

Paweł Sporek

ORCID: 0000-0001-6055-6199

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Personalizacja w kształceniu szkolnym – z doświadczeń nauczyciela i opiekuna zawodowych praktyk tutorskich

Personalizacja w edukacji – uwagi wstępne

Kwestia personalizacji kształcenia nabrała w ostatnich kilku latach szczególnego znaczenia w publikacjach z zakresu dydaktyki literatury i języka polskiego. Doświadczenia transpozycji na grunt uniwersytecki i szkolny ukształtowanego w tradycji anglosaskiej tutoringu rozumianego jako metoda pracy respektująca potrzeby, możliwości i oczekiwania młodych ludzi zaowocowały licznymi opracowaniami naukowymi tego zagadnienia¹. Stanowiły one twórcze rozwinięcie idei personalizacji edukacji, która kształtowała się przede wszystkim w obrębie pedagogiki i dydaktyki ogólnej². Rozwój elektronicznych mediów społecznościowych, masowość edukacji na wszelkich szczeblach, wreszcie niedawne doświadczenia izolacji, które wiązały się z pandemią COVID-19, na nowo uzmysłowiły osobom podejmującym refleksję nad jakością kształcenia, jak ważne jest szkolne czy uniwersyteckie doświadczenie bezpośrednio kontaktu nauczyciela/wykładowcy z uczniem/studentem. Tym samym koniecznym stało się podjęcie ponownego namysłu nad wartością osoby – podmiotu, który ma prawo do indywidualnego i zrównoważonego rozwoju. Zagadnieniom tym, przede wszystkim w odniesieniu do edukacji szkolnej, zostaną poświęcone dalsze rozważania.

¹ Zob. np. ostatnio wydana monografia: D. Łazarska, P. Sporek, *Od personalizacji do tutoringu w uniwersytecie i szkole*, Kraków 2023, a także wcześniejsze: A. Janus-Sitarz, *Personalizacja w kształceniu polonistycznym. Potrzeby, dylematy, dobre praktyki*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2021, t. 12, nr 330; *Personalizacja w akademickiej i szkolnej dydaktyce polonistycznej*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2021.

² Por. np. *Tutoring. W poszukiwaniu metody kształcenia liderów*, red. B. Kaczarowska, Warszawa 2007; *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*, red. P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala, Warszawa 2018; *Tutoring jako spotkanie. Historie indywidualnych przypadków*, red. B. Karpińska-Musiał, M. Panońko, Warszawa 2018.

Idea personalizacji i indywidualizacji w szkole

Kategoria personalizacji w edukacji odnoszona głównie do kształcenia na poziomie szkoły siłą rzeczy odwołuje się do wielokrotnie podnoszonego problemu indywidualizacji. O tym ostatnim aspekcie, tak przecież istotnym, Witold Bobiński pisał jako o niespełnionym postulatcie dydaktyki – zresztą nie tylko polskiej³ – który za Marią Dudzikową można by opisywać jako jeden z mitów edukacyjnych⁴ określających działania deklaratywne czy pozorowane. Świadomość faktu, że powszechność kształcenia nie sprzyja rzeczywistej dyskusji nad indywidualizacją, nie musi ograniczać refleksji naukowej, która zakładać powinna wdrożenie założeń teoretycznych w praktykę edukacyjną. Podobnie rzecz ma się z personalizacją, która w jeszcze szerszym stopniu uwzględnia podmiotowy wymiar kształcenia. Oba te pojęcia, mające zaplecze naukowe w rozmaitych opracowaniach teoretycznych, odsłaniają pewną przestrzeń wspólną, niezwykle istotną dla zorientowanej podmiotowo edukacji. Wskazują bowiem na potrzebę autonomii jednostki, podkreślają wagę wolności w kształceniu i rozwoju osobowym, akcentują wartość samostanowienia i samodecydowania, mających kluczowe znaczenie dla procesu kształtowania się tożsamości młodych ludzi, wokół których ogniskują się określone działania edukacyjne. Zapleczem takiego postrzegania kształcenia jest koncepcja antropologiczno- i antropocentryczno-kulturowa⁵.

O ile pojęcie indywidualizacji kieruje uwagę w stronę aspektu psychologicznego w kształceniu (m.in. kwestia różnicowania potrzeb podopiecznych, świadomość odmiennych możliwości, właściwych konkretnym podmiotom, różnych typów pamięci i innych dyspozycji poznawczych), a także uwzględnienia go w procesie organizacji edukacji (idzie tu np. o dostosowanie metod i form pracy do potrzeb i możliwości uczniów, postrzeganie indywidualizacji jako zasady ważnej dla organizacji procesu

³ W. Bobiński, *Indywidualizacja jako wyzwanie dla współczesnej szkoły. Rozwiązania amerykańskie*, [w:] *Każdy uczeń jest ważny. Indywidualizacja na lekcji języka polskiego*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2017, s. 44.

⁴ Por. M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia*, Kraków 2004.

⁵ Wskazane idee bardzo wyraźnie rozwijały się w tzw. krakowskiej szkole dydaktyki, ukierunkowanej na idee kształcenia zogniskowane wokół szeroko rozumianej podmiotowości. Por. np. J. Polakowski, *Idee dydaktyki podmiotowej w podstawowych problemach kształcenia literackiego (nurt antropocentryczno-kulturowy)*, [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki. Materiały z konferencji „Antropocentryczno-kulturowy nurt w kształceniu polonistycznym”* (Kraków, 23–24 października 1995), red. Z. Uryga, Kraków 1998; M. Jędrzychowska, *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Kraków 1998; Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*, Kraków 2003. Konkretnym świadectwem przełożenia tych idei na grunt praktyki edukacyjnej był cykl obowiązujących na trzech etapach kształcenia (szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum) podręczników *To lubię!*, które przygotował zespół krakowskich badaczy pod kierunkiem Zofii Agnieszki Kłakówny. Por. także: D. Łazarska, P. Sporek, *Od personalizacji do tutoringów...* (rozdział: *Tradycje edukacji spersonalizowanej w perspektywie antropocentryczno- i antropologiczno-kulturowej krakowskiej szkoły dydaktyki*).

dydaktycznego)⁶, o tyle personalizacja kierunkuje się raczej na filozofię kształcenia. Uwzględniając założenia personalizmu filozoficznego i brytyjskiej tradycji uniwersyteckiej, otwiera drogę do myślenia o podmiocie edukacji jako jednostce współdecydującej o swoim rozwoju, dążącej do samoświadomości, samodzielnej i sprawczej, zmotywowanej do pracy nad sobą, a równocześnie otoczonej opieką nauczyciela – otwartego pedagoga, przekonanego do idei samokształcenia i respektującego w praktyce założenia podmiotowości. To poczucie sprawstwa ucznia/studenta/podopiecznego wskazuje na istotną różnicę między indywidualizacją a personalizacją:

O ile w obrębie tej pierwszej – przy zachowaniu podmiotowości wychowanka – to nauczyciel jako specjalista, opierający się na diagnozie uczniowskich potrzeb, oczekiwań i możliwości, uwzględniający rozmaite inne uwarunkowania, decyduje o stosowanych formach indywidualizacji, o tyle w personalizacji ciężar decydowania o jej przebiegu rozkłada się na oba podmioty procesu kształcenia⁷.

Tym samym personalizacja, co prawda, ciągle akcentuje rolę nauczyciela, który ma być przewodnikiem w procesie kształcenia, ale wskazuje na potrzebę wzięcia przez wychowanka odpowiedzialności za swój rozwój, kierunek i jakość podejmowanych działań. Okazuje się bowiem, że:

Sprawczość, której poczucie zyskuje podmiot – podopieczny, dodatkowo wzmacnia go jako osobę, jednostkę, mogącą kształtować siebie, a tym samym mającą wpływ na swoje bycie w świecie. To wzmocnienie poczucia autonomii staje się głównym elementem edukacji i drogą do świadomego samorozwoju, który ma wykraczać poza mury szkoły czy uniwersytetu, stawać się dyspozycją wykorzystywaną ustawicznie, wpływającą na funkcjonowanie wychowanka w przyszłości – w środowisku zawodowym i rodzinnym⁸.

Tutoring w szkole

Formą egzemplifikacji założeń personalizacji procesu kształcenia w szkole jest wspomniany wcześniej tutoring, który – zgodnie z literaturą przedmiotu – uznać można za metodę pracy, ale równocześnie drogę do budowania relacji podmiotów – nauczyciela i ucznia. W tym pierwszym rozumieniu można o tutoringowi myśleć w jego odmianie naukowej i rozwojowej, wraz ze wszystkimi uwarunkowaniami dydaktycznymi i organizacyjnymi jego wdrożenia w praktykę; w drugim – jako o sposobie kształtowania

⁶ Wskazany wyżej kwestiom poświęcały uwagę m.in. Alicja Rosa, Anna Janus-Sitarz czy Magdalena Marzec-Jóźwicka, zob. A. Rosa, *Lektura i nauczanie zindywidualizowane. Koncepcja podręcznika kartkowego na przykładzie epiki*, Kraków 1998; A. Janus-Sitarz, *Każde dziecko w szkole jest inne – każde jest ważne*, [w:] *Każdy uczeń jest ważny. Indywidualizacja na lekcji języka polskiego...*; M. Marzec-Jóźwicka, *Indywidualizacja kształcenia literackiego w szkole średniej. Model zadaniowy*, Lublin 2018.

⁷ D. Łazarska, P. Sporek, *Od personalizacji do tutoringowi...*, s. 19.

⁸ Tamże.

i zacieśniania więzi między tutorem a jego podopiecznym⁹, szkolną propozycję wdrożenia w przestrzeni edukacyjnej idei spotkania z Drugim, którego fundamenty można sytuować w filozofii dialogu¹⁰. Tym samym spotkanie tutorskie jako specyficzna forma zajęć urasta do rangi Spotkania, pozwalającego się rozpatrywać chociażby w świetle filozoficznych dociekań Józefa Tischnera, który akcentował znaczenie dialogu jako kluczowego elementu relacji człowieka z człowiekiem.

Naturalnie, refleksja nad tutoringiem wymaga uwzględnienia wielu złożonych kwestii, które wielokrotnie były już omówione w literaturze przedmiotu. Tu warto jedynie wspomnieć, że ta metoda pracy¹¹ obecnie realizowana bywa w różnych formach, zarówno w uniwersytetach, jak i innych placówkach edukacyjnych¹². Mówi się bowiem, oprócz wspomnianego wyżej tutoringu akademickiego i rozwojowego, także o tutoringach szkolnym, domowym, ale również rówieśniczym, wychowawczo-rozwojowym czy rodzinnym¹³. Niezależnie jednak od odmiany czy rodzaju fundamentem do jego zaistnienia jest relacja z drugim człowiekiem oparta na holistycznym widzeniu osoby-jednostki. Jako element edukacji spersonalizowanej jest bowiem tutoring metodą „polegającą na myśleniu o człowieku całościowo, nie tylko pod kątem jego zawodowych czy edukacyjnych osiągnięć”¹⁴, opartą na „relacji mistrz – uczeń, która dzięki integralnemu spojrzeniu na rozwój człowieka stara się o pełny rozwój jego potencjału”¹⁵. Tym samym przekracza ona zakres obowiązków zawodowych, otwiera na doświadczanie drugiego człowieka, zobowiązuje relacyjnie i wytwarza przestrzeń współodpowiedzialności – tego, który pełni rolę tutora, oraz tego, kto na czas tutoriali staje się *tutee*, czyli podopiecznym.

Organizacja i przebieg tutorskiej praktyki zawodowej

Punktem odniesienia dla prezentowanych tu rozważań jest szkolne doświadczenie tutoringu prowadzonego w krakowskich niepublicznych placówkach oświatowych¹⁶

⁹ B. Karpińska-Musiał, *O nierozłączności kształcenia naukowego i rozwoju osobistego*, [w:] *Tutoring jako spotkanie...*, s. 15–16.

¹⁰ Zob. np. na rodzimym gruncie: J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Kraków 2001; tenże, *Spór o istnienie człowieka*, Kraków 2001. Zapleczem dla takiego postrzegania filozofii dialogu były dla krakowskiego filozofa poglądy m.in. Martina Bubera czy Emmanuela Lévinasa.

¹¹ D. Łazarska, P. Sporek, *Od personalizacji do tutoringu...*, s. 21–23.

¹² Por. tamże, s. 27–32.

¹³ Tamże, s. 23–24, 27–32.

¹⁴ P. Czekierda, *Czym jest tutoring?*, [w:] *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków...*, s. 26.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ Mowa tu o szkołach funkcjonujących w ramach Prywatnego Akademickiego Centrum Kształcenia w Krakowie, które były zaangażowane w projekt i umożliwiły studentom odbycie praktyk zawodowych z tutoringu zarówno na poziomie szkoły podstawowej, jak i ponadpodstawowej. Były to: Prywatna Szkoła Podstawowa „Academos”, Międzykulturowa Szkoła Podstawowa „Otwarty Świat” oraz VIII Prywatne Akademickie Liceum Ogólnokształcące. We wszystkich tych szkołach od kilku lat praktykowany jest tutoring szkolny, a nauczyciele znają metodę tutoringu i posługują się nią w praktyce. Tym samym są merytorycznie przygotowani do

przez studentów I i II stopnia studiów nauczycielskich organizowanych w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej¹⁷. Perspektywa ujęcia obejmować będzie spojrzenie na analizowane zagadnienie z trzech perspektyw: opiekuna zawodowych praktyk studenckich (prowadzącego przedmioty: spersonalizowana praca z uczniem szkoły podstawowej i spersonalizowana praca z uczniem szkoły ponadpodstawowej, mające na celu przygotowanie osoby studiujące do prowadzenia tutoringingu szkolnego) badacza tutoringingu w niniejszych placówkach szkolnych, a także dydaktyka i tutora, na co dzień prowadzącego zajęcia tutorskie w uniwersytecie i szkole.

Aby przedstawić zgromadzony materiał, trzeba zwrócić uwagę na uwarunkowania związane z organizacją wskazanej wyżej praktyki na obu stopniach edukacji uniwersyteckiej. Na wstępie trzeba zaznaczyć, że odbyło ją 21 osób na I stopniu studiów nauczycielskich oraz 30 na II stopniu (dwie edycje studiów magisterskich)¹⁸. Miała ona być istotnym komponentem przygotowania przyszłych nauczycieli do prowadzenia zajęć z języka polskiego i samodzielnego organizowania tutoringingu w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych. Poprzedzało ją przygotowanie osób studiujących, które odbywało się na dwóch wyżej wymienionych przedmiotach (wymiar 16 godzin w obrębie przedmiotu), mających służyć wdrożeniu w praktykę założeń edukacji spersonalizowanej, ze szczególnym uwzględnieniem tutoringingu. W trakcie tych zajęć uczestnicy poznawali ideę tutoringingu, jego odmiany, uczyli się organizować cykle zajęć prowadzone przedstawianą tu metodą, redagować kontrakt tutorski, wreszcie przygotowywać i prowadzić poszczególne tutoriale. Uczyli się tego, jak poznawać

sprawowania opieki nad studentami, którzy zostali do nich skierowani do odbycia praktyki zawodowej.

¹⁷ Zajęcia ta realizowane były według zmodyfikowanych programów i planów studiów I i II stopnia specjalności nauczycielskiej w ramach projektu *Kompetentny nauczyciel – mistrz i wychowawca* (lata 2019–2023), współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego (nr umowy: POWR. 03.01.00-00-KN22/18-00) na podstawie przygotowanego i złożonego w 2018 roku wniosku, w obrębie Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój (PO WER), osi priorytetowej: Szkolnictwo wyższe dla rozwoju, działania: Kompetencje w szkolnictwie wyższym.

¹⁸ Zaznaczyć trzeba, że praktyka na studiach I stopnia i w I edycji na studiach II stopnia odbywała się w różnych trybach. Ze względu na pandemię COVID-19 i edukację zdalną dopuszczalne było realizowanie zajęć w trybie online (synchronicznie), hybrydowo (część zajęć zdalnie) lub stacjonarnie, w bezpośrednim kontakcie z podopiecznym. Z wymienionej grupy studentów zaledwie trzy osoby odbyły tutoring w placówce publicznej – nie skorzystały z możliwości odbycia praktyki w wybranej dla nich szkole prywatnej. Było to jednak dla nich trudne doświadczenie. Okazało się, że szkolny opiekun praktyk nie zetknął się wcześniej z tutoringiem, nie mógł liczyć na pomoc kolegów z pracy, wreszcie sceptycznie nastawiona była dyrekcja szkoły, która nakazała opiekunowi praktyk dyskretnie uczestniczyć w zajęciach tutorskich, co zupełnie rozmijało się z ideą tutoringingu i charakterem tych zajęć. Nie pomogły tutaj ani tłumaczenia studentek, ani dodatkowe wyjaśnienia uczelnianego opiekuna praktyk. Takie same problemy poświadczali studenci kolejnych roczników, którzy w ramach praktyki zawodowej (prowadzone i hospitowane lekcje języka polskiego) – realizowanej już poza projektem – próbowali prowadzić zajęcia tutorskie w wybranych przez siebie placówkach oświatowych. Dla wielu szkolnych opiekunów praktyk tutoring był polem zupełnie nieznanym; problematyczna była również sama organizacja tego typu zajęć, przekonanie uczniów do uczestnictwa w nich.

ucznia, jak z nim rozmawiać, pozyskiwać wiedzę na temat jego zainteresowań i pasji, potrzeb. W praktycznych ćwiczeniach poznawali techniki i formy organizacyjne, które docelowo mogli wykorzystywać w trakcie spotkań ze swoimi podopiecznymi. Trenowali zastosowanie m.in. technik: sklep umiejętności, koło umiejętności, model smart¹⁹, analizowali rozmaite studia przypadków, ćwiczyli użycie eseju tutorskiego. To oczywiście tylko wybór z rozwiązań, które uczestnicy zajęć mogli poznać i przećwiczyć.

Sama praktyka, organizowana w trybie nieciągłym²⁰, liczyła 16 godzin, przy czym 10 miało być przeznaczonych na tutoriale z konkretnym podopiecznym, 6 zaś na inne działania: hospitacje lekcji z udziałem podopiecznego, rozmowy z polonistą – szkolnym opiekunem praktyk, konsultacje z wychowawcą klasy, do której chodził dany uczeń, kontakty z psychologiem, pedagogiem, rodzicami ucznia, wreszcie studiowanie dokumentacji szkolnej powiązanej z *tutee*. Nad prawidłowością przebiegu praktyki czuwali wspomniany opiekun szkolny oraz opiekun z ramienia uczelni – kierownik praktyk tutorskich. Student prowadzący tutoriale zobowiązany był do dokumentowania swojej pracy – przygotowywania zarysów poszczególnych tutoriali, uzupełniania dzienniczka praktyk (tam udokumentowane wykorzystanie wskazanych 16 godzin), wreszcie wygenerowania dokumentu ewaluacyjnego, który miał stanowić formę samooceny oraz refleksji nad przeprowadzonym przez studentckiego tutora cyklem zajęć z podopiecznym. Po odbyciu całego cyklu student przekazywał dokumentację uczelnianemu opiekunowi, który z kolei zobowiązany był do przeprowadzenia z praktykantami rozmów ewaluacyjnych. One to, dopełnione oglądem przedstawionych przez studenta materiałów oraz wsparte pisemną opinią szkolnego opiekuna, były podstawą zaliczenia rzeczonyj praktyki zawodowej.

Studencka praktyka tutorska – ewaluacja

Opisana praktyka, rozmowy ewaluacyjne przeprowadzone ze studentkami i studentami, z nauczycielami – szkolnymi opiekunami, rodzicami uczniów oraz nimi samymi, a także analiza przedstawionej dokumentacji stały się podstawą do sformułowania wniosków badawczych, które łączą się z oceną zorganizowanych działań. Przedstawia je poniższe wyliczenie poczynionych ustaleń:

1. Praktyka dowiodła wartości warsztatowej tego typu zajęć dla studentów-praktykantów, uczniów oraz ich rodziców.
2. Organizacja zajęć w ramach praktyki spotkała się z akceptacją uczniów i rodziców, którzy docenili tę formę pomocy.
3. Dostrzeżono, że praktyka, zwłaszcza tutoriale powiązane z wiedzą przedmiotową z języka polskiego, pomogła osobom studiującym w doskonaleniu kompetencji przygotowywania zajęć lekcyjnych opartych na materiale literacko- i językowo-kulturowym.

¹⁹ Nazwy technik na podstawie podręcznika przygotowanego przez Collegium Wratislaviense zatytułowanego *Szkoła Tutorów Akademickich, Podręcznik tutora I stopnia* [materiały wewnętrzne Collegium Wratislaviense].

²⁰ Na jej przeprowadzenie studenci mieli trzy miesiące.

4. Praktyka odsłoniła bardzo różne doświadczenia studenckich tutorów – od sukcesów po rozmaite trudności (z nawiązaniem relacji z podopiecznym, materią przedmiotową, czasem przeznaczonym na praktykę).
5. Zauważono znaczący wpływ praktyki na rozwój kompetencji miękkich, istotnych nie tylko dla prowadzenia zajęć indywidualnych, ale także dla budowania relacji z klasami w trakcie lekcji.

Wypunktowane wnioski, wyrastające z przyjęcia perspektywy badawczej, obejmujące doświadczenia związane ze sprawowaniem opieki naukowej nad studentami odbywającymi praktykę tutorską dokumentowane są zgromadzonym materiałem – wypowiedziami pisemnymi, których autorami są przede wszystkim studenci. Warto przywołać chociażby kilka z nich.

Praktykę tutorską wspominam dobrze, choć nie należała ona do najłatwiejszych. Nauczyłam się przede wszystkim, jak pracować z jednym uczniem „sam na sam”. Relacja z tym chłopcem stała się dla mnie ważna, ponieważ widziałam, że mi zaufa i chciał rozmawiać ze mną o sobie (swoich zainteresowaniach, jak i problemach)²¹.

Praktyka tutorska nie obyla się w moim przypadku bez trudności, miałam zmienianego ucznia, ale mimo wszystko wspominam ją dobrze. Miałam okazję pracować z uczniem indywidualnie, skupić się tylko na nim, ćwiczyć to, co wymagało treningu, i rozwijać to, co było już dobre, bez konieczności poświęcania czasu całej klasie. Indywidualna praca z uczniem była ciekawym i przyjemnym doświadczeniem, myślę, że zarówno ja, jak i uczeń wiele z niej wynieśliśmy.

Praktyka tutorska była dla mnie zupełnie nowym wyzwaniem w pracy nauczyciela. Mimo początkowych obaw, związanych głównie z nawiązaniem kontaktu z podopiecznym, praktyka okazała się przydatnym narzędziem. Przede wszystkim rozwinęła kluczowe kompetencje, takie jak nawiązywanie kontaktu, prowadzenie rozmowy, opowiadanie o sobie, swoich potrzebach i obawach, poprzez szukanie różnych metod i technik jak najlepszego poznania ucznia, ale także samego siebie.

Przywołane trzy wypowiedzi studentek dowodzą przynajmniej kilku istotnych kwestii: odsłaniają świadomość respondentów, umiejętność krytycznej refleksji nad podejmowanymi przez siebie działaniami, ale przede wszystkim wartość indywidualnego kontaktu z uczniem, jego znaczenie dla obu uczestników zajęć, zarówno podopiecznego, jak i samego tutora. Przypominają znaną dla edukacji prawdę, że autentyczna relacja, poznanie Drugiego, pochylenie się z empatią nad osobą jest kluczem do dydaktycznego powodzenia, ale także naturalnym działaniem o charakterze głęboko podmiotowym, respektującym wartość osobową człowieka. Kwestie te znajdują swe odbicie również w innych wypowiedziach osób studiujących, doceniających znaczenie

²¹ Wypowiedzi wszystkich respondentów są przytaczane zgodnie z oryginalną pisownią. Część z nich została zamieszczona w opracowaniu: D. Łazarska, P. Sporek, *Od personalizacji do tutoring...*

praktyki dla rozwoju swoich kompetencji dydaktycznych i metodycznych, podkreślających, że tego typu doświadczenie pozwoli im w przyszłości być lepszymi nauczycielami i wychowawcami.

Wartość praktyki tutorskiej podkreślali także sami uczniowie i ich rodzice. Oto jak jedna z uczennic podsumowywała ciąg spotkań ze swoją studentką tutorką:

Pani jest świetna. Polubiłyśmy się. Bardzo dużo się od niej nauczyłam. Pomogła mi w języku polskim i nie tylko. Umówiłyśmy się też, że kiedy będę potrzebowała jej pomocy, to mogę się do niej odezwać nawet po praktyce. Czasem do siebie piszemy. Pani pyta mnie, co u mnie słychać, jak sobie radzę.

Okazuje się zatem, że doświadczenie tutorskie może dalece wykraczać poza niezbędne obligacje, które wiążą się z realizacją praktyk, a relacje łączące studenta i ucznia mogą być kontynuowane po ukończeniu cyklu tutoriali. W wypowiedzi uczennicy widać docenienie młodego tutora oraz wartość dodaną, która jest efektem odbytych spotkań. Wzajemne poznanie, będące owocem praktyk, może się przerodzić w trwałą i wartościową relację, która wykroczy poza zakres obowiązków studenta i ucznia.

A oto jak jeden z rodziców oceniał zajęcia, które ze studenckim tutorem odbywała jego córka:

Kasi te zajęcia bardzo dobrze zrobiły. Widziałem, jak one na nią działały. Dużo o nich opowiadała w domu. Była bardzo zadowolona, bardzo też polubiła studentkę, z którą się spotykała. Gdyby była znów taka okazja, aby mogła np. w przyszłym roku znów popracować z tą studentką lub inną, to bardzo bym o to prosił. Bo naprawdę są tego efekty.

Perspektywa prawnego opiekuna, w tym wypadku ojca, jest tu cenna nie tylko jako uzasadnienie wcześniej przedstawionych wniosków ewaluacyjnych. Potwierdza ona również to, jak ważne dla przebiegu procesu kształcenia jest budowanie relacji z drugą osobą, sympatia, która rodzi się między uczestnikami szkolnego dialogu, nie tylko tego w obrębie samego tutoringu. Ukazuje także, jak ważne jest sprawowanie indywidualnej opieki nad uczniem, który w osobie swojego nauczyciela może uznać nie tylko autorytet czy mistrza, ale kogoś, kogo lubi. W takiej relacji sam proces nabywania czy rozwijania określonych kompetencji może przebiegać wydajniej, w atmosferze wzajemnej akceptacji, otwartości na głos i potrzeby drugiego człowieka.

Domknięciem prezentowanej tu wielogłosowości niech będą również głosy nauczycieli – szkolnych opiekunów praktyk, podsumowujących współpracę z osobami studiującymi, a także oceniających samą ideę tego doświadczenia zawodowego.

Jestem bardzo zadowolona z obu studentek. Dziewczyny naprawdę zaangażowały się w pracę, poświęcały uczennicom mnóstwo czasu, omawiały ze mną każde spotkanie – spotykałyśmy się wspólnie, wymienialiśmy uwagi, starałam się im coś odpowiedzieć, korzystając ze swojego doświadczenia. Obie miały świetne pomysły, widać, że były do praktyki przygotowane – wiedziały, co i jak mają robić.

Dla mnie praktyka była ciekawym doświadczeniem. Sam prowadzę tutoring, ale w sposób nieregularny, raczej okazjonalny. Dobrze było zobaczyć, jak może on funkcjonować jako cykl, skondensowany w czasie, skupiony na konkretnym uczniu. Ważnym doświadczeniem była dla mnie również rozmowa ze studentkami. Były empatyczne i naprawdę dobrze przygotowane do praktyki. Poza tym sumienne, systematyczne i samodzielne. Odbyłem z nimi wiele rozmów. Również rodzice i uczniowie bardzo je chwala. Zwłaszcza rodzice chcieliby, aby taka opieka tutorska była na stałe, bo student na praktyce może poświęcić uczniom więcej czasu niż nauczyciel, który z racji swoich obowiązków nie może się spotykać ze swoimi podopiecznymi w takim wymiarze, jak miało to miejsce podczas praktyki.

Wypowiedzi nauczycieli przekonują dobitnie, jak ważnym elementem jest przygotowanie studentów do tego typu praktyki. Zaznaczyć w tym miejscu trzeba, że oprócz zajęć, spersonalizowanej pracy z uczniem szkoły podstawowej/ponadpodstawowej, osoby studiujące w ramach wskazanego projektu unijnego miały możliwość same uczestniczyć w różnego rodzaju tutoringach. Korzystały z jego odmiany akademickiej, ale także z tego typu zajęć powiązanych z dydaktyką literatury i języka polskiego, przedmiotami glottodydaktycznymi, regionalnymi. Kontakt z tutoringiem możliwy był również w obrębie przedmiotów związanych z projektowaniem dydaktycznym. Stąd niewątpliwie praktykanci mieli wiele okazji do rozwoju swoich kompetencji, które zostały docenione przez nauczycieli języka polskiego pracujących w badanych placówkach oświatowych. Obie przywołane powyżej wypowiedzi dokumentują również entuzjazm nauczycieli, doceniających formę zajęć tutorskich. Drugi respondent akcentuje potrzebę czasu na wykorzystywanie takich metod pracy, wskazując, że w szkole jest o to niezwykle trudno, jak się okazuje, nawet w placówkach prywatnych, co dodatkowo obrazuje rozliczne obciążenia, którym muszą podołać nauczyciele w czasie realizacji zadań wynikających z obligacji etatowych.

Spotkania tutorskie odbywają się w rytmie ustalonym przez tutora i podopiecznego. Czasem przyjmują formę regularną, innym razem mają charakter spotkań sondujących, jeszcze innym – to raczej działania okazjonalne, wynikające z potrzeby chwili. Niejednokrotnie jednak sprowadzają się do czuwania tutora nad rozwojem i dobrostanem jego *tutee* – dlatego czasami zamiast klasycznych tutoriali odbywają się krótkie rozmowy na przerwach, przed lekcjami lub po nich. Taka forma organizacji wynika też z konieczności sprawowania przez nauczycieli opieki nad przynajmniej 6–7 osobami, co uniemożliwia klasyczny przebieg cyklu tutorskiego, który składałby się z sekwencji 8–10 tutoriali podporządkowanych określonej celowi rozwojowemu czy naukowemu. Prowadzenie tutoringu jest monitorowane w ramach nadzoru pedagogicznego w szkole; nauczyciele mogą w tym zakresie liczyć na wsparcie dyrekcji, która dba o podnoszenie ich kompetencji, organizując szkolenia i warsztaty.

Perspektywy i możliwości

Prowadzone wyżej rozważania mogą prowadzić co najmniej do kilku ważnych i wartych przemyślenia konkluzji. Po pierwsze edukacja spersonalizowana to idea w sposób możliwie najpełniejszy uwzględniająca w kształceniu osobową wartość człowieka

jako podmiotu, który ma prawo do autonomii i świadomego samodecydowania o kierunku i drogach własnego rozwoju. W tym kontekście nauczyciela postrzega się jako opiekuna ucznia, jednostkę inspirującą tenże rozwój i powiązane z nim działania, otwierającą przed uczniem możliwości do odkrywania własnych pasji i zainteresowań. Po drugie personalizacja w naturalny sposób wiąże się z indywidualizacją kształcenia; chociaż przekracza jej granice, wyznacza pewien kierunek dojrzewania człowieka postrzeganego jako całość – osobowość ujmowaną zarówno w aspekcie intelektualnym, jak i emocjonalnym, a przede wszystkim widzianą z perspektywy zobowiązań aksjologicznych, które w naturalny sposób wiążą się z dojrzewaniem moralnym. Po trzecie wśród rozlicznych rozwiązań dydaktycznych, wspierających personalizację kształcenia, za istotny uznać trzeba tutoring – metodę o długiej tradycji, ale współcześnie ciągle przynależną do edukacji nieformalnej, zaledwie w śladowym stopniu obecną w systemowym kształceniu uniwersyteckim i szkolnym. Stąd słuszne byłoby postulowanie jej wykorzystania w edukacji na wszystkich poziomach kształcenia – mimo że kosztownej, to skutecznej drogi do podnoszenia poziomu szkolnictwa i jakości pracy uniwersytetów. Takie widzenie rzeczy musiałyby się jednak wpisywać w postrzeganie edukacji nie jako koniecznego kosztu, który obciąża budżet państwa, ale niezbędnej inwestycji, dającej szansę na pożądaną transformację kształcenia i pozwalającej na rozwój przyszłych pokoleń – ludzi samoświadomych i odpowiedzialnych z jednej strony za siebie, a z drugiej za współtworzone przez siebie społeczeństwo. Po czwarte za zasadne należy uznać włączenie tutoringu w edukację uniwersytecką w ogóle, ale w szczególny sposób w rozwój specjalności nauczycielskich. Zajęcia tutorskie i praktyki oparte na wykorzystywaniu opisywanej tu metody byłyby drogą nie tylko do wartościowej formacji nauczycieli, ale też naturalną okazją do wdrażania tutoringu w szkole. Docelowo dawałoby to szansę na uczynienie z tej metody komponentu edukacji zintegrowanego zarówno z godzinami języka polskiego, jak i z innymi przedmiotami szkolnymi. Oprócz tego zorganizowany tutoring rozwojowy mógłby stanowić w szkole niezwykle istotny element prowadzonych działań wychowawczych. Zalety tutoringu poświadczą zgromadzony i przedstawiony materiał badawczy, będący egzemplifikacją wartości tego typu zajęć w edukacji osób studiujących i uczących się. Obecnie uwarunkowania instytucjonalne, polityczne i ekonomiczne pozwalają na obecność tutoringu w szkołach jedynie w formie śladowej, jego istnienie zaś wyraźniej poświadczane jest w placówkach prywatnych i społecznych, co dobitnie podkreśla nierówności w dostępie do edukacji i niedoinwestowanie szkolnictwa państwowego²². Rozwiązanie tych palących spraw powinno być priorytetem decydentów na najwyższych szczeblach polityki państwowej, gdyż tylko dobrze wykształcone i zadowolone z własnego rozwoju jednostki mogą być fundamentem zdrowych społeczeństw, odpowiedzialnych przy urnach wyborczych, gotowych brać na swe barki ciężar samodecydowania o własnym rozwoju.

²² Niskie nakłady państwa na edukację przekładają się m.in. na liczebność klas i jakość oferty oświatowej placówek państwowych oraz na wynagrodzenia nauczycieli, a co za tym idzie – sprzyjają selekcji negatywnej do zawodu; odbijają się również negatywnie na naborze studentów na studia nauczycielskie. To tylko wyimek z obszernej listy bolączek, z którymi na co dzień muszą się mierzyć polskie szkoły.

Bibliografia

- Bobiński W., *Indywidualizacja jako wyzwanie dla współczesnej szkoły. Rozwiązania amerykańskie*, [w:] *Każdy uczeń jest ważny. Indywidualizacja na lekcji języka polskiego*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2017.
- Czekierda P., *Czym jest tutoring?*, [w:] *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*, red. P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala, Warszawa 2018.
- Dudzikowa M., *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia*, Kraków 2004.
- Janus-Sitarz A., *Każde dziecko w szkole jest inne – każde jest ważne*, [w:] *Każdy uczeń jest ważny. Indywidualizacja na lekcji języka polskiego*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2017.
- Janus-Sitarz A., *Personalizacja w kształceniu polonistycznym. Potrzeby, dylematy, dobre praktyki*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2021, t. 12, nr 330, s. 33–41.
- Jędrzychowska M., *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Kraków 1998.
- Karpińska-Musiał B., *O nierozłączności kształcenia naukowego i rozwoju osobistego*, [w:] *Tutoring jako spotkanie. Historie indywidualnych przypadków*, red. B. Karpińska-Musiał, M. Panońko, Warszawa 2018.
- Kłakówna Z.A., *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*, Kraków 2003.
- Łazarska D., Sporek P., *Od personalizacji do tutoringu w uniwersytecie i szkole*, Kraków 2023.
- Marzec-Jóźwicka M., *Indywidualizacja kształcenia literackiego w szkole średniej. Model zadaniowy*, Lublin 2018.
- Personalizacja w akademickiej i szkolnej dydaktyce polonistycznej*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2021.
- Polakowski J., *Idee dydaktyki podmiotowej w podstawowych problemach kształcenia literackiego (nurt antropocentryczno-kulturowy)*, [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki. Materiały z konferencji „Antropocentryczno-kulturowy nurt w kształceniu polonistycznym” (Kraków, 23–24 października 1995)*, red. Z. Uryga, Kraków 1998.
- Rosa A., *Lektura i nauczanie zindywidualizowane. Koncepcja podręcznika kartkowego na przykładzie epiki*, Kraków 1998.
- Tischner J., *Filozofia dramatu*, Kraków 2001.
- Tischner J., *Spór o istnienie człowieka*, Kraków 2001.
- Tutoring jako spotkanie. Historie indywidualnych przypadków*, red. B. Karpińska-Musiał, M. Panońko, Warszawa 2018.
- Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*, red. P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala, Warszawa 2018.
- Tutoring. W poszukiwaniu metody kształcenia liderów*, red. B. Kaczarowska, Warszawa 2007.

Personalisation in School Education: Insights from a Teacher and a Professional Tutor Internship Supervisor

Abstract

The article is dedicated to the issue of university professional tutoring practice as a form of personalised education, preparing students for the teaching profession and conducting tutoring sessions in primary and secondary schools. The author presents the foundations of personalisation in schools and universities by explaining the idea of tutoring, pointing out the specifics of this method, and emphasising its importance for the educational process in respecting the student subjectivity. The reflections on professional practice are based on scientific material obtained from three private schools, where students conducted tutoring sessions with primary and secondary school students. In evaluating this practice, the researcher refers to testimonies from the students, the parents, and the school teachers who supervised the practice. These issues serve as the basis for the author to formulate conclusions regarding the usefulness of tutoring in schools and its place in university education.

Keywords: didactics, tutoring, personalisation, individualisation, school

Paweł Sporek – doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie; autor książek: *Przestrzeń aksjologiczna w wybranych podręcznikach gimnazjalnych do kształcenia literacko-kulturowego (1999–2005)* (2016), *W stronę lektury. Propozycje tekstów do opracowania lekcyjnego dla uczniów szkół podstawowych oraz gimnazjów* (2017) oraz *Swobodne wypowiedzi w kształceniu literacko-kulturowym* (2021); współautor książki *Od personalizacji do tutoring w uniwersytecie i szkole* (2023; wraz z D. Łazarską); współredaktor tomu *Powrót do Ojczyzny? Patriotyzm wobec nowych czasów. Kontynuacje i poszukiwania* (2017). Opublikował ponad 80 artykułów z zakresu dydaktyki literatury i języka polskiego oraz literaturoznawstwa. Współpracuje z licznymi ośrodkami naukowymi w Polsce i poza jej granicami. Na co dzień prowadzi zajęcia ze studentami. Czynny nauczyciel od 24 lat, z doświadczeniem pracy w szkole podstawowej, gimnazjum, szkole ponadgimnazjalnej i ponadpodstawowej. Obecnie pracuje również w VIII Prywatnym Akademickim Liceum Ogólnokształcącym w Krakowie.