

10.17951/b.2015.70.1.153

ANNALES
UNIVERSITATIS MARIAE CURIE-SKŁODOWSKA
LUBLIN – POLONIA

VOL. LXX, z. 1

SECTIO B

2015

Katedra Gospodarki Przestrzennej, Instytut Geografii, Wydział Oceanografii i Geografii
Uniwersytet Gdański, ul. Bazyńskiego 4, 80-952 Gdańsk
lucyna.przybylska@ug.edu.pl

LUCYNA PRZYBYLSKA

Tutoring na Wydziale Oceanografii i Geografii
Uniwersytetu Gdańskiego
– motywy zaangażowania w nową ofertę dydaktyczną

Tutoring at the Faculty of Oceanography and Geography of the University of Gdańsk – motives of involvement in a new educational offer

Słowa kluczowe: tutoring, tutoring akademicki, geografia, motywy, jakość kształcenia akademickiego

Key words: tutoring, academic tutoring, geography, motives, tutor, quality of academic education

WSTĘP

Niż demograficzny i sytuacja na rynku pracy oraz aktualne przemiany społeczne powodują, że konkurowanie między uczelniami w Polsce przybiera nowe formy. Niektóre uczelnie wprowadzają przemyślane i zakrojone na szeroką skalę strategie, mające na celu podnoszenie konkurencyjności proponowanej oferty kształcenia, inne szkoły wyższe ograniczają swoje działania w tym zakresie do obniżania wymagań stawianych kandydatom i studentom oraz podnoszenia limitów miejsc na poszczególnych kierunkach (Piróg 2014a: 118). Przedstawiony w artykule przypadek nowej w roku akademickim 2014/2015 oferty dydaktycznej w postaci nieobowiązkowego tutoringu na Wydziale Oceanografii i Geografii Uniwersytetu Gdańskiego należy do pierwszego typu działań. Należy podkreślić, że jest to także jedna z pierwszych w Polsce sytuacji wprowadzania tutoringu w publicznej szkole wyższej, a pionierska na kierunku geografia.

Poruszana w artykule problematyka wpisuje się zarówno w stosunkowo nowy w literaturze polskiej nurt badań i refleksji nad metodą tutoringu i jej przydat-

nością na różnych szczeblach edukacji (Czekierda 2007; Brzezińska, Rycielska 2009; Pereświet-Sołtan 2011; Brzezińska, Appelt 2013; Krajewska, Kowalczyk-Walendziak 2014; Czekierda i in. red. 2015), jak i w studia nad jakością kształcenia akademickiego na kierunku geografia (np. Szkurłat 2011; Cichoń, Piotrowska 2012).

Celem artykułu jest identyfikacja motywów zaangażowania pracowników i studentów wspomnianego Wydziału w nową ofertę dydaktyczną tutoringu. Na początku badań postawiono pytanie: Co motywuje nauczycieli i studentów do uczestniczenia w kursie tutoringu? Z zebranych danych wyłoniła się dodatkowo opinia na temat samej metody tutoringu (korzyści) i częściowo cechy osób zaangażowanych w tutoring, których postanowiono nie pomijać w opracowaniu ze względu na ścisły związek z pierwotnym, głównym pytaniem badawczym. Wymiaru praktycznego przedstawionych dalej wyników badań można upatrywać w konstruowaniu kampanii upowszechniającej tę nową metodę w akademickiej ofercie dydaktycznej w Polsce.

Pokrótkie należy wyjaśnić kontekst użycia w artykule pojęcia motywu. Teoretycy motywacji rozróżniają dwa podstawowe rodzaje motywacji: dążenia do czegoś lub unikania czegoś (Franken 2013); niniejszy artykuł dotyczy sytuacji pierwszej. Szukając przyczyn ludzkiego zachowania, psychologowie obok słowa motyw używają takich określeń, jak np.: potrzeba, dyspozycja do działania, pragnienie, cel. W tej pracy nawiązano do jednej z wielu współczesnych teorii motywacji, to jest teorii celu, której założeniem jest myśl, że „(...) ludzie mają pewne oczekiwania w stosunku do przyszłości, a sposobem ich spełniania jest wyznaczanie celów” (Franken 2013, 44). Nie jest natomiast przedmiotem badania niniejszego opracowania pytanie: Skąd biorą się owe cele? Tym zagadnieniem zajmuje się psychologia motywacji, wskazując na jeden z trzech (lub ich układ) procesów: biologicznych, poznawczych i związanych z uczeniem się. Ponadto autorka nawiązuje do niektórych elementów teorii logodydaktyki I. Majewskiej-Opielki (2015), czyli koncepcji całościowego wspierania młodego człowieka, adekwatnej na każdym poziomie edukacji, będącej jednocześnie odpowiedzią na niedoskonałości współczesnego szkolnictwa. W koncepcji tej nie pojawia się pojęcie motywu, ale celu, misji i priorytetu. W niniejszym artykule pojęcie motywu nawiązuje do nich; pod pojęciem motywacja autorka rozumie zbiór jednorodnych motywów.

Wybrana metoda badawcza – sondaż diagnostyczny – jest chętnie wykorzystywana w badaniach z zakresu dydaktyki geografii w postaci ankiety bądź wywiadu (Piróg 2010). W artykule zastosowano ankietę audytoryjną w przypadku zbierania opinii pracowników i ankietę rozdawaną (poprzez nauczycieli) w przypadku studentów. Pierwszą grupę stanowiło 11 nauczycieli odbywających kurs „Praktyk Tutoringu” (kurs II stopnia dla tutorów) i obecnych w dniu przeprowadzania badań, a grupę 14 studentów stanowiły osoby uczęszczające na tutoring

do wyżej wymienionych nauczycieli. Obie grupy respondentów były poproszone o anonimową wypowiedź na jedno pytanie otwarte. W przypadku studentów: „Dlaczego zapisałeś się na tutoring? a w przypadku nauczycieli: „Dlaczego jesteś tutorem?”. Dodano także (i jedynie), że zebrane opinie posłużą opracowaniu naukowemu. Badania przeprowadzono w marcu i kwietniu 2015 roku. Zarówno zebrane wypowiedzi nauczycieli z kilkumiesięcznym doświadczeniem pracy tutorskiej, jak i opinie ich podopiecznych okazały się bogatym w treść materiałem do badań jakościowych. Analizę i interpretację tekstów oparto na wskazówkach tworzenia tzw. „ugruntowanych w danych opisach” K. Charmaz (2013) oraz metodzie pól semantycznych przydatnej według D. Piróg (2014b, 16) „(...) także w badaniach dotyczących procesu kształcenia, zwłaszcza w takich jego aspektach, jak efektywność, jakość i satysfakcja, postrzeganych z punktu widzenia wszystkich podmiotów tego procesu (uczniów/studentów, nauczycieli, rodziców)”.

W pierwszej części niniejszego artykułu ukazano specyfikę metody tutoringu, następnie zarys procesu jej wdrażania na Wydziale Oceanografii i Geografii UG. Kolejne dwie części prezentują wyniki badań nad motywami zaangażowania w ten proces ze strony pracowników i studentów wybranego Wydziału.

METODA TUTORINGU

Tutoring to metoda edukacyjna polegająca na regularnych spotkaniach opiekuna z podopiecznym, podczas których dostosowywana jest ścieżka rozwoju tego drugiego w obrębie wspólnie ustalonego zakresu wiedzy lub zbioru umiejętności (Brzezińska, Rycielska, 2009; Pereświet-Sołtan 2011; Czekierda i in. red. 2015). Zapożyczone z języka angielskiego słowo „tutoring” jest związane ze słowem *tutor*, oznaczające zarówno opiekuna, jak i korepetytora. Tutoring to zespół czynności i zarazem proces, w który zaangażowane są przynajmniej dwie osoby: *tutor* i *tutee*. Ten ostatni termin oznacza podopiecznego tutora. Tutor odbywa spotkania z jednym podopiecznym lub kilkoma. W literaturze polskiej przyjęły się angielskie terminy *tutoring* i *tutor*, a *tutee* częściej zastępowany jest określeniami *uczeń*, *student*, *podopieczny*; bezpośrednie spotkania tutora i *tutee* zwane są też *tutorialami*.

Istnieje wiele odmian tutoringu. Biorąc za kryterium relację *tutor-tutee* wyróżnić można tutoring rówieśniczy i nauczycielski (Brzezińska, Appelt 2013). W pierwszym przypadku to uczniowie uczą uczniów; relacja rówieśnicza może zachodzić także w przypadku grup dzieci czy studentów. W drugiej zaś odmianie tutoringu uczestniczy nauczyciel i uczeń. Ponadto w zależności od różnych kontekstów edukacyjnych wyróżnia się inne rodzaje tutoringu jak np. szkolny (Budzyński, b.d.) i akademicki (Krajewska, Kowalczyk-Wałędzia 2014; Karpińska-Musiał 2015), wskazujące na rodzaj sześcibla edukacji gdzie jest stosowany. Ponadto w zależności od treści i celu tutoringu dookreśla się go mianem nauko-

wy (Czekierda 2015), rozwojowy (Brzezińska, Rycielska 2009; Budzyński, b.d.; Czekierda 2015) bądź wychowawczo-rozwojowy (Budzyński, b. d.). Na świecie tutoring akademicki jest coraz częściej stosowany w programach szkół wyższych, w różnych formach, np. rówieśniczy lub rozwojowy oraz różnych obszarach, np. jako wsparcie dla utalentowanych studentów albo pomoc dla studentów z trudnościami w nauce (Krajewska, Kowalczyk-Wałędziak 2014). Na potrzeby niniejszego artykułu należy przytoczyć rozróżnienie naukowego i rozwojowego tutoring, gdyż obie odmiany są wykorzystywane przez tutorów omawianego Wydziału Oceanografii i Geografii. Według P. Czekierdy (2015, 25 i nast.) tutoring naukowy dotyczy sytuacji, kiedy podopieczny „(...) deklaruje, że wie co go interesuje i w jakim kierunku rozwoju naukowego chciałby iść”, z kolei tutoring rozwojowy stosowany jest „(...) gdy podopieczny nie wie co go interesuje, w jakim kierunku chciałby się rozwijać, ale czuje pewną potrzebę rozwoju, oraz w sytuacji gdy bezpośrednio zajmujemy się rozwojem osobistym podopiecznego”.

Jak zaznaczono we wprowadzeniu, w Polsce przybywa opracowań naukowych na temat tutoring, w miarę jak upowszechnia się jego idea w edukacji i innych obszarach zastosowań. Należy podkreślić, że założenia metody tutoring, takie jak np. indywidualne podejście do ucznia/studenta, dostosowywanie się do jego potrzeb i możliwości były i są obecne w projektach społecznych i na różnych szczeblach kształcenia. Co więcej, na uczelniach w kraju duch pracy tutorskiej jest pielęgnowany podczas zajęć typu seminarium (w jakim stopniu, to już zależy od kompetencji prowadzącego). Ponadto obecny jest w formie opieki naukowej (np. jako godziny tutorskie w pensum), polegającej na doradzaniu przydzielonej grupie studentów w doborze przedmiotów w indywidualnym planie studiów. Jednakże należy wyraźnie odróżnić te aktywności od świadomie i dobrowolnie podjętego cyklu regularnych spotkań nauczyciela i studenta, a opartego na wspólnie ustalonym i w toku zajęć negocjowanym celu naukowym i/lub rozwojowym, których realizację gwarantuje warsztat tutorski, w tym założenia teoretyczne tutoring.

Taki właśnie model tutoring akademickiego jako formy edukacji, nie tyle zindywidualizowanej, ile spersonalizowanej, jest wdrażany na Wydziale Oceanografii i Geografii Uniwersytetu Gdańskiego. W tym miejscu należy dodać, że Collegium Wratislaviense, którego kadra przeszkoliła m. in. tutorów omawianego w artykule Wydziału, upatruje źródeł i fundamentów metody tutoring w najstarszej formie edukacji, czyli opartej na relacji mistrz-uczeń, personalizmie, klasycznej koncepcji cnót oraz osiągnięciach psychologii pozytywnej (Fingas 2015). Z kolei A. Krajewska i M. Kowalczyk-Wałędziak (2014) w artykule na temat możliwości i barier wdrażania tutoring akademickiego w Polsce wskazują jego podstawy teoretyczne w teoriach: rozwoju poznawczego; współdziałania w uczeniu się; koncepcji doskonałości w rozwoju talentu oraz w teoriach dotyczących rozwoju personalnego i profesjonalnego.

Przedstawiając metodę tutoringu, warto przyjrzeć się niektórym korzyściom jakie niesie jej stosowanie w środowisku akademickim. A. Pereświat-Sołtan (2011) podkreśliła przydatność tutoringu w edukacji dorosłych (na studiach niestacjonarnych), argumentując to spostrzeżeniem, iż rozwija takie cenione w dzisiejszej, ponowoczesnej rzeczywistości kompetencje, jak refleksyjność, komunikatywność oraz umiejętność budowania relacji. Rozwijana przez cały proces tutoringu relacja i komunikacja przenika wszystkie obszary aktywności (społeczny, poznawczy, metapoznawczy, motywacyjny) obu zaangażowanych stron. Po drugie, A. I. Brzezińska i L. Rycielska (2009) oraz P. Czekierda (2007) zwracają uwagę, że tutoring może stać się dla nauczyciela nowym sposobem i płaszczyzną interakcji z podopiecznymi, ale jednocześnie ważnym sposobem stymulowania samorozwoju, budowania wsparcia zawodowego w grupie kolegów-nauczycieli, a także przyczyną tworzenia się nowych, trwałych sieci społecznych.

Jak wynika ze studiów przypadków, wdrażanie tutoringu na różnych szczeblach edukacji w Polsce (Czekierda i in. red. 2015) przynosi satysfakcję intelektualną i osobistą tutorom i ich podopiecznym, ale pozostaje on elitarny. Pewna opozycja tutoring–masowe kształcenie rodzi dylemat natury organizacyjnej i etycznej: czy i jak tutoringiem objąć wszystkich studentów, skoro według osób stosujących ma tyle zalet? Problem współistnienia kameralnej z założenia metody tutoringu oraz idei wyrównywania szans edukacyjnych studentów dogłębnie zanalizowała m. in. B. Karpińska-Musiał (2015, 137), konkludując taką refleksją: „(...) warto się zastanowić, czy przypadkiem w demokratycznym rozpędzie upowszechniania edukacji wyższej polityka oświatowa nie prowadzi do paradoksalnych zjawisk wykluczenia najlepszych”. Upatruje przy tym, iż częściowe wprowadzenie tutoringu do systemu studiów w Polsce wychodziłoby naprzeciw postulatowi pedagogów i liderów edukacji przywracania kształceniu akademickiemu elitarniej formy w dobie problemu obniżania się jakości kształcenia. Zatem obok partykularnych korzyści, jakie tutoring niesie dla wybranych studentów i ich nauczycieli, można wyróżnić obszar jego pozytywnego wpływu na etos akademicki lub wręcz jest on, zdaniem P. Czekierdy (2007, 92), „(...) szansą na odnowienie misji polskiego uniwersytetu”.

WPROWADZANIE TUTORINGU NA WYDZIALE OCEANOGRAFII I GEOGRAFII

Wdrażanie tutoringu rozpoczęto w roku akademickim 2012/2013 od kursu „Szkola Tutorów Akademickich”. W kolejnym roku akademickim odbyła się jego druga edycja, także prowadzona przez Collegium Wratislaviense. W sumie 37 osób ukończyło 64-godzinny kurs „Szkola Tutorów Akademickich”, dedykowany Wydziałowi Oceanografii i Geografii. Powyższa informacja wraz z profilami tutorów oraz instrukcją, jak zapisać się na tutoring została udostępniona na początku

października 2014 roku na stronie Wydziału Oceanografii i Geografii (Informacje dla studenta: Tutoring 2014). Ponadto przeprowadzono 2-tygodniową kampanię reklamową tutoringu. Założono, że tutoring będzie przeznaczony dla poszukujących wiedzy, aktywnych i ciekawych, których zainteresowania wykraczają poza program studiowanej specjalności, co jednocześnie nie oznaczało, że oferta dotyczy tylko grupy studentów o najwyższej średniej ocen.

Studenci byli rekrutowani do programu w oparciu o ustalone kryteria. Zainteresowani mogli zapoznać się z regulaminem, kontraktem tutorskim i potem ewentualnie zdecydować się na przesłanie CV wraz z listem motywacyjnym. Wyjaśniono, że udział w programie zapewni studentowi stałą opiekę tutora przez semestr lub rok akademicki. Współpraca będzie polegać na regularnych spotkaniach tutora ze studentem, w ramach których omawiane będą samodzielnie przygotowane przez podopiecznych eseje na zadany wcześniej temat oraz inne zadania. Poinformowano, że dysponujący odpowiednimi narzędziami tutor w cyklu 8 spotkań w semestrze będzie realizować indywidualny, dostosowany do potrzeb studenta kurs akademicki. Jak wynika z przedstawionych danych (por. Tab. 1) tutoring na Wydziale Oceanografii i Geografii nie jest masową formą kształcenia. W roku akademickim 2014/2015 zaangażowanych było około 8% pracowników i 2% studentów. Należy zaznaczyć, że dane w Tab. 1 nie sumują się. W badanym roku akademickim z oferty tutoringu skorzystało ogółem 32 studentów i 18 pracowników omawianego Wydziału.

Tabela 1. Liczba studentów i pracowników Wydziału Oceanografii i Geografii uczestniczących w tutoringu w roku akademickim 2014/2015. Stan na 31 grudnia 2014 roku w semestrze zimowym i stan na 15 kwietnia 2015 roku w semestrze letnim

Table 1. The number of students and employees of the Faculty of Oceanography and Geography participating in tutoring in the academic year 2014/2015. As of 31st December, 2014 in the winter semester and as of 15th April, 2015 in the summer semester

Semestr	Studenci		Pracownicy	
	Ogółem	Uczestniczący w tutoringu	Ogółem	
Zimowy	1454	22	15	206
Letni	1274	25	16	212

Źródło: opracowanie własne.

Source: own study.

Dodać należy, że oferta tutoringu spotkała się z podobnym zainteresowaniem zarówno wśród studentów Instytutu Geografii, jak i Instytutu Oceanografii. Zapisywali się studenci czterech z pięciu kierunków studiów funkcjonujących na Wydziale (geografia, gospodarka przestrzenna, oceanografia, geologia), a biorąc pod uwagę stopień studiów: częściej uczestnicy studiów licencjackich (20 osób) niż magisterskich (12 osób); na tutoring zapisali się wyłącznie studenci studiów

stacjonarnych. Podobnie w charakterystyce grupy tutorów Wydziału zauważyć można pewne prawidłowości: podobne zainteresowanie w obu Instytutach, w tym zarówno wśród młodszych, jak i starszych stopniem, chociaż większość tutorów, w tym także aktywnych tutorów w badanym roku akademickim stanowili pracownicy ze stopniem „doktor”. Interesująco przedstawia się struktura płci zaangażowanych w tutoring studentów i pracowników w badanym roku akademickim. Proporcja mężczyzn do kobiet wyniosła 1:3 w przypadku studentów i 1:2 w przypadku nauczycieli. Podobnie w obu edycjach tutoringu dla nauczycieli struktura płci uczestników była niesymetryczna (26 kobiet i 11 mężczyzn).

WYPOWIEDZI NAUCZYCIELI AKADEMICKICH

Jak wspomniano wcześniej, źródłem informacji o motywach podjęcia pracy tutora były wypowiedzi pisemne 11 pracowników Wydziału Oceanografii i Geografii, zebrane podczas trwania kursu tutoringu II stopnia¹. W badanej grupie było 5 nauczycieli akademickich zatrudnionych w Instytucie Geografii, 5 w Instytucie Oceanografii i 1 pracownik Wydziału Oceanografii i Geografii (pracowni GIS); trzy osoby posiadały tytuł doktora habilitowanego., jedna magistra, a pozostali tytuł doktora. Dodać należy, że aż 10 osób stanowiły kobiety. Odpowiedzi na pytanie: Dlaczego jesteś tutorem? okazały się kilkudzaniowymi (3–6), bogatymi w treść wypowiedziami. Nie tylko zawierały odpowiedź na postawione przez autorkę pytanie, ale rozwijały dodatkowo wątek dotyczący korzyści ze stosowania metody tutoringu, który także postanowiono pokrótce ukazać w dalszej części artykułu.

Zauważono, że trzy rodzaje motywacji powtarzały się najczęściej i była to deklarowana chęć lub/i możliwość: pomagania studentom (7 tutorów), rozwoju tutora (6 tutorów), doświadczania indywidualnej relacji ze studentem (6 tutorów). Każdy z nauczycieli wypowiedział przynajmniej jedno zdanie wskazujące na wymienione wyżej rodzaje motywacji; większość wskazywała na dwie. Należy dodać, że część wypowiedzi zawierała słowa wprost wskazujące na wyodrębniony i nazwany zbiór motywów, czyli motywacji, a części wypowiedzi – na podstawie wyłaniającego się sensu – przypisano do jednej z czterech grup (Tab. 2).

W motywacji „inne” warto zwrócić uwagę na dwa powtarzające się motywy. Po pierwsze, trzech nauczycieli wyartykułowało chęć dzielenia się pasją/pasjami, zainteresowaniami naukowymi ze studentami, a po drugie dwóch nauczycieli pisało o mankamentach obecnego systemu edukacyjnego, wskazując przy tym na przydatność tutoringu do wprowadzania zmian na lepsze. O tej drugiej motywacji świadczy ostatnia wypowiedź w Tab. 2. oraz następująca, wyrażona takimi

¹ W kursie II stopnia uczestniczyło 13 osób: 1 mężczyzna był nieobecny w dniu przeprowadzania badań; autorka artykułu, także uczestnicząca w tym kursie, nie badała siebie.

Tabela 2. Przykłady wypowiedzi na temat „Dlaczego jesteś tutorem?”
Table 2. „Why are you a tutor?” – examples of statements

Motywacja [liczba osób wskazujących]	Wybrane wypowiedzi (motywy)
Pomaganie studentom [7]	- „(...) pomoc studentom w ich wyborach, ich rozwoju sprawia mi ogromną satysfakcję” - „Dlatego, że chcę żeby studenci rozwijali się”
Rozwijanie (się) [6]	- „Chce się to robić, a to mnie dopinguje do mojego rozwoju, wzrostu” - „Poznanie potrzeb, zainteresowań studenta jest inspirujące, stwarza także dla mnie nowe możliwości rozwoju dydaktycznego”
Doświadczenie indywidualnej relacji ze studentem [6]	- „Żeby lepiej poznać studentów. Indywidualne spotkania powodują, że również na pozostałych patrzę uważniej, a nie jak na jednorodną masę” - „Wzajemna relacja ze studentami zawsze była dla mnie ważna”
Inne [6]	- „Chcę zainteresowania studentów swoimi pasjami” - „Żeby skostniały system/sposób prowadzenia zajęć choć trochę urozmaicić”

Źródło: opracowanie własne.
Source: own study.

słowami: „(...) w takich spotkaniach można „uciec” od stawiania punktów, od oceniania – stawiania ocen”.

Zidentyfikowane motywacje bycia tutorem w badanej grupie nauczycieli akademickich Wydziału Oceanografii i Geografii Uniwersytetu Gdańskiego korespondują z przykładowymi priorytetami pracy nauczyciela ułożonymi przez I. Majewską-Opiełkę (2015, 206) w formie piramidy z pomocą uczniom u jej podstawy, dalej z priorytetem pozytywnych relacji z uczniami, następnie w kolejności – doskonalenie się, a u szczytu piramidy leży poprawianie skuteczności pracy nauczyciela. Twórczyni logodydaktyki zachęca do własnego opracowania priorytetów pracy nauczyciela. Wyłoniony w czasie analizy zestaw motywacji tutorów akademickich ma podobne trzy pierwsze piętra „piramidy priorytetów”: pomoc studentom, własny rozwój nauczyciela, zindywidualizowane relacje ze studentami, a u szczytu inne, mniej ważne motywy/priorytety, jak wspomniane wcześniej potrzeby dzielenia się pasją czy urozmaicania formy prowadzenia zajęć.

Z przeprowadzonych badań wyłania się obraz tutoringu jako metody, która zapewnia korzyści zarówno nauczycielom, jak i studentom. Po pierwsze, nauczyciele zaspokajają potrzebę korzystania z takiej formy zajęć ze studentami, w której urzeczywistnia się pożądane przez nich doświadczenie czy wręcz zaspokojenie, jak piszą, „(...) ciekawości drugiego człowieka” i doświadczenia „głębszej relacji ze studentem”. Po drugie, liczne wypowiedzi nauczycieli wskazują na chęć niesienia pomocy studentom. Można je odczytać jako realizację w tutoringu

spełnienia zawodowego nauczyciela akademickiego w aspekcie dydaktycznym i wychowawczym. Ponadto, w wypowiedziach badanych nauczycieli nazwana jest także emocja towarzysząca spełnieniu obu tych potrzeb, czyli radość i satysfakcja. Do trzeciej grupy korzyści, łączącej się z motywacją określoną w Tab. 1. mianem „rozwijanie (się)”, należą możliwości rozwoju osobistego nauczyciela oraz jego warsztatu dydaktycznego. Do kilku wypowiedzi zawartych w Tab. 1, które uprawomocniają taki sposób interpretacji, dodać można takie określenia tutoringu przez badanych, jak: „rozwijające”, „ładujące akumulatory na dłuższy czas”, „część ciągłej pracy nad sobą”.

Co zyskują studenci ze spotkań z tutorem? Odpowiedzi można szukać w niektórych wypowiedziach wyliczających niejako konkretną pomoc w co najmniej dwóch obszarach. Wymienioną przez nauczycieli możliwość doskonalenia przez studentów warsztatu pisania i prezentacji odnieść można do działań typowych dla wspomnianego wcześniej tutoringu akademickiego. Natomiast oferowanie pomocy w ukierunkowaniu, wzmocnieniu, w odnalezieniu się „(...) w tym pędzącym świecie”, a także stwarzanie szans i okazji do odkrycia „głębszego sensu w życiu” (w cudzysłowie wypowiedzi tutorów) przynależy do aktywności charakterystycznych dla tutoringu rozwojowego. Ponadto, do obopólnej korzyści zaliczyć można wskazania nauczycieli na chęć dzielenia się pasją jako jednej z odpowiedzi na pytanie „Dlaczego jesteś tutorem?”. Przebywanie z zaangażowanym w swoją dziedzinę nauki nauczycielem-specjalistą może być inspirujące dla młodych adeptów nauki. Możliwości tutoringu w aspekcie wspólnej korzyści nauczyciela i studenta dobrze ilustruje następujący metaforyczny fragment wypowiedzi jednego z nauczycieli, dla którego tutoring to wydarzenie i wyzwanie, ponieważ został on określony jako „(...) wspólna podróż z młodym człowiekiem w miejsce nieznane intelektualnie”.

Na koniec warto też zwrócić uwagę na pewien niuans w stylu wypowiedzi badanych tutorów akademickich, który charakteryzuje się proaktywnością w rozumieniu S. R. Coveya (2007) i I. Majewskiej-Opiełki (2015). W zdaniach nauczycieli powtarzają się takie czasowniki jak „chcę”, „chciałabym”, „wierzę”, wskazujące na świadomie podejmowane działania ukierunkowane na wybrany cel. Nie zanotowano natomiast reaktywnych wypowiedzi, czyli zawierających stwierdzenia jak „muszę”, „powinienem”, „trzeba” itp. Zatem, badana grupa nauczycieli charakteryzuje się silnie rozwiniętym poczuciem sprawstwa, przekonaniem o możliwości wpływania na rzeczywistość, a nie tylko poddawania się okolicznościom. Analiza zebranych wypowiedzi tutorów dostarcza przesłanek do doszukiwania się zbieżności cech badanej grupy tutorów Wydziału Oceanografii i Geografii z koncepcją „logodydaktyka, czyli nauczyciela z charakterem” I. Majewskiej-Opiełki (2015, 201–230).

WYPOWIEDZI STUDENTÓW

Pisemne wypowiedzi 14 studentów na temat motywów zapisania się na tutoring pozyskano od 9 nauczycieli z opisanej wcześniej grupy. Stworzono w ten sposób homogeniczną w pewnym stopniu grupę respondentów: tutorów i ich podopiecznych. Badaną grupę studentów stanowiło 10 kobiet i 4 mężczyzn, w tym 8 przedstawicieli studiów I stopnia i 6 studiów II stopnia, a pod względem studiowanego kierunku: 6 osób z oceanografii, 4 z geografii i po 2 osoby z gospodarki przestrzennej i geologii. Zatem można uznać, że badani studenci stanowili zróżnicowaną grupą i odpowiadają przedstawionym wcześniej charakterystykom wszystkich studentów (32) zaangażowanych w tutoring w roku akademickim 2014/2015, ponieważ znalazły się wśród nich osoby z obu stopni studiów, z 4 kierunków i podobnie więcej kobiet niż mężczyzn.

Pytanie „Dlaczego zapisałeś się na tutoring?” skłoniło 8 studentów do wypowiedzi o podobnej objętości (3–6 zdań) co omawianej wcześniej grupy nauczycieli, pozostałe zaś były krótsze (1–2 zdania); otrzymano 2 wypowiedzi sporządzone na komputerze oraz 12 odręcznym pismem, w tym jeden w formie rysunku przedstawiającego tekst wpleciony w zarys globusa.

Podczas analizy treści zauważono, że słowem przewijającym się aż w 11 wypowiedziach jest rodzina słów, takich jak: rozwijać, rozwinąć, rozwój. Pozostałe 3 wypowiedzi studentów również wskazują na motywację rozwoju, ale ujęli to w innych, następujących określeniach: zgłębiać, zrozumieć, poszerzać, bliżej poznać, poznać coś nowego. Zatem motywacja rozwoju wystąpiła u badanych osób jako główny czynnik podjęcia decyzji o zapisaniu się na tutoring. Pojęcie rozwoju jest wieloznaczne, więc należy przyjrzeć się bliżej, o jaki rozwój chodziło studentom.

Z myślą o rozwoju naukowym ucześnieć na tutoring co najmniej 11 osób i świadczą o tym takie sformułowania obecne w wypowiedziach, jak np.: „poszerzenie wiedzy”, „zgłębienie warsztatu naukowca”, „wskazówki do licencjatu”. Na podstawie wypowiedzi pozostałych trzech studentów można jedynie domyślać się (z kontekstu całych wypowiedzi też jasno to nie wynika), że studenci równoległe z rozwojem osobistym (holistycznym?) mieli na myśli także rozwój w szeroko rozumianym obszarze nauki, o czym m. in. świadczy trzecia i czwarta wypowiedź zawarta w Tab. 3.

Ponadto, analizując wypowiedzi uczestników tutoringingu stwierdzono, że cechuje ich wysoka aktywność i chęć rozwijania się, o czym świadczą fragmenty wypowiedzi trzech osób, które napisały, że postanowiły/lubią/chciały wziąć udział w dodatkowych zajęciach poza programem studiów (por piąta wypowiedź w Tab. 3). Obok aktywności badani studenci charakteryzują się, podobnie jak ich tutorzy, o czym już wspomniano, cechą proaktywności w rozumieniu S.R. Coveya (2007) i I. Majewskiej-Opiełki (2015).

Warto zauważyć, że badanym studentom leżało na sercu rozwijanie nie tylko wiedzy, ale też, jak napisali: umiejętności, pasji czy zdobywanie nowych doświadczeń. Co więcej, charakteryzowała ich otwartość na nowe wyzwania, o czym świadczy użycie przymiotnika „nowy” w wypowiedziach pięciu osób, jak np. w drugiej i ostatniej umieszczonych w Tab. 3. Warto nadmienić, że psychologowie motywacji zauważają, że „(...) ciekawość sprzyja rozwojowi i odnoszeniu sukcesów” (Franken 2013, 523); otwartość jednostki na doświadczenia wiąże z postrzeganiem świata jako przyjaznego, co razem stanowi podłoże jej rozwoju i twórczości.

Tabela 3. Przykłady wypowiedzi na temat „Dlaczego zapisałeś się na tutoring?”
Table 3. „Why have you enrolled for tutoring?” – examples of statements

Motywacja [liczba osób wskazujących]	Wybrane wypowiedzi (motywy)
Rozwijanie (się) [14]	„Postanowiłam zapisać się na tutoring głównie po to, aby poszerzać swoją wiedzę” „Zapisałam się na tutoring, ponieważ chciałam rozwinąć swoją wiedzę o biologii morza, a także zdobyć nowe doświadczenia, umiejętności” „Zapisałam się na tutoring z myślą rozwijania swoich umiejętności i pasji” „Zapisałam się na tutoring ponieważ pragnę rozwijać się w wielu kierunkach” „Postanowiłem, że w tym roku będę robił coś więcej ponad program”
Inna indywidualna forma zajęć [4]	„Możliwość indywidualnej pracy z tutorem tylko dodatkowo zachęciła mnie do podjęcia tej decyzji”. „Ze względu na zupełnie inny sposób prowadzenia zajęć. Jest to spotkanie w 4 osoby z prowadzącym, który nie ocenia na tle grupy, a także nie wrzuca wszystkich studentów do jednego worka”.
Inne [5]	„Nie zawsze mam na tyle silne zaangażowanie we własny rozwój, by samodzielnie pracować nad tematami, które związane są ze studiami i które mnie interesują. Stwierdziłam, że tutoring zmotywuje mnie do działania w tej kwestii (i nie pomyliłam się)” „Nowy projekt na uczelni; ciekawość”

Źródło: opracowanie własne.
Source: own study.

Obok motywacji ukierunkowanej na rozwój, obecnej w wypowiedziach każdego studenta, zauważono u 4 osób zaciekawienie tutoringiem jako oryginalną formą zajęć ze względu na relację nauczyciel-student. Inny sposób prowadzenia zajęć lub/i indywidualna ich forma zachęciła, zaciekawiła lub skłoniła do jej spróbowania 4 osoby (Tab. 3). W omawianej grupie dwukrotnie tutoring został określony jako „inny” sposób lub forma zajęć oraz trzykrotnie opisany przymiotni-

kiem „indywidualny” (zajęcia z tutorem, forma zajęć, praca z tutorem). Ów motyw innej, indywidualnej formy zajęć był albo wymieniony (przez 2 osoby), albo szerzej rozwinięty (także przez 2 osoby). Jedna z wypowiedzi (ujęta w Tab. 3) wskazuje na komfort bycia wyjątkowym i indywidualnie ocenianym, a nie jako jeden z „worka studentów”. Z kolei druga osoba dodała, że poprzez tę „inną formę nauki, czyli indywidualnych zajęć z tutorem” chciała zobaczyć, czy w ten sposób jest jej „łatwiej w nauce”. Biorąc pod uwagę kontekst tej ostatniej wypowiedzi, nie wydaje się, aby jej autor miał na myśli pomoc w trudnościach związanych z nauką, ale prawdopodobnie oczekiwał postępu w obszarze, który został wskazany w pierwszym zdaniu wypowiedzi, bowiem motyw zapisania się na tutoring został określony jako chęć rozwijania zdolności, poszerzania wiedzy, wgłębiania się w tematy, które interesują tę osobę.

Wśród motywacji określonych mianem „inne” znalazły się 3 wypowiedzi świadczące o oczekiwaniu pomocy od tutora w różnych obszarach: w motywowaniu do szeroko rozumianego rozwoju (Tab. 3), we wprowadzeniu w środowisko akademickie, w podjęciu decyzji na trzecim roku studiów licencjackich o dalszym kierunku studiów. Dodatkowo jedna osoba przyznała, że brała wcześniej udział „w podobnym projekcie” i ponieważ przyniósł jej „dużo dobrego” więc pomyślała „żeby też spróbować na naszym Wydziale”.

Udzielając odpowiedzi na pytanie: „Dlaczego zapisałeś się na tutoring?” niektórzy wplatali spontanicznie refleksję z odbywanych zajęć tutoringowego (por. przedostatnia wypowiedź w Tab. 3). Choć ewaluacja procesu tutoringowego nie była celem autorki, na jedną z dłuższych z tego typu wypowiedzi warto zwrócić uwagę, ponieważ pokazuje ona potrzebę i docenienie przez studentów korzyści z tutoringowego, obok równoległe prowadzonego tutoringowego naukowego. W pierwszym zdaniu wypowiedzi na temat: „Dlaczego zapisałeś się na tutoring?” pewna studentka napisała, że przyczyną było rozwijanie umiejętności i pasji (por. trzecia wypowiedź w Tab. 3), a zakończyła swoją wypowiedź następująco: „(...) Poza pisaniem esejów i rozmowami, bardzo cenię sobie testy i zadania bardziej psychologiczne aniżeli związane z oceanografią. Pomagają one zrozumieć i przemyśleć swoją osobę z różnych stron”.

Tutoring nie jest i nie powinien być terapią. Należy wyjaśnić, że model tutoringowego praktykowany na Wydziale Oceanografii i Geografii, a wynikający z przeszkolenia według założeń filozoficznych przyjętych przez Collegium Wratislaviense zakłada nie tylko rozwijanie na polu naukowym, ale także oferowanie pomocy, np. w postaci dostosowanych do danej sytuacji pytań czy zadań do wykonania w domu, zmierzających do spójnego rozwoju podopiecznego. Przytoczona wyżej opinia studentki potwierdza słuszność wdrażania modelu tutoringowego jako metody edukacji spersonalizowanej, której celem jest szeroko rozumiany rozwój potencjału podopiecznego (Czekierda 2015). Być może studenci nie spodziewali

się takiej wielostronnej formy rozwoju, przystępując do nowej oferty dydaktycznej na Wydziale, ale o tym przekonać się będzie można, przeprowadzając odrębne badania, najlepiej w formie wywiadów indywidualnych.

ZAKOŃCZENIE

Podsumowując, warto zwrócić uwagę, że w pierwszym (zimowym) semestrze funkcjonowania nieobowiązkowego kursu tutoringów oraz w okresie zbierania danych, który przypadł na marzec i kwiecień 2015 roku, żaden student i żaden nauczyciel nie przerwali i nie zrezygnowali z tej formy zajęć. Z jednej strony może to świadczyć o zadowoleniu z jakości przygotowanej nowej oferty dydaktycznej, z drugiej strony nie należy zapominać, iż studenci i tutorzy zgłaszali się dobrowolnie. Przywołać tu można wspomniane we wprowadzeniu teorie celu, zgodnie z którymi cele, które jednostka sama sobie wyznacza, silniej ją motywują niż te, które zostały jej narzucone. Dzieje się tak dlatego, iż „(...) sami lepiej potrafimy wyznaczyć optymalny cel, ponieważ najlepiej znamy swoje możliwości” oraz „bardziej przykładamy się do działań, które podjęliśmy z własnej inicjatywy” (Franken 2013, s. 497).

Z przeprowadzonej analizy wypowiedzi 11 nauczycieli i ich 14 podopiecznych na temat motywów uczestniczenia w tutoringach wynika, że obie grupy łączą pewne podobieństwo przyczyn zaangażowania się. Po pierwsze samorozwój jednostki, czyli potrzeba rozwijania siebie oraz rozwijania wiedzy, pasji i umiejętności skłoniły badanych (w większym stopniu studentów) do uczestniczenia w tutoringach akademickim. Po drugie niektórych nauczycieli motywowało do pracy metodą tutoringów „doświadczenie indywidualnej relacji ze studentem”, a część studentów zapisujących się na kurs tutoringów zwracała uwagę na inną, indywidualną formę zajęć, w cztery oczy z prowadzącym. Zatem ukierunkowanie na własny rozwój świadczy z jednej strony o dużej potrzebie zaspokojenia głodu informacji, wiedzy, mądrości, czyli upraszczając – głodu treści – z drugiej strony okazuje się, że dla studentów i nauczycieli ważną kwestią pozostaje także forma tego procesu rozwoju, czyli ukierunkowanie na indywidualne podejście. Dodać należy, że tym, co najbardziej różniło obie badane grupy była motywacja „pomaganie studentom”, która najczęściej wskazywana była przez nauczycieli, a w ogóle nie brana pod uwagę, ze zrozumiałych względów, przez studentów.

Chociaż celem badań nie było określenie stopnia zadowolenia czy zaspokojenia oczekiwań łączonych z tutoringami, ale motywów jego podjęcia, jednak niektórzy respondenci spontanicznie załączali w swoich wypowiedziach dowody satysfakcji z tego kursu. Oczywiście, mogą one być inspiracją do kolejnych badań, np. oceny rocznego funkcjonowania tutoringów na Wydziale Oceanografii i Geografii Uniwersytetu Gdańskiego. W opinii autorki niniejszego opracowania przytoczone w artykule wypowiedzi nauczycieli i studentów składają do wniosku

sku, że tutoring akademicki w obszarze nauk o Ziemi sprawdza się bardzo dobrze. Wychodzi naprzeciw poszukującym różnych wyzwań i dróg rozwoju studentom oraz nauczycielom, a także spełnia ważną rolę społeczną, którą I. Majewska-Opielka (2015, 56) ujęła w następujących pytaniach: "Czy tak samo zależy nam na wychowaniu społeczeństwa innowacyjnego, jak i mającego dobrze rozwiniętą samoświadomość, sumienie, wyobraźnię i wolę? I czy przy wyraźnej dysproporcji w nacisku na te dwa elementy edukacji będziemy potrafili właściwie skorzystać z postępu technologicznego?"

LITERATURA

- Brzezińska, A. I., Appelt, K., 2013. *Tutoring nauczycielski – tutoring rówieśniczy: aspekty etyczne*. Forum Oświatowe, 2 (49), 13–29. Pobrano z: <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/39>
- Brzezińska, A. I., Rycielska, L., 2009. *Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela*, [w:] P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzaska (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej* (s. 19–30). Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej
- Budzyński M., b.d. *Tutoring wychowawczo-rozwojowy jako metoda pracy wykorzystująca „relacje wzajemnie uczące” w środowisku Nauczyciele_Uczniowie_Rodzice; System Ewaluacji Oświaty. Nadzór pedagogiczny*. <http://www.npseo.pl/data/documents/4/330/330.pdf>
- Charmaz K., 2013. *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, PWN, Warszawa.
- Cichoń M., Piotrowska I., 2012. *Kształtowanie kompetencji kluczowych wśród studentów geografii poprzez metodę projektu, esej geograficzny i recenzję*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej, t. 2, s. 151–168.
- Covey S.R., 2007. *7 nawyków skutecznego działania*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
- Czekierda P., 2007. *Tutoring jako szansa na odnowę misji polskiego uniwersytetu*, [w:] *Tutoring: w poszukiwaniu metody kształcenia liderów*, B. Kaczarowska (red.), Stowarzyszenie Szkoła Liderów, Warszawa, s. 92–100. Publikacja Programu Liderzy Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności dostępna: http://liderzy.pl/nasze_publicacje.php?id=276&biblioteka=
- Czekierda P., 2015. *Czym jest tutoring?* [w:] P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala (red.) *Tutoring. Teoria. Praktyka. Studia przypadków*, Oficyna Wolters Kluwer, Warszawa, s. 15–36.
- Czekierda P., Fingas B., Szala M. (red.), 2015. *Tutoring. Teoria. Praktyka. Studia przypadków*, Oficyna Wolters Kluwer, Warszawa.
- Fingas B., 2015. *Fundamenty i źródła tutoring*, [w:] P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala (red.) *Tutoring. Teoria. Praktyka. Studia przypadków*, Oficyna Wolters Kluwer, Warszawa, s. 37–61.
- Franken R. E., 2013. *Psychologia motywacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Informacje dla studenta: Tutoring*. Wydział Oceanografii i Geografii Uniwersytetu Gdańskiego <http://oig.ug.edu.pl/tutoring> dostęp 31.03.2015.
- Karpińska-Musiał B., 2015. *Tutoring akademicki – pomiędzy epistemą a doxą. Tożsamość metody w kontekście kształcenia uniwersyteckiego*, [w:] P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala (red.) *Tutoring. Teoria. Praktyka. Studia przypadków*, Oficyna Wolters Kluwer, Warszawa, s. 123–139.
- Krajewska A., Kowalczyk-Walędzia M., 2014. *Possibilities and Limitations of the Application of Academic Tutoring in Poland*, "Higher Education Studies", vol. 4, no. 3, p. 9–19.
- Majewska-Opielka I., 2015. *Logodydaktyka w edukacji. O wychowaniu mądrego i szczęśliwego człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot.

- Pereświat-Sołtan A., 2011. *Tutoring jako ważny obszar uczenia się dorosłych*, Edukacja Dorosłych, nr 2, s. 137–151.
- Piróg, D., 2010. *Sondaż diagnostyczny w badaniach z zakresu dydaktyki geografii –wybrane determinanty responsywności*, [w:] S. Liszewski (red.), *Obszary metropolitarne we współczesnym środowisku geograficznym*, Łódź: UŁ, s. 415–425.
- Piróg, D., 2014a. Konkurowanie uniwersytetów na rynku usług edukacyjnych w warunkach kryzysu gospodarczego i nasilających się trudności tranżycji absolwentów. *Prace Komisji Geografii Przemysłu Polskiego Towarzystwa Geograficznego*, 28, Kraków, s. 117–130.
- Piróg, D., 2014b. W poszukiwaniu metodologicznych innowacji w badaniach jakościowych – przykład z analiz przechodzenia absolwentów geografii na rynek pracy, *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis*, 162 (VI), s. 9–18.
- Szkurlat E., 2011. *Problemy jakości kształcenia geograficznego na tle zmian w kształceniu akademickim w Europie i w Polsce*, *Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG* Nr 1, s. 116–125.

SUMMARY

The aim of the paper is to identify student's and teacher's motives of involvement in tutoring – a new educational offer in the academic year 2014/2015 at the Faculty of Oceanography and Geography of the University of Gdańsk. First, the theoretical concept of tutoring is presented, followed by the description of the process of implementation of the voluntary course of tutoring at the Faculty. Finally, results of the one-question survey conducted among 11 tutors and their 14 tutees is presented. The research revealed that a motive of development of academic skills and knowledge is present in every student's opinions. More than half of the teachers became tutors to help students and because they find tutoring developmental.