



**ADRIANNA SARNAT-CIASTKO**

## **Personalizowanie kształcenia akademickiego – wybrane doświadczenia, potrzeby i perspektywy**

---

### **Personalization of Academic Education – Selected Experiences, Needs and Perspectives**

Doktor, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Wydział Pedagogiczny, Zakład Pedagogiki Społecznej i Terapii Pedagogicznej, Polska

#### **Streszczenie**

W ostatnich latach w polskim systemie oświaty można zauważyć coraz wyraźniejszy trend związany z personalizacją kształcenia. Wyraża się on obecnością m.in. różnych form tutoring, ruchem edukacji domowej czy szkół demokratycznych. Zmiany demograficzne, wyzwania rynku pracy, ale także wizja Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego wskazują, że personalizacja jest ważną wskazówką również dla kształcenia akademickiego. W niniejszym artykule aspekt ten będzie analizowany z perspektywy najnowszej literatury przedmiotu, a także własnych obserwacji.

**Słowa kluczowe:** personalizacja kształcenia, tutoring, nauczyciele akademicy, dydaktyka akademicka

#### **Abstract**

In recent years in the Polish educational system might be noticed more pronounced trend of the personalization of education. It is expressed by the presence inter alia of various forms of tutoring, home education or democratic schools. Demographic changes, labour market challenges, and the vision of the Polish Ministry of Science and Higher Education indicate that personalization is an important prerequisite also for academic education. In this article this aspect will be analyzed from the perspective of the latest literature of the subject as well as own observations.

**Keywords:** personalization of education, tutoring, academic teachers, academic didactics

---

Na początku 2017 r. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego ogłosiło ważną dla polskich uczelni zmianę – konieczność przestrzegania tzw. wskaźnika SSR (*student staff ratio*), który oznacza, że jeden nauczyciel akademicki ma przypadać na grupę 11–13 studentów. Zdaniem przedstawicieli MNiSW proporcja ta „określa najbardziej optymalną relację między uczelnianą kadrą a liczbą studentów. Dzięki odpowiedniej dostępności do kadry dydaktycznej, studenci mają

możliwość nawiązania z nauczycielami akademickimi relacji typu uczeń–mistrz – co wpływa na poprawę jakości kształcenia” (<http://www.bip.nauka.gov.pl/komunikaty-rzecznika-prasowego-mnisw/gowin-nowy-algorytm-nie-doprowadzi-do-zwolnien-nauczycieli-akademickich.html>). Chodzi tutaj zatem o tzw. algorytm projakościowy stojący w opozycji do dominującego na polskich uczelniach masowego kształcenia studentów, o którym mowa była już w 1997 r. (por. Wójcicka, Wnuk-Lipińska, 1997, s. 52), mającego z pewnością swoje podłoże tak w aspiracjach rzeszy młodych Polaków – merytokratów, którzy w posiadaniu dyplomu wieszcyli sukces zawodowy (Melosik, 2013, s. 22), ale też sposobu finansowania uczelni wyższych, który preferował wysokie wskaźniki rekrutacji (Cieśliński, 2016, s. 160). W tej perspektywie warto zastanowić się nad źródłami proponowanych zmian, wynikającymi z nich kierunkami dalszego rozwoju, a także stojącymi za nimi wyzwaniem z perspektywy edukacji spersonalizowanej, na którą może wskazywać proponowana zmiana. Niniejszy artykuł w esencjonalny sposób będzie próbą wglądu w tę rzeczywistość urozmaiconą zaobserwowaną praktyką.

Z pewnością konieczność spełnienia wskaźnika SRR przez uczelnie niejako ponownie otworzyła przestrzeń na szeroką dyskusję o adekwatnych rozwiązaniach dla szkolnictwa wyższego w Polsce. Z jednej strony wprowadzenie w trakcie roku akademickiego zmiany wzbudziło obawy uczelni o ich dalsze funkcjonowanie (<http://wyborcza.pl/7,75398,20982176,algorytm-uderzy-w-male-uczelnie-eksperci-sla-opinie-o-reformie.html>), ale też podkreśliło podejmowane już przez niektóre środowiska działania idące niejako naprzeciw wizji MNiSW. Dokonując wglądu w obecną sytuację szkół wyższych w kraju, warto zauważyć, że m.in.:

1. Zmniejsza się skala masowości kształcenia akademickiego, na co wpływ ma dostrzegalny na uczelniach niż demograficzny. Zgodnie z danymi publikowanym przez MNiSW w 1995 r. w Polsce studiowało 779 907 osób, w 2000 r. – 1 584 804, w 2005 r. rekordowo – 1 953 832 (*Szkolnictwo wyższe w Polsce*, 2013, s. 5), ale już w 2016 r. według GUS – 1 348 822 osoby, a zatem mniej o ponad 0,6 mln studentów niż w 2005 r. (<http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/skolnictwo-wyzsze-w-roku-akademickim-20162017-dane-wstepne,8,4.html>), co wskazuje na naturalne zmniejszenie się liczby studentów w stosunku do liczby nauczycieli akademickich<sup>1</sup>.

2. Obserwowany spadek Polaków idących na studia paradoksalnie jest odwrotnie proporcjonalny do wyraźnego wzrostu liczby cudzoziemców korzystających z tej opcji w Polsce – od 13 tys. w 2004 r. (*Szkolnictwo wyższe w Polsce*,

---

<sup>1</sup> Warto zaznaczyć, że do 2011 r. liczba nauczycieli akademickich utrzymywała się na zbliżonym poziomie ok. 100 tys. pracowników (*Szkolnictwo wyższe w Polsce*, 2013, s. 36). W najnowszym raporcie GUS (2016, s. 170) dostrzeżono jednak spadek tej liczby do 92 338 osób, choć nie wydaje się być on proporcjonalny do spadku liczby studentów.

2013, s. 25) po blisko 66 tys. w 2016 r. (<http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkolnictwo-wyzsze-w-roku-akademickim-20162017-dane-wstepne,8,4.html>). Wzrost liczby studentów cudzoziemców, niejednokrotnie wymagających indywidualnego wsparcia (bądź mających go w ofercie np. w ramach programu Socrates Erasmus, Erasmus +), oznacza częstokroć konieczność organizacji właściwych dla nich ścieżek dostępu do uczelni, zmieniając tym samym ich oblicza.

3. Coraz większą grupę studentów stanowią osoby, które na swojej wcześniejszej drodze edukacyjnej zetknęły się z personalizacją kształcenia i relacją mistrz/nauczyciel–uczeń (w postaci np. tutoringu rozwojowego, rozwojowo-wychowawczego bądź dydaktycznego, korzystania za szkół autorskich opierających swój styl nauczania na personalizmie), oczekując być może podobnego stylu kształcenia w rzeczywistości akademickiej (Sarnat-Ciastko, 2015, s. 108).

4. Występujący na uczelniach niż demograficzny przyczynił się do świadomego zabiegania o kandydata na studia poprzez reklamę i uważne kreowanie własnej unikatowej marki przez uczelnie wykorzystujące do tego nowoczesne metody kształcenia studentów, tj. *e-learning*, *mentoring*, zarządzanie talentami, grywalizację czy też tutoring (<http://dydaktyka-akademicka.pl>). Warto przy tym zauważyć, że trend poszukiwania nowych metod kształcenia, wydaje się, zbiegł się w czasie z rozwojem instytucji (fundacji, prywatnych firm) zajmujących się doskonaleniem kadry akademickiej w zakresie ww. metod. Kształcenie zaczęło wychodzić zatem poza mury uczelni bądź też mury uczelni otworzyły się na współpracę z komercyjnymi praktykami zewnętrznymi.

5. Dyplom uczelni przestał być gwarantem pozwalającym zdobyć pracę w miejscach opisywanych w sylwetkach absolwenta. Trend monitorowania ścieżek kariery zawodowej osób, które ukończyły studia, a także potrzeby współczesnego rynku pracy wskazują, że konieczne stało się kształcenie/wzmacnianie świadomych siebie, mających duże poczucie sprawczości i samosteroowności studentów, rozwijanie ich potencjału, praca na mocnych stronach (talentach), danie możliwości budowania własnej, indywidualnej drogi na studiach. Warto jednak zauważyć, że o skuteczności realizacji takiej wizji może zdecydować indywidualny wgląd w unikatową sytuację studenta, a niekoniecznie realizacja szablonowych treści KRK (Krajowych Ram Kwalifikacji), „które można traktować jedynie jako narzędzie wspomagające, a nie sposób odpowiedzi na potrzeby rynku pracy” (Woźniak, 2016, s. 181).

Dokonywanie wglądu w ową unikatową sytuację studenta oznaczać ma wykorzystanie edukacji spersonalizowanej, która rodzi się w „dialogu między dwiema upodmiotowionymi jednostkami, spotykającymi się na uniwersytecie” (Karpieńska-Musiał, 2016, s. 26). W tym względzie – parafrazując nieco słowa Tarnowskiego wypowiedziane o wychowaniu w duchu pedagogiki dialogu – edukacja staje się procesem odbywającym się tylko w obecności osoby (łac.

*persona*) otwartej na egzystencję (Nowak, 2003, s. 232) i urzeczywistnia się poprzez transgresję oznaczającą ciągle przekraczanie samego siebie (Tarnowski, 1993, s. 79). Biorąc pod uwagę powyższe, przyjmuje się, że jedną z form edukacji spersonalizowanej na uczelni może być tutoring – oznaczający współpracę indywidualną tutora ze studentem (bądź realizowaną z 2–3 studentami), który stając się swoistą alternatywą dla wykładu, ćwiczeń, konwersatoriów czy laboratoriów, służyć ma zdobywaniu przez uczącego się wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych.

Doświadczenie tutoringów w przestrzeni akademickiej oczywiście nie jest zjawiskiem nowym. Budowanie wizerunku i szukanie formuł kształcenia szczególnie wybitnych studentów skierowało uwagę polskich uczelni na praktykę uznanych uniwersytetów brytyjskich w Oksfordzie i Cambridge. Cechą wyróżniającą od stuleci obie te uczelnie, oprócz systemu kolegialnego, okazuje się system tutorialny, który zapewniać ma efektywność procesu nauczania–uczenia się i polega na tym, że „studenci przygotowują prace pisemne, które następnie odczytują w obecności tutora. Koncepcje i idee przez nich opracowane są potem wspólnie z tutorem dyskutowane” (Hejwosz, 2010, s. 209). Pozwala to na przyjęcie odpowiedzialności za efekty swojej nauki przez studenta, kontakt z ekspertem z danej dziedziny, kształtowanie u studenta umiejętności analitycznych i krytycznych oraz retoryki. Przyjęta formuła kontaktu z tutorami dbającymi jednocześnie o moralny rozwój studentów (Hejwosz, 2010, s. 198) stała się rozwiązaniem kultowym, „klejnotem w koronie” (Tapper, Palfreyman, 2000, s. 96) wymienionych uczelni. Warto zauważyć, że właśnie do tych tradycji od lat 90. XX w. odwoływały się podejmowane na polskich uniwersytetach inicjatywy, tj. Collegium Invisible, Artes Liberales czy Międzywydziałowe Indywidualne Studia Humanistyczne (Sarnat-Ciastko, 2015, s. 34–38). Wydaje się jednak, że z czasem sam tutoring, dopasowując się do potrzeb i warunków polskiej szkoły wyższej, został nieco przeformułowany. Z metody kształcenia stał się stylem pracy wzbogaconej o nowe konteksty. Zwraca na to uwagę Grzegorzczyk (2016, s. 105), wskazując powiązania tutoringów z coachingiem, nurtem humanistycznym, tradycją antyczną, psychologią pozytywną oraz nauczaniem spersonalizowanym. Co ciekawe, prócz tutoringów realizowanego na kształt systemu tutorialnego (przez co zwanego tutoringiem akademickim bądź oksfordzkim) pojawił się – niejako przetransportowany z rzeczywistości szkół niższego szczebla – tutoring rozwojowy. Praca przy użyciu tej formuły ma się koncentrować na konkretnym momencie studiów podopiecznego tutora, „na jego doświadczeniach zawodowych, rozwoju osobistym, wykorzystaniu jego potencjału w rzeczywistości akademickiej. Tutor ma tutaj towarzyszyć, on nie radzi, nie krytykuje, ma pomóc w znalezieniu zasobów, odkryciu sensu i drogi. Kluczem jest przyjęta przez tutora postawa dialogu, wyrażająca się m.in. w otwartych pytaniach i ciszy” (<http://www.ajd.czyst.pl/media/domeny/53/static/pub/dlstudentow/tutoring/czym>

\_jest\_tutoring.pdf). W tej perspektywie warto zatem przywołać realizowane w sposób długotrwały i ustrukturalizowany doświadczenia m.in. wdrażania od 2009 r. tutoring akademickiego w Wyższej Szkole Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie w ramach projektu „Nowoczesny Wykładowca – tutor, coach” (Marzec, 2014, s. 92), realizacji w latach 2014–2016 w Uniwersytecie Gdańskim Projektu IQ (ang. *Ideal Quality in Good Quantity*) (Karpińska-Musiał, 2016, s. 95) czy też systemowe wdrażanie od 2016 r. tutoring akademickiego i rozwojowego w przestrzeni przedmiotów swobodnego wyboru w Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.

Podanie trzech powyższych przykładów oczywiście nie wyczerpuje wszystkich zaobserwowanych praktyk obecności tutoring akademickiego bądź rozwojowego w przestrzeni polskich uczelni. Ilość takich doświadczeń w odniesieniu do proponowanych przez MNiSW zmian prowokuje jednak do dalszych dyskusji na temat potrzeb uczelni związanych z personalizowaniem kształcenia i perspektyw takich działań. Ważnym wątkiem pozostaje tutaj samo doskonalenie kadry do kształcenia w duchu personalistycznym (umiejętności pracy dialogicznej w relacji indywidualnej). Nie bez znaczenia pozostają wyzwania organizacyjne stojące za tutoringiem, które kształtują proporcje kontaktu nauczyciela ze studentem w bardziej restrykcyjny sposób niż 1:13. Istotne pozostaje także źródło finansowania takich propozycji, które nie bez kozery w systemie brytyjskim traktowane są jako elitarne (fundusze zewnętrzne, dotacje ministerialne, a może fundusze własne uczelni czy też praca wolontaryjna nauczycieli?). Z perspektywy utrwalenia korzystnych zmian, jakie niesie za sobą kształcenie personalistyczne, kluczowe wydaje się też wykształcenie kontroli jakości takich form pracy, które przecież wymagają czasu, elastyczności, wolności wymykających się standardyzacji... Temat zatem pozostaje otwarty do dalszych rozważań.

## Literatura

- Cieśliński, J.L. (2016). Algorytm podziału dotacji podstawowej dla polskich uczelni akademickich. *Nauka, 1*, 159–180.
- Grzegorzczak, G. (2016). Tutoring w perspektywie kontekstowo-ekologicznej. W: B. Karpińska-Musiał (red.), *W trosce o jakość w ilości. Tutoring oksfordzki w Uniwersytecie Gdańskim* (s. 95–112). Kraków: Libron.
- GUS (2016). *Szkoły wyższe i ich finanse*. Warszawa.
- Hejwosz, D. (2010). *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*. Kraków: Impuls.
- <http://dydaktyka-akademicka.pl> (9.07.2017).
- <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkolnictwo-wyzsze-w-roku-akademickim-20162017-dane-wstepne,8,4.html> (13.07. 2017).
- [http://www.ajd.czest.pl/media/domeny/53/static/pub/dlstudentow/tutoring/czym\\_jest\\_tutoring.pdf](http://www.ajd.czest.pl/media/domeny/53/static/pub/dlstudentow/tutoring/czym_jest_tutoring.pdf) (14.07.2017).
- <http://www.bip.nauka.gov.pl/komunikaty-rzecznika-prasowego-mnisw/gowin-nowy-algorytm-nie-doprowadzi-do-zwolnien-nauczycieli-akademickich.html> (9.07.2017).
- <http://wyborcza.pl/7,75398,20982176,algorytm-uderzy-w-male-uczelnie-eksperci-sla-opinie-o-reformie.html> (13.07.2017).

- Karpińska-Musiał, B. (2016). *Edukacja spersonalizowana w uniwersytecie. Ideologia – instytucja – dydaktyka – tutor*. Kraków: Libron.
- Marzec, I. (2014). Tutoring jako metoda spersonalizowanego wspierania rozwoju człowieka. W: M. Taraszkiewicz (red.), *Tutoring akademicki. Przegląd zagadnień* (s. 89–124). Warszawa: Wyd. WSP TWP.
- Melosik, Z. (2013). Edukacja uniwersytecka i procesy stratyfikacji społecznej. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja, I* (3), 21–46.
- Nowak, M. (2003). Pedagogika personalistyczna. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika* (s. 232–247). T. 1. Warszawa: PWN.
- Sarnat-Ciastko, A. (2015). *Tutoring w polskiej szkole*. Warszawa: Difin.
- Szkolnictwo wyższe w Polsce* (2013). Pobrane z: [http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013\\_07/0695136d37bd577c8ab03acc5c59a1f6.pdf](http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_07/0695136d37bd577c8ab03acc5c59a1f6.pdf) (13.07.2017).
- Tapper, T., Palfreyman, D. (2000). *Oxford and the Decline of the Collegiate Tradition*. London: Woburn Press.
- Tarnowski, J. (1993). *Jak wychowywać?* Warszawa: Wyd. ATK.
- Woźniak, M. (2016). Tutoring – świadome studiowanie zarządzania. W: B. Karpińska-Musiał (red.), *W trosce o jakość w ilości. Tutoring oksfordzki w Uniwersytecie Gdańskim* (s. 167–183). Kraków: Libron.
- Wójcicka, M., Wnuk-Lipińska, E. (1997). Uniwersytet w warunkach kształcenia masowego. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2 (10), 51–64.