

Projekt: Mistrzowie dydaktyki

MODEL TUTORINGU W KSZTAŁCENIU AKADEMICKIM

Redakcja:

Jakub Brdulak
Katarzyna Glińska-Lewczuk
Anna Janus-Sitarz
Janusz Uriasz

Publikacja na licencji Creative Commons: uznanie autorstwa - użycie niekomercyjne - bez utworów zależnych 3.0 Polska (CC BY-NC-ND 3.0 PL).



Projekt: Mistrzowie dydaktyki
Ministerstwo Edukacji i Nauki
wersja końcowa

numer ISBN: 978-83-964241-1-2

Wersja:

Warszawa, 16 października 2023 r.



SPIS TREŚCI

SPIS TREŚCI	3
SŁOWO WSTĘPNE.....	6
CZĘŚĆ 1. MODELE TUTORINGU W KSZTAŁCENIU AKADEMICKIM. PROJEKT: MISTRZOWIE DYDAKTYKI.....	8
Wprowadzenie	9
1.1 Tutoring – definicja, modele	12
1.1.1 Przegląd definicji przedstawionych przez partnerów projektu.....	12
1.1.2 Przegląd form tutoringów	15
1.1.3 Kierowanie działaniami tutorów i ocena ich pracy	23
1.2 Wyzwania systemowe związane z tutoringami w polskim szkolnictwie wyższym	28
1.3 Modele tutoringów – główne założenia realizowane w uczelniach partnerów projektu.	33
1.3.1 Model tutoringów – Uniwersytet w Aarhus	33
1.3.2 Model tutoringów – Uniwersytet w Gandawie.....	34
1.3.3 Model tutoringów – Kolegium Uniwersyteckie w Londynie	37
1.3.4 Model tutoringów – Uniwersytet w Groningen.....	39
1.3.5 Model tutoringów – Uniwersytet w Oslo.....	40
1.4 Wsparcie instytucjonalne dla studentów w uczelniach partnerów projektu	43
1.4.1 Wsparcie uniwersyteckie dla studentów – Uniwersytet w Aarhus.....	43
1.4.2 Wsparcie instytucjonalne dla studentów – Uniwersytet w Gandawie	45
1.4.3 Wsparcie instytucjonalne dla studentów – Kolegium Uniwersyteckie w Londynie.....	48
1.4.4 Wsparcie uniwersyteckie dla studentów – Uniwersytet w Groningen.....	49
1.4.5 Wsparcie instytucjonalne dla studentów – Uniwersytet w Oslo	51
1.5 Modele tutoringów w rozwoju zawodowym nauczycieli akademickich w instytucjach partnerskich	54
1.5.1 Rozwój zawodowy nauczycieli akademickich – Uniwersytet w Aarhus.....	54
1.5.2 Rozwój zawodowy nauczycieli akademickich – Uniwersytet w Gandawie	59
1.5.3 Rozwój zawodowy nauczycieli akademickich – Kolegium Uniwersyteckie w Londynie	61
1.5.4 Rozwój zawodowy nauczycieli akademickich – Uniwersytet w Groningen	62
1.5.5 Rozwój zawodowy nauczycieli akademickich – Uniwersytet w Oslo	68
1.6 Programy szkoleniowe dla polskich nauczycieli akademickich w projekcie „Mistrzowie dydaktyki”	70

1.6.1	Program szkoleniowy dla polskich nauczycieli akademickich – Uniwersytet w Aarhus	70
1.6.2	Program szkolenia polskich nauczycieli akademickich – Uniwersytet w Gandawie	73
1.6.3	Program szkolenia polskich nauczycieli akademickich – UCL	79
1.6.4	Program szkolenia polskich nauczycieli akademickich – Uniwersytet w Groningen	81
1.6.5	Program szkolenia polskich nauczycieli akademickich – Uniwersytet w Oslo	85
	Bibliografia	88
	Źródła internetowe	90
CZĘŚĆ 2. PROJEKT MODELU TUTORINGU DLA SZKÓŁ WYŻSZYCH		92
2.1	Założenia modelu	93
2.2	Struktura modelu	94
2.2.1	Potrzeby, cele i założenia	95
2.2.2	Dane wejściowe	95
2.2.3	Proces	95
2.2.4	Efekty	96
2.2.5	Wpływ	96
2.3	Proces wdrażania modelu	98
CZĘŚĆ 3. PRZYKŁADY I WYZWANIA WE WDRAŻANIU MODELU TUTORINGU		101
3.1	Britt Adams, Laura Thomas, Martin Valcke: Ocena i informacja zwrotna. Motory inicjatyw rozwoju zawodowego	105
3.2	Piotr Garbac: Kurs dla promotorów prac magisterskich. Wpływ poziomu makro na poziom mikro w jednostce szkolnictwa wyższego	112
3.3	Annely Tomson: Przekazywanie informacji zwrotnej w sposób zrównoważony	118
3.4	Jens Laurs Brøndum Kærsgaard, Rune Thostrup: Jak zostać tutorem akademickim. Rozwój zawodowy tutorów akademickich poprzez projekty tutoringów skoncentrowanego na studencie	124
3.5	Clare Bentall, Harriet Harper: Promowanie aktywnego uczenia się	132
3.6	Aleksandra Stupak: Program oparty na kompetencjach (Competance-Based Programme) dla pracowników ochrony zdrowia	137
3.7	Barbara Muszyńska: Tutoring i odwrócone projektowanie (ang. <i>backward design</i>) a podejście skoncentrowane na problemie w edukacji językowej	145
3.8	Bernard Fryśkowski: Symulatory obwodów online jako narzędzie do nauki na odległość dla studentów inżynierii elektrycznej	152
3.9	Witold Kędzierski, Monika Jamioł, Jacek Wawrzykowski, Marta Kankofer: Zastosowanie tutoringów w nauczaniu podstawowych przedmiotów studentów kierunku weterynaria, mających problemy z postępowaniem w nauce i motywacją	161

3.10	Maciej Bożek: Korzyści płynące z zastosowania metody portfolio w nauczaniu zagadnień z zakresu złożonej psychologii stosowanej.....	167
3.11	Adam Kubiak: Zależność od oprogramowania i niemożliwe obowiązki – mniej dyskutowane konsekwencje „awaryjnego zdalnego nauczania”	174
3.12	Gertruda Gwóźdź-Łukawska, Monika Potyrała: Wyróżnij siebie / kogoś innego – aktywne uczenie się matematyki	181

SŁOWO WSTĘPNE

Poprawa podejścia do nauczania i związanych z nim procesów to dla europejskich instytucji szkolnictwa wyższego cel priorytetowy i obszar zwiększonej aktywności. (Gaebel i Zhang 2018)

Publikacja jest efektem realizacji projektu „Mistrzowie dydaktyki” (ang. *Master of Didactics, MoD*), zainicjowanego przez Ministerstwo Edukacji i Nauki i współfinansowanego z Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój. Celem działań było wsparcie innowacyjności i rozwoju metod kształcenia, doskonalenie kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich oraz lepsza rozpoznawalność i promocja tutoringów. Zadaniem projektu było poznanie dobrych praktyk stosowanych w szkolnictwie wyższym w zakresie nowoczesnego kształcenia z wykorzystaniem metod tutoringów w najlepszych uczelniach europejskich oraz przeniesienie tych rozwiązań do polskiego systemu edukacji. Cel szczegółowy projektu sformułowano następująco: *Podniesienie kompetencji polskich nauczycieli akademickich w zakresie stosowania nowoczesnych, innowacyjnych metod nauczania, takich jak wykorzystanie tutoringów w edukacji.*

Publikacja składa się z trzech części. Część pierwsza opisuje tutoring w kategorii pewnej filozofii kształcenia opartej na podejściu skoncentrowanym na studencie (ang. *Student Centered Learning, SCL*). Przedstawia uczelnie zagraniczne biorące udział w projekcie, kolejno: Uniwersytet w Aarhus, Uniwersytet w Gandawie, Kolegium Uniwersyteckie w Londynie, Uniwersytet w Groningen i Uniwersytet w Oslo, które zaprezentowały rozwiązania w zakresie nowoczesnej dydaktyki, w tym tutoringów. Każda uczelnia wypracowała własny model tutoringów, który proponuje wyjątkowy sposób kształcenia. W związku z tym uznano, że na potrzeby polskiego systemu szkolnictwa, który w istocie jest mocno zróżnicowany, właściwe będzie przedstawienie każdego z możliwych rozwiązań w zakresie tutoringów z powodzeniem zastosowanego w zagranicznych uczelniach partnerskich. Modele te mogą zostać w sposób zindywidualizowany wykorzystane przez polskie uczelnie.

Na podstawie poszczególnych modeli opracowano kompleksowy model tutoringów, który został przedstawiony w drugiej części pracy i można go zastosować w różnych obszarach szkolnictwa. Nie został on dostosowany do konkretnego typu uczelni, dyscypliny naukowej czy też dziedziny. Jego zaletą jest możliwość adaptacji do różnych obszarów kształcenia, takich jak nauki humanistyczne, nauki techniczne, nauki rolnicze, nauki przyrodnicze, nauki medyczne, nauki o sztuce lub innych. Model może być również stosowany w edukacji interdyscyplinarnej, która jest bardzo powszechna w Polsce. Proponowany model

obejmuje trzy poziomy: poziom uczelni, poziom nauczyciela oraz poziom studenta. Każda uczelnia powinna go dostosować do własnych potrzeb i oczekiwań.

Projekt „Mistrzowie dydaktyki” umożliwił wielu nauczycielom akademickim zdobycie doświadczenia w zakresie rozwiązań tutoringowych stosowanych na zagranicznych uczelniach partnerskich. Rozwiązania te uczestnicy szkoleń wdrożyli następnie w swych uczelniach macierzystych. Swoje pierwsze obserwacje przedstawili na międzynarodowej konferencji „Mistrzowie dydaktyki”, która odbyła się w czerwcu 2021 roku. Wybrane artykuły z tej konferencji zostały przedstawione w trzeciej części niniejszej publikacji.

Autorzy publikacji są przekonani, że doświadczenia zdobyte w ramach projektu „Mistrzowie dydaktyki” trwale poprawią jakość kształcenia w polskich uczelniach, co doprowadzi do wzrostu ich konkurencyjności w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego i na świecie.

CZĘŚĆ 1.

MODELE TUTORINGU W KSZTAŁCENIU AKADEMICKIM.

PROJEKT: MISTRZOWIE DYDAKTYKI

Udział partnerów:

Annika Büchert Lindberg, Uniwersytet w Aarhus
Jens Laurs Kærsgaard, Uniwersytet w Aarhus
Liza Strandgaard, Uniwersytet w Aarhus
Jens Bennedsen, Uniwersytet w Aarhus
Rune Thostrup, Uniwersytet w Aarhus
Jan Folkert Deinum, Uniwersytet w Groningen
Ine Noben, , Uniwersytet w Groningen
I.M.E. Douwes-van Ark, , Uniwersytet w Groningen
Alex Standen, Kolegium Uniwersyteckie w Londynie
Clare Bentall, Kolegium Uniwersyteckie w Londynie
Harriet Harper, Kolegium Uniwersyteckie w Londynie
Sam Smidt, Kolegium Uniwersyteckie w Londynie
Britt Adams, Uniwersytet w Gandawie
Laura Thomas, Uniwersytet w Gandawie
Martin Valcke, Uniwersytet w Gandawie
Annely Tomson, Uniwersytet w Oslo
Piotr Garbacz, Uniwersytet w Oslo

Część 1 opracowana na podstawie publikacji z 2019 roku przygotowanej przez:

Jakub Brdulak
Joanna Gotlib
Ryszard Koziółek
Janusz Uriasz

*Brdulak J., Gotlib J., Koziółek R., Uriasz J. (2019), Model tutoringu, Projekt „Mistrzowie Dydaktyki”,
Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa*
<https://www.gov.pl/attachment/8fd3a897-d990-4034-b216-b0f669d1e102>, dostęp: 1 XII 2023

Wprowadzenie

Projekt „Mistrzowie dydaktyki” (ang. *Masters of Didactics, MoD*) – zainicjowany przez Ministerstwo Edukacji i Nauki i współfinansowany ze środków Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój – wspierał innowacyjność procesów dydaktycznych, doskonalenie sztuki nauczania (rozwój pedagogiczny) oraz lepszą rozpoznawalność i promocję tutoringu. Proponowane rozwiązania wskazują na znaczenie doświadczeń międzynarodowych w rozwijaniu i doskonaleniu procesu uczenia się i nauczania. Efektem mobilności kadry jest wprowadzanie ulepszeń do oferty edukacyjnej, a także uwzględnianie międzynarodowych trendów, takich jak na przykład aktywne i skoncentrowane na studencie kształcenie oraz pełne wdrożenie reform bolońskich w ramach europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego.

Celem projektu było:

Podniesienie kompetencji polskich nauczycieli akademickich w zakresie stosowania nowoczesnych, innowacyjnych metod nauczania, takich jak wykorzystanie tutoringu w kształceniu. Projekt zakłada opracowanie koncepcji i wdrożenie nowych rozwiązań w zakresie tutoringu, mających na celu wspieranie studentów wybitnie zdolnych, jak i mniej zdolnych. Rozwiązania zostaną opracowane, przetestowane, a następnie wdrożone przez polskie uczelnie korzystające z doświadczeń partnerów międzynarodowych.

Warto zauważyć, że niektóre polskie uczelnie już stosują bardzo dobre praktyki w kształceniu nauczycieli akademickich w zakresie podnoszenia kompetencji dydaktycznych (Próchnicka 2013, Sajdak 2019), jednak coraz częściej dostrzega się znaczenie pracy skoncentrowanej na studencie i stałą potrzebę podnoszenia kwalifikacji nauczycieli akademickich w tym zakresie (Referent 2013, Maciejowska 2019). Wymiana doświadczeń z zagranicznymi partnerami może być inspirująca dla wielu polskich nauczycieli akademickich.

Międzynarodowymi partnerami projektu były następujące uczelnie znajdujące się w pierwszej setce najlepszych uniwersytetów na świecie według Academic Ranking of World Universities (Listy Szanghajskiej):

- 1) Uniwersytet w Aarhus (ang. Aarhus University – AU),
- 2) Uniwersytet w Gandawie (ang. Ghent University – GU),
- 3) Kolegium Uniwersyteckie w Londynie (ang. University College London – UCL),
- 4) Uniwersytet w Groningen (ang. Groningen University – UG),
- 5) Uniwersytet w Oslo (ang. University of Oslo – UO).

Celem części pierwszej niniejszej publikacji jest zainspirowanie pracowników naukowych polskich uczelni do doskonalenia dydaktyki na poziomie indywidualnym i instytucjonalnym. W większości sytuacji związanych z edukacją nie ma jednego uniwersalnego rozwiązania pasującego do wszystkich typów procesów dydaktycznych lub odpowiedniego dla wszystkich rodzajów uczelni. Różnorodność jest częścią nauczania akademickiego i stanowi wielką wartość szkolnictwa wyższego. Z tego względu niniejszej publikacji nie należy traktować jako instrukcji wdrażania tutoringów w edukacji.

Układ części pierwszej ma służyć wyżej wymienionym celom. Podzielona jest ona na sześć rozdziałów. Pierwszy rozdział poświęcony jest omówieniu pojęcia „tutoring”. W tym rozdziale zwraca się uwagę na to, że tutoring służy doskonaleniu kształcenia. Cechą tutoringów jest indywidualizacja programów nauczania z uwzględnieniem zróżnicowanych grup studentów i dlatego szczególnie ważny jest dialog między studentami a nauczycielami akademickimi. Zapewni on studentowi ciągły, efektywny proces uczenia się. Cechą dialogu jest to, że korzystają z niego obie strony. Tym samym można postawić tezę, że tutoring jest procesem, w którym uczy się nie tylko student, ale także nauczyciel akademicki i instytucja, którą reprezentuje.

W rozdziale drugim części pierwszej przedstawiono główne wyzwania związane z zastosowaniem tutoringów w Polsce. Rozdział ten jest bardzo ważny dla całego opracowania, ponieważ wdrożenie tutoringów do polskich realiów wymaga uwzględnienia polskiej specyfiki. Wykorzystanie tutoringów jest autonomiczną decyzją każdej uczelni, dlatego w kolejnych rozdziałach zaprezentowano rozwiązania stosowane obecnie u naszych zagranicznych partnerów – są one wyraźnie osadzone w różnych środowiskach społecznych i prawnych. A zatem wykorzystywanie i przenoszenie na polskie uczelnie ich doświadczeń wymaga refleksji nad tymi różnicami systemowymi.

Rozdział trzeci części pierwszej ukazuje różnorodność modeli tutoringów w krajach reprezentowanych przez zagranicznych partnerów programu, natomiast rozdział czwarty poświęcony jest instytucjonalnemu wsparciu studentów w uczelniach partnerskich. Rozdziały piąty i szósty zawierają omówienie obszarów, które składają się na tutoring. Te obszary są następujące:

- 1) wsparcie instytucjonalne dla studentów, w szczególności indywidualizacja nauczania z uwzględnieniem zróżnicowanych grup studentów, na przykład złożonych z osób zdolnych lub wymagających wsparcia. Tworzenie grup może odbywać się według bardzo różnych kryteriów;

- 2) rozwój zawodowy nauczycieli akademickich – każdy z międzynarodowych partnerów projektu „Mistrzowie dydaktyki” doskonalili swoją kadrę akademicką. To oznacza, że nauczyciel akademicki musi regularnie pogłębiać swoje kompetencje dydaktyczne, niezależnie od realizacji zadań badawczych. Uważamy, że ten obszar wymaga wzmocnienia w polskich uczelniach i wprowadzenia pewnych rozwiązań systemowych na poziomie krajowym.

W ostatnim rozdziale części pierwszej każda z uczelni partnerskich przedstawia własny program kształcenia polskich nauczycieli akademickich w ramach projektu „Mistrzowie dydaktyki”.

1.1 Tutoring – definicja, modele

Tutoring to termin, który posiada wiele definicji. Warto zatem sięgnąć do najbardziej podstawowego źródła definiującego poszczególne pojęcia, czyli „Słownika języka polskiego” PWN. Nie zawiera on wprawdzie definicji słowa „tutoring”, ale zawiera definicję słowa „tutor”. Tutor to: *pracownik uniwersytetu lub innej szkoły czuwający nad przebiegiem studiów studentów kształcących się w indywidualnym trybie* (PWN 2019). Można więc przyjąć, że tutoring w praktyce sprowadza się do indywidualizacji kształcenia. W najnowszej polskiej literaturze przedmiotu tutoring opisywany jest w kontekście edukacji spersonalizowanej i definiowany w odniesieniu do takich terminów jak „mentoring” czy „coaching” (Czekierda i in. 2018; Sarnat-Ciastko 2015; Dziedziczak-Foltyn, Karpińska-Musiał, Sarnat-Ciastko 2020).

W uczelniach partnerskich pojęcie to ma o wiele szersze znaczenie i obejmuje wszystkie aspekty skutecznego kształcenia. Dlatego też każdy z partnerów wskazuje, na jakie elementy zwraca szczególną uwagę w swoim konkretnym podejściu do tutoringów. Kluczowe jest to, że nawet w kontekście nauczania i uczenia się w licznych grupach szczególny nacisk kładzie się na indywidualnie ukierunkowane wsparcie i doradztwo.

1.1.1 Przegląd definicji przedstawionych przez partnerów projektu

Uniwersytet w Aarhus:

Uniwersytet w Aarhus wskazał dwie definicje tutoringów:

- 1) Kompleksowe doradztwo w sprawach akademickich i osobistych, w tym przekazywanie informacji o procesach kształcenia akademickiego, procedurach i oczekiwaniach, opiniach, rozwoju akademickim i wsparciu osobistym (Gray i Osborne 2020).
- 2) Tutoring to relacja typu mistrz–student, służąca rozwojowi kompetencji akademickich, społecznych i osobistych studenta lub grupy studentów.

Dodatkowo Uniwersytet w Aarhus rozróżnia tutoring prowadzony jako zajęcia dodatkowe lub tutoring zintegrowany z programem nauczania.

W rozwoju zawodowym tutorów Uniwersytet w Aarhus dąży do wspierania zarówno stypendiów w zakresie nauczania i uczenia się (ang. *scholarship of teaching and learning, SoTL*), jak i kształcenia refleksyjnych praktyków, ułatwiając im refleksję na temat własnej praktyki tutorskiej poprzez cztery

uzupełniające się perspektywy: perspektywę własną, perspektywę studenta, perspektywę koleżeńską i perspektywę teoretyczną.

Uniwersytet w Gandawie:

Uniwersytet w Gandawie poświęca dużo uwagi kompetencjom współczesnych nauczycieli akademickich. Punktem wyjścia dla dyskusji na ten temat są dwa modele prezentujące umiejętności nauczycieli akademickich.

Pierwszy model oparty jest na badaniach Tigelaara oraz Gilisa i in. (2008), które opisują szereg ról współczesnych wykładowców. Oprócz bycia ekspertami w zakresie wiedzy merytorycznej nauczyciele akademicy ułatwiają procesy uczenia się, co oznacza, że są projektantami procesów edukacji, menedżerami procesów grupowych, oceniającymi/ewaluatorami, osobami uczącymi się przez całe życie, technologami edukacyjnymi zapewniającymi różnicowanie i jakość kształcenia.

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

- 1) **(meta)poznawcze kompetencje:** nauczyciele akademicy muszą stymulować rozwój wiedzy i rozumienia wiedzy w grupie, umieć formułować skuteczne pytania, oferować pomoc w razie potrzeby, udzielać informacji zwrotnych i wykorzystywać refleksję w pracy ze studentami;
- 2) **kompetencje komunikacyjne:** nauczyciele akademicy muszą budować bezpieczne i wspierające środowisko uczenia się. W tym celu niezbędne jest posiadanie umiejętności słuchania, umiejętności komunikacji werbalnej i niewerbalnej itp.;
- 3) **kompetencje organizacyjne:** nauczyciele muszą wiedzieć, jak zachęcać studentów do udziału w procesie uczenia się, jak zarządzać interakcjami podczas zajęć i współpracą studentów podczas zajęć, jak zarządzać czasem itp.

Uniwersytet w Gandawie zakłada, że nauczyciele akademicy muszą umieć wypełniać wyżej wymienione funkcje i wykorzystywać kompetencje tutora zarówno w zajęciach „jeden na jeden”, jak i z małą grupą studentów, a także wtedy, gdy są odpowiedzialni za dużą grupę studentów. Przypadek pracy z małymi grupami studentów jest zgodny z interpretacją „spersonalizowanego uczenia się” Uniwersytetu w Oksfordzie, ponieważ tam podstawowe nauczanie opiera się na *rozmowach, zwykle pomiędzy dwoma lub trzema studentami i ich nauczycielem, który jest ekspertem w danej dziedzinie. Spotkania te określane są mianem „tutoriali” i dają możliwość szczegółowego omówienia tematu i otrzymania indywidualnej informacji zwrotnej. Oprócz „tutoriali” stosowane są różne formy dydaktyczne, w zależności od zajęć:*

*seminaria, wykłady, prace laboratoryjne oraz cotygodniowe lekcje językowe. Studenci nie tylko korzystają z wielu godzin tutoring, ale także mają regularny i osobisty kontakt z tutorem.*¹ Obie te możliwości tworzą idealne warunki do rozwijania wyjątkowej edukacji.

Uniwersytet w Gandawie jednakże dąży do rozwoju nauczycieli akademickich, którzy nawet jeśli prowadzą zajęcia w dużych grupach, nadal muszą myśleć i zachowywać się jak tutorzy.

Kolegium Uniwersyteckie w Londynie:

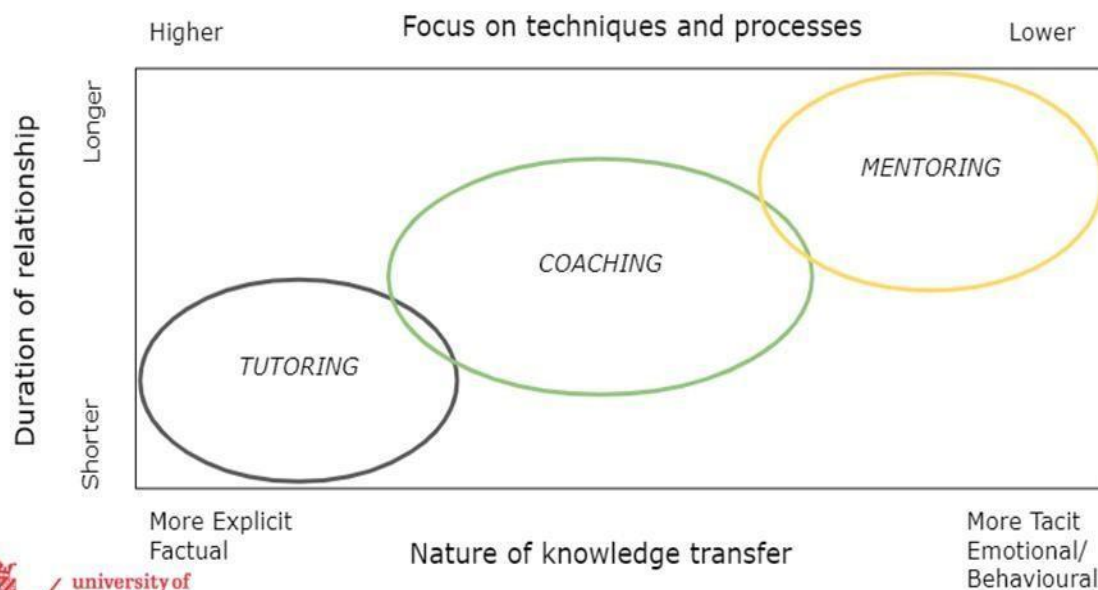
Według Kolegium Uniwersyteckiego w Londynie tutoring jest formą zindywidualizowanego wsparcia dla studentów, obejmującą wszystkie aspekty ich studiów, w stosownych przypadkach także doradztwo w sprawach życiowych, akademickich i zawodowych. Tutorzy mają na celu wspieranie studentów w ich rozwoju, biorąc pod uwagę ich indywidualne potrzeby, umiejętności i zainteresowania. Wydziały opracowują różne podejścia do tutoring, aby odpowiedzieć na potrzeby swoich studentów i wymagania dyscyplin.

Uniwersytet w Groningen:

Według Uniwersytetu w Groningen tutoring w szkolnictwie wyższym jest częścią programu nauczania i zajęć, stanowi integralną część kształcenia ogólnego. Tutoring może odbywać się w dużych lub małych grupach, ale w szczególnych sytuacjach może być również zindywidualizowany. Celem tutoring jest dostosowanie się do zróżnicowania studentów w zakresie pochodzenia, dyscypliny, kompetencji akademickich, specjalizacji i zainteresowań, a także umożliwienie im osiągnięcia celów akademickich i zawodowych.

Ponadto Uniwersytet w Groningen przyjął szeroką definicję tutoring, w której się mieszczą takie pojęcia jak: mentoring, superwizja, coaching, doradztwo, konsultacja, nauczanie. Czas trwania relacji między tutorem a studentem, a także charakter transferu wiedzy pozwalają w pewnym stopniu wyróżnić pojęcie tutoring spośród pozostałych koncepcji (Rys. 1).

¹ Zindywidualizowane uczenie się, <http://www.ox.ac.uk/admissions/undergraduate/student-life/exceptional-education/personalised-learning>, [dostęp: 27.06.2019 r.].



Duration of relationship	Czas trwania relacji
Shorter	Krócej
Longer	Dłużej
Higher	Wyższa
Lower	Niższa
Focus on techniques and processes	Koncentracja na technikach i procesach
TUTORING	TUTORING
COACHING	COACHING
MENTORING	MENTORING
More explicit factual	Bardziej oparty na faktach
More tacit emotional/behavioural	Bardziej bierny, emocjonalny/behawioralny
Nature of knowledge transfer	Charakter transferu wiedzy

Rys. 1 Techniki i procesy nauczania i przekazywania wiedzy (rysunek oryginalny z tłumaczeniem w tabeli)

Uniwersytet w Oslo:

Definicja tutoringu przedstawiona przez Uniwersytet w Oslo jest zbliżona do rozumienia tego pojęcia na Uniwersytecie w Groningen i Aarhus. Tutoring rozumiany jest jako część programu studiów i zajęć, stanowiącą integralny element kompleksowej dydaktyki. Zadaniem tutoringu jest umożliwienie studentom osiągnięcie celów rozwoju zawodowego przy uwzględnieniu ich różnorodności.

1.1.2 Przegląd form tutoringu

Tutoring obejmuje szeroki wachlarz różnych metod, których zastosowanie zależy w dużej mierze od konkretnego celu: napisania tekstu akademickiego, przeglądu literatury, analizy alternatywnych podejść do problemu czy pomocy w rozwiązaniu problemów osobistych. Lista narzędzi i metod nie jest

ograniczona do konkretnej sytuacji z zakresu tutoringu. Wśród metod edukacyjnych pomiędzy nauczycielem a zaangażowanymi studentami najczęściej praktykowane są następujące formy tutoringu:

- 1) tutoring indywidualny,
- 2) tutoring w małych grupach,
- 3) tutoring dla dużych grup,
- 4) a także różne formy tutoringu rówieśniczego.

1.1.2.1 Tutoring indywidualny

Studenci uczą się przedmiotu z dobrym tutorem, przypisanym do każdego z nich, a czasem dla dwóch lub trzech studentów jednocześnie (Bloom 1984). Następnie regularnie przeprowadzane są testy formatywne, stosuje się procedury informacji zwrotnej i korekty prac oraz równoległe testy formatywne, podobnie jak na zajęciach prowadzonych w dużej grupie. Należy zaznaczyć, że potrzeba pracy korygującej w ramach tutoringu nie jest duża. Indywidualizowana pomoc w nauce studentów może przybierać różne formy. Przyjmuje się, że tutoring „jeden na jeden” sprzyja zarówno lepszemu uczeniu się studentów, jak i zwiększeniu ich motywacji do nauki w porównaniu z tradycyjnym, formalnym nauczaniem i uczeniem się na zajęciach (Wood i Tanner 2012).

Przykładem takiego podejścia jest tutoring osobisty (ang. *Personal Tutoring*) (UCL).

Kluczowe elementy tego modelu są następujące:

- 1) decyzja o najlepszej formie wsparcia dla studentów podejmowana jest oddzielnie w każdym programie, a tym samym unika się stosowania uniwersalnego podejścia. W ramach poszczególnych programów każdemu studentowi musi być przypisany osobisty tutor, którego zadaniem będzie udzielanie studentom regularnego, spersonalizowanego wsparcia i wskazówek. W każdym programie rola osobistego tutora oraz innych osób zaangażowanych w prace lokalnego centrum wsparcia studentów są określane indywidualnie;
- 2) wsparcie jest organizowane lokalnie, a informacje w tym zakresie są jasno komunikowane studentom, tak aby wiedzieli oni, gdzie w razie potrzeby mogą uzyskać pomoc;
- 3) w każdym programie studenci mają zapewnione informacje o tym, jak uzyskać dostęp do osobistego doradztwa i wsparcia związanego z:
 - postępami w nauce i rozwojem umiejętności badawczych,
 - karierą i osobistym rozwojem zawodowym,
 - ogólnym dobrym samopoczuciem.

Tabela 1. Metody i narzędzia w edukacji studentów w systemie tutoringu indywidualnego

Nazwa metody / narzędzia	Krótki opis metody / narzędzia	Korzyści z zastosowania metody / narzędzia
Pytania otwarte	Nauczyciel zadaje pytania otwarte, aby studenci mogli dłużej się nad nim zastanowić. Celem nie jest podanie konkretnej instrukcji, ale sprowokowanie studenta do głębszego zrozumienia problemu, a przez to znalezienia własnych rozwiązań.	Poczucie sprawstwa studenta (sam znajduje rozwiązanie).
Strategie oceny, ścieżki dydaktyczne online – (e-)portfolio	<p>Samocena – czynność lub proces analizy i oceny własnych działań:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) zbiór (elektronicznych) dowodów gromadzonych i zarządzanych przez użytkownika, zwykle online. Takie dowody (elektroniczne) mogą obejmować tekst wejściowy, autorefleksję/ocenę, certyfikaty uczestnictwa w niektórych wydarzeniach, pliki (elektroniczne), obrazy, multimedia, wpisy na blogu, hipertącza itp., 2) zarówno demonstracja umiejętności użytkownika, jak i platforma do wyrażania siebie, 3) online: użytkownicy mogą je prowadzić dynamicznie. 	
Ocena studencka / uzyskanie informacji zwrotnej	Dialog lub kwestionariusz, informacja zwrotna w formie wideo lub audio.	Opinie studentów na temat struktury i treści tutoringu/nauczania mają kluczowe znaczenie, ponieważ nauczanie powinno aktywować procesy uczenia się preferowane przez studentów.
Blended learning (nauczanie mieszane)	Na przykład otwarty kurs online (MOOC) lub Canvas (platforma e-learningowa).	Połączenie asynchronicznych i synchronicznych działań edukacyjnych w jednym kursie zapewnia elastyczność studentom. <i>Blended learning</i> rozwija kompetencje społeczne, ponieważ studenci wchodzą w interakcje ze swoimi profesorami i innymi studentami.

1.1.2.2 Kształcenie studentów w małych grupach – tutoring

Inną formą indywidualizacji kształcenia akademickiego jest łączenie tutoringu z pracą w małych grupach. Dotyczy to zwłaszcza studentów piszących prace z jednej dyscypliny lub gdy tematy prac mieszczą się w jednym makrozagadnieniu. Przykładem były prace dyplomowe studentów językoznawstwa, które podlegały kontroli i konsultacjom nie tylko przez właściwego profesora nadzorującego, ale także przez jego kolegów – specjalistów z tej samej dyscypliny. Ten rodzaj współpracy staje się szczególnie popularny (UO) przy pisaniu prac doktorskich. Pomaga tworzyć wysokie standardy dla całej grupy doktorantów i wzmacnia motywację do podnoszenia poziomu własnej pracy. Małe grupy studyjne, zwykle na studiach magisterskich (od pięciu do dwunastu studentów), dają nauczycielowi możliwość innego i indywidualnego kierowania kształceniem i ocenianiem studentów. Łatwo jest określić dyspozycje dydaktyczne, które sprzyjają skutecznej edukacji konkretnej osoby.

Tabela 2. Metody i narzędzia w edukacji studentów w systemie tutoringu w małych grupach

Nazwa metody / narzędzia	Krótki opis metody / narzędzia	Korzyści z zastosowania metody / narzędzia
Karty koncepcyjne	Studenci w parach wykonują kartki z pojęciami na jednej stronie i ich opisami na drugiej. Następnie pozostali studenci sprawdzają poprawność opisu, zadają pytania itp., zapewniając w ten sposób jakość opisu.	Studenci tworzą własne opisy pojęć i dzielą się ich rozumieniem.
Odwrócona klasa (możliwa również w przypadku tutoringu „jeden na jeden” lub w dużych grupach)	W odwróconej klasie studenci oglądają wykłady online, współpracują online lub prowadzą badania w domu, by później angażować się w działania pod okiem tutora (tutoriale/wspólne ćwiczenia edukacyjne).	Technika ta sprawia, że studenci są znacznie bardziej aktywni i zaangażowani w zajęcia, gdyż ich zadaniem jest wykorzystanie podstawowej wiedzy w bardziej złożony sposób.
Strategie uczenia się oparte na współpracy	Sytuacja, w której dwie lub więcej osób uczy się lub próbuje nauczyć się czegoś razem. Kilka strategii: sala z puzzlami (ang. <i>Jigsaw Classroom</i>), STAD/TGT, tutoring rówieśniczy (ang. <i>peer tutoring</i>), odgrywanie ról (ang. <i>role playing</i>), nauka oparta na rozwiązywaniu problemów (ang. <i>problem-based learning</i>).	

Ocena: ocena rówieśnicza, rubryki	Zajęcia edukacyjne, podczas których studenci oceniają wyniki swoich rówieśników. Rubryki: rubryka do oceny, najczęściej w formie matrycy lub siatki, jest narzędziem służącym do samooceny, interpretacji i oceny pracy studentów na podstawie pewnych ustalonych kryteriów i standardów.	
WIKI	Strona internetowa lub baza danych tworzona wspólnie przez społeczność użytkowników, dająca każdemu użytkownikowi możliwość dodawania i edytowania zawartości.	
Ścieżka edukacyjna online	Ścieżka edukacyjna to sekwencja lub struktura zawierająca wiele kursów i działań, które pozwalają studentom zdobyć określony zakres wiedzy w odpowiedniej kolejności bez straty czasu. Ścieżki edukacyjne mogą obejmować quizy, filmy, prezentacje, zadania i teksty.	
Przemysłenie–praca w parach–dzielenie się	Każdy student proszony jest o indywidualne zastanowienie się nad problemem; następnie studenci omawiają problem w parach; w ostatnim kroku każda grupa przygotowuje jedną odpowiedź.	Studenci uczą się rozwiązań i koncepcji osadzonych w środowisku nauczania opartym na współpracy. Technika jest łatwa do opanowania i zastosowania. Studenci mają czas na przemysłenie pytań, zanim zaczną je omawiać (Millis i Cottell 1998, 2003).
Narzędzia technologii edukacyjnej: rzeczywistość rozszerzona (ang. <i>Augmented Reality, AR</i>), rzeczywistość wirtualna (ang. <i>Virtual Reality, VR</i>), media społecznościowe, aplikacje na tablety		

1.1.2.4 Kształcenie studentów w dużych grupach – tutoring

Prowadzenie zajęć w dużych grupach studentów (np. od 50 do 150 osób na Uniwersytecie w Oslo lub do 500, a nawet więcej, na Uniwersytecie w Gandawie) ma na celu budowanie standardowych podstaw wiedzy, elementarnych umiejętności lub wprowadzenie podstawowych pojęć naukowych. Ważne jest znalezienie skutecznego połączenia pomiędzy indywidualnym tutoringiem, zajęciami w małych grupach i wykładami dla wielu osób. Efektywność oznacza wykorzystanie zróżnicowanej edukacji indywidualnej, żeby osiągnąć wysoki poziom kształcenia wszystkich studentów, a nie tylko tych najzdolniejszych. Elektroniczne systemy zarządzania nauką i platformy edukacyjne – jak MOOCs – są świetnym narzędziem wspierającym i realizującym to podejście. Dzięki nim można jednocześnie zarówno standaryzować, jak i indywidualizować osiągnięcie efektów kształcenia.

Tabela 3. Metody i narzędzia w edukacji studentów w systemie tutoring w dużych grupach

Nazwa metody / narzędzia	Krótki opis metody / narzędzia	Korzyści z zastosowania metody / narzędzia
Technologia odpowiedzi mobilnych (aplikacje mobilne, takie jak Mentimeter lub Socrative)	Podczas prezentacji słuchacze wykorzystują swoje smartfony do łączenia się z prezentacją, mogą odpowiadać na pytania, przekazywać informacje zwrotne itp. Odpowiedzi mogą być wizualizowane w czasie rzeczywistym, aby stworzyć przyjemne i interaktywne doświadczenie.	Łatwo można sprawdzić, czy każdy student aktywnie uczestniczy w zajęciach. Pomaga również nauczycielowi w odpowiedni sposób monitorować postępy studentów w rozumieniu materiału podczas wykładu / sesji roboczej.
„Lodołamacze”/ aktywizacja dotychczasowej / wcześniejszej wiedzy studentów	Kilka opcji: newsy, karuzelowa burza mózgów, metaplan itp.	Zmniejszenie przeciążenia poznawczego studentów podczas zajęć.
Aktywizacja studentów na wykładach, np.: przemyślenie–praca w parach–dzielenie się	Studenci zastanawiają się nad pytaniami, stosując trzy różne kroki: Przemyślenie: studenci niezależnie myślą nad odpowiedzią. Praca w parach: studenci zostają pogrupowani w pary, aby omówić swoje refleksje. Ten krok pozwala im wyrazić swoje przemyślenia i zastanowić się nad pomysłami innych. Dzielenie się: pary studentów dzielą się swoimi pomysłami z większą grupą.	Studenci traktują się wzajemnie jako źródła informacji.

Indywidualna ocena i informacja zwrotna	Przed spotkaniem w grupie odbywają się ćwiczenia samooceny. Nauczyciel uwzględnia w organizacji zajęć elementy krytyczne wyniesione z wcześniejszej oceny.	Orientacja studentów na nowe treści, sprawdzanie wcześniejszej wiedzy i rozwijanie samokontroli postępów.
Aktywne kończenie wykładów	Studenci samodzielnie formułują pytania testowe; samoocena po lekcji; jednogminutowa kartkówka, zaliczenie lekcji itp.	Motywowanie studentów do aktywnego zaangażowania się w temat.

1.1.2.5 Tutoring rówieśniczy

Tutoring rówieśniczy to specyficzna forma uczenia się we współpracy, w której bardziej doświadczony student (tutor) oferuje pomoc i wsparcie jednemu lub kilku (nawet ponad 30) mniej doświadczonym studentom. W ramach tutoringu rówieśniczego zarówno korepetytor, jak i student rozwijają swoją wiedzę i/lub umiejętności. Definicje z tym powiązane to nauka partnerska i nauka rówieśnicza. Istnieje kilka możliwości zastosowania tutoringu rówieśniczego w praktyce²:

- 1) tutoring rówieśniczy w małych lub dużych grupach,
- 2) tutoring rówieśniczy, po którym następuje (lub nie) szkolenie,
- 3) tutoring rówieśniczy prowadzony online lub bezpośrednio,
- 4) tutoring rówieśniczy wśród osób w tym samym lub różnym wieku,
- 5) stały (jednostronny) lub wzajemny (obustronny) tutoring rówieśniczy.

W tutoringów rówieśniczym tutor i student są w podobnym wieku lub mają podobny stopień zaawansowania. W jednej grupie mogą pracować studenci z podobną wiedzą i/lub umiejętnościami, a także słabsi i mocniejsi. W tutoringów rówieśniczym wśród osób w różnym wieku tutorem jest zazwyczaj bardziej doświadczony student, który prowadzi swoich młodszych kolegów.

W stałym tutoringów rówieśniczym role są z góry określone. Przez cały czas trwania tutoringu rówieśniczego rolę tutora pełni jedna i ta sama osoba. W tutoringów wzajemnym nie ma jednak ciągłości roli – studenci odgrywają rolę zarówno tutora, jak i studenta. Zmiana ról następuje w ściśle określonych momentach strategicznych. Wzajemny tutoring rówieśniczy występuje głównie wśród osób w podobnym wieku, posiadających podobną wiedzę i umiejętności.

² Materiały Uniwersytetu w Gandawie: <https://onderwijstips.ugent.be/nl/tips/peer-tutoring/>.

W tutoringach rówieńczych korzystne jest systematyczne angażowanie studentów w działania związane z oceną i informacją zwrotną. Poprzez te działania studenci rozwijają: umiejętność przekazywania informacji zwrotnej, krytyczne myślenie i zdolność do oceny jakości pracy własnej i innych. Takie zdolności prowadzą do budowania pozycji eksperta i sprzyjają niezależności i braniu odpowiedzialności za własny proces uczenia się.

Kiedy korzystać z tutoringu rówieńczyego? Tutoring rówieńczy nie powinien być wykorzystywany do wprowadzania nowych treści nauczania. Tutorzy zazwyczaj pomagają studentom w wykonywaniu kolejnych ćwiczeń lub w pogłębianiu niedawno zdobytej wiedzy i/lub umiejętności. Ponadto tutoring rówieńczy daje tutorom wiele możliwości uczenia się. Z jednej strony wymaga od nich dobrej znajomości danego przedmiotu, aby mogli wspierać swoich studentów, a z drugiej strony kładzie nacisk na rozwój kompetencji społecznych. Przykładem może być rozwijanie umiejętności coachingowych, kształtowanie przyjaznej postawy, doskonalenie umiejętności komunikacyjnych, umiejętności współpracy (interdyscyplinarnej), umiejętności przywódczych itp. Elementy, które należy uwzględnić przy organizacji tutoringu rówieńczyego, przedstawia Tabela 4.

Tabela 4. Elementy do uwzględnienia przy organizowaniu tutoringu rówieńczyego

Definicja celów nauczania	Należy określić zamierzone cele nauczania, tak dla tutorów, jak i dla studentów, zarówno pod względem naukowym, jak i społecznym (jeśli dotyczy). Należy zadbać o to, aby cele kształcenia były jasno i konkretnie sformułowane.
	Na podstawie celów nauczania należy zdecydować o różnych aspektach tutoringu rówieńczyego (wielkość grupy, ten sam lub inny przekrój wiekowy, tutoring stały lub wzajemny, online lub twarzą w twarz itp.).
Podział ról	Nie ma ścisłych zasad tworzenia grup tutoringowych.
	Zazwyczaj „najstańsi” i „najsilniejsi” studenci pracują razem. Niektórzy nauczyciele sugerują jednak, że najbardziej pracowici studenci powinni zostać tutorami. Zwykle są bardziej pomocni w sytuacjach, w których studenci mogą mieć trudności ze zrozumieniem danego zagadnienia niż „najlepsi”, którzy zwykle niemal „automatycznie” rozumieją treści.
	Można również zbadać spójność grupy: czy studenci i tutorzy potrafią ze sobą współpracować? Czy studenci akceptują tutora w tej roli? W kontekście rozwoju kompetencji społecznych interesujące mogą być różne dopasowania. W tym przypadku tutor i studenci są grupowani osobno ze względu na płeć, pochodzenie, status społeczno-ekonomiczny itp.
Przejrzysta metoda	Należy zapewnić, aby ustanowione zasady i procedury były przejrzyste i zawarte w regulaminie obowiązującym obie strony. Należy określić, jakie formy współpracy między studentem a tutorem są pożądane, a jakie nie. Procedury muszą określać, kiedy (częstotliwość) i jak długo tutor i student się spotykają, z jakich materiałów edukacyjnych można korzystać, jakie działania wychowawcze należy prowadzić.

Monitoring	Konieczne jest właściwe monitorowanie procesu tutoringu przez nauczyciela (nauczycieli). Czy tutor i student (studenci) przestrzegają ustalonych zasad i procedur? W razie potrzeby można zmienić zasady i procedury.
Ocena	Postępy działań powinny być regularnie oceniane w celu zapewnienia pomyślnego wyniku. Czy tutor i student osiągają swoje cele edukacyjne? Jeśli postęp nie jest zauważalny, można zmienić zasady i procedury. Niezwykle ważne jest, aby dostępne były jasne kryteria i wskaźniki jakości, a także aby ocena była przejrzysta i ukierunkowana na rozwój uczących się. Powiązana z oceną informacja zwrotna jest kluczowa. Bez informacji zwrotnej ocena będzie mniej skuteczna. Należy podkreślić rodzaje informacji zwrotnej: <i>feedback</i> (jak to robię?), <i>feed forward</i> (dokąd zmierzam?) i <i>feed up</i> (co dalej?).
Przygotowanie tutorów	Zaleca się przygotowanie studentów do pełnienia roli tutorów. Poza wyjaśnieniem zasad i procedur projektu tutorskiego (patrz wyżej) tutorzy mogą być przygotowani na poziomie akademickim, np. poprzez udział w specjalnych sesjach informacyjnych dotyczących zagadnień poruszanych podczas projektu. Jeśli chodzi o kompetencje społeczne tutorów, można zorganizować szkolenie polegające na odgrywaniu ról (połączone z informacją zwrotną). Dzięki temu możliwe jest ćwiczenie następujących umiejętności: <ol style="list-style-type: none"> 1) monitorowanie i reagowanie na proces uczenia się; 2) udzielanie adekwatnej i właściwej informacji zwrotnej, 3) zadawanie odpowiednich pytań, 4) radzenie sobie z krytyką, 5) moderacji dyskusji, 6) zapewnienie zaangażowania wszystkich (w grupie kilkunastu studentów), 7) zbudowanie dobrej relacji między tutorem a studentem, 8) zwracanie się do siebie z szacunkiem.

1.1.3 Kierowanie działaniami tutorów i ocena ich pracy

Właściwy monitoring, regularna ocena i szkolenie tutorów to niezbędne elementy potrzebne do stworzenia wysokiej jakości tutoringu. Tutorzy mogą otrzymać dodatkowe wsparcie podczas całego procesu (np. w UO), otrzymując karty tutora.

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.

Tutor card	Karta tutora
Let the tutees brainstorm (broadly).	Niech studenci zrobią burzę mózgów (w szerokim zakresie).
Keep the available time in mind.	Należy pamiętać o czasie.
In advance	Z góry
Let the group develop an action plan for task execution.	Niech grupa opracuje plan działania dotyczący realizacji zadania.
Ask questions which suggest a purposeful approach for task execution.	Zadawaj pytania, które sugerują celowe podejście do realizacji zadania.
Let the tutees decide for themselves how to execute the task.	Pozwól studentom samodzielnie zdecydować o sposobie wykonania zadania.
In between	Pomiędzy
Check the available time and the progress made.	Sprawdzaj czas i postępy w pracy.
Delegate the task to check the time frequently	Zadanie częstego, regularnego sprawdzania czasu zleć

regularly to a tutee.	studentowi.
Check whether all tutees are participating actively.	Sprawdź, czy wszyscy studenci biorą aktywny udział w zajęciach.
Check whether the proposed solution is in line with the task demands.	Sprawdź, czy proponowane rozwiązanie jest zgodne z wymaganiami zadania.
Check tutees' comprehension by giving feedback and by asking differentiated questions.	Sprawdź zrozumienie tekstu przez studentów poprzez udzielanie informacji zwrotnej oraz zadawanie zróżnicowanych pytań.
Examples of questions:	Przykładowe pytania:
What does... mean?	Co oznacza...?
Summarise the characteristics of...	Podsumuj cechy charakterystyczne dla...
Can you give an example of...?	Czy możesz podać przykład...?
In what is ... different from comparable to...?	W czym ... różni się od porównywalnego ...?
Why do you say that?	Dlaczego tak mówisz?
Does everyone agree?	Czy wszyscy się zgadzają?
Can you explain why...?	Czy możesz wyjaśnić, dlaczego...?
Can someone elaborate on that?	Czy ktoś może to rozwinąć?
What are the strengths / weaknesses of...?	Jakie są mocne i słabe strony...?
What can you conclude about...?	Co można wywnioskować o...?
Check whether the final task solution corresponds with the task demands.	Sprawdź, czy ostateczne rozwiązanie zadania odpowiada wymaganiam zadania.
Check to what degree the learning objectives are met by all tutees.	Sprawdź, w jakim stopniu cele nauczania zostały osiągnięte przez wszystkich studentów.
Check whether tutees still have questions.	Sprawdź, czy studenci mają jeszcze pytania.
Reflect on the peer collaboration.	Poddaj refleksji współpracę koleżeńską.

Rys. 2. Liesje De Backer, Hilde Van Keer, Martin Valcke, Badanie potencjalnego wpływu wzajemnego tutoringu rówieśniczego (RTP) na wiedzę metakognitywną i regulację studentów szkół wyższych (rysunek oryginalny z tłumaczeniem w tabeli)

Na przykład takie karty mogą zawierać krótki przegląd sesji (z proponowanymi procedurami). Organizowanie okresowych rozmów rówieśniczych tutorów może być pomocne w nadzorowaniu ich pracy oraz w ogólnym monitorowaniu i ocenie procesu. Wreszcie, skutecznym narzędziem oceny działań tutorów może być portfolio. Tutorzy mogą prowadzić portfolio, aby monitorować postępy, zarówno pod względem naukowym, jak i społecznym. Jako bardziej ustrukturyzowaną alternatywę dla portfolio można wykorzystać format plakatu, np. na Uniwersytecie w Aarhus tutorzy opracowali projekt tutorialu i przedstawili wyniki i doświadczenia z nim związane, posługując się opracowanym w tym celu plakatem.

Pod wieloma względami to, co sprzyja uczeniu się studentów z ekspertem-nauczycielem, jest bardzo podobne do praktyk, które okazały się skuteczne w różnych środowiskach nauczania i uczenia się oraz w różnych dyscyplinach. Badacze (Wood i Tanner, 2012) zidentyfikowali siedem cech najbardziej skutecznych tutorów. Określili je za pomocą deskryptorów, z których następnie zapisano akronim INSPIRE (pol. 'inspirować') (tab. 5).

Tabela 5. Model tutoringów eksperckiego INSPIRE i wyniki dla studentów za Wood i Tanner (2012)

Cechy i zachowania ekspertów tutorów	Wyniki dla studentów
<p>Inteligentny: Doskonała wiedza merytoryczna i pedagogiczna</p> <p>Opiekuńczy: Nawiązywanie i utrzymywanie osobistych relacji i empatii ze studentami</p> <p>Sokratejski: Nie podaje prawie żadnych faktów, rozwiązań ani wyjaśnień, ale żąda ich od studentów poprzez zadawanie pytań</p> <p>Progresywny: Przechodzenie od łatwiejszych do stopniowo trudniejszych cykli diagnozowania, podpowiadania w kierunku rozwiązania i stawiania nowego problemu</p> <p>Pośredni: Przekazuje zarówno negatywne, jak i pozytywne informacje zwrotne poprzez implikacje; chwali rozwiązania</p> <p>Refleksyjny: Prosi studentów, aby przedstawili swój sposób myślenia, wyjaśnili swoje rozumowanie i uogólnili je na inne konteksty</p> <p>Zachęcający: Stosuje strategie motywowania studentów i wzmacnia ich pewność siebie (ang. Self-efficacy)</p>	<p>Trudność pytań optymalnie dopasowana do poziomu rozumienia studentów</p> <p>Poczucie akceptacji, wsparcia i swobody w wyjaśnianiu swojego sposobu myślenia</p> <p>Ciągłe myślenie, działanie i reagowanie</p> <p>Przechodzenie małymi krokami do wyższych kompetencji poprzez celową praktykę</p> <p>Praca w atmosferze wolnej od oceny</p> <p>Uzyskanie wglądu we własne myślenie poprzez metakognitywną refleksję</p> <p>Doświadczenie produktywnego uczenia się i zdobywania wiary w swoje możliwości</p>

Przedstawione w tab. 5 cechy i zachowania tutorów-ekspertów można rozpatrywać nie tylko poprzez definicję pojęcia, lecz także z punktu widzenia jego zastosowania. Są one zgodne z zasadami zaproponowanymi przez UCL na podstawie obserwacji udanego wdrożenia tutoringów przez polskich wykładowców w ramach ich własnych instytucji. Poniższe zalecenia dla tutorów stanowią podstawę podejścia do tutoringów:

- Jasne formułowanie celu i komunikowanie go studentom (np. czy jest to cel osobisty, akademicki czy mieszany).
- Jasne formułowanie rezultatu działań, który jest uzgodniony ze studentami (np. przygotowanie do konferencji, napisanie artykułu, praca nad zadaniem, przygotowanie do rozmowy kwalifikacyjnej, określenie umiejętności osobistych itp.).
- Organizowanie regularnych spotkań według harmonogramu ustalonego ze studentami.
- Oparcie na zrozumiałych teoriach dotyczących wspierania uczenia się i rozwoju osobistego studentów.
- Niedyskryminowanie, ale tworzenie różnych możliwości dla różnych studentów w zależności od ich potrzeb.
- Posiadanie zgody studentów na angażowanie ich w pracę.

- Skodyfikowanie procesu uczenia się (np. notowanie liczby spotkań, które studenci odbyli, jakie były efekty, jaki był czas).
- Ocenianie zarówno po względem ilościowym, jak i jakościowym.

Niezależnie od podejścia jako niezwykle istotny warunek efektywnego wykorzystania tutoringu wskazuje się dobrą komunikację między tutorem (mistrzem) a studentem.

1.2 Wyzwania systemowe związane z tutoringami w polskim szkolnictwie wyższym

W ostatnich latach w Polsce toczy się wiele dyskusji na temat jakości nauczania w szkolnictwie wyższym, poprawy pozycji polskich uczelni w międzynarodowych rankingach, jak również w szerszym zakresie, ze szczególnym uwzględnieniem roli studentów oraz wewnętrznych i zewnętrznych interesariuszy procesu kształcenia.

Polska ma duże zapotrzebowanie na usługi szkolnictwa wyższego (Grotkowska i Sztanderska, 2015). To zapotrzebowanie ma dwa źródła:

- 1) indywidualne, co wynika zarówno z preferencji, jak i ograniczeń budżetowych kandydatów na studia;
- 2) publiczne, co wynika z indywidualnych preferencji potencjalnych studentów oraz systemu finansowania szkolnictwa wyższego ze środków publicznych.

System szkolnictwa wyższego w Polsce się zmienia. Wskazują na to obiektywne fakty. W roku akademickim 2019/2020 na polskich uczelniach studiowało aż 1,2 mln studentów. Obecnie w naszym kraju można studiować na 392 uczelniach, z czego 132 to uczelnie publiczne, niepublicznych jest 250, a kościelnych – 11.

Patrząc na wykres (rys 3.), można zauważyć tendencję spadkową liczby studentów od ponad dekady. Wynika to z wielu czynników, w tym (Grotkowska i Sztanderska, 2015) ze zmian w strukturze szkolnictwa średniego. W okresie transformacji w Polsce nastąpił rozwój szkolnictwa ogólnego, kończącego się zwykle egzaminem dającym prawo do podjęcia studiów wyższych. Odbiło się to w dużej mierze kosztem szkolnictwa zawodowego. Spowodowało to wyraźną tendencję wśród absolwentów szkół z maturą do kontynuowania nauki na poziomie wyższym. W 2005 roku 82,9% absolwentów szkół średnich do 25. roku życia kontynuowało naukę! Wśród absolwentów techników odsetek ten wynosił aż 48,5%. W kolejnych latach tendencja do kontynuowania nauki została zahamowana, co wiązało się z poprawą relatywnej sytuacji osób z wykształceniem średnim technicznym na rynku pracy i spadkiem relatywnej atrakcyjności studiowania. W badaniach trendów w edukacji na obszarze europejskim (Gaebel i Zhang, 2018) pojawiła się ciekawa obserwacja wskazująca, że w Polsce licencjat w 40% badanych instytucji nie zapewnia prawdziwego wykształcenia akademickiego. Jest to jedną z przyczyn stosunkowo wysokiego odsetka studentów, którzy deklarują chęć kontynuowania studiów magisterskich bezpośrednio po ukończeniu studiów pierwszego stopnia.

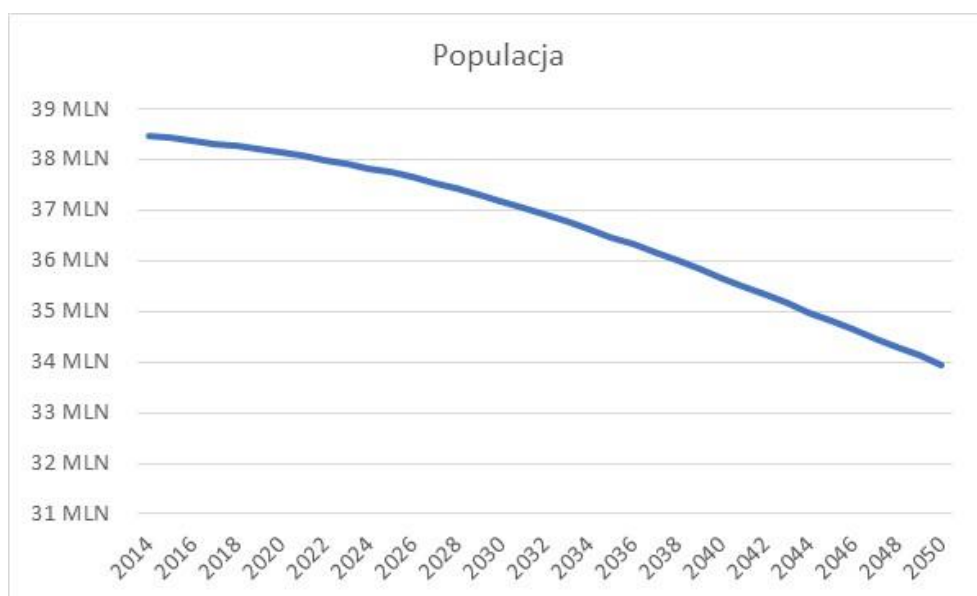


Rys. 3. Zestawienie liczby studentów studiujących na polskich uczelniach (wg GUS – dostęp: 31.05.2021 r.)

Kolejnym czynnikiem wpływającym na zmianę liczby studentów/kandydatów na studia są niewątpliwie uwarunkowania demograficzne. Obecnie nadal spada liczba ludności w przedziale wiekowym 20–24 lata (rys. 4.). Spadkowi liczby ludności w wieku 20–24 lata towarzyszy generalnie spadek całej populacji w Polsce (rys. 5). Dlatego też uczelnie muszą przygotować się na spadek liczby studentów i dostosować do tej sytuacji swoje metody nauczania.

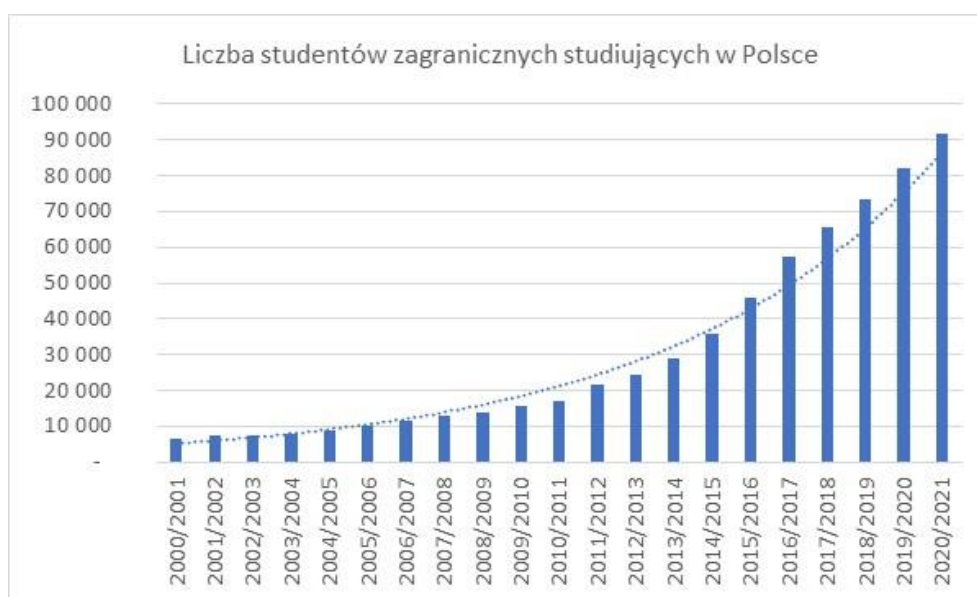


Rys. 4. Stan i prognoza populacji w Polsce w wieku 20–24 lata (źródło: Główny Urząd Statystyczny – dostęp: 31.05.2021 r.)



Rys. 5. Stan i prognoza ludności w Polsce (źródło: Główny Urząd Statystyczny – dostęp: 31.05.2021 r.)

Wśród studentów rozpoczynających rok akademicki 2019/2020 było 82 194 obcokrajowców. Wyraźnie zauważalny jest dynamiczny wzrost liczby studentów zagranicznych studiujących w Polsce.



Rys. 6. Zestawienie liczby cudzoziemców studiujących na polskich uczelniach (źródło: Główny Urząd Statystyczny, dostęp: 31.05.2021)

Jest to nowa sytuacja, do której uczelnie przygotowują się systematycznie, podnosząc poziom internacjonalizacji. Zdarzają się już przypadki, że liczba studentów zagranicznych w placówce przekracza liczbę studentów polskich. Studenci międzynarodowi, reprezentujący różne systemy edukacyjne, wybierają wszystkie kierunki studiów oferowane w Polsce. Najczęściej oferowanym wykładowym językiem obcym jest język angielski.

Aktualnym wyzwaniem dla polskich uczelni jest doskonalenie metod nauczania, zarówno w formie face-to-face, jak i zdalnej, w celu dostosowania ich do zróżnicowanych potrzeb i możliwości studentów. Dlatego też istnieje pilna potrzeba wprowadzenia zmian systemowych w szkolnictwie wyższym, które wynikają z:

- 1) potrzeby jego rozwoju,
- 2) jego usługowej i prorozwojowej roli dla gospodarki i społeczeństwa,
- 3) zmiany w wewnętrznym popycie na usługi edukacyjne,
- 4) intensyfikacji międzynarodowego zapotrzebowania na usługi edukacyjne.

Wśród katalogu bieżących prac znajduje się konieczność wzmocnienia nowoczesnych metod i technik kształcenia, w tym implementacja rozwiązań i doświadczeń najlepszych zagranicznych ośrodków akademickich.

Polskie szkoły wyższe prowadzą kształcenie poprzez programy tworzone samodzielnie lub za zgodą Ministra Edukacji i Nauki (dawniej: Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego) oraz innych organów nadzorujących daną uczelnię. W większości przypadków mamy do czynienia z kształceniem na dużą skalę (Hinc, 2016) realizowanym w formie zajęć, wykładów, ćwiczeń, laboratoriów, seminariów lub warsztatów itp. Program kształcenia oraz nakład pracy studenta niezbędny do osiągnięcia zakładanych efektów kształcenia jest opisany i mierzony w systemie ECTS. Swobodny dostęp do zasobów wiedzy jest coraz bardziej powszechny i wymaga stosowania nowych, zróżnicowanych metod kształcenia. W nich możemy wyróżnić e-learning, nauczanie na odległość, tzw. *blended learning* (nauczanie mieszane), nauczanie oparte na problemach, nauczanie na podstawie studiów przypadku, nauczanie kooperacyjne, nauczanie wg metody odwróconej klasy i wiele innych. Przejście od edukacji masowej do spersonalizowanej (indywidualnej i/lub grupowej) jest procesem czasochłonnym, który będzie wymagał zastosowania nowych metod nauczania i ich wdrożenia, np. poprzez nowoczesny tutoring.

W obecnym systemie szkolnictwa wyższego rosną obawy o zauważalne przesunięcie w kierunku „konsumenckich” postaw dotyczących uczenia się i nauczania (Bunce i in., 2017). Obawy te krążą wokół idei,

że studenci szkół wyższych są coraz częściej postrzegani jako pasywni odbiorcy lub konsumenci usług. Koncepcja ta zwraca uwagę na niebezpieczeństwo odrzucania przez studentów osobistej odpowiedzialności za proces uczenia się przy równoczesnym posiadaniu nierealistycznych oczekiwań, np. że za sukces i rozwiązanie wszelkich problemów odpowiadają nauczyciele akademicy.

W kontekście przesunięcia w stronę konsumpcjonizmu, napędzanego przez szeroko zakrojone zmiany społeczne, polityczne i gospodarcze, w teorii edukacji i najlepszych praktykach pojawił się konkurencyjny trend, zgodnie z którym należy położyć większy nacisk na podejście bardziej skoncentrowane na studentie i w którym proponuje się „interakcję” i większą odpowiedzialność za studenta. Takie podejście podkreśla fakt, że zarówno student, jak i pracownicy uczelni są wspólnie odpowiedzialni za realizację procesu kształcenia. Zakłada się, że nawet wysokiej jakości nauczanie nie jest wystarczające do zapewnienia wysokiej jakości uczenia się. Zaangażowanie studentów, czyli aktywny udział w zajęciach edukacyjnych, ma kluczowe znaczenie, a specjaliści uważają, że jest ważną drogą do uzyskania wysokiej jakości efektów kształcenia, takich jak postępy i osiągnięcia w nauce. Inicjatywy mające na celu wdrożenie koncepcji aktywnego uczenia się są inicjowane albo na konkretnym wydziale, albo w jednostce centralnej skoncentrowanej na rozwoju zawodowym nauczyciela akademickiego.

1.3 Modele tutoringu – główne założenia realizowane w uczelniach partnerów projektu

1.3.1 Model tutoringu – Uniwersytet w Aarhus

W kontekście duńskim tutoring jest rozumiany jako relacja mistrz–student, a jego celem jest rozwój kompetencji akademickich, społecznych i osobistych studenta lub grupy studentów. Może dotyczyć tutoringu akademickiego, tutoringu osobistego, doradztwa w sprawach życiowych, tutoringu rówieśniczego i internetowego. Jest on zwykle określany jako nadzór/superwizja, chociaż metody tutoringu są stosowane również w ramach innych form nauczania. Zostały one skategoryzowane według rodzajów tutoringu. Mogą być połączone z osobistym tutorialiem, jak również ze zintegrowanym programem nauczania lub modelem pozaprogramowym.

Rodzaje tutoringu:

- **tutoring akademicki:** nacisk kładziony jest na rozwój wiedzy, umiejętności i kompetencji akademickich studentów;
- **tutoring osobisty:** przedmiotem zainteresowania są również sprawy osobiste i rozwój osobisty studentów w zakresie procesów edukacyjnych, oczekiwań i kariery, np. w dziedzinie badań naukowych; a także ich dobro osobiste;
- **tutoring zintegrowany z programem nauczania lub tutoring pozaprogramowy:** bywa oferowany zarówno jako zajęcia dodatkowe, jak i zintegrowane z programem kształcenia w ramach regularnego nauczania.

Tutor może stosować wiele metod nauczania i decydować o kryteriach wyboru studentów, na przykład:

- losowo wybranych studentów, bez szczególnych kwalifikacji i wymagań;
- studentów zmagających się z problemami, którzy chcą podnieść swoje kompetencje akademickie i uzupełnić ewentualne braki;
- studentów zdolnych i twórczych, posiadających uzdolnienia i wysokie kompetencje.

Tutoring może być udzielany indywidualnie, grupowo lub jako połączenie obu tych form. W projektach

tutoriali stosuje się wiele różnych metod nauczania i uczenia się, ale podkreśla się pewne wspólne ich cechy. Jedną z nich jest stworzenie użytecznej kultury informacji zwrotnej – nie tylko od nauczyciela do studenta, lecz także pomiędzy studentami (tzw. *peer-feedback*). Istnieją różne metody i narzędzia stosowane w celu uzyskania lepszej informacji zwrotnej od rówieśników. W tym kontekście Uniwersytet w Aarhus wprowadził rubryki, cyfrowe narzędzia wspierające bardziej ustrukturyzowane podejście do wzajemnej informacji zwrotnej, a także opracował kryteria takiej informacji, aby zapewnić jej jakość. Szczególnie ważne jest uzgodnienie ze studentami: czego można oczekiwać od nauczyciela, czego nauczyciel oczekuje od studentów, jak aktywizować nauczanie i uczenie się oraz jak powinna przebiegać wzajemna informacja zwrotna. Aby zachęcić do krytycznego myślenia i samodzielnego uczenia się oraz zminimalizować hierarchiczne relacje nauczyciel–student, kładzie się nacisk na rozwijanie technik zadawania pytań i umiejętności aktywnego słuchania oraz systematyczne wdrażanie ich podczas tutorialu.

Uniwersytet w Aarhus założył kompleksowe podejście do rozwoju kompetencji w zakresie tutoringu i nauczania. Model opisuje trzy różne elementy z trzema różnymi grupami docelowymi:

- **poziom praktyki:** wykładowcy, którzy chcą realizować dobry tutoring akademicki / nauczanie;
- **poziom kursu:** wydział uniwersytetu lub inna jednostka organizacyjna, która chce wzmocnić kompetencje kadry dydaktycznej w zakresie nauczania / tutoringu akademickiego;
- **poziom instytucjonalny:** uczelnia, która chce wdrożyć system rozwoju kompetencji dydaktycznych swoich pracowników.

Główne efekty tutoringu to rozwój kompetencji akademickich, społecznych i osobistych oraz poczucie przynależności do uczelni. Tutoring wykazał pozytywne efekty w odniesieniu do różnych typów studentów: należących do mniejszości, z trudnościami w nauce, jak również wybitnych (Krajewska i Kowalczyk-Waledziak, 2014).

1.3.2 Model tutoringu – Uniwersytet w Gandawie

Uniwersytet w Gandawie był tradycyjnie nastawiony na organizowanie kursów dla dużych grup studentów. Wskaźnikami tego są dotychczasowe inwestycje w duże sale wykładowe (do 1000 osób) oraz przepisy dotyczące pracy studentów w otwartych centrach kształcenia. Od ponad dekady obserwuje się zmiany w tej polityce, inspirowane wymogami akredytacyjnymi i koncentracją na wyższej jakości nauczania. Spowodowało to ogólnouniwersyteckie inwestycje w rozwój zawodowy wykraczający poza wymagania

stawiane początkującym nauczycielom akademickim, a także inwestycje w szeroki wachlarz ofert szkoleniowych: od ogólnych kursów po wynikające z potrzeb indywidualne wsparcie w sali wykładowej. Uczelnia nie przyjęła jednego modelu, który ukierunkowałby rozwój zawodowy i późniejsze podejście do nauczania na uczelni. Zamiast tego wspierano różnorodne modele, które można scharakteryzować za pomocą następujących pojęć: aktywne nauczanie, nauczanie skoncentrowane na studencie, rozwój złożonych kompetencji, nauczanie mieszane. Spostrzeżenie, że rozwiązania te są łatwiejsze do wdrożenia w programach studiów magisterskich, doprowadziło do wyraźnego przesunięcia w kierunku promowania aktywnego uczenia się na poziomie studiów licencjackich. Polityka edukacyjna na poziomie uniwersyteckim stawiała aktywne uczenie się w centrum swojego modelu edukacyjnego. Wszystkie strategie instruktazowe są oceniane według tego standardu. W związku z tym model tutoringu Uniwersytetu w Gandawie także jest nim inspirowany. Aktywne uczenie się jest podstawową cechą jakości edukacji i jest niezbędne, aby kształcić studentów w szerokim zakresie kompetencji. Podjęto decyzję o zatwierdzeniu propozycji wykorzystania centralnych zasobów edukacyjnych w celu powołania zespołu ds. projektów dydaktycznych (tzw. zespołu ACTIVO), do monitorowania programów nauczania i edukowania nauczycieli w celu wprowadzenia ich do aktywnej dydaktyki i działań edukacyjnych, do odpowiedniego (ciągłego) oceniania i skutecznych form przekazywania informacji zwrotnej (Ghent University, b.r.a, b.r.b).

a) Pojęcie zaangażowania

Kluczem do koncepcji aktywnego uczenia się w szkolnictwie wyższym jest **pojęcie zaangażowania**. Zaangażowanie polega na aktywnym motywowaniu studentów oraz włączaniu ich w działania edukacyjne i jest rozumiane jako droga do uzyskania pozytywnych efektów kształcenia inicjowana przez studenta (Reschly i Christenson 2012; Skinner i in. 2009). W projekcie uruchomionym na Uniwersytecie w Gandawie od roku akademickiego 2018/2019 definicja aktywnego uczenia się wynika z wielowymiarowej koncepcji zaangażowania studentów (Reeve i Tseng 2011; Reeve 2013). Koncepcja ta wpisuje się w dialektyczne podejście do uczenia się i nauczania oraz zakłada oczekiwanie, że studenci będą pełnić kluczową rolę w procesie dydaktycznym, dzieląc się swoimi doświadczeniami, zadając pytania i/lub udzielając konstruktywnych informacji zwrotnych w odniesieniu do działań związanych z nauczaniem i uczeniem się (Cowie i Harrison, 2016).

Aktywne uczenie się na Uniwersytecie w Gandawie zostało skonceptualizowane jako podejście edukacyjne, w którym studenci aktywnie i konstruktywnie pomagają w działaniach edukacyjnych. Własne doświadczenia,

opinie i preferencje studentów są postrzegane jako wzbogacenie środowiska uczenia się. Uniwersytet w Gandawie aktywizuje studentów, wprowadzając aktywizujące i oparte na dowodach strategie nauczania oraz formy oceny.

Centralnym punktem koncepcji aktywnego uczenia się w szkolnictwie wyższym jest **pojęcie zaangażowania, czyli włączania zmotywowanego studenta w działania związane z uczeniem się**, które podejmuje on z własnej inicjatywy, aby osiągnąć pozytywne efekty **uczenia się**. Obecny projekt definicji aktywnego uczenia się wywodzi się z wielowymiarowej konceptualizacji zaangażowania studentów według Reeve'a. Ta konceptualizacja usytuowana jest w dialektycznym podejściu do uczenia się i nauczania i obejmuje oczekiwanie, że studenci będą realizować swoją podmiotowość poprzez dzielenie się doświadczeniami, podejmowanie badań i/lub dostarczanie konstruktywnych informacji zwrotnych w trakcie procesu nauczania.

Aktywne uczenie się na Uniwersytecie w Gandawie opiera się na podejściu edukacyjnym, w którym studenci wnoszą aktywny i konstruktywny wkład w działania edukacyjne.

Zaangażowanie studentów obejmuje:

- 1) **komponent behawioralny** związany z uwagą, wysiłkiem i wytrwałością studentów;
- 2) **komponent emocjonalny** związany z utrzymaniem zainteresowania i entuzjazmu;
- 3) **komponent poznawczy**, w którym studenci, mając solidne podstawy wiedzy, czują się kompetentni i są w stanie stosować odpowiednie strategie uczenia się, zgodnie z credo „odważ się myśleć”.

W pracach dotyczących zaangażowania studentów oraz tworzenia motywującego i wspierającego środowiska edukacyjnego zaproponowano koncepcję **czynnego zaangażowania** jako czwartego wymiaru zaangażowania studentów. Definiuje się ją jako **konstruktywny wkład studentów w przepływ informacji, które są im przekazywane**. Zaangażowanie opiera się na intencjonalnych działaniach podejmowanych przez studenta, poprzez które włącza się on w proces nauczania (np. studenci oferują swój wkład w proces nauczania, komunikują swoje potrzeby, ogłaszają cel lub zamiar, który chcą osiągnąć, dają sugestie, jak ulepszyć środowisko nauczania). Działania te powinny przyjąć formę cyklu dialektycznych transakcji pomiędzy studentem a nauczycielem/asystentem, które wpływają i przekształcają to, co wykładowcy i ich asystenci robią w środowisku uczenia się. Można to określić jako „rolę tutora” przyjętą przez nauczycieli/asystentów na Uniwersytecie w Gandawie.

b) Zaangażowanie, ocena i informacja zwrotna

Pojęcie proaktywnej informacji zwrotnej definiuje się jako formę zaangażowania, w której uczący się jest odpowiedzialny za skuteczność procesu udzielania informacji zwrotnej. W tym kontekście ocena jest definiowana jako kontrolowany proces mający na celu efektywne zaangażowanie studentów w proces uczenia się (tj. ocena jako uczenie się). Jednakże obecne badania wyników na poszczególnych etapach uczenia się i badania wyników na poszczególnych etapach udzielania informacji zwrotnej są w dużej mierze traktowane jako dwa odrębne obszary badawcze, podczas gdy oba – każdy z nich – koncentrują się na integracji uczenia się i oceniania. Przykłady tego aktywnego zaangażowania w ewaluację i ocenę to udzielanie sobie nawzajem ustrukturyzowanych informacji zwrotnych oraz zaangażowanie w ocenę własną i koleżeńską.

Aby wdrożyć ambitny plan aktywnego uczenia się, nauczyciele akademicy i asystenci będą musieli zostać gruntownie przeszkoleni i poinstruowani. Dzięki temu w razie potrzeby będą mogli wprowadzić do programu nauczania i oceniania odpowiednie aktywizujące strategie kształcenia.

1.3.3 Model tutoringu – Kolegium Uniwersyteckie w Londynie

UCL oferuje tutoring, czyli zindywidualizowane wsparcie nauki studentów, w kilku formach.

1. **Tutoring osobisty** polega na wspieraniu nauki studentów (na poziomie licencjata lub magistra) w trakcie ich studiów na UCL poprzez przydzielenie każdemu z nich osobistego tutora, którego zadaniem jest zapewnienie im regularnego i osobistego wsparcia. Poszczególne programy studiów mogą określać, jaka jest konkretna rola osobistego tutora i kto jeszcze jest zaangażowany w ramach funkcjonowania lokalnego centrum wsparcia studentów. Zazwyczaj wsparcie to obejmuje następujące elementy:
 - postępy w nauce i związany z tym rozwój umiejętności badawczych;
 - karierę i osobisty rozwój zawodowy;
 - ogólny dobrostan studenta.
2. Ponadto studenci na UCL otrzymują wielorakie **zindywidualizowane wsparcie akademickie**, m.in. nauczanie w małych grupach (seminaria i tutoriale), indywidualny nadzór nad projektem i dysertacją oraz zapewnienie godzin dostępności nauczycieli na potrzeby uzyskiwania przez

studentów dodatkowych informacji zwrotnych na temat ocenionej pracy. Na niektórych wydziałach, np. na wydziale języka angielskiego, stosowany jest również model tutoringów na wzór modelu oksfordzkiego, który wykorzystuje pracę w małych grupach do nauczania treści przedmiotowych.

Powołano także Akademickie Centrum i Laboratorium Pisarstwa Instytucji Edukacji UCL (*UCL Institute of Education Academic Writing Centre i Writing Lab*) z siedzibą na Wydziale Sztuki i Nauk Humanistycznych, które są ośrodkami wspierającymi w pisaniu prac naukowych – szczególnie dla tych studentów, którzy nie pisali przez jakiś czas lub którzy mogą nie być zaznajomieni z brytyjskimi standardami pisania prac naukowych. Często pomoc jest świadczona w trybie indywidualnym.

UCL stosuje wiele podejść w zakresie tutoringów w ramach pewnych uzgodnionych zasad. Indywidualizowane wsparcie nauki studentów oferuje je w różnych formach. Pełne wytyczne przekazane studentom i pracownikom na temat podejścia UCL do **tutoringu osobistego** są dostępne na stronie internetowej UCL (patrz:

<https://www.ucl.ac.uk/teaching-learning/teaching-resources/personal-tutoring>).

Kluczowe elementy tego modelu są następujące:

- W obrębie każdego programu z osobna decyduje się, jak najlepiej zapewnić wsparcie swoim studentom. UCL nie promuje podejścia typu „dla każdego to samo”.
- W obrębie programu należy się upewnić, że każdy student ma przypisanego osobistego tutora, który będzie dostępny, aby zapewnić regularne i osobiste wsparcie oraz udzielać wskazówek studentom. Program określa, jaka jest konkretna rola osobistego tutora i kto jeszcze jest zaangażowany w działania lokalnego centrum wsparcia studentów.
- Wsparcie powinno być zorganizowane lokalnie i jasno zakomunikowane studentom, tak aby wiedzieli oni, gdzie mogą uzyskać pomoc, kiedy jej potrzebują.
- Programy mają zapewniać każdemu studentowi informacje o tym, jak uzyskać dostęp do indywidualnego doradztwa i wsparcia.

Tutorzy mają na celu wspieranie studentów w ich rozwoju przy jednoczesnym braniu pod uwagę ich indywidualnych potrzeb, umiejętności i zainteresowań. Wydziały opracowują różne podejścia do tutoringów, aby wychodzić naprzeciw potrzebom swoich studentów i wymagań dyscyplin.

1.3.4 Model tutoringu – Uniwersytet w Groningen

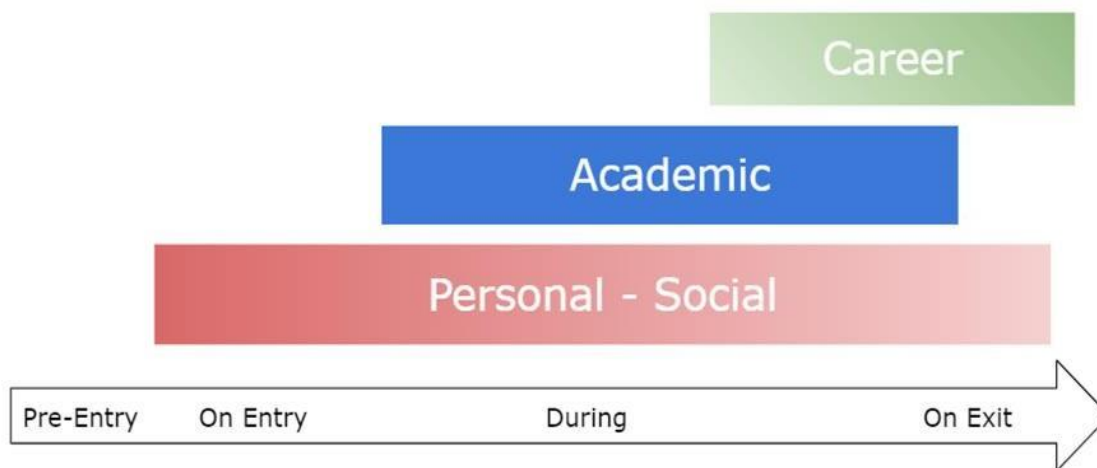
W Holandii nie ma krajowych regulacji na poziomie Ministerstwa Edukacji, które wspierałyby uczelnie w doskonaleniu nauczania. Za ten obszar odpowiadają uczelnie, zgodnie z jedną z najważniejszych wartości akademickich – autonomią instytucjonalną.

Holenderskie uniwersytety opracowały rozwiązanie, które pozwala w zorganizowany sposób usprawnić nauczanie akademickie.

Zgodnie z opinią López-Gómez i in. (2019), Uniwersytet w Groningen uznaje trzy wymiary w tutoringu (rys. 7.):

- 1) osobisto-społeczny;
- 2) akademicki;
- 3) rozwoju kariery.

W trakcie trwania kariery akademickiej studentów nacisk może zostać przeniesiony z jednego wymiaru tutoringu na inny.



Career	Kariera
Academic	Akademicki
Personal – social	Osobisto-społeczny
Pre-entry	Przedwstępne
On entry	Z chwilą wejścia

During	W trakcie
On exit	Przy wyjściu

Rys. 7. Trzy wymiary tutoringu na Uniwersytecie w Groningen (rysunek oryginalny z tłumaczeniem w tabeli).
Źródło: materiały własne Uniwersytetu w Groningen

Szerszy opis tego modelu został przedstawiony w rozdziale 1.4.

1.3.5 Model tutoringu – Uniwersytet w Oslo

W ciągu ostatnich kilku lat norweskie Ministerstwo Edukacji i Nauki stworzyło nową politykę edukacyjną, podkreślając rolę edukacji indywidualnej (patrz: <https://www.regjeringen.no/en/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>).

W Norwegii, ze względu na etyczny i prawny wymóg równego traktowania każdego aspektu życia publicznego, a zwłaszcza edukacji, elitarny („anglosaski”) model tutoringu nie jest w pełni akceptowany. Kształcenie zindywidualizowane opracowywane jest w skromniejszej formie, w trzech odmianach:

1. tutoring indywidualny jako właściwy tutoring na podstawie pracy studenta z nauczycielem;
2. zarządzanie małą grupą studentów;
3. tutoring wprowadzony do typowej grupy studentów.

Tutoring **indywidualny** najczęściej ma miejsce, gdy nauczyciel akademicki kieruje pracą dyplomową studenta. W odniesieniu do polskich rozwiązań byłby to rodzaj indywidualnego seminarium dyplomowego. W przypadku wariantu norweskiego prowadzenie prac dyplomowych wymaga pewnych specyficznych kompetencji, które są rozwijane i testowane w ramach systemu poprawy jakości kształcenia. Zgodnie z odpowiednimi przepisami warunkiem sprawowania opieki tutorskiej nad studentem i jego pracą dyplomową jest odbycie szkolenia w zakresie tej formy nauczania. Rozwiązanie to funkcjonuje na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu w Oslo. Podobny model współpracy między badaczem a studentem został opracowany dla doktorantów (patrz: <https://www.hf.uio.no/english/research/phd/>).

Tutoring indywidualny na Wydziale Humanistycznym przeznaczony jest przede wszystkim dla studentów studiów II stopnia. Ze względu na liczbę studentów studiów licencjackich koszty zajęć indywidualnych byłyby zbyt wysokie. Jednakże również tam występują elementy pracy z pojedynczym studentem w postaci informacji zwrotnej udzielanej po zakończeniu każdego modułu głównego (kursu). Daje to minimum sześć indywidualnych konsultacji, które są realizowane przez osobę lub osoby odpowiedzialne

za dany moduł i które mogą mieć formę ustną lub pisemną, a także nagrań głosowych lub wideo. Celem konsultacji zwrotnej nie jest ocena pracy i postępów studenta, ale znaczna poprawa wyników nauczania. Ponadto każdy student ma możliwość umówienia się na konsultacje z nauczycielem lub na wymianę uwag drogą mailową. Ten rodzaj nieformalnego tutoringu jest bardzo popularny w norweskim środowisku akademickim.

Inną formą indywidualizacji kształcenia akademickiego jest **łączenie tutoringu z pracą w małych grupach**. Projekt realizowany ostatnio na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu w Oslo polega na wspólnym zarządzaniu pracami dyplomowymi przez kilku nauczycieli akademickich. Dotyczy to zwłaszcza sytuacji, gdy studenci piszą prace z jednej dyscypliny lub gdy tematy prac mieszczą się w jednym makrozagadnieniu. Przykładem są prace dyplomowe studentów językoznawstwa, które podlegały kontroli i konsultacji nie tylko przez właściwego profesora nadzorującego, lecz także przez jego kolegów – specjalistów z tej samej dyscypliny. Ten rodzaj współpracy staje się szczególnie popularny na uczelniach skandynawskich przy pisaniu prac doktorskich. Pomaga tworzyć wysokie standardy dla całej grupy doktorantów i wzmacnia motywację do podnoszenia poziomu własnej pracy.

Oprócz modułu dyplomowego na studiach magisterskich jest dużo małych grup ćwiczeniowych (od 5 do 12 studentów), co daje nauczycielowi możliwość innego i indywidualnego kierowania edukacją tych studentów. Łatwo jest ocenić każdego z nich indywidualnie, a także określić instrukcje dydaktyczne sprzyjające efektywnemu kształceniu konkretnej osoby. Aktywność w tak małej grupie staje się naturalnie wymuszona, a co za tym idzie – stopień skupienia na temacie oraz szybkość przyswajania wiedzy i umiejętności są większe. Mimowolnie student uczący się danego zagadnienia szybciej staje się nieformalnym opiekunem kolegi, kilku kolegów lub całej grupy.

Wreszcie, można rozważyć **tutoring w przypadku prowadzenia zajęć w dużych grupach studentów** (50–150 osób), gdy celem zajęć nie jest indywidualizacja kształcenia, ale ugruntowanie standardowych fundamentów wiedzy, elementarnych umiejętności czy wprowadzenie podstawowych pojęć naukowych. Chodzi o znalezienie skutecznego połączenia pomiędzy indywidualnym tutoringiem, zajęciami w małych grupach i wieloosobowymi wykładami. Efektywność wynika z zastosowania zróżnicowanej edukacji indywidualnej w celu osiągnięcia wysokiego poziomu kształcenia wszystkich studentów, a nie tylko tych najzdolniejszych. Świetnym narzędziem do tego celu są elektroniczne systemy zarządzania nauką (Canvas w Oslo) oraz platformy edukacyjne typu MOOC. Dzięki nim możliwa

jest jednoczesna standaryzacja i indywidualizacja osiągnięcia efektów kształcenia.

Spośród przedstawionych rozwiązań norweskich szczególnie interesująca jest niedawna inicjatywa edukacyjna uruchomiona w czerwcu 2018 roku pod nazwą *Program Honors*. Na mocy porozumienia trzech wydziałów: humanistycznego, matematycznego i przyrodniczego powstał interdyscyplinarny program, adresowany do szczególnie utalentowanych studentów, których zdolności zwiastują karierę akademicką. Przygotowana dla nich ścieżka szkoleniowa obejmuje, oprócz seminariów, warsztatów i obserwacji uczestników, także indywidualny tutoring. Ten innowacyjny program edukacji indywidualnej jest podstawą kursu przygotowanego przez Uniwersytet w Oslo dla polskich uczestników programu „Mistrzowie dydaktyki”.

1.4 Wsparcie instytucjonalne dla studentów w uczelniach partnerów projektu

1.4.1 Wsparcie uniwersyteckie dla studentów – Uniwersytet w Aarhus

Uniwersytet w Aarhus zapewnia szeroki zakres wsparcia dla studentów. Jego celem jest pomoc studentom w ich rozwoju akademickim, osobistym i społecznym. Osiąga się to za pomocą różnych mechanizmów i narzędzi.

1. Biuro Doradztwa i Informacji dla Studentów

Biuro Doradztwa i Informacji dla Studentów na Uniwersytecie w Aarhus składa się z pięciu jednostek zlokalizowanych na czterech wydziałach oraz w jednostce administracyjnej. Biuro oferuje indywidualne zajęcia i wsparcie w zakresie:

- umiejętności i techniki uczenia się,
- grup badawczych,
- projektu licencjackiego i warsztatów magisterskich,
- oceny postępów w nauce,
- wyjaśniania kompetencji,
- programów mentorskich,
- dobrostanu studentów.

(patrz: <https://studerende.au.dk/en/>; dostęp: 1.07.2020)

2. Poradnia dla studentów

Poradnia dla studentów (ang. *Student Counseling Service*) jest instytucją podległą duńskiemu Ministerstwu Szkolnictwa Wyższego i Nauki oraz lokalnym jednostkom na wszystkich duńskich uczelniach.

Poradnia dla studentów oferuje osobiste porady, które koncentrują się na problemach, z jakimi spotykają się studenci w swoim życiu. Jej celem jest zapewnienie poradnictwa i terapii psychologicznej oraz psychiatrycznej studentom studiów licencjackich i magisterskich, aby mogli oni ukończyć ten etap nauki bez zbędnego przedłużania i niepotrzebnych przerw w nauce.

Zespół składa się z psychologów, pracowników socjalnych z wykształceniem psychoterapeutycznym oraz

lekarzy specjalistów psychiatrów.

(patrz: <https://studerende.au.dk/>; dostęp: 1.07.2020)

3. Specjalne wsparcie edukacyjne i doradztwo zawodowe

Celem SPS (ang. *Special Education Support*) jest zapewnienie wszystkim studentom równych szans edukacyjnych, w tym studentom z pewnymi dysfunkcjami. SPS dostarcza informacji i wskazówek na temat wsparcia dostępnego dla studentów z niepełnosprawnościami na Uniwersytecie w Aarhus.

Głównym zadaniem Biura Karier jest wzmocnienie umiejętności zawodowych studentów poprzez dostarczenie im wiedzy o rynku pracy, oczekiwanych kompetencjach oraz narzędziach poszukiwania pracy.

Biuro to świadczy profesjonalne doradztwo w takich dziedzinach jak:

- planowanie kariery,
- potrzeby pracodawców,
- praca studencka, staże i pierwsza praca,
- ocena kompetencji,
- informacje zwrotne na temat CV i dokumentów aplikacyjnych,
- rozmowa kwalifikacyjna,
- sieci zawodowe.

(patrz: <https://studerende.au.dk/en/csu/>; dostęp: 1.07.2020)

4. Zasoby internetowe Uniwersytetu:

1. STUDENTS.AU.DK

Ta strona jest głównym źródłem wiedzy online dla studentów, przekazującym informacje dotyczące Uniwersytetu w Aarhus. Zawiera ona informacje o finansach, przepisach, narzędziach cyfrowych i systemach administracyjnych, a także wiadomości związane z uczelnią.

(patrz: <https://studerende.au.dk/en/>; dostęp: 1.07.2020)

2. Portale studenckie

Każdy kierunek studiów posiada portal edukacyjny zawierający informacje o:

- kształceniu,
- harmonogramach,

- egzaminach,
- regulaminie.

(patrz: <http://studerende.au.dk/>; dostęp: 1.07.2020)

3. AU Studypedia

AU Studypedia jest zasobem internetowym służącym do rozwijania ogólnych umiejętności akademickich oraz narzędziem edukacyjnym, z którego studenci mogą korzystać podczas rozwiązywania zadań, wyszukiwania materiałów oraz innych metod pracy będących częścią kształcenia. AU Studypedia oferuje porady, inspiracje i ćwiczenia.

AU Studypedia zawiera informacje na następujące tematy:

- zarządzanie czasem,
- czytanie i robienie notatek,
- praca w grupie i informacja zwrotna,
- pisanie eseju akademickiego,
- egzaminy,
- duńskie uwarunkowania kształcenia,
- literatura i bibliografia,
- standardy akademickie,
- przygotowanie projektu doktorskiego.

(patrz: <http://studypedia.au.dk/en/>; dostęp: 1.07.2020)

1.4.2 Wsparcie instytucjonalne dla studentów – Uniwersytet w Gandawie

Wsparcie instytucjonalne dla studentów na Uniwersytecie w Gandawie jest zorganizowane w podobny sposób jak na Uniwersytecie w Aarhus.

(patrz: <https://www.ugent.be/student/nl/studeren/studiebegeleiding/monitoraat>).

Na Uniwersytecie w Gandawie istnieje specjalny dział zajmujący się różnorodnością na poziomie uczelni. Studenci mogą konsultować się z jego pracownikami, jeśli potrzebują jakiegokolwiek pomocy.

(patrz: <https://www.ugent.be/nl/univgent/waarvoor-staat-ugent/diversiteit-en-gender>).

Oferowany jest szeroki zakres wsparcia dla studentów, dotyczącego np. możliwości wzięcia udziału w różnorodnych inicjatywach, poprawy umiejętności studiowania czy sposobów rozwiązywania

problemów, na przykład: (patrz: <https://www.ugent.be/student/en/study-support/feelinggood>).

Wsparcie oferowane jest w szczególności studentom z niepełnosprawnościami.

(patrz: <https://www.ugent.be/student/nl/administratie/flexibel-studeren/bijzonder-statuu/studeren-functiebeperking>).

Pytania z zakresu doradztwa dla studentów prezentowane są na specjalnej stronie internetowej: „Monitoraat”.

Każdy z 11 wydziałów Uniwersytetu w Gandawie posiada „Monitoraat” z trenerami studiowania i trenerami ścieżek edukacyjnych, którzy podejmują inicjatywy mające na celu ułatwienie i usprawnienie studiowania.

Trenerzy studiowania:

- oferują wsparcie merytoryczne w odniesieniu do wielu kursów w pierwszym roku licencjackim; studenci mogą się do nich zwrócić z pytaniami odnośnie do tematyki różnych przedmiotów. Oferują indywidualne i/lub grupowe sesje dotyczące metod studiowania i planowania nauki, sposobów zdawania egzaminów itp. Wspierają studentów w poszukiwaniu rozwiązań związanych z problemami utrudniającymi naukę (jak np. problemy z koncentracją, lęk przed porażką, prokrastynacja).

Trenerzy trajektorii:

- oferują studentom indywidualne porady dotyczące ich osobistych ścieżek studiowania i postępów w nauce;
- udzielają wskazówek i informacji związanych z momentami dokonywania wyboru w trakcie kariery uniwersyteckiej studentów (specjalizacja, poziom, itp.), omawiają możliwości dotyczące GIT (indywidualizowanej trajektorii), ubiegania się o umowę kredytową;
- pomagają studentom w przeniesieniu się na inny kierunek.

Studenci z niepełnosprawnościami

Studenci z niepełnosprawnościami mogą liczyć na szeroki wachlarz środków wsparcia. Ich dokumentacją ściśle zarządza punkt kontaktowy ds. studentów i niepełnosprawności.

Niepełnosprawność definiuje się jako długotrwałą lub trwałą utratę jednej lub większej liczby funkcji organizmu, zaburzenia rozwojowe (takie jak dysleksja, dyskalkulia, ADHD, ASS), niepełnosprawność słuchową, wzrokową lub ruchową, niepełnosprawność psychiczną, chorobę przewlekłą i inne ograniczenia. „Długotrwałe” oznacza, że dysfunkcja trwa co najmniej 12 miesięcy i/lub że w przyszłości spodziewana jest dysfunkcja trwająca 12 miesięcy.

Studenci z niepełnosprawnością funkcjonalną, którzy potrzebują wsparcia w efektywniejszym studiowaniu, przy ubieganiu się o specjalny status mogą rozpocząć poniższą procedurę.

KROK 1: Wniosek o nadanie statusu specjalnego

Aby móc korzystać z usług Punktu kontaktowego dla studentów z niepełnosprawnościami, studenci muszą najpierw wystąpić o specjalny status za pośrednictwem strony oasis.ugent.be.

KROK 2: Rozmowa kwalifikacyjna w punkcie kontaktowym

Po złożeniu wniosku student zostanie zaproszony na rozmowę kwalifikacyjną do Punktu kontaktowego własnego wydziału. W czasie jej trwania studenci omawiają, jaki jest wpływ ich niepełnosprawności na zajęcia i egzaminy. Punkt kontaktowy udziela porad w zakresie przyznawania i okresu, na jaki przyjmuje się specjalny status. Jeśli rekomendacja jest pozytywna, omawiane udogodnienia edukacyjne i/lub egzaminacyjne zostają formalnie zapisane w Oasis.

KROK 3: Powiązanie udogodnień z kursami poprzez oasis.ugent.be

Studenci muszą być co semestr przypisani do kursów, aby informować nauczycieli o przydzielonych im udogodnieniach.

KROK 4: Ponowne zapytanie o status lub udogodnienia

Studenci posiadający specjalny status, który jest ważny przez jeden rok, muszą ponownie złożyć wniosek o przyznanie statusu w następnym roku akademickim, jeśli chcą nadal korzystać z udogodnień edukacyjnych i egzaminacyjnych (patrz: krok 1). Studenci posiadający specjalny status, ważny przez cały okres studiów, muszą co roku potwierdzać w Punkcie kontaktowym swoje udogodnienia dydaktyczne i

egzaminacyjne.

Różnorodność

Ponadto, w związku z różnorodnością, jednostka ta koordynuje system „mentoringu”, pozwalający studentom poprosić o mentora (= bardziej doświadczonego studenta), który może pomóc im w poznaniu wydziału, udzielając m.in. wskazówek związanych z zaliczaniem przedmiotów. Organizuje on także sesje dla uchodźców, którzy chcą studiować na Uniwersytecie w Gandawie, i udziela informacji związanych z kwestiami religijnymi i filozoficznymi.

Polityka dotycząca płci (zarówno dla studentów, jak i pracowników)

Jednostka ds. różnorodności i polityki płci zajmuje się m.in. kwestią równości płci, polityką transseksualną.

1.4.3 Wsparcie instytucjonalne dla studentów – Kolegium Uniwersyteckie w Londynie

Poza wsparciem tutorów opisanym oraz ogólnym wsparciem wydziałów i zespołów programowych odpowiedzialnych za studia, które studenci podejmują, UCL zapewnia również inne formy wsparcia dla studentów (patrz: <https://www.ucl.ac.uk/teaching-learning/teaching-resources/personal-tutoring>):

- usługi wsparcia i działań dla dobrostanu studentów UCL (ang. *Student Support and Wellbeing*): porady i wsparcie w kwestiach takich jak zdrowie psychiczne i inne problemy z samopoczuciem;
- Centrum Studentów UCL (ang. *UCL Student Centre*): porady dotyczące dostępu do usług UCL i zrozumienia procesów UCL;
- wsparcie studentów międzynarodowych UCL (ang. *UCL International Student Support*): pomaga studentom w zdomowieniu się w społeczności UCL;
- usługi dla studentów UCL z niepełnosprawnością (ang. *UCL Student Disability Services*): zapewnia wsparcie dla studentów z niepełnosprawnością;
- mediator studentów UCL (ang. *UCL Student Mediator*): pomaga w przypadku skarg dotyczących pracowników, innych studentów lub usług UCL;
- poradnictwo i wsparcie finansowe UCL (ang. *UCL Financial Advice and Support*): pomoc dla studentów w sprawach materialnych;
- wsparcie dla pisarstwa akademickiego poprzez wyżej wymienione ośrodki.

Istnieją również różne usługi oferowane przez Związek Studentów UCL (ang. *UCL Students Union*) (patrz: <http://studentsunionucl.org/>). Związek oferuje studentom wiele działań i towarzystw, do których można dołączyć. W jego strukturach pracują osoby odpowiedzialne za takie kwestie, jak: opieka społeczna, studenci międzynarodowi, studenci czarnoskórzy i pochodzący z mniejszości etnicznych, kobiety studiujące, studenci podyplomowi.

1.4.4 Wsparcie uniwersyteckie dla studentów – Uniwersytet w Groningen

Jak już wcześniej wspomniano w rozdziale 3, Uniwersytet w Groningen uznaje trzy wymiary tutoringu i wsparcia studentów: 1) osobisto-społeczny, 2) akademicki i 3) rozwoju kariery. Na tej uczelni wsparcie dla studentów zorganizowane jest na różnych poziomach: wsparcie wydziałowe przez doradców ds. studiów, wsparcie ogólnoinstytucjonalne przez Centrum Obsługi Studenta (ang. *Student Service Centre*, SSC) i wsparcie przez Biuro Karier.

Doradcy ds. studiów

Każdy program studiów na Uniwersytecie w Groningen ma jednego lub więcej [doradców ds. studiów](#) (w zależności od liczby studentów w programie). Jest to pierwszy punkt kontaktu dla większości studentów potrzebujących wsparcia. Doradcy ds. studiów koncentrują się głównie na osobisto-społecznym i akademickim (specyficznym dla danej dyscypliny) wymiarze wsparcia studentów.

Centrum Obsługi Studenta (SSC)

Studenci mogą uzyskać dodatkowe wsparcie w Centrum Obsługi Studenta (SSC), czyli centrum doradztwa dla studentów Uniwersytetu w Groningen. Tutaj doradcy studenccy, psychologowie studenccy i trenerzy pracują razem, aby zapewnić zintegrowany pakiet wsparcia studentów w ich studiach. SSC posiada szeroką ofertę: informacje i porady, rozmowy indywidualne, terapię krótkoterminową oraz bogaty wachlarz warsztatów i szkoleń. Wsparcie to skupia się na wymiarze osobisto-społecznym i akademickim (umiejętności z zakresu studiowania).

Kurs online uczenia się

Kilka razy w ciągu roku studenci mogą za darmo dołączyć do kursu online pt. „Poprawa technik studiowania”. W tym 4-tygodniowym kursie online trenerzy SSC przekazują studentom informacje, wskazówki i ćwiczenia dotyczące efektywnego studiowania. Więcej informacji można znaleźć na stronie

„Poprawa technik studiowania serwisu FutureLearn” (patrz: www.futurelearn.com/courses/improving-study-technik).

Doradcy studenccy

Doradcy studenccy są poufnymi doradcami, którzy pełnią również rolę mediatorów. Studenci mogą się z nimi konsultować w sprawach osobistych lub finansowych, w sprawach dotyczących wyboru studiów oraz we wszystkich innych związanych ze studiami, których studenci nie mogą lub nie chcą omawiać w ramach studiów.

Psychologowie studenccy

Psychologowie studenccy w SSC mogą pomóc studentom i doktorantom w takich kwestiach, jak:

- problemy związane ze studiami, np. stres;
- problemy psychologiczne, np. lęk lub depresja;
- problemy fazy życia, np. kwestie związane z tożsamością.

Warsztaty i kursy

SSC oferuje różnorodne warsztaty, kursy i zajęcia grupowe. Większość kursów odbywa się w językach holenderskim i angielskim. Warsztaty mogą dotyczyć następujących zagadnień:

- wybór kierunku studiów;
- umiejętność studiowania;
- samodyscyplina;
- zarządzanie stresem;
- rozwój osobisty;
- grupa wsparcia dla doktorantów.

Oprócz regularnych kursów dla studentów, SSC oferuje również kursy dostosowane do potrzeb pracowników i organizacji studenckich Uniwersytetu.

Biuro Karier

Studenci Uniwersytetu w Groningen otrzymują również wsparcie ze strony Biura Karier (ang. *Career Services*) w przygotowaniu do udanego rozwoju zawodowego. Biuro pomaga studentom w dokonywaniu świadomych wyborów i daje im możliwość realizacji tych wyborów. Czyni to poprzez oferowanie warsztatów i szkoleń, a także pomoc w napisaniu CV i listu motywacyjnego. Studenci mogą również

skontaktować się z nim w celu uzyskania osobistej porady dotyczącej kariery. Biuro Karier koncentruje swoje wsparcie na trzecim wymiarze: rozwoju kariery.

Studiowanie z upośledzeniem funkcjonalnym

AD(H)D, autyzm (ASD), ślepotą, głuchota i dysleksja to przykłady zaburzeń funkcjonalnych, które mogą utrudniać studentom postępy w nauce, a nawet powodować opóźnienia w studiowaniu. Uniwersytet w Groningen ma różne ustalenia i udogodnienia dla studentów z upośledzeniem funkcjonalnym. Jeśli napotykają oni przeszkody w studiowaniu z powodu upośledzenia funkcjonalnego, współpracuje się z nimi, aby je przezwyciężyć w najlepszy możliwy sposób, np. poprzez zorganizowanie pomieszczeń do nauki i egzaminów, dostosowanie środowiska edukacyjnego lub modyfikację planu studiów.

1.4.5 Wsparcie instytucjonalne dla studentów – Uniwersytet w Oslo

Uniwersytet w Oslo przyjmuje szerokie rozumienie tutoringu, które obejmuje kilka perspektyw i aspektów, np. tutoring i doradztwo dla grup studentów zróżnicowanych pod względem liczby (jeden na jeden, mniejsze i większe grupy) w celu rozwijania ich zdolności akademickich, zawodowych, osobistych i społecznych. Stosuje się wiele różnych metod kształcenia i platform, np. spotkania w różnych formach, narzędzia online umożliwiające indywidualną informację zwrotną itp.

Podobnie jak w kilku innych uczelniach europejskich, nauczyciele akademicy koncentrują się głównie na nauczaniu akademickim, opisanym i sformalizowanym w programie studiów, natomiast formy wsparcia i opieki nad studentami, skoncentrowane bardziej na sprawach osobistych i częściowo zawodowych, realizowane są przez inne jednostki organizacyjne. Poniżej wymieniono niektóre z nich świadczące różne usługi (poradnictwo, doradztwo, informacje, warsztaty itp.), szczególnie dla Wydziału Humanistycznego.

Informacje online

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

Centrum Informacji Studenckiej na wydziałach

Centrum udziela studentom porad i informacji w sprawach administracyjnych, np. odpowiada na pytania dotyczące struktury programów studiów, egzaminów, urlopów, szczególnych potrzeb związanych ze studiowaniem, specjalnych ustaleń dotyczących egzaminów, programów wymiany, problemów

informatycznych itp. Ponadto analizuje pytania studentów i odpowiada na nie. W przypadku zadania przez studenta pytania, na które Centrum nie jest w stanie odpowiedzieć, zobowiązane jest ono skierować studenta do odpowiedniej komórki organizacyjnej lub pracownika, który udzieli mu wszelkich niezbędnych informacji, danych kontaktowych i wskazówek (patrz: https://www.hf.uio.no/english/studies/contact/student_info_centre.html).

Administracja akademicka w instytucjach

Wszystkie wydziały dzielą się na mniejsze jednostki, instytuty, centra lub działy. W każdym instytucie jest administracja akademicka, gdzie zazwyczaj zatrudnia się kilku doradców studenckich. Są oni zwykle odpowiedzialni za jeden lub dwa programy lub specjalności na studiach licencjackich i magisterskich. Udzielają oni studentom porad i informacji w związku z pytaniami administracyjnymi dotyczącymi programów licencjackich lub magisterskich.

Administracja akademicka w instytutach pełni taką samą funkcję jak Centrum Informacji Studenckiej na poziomie wydziałów.

Organizacja Opieki Studenckiej w Oslo i Akershus (SiO)

Jest to organizacja finansowana ze środków publicznych, niezależna od Uniwersytetu w Oslo, która zajmuje się różnymi zadaniami dotyczącymi codziennego życia i dobrostanu studentów, począwszy od akademików czy restauracji na kampusie, a skończywszy na obiektach sportowych czy przedszkolach dla dzieci pracowników i studentów będących rodzicami. SiO świadczy usługi związane ze zdrowiem studentów, zarówno fizycznym, jak i psychicznym. Zapewnia każdemu studentowi opiekę medyczną lekarzy pierwszego kontaktu i stomatologów. Ponadto świadczy usługi w zakresie ochrony zdrowia psychicznego zapewniane przez wyszkolonych psychologów i psychiatrów, którzy oferują zarówno terapie krótkoterminowe, jak i konsultacje indywidualne lub grupowe, umożliwiające kontynuację terapii w innych ośrodkach. Wyszkolony personel świadczy usługi doradcze i pomaga studentom w sprawach związanych ze studiami lub ich życiem osobistym, takich jak problemy finansowe, relacje osobiste itp.

(patrz: <https://www.sio.no/en/home>)

Usługi Centrum Kariery na Uniwersytecie w Oslo

Centrum to, również zarządzane przez SiO, oferuje studentom pomoc i wskazówki w różnych kwestiach związanych z życiem zawodowym i poszukiwaniem pracy. Oferta obejmuje m.in. indywidualne spotkania

ukierunkowane na znalezienie pracy, pisanie CV i listów motywacyjnych, symulacje rozmów kwalifikacyjnych, doradztwo w zakresie tego, czego szukają pracodawcy itp. Ponadto ośrodek organizuje szereg kursów i warsztatów związanych z tą tematyką (patrz: <https://www.uio.no/english/studies/career/>).

1.5 Modele tutoringu w rozwoju zawodowym nauczycieli akademickich w instytucjach partnerskich

1.5.1 Rozwój zawodowy nauczycieli akademickich – Uniwersytet w Aarhus

W Danii nauczyciele akademicy muszą realizować obowiązkowy program rozwoju zawodowego. Na Uniwersytecie w Aarhus program ten odbywa się dwa razy w roku. Program skierowany jest do nauczycieli akademickich, którzy prowadzą zajęcia na Uniwersytecie w Aarhus. Jego celem jest wspieranie profesjonalizacji i poprawa jakości nauczania akademickiego poprzez rozwijanie praktycznych umiejętności dydaktycznych i promowanie naukowego podejścia do nauczania.

Cel uważa się za osiągnięty, gdy uczestnicy są w stanie:

- analizować i dyskutować o dydaktyce na podstawie posiadanej wiedzy na temat jakości nauczania, dydaktyki, oceniania i ewaluacji;
- planować, przeprowadzać i oceniać odpowiednio dobrane działania dydaktyczne i ewaluacyjne w ramach własnych dyscyplin i kontekstów organizacyjnych;
- wykorzystywać i oceniać technologie edukacyjne w celu wspierania działań edukacyjnych dla grup i poszczególnych studentów;
- wykazać się praktycznymi umiejętnościami dydaktycznymi w ramach różnych form nauczania;
- gromadzić dane, analizować i przekazywać informacje o własnych praktykach i doświadczeniach dydaktycznych współpracownikom i innym zainteresowanym osobom w formie portfolio dydaktycznego.

Program organizowany jest w celu wsparcia działań dydaktycznych, w które uczestnicy są już zaangażowani, np. poprzez wsparcie planów nauczania i wprowadzania eksperymentów dydaktycznych, czy przygotowanie (cyfrowych) materiałów dydaktycznych.

a) Struktura programu

Program składa się z czterech modułów:

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

Moduł 1 to 3-dniowy kurs stacjonarny.

Obejmuje on następujące tematy:

- własny rozwój uczestników jako nauczycieli akademickich;
- podstawy pedagogiki uniwersyteckiej: teoria, koncepcje i modele;
- cechy studentów, motywacja i uczenie się;
- badania i dowody pedagogiczne;
- planowanie nauczania ze szczególnym uwzględnieniem uzasadnionego doboru efektów nauczania, treści, oceny i edukacyjnej technologii informatycznej;
- metody i techniki nauczania, w tym wprowadzenie do wykładów, nauczanie w małych grupach i nadzór;
- ocena kursu i opracowanie własnych kursów przez uczestników.

Łączny czas pracy szacowany jest na 50 godzin. Moduł prowadzony jest w formie nauczania mieszanego. Przygotowanie, na które przeznaczona jest ok. 25–30 godzin przed kursem stacjonarnym, jest obowiązkowe.

Moduł 2: Edukacyjne technologie informacyjne – wykorzystanie technologii edukacyjnej

Moduł prowadzony jest na każdym z wydziałów, a jego treści są zaprojektowane zgodnie z różnymi edukacyjnymi strategiami informatycznymi na wydziałach.

Moduł koncentruje się na następujących zagadnieniach:

- edukacyjne technologie informacyjne Uniwersytetu w Aarhus, w tym różne formaty kursów: „technologia rozproszona”, „technologia wspomagana”, „technologia innowacyjna” (nauczanie mieszane) i „oparcie na technologii” (nauczanie na odległość);
- przykłady najlepszych praktyk nauczania wspieranego technologią;
- modele planowania projektu edukacyjnego oraz nauczania mieszanego (nauczanie w klasie wsparte e-learningiem);
- praktyczne doświadczenia z różnymi metodami e-learningu i technologii ze szczególnym uwzględnieniem wykładów, nauczania w małych grupach i nadzoru;
- stworzenie co najmniej jednego cyfrowego elementu dydaktycznego, który uczestnicy kursu będą mogli wykorzystać we własnym nauczaniu;
- przeprojektowanie przez uczestników własnych kursów;
- refleksja nad rolą nauczyciela w środowisku cyfrowym.

Łączny czas przygotowania i pracy nad tym modułem szacuje się na 25 godzin. Moduł prowadzony jest jako moduł nauczania mieszanego w ARTS, BSS i HEALTH oraz jako moduł nauczania na odległość w

NAT-TECH.

Moduł 3: Projektowanie kursów

Uczestnicy muszą wybrać jeden z następujących tematów: wykłady, nauczanie w małych grupach lub superwizja.

Wszystkie ścieżki mają następujący format:

- wprowadzenie online;
- dzień kursu na miejscu z prezentacją, ćwiczeniami, dzieleniem się wiedzą i przygotowaniem projektu (ponownie) – scenariusza kursu lub modułu szkoleniowego;
- nadzór związany z modyfikacją projektu, w tym z wykorzystaniem technologii;
- testowanie przeprojektowanego modułu we własnym nauczaniu uczestników;
- ostatni dzień kursu z oceną doświadczeń i wyników.

Ścieżka wykładów skupia się na następujących zagadnieniach:

- zidentyfikowanie problemów we własnej praktyce wykładowej uczestników;
- projektowanie wykładów lub serii wykładów (w tym interakcji między zajęciami w sali wykładowej i poza nią);
- strategie retoryczne podczas wykładów;
- narzędzia cyfrowe podczas wykładów;
- pomoce wizualne podczas wykładów.

Ścieżka nauczania w małych grupach skupia się na następujących zagadnieniach:

- identyfikowanie przez uczestnika problemów we własnej praktyce nauczania w małych grupach;
- możliwości i wyzwania związane z aktywizacją uczniów w nauczaniu w małych grupach;
- organizowanie nauczania w małych grupach (z uwzględnieniem wykorzystania technologii i interakcji między klasami w klasie i poza nią);
- spotkania ze studentami, w tym zarządzanie różnorodnością grupy i studentów;
- prowadzenie dialogu zawodowego w nauczaniu w małych grupach;
- informacja zwrotna i ocena w nauczaniu w małych grupach.

Ścieżka dotycząca nadzoru skupia się m.in. na następujących zagadnieniach:

- identyfikowanie przez uczestników problemów we własnej praktyce superwizji;

- ujednolicenie oczekiwań w zakresie nadzoru;
- umiejętności relacyjne i związane z procesem;
- umiejętności tworzenia tekstu i udzielania informacji zwrotnej w procesie pisania;
- umiejętności komunikacyjne i metody prowadzenia dialogu;
- wykorzystanie technologii;
- nadzór nad grupami;
- nadzór online.

Łączny czas pracy dla każdej ze ścieżek w tym module szacowany jest na około 45 godzin: 20 godzin na przygotowanie i udział w kursie oraz około 25 godzin na przygotowanie i testowanie własnych projektów uczestników.

Moduł 4: Warsztaty końcowe dotyczące portfolio dydaktycznego, dzielenia się wiedzą i praktyki dydaktycznej na pięciu wydziałach

Zawartość tego modułu różni się nieznacznie w każdym z wydziałów. Niezależnie jednak od kierunku, uczestnicy prezentują swoje doświadczenia i obserwacje oraz efekty programu szkolenia dla nauczycieli w formie portfolio dydaktycznego.

W ostatnim dniu kursu nacisk kładziony jest na następujące zagadnienia:

- informacje zwrotne dla uczestników dotyczące ich dydaktycznych portfolio (lub projektów portfolio);
- prezentacja wybranych wyników z modułów 2 i 3;
- omówienie środowiska nauczania na wydziale: studenci, ocena, warunki i rozwój nauczania, strategie uczelni.

Łączny czas na przygotowanie i pracę w module 4 szacuje się na 30 godzin.

Ponadto Uniwersytet w Aarhus oferuje działania związane z rozwojem zawodowym dla swoich pracowników na różnych etapach ich kariery. Poniżej przedstawiamy kilka przykładów:

b) Wprowadzenie do nauczania i uczenia się

Wprowadzenie do nauczania i uczenia się (ang. *Introduction to Teaching and Learning*, InTeL) to moduł online z pedagogiki uniwersyteckiej dla wszystkich edukatorów na wszystkich poziomach, niezależnie od dyscypliny oraz formy i metody nauczania. Moduł zawiera szerokie wprowadzenie do nauczania

akademickiego i uczenia się, w tym kluczowe pojęcia i metody, które pomagają nauczycielom poprawić jakość ich praktyki nauczania i uczenia się. Te pojęcia i metody obejmują takie aspekty, jak: konstruktywne dostosowanie, aktywne uczenie się, efekty uczenia się, edukacyjna technologia informacyjna, informacja zwrotna oraz ocena i ewaluacja. Dodatkowo moduł zagłębia się w różne formy nauczania, w tym: wykłady, nauczanie w małych grupach, nauczanie laboratoryjne, szkolenia kliniczne i nadzór z poradami i wskazówkami, jak poprawić swoją praktykę nauczania i uczenia się.

Moduł zaprojektowano jako elastyczny moduł online i szacuje się, że zajmie około 7 godzin w ciągu jednego pełnego tygodnia. Treść modułu składa się z połączenia tekstów do przeczytania, oglądania filmów edukacyjnych i realizowania serii asynchronicznych działań edukacyjnych online. W ciągu tygodnia uczestnicy muszą wykonać trzy różne działania edukacyjne online, w których muszą odnieść to, czego nauczyli się podczas modułu, do własnej praktyki nauczania. Moduł w dużej mierze opiera się na aktywnym uczestnictwie i wzajemnej informacji zwrotnej, natomiast e-moderatorzy śledzą postępy uczestników i udzielają informacji zwrotnej, jeśli uznają to za konieczne.

Trzy działania edukacyjne online koncentrują się na własnej praktyce nauczania uczestników, gdzie początkowo muszą: 1) opisać i przeanalizować własny kontekst nauczania, 2) opisać, jak ich działania dydaktyczne – zarówno poza klasą, jak i w klasie – są zorganizowane i dopasowane oraz jak wspierają uczenie się studentów, i wreszcie 3) zaprojektować plan zajęć gotowy do wykorzystania w ich własnej praktyce nauczania. W trakcie zajęć online uczestnicy są proszeni o odniesienie się do wypowiedzi innych uczestników i udzielenie im wzajemnej informacji zwrotnej. Na koniec modułu uczestnicy są proszeni o ocenę wyników modułu.

Moduł online prowadzony jest w języku angielskim dwa razy w roku. Ponieważ odbywa się online i asynchronicznie, można go ukończyć niezależnie od czasu i miejsca. Wszystkie zajęcia edukacyjne online są obowiązkowe, a po pomyślnym ukończeniu modułu wydawany jest dyplom.

Cele dydaktyczne:

Po ukończeniu modułu edukatorzy akademicy będą:

- określać elementy własnego nauczania, które można rozwinąć w celu poprawy uczenia się studentów;
- stosować zasady i narzędzia pedagogiczne do wskazanego elementu;

- argumentować, w jaki sposób wybrana zasada lub narzędzie pedagogiczne ma wzmocnić uczenie się studentów.

Opis modułu online znajduje się również na stronie [Centrum Rozwoju Edukacji](#) .

Asystenci nauczyciela (studenci)

Nauczanie oparte na praktycznych ćwiczeniach, dyskusjach i studiach przypadków jest podstawą wielu kursów na Uniwersytecie w Aarhus. W licznych przypadkach takie kursy prowadzone są przez asystentów nauczyciela (studentów). Nauczanie stacjonarne pozwala studentom pracować z teoriami, danymi i metodami przedmiotowymi. Mogą oni zadawać pytania, ćwiczyć stosowanie teorii i metodyki przedmiotu pod okiem nauczyciela i otrzymywać informacje zwrotne. Asystenci nauczycieli w Aarhus BSS pełnią ważną funkcję dydaktyczną o merytorycznym potencjale edukacyjnym. Celem kursu jest wykorzystanie i rozwinięcie tego potencjału.

Kurs ma za zadanie rozwijać umiejętności asystentów nauczycieli, tak aby mogli oni efektywnie uczyć – innymi słowy, prowadzić zajęcia w sposób motywujący studentów do przygotowania się i aktywnego uczestnictwa w zajęciach.

Wyniki nauczania

Po ukończeniu kursu uczestnicy powinni:

- zaprojektować kurs motywujący studentów do przygotowania się do zajęć i promujący ich aktywny udział;
- określić cel szczegółowy każdego zajęcia;
- świadomie wybierać techniki pracy, które wspierają cel zajęć;
- stosować techniki zadawania pytań w celu zbadania wiedzy i umiejętności studentów i na tej podstawie udzielać informacji zwrotnej.

1.5.2 Rozwój zawodowy nauczycieli akademickich – Uniwersytet w Gandawie

Na Uniwersytecie w Gandawie profesjonalizacja nauczycieli akademickich jest organizowana przez centralny Wydział Polityki Edukacyjnej. Jego oferta składa się z trzech elementów.

Oferta sterowana uwarunkowaniami

Wskazówki edukacyjne dotyczące strony internetowej: strona jest zbudowana w języku holenderskim, ale niektóre strony zostały przetłumaczone (patrz: <https://www.onderwijstips.ugent.be/en/>).

Szkolenia dla nauczycieli naszej uczelni to:

- szkolenie podstawowe (patrz: <https://onderwijstips.ugent.be/en/tips/basisdocententraining/>) oraz
- szkolenia specjalistyczne, np. jak przygotować klip wiedzy, jak przygotować egzaminy wielokrotnego wyboru itp. Wiele z tych szkoleń jest dokumentowanych za pomocą klipów wideo, co sprzyja to ponownemu wykorzystaniu materiałów i rozproszonemu charakterowi oferty szkoleniowej.

Oferta zgodna z zapotrzebowaniem: zespół czterech osób zawsze dostępny do indywidualnego lub zespołowego wsparcia nauczycieli/asystentów.

Oferta oparta na projekcie, np. projekt aktywnego uczenia się. Poszczególni nauczyciele mogą również poprosić o indywidualne wsparcie w prowadzonym przez siebie kursie. Otrzymają pomoc trenera (coacha), który udzieli wsparcia – w ustalonym czasie – dotyczącego konkretnych próśb, np. w zakresie radzenia sobie z dużymi zespołami, radzenia sobie z problemami zarządzania grupą studentów.

Szkolenie podstawowe dla nauczycieli akademickich składa się z trzech całoniedniowych sesji i skupia się na podstawach nauczania na Uniwersytecie w Gandawie.

Podczas tego szkolenia przekazywanych jest wiele spostrzeżeń i praktycznych wskazówek związanych z planowaniem i realizacją nauczania, jak również z ewaluacją. Uczestnicy są stymulowani do wymiany pomysłów dotyczących ich doświadczeń edukacyjnych i zadań. Omawiane są różne zasady i techniki edukacyjne, które są sprawdzane pod kątem możliwości ich realizacji. Uczestnicy mają również możliwość wypróbowania nowych technik i przekazania sobie nawzajem informacji zwrotnej. Podczas całego tego procesu pojawiają się odniesienia do najnowszych badań edukacyjnych. Dodatkowo treść szkolenia jest związana z polityką i kulturą edukacyjną Uniwersytetu w Gandawie. Językiem szkolenia jest język niderlandzki, a szkolenie organizowane jest pięć do sześciu razy w roku akademickim. Pracownicy Uniwersytetu w Gandawie, którzy mogą uczestniczyć w kursie (profesorowie, doktorzy-asystenci i pracownicy naukowci), są na bieżąco informowani o terminach szkoleń za pośrednictwem poczty elektronicznej.

Oferta zależy od zainteresowania i może obejmować:

- porady edukacyjne na stronie internetowej (częściowo przetłumaczone na język angielski, patrz: <https://www.onderwijstips.ugent.be/en/>);
- szkolenia dla nauczycieli akademickich: podstawowe (patrz: <https://onderwijstips.ugent.be/en/tips/basisdocententraining/>) oraz specjalistyczne: jak przygotować klipy wiedzy, jak przygotować egzaminy zawierające pytania wielokrotnego wyboru itp.;
- wsparcie indywidualne i zespołowe dla nauczycieli/asystentów udzielane przez czteroosobowy zespół;
- wsparcie skierowane na konkretny projekt, np. projekt aktywnego uczenia się.

1.5.3 Rozwój zawodowy nauczycieli akademickich – Kolegium Uniwersyteckie w Londynie

Głównym źródłem scentralizowanego wsparcia dla rozwoju nauczycieli akademickich w UCL jest UCL Arena (patrz: <https://www.ucl.ac.uk/teaching-learning/professional-development/ucl-arena>). To ścieżka rozwoju zawodowego UCL dla nauczania – schemat nagród akredytowanych przez Advance HE (dawniej Higher Education Academy) dający nauczycielom i pracownikom wsparcie i uznane w kraju stypendia (patrz: <https://www.advance-he.ac.uk>).

Ten program jest otwarty dla wszystkich pracowników UCL: akademickich, usług profesjonalnych, opiekunów badań i absolwentów studiów podyplomowych, którzy prowadzą zajęcia. Istnieją różne ścieżki dla różnych grup pracowników; np. każdy nowy wykładowca, który ma ograniczone doświadczenie w nauczaniu, musi ukończyć Arena Two (krótki kurs obejmujący 8 × 2-godzinne sesje), prowadzący do akredytacji przez Advance HE.

Akredytacja Advance HE jest dostępna na czterech poziomach *Fellowship: Associate Fellow, Fellow, Senior Fellow i Principal Fellow*. Poziomy te odzwierciedlają różne poziomy zaangażowania i doświadczenia w nauczaniu i uczeniu się. Jest to system uznawania kadry akademickiej w Wielkiej Brytanii, oparty na dowodach spełniania przez poszczególne osoby kryteriów określonych w ramach standardów profesjonalnych Zjednoczonego Królestwa (ang. *UK Professional Standards Framework*) (patrz: <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/uk-professional-standards-framework-ukpsf>). Można ją uzyskać na uczelniach poprzez indywidualny wniosek (jak w UCL) lub poprzez uczestnictwo w akredytowanym kursie.

Poprzez UCL Arena pracownicy mogą uczestniczyć w warsztatach i innych wydarzeniach, które pomagają im rozwinąć składane przez nich wnioski. Panel pracowników, którzy uzyskali już akredytację, ocenia wnioski raz w semestrze i decyduje, czy dostarczono wystarczające dowody, aby dana osoba dostała akredytację na poziomie, o który się ubiegała.

Poszczególne wydziały w UCL oferują również różne rodzaje wsparcia dla nauczycieli akademickich w ich nauczaniu. Może to być system wzajemnej obserwacji i informacji zwrotnej lub współuczucie. Programy zakładają również regularne spotkania w celu omówienia informacji zwrotnych od studentów i zmian, które należy wprowadzić w nauczaniu. Centrum Arena oferuje indywidualne wsparcie dla wszystkich wydziałów UCL w zakresie doskonalenia programu nauczania.

UCL organizuje również coroczną konferencję edukacyjną skupiającą się na nauczaniu i uczeniu się, podczas której pracownicy i studenci mogą zaprezentować swoje innowacyjne podejścia i badania nad ich praktyką. Przykładowo, w 2019 roku tematem przewodnim była „inkluzywność”, a abstrakty prezentacji można obejrzeć tutaj: https://www.ucl.ac.uk/teaching-learning/sites/teaching-learning/files/ucl_education_conference_abstract_booklet_26_march_web.pdf.

1.5.4 Rozwój zawodowy nauczycieli akademickich – Uniwersytet w Groningen

Poniżej znajduje się opis charakterystyki Uniwersyteckiej Kwalifikacji Nauczania (ang. *University Teaching Qualification*) – UTQ³.

Poniższy materiał pochodzi z dokumentu UTQ przygotowanego przez Stowarzyszenie Uniwersytetów Holenderskich (VSNU) (de Groot i Kouwenaar, 2018). VSNU tworzy 14 uniwersytetów: Erasmus Universiteit Rotterdam, Open Universiteit Nederland, Radboud Universiteit Nijmegen, Rijksuniversiteit Groningen (Uniwersytet w Groningen), Technische Universiteit Delft, Technische Universiteit Eindhoven, Universiteit van Amsterdam, Universiteit Leiden, Universiteit Maastricht, Universiteit van Tilburg, Universiteit Twente, Universiteit Utrecht, Vrije Universiteit Amsterdam oraz Wageningen Universiteit.

W preambule tego dokumentu uczelnie piszą o swoich głównych zamierzeniach dotyczących budowy UTQ:

³ https://www.vsnu.nl/en_GB/characteristics-utq-scheme- (dostęp: 1.06.2019).

UTQ, uznawana wspólnie przez nasze 14 uczelni, istnieje już od dziesięciu lat. To jest coś, co chcemy docenić i kultywować. UTQ jest dowodem na kompetencje dydaktyczne (początkujących) wykładowców. Jest ona wpisana w politykę kadrową uczelni, co sprawia, że jest ważnym elementem rozwoju zawodowego i oceny nauczycieli akademickich.

Wartość i jakość UTQ jest powszechnie doceniana, co wynika z oceny wystawionej przez uczelnie w 2017 roku. Oczywiście na uczelniach występują także pewne krytyczne oceny i trzeba je stale poprawiać. (...) Wszystkie uczelnie kładą rosnący nacisk na ciągły rozwój zawodowy wykładowców, nie tylko na początku ich kariery dydaktycznej, ale także w jej kolejnych fazach (de Groot i Kouwenaar, 2018).

Charakterystyka treści (Sanders, 2018):

- Poziom certyfikowanego wykładowcy opisywany jest w kategoriach zachowania („Wykładowca potrafi...”);
- Wymagania stawiane wykładowcom są zgodne z międzynarodowymi standardami dla wykładowców akademickich (NVAO, 2.1; deskrytory dublińskie);
- Wymagania, które muszą spełniać wykładowcy, pochodzą z praktyki zawodowej (NVAO, 2.1); w tym konkretnym przypadku oznacza to zwrócenie uwagi na obszary efektów kształcenia, rozwoju kształcenia, oceny kształcenia, nadzoru nad studentami i organizacji (UFO) i/lub infrastrukturalnej, edukacyjnej i organizacyjnej realizacji programów studiów (NVAO, 2.3);
- Od wykładowców oczekuje się, że poprzez badania przyczynią się do rozwoju własnego obszaru kształcenia (NVAO, 2.3).

Charakterystyka związana z oceną:

- w ocenie nauczycieli akademickich uwzględnione zostają wszystkie obszary wyników;
- kryteria oceny są opisane dla wszystkich obszarów dorobku nauczyciela akademickiego;
- określono, jakie musi być doświadczenie wykładowcy w tych obszarach wyników;
- ocena zależy w dużej mierze od odzwierciedlenia własnej praktyki zawodowej;
- znajduje się tam opis procedury oceny;
- istnieje opis rodzaju specjalistycznej wiedzy wymaganej od zespołu oceniającego;
- istnieje opis, w jaki sposób zespół oceniający zapewnia dokładność, poufność i obiektywność procesu oceny.

Cechy związane z procesem:



- treść, zakres i forma rozwoju kariery wykładowców (np. kursy, coaching, portfolio) zostały oparte na wymaganiach, jakie muszą spełniać wykładowcy w ramach kwalifikacji UTQ – rozwijając swoją ścieżkę kariery, wykładowcy uczą się wykorzystywać wiedzę dydaktyczną i rzeczywiste wyniki badań w tej dziedzinie;
- instytucja ułatwia rozwój zawodowy wykładowców na poziomie UTQ.

Poniższa lista przedstawia kryteria uzyskania UTQ:

1. Projektowanie lub przeprojektowanie dydaktyki

- Wykładowca może wyjaśnić, w jaki sposób jego kurs jest osadzony w programie nauczania lub programie studiów jako całości.
- Wyjaśnienie, w jaki sposób cele kształcenia wyraźnie przyczyniają się do osiągnięcia celów lub kompetencji programu studiów.
- Wyjaśnienie, w jaki sposób dydaktyka łączy się z badaniami naukowymi lub przyszłą dziedziną zawodową.
- Wyjaśnienie, w jaki sposób projekt edukacyjny spełnia instytucjonalne zasady, przepisy i wizję edukacyjną uczelni lub wydziału.
- Wykładowca potrafi zaprojektować edukację na podstawie zasad „konstruktywnego dopasowania”.
 - Cele kształcenia, które są konkretne i mierzalne; ich poziom jest odpowiedni do miejsca kursu w programie.
 - Sposób powiązania zadań, sposobów nauczania i oceniania z celami kształcenia oraz wykazanie, że cele kształcenia są w pełni uwzględnione prawidłowo i rzetelnie.
- Wykładowca potrafi zaprojektować aktywne, skuteczne i efektywne metody nauczania oraz materiały dydaktyczne.
 - Różnorodność aktywizujących metod nauczania i zadań podczas zajęć.
 - Wystarczające wskazówki dla studentów nadające kierunek ich działaniom edukacyjnym.
 - Łączenie nauki indywidualnej z nauką cyfrową lub online.
- Wykładowca powinien projektować swoje kształcenie, uwzględniając specyfikę (program) i potrzeby studentów.
 - Wyjaśnienie, w jaki sposób uwzględniany jest poziom początkowy (np. wcześniejsza wiedza, wcześniejsze doświadczenia edukacyjne) studentów oraz w jaki sposób wiedza i zainteresowania studentów są brane pod uwagę przy projektowaniu kursu.

- Wyjaśnienie, w jaki sposób różnorodność środowisk studenckich jest uwzględniana przy projektowaniu kursu (np. w trybach nauczania, wybranych materiałach dydaktycznych/literaturze, składzie zespołów projektowych, jednoznacznych oczekiwaniach).
- Wyjaśnienie, jak studenci są motywowani do samodzielnego i aktywnego myślenia.
- Wykładowca powinien zaprojektować swoje zajęcia w sposób praktyczny i logistycznie wykonalny.
 - Uwzględniono odpowiednie warunki (np. EC, budżet, lista, godziny, miejsce, rodzaj spotkania).
 - Zarówno zajęcia dla wykładowców, jak i studentów (np. ocenianie, udzielanie informacji zwrotnej) mogą być traktowane realistycznie w ramach dostępnego czasu.

2. Nauczanie i nadzór

- Wykładowca powinien przygotować spotkanie edukacyjne. Obejmuje on scenariusz lekcji zawierający:
 - szczegółowe cele dydaktyczne spotkania;
 - kontekst spotkania (kurs/moduł/serie spotkań);
 - przegląd spotkania, w tym: tematy, zajęcia dla wykładowców, zajęcia dla studentów;
 - uzasadnienie dla harmonogramu;
 - materiały ze spotkań (np. ćwiczenia, slajdy, podręcznik itp.).
- Wykładowca powinien przeprowadzić spotkanie edukacyjne i zastanowić się nad swoim działaniem. Obejmuje to jednoznaczne prowadzenie spotkania edukacyjnego (wykładu), z wykorzystaniem filmu lub relacji z obserwacji na żywo, które pokazuje:
 - wyraźne wyjaśnienie studentom celu i znaczenia sesji dydaktycznej;
 - wyraźne wyjaśnienie tematu i/lub instrukcje dla studentów;
 - realną interakcję ze studentami, stymulującą proces uczenia się;
 - dobrą i stymulującą atmosferę;
 - właściwe korzystanie z pomocy technicznej;
 - gruntowną refleksję nad wynikami z punktami do poprawy.
- Wykładowca powinien nadzorować studentów, indywidualnie i/lub w grupach. Wykładowca wskazuje, że:
 - ma wizję i sposób nadzorowania studentów przez określony czas, z uwzględnieniem istotnych kamieni milowych;

- dobrze rozumie cele i potrzeby studenta i potrafi zastosować różne i odpowiednie style nadzoru, dostosowane do sytuacji i potrzeb studenta;
- udziela skutecznej informacji zwrotnej podczas spotkań z jednostkami lub grupami studentów, ma świadomość dynamiki zespołu i wykazuje umiejętności wspierania procesu grupowego;
- wzmacnia inicjatywę, samodzielność i niezależność studentów oraz wie, jak je stymulować;
- wspiera studentów w rozwoju umiejętności akademickich.

3. Ocena

- Wykładowca potrafi zaprojektować i wdrożyć ocenę rozwoju studenta i efektów kształcenia. Obejmuje to następujące zagadnienia:
 - jak regularnie ocenia się postępy studentów i jak studenci otrzymują informacje zwrotne o swoich osiągnięciach;
 - matryca oceny, która pokazuje zgodność między celami nauczania, metodami oceny i elementami testu oraz wagę każdego elementu oceny;
 - wyjaśnienie, w jaki sposób metody oceny spełniają kryteria jakości: zasadność, rzetelność, przejrzystość, przydatność/praktyczność i pozytywny wpływ na ucznia;
 - przykład oceny i odpowiadającego jej modelu reakcji;
 - wyjaśnienie, w jaki sposób ocena wpisuje się w uczelnianą lub wydziałową politykę oceniania (dotyczącą OER, regulaminu komisji egzaminacyjnej itp.).
- Wykładowca potrafi przeanalizować wyniki oceny i wyciągnąć wnioski. Obejmuje to następujące zagadnienia:
 - psychometryczna lub inna ważna ocena jakościowa (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 potrafi prowadzić ewaluację i celowo zbierać informacje (dane), aby doskonalić swoje nauczanie. Obejmuje to następujące zagadnienia:
 - cel oceny lub ewentualne pytania szczegółowe związane z sytuacją dydaktyczną;
 - podejście do oceny (metody, źródła i elementy/kryteria) oraz uzasadnienie wyborów

- dokonanych w danym kontekście;
- ocena wyników uzyskanych od studentów i z innych źródeł (np. wyniki ewaluacji, koledzy z klasy).
- Wykładowca potrafi analizować wyniki ewaluacji, wyciągać wnioski i określać obszary do poprawy. Obejmuje to następujące zagadnienia:
 - wnioski dotyczące jakości projektu edukacyjnego, nauczania i oceny kursu;
 - konkretne zalecenia i zamierzone działania mające na celu poprawę projektu edukacyjnego, nauczania i oceny kursu,
 - jak poprzednie wyniki ewaluacji zostały wykorzystane do (ponownego) zaprojektowania kursu.

5. Profesjonalizacja

- Wykładowca potrafi sformułować własną wizję kształcenia studentów. Obejmuje to następujące zagadnienia:
 - spójna wizja uczenia się i nauczania, poparta odniesieniami do literatury i/lub opisami doświadczeń, które wpłynęły na tę wizję;
 - przykłady ilustrujące, jak jego wizja edukacyjna wpływa na jego nauczanie.
- Wykładowca umie organizować swój rozwój zawodowy i współpracować w zespole dydaktycznym. Obejmuje to następujące zagadnienia:
 - przykłady pokazujące rolę nauczyciela w pracy zespołowej (np. rola/zadania, konstruktywny wkład w pracę zespołu, zarządzanie asystentami studentów itp.);
 - wskazanie odpowiednich komisji i rad, o których nauczyciel powinien poinformować przy projektowaniu/wykonywaniu przedmiotu;
 - opis sposobu, w jaki wykładowca równoważy różne role zawodowe (np. różne role dydaktyczne lub role nauczyciela).
- Wykładowca potrafi dokonać refleksji nad swoją pracą nauczyciela i przyszłym rozwojem zawodowym w zakresie nauczania. Obejmuje to następujące zagadnienia:
 - refleksja nad osobistymi mocnymi i słabymi stronami oraz rozwojem w odniesieniu do pięciu kompetencji UTQ;
 - szczegółowe plany dalszego rozwoju zawodowego nauczyciela.

Podnoszenie kompetencji polskich nauczycieli akademickich w zakresie tutoringów powinno być tak systemowe jak w przypadku UTQ w Holandii. W szczególności ważne jest zaprojektowanie ścieżki kariery

wykładowcy wsparte odpowiednim mechanizmem oceny i zapewniające trwałość procesu doskonalenia dydaktyki, za który odpowiadają uczelnie. Bez zaprojektowania rozwiązań systemowych model tutoringów w kształceniu wykładowców (nauczycieli akademickich) nie będzie mógł funkcjonować.

1.5.5 Rozwój zawodowy nauczycieli akademickich – Uniwersytet w Oslo

Uniwersytet w Oslo (UiO) oczekuje od swoich pracowników akademickich podstawowych kompetencji i umiejętności pedagogicznych. Powinni oni je posiadać w dniu, w którym są zatrudniani. Jeśli jednak ktoś, kto jest zatrudniony, nie może okazać dokumentów, które potwierdzają posiadanie kompetencji, będzie miał szansę nabyć te umiejętności poprzez udział w specjalnych kursach zorientowanych na potrzeby uczestników. Mogą oni uczestniczyć w kursach za darmo w godzinach pracy.

Kurs „Pedagogika akademicka” 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 różne działania uczestnicy są zachęceni do zwiększenia świadomości na temat metod nauczania. Program zachęca ich do refleksji nad doświadczeniami edukacyjnymi uczestników i daje możliwość testowania innowacyjnych metod (patrz: <https://www.uio.no/link/english/academic-development>).

Kurs trwa 200 godzin i dzieli się na 120 godzin modułu wprowadzającego, 30 godzin modułów do wyboru (mogą być zrealizowane jako jeden duży moduł lub suma dwóch mniejszych modułów po 15 godzin każdy; skupiają się na takich tematach jak nadzór czy oceny i egzaminy) oraz 50-godzinny moduł obejmujący prace pedagogiczne związane z rozwojem własnego wydziału, instytutu lub innych jednostek akademickich.

Oprócz tego kursu, skoncentrowanego na pedagogice i dydaktyce, Uniwersytet w Oslo w ramach swojej oferty rozwoju kompetencji oferuje wiele innych kursów, zarówno w języku norweskim, jak i angielskim. Niektóre z nich mają charakter kompleksowy, inne są opracowane dla danych kierunków studiów. Poniższe przykłady pomogą zobrazować zakres tematyczny kursów oferowanych przez Uniwersytet w Oslo dla swoich pracowników:

- kursy w kwestiach technicznych i praktycznych: np. kursy w zakresie korzystania z oprogramowania i platform, takich jak EndNote, (platforma zarządzania dydaktyką używana na Uniwersytecie w Oslo);
- kursy z zakresu administracji badań naukowych: jak organizować i zarządzać projektami

- badawczymi, jak przygotować budżet, raporty, wnioski o dotacje itp.;
- kursy bezpiecznego środowiska pracy, np. kurs bezpieczeństwa pracy w laboratorium, kurs pierwszej pomocy;
 - kursy z zakresu komunikacji dla pracowników akademickich, dotyczące metod prezentowania badań naukowych szerszemu gronu odbiorców oraz mediom, publikacji w Internecie itp.;
 - inicjatywy na rzecz równości płci w pracy;
 - kursy właściwego zarządzania prywatnością: aktualne przepisy, co pracownicy powinni wiedzieć, aby nie naruszać tych przepisów, jak radzić sobie z typowymi problemami w tym zakresie;
 - kursy języka norweskiego dla pracowników międzynarodowych.

1.6 Programy szkoleniowe dla polskich nauczycieli akademickich w projekcie „Mistrzowie dydaktyki”

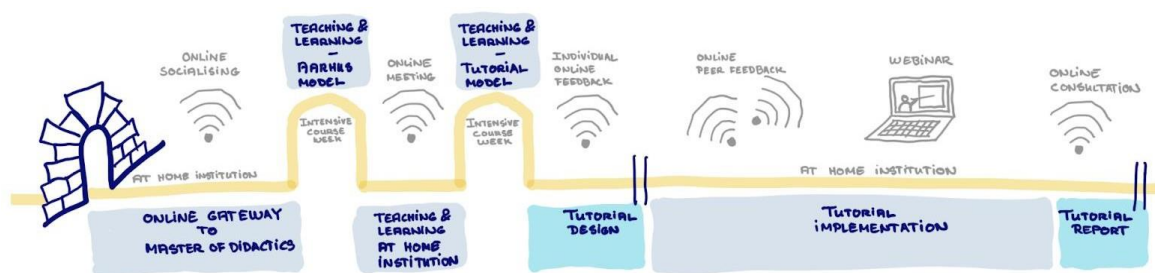
1.6.1 Program szkoleniowy dla polskich nauczycieli akademickich – Uniwersytet w Aarhus

Program szkoleniowy w ramach projektu „Mistrzowie dydaktyki – doskonałość w nauczaniu” (ang. *Master of Didactics in Excellent Teaching, MoD*) organizowany przez Uniwersytet w Aarhus w Danii oparty jest na koncepcji nauczania mieszanego zarówno z asynchronicznymi modułami zdalnymi, jak i dwoma tygodniami intensywnego kursu. W 2019 roku polscy nauczyciele dwukrotnie odwiedzili Uniwersytet w Aarhus podczas całego programu. Ze względu na pandemię COVID-19 w Polsce i Danii kurs intensywny odbył się w 2021 roku w postaci zdalnych sesji synchronicznych.

Program zaznajamia uczestników z podejściem Uniwersytetu w Aarhus do nauczania uniwersyteckiego i uczenia się, które koncentruje się na jakości kształcenia, aktywnym uczeniu się, dydaktyce, tutoring, planowaniu uczenia się, informacji zwrotnej i ocenie wyników. Uczestnicy łączą i adaptują elementy tego podejścia do uwarunkowań własnego nauczania, kiedy opracowują projekt dydaktyczny dla tutorialu, który wdrażają w swoich macierzystych uczelniach. Podczas programu uczestnicy zapoznają się z podejściem pedagogicznym Uniwersytetu w Aarhus, charakteryzującym się nauczaniem skoncentrowanym na studencie i aktywnym uczeniu się, konstruktywnym dostosowaniem i wykorzystaniem technologii edukacyjnych.

a) Moduły programu realizowanego w ramach MoD

Program został zorganizowany w postaci pięciu modułów, prowadzonych naprzemiennie jako zajęcia asynchroniczne odbyte w uczelni macierzystej oraz zajęcia synchroniczne, na miejscu w Uniwersytecie Aarhus, prowadzone z instruktorami z Uniwersytetu (w 2019 roku na Uniwersytecie w Aarhus i zdalnie w 2021 roku z uczestnikami w uczelni macierzystej).



Online Gateway to Master of Didactics	Wstęp zdalny do programu „Mistrzowie dydaktyki”
Online socializing	Zdalne zaznajomienie
At home institution	Uczelnia macierzysta
Teaching and learning – Aarhus model	Kształcenie – model Aarhus
Intensive course week	Tydzień intensywnego kursu
Online meeting	Spotkanie online
Teaching and learning at home institution	Kształcenie w uczelni macierzystej
Teaching and learning – tutorial model	Kształcenie – model tutorialu
Individual online feedback	Indywidualna zdalna informacja zwrotna
Tutorial design	Projekt tutorialu
Online peer feedback	Rówieśnicza zdalna informacja zwrotna
Webinar	Webinarium
Tutorial implementation	Wdrożenie tutorialu
Online construction	Konstrukcja zdalna
Tutorial report	Raport z tutorialu

Rys. 8. Pięć modułów programu zmodyfikowanych tak, aby forma graficzna imitowała kultowe łuki przy budynku Uniwersytetu w Aarhus. Pięć modułów oznaczono kolorem niebieskim, a dwa wyniki kolorem turkusowym (rysunek oryginalny z tłumaczeniem w tabeli) Źródło: Materiały Uniwersytetu w Aarhus, 2020.

b) Moduł 1: Wstęp zdalny do MoD

Sześciotygodniowy moduł online z kilkoma asynchronicznymi i kilkoma synchronicznymi zajęciami realizowanymi w uczelni macierzystej. Czas pracy: około 16–24 godzin.

Moduł 1 skupia się na internetowych działaniach, w trakcie których uczestnicy poznają się z instruktorami z Uniwersytetu w Aarhus. Ponadto moduł wprowadza podstawowe koncepcje dydaktyczne, aby

uczestnicy mieli takie same podstawy wiedzy, które zapewnią wspólne pole do dalszych dyskusji i poszerzania wiedzy podczas intensywnych tygodni kursu. Ćwiczenia online wykonywane podczas tego modułu wspierają przypomnianie sobie dotychczasowej wiedzy, jak również zdobywanie nowej. Ponadto, kilka działań zapewnia refleksje poprzez odniesienie teorii i metod do własnej praktyki kształcenia uczestników.

c) Moduł 2: Kształcenie – model z Aarhus

Pierwszy intensywny tydzień kursu synchronicznego z pedagogami z Uniwersytetu w Aarhus.

Czas pracy: około 32–40 godzin.

Podczas pierwszego intensywnego tygodnia kursu uczestnicy poznają podejście Uniwersytetu w Aarhus stosowane do nauczania i uczenia się. Ten model sposobu uczenia i tutoringu jest ilustrowany działaniami skoncentrowanymi na studentach, dialogiem z nauczycielem prowadzącym i personelem pomocniczym oraz obserwacjami praktyk uczenia. Uczestnicy są aktywnie angażowani we wspólne działania, wykorzystują technologię edukacyjną, dyskutują o nowych perspektywach i zastanawiają się nad ich adaptacją do swoich praktyk nauczania. Uczestnicy rozpoczynają opracowanie projektu własnych tutoriali edukacyjnych, które będą wdrożone w ich macierzystych uczelniach. Zaznajomienie zdalne w ramach modułu „Wstęp online do programu Mistrzowie dydaktyki – doskonałość w nauczaniu wstępu” zostaje dodatkowo wzmocnione podczas bezpośrednich zajęć synchronicznych w Aarhus w celu stworzenia silnej i zaangażowanej interdyscyplinarnej społeczności pomiędzy polskimi uczestnikami i duńskimi nauczycielami-instruktorami.

d) Moduł 3: Kształcenie w uczelni macierzystej

Moduł online z kilkoma częściami asynchronicznymi i jedną zdalną częścią synchroniczną realizowaną w uczelni macierzystej.

Czas pracy: około 8–16 godzin.

Uczestnicy w trakcie dwóch intensywnych tygodni kursu badają praktyczne kształcenie w swojej macierzystej uczelni poprzez przeprowadzenie wywiadu ze studentami i obserwację uczenia realizowanego przez jednego ze swoich kolegów. Na koniec uczestnicy zapoznają się z oceną swoich zajęć i przygotowują projekt konspektu dla tutora na kolejne zajęcia.

e) **Moduł 4: Kształcenie – model tutorialu**

Drugi intensywny tydzień bezpośredniego kursu synchronicznego z instruktorami z Uniwersytetu w Aarhus, w Danii.

Czas pracy: około 32–40 godzin.

W drugim tygodniu intensywnego kursu uczestnicy planują wdrażanie projektowanych rozwiązań w swoich macierzystych uczelniach. Projekty są kwalifikowane do wdrożenia przez instruktorów wraz z udzieleniem przez nich informacji zwrotnych. Ponadto uczestnicy zdobywają nowe inspiracje, wypróbując konkretne przykłady rozwiązań w zakresie kształcenia.

f) **Moduł 5: Wdrożenie tutorialu**

Moduł zdalny z indywidualnymi i zespołowymi synchronicznymi sesjami zwrótnymi z instruktorami AU i współuczestnikami. Czas pracy około 8 godzin. Dodatkowo uczelnia macierzysta określa liczbę godzin, jaką uczestnicy mają do dyspozycji na realizację tutorialu (przedział pracy w granicach 40–100 godzin).

Wdrożenie projektu tutorialu w uczelniach macierzystych jest wspierane poprzez działania związane ze zdalnym tutoringiem, np. wzajemne zdalne informacje zwrotne i webinaria. Działania te wzmacniają doświadczenie w zdalnym kształceniu i tutoring, jak również zapewniają konkretny wkład w realizację tutoring lub opinie na ten temat do końcowego raportu z realizacji tutoring.

Końcowy raport realizacji tutoring zostaje udostępniony Ministerstwu Edukacji i Nauki.

1.6.2 **Program szkolenia polskich nauczycieli akademickich – Uniwersytet w Gandawie**

Program szkolenia „Mistrzowie dydaktyki” zaprojektowany i opracowany przez Uniwersytet w Gandawie składa się z trzech głównych części, co ilustruje Rysunek 8.

3 components of MoD-programme of Ghent University



<p>A. Study visit @Ghent University (5 days X 8 hours)</p> <ul style="list-style-type: none"> 1 cohort = 20-25 participants 18 cohorts in total After full participation in component A, the participants receive a partial completion certificate. 	<p>B. Online booster (20 hours)</p> <p>Including:</p> <ul style="list-style-type: none"> Pre- and post-tests (reflection: 3X45 min./survey) Access to learning management system of Ghent University: UFORA <ul style="list-style-type: none"> Support during study visit Extra online modules Online supervision with regard to educational innovation project 	<p>C. Good practice days in Poland (32-40 hours, including implementation educational innovation project)</p> <p><u>Aim:</u> to share hands-on practices, ideas, and to explore each other's materials actively (3 to 4 cohorts together)</p> <p>1X2-day meeting for Alpha sciences 1X2-day meeting for Beta/Gamma sciences</p> <p>Day 1: Conference + Speed date <i>Sharing experiences with regard to the educational innovation project you implemented in practice.</i></p> <p>Day 2: Wheels of Didactics + Demand-oriented workshop</p> <p><small>After full participation in the entire programme, the participants receive an official certificate of participation in the MoD-project.</small></p>
---	--	---

3 components of MoD-programme of Ghent University	3 elementy programu MoD Uniwersytetu w Gandawie
Component A	Komponent A
Component B	Komponent B
Component C	Komponent C
Study visit @Ghent University	Wizyta studyjna na Uniwersytecie w Gandawie
Online booster	Online booster
Good practice days in Poland	Dni dobrych praktyk w Polsce
Educational innovation project	Projekt innowacji edukacyjnej
A. Study visit @Ghent University (5 days x 8 hours)	A. Wizyta studyjna na Uniwersytecie w Gandawie (5 dni x 8 godzin)
1 cohort = 20-25 participants	1 kohorta = 20-25 uczestników
18 cohorts in total	łącznie 18 kohort
After full participation in component A, the participants receive a partial completion certificate.	Po pełnym uczestnictwie w komponencie A uczestnicy otrzymują certyfikat częściowego ukończenia.
Including:	W tym:
Pre- and post-tests (reflection: 3 x 45 min./survey)	Pre- i post-testy (refleksja: 3 x 45 min/ankieta)
Access to learning management system of Ghent University:	Dostęp do systemu zarządzania nauką Uniwersytetu w Gandawie:
UFORA	UFORA
o Support during study visit	o Wsparcie podczas wizyty studyjnej
o Extra online modules	o Dodatkowe moduły online
Online supervision with regard to educational	Superwizja online w zakresie projektu innowacji

innovation project	edukacyjnej
C. Good practice days in Poland (40 hours, including implementation educational innovation project). Aim: to share hands-on practices, ideas, and to explore each other's materials actively (3 to 4 cohorts together)	C. Dni dobrych praktyk w Polsce (40 godzin, w tym wdrożenie innowacyjnego projektu edukacyjnego). Cel: dzielenie się użytecznymi praktykami, pomysłami i aktywne poznawanie materiałów innych uczestników (3 do 4 kohort razem)
1 × 2-day meeting for Alpha sciences × 2-day meeting for Beta/Gamma sciences	1 × 2-dniowe spotkanie dla nauk Alfa 1 × 2-dniowe spotkanie dla nauk Beta/Gamma
Day 1:	Dzień 1:
Conference + Speed date	Konferencja + tzw. szybkie spotkania
Sharing experiences with regard to the educational innovation project you implemented in practice.	Dzielenie się doświadczeniami w zakresie realizowanego projektu innowacji edukacyjnej w praktyce.
Day 2:	Dzień 2:
Wheels of Didactics + Demand-oriented workshop	Koła dydaktyczne + Warsztat zorientowany na potrzeby
After full participation in the entire programme, the participants receive an official certificate of participation in the MoD-project.	Po pełnym udziale w całym programie biorący w nim udział otrzymują oficjalny certyfikat uczestnictwa w projekcie MoD.

Rys. 9. Realizacja programu szkolenia polskich nauczycieli akademickich przez Uniwersytet w Gandawie (rysunek oryginalny z tłumaczeniem w tabeli). Źródło: Materiały Uniwersytetu w Gandawie, 2020.

Poniżej każda z tych części została dokładniej omówiona.

Przed wizytą studyjną

Przed rozpoczęciem wizyty studyjnej uczestnicy proszeni są o wypełnienie przedkursowej ankiety online związanej z zachowaniami, możliwościami i przekonaniem nauczycieli akademickich.

A) Wizyta studyjna na Uniwersytecie w Gandawie (5 dni × 8 godzin = 40 godzin)

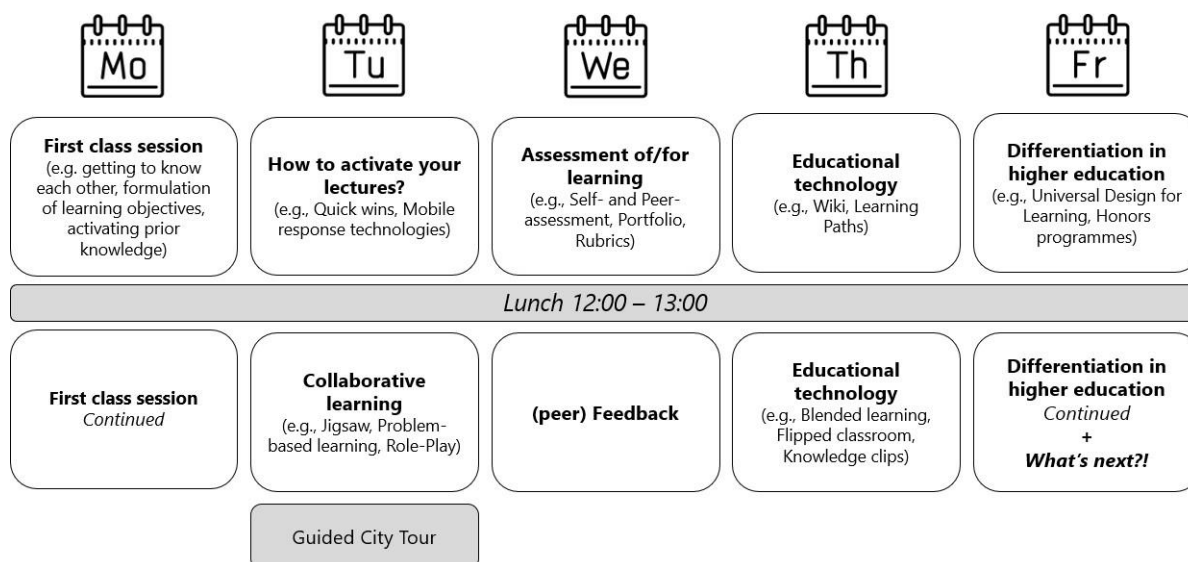
Podczas wizyt studyjnych organizowanych na Uniwersytecie w Gandawie gościmy łącznie 18 grup po 25 polskich nauczycieli akademickich. Jak pokazuje poniższa tabela, każdy dzień ma inny temat przewodni.

Tabela 6. Tygodniowy przegląd wizyty studyjnej – komponent A projektu MoD

	Poniedziałek	Wtorek	Środa	Czwartek	Piątek
9:00 – 12:00	Pierwsza sesja zajęciowa	Zajęcia dydaktyczne: Jak uaktywnić swoje wykłady	Ocena kształtująca	Technologia edukacyjna	Zróżnicowanie w szkolnictwie wyższym

	<p>Prezentacja Uniwersytetu w Gandawie i członków zespołu</p> <p>Przegląd etapów kursu</p> <p>Prezentacja dwóch wiodących modeli</p> <p>Polscy nauczyciele akademicy prezentują siebie i swój kurs</p>	<p>Konstruktywne dostosowanie</p> <p>Szybkie wygrane: pytanie i odpowiedź, wideo z zadaniem itp.</p> <p>Technologia mobilnego reagowania</p>	<p>Ścieżka edukacyjna dotycząca oceny uczenia się oraz webinaria związane z:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) oceną koleżeńską, 2) samooceną, 3) portfolio, oraz 4) rubrykami <p>Sesja puzzli (grupy mieszane na podstawie webinarów)</p>	<p>TPACK</p> <p>Funkcje LMS: WIKI, forum, ścieżki edukacyjne (i MOOC), analityka nauczania</p>	<p>Zróżnicowanie dla WSZYSTKICH studentów</p> <p>Jak postępować ze studentem z niepełnosprawnością?</p> <p>Programy honorowe @UGent</p> <p>Uczenie się w ramach usług wspólnotowych</p>
Obiad					
13:00 – 16:30	Pierwsza sesja zajęciowa	Wspólne uczenie się	Informacja zwrotna od rówieśników	Technologia edukacyjna	Co dalej?!
	<p>Relacja profesor – student</p> <p>Jak formułować cele kształcenia</p> <p>Aktywizowanie wcześniejszej wiedzy studentów</p>	<p>Praca w grupach przy układaniu puzzli, nauczanie problemowe, tutoring rówieśniczy, odgrywanie ról i symulacje oraz TGT i STAD</p>	<p>Informacje zwrotne od wykładowcy dla studenta (w tym adnotacja wideo i ćwiczenie symulacyjne) + informacje zwrotne od innych uczestników</p>	<p>System rotacyjny / praca w narożniku: nauczanie mieszane / klasa odwrócona, aplikacje edukacyjne, media społecznościowe, klipy wiedzy, wirtualna rzeczywistość</p>	<p>Wprowadzenie do zadania: opracowanie projektu innowacji edukacyjnej na małą skalę w odniesieniu do własnego kursu</p> <p>Ocena wizyty studyjnej</p>

W ramach uczestnictwa w konferencji powstał nowy tygodniowy harmonogram.



First class session (e.g. getting to know each other, formulation of learning objectives, activating prior knowledge)	Pierwsza sesja zajęciowa (np. wzajemne poznanie się, sformułowanie celów nauczania, aktywizacja wcześniejszej wiedzy)
How to activate your lectures? (e.g., Quick wins, Mobile response technologies)	Jak uaktywnić swoje wykłady? (np. szybkie wygrane, technologie mobilnego reagowania)
Assessment of/for learning (e.g., Self- and Peer-assessment, Portfolio, Rubrics)	Ocena efektów uczenia się i ocena kształtująca (np. samoocena i ocena koleżeńska, portfolio, rubryki)
Educational technology (e.g., Wiki, Learning Paths)	Technologie edukacyjne (np. Wiki, ścieżki nauczania)
Differentiation in higher education (e.g., Universal Design for Learning, Honors programmes)	Zróżnicowanie w szkolnictwie wyższym (np. uniwersalny projekt uczenia się, programy honorowe)
Lunch 12:00–13:00	Obiad 12:00–13:00
First class session Continued	Pierwsza sesja zajęciowa Ciąg dalszy
Collaborative learning (e.g., Jigsaw, Problem-based learning, Role-Play)	Wspólne uczenie się (np. puzzle, uczenie się oparte na problemach, odgrywanie ról)
(peer) Feedback	Informacja zwrotna (od uczestników zajęć)
Educational technology (e.g., Blended learning, Flipped classroom, Knowledge clips)	Technologie edukacyjne (np. nauczanie mieszane, odwrócona klasa, klipy wiedzy)
Differentiation in higher education Continued	Zróżnicowanie w szkolnictwie wyższym Ciąg dalszy
+	+
What's next?!	Co dalej?!
Guided City Tour	Zwiedzanie miasta z przewodnikiem

Rys. 10. Tygodniowy harmonogram (grafika oryginalna z tłumaczeniem w tabeli)

Po wizycie studyjnej

Po zakończeniu kursu uczestnicy są proszeni o wypełnienie ankiety internetowej związanej z zachowaniami, możliwościami i przekonaniami nauczycieli akademickich.

B) Online booster (20 godzin)

Podczas wizyty studyjnej zapoznujemy naszych uczestników z naszym systemem zarządzania nauką (LMS) „Ufora”. Ten system LMS jest wykorzystywany podczas wizyty, aby zapewnić uczestnikom materiały wideo i dodatkowe informacje związane z omawianymi przez nas tematami. Po wizycie studyjnej (i przez czas nieokreślony) uczestnicy mają dostęp do tej platformy, aby we własnym tempie sięgać do materiałów z wizyty studyjnej.

Ponadto, za pośrednictwem systemu „Ufora” pozostajemy w kontakcie z naszymi uczestnikami po wizycie studyjnej. Od uczestników oczekuje się w szczególności opracowania projektu innowacji edukacyjnej na podstawie materiału poznanego podczas wizyty studyjnej. Za pośrednictwem szablonu, który dla nich przygotowaliśmy, muszą złożyć swój projekt miesiąc po wizycie studyjnej. Po zapisaniu projektu system losowo przypisuje każdego nauczyciela do dwóch jego kolegów (którzy również byli uczestnikami podczas tej samej wizyty studyjnej). Ci koledzy udzielają sobie wzajemnie informacji zwrotnej związanej z tym, jak poprawić formułowanie swoich celów edukacyjnych, sugerują poprawki w kontekście ich projektu itp. Dla tego etapu oceny koleżeńskiej stworzono stałe kryteria. Na podstawie tych informacji zwrotnych od kolegów nauczyciele mają czas na ponowne zastanowienie się nad własnymi projektami i przedstawienie ich ulepszonej wersji. Ta ostatnia jest weryfikowana przez instruktorów z wizyty studyjnej. Narzędziem, które wykorzystujemy do przekazywania tej informacji zwrotnej, jest tzw. „Uczony kolega” (= zintegrowany z naszym systemem zarządzania nauczaniem „Ufora”). Po przekazaniu informacji zwrotnej na temat projektów i zapoznaniu się z nią, uczestnicy są proszeni o wdrożenie ich do praktyki (patrz również: część C. Dni dobrych praktyk). W przypadku wersji online: nie ma już koleżeńskiej informacji zwrotnej, ale organizowane są rozmowy z wszystkimi uczestnikami wizyty studyjnej, w których otrzymują oni informacje zwrotne na temat swoich projektów.

C) Dni dobrych praktyk w Polsce

Od sześciu miesięcy do roku po wizycie studyjnej na Uniwersytecie w Gandawie, trzy lub cztery kohorty spotykają się podczas spotkania trwającego 2 × 2 dni. Najpierw odbywa się dwudniowe spotkanie dla wszystkich nauczycieli akademickich z nauk Alfa (tj. sztuki i filozofii, prawa, ekonomii i zarządzania przedsiębiorstwem, psychologii i nauk o wychowaniu, nauk politycznych i społecznych) z trzech lub

czterech kohort. Potem organizowane jest dwudniowe spotkanie dla nauczycieli z nauk Beta (tj. nauk ścisłych, nauk stosowanych, inżynierii nauk biologicznych) i Gamma (tj. medycyny i nauk o zdrowiu, medycyny weterynaryjnej, nauk farmaceutycznych) z czterech kohort. Podczas tych wizyt nacisk kładziony jest na tworzenie sieci kontaktów oraz wymianę rzeczywistych praktyk i ćwiczeń. Dlatego np. nauczyciele proszeni są o przedstawienie w formie okrągłego stołu swojego projektu innowacji edukacyjnej i organizowane jest wydarzenie w formie tzw. „speed date” (szybkie randki). Dodatkowo oferowane są warsztaty zorientowane na konkretne potrzeby uczestników. Warsztaty te zostały zaprojektowane na podstawie informacji zwrotnych, które instruktorzy otrzymali od uczestników pod koniec komponentu A.

Po całym programie MoD

Po zakończeniu kursu uczestnicy proszeni są o wypełnienie ankiety internetowej związanej z zachowaniami, możliwościami i przekonaniem nauczycieli akademickich.

1.6.3 Program szkolenia polskich nauczycieli akademickich – UCL

Program UCL obejmuje 3 tygodnie pracy dla polskich uczestników; 2-tygodniowy kurs w Londynie oraz odpowiednik 1 tygodnia zajęć online. Po wizycie każdej kohorty zespół UCL odwiedza również uczestników programu w Polsce, aby obserwować ich podejścia do tutoringów i omawiać ich wdrażanie.

Celem 2-tygodniowego kursu w Londynie jest podzielenie się podejściem UCL do tutoringów i nauczania w szerszym zakresie, a także stworzenie przestrzeni dla uczestników programu do krytycznej refleksji nad własną praktyką nauczania oraz określenie planów wdrożenia zdobytej wiedzy, w tym tutoringów, w swoich instytucjach w Polsce. Za punkt wyjścia przyjmujemy fakt, że polscy uczestnicy mają duże doświadczenie i są ekspertami w swoich dziedzinach i warunkach. Naszym celem nie jest przekazanie im modelu do wdrożenia, ale wsparcie ich rozwoju zawodowego, aby mogli zaprojektować podejście do tutoringów, które sprawdzi się w przypadku ich studentów.

UCL podejmuje na kursie szereg tematów związanych z nauczaniem i uczeniem się:

- tutoring akademicki;
- podejście UCL do tutoringów osobistego;
- doskonałość w nauczaniu i uczeniu się;
- usprawnienie nauczania – zwiększenie interakcji i motywacji studentów;

- projektowanie kursu i projektowanie kursu tutorskiego;
- nauka w małych grupach;
- refleksyjna praktyka i rozwój oceny koleżeńskiej dla rozwoju zawodowego;
- skuteczna informacja zwrotna i analiza;
- wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie uczenia się;
- ewaluacja tutoringu.

Uczestnicy są proszeni o przygotowanie dwóch różnych zajęć dydaktycznych: zajęcia w małych grupach oparte na wizycie w British Museum, a także spędzenie jednego dnia na mikronauczaniu (nauczanie indywidualne dla małej grupy uczestników przez krótki czas). Na obu zajęciach ćwiczysz się autorefleksję, informację zwrotną od uczestników i tutora.

Dodatkowo oferujemy uczestnikom możliwość obserwacji nauczania w ramach UCL – wykłady, małe grupy, seminaria, superwizje, sesje tutorskie w różnych dyscyplinach.

Uczestnicy mają również okazję poznać zintegrowany program inżynierski na Wydziale Inżynierii i porozmawiać ze studentami, którzy uczestniczą w tym programie, na temat specyficznego podejścia do pracy projektowej.

Podczas „tygodnia” online, który stanowi 5 dni pracy w dłuższym okresie czasu ustalonym z uczestnikami, prosimy ich o krytyczną refleksję nad niektórymi tekstami, analizę krytycznych zdarzeń w ich praktyce i oferujemy tutorial 1:1 z członkiem zespołu UCL. Dostosowujemy również pracę w tym internetowym „tygodniu” na podstawie informacji zwrotnych od uczestników.

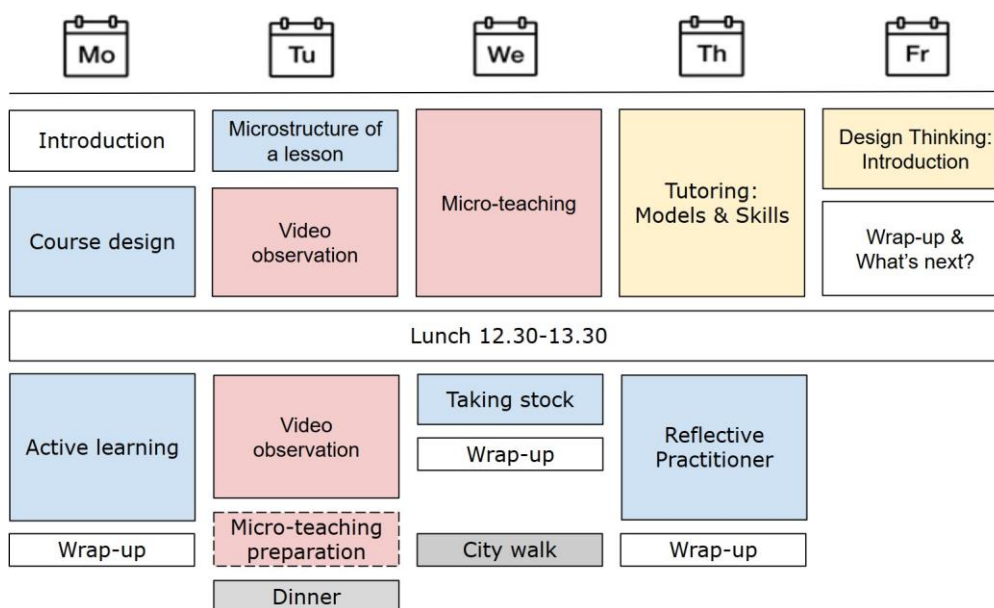
W trakcie wizyt w Polsce odwiedzamy wybrane instytucje i uczestników, w miarę możliwości obserwujemy zajęcia/tutoring (w razie potrzeby udzielamy uczestnikom informacji zwrotnej), omawiamy z uczestnikami postępy w zakresie tutoringu, spotykamy się z pracownikami instytucji, aby dowiedzieć się, jakie działania w zakresie tutoringu zostały wdrożone. Zebrane przykłady wykorzystujemy do dzielenia się z kolejnymi kohortami uczestników podczas 2-tygodniowego programu w Londynie.

1.6.4 Program szkolenia polskich nauczycieli akademickich – Uniwersytet w Groningen

Podstawy nauczania i tutoring uniwersyteckiego (program podstawowy)

UG przeszkolił łącznie 210 polskich wykładowców, podzielonych na grupy po około 16 osób, w programie „Podstawy nauczania i tutoring uniwersyteckiego” (ang. *Fundamentals of University Teaching and Tutoring*) (patrz: <https://tinyurl.com/UGMoD>).

Program składa się z pełnego tygodnia studyjnego w Groningen (wizyta trwająca pięć dni) oraz trzech modułów uzupełniających po dwa dni w Polsce. Program kończy się jednodniową konferencją w Polsce. Przez cały czas trwania programu nauczania mieszanego wykładowcy – uczestnicy szkoleń – pracują nad zadaniami kursowymi związanymi z ich własną praktyką nauczania, co umożliwi im inicjowanie zmian mających na celu podniesienie zarówno własnego rozwoju zawodowego, jak i jakości uczenia się ich studentów. Praca w ramach kursu obejmuje sformułowanie refleksji po przeprowadzeniu mikrodziałań dydaktycznych, obserwacje rówieśnicze, refleksyjne zadania pisemne, mapy koncepcji, wspólne nauczanie oraz prezentację na konferencji końcowej.



Module 1		Module 2		Module 3	
Taking stock	Assessment of learning	Taking stock	Involving Students	Taking stock	Intervision
Tutoring: Design Thinking		Tutoring: Mindsets & Motivation	Differentiating between students	?	
Lunch		Lunch		Lunch	
Assessment for learning	Intervision	Teaching cases	Differentiating between students	Presentation Design and Storytelling	Curriculum
Wrap-up	Wrap-up	Wrap-up	Taking stock	Wrap-up	Wrap-up & programme evaluation
			Wrap-up		

Introduction	Wprowadzenie
Microstructure of a lesson	Mikrostruktura lekcji
Course design	Projektowanie kursu
Video observation	Obserwacja filmu
Micro-teaching	Mikronauczanie
Tutoring: models and skills	Tutoring: modele i umiejętności
Design thinking: introduction	Myślenie projektowe: wprowadzenie
Wrap-up & What's next?	Podsumowanie i co dalej?
Active learning	Aktywne uczenie się
Wrap-up	Podsumowanie
Micro-teaching preparation	Przygotowanie do mikronauczania
Taking stock	Bilans
Lunch	Obiad
Reflective practitioner	Refleksyjny praktyk
City walk	Spacer po mieście
Dinner	Kolacja
Module	Moduł
Tutoring: Design Thinking	Tutoring: myślenie projektowe
Assessment of learning	Ocena uczenia się
Tutoring: Mindsets and Motivation	Tutoring: nastawienia i motywacja
Involving students	Angażowanie studentów
Differentiating between students	Zróżnicowanie studentów
Intervision	Interwizja
Assessment for learning	Ocena kształtująca
Teaching cases	Przykłady nauczania
Presentation design and storytelling	Projektowanie prezentacji i storytelling
Curriculum	Program nauczania
Wrap-up and programme evaluation	Podsumowanie i ocena programu

Rys. 11. Programowa wizyta tygodniowa z modułami uzupełniającymi (rysunek oryginalny z tłumaczeniem w tabeli). Źródło: Materiały Uniwersytetu w Groningen, 2020

Final Conference

1. Keynote speaker from University of Groningen
Nominated "Lecturer of the Year"
2. Break-out sessions (limited spots available)
Sharing about tutoring
3. Ignite talks (limited spots available)
5-minute presentations
4. Ceremony



Final conference	Konferencja końcowa
Keynote speaker from University of Groningen <i>Nominated „Lecturer of the Year”</i>	Główny prelegent z Uniwersytetu w Groningen nominowany do tytułu „Wykładowca roku”
Break-out sessions (limited spots available) <i>Sharing about tutoring</i>	Oddzielne sesje (liczba miejsc ograniczona) Dzielenie się wiedzą na temat tutoringu
Ignite talks (limited spots available) <i>5-minute presentations</i>	Rozmowy panelowe (liczba miejsc ograniczona) 5-minutowe prezentacje
Ceremony	Ceremonia
Lunch	Obiad
Ignite talks and ceremonies	Rozmowy panelowe i ceremonia

Rys. 12. Konferencja jednodniowa (rysunek oryginalny z tłumaczeniem w tabeli). Źródło: Materiały Uniwersytetu w Groningen, 2020

Po zakończeniu programu uczestnicy potrafią:

- przeprojektować swój kurs zgodnie z zasadami konstruktywnego dostosowania;
- wdrożyć aktywne uczenie się do projektu kursu;
- wdrożyć ocenianie wyników, ocenianie kształtujące i ocenianie jako uczenie się w swoich projektach kursów;
- zmodyfikować swoją praktykę nauczania na zajęciach, bazując na dowodach z literatury i informacjach zwrotnych od innych nauczycieli;
- rozpoznać rolę studentów w procesie uczenia się;
- przełożyć teorię na temat tutoringu na własne warunki;
- konstruktywnie przekazywać kolegom informacje zwrotne dotyczące ich nauczania;
- integrować informacje zwrotne z różnych źródeł (studenci, koledzy, doradcy) w swojej praktyce dydaktycznej;

- zmodyfikować swój kurs na podstawie krytycznej refleksji nad swoim nauczaniem;
- zaprojektować prezentacje, które wdrażają najlepsze praktyki oparte na dowodach.

Program wymaga zaangażowania przez 12 miesięcy z łączną liczbą 90 godzin kontaktowych (tydzień inauguracyjny i moduły) oraz 60 godzin na samodzielną naukę i zadania (150 godzin łącznie). Odzwierciedla to 5 ECTS.

Zaawansowany program w zakresie nauczania i tutoringu

Uniwersytet w Groningen otworzył nabór do swojego zaawansowanego programu w 2020 roku dla wszystkich uczestników, którzy ukończyli kurs podstawowy/fundamentalny w programie „Mistrzowie dydaktyki” w jednej z pięciu instytucji partnerskich. „Mistrzowie dydaktyki – zaawansowany program nauczania i tutoringu” (ang. *Masters of Didactics Advanced Programme on Teaching and Tutoring*) opiera się na wiedzy i umiejętnościach, które uczestnicy zdobyli w programie podstawowym „Mistrzów dydaktyki” lub w programie „Podstaw nauczania i tutoringu uniwersyteckiego” (ang. *Fundamentals of University Teaching and Tutoring*), i pozwala im specjalizować się w kilku kluczowych obszarach związanych z nauczaniem w szkolnictwie wyższym, koncentrując się na konkretnym projekcie w ich własnym kontekście.

Uczestnicy mogą wybrać jedną z następujących ścieżek:

- Przywództwo akademickie / zarządzanie w edukacji,
- Szkolenie trenera (ang. *Train the Trainer, ToT*)⁴,
- Badania nad szkolnictwem wyższym,
- Kwalifikacja zaawansowana.

⁴ Te dwie ścieżki mają określone wymagania wstępne, ponieważ uczestnicy muszą pełnić odpowiednie funkcje i obowiązki na swoich macierzystych uczelniach. Więcej szczegółów znajduje się w opisach programów.

1.6.5 Program szkolenia polskich nauczycieli akademickich – Uniwersytet w Oslo

W programie Uniwersytetu w Oslo (UiO) główny nacisk kładzie się na uczenie się zróżnicowanych strategii i metod dydaktycznych sprzyjających rozwojowi talentów i umiejętności studentów. Pierwszą część programu to trzy tygodnie z warsztatami, wykładami, tutorialami indywidualnymi, grupowymi i obserwacjami w Oslo. Jego celem jest zachęcenie polskich wykładowców do dyskusji i analizy strategii i metod tutoringów oraz nauczania przedstawionych w programie oraz do refleksji nad tym, ile z nich byłoby możliwych do wprowadzenia w Polsce.

Trzytygodniowy kurs na UiO obejmuje m.in. następujące tematy: nauczanie i tutoring, rekrutację studentów, zachęcanie do interakcji, inspirację akademicką, informację zwrotną i ocenę, nauczanie oparte na badaniach, rozwijanie talentów, ośrodki badawcze, uczestnictwo studentów, budowanie kariery doktorantów, nadzorowanie prac magisterskich oraz udaną współpracę.

Jak rozwijać i wzmacniać chęć do zadawania pytań, które zarówno poszerzą światopogląd studentów, jak i poprawią ich zdolność do angażowania się w konwersacje naukowe? Odpowiedź może dotyczyć otwartej interakcji między studentami a wykładowcami, większej liczby studiów interdyscyplinarnych czy mentoringu jako obowiązkowej części studiów – te tematy i kilka innych porusza program UiO.

Po trzytygodniowym kursie na UiO następuje tydzień online. Czwarty tydzień kursu odbywa się około dwóch miesięcy po zakończeniu kursu w Oslo.

Celem tygodnia online jest dyskusja nad wprowadzaniem i stosowaniem nowych metod i strategii dydaktycznych w ramach doskonalenia praktyki nauczania w Polsce, ale o temacie przewodnim decydują mentorzy w porozumieniu z uczestnikami. Mentorzy proszą polskich wykładowców o zmapowanie albo ich własnych potrzeb w zakresie nowych umiejętności dydaktycznych, albo zapotrzebowania ich środowiska akademickiego na rozwój nowych metod nauczania. Polscy uczestnicy piszą raport na podstawie:

- 1) mapowania istniejących praktyk nauczania;
- 2) motywacji do zmiany dotychczasowych praktyk nauczania;
- 3) planu wdrożenia nowej wiedzy i umiejętności, które polski uczestnik zdobył w programie „Mistrzowie dydaktyki” UiO.

W czwartym tygodniu uczestnicy mają dwie indywidualne sesje tutorskie ze swoimi mentorami. Ponadto mentorzy udzielają informacji zwrotnej na temat projektu raportu uczestników oraz czytają raport końcowy.

Mentorzy mają spotkanie podsumowujące w Polsce. Program wizyty mentora jest uzgadniany podczas tygodnia online, czyli czwartego tygodnia. Celem wizyty jest omówienie planowanego wdrożenia lub doświadczeń zdobytych w procesie wdrażania, koncentrując się na możliwościach poprawy praktyk dydaktycznych integrujących nową wiedzę i umiejętności nabyte w ramach programu „Mistrzowie dydaktyki” UiO. Mentorzy mogą prowadzić tutoriale indywidualne lub grupowe.

Strategia dydaktyczna oparta jest na filozofii relacyjnej, co ilustruje poniższy rysunek.



Participant's qualifications	Kwalifikacje uczestnika
Evaluation	Ewaluacja
Content	Treść
Working methods	Metody pracy
Purpose	Cel
Framework of factors	Struktura czynników

Rys. 13. Dydaktyczny model relacyjny (rysunek oryginalny z tłumaczeniem w tabeli). Źródło: Materiały Uniwersytetu w Oslo, 2020

Oznacza to, że nauczyciele akademicy powinni dokonywać jmiędzy innymi ciągłej oceny relacji studentów w kontekście uniwersyteckim, zbierać dane i analizować je w raportach o środowisku uczenia się. Relacje, które mogą być oceniane, to:

- student – wykładowca: np. nadzorowanie studentów;
- student – student: np. studenci studiów magisterskich uczący studentów studiów licencjackich;
- student – środowisko: np. na zewnątrz (przyroda/las) wykorzystywane jako arena refleksji, współpracy i wspólnej wiedzy;
- edukacja – życie zawodowe: np. międzynarodowy semestr projektowy, staże i seminaria zawodowe;
- doradca studenta – student: np. doradcy studentów na wydziale i studenci.

Program koncentruje się szczególnie na poprawie relacji studentów w kontekście uniwersyteckim.

Bibliografia

- Agné H., Mörkenstam U. (2018), *Should first-year doctoral students be supervised collectively or individually? Effects on thesis completion and time to completion*, „Higher Education Research & Development”, 37(4), s. 669–682, <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1453785>.
- Bertola P., Murphy E. (1994), *Tutoring at University: A Beginner's Practical Guide*, Paradigm Books.
- Brdulak J., Gotlib J., Koziołek R., Uriasz J. (2019), Model tutoringu, Projekt „Mistrzowie Dydaktyki”, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa
- Brdulak J. (2023), Książka kucharska Dobrych Praktyk Dydaktycznych Fundacji na rzecz Jakości Kształcenia, FJK, Warszawa
- Bloom B.S. (1984), *The 2 Sigma Problem: The Search for Methods of Group Instruction as Effective as One-to-One Tutoring*, „Educational Researcher”, 13 (6), s. 4–16, <https://doi.org/10.3102/0013189X013006004>.
- Bunce L., Baird A., Jones S.E. (2017), *The student-as-consumer approach in higher education and its effects on academic performance*, „Studies in Higher Education”, 41(11), s. 1958–1978, <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1127908>.
- Czekierda P., Fingas B., Szala M. (2018), *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*, Warszawa: Oficyna Wolters.
- de Groot J., Kouwenaar R. (2018), *Professionalisation of university lecturers. The UTQ and beyond*, VSNU.
- Dziedziczak-Foltyn A., Karpińska-Musiał B., Sarnat-Ciastko A. (2020), *Tutoring drogą do doskonałości dydaktycznej. Percepcja i implementacja personalizacji kształcenia w polskim szkolnictwie wyższym w latach 2014–2019*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 82–84.
- Earwaker J. (1992), *Helping and Supporting Students. Rethinking the Issues*, Buckingham: Open University Press.
- Gaebel M., Zhang T. (2018), *Trends 2018: Learning and teaching in the European Higher Education Area*, European University Association.
- Grey D., Osborne C. (2020), *Perceptions and principles of personal tutoring*, „Journal of Further and Higher Education”, 44(3), s. 285–299, <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1536258>.
- Grotkowska G., Sztanderska U. (2015), *Społeczne i ekonomiczne uwarunkowania wyborów osób w wieku 19–30 lat dotyczących studiowania*, Warszawa.

- Hinc J. (2016), *Tutoring akademicki jako metoda kształcenia kompetencji translatorskiej – opis projektu*, „Lingwistyka Stosowana / Applied Linguistics / Angewandte Linguistik”, 16, s. 23–35.
- Krajewska A., Kowalczyk-Wałędziak M. (2014), *Possibilities and limitations of the application of academic tutoring in Poland*, „Higher Education Studies”, 4(3), s. 9–18, DOI: 10.5539/hes.v4n3p9.
- Macfarlane B. (2011), *The Morphing of Academic Practice: Unbundling and the Rise of the Paraacademic*, „Higher Education Quarterly”, 1(65), s. 59–73, <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2010.00467.x>.
- Millis B.J., Cottell P.G. (1998), *Cooperative Learning for Higher Education Faculty*, Phoenix: Oryx Press.
- Millis B.J., Cottell P.G. (2003), *Cooperative Learning for Higher Education Faculty. The Art and Craft of Teaching*, 23rd Annual Lilly Conference on College Teaching, Oxford, Ohio, November 20–23.
- Personalizacja w akademickiej i szkolnej dydaktyce polonistycznej (2022), red. Janus-Sitarz A., Kraków
- Reeve J. (2013), *How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement*, „Journal of Educational Psychology”, 105(3), 579–595, DOI: 10.1037/a0032690.
- Reeve J., Tseng C.-M. (2011), *Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities*, „Contemporary Educational Psychology”, 36(4), s. 257–267, <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>.
- Reschly A.L., Christenson S.L. (2012), *Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: Evolution and Future Directions of the Engagement Construct*, „Handbook of Research on Student Engagement”, Boston, MA: Springer US, s. 3–19, http://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_1.
- Sarnat-Ciastko A. (2015), *Tutoring w polskiej szkole*, Warszawa: Difin.
- Schippers M. C., Scheepers A., 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.
- Skinner E.A., Kindermann T.A., Furrer C. (2009), *A Motivational Perspective on Engagement and Disaffection Conceptualization and Assessment of Children's Behavioral and Emotional Participation in Academic Activities in the Classroom*, „Educational and Psychological Measurement”, 69(3), s. 493–525, <http://doi.org/10.1177/0013164408323233>.

Tigelaar D.E.H., Dolmans D.H. J.M., Wolphagen I.H.A.P., van der Vleuten C.P.M. (2004), *The Development and Validation of a Framework for Teaching Competencies in Higher Education*, „Higher Education”, 48(2), s. 253–268, DOI: 10.1023 /B:HIGH.0000034318.74275.e4.

Wood W.B, Tanner K.D. (2012), *The Role of the Lecturer as Tutor: Doing What Effective Tutors Do in a Large Lecture Class*, „CBE–Life Sciences Education” Vol. 11, s. 3–9, DOI: 10.1187/cbe.11-12-0110.

Hixenbaugh P., Thomas L. (2006), *Personal Tutoring in Higher Education*, Trentham Books.

Źródła internetowe

Cowie B., Harrison Ch. (2016), *Classroom Processes That Support Effective Assessment*, w: L.R. Kennedy (2016), *Handbook of Human and Social Conditions in Assessment*, Nowy Jork: Routledge, <https://www.taylorfrancis.com/chapters/classroom-processes-support-effective-assessment-bronwen-ow-christine-harrison/e/10.4324/9781315749136-27>.

Ghent University (b.r.a.), *Active Teaching: What is the ACTIVO Project?*, <https://onderwijstips.ugent.be/en/tips/activerend-onderwijs-project/> (dostęp: 07.2021).

Ghent University (b.r.b), *Actieplan Activerend Onderwijs*, https://onderwijstips.ugent.be/media/uploads/bijlagen/actieplan_activerend_onderwijs.pdf (dostęp: 07.2021).

<http://www.ox.ac.uk/admissions/undergraduate/student-life/exceptional-education/personalised-learning> (dostęp: 27.06.2019).

<https://www.jaronsanders.nl/education/university-teaching-qualification> (dostęp: 31.07.2019).

https://www.vsn.nl/en_GB/characteristics-utq-scheme- (dostęp: 28.06.2019).

Maciejowska I. (2019), *The first steps towards the continuous professional development of university teaching staff*, <https://eua.eu/resources/expert-voices/74:the-first-steps-towards-the-continuous-professional-development-of-university-teaching-staff.html> (dostęp: 30.11.2023).

Personalised learning, <http://www.ox.ac.uk/admissions/undergraduate/student-life/exceptional-education/personalised-learning> (dostęp: 27.06.2019).

Próchnicka M. (2013), *Zeszyt dobrych praktyk dotyczących wewnętrznego zapewnienia jakości kształcenia w uczelniach*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, https://arsdocendi.uj.edu.pl/documents/66709971/140306696/2013_pl_zeszyt_dobrych_

- praktyk_qa_www_1.pdf/328c9552-1ba6-4e16-a5f2-d929bb8fc714 (dostęp: 30.11.2023).
- Sajdak A. (b.r.), *Dydaktyka akademicka w praktyce*, <https://arsdocendi.uj.edu.pl/documents/66709971/140306696/Prezentacja+prof.+Sajdak.pdf/8812cb35-28fe-4825-a2ba-ad94b3c3ef39> (dostęp: 10.10.2022).
- Sanders J. (2018), *University Teaching Qualification*, <https://www.jaronsanders.nl/education/university-teaching-qualification/> (dostęp: 31.07.2019).
- Sławiński S., Dębowski H. (red.) (2013), *Referencing Report – Referencing the Polish Qualifications Framework for Lifelong Learning to the European Qualifications Framework*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, https://europa.eu/europass/system/files/2022-05/Polish_Referencing_Report%5B1%5D.pdf.
- Słownik języka polskiego*, PWN, <https://sjp.pwn.pl/sjp/tutor;2578976.html> (dostęp: 27.06.2019).
- 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: 27.06.2019).

CZEŚĆ 2. PROJEKT MODELU TUTORINGU DLA SZKÓŁ WYŻSZYCH

Jakub Brdulak
Katarzyna Glińska-Lewczuk
Anna Janus-Sitarz
Janusz Uriasz

2.1 Założenia modelu

Doświadczenia polskich i zagranicznych uczelni wdrażających idee doskonałości nauczania pokazują, że z jednej strony istnieją pewne stałe elementy modelu determinujące pożądane efekty procesu dydaktycznego, a z drugiej strony konieczne jest respektowanie specyfiki jednostek, która wpływa na zróżnicowanie ścieżek prowadzących do wysokich standardów kształcenia. W proponowanym schemacie postępowania należy uwzględnić ścisłą współpracę trzech podmiotów: nauczycieli akademickich, studentów i pracowników instytucji (w szerokim rozumieniu: od uczelni po ministerstwo). Zapewniają one niezbędne systemowe wsparcie działań.

Dla jednostki wdrażającej model tutoring, rozumianego szeroko jako wzięcie odpowiedzialności za efekty kształcenia, konieczne jest przyjęcie pewnych założeń filozofii nauczania / uczenia się opartej na idei *student-centered learning* (SCL). Idea ta zakłada spersonalizowane podejście do studenta, uwzględniające jego aktualną wiedzę i umiejętności oraz osobiste cele rozwojowe. Realizuje się ją poprzez diagnozowanie zmieniających się potrzeb studentów, monitorowanie ich postępów, weryfikację efektów nauczania, uwzględnianie różnych oczekiwań i możliwości oraz stosowanie zindywidualizowanych metod kształcenia.

Jednocześnie model tutoring zakłada, że studenci są świadomi odpowiedzialności za własną naukę i współpracują w kształtowaniu procesu dydaktycznego i programu swojej edukacji jako przygotowania do uczenia się przez całe życie (*Lifelong Learning - LLL*). Konieczne jest również zaangażowanie osób uczących się w proces kształcenia poprzez tutoring rówieśniczy/koleżeński (*peer tutoring*), który uznaje się za najbardziej efektywną formę kształcenia.

W celu uzyskania pozytywnego oddziaływania modelu wymagane są systemowe i profesjonalne działania instytucji. Nauczycielom akademickim powinna ona zapewnić odpowiednią bazę dydaktyczną i infrastrukturę oraz regularne działania podnoszące ich kompetencje. Studentom natomiast – kompleksowe wsparcie w zakresie różnorodnych potrzeb i rozwiązywania trudności, które mogą mieć wpływ na osiągnięte przez nich wyniki.

O powodzeniu procesu dydaktycznego w dużej mierze decyduje świadomość znaczenia relacji interpersonalnych i klimatu uczenia się. Dlatego w modelu tutoring wysoki priorytet należy nadać

dbałości o dobrostan studentów (istotne są tu umiejętności społeczne nauczycieli akademickich, zwłaszcza interpersonalne i komunikacyjne) oraz nauczycieli akademickich (z naciskiem na działania, dzięki którym poczują się oni docenieni za swoje wysiłki na rzecz poprawy jakości nauczania).

Otwartość na inspiracje i dobre praktyki zarówno z polskich, jak i zagranicznych uczelni zapewnia skuteczność modelu. Warto zatem sięgnąć do doświadczeń zdobytych podczas realizacji projektu „Mistrzowie dydaktyki”, to jest doświadczeń nabytych podczas zagranicznych szkoleń z zakresu doskonalenia umiejętności dydaktycznych i prezentowanych przez przedstawicieli uczelni partnerskich we „Wstępnym modelu tutoringu”. Na uwagę zasługuje również tzw. tutoring oksfordzki, który opiera się na indywidualnej pracy z wybranymi studentami (szczególnie uzdolnionymi lub wymagającymi wsparcia ze względu na specyficzne potrzeby) i był realizowany w jednostkach biorących udział w projekcie. Przykłady opisu tych doświadczeń znalazły się w części trzeciej, zawierającej artykuły polskich nauczycieli akademickich – uczestników szkoleń w ramach programu „Mistrzowie dydaktyki”.

Proponowany model ma szerokie zastosowanie. Jego zaletą jest elastyczność, która przejawia się w możliwości dostosowania go do różnych dziedzin edukacji, takich jak nauki humanistyczne, techniczne, rolnicze, przyrodnicze, medyczne czy artystyczne, ale także do edukacji interdyscyplinarnej. Możliwości jego wykorzystania wykraczają poza pierwotne założenia.

2.2 Struktura modelu

Struktura modelu tutoringu składa się z pięciu głównych komponentów (filarów):

- 1) potrzeby, cele i założenia,
 - 2) dane wejściowe,
 - 3) proces,
 - 4) dane wyjściowe oraz
 - 5) oddziaływanie opisane wskaźnikami na trzech poziomach: nauczyciela (oznaczone kolorem czerwonym), studenta (oznaczone kolorem zielonym) i instytucji (oznaczone kolorem niebieskim).
- Jest to logiczny układ przyczynowo-skutkowy, który w sposób kompleksowy pokazuje związki między potrzebami a założeniami, zasobami a działaniami ludzkimi i organizacyjnymi, technikami i praktykami uczenia się oraz nauczania a oczekiwanymi efektami.

Ze względu na szereg wzajemnych powiązań oraz współzależności instytucjonalnych i organizacyjnych

poziomy te mogą się pokrywać.

2.2.1 Potrzeby, cele i założenia

Filar ten określa cele i zadania dla uczestniczących w nim pracowników naukowych, studentów i instytucji dydaktycznych oraz oczekiwania dotyczące ich wysiłków na rzecz osiągnięcia doskonałości w nauczaniu:

- Na poziomie nauczyciela akademickiego model obejmuje zindywidualizowane i spersonalizowane nauczanie.
- Nauczanie i uczenie się skoncentrowane na studencie to podstawa działań na poziomie studenta. Czyni ono osoby kształcące się współtwórcami własnej edukacji, co angażuje je w decyzje o tym, czego, kiedy i jak się uczą.
- Od instytucji oczekuje się dowartościowania dydaktyki, dostosowania do specyfiki, potrzeb i możliwości danej jednostki. Niezbędne jest szerokie wsparcie instytucjonalne dla rozwoju nauczycieli akademickich.

2.2.2 Dane wejściowe

Wskaźniki nakładów określają dostępność podstawowych zasobów:

- Na poziomie nauczyciela akademickiego zasobami są kompetencje tutorskie, otwartość na inspiracje, dobre praktyki. Dotyczy to dydaktycznej wiedzy nauczycieli oraz ich poczucia odpowiedzialności za efekty kształcenia.
- Student bierze odpowiedzialność za efekty swojego uczenia się.
- Wkład instytucji to wspieranie studentów i nauczycieli akademickich w zakresie różnych potrzeb, prowadzenie systemu motywowania oraz zapewnienie formalnego i nieformalnego komfortu nauczania i uczenia się.

2.2.3 Proces

Wskaźniki procesu obejmują wszystkie działania dydaktyczne i szkolenia pracowników w zakresie innowacji pedagogicznych, które przyczyniają się do profesjonalnego rozwoju nauczyciela akademickiego i infrastruktury edukacyjnej placówki. Obejmują one inicjatywy mające na celu doskonalenie kompetencji kadry nauczycielskiej, zarówno w kraju, jak i za granicą, a także poprawę

zasobów dydaktycznych:

- Działania przypisane do poziomu nauczyciela akademickiego to: dobór (zastosowanie/wykorzystanie) metod i narzędzi dydaktycznych adekwatnych do efektów kształcenia, stosowanie spersonalizowanych metod nauczania, w tym tutoringów 1:1 oraz pracy z małymi i dużymi grupami, diagnozowanie zmieniających się potrzeb studentów, monitorowanie ich postępów oraz ewaluacja efektów kształcenia.
- Studenci mają za zadanie angażować się w naukę i współpracować z rówieśnikami. Na tym etapie ważne jest wykorzystanie tutoringów rówieśniczych jako najbardziej skutecznej metody nauczania.
- Wskaźnikami działań instytucji są: wspieranie innowacji edukacyjnych, dbanie o zasoby dydaktyczne uczelni, systematyczny rozwój kompetencji nauczycieli akademickich (prowadzenie szkoleń, organizowanie wizyt studyjnych, zapewnianie stypendiów itp.), wspieranie badań w zakresie dydaktyki ogólnej i specjalistycznej oraz upowszechnianie ich wyników, wspieranie różnych potrzeb studentów, współpraca z interesariuszami oraz wymiana doświadczeń z partnerami uczelni. Instytucja powinna również zapewniać regularną informację zwrotną i ocenę.

2.2.4 Efekty

Efektom działania modelu jest poprawa sytuacji grup docelowych:

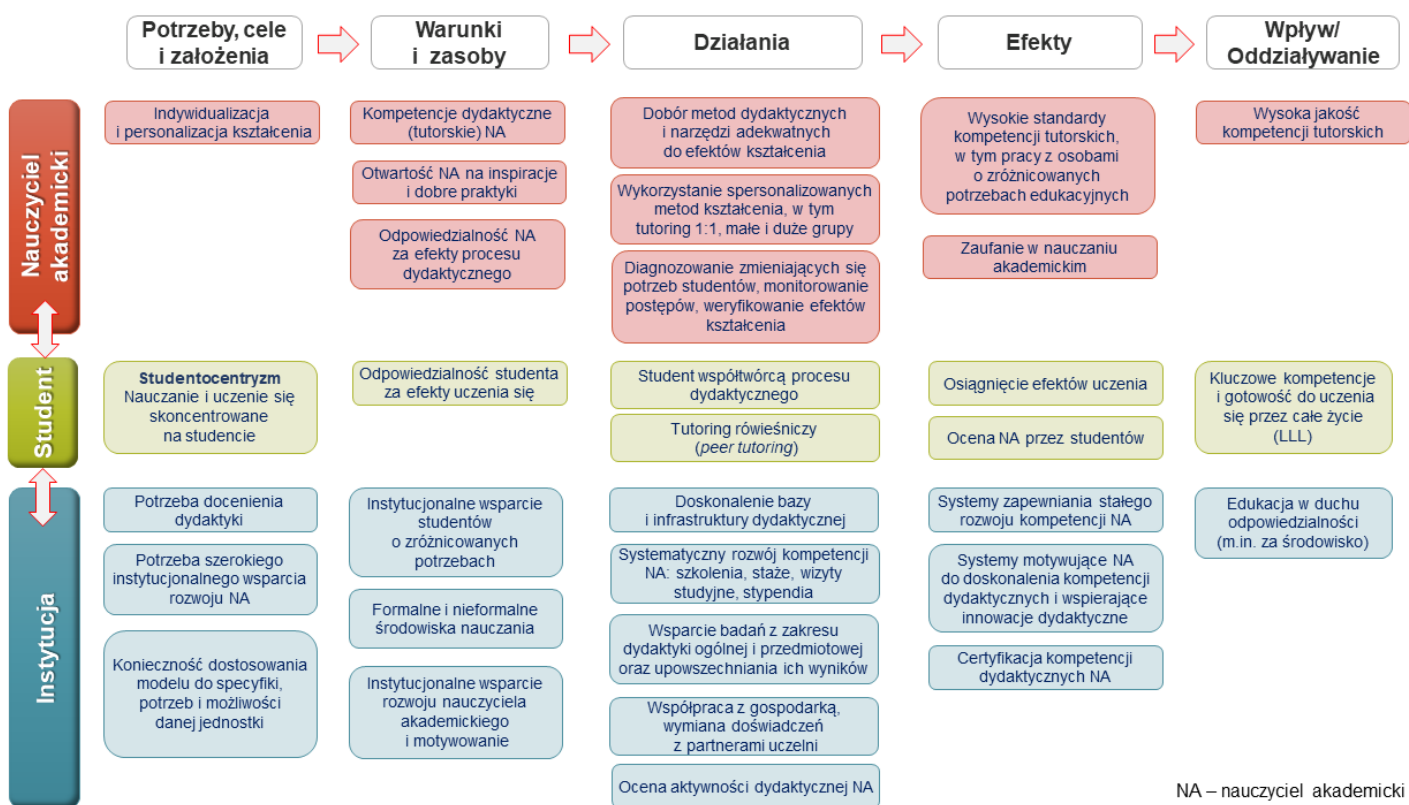
- Tutorzy potrafią budować relacje, mają wiedzę merytoryczną, są konsekwentni i kompetentni kulturowo. Osiągają wysokie umiejętności w zakresie prowadzenia zajęć, w tym w pracy z osobami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych.
- Studenci jako grupa docelowa zdobywają wiedzę, rozwijają nowe umiejętności i/lub zmieniają postawy. Informacja zwrotna (ewaluacja zajęć) kierowana przez osoby uczące się do tutorów poprawia jakość nauczania.
- Placówki doskonalą system stałego zapewniania wysokiego poziomu kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich, metody motywowania pracowników do rozwijania tych kompetencji oraz proces ich certyfikacji. Dodatkowo wspierają innowacje w sferze edukacji.

2.2.5 Wpływ

Wysoko efektywny model tutoringów spełnia cele sformułowane w punkcie 2.2.1 określającym potrzeby,

cele i założenia, co prowadzi do następujących rezultatów:

- Tutorzy są w stanie zapewnić wysokie standardy kształcenia / uczenia się.
- Studenci posiadają kluczowe kompetencje; angażują się w proces uczenia się przez całe życie.
- Instytucje szanują tutorów i studentów oraz zapewniają odpowiednie warunki do kształcenia w duchu odpowiedzialności społecznej.



NA – nauczyciel akademicki

Rys. 14. Model tutoring do adaptacji w polskiej uczelni (opracowanie własne)

2.3 Proces wdrażania modelu

Zasadą wdrażania modelu powinien być systematyczny rozwój kompetencji dydaktycznych (tutorskich) nauczycieli akademickich poprzez udział w szkoleniach, stażach i wizytach studyjnych. Kompetencje te powinny obejmować następujące obszary:

- projektowanie i modyfikowanie kierunkowych/przedmiotowych programów i efektów kształcenia wraz z doбором treści i metod dydaktycznych do założonych rezultatów;
- diagnozowanie potrzeb studentów, prowadzenie „badań w działaniu” w celu monitorowania i weryfikacji skuteczności procesu edukacyjnego;
- umiejętny dobór metod i narzędzi dydaktycznych w odniesieniu do efektów kształcenia;
- stosowanie zindywidualizowanych metod nauczania, w tym tutoringu oksfordzkiego (1:1) i harwardzkiego (nauczanie w małych i dużych grupach);
- wykorzystanie narzędzi ICT (*Information and Communication Technology*) i metodyki kształcenia na odległość;
- stosowanie innowacyjnych i kreatywnych metod nauczania (w tym tutoringu rówieśniczego) oraz uczenie się poprzez odkrywanie i rozwiązywanie problemów;
- komunikacja, w tym umiejętność udzielania i przyjmowania informacji zwrotnej;
- praca z osobami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, w tym z osobami ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się i/lub wybitnie uzdolnionymi itd.;
- rozwijanie zdolności intrapersonalnych (autorefleksji prowadzącej do ciągłego samorozwoju i doskonalenia się).

Podnoszenie kompetencji dydaktycznych kadry akademickiej jest możliwe tylko przy kompleksowym wsparciu instytucjonalnym, co przejawia się w następujących przedsięwzięciach:

- prowadzenie działań mających na celu diagnozę potrzeb kadrowych;
- motywowanie nauczycieli akademickich do podnoszenia kompetencji dydaktycznych (działania przymusowe nie są skuteczne), np. poprzez docenianie (w tym finansowe) dobrych nauczycieli oraz osób wdrażających innowacje pedagogiczne czy popularyzację dobrych praktyk;
- promowanie innowacji w dziedzinie edukacji;
- wprowadzanie systemów zapewniających stały rozwój kompetencji nauczycieli akademickich, np. poprzez szkolenia, mentoring, tutoring, webinaria, debaty, materiały forum Teaching Slam (przykłady programów szkoleniowych i dobrych praktyk na uczelniach polskich i partnerskich

można znaleźć we „Wstępnym modelu tutoring” oraz w artykułach przedstawicieli polskich jednostek po konferencji);

- wprowadzenie systemów certyfikacji kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich;
- regularna ewaluacja działalności dydaktycznej i ocena nauczycieli akademickich przez studentów;
- dostosowanie wyposażenia bazy dydaktycznej i infrastruktury uczelni do aktualnych potrzeb procesu kształcenia;
- wspieranie badań naukowych w zakresie dydaktyki ogólnej i przedmiotowej oraz upowszechnianie ich wyników w celu tworzenia stale aktualizowanej bazy innowacyjnych publikacji i narzędzi dydaktycznych;
- zapewnienie stałego kontaktu ze środowiskiem międzynarodowym (poprzez staże, wizyty studyjne u wybitnych wykładowców, konferencje dydaktyczne, projekty badawcze diagnozujące zmiany w potrzebach studentów i warunkach kształcenia);
- organizowanie współpracy z otoczeniem biznesowym w celu zdiagnozowania zmieniających się oczekiwań społecznych i rynku pracy.

Każda uczelnia powinna zapewnić profesjonalne wsparcie studentom o zróżnicowanych potrzebach, w tym:

- osobom z niepełnosprawnościami różnego rodzaju;
- cudzoziemcom;
- kobietom w ciąży;
- opiekunom osób zależnych (np. dzieci, osób z niepełnosprawnością);
- osobom ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się;
- osobom szczególnie uzdolnionym.

Wdrożenie omawianego podejścia wymaga wsparcia i zaangażowania studentów – powinni oni traktować naukę jako priorytet. Osoby uczące się stanowią integralną część modelu, który zakłada, że zdobywają one nie tylko wiedzę akademicką, lecz także kluczowe kompetencje w zakresie współpracy, krytycznego myślenia, rozwiązywania problemów i kreatywności.

Zaplanowane działania powinny doprowadzić do funkcjonowania systemów skutecznie wspierających nauczycieli akademickich w doskonaleniu procesu dydaktycznego, osiągnięciu wysokiej jakości

kompetencji tutejskich oraz umożliwiającym studentom o zróżnicowanym potrzebach osiągnięciem efektów uczenia się.

Długofalowymi i trwałymi skutkami wdrożonego modelu powinno być stworzenie społeczności akademickiej, która ceni dydaktykę, dba o wysokie standardy nauczania i kształci studentów w duchu odpowiedzialności społecznej.

CZĘŚĆ 3.

PRZYKŁADY I WYZWANIA WE WDRAŻANIU MODELU TUTORINGU

Międzynarodowa konferencja „Mistrzowie dydaktyki. Doskonalenie kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich”, która miała miejsce w czerwcu 2021 roku, poświęcona była następującym tematom: rozwój zawodowy tutorów uniwersyteckich; filozofia nauczania i uczenia się skoncentrowanego na studencie; metody i narzędzia aktywnego nauczania i uczenia się; tutoring rówieśniczy; szkolenie tutorów stacjonarne i online; tutoring akademicki i spersonalizowany. Przedstawiciele zagranicznych i polskich uczelni skupili się na różnych perspektywach nauczania i uczenia się w szkolnictwie wyższym. W wielu interesujących dyskusjach próbowano odpowiedzieć na ważne pytania, m.in. jak zaprojektować strukturę i treść kursów oraz dobrać do nich odpowiednie narzędzia czy jak zaangażować studentów w proces uczenia się.

W prezentacjach podzielono się refleksjami na temat wartości SCL (nauczania skoncentrowanego na studencie) w edukacji oraz znaczenia bezpiecznego środowiska do nauczania i uczenia się. Podczas sesji konferencyjnych omówiono niektóre z kreatywnych rozwiązań w zakresie tworzenia przyjaznej i inspirującej przestrzeni do nauki. Wykładowcy przedstawiali, co jest ważne w doskonałym nauczaniu: pasja nauczycieli, elastyczność, dobre relacje ze studentami, znajomość zmieniających się potrzeb nowych pokoleń i ich oczekiwań. Prezenterzy dzielili się swoją pracą i doświadczeniami w różnych dziedzinach nauki. W związku z pandemią COVID-19 szczególnie interesowano się nauczaniem online. Stanowiło ono dla wielu nauczycieli akademickich wyzwanie, a jednocześnie impuls do poszukiwania kreatywnych rozwiązań w aktywizowaniu studentów.

Uczestnicy konferencji „Mistrzowie dydaktyki” przekonywali, że odnieśli duże korzyści z uczestnictwa w programie. Wdrożyli wiele innowacji w swoich kursach uniwersyteckich i stali się gotowi nie tylko do rozwijania swoich umiejętności dydaktycznych w przyszłości, lecz także do tworzenia instytucjonalnego wsparcia dla innych nauczycieli akademickich.

Różnorodność tematów poruszanych na konferencji ma odzwierciedlenie w znajdujących się w dalszej części publikacji artykułach opracowanych przez uczestników projektu. Opisane zostały w nich wybrane przykłady i wyzwania związane z wdrażaniem modelu tutoringów. Autorzy reprezentują zarówno

międzynarodowe instytucje partnerskie w programie „Mistrzowie dydaktyki”, jak i polskie placówki naukowo-dydaktyczne.

Opierając się na doświadczeniach z wizyt studyjnych w programie „Mistrzowie dydaktyki” na Uniwersytecie w Gandawie, **Britt Adams, Laura Thomas i Martin Valcke** (3.1) podkreślili, że ewaluacja i informacja zwrotna mają kluczowe znaczenie zarówno dla uczestników, jak i trenerów tego etapu rozwoju zawodowego. Zalecali, aby nie pozostawiać nauczycieli akademickich samym sobie po zakończeniu szkolenia. Ich zdaniem informacja zwrotna służy projektowaniu systematycznego rozwoju zawodowego.

Piotr Garbacz (3.2) z Uniwersytetu w Oslo przedstawił założenia i zasady realizacji kursu dla wszystkich (166) promotorów prac magisterskich na Wydziale Humanistycznym swojej uczelni. Kurs oparty na współpracy promotorów pokazał wyraźnie, że indywidualne problemy i wyzwania na poziomie oddolnym są ściśle związane ze strukturą organizacji.

Annely Tomson (3.3), również z Uniwersytetu w Oslo, podniosła kluczową kwestię włączenia do kursów informacji zwrotnej podanej w sposób zrównoważony, aby wspierać studentów w ich samorozwoju.

Jens Laurs Brøndum Kærsgaard i Rune Thostrup (3.4) z Uniwersytetu w Aarhus poinformowali, że jednym z głównych celów i pedagogicznych założeń programu „Mistrzowie dydaktyki” w nauczaniu oferowanym przez Centrum Rozwoju Edukacji na AU jest wspieranie rozwoju refleksyjnych praktyków realizujących tutoring akademicki. Aby pokonać barierę, przez którą nauczyciele nie są w stanie przełożyć wniosków z obserwacji na praktykę, należy wdrożyć bardziej systematyczne podejście, jak np. cykl uczenia się przez doświadczenie Kolba czy cztery „soczewki” krytycznej refleksji Brookfielda. Autorzy wykazali, że projektowanie i testowanie tutoringu skoncentrowanego na studencie oraz rozważania nad nim wspierają rozwój zawodowy. Krytyczne spojrzenie na własne umiejętności dydaktyczne prowadzi do nowych koncepcji nauczania, tutoringu i uczenia się. Sprzyja także przyjęciu nowych ról nauczyciela i tutora oraz gotowości do eksperymentowania w praktyce nauczycielskiej. Autorzy wierzą, że stworzenie możliwości kreatywnego badania, a także systematyczne wspieranie nauczycieli w krytycznej obserwacji łączy refleksję i działanie w rozwoju projektu tutoringu skoncentrowanego na studencie.

Clare Bentall i Harriet Harper (3.5) z Kolegium Uniwersyteckiego w Londynie w swoim artykule

rozważały, czym jest „nieaktywne” uczenie się, aby określić, do czego nauczyciele mogą dążyć, promując bardziej aktywne podejście. Ich zdaniem istota i charakter nieaktywnego uczenia się wymagają dalszych badań i dyskusji. Istnieje jednak konsensus co do tego, co oznacza bycie aktywnym w uczeniu się. Autorki stwierdziły, że niezależnie od dyscypliny akademickiej studenci mogą angażować się w tworzenie materiałów, realizację koncepcji i idei oraz nadawać im sens, jeśli tylko nauczyciele zapewnią im takie możliwości.

Różnorodność metod nauczania w edukacji medycznej (3.6), języku angielskim (3.7), elektrotechnice (3.8), weterynarii (3.9), psychologii (3.10) i matematyce (3.12) oraz wyzwania w ich praktycznym wykorzystaniu przedstawili polscy badacze.

Aleksandra Stupak (3.6) pokazała przykłady schematów nauczania przyjętych w edukacji medycznej opartej na kompetencjach. Wskazała m.in. metody odwróconej klasy, uczenia się opartego na problemach w latach nauki przedmiotów przedklinicznych i uczenia się opartego na przypadkach w latach nauki przedmiotów klinicznych. W badaniu wykorzystano liczne narzędzia, jak karuzelowa burza mózgów, grupy dyskusyjne (ang. *buzz group*), dzielenie się przemyśleniami w parach, a także symulatory i układanki.

Barbara Muszyńska (3.7) przedstawiła wyzwania i rozwiązania dotyczące projektowania wstecznego (ang. *backward design*) oraz podejścia koncentrującego się na problemie w nauczaniu i uczeniu się języka angielskiego. Zauważyła, że narzucony z góry proces nauki w schemacie wstecznym, jakkolwiek skuteczny, pozbawia studentów możliwości świadomego uczestniczenia w tym procesie oraz w jego projektowaniu i kreowaniu ścieżek edukacyjnych. Zwróciła uwagę, że mimo znaczących korzyści podejście skoncentrowane na problemie wymaga dłuższego czasu na refleksję studenta i wzięcia przez niego odpowiedzialności za własną naukę, w tym planowanie ścieżek edukacyjnych.

Bernard Fryśkowski (3.8) ocenił i porównał wyniki studentów elektrotechniki uczestniczących w kursach realizowanych przez Internet prowadzonych dwiema metodami – konwencjonalną (wykład online) oraz opartą na wykorzystaniu internetowego symulatora obwodów. Jego zdaniem druga z metod może skutecznie wspierać zajęcia laboratoryjne prowadzone przez Internet. Badania wykazały pozytywny wpływ symulacji obwodów online na wyniki studentów. Omawiane rozwiązanie może być dostosowane zarówno do kursów stacjonarnych, jak i mieszanych.

Witold Kędzierski, Monika Jamioł, Jacek Wawrzykowski i Marta Kankofer (3.9) stwierdzili, że tutoringowy sposób przekazywania wiedzy studentom weterynarii czyni proces nauczania bardziej efektywnym. Znaczący wpływ na skuteczność tego podejścia ma utrata anonimowości oraz otwarcie się osób uczących się na kontakty. Na tym poziomie istotna jest relacja z nauczycielem, ale w przyszłości równie ważne będzie obcowanie z właścicielami zwierząt. Autorzy podkreślili, że w programie studiów istnieje konieczność indywidualnej pracy ze studentami, gdyż wiele tematów wymaga szczegółowych wyjaśnień i dla niektórych słuchaczy samodzielne ich zrozumienie może być zbyt trudne.

Zdaniem **Macieja Bożka** (3.10) metoda portfolio wydaje się bardzo dobrze działać w połączeniu z tutoringiem spersonalizowanym. Klasyczna forma portfolio jest właściwą odpowiedzią na cyfrowe zmęczenie, którego doświadczają studenci. Opisywane podejście znajduje zastosowanie w tłumaczeniu złożonych problemów wymagających późniejszego przeglądu.

Wśród wypowiedzi konferencyjnych znalazły się również refleksje **Adama Kubiaka** (3.11) na temat rosnącego zainteresowania kształceniem na odległość oraz uzależnienia od niektórych rozwiązań programowych w czasie pandemii COVID-19. Nieumiejętne zarządzanie kryzysem doprowadziło do przeciążenia nieprzygotowanego i nieprzeszkolonego personelu dydaktycznego. Sytuacja postpandemiczna pokazuje, że placówki oświatowe stoją przed koniecznością ponoszenia kosztów związanych z zakupem i utrzymaniem infrastruktury. Aby temu podołać, zarządzający uczelniami muszą wspólnie działać i wywierać presję na dostawców określonych usług i produktów, a także na same agencje rządowe.

Ostatni artykuł, **Gertrudy Gwóźdź-Łukawskiej i Moniki Potyrały** (3.12) z Politechniki Łódzkiej, przedstawia metody dydaktyczne, które warto wykorzystać do prowadzenia zajęć z matematyki. Autorki rekomendują zastosowanie motywującego systemu odznak do docenienia rozwoju umiejętności miękkich lub przejawów aktywności.

3.1 Britt Adams, Laura Thomas, Martin Valcke:

Ocena i informacja zwrotna. Motory inicjatyw rozwoju zawodowego

Britt Adams

Uniwersytet w Gandawie, Wydział Nauk Edukacyjnych, Henri Dunantlaan 2, 9000 Gandawa, Belgia,
0000-0003-2478-8755

Laura Thomas

Uniwersytet w Gandawie, Wydział Nauk Edukacyjnych, Henri Dunantlaan 2, 9000 Gandawa, Belgia,
0000-0002-3725-187X

Martin Valcke

Uniwersytet w Gandawie, Wydział Nauk Edukacyjnych, Henri Dunantlaan 2, 9000 Gandawa, Belgia,
0000-0001-9544-4197

1) GŁÓWNE TEZY:

- Dzienniki nauki stymulują refleksję podczas inicjatywy rozwoju zawodowego.
- Nie należy pozostawiać nauczycieli akademickich samym sobie po zakończeniu szkolenia.
- Informacja zwrotna jako wkład w iteracyjne przeprojektowanie inicjatywy rozwoju zawodowego.

2) SŁOWA KLUCZOWE:

Inicjatywa rozwoju zawodowego, nauczyciele akademicy, Mistrzowie dydaktyki

a) Wprowadzenie

Niniejsze wystąpienie konferencyjne podkreśla wartość oceny i informacji zwrotnej – we wszystkich jej aspektach – w programie „Mistrzowie dydaktyki” (MoD) zaprojektowanym, wdrożonym i zaopiniowanym przez Uniwersytet w Gandawie. Program szkoleń składa się z trzech części:

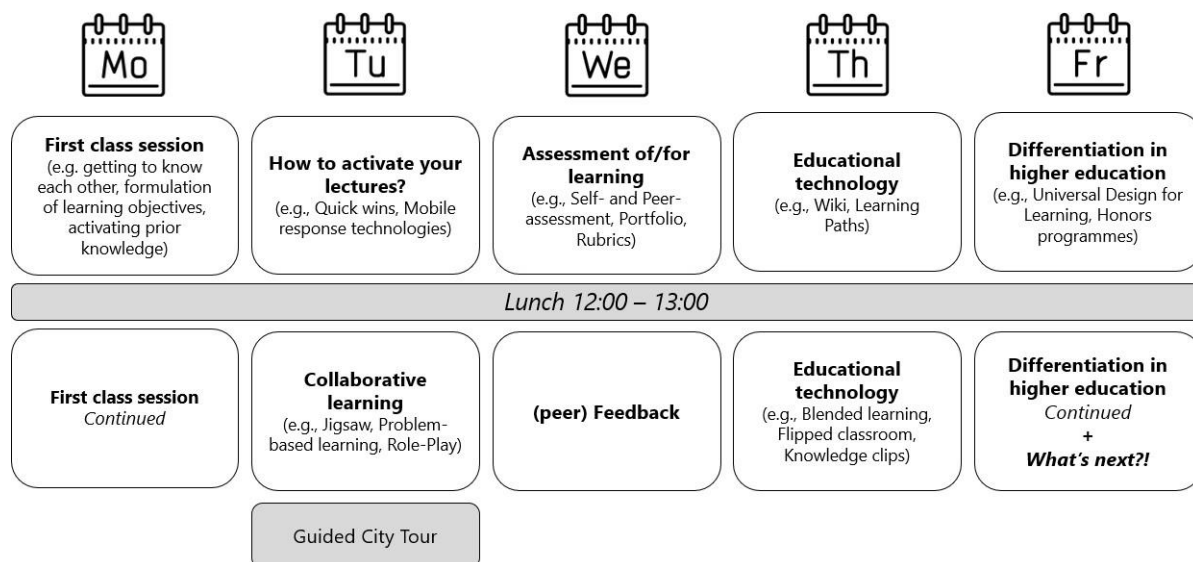
- 1) pięciodniowej wizyty studyjnej koncentrującej się na opartych na dowodach naukowych strategiach nauczania, uczenia się i oceniania w szkolnictwie wyższym,
- 2) boostera online – realizacji projektów innowacji edukacyjnych stworzonych przez nauczycieli akademickich z Polski oraz
- 3) dni dobrych praktyk, podczas których nauczyciele akademicy spotykają się ponownie i wymieniają

doświadczenia.

W każdym komponencie programu ocena i informacja zwrotna są kluczowe zarówno dla uczestników, jak i trenerów tej inicjatywy rozwoju zawodowego (ang. *professional development initiative*, PDI).

b) Wizyta studyjna

Pierwszy komponent programu MoD oferowanego przez Uniwersytet w Gandawie obejmuje pięciodniową wizytę studyjną (± 40 godzin). Na podstawie krajowych kryteriów doskonałości nauczycieli akademickich (np. holenderskiego programu University Teaching Qualification (UTQ, b.r.)) oraz międzynarodowej literatury edukacyjnej (np. Tigelaar i in., 2004; Gilis i in., 2008) opracowano przemyślany tygodniowy harmonogram, którego celem jest podniesienie skoncentrowanych na studencie kompetencji nauczycieli akademickich (Rys. 3.1).



Educational technology (e.g., Wiki, Learning Paths)	Technologie edukacyjne (np. Wiki, Learning Paths)
First class session (e.g. getting to know each other, formulation of learning objectives, activating prior knowledge)	Pierwsza sesja klasowa (np. wzajemne poznanie się, sformułowanie celów nauczania, aktywowanie wcześniejszej wiedzy)
How to activate your lectures? (e.g., Quick wins, Mobile response technologies)	Jak uaktywnić swoje wykłady? (np. szybkie wygrane, technologie mobilnego reagowania)
Assessment of/for learning (e.g., Self- and Peer-assessment, Portfolio, Rubrics)	Ocena efektów uczenia się i ocenianie kształtujące (np. samoocena i ocena rówieśnicza, portfolio, rubryki)

Differentiation in higher education (e.g., Universal Design for Learning, Honors programmes)	Zróżnicowanie w szkolnictwie wyższym (np. uniwersalne projektowanie w uczeniu się, programy honorowe)
Continued	Ciąg dalszy
Educational technology (e.g., Blended learning, Flipped classroom, Knowledge clips)	Technologie edukacyjne (np. nauczanie mieszane, odwrócona klasa, krótkie nagrania wideo)
Lunch 12:00 – 13:00	Obiad 12:00 – 13:00
Collaborative learning (e.g., Jigsaw, Problem-based learning, Role-Play)	Wspólne uczenie się (np. układanki, uczenie się oparte na problemach, odgrywanie ról)
(peer) Feedback	Informacja zwrotna (od rówieśników)
What's next?!	Co dalej?!
Guided City Tour	Zwiedzanie miasta z przewodnikiem

Rys. 15. Tygodniowy harmonogram wizyty studyjnej (rysunek oryginalny z tłumaczeniem w tabeli)

W odniesieniu do oceny i informacji zwrotnej w ramach wizyty studyjnej uczestnicy są zachęceni do poddania się samoocenie na koniec każdego dnia szkoleniowego. W tym celu odpowiadają na pytania zawarte w dzienniku refleksyjnego uczenia się (wg OCN London, b.r.): Które aspekty już realizują? Jaką nową wiedzę zdobyli? Z którymi elementami chcą eksperymentować? Ponieważ informacja zwrotna jest nieoceniona dla trenerów PDI, szablon dziennika refleksyjnego uczenia się zawiera pola tekstowe umożliwiające uczestnikom zapisanie swoich wrażeń z każdego dnia szkolenia. Warto wykorzystać w tej czynności papier do kopiowania bez kalki – w ten sposób uczestnicy mogą zachować jedną wersję notatek dla siebie, a drugą przekazać prowadzącym. Obok prowadzenia dziennika refleksyjnego uczenia się na zakończenie wizyty studyjnej uczestnicy proszeni są również o wypełnienie ogólnego arkusza oceny PDI.

Ponadto mapowanie skuteczności PDI jest jednym z głównych wyzwań dla pola badań edukacyjnych (Merchie i in., 2016; Darling-Hammond i in., 2017). To, czego nauczyciele akademicki uczą się z PDI, pozostaje często niejasne, ponieważ istniejące ewaluacje były zazwyczaj ograniczone do pomiaru satysfakcji uczestników (Stes i in., 2010). Bez wiedzy o tym, co działa i dlaczego, trudno wdrożyć profesjonalne uczenie się dla nauczycieli, które opiera się na dowodach i zaprojektowane jest tak, aby pokonać potencjalne przeszkody (Darling-Hammond i in., 2017). Z tego powodu Uniwersytet w Gandawie zaprosił wszystkich nauczycieli z kohort 1–9 do wypełnienia kwestionariusza przed wizytą studyjną i po niej, aby określić jej wpływ na kompetencje dydaktyczne nauczycieli akademickich (Adams i in., 23–27 sierpnia 2021; Adams i in., b.r.).

c) **Booster online – projekt innowacji edukacyjnej**

Nasz najważniejszy apel brzmi: „nie zostawiajcie nauczycieli akademickich samym sobie po zakończeniu wizyty studyjnej”. Darling-Hammond i współpracownicy (2017, s. 16) argumentują go w następujący sposób:

„[...] oferują nauczycielom możliwość wielokrotnego powrotu do materiału PD [...], ale także zastosowania zdobytej wiedzy na swoich zajęciach pomiędzy warsztatami. Poprzez promowanie uczenia się, zarówno w ramach sesji, jak i pomiędzy nimi, utrzymujący się PD może prowadzić do wielu więcej godzin nauki, niż wynikałoby to z samego czasu uczestniczenia w szkoleniu”.

Aby umożliwić nauczycielom akademickim regularne korzystanie z materiałów kursowych dostarczonych podczas wizyty studyjnej, system zarządzania nauką Uniwersytetu w Gandawie – zwany UFORA – jest intensywnie wykorzystywany jako swoisty szkielet naszej PDI. W ramach kursu online uczestnicy mogą konsultować wszystkie materiały, przeglądać dodatkowe informacje ogólne, przysyłać własne zadania/refleksje itp.

Uczestnicy dostają polecenie, aby wykorzystać doświadczenia ze szkolenia we własnej praktyce dydaktycznej. Mają więc zaprojektować innowację edukacyjną. Podczas indywidualnych rozmów nauczyciel akademicki i jeden trener PDI dogłębnie omawiają szczegóły pracy, aby upewnić się, że wszystkie wątpliwości i pytania edukacyjne/dydaktyczne zostały rozstrzygnięte przed wdrożeniem planu. Dodatkowa uwaga: wiele z tych projektów zawiera element wzajemnej oceny / informacji zwrotnej. Tak więc po zakończeniu wizyty studyjnej wielu edukatorów jest przekonanych o wadze ustanowienia kultury informacji zwrotnej w warunkach szkolnictwa wyższego. Ilustruje to poniższy fragment raportu z projektu innowacji edukacyjnej przeprowadzonego przez nauczyciela akademickiego w kohorcie 13:

„W 7. tygodniu zajęć studenci będą mieli za zadanie zmontować urządzenie innej grupy na podstawie dokumentacji przygotowanej przez tę grupę. Po zakończeniu montażu przeprowadzą **ocenę koleżeńską** na podstawie przygotowanego przez mnie formularza. Między 7. a 8. zajęciami studenci przygotowują odpowiedź na uwagi [...]. Dodatkowo muszą przygotować prezentację w formie filmu umieszczonego na YouTube, w której wezmą udział wszyscy członkowie danej grupy. Studenci z innej grupy będą dodawać

swoje komentarze do prezentacji za pomocą **narzędzia VideoAnt**. [...] (tydzień 8)".

Ponadto po realizacji projektu nauczyciele akademicy są zobowiązani do zebrania informacji zwrotnej od swoich studentów, ponieważ muszą oni odpowiedzieć na co najmniej jedno samodzielnie wybrane edukacyjne pytanie badawcze.

d) Dni dobrych praktyk

Ostatnią część naszej PDI stanowią Dni dobrych praktyk organizowane w Polsce (od 7 do 11 miesięcy po wizycie studyjnej). W przypadku tego komponentu trzy lub cztery grupy spotykają się dwukrotnie przez dwa dni. Z jednej strony odbywa się dwudniowe spotkanie dla wszystkich nauczycieli akademickich z nauk alfa (np. prawo, ekonomia, psychologia). Z drugiej strony organizowane jest dwudniowe spotkanie dla nauczycieli z nauk beta (np. nauki ścisłe, inżynieria nauk biologicznych) i gamma (np. medycyna, nauki o zdrowiu, nauki farmaceutyczne). Podczas tych spotkań nauczyciele wymieniają się praktykami i doświadczeniami dotyczącymi ich projektów innowacji edukacyjnych. W czasie sesji okrągłego stołu zorganizowanych po prezentacji kolejnych prac uczestnicy mogą udzielać sobie wzajemnie informacji zwrotnych. Pozwala to na udoskonalenie ich przyszłych praktyk edukacyjnych. Dodatkowo na podstawie informacji zebranych pod koniec wizyt studyjnych przez instruktorów od uczestników organizowane są warsztaty zorientowane na zapotrzebowanie.

e) Projektowanie iteracyjne

Trenerzy z Uniwersytetu w Gandawie oceniają PDI na różne sposoby (np. za pomocą kwestionariuszy przed i po). W określonych momentach zbierają również informacje zwrotne (np. przeprowadzając końcową ankietę zwrotną po całej PDI). Inspirując się paradygmatem *badania opartych na projekcie* (McKenney i Reeves, 2018), wykorzystują zebrane dane wejściowe do ulepszenia naszej PDI poprzez iteracyjne dopracowanie jej poprzedniej wersji. Refleksyjni nauczyciele (edukatorzy) mają większe szanse na rozwój refleksyjnych studentów (Spalding, 2020).

f) Krytyczna ocena i refleksja nad informacją zwrotną

Pierwsza uwaga krytyczna wiąże się z ocenami i informacjami zwrotnymi w kontekście wizyty studyjnej. Podczas jej trwania uczestnicy często wykonują indywidualne i grupowe zadania dotyczące omawianych tematów. Zawsze są one ogólnie omawiane w części plenarnej. Niektórych z uczestników zaprasza się

do opowiedzenia o tym, jak poradzi sobie z danym zagadnieniem. Indywidualna informacja zwrotna nie jest zatem oferowana wszystkim uczestnikom lub grupom. Oczywiście w idealnym świecie powinno się to zrobić. Jednakże zespół MoD Uniwersytetu w Gandawie liczy 1,5 etatu (ang. Full-Time Equivalent, FTE), a wizyty studyjne często następują po sobie w szybkim tempie. Ponieważ z końcowych formularzy zwrotnych wynika, że wszyscy uczestnicy chcieliby otrzymać informację zwrotną na temat swojej pracy, pewnym rozwiązaniem mogłoby być stworzenie kluczy odpowiedzi, które uczestnicy otrzymywaliby po wykonaniu zadań. W ten sposób zyskaliby oni możliwość sprawdzenia swoich rozwiązań z rozwiązaniami trenerów. Niemniej jednak minus stanowi fakt, że nie każde zadanie ma uniwersalną odpowiedź. To ważna kwestia dla przyszłej organizacji PDI.

Druga uwaga odnosi się do tworzenia projektów innowacji edukacyjnych. Nauczyciele akademicy uzyskują informacje zwrotne od trenerów, zanim włączą innowacje do swojej praktyki edukacyjnej. Omawiają również realizację planu z kolegami podczas Dni dobrych praktyk. Takie podejście nie pokazuje jednak rzeczywistych zmian w jakości nauczania. Aby w pełni uchwycić wpływ PDI, warto prowadzić obserwacje (najlepiej w formie nagrań wideo). Mogą one posłużyć jako interesujący wkład w realną informację zwrotną. Sugeruje się zatem przeprowadzenie dalszych badań procesu profesjonalizacji nauczycieli akademickich – z większym naciskiem na wykorzystanie autentycznych, nagranych na wideo obserwacji.

3) BIBLIOGRAFIA:

Adams, B., Thomas, L., Valcke, M. (b.r.), *Nauczyciele akademicy jako wszechstronni mistrzowie. Ocena skuteczności programu rozwoju zawodowego w zakresie kompetencji dydaktycznych skoncentrowanych na studencie* [w recenzji].

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.

McKenney, S.E., Reeves, T.C. (2018), *Conducting educational design research* (2nd ed.), London: Routledge.

Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., Vanderlinde, R. (2018), *Evaluating Teachers' Professional development initiatives. Towards an extended evaluative framework*, „Research Papers in Education”, 33(2), 143–168.

Stes, A., Min-Leliveld, M., Gijbels, D., Van Petegem, P. (2010), *The impact of instructional development*

in higher education. The state-of-the-art of the research, „Educational Research Review”, 5(1), 25–49.

Tigelaar, D.E.H., Dolmans, D.H.J.M, Wolfhagen, I.H.A.P., Van Der Vleuten, C.P.M. (2004), *The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education*, „Higher Education”, 48(2), 253–268.

a) Źródła internetowe

Adams, B., Thomas, L., Valcke, M. (23–27.08.2021), *Doskonalenie zawodowe nauczycieli akademickich. Mistrzowie dydaktyki* [referat], 19th Biennial EARLI Conference [online].

Darling-Hammond, L., Hyler, M.E., Gardner, M. (2017), *Effective teacher professional development*.
https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf (dostęp: 10.06.2021).

OCN London (b.r.), *How to produce a reflective learning diary?*, <https://www.ocnlondon.org.uk/news/how-to-produce-a-reflective-learning-diary/> (dostęp: 2.06.2021).

Spalding, A. (2020), *How to encourage reflective teaching in your school*,
<https://blog.irisconnect.com/uk/blog/5-benefits-of-encouraging-teacher-self-reflection>
(dostęp: 10.06.2021).

University Teaching Qualification (b.r.), https://www.vsnu.nl/en_GB/utq (dostęp: 10.06.2021).

3.2 Piotr Garbacz:

Kurs dla promotorów prac magisterskich. Wpływ poziomu makro na poziom mikro w jednostce szkolnictwa wyższego

Uniwersytet w Oslo, Instytut Językoznawstwa i Skandynawistyki, P.O. box 1102 Blindern, 0317 Oslo, Norwegia, 0000-0001-5548-7029

1) GŁÓWNE TEZY:

- Kurs dla wszystkich członków wydziału jako arena doskonalenia organizacji.
- Kurs obserwacji koleżeńskiej pokazuje, że indywidualne wyzwania często mają źródło strukturalne.

2) SŁOWA KLUCZOWE:

Obserwacja koleżeńska, zarządzanie jednostkami szkolnictwa wyższego, kierowanie zorientowane na pracownika

a) Wprowadzenie

Wydział Humanistyczny Uniwersytetu w Oslo realizował w latach 2017–2021 projekt, w ramach którego wszyscy promotorzy prac magisterskich na wydziale uczestniczyli w kursie obserwacji koleżeńskiej. W poniższym artykule przedstawiam uzasadnienie tego przedsięwzięcia, jego konstrukcję oraz efekty dla organizacji. Dalej omawiam relację między korzyściami a kosztami takiej inicjatywy dla instytucji. Projekt ten został szczegółowo opisany i bardziej ogólnie omówiony w norweskiej publikacji Maasø i Simonsen (2021). W niniejszej pracy przyjęto perspektywę zarządzania w tym zakresie.

Artykuł składa się z pięciu części: w części 2 przedstawiono uzasadnienie powstania kursu. Jego struktura została zaprezentowana w części 3. W części 4 przedstawiono oczekiwane i rzeczywiste korzyści dla instytucji, natomiast część 5 zawiera dyskusję na temat wpływu kursu na instytucję jako taką. Sekcja 6 stanowi podsumowanie.

b) Uzasadnienie

Wydział Humanistyczny Uniwersytetu w Oslo jest największym wydziałem humanistycznym w Norwegii.

Zatrudnia około 360 pracowników naukowych na stałych etatach rozmieszczonych w 7 katedrach, ma 6000 studentów, 22 programy magisterskie i 17 programów licencjackich w zakresie języka, kultury, historii, mediów, literatury i filozofii (Universitetet i Oslo, b.r.a). Zgodnie z decyzją Rady Wydziału z 2015 roku (Universitetet i Oslo, 2015) program utworzono w celu lepszego monitorowania studentów studiów magisterskich, wzmocnienia roli promotorów oraz rozpowszechniania dobrych praktyk poprzez kulturę dzielenia się nimi na wydziale. Innym powodem było uznanie nadzoru nad osobami uczącymi się za wspólną, a nie indywidualną sprawę każdego promotora. Wreszcie w białej księdze *Kultura jakości w szkolnictwie wyższym* z 2017 roku (w wersji norweskiej *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*) stwierdzono, że rząd oczekuje, iż uniwersytety i kolegia uniwersyteckie będą korzystać z nadzoru koleżeńskiego w większym stopniu, niż miało to miejsce do 2017 roku (Det Kongelige Kunnskapsdepartement, 2017, s. 22).

Były też inne powody wdrożenia takiego projektu, związane bardziej z korzyściami materialnymi uczelni. W 2017 roku, kiedy rozpoczął się kurs obserwacji koleżeńskiej, tylko 30% studentów studiów stacjonarnych na Wydziale Humanistycznym ukończyło naukę w wyznaczonym terminie dwóch lat (70% studentów ukończyło studia magisterskie niezależnie od wyznaczonego czasu). Doprowadzenie osób uczących się do ukończenia studiów w wyznaczonym czasie było ambicją wydziału, nie tylko ze względu na większą liczbę środków finansowych. Ankieta przeprowadzona przez wydział przed 2017 rokiem, dotycząca przyczyn tak niskiego odsetka studentów kończących studia, nie przyniosła jednoznacznej odpowiedzi, gdyż przyczyn, jak się okazało, było wiele (Universitetet i Oslo, b.r.b). Podjęto jednak próbę podniesienia kompetencji promotorów. W kursie mieli uczestniczyć wszyscy opiekunowie prac na poziomie magisterskim na Wydziale Humanistycznym; w latach 2017–2021 wzięło w nim udział 166 osób (Wittek i Bastiansen, 2021, s. 176).

c) Projekt

Kurs miał następującą strukturę: uczestnicy zostali podzieleni na grupy składające się zazwyczaj z czterech osób, z których każda pochodziła z innego instytutu i reprezentowała odmienną kategorię zawodową (profesor zwyczajny, profesor nadzwyczajny, wykładowca itp.). Grupa miała tyle spotkań, ilu było w niej uczestników, a każde z nich składało się z dwóch wspólnych sesji – jednej na początku i jednej na końcu. Podczas sesji początkowej omówiono rolę i oczekiwania promotora. W czasie spotkań grupowych uczestnicy zostali poproszeni o opisanie przypadku z własnego doświadczenia: zazwyczaj

problemu, z którym się zmagali lub którego nie mogli rozwiązać w przeszłości. Promotorzy zostali wprowadzeni w formułę kursu poprzez odgrywanie ról, a zatem najpierw ćwiczyli schemat wykorzystywany później podczas kursu.

Model składał się z siedmiu kroków, a interakcję prowadził jeden z uczestników – podczas każdego spotkania była to inna osoba z grupy.

Krok 1. Prezentacja problemu – każdy uczestnik grupy przedstawiał problem z własnego doświadczenia jako promotora.

Krok 2. Do dyskusji wybierany był jeden z przedstawionych problemów.

Krok 3. Osoba, która zetknęła się z problemem (tzw. właściciel problemu), przedstawiała go bardziej szczegółowo.

Krok 4. Wyjaśnienie problemu poprzez pytania i odpowiedzi. Każda z osób w grupie po kolei zadawała pytanie właścicielowi problemu, a ten udzielał wyjaśnień. Trwało to do momentu, gdy uczestnicy nie mieli więcej pytań. Jednocześnie było podkreślone, że pytania nie mogą być jednocześnie zawołanymi rozwiązaniami. Na koniec tej fazy grupa redefiniowała problem.

Krok 5. Właściciel problemu wyjaśniał, jak jego zdaniem można teraz rozwiązać problem. Reszta grupy notowała propozycje.

Krok 6. Wszyscy uczestnicy mogli wносить rekomendacje dowolną liczbę razy. Zalecenia te były zapisywane.

Krok 7. Właściciel problemu po przejrzaniu listy rekomendacji wybierał istotne według siebie rozwiązania. Na koniec informował grupę, które zalecenia zamierza zastosować (i w jaki sposób).

Podczas sesji końcowej, gdy na powrót zebrali się wszyscy uczestnicy kursu, grupy dzieliły się swoimi doświadczeniami bez komentowania treści problemów. Zapraszano również osoby kierujące jednostką, aby dowiedziały się o wyzwaniach na poziomie mikro – poziom makro nie został uwzględniony na początku kursu (Maasø i Simonsen, 2021, s. 143). Obecność przełożonych stanowiła dobry punkt wyjścia do dyskusji między nimi a promotorami, której efektem były propozycje dotyczące sposobu rozwiązania doświadczanych problemów strukturalnych na poziomie jednostki (Wittek i Bastiansen, 2021, s. 162).

Metoda ta została szczegółowo opisana w pracy Wittek i Bastiansen (2021). Kurs prowadzony na Wydziale Humanistycznym został zaprojektowany przez profesorów nadzwyczajnych Thomasa de Lange

i Arnta Maasø. Nauczanie prowadzili profesor Hanne Gram Simonsen i profesor nadzwyczajny Arnt Maasø, zwykle po norwesku, ale raz także po angielsku. Wszyscy pracownicy, którzy uczestniczyli w kursie, otrzymali zmniejszenie obciążenia dydaktycznego o 25 godzin każdy. Dało to w sumie 4150 godzin. Nie licząc wydatków związanych z opracowaniem, nauczaniem i administrowaniem kursem, całkowity koszt przedsięwzięcia przekroczył kwotę 2 mln NOK. Biorąc jednak pod uwagę całkowity roczny budżet Wydziału Humanistycznego (800 mln NOK), koszt ten jest i tak bardzo niski (2,5%).

d) Oczekiwane i rzeczywiste zyski instytucjonalne

Priorytetami podczas rozpoczęcia kursu były m.in. zwiększenie świadomości roli promotora, uczynienie jego pracy jako opiekuna kwestią mniej prywatną, a bardziej wspólną, oraz wypracowanie dobrych praktyk na całym wydziale. Kolejny cel stanowiło osiągnięcie wyższego odsetka magistrantów, którzy ukończyli studia w wyznaczonym czasie. Po doprowadzeniu kursu do końca okazało się, że odkryto kilka wyzwań strukturalnych (Maasø i Simonsen 2021, s. 146 i nast.). Można je podzielić na trzy grupy:

- 1) dotyczące praktyki przydzielania promotora,
- 2) dotyczące współpracy między pracownikami administracyjnymi i naukowymi w zakresie prowadzenia prac magisterskich oraz
- 3) dotyczące pracowników pochodzących z różnych kultur akademickich i ich oczekiwań wobec procesu promotorstwa.

W rezultacie opisywanego projektu uczestnicy kursu zyskali możliwość współpracy z kolegami z innych instytutów, a także poznali wyzwania, z którymi się oni zmagają. Kolejnym następstwem był nieznaczny wzrost odsetka studentów kończących stacjonarne studia magisterskie na Wydziale Humanistycznym w wyznaczonym czasie z 30% w 2017 roku do 35% w 2021 roku. Wielu uczestników zgłaszało również, że kurs dał im możliwość krytycznej refleksji nad tym, jak stać się lepszym promotorem (Lauvås i in., 2016), m.in. dzięki szczerości w kwestii własnych słabości i napotykanym problemom.

e) Wpływ na instytucję jako taką

Maasø i Simonsen (2021, s. 143) zauważają, że cel projektu został osiągnięty. Przedsięwzięcie nie doprowadziło jednak do trwałych zmian w organizacji, ponieważ poziom makro nie był w nie w ogóle zaangażowany. Warto podkreślić, że wprowadzenie trwałych zmian nie należało do założeń przedsięwzięcia (Maasø i Simonsen, 2021, s. 155). Mimo to dzięki niemu udało się wprowadzić kilka

mniejszych modyfikacji na poziomie wydziału. Obejmowały one zmianę praktyki przydzielania promotorów magistrantom, ułatwienie procedury zmiany opiekuna w jednym z programów magisterskich, rewizję kontraktu pomiędzy promotorem a magistrantem i wreszcie rozpoczęcie projektu dotyczącego przyjmowania nowych pracowników, zwłaszcza tych pochodzących z innych kultur akademickich (Maasø i Simonsen, 2021, s. 154).

Ponadto projekt otworzył oczy zarówno uczestników, jak i władz wydziału na ważne problemy. Okazało się również, że organizacje o dużych jednostkach, w których brakuje szczebla zarządzającego na tzw. poziomie 3⁵, są narażone na odłączenie poziomu kierowniczego od poziomu pracowników. Obecna struktura wymusza na nauczycielach akademickich, by szukali rady i pomocy wśród współpracowników, zwykle tych z najbliższego otoczenia. Wprowadzenie poziomu 4 to tylko część rozwiązania. Zarządzający muszą być aktywni w sprawach pracowniczych i zdobyć zaufanie w jednostce. Pracownicy natomiast powinni mieć możliwość stawiania wobec nich wymagań. W przeciwnym razie instytucja będzie funkcjonować tak jak dotychczas: w sposób częściowo zatowizowany, z wieloma pracownikami pozostawionymi samym sobie lub zgrupowanymi w strukturach w pewnym stopniu funkcjonujących poza formalną hierarchią. Istnienie takiego systemu tłumaczy charakter pracy akademickiej w ramach nauk humanistycznych – przez długi czas promujący strukturę, w której pracownik odpowiada sam za siebie. Kurs współpracy koleżeńskiej promotorów pokazał wyraźnie, że indywidualne problemy i wyzwania na najniższym szczeblu są efektem struktury w organizacji. Tę refleksję warto wziąć pod uwagę w przyszłych działaniach.

f) Podsumowanie

W niniejszym artykule przedstawiono projekt, w ramach którego wszyscy promotorzy prac magisterskich na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu w Oslo zostali zobowiązani do ukończenia kursu z zakresu nadzoru koleżeńskiego. Uzasadnieniem dla tego przedsięwzięcia było wzmocnienie zarówno opieki nad pracą magisterską, jak i roli promotora. Projekt realizowano w latach 2017–2021, objął 166 opiekunów i kosztował nieco ponad 2 mln NOK. Ujawnił szereg wyzwań stojących przed promotorami na Wydziale Humanistycznym, ale przede wszystkim pokazał, że decyzje podejmowane na poziomie makro oraz makrostruktura jednostki mają wyraźny wpływ na poziom oddolny – choć pojedynczy pracownik może

⁵ W norweskim systemie uniwersyteckim operuje się następującymi poziomami kierowania uczelnią: poziom 1 (rektor), poziom 2 (dziekan), poziom 3 (dyrektor instytutu), poziom 4 (dyrektor centrum badań lub kierownik grupy).

postrzegać wiele wyzwań, z którymi się styka, jako wysoce indywidualne. Projekt już skłonił Wydział Humanistyczny do rozwiązania niektórych z istniejących problemów, ale kierujący jednostką wciąż mają wiele pracy do wykonania.

3) BIBLIOGRAFIA:

Lauvås, P., Lycke, K.H., Handal, G. (2016), *Kollegaveiledning med kritiske venner*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Maasø, A., Simonsen, H.G. (2021) *Kollegaveiledning i en lærende organisasjon*, w: A.L. Wittek, T. de Lange (red.), *Kollegaveiledning i høyere utdanning*, Oslo: Universitetsforlaget.

Wittek, L., Bastiansen, S. (2021), «*Problemrettet veiledning i gruppe*» som verktøy til utvikling av veilederrollen, w: A.L. Wittek, T. de Lange (red.), *Kollegaveiledning i høyere utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Wittek, A.L., Lange, T. de (red.) (2021), *Kollegaveiledning i høyere utdanning*, Oslo: Universitetsforlaget.

a) Źródła internetowe

Det Kongelige Kunnskapsdepartement (2017), Meld. St. 16 (2016–2017), *Melding til Stortinget. Kultur for kvalitet i høyere utdanning*, <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/> (dostęp: 30.11.2023).

Universtetet I Oslo (2015), *Protokoll fra møte 5/2015 i Fakultetsstyret*, <https://www.hf.uio.no/om/organisasjon/styret/moter/2015/151030-protokoll.html> (dostęp: 30.11.2023).

Universtetet I Oslo (b.r.), <https://www.uio.no/for-ansatte/enhetssider/hf/aktuelt/leder/2017/ma-ma-over-hele-linja.html> (dostęp: 07.2021).

3.3 Annelly Tomson:

Przekazywanie informacji zwrotnej w sposób zrównoważony

Uniwersytet w Oslo, Instytut Językoznawstwa i Skandynawistyki, P.O. box 1102 Blindern, 0317 Oslo, Norwegia, 0000-0003-2110-504X

1) GŁÓWNE TEZY:

- Informacja zwrotna podana w sposób zrównoważony⁶ wspiera studentów w rozwoju ich zdolności samoregulacji.
- Opracowanie i wdrożenie dobrych praktyk nauczania jest obowiązkiem instytucji.

2) SŁOWA KLUCZOWE:

Odpowiedzialność studentów, informacja zwrotna w formie dialogu ze studentami, informacja zwrotna podana w sposób zrównoważony, projektowanie kursów, dobre praktyki w nauczaniu

a) Wprowadzenie

Rynek pracy w Europie wymaga obecnie większych kompetencji i charakteryzuje się mniej rutynową pracą. Dlatego też w edukacji należy położyć nacisk na uczenie się, które rozwija ogólne umiejętności studentów, aby lepiej przygotować ich do współczesnego sposobu pracy, który wymaga elastyczności. Łącząc wiedzę akademicką z umiejętnościami ogólnymi w szkolnictwie wyższym, sprawiamy, że osoby kończące studia dysponują zarówno wiedzą specyficzną dla danej dyscypliny, jak i zdolnościami do samooceny, samodzielnych działań i zarządzania własnym uczeniem się (Boud i in., 2018).

Podczas projektowania kursów fundamentalne znaczenie ma wykorzystywanie informacji zwrotnej w celu wspierania zdolności studentów do brania odpowiedzialności za własną edukację. W dalszej części artykułu krótko wyjaśniono zalety podawania tej informacji w sposób zrównoważony; skupiono się głównie na kontekście oceny osób kształcących się. Na przykładzie z Uniwersytetu w Oslo pokazano również, w jaki sposób taka informacja zwrotna może być wprowadzona do kursu.

Ponieważ włączenie zrównoważonej informacji zwrotnej do kursów zależy od wielu czynników, m.in. od

⁶ „Aktywne uczestnictwo studentów w działaniach dialogowych, w których studenci generują i wykorzystują informacje zwrotne od rówieśników, siebie lub innych w ramach ciągłego procesu rozwijania zdolności do brania odpowiedzialności za siebie” (Carless, 2013, s. 117).

czasu, jakim dysponują nauczyciele, w dalszej części artykułu przedstawiono przegląd podziału obowiązków pracownika akademickiego na Wydziale Humanistycznym.

b) Pensum dydaktyczne na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu w Oslo

Obowiązki dydaktyczne obejmują głównie nauczanie, ocenianie, prowadzenie prac i planowanie kursów. Zajęcia mogą być prowadzone w formie wykładów, seminariów, nauczania grupowego lub jako połączenie dwóch z wyżej wymienionych form. Do obliczania czasu pracy (w stosunku do godzin dydaktycznych) stosuje się następujące założenia:

- wykład: 4 godziny;
- seminarium: 3 godziny;
- instruktaż grupowy: 2 godziny.

Istnieją stałe wskaźniki dla wszystkich zadań związanych z nauczaniem, a pracownicy zobowiązani są do rejestracji czasu pracy.

Profesorowie i pracownicy na stanowiskach odpowiadających polskim asystentom i adiunktom stanowią większość nauczycieli akademickich zatrudnionych na stałe na Wydziale Humanistycznym. Ponadto na wydziale pracują docenci (odpowiednicy polskich profesorów dydaktycznych), starsi wykładowcy i wykładowcy. Wymagany czas pracy dla nauczycieli akademickich zatrudnionych w pełnym wymiarze godzin wynosi 7,5 godziny dziennie, co daje 37,5 godziny tygodniowo, czyli 1695 godzin rocznie dla pracowników, którzy nie ukończyli 60. roku życia. W pierwszej grupie pracowników badania naukowe obejmują 47% obowiązków, dydaktyka – 47%, czyli 796 godzin, a administracja – 6%. Jeśli pracownik jest docentem, starszym wykładowcą lub wykładowcą, jego obowiązki administracyjne zajmują 6% czasu pracy, badawcze – 19% (mniej więcej 1 dzień w tygodniu), a dydaktyczne – 75%, czyli 1272 godziny rocznie. Pracownicy, którzy ukończyli 60 lat, mają zmniejszoną liczbę godzin pracy. Za sprawiedliwy podział zadań dydaktycznych wśród pracowników odpowiada kierownictwo jednostki, czyli dyrektor instytutu.

c) Zalety zrównoważonej informacji zwrotnej

Według Hattiego i Timperley (2007) informacja zwrotna ma wpływ na rozwój uczenia się studentów. Carless (2017, s. 803) pisze: „Pomocne komentarze, które umożliwiają studentom spojrzenie na zagadnienia z innych perspektyw, są kluczowe we wspieraniu ciągłego rozwoju pracy”. Niestety, jeśli

skupimy się na informacji zwrotnej w kontekście oceny i sposobu zarządzania nią, zobaczymy, że kursy oceniane jako zaliczone/niezaliczone lub jednorazowe egzaminy na koniec semestru ograniczają jej pozytywny wpływ. Istnieją różne powody, dla których tego rodzaju jednokierunkowe, transmisyjne spojrzenie na informację zwrotną zostało przyjęte przez nauczycieli akademickich. Przyczyny tego, iż jedyną wskazówką, jaką otrzymują czasem studenci od prowadzących, są komentarze do ukończonych zadań, stanowią ciekawy temat, który nie będzie jednak tutaj omawiany. Warta odnotowania pozostaje frustracja uczących się osób. Bierze się ona stąd, że „informacja zwrotna często przychodzi zbyt późno, aby mogła być użyteczna; często jest oderwana od reszty kursu; i zazwyczaj nie ma wystarczających możliwości, aby działać na jej podstawie” (Carless, 2017, s. 803). Aby była ona jak najbardziej przydatna i studenci mogli z niej skorzystać, musi być udzielona w odpowiednim czasie (Gibbs, 2006). Dodatkowo powinna mieć formę dialogu, a nie jednokierunkowo przekazywanego komunikatu (Nicol i Milligan, 2006). Dlatego ważne jest również skupienie się na tym, jak osoby uczące się interpretują i wykorzystują informacje zwrotne. Carless i in. (2017, s. 397) wyjaśniają udzielanie informacji zwrotnej w formie dialogu w następujący sposób:

„Informacja zwrotna w formie dialogu sugeruje interaktywną wymianę, w której uczestnicy dzielą się interpretacjami, negocjują znaczenia, wyjaśniają oczekiwania. Dialogowe podejście do oceny może wskazać studentom, co jest dobrym osiągnięciem, ułatwiając dyskusję na temat jakości konkretnych zadań, a także wspierać ich w zwiększaniu odpowiedzialności za proces oceny”.

W konsekwencji zrównoważona informacja zwrotna jest definiowana jako proces dialogu (i działania), który daje studentom wsparcie i wskazówki potrzebne do wykonania danego zadania. Rozwija w nich również zdolność do brania odpowiedzialności za uczenie się i zarządzania własną nauką w przyszłości.

Główną zaletą i ostateczną intencją stosowania zrównoważonej informacji zwrotnej jest to, że „studenci odniosą sukces w takim stopniu, w jakim staną się osobami niezależnymi, uczącymi się ustawicznie, które nauczyły się czegoś od nas, ale nie są już od nas zależne w kontekście dalszej nauki” (Riordan i Loacker, 2009, s. 181).

d) Praktykowanie zrównoważonej informacji zwrotnej

Wiedząc, że nawyki studiujących zależą od tego, w jaki sposób zaprojektowana i zorganizowana jest ocena (Gibbs, 2006), można z jednej strony założyć, że kurs, w którym przykładowo przeprowadza się

jednorazowy egzamin na koniec modułu, raczej nie będzie zachęcał do konstruktywnego procesu przekazywania informacji zwrotnych. Z drugiej strony natomiast kursy wykorzystujące wieloetapowe zadania przedstawione poniżej zwiększają zaangażowanie studentów w rozwój praktyk zarządzania własnym uczeniem się zgodnych z trwałą informacją zwrotną.

e) Ocena portfolio jako zadanie wieloetapowe

Na kursie licencjackim języka norweskiego dla studentów międzynarodowych z zaawansowaną znajomością języka docelowego uczestnicy zostali poproszeni o dwukrotne oddanie czterech zadań pisemnych stanowiących ich portfolio. Terminy zostały zaplanowane tak, aby czas nauki studentów był równomiernie rozłożony w okresie trwania zajęć, co zmniejszyło presję związaną z koniecznością złożenia efektów pracy na koniec kursu.

Proces udzielania informacji zwrotnej w pierwszym etapie rozpoczął się od rozmowy między studentami, którzy komentowali wzajemnie swoje projekty na zajęciach. Współuczestnicy skupiali się na ograniczonej liczbie aspektów omówionych i uzgodnionych wcześniej. Po otrzymaniu wskazówek od kolegów studenci pisali notatkę wyjaśniającą, w jaki sposób te informacje zwrotne pozwoliły im poprawić ich pracę, i dodawali ją do projektu w aplikacji Canvas⁷. Nauczyciel zapoznał się z projektami i notatkami z refleksjami, a następnie umieścił w systemie własną pisemną informację zwrotną. Studenci, którzy musieli podjąć znacznie większy wysiłek, aby poprawić jakość swojej pracy, otrzymali od nauczyciela dodatkową wiadomość w formie wideo. Badacze poświęcili materiałom wideo znacznie mniej uwagi niż pisemnym i dźwiękowym informacjom zwrotnym (Mahoney i in., 2019). Jedną z zalet tej formy jest jednak umożliwienie studentom łatwiejszego zrozumienia wskazówek (Borup i in., 2015). Proces udzielania informacji zwrotnej był taki sam dla wszystkich zadań, różniły się one jednak rodzajem i długością. Nie ulega wątpliwości, że zarówno osoby uczące się, jak i nauczyciel brali odpowiedzialność za stworzenie pełnego zaufania i zachęcającego klimatu kursu, aby móc z powodzeniem przeprowadzić wszystkie działania.

Przedstawione powyżej dwuetapowe zadania łączą elementy konwencjonalnych praktyk udzielania informacji zwrotnej (np. udzielanie informacji zwrotnej w odpowiednim czasie tak, aby studenci mieli wystarczająco dużo czasu na poprawienie zadania przed jego ponownym oddaniem, a także pisemne

⁷ Canvas to system zarządzania nauką (LMS) wykorzystywany na Uniwersytecie w Oslo.

komentarze nauczyciela do szkiców zadania, aby studenci mogli wykorzystać pisemną informację zwrotną w drugim etapie) z elementami zrównoważonych procesów udzielania informacji zwrotnej (np. wzajemne udzielanie informacji zwrotnej, zaangażowanie studentów w proces decydowania o kryteriach wzajemnej informacji zwrotnej, interpretowanie i wykorzystywanie informacji zwrotnej przez studentów, dodatkowe informacje zwrotne w formie wideo, gdy jest to konieczne). Taka formuła stanowi realny przykład wspierania zrównoważonej praktyki udzielania informacji zwrotnej.

Jeśli chodzi o nakład pracy, pięciopunktowy kurs był prowadzony w formie seminarium. Ponieważ trwał łącznie 30 godzin dydaktycznych, obowiązek dydaktyczny wyniósł 90 godzin. Prowadzący miał 2,5 godziny na studenta na udzielenie informacji zwrotnej, czyli 150 minut na udzielenie wskazówek do czterech zadań o różnej długości. Wskaźnik oceniania wynosił 1 godzinę na studenta. Dodatkowo dodano 10 godzin za prowadzenie kursu. W sumie, przy 15 uczestnikach kursu, faktyczny obowiązek dydaktyczny wyniósł 152,5 godziny. Podsumowując, udało się wprowadzić ulepszone praktyki udzielania informacji zwrotnej w ramach regularnych stawek obowiązków dydaktycznych na wydziale.

f) Wnioski

Jak ustalono powyżej, odpowiedzialność studentów za własne uczenie się stanowi główny aspekt zrównoważonej informacji zwrotnej. Dlatego ważne są pytania o to, jaka konstrukcja programu nauczania, jaki sposób oceniania, jakie podejście do nauczania i uczenia się oraz jakie relacje nauczyciel–student ułatwiają rozwijanie samodzielności uczących się osób. Stworzenie warunków, w których może pojawić się informacja zwrotna w formie dialogu, promowanie samodzielności w uczeniu się, zapoznanie studentów z kryteriami i standardami oraz przygotowanie ich do samooceny jakości ich pracy to ważne elementy dobrego nauczania (Ajjawi i Boud, 2018). Inspirowanie i motywowanie wykładowców do rozwijania i wdrażania dobrych praktyk nauczania jest obowiązkiem instytucji, a najlepsze efekty osiąga się poprzez zaangażowanie w ten cel środków na poziomie całej organizacji i wydziału.

3) BIBLIOGRAFIA:

Ajjawi, R., Boud, D. (2018), *Examining the nature and effects of feedback dialogue*, „Assessment and Evaluation in Higher Education”, 43(7), 1106–1119, <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1434128>.

Borup, J., West, RE., Thomas, R. (2015), *The impact of text versus video communication on instructor*

- feedback in blended courses*, „Educational Technology Research and Development”, 63(2), 161–184, <https://doi.org/10.1007/s11423-015-9367-8>.
- Boud, D., Ajjawi R., Dawson, P., Tai J. (2018), *Developing evaluative judgement in higher education. Assessment for knowing and producing quality work*, London: Routledge.
- Carless, D. (2013), *Sustainable feedback and the development of student self-evaluative capacities*, w: S. Merry, M. Price, D. Carless, M. Taras (red.), *Reconceptualising Feedback in Higher Education. Developing dialogue with students* (s. 117–126), New York: Routledge.
- Carless, D. (2017), *Feedback as Dialogue*, w: M.A. Peters (red.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory* (s. 803–808), Singapore: Springer.
- Gibbs, G. (2006), *How assessment frames student learning*, w: C. Bryan, K. Clegg (red.), *Innovative assessment in higher education* (s. 23–36), London: Routledge.
- Hattie, J., Timperley, H. (2007), *The power of feedback*, „Review of Educational Research”, 77(1), 81–112, <https://doi.org/10.3102/003465430298487>.
- Mahoney, P., Macfarlane, S., Ajjawi, R. (2019), *A qualitative synthesis of video feedback in higher education*, „Teaching in Higher Education”, 24(2), 157–179, <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1471457>.
- Nicol, D., Milligan C. (2006), *Rethinking technology-supported assessment practices in relation to the seven principles of good feedback practice*, w: C. Bryan, K. Clegg (red.), *Innovative assessment in higher education* (s. 64–77), London: Routledge.
- Riordan, T., Locker, G. (2009), *Collaborative and systematic assessment of student learning: From principles to practice*, w: G. Joughin (red.), *Assessment, learning and judgement in higher education* (s. 175–192), Springer.

3.4 Jens Laurs Brøndum Kærsgaard, Rune Thostrup: Jak zostać tutorem akademickim. Rozwój zawodowy tutorów akademickich poprzez projekty tutoringu skoncentrowanego na studencie

Jens Laurs Brøndum Kærsgaard

Uniwersytet w Aarhus, Centrum Rozwoju Edukacyjnego, Trøjborgvej 88, 8000 Aarhus, Dania,
0000-0003-1731-8341

Rune Thostrup

Uniwersytet w Aarhus, Centrum Rozwoju Edukacyjnego, Trøjborgvej 88, 8000 Aarhus, Dania,
0000-0002-7925-9765

1) GŁÓWNE TEZY:

- Projektowanie i wdrażanie tutoringu skoncentrowanego na studencie wspiera rozwój zawodowy.
- Systematyczne wspieranie krytycznej refleksji buduje pomost między refleksją a działaniem.
- Krytyczna refleksja nauczycieli prowadzi do nowych konceptualizacji tutoringu i uczenia się.
- Pogłębiona refleksja nauczycieli poprawia ich postrzeganie roli tutora.

2) SŁOWA KLUCZOWE:

Rozwój zawodowy, krytyczna refleksja, uczenie się przez doświadczenie, refleksyjny praktyk, tutoring skoncentrowany na studencie

a) Wprowadzenie

Badania nad rozwojem wydziałów w szkolnictwie wyższym podkreślają refleksję jako najbardziej korzystne podejście do podnoszenia jakości nauczania i rozwoju zawodowego (Karm, 2010; Harrison i in., 2022). Kluczowym celem i głównym zadaniem pedagogicznym „Mistrzów dydaktyki” w szkoleniu doskonalącym kompetencje nauczycieli akademickich oferowanym przez Centrum Rozwoju Edukacyjnego na Uniwersytecie w Aarhus było ułatwienie rozwoju refleksyjnych praktyków (Schön, 1983) w odniesieniu do skoncentrowanego na studencie tutoringu akademickiego.

Istnieją jednak bariery, które mogą utrudniać refleksję. Jeden z problemów stanowi fakt, że nauczyciele

nie są w stanie przenieść refleksji do praktyki, a zatem często nie udaje im się wypełnić istniejącej między nimi luki (Mälkki i Lindblom-Ylänne, 2012). Inną przeszkodą jest to, że jeśli do refleksji nie podchodzi się w sposób systematyczny i spójny, ma ona tendencję do bycia powierzchowną (Orland-Barak, 2005).

Aby sprostać tym potencjalnym barierom i stworzyć bardziej systematyczne podejście, nasz projekt wykorzystał cykl doświadczalnego uczenia się Kolba (1984) i cztery „soczewki” krytycznej refleksji Brookfielda (2017). Metody te umożliwiły zebranie i uwidocznienie różnych perspektyw na temat praktyki nauczania: perspektywy własnej nauczycieli, studenckiej, innych nauczycieli i teoretycznej. Cykl uczenia się przez doświadczenie składa się z czterech modeli; ukierunkowały one polskich nauczycieli akademickich na opracowanie planów tutoringu skoncentrowanego na studencie. Projekty te zostały następnie przez nich wdrożone i przetestowane we własnej praktyce nauczania i uczenia się. Prowadziło to do *konkretnych doświadczeń*, które przyczyniły się do *refleksyjnych obserwacji*. Te refleksje zostały przekształcone i skondensowane w *abstrakcyjne konceptualizacje*. Zainspirowały one i ukierunkowały nowe *aktywne eksperymenty*, prowadzące do konkretnych doświadczeń.

b) Kontekst programu szkolenia nauczycieli

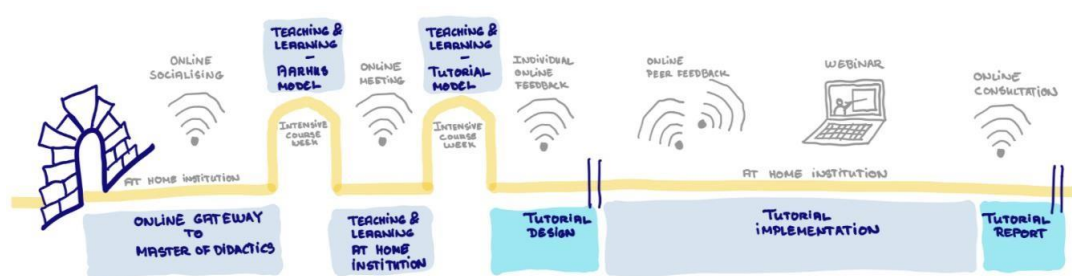
„Mistrzowie dydaktyki w doskonałym nauczaniu” to program nauczania mieszanego integrujący zarówno zajęcia stacjonarne, jak i synchroniczne, a także asynchroniczne działania online (cały program obrazuje rys. 3.2.). Program rozpoczął się od trwającego trzy tygodnie wprowadzającego modułu online, który zaprezentował zasady dydaktyczne i pedagogiczne w szkolnictwie wyższym. Zapewniały one, że:

- wszyscy używali tej samej terminologii, aby wspierać wstępną refleksję nad własną praktyką nauczania i uczenia się;
- wykorzystano ogromne dotychczasowe doświadczenie uczestników w nauczaniu i tutoring, aby zapewnić wzajemnie koleżeńskie informacje zwrotne (Online Gateway to Teaching and Learning).

Po module wprowadzającym online nastąpiły dwa jednotygodniowe moduły: model Aarhus oraz model tutorialowy. Spotkania odbyły się stacjonarnie w kampusie Uniwersytetu w Aarhus. Oba składały się z wykładów, dyskusji grupowych, mikronauczania, obserwacji rówieśniczych i informacji zwrotnych na temat nauczania, warsztatów, aktywnego uczenia się, superwizji oraz opracowywania własnych projektów tutorskich zorientowanych na studentów.

Pomiędzy dwoma jedynogodniowymi wizytami w Aarhus nauczyciele wracali do swoich instytucji, aby dalej badać uwarunkowania nauczania i uczenia się, np. poprzez rozmowy ze studentami. Po drugim module nauczyciele przez pół roku pracowali w swojej macierzystej jednostce, kolejno wdrażając, dostosowując i oceniając swoje projekty tutoringu skoncentrowanego na studencie. Zarówno pomiędzy pierwszym i drugim spotkaniem, jak i po drugim spotkaniu nauczyciele byli w stałym kontakcie online, zarówno asynchronicznie, jak i synchronicznie, z osobami prowadzącymi szkolenie oraz z innymi nauczycielami. Miało to na celu wzajemne wspieranie się w procesie nauki i refleksji.

Podczas całego programu nauczyciele starannie wybierali, łączyli i dostosowywali elementy różnych podejść, metod dydaktycznych oraz zasad do własnych warunków kształcenia, aby opracować i wdrożyć trwały projekt tutoringu skoncentrowanego na studencie w swojej macierzystej instytucji. Stąd też silny nacisk położono na to, jak wykorzystać nową wiedzę, umiejętności i kompetencje w rodzimej jednostce, aby wypełnić lukę pomiędzy teorią a praktyką, a także między refleksją a działaniem.



Online Gateway to Master of didactics	Wstęp zdalny do programu Mistrzowie dydaktyki
Online socialising	Zdalne poznawanie się
At home institution	Uczelnia macierzysta
Teaching and learning – Aarhus model	Kształcenie – model Aarhus
Intensive course week	Tydzień intensywnego kursu
Online meeting	Spotkanie online
Teaching and learning at home institution	Kształcenie w uczelni macierzystej
Teaching and learning – tutorial model	Kształcenie – model tutorialu
Individual online feedback	Indywidualna zdalna informacja zwrotna
Tutorial design	Projekt tutorialu
Online peer feedback	Zdalna wzajemna informacja zwrotna uczestników

Webinar	Webinarium
Tutorial implementation	Wdrożenie tutorialu
Online construction	Konstrukcja zdalna
Tutorial report	Raport z tutorialu

Rys. 16. Przegląd programu realizowanego w ramach projektu „Mistrzowie dydaktyki” na Uniwersytecie w Aarhus, składający się z zajęć stacjonarnych i synchronicznych, a także asynchronicznych zajęć online (rysunek oryginalny z tłumaczeniem w tabeli)

Program składa się z pięciu modułów (oznaczonych kolorem niebieskim) oraz dwóch efektów działań (projektu tutorialu i raportu z tutorialu; oznaczono je kolorem turkusowym), które mieli za zadanie opracować nauczyciele akademicy.

c) Projekty tutoriali skoncentrowanych na studencie

Aby systematycznie kierować rozwojem projektu tutoringów skoncentrowanych na studencie oraz aby opisać i przedstawić koncepcję oraz związane z nią refleksje, opracowano dwa szablony: projektu tutorialu i raportu z niego. Nauczyciele mieli za zadanie wypełniać je przez cały czas trwania programu. Było to zgodne z założeniami Conole i Fill (2005) odnośnie do wspierania nauczycieli w ich decyzjach tutorskich.

Projekt uczenia się to „metodologia umożliwiająca nauczycielom/projektantom podejmowanie bardziej świadomych decyzji dotyczących projektowania działań i interwencji edukacyjnych, oparta na informacjach pedagogicznych i efektywnie wykorzystująca odpowiednie zasoby i technologie” (Conole i Wills, 2013, s. 7). Zaletami podejścia opartego na projektowaniu uczenia się są jego skuteczność i praktyczność. Stanowi ono wsparcie dla nauczycieli w kreowaniu tutoringów na podstawach pedagogicznych. Co więcej, projektowanie uczenia się ma wyraźny cel, jakim jest pozytywny wpływ na sam proces kształcenia i wyniki studentów (Conole i Wills, 2013). Zastosowanie podejścia, w którym proces nauczania opiera się na własnych wyborach pedagogicznych i dydaktycznych nauczyciela, angażuje go, a tym samym czyni świadomym jego roli jako projektanta przebiegu kształcenia i opiekuna akademickiego, a nie tylko pośrednika programu nauczania. Celem projektu edukacyjnego jest nakreślenie i uwidocznienie wyborów pedagogicznych oraz opracowanie działań związanych z nauczaniem i uczeniem się, które można udostępnić i wykorzystać ponownie (Laurillard, 2013). W realizacji tego zadania pomocne może być wykorzystanie szablonów (Rowe i Ilic, 2009).

Przez cały czas trwania programu nauczyciele stale rozwijali swój projekt tutoring i informowali o różnych iteracjach modelu tutoring skoncentrowanego na studencie. Opisywano różne elementy mające wpływ na tutoring: charakterystykę studentów, cel pedagogiczny przedsięwzięcia, plan wspierania uczenia się skoncentrowanego na studencie, strategię udzielania wzajemnej informacji zwrotnej i oceny, a także przedstawiano wnioski z obserwacji i refleksje na temat projektu w miarę jego rozwoju. W trakcie programu przeprowadzono kilka iteracji autorefleksji oraz eksperymentów, a także wykorzystano rówieśnicze informacje zwrotne od osób uczących się i informacje zwrotne od nauczycieli, aby stale korygować i dostosowywać projekty do stawianych im wymagań.

Zastosowanie szablonów miało podwójny cel: systematycznie kierować procesem refleksji nauczycieli i zbierać dane na temat rozwoju zawodowego. Przedstawienie projektu tutoring nauczycieli w formie plakatu umożliwiło dzielenie się pomysłami i doświadczeniami, a także wsparło dyskusję wśród rówieśników, co jest kluczowe dla podejścia Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) (Felten, 2013).

d) Ustalenia

Nauczyciele przechodzili przez wszystkie etapy cyklu doświadczalnego uczenia się Kolba (1984) i odnosili się do wszystkich czterech „soczewek” krytycznej refleksji Brookfielda (2017). W tym miejscu przedstawiona i rozwinięta zostanie jedynie perspektywa nauczycieli w ich procesie stawania się tutorami akademickimi, ponieważ jest to główny temat tego artykułu.

e) Konkretnie doświadczenia

Nauczyciele zostali poproszeni o opracowanie i wdrożenie koncepcji tutoring skoncentrowanego na studencie. Dysponowali różnymi, konkretnymi doświadczeniami, które mogli również reinterpretować, co przyczyniło się do refleksyjnych obserwacji. Na ich sposób postrzegania kształcenia szczególnie wpłynęło przejście od nauczania dużych grup studentów do wejścia w bardziej osobiste relacje podczas pracy tutorskiej z mniejszą liczbą osób: „Tutoring dostarczył mi, jako nauczycielowi akademickiemu, okazji do ponownego sformułowania niektórych z moich od dawna utrwalonych przekonań dotyczących uczenia się i nauczania” (wypowiedź nauczyciela P). Wymagało to lepszego zrozumienia indywidualnych potrzeb studenta i procesu uczenia się. Nauczyciel K podzielił się własnym doświadczeniem:

„Gigantycznym krokiem dla mnie w mojej działalności dydaktycznej było przejście od nauczyciela do

tutora, co przejawia się w bardziej spersonalizowanym podejściu do moich studentów, bez względu na to, czy są to grupy uczęszczające na małe zajęcia, czy osoby przygotowujące pod moim okiem prace dyplomowe”.

f) Obserwacje refleksyjne

Doświadczenia związane z eksperymentami projektowymi i refleksyjną eksploracją poprawiły postrzeganie przez uczestników własnej tożsamości i roli nauczyciela, jak również koncepcji nauczania i uczenia się. Najmocniej wpłynęło na to stworzenie bardziej niezależnego środowiska uczenia się dla studentów: „[...] idea nauczania rozwija się, ponieważ oddanie większej ilości przestrzeni dla autonomii studentów zmienia hierarchiczny system uczenia się” (wypowiedź nauczyciela R).

g) Abstrakcyjna konceptualizacja

Opierając się na refleksjach dotyczących praktycznych i osobistych doświadczeń związanych z tutoringiem, nauczyciele rozwinęli bardziej spersonalizowaną konceptualizację, w której wcześniejsze założenia zostały skonfrontowane z nową wiedzą. Jeden z nauczycieli zaczął kwestionować dotychczasowe koncepcje nauczania i dydaktyki. Doprowadziło to do nowych spostrzeżeń na temat relacji nauczyciel–student uwidocznionej poprzez bardziej dopracowany język dydaktyczny. Swoimi spostrzeżeniami podzielił się nauczyciel MW: *Dydaktyka dla mnie to ciągła praca nad sobą i swoimi słabościami [...] Nauczanie to proces, w którym po drugiej stronie znajduje się człowiek z własnym, ogromnym światem wewnętrznym. [...] pamiętaj o jednostce po drugiej stronie.*

h) Aktywne eksperymentowanie

Osobiste doświadczenia nauczycieli w zakresie abstrakcyjnej konceptualizacji mogą stanowić wskazówkę i inspirację dla kolejnych aktywnych eksperymentów. Jest to możliwe dzięki rozpoznaniu potencjału do rozwoju w sferze nauczania i odkryciu własnej roli jako przyszłego tutora. Nauczyciel MM opisał to w następujący sposób:

„Pozwoliło mi to spojrzeć na dydaktykę jako fascynującą dziedzinę, zweryfikować rolę nauczyciela i jeszcze bardziej docenić współpracę. Znam swoje mocne i słabe strony. Mam nadzieję, że będę mógł bazować na swoich zasobach, aby udoskonalić te, które jeszcze wymagają rozwoju”.

i) Uwagi końcowe

Nasza analiza wykazała, że możliwość zaprojektowania i wypróbowania metody nauczania skoncentrowanego na studencie oraz refleksja nad nią wspierają rozwój zawodowy. Wydaje się, że krytyczna refleksja nauczycieli nad własną perspektywą była zgodna z cyklem uczenia się Kolba (1984). Doprowadziło to do nowych konceptualizacji procesu nauczania, tutoring i uczenia się, a także roli nauczyciela i tutora, do którego zadań należy przewidywanie kolejnych możliwości aktywnego eksperymentowania w swojej praktyce dydaktycznej. Dlatego też wydaje się, że możliwość przeprowadzenia badań systematycznie wspierających krytyczną refleksję nauczycieli buduje pomost pomiędzy refleksją a działaniem w rozwoju projektu tutoring skoncentrowanego na studencie.

3) BIBLIOGRAFIA:

- Brookfield, S.D. (2017), *Becoming a critically reflective teacher*, Somerset: John Wiley & Sons.
- Conole, G., Fill, K. (2005), *A learning design toolkit to create pedagogically effective learning activities*, „Journal of Interactive Media in Education”, 2005(1), artykuł 9.
- Conole, G., Wills, S. (2013), *Representing learning designs – making design explicit and shareable*, „Educational Media International”, 50(1), 24–38.
- Felten, P. (2013), *Principles of good practice in SoTL*, „Teaching and Learning Inquiry”, 1(1), 121–125.
- Harrison, R., Meyer, L., Rawstorne, P., Razeq, H., Chitkara, U., Mears, S., Balasooriya, C. (2022), *Evaluating and enhancing quality in higher education teaching practice. A meta-review*, „Studies in Higher Education”, 47(1), 80–96.
- Karm, M. (2010), *Reflection tasks in pedagogical training courses*, „International Journal for Academic Development”, 15(3), 203–214.
- Kolb, D.A. (1984), *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Laurillard, D. (2013), *Teaching as a design science. Building pedagogical patterns for learning and technology*, New York: Routledge.
- Mälkki, K., Lindblom-Ylänne, S. (2012), *From reflection to action? Barriers and bridges between higher education teachers' thoughts and actions*, „Studies in Higher Education”, 37(1), 33–50.
- Orland-Barak, L. (2005), *Portfolios as evidence of reflective practice. What remains 'untold'*, „Educational Research”, 47(1), 25–44.

Rowe, N., Ilic, D. (2009), *What impact do posters have on academic knowledge transfer? A pilot survey on author attitudes and experiences*, „BMC Medical Education”, 9(1), artykuł 71.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic books.

3.5 Clare Bentall, Harriet Harper: Promowanie aktywnego uczenia się

Clare Bentall

Kolegium Uniwersyteckie w Londynie, Gower St, Londyn WC1E 6BT, Zjednoczone Królestwo

ORCID: 0000-0001-5371-4814

Harriet Harper

Kolegium Uniwersyteckie w Londynie, Gower St, Londyn WC1E 6BT, Zjednoczone Królestwo

ORCID: 0000-0001-7814-3325

1) GŁÓWNE ZAGADNIENIA:

- Przemyślenia nauczycieli na temat aktywnego (i nieaktywnego) uczenia się;
- Prezentacja literatury dotyczącej aktywnego uczenia się;
- Przykłady aktywnego uczenia się w programie Mistrzowie Dydaktyki na Kolegium Uniwersyteckim w Londynie (UCL).

2) SŁOWA KLUCZOWE:

aktywne uczenie się, nieaktywne, konstruktywizm, refleksja

a) Wprowadzenie

Aktywne uczenie się jest znanym i szeroko stosowanym terminem w edukacji. Istnieje wiele badań podkreślających jego zalety i próżno szukać programu szkolenia nauczycieli lub podręcznika, które nie promują go jako skutecznego podejścia do nauczania.

Przedstawiciele UCL na międzynarodowej konferencji „Mistrzowie dydaktyki” w lipcu 2021 roku nie kwestionowali tego. Poprosili uczestników, aby się zastanowili, czym może być *nieaktywne* uczenie się, aby określić, do czego nauczyciele mogą dążyć, promując bardziej aktywne podejście.

Oczywiście dziwnie byłoby podejmować temat aktywnego uczenia się i nie angażować w to słuchaczy. Dlatego też, prezentując zagadnienie specjalistom ds. edukacji z Polski, Holandii, Danii i Wielkiej Brytanii, prelegenci starali się czerpać z wiedzy i doświadczenia pedagogicznego uczestników. Zapytali, czy ich

zdaniem następujące stwierdzenia są prawdziwe czy fałszywe.

1. Aktywność w uczeniu się wymaga świadomości, że się uczymy.
2. Istnieje coś takiego jak „nieaktywna” nauka.
3. Słuchanie wykładu wymaga od uczącego się aktywności.
4. Aktywność w uczeniu się wymaga współdziałania z innymi.
5. Niektóre rodzaje aktywności są lepsze dla nauki niż inne.

Chociaż nie było możliwe uwzględnienie wszystkich podejść, widać było, że nie ma zgody co do pierwszych czterech stwierdzeń. Większość natomiast przyjęła, że ostatnia teza jest prawdziwa. Analizowanie każdego przypadku wywołało ciekawą dyskusję.

Osoby biorące w niej udział, zgodziły się, że lepsze dla uczenia się są te metody, które wymagają od studentów aktywności poznawczej. Dało się słyszeć różne poglądy na temat tego, w jakim stopniu studenci uczą się pasywnie lub biernie podczas tradycyjnego wykładu uniwersyteckiego, w którym nauczyciel stara się przekazać wiedzę studentom, gdy ci siedzą i słuchają. Większość zgodziła się, że bez względu na to, czy studenci uczą się czegoś, czy nie w tego typu warunkach nie jest to najlepszy sposób nauczania. Aktywne uczenie się rozumieli jako pewnego rodzaju skrót myślowy oznaczający przeciwieństwo tradycyjnego nauczania w formie wykładu.

Kolejnym etapem konferencji była prezentacja tego, co literatura przedmiotu mówi nam o byciu aktywnym w nauce. Badania sugerują, że aktywne uczenie się jest zgodne z konstruktywistycznym spojrzeniem na uczenie się (Dewey 1916; Bruner 1986; Gibbs 1988; Biggs 1999; Petty 2006). Oznacza to, że ludzie po prostu nie uczą się poprzez bierne odbieranie i zapamiętywanie. Uczenie się polega bowiem na tym, że studenci konstruują własne przemyślenia – muszą nadać sens nowym informacjom i ideom oraz powiązać je z posiadaną wiedzą, aby móc przetworzyć, a następnie zrozumieć nowy materiał.

Aby to osiągnąć, nauczyciele powinni dostarczać studentom różnorodne metody angażowania się oraz przetwarzania informacji i doświadczeń. Aktywności powinny obejmować ćwiczenie umiejętności i zastosowanie wiedzy, najlepiej w realistycznych sytuacjach. Kiedy studenci aktywnie myślą i wykorzystują nowe informacje i umiejętności, mają większe szanse na rozwinięcie pamięci długotrwałej i głębszego zrozumienia materiału. To z kolei może zachęcić ich do łączenia ze sobą różnych idei i

rozwijania kreatywnego myślenia.

Aktywne uczenie się zwykle wiąże się z krytyczną analizą i refleksją na temat tego, czego się nauczono. Kiedy studenci pytają o to, czego, jak i w jakim celu się uczą, może to sprzyjać ich samodzielności, ponieważ oceniają oni swoje mocne strony i obszary, w których mogą się dalej rozwijać.

Konstruktywizm społeczny koncentruje się na pracy zespołowej, ponieważ wchodzenie w interakcje sprzyja poszerzaniu wiedzy (Vygotsky 1978). Aby wspierać aktywne uczenie się, nauczyciele mogą włączyć do swoich zajęć działania oparte na współpracy studentów.

Oczywiście nie jest tak, że każda aktywna nauka jest lepsza od wykładu. Aktywne uczenie się może być nieskuteczne, jeśli istnieje znaczna rozbieżność pomiędzy tym, co studenci mają zrobić, a zamierzonymi przez nauczyciela efektami.

Aby wdrożyć aktywne uczenie się, pomocna jest następująca lista zasad (Barnes 1989):

1. Celowość: zadania są adekwatne do trudności, z jakimi mogą się mierzyć studenci.
2. Refleksyjność: zwrócenie uwagi na to, jakie znaczenie studenci przypisują temu, czego się nauczyli.
3. Negocjowanie: ustalenie celów i metod uczenia się poprzez dialog pomiędzy studentami i nauczycielami.
4. Krytyczność: studenci doceniają różnorodność metod nauki i środków dydaktycznych.
5. Złożoność: studenci porównują zadania edukacyjne ze złożonością rzeczywistego świata i dokonują refleksyjnej analizy.
6. Elastyczność: przy ustalaniu zadań bierze się pod uwagę potrzeby danej sytuacji.
7. Zaangażowanie: rzeczywiste życiowe sytuacje znajdują odzwierciedlenie w zajęciach dydaktycznych.

Przechodząc od teorii do praktyki, podano dwa przykłady aktywnego uczenia się, które miały miejsce w ramach programu Mistrzowie dydaktyki na UCL w Londynie. (Przed pandemią każda grupa złożona z 30 uczestników jechała do Londynu, aby uczestniczyć w dwutygodniowym programie. Po powrocie do Polski zajęcia odbywały się online, a w niektórych przypadkach była organizowana wizyta wykładowców UCL. Po wybuchu pandemii uczestnicy nadal podejmowali dwutygodniowy program, ale już online,

poprzez Zoom).

b) Zadanie 1: Zajęcia dydaktyczne w małych grupach

Uczestnicy – pod przewodnictwem wykładowców UCL – dyskutują o naturze grup, pracy zespołowej i nauczaniu zespołowym. Sesja ta oparta jest na źródłach literaturowych oraz doświadczeniach uczestników.

Następnie odbywa się wizyta w Muzeum Brytyjskim. Zespoły składające się z czterech lub pięciu uczestników pracują wspólnie nad opracowaniem działania edukacyjnego inspirowanego artefaktem, który widzą w muzeum. Każda mała grupa następnego dnia prowadzi sesję dla pozostałych uczestników.

Zadanie to bazuje na zasadach aktywnego uczenia się, przedstawionych powyżej. Uczestnicy mają możliwość doświadczenia, przedyskutowania i zastosowania szeregu technik organizowania i prowadzenia efektywnego uczenia się w grupie. Pozwala to również na zastanowienie się nad wartością pracy w małych grupach oraz nad tym, jak może być ona pomocna lub ulepszona w ich własnym środowisku w Polsce.

c) Zadanie 2: Mikronauczanie

Uczestnicy indywidualnie planują 15-minutowe zajęcia na wybrany przez siebie temat i prowadzą je dla pięciu lub sześciu swoich kolegów. Dokonują krytycznej refleksji nad nauczaniem własnym i kolegów. Działanie to pozwala na profesjonalny dialog o pedagogice. Jest to cenna okazja dla uczestników do udzielania i otrzymywania konstruktywnych informacji zwrotnych w bezpiecznym i wspierającym środowisku, szczególnie dla tych nauczycieli, którzy są mniej zaznajomieni z tego typu rozwojem zawodowym.

W okresie postpandemicznym oba te działania zostały zaadaptowane do przestrzeni online, zachowując cechy aktywnego uczenia się. Mimo początkowych wyzwań związanych z pracą zdalną uczestnicy stanęli na wysokości zadania. Podobnie jak w przypadku grup uczestniczących w szkoleniach stacjonarnych, zarówno indywidualnie, jak i zespołowo opracowali i przeprowadzili w imponującym zakresie innowacyjne, atrakcyjne i pouczające sesje.

d) Wnioski

Charakter nieaktywnego uczenia się – a wręcz kwestia, czy w ogóle ono istnieje – wymaga dalszych badań i dyskusji, ale istnieje konsensus co do tego, co oznacza bycie aktywnym w procesie nauki. Niezależnie od dyscypliny naukowej studenci mogą angażować się w tworzenie materiałów, realizację koncepcji i idei oraz nadawać im sens, jeśli tylko nauczyciele zapewnią im warunki do tego.

3) BIBLIOGRAFIA:

Barnes, D. (1989), *Active Learning*, Leeds, Leeds University TVEI Support Project, s. 19.

Biggs, J. (1999), *Teaching for Quality Learning at University*, Buckingham, Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Bruner, J. (1986), *Actual minds, possible worlds*, Cambridge, MA, Harvard University Press.

Dewey, J. (1916), *Democracy and Education*, New York, Macmillan.

Gibbs, G. (1988), *Learning by doing: a guide to teaching and learning methods*, London, Further Education Unit.

Petty, G. (2006), *Evidence-Based Teaching: A Practical Approach*, Cheltenham (UK): Nelson Thornes.

Vygotsky, L.S. (1978), *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Cambridge, MA, Harvard University.

3.6 Aleksandra Stupak: Program oparty na kompetencjach (Competance-Based Programme) dla pracowników ochrony zdrowia

Aleksandra Stupak

Katedra i Zakład Położnictwa i Patologii Ciąży Uniwersytetu Medycznego w Lublinie

al. Raławckie 1, 20-059 Lublin, Polska

ORCID: 0000-0001-8784-510X

1) GŁÓWNE TEZY:

- Edukacja medyczna oparta na kompetencjach wykształciła kolejne pokolenie lekarzy.
- Głównym celem systemu tutorskiego nie było uzyskanie stopnia naukowego, ale zdobycie praktycznych umiejętności.
- Metody dydaktyczne wykorzystane w programie to: karuzelowa burza mózgów, symulacje, tzw. *buzz group* (grupa dyskusyjna) lub praca w parach, metoda puzzli oraz uczenie oparte na rozwiązywaniu problemów.
- Do oceny programu oraz uzyskania informacji zwrotnej wykorzystano metodę oceny 360 stopni oraz spotkania indywidualne.

2) SŁOWA KLUCZOWE:

edukacja medyczna oparta na kompetencjach, tutor, aktywizacja studentów, informacje zwrotne, ocena

a) Wprowadzenie

Od początku XXI wieku nowe metodologie i strategie nauczania zmieniają szkolnictwo wyższe na całym świecie. Wykorzystywane metody powinny pomagać studentom w zdobywaniu wiedzy, rozwijaniu umiejętności i utrwalaniu nawyków pracy.

W obszarze edukacji medycznej pojawiła się wielka potrzeba zmiany postępowania, mająca na celu wykształcenie kolejnego pokolenia lekarzy. Tradycyjne modele kształcenia oparte na dotychczasowej strukturze i znanym procesie edukacji ulegają przekształceniom na rzecz podejścia kładącego nacisk na

kompetencje (CBME) – które to koncentruje się na wynikach i osiągnięciach uczących się.

WHO definiuje podejście oparte na kompetencjach w następujący sposób: *zamierzonym rezultatem programu opartego na kompetencjach jest pracownik ochrony zdrowia, który może praktykować medycynę na określonym poziomie biegłości, zgodnie z lokalnymi warunkami, aby sprostać lokalnym wymaganiom* (McGaghie, Miller, Sajid, Telder 1978).

CBME jest podejściem, mającym na celu zapewnienie, że absolwenci rozwijają kompetencje wymagane do spełnienia potrzeb pacjentów w społeczeństwie. Sekwencja kompetencji jest następująca: wie – wie jak (kompetencja) – pokazuje jak (wykonanie) – robi (działanie). Z upływem czasu, wraz z nabraniem praktyki i doświadczenia, status lekarza przechodzi przez etapy od nowicjusza, przez zaawansowanego początkującego, kompetentnego, biegłego aż do eksperta (JFA Murphy).

W wielu krajach efekty kształcenia opisane są dość szeroko. W USA istnieje sześć domen kompetencji ogólnych: opieka nad pacjentem, wiedza medyczna, uczenie się i doskonalenie oparte na praktyce, umiejętności interpersonalne i komunikacyjne oraz profesjonalizm i praktyka oparte na systemach. Trzy opisywane w Wielkiej Brytanii to: lekarz jako uczonego i naukowca, lekarz jako praktyk oraz lekarz jako badacz. Kanadyjskie kierunki kształcenia medycznego dla specjalistów określają siedem ról specjalisty: ekspert medyczny, komunikator, współpracownik, menedżer, adwokat zdrowia, uczonego i profesjonalista (Shah, Desai, Jorwekar 2016). W związku z powyższym zaistniała potrzeba stworzenia odpowiedniej terminologii dla polskich studentów medycyny.

Przegląd metod nauczania i oceniania

Niektóre przykłady metod nauczania przyjętych w CBME obejmują „odwróconą klasę”, uczenie się oparte na problemach (w latach nauki przedmiotów przedklinicznych) i uczenie się oparte na przypadkach (w latach nauki przedmiotów klinicznych). Szkolenie umiejętności może być prowadzone w laboratorium lub centrach symulacyjnych jako sesje praktyczne.

Powstaje pytanie: jak oceniać kompetencje? Oceny muszą być ciągłe i regularne. Rolą *coacha* jest obserwacja, ocena i prowadzenie studentów. Niektóre z powszechnie stosowanych narzędzi oceny to: portfolio, opinie pacjentów, wykresy recenzowane, symulacje i oceny 360-stopni. Cały proces pomaga

zidentyfikować lukę pomiędzy wynikami osoby szkolonej a pożądanym rezultatem.

b) Cel kursu

Położnictwo i ginekologia to bardzo intymna i wymagająca dziedzina medycyny. Zmiana podejścia w nauczaniu w tym zakresie może przyczynić się do poprawy relacji z pacjentkami i wspomóc rozwój przyszłego lekarza. Chciałabym podzielić się moim krótkim doświadczeniem z CBME, które zdobyłam ze studentami czwartego roku medycyny Uniwersytetu Medycznego w Lublinie.

c) Informacje ogólne o kursie

Kurs został opracowany dla trzech studentów, którzy planują go ukończyć w sposób inny, niż to miało miejsce w poprzednim semestrze.

Głównym celem systemu tutorskiego CBME tego kursu nie było uzyskanie stopni na koniec semestru, ale zdobycie praktycznych umiejętności, które byłyby niemożliwe do opanowania poprzez tradycyjną formę nauczania – ten program był bardziej skoncentrowany na potrzebach studentów. Ponadto nie było żadnych kryteriów selekcji uczestników, a szkolenie było prowadzone w trybie offline.

Program tutoringu był przeprowadzany w czterech kolejnych dniach zajęciowych. Tematyka każdego dnia była następująca:

- Dzień 1: Połóg – fizjologia i powikłania
- Dzień 2: Niepłodność
- Dzień 3: Endometrioza
- Dzień 4: Diagnostyka ginekologiczna – badanie fizykalne, badania patomorfologiczne, kolposkopia, wymaz PAP, USG.

d) Cele dydaktyczne

Po zakończeniu kursu studenci powinni być w stanie:

- sklasyfikować podstawowe zasady diagnostyki ginekologicznej;
- operować podstawową wiedzą z zakresu wczesnej diagnostyki nowotworów i zasad

- programów przesiewowych w onkologii;
- porównać i zrozumieć przyczyny, objawy, zasady diagnozowania i postępowania w przypadku chorób ginekologicznych;
 - określić funkcje rozrodcze kobiety i związane z nimi zaburzenia oraz znać procedury diagnostyczne i terapeutyczne, dotyczące w szczególności:
 - cyklu menstruacyjnego i jego zaburzeń,
 - połogu prawidłowego i nieprawidłowego,
 - stanów zapalnych narządów rodnych,
 - wstępnego wykonywania podstawowych metod diagnostycznych i zabiegów ginekologicznych;
 - pobrać i zabezpieczyć próbki do diagnostyki laboratoryjnej;
 - zinterpretować wyniki wymazu;
 - wyjaśnić oznaki i objawy świadczące o patologicznym przebiegu połogu (nieprawidłowe krwawienia, zapalenie gruczołu piersiowego, depresja);
 - zinterpretować wyniki badania fizykalnego pacjentki niebędącej w ciąży;
 - skonsultować się z pacjentką i jej partnerem w sprawie niepłodności;
 - wykonać badanie ultrasonograficzne dróg rodnych kobiety;
 - ustalić zalecenia, wskazania i przeciwwskazania dotyczące operacji;
 - traktować z szacunkiem nauczycieli i pracowników pomocniczych;
 - przygotować się do zajęć.

e) Narzędzia tutorialu

Głównymi narzędziami wykorzystywanymi w tutorialu były prezentacje, eseje, filmy, symulatory i fantomy. Na początku każdego dnia studenci aktywizowali swoją dotychczasową wiedzę, stosując takie metody, jak karuzelowa burza mózgow, *buzz group* czy praca w parach. Podczas zajęć wdrażano następujące nowatorskie formy nauki: metoda puzzli, odwrócona klasa, nauka oparta na problemach przy współpracy studentów i czytaniu artykułów badawczych (patrz fot. 1, 2).



Fot. 1. Współpraca studentów – źródło własne



Fot. 2. Studenci korzystający z fantomów – źródło własne

W ramach eksperymentalnych praktyk oceny i informacji zwrotnej praktykowano na koniec każdego dnia mapę myśli, metodę 3-2-1 (pytania na wyjście) lub metody wysokiej piątki. Wykorzystano też standardowy test pisemny, jednak studenci samodzielnie stworzyli do niego pytania. Zastosowano również ocenę 360 stopni jako formę informacji zwrotnej od nauczycieli, rówieśników, pacjentek i innych współpracowników.

Poza udziałem w zajęciach w szpitalu studenci uczestniczyli również w indywidualnych spotkaniach z tutorem (sesje popołudniowe).

f) Ocena

Na koniec kursu studenci przekazali swoje portfolio wykładowcy. Oto przykład portfolio jednego ze studentów:

– **Ekspert medyczny**

Podczas zajęć pozwolono mi poczuć się jak lekarz. Zajęcia często rozpoczynaliśmy od obchodu, co pozwalało nam poznać choroby pacjentek. Nawet krótka obserwacja jest dla studenta bardzo ważna. Na przykład podczas pierwszego obchodu skupialiśmy się na zagadnieniu połogu. Choć wcześniej zgłębiałem tę tematykę, to niezwykle cenne było zobaczenie pacjentek w rzeczywistym środowisku.

– **Komunikator**

Podczas zajęć mieliśmy okazję zbierać wywiady od pacjentek i codziennie z nimi rozmawiać. Każdy student mógł samodzielnie zebrać wywiad, poprosić o zgodę na przeprowadzenie badania i je przeprowadzić. Dzięki temu mogłem doskonalić swoje umiejętności komunikacyjne, zwłaszcza w kontekście kontaktu z kobietą w ciąży. Było to dla mnie ważne, ponieważ był to mój pierwszy kontakt z pacjentką ginekologiczną/położniczą.

– **Współpracownik**

Podczas zajęć mieliśmy możliwość rozwijania umiejętności miękkich, takich jak zebranie wywiadu i współpraca. Każda osoba z grupy przygotowała fragment zagadnienia, potem dyskutowaliśmy i

zgłaszaliśmy propozycje rozwiązań. Pomagało to nam doskonalić umiejętność pracy zespołowej i współpracy z innymi.

– Rzecznik i menedżer zdrowia

Podczas zajęć szczególny nacisk kładziono na edukację z zakresu zdrowia. Omawiano czynniki ryzyka wielu chorób w kontekście ich zapobiegania. Miałem wtedy okazję rozmawiać z pacjentkami, informować je o zdrowym stylu życia i konieczności rzucenia palenia, zwłaszcza w czasie ciąży. Ponadto widziałem wiele powikłań w zagrożonej ciąży u osób z cukrzycą. Takie sytuacje uświadomiły mi, jak ważna jest profilaktyka i zdrowy styl życia.

– Naukowiec

Starłem się pogłębiać tematykę zajęć poprzez czytanie artykułów naukowych i oglądanie nagrań z konferencji. Odnalezienie w bazie naukowej opisu przypadku choroby aktualnie omawianej na zajęciach okazywało się bardzo przydatne. Prowadząca często zachęcała nas do szukania informacji w innych źródłach, np. w wytycznych na stronie WHO. Pozwoliło mi to pogłębić wiedzę z zakresu EBM.

– Profesjonalista

Podczas codziennych obchodów mogłem zaobserwować wielki profesjonalizm lekarzy. Zwracałem uwagę na sposób, w jaki podchodzili do pacjentek. Podczas zajęć było wiele trudnych momentów, które jednak zobrazowały, jak ważne jest profesjonalne zachowanie lekarza. Pacjentki często wstydziły się badań i tylko umiejętnie przeprowadzona rozmowa mogła je przekonać do współpracy z lekarzem.

g) Opinia studenta o zajęciach

Zajęcia uważam za bardzo wartościowe. Sposób przekazywania wiedzy i umiejętności pozwolił mi na skuteczne przyswojenie materiału. Dużym atutem było profesjonalne podejście asystentów do studentów – widać było zaangażowanie i chęć przekazania wiedzy. Życzyłbym sobie, aby więcej klinik prowadziło zajęcia w ten sposób i kładło nacisk na umiejętności, a nie tylko „wyuczenie się odpowiedzi na test”.

h) Ocena kompetencji

Oceny muszą być regularne i częste. Moją rolą jako *coacha* była obserwacja, ocena i ukierunkowanie.

Narzędziami wykorzystywanymi w kursie były karty opinii pacjentów, przeglądowe karty oceny, symulacje i ocena 360 stopni. Proces oceny pomógł zidentyfikować lukę pomiędzy wynikami studenta a pożądanym rezultatem.

i) Wnioski

Głównym celem stworzenia przedstawionego nowego programu edukacyjnego jest wyszkolenie większej liczby kompetentnych i profesjonalnych lekarzy.

3) BIBLIOGRAFIA:

McGaghie, W.C., Miller, G.E., Sajid, W.A., Telder, T.V. (1978), *Competency based curriculum development in medical education*, Switzerland, WHO.

Shah, N., Desai, C., Jorwekar, G. (2016), *Competency-based medical education: An overview and application in pharmacology*, „Indian J Pharmacol”, 48 (dodatek 1), s. 5-9.

a) Źródła internetowe:

Murphy, J.F.A. (b.r.), *Competency Based Medical Education*, <https://imj.ie/competency-based-medical-education/> (dostęp: 28.11.2023).

3.7 Barbara Muszyńska: Tutoring i odwrócone projektowanie (ang. *backward design*) a podejście skoncentrowane na problemie w edukacji językowej

Barbara Muszyńska

Uniwersytet Dolnośląski DSW,

ul. Strzegomska 55, 53-611 Wrocław, Polska

ORCID: 0000-0002-0137-363X

1) SŁOWA KLUCZOWE:

tutoring, odwrócone projektowanie, podejście skoncentrowane na problemie, edukacja językowa

a) Wprowadzenie

Podnoszenie standardów tutoringu akademickiego oraz zwiększenie zaangażowania i zainteresowania studentów uniwersytetu kursami prowadzonymi przez uczelnię okazało się w czasie pandemii COVID-19 dość wymagającym procesem. W tym artykule chciałabym odnieść się do niektórych wyzwań i rozwiązań, które znalazłam w tutoringach akademickich i które dotyczą projektowania odwróconego i podejścia skoncentrowanego na problemie w nauczaniu i uczeniu się języka angielskiego.

Po ukończeniu kursu Mistrzowie dydaktyki na Uniwersytecie w Gandawie muszę przyznać, że zgadzam się z tym, że wdrożenie tutoringu wymaga przemyślenia procesu kształcenia, co wpływa na wszystkie aspekty związane z nauczaniem. Czas pandemii, poza wywołaniem początkowego chaosu w kształceniu studentów, był doskonałą okazją do przemyślenia naszych praktyk edukacyjnych. Zaczęłam od ponownego przeanalizowania moich kompetencji jako tutora, ponieważ miały one wpływ na warunki kształcenia, w których się znajdowałam.

Trzy główne kompetencje tutora dotyczące nauczycieli akademickich (Uniwersytet w Gandawie):

- (meta)poznawcze, promujące uczenie się poprzez oferowanie pomocy, zadawanie pytań, udzielanie informacji zwrotnych i refleksję;
- planowanie, organizowanie, monitorowanie czasu itp.;
- społeczno-komunikacyjne, tworzące bezpieczną i przyjemną atmosferę do nauki.

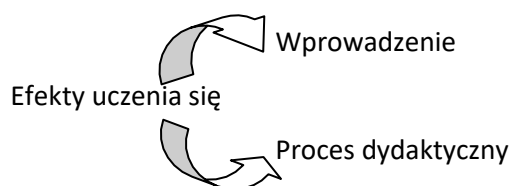
Podczas kursu na Uniwersytecie w Gandawie duży nacisk położono na tutoring rówieśniczy i stosowanie różnych strategii nauczania w celu osiągnięcia pożądanych rezultatów. Przemówiło do mnie to, że tutoring jest ugruntowany w teoriach, które podkreślają zaangażowanie studenta, dzielenie się wiedzą między studentami oraz refleksję nad procesem uczenia się (Stigmar 2016). Wydaje się, że wszystkie powyższe elementy mogą być zawarte w każdym przedmiocie, który prowadzę. Dlatego właśnie postanowiłam zbadać, czy koncepcja ta sprawdzi się przy zastosowaniu projektowania odwróconego i podejścia skoncentrowanego na problemie.

b) Tło teoretyczne

Najczęstszą ramą planowania kursów językowych jest **projektowanie przednie (ang. forward design)**. W tym typie projektowania zaczynamy od wprowadzenia, a następnie przechodzimy do procesu dydaktycznego i efektów uczenia się. Metody i podejścia w nauczaniu języków obcych oparte na tej konstrukcji to metoda audiolingwalna, komunikatywne nauczanie języka oraz zintegrowane nauczanie treści i języka (Richards 2013).

Wprowadzenie ⇨ Proces dydaktyczny ⇨ Efekty uczenia się

Na etapie planowania mojego kursu zdecydowałam się na zastosowanie renomowanego podejścia – **projektowania odwróconego** (Richards 2013), w którym zaczynamy planowanie procesu uczenia się od określenia oczekiwanych efektów, a następnie bierzemy pod uwagę wprowadzenie i proces dydaktyczny. Planujemy wstecz, biorąc pod uwagę potrzeby uczących się oraz cele i efekty, które chcemy osiągnąć, a także sposoby ich realizacji. W nauce języków obcych celem jest opanowanie umiejętności posługiwania się właściwym językiem w odpowiedniej sytuacji, świadomość poprawnego i właściwego użycia języka oraz rozwijanie płynności wypowiedzi poprzez praktykę i kształtowanie odpowiednich nawyków.



Ponieważ jednak tutoring odnosi się również do wspólnych doświadczeń studentów w trakcie procesu uczenia się (Sinha, Zhao, Cassell 2015), postanowiłam podjąć próbę jeszcze innego sposobu planowania kursu i zastosować **podejście skoncentrowane na problemie**. Nie należy mylić tego podejścia z podejściem problemowym PBL, które wywodzi się z uczenia się treściowo-problemowego. To skoncentrowane na problemie wywodzi się z rekonstrukcjonizmu – uwzględnia sytuacje życiowe uczących się i problemy społeczne. Programy edukacyjne oparte na tym modelu są przygotowywane z wyprzedzeniem, ale po ich rozpoczęciu są dostosowywane do problemów i sytuacji życiowych osób biorących w nich udział. Czas pandemii COVID-19 stworzył przestrzeń i możliwości do eksperymentowania z tym podejściem nauczania i uczenia się. Teoria, która za nim stoi, znajduje odzwierciedlenie w pedagogice krytycznej języka, która ma na celu promowanie różnorodności, edukacji włączającej i zasad równościowych w nauce języków (Auerbach 1987 i 1990; Crawford 1978; Crawford-Lange 1981 i 1982; Shin i Crookes 2005; Crookes 2012).

c) Plan kursu i jego realizacja

W fazie planowania skupiłam się na treściach kursu oraz działaniach instruktorskich, które obejmowały wybór strategii tutoring (np. *scaffolding*, *prompting*, *hinting*, *cueing*, *questioning*), wykorzystanie multimediów (Wood, Mackiewicz, Van Norman i Cookie 2007) oraz ocenę i informację zwrotną (Geitz, Joosten-ten Brinke i Kirschner 2016). Celem wykładowcy jako tutora jest pomoc studentom w stawianiu się samodzielnymi uczącymi się i zwiększanie ich motywacji do nauki (Wood, Tanner 2012), co było zgodne z moimi własnymi celami dydaktycznymi.

Treści, które postanowiłam wykorzystać na zajęciach, zostały zaadaptowane z kursu, który napisałam dla studentów w 2020 roku, zatytułowanego: Inclusive, Plurilingual and Pluricultural Learning Environment for English Language learning.

Kurs języka angielskiego (zeskanuj kod QR, aby pobrać kurs).



Źródło: Wydane przez Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej dzięki środkom projektu: Innowacyjna Uczelnia – Studiujesz? Nie ma żadnych przeszkód! Uniwersytet Przyjazny Niepełnosprawnym, Europejskie Fundusze Społeczne w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój.

Podręcznik jest zgodny ze standardami WCAG.2.1 dla studentów z niepełnosprawnościami. Kurs dla moich studentów podzieliłam na dwie części. Obie miały charakter tekstowy i otwarty. W pierwszej z nich studenci pracowali indywidualnie według podanych wcześniej przez nauczyciela instrukcji. Na późniejszym etapie zostali jednak podzieleni: spotykali się w parach (na wcześniej utworzonych kanałach online w MS Teams), w których dyskutowali na temat wykonywanych przez siebie prac i zazwyczaj modyfikowali je zgodnie z sugestiami kolegów. Praca każdego studenta była cały czas widoczna dla nauczyciela, który mógł uzyskać dostęp do każdego kanału i zobaczyć w czasie rzeczywistym, co studenci piszą, nie przeszkadzając im. Zajęcia nie były w żaden sposób konwencjonalne, wymagały koncentracji i samodzielności, ale studenci otrzymywali dokładne wskazówki, na czym mają się skupić, i każdy z nich podczas zajęć zajmował się innym, wybranym przez siebie tematem oraz pracował na swoim poziomie biegłości językowej, a w razie potrzeby mógł używać także swojego drugiego lub trzeciego języka. Podczas ewaluacji studenci w obu grupach ocenili te zajęcia jako najbardziej efektywne.

Część druga kursu oparta była na podejściu skoncentrowanym na problemie. Studenci organizowali swoją naukę i wykorzystywali swój repertuar językowy do komunikacji i konstruowania nowych znaczeń poprzez współpracę i budowanie swoich ścieżek edukacyjnych. Jako ocenę zastosowano mentoring nauki studentów, a ich postępy wyrażały się w języku, którym posługiwali się podczas wykonywania zadań. Niemniej jednak to oni sami decydowali o tym, jakie cele edukacyjne były dla nich najodpowiedniejsze. Pojawiające się trudności nie były związane z komunikowaniem się w języku obcym, ale z przekazywaniem znaczeń i planowaniem pracy w języku obcym, co dla niektórych studentów było źródłem frustracji. Mogło to wynikać z tego, że w bardziej tradycyjnym podejściu do edukacji językowej uczymy się języka, ale rzadko traktujemy go jako narzędzie do pracy.

Musimy oczywiście pamiętać, że wszyscy uczący się, niezależnie od kraju, z którego pochodzą, reagują

na materiały edukacyjne w różny sposób – zależy to od ich interpretacji kulturowych i wcześniejszych doświadczeń. Z całą pewnością można jednak stwierdzić, że wpływ polskiego systemu edukacji na uczenie się studentów, ich samodzielne myślenie i działania podejmowane przez nich w trakcie nauki jest wyraźny.

d) Wnioski

Oba podejścia do uczenia się sprawdziły się podczas kursu i były odpowiednie do ułatwienia samodzielnej nauki. Niemniej jednak zaobserwowałam, że narzucony z góry proces uczenia się w schemacie odwróconym, choć skuteczny, pozbawił moich studentów możliwości świadomego uczestnictwa w tym procesie oraz projektowania własnego procesu uczenia się i ścieżek edukacyjnych. Podejście skoncentrowane na problemie wydawało się stwarzać takie możliwości, jest to jednak podejście bardziej czasochłonne. Na podstawie swoich doświadczeń muszę stwierdzić, że korzyści z tego podejścia mogą być bardzo duże, ale wymaga ono dłuższego czasu na refleksję studenta i wzięcie przez niego odpowiedzialności za proces uczenia się, w tym planowanie własnych ścieżek edukacyjnych. Konieczne jest również budowanie pozytywnego kontaktu ze studentami, co jednak okazało się trudne podczas zajęć online, gdyż studenci w większości pracowali z wyłączonymi kamerami.

Mimo to zaobserwowałam pewne korzyści z zastosowania projektowania odwróconego i podejścia skoncentrowanego na problemie z moimi studentami, co przedstawia poniższa tabela.

Tabela 7. Tutoring w dwóch projektach nauczania

Tutoring w projekcie odwróconym:	Tutoring w podejściu skoncentrowanym na problemie:
<ul style="list-style-type: none"> - wzrost motywacji; - poprawa umiejętności komunikacyjnych studentów; - podniesienie efektywności kształcenia widoczne w realizacji celów edukacyjnych; - wzrost umiejętności współpracy. 	<ul style="list-style-type: none"> - wzrost motywacji; - poprawa umiejętności komunikacyjnych studentów; - podniesienie efektywności kształcenia widoczne w realizacji celów edukacyjnych; - wzrost umiejętności współpracy; - zwiększenie samodzielności studentów.

Wszystkie zaobserwowane korzyści są zgodne z badaniami Stigmara (2016), dotyczącymi tutoringu i jego wpływu, jednakże jeden z aspektów tutoringu był bardziej widoczny w projekcie skoncentrowanym na problemie – autonomia studenta. Początkowo każdy z nich był dość zaskoczony tym, jaki ma wpływ na treści kształcenia oraz na cele edukacyjne i oczekiwał więcej instrukcji od nauczyciela, a także potwierdzenia, że dobrze pracuje. W tym podejściu dla nauczyciela ważniejsze było jednakże wspieranie studentów w ich osobistej podróży uczenia się (Hattie 2012) niż wydawanie bezpośrednich instrukcji. Tutoring rówieśniczy był widoczny podczas każdych zajęć, ale w trakcie kursu nie było wystarczająco dużo czasu, aby szkolić studentów jako tutorów rówieśniczych i przydzielać im zadania z zakresu nauki wspomaganej rówieśniczo (Ross, Cameron 2007; Rees, Quinn, Daves, Fortheringham 2016). W przyszłości planuję rozwijać tę część mojego repertuaru dydaktycznego.

Bardzo doceniam możliwość uczestnictwa w kursie na Uniwersytecie w Gandawie i dalszego rozwoju moich kompetencji jako tutora. Na zakończenie chciałabym przytoczyć dwie uwagi moich studentów, aby pokazać, że udział w zajęciach pozytywnie wpłynął na ich proces uczenia się.

Uważam, że proces uczenia się był skuteczny, ponieważ rozmawialiśmy o ciekawych pojęciach, które są istotne w naszym codziennym życiu, a także dlatego, że używaliśmy metafor i obrazów, aby wyjaśnić teoretyczne koncepcje dotyczące międzykulturowości.

Osobiście lubię uczyć się o innych krajach, a te zajęcia dały mi możliwość poznania czegoś, czego normalnie nie uczy się na uczelni.

2) BIBLIOGRAFIA:

- Auerbach, E.R. (1990), *Making meaning, making change: A guide to participatory curriculum development for adult ESL and family literacy*, Boston, MA, University of Massachusetts.
- Auerbach, E.R., Wallerstein, N. (1987), *ESL for action: problem-posing at work (Students' book and Teachers book)*, Reading (UK), MA, Addison-Wesley.
- Crawford, L.M. (1978), *Paulo Freire's philosophy: Derivation of curricular principles and their application to second language curriculum design*, Minnesota, University of Minnesota.
- Crawford-Lange, L.M. (1982), *Curricular alternatives for second-language learning*, w: T.V. Higgs (red.), *Curriculum, competence, and the foreign language teacher*, Skokie, IL, National Textbook,

s. 81-113.

Crawford-Lange, L.M. (1981), *Redirecting foreign language curricula: Paulo Freire's contribution*, „Foreign Language Annals” nr 14, s. 257-273.

Crookes, G. (2012), *Critical Pedagogy in Language Teaching*, w: Ortega, L. (red.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0284.

Geitz, G., Joosten-ten Brinke, D. i Kirschner, P.A. (2016), *Sustainable feedback: students' and tutors' perceptions*, „Qualitative Report” Vol. 21, DOI: 10.46743/2160-3715/2016.2277.

Hattie, J. (2012), *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*, Londyn, Nowy Jork, Routledge.

Rees, E.L., Quinn, P.J., Daves, B., Fortheringham, V. (2016), *How does peer teaching compare to faculty teaching? A systematic review and meta-analysis*, „Medical teacher”, 38(8), s. 829-837.

Richards J. (2013), *Curriculum approaches in language teaching: Forward, central and backward design*, „RELC Journal”, 44(1), s. 5-33, DOI: 10.1177/0033688212473293.

Ross, M.T., Cameron, H.S. (2007), *Peer-assisted learning: a planning and implementation framework: AMEE Guide no. 30*, „Medical teacher”, 29(6), s. 527-545, DOI: 10.1080/01421590701665886.

Shin, H., Crookes, G. (2005), *Exploring the possibilities for EFL critical pedagogy in Korea – a two-part case study*, „Critical Inquiry in Language Studies”, 2(2), s. 113-138, DOI: 10.1207/s15427595cils0202_3.

Sinha, T., Zhao, R., Cassell, J. (2015), *Exploring socio-cognitive effects of conversational strategy congruence in peer tutoring*, w: *Proceedings of the 1st Workshop on Modelling INTERPERSONAL SYNCHRONY AND INFLUENCE*, ACM, s. 5-12, DOI: 10.1145/2823513.2823519.

Stigmar, M. (2016), *Peer-to-peer teaching in higher education: A critical literature review*, „Mentoring & Tutoring: partnership in learning”, 24(2), s. 124-136, DOI:10.1080/13611267.2016.1178963.

Wood, W.B., Tanner, K.D. (2012), *The role of lecturer as tutor: doing what effective tutors do in a large class*, „CBE – Life Sciences Education”, 11(1), s. 3-9, DOI: 10.1187/cbe.11-12-0110.

Wood, C.L., Mackiewicz, S.M., Van Norman, R.K., Cookie, N.L. (2007), *Tutoring with technology*. „Intervention in School and Clinic”, 43(2), s. 108-115, DOI: 10.1177/10534512070430020201.

3.8 Bernard Fryśkowski:

Symulatory obwodów online jako narzędzie do nauki na odległość dla studentów inżynierii elektrycznej

Bernard Fryśkowski

Politechnika Warszawska,

Plac Politechniki 1, 00-661 Warszawa, Polska

ORCID: 0000-0002-4846-0140

1) GŁÓWNE TEZY:

- Symulatory obwodów online mogą skutecznie wspierać ćwiczenia laboratoryjne prowadzone przez internet.
- Rezultaty badań pokazują pozytywny wpływ symulacji obwodów online na wyniki studentów.
- Symulatory obwodów online mogą być dostosowane do kursów bezpośrednich i mieszanych.

2) SŁOWA KLUCZOWE:

nauczanie mieszane, studia online, wirtualne laboratorium, elektrotechnika, symulator obwodu

a) Wprowadzenie

Celem badania była ocena i porównanie wyników studentów uczestniczących w kursach prowadzonych za pośrednictwem internetu z wykorzystaniem dwóch metod: konwencjonalnej (wykład prowadzony online) oraz metody opartej na zastosowaniu internetowego symulatora obwodów. W przeciwieństwie do wyników badań niektórych autorów, którzy porównywali wyniki różnych grup studentów na przestrzeni kilku lat akademickich (Matz, Rothman i in. 2012), w niniejszym opracowaniu omówiono wyniki dwóch grup studentów testowanych jednocześnie podczas tego samego semestru. Studenci zostali dwukrotnie poddani testom – po konwencjonalnym wykładzie prowadzonym online i ponownie po wykładzie rozszerzonym o część eksperymentalną wspartą symulacją obwodu online.

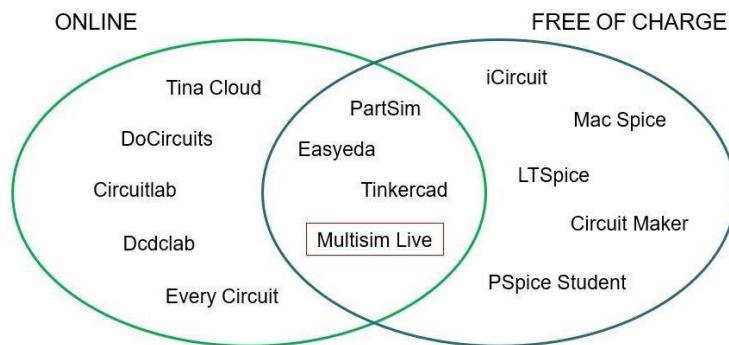
Kształcenie na odległość stało się rozwiązaniem w obliczu zamykania uczelni z powodu pandemii. Obecnie wiele instytucji wprowadziło możliwość nauki online opartej na symulacji komputerowej, aby umożliwić studentom realizację zajęć w domu (Campos, Nogal, Caliz i in. 2020). Wykłady online,

materiały wideo i fora dyskusyjne są bardzo przydatne i w większości wystarczające dla nauczycieli i studentów kierunków humanistycznych, na uczelniach technicznych jednakże proces kształcenia nie powinien ograniczać się do wykładów prowadzonych zdalnie lub w sali wykładowej. Studenci muszą realizować ćwiczenia praktyczne. Badania wykazały, że studenci, którzy równolegle uczestniczą w wykładach i zajęciach laboratoryjnych, osiągają lepsze wyniki niż w przypadku kursów wyłącznie wykładowych (Matz, Rothman i in. 2012). Dlatego wykłady powinny być uzupełniane przez praktyczne ćwiczenia laboratoryjne lub zajęcia oparte na projektach. Ogólnie rzecz biorąc, ćwiczenia laboratoryjne niosą za sobą doświadczenie w planowaniu eksperymentu i przetwarzaniu danych. Praca w małych grupach zazwyczaj wymaga współpracy – uczestnictwo w zespole pomaga studentom uczyć się od siebie nawzajem i poprawia relacje między nimi a wykładowcą. Ponadto połączenie wykładów z pracą laboratoryjną i wspólnym uczeniem się daje absolwentom szansę na lepszą pracę.

Zawód inżyniera elektryka wymaga wiedzy teoretycznej, umiejętności rozwiązywania problemów, a także doświadczenia w zakresie prowadzenia prac laboratoryjnych i projektowych, jednakże dostęp do laboratoriów – zapewniony jedynie uprawnionym pracownikom – jest przykładem tego, jak pandemia utrudnia obecnie możliwości kształcenia większości studentów. Laboratoria online oparte na symulacji komputerowej i metodach e-learningowych są sposobem na pokonanie tych trudności.

b) Metody

Ogólnie rzecz biorąc, wykłady i ćwiczenia laboratoryjne z inżynierii elektrycznej mogą być oparte na treści przedmiotu i konwencjonalnych strategiach nauczania dostosowanych do przekazywania wiedzy na odległość. Z drugiej strony, szeroko znane internetowe metody nauczania na odległość mogą być wspierane przez pewne innowacyjne narzędzia, takie jak symulatory obwodów online (Zhao 2020; Semenikhina, Drushlyak i in. 2020). Niektóre firmy oferujące oprogramowanie proponują zaawansowane, płatne wersje symulatorów obwodów do zainstalowania na dysku twardym. Licencjonowane oprogramowanie, takie jak LabView, Simulink, Proteus, Multisim Professional czy PSpice wymaga dobrej jakości komputera z odpowiednią ilością miejsca na dysku. Niemniej jednak część symulatorów obwodów to darmowe platformy instalowane na dysku lub dostępne online (Rys. 1).



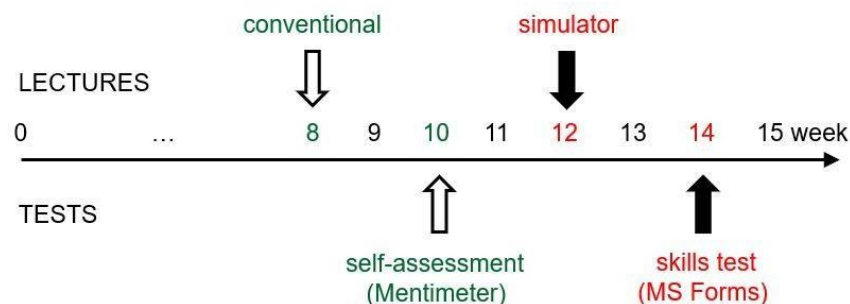
FREE OF CHARGE	BEZPŁATNIE
----------------	------------

Rys. 17. Symulatory obwodów (rysunek oryginalny z tłumaczeniem w tabeli)

Multisim Live to darmowy symulator online dla elektroniki analogowej i cyfrowej oparty na komercyjnej wersji Multisim Professional opracowanej przez firmę National Instruments. Obsługuje on szeroko stosowany standard i modele symulacji SPICE, dlatego też został wybrany do dalszych rozważań jako przydatne narzędzie do stworzenia wirtualnego laboratorium. Do pracy z nim wymagany jest dostęp do internetu z przeglądarką Google Chrome na Windows, Mac, Linux, iOS lub Android, ale nie ma potrzeby instalowania Multisim Live na komputerze. W pierwszej kolejności studenci muszą stworzyć i aktywować konta użytkowników National Instruments. Po tym kroku mogą symulować obwody elektryczne i elektroniczne z dowolnego miejsca z połączeniem internetowym.

Pandemia zmusiła nauczycieli i studentów do korzystania z metod kształcenia na odległość. Większość nauczycieli akademickich przygotowywała swoje wykłady do wygłoszenia online. Celem tego badania było eksperymentalne porównanie wyników studentów uczestniczących w zwykłym, konwencjonalnym wykładzie prowadzonym zdalnie oraz w wykładzie wspomaganym symulatorem obwodu online. W tym celu wybrano temat *Ochrona przepięciowa urządzeń elektronicznych*, który jest wspólny dla niektórych popularnych kursów na Wydziale Elektrycznym, aby ocenić i porównać wyniki studentów zgodnie z harmonogramem przedstawionym na Rys. 2.

TOPIC – OVERVOLTAGE PROTECTION OF ELECTRONIC DEVICES



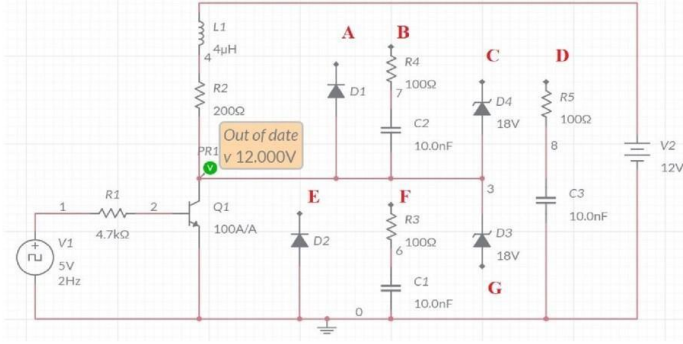
TOPIC – OVERVOLTAGE PROTECTION OF ELECTRONIC DEVICES	TEMAT – OCHRONA PRZEPIĘCIOWA URZĄDZEŃ ELEKTRONICZNYCH
LECTURES	WYKŁADY
TESTS	TESTY
Conventional	Konwencjonalne
Simulator	Symulator
Self-assessment (Mentimeter)	Samoocena (Mentimeter)
Skills test (MS Forms)	Testy umiejętności (MS Forms)

Rys. 18. Konwencjonalne i oparte na symulatorze wykłady i testy online w semestrze (rysunek oryginalny z tłumaczeniem w tabeli)

Eksperyment rozpoczął się od konwencjonalnego wykładu wygłoszonego online w sposób podobny do przedstawionego w literaturze przedmiotu (Carreon, Daradoumis i in. 2020). Odbył się on w ósmym tygodniu semestru. Wszyscy studenci, którzy wzięli w nim udział, mieli na jego zakończenie przeprowadzony test samooceny, w którym musieli wskazać wszystkie środki mogące pomóc w ochronie tranzystora przed przepięciami. Odpowiedzi zebrane za pomocą narzędzia Mentimeter były anonimowe i niedostępne dla studentów przed zakończeniem eksperymentu. Dwa tygodnie później odbył się wykład z wykorzystaniem symulatora. Studenci mieli możliwość praktycznego zastosowania wyników analizy teoretycznej dotyczącej ochrony przepięciowej. Mogli opracować obwód elektryczny ze sterowaniem tranzystorowym i przetestować wszystkie rozwiązania przedstawione na wykładzie. Następnie ich umiejętności zostały sprawdzone indywidualnie poprzez krótki test wielokrotnego wyboru przy pomocy MS Forms (Rys. 3).

1. Select all overvoltage protection methods capable of suppressing voltage spikes at the point "v" (the collector of transistor Q1) *

- A
- B
- C
- D
- E
- F
- G

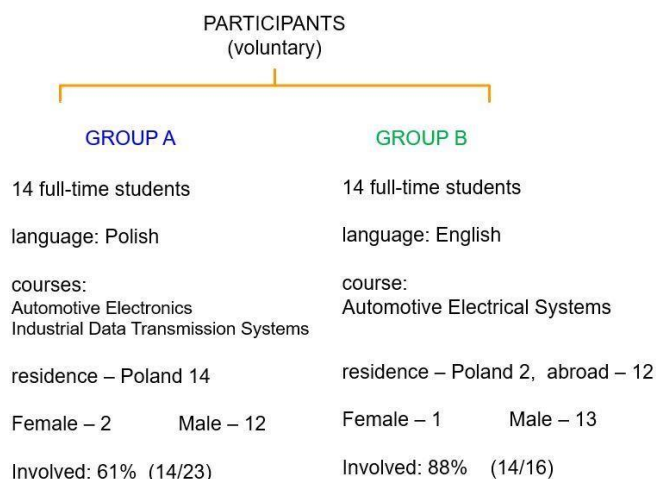


Forms	Formularze
Overvoltage – practice	Przebiecie – praktyka
Select all overvoltage protection methods capable of suppressing voltage spikes at the point V (the collector of transistor Q1)	Wybierz wszystkie metody ochrony przed przepięciami zdolne do tłumienia skoków napięcia w punkcie V (kolektor tranzystora Q1).
Out of date	Poza danymi

Rys. 19. Test elementów ochrony przeciwprzebieciowej (rysunek oryginalny z tłumaczeniem w tabeli)

Pytanie testowe było podobne do poprzedniego – studenci musieli wybrać wszystkie poprawne warianty zabezpieczenia tranzystora Q1 przed impulsami wysokiego napięcia. Nieprawidłowe odpowiedzi to D i E. Czas trwania testu wynosił około dziesięć minut.

Do udziału w badaniach wybrano dwie grupy, z których każda składała się z 14 studentów studiów stacjonarnych, przedstawionych na Rys. 4. Spośród studentów biorących udział w eksperymencie, 16 studiowało w Polsce, a 12 przebywało za granicą.



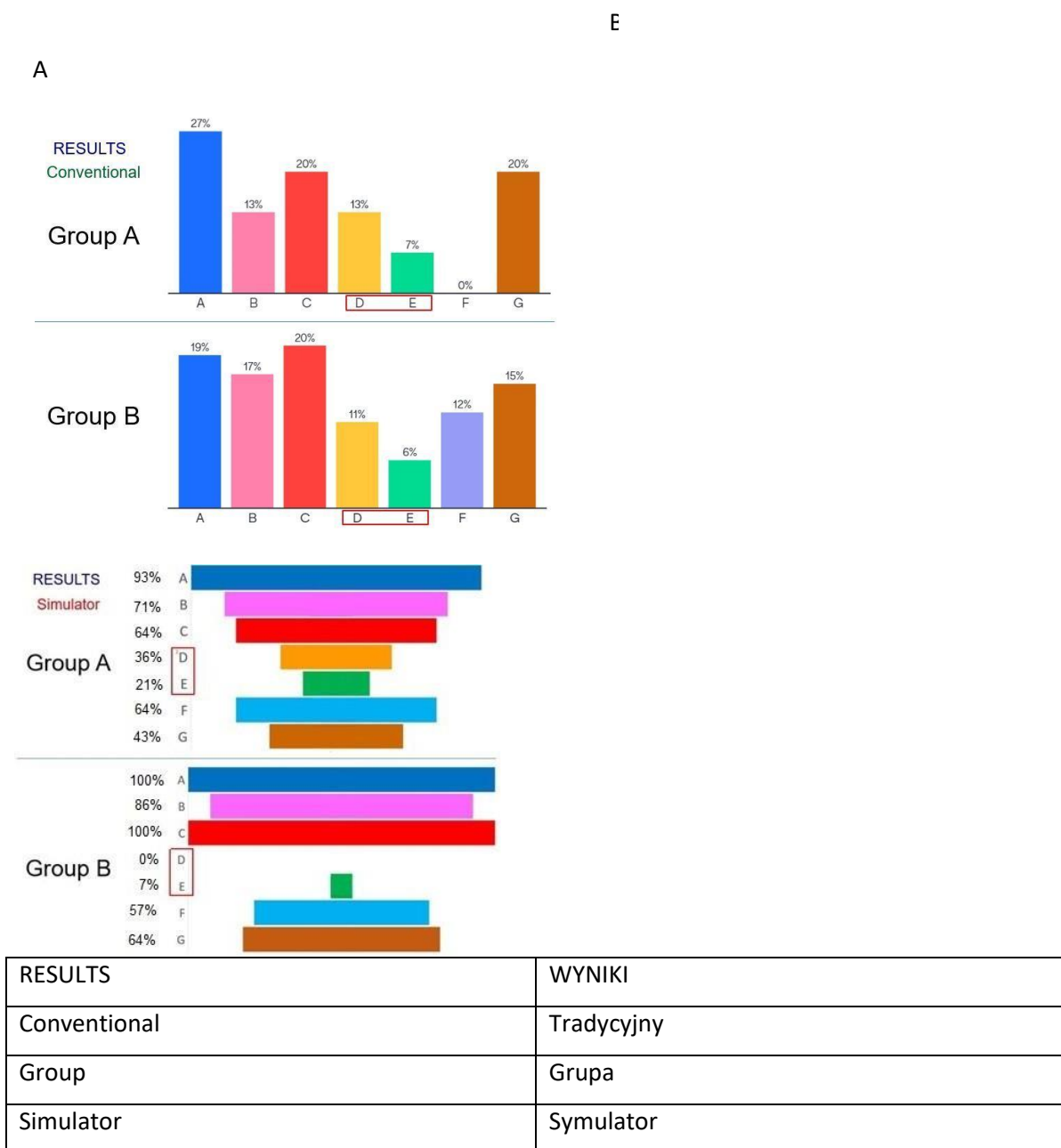
PARTICIPANTS (voluntary)	UCZESTNICY (dobrowolni)
GROUP A	GRUPA A
GROUP B	GRUPA B
14 full-time students	14 studentów studiów stacjonarnych
Language: Polish	Język: polski
Language: English	Język: angielski
Courses:	Kursy:
Automotive electronics	Elektronika motoryzacyjna
Industrial Data Transmission Systems	Przemysłowe systemy transmisji danych
Automotive Electrical Systems	Motoryzacyjne systemy elektryczne
Residence – Poland	Zamieszkanie – Polska
Abroad	Zagranica
Female	Kobiety
Male	Mężczyźni
Involved	Zaangażowanie

Rys. 20. Dwie grupy studentów biorących udział w eksperymencie (rysunek oryginalny z tłumaczeniem w tabeli)

Ekspertyment został przeprowadzony w semestrze letnim roku akademickiego 2020/2021. Udział w badaniu był dobrowolny. Co ciekawe, więcej studentów zadeklarowało chęć udziału w projekcie w grupie B (88%), który obejmował kurs „Motoryzacyjne systemy elektryczne” (ang. *Automotive Electrical Systems*), podczas gdy inni ukończyli kursy podstawowe online, takie jak „Elektronika motoryzacyjna” (ang. *Automotive Electronics*) lub „Przemysłowe systemy transmisji danych” (ang. *Industrial Data Transmission Systems*).

c) Wyniki

W celu porównania wpływu obu wymienionych metod nauczania na wyniki studentów uzyskano dane z testów grupowych, co przedstawia Rys. 5.



Rys. 21. (a) wyniki testu Mentimeter po konwencjonalnym wykładzie prowadzonym online; (b) wyniki testu Mentimeter po wykładzie wspomaganym symulatorem obwodu online (rysunek oryginalny z tłumaczeniem w tabeli)

Wyniki testu samooceny (Rys. 5a) pokazują, że odsetek studentów w grupie B, którzy wybrali błędną odpowiedź D, jest zbliżony do odsetka studentów, którzy wybrali kilka poprawnych odpowiedzi – B, F i

G. Ciekawym przypadkiem jest to, że w grupie A nikt nie wybrał odpowiedzi F. Odpowiedź ta jest bardzo podobna do błędnego połączenia oznaczonego jako E na Rys. 3. Mimo to 7% studentów wybrało E jako poprawne.

Wyraźny postęp w wynikach testów po wykładzie wspomaganym symulatorem Multisim widać na Rys. 5b. Grupa B wypadła tu bardzo dobrze, a wyniki grupy A można uznać za stosunkowo zadowolające ze względu na najniższy odsetek wybranych błędnych odpowiedzi D i E. Dane dotyczące wyników sugerują, że wszyscy studenci mogą osiągać lepsze wyniki, jeśli konwencjonalny wykład zostanie wsparty ćwiczeniami laboratoryjnymi, choćby w formie wirtualnej.

d) Wnioski

Proces kształcenia na odległość może opierać się na konwencjonalnych metodach, takich jak zdalnie prowadzone wykłady, lub może obejmować nowoczesne narzędzia dydaktyczne, takie jak symulatory obwodów online. Celem badania było porównanie efektów nauki studentów elektrotechniki uczestniczących w obu strategiach nauczania w ciągu jednego semestru. Rezultaty badań wskazują na pozytywny wpływ zajęć uzupełnionych o symulację obwodów online na wyniki studentów. Dlatego symulatory obwodów online mogą być traktowane jako nowoczesne narzędzia dydaktyczne, poprawiające efektywność procesu nauczania i czyniące go przyjemniejszym. Eksperyment przeprowadzono jednakże po raz pierwszy i przebadano tylko dwie małe grupy studentów. Kontynuacja badania w kolejnych latach akademickich z większą liczbą uczestników pozwoliłaby na wyciągnięcie bardziej znaczących wniosków.

Symulatory obwodów online są przykładem nowoczesnych narzędzi dydaktycznych zdolnych do zapewnienia studentom elektrotechniki bezpiecznych i udanych eksperymentów naukowych, szczególnie w dziedzinie technologii wysokich napięć. Wirtualne laboratorium oparte na darmowym symulatorze online ma kilka zalet, do których należą: nieograniczony dostęp, poprawa bezpieczeństwa, oszczędność kosztów i możliwość powtarzania eksperymentów. Studenci mogą budować i symulować obwody bezpośrednio na swoich komputerach lub telefonach, poprawiać błędy, gdy zaprojektowany obwód jest nieprawidłowy lub wykonane symulacje nie idą zgodnie z planem. Prowadzi to do zdobywania odpowiedniego doświadczenia i pogłębiania wiedzy. Zastosowanie symulatorów obwodów online nie ogranicza się tylko do kształcenia na odległość. Symulatory takie mogłyby być wykorzystywane do zapoznania studentów z prawdziwym sprzętem laboratoryjnym, zanim wejdą do sali laboratoryjnej, aby wykonać eksperyment. Ponadto symulatory mogą pomóc studentom w realizacji zadań domowych,

projektów, prac magisterskich i innych.

3) BIBLIOGRAFIA:

Campos N., Nogal M., Caliz C. i in. (2020), *Simulation-based education involving online and on-campus models in different European universities*, „International Journal of Educational Technology in Higher Education”, 17(8), s. 1-15, DOI: [10.1186/s41239-020-0181-y](https://doi.org/10.1186/s41239-020-0181-y).

Gutiérrez-Carreón, G., Daradoumis T. i in. (2020), *A study on the effectiveness of an undergraduate online teaching laboratory with semantic mechanism from a student perspective*, „Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice”, 19, s. 137-155, DOI: [10.28945/4624](https://doi.org/10.28945/4624).

Matz R.L., Rothman E.D. i in. (2012), *Concurrent enrollment in lecture and laboratory enhances student performance and retention*, „Journal of Research in Science Teaching”, 49(5), s. 659-682, DOI: [10.1002/tea.21016](https://doi.org/10.1002/tea.21016).

Semenikhina O., Drushlyak M. i in. (2020), *On Computer Support of the Course “Fundamentals of Microelectronics” by Specialized Software: the Results of the Pedagogical Experiment*, „TEM Journal”, 9(1), s. 309-316, DOI: [10.18421/TEM91-43](https://doi.org/10.18421/TEM91-43).

Zhao L. (2020), *Heuristic Thinking and Teaching Practice of Digital Circuit Online Course*, „Open Journal of Social Sciences”, 8, s. 118-127, DOI: [10.4236/jss.2020.88010](https://doi.org/10.4236/jss.2020.88010).

3.9 Witold Kędzierski, Monika Jamioł, Jacek Wawrzykowski, Marta Kankofer:

Zastosowanie tutoringu w nauczaniu podstawowych przedmiotów studentów kierunku weterynaria, mających problemy z postępowaniem w nauce i motywacji

Witold Kędzierski

Katedra Biochemii, Wydział Medycyny Weterynaryjnej, Uniwersytet Przyrodniczy w Lublinie,
ul. Akademicka 12, 20-033 Lublin, Polska

ORCID: 0000-0001-7532-805X

Monika Jamioł

Katedra Biochemii, Wydział Medycyny Weterynaryjnej, Uniwersytet Przyrodniczy w Lublinie,
ul. Akademicka 12, 20-033 Lublin, Polska

ORCID: 0000-0002-1984-6407

Jacek Wawrzykowski

Katedra Biochemii, Wydział Medycyny Weterynaryjnej, Uniwersytet Przyrodniczy w Lublinie,
ul. Akademicka 12, 20-033 Lublin, Polska

ORCID: 0000-0002-2219-0701

Marta Kankofer

Katedra Biochemii, Wydział Medycyny Weterynaryjnej, Uniwersytet Przyrodniczy w Lublinie,
ul. Akademicka 12, 20-033 Lublin, Polska

ORCID: 0000-0003-3053-0742

1) GŁÓWNE TEZY:

- Nauczanie w małych grupach na kierunku weterynaria pomaga początkującym w nauce.
- Nauczanie w małych grupach powoduje utratę anonimowości.

2) SŁOWA KLUCZOWE:

weterynaria, chemia, biochemia, innowacyjne nauczanie



a) Wprowadzenie

Kandydaci na studia weterynaryjne pochodzą zwykle z różnych miast i szkół, co przekłada się na zróżnicowanie grupy pod względem stopnia zaawansowania ich wiedzy z chemii. Co mają za to ze sobą wspólnego? Zgodnie z naszym wieloletnim doświadczeniem – złe emocje i doświadczenia związane z nauką chemii w szkole średniej. Ponadto początkujący studenci muszą zmierzyć się z nowym sposobem uczenia się, który różni się od tego, którym posługiwali się dotychczas. Nauka do matury wymagała raczej znajomości słów kluczy, przygotowania do rozwiązywania testów, a nie myślenia. Studiowanie chemii i biochemii na uczelni wyższej – szczególnie na kierunku weterynaria – wymaga umiejętności rozumienia, łączenia faktów i rozwiązywania problemów. Ważne jest, aby włączyć logiczne myślenie zamiast mechanicznego zapamiętywania. Wielu studentów, przeciążonych nowymi przedmiotami i zadaniami, ma problemy z podporządkowaniem się oczekiwaniom wykładowcom. Boją się prosić o pomoc, a w dużej grupie kolegów „znikają” także z pola widzenia prowadzącego. Taka sytuacja powoduje niepowodzenia i rodzi frustracje. Z punktu widzenia nauczyciela duże grupy studentów nie sprzyjają efektywności w nauczaniu, ponieważ nie jest on w stanie poświęcić uwagi każdemu uczestnikowi zajęć. Anonimowość jest tu główną przeszkodą.

Ponadto początkujących studentów rozczarowuje wiele godzin dydaktycznych z przedmiotów teoretycznych zamiast praktycznej pracy z pacjentami. To jeszcze bardziej pogłębia frustrację i pozbawia pozytywnych emocji, które są niezbędne dla zachowania przyjaznej atmosfery podczas nauki.

Lata doświadczeń pokazują, że studia weterynaryjne powinny zaczynać się od podstaw teoretycznych, w tym chemii, która stanowi fundament biochemii. Przekonanie nowych studentów do tego, że wiedza z zakresu chemii/biochemii jest niezbędna praktykującym lekarzom weterynarii, stanowi dla nauczycieli akademickich wielkie wyzwanie (Woods i in. 2005). Początkujący studenci mają problemy z podstawowymi umiejętnościami laboratoryjnymi, które mogą być później potrzebne do prostych procedur wykonywanych w terenie. Ponadto mają na przykład problemy z obliczeniami, jak rozpuścić roztwór, jak obliczyć dawkę leku dla większego lub mniejszego zwierzęcia, jak przeliczyć procentowe roztwory do dezynfekcji itp. Te umiejętności są kluczowe i powszechne w codziennej praktyce zawodowej. Dodatkowo przyszli lekarze weterynarii muszą zrozumieć, że tablica Mendelejewa zawiera wiele informacji o biologicznym znaczeniu pierwiastków, które występują w żywych komórkach (jako związki fizjologiczne lub trucizny) i biorą udział w reakcjach biochemicznych, a ich znaczenie zależy od ich położenia w tej tablicy.

Wszystkie te aspekty skutkują niepowodzeniem zarówno w ocenie formatywnej, jak i sumatywnej (Webster i Riggs 2006). Wzmocniona nauka jednego przedmiotu może skutkować niepowodzeniami w nauce innych. Jak wynika z naszych obserwacji, studenci I i II roku nie potrafią efektywnie zaplanować swojego dnia, a każda porażka obniża ich motywację i nasila stres. Rolą nauczyciela jest pomóc takim studentom – oczywiście pod warunkiem, że ci rozumieją sytuację i chcą współpracować.

b) Cel

Naszym celem była pomoc wybranym studentom, którzy mieli trudności w nauce chemii i biochemii, co skutkowało powtarzającymi się niepowodzeniami na egzaminach. Czterech nauczycieli z naszego zespołu dydaktycznego uczestniczyło w programie Mistrzowie dydaktyki i zdecydowało się na udział w tej inicjatywie. Wybrali oni osoby mające problemy z chemią na I roku i biochemią na II roku studiów weterynaryjnych.

Studenci zaakceptowali udział w nowej formie zajęć w małej grupie. Realizowali standardowy program wymienionych przedmiotów, ale w sposób dostosowany do ich poziomu wiedzy, a także poprzez wykorzystanie dostępnych narzędzi dydaktycznych, co zwiększyło ich motywację.

Główną metodą działań były indywidualne spotkania oparte na dyskusji. Pokazano studentom, jak uczyć się w sposób efektywny, i pracowano z nimi metodą odwróconej klasy (ang. *flipped classroom*). Oznacza to, że studenci otrzymywali temat kolejnych zajęć i materiały uzupełniające do samodzielnego przyswojenia na tydzień przed następnym spotkaniem. Mieli świadomość, że muszą przyjść na zajęcia przygotowani do dyskusji na temat zaplanowanych zagadnień. Dodatkowo podczas sprawdzania wiedzy wprowadzono system grywalizacji – zarówno w postaci indywidualnych punktów za poprawną odpowiedź dla każdego studenta, jak i dwóch grup zbierających wspólnie punkty. To skutkowało wzrostem odpowiedzialności za innych.

Nauczyciele tłumaczyli zarówno nowe, jak i znane już tematy w sposób bardziej logiczny, co pozwalało studentom na lepsze zapamiętanie i zrozumienie materiału, a co za tym idzie – odczuwanie satysfakcji. Wirtualne przypadki, które zostały przygotowane wcześniej w ramach projektu europejskiego (www.vetvip.eu), wykorzystano do przedstawienia wiedzy w sposób zintegrowany i bardziej interesujący niż w podręcznikach (Alsharif i in. 2006; Kankofer i in. 2016).

Co więcej, trudniejsze zagadnienia, które wcześniej były zgłaszane przez studentów jako niejasne, były



omawiane w małych grupach. Wówczas zadaniem studentów było przygotowanie prezentacji na zadany temat wraz z zestawem pytań do kolegów. Dzięki temu nauczyciel mógł ocenić zdolność studentów do samodzielnej i efektywnej pracy nad tematem. Umożliwiło to również zbadanie różnych punktów widzenia i podkreślenie kluczowych kwestii. Studenci uczyli się od siebie nawzajem, ale mieli mentora w postaci tutora, który nadzorował zajęcia i udzielał im wsparcia. Dzięki takim lekcjom studenci mogli wczuć się w rolę nauczyciela, a otrzymanie informacji zwrotnej – zarówno od rówieśników, jak i od tutora – pozwoliło im spojrzeć na proces uczenia się z szerszej perspektywy i z większym zaangażowaniem oraz zwrócić uwagę na istotne zagadnienia w danym temacie. Efektem było zainicjowanie refleksyjnego uczenia się zamiast uczenia się na pamięć. Niemniej jednak to formatywne podejście zostało uzupełnione o pomiar osiągnięć. Krótkie, dziesięciominutowe testy przed zajęciami lub po nich przeprowadzane były z wykorzystaniem różnego rodzaju narzędzi lub platform online.

c) Wyniki badań i dyskusja

Większość uczestników, bo aż 83,3%, zdała wymagane egzaminy (w grupie dr. Witolda Kędzierskiego wszystkich pięciu studentów otrzymało wynik pozytywny; w grupie dr. Moniki Jamioł – dwóch spośród czterech podchodzących do egzaminu; w grupie dr. Jacka Wawrzykowskiego – sześciu spośród ośmiu; w grupie prof. dr hab. Marty Kankofer – wszystkich siedmiu).

Ponadto studenci twierdzili, że ten sposób nauczania pomógł im wdrożyć nowe metody studiowania i organizacji czasu. Podczas kursu sprawniej posługiwali się słownictwem fachowym, a studenci zagraniczni na ogół lepiej posługiwali się językiem wykładowym. Poza tym ci, którzy wcześniej nie byli aktywni, stali się bardziej otwarci na kontakt i nie bali się powiedzieć wprost, że nie rozumieją niektórych kwestii. Ponadto zagraniczni studenci dowiedzieli się, że ich polskojęzyczni koledzy również miewają problemy z nauką podstawowych przedmiotów, dzięki czemu pozbyli się kompleksów. Dodatkowo przekonali się, że chemia i biochemia nie są tak trudne, jak to sobie wcześniej wyobrażali. Ogólnie rzecz biorąc, studenci pozytywnie oceniali indywidualne podejście do zajęć. Stwierdzili, że spotkania w małych grupach, wspólna dyskusja i odkrywanie różnych punktów widzenia pozwalają im na skuteczne zapamiętywanie. Dodatkowo wspólna praca nad danym tematem poprawiała koncentrację, zmuszała do analizy i wyciągania wniosków. Te umiejętności są niezwykle potrzebne w pracy lekarza weterynarii, który musi łączyć fakty i stawiać diagnozy.

W głównej mierze to właśnie indywidualny kontakt ze studentami zaowocował ich lepszymi wynikami.



Na początku wymagało to znacznych wysiłków ze strony nauczyciela, aby przekonać ich do rozmowy i udziału w dyskusji. Słuchacze wstydzili się mówić, gdyż brakowało im pewności co do posiadanej wiedzy. Z czasem bariera ta została przełamana i studenci zaczęli czuć się bardziej komfortowo i bezpiecznie, czego efektem była lepsza współpraca. Pogłębili swoją wiedzę i umiejętności z zakresu chemii i biochemii, a to zaowocowało lepszymi wynikami w dalszej nauce. Rozumieli rolę wiedzy podstawowej w procesie uczenia się i w zawodzie lekarza weterynarii. Podnieśli również swoje kompetencje społeczne.

Współzawodnictwo było dobrą motywacją w dwóch aspektach – studenci odczuwali satysfakcję, gdy ich odpowiedzi były poprawne, a zbieranie punktów dla grupy podnosiło odpowiedzialność za innych. Wartością był również fakt, że docenili oni wysiłki nauczycieli.

Wdrażanie nowych metod nauczania wraz z rozwojem technologii komputerowych może mieć wpływ na podniesienie jakości kształcenia (Lane 2008). Należy zwrócić uwagę nie tylko na motywację studentów, ale także na motywację nauczycieli – w pogłębianiu wiedzy i umiejętności pedagogicznych. Znaczenie nauk podstawowych, takich jak chemia i biochemia, w terenowej praktyce weterynaryjnej jest już dobrze udokumentowana (Sweeney 1999). Przedmioty te mogą służyć jako przykład badania rozumowania klinicznego i integracji objawów klinicznych opartego na integracji metabolizmu (Rivarola i Garcia 2000; O'Neill 2000) i to samo może pomóc w konwersji pamięci mechanicznej na logiczną.

d) Wnioski

Podsumowując, tutoringowy sposób nauczania studentów weterynarii czyni ten proces bardziej efektywnym, gdyż uczestnicy zajęć tracą anonimowość i są otwarci na kontakty – na tym poziomie z nauczycielem, ale w przyszłości z właścicielami leczonych zwierząt. Program studiów nakłada konieczność indywidualnej pracy ze studentami, ponieważ wiele tematów wymaga głębokiego wyjaśnienia i dla niektórych są one zbyt trudne, aby zrozumieć je samodzielnie, ponieważ przygotowanie ze szkoły średniej nie zawsze jest wystarczające dla ich dalszych postępów.

3) BIBLIOGRAFIA:

Alsharif N.Z., Galt, K.A., Mehanna, A., Chapman, R., Ogunbandeniya, A.M. (2006), *Instructional model to teach clinically relevant medicinal chemistry*, „American Journal of Pharmacy Education”, 70, s. 91-93, DOI: 10.5688/aj700491.

Kankofer M., Kedzierski W., Wawrzykowski J., Adler M., Fischer M., Ehlers J.P. (2016), *Use of virtual*



- problems in teaching veterinary chemistry in Lublin (Poland)*, „Wiener Tierärztliche Monatsschrift – Veterinary Medicine Austria”, 103, s. 125-131.
- Lane E.A. (2008), *Problem-based learning in veterinary education*, „Journal of Veterinary Medical Education”, 35, s. 631-636, DOI: 10.3138/jvme.35.4.631.
- O`Neill P.A. (2000), *The role of basic sciences in problem-based learning clinical curriculum*, „Medical Education”, 34, s. 608-613.
- Rivarola V.A., Garcia M.B. (2000), *Problem-based learning in veterinary medicine: protein metabolism*, „Biochemical Education”, 28, 30–31.
- Sweeney G. (1999), *The challenge for basic science education in problem-based medical curricula*, „Clinical Invest Med.”, 22, s. 15-22.
- Webster A.A., Riggs R.M. (2006), *A Quantitative Assessment of a Medicinal Chemistry Problem-based Learning Sequence*, „American Journal of Pharmacy Education”, 70(89).
- Woods N.N., Brooks L.R., Norman G.R. (2005), *The value of basic science in clinical diagnosis: creating coherence among signs and symptoms*, „Medical Education”, 39, s. 107-112.

3.10 Maciej Bożek:

Korzyści płynące z zastosowania metody portfolio w nauczaniu zagadnień z zakresu złożonej psychologii stosowanej

Maciej Bożek

Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Śląski w Katowicach,
ul. Grażyńskiego 53, 40-126 Katowice, Polska

ORCID: 0000-0002-2701-7107

1) GŁÓWNE TEZY:

- Metoda portfolio bardzo dobrze działa w połączeniu z indywidualnym tutoringiem.
- Klasyczna forma metody portfolio jest dobrą odpowiedzią na cyfrowe zmęczenie, którego doświadczają studenci.
- Portfolio jest świetną główną metodą nauczania złożonych problemów, które wymagają późniejszego przeglądu.

2) SŁOWA KLUCZOWE:

tutoring, metoda portfolio, psychologia sądowa, ekspertyza sądowa, biegły świadek

a) Wprowadzenie

W psychologii sądowej stajemy przed niemałym wyzwaniem dotyczącym zarówno naukowego, jak i dydaktycznego aspektu naszej dziedziny. Z jednej strony mamy problem małych próbek (i bardzo trudno apelować, by stały się one większe, bo to oznaczałoby, że popełniono więcej przestępstw), z drugiej – mamy problem z prawem i kulturą specyfiką stosowania pewnych konstruktów teoretycznych do naszych relacji biegłych. Okazuje się to bardzo trudne dla całego procesu projektowania dydaktyki. Otwierające oczy doświadczenie, które zdobyłem w ramach programu Mistrzowie dydaktyki, skłoniło mnie do opracowania mieszanego podejścia, polegającego na wykorzystaniu metody portfolio do wzmocnienia procesu uczenia się wśród studentów trzyletniej specjalizacji psychologicznej na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach. Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie szerszemu gronu odbiorców relacji z udanego wdrożenia tego podejścia.

b) Przedmiot opinii biegłego w zakresie prawdziwości zeznań świadków jako wyzwanie dla



procesu dydaktycznego

Pierwszą rzeczą, którą muszę poruszyć, jest duży wpływ wiedzy przekazywanej studentom na kursie, na którym zastosowałem metodę portfolio. Ekspertyzy sądowe, w których wykorzystuje się takie techniki, jak ocena wiarygodności zeznań (ang. *Statement Validity Assessment*) czy monitorowanie rzeczywistości (ang. *Reality Monitoring*), często mają ogromny wpływ na sam wyrok. Są one szczególnie istotne w sprawach dotyczących przestępstw przeciwko integralności seksualnej osoby. Ze względu na częsty brak innych dowodów rzeczowych zeznania świadków są zazwyczaj decydującym elementem decyzji sędziowskiej. Studenci przyjęli do wiadomości to obciążenie i – ku mojej satysfakcji – podeszli do tematu z niezbędnym zaangażowaniem i starannością. Jednak ze względu na charakter wiedzy, którą trzeba przyswoić, tradycyjnie zgłaszali następujące problemy związane z tematyką kursu:

- brak ustrukturyzowanej wiedzy – ważne rzeczy dotyczące podobnych aspektów problemu przewijały się przez cały kurs;
- w osobistej informacji zwrotnej dla każdego studenta brakowało treści i zakresu niezbędnego do tego, aby student wiedział, nad czym ma pracować, aby poprawić swoje umiejętności w danej materii;
- projekty zespołowe, takie jak dokonanie oceny prezentowanego skryptu sądowego zawierającego prawdziwe przesłuchanie sądowe, sprawiały trudność przy wyciąganiu wniosków.

Klasycznie metoda portfolio jest bardziej powszechna w środowiskach edukacyjnych, które dają studentom możliwość opracowania jakiegoś produktu – czy to dzieła sztuki, czy działającego fragmentu kodu komputerowego. Przekonałem się, że ma ona również potencjał, aby uzupełnić braki w umiejętnościach, których moi studenci się obawiali, uczestnicząc w tradycyjnie opracowanym kursie. Warto podkreślić, że metoda portfolio jest dość znaną koncepcją, z bogatą historią i przykładami sukcesów w szkolnictwie wyższym, nie ma jednak powszechnie akceptowanej klasyfikacji (Meeus, Van Petegem, Van Looy 2006), dlatego postanowiłem przedstawić ogólny zarys wykorzystania tej metody.

c) Tradycyjna konstrukcja kursu i dokonane modyfikacje

Aby zrozumieć, jak metoda portfolio została wdrożona, opiszę krótko, jak wyglądał tradycyjnie zorganizowany kurs. Zaczynało się od wykładów, które dawały ogólne pojęcie o metodach oceny prawdziwości zeznań świadków, następnie studenci dostawali do ręki narzędzia krytyczne do wdrożenia,

a na koniec byli proszeni o przeprowadzenie prawdziwej analizy na materiale historycznym. Jak już wspomniałem, ogromnym minusem tego podejścia było to, że niezbędne, uzupełniające się informacje dotyczące danego materiału były przekazywane studentom w różnym czasie. Można by pomyśleć, że studenci lubią korzystać z komputerów, a wiele narzędzi dydaktycznych, takich jak Notion, pozwala na dodawanie informacji do wcześniejszych notatek. Problem polegał jednak na tym, że zdaniem studentów zagregowane dane komputerowe mają tendencję do gubienia się na wielu dyskach i pendrive'ach, a oni woleliby mieć jakąś formę papierową dla tak ważnego tematu jak ten.

To był pierwszy impuls, który podsunął mi myśl o korzyściach, jakie metoda portfolio mogłoby dać moim studentom. Po pierwsze, mogliby uzupełniać materiały w różnych miejscach stworzonej teczki, czyniąc wiedzę bardziej swobodną, a tym samym łatwiejszą do sortowania i przechowywania. Po drugie, miałbym pełną kontrolę nad robionymi przez nich notatkami i mógłbym wychwycić krytyczne momenty niezrozumienia materiału, które w przyszłości mogłoby doprowadzić do wadliwych opinii biegłych sądowych – to z pewnością było coś, na co warto zwrócić uwagę.

Z tego powodu postanowiłem zmodyfikować kurs tak, aby opierał się na zadaniach, których rezultaty były zapisywane na papierze, i zmieniłem punktację tak, aby ta bazowała wyłącznie na parametrach opartych na stworzonym „portfolio”. Następnie musiałem zmienić każdą część z tradycyjnego wykładu lub ćwiczenia szkoleniowego w coś, co studenci mogliby faktycznie zrobić podczas jednego modułu lekcyjnego, a na dodatek byłby to wynik nauczania sam w sobie. Muszę przyznać, że przygotowanie tego nie było ani łatwe, ani szybkie, i mimo wielkiego zapału miałem po drodze wiele chwil zwątpienia. Ostatecznie jednak mi się udało i przeszedłem do działania. Nawet część z nudnymi wykładami została zamieniona na interaktywne doświadczenia edukacyjne, które dotyczyły rzeczywistych sytuacji.

Dla zobrazowania – pierwszy wykład, który wcześniej był prezentowany jedynie w formie wykładu, dotyczył tematu przygotowania małoletniego świadka do złożenia zeznań (aby ten czuł się bezpiecznie i komfortowo). Teraz studenci zostali podzieleni na grupy robocze i otrzymali materiały przygotowane przez psychologa dla rodzin i dzieci mających zeznawać w sądzie, a dodatkowo dostali akta sprawy, która dotyczyła dziecka o określonych parametrach psychologicznych i omawianej sytuacji. Każda z grup miała za zadanie zapoznać się z całą koncepcją na podstawie otrzymanych materiałów i przygotować własne wytyczne dla tego konkretnego małoletniego. Rezultat ćwiczenia był nieoczywisty, ponieważ uchwycono, że ogólne wytyczne często nie pasują do konkretnego przypadku i to na ekspertyzę psychologa sądowego spada obowiązek zapewnienia dziecku zindywidualizowanego podejścia – studenci nauczyli się tego poprzez uczestnictwo w procesie i zostali poproszeni nie tylko o dołączenie

swoich wytycznych, ale także o napisanie trzyparagrafowej autorefleksji na ich temat.

d) W jaki sposób autorefleksja, która jest częścią portfolio, wzmacnia proces udzielania informacji zwrotnej?

Refleksje, które studenci załączali dodatkowo do różnych ćwiczeń, pozwoliły na dwa bardzo ważne procesy, które do tej pory były bardzo trudne do przeprowadzenia bez metody portfolio:

- umieszczanie studentów w mniejszych grupach roboczych na podstawie ich refleksji, aby zapewnić im możliwość poznania innych punktów widzenia i tym samym przyspieszyć naukę;
- udzielanie bardzo spersonalizowanych informacji zwrotnych dotyczących obaw i zwierzeń studenta. Szczerota refleksji umożliwiła nawiązanie kontaktu ze studentami na zupełnie innym poziomie.

Kurs miał ogólnie większą frekwencję, otrzymywał wyższe oceny od studentów oraz wyższe pozytywne wyniki, jakie deklarowali. Nawet gdy tworzone portfolio było jeszcze w fazie aktywnej, jego znaczenie było widoczne. Studenci byli zadowoleni, że po ukończeniu studiów będą mieli pod ręką materiały w fizycznej postaci, do których zawsze będą mogli zajrzeć, aby rozwiązać swoje wątpliwości. Autorefleksja sprawiła, że było to również znacznie bardziej spersonalizowane doświadczenie. Na moim wydziale był to dla większości studentów pierwszy raz, kiedy ktoś poprosił ich o zastanowienie się nad swoją wiedzą, a później miał czas i ochotę, aby omówić z nimi ich wątpliwości.

Było to szczególnie widoczne podczas projektu końcowego, który polegał na przygotowaniu próbnego oświadczenia dla sądu na podstawie prawdziwych danych. Projekt został podzielony na podzbiór różnych mniejszych zadań, ale ostatnim z nich było faktycznie napisanie oświadczenia i jego ręczne podpisanie. Poinformowałem też studentów, że konsekwencje zaniedbań będą co najmniej tak samo dotkliwe jak w sądzie. To motywowało ich do tworzenia znacznie lepszych prac, niż miało to miejsce u ich poprzedników. Końcowa refleksja nie dotyczyła samej pracy, ale problemu, co doprowadziło do kilku bardzo intensywnych momentów tutoringów, ponieważ zachęcanie do komunikacji między studentem a nauczycielem jest udokumentowane jako mocna strona metody portfolio (De Fina 1992).

Na koniec kursu wszystkim studentom zwrócono ich portfolio. To pokazuje, że forma fizyczna materiałów ma swoje zalety, a na dodatek wykładowca może łatwo dodać do stworzonej teczki coś specjalnego w ramach podziękowania za ciężką pracę. Studenci mogli głosować nad tym, co miało być tą szczególną rzeczą – w tym przypadku był to spersonalizowany plan poprawy oparty na kluczowych

obszarach, nad którymi student musi pracować. Zostało to bardzo docenione przez studentów i przyczyniło się do zwiększenia ich motywacji.

Pod koniec kursu zauważyłem, że studenci chcą w ten sam sposób uczyć się innych aspektów psychologii sądowej. Dlatego też powstał plan nauczania diagnozy psychologicznej w środowisku sądowym we wszystkich aspektach z wykorzystaniem metody portfolio. Student buduje swoje portfolio od pierwszego roku specjalizacji aż do ostatniego roku przedmiotu, a wraz z tym kształtuje swoją tożsamość, pewność siebie, staranność i fachowość. Obecnie należy wykonać poważną pracę w celu naukowego zmierzenia efektów uczenia się, jakie zapewnia ta metoda w tym konkretnym kontekście. Jeśli metoda zostanie zidentyfikowana jako mająca stabilny, pozytywny wpływ na ilość przyswojonej wiedzy, będę pracował nad przygotowaniem wytycznych do wdrożenia w obszarze edukacji prawniczej – a mianowicie do profesjonalizacji programu nauczania prokuratorów i sędziów.

Uwzględniając wagę tematu, uważam, że metoda portfolio jest właściwym podejściem. Nadaje ona formę i strukturę, wokół której można coś budować. Wszystkim praktykom szkolnictwa wyższego radziłbym zastanowić się nad swoim kierunkiem i potrzebami studentów. Nie ma idealnych rozwiązań w nauczaniu i każdy przedmiot wymaga indywidualnego podejścia, ale dla tych kursów i dla tych gałęzi wiedzy, w przypadku których wiemy, że studenci będą mieli wątpliwości odnośnie do ich stosowania ze względu na możliwą dotkliwość ich wyników, folder materiałowy przechowujący całą wiedzę, wszystkie wspomnienia rozmów z nauczycielem, którego szanują, i wszystkie ich refleksje może po prostu dać im wystarczającą pewność siebie, kiedy będą jej najbardziej potrzebować. Istnieje coraz więcej dowodów na to, że dzięki oswojeniu studentów z nowymi platformami medialnymi, portfolio może być z dobrym skutkiem przeniesione do przestrzeni wirtualnej (Bhattacharya, Hartnett 2007). Jest to z pewnością kierunek, w którym warto podążać, pamiętając o możliwości poszerzenia zastosowania metody portfolio na wszystkich zajęciach diagnozujących i podejmujących problemy, z którymi mierzą się studenci psychologii.

e) **Wnioski**

Wdrażanie metody portfolio na kursach bardzo praktycznie zorientowanych jest korzystne nie tylko dla rozwoju samych studentów, ale także dla rozwoju kursu. W obecnych czasach, w których doświadczamy szybkich zmian wraz z rosnącym tempem rozwoju technologicznego, kursy muszą się dostosowywać do potrzeb poznawczych i nawyków studentów oraz bazować na nich, a nie próbować je omijać. Ukrytą wartością metody portfolio jest ciągła pętla informacji zwrotnej od studentów – podczas stosowania tej

metody nauczycielowi będzie stale przypominane, jak młodzi ludzie przyswajają wiedzę i rozwijają umiejętności. W przypadku psychologii sądowej bardzo ważne jest, aby pamiętać, że większość naszych absolwentów będzie współpracować z polskim wymiarem sprawiedliwości. Potrzeba pracy na przykładach lokalnych, zasobach krajowych i aktualnym stanie prawnym jest nie do przecenienia. System szkolnictwa wyższego w Polsce musi uznać, że posiadanie wykształconych i wyspecjalizowanych absolwentów wymaga wysiłku poświęconego na nauczanie, gdyż metody takie jak portfolio są bardzo czasochłonne. Dla najlepszego interesu narodowego należałoby uznać dobre praktyki edukacyjne za obowiązkowe w szkolnictwie wyższym i zapewnić zarówno środki, jak i ramy do ich realizacji.

3) BIBLIOGRAFIA:

- Abrami, P.C., Barrett, H. (2005), *Directions for research and development on electronic portfolios*, „Canadian Journal of Learning and Technology”, 31(3). DOI: 10.21432/T2RK5K.
- Bernstein, D., Burnett, A., Goodburn, A., Savory, P. (2007), *Making Teaching and Learning Visible: Course Portfolios and the Peer Review of Teaching*, Jossey-Bass.
- Bhattacharya, M., Hartnett, M. (2007), *E-portfolio assessment in higher education*. Proceedings – Frontiers in Education Conference. T1G-19, DOI: 10.1109/FIE.2007.4418182.
- Cerbin, W. (1994), *The Course Portfolio as a Tool for Continuous Improvement of Teaching and Learning*, „Journal on Excellence in College Teaching”, 5(1), s. 95-105.
- Challis, D. (2005), *Towards the mature e-Portfolio: Some implications for higher education*, „Canadian Journal of Learning and Technology”, 31(3), s. 1-12.
- De Fina, A. (1992), *Portfolio Assessment: Getting Started*, New York, Scholastic Professional Books.
- De Rijdt, C., Tiquet, T., Dochy, F., Devolder, M. (2006), *Teaching portfolios in higher education and their effects*, „International Journal of Higher Education”, 9(3) 2020.
- Genc, Z., Tinmaz, H. (2010), *A reflection of preservice teachers on e-portfolio assessment*, „Procedia Social and Behavioral Sciences”, 9, s. 1504-1508, DOI: 10.1016/j.sbspro.2010.12.356.
- Luera, G., Brunvand, S., Marra, T. (2016), *Challenges and rewards of implementing e-Portfolios through a bottom-up approach*, „International Journal of e-Portfolio”, 6(2), s. 127-137.
- Meeus, W., Van Petegem, P., Looy, L. (2006), *Portfolio in Higher Education: Time for a Clarificatory Framework*, „International Journal of Teaching and Learning in Higher Education”, 17, s. 127-135.
- Qaddoumi, M., Abuloum, A., Alabbassi, M. (2018), *Obstacles to Using e-Portfolio as Reported by University Students*, „International Journal of Emerging Technology and Advanced Engineering”, 8(10), s. 64-69.

San Jose, D.L. (2017), *Evaluating, Comparing, and Best Practice in Electronic Portfolio System Use*, „Journal of Educational Technology Systems”, 45(4), s.476-498, DOI: 10.1177/0047239516672049.

Smith, K., Tillema, H. (2001), *Long-term influences of portfolios on professional development*, „Scandinavian Journal of Educational Research”, 45(2), s. 183–203, DOI: 10.1080/00313830120052750

Strudler, N., Wetzell, K. (2005), *The diffusion of electronic portfolios in teacher education: Issues of initiation and implementation*, „Journal of Research on Technology in Education”, 37(4), s. 411-433, DOI: 10.1080/15391523.2005.10782446

3.11 Adam Kubiak:

Zależność od oprogramowania i niemożliwe obowiązki – mniej dyskutowane konsekwencje „awaryjnego zdalnego nauczania”

Adam Kubiak
Instytut Filozofii, Uniwersytet Rzeszowski,
al. Rejtana 16C, 35-959 Rzeszów, Polska
ORCID: 0000-0002-4153-0468

1) GŁÓWNE TEZY:

- Działania podjęte podczas pandemii zwiększyły zależność od niektórych rozwiązań programowych.
- Nieumiejętne zarządzanie kryzysem doprowadziło do przeciążenia nieprzygotowanego i nieprzeszkolonego personelu.
- Pojęcie „nowej normalności” normalizuje sytuację, wstrzymując tym samym podjęcie działań naprawczych mających zapobiegać powtórnej porażce.

2) SŁOWA KLUCZOWE:

nauczanie zdalne, prywatność i bezpieczeństwo danych, wolne oprogramowanie, praca ukryta, zarządzanie kryzysowe

a) Wprowadzenie

Celem niniejszego artykułu jest omówienie pewnych kwestii powstałych podczas przejścia na zdalne nauczanie/uczenie w trakcie zarządzonych podczas epidemii COVID-19 restrykcji. Choć prace debatujących nad nauczaniem na odległość przybywa, pewne zagadnienia są rzadko sygnalizowane.

Tutaj swoją uwagę skupię na:

- obszarze samej technologii i jej dostawcach, wykorzystujących okoliczności pandemiczne jako możliwość dalszego uzależniania od siebie instytucji publicznych, poprzez tworzenie krytycznego łańcucha zależności, związanego ze strategią wyłączności (ang. *walled garden*);
- możliwych i niemożliwych do uniknięcia porażkach instytucjonalnych, które były obecne zarówno w czasie pandemii, jak i aktualnie, i które są związane z działaniami podjętymi przez podmioty polityczne i edukacyjne instytucje;
- szczególnych zagrożeniach i możliwościach związanych z postpandemiczną „nową

normalnością” w dziedzinie edukacji.

Prezentowane podczas konferencji materiały i powstała wokół nich dyskusja dotyczyła wielu innych tematów mających swoją własną bibliografię (np. Plebańska, Szyller, Sieńczewska 2020; Długosz, Forys 2020).

b) Kontekst

Trudno odnieść się do stanu rzeczy, ignorując jednocześnie kontekst, w jakim się on pojawił. Sytuacja pandemiczna i działania podejmowane w czasie kryzysu nie powinny być traktowane jako „niespodziewane” czy „zaskakujące”. Konieczność wprowadzenia reguł dystansu społecznego i wdrożenia odpowiednich działań była oczywista na długo przed ich ostatecznym podjęciem – była to konsekwencja politycznego wyboru strategii zaprzeczania i podejmowania działań tylko z konieczności. Polski system edukacji jako całość przeszedł w stan funkcjonalnej blokady w marcu 2020 roku, podczas gdy niezbędność podjęcia takich działań (lub przynajmniej przygotowania się do nich) była raczej jasna w styczniu 2020 roku (jeśli nie w grudniu 2019).

Co więcej, rozpatrując skutki tej sytuacji, nie sposób nie zauważyć, że placówki oświatowe znajdowały się już w stanie dezorganizacji ze względu na konieczność ciągłych starań o sprostanie bezustannie zmieniającym się wymaganiom aktualnie odpowiedzialnego ministerstwa. Czynniki te przyczyniły się do sytuacji, w której zazwyczaj wolno reagujące podmioty zostały wprowadzone w chaos z uwagi na ich własny stan i konieczność sprostania tej sytuacji. Biorąc to pod uwagę, nie jest zaskoczeniem, że nagłe żądanie przeniesienia działań, środków nauczania i zarządzania w tryb online bez żadnego znaczącego przygotowania stanowiło spore wyzwanie. Fakt, że instytucje edukacyjne były w stanie, w pewnym stopniu, dostosować się do sytuacji ze względnie akceptowalnym rezultatem, jest więcej niż imponującym osiągnięciem samym w sobie.

c) Wybory, strategie i porażki

Dla jasności – sytuacja pandemiczna może być modelowana jako ogólne następujące po sobie cztery fazy:

- **faza szoku**, gdy ramy instytucjonalne szkół i uczelni zderzyły się z poważnymi problemami, niekiedy faktycznie zaś przestały istnieć (jako funkcjonalne jednostki), a nauczyciele, wychowawcy i przede wszystkim niższy personel administracyjny działali jako niewyszkoleni i

- nieprzygotowani „ratownicy” (ang. *first responders*);
- **faza dostosowania**, kiedy to instytucje i wyżsi pracownicy administracji zdążyli zareagować na ogólną sytuację (np. odpowiedzi ówczesnego ministerstwa), „ratownicy” zaś mogli wdrażać mniej lub bardziej skuteczne sposoby działania;
 - **faza normalizacji**, w której po wstępnych reakcjach stan rzeczy unormował się jako „tymczasowa normalność”. W tym momencie aktorzy instytucjonalni byli w stanie przejąć z powrotem kontrolę nad obrazem kryzysu, uciszyć głosy dysydenckie i krytyczne oraz wymusić na aktorach niższych szczebli rozwiązania preferowane przez siebie;
 - **faza postnormalizacji** („nowa normalność”), gdy sytuacja kryzysowa stała się znormalizowana jako „właściwa” z ukształtowanymi działaniami i strategiami wyewoluowanymi z już posiadanych doświadczeń (bez względu na ich skuteczność). Sprawczość przejęta od aktorów niskiego szczebla („z okopów”) w fazie trzeciej została jeszcze bardziej zredukowana; jest to faza, której doświadczamy do czasu wystąpienia kolejnego kryzysu.

Proszę wziąć pod uwagę, że ten model funkcjonuje tylko jako uproszczona reprezentacja. Celowo brakuje w nim opracowania, np. faz FEMA/CDC (łagodzenie, przygotowanie i odbudowa), ponieważ, po pierwsze, nigdy nie były one obecne w tej sferze; po drugie, analizowana sytuacja nie ma żadnego znaczącego punktu rozstrzygnięcia. Poza zakresem tego modelu znajdują się kwestie i konsekwencje polityczne, ekonomiczne oraz społeczne czy kulturowe.

W trakcie dwóch pierwszych etapów edukatorzy wraz z pracownikami niższego szczebla administracyjnego zostali postawieni w szczególnej sytuacji, którą często określano mianem „pozostawienia ich samym sobie” (Kwiatkowska 2020; Skura 2021). W praktyce oznaczało to nie tylko brak wsparcia, ale także dodatkowe obciążenie obowiązkami i odpowiedzialnością wykraczającą poza zakres kompetencji i możliwości, do jakich edukatorzy czy zarządzający byli przygotowani. Zagadnienia te obejmowały liczne działania: od udzielania dodatkowego wsparcia edukacyjnego i psychologicznego dla studentów, dodatkowych obowiązków zarządzania, w tym przerabiania kursów „na bieżąco”, przez podejmowanie dodatkowych i nienadzorowanych szkoleń, aż do efektywnego pełnienia funkcji specjalistów od ochrony prywatności i bezpieczeństwa sieci, inżynierów zarządzania danymi i tak dalej. Sytuacja ta zmotywowała niektórych do wyrażenia niepokoju i zachęcania do podejmowania działań typu „opóźnić – ograniczyć – sabotować” (Barret-Fox 2020). Uzasadnieniem dla tego byłoby unikanie sytuacji, w której tymczasowe, ryzykowne i niebezpieczne działania podejmowane w „fazie szoku” zostałyby znormalizowane, a następnie instytucjonalnie egzekwowane jako „normalne”.

Ponadto nakłady niepłatnej, ukrytej pracy i obowiązków prowadziły do nieuniknionych błędów, na które szczególnie podatni byli edukatorzy posiadający pewien stopień kompetencji w zakresie korzystania z narzędzi internetowych (a zwłaszcza entuzjastycznie nastawieni do ich potencjału edukacyjnego). Błędy te związane były z nawykami korzystania i konsumpcji mediów internetowych, w tym z korzystaniem z niebezpiecznych dla prywatności i bezpieczeństwa danych platform (np. Twitter, Facebook, Google, Discord czy Skype).

Pedagodzy ci, będąc – miejmy nadzieję – świadomymi konsumentami mediów, często z powodzeniem wykorzystującymi poszczególne ich elementy w swojej pracy, zwykle nie zdają sobie sprawy z ich wpływu na użytkownika i skali pozyskiwania danych obecnych w tych serwisach. Stali się oni nagle w pełni odpowiedzialni za te kwestie, nie mając przy tym świadomości zakresu zobowiązań i odpowiedzialności prawnej związanej z takimi działaniami. Zajęcia online są prawdopodobnie najbardziej trywialnym przykładem rozległości tego zagadnienia – od kwestii technicznych, prawnych, bezpieczeństwa aż do dobrostanu uczestników.

Edukatorki, świadomi tych problemów, byli w stanie podjąć pewne działania łagodzące, stosując bezserwerowe, szyfrowane, chroniące prywatność uczestników usługi (jak np. Jitsi w przypadku oprogramowania do prowadzenia konferencji). Brali przy tym pod uwagę problemy z urządzeniami końcowymi używanymi przez studentów: ich rodzaj (komputer przenośny lub stacjonarny, smartfon, tablet), względną moc obliczeniową, istniejące lub nie interfejsy, rodzaj oprogramowania zarządzającego (np. systemem operacyjnym) i ograniczenia. W efekcie stali się nie tylko nauczycielami w zakresie rzeczywistego przedmiotu, ale także przyjmowali w razie potrzeby rolę konsultantów i techników IT.

Wysiłki te zostały jednak skutecznie zmarnowane w drugiej i trzeciej fazie, kiedy to instytucje zaczęły reagować na wspomniane kwestie w sposób nieco bardziej zorganizowany. Niestety, oznaczało to wdrażanie konkretnych rozwiązań komercyjnych bez względu na ich jakość, bezpieczeństwo czy nawet zdolność do faktycznego pełnienia funkcji zamierzonej platformy edukacyjnej. Jest to utrwalony problem związany z – co najmniej – trzema dekadami nieustannych prób komercjalizacji i skutecznego demontażu usług publicznych, w tym edukacyjnych (Demirijan 2013; Giroux 2011; Mccafferty 2010; Whitty, Power 2002). Jak podkreślają np. Ivancheva i Swartz (2020), pandemiczny stan wyjątkowy dodatkowo skonsolidował nie tylko obecność, ale i władzę ekonomiczną i polityczną określonych korporacji. Co warto podkreślić, decyzje te podejmowane były często pomimo obecności faktycznie już wdrożonych i działających rozwiązań, w tym implementacji typu open source.

Świadomość tego problemu jest wciąż znikoma, co nie dotyczy wyłącznie polskiego środowiska. Niezależnie od istniejącej w Unii Europejskiej strategii oprogramowania sprawa jest w dużej mierze ignorowana. Zaniepokojone głosy zwykle się lekceważy, używając wymówki: „zgodność z RODO”. Nie dostrzega się, że ochrona ta jest bardzo słaba, wybiórcza i w dużej mierze przestarzała.

Co więcej, koszty dostosowania się do wymuszonych rozwiązań programowych – zarówno na poziomie sprzętu, jak i oprogramowania – były i nadal są zrzucane głównie (lub wyłącznie) na barki pedagogów i studentów. Obejmują one utrzymanie bezpieczeństwa tych platform – zadanie stanowiące wyzwanie dla wykwalifikowanych specjalistów – oraz odpowiedzialność prawną za nie. Sytuacja ta doprowadziła nie tylko do silnego uzależnienia od nieagnostycznego systemowo oprogramowania dostarczanego przez prywatną firmę poza wszelką możliwość publicznego audytu, ale także sprawiła, że nauczyciele, studenci i ich opiekunowie, chcąc czy nie, stali się praktycznymi pośrednikami (ang. *by proxy*) i bezpośrednimi dawcami metadanych dla wspomnianej firmy, nie wspominając o nieuniknionym obciążeniu finansowym z tym związanym. Na dodatek faktyczna odpowiedzialność za bezpieczeństwo, np. danych, została przerzucona na personel, który nie tylko nie został przeszkolony do tego zadania, ale także nie może go skutecznie wykonywać, gdyż nie jest przy tym w żaden sposób prawnie chroniony przed potencjalnymi roszczeniami.

d) Wnioski

Postpandemiczna „nowa normalność” pozostawiła pedagogów i kadre zarządzającą z większą liczbą obowiązków przy jednoczesnym zmniejszeniu możliwości ich skutecznego wykonania. Wzmocnienie komercyjnych rozwiązań programowych w instytucjach edukacyjnych i związanych z nimi korporacyjnych metod zarządzania i mentalności nieuchronnie zwiększy obciążenia finansowe związane z utrzymaniem samych instytucji i skutecznie obniży jakość dostarczanego „produktu edukacyjnego”.

O ile szkody w omawianym obszarze zostały już poczynione i nie należy się raczej spodziewać znaczących zmian w przewidywalnej przyszłości, o tyle nadal istnieją kwestie, które można skorygować i chociaż niektóre z negatywnych skutków są nadal możliwe do złagodzenia. Wymaga to jednak wspólnego działania liderów instytucjonalnych, aby wyrzucić presję na dostawców poszczególnych usług i produktów, oraz same organy administracji państwowej. Krótka (i niewyczerpująca) lista podstawowych problemów obejmuje:

- przywrócenie lub wprowadzenie niezbędnej redundancji zarówno w zakresie personelu, jak i zasobów materialnych;

- wymuszenie na dostawcy (dostawcach) interoperacyjności i niezależnego systemowo (ang. *system agnostic*) wdrożenia dostarczonych produktów;
- egzekwowanie publicznych audytów (poza zwykłą „zgodnością z RODO”) dotyczących wdrażanych usług;
- rozdzielenie odpowiedzialności: obciążanie pedagogów obowiązkami dotyczącymi na przykład bezpieczeństwa danych jest dalece nieuzasadnione i w praktyce niemożliwe do wykonania.

Ta krótka lista nie odnosi się oczywiście do głębszych problemów, o których była mowa wcześniej, a które są poza zasięgiem samych instytucji i pedagogów zdanych na stricte polityczne decyzje.

3) BIBLIOGRAFIA:

Długosz, P., Foryś, G. (2020), *Zdalne nauczanie na Uniwersytecie Pedagogicznym im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie z perspektywy studentów i wykładowców*, Kraków: Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN.

Giroux, H.A. (2011), *Education and the crisis of public values: Challenging the attack on teachers, students, and public education*, New York: Peter Lang.

Mccafferty, P. (2010), *Forging a 'neoliberal pedagogy': The 'enterprising education' agenda in schools*, „Critical Social Policy”, 30(4), s. 541–563.

Plebańska, M., Szyller, A., Sieńczewska, M. (2020), *Edukacja Zdalna w czasach COVID-19*, Raport z badania (06.2020), Wydział Pedagogiczny UW.

Whitty, G., Power, S. (2002), *The School, The State and The Market: The research evidence updated*, „Currículo sem Fronteiras”, v.2, n.1, pp. I-XXIII (01/02.2002).

a) Źródła internetowe:

Barret-Fox, R. (2020), *Please do a bad job of putting your courses* (03.2020), <https://anygoodthing.com/2020/03/12/please-do-a-bad-job-of-putting-your-courses-online/> (dostęp: 30.09.2021).

Demirjian, H. (2013), *The Marketisation of Education: A Critical Review*, „The Online Educational Research Journal” (04.2013), https://www.academia.edu/12107974/The_Marketisation_of_Education_A_Critical_Review (dostęp: 30.09.2021).

Ivancheva, M., Swartz, R. (2020), *Universities go online during the pandemic: who reaps the profits?*, „Corona Times” (19.05.2020), online: <https://www.coronatimes.net/universities-go-online-pandemic-profits> (dostęp: 25.09.2021).

Kwiatkowska, A. (2020), *MEN pomaga w zdalnym nauczaniu? Nauczyciele: Zostaliśmy zostawieni sami sobie*, „Gazeta Wyborcza” (18.04.2020), <https://wyborcza.pl/7,75398,25878291,men-pomaga-w-zdalnym-nauczaniu-nauczyciele-zostalismy-zostawieni.html?disableRedirects=true> (dostęp: 30.09.2021).

Open source software strategy 2020, European Commission documents, https://ec.europa.eu/info/departments/informatics/open-source-software-strategy_en (dostęp: 30.09.2021).

Skura, P. (2021), *Raport Fundacji Orange. To nauczyciele zorganizowali i udźwignęli zdalną edukację. Czy ktoś to doceni?*, „Głos Nauczycielski” (7.07.2021), <https://glos.pl/raport-fundacji-orange-to-nauczyciele-zorganizowali-i-udzwigneli-zdalna-edukacje-czy-ktos-to-doceni> (dostęp: 30.09.2021).

3.12 Gertruda Gwóźdź-Łukawska, Monika Potyrała:

Wyróżnij siebie / kogoś innego – aktywne uczenie się matematyki

Gertruda Gwóźdź-Łukawska

Politechnika Łódzka, Centrum Nauczania Matematyki i Fizyki,

al. Politechniki 11, 90-924 Łódź, Polska

ORCID: 0000-0001-6496-8385

Monika Potyrała

Politechnika Łódzka, Centrum Nauczania Matematyki i Fizyki,

a.. Politechniki 11, 90-924 Łódź, Polska

ORCID: 0009-0001-1776-3157

1) GŁÓWNE TEZY:

- Metoda Puzzli (ang. *jigsaw*) jako metoda rozwiązywania zadań.
- STAD online.
- Rzeczywistość rozszerzona nie tylko w matematyce.
- *Peer teaching* poprzez wymianę zadań.

2) SŁOWA KLUCZOWE:

jigsaw, aktywne uczenie się

a) Wprowadzenie

Dla nauczyciela matematyki bardzo dużym wyzwaniem jest zachęcenie studentów do aktywności na zajęciach i poza nimi. Można to zrobić na co najmniej dwa sposoby. Pierwszy z nich wykorzystuje nowoczesne, aktywne metody dydaktyczne, które odpowiadają indywidualnym predyspozycjom uczniów i rozwijają nie tylko ich wiedzę matematyczną, ale także umiejętności miękkie. Drugi sposób to zorganizowanie tych metod w jeden spójny system punktów i odznak, podobnie jak w procesie gamifikacji.

W artykule przedstawiono niektóre zastosowania metod aktywnych zaimplementowanych w matematyce oraz pokazano, jak można włączyć te metody w kompletny system dydaktyczny. Wierzymy, że stanie się on inspiracją do wdrożenia praktycznego.

b) Różnorodność metod aktywnych

W dzisiejszych czasach mamy do dyspozycji wiele aktywnych metod nauczania. Możemy wyróżnić kilka prostych narzędzi, które mogą być wdrażane niemal spontanicznie (*Peer teaching, Think-Pair-Share, Peer instruction, Test questions*), oraz czasochłonne metody, które wymagają od nauczyciela dużego przygotowania (*Jigsaw, Carousel brainstorm, Design thinking, PBL*). Oba rodzaje są warte wykorzystania i są doceniane przez studentów.

Narzędzie musi być odpowiednie dla danego kursu i danej grupy odbiorców. Dlatego też zwykle stosowanie danej metody jest wyzwaniem, a dość często znana metoda jest tylko inspiracją do tego, jak aktywizować studentów. Nauczyciel musi być kreatywny, prowadząc swój kurs. Poniżej podajemy przykłady nietypowego wykorzystania i tworzenia kombinacji typowych metod aktywnych.

Jigsaw i test

Jigsaw to metoda, którą zwykle stosuje się w celu przedstawienia każdej grupie studentów fragmentu wiedzy. Kiedy studenci z różnych grup spotykają się razem, mają wszystkie puzzle potrzebne do utworzenia całego obrazu. Metodę tę wykorzystaliśmy do poszukiwania rozwiązań zadań matematycznych. Ponadto połączyliśmy ją z *Peer teaching* i mobilnymi testami.

Studenci zostali podzieleni na grupy. Każda z nich otrzymała obliczenia innego rodzaju granicy ciągu. Głównym zadaniem było zostać ekspertem – odkryć (mając kilka przykładów), jak radzić sobie z danym typem granic, i przygotować się do „sprzedania” tej wiedzy innym. Następnie, pracując w grupach ekspertów w każdym typie granic, studenci mieli za zadanie wytłumaczyć kolegom z zespołu, jak poradzić sobie z problemem, co oczywiście sprawiło, że wzięli odpowiedzialność za własną naukę (Colosi, Rappe Zales 1998). Wszystko zostało na koniec zweryfikowane przez mobilny test, a najlepsze rozwiązania zostały nagrodzone.

Spostrzeżenia:

- metoda jest czasochłonna (nauczyciel musi przygotować przykłady obliczeń), ale studenci są zaangażowani w temat znacznie bardziej niż zwykle;
- nauczyciel powinien być moderatorem procesu rozumienia problemu i tworzenia rozwiązania;
- nauczyciel powinien być gotowy do reagowania na działania studentów zgodnie ze swoją

intuicją;

- czasem dobrze jest mieć nie jednego, a dwóch ekspertów odpowiedzialnych za wyjaśnienie danej części materiału;
- na koniec dobrze jest podsumować opracowany materiał;
- Końcowy test mobilny czyni ten proces naprawdę atrakcyjnym.

STAD i prezentacja

STAD (ang. Student Teams-Achievement Division) to aktywność, podczas której studenci pracują w grupach, ale każdy z nich jest odpowiedzialny za postępy swoich kolegów. Praktykowanie tej metody w nauczaniu online było nowym doświadczeniem.

Studenci pracowali w grupach. Ich zadaniem było znalezienie ekstrema funkcji dwóch zmiennych. Zadania były inne dla każdej grupy. Zgodnie z ideą STAD w interesie każdego studenta było przygotowanie siebie i każdego członka grupy do rozmowy na temat otrzymanego wyniku. Po określonym czasie studenci byli losowo wybierani z grup, aby zaprezentować rozwiązanie. Grupa z najlepszą prezentacją (wybraną w drodze głosowania) została nagrodzona.

Spostrzeżenia:

- liczba grup nie może być duża, ponieważ nauczyciel powinien mieć możliwość odwiedzenia każdej z nich w celu stymulowania do rozwiązania zadania;
- nauczyciel powinien wspierać studentów i dbać o postępy każdego członka grupy (zadając pytania, dając dodatkowe zadania itp.);
- była to okazja dla studentów do wspólnej pracy, wypróbowania *Peer teachingu* i przemyślenia, jak zaprezentować rozwiązanie (Arjanggi, Setiowati 2014);
- studenci mogą rozwijać umiejętności miękkie: jak prezentować i jak wyjaśniać rozwiązania.

Miniprojekt i rubryki

Istnieje wiele możliwości przeprowadzenia miniprojektów. Na pewno każdy nauczyciel ma wiele pomysłów na ich realizację. Tym razem szukaliśmy tematu, który da studentom dużo radości, dlatego nasz wybór padł na rzeczywistość rozszerzoną.

Zadaniem studenta było stworzenie wirtualnego przedmiotu za pomocą aplikacji Graphics 3D App, która wykorzystuje GeoGebra i AR, swoistego awatara przedmiotu, który istnieje naprawdę. Aby to dobrze

zrobić, trzeba znać wzory matematyczne brył i powierzchni. W następnej kolejności studenci prezentowali wirtualny świat podczas zajęć. Chcieliśmy, aby projekt dał im możliwość rozwoju umiejętności matematycznych, a także kompetencji miękkich związanych z byciem prezerentem.

Do oceny projektu (przez grupę) zastosowano metodę rubryk. Nagradzano złożoność, precyzję, jasność i czytelność prezentacji.

Spostrzeżenia:

- studenci byli bardzo entuzjastycznie nastawieni. Mimo że były to zajęcia uzupełniające, wielu z nich postanowiło przygotować projekt i go zaprezentować;
- idea pracy z AR może być przydatna nie tylko w matematyce; jest cenna jako metoda wizualizacji pomysłów czy teorii i można ją wykorzystać na przykład do zaakcentowania trudniejszych partii materiału (aby lepiej coś zapamiętać) lub do przygotowania plakatu do prezentacji;
- dodatkową wartością jest metoda rubryk (studenci uczą się oceniać).

Peer teaching i zadania kontrolne

Nauczanie rówieśnicze jest pojęciem bardzo szerokim i może być stosowane w wielu sytuacjach. Postanowiliśmy je wypróbować, na przykładzie obliczania pochodnych. Studenci najpierw pisali wzór dowolnej, trochę skomplikowanej funkcji, po czym zamieniali się nimi w parach. Następnie jeden student stawał się nauczycielem dla drugiego – wzajemny tutoring rówieśniczy (De Backer, Van Keer, Valcke 2012). Po zakończeniu zadania następowała zamiana ról. Na podstawie obserwacji nauczycieli i zadania kontrolnego nagrodzono najlepszych studentów-nauczycieli.

Spostrzeżenia:

- obecność nauczyciela-moderatora była dla studentów niezbędna (potrzebowali podpowiedzi dotyczących pochodnych);
- studenci byli naprawdę zaangażowani w proces, omawiali problemy matematyczne;
- rola nauczyciela była dla większości studentów absolutnie nowa i zwykle stanowiła ogromne wyzwanie;
- pojawił się element zaskoczenia: studenci nie spodziewali się, że utworzona przez nich funkcja będzie dla nich zadaniem – musieli sprawić, by rozwiązanie kolegi było poprawne;
- dodatkową wartością było to, że studenci, którzy dopiero co nauczyli się znajdować pochodne, byli w stanie wyjaśnić to innymi słowami niż nauczyciel, który robi to od lat.

Esej, infografika, wideo, TOP 5

Inną metodą wdrażaną na zajęciach z matematyki był... esej. Chodziło o całki, a temat był następujący: „Moja ulubiona (całka)”. Studenci musieli znaleźć swoją nietypową całkę, umieć wyjaśnić, dlaczego jest wyjątkowa, i oczywiście ją obliczyć. Całka mogła być zupełnie nietypowa, dlatego było to prawdziwe wyzwanie.

Próbowaliśmy przygotować także infografikę. Tym razem temat brzmiał: „Ciągi i ich granice”. Studenci uznali, że bardzo dobrym pomysłem jest przygotowanie grafiki, która pokazuje, jak obliczać różne rodzaje granic. Musieli się wiele nauczyć od siebie wzajemnie, aby tego dokonać.

Czasami trudno jest skłonić studentów do precyzji. Szczególnie jeśli mieli za zadanie coś powiedzieć lub zapisać. Bardzo pomocne jest wtedy nagranie filmiku. Można wówczas przemyśleć wszystko przed nagraniem i jest się w stanie wyrazić znacznie więcej niż w ćwiczeniach pisemnych. Nasi studenci mieli za zadanie przygotować filmik o logice. Dużo łatwiej jest wyjaśnić, dlaczego zdanie jest prawdziwe w filmie niż na przykład w liście.

W tym roku odbyła się trzecia edycja konferencji studenckiej na temat zastosowań matematycznych MathUp. Prezenterami byli studenci, a ich referaty były niezwykle ciekawe. Mieli dowolność w wyborze tematu i widać było, że bardzo im na tym zależało. Dodatkowym zadaniem dla słuchaczy było wskazanie pięciu najlepszych referatów. Uzasadnienia były naprawdę zaskakujące i wyczerpujące.

Każda z opisanych powyżej metod dba nie tylko o wiedzę i umiejętności poznawcze, ale także o umiejętności miękkie. Oczywiście integralną częścią całego procesu nauczania jest system punktów i odznak, które działają motywująco na zaangażowanie studentów.

c) System punktów i odznak

Jako uzupełnienie wymienionych metod dobrze jest zbudować proces nauczania jako złożony system z aktywnościami i nagrodami. Ten model zakłada swoiste stopniowanie aktywności i rozsądny sposób nagradzania.

Jeśli kurs jest gamifikowany, to integralną jego częścią jest przyznawanie punktów za aktywności. Punkty te są kolekcjonowane i mogą być dodawane do testów/egzaminów na określonych warunkach (aktywni studenci mogą podwyższyć swoje oceny). To także dobry sposób na motywację studentów, którzy

„grają” niemal bez przerwy, by zbierać punkty, a przy okazji zdobywają wiedzę.

Cenne jest również nagradzanie studentów w inny sposób. Nie wszystkie czynności są bezpośrednio związane ze zdobywaniem wiedzy; mogą również wzmacniać pracę w grupie, umiejętność prezentacji, szybki sposób wyszukiwania informacji itp. Podsumowując – studenci mogą być po prostu aktywni w nauce / zadawaniu pytań. W takim przypadku mogą być nagradzani odznakami, które mogą być publikowane na profilach studentów i dawać dodatkowe przywileje ich właścicielom.

Jigsaw i test

Po grupowej nauce i wymianie informacji metodą *Jigsaw* każdy przystępuje do testu, który obejmuje wszystkie zagadnienia podane przez wykładowcę. Preferowany jest test mobilny, który pozwala poznać wyniki od razu. Zwycięzcy otrzymują określoną w kursie liczbę punktów.

Podczas lektury materiałów studenci powinni być zachęceni do ich analizy, zanim będą gotowi do dzielenia się wiedzą jako eksperci. Z tego powodu proponujemy nagradzać za umiejętności analityczne studentów z tej grupy, która ogólnie najlepiej wyjaśniła temat. Oznacza to, że mogą oni zdobyć odznakę, która na przykład pozwoli im korzystać z programu komputerowego pomagającego znaleźć rozwiązanie podczas testu.

Podczas drugiej części *Jigsaw* studenci muszą zaprezentować to, czego się nauczyli, zatem możemy ich nagrodzić również za najlepsze umiejętności prezentacyjne. Taka odznaka może umożliwić zmianę sposobu zdawania egzaminu z pisemnego na ustny.

STAD i prezentacja

W metodzie STAD studenci mają dwa główne cele: rozwiązać problem i zaprezentować go innym. Dlatego dobrze jest przyznawać im punkty za dobre rozwiązania – wszystkie grupy, które rozwiążą problem, mogą zostać nagrodzone, a zwycięzcy (wyłonieni w głosowaniu studentów) mogą otrzymać także odznakę. To od nauczyciela zależy, jaki przywilej otrzymają studenci wyróżnieni odznaką. Przykładem może być możliwość zaglądania do własnych notatek podczas kolokwium czy egzaminu.

Miniprojekt i rubryki

Ponieważ nasze miniprojekty angażują wszystkich studentów nie tylko w przygotowanie, ale także w



oceniając prezentacje innych, dobrze jest dać uczestnikom bardzo precyzyjne rubryki. Można wówczas wybrać najlepszy projekt i przyznać punkty zwycięzcom. Możemy również oceniać według różnych kryteriów i – zgodnie z tymi kryteriami – możemy wybrać studentów, którzy są najlepsi w każdym z nich, i przyznać im odznaki. Przywileje mogą odpowiadać kryteriom, więc za najlepszą formę prezentacji uczestnicy mogą np. zamienić jeden z tematów pisemnych podczas egzaminu na prezentację. Najdokładniejsze obliczenia mogą dać odznakę z prawem do popełnienia jednego błędu bez żadnych konsekwencji podczas egzaminu itp.

Peer teaching i zadania kontrolne

Aby zmierzyć wyniki nauczania rówieśniczego, wprowadza się na zakończenie zadanie sprawdzające. Poprawne rozwiązania są nagradzane punktami. Dzięki obserwacjom nauczyciela mogą być przyznawane odznaki – zasługują na nie ci studenci, którzy są najlepszymi nauczycielami. Przywilej może pozwolić im na zaliczenie zadania testowego z błędem obliczeniowym pod warunkiem, że wyjaśnią go wszystkim.

d) Wnioski

Zbieranie punktów to element gamifikacji, który zwiększa motywację studentów. Ze względu na emocje, przyjazną rywalizację i poczucie bycia docenionym studenci angażują się w proces dydaktyczny. To od nauczyciela zależy jednak, jaka jest moc pojedynczego punktu i jakie są warunki zamiany punktów na lepszą ocenę (z kolokwium lub egzaminu). Dobrą praktyką jest omówienie ze studentami tych warunków. Taka dyskusja jest dodatkowym czynnikiem wzrostu motywacji. Studenci chętnie podążają za własnymi pomysłami, więc większe jest prawdopodobieństwo ich zaangażowania, gdy to oni zatwierdzają lub nawet wymyślają te sposoby nagradzania.

Polecamy wykorzystanie systemu odznak do docenienia rozwoju umiejętności miękkich lub małych przejawów aktywności. Bardzo ważne jest zauważanie i nagradzanie tych wszystkich działań, aby je wzmocnić. Ponadto studenci powinni mieć możliwość zgłaszania uprawnień i proponowania sposobu ich przypisania do odznak. Dobrym pomysłem jest również pozwolenie studentom na zaprojektowanie wyglądu odznaki. W naszym kursie było to określone zadanie matematyczne dotyczące wiedzy, którą uzyskali podczas wykładu. W takim przypadku studenci mogą również zbierać punkty za przygotowanie tych odznak.

Wszystkie wymienione powyżej możliwości podniesienia oceny końcowej i uzyskania przywilejów

powinny być dobrze przemyślane i dostosowane do grupy oraz do formy prowadzenia zajęć (twarzą w twarz, e-learning itp.). Wierzymy, że udało nam się przedstawić kilka pomysłów, które mogą stać się inspiracją przy prowadzeniu zajęć.

3) BIBLIOGRAFIA:

Arjanggi, R., Setiowati, E.A. (2014), *The effectiveness of Student Team-Achievement Division to increase self-regulated learning*, s. 2379-2383.

Colosi, J.C., Rappe Zales, Ch. (1998), *Jigsaw Cooperative Learning Improves Biology Lab Courses*, „BioScience”, 48, 2 (luty 1998), s. 118-124, DOI: 10.2307/1313137.

De Backer, L., Van Keer, H., Valcke, M. (2012), *Exploring the potential impact of reciprocal peer tutoring on higher education students' metacognitive knowledge and regulation*, „Instructional Science”, 40, s. 559–588, DOI: 10.1007/s11251-011-9190-5.