



Kompetencje tutorów akademickich – badania wśród uczestników projektu „Mistrzowie dydaktyki”

Competences of academic tutors – research among participants of the project “Masters of Didactics”

*Szczęśliwy ten, kto ma obok siebie kogoś, kto pragnie jego dobra,
ofiaruje swój czas, potrafi poprowadzić w ciekawe miejsca!*
(Czekierda 2018, 9)

Monika Czyżewska^a, Ewa Duda^b, Anna Perkowska-Klejman^c, Edyta Zawadzka^d

^a Dr Monika Czyżewska, * <https://orcid.org/0000-0003-4921-730X>

^b Dr Ewa Duda, * <https://orcid.org/0000-0003-4535-6388>

^c Dr hab. prof. ucz. Anna Perkowska-Klejman, * <https://orcid.org/0000-0003-4601-9877>

^d Dr Edyta Zawadzka, * <https://orcid.org/0000-0001-6100-6607>

* Instytut Pedagogiki, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

Abstrakt: Celem przeprowadzonych badań było rozpoznanie, a następnie dokonanie charakterystyki samooceny poziomu kompetencji tutorskich nauczycieli akademickich uczestniczących w projekcie „Mistrzowie Dydaktyki” – *wdrożenie modelu tutoring*. Podstawę opisu kompetencji tutorskich stanowiła „Europejska matryca kompetencji dla tutora” opracowana w ramach projektu Certification for Mentors and Tutors (Certi.MenTu) ukierunkowanego na certyfikację kompetencji mentorów i tutorów według Europejskiej Normy EN ISO 17024. Wybrane kompetencje tutorskie opisane w tym projekcie aplikowano do środowiska akademickiego. Stworzono siedem obszarów tych kompetencji. Były to m.in: komunikacja i relacje, współpraca z tutees i ich wspieranie, efektywne uczenie się, monitorowanie postępów tutees, ewaluacja tutoring. Pytania badawcze dotyczyły ogólnego obrazu kompetencji tutorskich, rozwojowości tychże obszarów. Interesowały nas również czynniki socjo-demograficzne mogące różnicować poziom kompetencji tutorów. Zastosowaną metodą był sondaż diagnostyczny, a techniką ankietę internetową zawierającą pytania otwarte i zamknięte. Badania przeprowadziliśmy wśród 78 wykładowców z polskiego środowiska akademickiego. Wyniki wskazują, że nauczyciele akademicy postrzegają siebie jako właściwie przygotowanych do realizacji procesu tutoringowego, mając jednocześnie świadomość konieczności doskonalenia, zwłaszcza kompetencji w zakresie wiedzy, organizacji oraz ewaluacji programu tutoring na uczelni. Kompetencje tutorskie są niezależne od płci oraz stopnia naukowego nauczycieli akademickich, ale zróżnicowane ze względu na dyscyplinę naukową.

Słowa kluczowe: edukacja akademicka, kompetencje tutorskie, tutoring, uczenie się dorosłych

Abstract: The aim of the research was to identify and then characterize the self-assessment of the level of tutoring competences of academic teachers participating in the project “Masters of Didactics” – *implementation of the tutoring model*. The tutoring competences were described on the basis of the “European competence matrix for tutors” developed as part of the Certification for Mentors and Tutors (Certi.MenTu) project which focused on the certification of the competences of mentors and tutors according to the European Standard EN ISO 17024. The selected tutoring competences described in this project were applied to the academic environment. The competences were grouped into seven areas. These included: communication and relationships, cooperation with tutees and provision of support for them, effective learning, monitoring tutees’ progress, evaluation of tutoring. The research questions concerned the overall picture of the tutoring competences and the developmental nature of these areas. We were also interested in socio-demographic factors that may differentiate the level of competence of tutors. The method used was a diagnostic survey and the technique was an online survey with open and closed questions. The research was conducted among 78 lecturers from the Polish academic community. The results indicate that academic teachers perceive themselves as adequately prepared to carry out the tutoring process, while being aware of the need to improve, especially in terms of knowledge, organization and evaluation of the tutoring programme at the university. Tutoring competences are independent of gender and academic degree of academic teachers but differentiated by academic discipline.

Keywords: academic education, adult learning, tutor competences, tutoring

Wprowadzenie

Podjmując temat *tutoringu akademickiego* odnośmy się do idei, która zakłada zindywidualizowane i spersonalizowane¹ podejście do studenta, nazywanego w tutoring *tutee*. W sensie formy, tutoring oznacza wspólną, dostosowaną do możliwości studenta pracę (nad omawianymi lekturami, pisanyimi esejami, tworzonymi i realizowanymi projektami badawczymi lub artystycznymi etc.) w układzie jeden tutor – jeden lub kilku *tutees*. Relacje pomiędzy nauczycielem (tutorem) a studentem (*tutee*) powinny cechować autentyczność, zaufanie i poczucie bezpieczeństwa. W takich optymalnych warunkach, zgodnie z założeniami konstruktywizmu edukacyjnego, który może stanowić podstawę teoretyczną dla tutoring, możliwe jest pobudzenie refleksyjności i rozwój społeczny studenta. Tutoring realizowany w akademii może przyjmować formułę naukową – oznacza wówczas podnoszenie poziomu wiedzy i rozwijanie umiejętności merytorycznych, lub/i rozwojową – wówczas *tutee* wspomagany jest w pracy nad rozwojem osobistym i w kształtowaniu swoich umiejętności społecznych – organizacyjnych, komunikacyjnych, a mówiąc szerzej – obywatelskich (Brzezińska, Rycielska, 2009, s. 19-20). Tutor winien więc być nie tylko ekspertem w swojej dziedzinie i dyscyplinie, ale również biegle posługiwać się „językiem” kompetencji interpersonalnych. „Głównym celem tutoring jest zbudowanie relacji, w ramach której będzie możliwy i bezpieczny rozwój zarówno intelektualny, jak i społeczno-emocjonalny studenta. Cała praca na tutorialach ma na celu zintegrowanie tych dwóch obszarów uczenia się w jedno doświadczenie” (Wojciechowska 2020, s. 219). Świadczy to nie tylko o profesjonalizmie tutora, ale również wiąże się z praktyczną konsekwencją: wsparcie społeczne

i emocjonalne, które zapewnia tutor, ma bowiem jednoznacznie pozytywne znaczenie dla możliwości poznawczych studenta (De Smet i in., 2008, s. 219).

Tutoring akademicki uznawany jest zazwyczaj za metodę dydaktyczną, jednak – jak w przypadku większości pojęć w naukach społecznych, teoretycy nie są w jego definiowaniu jednomyślni (Jendza, 2016, s. 43). Nie tylko istnieje wiele różnorodnych definicji tutoring jako metody², ale również nie ma zgody co do tego, czy w ogóle jest on metodą dydaktyczną. „Trudno nazwać go metodą [...] albo wyłącznie filozofią, paradygmatem, gdyż nie jest ani jednym, ani drugim na zasadzie wyłączności. Jest holistycznym podejściem do kształcenia i do podopiecznego, wymagającym określonej postawy oraz kompetencji ze strony tutora w każdym indywidualnym przypadku” (Karpńska-Musiał, 2016, s. 106). Zwolennicy tego poglądu uważają, że cel kształcenia w tutoring nie może być równoznaczny z oczekiwaniem konkretnego wyniku czy ostatecznego efektu (np. wykonanej określonej pracy), bo zubożałoby to czy wręcz blokowałoby fenomen tutoring. Cel ten raczej mógłby zostać opisany jako pewien sens wyłaniający się z relacji i interakcji, pozbawionych dyrektywnych żądań czy nakazów ze strony tutora (nierzadko potocznie łączonych z tradycyjną koncepcją dydaktyki akademickiej). Relacje tutorskie winny charakteryzować natomiast negocjowane decyzje i umowy, oparte na uświadamianych i werbalizowanych potrzebach, oraz wspólnie wypracowany przez obie strony system znaczeń (Brzezińska, Rycielska, 2009, s. 24; Fingas, 2015; Jendza, 2015, s. 40). Szczególnie istotny wątek w tej podmiotowo (czy wręcz dwu- lub wielo-podmiotowo) rozumianej relacji stanowią wartości wyznawane przez wszystkich uczestników procesu tutorskiego

1 Debata nad rozróżnieniem obu pojęć wciąż trwa. Zakłada się, że spersonalizowane podejście („skrojone na miarę”, dostosowane do danego niepowtarzalnego człowieka), to coś więcej niż indywidualizacja (założenie, że pracujemy z uczniami czy studentami indywidualnie, ale niekoniecznie różnicujemy program w zależności od ucznia/studenta). Więcej: Czekierda, Fingas i Szala 2018, 24 i 126. Pojęciowe niejednoznaczności dotyczą również samego słowa „tutor”, które po angielsku oznacza nie tylko opiekuna czy właśnie tutora, ale również korepetytora (Štastný i in., 2021).

2 Np.: „Tutoring jest jedną z metod edukacji zindywidualizowanej, która opiera się na bezpośrednim spotkaniu tutora z uczniem bądź studentem. Tutor to osoba posiadająca wiedzę, doświadczenie i odpowiednią formację oraz potrafiąca pracować w relacji jeden na jeden. Tutoring jest najczęściej długofalowym (obejmującym co najmniej semestr) procesem współpracy, nakierowanym na integralny – obejmujący wiedzę, umiejętności i postawy – rozwój podopiecznego (ang. *tutee*)” (Budzyński et al. 2009, 5) lub: „Można przyjąć, że [tutoring] jest specyficzną metodą oddziaływania pedagogicznego zakładającą współpracę tutora z podopiecznym bądź małą grupą podopiecznych, która poprzez działania zaplanowane, formalne, a także nieformalne i spontaniczne prowadzi do rozwoju uczestniczących w niej osób” (Sarnat-Ciastko 2015, 10).

oraz posiadane wiedza, doświadczenia i poglądy, bo to one będą konfrontowane z omawianymi na tutorialach tematami (Sipowicz, Pietras, 2020).

Co wynika z dbałości o wiedzę, umiejętności i kompetencje (postawy) społeczne tutorów? Zgodnie z definicją zawartą w Zaleceniu Parlamentu Europejskiego (*Załącznik 1 do Zalecenia...* 2017, punkt i)³ kompetencje oznaczają “udowodnioną zdolność stosowania – w pracy lub nauce oraz w rozwoju zawodowym i osobistym – wiedzy, umiejętności i zdolności osobistych, społecznych lub metodologicznych”, które w przypadku tutoringu odnieść można zarówno do osoby studenta, jak i tutora. Brdulak i in. (2020) w ramach przeprowadzonych badań przez międzynarodowy zespół konkludują, że spośród tych trzech fundamentalnych komponentów Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK) zdecydowanej defaworyzacji podlegają te ostatnie – kompetencje (zdolności) społeczne. Rzadko postrzega się je jako ważny cel kształcenia, na równi z wiedzą czy umiejętnościami zawodowymi. Raczej obserwuje się zjawisko traktowania ich jako pozytywnego „skutku ubocznego” innych starannie zaplanowanych działań edukacyjnych. Nie jest to ani korzystne w perspektywie jednostkowej, ani społecznej, w dodatku tak być nie musi (wszak, przynajmniej teoretycznie, kompetencje społeczne mają zagwarantowane miejsce w „efektach kształcenia” poszczególnych przedmiotów realizowanych na uczelniach wyższych). Rzetelne i systematyczne kształcenie umiejętności społecznych może być cenną działalnością wychowawczą (Brdulak et al., 2020, s. 117) oraz przestrzenią realizacji misji akademii. Notabene, od kilku dekad z pomocą przychodzą tu różnorakie narzędzia cyfrowe, których rozwój – również w obszarze tutoringu – obserwujemy w związku z trwającą pandemią COVID-19 (por. Castro-Schez i in., 2021; Escobar Fandino, Silva Velandia, 2020).

Agnieszka Żur przypomina, że na kompetencje społeczne składają się wiedza, umiejętności i doświadczenia. „Człowiek posiada określone kompetencje tylko wówczas, jeśli je wykorzystuje w praktyce, doświadczył tego, że potrafi coś zrobić i ma tego świadomość” (Żur, 2016, s. 142). Chce zaś podjąć refleksję i działania, gdy czuje się do nich gotowy – samodzielnie myślący i oceniający rzeczywistość. Tutoring jawi się tu jako swoiste remedium – to właśnie w ramach działań tuteurskich w sposób szczególny i niewymuszony procesowi przemian podlegają wspomniane kompetencje.

Waga kształtowania kompetencji tuteurskich⁴ nie podlega dyskusji. Zaangażowanie studentów-tutees, które jest tak istotnym składnikiem efektywnego uczenia się, w dużej mierze pozostaje zależne od społecznych postaw tutora. „Młodzież ceni sobie zajmowaną przez nauczyciela-mistrza postawę otwartości, szczerości, rzetelności, autentyczności, zaangażowania się w wykonywaną pracę oraz dostrzegania i interesowania się każdym uczniem, jak i podmiotowym jego traktowaniem. (...) Pojawiające się w tutorialu takie właściwości procesu nauczania i uczenia się, jak: wielokierunkowość, krytyczność, holistyczność, teoretyczność, dialogiczność czy historyczność w dużej mierze zależą także od nauczyciela” (Śleziński, 2014, s. 195-196).

Autorzy poruszający tematykę korzyści wynikających z implementacji modelu tutoringu do kształcenia akademickiego, szczególnie podkreślają jego rozwojowy i wychowawczy charakter. Zarówno praktycy, jak i badacze wskazują, że w związku z włączeniem tutoringu do programów instytucji edukacyjnych (w tym pracy nad kompetencjami społecznymi) można się spodziewać częstszych przejawów samoregulowanego uczenia się uczniów/studentów (w tym odpowiedzialności za własny proces uczenia się, wewnętrznej, pozytywnej motywacji i zaangażowania), rosnącego poczucia bezpieczeństwa i budowania głębszych, mniej

3 *Załącznik 1 do ZALECENIA RADY z dnia 22 maja 2017 r. w sprawie europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie i uchylające zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (2017/C 189/03).* <https://europa.eu/europass/system/files/2020-05/Legal%20text-PL.pdf>

4 Dla potrzeb naszego projektu badawczego, za “Europejską matrycą kompetencji dla tutora” przyjmujemy, że kompetencje te dotyczą następujących obszarów: budowanie dobrych relacji z osobą uczącą się w procesie tutoringu; opracowanie programu szkolenia na stanowisku pracy; współpraca z coach'em i wspieranie mentora; projektowanie, planowanie i negocjowanie programu szkolenia w miejscu pracy; wspieranie i motywowanie osoby uczącej się w miejscu pracy; monitorowanie postępów i przekazywanie informacji zwrotnej; ewaluacja programu szkolenia. Więcej o kompetencjach składających się na poszczególne obszary w tabeli 1.

agresywnych relacji interpersonalnych, za to bardziej nastawionych na dialog, przemianę kultury szkoły (wyższej) w organizację uczącą się. Poza tym relacjonuje się, że realizowane programy tutorskie stanowią profilaktykę wypalenia zawodowego nauczycieli-tutorów, wielokrotnie bowiem oznaczają pracę zespołu tutorskiego wpływającą na kształt grupy wsparcia, a także doświadczenie własnego rozwoju osobistego i zawodowego (Brzezińska, Rycielska, 2009, s. 20; Budzyński, 2009, s. 32). Tutoring staje się więc podwaliną wzmocnienia kultury zespołowego wzajemnego wspierania się tutorów, tym samym z miejsca pracy czyniąc wspólnotę – organizację uczącą się.

1. Wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne tutorów

Na potrzeby projektu „Mistrzowie dydaktyki” przyjęto, że uczelnie wprowadzające tutoring powinny w szczególności skupić się na czterech obszarach. Są to: modele tutoring, nowoczesne metody i narzędzia w kształceniu studentów, wsparcie instytucjonalne dla studentów, rozwój zawodowy nauczycieli akademickich. Nowoczesne metody i narzędzia w kształceniu studentów obejmują kwestie technologiczne, ale również i szeroki dorobek nauk pedagogicznych. Wsparcie instytucjonalne dla studentów polega na indywidualizacji nauczania z uwzględnieniem zarówno studentów utalentowanych, jak i tych wymagających wsparcia. Za obszar szczególnie istotny i jednocześnie wymagający szczególnego wzmocnienia na polskich uczelniach, uznano podniesienie kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich (Brdulak i in., 2019). Projekt „Mistrzowie dydaktyki” stawia zatem nauczycieli akademickich na pierwszym planie.

Kompleksowy opis kompetencji tutorskich, wykorzystywany w prezentowanym badaniu, został opracowany na potrzeby projektu *Certification of Mentors and Tutors* (Certi.MenTu). Celami projektu było opracowanie modelu wsparcia dla dwóch grup zawodowych – mentorów i tutorów. Projekt wpisywał się w szersze działania z europejskiego obszaru kształcenia i szkolenia zawodowego – *Work-Based-Learning*. Obszar

jest rozwijany w ramach wspierania ustawicznej edukacji zawodowej oraz stanowi fundament spójności społecznej wpływając na rozwój obecnych i przyszłych pracowników (Religa, 2014).

W projekcie Certi.MenTu skupiono się na tutorach określonych mianem przedstawicieli instytucji edukacyjnych. Na co dzień mieli oni pełnić rolę trenerów, nauczycieli, doradców uczniów, wspierających osoby dorosłe w ich rozwoju osobistym i zawodowym. Projekt nie definiował bezpośrednio postaci tutorów akademickich. Ogólne kompetencje tutora wyszczególnione w Certi.MenTu dotyczyły osoby mającej pracować z ludźmi dorosłymi. Zgodnie z założeniami tutorzy mieli odgrywać kluczową rolę w procesie edukacji i szkoleń zawodowych w znaczącym stopniu przyczyniając się do wzrostu jakości obydwu.

Stworzony ujednolicony profil kompetencji tutorów odpowiadał strukturze Europejskich Ram Kwalifikacji. Sformułowano w nim efekty uczenia się przypisując do nich zestawy koniecznej wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych. Powstała swoista matryca efektów uczenia się („Europejska matryca kompetencji dla tutora”, 2012, Projekt LLP-LDV-TOI-12-AT-0015). Matryca zawierała siedem obszarów. Były to: budowanie dobrych relacji z osobą uczącą się w procesie tutoring; opracowanie programu szkolenia na stanowisku pracy; współpraca z coach'em i wspieranie mentora; projektowanie, planowanie i negocjowanie programu szkolenia w miejscu pracy; wspieranie i motywowanie osoby uczącej się w miejscu pracy; monitorowanie postępów i przekazywanie informacji zwrotnej; ewaluacja programu szkolenia.

Każdy z obszarów zawierał bogaty opis efektów wiedzy, umiejętności i kompetencyjnych. Niektóre z nich można było w pewnym – większym i mniejszym – zakresie aplikować do praktyki tutorów akademickich. Inne efekty – ze względu na specyficzne odniesienie wyłącznie do środowiska pracy – były niemożliwe do zastosowania w środowisku akademickim. W praktyce „Europejska matryca kompetencji dla tutora” z projektu Certi.MenTu stała się punktem wyjścia – inspiracją do stworzenia listy kompetencji tutorów akademickich. Opracowana lista zawierała

siedem obszarów. Były to: komunikacja i relacje, organizacja, współpraca z tutees i ich wspieranie, współpraca z innymi i wsparcie w środowisku pracy, efektywne uczenie się, monitorowanie postępów tutees i przekazywanie informacji zwrotnej, ewaluacja programu tutoring na uczelni.

Obszar *komunikacja i relacje* integrował kompetencje i sprawności komunikacyjne tutorów. Szczególna uwaga została zwrócona na aktywne słuchanie oraz budowanie profesjonalnych relacji z tutees. Zasadniczo obszar ten odnosił się do relacji tutor–tutee, ale zawierał także uniwersalne wskaźniki dobrej komunikacji, jak chociażby rozumienie roli studentów, wykładowców i władz w środowisku uczelni. Zwróciliśmy uwagę także na znajomość teorii, modeli i metod komunikacji zakładając, że „dobry” tutor ma takową posiadać.

Wychodząc z założenia, że tutor zawsze funkcjonuje w jakiejś instytucji z określoną kulturą i klimatem uznaliśmy, że sprawne funkcjonowanie w środowisku uczelni stanowi jego istotną kompetencję. Obszar Organizacja zawiera takie elementy jak wiedza na temat uczelni jako środowiska uczenia się i środowiska, w którym przebiega tutoring. Tutor o wysokich kompetencjach charakteryzuje się sprawnością i skutecznością działania w uczelni. Posiada wiedzę o uwarunkowaniach funkcjonowania instytucji oraz o osobach ją tworzących i ich zakresie obowiązków.

Zasadniczym celem tutoring jest współpraca z tutees i ich wspieranie. Pierwszym etapem współpracy w ramach tutoring akademickiego jest proces rekrutacyjny. Z tego powodu wyróżniliśmy znajomość zasad doboru przyszłych tutees jako ważną dla przyszłej współpracy kompetencję. Zbudowanie dobrego kontaktu to początek współpracy. W dalszej kolejności chodzi o budowanie i utrzymywanie satysfakcjonujących i autentycznych relacji. Stałe dbanie o jakość dobrych relacji wiąże się z projektowaniem współpracy oraz pomocą w rozwiązywaniu problemów.

Obszar *współpraca z innymi i wsparcie w środowisku pracy* to czwarty, wyróżniony obszar kompetencyjny tutora. Niewątpliwie budowanie i podtrzymywanie „sieci najbliższych współpracowników” jest podstawową umiejętnością tutora pracującego metodą

projektów, choć nie tylko. W obecnych warunkach społeczno-kulturowych uczelniana praca zespołowa jest warunkiem sukcesu, dlatego tutoring akademicki także wymaga wspólnotowego działania.

Podczas tutoring zachodzi proces uczenia się, którego interesariuszami są zarówno nauczyciele akademicy, jak i studenci. Efektywne uczenie się jest kolejnym – kluczowym – obszarem tutoring akademickiego w ramach którego wyróżniono specyficzne kompetencje tutora. Przykładami będą: znajomość stylów i możliwości uczenia się, a także umiejętność planowania procesu uczenia się z wykorzystaniem różnych metod. Szczególnym zadaniem tutora jest nie tylko „zadbanie” o własne uczenie się, ale również wspieranie tutees w ich efektywnym uczeniu się. Istotnym elementem tego obszaru jest gotowość do brania na siebie odpowiedzialności za zachodzący proces uczenia się tutees.

Tutoring akademicki jest procesem, w który zaangażowanych jest wiele osób (tutorzy, tutees, władze uczelni, pracownicy administracji), niemniej najważniejszą parą jest tutor i tutee. Monitorowanie postępów tutees obejmujące przekazywanie im informacji zwrotnej stanowi kolejne wyzwanie kompetencyjne tutorów. Niniejszy obszar skupia się na umiejętności dokonywania systematycznego przeglądu i stałego monitorowania postępów tutees w zakresie szeroko pojętego rozwoju (uczenie się, rozwój sfery osobistej). Umiejętność przekazywania konstruktywnej informacji zwrotnej jest także nie lada wyzwaniem, zwłaszcza jeśli informacja zwrotna ma być konstruktywna.

Projekt „Mistrzowie dydaktyki” ma podlegać ewaluacji na każdej uczelni biorącej w niej udział. Tutorzy są zobowiązani do udziału w tej praktyce, a to wymaga znajomości metod i narzędzi ewaluacji, a także zasad dokumentowania wyników ewaluacji. Kompetencją wchodzącą w skład obszaru ewaluacja programu tutoring na uczelni jest także umiejętność analizowania wyników ewaluacji oraz ich wykorzystywania w celu identyfikacji obszarów wymagających wsparcia.

Każdy z opisanych siedmiu obszarów był wyrażony za pomocą kilku konkretnych stwierdzeń – będących zakładanymi wskaźnikami kompetencji tutorskich.

Tabela 1: Egzemplifikacje stwierdzeń przypisanych do obszarów kompetencji tutora

Nazwa obszaru	Przykładowe stwierdzenia – opisy kompetencji należących do danego obszaru
Komunikacja i relacje	Znam i rozumiem teorie, modele i metody komunikacji. Posiadam umiejętność efektywnego komunikowania się z tutees, przy użyciu praktycznych narzędzi i technik komunikacji. Jestem gotowa/y do podtrzymywania profesjonalnych relacji z tutee, pomagając jej/mu osiągnąć cele naukowe i zawodowe.
Organizacja	Znam i rozumiem cechy, którymi powinna charakteryzować się uczelnia, aby tworzyć otoczenie sprzyjające uczeniu się. Znam i rozumiem charakterystykę mojej uczelni oraz zadania i kompetencje wybranych pracowników, które mogą mi pomóc w realizacji tutoringów. Potrafię w optymalny sposób wykorzystywać możliwości mojej uczelni (np. infrastrukturę, możliwości osobowe) w realizacji tutoringów.
Współpraca z tutees i ich wspieranie	Potrafię utrzymać zainteresowanie współpracujących ze mną tutees oraz twórczo rozwiązywać problemy pojawiające się w naszej relacji. Znam i rozumiem zasady projektowania i realizowania współpracy pomiędzy mną i moimi tutees. Potrafię wspierać tutees i pomagać im w rozwiązywaniu zgłaszanych przez nich problemów.
Współpraca z innymi i wsparcie w środowisku pracy	Potrafię budować i utrzymywać swoją „sieć najbliższych współpracowników”. Znam i rozumiem zasady projektowania i realizowania współpracy pomiędzy mną i moimi kolegami. Współpracując z innymi nie boję się i potrafię poruszać kwestie problematyczne.
Efektywne uczenie się	Potrafię wspólnie z tutee uzgadniać i projektować proces uczenia się. Potrafię ustalać zobowiązania i osiągać porozumienie, co do celów, metod i procedur wspierania tutees w ich rozwoju zawodowym. Jestem gotowa/y stosować zasady profesjonalnej oceny moich działań i ponosić odpowiedzialność za wykonywaną pracę, bez potrzeby bezpośredniego nadzoru nad moimi działaniami.
Monitorowanie postępów tutees i przekazywanie informacji zwrotnej	Potrafię dokonywać systematycznego przeglądu postępów poczynionych przez tutees. Potrafię uzgadniać z tutees kolejne kroki podejmowane w procesie tutoringów. Potrafię pomagać tutees w refleksji nad własnymi działaniami, pracą, w określeniu potencjału rozwojowego i powzięciu odpowiednich działań.
Ewaluacja programu tutoringów na uczelni	Znam i rozumiem zasady, metody i narzędzia ewaluacji. Potrafię stosować metody ewaluacji (np. wywiady, badania kwestionariuszowe). Potrafię projektować i stosować narzędzia i techniki służące analizie danych uzyskanych z ewaluacji.

2. Metodologiczne aspekty badań dotyczących kompetencji tutorskich nauczycieli akademickich biorących udział w programie „Mistrzowie Dydaktyki” – wdrożenie modelu tutoringów

Badania, których wyniki prezentowane są w dalszej części tekstu, mają charakter eksploracyjno-opisowo-wyjaśniający (por. Pilch, Bauman, 2001). Ich celem jest bowiem rozpoznanie, a następnie dokonanie charakterystyki samooceny poziomu kompetencji tutorskich nauczycieli akademickich uczestniczących w projekcie „Mistrzowie Dydaktyki” – wdrożenie modelu tutoringów. Ponadto prowadzone eksploracje ukierunkowane są na dostarczenie przesłanek umożliwiających sformułowanie konstatacji dotyczących uwarunkowań posiadanych przez akademickich tu-

torów kompetencji w zakresie wiedzy, umiejętności oraz postaw (kompetencji społecznych). Dążąc do realizacji powyższych celów postawiono następujący problem główny: „Jaka jest specyfika kompetencji tutorskich nauczycieli akademickich biorących udział w etapie wdrożeniowym programu *Mistrzowie Dydaktyki*?”, a także trzy pytania szczegółowe:

1. Jaki jest, w samoocenie tutorów, poziom ich kompetencji w zakresie każdego z obszarów kompetencji tutoringowych?
 - 1.1. W którym obszarze, w samoocenie tutorów, ich kompetencje są na najwyższym poziomie?
 - 1.2. W którym obszarze, w samoocenie tutorów, ich kompetencje są na najniższym poziomie?

2. Jaki jest, w samoocenie tutorów, poziom ich kompetencji w zakresie każdego z komponentów kompetencji (wiedza/umiejętności/postawy)?
 - 2.1. Które z komponentów kompetencji (wiedza, umiejętności, postawy) są w samoocenie tutorów na najniższym poziomie?
 - 2.2. Które z komponentów kompetencji (wiedza, umiejętności, postawy) są w samoocenie tutorów na najniższym poziomie?
3. Czy wśród branych pod uwagę w badaniu czynników są takie, które różnicują poziom kompetencji tutorskich nauczycieli akademickich?

Z uwagi na przedmiot oraz cele realizowanych eksploracji, a także właściwości każdej z metod i technik badawczych (por. Pilch i Bauman, 2001; Rubacha, 2008) postanowiono nadać prowadzonym badaniom charakter ilościowy oraz zastosować sondaż diagnostyczny jako metodę i ankietę jako technikę badawczą. Skonstruowany kwestionariusz ankiety zatytułowany „*Mistrzowie dydaktyki*” – *wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne tutorów* składał się z trzech zasadniczych części. Pierwsza z nich zawierała informacje na temat badaczek, celów i zasad udziału w badaniach. Kolejna składała się z sześciu komponentów tożsamyh z zasygnalizowanymi wcześniej obszarami kompetencji tutorów nazwanych (1) Komunikacja i relacje, (2) Organizacja, (3) Współpraca z tutees i ich wspieranie, (4) Współpraca z innymi i wsparcie w środowisku pracy, (5) Efektywne uczenie się oraz (6) Monitorowanie postępów tutees i przekazywanie informacji zwrotnej. W ramach każdego z obszarów respondenci najpierw ustosunkowywali się na 5-stopniowej skali (1-zdecydowanie się nie zgadzam, 2-raczej się nie zgadzam, 3-trudno powiedzieć, 4-raczej się zgadzam, 5-zdecydowanie się zgadzam) do stwierdzeń opisujących ich kompetencje (przykładowe stwierdzenia pokazane zostały w poprzedniej części), a następnie odpowiadając na pytanie otwarte mogli podzielić się dodatkowymi refleksjami na temat rozwoju swoich kompetencji w każdym z obszarów. Trzecia część obejmowała pytania metryczkowe dostarczające badaczkom informacji na temat zmiennych o charakterze socjo-demograficznym. Przed skonstruowaniem ankiety dokonano adekwatnie do sformułowanych pytań badawczyh, konceptualizacji

zmiennych oraz wskaźników. Wskaźnikami zmiennych dotyczących poziomu kompetencji tutorów w zakresie każdego ze wskazanych wcześniej obszarów kompetencji coachingowych oraz w zakresie wiedzy, umiejętności oraz postaw były średnie arytmetyczne ustosunkowań respondentów wobec stwierdzeń im odpowiadających/je reprezentujących. Wskaźnikami zmiennych dotyczących czynników potencjalnie różnicujących poziom kompetencji tutoringowych były częstotliwości wyboru odpowiedzi zamieszczonych w kafeteriach przypisanych do pytań ankietowych dotyczących każdej ze zmiennych.

Procedura badawcza ukierunkowana na pozyskanie danych umożliwiających formułowanie wniosków stanowiących odpowiedzi na sformułowane problemy badawcze, składała się z kilku kroków. Rozpoczęto od zidentyfikowania, bazując na materiałach dostępnych na stronie Ministerstwa Nauki i Edukacji (wcześniej Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego) uczelni biorących udział w etapie wdrożeniowym projektu „Mistrzowie Dydaktyki”. Następnie na stronach internetowych uczelni poszukiwano informacji dotyczących osób odpowiedzialnych za koordynowanie projektu i przesyłano im wiadomość e-mail, w której w ramach zainicjowanej współpracy, zwracano się z prośbą o przekazanie linku do formularza Forms tutorom realizującym tutoriale w ramach projektu. Pozytywnie do prośby ustosunkowało się 78 nauczycieli akademickich, co jest tożsame z liczebnością próby badawczej. Jej charakterystykę zamieszczono w tabeli 2.

Niezależnie od dominacji określonych grup osób w próbie badawczej (mężczyzn, osób ze stopniem doktora oraz przedstawicieli nauk ścisłych i społecznych) próbę można uznać za relatywnie heterogeniczną i sformułować wniosek, że każda z płci i dziedzin nauk oraz każdy stopień naukowy był w niej reprezentowany.

3. Wyniki badań

W badaniu samooceny poziomu kompetencji tutorskich wzięło udział 78 respondentów. Średnia otrzymanych wyników kodowanych na pięciostopniowej skali wyniosła $M = 4,08$, $SD = 0,27$. Rzetelność kwestionariusza pomiarowego oszacowana za pomocą

Tabela 2: Charakterystyka próby badawczej

dziedzina	płeć	Tytuł / stopień					Ogółem
		brak danych	magister	doktor	doktor habilitowany	profesor	
nauki humanistyczne	kobieta	-	5 (6.4%)	5 (6.4%)	1 (1.3%)	1 (1.3%)	12 (15.4%)
	mężczyzna	-	0	0	2 (2.6%)	2 (2.6%)	4 (5.2%)
nauki ścisłe	kobieta	-	0	10 (12.8%)	7 (9.0%)	0	17 (21.8%)
	mężczyzna	-	0	8 (10.2%)	5 (6.4%)	0	13 (16.6%)
	inna	-	1 (1.3%)	0	0	0	1 (1.3%)
nauki społeczne	kobieta	-	0	13 (16.7%)	5 (6.4%)	0	18 (23.1%)
	mężczyzna	-	0	8 (10.2%)	2 (2.6%)	0	10 (12.8%)
	inna	3 (3.8%)	0	0	0	0	3 (3.8%)

współczynnika α Cronbacha wyniosła 0,93. Rzetelność dla poszczególnych obszarów diagnozowanych kwestionariuszem wynosiła odpowiednio: Komunikacja i relacje $\alpha = 0,89$, Organizacja $\alpha = 0,84$, Współpraca z tutees i ich wspieranie $\alpha = 0,87$, Współpraca z innymi i wsparcie w środowisku pracy $\alpha = 0,91$, Efektywne uczenie się $\alpha = 0,89$, Monitorowanie postępów tutees i przekazywanie informacji zwrotnej $\alpha = 0,92$, Ewaluacja programu tutoringu na uczelni $\alpha = 0,92$. Rzetelność dla poszczególnych komponentów kompetencji diagnozowanych kwestionariuszem wynosiła odpowiednio: Wiedza $\alpha = 0,93$, Umiejętności $\alpha = 0,95$, Kompetencje społeczne $\alpha = 0,90$.

Statystyki opisowe odpowiedzi respondentów dla poszczególnych obszarów kompetencji przedstawiono w tabeli 3. Nauczyciele akademicy ocenili swoje kompetencje relatywnie wysoko, średnia samoocena oscyluje wokół noty 4 „raczej się zgadzam”.

Obszar, w którym według samooceny tutorów, ich kompetencje są na najwyższym poziomie, to „Współpraca z tutees i ich wspieranie” ($M = 4,27$, $Me = 4,43$). W tym obszarze wskazano również wysoką ocenę wśród najniższych ($M_{min} = 2,14$). Równie wysoko tutorzy ocenili swoje kompetencje w obszarze „Monitorowanie postępów tutees i przekazywanie informacji zwrotnej”. Obszary, w których według samooceny tutorów, ich kompetencje są

na najniższym poziomie, to „Ewaluacja programu tutoringu na uczelni” ($M = 3,91$, $Me = 4,00$) oraz „Organizacja” ($M = 3,92$, $Me = 4,00$).

W celu potwierdzenia powyższych zależności oraz weryfikacji czy wybrane w badaniu czynniki (płeć, tytuł/stopień naukowy, reprezentowana dziedzina naukowa) różnicują samoocenę poszczególnych ob-

Tabela 3: Statystyki opisowe odpowiedzi respondentów dla poszczególnych obszarów kompetencji, $N = 78$

Obszar	M	SD	Me	Min	Max
Komunikacja i relacje	4,13	0,58	4,17	2,17	5,00
Organizacja	3,92	0,59	4,00	2,22	5,00
Współpraca z tutees i ich wspieranie	4,27	0,57	4,43	2,14	5,00
Współpraca z innymi i wsparcie w środowisku pracy	3,99	0,67	4,00	2,00	5,00
Efektywne uczenie się	4,13	0,65	4,12	0,88	5,00
Monitorowanie postępów tutees i przekazywanie informacji zwrotnej	4,29	0,59	4,37	1,75	5,00
Ewaluacja programu tutoringu na uczelni	3,91	0,74	4,00	1,78	5,00

szarów kompetencji przeprowadzono analizę wariancji w schemacie mieszanym (ANOVA). Jako zmienną zależną przyjęto samoocenę w obszarze kompetencji (wg tabeli 3). Jako zmienne między-obiektowe przyjęto poszczególne predyktory (płeć, tytuł/ stopień naukowy, reprezentowana dziedzina naukowa). Analiza potwierdziła istotny efekt wewnątrz-obiektowy dla obszaru kompetencji, $F(6,372) = 3,16, p < 0,05, \eta^2 = 0,05$ ($\alpha = 0,05, 1-\beta=0,89$). W samoocenie tutorów wyżej oceniano obszar 3 (Współpraca z tutees i ich wspieranie; $M = 4,38, SE = 0,09$) niż obszar 2 (Organizacja; $M = 4,05, SE = 0,09$, oszacowanie w oparciu o zmodyfikowaną średnią brzegową dla populacji), $p < 0,005, 95\% CI [0,07;0,61]$, wyżej oceniano obszar 6 (Monitorowanie postępów tutees i ich wspieranie; $M = 4,40, SE = 0,09$) niż obszar 2 (Organizacja; $M = 4,05, SE = 0,09$, oszacowanie w oparciu o zmodyfikowaną średnią brzegową dla populacji), $p < 0,005, 95\% CI [0,07;0,63]$, również wyżej oceniano obszar 6 (Monitorowanie postępów tutees i przekazywanie informacji zwrotnej; $M = 4,40, SE = 0,09$) niż obszar 7 (Ewaluacja programu tutoringowego na uczelni; $M = 4,05, SE = 0,11$, oszacowanie w oparciu o zmodyfikowaną średnią brzegową dla populacji), $p < 0,05, 95\% CI [0,01;0,68]$. Pozostałe porównania parami okazały się nieistotne statystycznie, $p > 0,067$.

Analizy nie wykazały istotnego efektu między-obiektowego dla czynnika płeć, $F(1,62) = 3,12, p = 0,082$, ani dla czynnika tytuł/stopień naukowy, $F(3,62) = 0,81, p = 0,491$. Istotny natomiast okazał się czynnik dziedzina, $F(2,62) = 4,08, p < 0,05, \eta^2 = 0,12$ ($\alpha = 0,05, 1-\beta=0,71$). Analiza post hoc wykazała istotną różnicę w samoocenie tutorów reprezentujących nauki humanistyczne ($M = 4,38, SE = 0,15$) i nauki ścisłe ($M = 4,01, SE=0,12$, oszacowanie w oparciu o zmodyfikowaną średnią brzegową dla populacji), $p < 0,05$. Pozostałe różnice były nieistotne statystycznie, $p > 0,57$.

W badaniu poddałyśmy analizie również poszczególne komponenty kompetencji (wiedza, umiejętności, postawy). Statystyki opisowe odpowiedzi respondentów dla poszczególnych komponentów przedstawiono w tabeli 4.

Tabela 4: Statystyki opisowe odpowiedzi respondentów dla poszczególnych komponenty kompetencji, $N = 78$

Kompetencje	M	Me	SD	Min	Max
Wiedza	3,98	3,98	0,57	2,00	5,00
Umiejętności	4,07	4,07	0,54	1,93	4,86
Postawy	4,28	4,42	0,56	1,75	5,00

Spośród trzech wyróżnionych komponentów tutorzy najwyżej ocenili swoje kompetencje społeczne (postawy opisywane stwierdzeniami np. „Jestem gotowa/y zarządzać sytuacjami kryzysowymi, które mają wpływ na proces tutoringowy”), zaś najniżej swoją wiedzę.

W celu potwierdzenia powyższych zależności oraz weryfikacji czy wybrane w badaniu czynniki (płeć, tytuł/stopień naukowy, reprezentowana dziedzina naukowa) różnicują samoocenę poszczególnych kompetencji przeprowadzono analizę wariancji w schemacie mieszanym (ANOVA). Jako zmienną zależną przyjęto typ kompetencji (wiedza vs. umiejętności vs. postawy). Jako zmienne między-obiektowe przyjęto poszczególne czynniki (płeć, tytuł/ stopień naukowy, reprezentowana dziedzina naukowa). Analiza potwierdziła istotny efekt główny dla typu kompetencji, $F(2,124) = 12,75, p < 0,001, \eta^2 = 0,17$ ($\alpha = 0,05, 1-\beta=0,97$). W samoocenie tutorów wyżej oceniano postawy ($M = 4,43, SE = 0,08$) niż wiedzę ($M = 4,10, SE = 0,08$, oszacowanie w oparciu o zmodyfikowaną średnią brzegową dla populacji), $p < 0,01, 95\% CI [0,17;0,49]$, a także wyżej oceniano postawy ($M = 4,43, SE = 0,08$) niż umiejętności ($M = 4,19, SE = 0,08$, oszacowanie w oparciu o zmodyfikowaną średnią brzegową dla populacji), $p < 0,01, 95\% CI [0,13;0,35]$. Porównanie parami wiedzy i umiejętności okazało się nieistotne statystycznie, $p = 0,138$.

Analizy nie wykazały istotnego efektu między-obiektowego dla czynnika płeć, $F(1,62) = 3,24, p = 0,077$, ani dla czynnika tytuł/stopień naukowy, $F(3,62) = 0,79, p = 0,505$. Istotny natomiast okazał się czynnik dziedzina, $F(2,62) = 4,28, p < 0,05, \eta^2 = 0,12$ ($\alpha = 0,05, 1-\beta=0,73$). Analiza post hoc wykazała istotną różnicę w samoocenie tutorów reprezentu-

jących nauki humanistyczne ($M = 4,41$, $SE = 0,15$) i nauki ścisłe ($M = 4,03$, $SE = 0,12$, oszacowanie w oparciu o zmodyfikowaną średnią brzegową dla populacji), $p < 0,05$. Pozostałe różnice były nieistotne statystycznie, $p > 0,57$.

Dyskusja

Zarówno ze względu na wartość edukacyjną tutoring, a także stosunkowo wysoki udział polskich uczelni w ministerialnym programie „Mistrzowie dydaktyki” – wdrożenie metody tutoring, realizacja badań dotyczących kompetencji tutorskich nauczycieli akademickich wydaje się tematem wartym podejmowania. Posiadane przez tutorów akademickich wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne wydają się bowiem być czynnikiem warunkującym jakość udzielanego wsparcia, a także przyczyniającym się do doświadczania satysfakcji przez oba podmioty realizowanego procesu. Dokonując empirycznej eksploracji tej tematyki zdecydowałyśmy się dokonać adaptacji „Europejskiej matrycy kompetencji dla tutora” z projektu Certi.MenTu tworząc listę kompetencji tutorskich nauczycieli akademickich, a także przedmiotem zainteresowania uczynić samoocenę badanych dotyczącą analizowanych zagadnień.

Przedstawione w poprzedniej części wyniki badań ustrukturyzowane według pytań szczegółowych pozwalają na udzielenie odpowiedzi na sformułowane pytanie główne: „jaka jest specyfika kompetencji tutorskich nauczycieli akademickich biorących udział w etapie wdrożeniowym programu *Mistrzowie Dydaktyki?*”. Kompetencje tutorskie nauczycieli akademickich, rozpatrywane zarówno w perspektywie ich obszarów, jak i komponentów, sytuują się na poziomie bliskim dobremu. Niewielka różnica pomiędzy średnimi wynikami w różnych obszarach kompetencji tutorskich (wynosząca maksymalnie 0,38) oraz ich komponentach (wynosząca maksymalnie 0,3) wskazuje na ich stosunkowo wysoką spójność. Jednocześnie warto wskazać, że najwyższej oceniany jest obszar „współpraca z tutees i ich wspieranie” oraz „monitorowanie postępów tutees i przekazywanie informacji zwrotnej”, a także komponent odnoszący się do kompetencji społecznych. Wskazane powyżej

właściwości kompetencji tutorskich pozwalają sądzić, że nauczyciele akademicy postrzegają siebie jako właściwie przygotowanych do realizacji procesu tutoringowego, mając jednocześnie świadomość konieczności doskonalenia, zwłaszcza kompetencji w zakresie wiedzy, organizacji oraz ewaluacji programu tutoring na uczelni. Wniosek ten znajduje również potwierdzenie w odpowiedziach na pytania otwarte:

„Wydaje mi się, że praca zdalna jest dla tutora polem do trenowania kompetencji miękkich, komunikacyjnych i relacyjnych, gdyż znane nam wszystkim okoliczności i schematy działania przestały obowiązywać i trzeba się było odnaleźć w nowej, spływającej komunikację, sytuacji”.

„Kompetencje OK, ale jak skutecznie wdrożyć? MEiN nie ma oferuje mechanizmów, a tym bardziej uczelnie wewnętrznie”.

Pośród opinii tutorów pobrzmiwały także te o potrzebie dodatkowego wsparcia procesu rozwoju kompetencji tutorskich, już na gruncie samej jednostki macierzystej:

„Praktyka, praktyka, praktyka... Znam, wiem., ale dlaczego mam stosować? Na uczelni nadal obowiązuje klasyczne podejście i brak jest mechanizmu promocji tego typu podejścia. Brak zrozumienia u osób decyzyjnych”.

„Bardzo wyraźnie brakuje mi wsparcia ze strony uczelni w zakresie szeroko rozumianej dydaktyki”.

„Chciałabym, aby w ramach programu tutorskiego na mojej uczelni była możliwość (auto)diagnozowania i szkolenia moich kompetencji w tym obszarze”.

Kolejną cechą kompetencji tutejskich nauczycieli akademickich są ich niezależność od płci oraz stopnia naukowego oraz ich zróżnicowanie ze względu na dyscyplinę naukową.

Powyższe wnioski wydają się stanowić inspirację do identyfikacji obszarów problemowych kolejnych badań, a także do sformułowania rekomendacji dotyczących realizacji programu „Mistrzowie Dydaktyki”. W zakresie pierwszego z aspektów, poznawczo interesujące i uzupełniające realizowane analizy byłyby skonfrontowanie samooceny tutorów z ocenami studentów dotyczącymi kompetencji tutejskich nauczycieli akademickich, a także zbadanie związków pomiędzy samooceną kompetencji a preferowanymi formami pracy tutejskiej. Ponadto niezbywalne wydaje się powtórzenie badań, co pozwoliłoby na formułowanie wniosków dotyczących rozwojowego znaczenia prowadzenia tutoriali w zakresie analizowanych obszarów i komponentów kompetencji.

Formułując rekomendacje chcielibyśmy rozpoznać od wskazania konieczności organizacji przez Ministerstwo Edukacji i Nauki kolejnych form stwarzającym nauczycielom akademickim okazję do doskonalenia swoich kompetencji, czego przykładem były np. odbywająca się w czerwcu 2021 konferencja pt. „The International Conference Masters of

Didactics. Enhancing the teaching competences of academic teacher within the non-competition implementation project entitled 'Masters of Didactics' oraz Seminarium warsztatowe „Modele tutoring a strategię rozwoju kompetencji dydaktyki akademickiej” (wrzesień 2021), podczas którego zasygnalizowano tworzenie centrów doskonałości dydaktycznej ulokowanych przy poszczególnych uczelniach. Co więcej, za wartościowe uznajemy badanie (np. przez zespoły ds. wdrażania tutoring/koordynatorów programu „Mistrzowie dydaktyki” funkcjonujące na uczelniach) potrzeb tutorów w zakresie rozwoju ich kompetencji i organizowanie odpowiednich form edukacji, również w postaci *peer tutoring*.

Wreszcie, za ważne uznajemy powstanie ogólnopolskiego forum tutorów, które w przyszłości mogłoby służyć zarówno wymianie dobrych praktyk w zakresie wprowadzania tutoring na uczelnie w sensie organizacyjnym, jak i merytorycznej – tutorów w prowadzeniu coraz lepszych jakościowo tutoriali. Współpraca taka to szansa na wspólne działania badawcze, organizację wydarzeń naukowych będących przestrzenią rozwoju tutorów i tutees. Ten rodzaj międzyuczelnianego współdziałania mógłby wesprzeć świat akademicki w uczynieniu z tutoring strategii edukacyjnej trwale obecnej na polskich wyższych uczelniach.

Bibliografia

- Brdulak, J., Gotlib, J., Koziołek, R., Uriasz, J. (2019). *Model tutoring*. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego.
- Brdulak, J., Lewicki, J., Beseda, J., Kühn, I. K., Meyne, L., Kinta, G. i Labunskis, E. (2020). Rozwój kompetencji społecznych absolwentów. Studia przypadków z czterech europejskich uniwersytetów w kontekście polityki publicznej szkolnictwa wyższego w Polsce, Niemczech, Łotwie i Czechach, *Studia z Polityki Publicznej*, 7, 1(25), 99-120. <https://doi.org/10.33119/KSzPP/2020.1.5>
- Brzezińska, A. I., Rycielska, L. (2009). Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela. W: P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembruska (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, 19-29, Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej.
- Budzyński, M. (2009). Tutoring szkolny – jak przez dialog rozwijać ucznia i motywować go do nauki. W: P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembruska (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, 30-33, Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej.
- Castro-Schez, J.J., Glez-Morcillo, C., Albusac, J., Vallejo, D. (2021). An intelligent tutoring system for supporting active learning: A case study on predictive parsing learning. *Information Sciences*, 544, 446-468. <https://doi.org/10.1016/j.ins.2020.08.079>
- Czekierda, P. (2018). Wstęp. W: P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala (red.), *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*, Warszawa: Wolters Kluwer.
- De Smet, M., Van Keer, H., & Valcke, M. (2008). Blending asynchronous discussion groups and peer tutoring in higher education: An exploratory study of online peer tutoring behaviour. *Computers & Education*, 50(1), 207-223. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2006.05.001>
- European Competence Matrix "Tutor" (2012). https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/6a858dfe-0cc5-49d3-8d1f-236e1be317f1/09_European%20Matrix%20Tutors_EN.pdf. (dostęp: 03.04.2021).
- Escobar Fandiño, F.G., Silva Velandia, A.J. (2020). How an online tutor motivates E-learning English. *Heliyon*, 6(8), e04630. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04630>
- Karpińska-Musiał B. (2016), *Edukacja spersonalizowana w uniwersytecie. Ideologia - instytucja - dydaktyka - tutor*. Kraków: Wydawnictwo LIBRON - Filip Lohner.

- Pilch, T., Bauman, T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Religa, J. (2014). Kompetencje europejskich mentorów i tutorów. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 2, 36–45.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Sarnat-Ciastko, A. (2015). *Tutoring w polskiej szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Sipowicz, K., Pietras, T. (2020). Peer-teaching method as creative communications in the peer group. *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 42(2), 176-185. <https://doi.org/10.34766/fetr.v42i2.278>
- Štastný, V., Chvál, M., Walterová, E. (2021). An ordinary moonlighting activity? Determinants of the provision of private tutoring by Czech schoolteachers. *International Journal of Educational Development*, 81, 102351. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102351>
- Śleziński, K. (2014). „Tutoring” metodą kształcenia filozoficznego w szkole średniej. *Analiza i Egzystencja*, 25, 189-206.
- Żur, A. (2016). Edukacja spersonalizowana a rozwijanie potrzebnych współcześnie kompetencji społecznych wśród studentów uczelni wyższych. *Horyzonty Wychowania*, 15(34), 137-155. <https://doi.org/10.17399/HW.2016.153408>