

**Anna Perkowska-Klejman**

Instytut Pedagogiki

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ORCID: 0000-0003-4601-9877

**CHARAKTERYSTYKA REFLEKSYJNOŚCI  
I INNYCH POTENCJAŁÓW EDUKACYJNYCH  
STUDENTÓW BIORĄCYCH UDZIAŁ  
W TUTORINGU AKADEMICKIM**

**Characteristics of Reflectivity and Other Educational  
Potentials of Students Participating  
in Academic Tutoring**

**Streszczenie**

Celem podjętych badań było ustalenie potencjałów edukacyjnych studentów biorących udział we wdrożeniu modelu tutoringu do praktyki uczelnianej<sup>1</sup>. Wdrożenie modelu tutoringu wiązało się z uczestnictwem Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie w projekcie pt. „Mistrzowie Dydaktyki” organizowanym przez Ministerstwo Edukacji i Nauki. Potencjał edukacyjny opisano

---

<sup>1</sup> Badania do tego artykułu przeprowadzono w ramach projektu nr BSN 41/21-P zatytułowanego: „Czy tutoring rozwija refleksyjność? – badania wśród studentów i nauczycieli akademickich biorących udział w projekcie „Mistrzowie Dydaktyki”, którego fundatorem była Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

za pomocą następujących zmiennych: myślenie refleksyjne, wyniki uzyskane na egzaminie maturalnym, stopień znajomości języka angielskiego. Pomiaru refleksyjności – rozumianej jako autoodniesienie do własnej wiedzy i procesu uczenia się – dokonano za pomocą *Kwestionariusza refleksyjnego myślenia*. Inne potencjały edukacyjne rozpoznano dzięki wynikom uzyskanym na egzaminie maturalnym na poziomie podstawowym i ewentualnie na poziomie rozszerzonym oraz deklaratywnemu wskazaniu poziomu znajomości języka angielskiego. W badaniach wzięli udział studenci objęci tutoringiem akademickim (tutees,  $n = 56$ ) oraz studenci nieobjęci tutoringiem (grupa kontrolna,  $n = 95$ ). Dzięki porównaniu wyników uzyskanych w obu grupach możliwe było ustalenie, czy – i jeśli tak, to w ramach jakich potencjałów edukacyjnych – dwie badane grupy różnią się między sobą. Ustalono, że studenci biorący udział w tutoringu różnią się od studentów niebiorących udziału w programie w zakresie refleksyjności i wyników uzyskanych na maturze.

**Słowa kluczowe:** tutoring akademicki, studenci, refleksyjność, myślenie refleksyjne

---

### Abstract

The aim of the research was to determine the educational potential of students participating in the implementation of the tutoring model in university practice. The implementation of the tutoring model was associated with the participation of Maria Grzegorzewska University in Warsaw in the project entitled “Masters of Didactics” organized by the Ministry of Education and Science. The educational potential was described using the following variables: reflective thinking, results obtained on the A – levels examination, the level of English language proficiency. The measurement of reflectivity – understood as self-reference to one’s own knowledge and learning process – was made using the Reflective Thinking Questionnaire. Other educational potentials were identified by means of the results obtained in the secondary school-leaving examination at the basic level, and possibly at the extended level, and thanks to the declarative indication of the level of English language proficiency. The study involved students covered by academic tutoring (tutees,  $n = 56$ ) and students not covered by tutoring (control group,  $n = 95$ ). Thanks to the comparison of the results obtained in the two groups, it was possible to establish whether and, if so, within which educational potentials, the two studied groups differed from each other. It was found that students participating

in tutoring differ from students not participating in the program in terms of reflectivity and results obtained at the A – level exams.

**Key words:** academic tutoring, students, reflectivity, reflective thinking

## Wprowadzenie

Tutoring, jako klasyczna metoda pracy akademickiej, w obecnych czasach przeżywa swoisty renesans. Staje się coraz popularniejszy i choć nie stanowi jeszcze akademickiego standardu, coraz więcej studentów ma możliwość stałej współpracy z tutorem. Metoda skupia się na wszechstronnym rozwoju studenta, stymulowaniu jego potencjałów, wydobywania zeń tego, co najlepsze. Tutoring wpisuje się w konstruktywistyczne podejście do uczenia się i za priorytetowe uznaje skupienie uwagi na jednostce uczącej się<sup>2</sup>. O wiele ważniejsza jest osoba – to, jak się uczy, a nie treść – to, czego powinna się nauczyć.

Podjęcie problematyki badawczej, jaką jest rozpoznanie potencjałów edukacyjnych studentów biorących udział we wdrożeniu tutoringu do praktyki uczelnianej, wpisuje się w toczącą się w ostatnich latach dyskusję na temat jakości uczenia się i nauczania w obszarze szkolnictwa wyższego w Polsce. Coraz powszechniejszy i swobodniejszy dostęp do zasobów wiedzy obliguje uniwersytety do stosowania nowoczesnych, zróżnicowanych metod kształcenia. Zarówno tutoring, jak i refleksyjność wpisują się w koncepcję uczenia się, które jest procesem aktywnym, zindywidualizowanym, służy wydobywaniu unikatowych atrybutów każdego studenta oraz podkreślaniu odpowiedzialności studenta za własną edukację. Odpowiedzialność jako cecha kojarzona z mądrością, dobrocią i zaradnością stała się kluczową kategorią edu-

---

<sup>2</sup> Np. J. Jendza, *Tutoring w uniwersytecie – pomiędzy nabywaniem a tworzeniem znaczeń w procesie studiowania*, w: *W trosce o jakość w ilości. Tutoring oksfordzki w Uniwersytecie Gdańskim*, red. B. Karpińska-Musiał, Kraków 2016, s. 29–60; E.M. Filipiak, *Społeczne podstawy poznania i rozwoju – konstruktywizm społęczno-kulturowy Lwa S. Wygotskiego. Nowe odczytania, rekonstrukcje, tropy epistemologiczno-metodologiczne*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2020 nr 4(51), s. 21–31.

kacyjną podczas pandemii COVID-19. Zamknięci we własnych domach studenci stanęli w obliczu niespotykanych wcześniej wymagań samodyscypliny i systematyczności. Nagle zostali pozbawieni fizycznej przestrzeni uczelni, konieczności codziennego przemieszczania się – tego, co narzucało rytm, motywowało, a czasem i przymuszało do zachowywania się w określony sposób. Zdobywanie informacji, nabywanie umiejętności, konstruowanie własnej wiedzy – cały proces uczenia się zaczął wyglądać inaczej i nikt nie był na to przygotowany.

W takich okolicznościach – na przełomie października i listopada 2021 roku – 77 studentów z Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie rozpoczęło swój – mający trwać cały proces kształcenia akademickiego pierwszego stopnia – udział w programie tutoringu. Każdy ze studentów został objęty indywidualnym wsparciem tutorskim. W badaniach, które zrealizowano na początku programu tutorskiego, koncentrowano się na poznaniu poziomów refleksyjności oraz innych potencjałów edukacyjnych studentów biorących udział w projekcie. Warto nadmienić, że zakwalifikowanie do udziału w projekcie nie stanowiło wyzwania. Co prawda wymogi formalne dawały pierwszeństwo studentom z najwyższymi wynikami rekrutacyjnymi na studia, jednak w praktyce liczba kandydatów odpowiadała liczbie miejsc.

Refleksyjność jest kategorią stanowiącą istotny potencjał edukacyjny człowieka, uznawaną za fundamentalną i niezbędną właściwość, konieczną w procesie podejmowania decyzji<sup>3</sup>. Jest kluczowa w procesie poznawania siebie i innych oraz dzielenia się z innymi własnymi przemyśleniami i konsekwencjami działań poprzez komunikację, czyli wymianę znaczeń<sup>4</sup>. Refleksyjność pozwala na budowanie własnej, unikalnej, podmiotowej świadomości<sup>5</sup>. Mohammad Davoudi i Tahereh Heydarnejad<sup>6</sup> określili refleksyjność jako „koncepcję parasolową”, któ-

---

<sup>3</sup> A. Bell, J. Kelton, N. McDonagh, R. Mladenovic, K. Morrison, *A Critical Evaluation of the Usefulness of a Coding Scheme to Categorise Levels of Reflective Thinking*, „Assessment & Evaluation in Higher Education”, 2011 nr 36(7), s. 797–815.

<sup>4</sup> J.S. Bruner, *W poszukiwaniu teorii nauczania*, Warszawa 1974.

<sup>5</sup> K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, Kraków 1985.

<sup>6</sup> M. Davoudi, T. Heydarnejad, *The Interplay between Reflective Thinking and Language Achievement: A Case of Iranian EFL Learners*, „Language Teaching Research Quarterly”, 2020 t. 18, s. 70–82.

ra jest stosowana w celu lepszego zrozumienia stosunkowo skomplikowanego świata. Ich zdaniem ta koncepcja wskazuje skuteczne ścieżki zatrzymania się, cofnięcia i głębokiego myślenia w miejsce zwykłej adaptacji. Jest to szczególnie ważne w erze informacji, w rozpędzonym i zrelatywizowanym świecie. Zmieniające się warunki wymagają nowych kompetencji, takich właśnie jak myślenie krytyczne i refleksyjne, które są umiejętnościami wyższego rzędu, nazwanymi przez OECD „sercem kompetencji kluczowych”<sup>7</sup>.

Wyzwalanie i pielęgnowanie procesu myślenia refleksyjnego stanowią punkt odniesienia dla skutecznego uczenia się. Zdaniem co najmniej kilku badaczy<sup>8</sup> podstawowym warunkiem dobrej edukacji jest poczucie odpowiedzialności uczniów za własne uczenie się oraz opracowanie rozsądnych kryteriów analizy i oceny tego procesu, co jest zadaniem zarówno ucznia, jak i nauczyciela. Współczesne twierdzenia na ten temat są spójne z tym, co John Dewey<sup>9</sup> postulował przeszło czterdzieści lat temu w zakresie odpowiedzialności za własne myślenie i uczenie się. Autor był zdania, że w edukacji chodzi o to, aby każdy człowiek nauczył się dobrze myśleć, a zwłaszcza wypracował ogólne nawyki refleksji. Refleksyjność studentów jest zatem podstawową kategorią edukacyjną, ich potencjałem, który może być rozwijany i dzięki któremu mogą oni dokonać transformacji swojego myślenia<sup>10</sup>.

---

<sup>7</sup> *The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*, [www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf) (dostęp: 20.05.2022).

<sup>8</sup> M. Henderson-Hurley, D. Hurley, *Enhancing Critical Thinking Skills among Authoritarian Students*, „International Journal of Teaching and Learning in Higher Education”, 2013 nr 25(2), s. 248–261; T. Heydarnejad, M.R. Ebrahimi, H. Najjari, *On the Associations among Critical Thinking, Reflective Thinking, and Emotions; A case of Iranian EFL Teachers*, „International Journal of Applied Linguistics & English Literature”, 2018 nr 7(6), s. 97–103.

<sup>9</sup> J. Dewey, *Jak myślimy?*, Warszawa 1988.

<sup>10</sup> J. Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco 1991.

## 1. Teoretyczne podstawy badań – tutoring i refleksyjność

Teoretyczne podstawy badań obejmowały dwa zasadnicze zagadnienia – tutoring w edukacji akademickiej oraz refleksyjność wchodzącą w skład potencjałów edukacyjnych studentów, do których zaliczono również wyniki egzaminu maturalnego i stopień znajomości języka angielskiego badanych. Założono, że dane na temat wyników egzaminu maturalnego oraz stopnia znajomości języka obcego dotyczyły każdego z badanych, były łatwo dostępne i wymierne, czyli łatwe do porównania.

Studia nad metodą tutoring na różnych szczeblach edukacji są spopularyzowanym w Polsce obszarem badań<sup>11</sup>. Koncepcja tutoring zakłada rozwojowe podejście do kształcenia, co oznacza, że zarówno student, tutor, jak i kształcenie podlegają zmianie. Na poziomie akademickim nie jest ono traktowane jedynie jako przekazywanie informacji i umiejętności, ale także jako „przekazywanie wzorów i metod naukowej refleksji i badań”<sup>12</sup>. Aktywne uczenie się wymaga również zaangażowania oraz przyjmowania postawy odpowiedzialnej za swoje uczenie się<sup>13</sup>. Rolą nauczyciela/tutora jest dzielenie się swoimi doświadczeniami, zachęcanie do poszukiwań, zadawania pytań oraz

---

<sup>11</sup> A.I. Brzezińska, L. Rycielska, *Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela*, w: *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, red. P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska, Wrocław 2009, s. 20–31; A.I. Brzezińska, K. Appelt, *Tutoring nauczycielski – tutoring rówieśniczy: aspekty etyczne*, „Forum Oświatowe”, 2013 nr 2(49), s. 13–29; P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala (red.), *Tutoring: teoria, praktyka, studia przypadków*, Warszawa 2015; A. Krajewska, M. Kowalczyk-Wałędiak, *Possibilities and Limitations of the Application of Academic Tutoring in Poland*, „Higher Education Studies”, 2014 t. 4, nr 3, s. 9–19; A. Pereświat-Sołtan, *Tutoring jako ważny obszar uczenia się dorosłych*, „Edukacja Dorosłych”, 2011 nr 2, s. 137–151.

<sup>12</sup> L. Kohlberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel wychowania*, w: *Spory o edukację*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa 1993.

<sup>13</sup> A.L. Reschly, S.L. Christenson, *Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: Evolution and Future Directions of the Engagement Construct*, w: *Handbook of Research on Student Engagement*, red. S.L. Christenson, A.L. Reschly, C. Wylie, New York 2012, s. 3–19.

udzielanie informacji zwrotnej. W Polsce o znaczeniu metody tutoringu pisała Daria Hejwosz<sup>14</sup>, która zwróciła uwagę na rolę tutora – niedominującego uczestnika dyskusji, nienarzucającego swoich przekonań i interpretacji. Liczni autorzy (np. Beata Karpińska-Musiał<sup>15</sup>, Adam Jarosz<sup>16</sup>, Noa Ragonis i Orit Hazzan<sup>17</sup>) podkreślają, że tutoring, oparty na relacji mistrz – uczeń, jako metoda pracy zajmuje trwałe miejsce na uniwersytetach Europy Zachodniej i Stanów Zjednoczonych. Tutoring jest metodą powiązaną z refleksyjnością. Można wymienić co najmniej kilka argumentów na poparcie tej tezy. Najbardziej spopularyzowaną formą pracy jest zindywidualizowana praca dydaktyczna oparta na relacji tutor – tutee. Zindywidualizowany kontakt z „ekspertem” pozwala na kształtowanie u studenta umiejętności analitycznych i krytycznych oraz retorycznych<sup>18</sup>. Refleksyjności sprzyja także to, że omawiana metoda umożliwia studentom przyjęcie odpowiedzialności za efekty uczenia się<sup>19</sup>. Beata Karpińska-Musiał<sup>20</sup> dodaje, że u podstaw edukacji prowadzonej metodą tutoringu leżą podmiotowa decyzyjność oraz refleksja nad własnymi potrzebami i poszukiwaniami poznawczymi. Szczególną wartością metody jest umożliwienie nawiązywania oso-

---

<sup>14</sup> D. Hejwosz, *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Kraków 2010.

<sup>15</sup> B. Karpińska-Musiał, *Tutoring akademicki – pomiędzy Epistemą a doxa. Tożsamość metody w kontekście kształcenia uniwersyteckiego*, w: *Tutoring: teoria, praktyka, studia przypadków*, red. P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala, Warszawa 2015, s. 123–125.

<sup>16</sup> A. Jarosz, *O tutoringu akademickim, czyli o nowej formie nauczania francuskiego jako trzeciego języka obcego w ramach lektoratu języka nowożytnego*, „Linguodidactica”, 2016 nr 20, s. 119–132.

<sup>17</sup> N. Ragonis, O. Hazzan, *A Tutoring Model for Promoting the Pedagogical-Disciplinary Skills of Prospective Teachers*, „Mentoring and Tutoring”, 2009 nr 17(1), s. 67–82.

<sup>18</sup> A. Sarnat-Ciastko, *Stany Ja tutorów rówieśników. Efekty realizacji innowacji pedagogicznej „Pasje zawodowe – program z wykorzystaniem metody tutoringu rówieśniczego”*, „Edukacyjna Analiza Transakcyjna”, 2017 nr 6, s. 177–189.

<sup>19</sup> Tamże.

<sup>20</sup> B. Karpińska-Musiał, *Tutoring akademicki jako rekonstrukcja relacji Uczeń–Mistrz wobec umasowienia kształcenia wyższego*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, 2012 nr 2(40), s. 55–70.

bistych relacji poprzez zindywidualizowany kontakt, pobudzanie aktywności, pogłębiony wgląd w procesy uczenia się. Tutoring pozwala zainteresować studentów pracą naukową – odnaleźć i rozbudzić ich talenty w tym zakresie. W parze z tutoringiem oprócz refleksyjności – co podkreśla szczególnie w kontekście studiów niestacjonarnych Anetta Pereświat-Sołtan<sup>21</sup> – idzie także komunikatywność. Ta sama autorka w artykule *Tutoring jako ważny obszar uczenia się dorosłych*<sup>22</sup> wymienia kilka obszarów szczególnie aktywowanych dzięki refleksyjności. Są to obszary: społeczny, motywacyjny, poznawczy, kształtowania postaw i metapoznania. Arkadiusz Gut<sup>23</sup> utożsamia refleksyjność ujawnianą podczas tutorialu z „aktywnością poznawczą drugiego rzędu”, która polega na zastosowaniu tzw. mowy wewnętrznej. Refleksyjność, o której mowa, nie jest możliwa do zrealizowania w języku innym niż naturalny. Innymi słowy, tutor i tutees muszą „nadawać” w tożsamych kodach kulturowych i językowych.

Wszechstronna definicja refleksyjności – którą mogliby stosować wszyscy badacze tego fenomenu – nie istnieje. Refleksyjność bywała definiowana jako proces myślowy<sup>24</sup>, właściwość określająca myślenie i działanie<sup>25</sup>, model myślenia<sup>26</sup>. Wyróżnienie spójnych kryteriów refleksyjności jest problematyczne z co najmniej kilku powodów, o czym pisze Carol Rodgers<sup>27</sup>. Po pierwsze, dość trudno odróżnić systematyczną refleksję od innych rodzajów myślenia. Po drugie, refleksyjność – jako umiejętność – jest bardzo trudna do jednoznacznej diagnozy. Po trzecie,

---

<sup>21</sup> A. Pereświat-Sołtan, *Tutoring jako ważny obszar*, dz. cyt., s. 137–151.

<sup>22</sup> Tamże.

<sup>23</sup> A. Gut, *Rola języka w poznaniu*, w: *Przewodnik po epistemologii*, red. R. Ziemińska, Kraków 2013, s. 381–422.

<sup>24</sup> J. Dewey, *Jak myślimy?*, dz. cyt.

<sup>25</sup> E. Cox, *Adult Learners Learning from Experience: Using a Reflective Practice Model to Support Work-Based Learning*, „Reflective Practice”, 2005 nr 6(4), s. 459–472; D. Schön, *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Profession*, Oxford 1987.

<sup>26</sup> J.W. Eby, E. Kujawa, *Reflective Planning, Teaching, and Evaluation: K–12*, New York 1994.

<sup>27</sup> C. Rodgers, *Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking*, „Teachers College Record”, 2002 nr 104(4), s. 842–866.



brak wyraźnej, jednoznacznej definicji powoduje, że refleksyjność jest czymś pojęciowo enigmatycznym, czymś, co traci potencjał pomiarowy. Ponadto istnieje wiele kategorii, których obszary w pewnych zakresach nakładają się na refleksyjność, np. krytyczne myślenie, wgląd w siebie, metapoznanie. W końcu, jeśli istnieje zróżnicowanie definicyjne refleksyjności, to trudno badać jej wpływ na uczenie się uczniów/studentów czy rozwój zawodowy nauczycieli. Dlatego też Rodgers<sup>28</sup> proponuje powrót do korzeni refleksyjności, czyli powrót do twórczości Deweya. Z punktu widzenia badań raportowanych w tym artykule wydaje się to również niezbędne, ponieważ teoretyczne podstawy zastosowanego narzędzia sięgają do wczesnych prac Deweya<sup>29</sup>. W przywoływanych tu badaniach zwracano uwagę szczególnie na te wątki twórczości Deweya, które można odnosić do uczenia się studentów.

Refleksyjność jest procesem, który pomaga studentom „zrobić krok do tyłu” i ponownie przyjrzeć się swojemu doświadczeniu oraz jego kontekstowi. W dalszej kolejności następuje wyciągnięcie wniosków z tego, co zaszło, oraz ewentualne uzmysłowienie sobie nowych znaczeń. Dewey podkreślał, że refleksja nad doświadczeniem pozwala uczącym się na rozszerzenie własnych myśli, mniemań, światopoglądów i innych obszarów mentalnych. Twierdził ponadto, że refleksyjność jest złożonym, rygorystycznym, intelektualnym i emocjonalnym doświadczeniem, które wymaga czasu. Refleksyjne myślenie jest procesem zapamiętywania, przemyślenia i oceny doświadczeń, które są jego przedmiotem. Dewey wyróżnił kilka typów myślenia, a wśród nich wierzenia, wyobrażenia, a nawet strumienie świadomości, i wyraźnie odróżnił je od refleksyjności. Tę zaś określił za pomocą czterech wyraźnych kryteriów<sup>30</sup>.

1. Refleksja to proces nadawania znaczeń, który przeprowadza ucznia z jednego doświadczenia do następnego. W trakcie procesu uczeń pogłębia swoje zrozumienie oraz jego związek z innymi doświadczeniami i pomysłami. Refleksyjność może być porów-

---

<sup>28</sup> Tamże.

<sup>29</sup> J. Dewey, *Jak myślimy?*, dz. cyt.; tenże, *The Need for a Recover of Philosophy*, w: *Creative Intelligence*, red. J. Dewey, A.W. Moore, H.Ch. Brown, G.H. Mead i in., New York 1917, s. 3–69.

<sup>30</sup> J. Dewey, *Jak myślimy?*, dz. cyt.

nana do nici, która umożliwi ciągłość uczenia się i zapewnia postęp jednostki, a ostatecznie społeczeństwa.

2. Refleksja to systematyczny, rygorystyczny, zdyscyplinowany sposób myślenia, który można utożsamiać z postępowaniem właściwym badaniom naukowym.
3. Refleksja jest doświadczeniem indywidualnym, ale musi zachodzić w społeczności, w interakcji z innymi.
4. Refleksja wymaga przyjęcia postawy ceniącej rozwój osobisty, intelektualny – własny i innych<sup>31</sup>.

Twórczość Deweya wciąż inspiruje wielu badaczy refleksyjności. David Boud<sup>32</sup> uznał refleksję za ogólną kategorię, która motywuje uczniów do odkrywania swoich doświadczeń w celu uzyskania nowego zrozumienia i doświadczenia. Evelyn Boyd i Ann Fales<sup>33</sup> określiły refleksyjne uczenie się jako proces wewnętrznego badania i zgłębiania problemu towarzyszący doświadczeniu. Skutkiem procesu jest zmiana perspektywy konceptualnej w zakresie, w jakim tworzone są wyjaśnienia. Drugie z wyróżnionych kryteriów, w którym refleksja to systematyczny, zdyscyplinowany sposób myślenia, było szczególnie istotne dla Johna Loughrana<sup>34</sup>, który opisał następujące fazy refleksyjnego myślenia: twierdzenie, problem, hipoteza, rozumowanie i testowanie. Davoudi i Heydarnejad<sup>35</sup> zdefiniowali refleksyjne myślenie jako proces i opisali je jako pamiętanie, przemyślanie i ocenianie konkretnego doświadczenia w określonym celu. Warto podkreślić, że wymienieni badacze, za Deweyem, utożsamiali myślenie refleksyjne ze stanem zwątpienia, zawahania, zakłopotania, trudności umysłowej, z którego rodzi się pogłębione myślenie, a także z aktem badania, dociekania, poszukiwania rozwiązania, który ma skutkować pozbyciem się zakłopotania.

---

<sup>31</sup> Tamże.

<sup>32</sup> D. Boud, R. Keogh, D. Walker, *Reflection: Turning Experience into Learning*, London 1985, s. 19.

<sup>33</sup> E.M. Boyd, A.W. Fales, *Reflective Learning*, „Journal of Humanistic Psychology”, 1983 nr 23(2), s. 99–117.

<sup>34</sup> J. Loughran, *Developing Reflective Practice: Learning about Teaching and Learning through Modeling*, London 1996.

<sup>35</sup> M. Davoudi, T. Heydarnejad, *The Interplay between Reflective Thinking and Language Achievement*, dz. cyt., s. 70–82.

Prowadząc dalszą dyskusję wokół refleksyjności, warto dodać, że Dewey definiował refleksyjność jako teoretyk – filozof identyfikowany z pragmatyzmem. Donald Schön, kolejny „klasyk” refleksyjności, zdefiniował ją natomiast z perspektywy aplikacyjnej – nadał jej rangę praktyczną i odniósł ją do działania. Innymi słowy, Schön uznawał podstawowe poglądy Deweya na temat rozwiązywania problemów, zadawania pytań i myślenia, ale szedł w tym dalej i próbował ustalić związek między refleksją a działaniem. Schön<sup>36</sup> kładł nacisk na myślenie o tym, co naprawdę zostało wykonane, a następnie na rewizję wykonanej pracy. Zwracał uwagę na znaczenie zdobywania doświadczenia w myśleniu refleksyjnym. Zidentyfikował dwa typy refleksji – w działaniu i nad działaniem. Refleksja w działaniu oznacza proces refleksji zachodzący podczas wykonywania czynności. Natomiast refleksja nad działaniem to aktywność odbywająca się po zakończeniu działania. Jellen Killion i Guy Todnem<sup>37</sup> poszerzyli badania Schöna. Dodatkowo wyjaśnili refleksję nad działaniem jako sposób na uczenie się czegoś nowego – tego, jak radzić sobie z nieoczekiwanymi doświadczeniami i nowymi sytuacjami.

Jack Mezirow<sup>38</sup> uznał, że refleksja obejmuje krytykę założeń dotyczących rozwiązywania problemów. Podążając tropem Deweya, Mezirow<sup>39</sup> poszerzył jego teorię i argumentował, że istnieje jeszcze refleksja krytyczna, potencjalnie pociągająca za sobą zmianę osobistych przekonań. W przypadku uczniów/studentów refleksja krytyczna umożliwi krytyczny namysł nad własnym uczeniem się. Myślenie refleksyjne może być porównane do narzędzia otwierającego oczy na własne uczenie się, wgląd w ten proces, zastanawianie się nad tym, co jest korzystne, a co niekorzystne w procesie uczenia się. Pozwala ono uczniom/studentom na zgłębienie wszystkich działań związanych

---

<sup>36</sup> D. Schön, *Educating the Reflective Practitioner*, dz. cyt.; tenże, *The Reflective Practitioner*, New York 1983.

<sup>37</sup> J.P. Killion, R.R. Todnem, *A Process for Personal Theory Building*, „Educational Leadership”, 1991 nr 48(6), s. 14–16.

<sup>38</sup> J. Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, dz. cyt.

<sup>39</sup> J. Mezirow, *On Critical Reflection*, „Adult Learning Quarterly”, 1998 nr 48(3), s. 185–198.

z uczeniem się, w tym na zbadanie przyczyn wszelkich doświadczeń edukacyjnych. Refleksyjność – co także zapożycza Mezirow od Deweya – została ukazana jako forma wolności od rutynowych zachowań. Zdaniem Mezirowa<sup>40</sup> refleksja daje każdemu możliwość świadomego działania, które ma dwa poziomy. Niższy poziom, określane jako mniej krytyczny, został podzielony na refleksję merytoryczną i procesową. Wyższy poziom refleksyjnego działania jest powiązany z refleksją krytyczną. Z tych poziomów zostały wyłonione dwa główne podejścia do uczenia się – głębokie i powierzchowne. Uczenie się powierzchowne polega jedynie na przyjmowaniu informacji bez ich dalszej analizy. Uczenie się głębokie to zrozumienie znaczenia i połączenie tego zrozumienia z wcześniejszą wiedzą oraz osobistym doświadczeniem. Uczenie się refleksyjne łączy się z odpowiedzialnością za ten proces leżącą po stronie ucznia. Refleksja krytyczna stanowi jedną z ważnych podstaw samokształcenia, czyli procesu, w którym osoby mogą wybrać odpowiednie strategie i metody realizacji celów uczenia się<sup>41</sup>. Autonomia jest z kolei jedną z najważniejszych koncepcji samokształcenia. Uczący się, identyfikując odpowiednie zasoby, stara się samodzielnie realizować własne uczenie się na ścieżce zgodnej ze swoimi preferencjami i cechami<sup>42</sup>.

Próbując wyjaśnić znaczenie refleksyjności, Mezirow<sup>43</sup> sformułował teorię kilku poziomów refleksyjnego myślenia. Zaliczył do nich: działanie nawykowe, rozumienie, introspekcje, refleksja i krytyczna refleksja. Działania nawykowe są czynnościami mechanicznymi i automatycznymi. Zazwyczaj obejmują czynności wykonywane regularnie, często i przy niewielkiej świadomości. Co ciekawe, Schön<sup>44</sup> nazwał ten

---

<sup>40</sup> Tamże.

<sup>41</sup> P. Candy, *Self-direction for Lifelong Learning*, San Francisco 1991; V. Hollis, *Self-directed Learning as a Post Basic Educational Continuum*, „British Journal of Occupational Therapy”, 1991 nr 54(2), s. 45–48.

<sup>42</sup> M. Siminică, A. Traistaru, *Self-directed Learning in Economic Education*, „International Journal of Education and Research”, 2013 nr 1(12), s. 1–14.

<sup>43</sup> J. Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, dz. cyt.; tenże, *On Critical Reflection*, dz. cyt., s. 185–198; tenże, *Perspective Transformation*, „Studies in Adult Education”, 1977 nr 9(2), s. 153–164.

<sup>44</sup> D. Schön, *The Reflective Practitioner*, dz. cyt.

typ zachowania wiedzą w działaniu. Benjamin Bloom<sup>45</sup> tego typu aktywność zdefiniował jako „zrozumienie bez odniesienia się do innych sytuacji”. Trzeci etap, refleksja, polega na aktywnym, świadomym i uważnym rozważeniu wszelkich informacji. Najwyższy poziom myślenia to krytyczna refleksja. Mezirow<sup>46</sup> określał refleksję na tym poziomie mianem „testu ważności”. Tego typu myślenie jest utożsamiane z głębokim i intensywnym zastanawianiem się, uwzględnieniem kontekstu, samodzielnym wytwarzaniem znaczeń.

## 2. Cel badań

Celem badań było ustalenie i porównanie: 1) poziomu refleksyjnego myślenia, 2) wyników uzyskanych na maturze, 3) stopnia znajomości języka angielskiego studentów biorących udział we wdrożeniu modelu tutoringów do praktyki uczelnianej oraz studentów niebiorących udziału w tym programie (grupa kontrolna). W niniejszych badaniach rozumiano refleksyjność jako autoodniesienie do własnej wiedzy, uczenia się i edukacji. Jest ona starannym, pogłębionym, uświadomionym namysłem nad posiadanymi przekonaniami, procesami poznawczymi i innymi doświadczeniami edukacyjnymi<sup>47</sup>. Wdrożenie modelu tutoringów oznaczało uczestnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie w projekcie pt. „Mistrzowie Dydaktyki” organizowanym przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (POWR.04.03.00-00-0074/17).

Problematyka badań została ujęta w trzech punktach. Po pierwsze, w projektowanych badaniach skoncentrowano się na rozpoznaniu: poziomów refleksyjności studentów, wyników uzyskanych przez studentów na maturze – poziom podstawowy i ewentualnie poziom rozszerzony oraz stopnia znajomości przez studentów języka angielskiego. Po drugie, dokonano porównania refleksyjności w grupach studentów objętych i nieobjętych tutoringami. Po trzecie, w obu grupach studentów

---

<sup>45</sup> B.S. Bloom, *Taxonomy of Educational Objectives. Book 1: Cognitive Domain*, London 1997.

<sup>46</sup> J. Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, dz. cyt.

<sup>47</sup> A. Perkowska-Klejman, *Poszukiwanie refleksyjności w edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Warszawa 2019.

porównano inne wybrane wskaźniki potencjałów edukacyjnych (wyniki egzaminu maturalnego, stopień znajomości języka angielskiego).

Badania miały charakter eksploracyjny, dlatego nie sformułowano hipotez badawczych związanych z ustaleniem, a następnie porównaniem poziomu myślenia refleksyjnego i wyników edukacyjnych w grupach studentów biorących udział we wdrożeniu tutoringu w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie oraz studentów niebiorących udziału w tym projekcie.

Możliwe do sformułowania były jednak pewne oczekiwania co do związku między innymi zmiennymi branymi pod uwagę w tym projekcie badawczym. W procesie rekrutacji do programu tutoringu założono kryterium pierwszeństwa tych studentów, którzy mieli wyższe wyniki rekrutacyjne przy przyjęciu na studia (oparte na wynikach egzaminu maturalnego). Jednak w praktyce kwalifikacja do udziału w projekcie była dostępna dla każdego, kto o to zabiegał. Można jedynie przypuszczać, że ze względu na ogłoszenie rekrutacyjne, które zawierało informację o pierwszeństwie przyjęcia w zależności od wyników egzaminu maturalnego, do programu chętniej zgłaszali się studenci widzący większe szanse na zakwalifikowanie się. Niemniej są to tylko przypuszczenia, dlatego powyższe stwierdzenie może być traktowane jedynie jako supozycja, a nie hipoteza. Analogicznych przypuszczeń nie można snuć w zakresie związku między udziałem w tutoringu a deklarowaną znajomością języka obcego, gdyż znajomość języka angielskiego nie była jakimkolwiek kryterium decydującym o przyjęciu do programu.

### 3. Metodologia

Pomiar refleksyjności studentów został przeprowadzony za pomocą polskiej wersji<sup>48</sup> *Kwestionariusza refleksyjnego myślenia* autorstwa Davida Kembera i współpracowników<sup>49</sup>. *Kwestionariusz* składa się

---

<sup>48</sup> Tamże; A. Perkowska-Klejman, *Czy twoi studenci są refleksyjni?*, „Studia Edukacyjne”, 2012 nr 21, s. 211–232.

<sup>49</sup> D. Kember, D. Leung, A. Jones, A. Loke, *Development of a Questionnaire to Measure the Level of Reflective Thinking*, „Assessment and Evaluation in Higher Education”, 2000 nr 25(4), s. 381–395.

z czterech skal: *działania rutynowe*, *rozumienie*, *refleksja* i *krytyczna refleksja*. Pozostałe zmienne zostały określone poprzez deklaracje studentów wyrażone w ankiecie. Badanych zapytano o ich poziom znajomości języka angielskiego – od A1 (podstawowy) do C2 (biegły). Studenci deklarowali również, na ile procent zdali egzamin maturalny z poszczególnych przedmiotów na poziomie podstawowym i poziomie rozszerzonym (jeśli zdawali). Mogli wybierać opcje od „na poziomie 30–39%” do „na poziomie 90–100%”.

*Kwestionariusz refleksyjnego myślenia* został opracowany ponad 20 lat temu i od tego czasu z powodzeniem jest wykorzystywany do badania refleksyjności studentów w wielu krajach i regionach (np. Australia, Hongkong, Iran, Niderlandy, Oceania, Polska, Stany Zjednoczone, Tasmania, Turcja, Wielka Brytania). Narzędzie powstawało z myślą o zastosowaniu wśród studentów. Z czasem opracowano także wersję *Kwestionariusza* do użycia wśród uczniów, a także wśród nauczycieli<sup>50</sup>.

*Kwestionariusz* składa się z 16 wypowiedzi, które odzwierciedlają sposoby myślenia i działania studentów. Wypowiedzi te są podzielone na cztery skale o nazwach: *działania rutynowe*, *rozumienie*, *refleksja*, *krytyczna refleksja*. Każda część zawiera po cztery zdania, które w kwestionariuszu zostały zamieszczone w sposób losowy. *Kwestionariusz refleksyjnego myślenia* jest wyposażony w pięciostopniową skalę Likerta. Za jej pomocą studenci mają opisać swoje myślenie i działanie na danym poziomie edukacji lub w ramach wybranych zajęć.

Skala *działania rutynowe* charakteryzuje powtarzalne czynności i zadania wykonywane przez studentów w toku uczenia się. Są to aktywności automatyczne, raczej nieuświadomiane. Niektóre zadania, wskutek ich powtarzalności, mogą stać się rutynowe, chociaż na początku takie nie były. Studenci stają się na tyle doświadczeni w ich wykonywaniu, że mogą do nich podchodzić bez jakiegokolwiek namysłu i wysiłku intelektualnego. Dwoma przykładami pytań z tej skali są: *Na studiach niektóre rzeczy robimy tyle razy, że zaczęłam je robić, nie my-*

---

<sup>50</sup> S.Ch. Choy, P.S. Oo, *Reflective Thinking and Teaching Practices: A Precursor for Incorporating Critical Thinking into the Classroom?*, „International Journal of Instruction”, 2012 nr 1(5), s. 167–182.



*śląc o nich, Kiedy nad czymś pracuję, mogę to robić bez myślenia o tym, co robię.*

Skala *rozumienie* opisuje tzw. działania przemyślane. W praktyce akademickiej zachodzą one wówczas, kiedy stojący w obliczu jakiegoś zagadnienia studenci, zamiast postępować zupełnie „bezmyślnie”, odwołują się do posiadanej w danym zakresie wiedzy oraz praktyk postępowania. Studenci nie wychodzą poza istniejące perspektywy poznania oraz stosują procedury wymyślone przez innych. Sformułowania: *Muszę zrozumieć materiał wykładany przez prowadzących w celu wykonania zadań praktycznych, Aby zaliczyć poszczególne przedmioty, trzeba zrozumieć omawiane na nich treści są przykładami pytań z tej skali.*

Skala *refleksja* jest wymiarem opisującym dokładne zrozumienie tego, co jest przedmiotem studiowania wraz z uświadamianiem sobie tego procesu. Student rozważa własne doświadczenia edukacyjne i jest zaangażowany w myślenie. Ocenia założenia wiedzy i założenia związane z rozwiązaniem problemu. Przykładami stwierdzeń z tej skali są: *Czasami zastanawiam się nad tym, jak inni coś zrobili, i staram się wymyślić lepszy sposób na wykonanie tego, Często rozważam moje postępowanie, aby zobaczyć, czy mógłbym ulepszyć to, co zrobiłem.*

Skala *refleksja krytyczna* opisuje najwyższy poziom refleksyjności. Aktywności poznawcze opisane w ramach tej skali oznaczają umiejętność wybrania, a nawet wymyślenia i zastosowania danego rozwiązania w zależności od sytuacji. *Refleksja krytyczna* wymaga pogłębionego przeanalizowania założeń, w tym podstaw wiedzy, i opiera się na jej świadomym stosowaniu. *Refleksja krytyczna* wiąże się z potencjałem transformacji posiadanych przekonań i wartości. David Kember i współpracownicy<sup>51</sup> byli zdania, że *refleksja krytyczna* jest dość rzadko przejawiana na wysokim poziomie przez studentów. Wskaźnikiem niskiego poziomu *refleksji krytycznej* były nisko rangowane odpowiedzi na następujące zagadnienia: *W czasie uczęszczania na te studia odkryłem błędy, które wcześniej uznawałem za prawdę, Dzięki studiom zmieniłem sposób patrzenia na siebie.*

---

<sup>51</sup> D. Kember, D. Leung, A. Jones, A. Loke, *Development of a Questionnaire*, dz. cyt., s. 381–395.



#### 4. Charakterystyka badanej grupy

W badaniach wzięło udział 151 studentów. Zostały one przeprowadzone on-line, za pomocą formularzy umieszczonych na Microsoft Forms. Badani byli studentami pierwszego roku, reprezentowali obie płcie z przewagą kobiet ( $n = 126$ ). Ze względu na charakter uczelni, na której przeważają kierunki związane z obszarem kształcenia, jakim są nauki społeczne, wśród studentów liczba kobiet jest rokrocznie wyższa niż liczba mężczyzn. Proporcja rozkładu płci w niniejszych badaniach była zbliżona do proporcji rozkładu płci dla całej uczelni – Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Część objętych badaniem studentów brało udział w programie tutoringu ( $n = 56$ ), a część ( $n = 95$ ) nie była objęta „opieką” tutora. Badani reprezentowali wszystkie kierunki, w ramach których odbywa się kształcenie na uczelni, w której przeprowadzano badania. Najliczniej był reprezentowany kierunek psychologia, a z edukacji artystycznej w grupie badanych znalazł się tylko jeden student. Warto dodać, że licząca 56 osób grupa studentów objętych tutoringiem stanowiła większość spośród 77 osób uczestniczących w tym programie w APS. Dodatkową kwestią, którą należy jeszcze raz podkreślić, było to, że badani studenci w czasie, w którym przeprowadzano badania, dopiero rozpoczynali udział w programie tutoringu – uczestniczyli w nim od niespełna miesiąca.

**Tabela 1**  
*Kierunki studiów reprezentowane przez badanych*

	N	Procent
Psychologia	50	33.1
Socjologia	13	8.6
Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna	12	7.9
Pedagogika	36	23.8
Pedagogika specjalna	39	25.8
Edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych	1	.7

## 5. Wyniki badań

Wynik rzetelności poszczególnych skal *Kwestionariusza refleksyjnego myślenia* uzyskany w tych badaniach można uznać za satysfakcjonujący i analogiczny do minionych wyników, które wahały się od Alfa Cronbacha = .65 do Alfa Cronbacha = .90<sup>52</sup>. Wyniki rzetelności uzyskane w niniejszych studiach zaprezentowano w poniższej tabeli. Na początku przedstawiono również średnie wyniki uzyskane przez studentów na poszczególnych skalach *Kwestionariusza*. Badani studenci najniższe wyniki osiągnęli na skali *działania rutynowe*, a najwyższe na skali *rozumienie*.

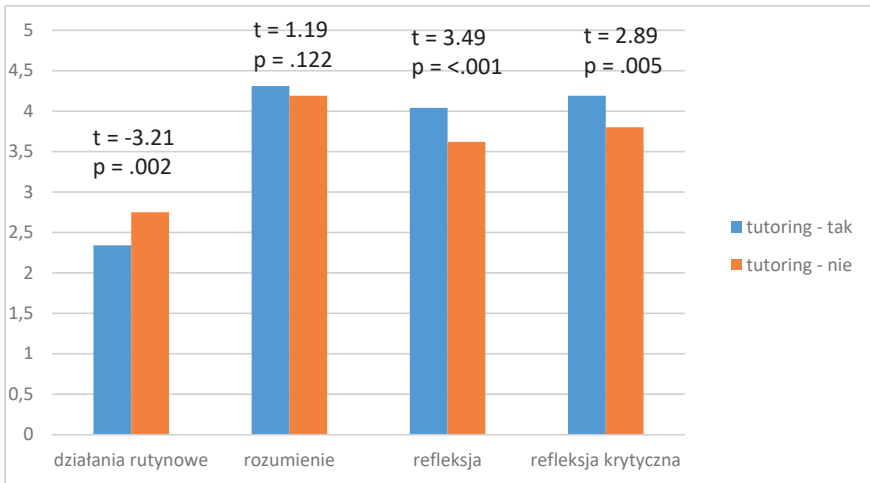
**Tabela 2**

*Wyniki rzetelności poszczególnych skal oraz średnie wyniki uzyskane przez badanych studentów na poszczególnych skalach kwestionariusza*

Nazwa skali	M (SD)	Alfa Cronbacha
Działania rutynowe	2.60 (.75)	.717
Rozumienie	4.24 (.63)	.686
Refleksja	3.77 (.75)	.711
Refleksja krytyczna	3.94 (.85)	.789

Zasadniczym celem badań było ukazanie myślenia refleksyjnego badanych studentów – biorących udział w tutoringu i niebiorących w nim udziału.

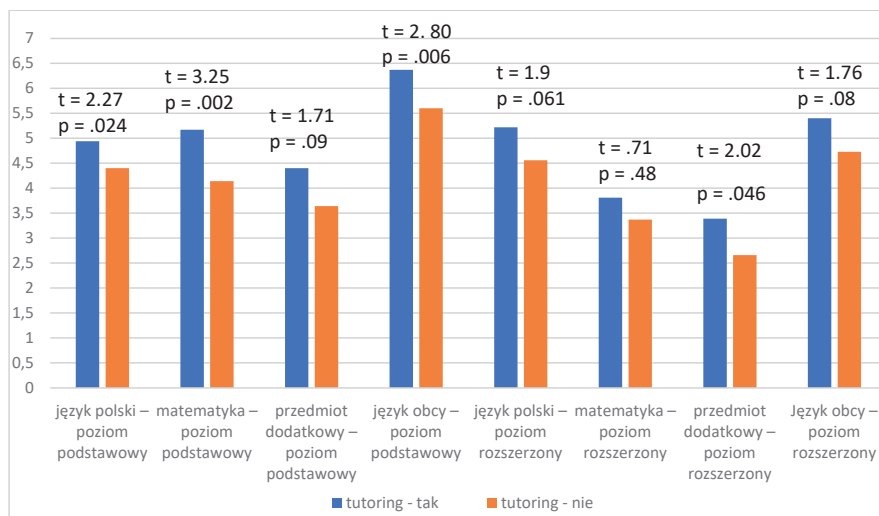
<sup>52</sup> Np. G. Basol, I.E. Gencel, *Reflective Thinking Scale: A Validity and Reliability Study*, „Educational Sciences: Theory & Practice”, 2013 nr 13(2), s. 941–946; D. Leung, D. Kember, *The Relationship Between Approaches to Learning and Reflection Upon Practice*, „Educational Psychology. An International Journal of Experimental Educational Psychology”, 2003 nr 23, s. 61–71.



**Wykres 1.** Różnice w myśleniu refleksyjnym studentów objętych i nieobjętych tutoringiem

Studenci objęci tutoringiem wykazywali wyższe wyniki na skalach *refleksja* i *refleksja krytyczna*, a niższe na skali *działania rutynowe* w porównaniu ze studentami nieobjętymi tutoringiem.

Kolejną zmienną określającą potencjał edukacyjny badanych były wyniki uzyskane na egzaminie maturalnym. Na wykresie 2 porównano je w grupie biorącej udział w tutoring i grupie niebiorącej w nim udziału. Badani studenci deklarowali, na ile procent zdali maturę z poszczególnych przedmiotów. Mieli do wyboru siedem opcji – od „na 30–39%” do „na 90–100%”. Zaznaczone opcje przekładano na punkty – od 1 do 7, co pozwalało na obliczenie średniego wyniku uzyskanego w poszczególnych grupach.



Wykres 2. Różnice w wynikach uzyskanych na maturze przez studentów objętych i nieobjętych tutoringiem

Ogólnie rzecz ujmując, studenci biorący udział w tutoringu uzyskali na maturze wyższe wyniki w porównaniu ze studentami niebiorącymi udziału w tym programie. Ściślej rzecz ujmując, badane grupy różniły się między sobą w zakresie wyników uzyskanych na maturze obejmującej tzw. pisemny poziom podstawowy ze wszystkich przedmiotów z wyjątkiem przedmiotu dodatkowego. Wyniki uzyskane na maturze z poziomu rozszerzonego w badanych grupach w zasadzie nie różniły się statystycznie od siebie z wyjątkiem wyniku z przedmiotu dodatkowego. Należy wspomnieć, że zdawanie egzaminu maturalnego z poszczególnych przedmiotów z poziomu rozszerzonego nie jest obowiązkowe, ale niekiedy – przy zdawaniu na tzw. popularne kierunki studiów – niezbędne. W badanej grupie 61% badanych zdawało rozszerzony egzamin z języka polskiego, 26% z matematyki, 69% z języka obcego i 60% z przedmiotu dodatkowego. Zdawanie rozszerzonej matury z poszczególnych przedmiotów – z wyjątkiem matematyki – zdecydowanie częściej było doświadczeniem studentów objętych tutoringiem (np. 37 przypadków na 41 z języka polskiego; 42 przypadki na 56

z języka obcego i 38 przypadków na 56 z dodatkowego przedmiotu) niż studentów w grupie kontrolnej.

Ostatnią wziętą pod uwagę zmienną edukacyjną był stopień znajomości języka angielskiego. W nawiązaniu do celów badań porównano go w grupach studentów objętych i nieobjętych tutoringiem. Poziom znajomości języka angielskiego był wskazywany przez badanych deklaratywnie. Studenci określali go jako A1 – początkujący, A2 – podstawowy, B1 – średnio zaawansowany, B2 – ponad średnio zaawansowany, C1 – zaawansowany, C2 – biegły. Następnie ich odpowiedzi były kodowane – od 1 do 7, co pozwoliło na obliczenie średnich uzyskanych w poszczególnych grupach.

**Tabela 3**  
*Poziom znajomości języka angielskiego w grupach studentów objętych i nieobjętych tutoringiem*

Uczestniczenie w programie tutoringu		Nieuczestniczenie w programie tutoringu		t	p
M	SD	M	SD		
3.86	.94	3.60	1.03	1.55	.123

Badani studenci z grup objętej i nieobjętej tutoringiem nie różnili się w zakresie deklaratywnej znajomości języka angielskiego.

## Wnioski

Uzyskane wyniki badań pozwalają na wyciągnięcie kilku wniosków na temat potencjałów edukacyjnych studentów objętych tutoringiem. W badaniach zweryfikowano poziomy myślenia refleksyjnego, wyniki maturalne oraz znajomość języka angielskiego w grupie tutees w porównaniu z grupą studentów nieobjętych tutoringiem. Dwie z podanych zmiennych – poziomy myślenia refleksyjnego i wyniki maturalne – można uznać za różnicujące tutees i innych studentów. Studenci objęci tutoringiem – jako osoby o szczególnych, wyróżniających się potencjałach – zostają wprowadzeni na ścieżkę indywidualnego kształcenia. Można

stwierdzić, że ponadprzeciętni studenci (myślący refleksyjnie oraz osiągnący wyższe niż pozostali wyniki maturalne) dzięki metodzie tutoringu zyskują wyjątkową okazję do rozwoju. Tomasz Wysocki<sup>53</sup> jest zdania, że wprowadzenie tutoringu na uczelnię ma potencjał zmiany jakości w kształceniu studentów w kierunku ustawicznego samokształcenia. W dalszej konsekwencji taka zmiana doprowadziłaby do tego, że edukacja na poziomie wyższym w dużo większym stopniu byłaby w stanie sprostać wymogom gospodarki opartej na wiedzy. Tutoring jako edukacja, której podstawą jest relacja mistrz – uczeń, kreuje liderów na miarę gospodarki przyszłości. Małgorzata Miśniakiewicz i Paulína Krnáčová<sup>54</sup> argumentują, że tutoring uwzględnia oczekiwania współczesnych studentów – reprezentantów pokolenia Z – wobec kształcenia akademickiego oraz kadry. Z tymi oczekiwaniami można łączyć tzw. nowoczesną osobowość, której atrybuty – niezależność, racjonalność myślenia, otwartość na nowe doświadczenia, innowacyjność, kreatywność, szerokie aspiracje edukacyjne, dążenie do samodoskonalenia i samorealizowania – wymienia Andrzej Radziejewicz-Winnicki<sup>55</sup>. Cechy nowoczesnej osobowości to cechy osoby refleksyjnej, a zatem wysoki poziom wskaźników refleksyjnego myślenia tuteż wpisuje się w argumentację na temat znaczenia tutoringu zwłaszcza dla młodzieży wyróżniającej się pod względem uzyskiwanych wyników edukacyjnych i potencjałów związanych z refleksyjnością.

Można oczekiwać, że refleksyjny student objęty tutoringiem będzie wykazywał skłonność do osobistego zaangażowania w tworzenie siebie i nadawanie sensu procesowi edukacji. Refleksyjność i tutoring można uznać za podstawy wysiłku autoedukacyjnego, czyli procesu, w którym urzeczywistniany jest pełen rozwój człowieka. Takie zaangażowanie będzie chroniło studentów przed przedmiotowaniem siebie

---

<sup>53</sup> T. Wysocki, *Mentoring i tutoring akademicki w zarządzaniu jakością kształcenia w szkole wyższej*, „Zeszyty Naukowe/Wyższa Szkoła Ekonomiczno-Społeczna w Ostrołęce”, 2011 nr 9, s. 67–79.

<sup>54</sup> M. Miśniakiewicz, P. Krnáčová, *Tutoring akademicki jako forma nowoczesnej współpracy ze studentem i element doskonalenia jakości usługi dydaktycznej*, „Marketing Instytucji Naukowych i Badawczych”, 2021 nr 1(39), s. 47–66.

<sup>55</sup> A. Radziejewicz-Winnicki, *Pedagogika społeczna w obliczu realiów codzienności*, Warszawa 2008, s. 280.

i innych, zachęcając ich do aktywizacji, różnorodności i samostanowienia, przy jednoczesnym poszanowaniu innych.

Potencjały edukacyjne tutees są bardzo istotne w kontekście racjonalnego podejścia do wiedzy i jej wytwarzania. Tutoring akademicki pozwala studentom na dokładne poznanie i zrozumienie interesujących zagadnień. Tutees są wdrażani do tego, aby samodzielnie tworzyć struktury wiedzy według własnych zasad i konstrukcji. Proces kształcenia nie jest zatem rozumiany jako przekazywanie „gotowej” wiedzy przez nauczyciela, ale jako towarzyszenie studentowi i wspieranie go w samodzielnym dochodzeniu do wiedzy. Co istotne, w tutoringowaniu nie mamy do czynienia ze ściśle określoną i nieprzekraczalną hierarchią, kiedy to niższy rangą student miałby wiernie odtwarzać wiedzę uprzednio zaprezentowaną przez nadrzędnego wobec niego wykładowcę. Znaczenie refleksyjności i tutoringowania wydaje się tym większe, ponieważ, jak pokazują badania, transmisyjny przekaz wiedzy na uczelni ma się bardzo dobrze<sup>56</sup>. Refleksyjność, tutoring oraz odejście od transmisyjności w przekazywaniu wiedzy składają się na konstruktywistyczne podejście do uczenia się. Tutor w relacji z tutees wskazuje możliwe drogi poszukiwania wiedzy i zachęca do ich samodzielnego lub zespołowego odkrywania. Kultura uczenia się oparta na metodzie tutoringowania zakłada popełnianie błędów, poszukiwanie lepszych rozwiązań, samodzielne ustosunkowywanie się do dylematów poznawczych, jest zachętą do myślenia, do wymiany poglądów i wątpliwości. W procesie tutoringowania zarówno studenci, jak i nauczyciele wykazują się potencjałami właściwymi (auto)krytycznemu i transformatywnemu intelektualistom<sup>57</sup>. Innymi słowy, tutoring jest intelektualnym spotkaniem ponadprzeciętnych osób – tradycyjną metodą edukacji, lecz doskonale wpisującą się w XXI wiek, który staje się początkiem nowej ery w edukacji. Zmiana

---

<sup>56</sup> T. Bauman, *Proces kształcenia w uniwersytecie w perspektywie potrzeb nauczycieli akademickich i oczekiwań studentów. Raport z badań*, Gdańsk 2011; H.A. Giroux, *Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*, Westport–London 1988; D. Klus-Stańska, *Polska rzeczywistość-dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*, w: *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Kraków 2009.

<sup>57</sup> H.A. Giroux, *Teachers as Intellectuals*, dz. cyt., s. 125–128.

w systemie kształcenia polega na powolnym, ale dającym nadzieję procesie zastępowania tzw. tradycyjnych metod kształcenia nowymi metodami, które są nakierowane na człowieka traktowanego jako refleksyjny podmiot.

Inną wartością dodaną zarówno udziału w programie, jak i w przeprowadzonych badaniach jest to, że osoby badane dzięki zaznajomieniu się z uzyskanymi wynikami mogą lepiej zrozumieć siebie w zakresie tego, co już w edukacji osiągnęły, przyjrzeć się temu, jak ich myślenie refleksyjne wygląda na tle innych oraz co mogą jeszcze rozwijać. Wiedza na temat potencjałów edukacyjnych studentów biorących udział we wdrożeniu tutoringu na uczelni może zostać wykorzystana w dalszym procesie kształcenia. Badania pozwoliły rozpoznać atrybuty tutees, które w dalszej kolejności mogą być rozwijane. Dane o rozwoju intelektualnym młodzieży biorącej udział w tutoringu mogą być przydatne dla osób oceniających programy edukacyjne oraz projektantów i realizatorów dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Dlatego planowana jest kontynuacja badań omówionych w tym artykule. Za dwa lata w grupach tutees oraz w grupie kontrolnej ponownie zostaną zbadane refleksyjność i wyniki w nauce. Szczególnie istotne w przyszłości wydaje się ustalenie, czy stosowanie nowoczesnych, innowacyjnych metod dydaktycznych takich jak tutoring wspiera studentów w zakresie rozwoju ich refleksyjności i refleksyjnego odnoszenia się do własnej edukacji.

---

### Bibliografia:

- Basol, Gulsah, I. Evin Gencel. „Reflective Thinking Scale: A Validity and Reliability Study”. *Educational Sciences: Theory & Practice* 13(2) (2013): 941–946.
- Bauman, Teresa. *Proces kształcenia w uniwersytecie w perspektywie potrzeb nauczycieli akademickich i oczekiwań studentów. Raport z badan.* Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2011.
- Bell, Amani, Jill Kelton, Nadia McDonagh, Rosina Mladenovic, Kellie Morrison. 2011. „A Critical Evaluation of the Usefulness of a Coding Scheme to Categorise Levels of Reflective Thinking”. *Assessment & Evaluation in*



- Higher Education* 36(7): 797–815. <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2010.488795>.
- Bloom, Benjamin S. *Taxonomy of Educational Objectives. Book 1: Cognitive Domain*. London: Longmans Publishing, 1997.
- Boud, David, Rosemary Keogh, David Walker. *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Routledge, 1985.
- Boyd, Evelyn, Ann Fales. 1983. „Reflective Learning”. *Journal of Humanistic Psychology* 23(2): 99–117. <https://doi.org/10.1177/0022167883232011>.
- Bruner, Jerome S. *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1974.
- Brzezińska, Anna Izabela, Karolina Appelt. „Tutoring nauczycielski – tutoring rówieśniczy: aspekty etyczne”. *Forum Oświatowe* 2(49) (2013): 13–29.
- Brzezińska, Anna Izabela, Ludmiła Rycielska. „Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela”. W: *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, red. Mariusz Budzyński, Piotr Czekierda, Jarosław Traczyński, Zbigniew Zalewski, Agnieszka Zembrzuska, 20–31. Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej, 2009.
- Candy, Philip C. *Self-direction for Lifelong Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
- Choy, Chee S., Pou San Oo. „Reflective Thinking and Teaching Practices: A Precursor for Incorporating Critical Thinking into the Classroom?”. *International Journal of Instruction* 1(5) (2012): 167–182.
- Cox, Elaine. 2005. „Adult Learners Learning from Experience: Using a Reflective Practice Model to Support Work-Based Learning”. *Reflective Practice* 6(4): 459–472. <http://dx.doi.org/10.1080/14623940500300517>.
- Czekierda, Piotr, Bartosz Fingas, Marcin Szala (red.). *Tutoring: teoria, praktyka, studia przypadków*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska, 2015.
- Davoudi, Mohammad, Tahereh Heydarnejad. 2020. „The Interplay between Reflective Thinking and Language Achievement: A Case of Iranian EFL Learners”. *Language Teaching Research Quarterly* 18: 70–82. <http://dx.doi.org/10.32038/ltrq.2020.18.05>.
- The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*. [www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf) (dostęp: 20.05.2022).
- Dewey, John. *Jak myślimy?*. Warszawa: PWN, 1988.
- Dewey, John. „The Need for a Recover of Philosophy”. W: *Creative Intelligence*, red. John Dewey, Addison W. Moore, Harold Ch. Brown, George H. Mead

- i in., 3–69. New York: Henry Holt and Company, 1917. <https://archive.org/details/creativeintellig00dewe/page/n3/mode/2up> (dostęp: 20.05.2022).
- Eby, Judy, Edward Kujawa. *Reflective Planning, Teaching, and Evaluation: K–12*. New York: Merrill Prentice, 1994.
- Filipiak, Ewa. „Społeczne podstawy poznania i rozwoju – konstruktywizm społeczno-kulturowy Lwa S. Wygotskiego. Nowe odczytania, rekonstrukcje, tropy epistemologiczno-metodologiczne”. *Problemy Wczesnej Edukacji* 4(51) (2020): 21–31.
- Giroux, Henry A. *Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers, 1988.
- Gut, Arkadiusz. „Rola języka w poznaniu”. W: *Przewodnik po epistemologii*, red. Renata Ziemińska, 381–422. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2013.
- Hejwosz, Daria. *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*. Kraków: Impuls, 2010.
- Henderson Hurley, Martha, David Hurley. „Enhancing Critical Thinking Skills among Authoritarian Students”. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 25(2) (2013): 248–261.
- Heydarnejad, Tahereh, Reza Ebrahimi Mohammad, Hossein Najjari. „On the Associations among Critical Thinking, Reflective Thinking, and Emotions; A Case of Iranian EFL Teachers”. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature* 7(6) (2018): 97–103.
- Hollis, Vivien. „Self-directed Learning as a Post Basic Educational Continuum”. *British Journal of Occupational Therapy* 54(2) (1991): 45–48.
- Jarosz, Adam. „O tutoring akademickim, czyli o nowej formie nauczania francuskiego jako trzeciego języka obcego w ramach lektoratu języka nowożytnego”. *Linguodidactica* 20 (2016): 119–132.
- Jendza, Jarosław. „Tutoring w uniwersytecie – pomiędzy nabywaniem a tworzeniem znaczeń w procesie studiowania”. W: *W trosce o jakość w ilości. Tutoring oksfordzki w Uniwersytecie Gdańskim*, red. Beata Karpińska-Musiał, 29–60. Kraków: Wydawnictwo LIBRON, 2016.
- Karpińska-Musiał, Beata. „Tutoring akademicki jako rekonstrukcja relacji Uczeń–Mistrz wobec umasowienia kształcenia wyższego”. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe* 2(40) (2012): 55–70.
- Karpińska-Musiał, Beata. „Tutoring akademicki – pomiędzy Epistemą a doxa. Tożsamość metody w kontekście kształcenia uniwersyteckiego”. W: *Tutoring: teoria, praktyka, studia przypadków*, red. Piotr Czekierda, Bartosz Fingas i Marcin Szala, 123–125. Warszawa: Wolters Kluwer, 2015.

- Kember, David, Doris Y.P. Leung, Alice Jones, Alice Yuen Loke, Jan McKay, Kit Sinclair, Harrison Tse, Celia Webb, Frances Kam Yuet Wong, Marian Wong, Ella Yeung. 2000. „Development of a Questionnaire to Measure the Level of Reflective Thinking”. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 25(4): 381–395. <http://dx.doi.org/10.1080/713611442>.
- Killion, Joellen P., Guy Todnem. „A Process for Personal Theory Building”. *Educational Leadership* 48(6) (1991): 14–16.
- Klus-Stańska, Dorota. „Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita”. W: *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. Dorota Klus-Stańska, Majka Łojko, Lucyna Hurło, 62–73. Kraków: Impuls, 2009.
- Kohlberg, Lawrence, Rochelle Mayer. „Rozwój jako cel wychowania”. W: *Sporty o edukację*, red. Zbigniew Kwieciński, Lech Witkowski, 51–95. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 1993.
- Krajewska, Anna, Marta Kowalczyk-Wałędziak. 2014. „Possibilities and Limitations of the Application of Academic Tutoring in Poland”. *Higher Education Studies* 3: 9–19. <http://dx.doi.org/10.5539/hes.v4n3p9>.
- Leung Doris, David Kember. „The Relationship Between Approaches to Learning and Reflection Upon Practice”. *Educational Psychology. An International Journal of Experimental Educational Psychology* 23(1) (2003): 61–71.
- Loughran, John. *Developing Reflective Practice: Learning about Teaching and Learning through Modeling*. London: Routledge, 1996.
- Mezirow, Jack. „On Critical Reflection”. *Adult Learning Quarterly* 48(3) (1998): 185–198.
- Mezirow, Jack. „Perspective Transformation”. *Studies in Adult Education* 9(2) (1977): 153–164.
- Mezirow, Jack. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
- Miśniakiewicz, Małgorzata, Paulina Krnáová. 2021. „Tutoring akademicki jako forma nowoczesnej współpracy ze studentem i element doskonałości jakości usługi dydaktycznej”. *Marketing Instytucji Naukowych i Badawczych* 1(39): 47–66. <http://dx.doi.org/47-66>. 10.2478/minib-2021-0003.
- Pereświat-Sołtan, Anetta. „Tutoring jako ważny obszar uczenia się dorosłych”. *Edukacja Dorosłych* 2 (2011): 137–151.
- Perkowska-Klejman, Anna. „Czy twoi studenci są refleksyjni?”. *Studia Edukacyjne* 21 (2012): 211–232.
- Perkowska-Klejman, Anna. *Poszukiwanie refleksyjności w edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwo APS, 2019.

- Radziewicz-Winnicki, Andrzej. *Pedagogika społeczna w obliczu realiów codzienności*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008.
- Ragonis, Noa, Orit Hazzan. 2009. „A Tutoring Model for Promoting the Pedagogical-Disciplinary Skills of Prospective Teachers”. *Mentoring and Tutoring* 17(1): 67–82. <http://dx.doi.org/10.1080/13611260802658553>.
- Reeves, Thomas, Susan McKenney, Jan Herrington. 2011. „The Critical Importance of Educational Design Research”. *Australasian Journal of Educational Technology* 27(1): 55–65. <https://doi.org/10.14742/ajet.982>.
- Reschly, Amy, Sandra Christenson. 2012. „Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: Evolution and Future Directions of the Engagement Construct”. W: *Handbook of Research on Student Engagement*, red. Sandra Christenson, Amy Reschly, Cathy Wylie, 3–19. New York: Springer Science + Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>.
- Rodgers, Carol. „Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking”. *Teachers College Record* 104(4) (2002): 842–866.
- Sarnat-Ciastko, Adrianna. „Stany Ja tutorów rówieśników. Efekty realizacji innowacji pedagogicznej. Pasje zawodowe – program z wykorzystaniem metody tutoringu rówieśniczego”. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna* 6 (2017): 177–189.
- Schön, Donald. *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Profession*. Oxford: Jossey-Bass, 1987.
- Schön, Donald. *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books, 1983.
- Siminică, Marian, Aurelia Traistaru. „Self-directed Learning in Economic Education”. *International Journal of Education and Research* 1(12) (2103): 1–14.
- Wojtyła, Karol. *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Kraków: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1985.
- Wysocki, Tomasz. „Mentoring i tutoring akademicki w zarządzaniu jakością kształcenia w szkole wyższej”. *Zeszyty Naukowe/Wyższa Szkoła Ekonomiczno-Społeczna w Ostrołęce* 9 (2011): 67–79.