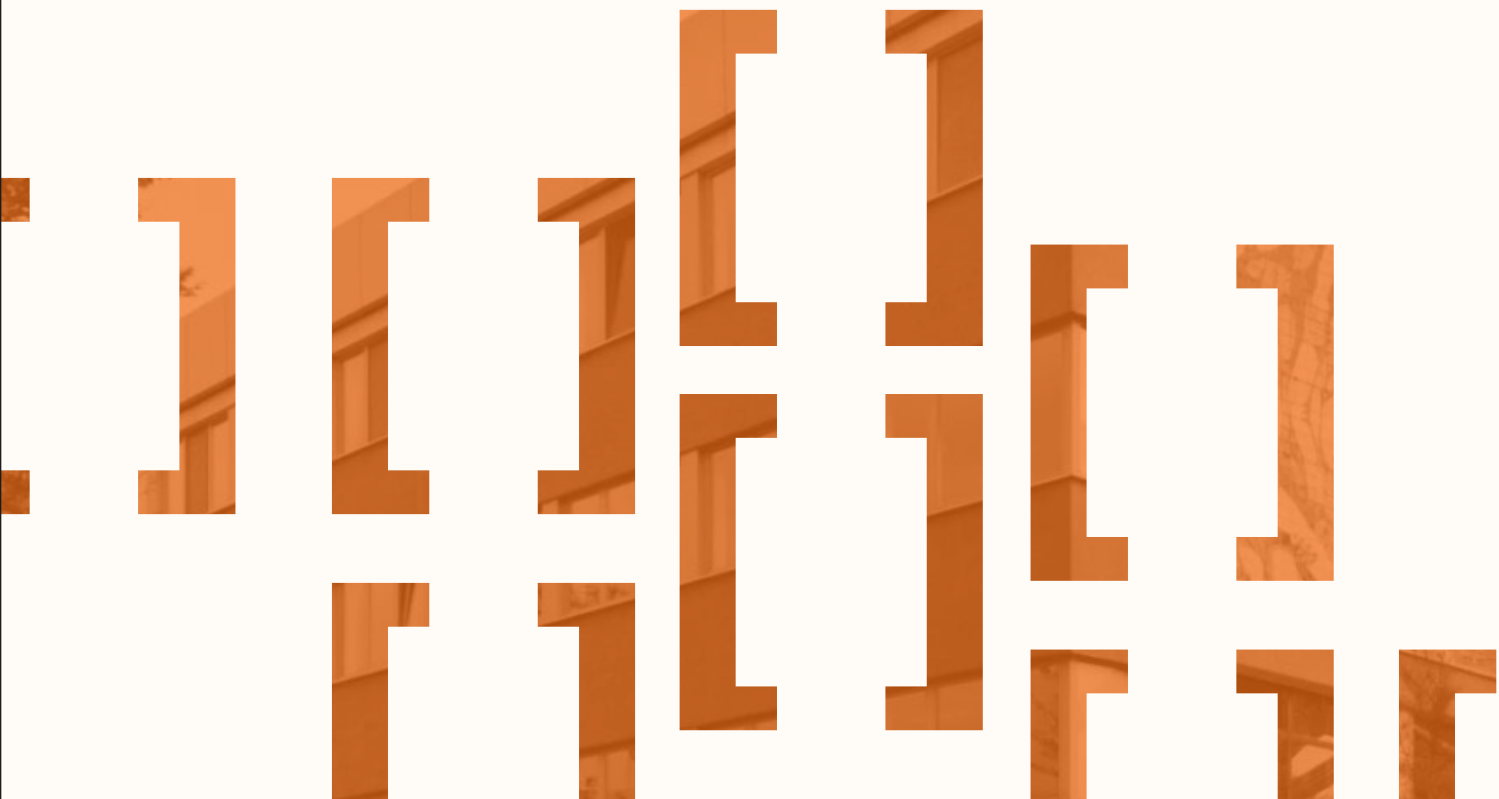
WIĘCEJ ZE STUDIOWANIA

Dzisiejszy Uniwersytet w doświadczeniu kadry akademickiej

Raport z badania jakościowego przeprowadzonego na Uniwersytecie w Białymstoku, Uniwersytecie Śląskim i Uniwersytecie Warszawskim

Warszawa, wrzesień 2025



WIĘCEJ ZE STUDIOWANIA

UNIWERSYTET WARSZAWSKI | WYDZIAŁ SOCJOLOGII

UNIWERSYTET ŚLĄSKI W KATOWICACH

Autorzy: Jadwiga Elznerowicz, Adam Pajor

Kierowniczka projektu: prof. dr hab. Anna Giza-Poleszczuk

Zespół białostocki: dr Katarzyna Sztop-Rutkowska, dr Maciej Białous, Dominika Danowska, mgr Justyna Józwowicz, dr Łukasz Kiszkiel, Agnieszka Morozowska, Jan Popławski, Małgorzata Skowrońska,

Zespół śląski: dr hab. Michał Krzykawski Barbara Bubik, Paweł Ficek, Wiktoria Moczarska, Piotr Piasek, Maciej Wlazło

Zespół warszawski: prof. dr hab. Anna Giza-Poleszczuk, Małgorzata Cząstka, Michał Dawidziuk, Jadwiga Elznerowicz, Adam Pajor, Michał Zaraś

Oprawa graficzna: Ola Cząstka

Zadanie finansowane ze środków:

Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego

Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego

Spis treści

Wstęp 5
Kontekst uczelni 6
Metodologia 10
Główne wnioski 12
Uczelnia wczoraj i dziś 15
Uniwersytet wczoraj 15
Biurokratyzacja i korporatyzacja 18
Umasowienie i elitarność 20
Doświadczenie studiowania: zanik centralnej roli i zmiana nawyków 22
Zanik wspólnoty akademickiej 24
Proces boloński 26
Studia doktoranckie 28
Rozdział 1. - najważniejsze wnioski 29
Praca akademicka 31
Autonomia a organizacja czasu pracy 31
Pensum 32
Etos w pracy dydaktycznej 36
Mentoring, czyli niedostrzegana „praca troski” 37
Działalność naukowa i „punktoza” a dydaktyka 37
Niedowartościowanie dydaktyki 39
Niedoceniana praca popularyzatorska 41
Konflikt ról: dylemat etatu badawczo-dydaktycznego 41
O dylematach etatu dydaktycznego 42
Wspólnota akademicka 43
Konflikty w ramach wspólnoty 44
Rozdział 2. - najważniejsze wnioski 45
Dydaktyka w centrum 47
Cechy dobrych zajęć: żywe dyskusje, inspiracja i wspólnota 47
Dydaktyka jako proces twórczy i badawczy 49
Brak systemowego wsparcia w rozwoju kompetencji dydaktycznych 50

Problem zaangażowania studentów 51
Laptopy i smartfony: bariera w komunikacji 52
Sztuczna inteligencja 52
Socjalizacja do wąskiej nauki 53
Obciążenie i wypalenie: emocjonalny koszt nauczania 54
Rozdział 3. - najważniejsze wnioski 55

Elementy procesu kształcenia: Struktura, mechanizmy, wyzwania 57

Przydzielanie, projektowanie i przygotowywanie zajęć 57
System punktów ECTS a realne wymagania względem studenta 59
(Nie)spójność programów studiów i z czego wynika 59
Ankiety i ewaluacja zajęć 61
Kryzys oceniania 62
Prace dyplomowe 63
Rozdział 4. - najważniejsze wnioski 64

Rola i przyszłość uniwersytetu 66

Uniwersytet jako instytucja misji publicznej 66
Kryzys tożsamości: między szkołą zawodową a wspólnotą poszukiwania 67

Bibliografia 69

Wstęp

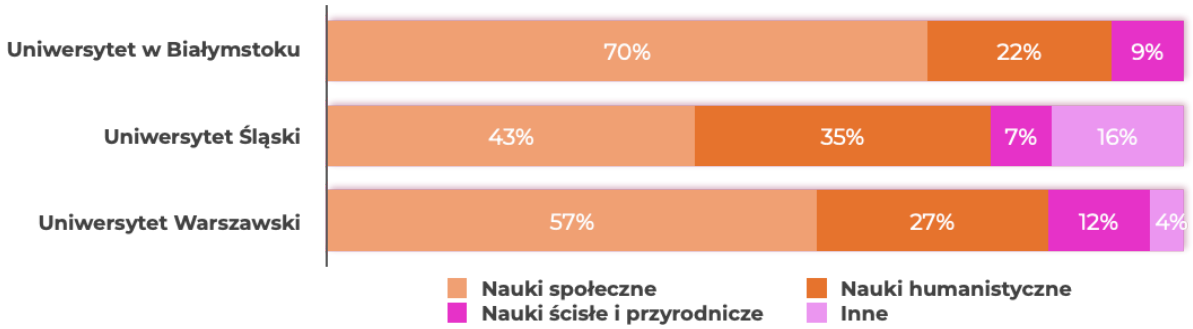
Prezentowany raport stanowi podsumowanie eksploracyjnego badania jakościowego przeprowadzonego na trzech wybranych uczelniach publicznych w Polsce: Uniwersytecie Warszawskim, Uniwersytecie Śląskim w Katowicach oraz Uniwersytecie w Białymstoku. Badanie zostało zrealizowane w pierwszym kwartale 2025 roku i obejmowało częściowo ustrukturyzowane wywiady pogłębione z pracownikami akademickimi na etacie badawczo-dydaktycznym lub dydaktycznym. Celem prezentowanego badania była identyfikacja głównych problemów doświadczanych w codziennej pracy przez pracowników akademickich, ze szczególnym uwzględnieniem sfery dydaktycznej oraz zjawisk, które na nią wpływają.

Równolegle prowadziliśmy badanie obejmujące wywiady z osobami studiującymi na tych samych uczelniach, którego celem była identyfikacja głównych problemów doświadczanych przez nich w wymiarze studiowania. Wyniki tego badania są przedstawione w raporcie *Doświadczenie studiowania na dzisiejszym Uniwersytecie*. Zidentyfikowane w tym badaniu problemy i kategorie stały się podstawą do przygotowania i przeprowadzenia badania ilościowego obejmującego reprezentatywną próbę osób studiujących w Polsce (N=3100), którego wyniki zostaną zaprezentowane w oddzielnym raporcie.

Kontekst uczelni

Aby zrozumieć kontekst pracy nauczycieli akademickich, warto najpierw przedstawić strukturę dziedzinową analizowanych uniwersytetów. We wszystkich trzech instytucjach nauki społeczne stanowią najliczniej reprezentowaną dziedzinę studiów. Na Uniwersytecie w Białymstoku kierunki te studiuje aż 70% ogółu studentów, na Uniwersytecie Warszawskim odsetek ten wynosi 57%, a na Uniwersytecie Śląskim 43%. Drugą co do popularności dziedziną jest humanistyka, która proporcjonalnie najsilniej reprezentowana jest na Uniwersytecie Śląskim (35%). Na Uniwersytecie Warszawskim studiuje ją 27% studentów, a w Białymstoku 22%. Pozostałe kierunki, głównie z obszaru nauk ścisłych i przyrodniczych, stanowią mniejszość na wszystkich uczelniach (od 9% na UwB do 27% na UŚ).

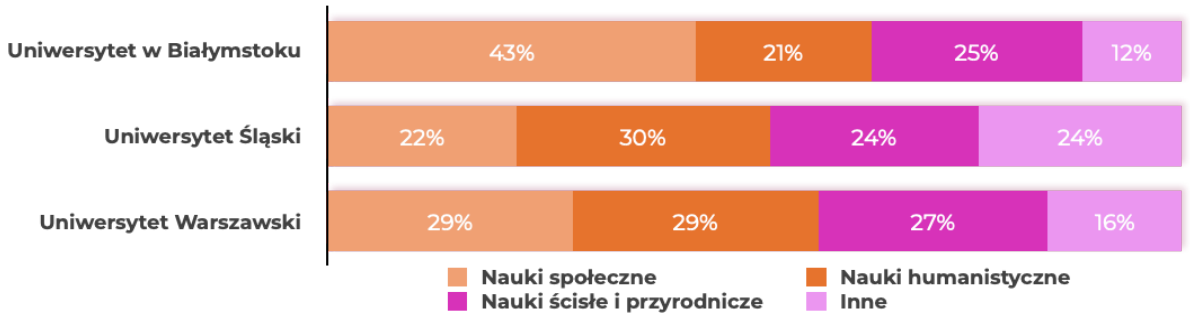
Wykres 1. Rozkład osób studiujących ze względu na dziedzinę studiów - 2024 r.



Źródło: opracowanie własne na podstawie RAD-on (2024b).

W przypadku pracowników akademickich obserwujemy inną strukturę dziedzinową. Na wykresie 2. widzimy bardziej zrównoważone względem dziedzin rozkłady, mimo przechylonej na stronę nauk społecznych i humanistycznych proporcji studentów (patrz wykres 1.).

Wykres 2. Rozkład nauczycieli akademickich (w pełnych etatach) ze względu na dziedzinę - 2024 r.



Źródło: opracowanie własne na podstawie RAD-on (2024c).

Na podstawie powyższych danych, można wyliczyć poglądowy wskaźnik pokazujący liczbę studentów przypadającą na jednego nauczyciela akademickiego w poszczególnych dziedzinach (ang. SSR, czyli Students Scholars Ratio; po polsku „wskaźnik dostępności kadry") – jak można się domyślać, różnice w jego wartościach między dziedzinami zdecydowanie się różnią[1]. Najniższym SSR na wszystkich uniwersytetach – kształtującym się w przedziale 2,9-4,2 (mniej więcej trzech/czterech studentów na jednego pracownika akademickiego) – cechują się nauki ścisłe i przyrodnicze, następnie humanistyczne (9-11,6), a najwyższym nauki społeczne (17,6-19,4).

[1] Ważnym czynnikiem wpływającym na różnice w SSR są współczynniki kosztochłonności przypisywane kierunkom studiów: dla nauk społecznych i humanistycznych wynoszą one od 1 do 1,5, a dla przyrodniczych i ścisłych 2 i więcej (https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzu-dziennik-ustaw/wspolczynniki-kosztochlonnosci-18810996). W algorytmie, przy użyciu którego wylicza się dotację (subwencję dla uczelni z budżetu państwa) uwzględnia się studenta przeliczeniowego, czyli studenta fizycznego pomnożonego (przeważonego) przez kosztochłonność, uwzględniając jedynie studenta studiów stacjonarnych (niepłacącego). I tak, osoba studiująca prawo mnożona jest przez 1 (współczynnik kosztochłonności dla prawa wynosi 1), a osoba studiująca biologię medyczną przez 2,5 (współczynnik kosztochłonności wynosi 2,5). Oznacza to, że jeden fizyczny student biologii medycznej jest "wart" tyle, co 2,5 studenta prawa. Oznacza to, że na kształcenie w dziedzinie przyrodniczej i ścisłej za fizycznym studentem idzie więcej pieniędzy, co umożliwia między innymi zatrudnienie relatywnie więcej kadry. Z kolei SSR wylicza się uwzględniając fizycznych studentów, z uwzględnieniem studiujących niestacjonarnie (płacących). W efekcie SSR z konieczności będzie niższy dla nauk ścisłych i przyrodniczych (mniej studentów fizycznych niż przeliczeniowych, brak studiujących niestacjonarnie) niż pozostałych obszarów.

Tabela 1. Wskaźnik SSR w zależności do dziedziny studiów.

	Uniwersytet w Białymstoku	Uniwersytet Śląski	Uniwersytet Warszawski
nauki społeczne	17,59	19,37	19,15
nauki humanistyczne	11,27	11,59	9,06
nauki ścisłe i przyrodnicze	3,72	2,89	4,23

Źródło: opracowanie własne.

Biorąc pod uwagę powyższe dane, można postawić tezę, że to właśnie pracownicy nauk społecznych i humanistycznych są grupami szczególnie narażonymi na negatywne skutki „umasowienia" szkolnictwa wyższego. Wysokie wskaźniki SSR przekładają się bezpośrednio na ich codzienne obowiązki, co precyzyjnie ilustrują dane z badania „Polscy Naukowcy 2023"[2] (Kwiek, 2024).

Badanie to pokazuje, jak wygląda konflikt między dydaktyką a badaniami w praktyce. Najwięcej czasu na działalność dydaktyczną spędzają pracownicy nauk społecznych (18,1 h/tyg.), a najmniej na badania (22,7 h/tyg.). Dla porównania, humaniści, poświęcają na badania znacznie więcej czasu (ok. 28,6 h/tyg.), podobnie jak przyrodnicy (ok. 28,5 h/tyg.). Najmniej czasu na działalność dydaktyczną spędzają pracownicy nauk ścisło-przyrodniczych: 14,1 h/tyg. Praca administracyjna zajmuje wszystkim grupom podobną ilość czasu (ok. 11-12 h).

Ten stan rzeczy stoi w sprzeczności z aspiracjami badaczy. Zapytani o to, ile procent swojego czasu chcieliby poświęcić na działalność badawczą, średnia dla humanistów wynosiła 61%, dla pracowników nauk społecznych 58%, a przyrodników 65%. Co oznacza, że we wszystkich grupach dominuje silna orientacja na badania. W efekcie aż 62% badaczy z nauk społecznych i 55% z nauk humanistycznych przyznaje, że godzenie dydaktyki z badaniami stanowi dla nich duże wyzwanie. Dane te

[2] W opracowaniu przytoczone zostały dane dla pracowników z dziedzin nauk humanistycznych i społecznych, ponieważ to oni stanowią główny przedmiot analizy w niniejszym raporcie. Porównywane są do danych dot. nauk ścisło-przyrodniczych, które wykazują istotne różnice w stosunku do pozostałych dwóch grup.

potwierdzają, że choć problem dotyka szeroko obie dziedziny, to właśnie pracownicy nauk społecznych – co jest w pełni spójne z analizą wskaźnika SSR – znajdują się w sytuacji największego przeciążenia zawodowego.

Ten fundamentalny konflikt między rzeczywistością a aspiracjami generuje napięcie i jest kluczowym źródłem systemowego wypalenia. Dzisiejszy uniwersytet oczekuje od akademików jednoczesnego prowadzenia przełomowych badań, pisania do prestiżowych czasopism, wypełniania pensum dydaktycznego, pozyskiwania grantów i pełnienia funkcji administracyjnych. Rozbieżność między tymi obowiązkami a realnymi możliwościami czasowymi prowadzi do frustracji i przeciążenia.

W szerszym kontekście, zmiany w sektorze szkolnictwa wyższego nie pozostały bez wpływu na kondycję psychiczną kadry. Problemy takie jak zaburzenia lękowe, depresja, chroniczny stres, a przede wszystkim – wypalenie zawodowe – stały się powszechnym zjawiskiem (por. raport SWPS, 2024). Jak wskazują dane, do głównych czynników ryzyka należy właśnie przeciążenie obowiązkami (szczególnie narażone są osoby na wczesnym etapie kariery), co jest w pełni spójne z przedstawionymi wcześniej trudnościami w godzeniu ról badacza i dydaktyka.

Metodologia

Badanie jakościowe obejmowało 25 indywidualnych wywiadów pogłębionych, zrealizowanych w pierwszych miesiącach 2025 roku. Rozmowy przeprowadzono z pracownikami badawczo-dydaktycznymi i dydaktycznymi z Uniwersytetu Warszawskiego, Uniwersytetu w Białymstoku oraz Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, wśród których znaleźli się nauczyciele akademiccy związani z wydziałami o profilu humanistycznym lub społecznym i nauczający na kierunkach: socjologia, politologia, historia, pedagogika, kulturoznawstwo, polonistyka, psychologia, zarządzanie, filologia włoska i filologia angielska. Przy rekrutacji uwzględniono następujące kryteria doboru: staż pracy, stopień lub tytuł naukowy, zajmowane stanowisko i obowiązki administracyjno-organizacyjne pracownika, a także płeć i wiek badanych. Wywiady realizowane były lokalnie przez warszawski, białostocki oraz śląski zespół projektu „Więcej ze Studiowania". Rozmowy nagrano, a następnie transkrybowano przy pomocy narzędzia AI. Wyniki analizy zebranego materiału empirycznego przedstawiono w dalszej części niniejszego raportu.

Pozyskanie respondentów z trzech uniwersytetów o odmiennych kontekstach pozwoliło wyszczególnić wspólne wątki i problemy związane z pracą akademicką, a w szczególności z dydaktyką w kontekście polskiego szkolnictwa wyższego. Naszym celem było dotarcie do doświadczeń pracowników akademickich prowadzących zajęcia na wydziałach/instytutach o różnorodnej specyfice, rozmiarze, jak i nastawieniu na przygotowanie absolwenta do uczestnictwa w rynku pracy.

Rekrutacja do badania była prowadzona celowo poprzez bezpośrednie zaproszenia, ze szczególnym uwzględnieniem osób, które w środowisku akademickim uchodzą za zaangażowanych dydaktyków. Przyjęliśmy założenie, że takie podejście pozwoli nam wnikliwiej przyjrzeć się wyzwaniom, z jakimi mierzą się dziś ci, którzy świadomie i z dużym nakładem energii angażują się w pracę ze studentami. Chodziło nam o zebranie pogłębionych relacji od osób posiadających bogate doświadczenie w nauczaniu, a jednocześnie konfrontujących się na co dzień z realiami instytucjonalnymi, w których odbywa się dydaktyka.

Opisane w raporcie systemowe presje tworzą wspólne ramy dla całej polskiej akademii, jednak ich doświadczanie jest głęboko filtrowane przez specyfikę i pozycję poszczególnych instytucji. Niniejszy raport opiera się na badaniach przeprowadzonych na trzech uniwersytetach, które reprezentują odmienne modele funkcjonowania w polskim systemie szkolnictwa wyższego: centrum, metropolię i region. Uniwersytet Warszawski (UW) to reprezentant centrum – największa uczelnia w kraju, działająca w stolicy, w warunkach największej konkurencji o zasoby, talenty i pozycję w międzynarodowych rankingach. Uniwersytet Śląski (UŚ) reprezentuje model uczelni w policentrycznej, postindustrialnej metropolii, pełniącej rolę intelektualnego i kulturowego spoiwa dla regionu w trakcie głębokiej transformacji. Jego misja jest silnie związana z lokalnym kontekstem społecznym i gospodarczym. Z kolei Uniwersytet w Białymstoku (UwB) to kluczowa instytucja dla całego regionu północno-wschodniej Polski, pełniąca ważną rolę społeczną i kulturotwórczą. Działając z dala od głównych ośrodków naukowych, mierzy się z innymi wyzwaniami, a w jego misji na pierwszy plan wysuwa się odpowiedzialność za rozwój regionu i animowanie życia intelektualnego. Ta typologia pozwala uchwycić, jak te same ogólnopolskie trendy są odmiennie przeżywane i negocjowane w różnych kontekstach instytucjonalnych.

Choć, w badaniu, kluczowe było uwzględnienie różnic wynikających z typu i lokalizacji uczelni, to mimo to, zdecydowaliśmy się przedstawiać wypowiedzi respondentów nie podając przy tym informacji na jakiej uczelni pracują. Uzasadnieniem tej decyzji jest fakt, że zdecydowana część poruszanych przez respondentów problemów i wyzwań okazała się wspólna. Staraliśmy się podkreślić specyfikę sytuacji w zależności od położenia i modelu uczelni, jednak część wątków jest uniwersalna dla dużej części kadry akademickiej. Ponadto, taka forma pozwoliła nam na lepsze zachowanie anonimowości respondentów. Dzielili się oni z nami wrażliwymi i osobistymi przemyśleniami dotyczącymi ich miejsc pracy, dlatego ochrona ich tożsamości była dla nas priorytetem.

Główne wnioski

Wyniki badania opisanego w niniejszym raporcie ujawniają fundamentalne napięcie, w jakim funkcjonują dziś pracownicy uczelni. Z jednej strony, cenią oni swobodę intelektualną i autonomię, które – ich zdaniem – są niezbędne zarówno w badaniach, jak i w dydaktyce, a ponadto pozwalają czerpać satysfakcję z pasji i codziennej pracy. Z drugiej strony, mierzą się z systemowymi presjami, które dewaluują kluczowe aspekty ich działalności i prowadzą do narastającej frustracji.

Na dzisiejszym uniwersytecie dominują mechanizmy charakterystyczne dla **działalności korporacyjnej** tj. wszechobecne praktyki **ewaluacyjne**, czy **konkurencyjność** wymuszona przez mechanizmy finansowania uczelni i **owskaźnikowanie**. Mechanizmom tym podporządkowywana jest także kadra akademicka podlegająca pracowniczej ocenie okresowej.

Za sprawą **postępującej biurokratyzacji uczelni**, transformacji ulega też struktura obowiązków zawodowych pracownika akademickiego. Według rozmówców, coraz więcej miejsca zajmują obowiązki organizacyjno-administracyjne.

W tym kontekście, raport wskazuje również na fragmentaryzację samego procesu kształcenia. Odpowiedzialność za spójność programów studiów jest często **oddelegowana na poziom administracyjny**, przez co prowadzący zajęcia działają w odosobnieniu, bez wiedzy o szerszej logice programu. Narzędzia takie jak ankiety studenckie, czy sylabusy postrzegane są nierzadko jako **biurokratyczne formalności, które nie zawsze okazują się pomocne w codziennej pracy.** Jakiekolwiek próby poczynienia zmian w dużej mierze utrudnione są w związku **z poziomem usztywnienia programów studiów.** To czasochłonny proces wymagający dostosowania się do skomplikowanej, biurokratycznej infrastruktury.

Zjawisko umasowienia szkolnictwa wyższego **w największym stopniu obciążyło nauki społeczne i humanistyczne**. Choć gwałtowny wzrost liczby studentów bez wątpienia można uznać za sukces edukacyjny Polaków, towarzyszyły mu również liczne niezamierzone, często negatywne konsekwencje. Najdotkliwiej odczuły je kierunki humanistyczne i społeczne, postrzegane jako relatywnie „tanie” w

prowadzeniu — nie wymagają bowiem kosztownych laboratoriów ani specjalistycznego sprzętu, a do realizacji zajęć wystarczają sala i prowadzący. Takie podejście doprowadziło **do zwiększenia liczebności grup zajęciowych oraz ograniczenia bezpośredniego kontaktu studentów z wykładowcami.** Tego rodzaju organizacja dydaktyki nie odpowiada oczekiwaniom ani studentów, ani prowadzących, którzy pragną bardziej efektywnej współpracy i głębszego zaangażowania w proces kształcenia.

Utrwalony pogląd, że kierunki humanistyczne i społeczne są niskokosztochłonne, skutkuje również **marginalizacją dydaktyki opartej na doświadczeniu** — wyjazdów terenowych, projektów badawczych czy niestandardowych metod nauczania — które są kluczowe dla pełniejszego rozwoju kompetencji w tych dziedzinach.

Głębokie transformacje, takie jak umasowienie, biurokratyzacja i korporatyzacja, **zdemontowały dawny model uniwersytetu**, wspominany przez respondentów jako „analogowa" wspólnota, **gdzie – według rozmówców – w większym stopniu, niż dzisiaj kwitnęły relacje.**

Respondenci zwracają uwagę także na **postępującą indywidualizację studiowania i pracy akademickiej**, która prowadzi **ku zanikowi wspólnoty akademickiej**, a najistotniejsza zaleta pracy na uczelni – budowanie relacji z osobami o podobnych zainteresowaniach – staje się udziałem coraz mniejszej grupy osób studiujących i pracujących na uniwersytecie. Brakuje czasu i przestrzeni na zawieranie głębszych, bezpośrednich kontaktów rozwijających studenta, czy na wymianę myśli między współpracownikami.

Konsekwencją tych procesów jest nie tylko erozja wspólnoty akademickiej, ale również **fundamentalna zmiana doświadczenia studiowania** – dla studentów, w dużej mierze aktywnych zawodowo, nauka przestała być centralną aktywnością życiową, co znacznie wpływa na możliwość prowadzenia ciekawych, wartościowych i użytecznych zajęć.

Centralnym problemem zdiagnozowanym w raporcie jest strukturalna dewaluacja dydaktyki. System ewaluacji, oparty na policzalnych wskaźnikach dla

pracy naukowej, tworzy fundamentalny **konflikt między działalnością naukową a kształceniem, spychając tę drugą na margines.**

Ponadto, formalna **definicja obowiązków w postaci pensum jest nieadekwatna** – nie uwzględnia ogromnego nakładu „niewidzialnej pracy", takiej jak przygotowanie do zajęć, mentoring czy wsparcie emocjonalne studentów. Pensum nie koresponduje często z punktami ECTS, które kalkulują wysiłek drugiej strony procesu dydaktycznego, tj. studentów, co prowadzi do frustracji związanej z różnymi poziomami zaangażowania. Do tego, ustalenia minimalnego pensum narzucone ustawowo wymuszają powszechny uniwersalizm ignorując fakt, że poszczególne wydziały i instytuty różnią się między sobą co do liczby prowadzących i studentów.

Brak systemowego przygotowania pedagogicznego sprawia, że pracownicy „uczą się uczyć" metodą prób i błędów, co w połączeniu z nowymi wyzwaniami, w szczególności „punktozą" oraz malejącym zaangażowaniem studentów, generuje ogromne koszty emocjonalne, prowadząc do **wypalenia zawodowego**.

Mimo tych systemowych wad, **siłą uniwersytetu pozostają ludzie**. Pracowników akademickich, z którymi rozmawialiśmy charakteryzuje silny etos pracy i poczucie odpowiedzialności, a najwyżej cenioną wartością zawodu pozostaje autonomia oraz możliwość twórczej, inspirującej pracy ze studentami opartej na żywej dyskusji, realizowaniu badań i partnerskiej relacji. Mimo napięcia, nie chcą rezygnować, z którejś z działalności składających się na pracę akademicką – jednak w obecnym systemie spełnianie się w obydwu na raz jest po prostu niemożliwe. Oczekują oni, że poluzowanie „biurokratycznego gorsetu", zwrócenie się na powrót ku wspólnocie i obdarzenie ich zaufaniem przyniesie więcej korzyści dla wszystkich stron procesu dydaktycznego.

01

Uczelnia wczoraj i dziś

Celem niniejszego rozdziału jest przedstawienie diachronicznej perspektywy na przemiany, jakim uległ uniwersytet na przestrzeni ostatnich dekad. Analiza ta opiera się na narracjach i wspomnieniach pracowników akademickich, konfrontując ich doświadczenia z czasów własnych studiów z obserwacjami dotyczącymi obecnej kondycji uczelni. Rozdział rozpoczyna się od rekonstrukcji obrazu uniwersytetu „wczoraj", postrzeganego jako przestrzeń wspólnoty, intelektualnej swobody i relacji mistrz-uczeń. Następnie, w kolejnych podrozdziałach, zdiagnozowane zostaną kluczowe procesy transformacyjne – takie jak biurokratyzacja, umasowienie oraz reformy strukturalne – które doprowadziły do fundamentalnych zmian w charakterze studiowania, doświadczeniu bycia studentem oraz w samej tożsamości uniwersytetu.

Uniwersytet wczoraj

W rozmowach z nauczycielami akademickimi o ich doświadczeniu studiowania, najmocniej wybrzmiewa to, że w ich życiu studia zajmowały centralną pozycję. Wtedy, Uniwersytet był miejscem, które stanowiło istotną część codzienności – nie tylko nauki, ale także życia towarzyskiego, społecznego i kulturowego. Większość z nostalgią wspomina czasy studiowania, często podkreślając wątek uspołeczniającego i uspołecznionego uniwersytetu. Pytani o swoje wspomnienia z tamtych lat, przywołują szeroko rozumiane przeżycia wspólnotowe, zarówno te związane z dydaktyką (pełne pasji dyskusje, zaangażowanie w ciekawe badania), jak i te o charakterze społecznym i towarzyskim. Podsumowuje to jeden z respondentów:

> Okres studiów to był dla mnie bardzo intensywny czas, przy czym studia rozumiem szeroko jako całe życie studenckie, aktywność społeczna, działalność w organizacji studenckiej. (Respondent 2)

Uniwersytet był dla nich swoistą czasoprzestrzenią wykraczającą znacznie poza miejsce, gdzie odbywały się zajęcia. Dyskusje nie kończyły się na zajęciach, ale kontynuowane były w kafejkach, czy na stołówkach studenckich. Przerwy pomiędzy zajęciami były dłuższe, co umożliwiało nawiązywanie głębszych relacji ze współstudiującymi. Ważnym czynnikiem, który to umożliwiał był znacznie niższy odsetek studentów pracujących z konieczności podczas studiów.

Wspomnienia respondentów z czasów ich studiowania malują obraz uniwersytetu funkcjonującego w zupełnie innym, „analogowym" trybie. Brak systemów informatycznych, takich jak USOS, wymuszał bezpośredni kontakt i budowanie relacji jako podstawowy sposób orientacji w akademickim świecie. Studia charakteryzowały się znacznie większą liberalnością i elastycznością, pozwalając na bardziej swobodne eksplorowanie oferty różnych wydziałów i podążanie za własnymi zainteresowaniami, co swój skrajny wyraz znajduje w słowach studentów, którzy w latach 90-tych studiowali w ramach indywidualnej organizacji studiów.

> To były czasy, gdy nie było ani internetu, ani USOS-a oczywiście, ani w ogóle nic. Ani komórek, no nic. Wszystko się odbywało metodą kontaktu fizycznego. Więc żeby się czegoś dowiedzieć, trzeba było przyjść. Trzeba było zapytać, trzeba było poznać kogoś. Wszyscy chodzili i pamiętam początek roku, ludzie wszyscy się poznają, a my musieliśmy sobie sami zbudować nasze siatki zajęć. To proszę sobie wyobrazić, jaka to jest głęboka woda. [...] A wtedy nasze studia były bardzo liberalne. [...] Można było dowolnie brać zajęcia, właściwie wszędzie, gdzie się chciało. (Respondent 1)

Decyzje dotyczące uczestnictwa w zajęciach akademickich w przeszłości często zapadały w sposób nieformalny, oparty na bezpośrednich relacjach między studentem a prowadzącym. Respondenci wspominają, że system ten funkcjonował w dużej mierze dzięki wzajemnemu zaufaniu i elastyczności, a nie poprzez odgórne regulacje czy administracyjne procedury. W praktyce oznaczało to, że przypisanie się do grupy zajęciowej nie wymagało skomplikowanych zapisów, formularzy czy

elektronicznych systemów rejestracyjnych. Wystarczyła rozmowa z wykładowcą i jego zgoda, co nadawało całemu procesowi bardziej osobisty i partnerski charakter.

> [...] wtedy to wyglądało tak, że przypisanie się do grupy zależało od zgody prowadzącego, takiej ustnej po prostu. On mówił, dobrze, niech Pan zostanie i on nawet niczego nie regulował w tej sprawie. I to było coś, co myśmy stracili całkowicie. To znaczy jedynym dowodem mojego uczestnictwa w zajęciach był indeks. Jeżeli ktoś mi się wpisał do indeksu, to znaczy, że ja na tych zajęciach byłem i nie trzeba było się ani rejestrować, ani sporządzać żadnych list, nigdzie wysyłać. Żadna administracja się tym w ogóle nie zajmowała. A teraz administracja się głównie tym zajmuje. (Respondent 1)

Wspomnienia respondentów często odwołują się do wyidealizowanego obrazu uniwersytetu opartego na relacji mistrz-uczeń, gdzie niewielkie grupy studentów miały czas na pogłębione dysputy z autorytetem. Współczesny uniwersytet targany opisywanymi w tym raporcie problemami sprawia, że taka forma relacji staje się reliktem przeszłości, co dla wielu jest oznaką utraty istoty studiowania.

> Chyba dlatego, że mi się studiowanie kojarzyło z takimi prawie, że bym powiedziała, jakimiś starożytnymi czasami. Że był ten mistrz, że była ta grupa uczniów, ta proporcja była, no właśnie taka, kilku uczniów z mistrzem, że mieli czas na dysputy. [...] ten właśnie uniwersytet jako coś takiego, może to już jest relikt, ale mi się wydawało, że to jest właśnie fajne. (Respondent 3)

Kluczową rolę w tym systemie odgrywali „znaczący inni" – doświadczeni pracownicy akademiccy, którzy w nieformalny sposób pełnili rolę mentorów, pomagając studentom odnaleźć własną ścieżkę. Dziś takie formy wsparcia zostały częściowo sformalizowane jako tutoring, jednak dawniej wynikały one z naturalnych, osobistych relacji.

> Ja byłem już taki, szukałem drogi jakiejś dla siebie. I mówię jej [profesorce - przyp. aut.], no że ja się tu tak pozapisywałem, ona na to patrzy i mówi, co pan tu najlepszego zrobił? [...] Ja panu zaraz powiem, gdzie się... Tylko niech pan do mnie zadzwoni wieczorem, bo ja muszę posprawdzać, kto prowadzi najlepsze zajęcia z tego, co pana interesuje. [...] No i ona mi przez telefon wieczorem rzeczywiście [...] powiedziała, żebym tu, tu, tu te osoby, wymieniła mi trzy osoby i ja na te zajęcia poszedłem. (Respondent 1)

Biurokratyzacja i korporatyzacja

Wypowiedzi respondentów jednoznacznie wskazują na rosnącą biurokratyzację i korporatyzację uniwersytetu jako na procesy, które fundamentalnie zmieniają jego charakter. Ci, którzy w Akademii obecni są dłużej zauważają stopniowy wzrost obowiązków stricte administracyjnych na przestrzeni lat. Lata 90-te miały być pod tym względem najkorzystniejsze dla pracowników, gdzie nieobecność „zbędnych formalności" pozwalała na większe skupienie na codziennej akademickiej pracy. Reforma z 2018 roku (tzw. Ustawa 2.0 lub reforma Gowina) wskazywana jest jako moment, po którym uczelnie jeszcze silniej zaczęły funkcjonować na wzór korporacji.

> [...] od czasu reformy Gowina uczelnie stały się korporacjami, tylko płacą biednie. I naprawdę jest tak, że raporty, wypełnianie różnych załączników, wskaźniki, odhaczanie czegoś w systemie i różne inne rzeczy związane z formalnościami zajmują nam coraz więcej czasu i nie mamy tak naprawdę czasu na to, żeby spokojnie sobie zrobić zajęcia, dopasować się do potrzeby studenta, czy gdzieś tam pomyśleć chwilę więcej. Czas na myślenie mamy czasem w wakacje. (Respondent 3)

Pracownicy zwracają uwagę na rozrastającą się liczbę komisji oraz aparatów, których główną funkcją jest zbieranie danych, punktowanie itd. Coraz większy zakres obowiązków administracyjnych – takich jak przygotowywanie raportów, wypełnianie wskaźników czy obsługa systemów informatycznych – pochłania czas, który mógłby zostać przeznaczony na pracę merytoryczną ze studentami lub własną działalność naukową. W wypowiedziach rozmówców pojawia się refleksja, że rozbudowa aparatu biurokratycznego, odczytywana jako przejaw ograniczonego zaufania do kadry, generuje koszty kontroli – zarówno w wymiarze finansowym (utrzymanie infrastruktury administracyjnej), jak i w wymiarze czasu, obciążenia psychicznego oraz narastającego ryzyka wypalenia zawodowego – które, zdaniem rozmówców, znacząco przewyższają potencjalne korzyści.

> Spędziłem nad tym pół godziny [nad wprowadzaniem danych do Polskiej Bibliografii Naukowej - przyp. aut.] i już miałem poczucie gigantycznej straty czasu. Potem mi się udało i zacząłem wpisywać te moje bieżące publikacje, których nie jest dużo. I nie umiałem tego zrobić, bo system jest bardzo unfriendly. Jest strasznie nakierowany na rozumienie go przez samych jego konstruktorów i bardzo mało przejrzysty. Więc

możliwe. Ta niestabilność utrudnia długofalowe planowanie i podważa sens podejmowania niektórych inicjatyw, które mogą zostać unieważnione przez kolejną zmianę organizacyjną. Tego rodzaju sytuacje – pozornie drobne, ale powtarzające się – kumulują się, prowadząc do poczucia chaosu organizacyjnego, erozji zaufania do procedur i przekonania, że środowisko pracy jest nieprzewidywalne.

> I dlatego bardzo często nie widzę sensu pewnych działań, bo takich zmian jest bardzo dużo. W zasadzie w każdym tygodniu człowiek się o czymś takim dowiaduje. Czasami nawet, nie wiem, wracając z koleżanką do domu, prawda? I nagle się okazuje, że przed zmianami można było sobie na przykład nadrobić specjalność z pierwszego stopnia, a teraz się nie da. Więc no, ciągle coś. (Respondent 10)

Umasowienie i elitarność

Przemiany, które zaszły na polskich uczelniach, są nierozerwalnie związane ze zjawiskiem umasowienia, które w Polsce rozpoczęło się w okresie transformacji ustrojowej. Pod koniec lat 80. ubiegłego wieku współczynnik skolaryzacji wynosił w Polsce około 13%, by w roku akademickim 2010/2011 osiągnąć szczyt na poziomie około 54%. Skala i intensywność tych zmian sprawiają, że jest to temat żywo dyskutowany i polaryzujący w środowisku akademickim. Niektórzy z naszych respondentów pamiętają czasy, gdy uniwersytety „nie musiały nic robić, by do nich aplikowano", a na studia dostawał się zaledwie co dziesiąty maturzysta.

> Ledwie co dziesiąty uczeń, maturzysta dostawał się na studia. Wszystkich studentów było w 1974 roku 400 tysięcy. W całym kraju. Przy rocznikach, mój rocznik liczył prawie 800 tysięcy urodzeń. Znaczy, więc niech Pan sobie złoży tej liczby, jaka musiała być konkurencja i tak dalej, na wszystkich szczeblach tych wyższych edukacji. (Respondent 2)

Wraz z transformacją i gwałtownym rozwojem aspiracji edukacyjnych Polaków, uniwersytety publiczne szeroko otwarły swe drzwi przed kandydatami. Skalę tego zjawiska w latach dwutysięcznych opisuje jeden z pracowników dużego wydziału, który pamięta najintensywniejszy okres umasowienia:

> [...] lata dwutysięczne de facto, tak do 2010-12 roku, to była nieprawdopodobna ilość, znaczy nieprawdopodobna liczba godzin zajęć do poprowadzenia tutaj. Nasz wydział

miał tak, że na jednym roku na studiach zaocznych, na magisterskich było 1300 osób. Na jednym roku. 1300 osób, więc to proszę sobie wyobrazić, ile to było ćwiczeń, ile to było zajęć. (Respondent 4)

Choć umasowienie jest postrzegane jako „wielki sukces edukacyjny Polaków", w przeżyciach akademików wiąże się także z licznymi negatywnymi konsekwencjami. Jednym z kluczowych czynników jest mechanizm finansowania uczelni. Choć obecnie uwzględnia zróżnicowane wskaźniki kosztochłonności, w praktyce w przypadku nauk społecznych i humanistycznych mają one ograniczone znaczenie. Dyscypliny te należą do najniżej wycenianych w systemie, co oznacza, że podstawowym źródłem przychodów wydziałów pozostaje liczba studentów. W efekcie presja na utrzymanie jak największej rekrutacji jest szczególnie silna właśnie w tych obszarach. To sprawia, że niekiedy logika finansowa zaczyna dominować nad logiką akademicką: obniżane są progi przyjęć, a w toku studiów unika się nadmiernej selekcji, ponieważ każdy skreślony student oznacza realną stratę finansową dla jednostki.

> Wydział trochę nie rozumie, że trzeba robić jakąś selekcję kiedyś, gdzieś. Jak nie na egzaminach wstępnych to są takie przedmioty, które to robią co roku. No, ale znowu wracamy do tego, że jest ten aspekt finansowy. Skoro wydział zarabia na studencie, żeby on był, to niechętnie go skreśla i tak się zamyka pętla śmierci albo głupoty. (Respondent 4)

Przyjęcie większej liczby studentów oznacza zazwyczaj liczniejsze grupy zajęciowe. Z tego względu, rozmówcy pracujący na wydziałach oferujących kierunki „masowe" potrafią prowadzić kilkanaście zajęć w semestrze. Zwracają oni uwagę, iż przeludnienie prowadzi do zaniku jakichkolwiek więzi między nimi a ich studentami – niemożliwe jest bowiem głębsze zapoznanie się z rocznikami liczącymi każdy po kilkaset osób. W tych warunkach, nieopłacalne, a także – po prostu – fizycznie niemożliwe staje się np. przeprowadzenie egzaminu ustnego czy sprawdzenie kilkuset indywidualnych prac pisemnych. Wykładanie na kierunkach „masowych" ogranicza także sposób prowadzenia zajęć – przy 30-osobowej grupie utrudnione jest moderowanie dyskusji, która zaktywizuje choć połowę sali.

> Spotykam kogoś na wydziale i Pan mówi, że on u mnie ledwo zdał matematykę 5. lat temu, a 2. lata już tu pracuje, a ja go nie znam. Ja nie jestem w stanie... ja idę ulicą i ja

> nie wiem, czy ta osoba, która idzie naprzeciwko to jest student czy nie. Kilkanaście grup w semestrze razy 30. osób to ile osób? Dużo. (Respondent 4)

W warunkach kształcenia masowego oraz przy ograniczonych zasobach w związku z infrastrukturą systemową, kadrze akademickiej brakuje czasu i przestrzeni na indywidualną pracę ze studentami. W efekcie tracą na tym wszyscy: zarówno studenci wymagający większego wsparcia, którym trudno jest zapewnić odpowiednią opiekę i pomóc w nadrobieniu zaległości, jak i ci najzdolniejsi, dla których często brakuje oferty wykraczającej poza standardowy program. W odpowiedzi na te zjawiska pojawia się tęsknota za elitarnością, rozumianą nie jako zamknięcie klasowe, ale jako możliwość prowadzenia „bardziej wymagających studiów", które kształciły by „elity, czyli osoby, które będą odgrywały ważną rolę w ramach instytucji akademickich, publicznych, polityki, think tanków, gospodarki, ekonomii" (Respondent 5).

Doświadczenie studiowania: zanik centralnej roli i zmiana nawyków

Pracownicy akademiccy obserwują głęboką zmianę w podejściu studentów do samego procesu studiowania. Coraz częściej studia przestają być centralnym punktem życia młodych ludzi, a stają się jednym z wielu obowiązków, realizowanym obok intensywnej pracy zawodowej.

> [...] osoby, które przychodzą na studia magisterskie dziś, na pewno na [kierunek studiów], ale na pewno nie tylko, to są osoby, które już pracują, uczestniczą intensywnie w rynku pracy, przychodzą tutaj na dwa dni, dwa dni w tygodniu po to, żeby zrobić sobie dodatkowe studia. No to tak oczywiście się nie da intensywnie studiować. Tak można zrobić studia. (Respondent 5)

Respondenci na ogół są świadomi sytuacji materialnej studentów, która zmusza ich do podejmowania pracy, a w konsekwencji powoduje gorsze przygotowanie do zajęć oraz mniejsze zaangażowanie. Wpływa to na konieczność dostosowania metod dydaktycznych, sposobu prowadzenia zajęć oraz „kombinowania", w jaki sposób rozbudzać zainteresowanie przedmiotem, aby czas na zajęciach nie był stracony dla obu stron.

> Jak ja zaczynałem pracę, to było rzadkie, natomiast potem się stało powszechne, że studenci pracują, nieraz ciężko, pracują niektórzy w nocy i trzeba to brać pod uwagę. Więc trzeba dawać mało materiału, natomiast skupiać się na tym, żeby ten materiał wpłynął na dyskusję w czasie zajęć. (Respondent 6)

Pracownicy obserwują także zmiany w zachowaniu studentów, którzy „nie potrafią wysiedzieć półtorej godziny, łażą" (Respondent 4). Ta fizyczna niespokojność jest często interpretowana jako zewnętrzny objaw głębszych problemów z utrzymaniem uwagi i koncentracji. W przestrzeni sali wykładowej prowadzący nie jest już jedynym źródłem bodźców, musi nieustannie rywalizować o uwagę studenta z ekranem smartfona, powiadomieniami z mediów społecznościowych, a czasami również z obowiązkami zawodowymi, które studenci wykonują w trakcie zajęć. W tej walce o podzieloną uwagę, zajęcia akademickie często stoją na przegranej pozycji, a zaangażowanie w akademicką dyskusję staje się dla studentów coraz większym wyzwaniem.

Z drugiej strony, uczelnia staje się coraz bardziej świadoma potrzeb studentów, w tym osób neuroróżnorodnych. Rosnąca świadomość potrzeb studentów neuroróżnorodnych i dostosowywanie do nich sposobu organizacji zajęć (np. do wychodzenia z zajęć, indywidualnych form zaliczeń) jest postrzegane jako pozytywna i konieczna zmiana. Jednocześnie, z perspektywy prowadzącego, stanowi to nowe wyzwanie pedagogiczne, które komplikuje prowadzenie zajęć i może być źródłem dodatkowego stresu.

> Część studentów ma różne dokumenty, które wskazują, że powinno się im dać przestrzeń do wyciszenia, mają prawo wychodzić, mają prawo nie przychodzić, mają prawo indywidualnie różne rzeczy zdawać i załatwiać, prawda? Bo są pod opieką. I uważam, że to oczywiście doskonale, tylko że to bardzo komplikuje zajęcia. Z punktu widzenia prowadzącego wywołuje dodatkowy stres, wywołuje dodatkową konieczność przystosowania się do różnych sytuacji. (Respondent 1)

Pracownicy akademiccy, z którymi rozmawialiśmy, podkreślają, że studenci trafiający na uniwersytet są często „zmasakrowani przez polski system edukacji". Doświadczenia szkolne, pietnujące błędy i brak wiedzy, skutkują postawą lękową powodującą przyjmowanie postawy obronnej na uczelni. Studenci boją się przyznać,

że czegoś nie rozumieją, zadawać pytań i podejmować ryzyka intelektualnego, co stanowi fundamentalną barierę w procesie akademickiego kształcenia.

> [...] do nas trafiają ludzie, którzy są zmasakrowani przez polski system edukacji, więc oni na przykład się boją powiedzieć, że czegoś nie potrafią, nie wiedzą, nie rozumieją. I to absolutnie nie jest ich winą, bo polski system edukacji piętnuje brak wiedzy albo przez oceny, albo przez takie przemocowe rzeczy, wyśmiewanie itd. [...] Ja tutaj jestem dla Was, żeby Wam pomóc zrozumieć, wytłumaczyć, powiedzieć, gdzie szukać. Macie prawo nie wiedzieć i to jest okej. (Respondent 7)

Poza barierami natury psychologicznej, rozmówcy wskazują również na fundamentalne braki w podstawowych kompetencjach akademickich. Problemy te, zdaniem badanych, nie wynikają z indywidualnych predyspozycji studentów, lecz stanowią bezpośrednią konsekwencję systemowych zaniedbań na etapie edukacji szkolnej. Szczególnym wyzwaniem dydaktycznym staje się niski poziom umiejętności czytania ze zrozumieniem i analizy tekstów, którego nie da się w pełni nadrobić w trakcie kilkuletnich studiów. Jak ujmuje to jeden z respondentów:

> Mają problem z czytaniem ze zrozumieniem tych tekstów, [...] trzeba sobie jasno powiedzieć, że te problemy dydaktyczne, które napotykamy, nie chcę tutaj, żeby to zabrzmiało tak arogancko, absolutnie, ale to jest tak, że te problemy są też w dużej mierze pochodną tej edukacji na wcześniejszych etapach, czyli szkoła podstawowa, szkoła średnia, kiedy ci ludzie młodzi nie czytają, nie piszą, a więc trudno to zmienić od tak w ciągu, na przykład, dwóch, trzech lat studiów licencjackich, prawda? Te zaniedbania są w wielu przypadkach kilkunastoletnie, prawda? (Respondent 13)

Zanik wspólnoty akademickiej

W opowieściach pracowników akademickich silnie wybrzmiewa tęsknota za utraconą wspólnotą i głębszymi relacjami w ramach uniwersytetu, które kiedyś stanowiły nieodłączny element studiowania. Podkreślają oni, że jakość studiów to nie tylko ekscytujące wyzwanie intelektualne, ale i warstwa wyjątkowych więzi społecznych.

> Są osoby, które naprawdę nie rozumieją tego, że jakość studiów to nie jest tylko jakość merytoryczna wykładu albo jakość naukowości prowadzących, ale to jest tworzenie społeczności i taki głos jest dla mnie dowodem na całkowite ignorowanie tego elementu [...]. Moim zdaniem na każdych zajęciach się społeczność tworzy i ci

wszyscy ludzie potem przez dziesiątki lat albo pamiętają swoje studia, albo zostają na uczelni i współtworzą ją. (Respondent 6)

Wspominane są miejsca, które tę wspólnotę tworzyły za czasów, gdy sami studiowali. Stołówki, kafejki, przestrzenie wspólne były swoistymi katalizatorami relacji, co barwnie opisuje jeden z rozmówców:

> [...] ja nie miałem nigdy pewności, kogo zobaczę i to życie w ogóle na całych studiach wtedy toczyło się generalnie w bufetach, w jakichś takich miejscach, gdzie studenci przychodzą. [...] Tam stał tłum ludzi i jak się tam przyszło, o dowolnej porze, to się zawsze kogoś spotkało. [...] Bywało tak, że pół dnia się tam spędzało, bo ciągle się ktoś dosiada, już powstaje taka grupa, która gada. (Respondent 6)

Zauważa się także zmniejszenie intensywności i częstotliwości kontaktów pomiędzy kadrą akademicką. Zindywidualizowany tryb pracy badawczej, bądź współpracy z naukowcami z innych jednostek naukowych, natłok obowiązków dydaktycznych, obciążenie administracyjne, ale także niedostatek infrastruktury biurowej (np. miejsc/biurek do pracy naukowej), sprawiają, że coraz trudniej o spontaniczne dyskusje nt. prowadzonych badań z kolegami z pracy, nie mówiąc już o spontanicznych rozmowach ze studentami.

> Dochodzimy może tutaj też do sedna, [...] my nie mamy teraz właściwie czasu na te rozmowy, i nie mówię tylko ze studentami, ale na przykład ze swoimi koleżankami, czy kolegami, bo cały czas musimy coś tam robić, a przerwa, no a w przerwie właśnie, w przerwie to załatwiamy często różne sprawy, a nie rozmawiamy ze studentami. (Respondent 13)

Dziś, zdaniem badanych, ta wspólnota zanika. Jedną z przyczyn jest zmiana w organizacji planów zajęć, która znacznie ogranicza przerwy między zajęciami i prowadzi do sytuacji, w której studenci nie mają ze sobą kontaktu poza salą wykładową. Niektóre wydziały decydują się na ten krok pod wpływem próśb studentów, chcących korzystnie poukładać w swoim harmonogramie obowiązki związane z pracą zarobkową oraz studiami.

> [...] nie ma okienek, więc studenci nie mają okazji ze sobą porozmawiać. Oni po miesiącu nie wiedzą jak się nazywają koledzy z grupy. [...] To znaczy, że oni za mało ze sobą przebywają, żeby budować jakiekolwiek relacje. (Respondent 4)

Okres pandemii i przejście na nauczanie zdalne jest wspominany jako czas głębokiego kryzysu, który podważył społeczną istotę uniwersytetu. Przeniesienie życia akademickiego, w tym seminariów naukowych, do internetu, początkowo było kontynuacją dawnych praktyk, jednak z czasem doprowadziło do zmęczenia i utraty poczucia wspólnoty. Jak ujął to jeden z respondentów: „nie było poczucia społecznego istnienia uniwersytetu".

W odpowiedzi na coraz częściej zauważany kryzys wspólnotowości pojawiają się jednak inicjatywy mające na celu odbudowę więzi, zarówno odgórne, jak i oddolne. Przykładem tych pierwszych jest świadoma polityka dziekana jednego z wydziałów, który dba o „tworzenie infrastruktury" dla wspólnoty poprzez organizację spotkań dla całego wydziału, gdzie kadra naukowa oraz studenci mogą spędzić ze sobą czas na nieformalnych rozmowach, przy tym lepiej się poznać i wymienić zainteresowaniami. Potrzeba budowania więzi jest widoczna także w inicjatywach oddolnych, takich jak tworzone przez doktorantki „koleżeńskie sieci wsparcia".

Proces boloński

Wprowadzenie w Polsce Systemu (Procesu) Bolońskiego, a wraz z nim podziału na studia licencjackie i magisterskie, w relacjach badanych jawi się jako moment przełomowy, który w radykalny sposób zmienił logikę i doświadczenie studiowania. Część respondentów ocenia go wręcz jako jedno z najbardziej destrukcyjnych wydarzeń dla uniwersytetu w ostatnich dekadach. Warto jednak podkreślić, że krytyka nie dotyczy samej idei harmonizacji systemów edukacyjnych w Europie, lecz sposobu, w jaki reforma została wprowadzona w Polsce – odgórnie, bez dostosowania do lokalnych tradycji akademickich i realiów funkcjonowania uczelni.

> Śmiercią dla uniwersytetu, de facto, pierwszą taką śmiercią istotną za mojego życia aktywnego tutaj, to był system boloński. On zamordował uniwersytety takie, jakimi znamy, już one nie wrócą niestety, nie będą nigdy takie, jakie były. System boloński spowodował śmierć normalnego studiowania. (Respondent 4)

W konsekwencji doszło do szeregu dezorganizujących efektów. Szczególnie mocno odczuwalne stały się one na poziomie studiów drugiego stopnia, które w praktyce często przyjmują formę krótkiego, dwuletniego „dodatku" do licencjatu,

pozbawionego ciągłości i głębszej integracji z wcześniejszym etapem kształcenia. Słyszeliśmy opinie, iż wdrażanie systemu bolońskiego na przestrzeni lat spowodowało skompresowanie 5-letnich studiów magisterskich do 3-letnich studiów licencjackich, przy jednoczesnym braku pomysłu na to jaką wartość dodaną mają stanowić uzupełniające studia magisterskie.

> Wszyscy sobie zresztą niejako zdają z tego sprawę, że trochę nie ma takiego pomysłu na studia magisterskie socjologiczne, z tej socjologii ogólnej drugiego stopnia. (Respondent 5)

Jednym z najczęściej podnoszonych wyzwań jest napływ na studia magisterskie osób z dyplomami licencjackimi z innych kierunków. Zjawisko to jest postrzegane niejednorodnie. Z jednej strony, pracownicy wskazują na problemy komunikacyjne i brak wspólnej podstawy programowej. Stają przed dylematem: czy realizować zaawansowany program, ryzykując niezrozumienie ze strony części studentów, czy obniżać poziom, powtarzając podstawy i tracąc czas tych, którzy kontynuują naukę w tej samej dziedzinie. Prowadzi to do sytuacji, w której niektórzy prowadzący decydują się obniżać poziom zajęć, aby wyrównać wiedzę w grupie.

> [...] jak mi na pierwszy rok przychodzą osoby po kosmetologii, albo po kulturoznawstwie, to one nie wiedzą tego, co mają nasi studenci po zarządzaniu. No i ja muszę od zera wytłumaczyć, na czym polega analiza SWOT. No i to jest strata czasu dla tych, którzy wiedzą. [...] Czyli nie ma kiedy porozmawiać z Państwem o rzeczach trudniejszych, bardziej zaawansowanych, tak po prostu. (Respondent 8)

Z drugiej strony, pojawia się głos, że takie interdyscyplinarne doświadczenie może być ubogacające, a posiadanie różnych perspektyw jest postrzegane jako atut w uniwersyteckim myśleniu. W odpowiedzi na te wyzwania wydziały wypracowały różne strategie adaptacyjne, takie jak formalne wyrównywanie braków kompetencyjnych poprzez dodatkowe zajęcia. Część respondentów twierdzi jednak, że to za mało, aby rzeczywiście wyrównać poziom wiedzy i obeznania studiujących. Inną strategią, wynikającą z presji rynkowej, jest przeformatowanie oferty studiów magisterskich w kierunku bardziej wyspecjalizowanym, co w praktyce zbliża je do dawnych studiów podyplomowych. Jednocześnie wciąż żywa jest tęsknota za

modelem elitarnym, w którym studia II stopnia byłyby bardziej wymagające i skupione na kształceniu przyszłych badaczy.

> Ale myślę, że to mogłyby być bardziej wymagające studia, trochę może lepiej pomyślane, a zwłaszcza studia magisterskie [...]. Marzyłoby mi się, żeby studia tutaj z drugiego stopnia były studiami intensywnymi, pięciodniowymi, z pulą zajęć obowiązkowych właśnie pokrywających myśl społeczną, teorię socjologiczną, filozofię i metodologię nauki [...], żeby student po takim seminarium wychodził z takim poczuciem, że poznał dobrze pewien obszar, ale spogląda na niego nie tylko w wąsko specjalistyczny sposób, ale potrafi, no naprawdę orientuje się w tym. (Respondent 5)

Obraz ten komplikuje fakt, że studenci na studiach magisterskich to w większości osoby już aktywne zawodowo, które nie mają czasu na intensywną naukę. Na jeszcze większą skalę podejmują pracę zarobkową, jedni motywowani czysto materialną potrzebą utrzymania się na studiach, drudzy, licząc na rozwój kariery, czy czując presję zdobywania doświadczenia na rynek pracy. W tej sytuacji zmniejsza się przestrzeń na zaangażowanie w proces studiowania, zmniejsza się też wspomniana wcześniej intensywność studiów. Na niektórych wydziałach, to w końcu na życzenie studentów ogranicza się okienka między zajęciami, aby zwalniać resztę tygodnia na inne zobowiązania.

> Plan zajęć najpierw jest do studentów kierowany, dlatego nie ma okienek. Ja mogę mieć okienko, student nie może mieć okienka, bo pracuje na przykład i tak dalej, i tak dalej. To wszystko stoi na głowie troszkę. (Respondent 4)

W efekcie studia magisterskie przeżywają głęboki kryzys, stając się hybrydą, z jednej strony, niespełnionych ambicji badawczych studiów (które, teoretycznie, powinny cechować II stopień), a z drugiej strony, prób dopasowania się do rynku.

Studia doktoranckie

Krytycznej ocenie poddawana jest również reforma studiów doktoranckich i utworzenie szkół doktorskich. Wbrew intencjom, które miały wzmocnić pozycję doktorantów jako młodych naukowców, nowy system jest postrzegany jako jeszcze bardziej alienujący i sprowadzający ich do roli studentów. Zamiast integracji z życiem

katedr, co było charakterystyczne dla poprzedniego modelu, doktoranci zostali zamknięci w formalnej strukturze, która odcina ich od naturalnego środowiska naukowego.

> Ktoś wymyślił, że oni są traktowani jak studenci, to teraz mają być traktowani jak prawdziwi naukowcy, dlatego tworzymy szkoły doktorskie. Mam wrażenie, że to jest jakaś totalna pułapka. Ci ludzie są jeszcze bardziej studentami, którzy muszą chodzić na konkretne zajęcia, nie są związani z wydziałem, czy tym, czy tamtym, czy jakimś innym. Jeszcze bardziej ich sprowadzono do roli studentów. (Respondent 9)

Wspominany jest dawny model kształcenia doktorantów, w którym mieli oni możliwość prowadzenia zajęć pod okiem swoich promotorów. Pozwalało to na uzyskanie bezpośredniej informacji zwrotnej i stopniowe wdrażanie się w rolę nauczyciela akademickiego. Obecnie, w ramach szkół doktorskich, takie systemowe rozwiązania praktycznie nie istnieją.

> Ja pamiętam, ale wydaje mi się, że to się już praktycznie teraz nie dzieje [...]. Ale że jak ja jeszcze studiowałam [...], to osoby, które były na doktoracie na przykład, prowadziły zajęcia przy swoich promotorach, przynajmniej części, więc mogły dostać jakąś informację zwrotną. Mi się wydaje, że teraz to się bardzo rzadko dzieje. (Respondent 7)

Rozdział 1. - najważniejsze wnioski

- **Uniwersytet „wczoraj”** jawi się w pamięci respondentów jako **„analogowa wspólnota”**, w której studia stanowiły centralny punkt życia, a relacje (w tym mistrz-uczeń) i nieformalna wymiana myśli były kluczowym elementem akademickiego doświadczenia.
- Głównymi motorami zmiany, które zdemontowały dawny model, były procesy **biurokratyzacji i korporatyzacji**, napędzane przez nowe mechanizmy finansowania oraz **umasowienie studiów**, które fundamentalnie zmieniło skalę i charakter kształcenia.
- Zmianie uległo **doświadczenie studiowania**: studia przestały być centralną aktywnością w życiu studentów wraz z podejmowaniem przez nich pracy zarobkowej w coraz większym wymiarze, co w połączeniu ze zmianami

technologicznymi i nawykami z wcześniejszych poziomów edukacji prowadzi do problemów z zaangażowaniem w studiowanie.

- Konsekwencją powyższych procesów jest postępujący **zanik wspólnoty akademickiej**, co jest odczuwane jako utrata kluczowego, uspołeczniającego wymiaru uniwersytetu.
- Reformy strukturalne, takie jak **Proces Boloński** i nowe zasady **studiów doktoranckich**, doprowadziły do głębokiego kryzysu studiów II i III stopnia, które w opinii badanych utraciły sens i charakter.

02

Praca akademicka

Niniejszy rozdział przybliża specyfikę i złożoność pracy akademickiej. Jego celem jest ukazanie codziennych realiów, motywacji oraz napięć, z którymi mierzą się pracownicy akademiccy. Rozdział zgłębia takie zagadnienia jak organizacja czasu pracy, struktura obowiązków, czy etos zawodowy, z perspektywy presji systemowych kształtujących doświadczenie bycia pracownikiem akademickim.

Zgodnie z ustawą Prawo o szkolnictwie wyższym, kadra akademicka dzieli się na trzy kategorie: pracowników dydaktycznych, badawczych oraz badawczo-dydaktycznych. Najliczniejszą grupę stanowią pracownicy badawczo-dydaktyczni, którzy zobowiązani są zarówno do prowadzenia działalności naukowej (m.in. do pisania publikacji i pozyskiwania grantów), jak i do realizacji określonego pensum dydaktycznego.

Autonomia a organizacja czasu pracy

Respondenci zgodnie wskazują, że jedną z cenionych zalet pracy akademickiej jest wysoki poziom swobody działań, wyróżniający ją na tle innych zawodów. Podkreślają, że w ramach działalności naukowej mają możliwość podążania za własnymi zainteresowaniami i ciekawością badawczą. Jeden z badanych określa ten charakter pracy jako „pracę dla siebie" (Respondent 6), zaznaczając, że to od pracownika zależy, na czym koncentruje on swoją uwagę. Mimo, że praca akademicka finansowana ze środków publicznych wiąże się z określonymi obowiązkami nie jest to zawód ściśle zrutynizowany i pozwala na znaczną autonomię w zakresie wyboru priorytetów i kierunków swojej aktywności. Z tego powodu, pracownicy akademiccy chętnie angażują się również w działania popularyzatorskie, kulturotwórcze, czy badawcze realizowane także poza murami Akademii.

Praca na uczelni charakteryzuje się znaczną swobodą w zarządzaniu swoim czasem, ale i wielowątkowością. Obowiązki pracowników są mocno zróżnicowane: od przygotowywania i prowadzenia zajęć, przez działalność naukową i badawczą, aż po zadania administracyjno-organizacyjne. Z jednej strony, najwyżej ceniona jest wolność wyboru i podążania za własnymi zainteresowaniami. Z drugiej – to na pracownikach ciąży odpowiedzialność za organizację pracy, co dla niektórych wiąże się ze stresem. Przy nadmiarze i rozdrobnieniu zadań, sprawy bieżące (przygotowywanie się do najbliższych zajęć, napisanie zaległej recenzji, czy uzupełnienie dokumentacji w związku z grantem) wydają się pilniejsze od długofalowych, złożonych projektów, takich jak napisanie książki czy gruntowne przemyślenie programu studiów.

> [...] to co rzeczywiście jest jakieś takie wyniszczająco nieprzyjemne, to jest długotrwały stres związany z niespełnianiem różnych rzeczy, które powinienem był dawno temu spełnić, rozliczyć grant, napisać książkę, napisać tekst [...]. Ale jest to względnie niska intensywność, no bo jak się dzisiaj to nie zdarzy, no to nic się nie wydarzy. Jak jutro się nie zdarzy, to też się nic nie wydarzy. [...] To sprawia, że stosunkowo łatwo jest na przykład brać kolejne zobowiązania, nie wywiązując się z poprzednich, ale to cały czas gdzieś tam w tej głowie siedzi, że się z tego nie wywiązało. (Respondent 5)

Praca naukowa, zwłaszcza pisanie, wymaga specyficznej organizacji czasu – przestrzeni umysłowej wolnej od bieżących, pilnych obowiązków. W rytmie roku akademickiego, wypełnionego zajęciami, znalezienie takiego czasu jest niezwykle trudne.

> Zawsze na pisanie jest za mało czasu. [...] Ja potrzebuję, żeby rzeczywiście wejść w jakiś tekst, no to potrzebuję sobie wytworzyć taką przestrzeń, taką przestrzeń fizyczną, ale też umysłową. Najlepiej, żeby to było kilka dni, żeby mnie nic innego nie odciągało [...]. I tego zawsze mi brakuje. Zazwyczaj w wakacje dopiero udaje się na przykład taki tydzień znaleźć. (Respondent 5)

Pensum

Pensum określa roczny wymiar zajęć dydaktycznych, które pracownicy akademiccy zobowiązani są przeprowadzić. Są to tzw. godziny kontaktowe, spędzone

bezpośrednio „przy tablicy". Zgodnie z ustawą *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* (art. 127), roczny, minimalny wymiar zajęć dydaktycznych wynosi:

- do 240 godzin dydaktycznych dla pracownika badawczo-dydaktycznego,
- do 180 godzin dydaktycznych dla pracownika badawczo-dydaktycznego zatrudnionego na stanowisku profesora,
- do 360 godzin dydaktycznych dla pracownika dydaktycznego,
- do 540 godzin dydaktycznych dla pracownika dydaktycznego zatrudnionego na stanowisku lektora lub instruktora (jeżeli statut uczelni przewiduje takie stanowisko).

Konkretne wartości (wyższe od ustawowo określonego minimum) ustalane są jednak w regulacjach wewnętrznych poszczególnych uczelni. Na Uniwersytecie Warszawskim pensum dla profesorów uczelni i adiunktów wynosi 210 godzin, dla profesorów tytularnych 180 godzin, a dla pracowników dydaktycznych od 240 do 360 godzin, w zależności od stanowiska. Z kolei na Uniwersytecie w Białymstoku szczegółowe regulacje przewidują 180 godzin dla profesorów, 210 godzin dla profesorów uczelni, 220–240 godzin dla adiunktów (w zależności od stopnia naukowego) oraz 240 godzin dla asystentów w grupie badawczo-dydaktycznej. W grupie pracowników dydaktycznych pensum wynosi 360 godzin dla profesorów, profesorów uczelni, adiunktów, asystentów, starszych wykładowców i wykładowców, natomiast dla lektorów i instruktorów ustalono je na poziomie 540 godzin.

Problem stanowi fakt, że do pensum nie wlicza się czynności związanych z przygotowaniem i ewaluacją zajęć, takich jak ich projektowanie, cotygodniowe przygotowywanie się do zajęć czy sprawdzanie prac zaliczeniowych. U niektórych rozmówców rodzi to napięcie wynikające z konieczności umiejętnego balansowania między zaangażowaniem w pracę naukową i rozwijaniem dorobku akademickiego, a poświęcaniem czasu na pozostałe aspekty zawodu akademika, w tym działalność dydaktyczną – co rozwijamy w dalszej części raportu. Choć istnieje możliwość łączenia dydaktyki z badaniami np. poprzez angażowanie studentów w proces zbierania materiału badawczego, to jednak tego typu przedsięwzięcia i tak wiążą się z pewną dodatkową pracą, którą trzeba włożyć w dostosowanie procesu badawczego do realiów kształcenia.

W wypowiedziach badanych pojawia się krytyka polityki realizowania pensum dydaktycznego „za wszelką cenę", opartej na kalkulacji ekonomicznej, która – zdaniem akademików – wypacza istotę uniwersyteckiego myślenia. Podkreślają oni, że zmniejszenie liczby godzin kontaktowych nie musi oznaczać gorszych efektów kształcenia. Wręcz przeciwnie, mniej zajęć może przełożyć się na ich wyższą jakość, ponieważ prowadzący zyskują więcej czasu na przygotowanie kursu, a studenci – na samodzielną pracę, która zawiera się w istocie procesu studiowania. W takim modelu spotkania z wykładowcą nabierają większej wartości, gdyż studenci przychodzą na nie lepiej przygotowani, a sama interakcja staje się bardziej intensywna i pogłębiona. Aby to uczynić, należałoby odejść od logiki czysto ilościowego rozliczania zajęć i ekonomicznej opłacalności mierzonej liczbą studentów w grupie.

> Znam te wszystkie argumenty, że: no, tutaj masz kadrę dydaktyczną, to co, każdy by miał tylko godzinę z nimi? Nawet jeżeli każdy z nas miałby tylko półtorej godziny w tygodniu z nimi, to te półtorej godziny, moim zdaniem, byłoby kompletnie inne jakościowo. I my byśmy mieli wtedy więcej czasu na publikacje, robienie swoich rzeczy. (Respondent 14)

Kolejnym istotnym zagadnieniem jest kwestia wyrabiania nadpensum, czyli realizowania większej liczby godzin dydaktycznych, niż przewidują to obowiązujące pracowników wymagania. Respondenci, którzy podejmują się takiej pracy, najczęściej wskazują, że ich głównym powodem jest satysfakcja, jaką czerpią z prowadzenia zajęć. Na decyzję o wyrabianiu nadpensum niekiedy wpływa również zapotrzebowanie kadrowe poszczególnych wydziałów, wynikające m.in. z konieczności obsługi kierunków „masowych" (wymagających obsadzenia dużej liczby grup zajęciowych). Jednocześnie część rozmówców zwraca uwagę na aspekt ekonomiczny. Choć nie był to wątek celowo poruszany w wywiadach, pojawiał się on w kontekście omawiania nadpensum – prowadzenie dodatkowych zajęć stanowi bowiem dla wielu pracowników sposób na zwiększenie wynagrodzenia w ramach pracy akademickiej. Warto dodać, że realizacja nadpensum bardzo często wiąże się z prowadzeniem wielu grup tego samego przedmiotu, zwłaszcza na kierunkach „masowych". Z jednej strony, ułatwia to przygotowanie zajęć, ponieważ można korzystać z tych samych materiałów dydaktycznych, z drugiej jednak – powtarzalność i rutyna mogą prowadzić do znużenia oraz poczucia przeciążenia.

Kwestia realizacji pensum wiąże się również z problemem nierównomiernego rozkładu zajęć dydaktycznych pomiędzy pracowników. O ile w przypadku kierunków „masowych" nadgodziny często wynikają z prowadzenia wielu grup tego samego przedmiotu, o tyle w innych sytuacjach pensum musi być wypełniane poprzez prowadzenie różnych, nierzadko nowych zajęć. Oznacza to dodatkową, nieopłacaną pracę związaną z przygotowaniem materiałów dydaktycznych i opracowaniem sylabusów, co znacząco zwiększa obciążenie pracowników. Respondenci zwracają uwagę, że nowe przedmioty wprowadzane do programu nie zawsze rozkładają się równomiernie, co prowadzi do sytuacji, w której część kadry od lat prowadzi te same zajęcia, podczas gdy inni są systematycznie obciążani nowymi obowiązkami. Jak ujął to jeden z rozmówców:

> Myślę, że każda osoba prowadząca dydaktykę powinna mieć jakąś pulę, czy przynajmniej część tych godzin dydaktycznych stałych. Możliwie tak, żeby to było w miarę równo rozłożone między pracowników, ale tak nie jest. Niestety, żeby nie tworzyć takiej sytuacji, że z jednej strony są osoby, które mają od lat te same przedmioty i nie biorą nic nowego, a z drugiej strony osoby, które ciągle są zasypywane nowymi przedmiotami. (Respondent 12)

Współprowadzenie zajęć przez co najmniej dwóch pracowników akademickich, choć rzadko praktykowane, jest wspominane jako wartościowa i inspirująca forma dydaktyczna. Szczególnie gdy prowadzący uzupełniają się wiedzą, taka formuła pozwala na przedstawienie danego zagadnienia z wielu perspektyw, tworząc unikalną dynamikę i przestrzeń do pogłębionej dyskusji. Niemniej, w obecnym systemie organizacyjnym realizacja takich zajęć jest utrudniona. Główną przeszkodą jest sposób rozliczania pensum dydaktycznego, które w przypadku zajęć zespołowych jest dzielone na wszystkich prowadzących. W rezultacie, system promujący indywidualne rozliczenia zniechęca do eksperymentowania z formami, które, choć cenne merytorycznie, nie wpisują się w logikę biurokratyczną.

Ponadto, pensum nie obejmuje innych rodzajów działalności dodatkowej, związanej z rozwojem dydaktyki tj. opracowywania nowych programów studiów, tworzenia podręczników, czy wdrażania niestandardowych metod dydaktycznych, ale także uczęszczania na spotkania kół naukowych, dokąd zaproszenia dostają czasem nasi rozmówcy. Praca w tych obszarach nie jest dodatkowo wynagradzana i zazwyczaj ma

marginalny lub żaden wpływ na ocenę okresową pracownika. W rezultacie osoby angażujące się w takie inicjatywy są oceniane na równi z tymi, które nie mają tego typu dodatkowych zobowiązań.

> […] ale z drugiej strony pisanie tych programów jest tak wyczerpujące i czasochłonne, a nie ma za to żadnych takich profitów. To jest naprawdę ciężka praca, a nie dostajemy za to żadnego dodatkowego wynagrodzenia albo na przykład w drugą stronę, bo to też nie musi być dodatkowe wynagrodzenie; w roku, kiedy ktoś się zajmuje pisaniem tego programu, ma mniej godzin z pensum do zrobienia. To też jest ok, nie musimy dostawać dodatkowych pieniędzy. Ale mniej obowiązków jakichś innych. […] [nad tym programem] dziewczyny dwa lata pracowały, we dwie. I to jest naprawdę szkatułkowa robota, gdzie wszystko jest tak ze sobą połączone, przemyślane i nie ma żadnego przypadkowego przedmiotu, bo tam chcemy go dorzucić, bo musimy komuś dać do prowadzenia. Ale to naprawdę było ponad dwa lata ich ciężkiej pracy. (Respondent 7)

> „Ja lubię te obowiązki, więc oczywiście – za dużo [innych obowiązków względem pracy publikacyjnej] – w tej perspektywie, że chciałbym pewne rzeczy napisać, że jestem zobowiązany te rzeczy napisać, jestem z tego rozliczany. Więc w tym sensie wszystko inne jest stratą czasu. Ale na przykład, no lubię prowadzić zajęcia ze studentami. Dostałem propozycję ostatnio właśnie poprowadzenia takiego seminarium dla Koła Naukowego X, ale nic z tego nie mam w tym sensie, nie liczy się to do pensum, nie powstają z tego teksty, ale się bardzo ucieszyłem. Lubię pracować ze studentami, poczułem się zaszczycony, że zostałem zaproszony.” (Respondent 5)

Etos w pracy dydaktycznej

W wypowiedziach części respondentów silnie wybrzmiewa etos pracy i głębokie poczucie odpowiedzialności za prowadzone zajęcia. Przejawia się ono między innymi w niechęci do odwoływania kursów, nawet z powodu choroby. Jest to postawa świadcząca o osobistym zaangażowaniu i traktowaniu obowiązków dydaktycznych jako zobowiązania wobec studentów.

> Mogę powiedzieć, że jak ostatnio sobie przypominałem, jestem tu zatrudniony od początku osiemnastego roku, czyli siedem lat. Wziąłem jeden dzień wolny z powodu choroby. Jedne zajęcia dosłownie opuściłem z powodu choroby. Bywały inne powody,

ale z powodu choroby tylko raz. Pamiętam, że żałowałem, bo potem się wcale tak źle nie czułem. (Respondent 5)

[...] ja przez te lata, jak tutaj pracuję, nigdy nie byłem na zwolnieniu. Po prostu to jest trudne być tu chorym. Bo kto mnie zastąpi? [...] Rzadko kiedy jest tak, że się bierze zwolnienie. Naprawdę rzecz niespotykana. (Respondent 8)

Mentoring, czyli niedostrzegana „praca troski"

Istotnym, choć niedocenianym i nierejestrowanym przez system elementem pracy akademickiej jest tzw. „praca troski" – mentoring, nieformalne doradztwo czy wsparcie udzielane studentom poza zajęciami. To także próby dbania o wspólnotę wydziałową, inicjowanie spotkań integracyjnych, odpowiadanie na problem indywidualizacji pracy akademickiej na poziomie kolektywnym. Jest ona często wykonywana przez osoby, które z własnej inicjatywy i temperamentu poczuwają się do takiej roli. Choć praca ta jest niezwykle potrzebna i poprawia jakość funkcjonowania instytucji, jest jednocześnie formą wyzysku – pozostaje niewidoczna, niewynagradzana i stanowi dla pracowników dodatkowe obciążenie.

> [...] tego rodzaju jakby pracy troski tutaj bardzo brakuje, że ona jest właśnie często wykonywana przez osoby, które po prostu się do tego poczuwają, czują taką potrzebę, mają taki temperament [...]. Ale też ona jest właśnie wyzyskiwana i jest bardzo wyczerpująca, bo to jest właśnie zawsze naprogramowe, bo to nie jest w żaden sposób rozpoznawane i wynagradzane [...]. Chciałabym, żeby to były takie strategie, które są jakby doceniane a nie właśnie znowu trochę dodatkową rzeczą do prawdziwej pracy naukowej. (Respondent 7)

Działalność naukowa i „punktoza" a dydaktyka

Kluczowym elementem działalności pracowników akademickich, w związku z obowiązującą ustawą *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*, są publikacje naukowe, za które otrzymują punkty odgrywające decydującą rolę w procesie ewaluacji dyscyplin naukowych. Wyniki ewaluacji bezpośrednio wpływają na funkcjonowanie uczelni, determinując przyznawanie kategorii naukowych (A+, A, B+, B, C) jednostkom (wydziałom, instytutom), co przekłada się na uprawnienia (np. do nadawania stopni, kształcenia doktorantów) i finalnie na wysokość subwencji.

Konieczność zdobywania punktów – potocznie określana mianem „punktozy" – u części rozmówców budzi wyraźną frustrację. Wskazują oni na negatywne skutki tego mechanizmu, takie jak organizowanie „fejkowych" (Respondent 1) konferencji głównie w celu zdobywania punktów czy publikowanie dużej liczby artykułów o niskiej jakości.

> Jak ja pisałam doktorat, to ja mam wrażenie, że ja znałam wszystkie ważne artykuły w mojej dziedzinie. [...] Ja w tej chwili zatrzymuję się na etapie streszczeń, z których też niewiele rozumiem. I kolejny, i setny, i tysiące tych artykułów, i myślę, i po co to. I właściwie to jest taki chów wsobny, to znaczy, tylko to czyta, czytają to tylko ci, którzy to napisali, kilku recenzentów i czasami ktoś to musi zacytować. (Respondent 9)

Rozmówcy zwracają uwagę na to, że obecny system ewaluacji oparty na punktach ma swoje skutki także dla działalności studenckiej. Studenci, zwłaszcza na etapie studiów magisterskich, organizują liczne wydarzenia, których głównym celem jest zbieranie punktów niezbędnych przy rekrutacji do szkół doktorskich. W efekcie część aktywności podejmowanych przez studentów traci swój pierwotny sens – zamiast być przestrzenią autentycznej wymiany myśli, rozwijania zainteresowań czy budowania wspólnoty akademickiej, staje się narzędziem do budowania dorobku formalnego.

> Drugą taką patologią jest punktoza, to znaczy to, że nie tylko pracownicy [...], ale studenci zbierają punkty, bo wiedzą, że jeżeli chcą na studia doktoranckie się dostać, no to muszą nazbierać tych punktów. Więc co robią? No organizują mnóstwo konferencji różnych, takich różnych aktywności, które w jakiejś części mają taki charakter fejkowy, no szczerze mówiąc, po to, żeby były, żeby te punkty leciały. (Respondent 1)

Poczucie bezsensu w pracy naukowej jest często wzmacniane przez przekonanie o hermetyczności i jałowości publikacji naukowych. W przeciwieństwie do artykułu, który „pójdzie do jakiegoś czasopisma i gdzieś tam zniknie" (Respondent 11), praca ze studentami jest postrzegana jako działanie o realnych, widocznych rezultatach. Ten kontrast między abstrakcyjnym światem nauki a namacalnym doświadczeniem dydaktycznym jest dla niektórych kluczowym argumentem za poświęceniem się nauczaniu.

> Dla mnie to też jest takie, wiesz, to są jakby takie realne rezultaty, że ja mam tych studentów, to są ludzie, z którymi rozmawiam. A jak piszę ten artykuł, no to on pójdzie gdzieś tam, pójdzie do jakiegoś czasopisma i gdzieś tam zniknie. Mam takie poczucie jałowości. Miałam takie poczucie po prostu jałowości w tym wszystkim. (Respondent 11)

Kolejnym argumentem przemawiającym na korzyść dydaktyki jest brak presji na nieustanne generowanie „nowości", która charakteryzuje świat nauki. O ile napisanie oryginalnego artykułu na wielokrotnie poruszany w literaturze temat może wydawać się zadaniem karkołomnym, o tyle przygotowanie na jego podstawie angażujących zajęć jest postrzegane jako działanie sensowne i wartościowe. Dydaktyka pozwala na twórcze przetwarzanie i kompilowanie istniejącej wiedzy oraz przekazywanie jej studentom dopiero zagłębiającym się w daną dziedzinę.

> No cóż ja mogę nowego powiedzieć na temat [wątek do analizy naukowej] [...] Ale jestem w stanie zrobić świetne zajęcia. Trzy różne, cztery różne zajęcia o tym samym tekście, gdzie nic się nie będzie powtarzać. No ale wiesz, i studenci będą mieli z tego jakiś pożytek, ale jakbym miała siąść i napisać tekst o tym, no to mogę tylko powtarzać to albo kompilować, nie chcę tego robić. (Respondent 11)

Niedowartościowanie dydaktyki

W przeciwieństwie do precyzyjnie ocenianej aktywności naukowej, systemy oceny dydaktyki w niewielkim stopniu doceniają dodatkowe wysiłki. Wśród pracowników akademickich poświęcających się dydaktyce rośnie frustracja związana z jej niedowartościowaniem. Jak ujmuje to jeden z respondentów, podczas gdy publikacja jest warta określoną liczbę punktów, zajęcia po prostu „się prowadzi" (Respondent 5). Podczas gdy dla rozwoju kariery akademickiej osiągnięcia naukowe ważą wiele, prowadzone zajęcia pozostają niezauważone, niezależnie od tego czy ktoś wkłada w nie dużo wysiłku, czy też nie. Przynosi to poczucie deprywacji finansowej, mniejszego prestiżu oraz poczucia niedocenienia wysiłków dydaktycznych.

> Denerwuje mnie to, że ja robię porządnie i moje wynagrodzenie, jest takie samo jak tych, co robią nieporządnie. [...] wydział nagradza za wysoko punktowane artykuły, publikacje. Nagradza finansowo [...]. Natomiast żadnego wynagrodzenia dla prowadzących zajęć nie ma. [...] większość naukowców prawdziwych [...] traktuje

> uczenie, czy nauczanie, uczenie kogoś za najgorsze co ich może spotkać. Jakość za tym idzie. (Respondent 8)
>
> Nikt nigdy nie był naprawdę zainteresowany, jakie zajęcia prowadzę. Więc chyba nie. Dlaczego tak jest? Bo mamy te parametryzacje, trzeba wypełniać sloty i wszyscy się na tym skupiają. Tylko że gdyby nie było studentów, to dla kogo pracować? Kogo uczyć? Uważam, że to też powinno być jakoś brane pod uwagę i sensownie budowane. Wiem, że to trudne do oceny i subiektywne, ale można przecież wprowadzić jakąś porządną ewaluację — nawet bardziej rozbudowaną, choćby papierową — byle dawała realny obraz. (Respondent 12)

Kwestia niedowartościowania dydaktyki objawia się również w rodzajach docenianej aktywności. Po pierwsze, choć istnieją źródła finansowania działań na rzecz rozwoju dydaktyki, to – według części respondentów – nie są one wystarczająco nagłaśniane. Z naszych rozmów wynika, iż poszczególni wykładowcy, szczególnie zaangażowani w dydaktykę, różnią się co do poziomu wiedzy o możliwościach finansowania pomysłów z nią związanych. Po drugie, działania nakierowane są raczej na tworzenie nowych, atrakcyjnych rynkowo kierunków studiów, co wiąże się z mechanizmem finansowania uczelni. Praca nad ulepszaniem już istniejących programów i zajęć jest najczęściej motywowana dobrą wolą zaangażowanych wykładowców i rzadko bywa dodatkowo finansowana.

> [...] nie ma żadnych grantów na dydaktykę. [...] że ktoś nie chce po prostu prowadzić z sali, tylko ma pomysł, żeby właśnie zorganizować jakiś rodzaj eksperymentalnego formatu. Nie ma na to pieniędzy. Więc jakby nie można tego robić, bo to jest jakby realnie o tym. To znaczy nie da się tego robić, jeśli nie ma na to funduszy. (Respondent 3)
>
> Oczywiście jeżeli my jesteśmy w stanie dostarczyć wydziałowi jakieś innowacyjne zajęcia, bo o ile możemy granty zdobywać, to możemy też zdobywać pieniądze na zajęcia, np. z programu Erasmus+ na takie projekty badawczo-wdrożeniowo-edukacyjne, i też są jakieś tam inne sposoby. Teraz na przykład wiem, że [można ubiegać się o środki - przyp. aut.] albo w ramach konkursu, albo bezpośrednio z ministerstwa. (Respondent 7)

Niedoceniana praca popularyzatorska

Ten brak uznania dla dydaktyki wpisuje się w szerszy trend ujednolicania tego, czym ma być praca naukowa. W efekcie premiowane są przede wszystkim działania łatwe do zmierzenia i wpisujące się w obowiązujące kryteria ewaluacyjne, podczas gdy inne formy aktywności – równie ważne z perspektywy społecznej – pozostają na marginesie. Dotyczy to m.in. popularyzacji nauki, która, podobnie jak dydaktyka, nie jest traktowana jako pełnoprawny element dorobku akademickiego, mimo że odgrywa kluczową rolę w budowaniu relacji między światem nauki a społeczeństwem. Respondenci zwracają uwagę, że w systemie ewaluacji pracowników naukowych zbyt mały nacisk kładziony jest na działania popularyzatorskie. Tymczasem to właśnie one pozwalają „wyjść z wieży z kości słoniowej" i dotrzeć do szerokiego grona odbiorców. Badacze podkreślają, że w dzisiejszym, szybkim tempie życia trudno oczekiwać, by społeczeństwo samo interesowało się wynikami badań – to naukowcy muszą aktywnie wychodzić do ludzi i oferować im swoje treści. Jednak brak formalnego uznania i nagradzania takich działań sprawia, że wielu z nich rezygnuje z popularyzacji na rzecz innych obowiązków.

> Na to, żeby wreszcie w ewaluacji pracowników znalazły się punkty za popularyzację nauki, nie? Czyli za wszystkie te działania, które wychodzą do ludzi z tej wieży z kości słoniowej, nie? Bo my po prostu tutaj siedzimy, często robimy fajne rzeczy, o których ludzie po prostu nie wiedzą, nie? Nikt. Wiesz, no nic dziwnego, że ludzie nie wiedzą, bo nikt nie będzie się interesował, bo dzisiaj jest takie tempo świata, tak, że trzeba po prostu do ludzi wychodzić, nie? Z tymi rzeczami im się oferować. No i teraz: jak tu do ludzi wychodzić i im coś oferować, jak ty sam nigdy za to żadnych punktów nie dostajesz, a jeszcze masz inne rzeczy i tak dalej? To to też na bank bym zmienił, nie? (Respondent 14)

Konflikt ról: dylemat etatu badawczo-dydaktycznego

Praca na etacie badawczo-dydaktycznym wiąże się z fundamentalnym napięciem między dwoma kluczowymi obszarami aktywności: pracą naukową a dydaktyką. Godzenie tych obowiązków często prowadzi do poczucia działania „na pół gwizdka", gdzie żaden z obszarów nie może być potraktowany priorytetowo i z pełnym zaangażowaniem. W uniwersyteckiej hierarchii wartości, rola naukowca jest często

postrzegana jako ważniejsza i bardziej prestiżowa niż rola nauczyciela akademickiego. Pracownicy, którzy identyfikują się przede wszystkim z misją dydaktyczną, mogą odczuwać, że ich zaangażowanie jest systemowo niedoceniane.

> [...] bardziej się czuję nauczycielem akademickim niż naukowcem. O, te proporcje, to nie są takie, co też na uniwersytecie jest średnio mile widziane. Bo tutaj hierarchia jest taka, że jest naukowiec, potem jest nauczyciel, potem jest cała reszta świata, w sensie obsługa. (Respondent 8)

Ten wewnętrzny konflikt jest szczególnie dotkliwy dla osób czerpiących satysfakcję z obu sfer. Z jednej strony, istnieje świadomość wymogów ścieżki kariery, która premiuje „twarde osiągnięcia" naukowe. Z drugiej, pasja do pracy ze studentami skłania do podejmowania dodatkowych zobowiązań dydaktycznych, takich jak wyrabianie nadpensum czy opieka nad licznymi dyplomantami, co odbywa się kosztem czasu na badania.

> [...] z perspektywy takich bardziej długodystansowych planów, patrzenia na jakiś rodzaj pewnej trajektorii akademickiej, pewnych oczekiwań, co w tym momencie, 7,5 roku po doktoracie już pewnie powinienem tych takich twardych osiągnięć mieć więcej, a wiele rzeczy jest rozgrzebanych, no to nie powinienem poświęcać czasu właśnie, nie wiem, brać dziesiątki dyplomantów, brać dodatkowych zobowiązań, wyrabiać nadpensum [...]. Bo robię to z przyjemnością i sprawia mi to radość i się cieszę, choć zdaję sobie sprawę, no, że patrząc właśnie w tej perspektywie tego większego projektu naukowego, pewne rzeczy powinienem odpuścić. (Respondent 5)

O dylematach etatu dydaktycznego

W grupie naszych rozmówców pojawiły się osoby pracujące na etacie dydaktycznym. Podjęcie się etatu czysto dydaktycznego było dla nich świadomą decyzją, wynikającą nie tylko z pasji do nauczania, ale również z chęci pozbycia się presji związanej ze spełnianiem wymogów etatu badawczo-dydaktycznego. „Punktoza" i wynikające z niej zjawisko „produkcji dla produkcji" stały się obciążeniem psychicznym nie do zniesienia. Dydaktyka, z jej realnymi rezultatami i bezpośrednim kontaktem ze studentami, jawi się w tej perspektywie jako praca bardziej sensowna i dająca większą satysfakcję.

> Ja przeszłam na etat dydaktyczny, ponieważ nie piszę, nie publikuję. Nie lubię. [...] Cała ta otoczka i ta presja wokół tego, że musisz mieć punkty, musisz to robić. Ja po prostu tego psychicznie nie byłam w stanie znieść [...]. Dla mnie praca musi mieć sens, dla mnie to nie miało żadnego sensu i to poczucie bezsensu powodowało u mnie blokady. (Respondent 11)

Jednocześnie jednak etat dydaktyczny wiąże się z pewnymi ograniczeniami i kosztami. W środowisku akademickim bywa postrzegany jako ścieżka o niższym prestiżu, a wyższe pensum oznacza znacznie większe obciążenie zajęciami dydaktycznymi kosztem czasu na inne aktywności, także na wartościową pracę wokół-dydaktyczną (przygotowanie do zajęć, konsultacje itd.). Dla części osób wybór ten nie jest ucieczką przed samymi badaniami, lecz przed presją punktową i formalizmem oceny dorobku. Paradoksalnie jednak, rezygnacja z komponentu badawczego może rodzić poczucie zawodowego ograniczenia – brak możliwości prowadzenia projektów naukowych odbierany jest przez niektórych jako utrata szansy na rozwój, a także na wzbogacenie dydaktyki o własne doświadczenia badawcze, które mogłyby stanowić jej istotne zaplecze merytoryczne.

Wspólnota akademicka

Pomimo wskazywanych problemów, wielu z naszych rozmówców podkreśla, że to co wciąż stanowi o sile uniwersytetu, to możliwość nawiązywania relacji. Jego kluczową wartością jest możliwość stałego kontaktu z ludźmi – zarówno ze studentami, jak i współpracownikami. Dla wielu jest to element, którego brakuje w innych ścieżkach kariery naukowej, np. w instytutach badawczych.

> W mojej ocenie ten uniwersytet jest znacznie bardziej przyjazny niż to było kiedyś i dla studentów, i dla pracowników naukowych. Bez wątpienia będzie pani wysłuchiwać mnóstwo narzekania, krytyki, jakiegoś rodzaju cierpiętnictwa, ale to jest fantastyczne miejsce do pracy. Z kilku powodów. Po pierwsze kontakt z ludźmi. Ja mam przyjaciół, którzy ciągle pracują w Polskiej Akademii Nauk [...], którzy mówią mi, że im brakuje kontaktów ze studentami. (Respondent 6)

Dla części pracowników decyzja o wyborze kariery akademickiej była motywowana nie względami finansowymi, lecz unikalną atmosferą uniwersytetu – miejsca, które

dawało swobodę realizacji własnych pasji i możliwość budowania sieci kontaktów z ludźmi o podobnych zainteresowaniach.

> Bardziej to, że dawał miejsce na robienie rzeczy, które mi sprawiają frajdę i równocześnie sporo osób poznałem, które miały podobne zainteresowania, przy czym finansowo w ogóle o nas nie dbając, ale dając możliwości do takich dodatkowych aktywności, które też fajne rzeczy pozwalały się nauczyć. (Respondent 4)

Konflikty w ramach wspólnoty

Z drugiej strony, w relacjach pracowników pojawia się problem instrumentalnego traktowania młodszej kadry, zwłaszcza na początkowym etapie ich kariery naukowej. Według naszych rozmówców, pewne doświadczenia uniwersyteckie wskazują na konieczność wyrobienia nieformalnej „pańszczyzny" – okresu, w którym młodzi pracownicy obciążani są niewdzięcznymi, często darmowymi zadaniami (jak organizacja konferencji czy opieka nad gośćmi uczelni) w zamian za niepewną obietnicę stabilizacji w formie etatu na uniwersytecie. Taki model, oparty na czołobitności i wdzięczności, utrwala feudalne relacje i prowadzi do poczucia bycia wykorzystywanym.

> Pewne rzeczy są jakby wiesz: tak zawsze było i tak teraz też jest i w ogóle nikt tego nie kwestionuje dlaczego tak jest, dlaczego są takie układy, dlaczego musisz wykonywać rzeczy za darmo. Typu opieka nad gośćmi zagranicznymi, współpraca przy organizacji konferencji [...]. Więc jeżeli chodzi o formę pracy wtedy, to był taki prekariat dosyć ostry dla mnie. (Respondent 11)

Niekiedy, droga do uzyskania stopnia naukowego bywa naznaczona głębokimi, osobistymi konfliktami z promotorem. Zamiast opieki mentorskiej, młodzi naukowcy mogą doświadczać złośliwości i prób zablokowania kariery. Takie toksyczne relacje, choć często niewidoczne na zewnątrz, potrafią uczynić okres pracy nad doktoratem jednym z najtrudniejszych doświadczeń zawodowych.

> Trafiłam pod bardzo niedobre skrzydła. Ja byłam z moim promotorem przez 4 lata pracy doktorskiej w konflikcie. Myśmy sobie nawet wzajemnie sądem grozili. Naprawdę było ostro. Nie znosiłam go [...]. Więc moja droga też była o tyle nietypowa, że kiedy później był jakiś tam konkurs, no to on był zdecydowanie przeciwny, ale nie

miał jakby za dużo do powiedzenia [...]. Ale, właśnie ten okres wspominam chyba najgorzej, prawda, bo musiałam wtedy żyć w takim właśnie nieustającym konflikcie z nim. (Respondent 10)

Doświadczenie pracy na uniwersytecie jest również naznaczone przez relacje władzy o charakterze patriarchalnym. Kobiety, zarówno studentki, jak i pracownice naukowe wciąż muszą mierzyć się z seksistowskimi i wulgarnymi zachowaniami ze strony starszych pracowników. Próby przeciwstawienia się takim praktykom często przynoszą tylko chwilowy efekt, co pokazuje, jak głęboko zakorzenione są te postawy w kulturze instytucjonalnej.

> Były to osoby, którym się wydawało, że z racji wykonywanego zawodu wolno im więcej. Były nieprzyjemne. Ja pamiętam jeden egzamin, jak wykładowca, już nie żyjący z resztą, może i dobrze, bo on napsuł krwi kobietom na tym uniwersytecie dużo. Swoimi wulgarnymi odzywkami [...]. Wtedy już po studiach byłam młodą magistrą [...]. To szłam do starszych kolegów i mówiłam co on wyrabia na zajęciach. Oni tam szli do niego, zwracali mu uwagę. To przez jakiś czas działało, a potem on wracał do starych nawyków. (Respondent 10)

Rozdział 2. - najważniejsze wnioski

- **Autonomia, swoboda działania** pozostają kluczową, wysoko cenioną wartością pracy akademickiej, jednak towarzyszy im **stres** wynikający z **wielowątkowości** zadań i konieczności **samodzielnej organizacji czasu**.
- Istotnym czynnikiem motywującym i kompensującym wady systemu jest **aspekt wspólnotowy** – możliwość codziennego kontaktu z ludźmi (studentami i współpracownikami) oraz **realizowania swojej pasji wraz z innymi pasjonatami**.
- Formalna definicja obowiązków, zwłaszcza **pensum** dydaktyczne, jest nieadekwatna. Nie uwzględnia ona kluczowych, czasochłonnych aktywności, takich jak przygotowanie do zajęć, tworzenie programów studiów czy niewidzialna **„praca troski”** (np. mentoring).
- System ewaluacji oparty na **„punktozie”** tworzy fundamentalny konflikt między działalnością naukową a dydaktyczną, prowadząc do systemowego

niedowartościowania dydaktyki – zarówno pod względem prestiżu, jak i finansowania.

- Wielu pracowników akademickich charakteryzuje silny **etos pracy i poczucie odpowiedzialności**, co często prowadzi do podejmowania dodatkowych, nieodpłatnych i niedocenianych przez system obowiązków.

03

Dydaktyka w centrum

Celem rozdziału jest pogłębione spojrzenie na proces kształcenia z perspektywy jego kluczowych aktorów: pracowników akademickich. Rozpoczniemy od rekonstrukcji ideału „dobrych zajęć", bazując na tym, co sami respondenci uważają za najbardziej wartościowe w pracy dydaktycznej – od inspirujących dyskusji po twórcze łączenie nauczania z badaniami. Następnie, ten obraz zostanie skonfrontowany z rzeczywistością, w której realizowanie wartościowych zajęć jest utrudniane przez liczne wyzwania: systemowy brak wsparcia w rozwoju kompetencji pedagogicznych, problemy z zaangażowaniem studentów, rosnący wpływ technologii i generatywnych modeli językowych (AI), a także emocjonalny koszt, jaki ponoszą prowadzący, co może prowadzić do wypalenia zawodowego.

Cechy dobrych zajęć: żywe dyskusje, inspiracja i wspólnota

W opozycji do zbiurokratyzowanego i odtwórczego modelu kształcenia, z relacji respondentów wyłania się obraz dydaktyki idealnej, opartej na pasji, żywych dyskusjach i autentycznych relacjach. Według prowadzących, dobre zajęcia to takie, które aktywizują i angażują studentów, a atmosfera na nich sprzyja tworzeniu równych, partnerskich relacji. Kluczowa jest atmosfera, która zachęca do niezależnego myślenia, a także osoba prowadzącego, która potrafi inspirować i zaintrygować.

> [...] to były takie właśnie rozwijające intelektualnie. Było bardzo dużo tam dyskusji, kontrowersji, kłócenia się wręcz, oni sami między sobą mieli różne poglądy. [...] to, co było na jednych i na tych drugich zajęciach, to było łamanie schematów, łamanie stereotypów, to było docenianie ludzi za niezależność myślenia. (Respondent 9)

Szczególną wartość mają zajęcia, których oddziaływanie wykracza poza salę wykładową. Doświadczenia takie jak wspólne wyjazdy czy nieformalne kontynuowanie dyskusji po zajęciach są wspominane jako esencja studiowania – procesu głęboko poruszającego intelektualnie i budującego trwałe więzi. Uwieńczeniem tego procesu może być np. wspólny projekt lub publikacja naukowa napisana wraz ze studentami lub przez studentów.

> No i wpadłem na pomysł, żeby studentów tam zawieźć. Żeby na miejscu przeprowadzili wywiady z tymi ludźmi, liderami lokalnymi. No i pojechaliśmy na tydzień i pojechałem ze studentami [...] No i to studenci rozmawiali, byli bardzo zachwyceni. Dla nich była to egzotyka. Te rozmowy, to jest zarazem trenowanie wywiadów takich eksperckich [...] Z tego później powstał artykuł. To długa była praca, zebranie tych różnych wątków, bo powstawała taka monografia. (Respondent 2)

> [...] to były takie zajęcia, na których po zajęciach na papierosie dyskutowaliśmy dalej o tematach zajęć, dopowiadaliśmy rzeczy, które nie padły, potem czasem chodziliśmy na obiady i gadaliśmy dalej o tych tekstach. (Respondent 3)

W opozycji do często spotykanej szkolnej bierności, za którą prowadzący winią polski system edukacji, szczególnie cenioną postawą jest poczucie współodpowiedzialności studentów za przebieg i jakość zajęć. Gdy studenci traktują sytuację dydaktyczną jako wspólne doświadczenie i zadanie, a nie jedynie usługę, tworzy się przestrzeń do autentycznej współpracy i wzajemnego uczenia się.

> [...] takie osoby, które się czują też jakoś współodpowiedzialne za troszczenie się o zajęcia, to jest strasznie fajne. W sensie, wiesz, takie, które traktują sytuację zajęć jako jakiś taki rodzaj wspólnego doświadczenia i wspólnego zadania. (Respondent 3)

Pomimo trudności związanymi z prowadzeniem zajęć, w których udział biorą studenci o różnym poziomie wiedzy w danym temacie, wśród prowadzących, cenione są zajęcia zderzające ze sobą różne perspektywy np. seminaria łączące studentów 1. i 2. stopnia oraz doktorantów, czy zajęcia ogólnouniwersyteckie, w których uczestniczą studenci z różnych wydziałów. Te ostatnie wykraczają poza specjalizację danej dziedziny zapewniając wielość podejść przy analizie zagadnienia. Z tego samego powodu, niektórzy prowadzący pozytywnie wypowiadają się o współpracy ze studentami Międzywydziałowych Studiów Humanistycznych. Często odznaczają się

oni bowiem szerszą perspektywą wykraczającą poza poszczególne dziedziny, a to dlatego, bo komponent wszechstronnego uniwersyteckiego wykształcenia jest im tam łatwiej realizować.

Dydaktyka jako proces twórczy i badawczy

Dla wielu zaangażowanych pracowników dydaktyka nie jest jedynie mechanicznym przekazywaniem wiedzy, lecz procesem twórczym, który wymaga ciągłego doskonalenia swojego warsztatu, ale i dynamicznego reagowania na grupę podczas zajęć. Plan jest jedynie punktem wyjścia, a kluczowe staje się podążanie za energią i zainteresowaniami studentów.

> [...] ja nie mam zaplanowanego, jaki ma być wniosek, zajęć, to trochę obserwuję, w jaki sposób one się rozwijają w czasie rzeczywistym i co jest sensowną kontynuacją. To jest takie robienie dramaturgii w czasie rzeczywistym. To też wymaga takiego zaangażowania, pozostania z doświadczeniem i przyglądania się mu. (Respondent 3)

Co więcej, dydaktyka może być postrzegana jako integralna część pracy badawczej – nie tylko jako sposób na popularyzację wyników, ale jako przestrzeń do prowadzenia realnego procesu myślenia i generowania nowej wiedzy. Kontakt ze studentami i wspólna dyskusja stają się dla badacza inspiracją, bodźcem do dalszej pracy, ale i formą „utrzymywania czujności poznawczej".

> Dla mnie faktycznie dydaktyka ma potencjał do tego, żeby być jakąś taką przestrzenią też jakby realnego prowadzenia jakiegoś procesu myślenia, a nie tylko przekazywania go ludziom [...]. Ona ma totalnie podległą pozycję i nie jest traktowana jako faktycznie kreatywna i produktywna przestrzeń badań. (Respondent 3)

Angażowanie studentów w realne projekty badawcze prowadzone przez wykładowców jest postrzegane jako niezwykle wartościowa i warta popularyzacji formuła dydaktyczna. Dzięki niej proces kształcenia przestaje być sztucznym ćwiczeniem, a staje się działaniem „na poważnie", którego efektem może być publikacja naukowa. Taka forma pracy jest bardzo doceniana przez studentów, którzy czują, że realnie przyczyniają się do rozwoju wiedzy i kompetencji.

I myślę, że połączyłem w udany sposób dydaktykę, czyli poważnie, bo studenci wiedzą i badani, że to jest projekt naukowo-dydaktyczny, że oni mają z tego napisać raport, to skomentować, ale ja wykorzystam ten materiał w ramach większej całości. I to jest bardzo, moim zdaniem, dobra formuła, warta popularyzacji, bo jest na poważnie. To nie jest takie, no, dydaktyka, jakby ćwiczenie takie sztuczne. [...] I z tego, co powstaje, to jakaś publikacja, czyli to wchodzi do obiegu naukowego. (Respondent 2)

Brak systemowego wsparcia w rozwoju kompetencji dydaktycznych

Jednym z paradoksów uniwersytetu jest fakt, że od pracowników akademickich wymaga się prowadzenia zajęć dydaktycznych, jednocześnie nie zapewniając im systemowego przygotowania do tej roli. Respondenci podkreślają, że przez lata nauczanie było umiejętnością zdobywaną metodą prób i błędów – „albo ktoś przetrwa, albo odejdzie". Brakuje kształcenia w zakresie tzw. kompetencji miękkich, takich jak zarządzanie grupą, budowanie relacji ze studentami, etyka zawodu czy radzenie sobie ze stresem. Choć w ramach szkół doktorskich i programów rozwojowych pojawiają się kursy dydaktyczne, według respondentów wciąż mają one często charakter techniczny (np. jak wypełnić sylabus), a nie formacyjny.

> Przede wszystkim dużym zaskoczeniem dla mnie było to, że w zasadzie nikt nas nie wdraża w nasze obowiązki, w sensie jak to, wiesz, organizować wszystko, nie? To było dość spore zaskoczenie dla mnie, pamiętam. Bo oczywiście gdzieś tam na studiach doktoranckich ja też miałem praktyki, że prowadziłem też zajęcia, no ale to było wtedy tam jeden strzał, jedne zajęcia w semestrze. Ktoś mi powiedział, że tu masz sylabus, to musisz zrobić i tyle, nie? No ale tutaj już oczywiście spotkałem się z tym, że ja muszę te wszystkie rzeczy sam przygotować i jakby, więc nie jest to narzekanie, ale to było zaskoczenie dla mnie, nie? W sensie, że wszystkiego musisz się w zasadzie nauczyć sam. (Respondent 14)

> Ja wiem, że na studiach doktoranckich teraz jest dydaktyka szkoły wyższej, ale ona, ja mam wrażenie, że cały czas jest taka bardzo techniczna. Na przykład takiej stricte, nie wiem, etyki w zawodzie nauczyciela akademickiego, szeroko rozumianej, albo zadbanie o siebie, albo radzenie sobie ze stresem, albo zarządzanie grupą, takich kompetencji miękkich, które są bardzo potrzebne. (Respondent 7)

Pracownicy akademiccy, zwłaszcza ci zaangażowani w dydaktykę, często działają w osamotnieniu. Brakuje instytucjonalnych ram i nieformalnych przestrzeni do wymiany doświadczeń, dzielenia się dobrymi praktykami czy wspólnej refleksji nad problemami dydaktycznymi. Praca nad jakością kształcenia staje się indywidualnym „szarpaniem się", a nie wspólnym, zespołowym wysiłkiem, co pogłębia poczucie izolacji. Istnieje silna potrzeba stworzenia „życia społecznego" wokół dydaktyki – stałej, a nie tylko kryzysowej, przestrzeni do rozmowy i wzajemnego wsparcia. Takie forum mogłoby nie tylko pomóc w rozwiązywaniu codziennych problemów, ale również przyczynić się do dowartościowania samej dydaktyki i zmiany jej postrzegania z „koniecznego zła" w centralny element misji uniwersytetu. Potrzeba ta czasem zaspokajana jest poprzez inicjatywy indywidualne pracowników, którzy we własnym zakresie pomagają sobie przez wzajemną superwizję, bądź oddolne grupy wsparcia pełniące jednocześnie funkcje samokształceniowe oraz pomagające radzić sobie z samotnością i wyzwaniami pracy akademickiej.

> [...] jeśli chodzi o uczelnię i ten taki kontekst współpracy z innymi ludźmi, z innymi wykładowcami, to u nas to zawsze było bardzo ograniczone. [...] Nie spotykamy się, nie rozmawiamy o dydaktyce za bardzo, nie rozmawiamy o zainteresowaniach naukowych. [...] Uczysz tych samych zajęć na przykład, nie? Masz ten sam przedmiot z różnymi grupami i nie ma wymiany tutaj żadnej za bardzo. (Respondent 11)
>
> [...] myśmy zainicjowały taką oddolną grupę wsparcia dla doktorantek. [...] I to była taka grupa, która równocześnie pełniła funkcję, pełni nadal funkcję taką samokształceniową i taką grupę wsparcia. Myśmy tam rozmawiały o dydaktyce i różnych przypałach [...], o poradach, jak prowadzić zajęcia, jak dostać dofinansowanie. (Respondent 3)

Problem zaangażowania studentów

Jednym z największych wyzwań dla prowadzących jest bierność i brak zaangażowania części studentów. Respondenci wskazują na zauważalną grupę osób, które traktują studia jako przymus, są obojętne na poruszane tematy. Są fizycznie obecne na zajęciach, ale mentalnie nieobecne – zajęte telefonem, laptopem lub rozmową.

> Znaczy ich jest łatwo zidentyfikować, bo nigdy nie słuchają, nigdy nie zabierają głosu, zawsze mają otwarty telefon albo komputer, albo gadają z sąsiadem, albo coś czytają. Inaczej, oni mnie nie obchodzą w tym sensie, że ja mogę ich spróbować zaangażować, i staram się ich angażować i czasem się to udaje, no tylko że jesteśmy dorośli i każdy odpowiada za to, co robi. (Respondent 4)

Laptopy i smartfony: bariera w komunikacji

Obecność urządzeń cyfrowych w sali wykładowej jest zjawiskiem ambiwalentnym. Z jednej strony, mogą one wzbogacać dyskusję, umożliwiając studentom sprawdzanie na bieżąco informacji i konfrontowanie ich z prowadzącym. Jednakże, jak wskazują respondenci, negatywne skutki często przeważają. Utrzymanie uwagi studentów staje się coraz większym wyzwaniem, gdy laptopy i telefony przechwytują ich uwagę, odciągając od wykładu na rzecz mediów społecznościowych, a nawet wykonywania zadań związanych z pracą zarobkową. W przestrzeni zajęciowej urządzenia te stają się barierą między prowadzącym a studentami. Mimo powszechności problemu, nie jest on systemowo adresowany przez władze uczelni.

> Dlatego zdarza mi się na zajęciach poprosić wszystkich o zamknięcie komputerów i odłożenie telefonów. [...] Na całe zajęcia, tak. Albo w tym momencie, bo gdzieś tam to narosło i coraz bardziej, coraz bardziej ludzie się rozpraszają, to się zdarza. Więc wtedy proszę, mówię: proszę, zamknijcie Państwo, ja poczekam, zamknijcie komputery, odłóżcie telefony, odłóżcie tablety, rozmawiamy. Jak rozmawiamy, to elektronika nam nie jest do niczego potrzebna. (Respondent 1)

Sztuczna inteligencja

Szczególnym, fundamentalnym wyzwaniem staje się powszechna dostępność narzędzi opartych na sztucznej inteligencji, takich jak Czat GPT. Respondenci obawiają się, że nawyk korzystania z generatywnej sztucznej inteligencji, kształtowany jeszcze przed przyjściem na uniwersytet, może prowadzić do zaniku umiejętności samodzielnego myślenia i pisania. Jest to postrzegane jako zagrożenie dla całego systemu edukacji, które będzie wymagało redefinicji metod nauczania i oceniania.

> [...] rzeczywiście czat GPT o tyle nam zaorał system edukacji, że bardzo dużo dzieci już od szkoły podstawowej uczy się, że nie musi nic pisać, ani nad niczym myśleć [...]. I znowu, to nadal są tak samo inteligentni ludzie jak byli, tylko mają inne nawyki i to potencjalnie będzie niebezpieczne za kilka lat, jak te osoby, które w podstawówce się nauczyły działać na czacie, przyjdą na studia. (Respondent 4)

Problem ten w sposób bezpośredni uderza w tradycyjne formy ewaluacji pracy studentów. Rodzi to szereg pytań, na które system akademicki nie znalazł jeszcze odpowiedzi: W jaki sposób odróżniać to, co zostało przepracowane przez studenta jego aparatem poznawczym, od treści przetworzonych przez algorytm? Gdzie ustalać granicę dozwolonej ingerencji AI w proces myślowy? Jakie umiejętności, w obliczu tych zmian, powinny zostać objęte szczególną troską? Pomimo że dyskusja na temat AI pojawia się na polskich uniwersytetach, jest ona w początkowej fazie i ogranicza się głównie do wydawania ogólnych wytycznych. Brakuje natomiast systemowych rozwiązań, które wspierałyby prowadzących w adaptacji metod dydaktycznych do nowej rzeczywistości. Prowadzi to do poczucia bezradności i frustracji wśród kadry.

> Dla mnie problemem jest, że system nauczania nie nadąża za tym. To znaczy ja nie wiem, co zrobić, żeby wykorzystać Czata w procesie edukacji, tak, żeby tym ludziom to pomogło, no bo nie zabroni się. I okej, mamy coś takiego, ale ja sobie nie radzę. Znaczy ja sobie w tym momencie nie umiem poradzić z tym, czym moim zdaniem powinna być wyższa uczelnia, bo nie wiem. (Respondent 9)

Socjalizacja do wąskiej nauki

Problemem wskazywanym przez część rozmówców jest tendencja socjalizowania dzisiejszych studentów do wąsko rozumianej nauki, która następuje już na wczesnym etapie ścieżki edukacyjnej i powoduje ograniczenie perspektywy patrzenia na świat, co stoi w sprzeczności z ideą uniwersytetu łączącego różne perspektywy poznania. Przykładowo, w systemie amerykańskim pierwszy rok college'u jest szansą na swobodne zapoznanie się z ofertą jednostki, a przede wszystkim poznanie lepiej poszczególnych dyscyplin naukowych oraz swoich predyspozycji. Umożliwia to bardziej świadome kształtowanie przyszłej ścieżki edukacyjnej, co jest korzyścią także dla jednostek dydaktycznych, które przyjmują studentów lepiej zaznajomionych ze

swoimi wyborami. Jak potwierdzają badania (PEJK, 2023), to właśnie brak wiedzy o danej dyscyplinie jest jedną z głównych przyczyn wysokiego wskaźnika drop-out na studiach 1. stopnia.

Usztywnienie możliwości poruszania się po uniwersytecie, spowodowane między innymi ścisłym powiązaniem finansowania z liczbą przyjmowanych studentów, w dużym stopniu zniwelowało szansę na poznawanie świata nauki w sposób bliższy młodzieńczemu entuzjazmowi, w zgodzie z duchem rozwijania lub poszukiwania własnych zainteresowań. W wypowiedziach kilku respondentów pojawiał się wątek powrotu do luźniejszej struktury uniwersytetu, która pozwalała na eksplorowanie go na własnych zasadach.

> I o tym chcę powiedzieć, bo to jest taka rzecz, z którą ja się nigdy wcześniej nie spotkałam i która jest też chyba nie do wyobrażenia na naszej uczelni i myślę, że na wielu uczelniach, chociaż tu pewności nie mam, ale tak to działało w Lublinie, że będąc na tym IOS-ie mogłam realizować zajęcia na różnych uczelniach. Czyli ja chodziłam na zajęcia i na KUL-u i chodziłam na niektóre zajęcia na UMCS-ie i to na różnych wydziałach, czyli na przykład porwałam się na ten mój kompleks związany z historią, ja porwałam się na to, że chodziłam na historię współczesną na Wydziale Historii na UMCS-ie i to mi się liczyło jako jeden z przedmiotów i wydaje mi się, że to była naprawdę bardzo ciekawa formuła. (Respondent 12)

Obciążenie i wypalenie: emocjonalny koszt nauczania

Zaangażowanie w dydaktykę wiąże się z ogromnym wydatkiem energetycznym i emocjonalnym, który często jest niedostrzegany przez system. Dla młodszych pracowników, zwłaszcza doktorantów, prowadzenie zajęć jest doświadczeniem wyczerpującym, wymagającym wielodniowych przygotowań i późniejszej „dekompresji emocjonalnej" (Respondent 3). Konieczność uważnego prowadzenia zajęć dla grupy i zarządzania jej dynamiką jest niezwykle intensywna.

> No i też same zajęcia to jest bardzo duży wydatek energetyczny, nie? [...] Dla mnie to jest o tym, że ja muszę zaplanować tydzień tak, żeby nie być wykończona tego dnia, kiedy mam zajęcia. [...] Jak zadaję te teksty, to potem też przygotowanie się do tych zajęć, czyli przeczytanie tego wszystkiego dokładnie i potem zrobienie sobie jakiś notatek, ułożenie planu [...]. A potem jest dla mnie też taka emocjonalna dekompresja

> i w ogóle przetwarzanie tego, co się stało, bo też trzymanie takiego procesu grupowego to jest strasznie intensywne doświadczenie. (Respondent 3)

W perspektywie wieloletniej pracy, połączenie presji systemowej, rosnących obciążeń, poczucia braku sensu i inercji uniwersytetu może prowadzić do wypalenia zawodowego oraz utraty pasji, która początkowo motywowała do pracy na uczelni:

> „Ja wiem, że to może brzmieć jak jakaś frustracja, ale trochę tak jest. Ja jestem w kryzysowym chyba momencie pracy na uniwersytecie. Mi się po prostu tego nie chce robić. Nie mam tego zapału, który miałam." (Respondent 9)

Rozdział 3. - najważniejsze wnioski

- **Dobre zajęcia** akademickie opierają się na żywych dyskusjach, intelektualnych sporach i przełamywaniu schematów oraz rozwijają samodzielne myślenie studentów.
- Kluczowym elementem dydaktyki jest **partnerska** atmosfera oraz budowanie **poczucia wspólnoty** i **współodpowiedzialności** za przebieg zajęć.
- Prowadzenie zajęć jest postrzegane przez respondentów jako **proces twórczy i badawczy**, a nie jedynie przekaz treści, co pozwala łączyć dydaktykę z rozwojem naukowym.
- Jedną z głównych barier rozwoju dydaktyki jest **brak systemowego wsparcia** – pracownicy uczą się najczęściej metodą prób i błędów, bez przygotowania pedagogicznego czy superwizji.
- Wyzwania w sali wykładowej obejmują **bierność** studentów, **dekoncentrację** związaną z obecnością laptopów i smartfonów, a także konieczność zmierzenia się z konsekwencjami powszechnego korzystania ze **sztucznej inteligencji** w procesie uczenia się.
- Obecny model socjalizacji akademickiej zawęża perspektywę studentów do wąsko rozumianej **specjalizacji**, ograniczając ich możliwość eksplorowania różnych dyscyplin, co stoi w sprzeczności z ideą uniwersytetu jako wspólnoty wiedzy.

- Nauczanie wiąże się **z dużymi kosztami emocjonalnymi i energetycznymi**, co w dłuższej perspektywie może prowadzić do zniechęcenia i wypalenia zawodowego.

04

Elementy procesu kształcenia: Struktura, mechanizmy, wyzwania

Celem niniejszego rozdziału jest dostarczenie opisu poszczególnych elementów składających się na proces kształcenia: przydzielania, projektowania i przygotowywania zajęć oraz tworzenia i modyfikowania programów studiów. Poruszamy w nim kwestie nakładu pracy wkładanego w przygotowanie zajęć, napięcia między projektowaniem kursów a systemem punktów ECTS, a także wątek dotyczący spójności i sensowności konstruowania programów kształcenia. Opracowanie obejmuje także kwestie prac dyplomowych, procesu oceniania i metody ewaluacji zajęć na uniwersytetach – ankiet studenckich.

Przydzielanie, projektowanie i przygotowywanie zajęć

Głównymi koordynatorami procesu przydzielania zajęć są Kierownicy Jednostek Dydaktycznych (poszczególnych wydziałów), którzy działają w ramach zaprojektowanych programów studiów. Dzielą oni pulę przedmiotów między katedry, których kierownicy uzgadniają podział obowiązków dydaktycznych między poszczególnych członków zespołu. Zgodnie z ustawą *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*, pracownicy muszą zrealizować co najmniej 3-4 kursy semestralnie (7 rocznie), jeśli pracują na etacie dydaktyczno-badawczym lub co najmniej 6 w semestrze (12 rocznie) – jeśli są na etacie dydaktycznym. Ilość przydzielanych zajęć zależy jednak również od liczby studentów na danym wydziale. W przypadku wydziałów prowadzących kierunki „masowe” lub o profilu praktycznym (np. pedagogika) zapotrzebowanie jest dużo większe – nauczyciele prowadzą niekiedy kilkanaście zajęć tygodniowo.

Wykładowcy najchętniej prowadzą zajęcia autorskie, których tematyka jest zbieżna z ich własną pracą naukową. Praca ze studentami nie tylko motywuje do systematyczności, ale bywa również źródłem nowych inspiracji badawczych wynikających z przebiegu zajęć. Oprócz zajęć autorskich, istnieją także przedmioty obowiązkowe, wynikające z programu studiów. Niektóre z nich postrzegane są przez prowadzących jako przestarzałe i nieadekwatne, a konieczność ich prowadzenia staje się źródłem frustracji. To zwrotnie może oddziaływać na studentów, którzy widząc brak pasji i zaangażowania w prowadzone zajęcia, mają problem z dostrzeżeniem ich sensowności.

> Kiedyś prowadziłem takie zajęcia, których tytuł był niezwykle atrakcyjny i brzmiał: [tytuł przedmiotu]. Od samego tytułu można zasnąć. Ja zasypiałem też przygotowując się do tych zajęć. Koszmar [...]. Ktoś mi go wcisnął, mój kierownik ówczesny, bo nikt inny nie chciał [...]. Tak tego nienawidziłem, że w połowie semestru przeszedłem na formę warsztatową [...], bo inaczej to bym chyba zasnął podczas prowadzenia. (Respondent 4)

Czas spędzany na cotygodniowym przygotowywaniu się do zajęć, tak jak już wielokrotnie podkreślaliśmy, nie jest objęty pensum. Proces ten ma pozytywne aspekty, w szczególności jeśli są to zajęcia w pełni zaprojektowane przez danego prowadzącego – m.in. motywuje pracownika do systematycznej pracy naukowej. Z drugiej strony, choć dla wykładowców z dużym doświadczeniem nie jest on obciążający, wśród młodszej kadry, czy osób chcących poświęcić się działalności dydaktycznej innej, niż zajęcia (np. pisaniem podręczników, czy mentoringiem), pojawiają się głosy, iż trudno znaleźć na to czas.

> Do zajęć się przygotowuję mało, ponieważ to są zajęcia, które po pierwsze już prowadzę od wielu lat, od ponad 20 lat. (Respondent 1)

> W sensie, no na przykład, nie wiem, przygotowywanie zajęć jest hiperczasochłonne. Ja się też wahałam, czy brać zajęcia w tym semestrze... (Respondent 3)

> Ale wydaje mi się, że to, na co brakuje czasu, z punktu widzenia nauczyciela akademickiego, to właśnie na przygotowywanie materiałów, poprawienie tego, co się ma. (Respondent 5)

System punktów ECTS a realne wymagania względem studenta

Zdecydowana większość rozmówców, mimo że samodzielnie projektuje swoje zajęcia, nie ma wpływu na liczbę przydzielanych im punktów ECTS. Wielu prowadzących postrzega system ECTS jako narzędzie czysto administracyjne i nieistotne z ich perspektywy.

> To jest jedna z tych rzeczy, które są mi jako wykładowcy kompletnie do niczego niepotrzebne. Potrzebuje tego sekcja, potrzebuje tego rektorat, potrzebuje tego minister, potrzebuje tego Komisja Europejska. Ale po co mi ECTS-y? Ja uczę i prowadzę ze studentem zajęcia. A to, ile on ma ECTS-ów za to, mam w nosie. (Respondent 4)

Punkty ECTS mają mierzyć całkowity nakład pracy studenta. Fakt, że prowadzący, ustalając wymagania kursu, nie mają wpływu na jego wagę punktową, prowadzi do wniosku, że ich oczekiwania często nie uwzględniają instytucjonalnej rzeczywistości studentów. Tylko jedna z respondentek, mająca własne doświadczenia z systemem ECTS z czasów studiów, świadomie dostosowuje wymagania kursu do jego wagi punktowej, wychodząc z założenia, że notoryczne nieprzygotowanie studentów może wynikać z przeciążenia pracą.

(Nie)spójność programów studiów i z czego wynika

Wśród części respondentów panuje przekonanie, iż projektowanie programów studiów odbywa się nie w oparciu o spójną wizję profilu absolwenta, lecz pod dyktando kryteriów pragmatycznych: kosztów oraz konieczności zapewnienia pracownikom pensum. Priorytetem staje się takie ułożenie siatki zajęć, aby każdy pracownik w danej katedrze miał pracę, co może prowadzić do utrzymywania przedmiotów niekoniecznie kluczowych dla programu. Jednocześnie istnieje presja na ograniczanie zajęć drogich (ćwiczenia w małych grupach) na rzecz tańszych (wykłady).

> To też trochę stoi na głowie moim zdaniem. [...] jest patrzone nie po tym, jaki jest profil absolwenta i ile których zajęć powinno być, żeby był dobry absolwent [...], tylko jest patrzone na to, w której katedrze jest wielu pracowników, to musi być dużo zajęć

> tego typu. Żeby każdy miał pracę. [...] No i zawsze jest punkt kosztowy. Wykład jest tani, ćwiczenia są drogie. (Respondent 4)

Taka logika planowania sprawia, że programy kształcenia często pozbawione są holistycznego zamysłu. Odpowiedzialność za spójność programu jest w dużej mierze oddelegowana na Kierowników Jednostek Dydaktycznych, co przy braku mechanizmów horyzontalnej komunikacji prowadzi do atomizacji procesu dydaktycznego. W praktyce oznacza to, że poszczególni prowadzący, przygotowując indywidualnie swoje sylabusy, często nie posiadają wiedzy o treściach realizowanych na innych przedmiotach i nie mają pełnego obrazu, jak ich zajęcia wpisują się w całościową ścieżkę kształcenia. Prowadzi to do powielania tych samych treści, przy jednoczesnym pomijaniu innych, kluczowych zagadnień, co trafnie podsumowuje jeden z rozmówców:

> I te całe programy kształcenia, one są traktowane najczęściej jako przykry obowiązek. [...] ja mam takie wrażenie, że to jest robione, nazwę to każdy sobie rzepkę skrobi. Czyli ja sobie robię sylabus do przedmiotu [...], ale już nie patrzę, że moja koleżanka na innym przedmiocie [...] też robi coś o wystąpieniach publicznych [...]. A to powinno być odwrotnie, czyli wychodzimy od tego, jaka jest sylwetka osoby kończącej dany kierunek. (Respondent 7)

W tym kontekście, istotną do poruszenia kwestią jest to, że wprowadzanie zmian w programach studiów wiąże się z trudnościami. Jest to proces czasochłonny i wymagający zaangażowania wielu dydaktyków, którzy często nie otrzymują za tę pracę dodatkowego wynagrodzenia ani rekompensaty w postaci obniżki pensum. Sam proces wymaga spełnienia szeregu wymogów formalnych (ustalonych przez Komisję Europejską, prawo krajowe, władze uniwersytetu i Polską Komisję Akredytacyjną) i przejścia przez skomplikowaną ścieżkę biurokratyczną, w którą zaangażowanych jest wiele ciał instytucjonalnych. Na przykładzie Uniwersytetu Warszawskiego, jest to: Senat UW, Uniwersytecka Rada ds. Kształcenia, Biuro Innowacji Dydaktycznych, Kierownik Jednostki Dydaktycznej i Rada Dydaktyczna danego wydziału.

Ankiety i ewaluacja zajęć

Podstawowym narzędziem do zbierania opinii na temat zajęć są ankiety studenckie w systemie USOS. Można jednak wyszczególnić szereg problemów, które ograniczają ich skuteczność: (1) ankiety realizowane są na zakończenie zajęć, zatem służą one studentom, którzy będą brali udział w kolejnych edycjach kursu, nie zachęcając tym samym obecnych uczestników do ich wypełniania; (2) niski odsetek odpowiedzi powoduje, iż trudno wnioskować na ich podstawie; do tego często wypełniane są w przypadku skrajnych opinii – po zajęciach, które albo bardzo się podobały, albo bardzo nie podobały; (3) ankiety dotyczą konkretnych zajęć, ocenie nie podlega w nich całość programu. Prowadzący zwracają uwagę również na to, że, po pierwsze, często proces otrzymywania przez nich ankiet jest mocno wydłużony – trwa np. kilka miesięcy, po drugie, w ankietach składających się głównie z pytań zamkniętych i kilku otwartych brakuje miejsca na uzasadnienie swojej opinii przez studenta – nie zawsze wykładowca rozumie informację zwrotną zawartą w ankiecie.

W wypowiedziach badanych pojawiał się także wątek jednostronności tego narzędzia. Ankiety, choć formalnie pełnią funkcję ewaluacyjną, w praktyce pośredniczą w kontakcie między studentem a prowadzącym, nie stwarzając możliwości bezpośredniego dialogu. W ten sposób czasami traci się szansę na rozmowę z nauczycielem o swoich wątpliwościach, co mogłoby pomóc w budowaniu asertywności i poczucia większej odpowiedzialności wśród studentów za zajęcia, nawet pomimo różnicy w hierarchii. Brak takiej przestrzeni sprawia, że ankieta bywa czasem postrzegana jako „krzywdząca", bo nie daje prowadzącemu szansy na odniesienie się do zarzutów, wyjaśnienie kontekstu, czy lepsze zrozumienie potrzeb. Jak ujęła to jedna z osób badanych:

> Uważam, że jest krzywdzący, bo jakby ja nie mogę w żaden sposób się odnieść do tego, tak? […] zazwyczaj te niezadowolone osoby piszą, tak? […] to jest taki katalizator trochę frustracji bardziej niż zadowolenia. […] Fajnie by było, żebyśmy mogli chociaż się odnieść do tego i się obronić. Żeby to był jakiś taki dwustronny [proces] – o, to ja bym mogła wtedy wyjaśnić. (Respondent 12)

W ten sposób ankiety, które w założeniu mają wspierać jakość kształcenia, mogą paradoksalnie utrwalać dystans między studentami a kadrą, wzmacniając poczucie braku zaufania i ograniczając możliwość konstruktywnej wymiany opinii.

Kryzys oceniania

Obowiązek wystawiania ocen 2-5 jest przez pracowników akademickich postrzegany negatywnie. Akt ten ujawnia swoje wady zwłaszcza tam, gdzie nie ma przestrzeni na bieżące weryfikowanie postępów studenta w trakcie semestru. Wielu prowadzących podważa sensowność monitorowania procesu kształcenia za pomocą jednej, końcowej noty. Istotniejszy od końcowej oceny jest dla nich sam proces uczenia się – dyskusja, spór i wspólne dochodzenie do wiedzy. Ocena jest traktowana jako przykry obowiązek, który trzeba spełnić, ale który nie ma większej wartości merytorycznej, kiedy nie sposób dokładnie określić postępów studenta.

> [...] zasadniczo poza takimi wyjątkowymi sytuacjami, to po prostu wszystkim daję piątki. Nie czuję się w ogóle dobrze z takim narzędziem oceniania kogoś, to nie jest coś dobrego. To jest jednak też indywidualna droga, jego kompetencji, jego umiejętności, też o tym, w jakim miejscu jest osoba. (Respondent 3)

> Dla mnie istotniejszy jest proces. Czyli siadam, dyskutujemy, sprzeczamy się ze studentami [...]. A że później to muszę zamknąć w tabelkę i dać 5 i pół punktu na 8? Trudno, no to daję. Ale to jest coś, co mnie irytuje. (Respondent 4)

Z perspektywy studentów, oceny mają jednak wymiar pragmatyczny – liczą się przede wszystkim dla nielicznych w walce o stypendia, bądź dla tych, którzy konkurują o ograniczone miejsca na specjalizacjach kierunkowych. Problem porównywalności ocen, które zależą od subiektywnych decyzji prowadzących, bywa podnoszony przez samych studentów. Prowadzi to do paradoksalnej sytuacji, w której dążenie do standaryzacji, motywowane chęcią zapewnienia „sprawiedliwości" i unifikacji metod zaliczenia, stoi w sprzeczności z wizją nauki uniwersyteckiej jako przestrzeni swobody. Niekiedy tracą na tym obie strony: studenci rezygnujący z indywidualnej ścieżki oraz prowadzący, na których spada dodatkowy ciężar administracyjny.

> [...] to nam odbiera wolność obojgu, bo ona [studentka] nie może sobie sama tej listy [lektur] stworzyć, a z drugiej strony ja muszę ją stworzyć dla wszystkich. Więc roboty ja mam więcej, a ona wolności ma mniej. (Respondent 1)

Prace dyplomowe

Jak już wspomniano, studia magisterskie przeżywają głęboki kryzys, stając się hybrydą niespełnionych ambicji badawczych i prób dopasowania się do rynku. Problem ten znajduje swoje bezpośrednie odzwierciedlenie w procesie przygotowania pracy dyplomowej, która w coraz mniejszym stopniu stanowi kulminację wysiłków podejmowanych na studiach. Główną przyczyną tego stanu rzeczy są fundamentalne zmiany w charakterze studiowania: umasowienie oraz fakt, że większość studentów (np. na UW jest to ponad 65%) łączy naukę z intensywną pracą zarobkową. Prowadzi to do obustronnego braku czasu: pracownikom akademickim, obciążonym innymi obowiązkami, brakuje przestrzeni na pogłębioną pracę z dyplomantami, a samym studentom – na rzetelne przygotowanie pracy. Problem pogłębia postępująca standaryzacja i usztywnienie wymogów formalnych, takich jak minimalna liczba stron, które w dobie narzędzi AI stają się anachroniczne i łatwe do obejścia. W rezultacie, prace dyplomowe – według części respondentów – coraz częściej przybierają formę odtwórczą, pozbawioną wartości badawczej, co rodzi frustrację po stronie recenzentów i pytanie o sens całego procesu.

> Recenzowałem prace z logistyki. Ktoś opisywał jakie systemy są w jakiejś firmie. No są. Ja się cieszę, że są. Za pół roku będą inne. Coś wnosi? Czy tam jest jakieś badanie? Nie. Na przykład ktoś tam pisał o CSR-ze jakiejś tam firmy i wszystko było ze strony tej firmy. To była praca licencjacka. Szkoda czasu mojego na czytanie, promotora na czytanie i pani na pisanie. (Respondent 4)

Seminarium dyplomowe, które w przywoływanych wspomnieniach naszych respondentów było miejscem zrzeszającym osoby o wspólnych pasjach i zwieńczeniem procesu kształcenia, dziś często traci swój unikalny charakter. W warunkach umasowienia i presji na ukończenie studiów, nabór na seminaria zdaje się być bardziej przypadkowy, a sama forma zajęć odbiega od ideału grupowego opracowania danego pola dziedzinowego.

> Trochę mi się to nie podoba, bo z tego pierwszego świetnego seminarium to było tak, że ja prawie casting zrobiłam z naborem. Zrobiłam ogłoszenie, spotkanie, przyszli, potem ja jeszcze z każdym porozmawiałam i wybrałam sobie dziesięć czy ileś osób. A teraz to jest tak, że przychodzi ktoś, nie wiem, pisze do mnie na przykład maila, że czy mogłaby Pani zostać moją promotorką, bo nikt inny mnie nie chce. (Respondent 9)

Powyższe czynniki nie oznaczają odrzucenia pracy dyplomowej jako formy zakończenia studiów, ale poddają w poważną wątpliwość jej celowość. W obecnych warunkach coraz częściej staje się ona czysto formalnym wymogiem, który trzeba spełnić, aby domknąć etap edukacji, nie niosąc jednak ze sobą realnej wartości dodanej ani dla studenta, ani dla systemu.

Rozdział 4. - najważniejsze wnioski

- Proces **przydzielania zajęć** ma charakter zhierarchizowany i biurokratyczny, a jednocześnie zależy od lokalnych realiów wydziału, takich jak liczba studentów czy specyfika kierunków „masowych", co prowadzi do dużych obciążeń dydaktycznych dla części pracowników.
- Prowadzący preferują **autorskie zajęcia** powiązane z ich badaniami, natomiast niektóre kursy obowiązkowe bywają postrzegane jako przestarzałe i zniechęcające, co wpływa na motywację i jakość prowadzenia zajęć.
- **Oddelegowanie odpowiedzialności** za spójność programu studiów na Kierowników Jednostek Dydaktycznych, przy jednoczesnym braku mechanizmów komunikacji horyzontalnej, **prowadzi do fragmentaryzacji procesu dydaktycznego.**
- Narzędzie ewaluacji w postaci **ankiet studenckich** ma ograniczoną użyteczność ze względu na niski odsetek odpowiedzi, skrajność ocen i brak pogłębionego feedbacku, co utrudnia ich wykorzystanie w doskonaleniu dydaktyki.
- Obowiązek **oceniania** w skali 2–5 jest przez wielu prowadzących postrzegany jako formalność, która nie odzwierciedla realnych efektów procesu uczenia, a

system ECTS pozostaje narzędziem administracyjnym, niepowiązanym z faktycznym nakładem pracy studentów.

- **Prace dyplomowe** tracą na wartości merytorycznej z powodu umasowienia studiów, przeciążenia studentów pracą zarobkową, pogarszającymi się umiejętnościami pisania, ale także formalizacją wymogów, co prowadzi do ich odtwórczego charakteru.

05

Rola i przyszłość Uniwersytetu

Wszystkie opisane dotąd zjawiska – od biurokracji, przez umasowienie, po kryzys dydaktyki – nie są jedynie abstrakcyjnymi procesami, lecz realnym doświadczeniem kadry akademickiej. W tym ostatnim rozdziale przechodzimy od diagnozy poszczególnych problemów do próby uchwycenia, jak wpływają one na postrzeganie samej istoty uniwersytetu. Chcemy pokazać jak w refleksjach respondentów ścierają się różne wizje przyszłości uczelni. Rozdział ten skupia się na fundamentalnym konflikcie między uniwersytetem jako instytucją misji publicznej a uczelnią świadczącą usługi na rynku edukacyjnym. Pokazujemy napięcie między tradycyjną rolą nauczyciela a poczuciem niepewności w nowej, cyfrowej rzeczywistości.

Uniwersytet jako instytucja misji publicznej

W dyskusji na temat roli dzisiejszego uniwersytetu pojawia się fundamentalne pytanie o to, kto jest jego właściwym „klientem”. W opozycji do dominującej logiki rynkowej, która stawia w centrum zadowolenie studenta-konsumenta, część respondentów mocno akcentuje misyjny, publiczny charakter uczelni. W tej perspektywie uniwersytet nie jest dostawcą usług edukacyjnych, lecz instytucją, której zadaniem jest kształcenie świadomego społeczeństwa. Jego nadrzędnym celem jest wypuszczanie w świat dobrze wykształconych obywateli, co stanowi zobowiązanie wobec państwa i całego społeczeństwa.

> A za co państwo płaci? Za to, żeby mieć wykształcone społeczeństwo. Nie za to, żeby mieć zadowolonego studenta. Naszym klientem jest państwo. Jest społeczeństwo. Naszą rolą w sensie wykładowców uniwersyteckich jest uczenie ludzi, żeby byli

> dobrymi menedżerami. Nie, żeby byli dobrymi menedżerami, nie żeby byli szczęśliwymi studentami. To są dwie różne rzeczy. (Respondent 4)

Kryzys tożsamości: między szkołą zawodową a wspólnotą poszukiwania

Z misją publiczną wiąże się również obrona idei uniwersytetu jako miejsca, które uczy myślenia, krytycyzmu i przekraczania horyzontów, a nie jedynie przygotowuje do wykonywania konkretnego zawodu. Respondenci wyrażają obawę przed postępującą transformacją uczelni w wyższą szkołę zawodową, gdzie celem staje się nauka obsługi programów czy konkretnych procedur, a nie rozwijanie zdolności do tworzenia innowacji i samodzielnego rozwiązywania problemów.

> Ogólnie studia to nie jest szkoła zawodowa ani technikum [...]. Studia z informatyki to nie są studia z obsługi programu jakiegoś [...]. Studia z elektroniki, to też nie służą temu, żeby ktoś umiał naprawić pralkę, tylko on ma wymyślić coś nowego. (Respondent 4)

Ta niepewność co do fundamentalnych celów kształcenia jest jednym z przejawów głębszego kryzysu tożsamości, z jakim mierzy się dzisiejszy uniwersytet, rozdarty między tradycją a wymogami rynku. Powszechna dostępność wiedzy w internecie, w formie kursów online czy podcastów, prowadzi u części pracowników do kryzysu tożsamości zawodowej i poczucia bycia niepotrzebnym. Skoro studenci mogą znaleźć w sieci treści często ciekawsze i lepiej podane niż na tradycyjnym wykładzie, rola wykładowcy jako przekaźnika wiedzy staje pod znakiem zapytania. Rodzi to fundamentalne pytanie o przyszłość uniwersyteckiego sposobu nauczania.

> Ja myślę, że może chciałabym, żeby było więcej takiego myślenia, właśnie uczenia myślenia, ale czy jest na to miejsce w tej chwili, nie wiem. [...] Z czym ma ten lekarz wyjść? Nie wiem. Tak odpowiadam na Pana pytanie. Nie wiem. (Respondent 9)
>
> Teraz to wszystko jest wszędzie. Znaczy, nawet jak ja opowiadałam, to sobie można na YouTubie, na różnych innych podcastach słuchać dużo ciekawszych rzeczy, dużo fajniejszych. No więc jaka jest moja rola? Nie wiem. I nie wiem, bo ja nie widzę rozwiązania tej sytuacji. Znaczy, ja uważam, że uniwersytet jest totalnie skostniały,

czy uczelnie w ogóle, ten sposób uczenia. I nie mam pomysłu co z tym zrobić. (Respondent 9)

Zakończenie

Zagadnienia przedstawione w niniejszym raporcie ukazują stan dydaktyki na polskich uniwersytetach w momencie, który pilnie domaga się wprowadzenia zmian. Wielopoziomowe przekształcenia, jakich doświadczają polskie uczelnie, a przede wszystkim ich pracownicy, znacząco zmieniają charakter pracy w tej instytucji. Pracownicy naukowi, szczególnie ci, którzy pomogli nam zrozumieć sytuację, opowiadając o swoich doświadczeniach, często pozostają w rozkroku między wymogami formalnymi a własną wizją uprawiania nauki i dydaktyki. Co nie jest zaskakujące, mają oni świetne rozeznanie sytuacji „od środka" i trafnie wyrażają obawy dotyczące kierunku, w którym zmierzają ich uniwersytety. Dostrzegają szereg problemów, a jednocześnie wskazują możliwe rozwiązania, które nie zawsze wymagałyby całkowitego przeorganizowania systemu czy wprowadzania nowych, kompleksowych reform. Na podstawowym poziomie doświadczania pracy w Akademii najbardziej przydałoby im się więcej zaufania ze strony organów zarządczych i kontrolnych, gdyż – jak podkreślają – czują się ograniczeni „biurokratycznym gorsetem", który w codziennej pracy powoduje wiele frustracji i utrudnia czerpanie satysfakcji z wykonywanych obowiązków. Ponadto, całość wykonywanej przez nich pracy musi zostać zauważona i dowartościowana tj. angażowanie się w dydaktykę, działalność popularyzatorska, czy na rzecz spójności społeczności akademickiej. Pomimo zauważalnych trudności, wciąż wkładają dużo serca w swoją działalność, starając się łączyć praktykę badawczą i dydaktyczną. Na najbliższe lata planowana jest m.in. reforma dotycząca ewaluacji działalności naukowej uczelni. Jest to właściwy moment, aby spróbować skorygować kierunek, w którym podążają polskie uniwersytety – zachować to, co dobre, a zmienić to, co od dawna uwiera.

Bibliografia

Bożykowski, M., Izdebski, A., Jasiński, M., Konieczna-Sałamatin, J. (2023). Przejście między etapami edukacyjnymi. *Pracownia Ewaluacji Kształcenia*. http://pejk.uw.edu.pl/wp-content/uploads/sites/289/2024/04/Raport_Przejscie-miedzy-etapami-2023.pdf

Kwiek, M. (2024). Polscy naukowcy 2023: doskonałość naukowa, autonomia badań i społeczna odpowiedzialność nauki. Raport z badań.

RAD-on. (2024a). *Studenci: porównanie uczelni*. https://radon.nauka.gov.pl/raporty/porownanie_uczelnie_studenci_2024

RAD-on. (2024b). *Studenci na poszczególnych kierunkach studiów*. https://radon.nauka.gov.pl/raporty/studenci_kierunki_2024

RAD-on. (2024c). *Nauczyciele akademiccy w 2024 roku*. https://radon.nauka.gov.pl/raporty/nauczyciele_akademiccy_2024

Uniwersytet SWPS. (2024). *Analiza badań nad zdrowiem psychicznym i jakością życia w środowisku akademickim*. Raport przygotowany na zlecenie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.



Minister Nauki
i Szkolnictwa Wyższego



WIĘCEJ
ZE
STUDIOWANIA