oceny siebie lub swoich działań - (e-) Portfolio: 1) zbiór (elektronicznych) dowodów zgromadzonych i zarządzanych przez użytkownika, zwykle w Internecie. Takie (elektroniczne) dowody mogą obejmować tekst wejściowy, autorefleksję / oceny, dowód uczestnictwa w wydarzeniach, pliki (elektroniczne), obrazy, multimedia, wpisy na blogu, hiperłącza itp. 2) zarówno demonstracje umiejętności użytkownika, jak i platformy do wyrażania siebie. 3) online: użytkownicy mogą utrzymywać je dynamicznie	
Ewaluacja / uzyskiwanie informacji zwrotnych	Dialog lub kwestionariusz, informacja zwrotna wideo lub audio	Opinie studentów na temat struktury i treści tutoringu / nauczania mają kluczowe znaczenie, ponieważ nauczanie powinno aktywować procesy uczenia się preferowane przez studenta.
<i>Blended learning</i> (nauczanie mieszane)	Otwarty kurs online (MOOC) lub Canvas (platforma e-learningowa)	Połączenie asynchronicznych i synchronicznych działań edukacyjnych w jednym kursie zapewnia studentom elastyczność. <i>Blended learning</i> to uczenie się społeczne, ponieważ studenci wchodzi w interakcje ze swoimi wykładowcami i innymi studentami.

4.2. Metody i narzędzia w kształceniu studentów w tutoring w małych grupach

Nazwa metody / techniki	Krótki opis metody / techniki	Korzyści ze stosowania metody / techniki
Karty koncepcyjne	Studenci w parach sporządzają fiszki z koncepcją po jednej stronie i jej opisem po drugiej stronie. Inni studenci sprawdzają poprawność opisu, zadają pytania itp., zapewniając w ten sposób jakość opisu.	Studenci sporządzają własny opis pojęć i dzielą się ich rozumieniem.
Odwrócona klasa (<i>flipped classroom</i>) (możliwa również w tutoring 1:1 lub w dużych grupach)	W odwróconej klasie studenci oglądają wykłady online, współpracują w dyskusjach online lub przeprowadzają badania w domu, angażując się w koncepcje pod okiem tutora (tutoriale / wspólne ćwiczenia edukacyjne).	Ta technika sprawia, że studenci są znacznie bardziej aktywni i angażują się w zajęcia, ponieważ mają za zadanie zastosować swoją podstawową wiedzę w bardziej kompleksowy sposób.
Strategie uczenia się oparte na współpracy	Sytuacja, w której dwie lub więcej osób uczy się lub próbuje się czegoś nauczyć razem. Kilka strategii: układanka, STAD / TGT, tutoring rówieśniczy, odgrywanie ról, uczenie się oparte na problemach.	
Ocena: ocena wzajemna, rubryki	Aktywność edukacyjna, w której studenci oceniają wyniki swoich rówieśników Rubryki: Rubryka do oceny, zwykle w postaci macierzy lub siatki, jest narzędziem służącym do interpretowania i oceniania pracy studentów ze względu na określone kryteria i standardy.	
WIKI	Strona internetowa lub baza danych opracowane wspólnie przez społeczność użytkowników, umożliwiające każdemu użytkownikowi dodawanie i edytowanie treści.	
Ścieżka uczenia się online	Ścieżka uczenia się jest sekwencją lub strukturą zawierającą wiele kursów i działań, które pomagają studentom uzyskać odpowiednią wiedzę we właściwej kolejności i bez marnowania czasu. Ścieżki uczenia się mogą obejmować quizy, filmy, prezentacje, zadania i tekst.	
Pomyśl, dopasuj, udostępnij (Millis i Cottell 2003)	Każdy student jest proszony o indywidualne rozpatrzenie problemu; następnie studenci omawiają problem w parach; w ostatnim kroku każda grupa opracowuje jedną odpowiedź.	Studenci dochodzą do rozwiązań i leżących u ich podstaw koncepcji w środowisku uczenia się opartym na współpracy. Technika jest łatwa do opanowania i zastosowania. Studenci mają czas na przemyślenie pytań, zanim zaczną dyskutować.

Narzędzia technologii edukacyjnej: rzeczywistość wirtualna / rozszerzona, media społecznościowe, aplikacje na tablety		
--	--	--

4.3. Metody i narzędzia w kształceniu studentów w tutoringu w dużych grupach

Nazwa metody / techniki	Krótki opis metody / techniki	Korzyści ze stosowania metody / techniki
Technologia mobilnego reagowania (aplikacje mobilne jak Mentimeter lub Socrative)	Podczas prezentacji odbiorcy korzystają ze smartfonów, aby połączyć się z prezentacją, mogą odpowiedzieć na pytania, przekazać opinie itp. Odpowiedzi można wizualizować w czasie rzeczywistym, aby stworzyć zabawne i interaktywne doświadczenie.	Można łatwo sprawdzić, czy każdy student aktywnie uczestniczy.
„Lodołamacze” / aktywacja wcześniejszej wiedzy uczniów	Kilka opcji: <i>news items</i> , <i>carousel</i> , <i>brainstorm</i> , <i>metaplan</i> itp.	Zmniejszenie nadmiernego obciążenia poznawczego studentów podczas zajęć
Pomysł, dopasuj, udostępni	Studenci zastanawiają się nad pytaniami, używając trzech różnych kroków: Pomysł: studenci niezależnie zastanawiają się nad postawionym pytaniem, tworząc własne pomysły. Para: studenci są pogrupowani w pary, aby omówić swoje przemyślenia. Ten krok pozwala studentom wyrazić swoje pomysły i rozważyć pomysły innych. Udostępni: Pary studentów dzielą się swoimi pomysłami z większą grupą	Studenci traktują siebie nawzajem jako zasób informacji i postaw w dużej grupie.
Kończenie wykładów w sposób aktywny	Studenci samodzielnie formułują pytania testowe.	Motywowanie studentów, aby aktywniej zajęli się tematyką.

Rozdział 5. Wsparcie instytucjonalne dla studentów u wybranych partnerów projektu.

5.1. Wsparcie instytucjonalne dla studentów – Uniwersytet w Aarhus

Na Uniwersytecie w Aarhus tutoring jest rozumiany jako holistyczne poradnictwo, doradztwo i nadzór nad studentami ze strony kadry akademickiej w celu rozwijania kompetencji akademickich, osobistych i społecznych studentów.

Nauczanie jest w większości przypadków zorganizowane w modelu hybrydowym mieszczącym się między zintegrowanym modelem programowym a modelem profesjonalnym, natomiast opieka spersonalizowana (oraz niektóre sprawy akademickie i zawodowe) jest delegowana na różne jednostki. Pracownicy dydaktyczni skupiają się niemal wyłącznie na nauczaniu akademickim osadzonym w formalnym programie nauczania. Najczęściej ten rodzaj zajęć określa się mianem nadzoru (superwizji), ale tutoring można również odnaleźć w innych formatach nauczania i programach kształcenia utalentowanych studentów.

Tutoring prowadzony przez kadrę dydaktyczną Uniwersytetu w Aarhus opiera się na aktywnym uczeniu się i jest praktykowany indywidualnie, w grupach i online. Szereg metod nauczania jest stosowanych i nauczanych w programach szkolenia nauczycieli.

Sprawy dotyczące rozwoju osobistego i społecznego studentów na Uniwersytecie w Aarhus są realizowane przez następujące jednostki:

Biuro Poradnictwa i Informacji dla Studentów

Biuro Poradnictwa i Informacji dla Studentów przy Uniwersytecie w Aarhus składa się z pięciu jednostek znajdujących się na czterech wydziałach oraz w administracji. Biuro oferuje indywidualne zajęcia i wsparcie w zakresie:

- umiejętności i techniki uczenia się
- grup studyjnych
- projektu licencjackiego i warsztatów magisterskich
- badań na temat postępów uczenia się
- analizy kompetencji
- programów mentorskich
- dobrego samopoczucia studentów

Strona internetowa: <https://studerende.au.dk/en/boost-your-student-life/help/student-guidance-counsellors/> (dostęp: lipiec 2019)

Poradnictwo dla studentów (Student Counselling Service)

Student Counselling Service jest instytucją podlegającą duńskiemu Ministerstwu Szkolnictwa Wyższego i Nauki z jednostkami lokalnymi na wszystkich duńskich uniwersytetach. Student Counselling Service oferuje osobiste doradztwo, które koncentruje się na problemach, z jakimi borykają się studenci w życiu. Celem jest zapewnienie doradztwa i leczenia psychologicznego i psychiatrycznego studentom studiów licencjackich i magisterskich, tak aby mogli oni ukończyć studia bez ich przedłużania i przerw w nauce.

Zespół składa się z psychologów, pracowników socjalnych z wykształceniem psychoterapeutycznym oraz lekarzy psychiatrów.

Strona internetowa: <https://studerende.au.dk/en/boost-your-student-life/help/student-counselling-service/> (dostęp: lipiec 2019)

Wsparcie w zakresie edukacji specjalnej

Celem SPS (Special Education Support) jest zapewnienie wszystkim studentom możliwości kształcenia się na równych warunkach, nawet jeśli są niepełnosprawni. Special Education Support dostarcza informacji i wskazówek dotyczących wsparcia dostępnego dla studentów niepełnosprawnych na Uniwersytecie w Aarhus.

Strona internetowa: <https://studerende.au.dk/en/csu/> (dostęp: lipiec 2019)

Poradnictwo zawodowe

Głównym zadaniem Biura Karier jest wzmocnienie umiejętności zawodowych studentów poprzez znajomość rynku pracy, świadomość kompetencji i narzędzia do poszukiwania pracy.

Biuro zapewnia doradztwo zawodowe w zakresie:

- planowania kariery
- potrzeb pracodawców
- pracz studenckiej, staży i pierwszej pracy
- oceny kompetencji
- informacji zwrotnych dotyczących CV i dokumentów aplikacyjnych
- rozmowy kwalifikacyjnej
- portali zawodowych, np. LinkedIn

Strona internetowa: <https://studerende.au.dk/en/career/bss/students/career-counselling/> (dostęp: lipiec 2019)

Zasoby online

Ponadto dużo zasobów jest dostępnych online dla studentów. W tych zasobach studenci mogą uzyskać informacje związane z nauczaniem.

STUDENTS.AU.DK

Ta strona internetowa jest głównym źródłem informacji dla studentów Uniwersytetu w Aarhus. Zawiera ona informacje na temat finansów, przepisów, narzędzi cyfrowych i systemów administracyjnych oraz wiadomości związane z uczelnią.

Strona internetowa: <https://studerende.au.dk/en/> (dostęp: lipiec 2019)

Portale studenckie

Każdy kierunek studiów posiada portal edukacyjny zawierający informacje w zakresie:

- nauczania
- planów zajęć
- egzaminów
- regulaminu akademickiego

Strona internetowa: <http://studerende.au.dk/en/studies/subject-portals/physics/> (dostęp: lipiec 2019)

AU Studypedia

AU Studypedia jest internetowym zasobem do rozwijania ogólnych umiejętności akademickich i narzędziem do nauki dla studentów do wykorzystania przy wykonywaniu zadań, wyszukiwaniu źródeł i w odniesieniu do innych metod pracy, które stanowią część nauki. AU Studypedia oferuje porady, inspiracje i ćwiczenia.

AU Studypedia zawiera informacje w zakresie:

- zarządzania czasem
- czytania i sporządzania notatek
- pracy w grupie i informacji zwrotnych
- pisania prac akademickich
- egzaminów

- duńskich warunków kształcenia
- literatury i odniesień
- standardów akademickich
- przygotowania rozprawy doktorskiej

Strona internetowa: <http://studypedia.au.dk/en/> (dostęp: lipiec 2019)

5.2. Wsparcie instytucjonalne dla studentów – Uniwersytet w Gandawie

Jest ono zorganizowane na podobnych zasadach co na Uniwersytecie w Aarhus: <https://www.ugent.be/student/nl/studeren/studiebegeleiding/monitoraat> Na Uniwersytecie w Gandawie istnieje specjalna jednostkę zajmująca się różnorodnością na poziomie ogólnouniwersyteckim. Studenci mogą się konsultować z tą jednostką, jeśli potrzebują pomocy: <https://www.ugent.be/nl/univgent/voor-voor-staat-ugent/diversiteit-en-gender>

Wsparcie oferowane jest w szczególności studentom niepełnosprawnym:

<https://www.ugent.be/student/nl/administratie/flexibel-studeren/bijzonder-statuu/studeren-functiebeperking> Kwestie doradztwa dla studentów są przedstawione na stronie <https://studerende.au.dk/en/boost-your-student-life/help/student-guidance-counsellors/>

„Monitoriaat”

Każdy z 11 wydziałów Uniwersytetu w Gandawie ma „Monitoriaat” z doradcami w zakresie studiów, którzy podejmują różne inicjatywy, aby studiowanie było łatwiejsze i bardziej efektywne.

Doradcy w zakresie studiów

- oferują wsparcie w odniesieniu do wielu kursów merytorycznych na pierwszym roku studiów licencjackich; studenci mogą się z nimi kontaktować i zadawać pytania dotyczące poszczególnych przedmiotów;
- oferują sesje indywidualne i / lub grupowe na temat metod studiowania i jego planowania, porady, jak zdawać egzaminy itp.
- wspierają studentów w poszukiwaniu rozwiązań problemów, które utrudniają studia (problemy z koncentracją, lęk przed niepowodzeniem, odkładanie nauki na ostatnią chwilę).

Doradcy w zakresie procesu kształcenia

- oferują studentom indywidualne doradztwo w zakresie ich osobistej ścieżki nauki i postępów w nauce;

- zapewniają wskazówki i informacje związane z kluczowymi wyborami podczas studiów (specjalizacja główna, specjalizacje dodatkowe), indywidualnym tokiem studiów, ubieganiem się o kredyt studencki;
- pomagają studentom w trakcie reorientacji (zmiana kierunku studiów).

Studenci niepełnosprawni

Studenci niepełnosprawni mają zapewniony szeroki zakres wsparcia. Niepełnosprawność jest definiowana jako długotrwała lub trwała utrata jednej lub więcej funkcji organizmu: zaburzenia rozwojowe (takie jak dysleksja, dyskalkulia, ADHD), niepełnosprawność słuchowa, wzrokowa lub ruchowa, niepełnosprawność psychiczna, choroba przewlekła, inne ograniczenia. Studenci z niepełnosprawnością funkcjonalną, którzy potrzebują wsparcia, aby studia były możliwe, mogą skorzystać ze specjalnej procedury:

KROK 1: Ubieganie się o specjalny status za pośrednictwem oasis.ugent.be

Aby móc korzystać z usług Punktu Kontaktowego dla Studentów i Osób Niepełnosprawnych, studenci muszą najpierw ubiegać się o specjalny status za pośrednictwem oasis.ugent.be.

KROK 2: Spotkanie ze studentem z udziałem Punktu Kontaktowego dla Studentów i Osób Niepełnosprawnych

Po złożeniu wniosku student zostanie zaproszony na rozmowę w punkcie kontaktowym na swoim wydziale. Podczas tej rozmowy studenci omawiają wpływ niepełnosprawności na zajęcia i egzaminy. Punkt kontaktowy udziela porad w odniesieniu do przyznania statusu specjalnego. Jeśli zalecenie jest pozytywne, omówione obiekty edukacyjne i / lub egzaminacyjne zostaną formalnie zarejestrowane w Oasis.

KROK 3: Łączenie infrastruktury edukacyjnej z zajęciami za pośrednictwem oasis.ugent.be

Aby poinformować nauczycieli o udostępnionych obiektach, muszą oni być przydzieleni do zajęć danego studenta w każdym semestrze.

KROK 4: Ponowne zgłoszenie statusu lub obiektów

Studenci posiadający specjalny status, który jest ważny przez jeden rok, muszą ponownie ubiegać się o status w następnym roku akademickim, jeśli chcą nadal korzystać z infrastruktury edukacyjnej i egzaminacyjnej (patrz krok 1). Studenci posiadający specjalny status przez cały czas studiów muszą co roku potwierdzać swoją infrastrukturę edukacyjną i egzaminacyjną w punkcie kontaktowym.

Różnorodność

Jednostka ogólnouniwersytecka zajmująca się różnorodnością koordynuje system „mentoringu” umożliwiający studentom zwrócenie się do mentorów (bardziej doświadczonych studentów), którzy mogą im pomóc w poznaniu wydziału, udzielić wskazówek związanych z danym przedmiotem studiów itp. Ponadto organizują sesje dla uchodźców, którzy chcą studiować na Uniwersytecie w Gandawie i dostarczają informacji związanych z kwestiami religijnymi i filozoficznymi.

5.3. Wsparcie instytucjonalne dla studentów – Uniwersytet w Oslo

Uniwersytet w Oslo przyjmuje szerokie rozumienie tutoringów, które obejmuje kilka perspektyw i aspektów tutoringów, np. tutoring i udzielanie wskazówek różnym pod względem liczebności grupom studentów (1: 1, mniejsze i większe grupy) w celu rozwoju ich umiejętności akademickich, zawodowych, osobistych i społecznych. Stosuje się wiele różnych metod nauczania i platform, np. spotkania w różnym formacie, narzędzia online umożliwiające zindywidualizowane informacje zwrotne itp.

Podobnie jak w przypadku kilku innych europejskich uniwersytetów nauczyciele akademicy koncentrują się głównie na nauczaniu akademickim, ujętym i sformalizowanym w programie nauczania, podczas gdy inne rodzaje wsparcia i opieki dla studentów, bardziej skoncentrowane na sprawach osobistych i częściowo zawodowych, są prowadzone przez inne jednostki organizacyjne. Niektóre jednostki organizacyjne zapewniające studentom różnorodne usługi (doradztwo, porady, informacje, warsztaty itp.), szczególnie dla Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu w Oslo, są wymienione poniżej.

Informacje online

Studenci Uniwersytetu w Oslo mogą znaleźć wiele przydatnych i aktualnych informacji na stronach internetowych Uniwersytetu w Oslo <https://www.hf.uio.no/english/>

Centrum Informacji Studenckiej na wydziałach

Centrum to zapewnia studentom porady i informacje dotyczące spraw natury administracyjnej, np. udziela odpowiedzi na pytania dotyczące struktury programów studiów, egzaminów, urlopu, specjalnych potrzeb związanych ze studiowaniem, specjalnych ustaleń egzaminacyjnych, programów wymiany, problemów informatycznych itp. Centrum analizuje pytania studentów i kieruje ich do odpowiednich organów i / lub pracowników. Jeśli student zadaje pytanie, na które centrum nie jest w

stanie odpowiedzieć, obowiązkiem centrum jest skierowanie studenta do właściwej jednostki organizacyjnej lub pracownika, który udzieli mu niezbędnych informacji, przekaze dane kontaktowe i wskazówki.

Strona internetowa: https://www.hf.uio.no/english/studies/contact/student_info_centre.html

Administracja akademicka w instytutach

Wszystkie wydziały są podzielone na mniejsze jednostki, instytuty, centra lub zakłady. W każdym instytucie znajduje się administracja akademicka. Zazwyczaj pracuje tam kilku doradców studentów. Doradcy studenccy są zwykle odpowiedzialni za jeden lub dwa programy lub specjalności licencjackie i magisterskie. Udzielają porad i informacji dla studentów w związku z pytaniami natury administracyjnej na temat ich programu licencjackiego lub magisterskiego. Administracja akademicka w instytutach pełni tę samą funkcję co Centrum Informacji Studenckiej na poziomie wydziału.

Student Welfare Organisation w Oslo i Akershus (SiO)

Jest to finansowana ze środków publicznych organizacja niezależna od Uniwersytetu w Oslo, która zajmuje się różnorodnymi zadaniami dotyczącymi życia codziennego i samopoczucia studentów, począwszy od mieszkań studenckich, poprzez restauracje na kampusie, po obiekty sportowe, przedszkola dla pracowników i studentów, którzy są rodzicami. SiO świadczy usługi związane ze zdrowiem studentów, zarówno fizycznym, jak i psychicznym. SiO zapewnia każdemu studentowi lekarza ogólnego oraz usługi dentystyczne. Ponadto SiO zapewnia usługi w zakresie zdrowia psychicznego oferowane przez wyszkolonych psychologów i psychiatrów, którzy oferują zarówno terapie krótkoterminowe, jak i konsultacje indywidualne lub w grupach, umożliwiając ew. kontynuację terapii w innych placówkach. Przeszkolony personel świadczy usługi doradcze w zakresie pomocy studentom w sprawach związanych z ich życiem osobistym takich jak problemy finansowe, relacje osobiste itp. lub ze studiami.

Strona internetowa: <https://www.sio.no/en/home>

Usługi biura kariery na Uniwersytecie w Oslo

To centrum, również zarządzane przez SiO, oferuje studentom pomoc i wskazówki w różnych sprawach związanych z życiem zawodowym i poszukiwaniem pracy. Oferta obejmuje m.in. indywidualne spotkania w celu znalezienia pracy, pisanie CV i listów motywacyjnych, symulacje rozmów kwalifikacyjnych, porady na temat potrzeb pracodawców itp. Ponadto centrum organizuje szereg kursów i warsztatów związanych z tą tematyką.

Strona internetowa: <https://www.uio.no/english/studies/career/>

Rozdział 6. Rozwój zawodowy nauczycieli akademickich u wybranych partnerów projektu

6.1. Rozwój zawodowy nauczycieli akademickich – Uniwersytet w Groningen

Poniżej przedstawiony jest opis charakterystyk kwalifikacji University Teaching Qualification – UTQ¹². Ogólna logika kwalifikacji UTQ została przedstawiona w rozdziale 3.

Charakterystyki związane z treścią:

- Poziom certyfikowanego wykładowcy jest opisany w kategoriach zachowania („Wykładowca może...; potrafi...”).
- Wymagania, jakie muszą spełniać wykładowcy, są zgodne z międzynarodowymi standardami dla wykładowców akademickich (NVAO, 2.1; deskryptory dublińskie).
- Wymagania, które muszą spełnić wykładowcy, pochodzą z praktyki zawodowej (NVAO, 2.1); w tym konkretnym przypadku oznacza to zwrócenie uwagi na obszary wyników nauczania, rozwój edukacji, ocenę edukacji, ewaluację edukacji, nadzór nad studentami i organizacją, infrastrukturalną, edukacyjną i organizacyjną realizację programów studiów (NVAO, 2.3)
- Oczekuje się, że wykładowcy przyczyniają się do rozwoju własnego obszaru kształcenia poprzez badania (NVAO, 2.3).

Charakterystyki związane z oceną:

- Wszystkie obszary rezultatów nauczycieli akademickich zostaną uwzględnione w ocenie.
- Kryteria oceny są opisane dla wszystkich obszarów rezultatów nauczyciela akademickiego.
- Określono, jak duże musi być doświadczenie wykładowców w tych obszarach rezultatów.
- Ocena zależy w dużej mierze od odzwierciedlenia własnej praktyki zawodowej.
- Istnieje opis procedury oceny.
- Istnieje opis rodzaju specjalistycznej wiedzy wymaganej od zespołu oceniającego.
- Istnieje opis sposobu, w jaki zespół oceniający zapewnia skrupulatność, poufność i obiektywizm procesu oceny.

Charakterystyki związane z procesem:

- Treść, zakres i forma rozwoju ścieżki kariery wykładowców (np. kursy, coaching, kompilacja portfolio) zostały oparte na wymaganiach, jakie muszą spełnić wykładowcy w kwalifikacji UTQ.
- W rozwoju swojej ścieżki kariery wykładowcy uczą się stosować wiedzę dydaktyczną oraz rzeczywiste wyniki badań w tej dziedzinie.

¹² https://www.vsnu.nl/en_GB/characteristics-utq-scheme-, (dostęp: czerwiec 2019)

- Instytucja ułatwia rozwój zawodowy wykładowców na poziomie UTQ.

Poniższe zestawienie prezentuje kryteria uzyskania UTQ:

1. Projektowanie lub przeprojektowywanie dydaktyki

- Wykładowca może wyjaśnić, w jaki sposób jego kurs jest osadzony w programie nauczania lub w programie studiów jako całości.
 - Wyjaśnienie, w jaki sposób cele kształcenia w sposób oczywisty przyczyniają się do osiągnięcia celów lub kompetencji programu studiów.
 - Wyjaśnienie, w jaki sposób dydaktyka łączy się z prowadzonymi badaniami lub przyszłą dziedziną zawodową.
 - Wyjaśnienie, w jaki sposób projekt kształcenia spełnia zasady, regulacje instytucjonalne i wizję edukacyjną uniwersytetu lub wydziału.
- Wykładowca może projektować edukację w oparciu o zasady "konstruktywnego wyrównywania".
 - Cele kształcenia, które są konkretne i wymierne; ich poziom jest odpowiedni do miejsca kursu w programie.
 - W jaki sposób zadania, tryby nauczania i oceny są powiązane z celami kształcenia i pokazują, że cele kształcenia są w pełni uwzględnione w sposób prawidłowy i wiarygodny.
- Wykładowca może zaprojektować aktywne, skuteczne i wydajne metody nauczania i materiały dydaktyczne.
 - Różnorodność aktywowania metod nauczania i zadań w trakcie kursu.
 - Wystarczające doradztwo dla studentów, aby nadać kierunek ich działaniom edukacyjnym.
 - Połączenie nauki indywidualnej z nauką w formie cyfrowej lub online.
- Wykładowca może zaprojektować swoje zajęcia z uwzględnieniem specyfiki (programu nauczania) i potrzeb studentów.
 - Wyjaśnienie, w jaki sposób uwzględnia się poziom początkowy (np. wcześniejszą wiedzę, wcześniejsze doświadczenia edukacyjne) studentów, a także w jaki sposób wiedza i zainteresowania studentów są brane pod uwagę przy projektowaniu kursu.
 - Wyjaśnienie, w jaki sposób różnorodność środowisk studentów jest brana pod uwagę przy projektowaniu kursu (np. w trybach nauczania, wybranych materiałach dydaktycznych/literaturze, składzie zespołów projektowych, jednoznaczności oczekiwań).
 - Wyjaśnienie, w jaki sposób studenci są motywowani do samodzielnego i aktywnego myślenia.
- Wykładowca może zaprojektować swoje zajęcia w sposób praktyczny i logistycznie wykonalny.
 - Uwzględnia się odpowiednie warunki (np. budżet, godziny, miejsce, rodzaj spotkania).
 - Zarówno zajęcia dla wykładowców, jak i studentów (np. ocenianie, udzielanie informacji zwrotnych) mogą być traktowane realistycznie w dostępnym czasie.

2. Nauczanie i nadzorowanie

- Wykładowca może przygotować spotkanie edukacyjne. Obejmuje to plan spotkania zawierający:
 - Konkretnie cele dydaktyczne spotkania
 - Kontekst spotkania (kurs/moduł/cykl spotkań)
 - Przegląd spotkania, w tym: przedmioty, zajęcia wykładowcy, zajęcia dla studentów
 - Uzasadnienie planu.
 - Materiały na spotkanie (np. ćwiczenia, slajdy, podręcznik itp.)
- Wykładowca może przeprowadzić spotkanie edukacyjne i zastanowić się nad swoim występowaniem. Obejmuje to wyraźne przeprowadzenie spotkania edukacyjnego (wykładu), za pomocą wideo lub raportu z obserwacji na żywo, który pokazuje:
 - Wyjaśnienie celu i znaczenia sesji dydaktycznej dla studentów.
 - Wyjaśnienie przedmiotu i/lub instrukcji dla studentów.
 - Prawdziwa interakcja ze studentami w celu stymulowania procesu uczenia się.
 - Dobra i stymulująca atmosfera.
 - Właściwe korzystanie z pomocy technicznych.

- Gruntowna refleksja nad wynikami z punktami do poprawy.
- Wykładowca może nadzorować studentów, indywidualnie i/lub w grupach. Wykładowca pokazuje, że:
 - Posiada wizję i metodę nadzoru nad studentami przez pewien okres czasu, w tym istotne kamienie milowe.
 - Dobrze rozumie cele i potrzeby studenta i potrafi stosować różne i odpowiednie style nadzoru, dostosowane do sytuacji i potrzeb studenta.
 - Udziela efektywnej informacji zwrotnej podczas spotkań z pojedynczymi osobami lub grupami studentów, jest świadomy dynamiki zespołu i wykazuje umiejętności wspierania procesu grupowego.
 - Wzmacnia inicjatywę, niezależność i autonomię studentów i wie, jak to stymulować.
 - Wspiera studentów w rozwoju umiejętności akademickich.

3. Ocena

- Wykładowca może zaprojektować i wdrożyć ocenę rozwoju studenta i efektów uczenia się. Obejmuje to:
 - Informacje, w jaki sposób regularnie ocenia się postępy studentów i w jaki sposób studenci otrzymują informacje zwrotne na temat ich wyników.
 - Matrycę oceny, która pokazuje zgodność pomiędzy celami nauczania, metodami oceny i elementami testu oraz wagę każdej składowej oceny.
 - Wyjaśnienie, w jaki sposób metody oceny spełniają kryteria jakości: zasadność, wiarygodność, przejrzystość, użyteczność/praktyczność oraz pozytywny wpływ na studenta.
 - Przykład oceny i odpowiadający jej model odpowiedzi.
 - Wyjaśnienie, w jaki sposób ocena wpisuje się w politykę oceny uczelni lub wydziału (w odniesieniu do OER, zasad i przepisów komisji egzaminacyjnej itp.)
- Wykładowca może analizować wyniki oceny i wyciągać wnioski. Obejmuje to:
 - Psychometryczna lub inna analiza jakościowa oceny (w tym np. analiza przedmiotu, wiarygodność oceny, adekwatność kryteriów określających, czy cele kształcenia zostały osiągnięte).
 - Wyjaśnienie wyboru metody zastosowanej do określenia punktu odjęcia i oceny pracy.

4. Ocena nauczania

- Wykładowca może przeprowadzić ewaluację i zebrać informacje (dane), aby udoskonalić swoje nauczanie. Obejmuje to:
 - Cel ewaluacji lub wszelkie specyficzne pytania związane z sytuacją w zakresie nauczania.
 - Podejście ewaluacyjne (metody, źródła i elementy/kryteria) oraz uzasadnienie wyborów dokonanych w danym kontekście.
 - Ocena wyników studentów i uzyskanych z innych źródeł (np. wyników oceny, kolegów).
- Wykładowca może analizować wyniki ewaluacji, wyciągać wnioski i wskazywać obszary wymagające poprawy. Obejmuje to:
 - Wnioski dotyczące jakości projektu edukacyjnego, nauczania i oceny kursu.
 - Konkretnie rekomendacje i zamierzone działania mające na celu poprawę projektu edukacyjnego, nauczania i oceny kursu.
 - W jaki sposób poprzednie wyniki ewaluacji zostały wykorzystane w (ponownym) zaprojektowaniu kursu.

5. Profesjonalizacja

- Wykładowca może sformułować własną wizję kształcenia i uczenia się studentów. Obejmuje to:
 - Spójną wizję uczenia się i nauczania, wspartą odniesieniami do literatury i/lub opisami doświadczeń, które wpłynęły na tę wizję.
 - Przykłady ilustrujące, w jaki sposób jego wizja edukacyjna wpływa na jego nauczanie.
- Wykładowca może organizować swój rozwój zawodowy i współpracować w zespole nauczycielskim. Obejmuje to:
 - Przykłady pokazujące rolę nauczyciela w pracy zespołowej (np. rola/zadania, konstruktywny wkład w pracę zespołową, zarządzanie asystentami studentów itp.)
 - Wskazanie odpowiednich komisji i instytucji, które nauczyciel powinien poinformować podczas projektowania/nauczania kursu.
 - Opis tego, w jaki sposób wykładowca równoważy różne role zawodowe (np. różne role dydaktyczne lub role nauczyciela).

- Wykładowca może zastanowić się nad swoją pracą nauczyciela i przyszłym rozwojem zawodowym w nauczaniu. Obejmuje to:
 - Refleksję nad osobistymi mocnymi i słabymi stronami oraz rozwojem w odniesieniu do 5 kompetencji UTQ.
 - Konkretnie plany dalszego rozwoju zawodowego nauczyciela.

Źródło: J. Sanders, University Teaching Qualification, <https://www.jaronsanders.nl/education/university-teaching-qualification/>, 22 listopada 2018 (dostęp: lipiec 2019).

Doskonalenie polskich wykładowców w zakresie tutoringu powinno mieć równie systemowy charakter, jak ma miejsce w przypadku UTQ w Holandii. W szczególności istotne jest zaprojektowanie ścieżki kariery wykładowcy wspartej odpowiednim mechanizmem oceny oraz zapewniającej trwałość procesu doskonalenia dydaktyki, za co odpowiadają uczelnie. Bez zaprojektowania rozwiązań systemowych model tutoringu w kształceniu wykładowców (nauczycieli akademickich) nie będzie miał możliwości funkcjonowania.

6.2. Rozwój zawodowy nauczycieli akademickich – Uniwersytet w Aarhus

W Danii nauczyciele akademicy muszą odbyć obowiązkowy program doskonalenia zawodowego. Na Uniwersytecie w Aarhus program ten odbywa się dwa razy w roku z udziałem ok. 120 uczestników rocznie. Program skierowany jest do nauczycieli akademickich, którzy prowadzą zajęcia dydaktyczne na Uniwersytecie w Aarhus. Celem programu jest przyczynienie się do profesjonalizacji i podniesienia jakości nauczania uniwersyteckiego poprzez rozwijanie praktycznych umiejętności nauczycielskich oraz promowanie naukowego podejścia do nauczania.

Cel zostanie osiągnięty, gdy uczestnicy są w stanie:

- analizować i omawiać dydaktykę w oparciu o wiedzę na temat jakości nauczania, dydaktyki, oceny, ewaluacji i nauczania studentów
- planować, wykonywać i oceniać właściwie dobrane działania dydaktyczne i oceniające w ramach własnych dyscyplin i kontekstów organizacyjnych
- wykorzystywać i oceniać technologie edukacyjne w celu promowania działań edukacyjnych dla grup i indywidualnych studentów
- demonstrować praktyczne umiejętności nauczania w ramach różnych form nauczania
- gromadzić dane, analizować i przekazywać informacje o własnych praktykach i doświadczeniach dydaktycznych współpracownikom i innym zainteresowanym stronom w portfolio dydaktycznym

Program organizowany jest w celu wspierania działań dydaktycznych, w które uczestnicy są już zaangażowani, np. poprzez wspieranie planowania nauczania i wdrażania eksperymentów dydaktycznych, a także przygotowanie (cyfrowego) materiału dydaktycznego.

Struktura programu

Program składa się z czterech modułów:

Moduł 1: Wprowadzenie do nauczania i uczenia się w edukacji opartej na badaniach

Moduł 1 to trzydniowy kurs stacjonarny.

Moduł obejmuje następującą tematykę:

- Rozwój własny uczestników jako nauczycieli akademickich
- Podstawowa pedagogika uniwersytecka: teoria, koncepcje i modele
- Charakterystyka studentów, motywacja i nauka
- Badania pedagogiczne i dowody
- Planowanie nauczania, z naciskiem na uzasadnione wybory efektów uczenia się, treści, oceny i edukacyjnych technologii informatycznych
- Metody i techniki nauczania, w tym wprowadzenie do wykładów, nauczanie w małych grupach i nadzór (superwizja)
- Ocena kursu i rozwój własnych kursów uczestników.

Całkowity nakład pracy szacuje się na 50 godzin. Moduł jest realizowany w formule *blended learning*. Wymagane jest przygotowanie szacowane na ok. 25-30 godzin poprzedzające kurs stacjonarny.

Moduł 2: Edukacyjne technologie informatyczne - wykorzystanie technologii edukacyjnej

Moduł odbywa się na każdym z czterech wydziałów, a treści są zaprojektowane tak, aby pasowały do różnych edukacyjnych strategii informatycznych na wydziałach.

Moduł koncentruje się na:

- Edukacyjnych technologiach informatycznych Uniwersytetu w Aarhus, w tym różnych formatach kursów: „technologia rozproszona”, „technologia wspierana”, „technologia innowacyjna” (*blended learning*) i „technologia oparta” (*distance learning*)

- Przykładach najlepszych praktyk nauczania wspieranych przez technologię
- Modelach planowania nauczania mieszanego (nauczanie w klasie wspierane przez e-learning)
- Praktycznych doświadczeniach z różnymi metodami e-learningu i technologii, ze szczególnym naciskiem na wykłady, nauczanie w małych grupach i nadzór (superwizję)
- Stworzeniu co najmniej jednego cyfrowego obiektu dydaktycznego do wykorzystania we własnym nauczaniu uczestników
- Przeprojektowanie własnych kursów uczestników
- Rola nauczyciela jako e-moderatora

Całkowite przygotowanie i obciążenie pracą dla tego modułu szacuje się na 25 godzin. Moduł odbywa się jako moduł uczenia mieszanego w ARTS, BSS i HEALTH oraz jako moduł uczenia się na odległość w ST.

Moduł 3: Kurs projektowania zajęć

Uczestnicy muszą wybrać jeden z następujących utworów: wykłady, nauczanie w małych klasach lub nadzór.

Wszystkie ścieżki mają następujący format:

- Wprowadzenie online
- Dzień kursu stacjonarnego z prezentacjami, ćwiczeniami, dzieleniem się wiedzą i przygotowaniem projektu (ponownego) projektowania kursu lub modułu szkoleniowego
- Nadzór związany z projektem (prze)projektowania, w tym wykorzystanie technologii
- Testowanie przeprojektowanego modułu uczenia się we własnym nauczaniu uczestników
- Ostatni dzień kursu z oceną doświadczeń i wyników.

Ścieżka wykładów koncentruje się na:

- Identyfikacji problemów we własnej praktyce wykładowej uczestników
- Planowaniu wykładów lub serii wykładów (w tym interakcji między zajęciami w klasie i poza nią)
- Strategiach retorycznych podczas wykładu
- Narzędziach cyfrowych podczas wykładu
- Pomocach wizualnych podczas wykładu

Ścieżka nauczania w małych grupach koncentruje się na:

- Rozpoznawaniu problemów we własnej praktyce nauczycielskiej w małych grupach
- Możliwościach i wyzwaniach związanych z aktywizacją studentów w nauczaniu w małych grupach
- Organizowaniu nauczania w małych grupach (w tym wykorzystanie technologii i interakcja między zajęciami w klasie i poza nią)
- Spotkaniu ze studentami, w tym zarządzaniu grupą i różnorodnością studentów
- Prowadzeniu profesjonalnego dialogu w nauczaniu w małych grupach
- Informacjach zwrotnych i ocenie w nauczaniu w małych grupach

Ścieżka dotycząca nadzoru koncentruje się między innymi na:

- Identyfikacji problemów we własnej praktyce uczestników
- Spełnianiu oczekiwań w zakresie nadzoru (superwizji)
- Umiejętnościach relacyjnych i procesowych
- Umiejętnościach tworzenia tekstów i udzielania informacji zwrotnych w procesie pisania
- Umiejętnościach komunikacyjnych i metodach dialogu
- Wykorzystaniu technologii

Całkowity nakład pracy na każdą ze ścieżek w tym module szacuje się na ok. 45 godzin: 20 godzin na przygotowanie i udział w kursie oraz ok. 25 godzin na przygotowanie i przetestowanie własnego projektu uczestników.

Moduł 4: Końcowe warsztaty na temat portfolio nauczania, dzielenia się wiedzą i praktyki nauczania na czterech wydziałach

Zawartość tego modułu różni się w niewielkim stopniu w zależności od wydziału. Jednak niezależnie od wydziału uczestnicy będą mieli okazję zaprezentować swoje doświadczenia i spostrzeżenia oraz wyniki programu szkolenia nauczycieli dla grupy przełożonych i współpracowników.

W ostatnim dniu kursu nacisk zostanie położony na:

- Informacjach zwrotnych na temat własnego portfolio edukacyjnego uczestników lub projektu portfolio nauczania
- Prezentacji wybranych wyników z modułów 2 i 3

- Omówieniu środowiska nauczania na wydziale: studenci, oceny, warunki nauczania i rozwój nauczania, strategię uniwersyteckie,

Całkowite przygotowanie i obciążenie pracą modułu 4 szacuje się na 30 godzin.

Oprócz tego Uniwersytet w Aarhus realizuje wiele działań rozwojowych dla pracowników na różnych etapach kariery. Poniżej znajduje się kilka przykładów:

InTeL:

Wprowadzenie do nauczania i uczenia się (InTeL) to nowy moduł w nauczaniu uniwersyteckim, który obejmuje podstawy nauczania uniwersyteckiego dla nauczycieli na wszystkich poziomach, we wszystkich dyscyplinach i przy różnych stylach nauczania. Moduł zawiera obszerne wprowadzenie do nauczania i uczenia się, w tym kluczowe koncepcje i metody, które pomagają nauczycielom poprawić jakość ich nauczania. Te kluczowe pojęcia i metody obejmują takie aspekty, jak dostosowanie, aktywne uczenie się, efekty uczenia się, informatyka edukacyjna, egzamin i ocena. Dodatkowo w module są poruszane kwestie dotyczące wykładów, nauczania w klasie, nauczania w laboratorium, a także porady i wskazówki, jak udoskonalić nauczanie.

Moduł został zaprojektowany jako elastyczny moduł online (ok. 7 godzin w ciągu jednego tygodnia), składający się z materiałów do czytania, filmów i zajęć. Moduł odbywa się dwa razy w roku w języku angielskim. W ten sposób można realizować moduł niezależnie od lokalizacji lub strefy czasowej, jeśli tylko uczestnik ma połączenie z Internetem i dostęp do tablicy AU.

Po zakończeniu modułu uczestnicy przygotowują program nauczania dla własnego kursu, który można wykorzystać w celu ulepszenia technik nauczania. Informacje zwrotne przekazywane są na temat programu nauczania, a także innych działań.

Efekty uczenia się

Po zakończeniu modułu nauczyciel akademicki będzie mógł:

- zidentyfikować elementy we własnym nauczaniu, które można rozwinąć w celu usprawnienia nauczania studentów
- stosować zasady lub narzędzia pedagogiczne do zidentyfikowanego elementu
- krótko uzasadnić, w jaki sposób wybrana zasada lub narzędzie usprawni uczenie się studentów

Asystenci nauczyciela (studenci):

Nauczanie oparte na ćwiczeniach praktycznych, dyskusji i studiach przypadków jest podstawą wielu zajęć na uniwersytecie w Aarhus. W wielu przypadkach takie kursy prowadzą asystenci nauczyciela (studenci). Nauczanie stacjonarne umożliwia studentom pracę z teoriami, danymi i metodami przedmiotu. Mogą oni zadawać pytania, przećwiczyć zastosowanie teorii i metodologii przedmiotu pod nadzorem i otrzymać informacje zwrotne od nauczyciela. Asystenci nauczycieli w Aarhus BSS pełnią ważną funkcję dydaktyczną o znacznym potencjale edukacyjnym. Celem kursu jest wykorzystanie i rozwój tego potencjału.

Celem kursu jest rozwinięcie umiejętności nauczycielskich asystentów, aby mogli oni skutecznie prowadzić nauczanie - innymi słowy, uczyć w sposób, który motywuje studentów do przygotowania się i aktywnego uczestnictwa w zajęciach.

Efekty uczenia się

Po zakończonym kursie uczestnicy powinni:

- zaplanować zajęcia, które motywują studentów do przygotowania się do zajęć i promują ich aktywny udział w zajęciach.
- określić konkretny cel każdego zajęcia
- świadomie wybrać techniki pracy, które wspierają cel zajęć
- stosować techniki zadawania pytań, aby zbadać wiedzę i umiejętności studentów i na tej podstawie udzielać informacji zwrotnych.

Nadzór nad pracami doktorskimi:

Cel: rozszerzenie strategii i metod uczestników w zakresie nadzoru.

Efekty kształcenia

Po zakończonym kursie uczestnicy powinni:

- rozumieć zasady i przepisy, w tym kodeks postępowania dotyczący kształcenia doktorantów, które pojawiają się w zarządzeniu ministerialnym i innych dokumentach
- dostosować oczekiwania dotyczących nadzoru do studentów.
- posiadać narzędzia i strategie rozwijania umiejętności i niezależności studentów w zakresie tworzenia tekstów pisanych
- rozumieć metody komunikacji, które zapewniają postęp i wzmacniają niezależne myślenie studentów.

- ukształtować strategię radzenia sobie z kryzysami, które mogą pojawić się podczas edukacji doktoranckiej.

Treść i realizacja: Kurs jest bardzo praktyczny pod względem treści poprzez dyskusję i testowanie metod i narzędzi nadzoru (superwizji). Składa się z trzech głównych elementów: 1) zarządzanie procesem (np. dostosowywanie oczekiwań, radzenie sobie z różnicami kulturowymi, identyfikowanie czynników zapewniających rozwój akademicki, zarządzanie kryzysami i konfliktami) 2) nadzorowanie pisania pracy dyplomowej i referatów (np. przekazywanie efektywnych informacji zwrotnych) oraz 3) umiejętności komunikacyjne (np. techniki zadawania pytań). Kurs jest prowadzony w formie krótkich prezentacji, ćwiczeń grupowych i moderowanych dyskusji.

Kurs trwa dwa dni. Dzień pierwszy obejmuje wszystkie niezbędne elementy nadzoru nad doktorantem i przedstawia mniej lub bardziej doświadczonym promotorom aktualne informacje na temat aktualnych badań w tej dziedzinie. Dzień drugi obejmuje ukierunkowane szkolenie w zakresie kluczowych umiejętności. Doświadczeni przełożeni mogą zdecydować się na uczestnictwo tylko w pierwszym dniu.

6.3. Rozwój zawodowy nauczycieli akademickich – Uniwersytet w Gandawie

Na uniwersytecie w Gandawie rozwój zawodowy nauczycieli akademickich jest organizowany przez dział polityki edukacyjnej. Ma on charakter systemowy i pogłębiony.

Oferta jest zależna od zainteresowania i może obejmować:

- wskazówki edukacyjne na stronie (część przetłumaczona na język angielski) <https://www.onderwijstips.ugent.be/en/>
- szkolenia dla nauczycieli akademickich: szkolenie podstawowe: <https://onderwijstips.ugent.be/en/tips/basisdocententraining/> oraz szkolenia specjalistyczne: jak przygotować *knowledge clip*, jak przygotować egzaminy składające się z pytań wielokrotnego wyboru itp.
- indywidualne lub zespołowe wsparcie nauczycieli / asystentów udzielane przez 4-osobowy zespół.
- wsparcie ukierunkowane na konkretny projekt, np. projekt aktywnego uczenia się

6.4. Rozwój zawodowy nauczycieli akademickich – Uniwersytet w Oslo

Na Uniwersytecie w Oslo (UiO) od pracowników naukowych oczekuje się podstawowych kompetencji i umiejętności pedagogicznych. Powinni je posiadać w dniu zatrudnienia. Jeśli jednak osoba, która jest zatrudniona, nie jest w stanie ich udokumentować, będzie mogła zdobyć te umiejętności, uczestnicząc w specjalnych kursach ukierunkowanych na potrzeby uczestników. Kursy można odbyć bezpłatnie podczas godzin pracy.

Kurs „Pedagogika uniwersytecka” lub „Nauczanie i uczenie się w szkolnictwie wyższym” ma na celu „wniesienie wkładu w kulturę rozwoju nauczania i uczenia się na Uniwersytecie w Oslo”. Poprzez różnorodne działania zachęca się uczestników do podnoszenia świadomości na temat metod nauczania. Program zachęca do refleksji na temat doświadczeń edukacyjnych uczestników i daje możliwości wypróbowania innowacyjnych metod. Strona internetowa:

<https://www.uio.no/link/english/academic-development>

Kurs trwa 200 godzin i jest podzielony na 120 godzin modułu wprowadzającego, 30 godzin modułów do wyboru (można je zrealizować jako pojedynczy duży moduł lub jako suma dwóch mniejszych modułów po 15 godzin). Koncentruje się na takich zagadnieniach jak nadzór (superwizja) lub oceny i egzaminy oraz moduł 50-godzinny obejmujący prace pedagogiczne związane z rozwojem własnego wydziału, instytutu lub innych jednostek akademickich.

Oprócz tego kursu, który koncentruje się na pedagogice i dydaktyce, w ramach oferty rozwoju kompetencji Uniwersytet w Oslo proponuje szereg kursów, zarówno w języku norweskim, jak i angielskim. Niekktóre z nich mają charakter ogólnouniwersytecki, inne są specyficzne dla danych wydziałów. Poniższe przykłady pomogą zilustrować zakres tematyczny kursów, jakie Uniwersytet w Oslo oferuje swoim pracownikom:

- Kursy w kwestiach technicznych i praktycznych: na przykład kursy korzystania z oprogramowania i platform takich jak EndNote, GitHub i Canvas (platforma zarządzania dydaktyką wykorzystywana na Uniwersytecie w Oslo).
- Kursy z zakresu administrowania badaniami: jak organizować i zarządzać projektem badawczym, jak przygotować budżet, raporty, wnioski o granty itp.
- Kursy BHP, np. kursy bezpieczeństwa laboratoryjnego, kursy pierwszej pomocy.
- Kursy komunikacji dla pracowników naukowych, dotyczące sposobu prezentacji badań szerszej publiczności i mediom, publikacji w Internecie itp.
- Inicjatywy na rzecz równości płci w miejscu pracy.

- Kursy prawidłowego zarządzania kwestiami prywatności: aktualne regulacje, co pracownicy powinni wiedzieć, aby nie naruszać tych regulacji, jak radzić sobie z typowymi problemami w tym zakresie
- Kursy języka norweskiego dla pracowników międzynarodowych.

Bibliografia

1. Agné, Hans & Mörlenstam, Ulf. (2018). Should first-year doctoral students be supervised collectively or individually? Effects on thesis completion and time to completion. *Higher Education Research & Development*. 1-14. 10.1080/07294360.2018.1453785.
2. Bertola P., Murphy E., Tutoring at University: A Beginner's Practical Guide. Paradigm Books, 1994.
3. Bettens, K., Verbrugge, A., Aper, L., & Danneels, L. (2018). The impact of a peer-tutoring project on academic learning skills in speech language pathology students. *Folia Phoniatica et Logopaedica*, 70(3-4), 109-116. <https://doi.org/10.1159/000491080>
4. De Backer, L., Van Keer, H., & Valcke M. (2015). Promoting university students' metacognitive regulation through peer learning: The potential of reciprocal peer tutoring. *Higher Education*, 70
5. de Groot J., Kouwenaar R., Professionalisation of university lecturers. The UTQ and beyond, VSNU, May 2018.
6. Earwaker, J (1992). *Helping and Supporting Students. Rethinking the Issues*. Buckingham: Open University Press.
7. Gaebel M. & Zhang T., Trends 2018, Learning and teaching in the European Higher Education Area, European University Association, 2018
8. Gilis, A., Clement, M., Laga, L., & Pauwels, P. (2008). Establishing a Competence Profile for the Role of Student-centred Teachers in Higher Education in Belgium. *Research in Higher Education*, 49(6), 531–554. <https://doi.org/10.1007/s11162-008-9086-7>
9. Grey, D. & Osborne, C. (2018). Perceptions and principles of personal tutoring. *Journal of Further and Higher Education*
10. Grotkowska G, Sztandersk U., Społeczne i ekonomiczne uwarunkowania wyborów osób w wieku 19-30 lat dotyczących studiowania, Warszawa 2015
11. *Higher Education*, 24(2). <https://doi.org/10.2307/4151578>
12. Hinc J. Tutoring akademicki jako metoda kształcenia kompetencji translatorskiej, Uniwersytet Gdański 2016
13. Hixenbaugh, Paula and Thomas, Liz. 2006. *Personal Tutoring in Higher Education*.
14. <http://www.ox.ac.uk/admissions/undergraduate/student-life/exceptional-education/personalised-learning>, [dostęp: 2019.06.27]
15. <https://www.jaronsanders.nl/education/university-teaching-qualification/>, [dostęp: 2019.07.31]
16. https://www.vsnul.nl/en_GB/characteristics-utq-scheme-, [dostęp: 2019.06.28]
17. J. Sanders, University Teaching Qualification, <https://www.jaronsanders.nl/education/university-teaching-qualification/>, 22 listopada 2018 [dostęp: 2019.07.31].

18. Krajewska, A., & Kowalczyk-Waledziak, M. (2014). Possibilities and limitations of the application of academic tutoring in Poland. *Higher Education Studies*, 4(3), 9-18.
19. Macfarlane, B. (2011). The Morphing of Academic Practice: Unbundling and the Rise of the Para-academic. *Higher Education Quarterly*, 65: 59-73.
20. Schippers M C, Scheepers W A and Peterson J B (2015) A scalable goal-setting intervention closes both the gender and ethnic minority achievement gap. *Palgrave Communications*. 1:15014 doi: 10.1057/palcomms.2015.14.
21. Słownik języka polskiego, PWN, <https://sjp.pwn.pl/sjp/tutor;2578976.html>, [dostęp: 2019.06.27]
22. Stoke on Trent: Trentham.
23. Tigelaar E.H., Dolmans D.H. J.M., Wolfhagen H.A.P. & Van Dervleuten C.P.M. The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education, *Higher Education*, 48, 2004, s. 253–268
24. Tigelaar, D. E. H., Dolmans, D. H. J. M., Wolfhagen, I. H. A. P., & Vleuten, C. P. M. van der. (2004). The Development and Validation of a Framework for Teaching Competencies in Higher Education.
25. Zaproszenie do składania ofert w ramach projektu pozakonkursowego „Mistrzowie dydaktyki”, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, <http://www.bip.nauka.gov.pl/mistrzowie-dydaktyki/zaproszenie-do-skladania-ofert-w-ramach-projektu-pozakonkursowego-mistrzowie-dydaktyki.html>, [dostęp: 2019.06.27]