Tutoring szkolny

w perspektywie teorii
i doświadczeń praktyków

Tutoring szkolny

w perspektywie teorii i doświadczeń praktyków

Redakcja

SYLWIA JASKULSKA

KATARZYNA RADZIŁOWSKA

IZABELLA TILLNER

GRUPA WYDAWNICZA FNCE

POZNAŃ 2026

Recenzenci:
dr hab. Tomasz Huk, prof. UŚ
dr hab. Paulina Forma, prof. UJK

Korekta i redakcja:
Paulina Kujaczyńska

Projekt okładki:
Kaja Żabińska, Grupa Wydawnicza FNCE

Szata graficzna i skład:
Kaja Żabińska, Grupa Wydawnicza FNCE

© Copyright by Wydawnictwo Nauka i Innowacje, 2026
© Copyright by Grupa Wydawnicza FNCE, 2026

Grupa Wydawnicza FNCE
ISBN 978-83-68841-10-7

GRUPA WYDAWNICZA FNCE
Publikacje naukowe oraz beletrystyka
www.fnce.info

Wydawnictwo Nauka i Innowacje
ISBN 978-83-973780-7-0

Poznań 2026

Spis treści

Sylwia Jaskulska, Katarzyna Radziłowska, Izabella Tillner
Co Czytelnik znajdzie w tej książce? ... **7**

Sylwia Jaskulska, Katarzyna Radziłowska, Izabella Tillner
Dlaczego szkole potrzebny jest tutoring? ... **15**

Sylwia Jaskulska, Katarzyna Radziłowska, Izabella Tillner
Tutoring szkolny w perspektywie pedagogiki zasobów: relacja jako czynnik wspierający rozwój ucznia ... **29**

Filip Leśniak
Tutoring z perspektywy dyrektora szkoły ... **37**

Izabella Tillner
Kiedy cisza mówi więcej niż słowa – o tutorstwie w poszukiwaniu sensu ... **43**

Katarzyna Radziłowska
Alicja w krainie tutoringu ... **53**

Katarzyna Radziłowska
Tutoring a czynniki efektywnego uczenia się: refleksja inspirowana książką Johna Hattiego ... **65**

Aleksandra Krawiec
Więcej niż punkty i tytuły ... **71**

Edyta Szymańska
„Stań się, kim jesteś". Droga tutoringu – między celem a tym, co po drodze ... **77**

Agnieszka Piskorska
Tutoring rozwojowy w poszukiwaniu inspiracji – twórczość jako droga ... **85**

Andrzej Bartkowski
Moc tutoringu artystycznego w odkrywaniu własnej drogi twórczej ... **95**

Andrzej Bartkowski
Tutoring artystyczny i rozwój osobisty – porównanie pracy z uczniem i studentem ... **103**

Anita Holajda
Tutoring z uczniem zdolnym ... **109**

Agnieszka Czapczyk
Tutoring – metoda, która zmieniła (mój) świat ... **115**

Dorota Anders, Marianna Anders
Tutoring szkolny w trzech perspektywach ... **123**

Gabriela Matuszkiewicz
Tutoring – luksus i wyzwanie ... **133**

Sylwia Jaskulska, Katarzyna Radziłowska, Izabella Tillner
Na zakończenie: w stronę edukacji opartej na relacji ... **139**



SYLWIA JASKULSKA
KATARZYNA RADZIŁOWSKA
IZABELLA TILLNER

CO CZYTELNIK ZNAJDZIE W TEJ KSIĄŻCE?



Nasza książka jest zaproszeniem do uważnego przyjrzenia się tutoringowi jako procesowi, który wykracza poza schematy szkolnej dydaktyki i logikę mierzalnych efektów. Czytelnik znajdzie tu osobiste, osadzone w praktyce refleksje nauczycieli-tutorów, dla których edukacja jest przede wszystkim relacją, spotkaniem i wspólną drogą.

Autorki i autorzy są pedagogami pracującymi na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz nauczycielami pracującymi w szkole podstawowej. Nauczycielami z różnym stażem, z różnymi doświadczeniami i edukacyjną wrażliwością. Łączy ich to, że pracują w Piątkowskiej Szkole Społecznej im. dr Wandy Błeńskiej w Poznaniu i że są certyfikowanymi tutorami. O tej konkretnej szkole piszemy tu, we wstępie, bo Czytelnika może zainteresować, skąd jesteśmy i jak się pracuje w naszej szkole. Jednocześnie mamy pełne przekonanie, że opisane doświadczenia tutoringowe są na tyle uniwersalne, że mogą być ciekawe dla każdego nauczyciela i każdej nauczycielki.

Misją Piątkowskiej Szkoły Społecznej im. dr Wandy Błeńskiej w Poznaniu jest budowanie organizacji uczącej się, opartej na wspólnej wizji rozwoju całej społeczności. Istotnym elementem tej wizji jest przekonanie, że każdy uczeń posiada indywidualny potencjał i może osiągać sukcesy na miarę swoich możliwości. Z tego względu w Piątkowskiej Szkole Społecznej szczególny nacisk kładziony jest na odkrywanie, rozwijanie oraz świadome pielęgnowanie talentów uczniów.

Cel ten realizowany jest poprzez indywidualizację pracy na lekcjach, organizację konkursów i projektów edukacyjnych, prowadzenie kół zainteresowań oraz kół naukowych. Uczniowie są systematycznie wspierani w rozpoznawaniu swoich mocnych stron i planowaniu własnego rozwoju. Praca odbywa się w oparciu o jasno określone cele, z wykorzystaniem takich narzędzi, jak mapy marzeń, indywidualne plany rozwoju oraz tutoring szkolny.

Jednym z pierwszych etapów pracy rozwojowej są mapy marzeń, tworzone przez uczniów klas czwartych pod opieką wychowawców. Ich celem jest: rozwijanie umiejętności konkretyzowania własnych planów, kształtowanie refleksji nad rolą marzeń w życiu człowieka, stworzenie okazji do samodzielnego zaprojektowania osobistej wizji przyszłości.

Mapy marzeń przygotowywane są w dowolnej formie, a następnie prezentowane na forum klasy lub omawiane indywidualnie z wycho-

wawcą podczas konsultacji. Marzenia traktowane są nie tylko jako dalekosiężne wizje przyszłości, lecz również jako plan rozwoju na dany rok szkolny. Umożliwia to uczniom dokonanie ewaluacji własnych działań pod koniec czwartej klasy.

Kolejnym etapem przygotowania uczniów do samodzielnej i odpowiedzialnej pracy na celach są indywidualne plany rozwoju (IPR), realizowane w klasach piątych i szóstych.

Założenia IPR omawiane są podczas lekcji wychowawczych. Od dwóch do czterech razy w roku uczniowie formułują po dwa cele odnoszące się do różnych sfer życia – nie tylko szkolnych – o dowolnym stopniu trudności. Każdemu celowi towarzyszy określenie zamierzonych efektów. W trakcie trwania cyklu możliwe jest dodanie maksymalnie dwóch dodatkowych celów.

Elementem wspierającym realizację IPR są konsultacje, czyli wyznaczony czas w semestrze przeznaczony na indywidualne spotkania ucznia z wychowawcą. Po zakończeniu każdego cyklu przeprowadzana jest rozmowa podsumowująca stopień realizacji przyjętych założeń oraz ustalane są cele na kolejny etap pracy.

Działania podejmowane w młodszych klasach stanowią przygotowanie do pracy w metodzie tutorskiej. Ułatwiają one uczniom wyznaczanie celów, projektowanie wizji własnej przyszłości, podejmowanie działań oraz dokonywanie refleksyjnej oceny stopnia realizacji założeń. Tutoring jest naturalnym rozwinięciem wcześniej stosowanych form pracy rozwojowej w Piątkowskiej Szkole Społecznej. W najstarszych klasach chętni uczniowie łączą się w pary z wybranymi tutorami i odbywają po dziesięć sesji realizujących wyznaczone cele.

Publikacja stanowi – po pierwsze – zapis pozwalający odtworzyć techniczne i organizacyjne elementy tutoringu szkolnego, czemu służy w szczególności pierwszy rozdział *Dlaczego szkole potrzebny jest tutoring?*, mający charakter wprowadzający i teoretyczny, ale także inne części, w których autorzy opisują swoje doświadczenia przez pryzmat założeń i teorii pracy tutoringowej. Po drugie jednak pokazuje tutoring „od środka": poprzez opisy realnych procesów, dylematów, nieoczywistych momentów i doświadczeń, które nie zawsze dają się zamknąć w jasnych celach czy planach. Czytelnik znajdzie tu historie o poszukiwaniu sensu, o towarzyszeniu uczniowi w odkrywaniu

własnych zasobów, o pracy z marzeniami, pasjami i emocjami, a także o momentach zwątpienia, zmianach kierunku i uczeniu się siebie jako tutora.

Książka łączy perspektywę refleksyjną z praktyczną. Oprócz narracji i doświadczeń zawiera opisy konkretnych rozwiązań: sposobów prowadzenia spotkań tutoringowych, pracy z celem, reagowania na brak motywacji czy pogubienie się w procesie, a także budowania bezpiecznej przestrzeni dialogu. Czytelnik znajdzie tu inspiracje do pracy zarówno w tutoringu artystycznym, jak i rozwojowym czy naukowym.

To także książka o nauczycielu – o jego wrażliwości, granicach, odpowiedzialności i gotowości do bycia „obok", a nie „ponad". Pokazuje, że tutoring wymaga nie tylko kompetencji merytorycznych, lecz także odwagi do pracy z własnym błędem, uważności na drugiego człowieka i zgody na to, że nie każdy proces przebiega według planu.

Co zatem znajdzie Czytelnik w tej książce?

W tekście *Dlaczego szkole potrzebny jest tutoring?* Redaktorki tomu, **Sylwia Jaskulska, Izabella Tillner oraz Katarzyna Radziłowska**, osadzają tutoring w szerokim kontekście współczesnych wyzwań edukacyjnych. Opisują szkołę jako środowisko przeciążone, zdominowane przez presję programową, ocenianie i rozliczalność, w którym zarówno uczniowie, jak i nauczyciele coraz częściej doświadczają spadku motywacji, sensu i dobrostanu. Tutoring przedstawiony jest tu jako relacyjna odpowiedź na te problemy – nie jako metoda nauczania, lecz jako długofalowa relacja rozwojowa oparta na dialogu, zaufaniu i refleksji. Autorki wyraźnie odróżniają tutoring od korepetycji, coachingu czy mentoringu, podkreślając jego procesowy charakter oraz znaczenie dla rozwoju autonomii, samoregulacji i poczucia sprawczości ucznia.

Z perspektywy pedagogicznej tutoring można interpretować jako praktykę wpisującą się w szerszy nurt myślenia o edukacji jako przestrzeni budowania zasobów, o czym przekonuje Czytelnika w kolejnym rozdziale **Sylwia Jaskulska**. W takim ujęciu szkoła nie koncentruje się wyłącznie na diagnozowaniu trudności uczniów ani na zapobieganiu problemom, lecz tworzy warunki, w których młodzi ludzie mogą rozwijać swoje kompetencje, zainteresowania i poczucie sprawczości. Tutoring przypomina o jednym z fundamentalnych

wymiarów edukacji – o tym, że rozwój ucznia dokonuje się przede wszystkim w relacjach. Szkoła, która potrafi tworzyć przestrzeń takich relacji, wzmacnia nie tylko osiągnięcia edukacyjne uczniów, lecz także ich dobrostan i motywację do uczenia się. W tym sensie tutoring można traktować jako jedną z praktycznych form realizacji założeń pedagogiki zasobów w środowisku szkolnym. Indywidualna relacja tutor–uczeń staje się przestrzenią rozpoznawania i wzmacniania potencjału młodego człowieka, wspierania jego autonomii oraz rozwijania kompetencji potrzebnych do uczenia się i funkcjonowania w zmieniającym się świecie. Tutoring nie jest więc jedynie metodą pracy dydaktycznej, lecz przykładem takiej organizacji doświadczeń edukacyjnych, która sprzyja budowaniu zasobów rozwojowych ucznia i wzmacnianiu jego podmiotowości.

Perspektywę zarządzania szkołą wnosi **Filip Leśniak** w tekście *Tutoring z perspektywy dyrektora szkoły*. Tekst pokazuje, jak stopniowe przechodzenie od oddolnego eksperymentu pedagogicznego do rozwiązania systemowego sprawiło, że tutoring stał się ważnym elementem kultury organizacyjnej szkoły, opartej na relacji, dialogu i indywidualnym wspieraniu rozwoju ucznia.

Izabella Tillner w artykule *Kiedy cisza mówi więcej niż słowa – o tutorstwie w poszukiwaniu sensu* pokazuje, że cisza nie musi być przeszkodą, lecz może stać się ważnym elementem procesu – sygnałem lęku, potrzeby bezpieczeństwa i własnego tempa rozwoju. Opisuje pracę z metaforą, obrazem i narracją jako narzędziami, które pozwalają uczniom mówić o sobie pośrednio, bez presji gotowych odpowiedzi. Tutoring jawi się tu jako sztuka obecności, cierpliwości i rezygnacji z kontroli na rzecz towarzyszenia w poszukiwaniu sensu.

Podobnie osobisty charakter ma tekst **Katarzyny Radziłowskiej** *Alicja w krainie tutoringu*. Autorka opisuje wieloletnią relację z uczennicą, która łączyła intensywny rozwój sportowy z wysokimi osiągnięciami edukacyjnymi. Na tle historii Alicji i jej rówieśnika Chestera pokazuje, jak różne mogą być style pracy, strategie radzenia sobie ze stresem oraz poziomy samoregulacji. Tekst unaocznia, że rola tutora polega nie tylko na realizacji celów, lecz także na reagowaniu na to, co w danym momencie staje się dla ucznia ważniejsze niż pierwotny plan – czasem nawet na porzuceniu scenariusza spotkania na rzecz rozmowy, wsparcia lub wspólnego „bycia" w trudności.

Krytyczną refleksję nad kulturą sukcesu i rankingów wnosi **Aleksandra Krawiec** w tekście *Więcej niż punkty i tytuły*. Autorka pokazuje, że choć jej uczniowie osiągają liczne sukcesy konkursowe, to istota tutoringu leży gdzie indziej – w relacjach, rozmowach, uważnym byciu obok młodego człowieka. Tutoring staje się tu przestrzenią wzajemnego uczenia się, w której rozwija się nie tylko uczeń, ale również nauczyciel, odkrywający na nowo sens własnej pracy zawodowej.

Wątek sensu i drogi życiowej rozwija także **Edyta Szymańska** w tekście *„Stań się, kim jesteś". Droga tutoringu – między celem a tym, co po drodze*. Autorka opisuje tutoring jako proces, w którym ważniejsze od szybkiego osiągania celów jest to, co dzieje się „po drodze" – rozmowy, wątpliwości, zmiany kierunku i odkrywanie własnych wartości.

Szczególne miejsce w tomie zajmują teksty poświęcone tutoringowi rozwojowemu i artystycznemu. **Agnieszka Piskorska** w artykule *Tutoring rozwojowy w poszukiwaniu inspiracji – twórczość jako droga* opisuje relację z uczennicą, w której impulsem do pracy tutorskiej stała się twórczość literacka. Autorka pokazuje, jak poprzez pisanie, rozmowę i uważne towarzyszenie możliwe jest budowanie samoświadomości, poczucia sprawczości i odwagi do rozwijania własnych pasji.

Z kolei **Andrzej Bartkowski** w dwóch tekstach (*Moc tutoringu artystycznego w odkrywaniu własnej drogi twórczej* oraz *Tutoring artystyczny i rozwój osobisty – porównanie pracy z uczniem i studentem*) opisuje wykorzystanie fotografii jako narzędzia autorefleksji i rozwoju. Pokazuje, jak obraz może stać się punktem wyjścia do rozmowy o wartościach, emocjach i celach, zarówno w pracy z uczniami szkoły podstawowej, jak i ze studentami. Tutoring artystyczny jawi się tu jako dialogiczne „lustro", umożliwiające konfrontację ambicji z rzeczywistością i świadome podejmowanie decyzji życiowych.

Anita Holajda w tekście *Tutoring z uczniem zdolnym*, koncentrując się na potrzebach uczniów o wysokim potencjale oraz roli tutora w pracy z ich motywacją, ambicjami i presją sukcesu. **Agnieszka Czapczyk** w artykule *Tutoring – metoda, która zmieniła (mój) świat* opisuje własną drogę od sceptycyzmu do zaangażowania w tutoring, ukazując go jako doświadczenie transformujące tożsamość nauczyciela. **Dorota i Marianna Anders** w tekście *Tutoring szkolny w trzech perspektywach* opisują doświadczenia własne jako uczenni-

cy i jej mamy, która jest jednocześnie nauczycielką pracującą metodą tutoringu. Daje to trzy perspektywy, które pozwalają dotrzeć do głębi sensu metody tutorskiej.

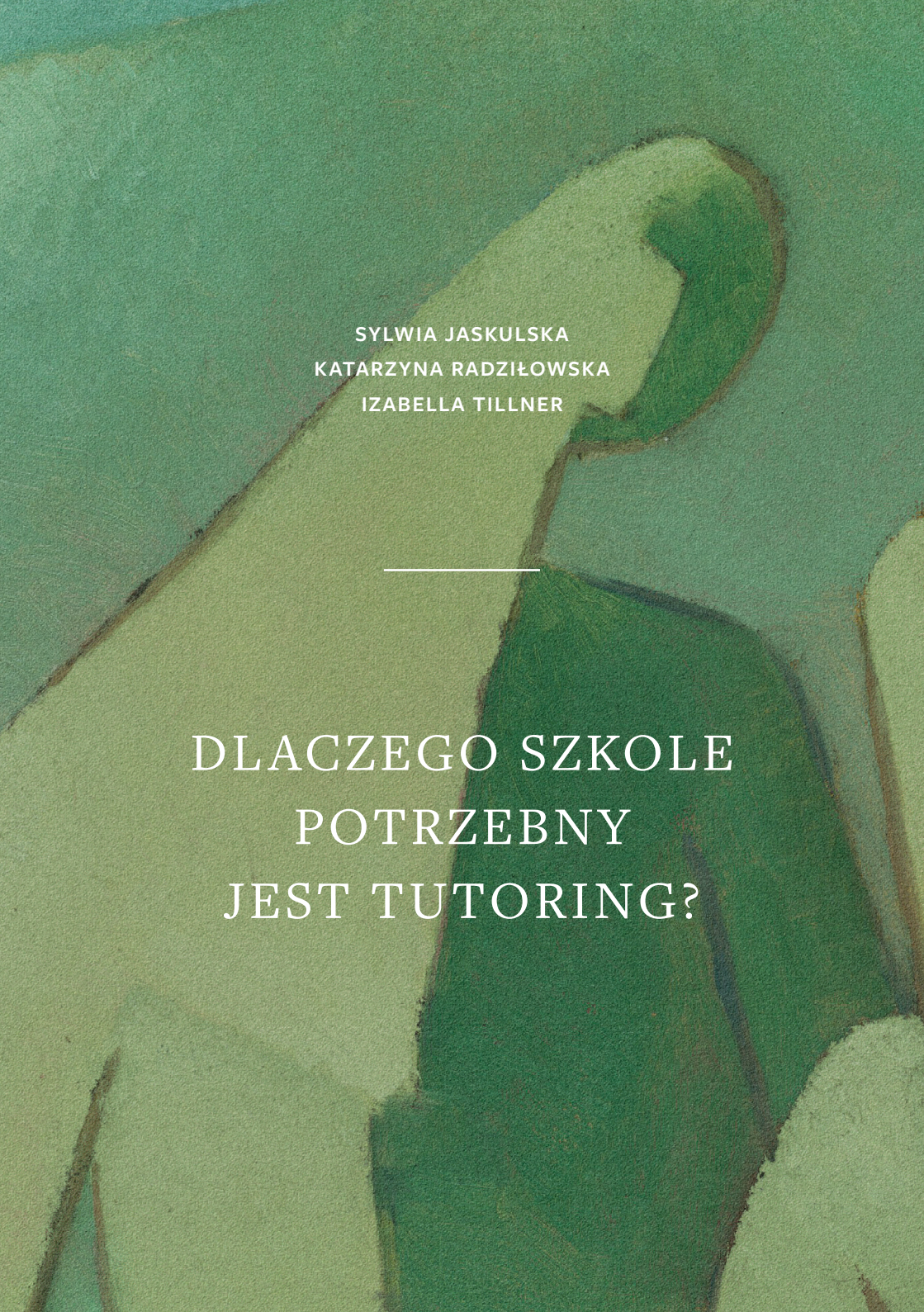
Tom zamyka refleksja **Gabrieli Matuszkiewicz** *Tutoring – luksus i wyzwanie*, w której tutoring przedstawiony jest jako swoisty „luksus edukacyjny": przestrzeń wolna od sztywnych programów, dokumentów i ocen, ale jednocześnie obciążona odpowiedzialnością, kosztami czasowymi i emocjonalnymi. Autorka stawia pytania o to, czy tutoring może stać się praktyką systemową, czy pozostanie doświadczeniem dostępnym tylko nielicznym – oraz jakie warunki musiałyby zostać spełnione, by mógł realnie zmieniać szkołę.

W efekcie książka, operując jedną definicją tutoringu, pokazuje różne modele działania, które tworzą się na przecięciu osobowości tutora i tutoranta, w spotkaniu celów, planów i trudności. Mamy przekonanie, że zapraszamy Czytelnika do włączenia się w wielogłosową opowieść o relacji, uważności i towarzyszeniu w rozwoju. Tutoring widzimy jako praktykę, która przywraca edukacji wymiar sensu, dialogu i odpowiedzialności za drugiego człowieka. Wiemy też, że każdy Czytelnik może zainspirować się nawet, jeśli nie będzie pracował metodą tutoringu jako taką. Zacięcie tutorskie i dostrzeganie wagi relacji i pracy z celami charakteryzują przecież każdego zaangażowanego nauczyciela i nauczycielkę, w każdej szkole.

***

Serdecznie dziękujemy Panu Dziekanowi Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu, profesorowi Waldemarowi Segietowi, że uwierzył w projekt tej książki i wspierał nas na każdym etapie jej powstawania. Dziękujemy także uczniom i uczennicom, bohaterkom i bohaterom naszych opowieści. W pracy tutoringowej ważne jest zaufanie. Zmieniamy imiona uczniów, chyba że uzgodniliśmy z nimi inaczej.

Redaktorki



SYLWIA JASKULSKA
KATARZYNA RADZIŁOWSKA
IZABELLA TILLNER

DLACZEGO SZKOLE POTRZEBNY JEST TUTORING?



Współczesna szkoła funkcjonuje w warunkach narastającej złożoności i przeciążenia, co znajduje potwierdzenie zarówno w badaniach edukacyjnych, jak i w codziennym doświadczeniu nauczycieli. Praca z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, emocjonalnych i społecznych odbywa się w ramach silnie sformalizowanych struktur organizacyjnych, przy jednoczesnej presji realizacji podstawy programowej. W takich warunkach wzrasta poziom stresu zawodowego, a poczucie sensu pracy i sprawczości ulega osłabieniu (Maslach, Leiter, 2016; Pyżalski, Merecz, 2010).

Współczesna szkoła funkcjonuje w warunkach narastającej złożoności i przeciążenia, co znajduje potwierdzenie zarówno w badaniach edukacyjnych, jak i w codziennym doświadczeniu nauczycieli. Praca z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, emocjonalnych i społecznych odbywa się w ramach silnie sformalizowanych struktur organizacyjnych, przy jednoczesnej presji realizacji podstawy programowej.

Jednocześnie coraz więcej badań koncentruje się na konsekwencjach tych warunków dla funkcjonowania uczniów. Pokazują one spadek motywacji oraz wzrost trudności emocjonalnych i adaptacyjnych (Loades i in., 2020). Coraz wyraźniej widać więc, że sama efektywność dydaktyczna nie jest wystarczającym warunkiem dobrej edukacji. Kluczowego znaczenia nabierają relacje oraz możliwość indywidualnego towarzyszenia uczniowi w jego rozwoju.

W tym kontekście pojawia się pytanie o praktyki pedagogiczne, które pozwalałyby odpowiedzieć na te wyzwania. Tutoring szkolny jawi się jako relacyjna odpowiedź na fundamentalne potrzeby współczesnej szkoły. Nie jest on kolejną metodą nauczania ani techniką pracy, lecz formą relacji rozwojowej, która tworzy przestrzeń do dialogu, refleksji i wspólnego planowania działań edukacyjnych.

Tutoring jako relacja i proces

Wprowadzając tutoring do refleksji nad funkcjonowaniem szkoły, konieczne jest jego precyzyjne zdefiniowanie oraz odróżnienie od innych form indywidualnego wsparcia edukacyjnego. W praktyce szkolnej pojęcie to bywa używane niejednoznacznie i zamiennie z takimi określeniami, jak mentoring, coaching czy dodatkowe lekcje, co prowadzi do nieporozumień zarówno na poziomie organizacyjnym, jak

i merytorycznym (Colvin, Ashman, 2010). Brak klarownej ramy pojęciowej utrudnia ocenę potencjału tutoringu oraz jego świadome wdrażanie w warunkach szkoły.

Tutoring szkolny można określić jako regularną, długofalową relację rozwojową między nauczycielem a uczniem, której celem jest wspieranie ucznia w refleksji nad własnym uczeniem się, rozwojem osobistym i funkcjonowaniem szkolnym.

Tutoring szkolny można określić jako regularną, długofalową relację rozwojową między nauczycielem a uczniem, której celem jest wspieranie ucznia w refleksji nad własnym uczeniem się, rozwojem osobistym i funkcjonowaniem szkolnym. Kluczowe znaczenie ma tu relacja oparta na zaufaniu, ciągłości kontaktu oraz dialogu, a nie przekazywanie treści programowych czy doraźne rozwiązywanie problemów dydaktycznych (Pianta, 1999; Wentzel, 2012). W tym sensie tutoring nie jest formą indywidualnego nauczania, lecz przestrzenią towarzyszenia uczniowi w procesie rozwoju.

Dla zrozumienia specyfiki tutoringu istotne jest jego odróżnienie od innych praktyk edukacyjnych. Różnego rodzaju dodatkowe lekcje koncentrują się przede wszystkim na wyrównywaniu braków wiedzy lub przygotowaniu do konkretnych sprawdzianów i egzaminów, mentoring ma charakter bardziej hierarchiczny i zadaniowy, a coaching skupia się na krótkoterminowych celach i zmianie zachowań (Colvin, Ashman, 2010). Tutoring szkolny różni się od tych form zarówno celem, jak i logiką działania, koncentrując się na procesie rozwojowym i relacji, a nie na szybkim osiąganiu mierzalnych rezultatów.

Istotą tutoringu jest proces stopniowego przejmowania przez ucznia odpowiedzialności za własne uczenie się. Tutor nie pełni roli eksperta dostarczającego gotowych rozwiązań, lecz towarzyszy uczniowi w rozpoznawaniu własnych zasobów, ograniczeń i aspiracji. Tak rozumiany tutoring wpisuje się w koncepcje edukacji skoncentrowanej na uczniu oraz uczenia się autoregulowanego, w których kluczową rolę odgrywa refleksja, autonomia i sprawczość ucznia (Ryan, Deci, 2000; Zimmerman, 2002).

Ważnym elementem ramy pojęciowej tutoringu jest jego instytucjonalne osadzenie. Tutoring szkolny nie funkcjonuje poza systemem edukacji ani w opozycji do niego, lecz stanowi element pracy szkoły jako organizacji. Relacja tutoringowa pozostaje spójna z misją edu-

kacyjną szkoły, a jednocześnie tworzy przestrzeń wykraczającą poza logikę oceniania, porównań i presji wyników (Black, Wiliam, 2009; Hargreaves, Fullan, 2012).

Rama pojęciowa tutoringu zakłada także jego długofalowy charakter. W przeciwieństwie do interwencji reagujących na kryzys tutoring koncentruje się na budowaniu zasobów ucznia w czasie. Regularne spotkania umożliwiają obserwowanie zmian, uczenie się na doświadczeniu oraz stopniowe wzmacnianie kompetencji osobistych i edukacyjnych, co sprzyja zarówno zapobieganiu trudnościom, jak i wspieraniu uczniów w momentach normatywnych wyzwań rozwojowych (Rutter, 2012).

Z perspektywy pedagogicznej tutoring można postrzegać jako praktykę relacyjną o niskim poziomie ryzyka i wysokim potencjale rozwojowym.

Z perspektywy pedagogicznej tutoring można postrzegać jako praktykę relacyjną o niskim poziomie ryzyka i wysokim potencjale rozwojowym. Badania nad relacjami nauczyciel–uczeń oraz nad motywacją i autoregulacją wskazują, że nawet ograniczona, lecz regularna przestrzeń dialogu i refleksji może przynosić istotne efekty rozwojowe (Roorda i in., 2011; Panadero, 2017). Relacje oparte na zaufaniu i regularnym kontakcie z dorosłym znaczącym mają istotne znaczenie dla rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społecznego uczniów (Wentzel, 2012). Jakość szkolnych relacji jest jednym z najsilniejszych predyktorów zarówno zaangażowania szkolnego, jak i osiągnięć edukacyjnych, niezależnie od poziomu edukacyjnego (Roorda i in., 2011). W tym kontekście warto przywołać klasyczne badania Blooma, które pokazały, że indywidualne formy wsparcia edukacyjnego mogą znacząco zwiększać efektywność uczenia się w porównaniu z nauczaniem klasowym (Bloom, 1984). Uczniowie uczący się w modelu indywidualnego tutoringu (one-to-one) osiągali w badaniu Blooma wyniki wyższe niż 98% uczniów uczonych w zwykłej klasie, co wskazywało na olbrzymi wpływ indywidualizacji i relacji tutoringowej na efekty uczenia się. Na gruncie polskich badań tutoring opisywany jest jako rozwiązanie integrujące różne wymiary pracy szkoły. Analizy polskich autorów pokazują, że tutoring szkolny pełni funkcję integrującą procesy dydaktyczne i wychowawcze, umożliwiając uczniowi stopniowe przejmowanie odpowiedzialności za własną ścieżkę edukacyjną (Borkowska, 2018; Drozd, Zembrzuska, 2013).

W literaturze pedagogicznej najczęściej wyróżnia się trzy główne formy tutoringu realizowanego w szkole: tutoring naukowy, tutoring rozwojowy oraz tutoring artystyczny. Choć każda z nich akcentuje nieco inne cele, wszystkie opierają się na indywidualnej relacji tutora z uczniem oraz pracy ukierunkowanej na rozwój potencjału podopiecznego.

W literaturze pedagogicznej najczęściej wyróżnia się trzy główne formy tutoringu realizowanego w szkole: tutoring naukowy, tutoring rozwojowy oraz tutoring artystyczny. Choć każda z nich akcentuje nieco inne cele, wszystkie opierają się na indywidualnej relacji tutora z uczniem oraz pracy ukierunkowanej na rozwój potencjału podopiecznego.

Tutoring naukowy koncentruje się przede wszystkim na pogłębianiu wiedzy i rozwijaniu umiejętności poznawczych ucznia. Jego istotnym elementem jest zgodność zainteresowań tutora i podopiecznego oraz precyzyjne określenie celu pracy. Proces ten opiera się na równowadze między systematyczną, zdyscyplinowaną pracą a swobodną eksploracją zagadnień, które pobudzają ciekawość intelektualną i sprzyjają poszukiwaniu sensu oraz mądrości. Ważnym aspektem jest także rozwój charakteru ucznia oraz czerpanie satysfakcji z uczenia się. Tutoring naukowy może być realizowany indywidualnie lub w niewielkich grupach, a jego celem jest wspieranie uczniów w zdobywaniu i utrwalaniu wiedzy w ramach poszczególnych przedmiotów lub zintegrowanych obszarów nauk. Jego podstawą teoretyczną jest konstruktywistyczne podejście do edukacji, zakładające aktywną rolę ucznia w procesie uczenia się.

Tutoring rozwojowy skupia się na całościowym rozwoju ucznia, uwzględniając jego potencjał, zainteresowania, predyspozycje i potrzeby. Tutor pełni w nim rolę przewodnika, który pomaga podopiecznemu odkrywać własne talenty, budować motywację oraz rozwijać pozytywne cechy charakteru. Proces ten opiera się na wspólnym doświadczaniu, uważnym towarzyszeniu i elastycznym prowadzeniu ucznia ku wyznaczonym celom. Istotne znaczenie ma pasja i zaangażowanie, które wzmacniają poczucie sensu podejmowanych działań. Celem tutoringu rozwojowego jest wspieranie ucznia w kształtowaniu samodzielności, odpowiedzialności i świadomości własnych wyborów, a także w rozwijaniu umiejętności planowania, systematyczności, podejmowania decyzji oraz budowania indywidualnej ścieżki edukacyjnej i życiowej.

Tutoring artystyczny znajduje zastosowanie przede wszystkim w szkołach i instytucjach o profilu artystycznym. Może być prowadzony w formie pracy indywidualnej lub w małych zespołach i ukierunkowany jest na rozwijanie wiedzy, umiejętności oraz wrażliwości twórczej uczniów w różnych dziedzinach sztuki. Jego celem jest nie tylko doskonalenie warsztatu, lecz także pomoc w rozpoznaniu predyspozycji i uzdolnień artystycznych ucznia oraz dostosowanie metod i narzędzi pracy do jego indywidualnych możliwości. Tutoring artystyczny sprzyja świadomemu rozwojowi twórczemu i budowaniu własnej tożsamości artystycznej.

W praktyce szkolnej granice pomiędzy poszczególnymi typami tutoringu często się przenikają. Programy tutorskie nierzadko łączą cele poznawcze, rozwojowe i twórcze, co wymaga elastycznego podejścia zarówno na etapie planowania działań, jak i ich późniejszej ewaluacji.

W praktyce szkolnej granice pomiędzy poszczególnymi typami tutoringu często się przenikają. Programy tutorskie nierzadko łączą cele poznawcze, rozwojowe i twórcze, co wymaga elastycznego podejścia zarówno na etapie planowania działań, jak i ich późniejszej ewaluacji.

W tym miejscu warto także doprecyzować, że niniejsza książka koncentruje się na tutoringu szkolnym rozumianym jako relacja rozwojowa między dorosłym tutorem (nauczycielem) a uczniem. W praktyce edukacyjnej funkcjonuje bowiem również tutoring uczniowski (rówieśniczy), w którym uczniowie wspierają innych uczniów w uczeniu się lub adaptacji szkolnej. Taka forma wsparcia także jest skuteczna i ma istotny potencjał dydaktyczny, wychowawczy oraz integracyjny, nie jest jednak tematem tej książki.

Z perspektywy ucznia tutoring odpowiada na jedną z kluczowych potrzeb rozwojowych, jaką jest potrzeba bycia zauważonym i traktowanym podmiotowo.

Dlaczego tutoring potrzebny jest uczniowi?

Z perspektywy ucznia tutoring odpowiada na jedną z kluczowych potrzeb rozwojowych, jaką jest potrzeba bycia zauważonym i traktowanym podmiotowo. Badania nad motywacją szkolną wskazują, że uczniowie uczą się skuteczniej w warunkach, które sprzyjają autonomii, poczuciu sensu oraz wsparciu relacyjnemu (Ryan, Deci, 2000).

Relacja tutoringowa stwarza warunki do rozmowy o trudnościach, sukcesach i aspiracjach ucznia, a także do refleksji nad własnymi strategiami uczenia się. W ten sposób tutoring wspiera rozwój motywacji wewnętrznej oraz kompetencji autoregulacyjnych. Jak wskazują badania (Zimmerman, 2002), wielu uczniów nie opanowało umiejętności samodzielnego sterowania własnym procesem uczenia się, zatem ich kompetencje są niskie. Ważne składniki autoregulacji to ustalanie celów, wybór strategii, monitorowanie własnych działań, samoocena i dostosowywanie zachowań oraz przekonania motywacyjne, które razem umożliwiają uczniowi aktywne zarządzanie swoim uczeniem się. Rozwijanie tych umiejętności jest istotne nie tylko dla osiągnięć szkolnych, ale dla umiejętności uczenia się przez całe życie.

Uczenie się autoregulowane rozwija się najskuteczniej w środowiskach, które oferują uczniom zarówno wsparcie strukturalne, jak i możliwość refleksji nad własnym działaniem.

Uczenie się autoregulowane rozwija się najskuteczniej w środowiskach, które oferują uczniom zarówno wsparcie strukturalne, jak i możliwość refleksji nad własnym działaniem. Tutoring tworzy warunki do systematycznego ćwiczenia tych kompetencji poprzez rozmowę, stawianie celów i analizę postępów, co czyni go naturalnym kontekstem rozwijania samoregulacji w warunkach szkolnych (Pandero, 2017). Wspieranie autonomii i środowiska sprzyjającego wewnętrznej motywacji łączy się z lepszym zaangażowaniem, wyższą jakością uczenia się i większym dobrostanem uczniów, co ma bezpośrednie implikacje dla praktyki szkolnej, w tym dla strategii tutoringu i indywidualnego towarzyszenia uczniowi w jego rozwoju (Ryan, Deci, 2000).

Szczególne znaczenie tutoringu ujawnia się w momentach przejściowych i kryzysowych, takich jak zmiana etapu edukacyjnego czy obniżenie motywacji do nauki. Badania rozwojowe wskazują, że obecność stabilnej, wspierającej relacji z dorosłym pełni w takich okresach funkcję istotnego czynnika ochronnego, sprzyjając adaptacji szkolnej i odporności psychicznej (Rutter, 2012). W ujęciu rezyliencji jako procesu dynamicznego odporność psychiczna nie jest rozumiana jako trwała cecha jednostki, lecz jako wynik interakcji między doświadczeniami trudności a dostępnością zasobów środowiskowych, w tym jakościowych relacji. Tutoring, oparty na regularnym kontakcie i zaufaniu, tworzy warunki do stopniowego wzmacniania mecha-

nizmów adaptacyjnych ucznia, umożliwiając mu nadawanie sensu doświadczeniom trudnym, uczenie się strategii radzenia sobie oraz korzystanie z tzw. efektów wzmacniających, które zwiększają zdolność do radzenia sobie z kolejnymi wyzwaniami. Jako proces długofalowy tutoring wspiera więc nie tylko reagowanie na bieżące trudności, lecz także systematyczne budowanie zasobów potrzebnych do funkcjonowania w zmieniających się i nieprzewidywalnych warunkach edukacyjnych i życiowych.

Dlaczego tutoring potrzebny jest szkole, jej kulturze i klimatowi?

Znaczenie tutoringu nie ogranicza się jednak do poziomu indywidualnego funkcjonowania ucznia. Z perspektywy organizacji szkoły tutoring pełni funkcję systemową. Badania nad klimatem szkoły wskazują, że placówki, w których relacje nauczyciel–uczeń oparte są na dialogu i zaufaniu, charakteryzują się wyższym poziomem zaangażowania uczniów, lepszym funkcjonowaniem wychowawczym oraz mniejszą liczbą sytuacji kryzysowych (Cohen i in., 2009). Tutoring sprzyja przesunięciu akcentu z działań interwencyjnych na profilaktyczne i rozwojowe, umożliwiając wcześniejsze rozpoznawanie trudności i bardziej adekwatne reagowanie na potrzeby uczniów.

Jednym z kluczowych kontekstów, w których ujawnia się znaczenie tutoringu szkolnego, jest dominująca w wielu systemach edukacyjnych kultura oceniania oraz silna presja wyników. Badania nad funkcjonowaniem szkół wskazują, że koncentracja na pomiarze osiągnięć, porównywaniu wyników i rozliczalności sprzyja upraszczaniu celów edukacyjnych oraz przesuwaniu akcentu z procesu uczenia się na jego efekty mierzalne (Hargreaves,, Fullan, 2012). W takich warunkach ocenianie przestaje pełnić funkcję wspierającą rozwój ucznia, a staje się narzędziem selekcji, kontroli i porównań społecznych.

Z perspektywy ucznia presja wyników wiąże się często ze spadkiem motywacji wewnętrznej, nasileniem lęku przed porażką oraz powierzchownymi strategiami uczenia się. Badania nad motywacją pokazują, że środowiska edukacyjne silnie zorientowane na osiągnięcia i rywalizację sprzyjają orientacji na wyniki, kosztem orientacji na uczenie się i rozwój kompetencji, co ma negatywne konsekwencje dla zaangażowania i dobrostanu uczniów (Ryan, Deci, 2000). W takich warunkach

uczniowie częściej uczą się „pod ocenę", unikają ryzyka poznawczego i rzadziej podejmują refleksję nad własnym procesem uczenia się. Motywacja wewnętrzna – wynikająca z ciekawości, zainteresowania i satysfakcji z samego procesu uczenia się – jest naturalnym źródłem zaangażowania i głębszego przyswajania wiedzy, podczas gdy motywacja zewnętrzna obejmuje działania podejmowane dla nagród, ocen czy aprobaty społecznej.

Tutoring wprowadza do tej rzeczywistości przestrzeń alternatywną wobec dominującej kultury oceniania. Relacja tutoringowa nie jest oparta na bieżącym ocenianiu ani porównywaniu wyników, lecz na rozmowie o procesie, wysiłku i rozwoju. Dzięki temu tutoring może pełnić funkcję bufora wobec presji ocen, umożliwiając uczniowi bezpieczną refleksję nad własnymi trudnościami i niepowodzeniami bez obawy przed sankcją.

W tym sensie tutoring pozostaje spójny z założeniami oceniania kształtującego, które podkreślają znaczenie informacji zwrotnej, dialogu oraz wspólnego wyznaczania celów. Tutor, zamiast oceniać efekty, pomaga uczniowi analizować strategie działania, rozpoznawać postępy i planować dalsze kroki. Tak rozumiana informacja zwrotna wspiera rozwój kompetencji autoregulacyjnych oraz wzmacnia poczucie sprawczości ucznia (Zimmerman, 2002; Panadero, 2017).

W szerszej perspektywie tutoring może być postrzegany jako element kultury szkolnej, która równoważy wymogi rozliczalności z potrzebą rozwoju i dobrostanu. Nie znosi on oceniania ani egzaminów, lecz tworzy przestrzeń, w której uczenie się odzyskuje swój sens rozwojowy. W tym ujęciu tutoring sprzyja budowaniu kultury refleksji, dialogu i odpowiedzialności, w której wyniki edukacyjne są konsekwencją jakości procesu, a nie jego jedynym celem. Tak rozumiany tutoring odpowiada na jedno z fundamentalnych napięć współczesnej szkoły: potrzebę godzenia wymagań systemowych z rozwojowymi potrzebami uczniów i nauczycieli. Wprowadzając do szkoły przestrzeń wolną od presji ocen, tutoring wzmacnia motywację wewnętrzną, sprzyja uczeniu się głębokiemu i wspiera dobrostan całej społeczności szkolnej.

Dlaczego tutoring potrzebny jest nauczycielowi?

Równie istotne są konsekwencje tutoringu dla pracy nauczycieli. Badania nad satysfakcją zawodową i wypaleniem wskazują, że jednym z kluczowych czynników ochronnych jest możliwość budowania znaczących relacji z uczniami oraz poczucie sensu pracy wychowawczej. W tym kontekście tutoring można odczytywać jako praktyczną realizację koncepcji kapitału profesjonalnego nauczycieli, opisanej przez Hargreavesa i Fullana (2012). Relacja tutoringowa wzmacnia kapitał ludzki nauczyciela, rozwijając jego kompetencje relacyjne, refleksyjność oraz zdolność indywidualnego wspierania rozwoju ucznia. Jednocześnie tutoring sprzyja budowaniu kapitału społecznego, ponieważ opiera się na zaufaniu, odpowiedzialności i długofalowych relacjach, które mogą przenosić się także na współpracę w gronie pedagogicznym i kulturę całej szkoły. Istotnym wymiarem jest również kapitał decyzyjny – w tutoringu nauczyciel podejmuje autonomiczne, profesjonalne decyzje pedagogiczne, oparte na głębokiej znajomości konkretnego ucznia, a nie wyłącznie na zewnętrznych standardach czy procedurach. W tym sensie tutoring nie tylko wspiera uczniów, ale także wzmacnia profesjonalną tożsamość nauczyciela, przyczyniając się do większej satysfakcji z pracy i ograniczania ryzyka wypalenia zawodowego.

Relacja tutoringowa wzmacnia kapitał ludzki nauczyciela, rozwijając jego kompetencje relacyjne, refleksyjność oraz zdolność indywidualnego wspierania rozwoju ucznia. Jednocześnie tutoring sprzyja budowaniu kapitału społecznego, ponieważ opiera się na zaufaniu, odpowiedzialności i długofalowych relacjach, które mogą przenosić się także na współpracę w gronie pedagogicznym i kulturę całej szkoły.

Znaczenie tych procesów potwierdzają również badania empiryczne dotyczące środowiska pracy nauczycieli. Na przykład wyniki badań Skaalvik i Skaalvik (2017) dodatkowo wzmacniają argumentację na rzecz tutoringu jako praktyki wspierającej dobrostan nauczycieli. Autorzy pokazują, że sposób, w jaki nauczyciele postrzegają strukturę celów szkoły, ma istotne znaczenie dla ich motywacji, poczucia skuteczności zawodowej oraz poziomu wyczerpania emocjonalnego. Szkoły, w których dominują cele ukierunkowane na uczenie się, rozwój kompetencji i proces, sprzyjają wyższemu poczuciu własnej skuteczności nauczycieli oraz większemu zadowoleniu z pracy, co wiąże

się z niższym poziomem wypalenia. Z kolei środowiska silnie nastawione na wyniki, porównania i presję osiągnięć korelują z wyższym poziomem wyczerpania emocjonalnego i spadkiem satysfakcji zawodowej. W tym kontekście tutoring można interpretować jako praktykę organizacyjną wzmacniającą orientację szkoły na cele uczenia się, a nie wyłącznie na wyniki. Relacja tutoringowa, oparta na refleksji, procesie i indywidualnym rozwoju ucznia, sprzyja odbudowie poczucia sensu pracy nauczyciela oraz wzmacnia jego przekonanie o realnym wpływie na rozwój uczniów, co stanowi istotny czynnik chroniący przed wypaleniem zawodowym.

Szerszy kontekst dla tych rozważań stanowią badania nad przywództwem szkolnym. W literaturze dotyczącej skutecznego przywództwa szkolnego podkreśla się, że trwała poprawa jakości edukacji wynika z tworzenia warunków organizacyjnych sprzyjających rozwojowi relacji, profesjonalizmu i odpowiedzialności pedagogicznej. Badania nad przywództwem edukacyjnym pokazują, że dyrektorzy i liderzy szkolni oddziałują na uczenie się uczniów przede wszystkim pośrednio, poprzez kształtowanie kultury szkoły, wspieranie współpracy nauczycieli oraz wzmacnianie ich autonomii i poczucia sensu pracy. W tym kontekście tutoring szkolny wpisuje się w logikę skutecznego przywództwa, ponieważ koncentruje się na budowaniu jakościowych relacji edukacyjnych i wzmacnianiu refleksyjnej praktyki nauczycieli. Wdrażanie tutoringu sprzyja rozwojowi kultury zaufania, dialogu i współodpowiedzialności, które w badaniach nad przywództwem szkolnym uznawane są za kluczowe czynniki rozwoju szkoły. Dzięki temu tutoring wspiera postrzeganie szkoły jako organizacji uczącej się, w której działania przywódcze tworzą przestrzeń dla rozwoju zarówno uczniów, jak i nauczycieli (Day i in., 2020).

BIBLIOGRAFIA

Black, P.,, Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21*(1), 5–31. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5

Bloom, B. S. (1984). The 2 sigma problem: The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. *Educational Researcher, 13*(6), 4–16. https://doi.org/10.3102/0013189X013006004

Borkowska, N. (2018). Tutoring w edukacji. *Colloquium Edukacja – Polityka – Historia, 4*, 59–72.

Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M.,, Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record, 111*(1), 180–213. https://doi.org/10.1177/016146810911100108

Colvin, J. W.,, Ashman, M. (2010). Roles, risks, and benefits of peer mentoring relationships in higher education. *Mentoring, Tutoring: Partnership in Learning, 18*(2), 121–134. https://doi.org/10.1080/13611261003678879

Day, C., Sammons, P.,, Gorgen, K. (2020). *Successful school leadership*. Education Development Trust.

Drozd, E.,, Zembrzuska, A. (2013). Tutoring szkolny jako koncepcja i metoda wsparcia rozwoju ucznia. *Forum Oświatowe, 25*(2[49]), 167–175.

Hargreaves, A.,, Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.

Maslach, C.,, Leiter, M. P. (2016). Burnout. In G. Fink (red.), *Stress: Concepts, cognition, emotion, and behavior* (s. 351–357). Elsevier Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-800951-2.00044-3

Loades, M. E., Chatburn, E., Higson-Sweeney, N., Reynolds, S., Shafran, R., Brigden, A., Linney, C., McManus, M. N., Borwick, C.,, Crawley, E. (2020). Rapid systematic review: The impact of social isolation and loneliness on the mental health of children and adolescents in the context of COVID-19. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 59*(11), 1218–1239.e3. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.05.009

OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/2030/education-and-skills-2030.htm

OECD. (2020). *TALIS 2018 results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/19cf08df-en

Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology, 8*, Article 422. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.

Pyżalski, J.,, Merecz, D. (red.). (2010). *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli: Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*. Oficyna Wydawnicza Impuls.

Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L.,, Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research, 81*(4), 493–529. https://doi.org/10.3102/0034654311421793

Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology, 24*(2), 335–344. https://doi.org/10.1017/S0954579412000028

Ryan, R. M.,, Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54–67. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020

Skaalvik, E. M.,, Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education, 67*, 152–160. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006

Wentzel, K. R. (2012). Teacher–student relationships and adolescent competence at school. In T. Wubbels, P. den Brok, J. van Tartwijk,, J. Levy (red.), *Interpersonal relationships in education* (s. 19–35). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-939-8_2

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice, 41*(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

SYLWIA JASKULSKA
KATARZYNA RADZIŁOWSKA
IZABELLA TILLNER

TUTORING SZKOLNY W PERSPEKTYWIE PEDAGOGIKI ZASOBÓW: RELACJA JAKO CZYNNIK WSPIERAJĄCY ROZWÓJ UCZNIA



Współczesna refleksja profilaktyczna i pedagogiczna coraz wyraźniej odchodzi od modelu edukacji skoncentrowanego na deficytach uczniów na rzecz podejścia podkreślającego znaczenie zasobów rozwojowych jednostki i środowiska. W tradycyjnych ujęciach pedagogicznych znaczną część uwagi poświęcano diagnozowaniu trudności, kompensowaniu braków oraz zapobieganiu zachowaniom problemowym. Takie podejście było silnie związane z logiką interwencji – reagowania na pojawiające się trudności i podejmowania działań naprawczych. Tymczasem rozwój badań nad funkcjonowaniem dzieci i młodzieży pokazuje, że równie istotne – a często nawet ważniejsze – jest wzmacnianie potencjałów umożliwiających młodym ludziom radzenie sobie z wyzwaniami edukacyjnymi i społecznymi.

Takie przesunięcie akcentów znajduje odzwierciedlenie w wielu współczesnych nurtach badań nad rozwojem człowieka. W literaturze psychologicznej podkreśla się znaczenie autonomii, motywacji wewnętrznej i poczucia sprawstwa jako podstawowych warunków skutecznego uczenia się (Ryan, Deci, 2000). Uczeń, który doświadcza poczucia wpływu na własne działania oraz sensu podejmowanych aktywności, częściej angażuje się w proces uczenia się i wykazuje większą wytrwałość w pokonywaniu trudności. Z kolei badania nad rezyliencją wskazują, że kluczową rolę w radzeniu sobie z trudnościami odgrywają czynniki ochronne obecne w środowisku życia młodego człowieka, takie jak wspierające relacje z dorosłymi, poczucie przynależności czy możliwość rozwijania własnych kompetencji (Rutter, 2012; Masten, Barnes, 2018). W tym kontekście zasoby, takie jak relacje społeczne, poczucie sprawczości czy kompetencje autoregulacyjne, uznawane są dziś za ważne elementy środowiska sprzyjającego rozwojowi.

W podobnym kierunku rozwijają się współczesne dyskusje pedagogiczne dotyczące pedagogiki zasobów. Jak zauważa Halina M. Wróblewska (2022), dominujący przez długi czas nurt badań pedagogicznych koncentrował się przede wszystkim na problemach, zaburzeniach i deficytach rozwojowych, podczas gdy coraz wyraźniej dostrzega się potrzebę równoważenia tej perspektywy orientacją na potencjał, zdolności i dobrostan człowieka. Pedagogika pozytywnych zasobów proponuje zatem inne spojrzenie na proces wychowania i edukacji – takie, w którym punktem wyjścia staje się pytanie o to, jakie warunki sprzyjają rozwojowi potencjału jednostki oraz

jakie środowiska edukacyjne pozwalają ten potencjał rozpoznawać i wzmacniać. W tym sensie pedagogika zasobów zwraca uwagę na takie kategorie, jak twórczość, zdolności, mądrość czy dobrostan, które mogą stanowić podstawę programów wychowania i edukacji ukierunkowanych na rozwój (Szmidt, 2013).

Podejście to pozostaje bliskie nurtowi psychologii pozytywnej, który koncentruje się na badaniu czynników sprzyjających dobremu funkcjonowaniu człowieka i jakości życia (Seligman, 2005; Trzebińska, 2008; Czapiński, 2004). Szkoła to przecież nie tylko miejsce przekazywania wiedzy, lecz także środowisko społeczne, w którym uczniowie rozwijają swoje zasoby psychologiczne i społeczne. Oznacza to, że edukacja nie ogranicza się do osiągania określonych wyników poznawczych, lecz obejmuje także kształtowanie kompetencji społecznych, poczucia sensu działania oraz zdolności do refleksji nad własnym rozwojem. Z tej perspektywy szczególnego znaczenia nabierają te elementy życia szkolnego, które sprzyjają budowaniu relacji, wzmacnianiu sprawczości uczniów oraz rozwijaniu ich refleksyjności.

Choć tutoring jest często opisywany jako metoda indywidualnej pracy z uczniem, jego znaczenie wykracza poza poziom metodyki pracy nauczyciela w obszarze wiedzy i umiejętności szkolnych ucznia, nawet jeśli myślimy o tutoringu naukowym. W swojej istocie tworzy on bowiem przestrzeń relacji, dialogu i refleksji, która sprzyja budowaniu kluczowych zasobów rozwojowych młodego człowieka.

Na tym tle tutoring szkolny można interpretować jako praktykę pedagogiczną wpisującą się w logikę pedagogiki zasobów. Choć tutoring jest często opisywany jako metoda indywidualnej pracy z uczniem, jego znaczenie wykracza poza poziom metodyki pracy nauczyciela w obszarze wiedzy i umiejętności szkolnych ucznia, nawet jeśli myślimy o tutoringu naukowym. W swojej istocie tworzy on bowiem przestrzeń relacji, dialogu i refleksji, która sprzyja budowaniu kluczowych zasobów rozwojowych młodego człowieka.

Jednym z najważniejszych zasobów środowiskowych w rozwoju dzieci i młodzieży jest relacja z dorosłym, który okazuje zainteresowanie, wsparcie i uważność. Badania nad relacjami nauczyciel–uczeń wskazują, że ich jakość pozostaje istotnym predyktorem zarówno zaanga-

żowania szkolnego, jak i osiągnięć edukacyjnych uczniów (Roorda i in., 2011; Wentzel, 2012). Relacje oparte na zaufaniu sprzyjają również poczuciu bezpieczeństwa oraz budowaniu pozytywnego stosunku do szkoły. Uczeń, który doświadcza wsparcia ze strony dorosłych, łatwiej podejmuje wysiłek poznawczy i chętniej angażuje się w działania wymagające wytrwałości.

Właśnie w tym miejscu ujawnia się szczególne znaczenie tutoringu. Wprowadza on bowiem do środowiska szkolnego specyficzną formę relacji edukacyjnej, opartą na regularnym spotkaniu i dialogu. Spotkania tutoringowe odbywają się w formule indywidualnej rozmowy, która wykracza poza ramy typowych interakcji klasowych. Nie są one podporządkowane wyłącznie realizacji treści programowych ani bieżącej ocenie osiągnięć ucznia. Ich istotą jest rozmowa o doświadczeniach ucznia, jego zainteresowaniach, trudnościach oraz planach rozwojowych.

Z pedagogicznego punktu widzenia relacja tutoringowa może być rozumiana jako przestrzeń, w której uczeń doświadcza jednego z podstawowych warunków sprzyjających uczeniu się – poczucia bycia zauważonym i potraktowanym podmiotowo. Takie doświadczenie wzmacnia poczucie przynależności do wspólnoty szkolnej oraz sprzyja rozwijaniu motywacji wewnętrznej (Ryan, Deci, 2000). W tym sensie tutoring nie tylko wspiera proces uczenia się, ale także przyczynia się do budowania pozytywnego stosunku ucznia do własnego rozwoju.

Z pedagogicznego punktu widzenia relacja tutoringowa może być rozumiana jako przestrzeń, w której uczeń doświadcza jednego z podstawowych warunków sprzyjających uczeniu się – poczucia bycia zauważonym i potraktowanym podmiotowo.

Relacyjny charakter tutoringu wiąże się również z drugim ważnym obszarem budowania zasobów, rozwojem sprawczości ucznia. Współczesne koncepcje edukacji podkreślają, że jednym z podstawowych celów szkoły powinno być wspieranie uczniów w przejmowaniu odpowiedzialności za własne uczenie się i rozwój.

Proces ten wiąże się z rozwijaniem kompetencji autoregulacyjnych, takich jak wyznaczanie celów, monitorowanie własnych działań czy refleksja nad strategiami uczenia się (Zimmerman, 2002; Panadero,

2017). Kompetencje te nie rozwijają się jednak wyłącznie poprzez przekazywanie wiedzy o uczeniu się. Wymagają środowiska edukacyjnego, które umożliwia uczniowi podejmowanie decyzji, planowanie działań oraz analizowanie własnych doświadczeń.

Twórczy potencjał ucznia można również rozumieć jako jeden z ważnych zasobów rozwojowych. W ujęciu pedagogiki zasobów twórczość nie jest traktowana wyłącznie jako szczególna zdolność jednostki, lecz jako potencjał, który może być rozwijany dzięki odpowiednio organizowanym doświadczeniom edukacyjnym. Oznacza to, że środowisko szkolne powinno stwarzać warunki sprzyjające autonomii, refleksyjności i podejmowaniu twórczych działań przez uczniów. W tym sensie rozwijanie kompetencji twórczych stanowi ważny element edukacji ukierunkowanej na wzmacnianie zasobów jednostki i wspieranie jej rozwoju (Wróblewska, 2022).

Myślenie o edukacji w kategoriach zasobów znajduje swoje odzwierciedlenie również w badaniach nad współczesną profilaktyką szkolną. Coraz częściej podkreśla się, że skuteczna profilaktyka nie powinna ograniczać się wyłącznie do zapobiegania zachowaniom ryzykownym. Jej celem powinno być także wzmacnianie czynników ochronnych obecnych w środowisku życia młodych ludzi (Weare, Nind, 2011; Masten, Barnes, 2018).

Takie podejście określane jest mianem profilaktyki pozytywnej, ponieważ koncentruje się na rozwijaniu zasobów psychologicznych i społecznych uczniów, które umożliwiają im radzenie sobie z trudnościami i podejmowanie konstruktywnych decyzji. W tym świetle tutoring można interpretować jako praktykę pedagogiczną, która – nawet jeśli nie jest projektowana jako program profilaktyczny – wpisuje się w logikę działań wzmacniających czynniki ochronne. Relacja tutoringowa sprzyja rozwijaniu poczucia przynależności, autonomii oraz refleksyjności ucznia, a więc elementów uznawanych w badaniach za istotne dla dobrostanu i rozwoju młodych ludzi.

Jednocześnie budowanie zasobów nie dotyczy wyłącznie indywidualnego funkcjonowania ucznia. Coraz więcej badań wskazuje, że rozwój młodych ludzi pozostaje silnie powiązany z kulturą szkoły jako środowiska społecznego. Szkoły, w których relacje między nauczyciela-

mi a uczniami oparte są na zaufaniu, dialogu i wzajemnym szacunku, charakteryzują się wyższym poziomem zaangażowania uczniów oraz lepszym klimatem wychowawczym (Cohen i in., 2009). Jednocześnie badania wskazują, że najbardziej skuteczne są działania systemowe i długofalowe, zakorzenione w codziennym funkcjonowaniu szkoły i obejmujące całą społeczność szkolną, a nie jedynie jednorazowe inicjatywy o charakterze akcyjnym. W tym ujęciu profilaktyka nie jest wyłącznie narzędziem ograniczania problemów, lecz elementem szerszej strategii wspierania dobrostanu psychicznego i społecznego uczniów oraz budowania środowiska szkolnego sprzyjającego rozwojowi (Jaskulska, 2024).

Z tej perspektywy tutoring można postrzegać jako jedną z praktyk wzmacniających kulturę szkoły. Wprowadzanie do szkolnej codzienności przestrzeni indywidualnego dialogu i refleksji sprzyja budowaniu relacyjnego wymiaru edukacji.

BIBLIOGRAFIA

Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M.,, Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record, 111*(1), 180–213. https://doi.org/10.1177/016146810911100108

Czapiński, J., red., (2004). *Psychologia pozytywna: Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Jaskulska, S. (2024). Profilaktyka w szkole oparta na dowodach naukowych: skuteczność interwencji i wyzwania. *Rocznik Pedagogiczny, 47*, 47–57. https://doi.org/10.14746/rp.2024.47.4

Masten, A. S.,, Barnes, A. J. (2018). Resilience in Children: Developmental Perspectives. *Children*, *5*(7), 98. https://doi.org/10.3390/children5070098

Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology, 8*, Article 422. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422

Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L.,, Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research, 81*(4), 493–529. https://doi.org/10.3102/0034654311421793

Ryan, R. M.,, Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54–67. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020

Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology, 24*(2), 335–344. https://doi.org/10.1017/S0954579412000028

Seligman, M. E. P. (2005). *Prawdziwe szczęście: Psychologia pozytywna a urzeczywistnienie naszych możliwości trwałego spełnienia*. Media Rodzina.

Szmidt, K. J. (2013). Pedagogika pozytywna: Twórczość – zdolności – mądrość zespolone. W: K. J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska (red.), *Zasoby twórcze człowieka* (s. 15–32). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Trzebińska, E. (2008). *Psychologia pozytywna*. Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.

Weare, K.,, Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? *Health promotion international*, *26 Suppl 1*, i29–i69. https://doi.org/10.1093/heapro/dar075

Wentzel, K. R. (2012). Teacher–student relationships and adolescent competence at school. In T. Wubbels, P. den Brok, J. van Tartwijk,, J. Levy (red.), *Interpersonal relationships in education* (s. 19–35). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-939-8_2

Wróblewska, H.M. (2022). Między brakiem a potencjałem. Pedagogika pozytywnych zasobów. *Forum Pedagogiczne*.

Wróblewska, H. M. (2022). Kompetencje twórcze w perspektywie pozytywnych zasobów. *Podstawy Edukacji, 15*, 133–146.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, *41*(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

FILIP LEŚNIAK

TUTORING Z PERSPEKTYWY DYREKTORA SZKOŁY



Pomysł na to, że tutoring jako sposób na spotkanie się ucznia z nauczycielem pasuje do misji Piątkowskiej Szkoły Społecznej, narodził się przed kilkunastu laty. Szkoła od początku swojego istnienia budowała swoją tożsamość wokół relacji, podmiotowości ucznia i przekonania, że edukacja nie jest wyłącznie przekazywaniem wiedzy, lecz procesem towarzyszenia młodemu człowiekowi w jego rozwoju. W tym kontekście tutoring okazał się naturalnym przedłużeniem tych wartości – praktyką, która pozwala nadać im konkretny kształt w codziennym życiu szkoły.

Tutoring pojawił się jako pewien eksperyment pedagogiczny. Inspiracją były doświadczenia szkół i środowisk edukacyjnych, które wprowadzały indywidualne spotkania ucznia z nauczycielem jako przestrzeń refleksji nad rozwojem, motywacją i osobistymi celami ucznia. Ten początkowy okres nazwać by można – z przymrużeniem oka – "epoką romantyczną" tutoringu w Piątkowskiej. Nieliczni nauczyciele-tutorzy przemierzali kręte korytarze szkoły w poszukiwaniu potencjalnych tutorantów. Wybranym przez siebie uczniom proponowali nową, ekscytującą przygodę edukacyjną – zapraszali ich do wspólnej podróży w kierunku, który uczniowie mieli wyznaczać sami. Eksperyment przynosił pozytywne efekty w każdym przypadku.

Podjęto więc wspólną decyzję o przejściu z epoki "romantycznej" do "pozytywistycznej". Celem stało się umożliwienie każdemu uczniowi szkoły skorzystania z dobrodziejstw tutoringu. Wymagało to zgody zarządu stowarzyszenia prowadzącego szkołę na finansowanie zarówno szkolenia kadry, jak i samych praktyk tutorskich. Konieczne były także decyzje organizacyjne ze strony dyrekcji szkoły: powołano zespół tutorów, wyłoniono koordynatora, ustalono zasady pracy z uczniami i wymiany doświadczeń między tutoriami, wprowadzono szkolne standardy pracy, a do szkolnego kalendarza wpisano stałe wydarzenia promujące tutoring wśród uczniów i rodziców. Przede wszystkim jednak wymagało to zaangażowania nauczycieli-tutorów, ich wiary w skuteczność tej metody — nie tylko w prowadzenie procesów tutoringowych, ale także w promowanie jej wśród koleżanek i kolegów z grona pedagogicznego.

W sytuacji ograniczonej liczby tutorów (oraz środków finansowych) podjęto też decyzję, aby skupić wysiłki tutorskie na uczniach klas siódmych, będących w przełomowym pod wieloma względami mo-

W literaturze pedagogicznej najczęściej wyróżnia się trzy główne formy tutoringu realizowanego w szkole: tutoring naukowy, tutoring rozwojowy oraz tutoring artystyczny. Choć każda z nich akcentuje nieco inne cele, wszystkie opierają się na indywidualnej relacji tutora z uczniem oraz pracy ukierunkowanej na rozwój potencjału podopiecznego.

mencie. Spotkania tutorskie często koncentrują się na pytaniach o cele, zainteresowania i osobiste strategie uczenia się. W ten sposób uczeń stopniowo uczy się, że ma wpływ na swój rozwój i że jego głos w procesie edukacji jest ważny. To doświadczenie bywa szczególnie istotne w wieku adolescencji, kiedy młodzi ludzie intensywnie poszukują swojej tożsamości i miejsca w świecie.

Warto w tym miejscu zaznaczyć, że podstawowym założeniem tutoringu w Piątkowskiej jest jego dobrowolność. Uczniowie mogą wybrać tutora i skorzystać z tej formy rozwoju, ale nie muszą (i część z nich rzeczywiście z tej możliwości nie korzysta). Podobnie nauczyciele zostają tutorami i prowadzą zajęcia całkowicie dobrowolnie. Zachętą – oprócz satysfakcji ze stosowania skutecznej metody – są okresowe szkolenia całej kadry, dofinansowanie szkoleń indywidualnych oraz wynagrodzenie za przeprowadzone procesy tutorskie. Zasada dobrowolnego udziału nauczycieli wiąże się jednak z pewnymi ograniczeniami – przy licznych rocznikach zaczyna brakować tutorów. Częściowym rozwiązaniem okazało się uelastycznienie długości procesów tutorskich – obok standardowych, trwających 20 spotkań, skuteczne okazały się także procesy krótsze, 10-godzinne.

Wprowadzenie tutoringu w szkole nie jest jedynie decyzją metodyczną. W praktyce oznacza ono zmianę sposobu funkcjonowania instytucji. Tutoring zakłada indywidualne spotkania z uczniami, którzy potrzebują czasu, uwagi i przygotowania. Nie da się ich w pełni wpisać w logikę szkoły nastawionej wyłącznie na realizację podstawy programowej i ocenianie efektów nauczania. Z czasem okazało się, że tutoring jest czymś znacznie szerszym – sposobem budowania relacji i elementem kultury organizacyjnej szkoły. W takim ujęciu staje się on częścią sposobu myślenia o edukacji. Zakłada, że każdy uczeń jest osobą z własnym tempem rozwoju, potrzebami i doświadczeniami, a nauczyciel – oprócz roli eksperta w swojej dziedzinie – pełni także rolę przewodnika i towarzysza w procesie uczenia się. Spotkanie tutorskie jest więc przestrzenią dialogu, w której pojawia się miejsce na

pytania o sens uczenia się, o mocne strony ucznia, o jego trudności, marzenia czy wątpliwości.

Jednocześnie wprowadzanie tutoringu w szkole nie jest wolne od wyzwań. Jednym z najczęściej pojawiających się ograniczeń jest czas. Nauczyciele funkcjonują w systemie, który stawia przed nimi liczne wymagania – od realizacji programu nauczania po obowiązki administracyjne. W takich warunkach znalezienie przestrzeni na regularne spotkania tutorskie bywa trudne i wymaga świadomego wsparcia ze strony dyrekcji oraz odpowiedniej organizacji pracy szkoły. Piątkowskiej zdecydowano się nawet na zmianę rozkładu lekcji w ciągu dnia, aby stworzyć warunki sprzyjające takim spotkaniom.

Drugim wyzwaniem jest przygotowanie nauczycieli do roli tutora. Tutoring opiera się na umiejętnościach prowadzenia rozmowy, zadawania pytań, aktywnego słuchania i budowania relacji opartej na zaufaniu. Nie są to kompetencje, które zawsze pojawiają się automatycznie wraz z doświadczeniem dydaktycznym. Dlatego wdrażanie tutoringu często wiąże się z potrzebą szkoleń, superwizji oraz przestrzeni do wymiany doświadczeń między nauczycielami.

Istotne są także oczekiwania samej instytucji szkolnej i środowiska zewnętrznego. Szkoła funkcjonuje w systemie, który mocno akcentuje mierzalne efekty nauczania – wyniki egzaminów, oceny czy rankingi. Tymczasem efekty tutoringu mają często charakter trudny do uchwycenia w prostych wskaźnikach: dotyczą relacji, poczucia sensu uczenia się czy rozwoju osobistego ucznia. Z tego powodu tutoring bywa czasem postrzegany jako działanie „dodatkowe", choć w rzeczywistości może stanowić jeden z fundamentów wspierających rozwój młodych ludzi.

W Piątkowskiej Szkole Społecznej tutoring na szerszą skalę udało się wprowadzić dzięki uświadomieniu sobie powyższych wyzwań i podjęciu działań, które pozwoliły na nie skutecznie odpowiedzieć. Tutoring nie jest już w naszej szkole jedynie metodą pracy z uczniem. Stał się elementem szerszego sposobu myślenia o edukacji – takiego, w którym relacja między nauczycielem a uczniem staje się jednym z najważniejszych narzędzi rozwoju. W tym sensie tutoring nie tyle „dodaje się" do istniejącej struktury szkoły, ile powoli ją współtworzy, wpływając na to, jak rozumiemy rolę nauczyciela, ucznia i samego procesu uczenia się. Można powiedzieć, że działa on jak cichy me-

chanizm zmiany kultury szkoły. Nie zawsze widać go w statystykach czy oficjalnych dokumentach, ale ujawnia się w codziennych rozmowach, w sposobie zadawania pytań, w uważności na indywidualną historię ucznia. I właśnie w tej codziennej praktyce – w krótkich, regularnych spotkaniach, w rozmowach o trudnościach i sukcesach – kultura szkoły powoli nabiera bardziej dialogicznego i wspierającego charakteru.

IZABELLA TILLNER

KIEDY CISZA MÓWI WIĘCEJ NIŻ SŁOWA – O TUTORSTWIE W POSZUKIWANIU SENSU



Tytuł tego tekstu nawiązuje do myśli Victora E. Frankla (2012), który wielokrotnie podkreślał, że moment niewiedzy nie jest porażką, lecz początkiem poszukiwania sensu. „Nie wiem" nie musi oznaczać pustki – może być uczciwym uznaniem, że sens nie jest jeszcze odkryty. W pracy tutorskiej to właśnie takie momenty pojawiają się wyjątkowo często. Młodzi ludzie, pytani o cele, marzenia czy plany, odpowiadają czasem krótko i bezradnie: „nie wiem". Ten tekst jest próbą pokazania, że w tutoringu owo „nie wiem" może stać się nie przeszkodą, lecz punktem wyjścia – zaproszeniem do wspólnej drogi, w której poszukiwanie celu bywa celem samym w sobie.

Współczesna młodzież dorasta w czasach ogromnej złożoności i presji. Oczekuje się od nastolatków, że w bardzo młodym wieku będą umieli podejmować ważne decyzje życiowe, określić swoje pasje, plany na przyszłość czy nawet to, kim chcą być jako ludzie. Bardzo wcześnie stawia się im pytania, na które dorośli często sami nie potrafiliby odpowiedzieć bez długiego namysłu. „Kim chcesz być w przyszłości?", „Jaki zawód wybierzesz?", „Co jest twoją pasją?" – te pytania padają w wieku, w którym tożsamość dopiero się kształtuje, a wewnętrzne „ja" bywa jeszcze nieuchwytne i zmienne.

Oczekujemy deklaracji, planów i decyzji, zapominając, że rozwój nie przebiega liniowo, a dojrzewanie do wyboru wymaga czasu, prób i błędów. Tymczasem dużo młodych ludzi nie wie, czego potrzebuje, czego chce ani w którą stronę zmierza — i to nie z powodu lenistwa czy ignorancji, ale często dlatego, że zmagają się z zestawem silnych emocji, lęków i barier wewnętrznych, o których nie uczymy ich mówić otwarcie. W tym sensie odpowiedź „nie wiem" może być jedną z najbardziej uczciwych, jakie młody człowiek potrafi dziś sformułować. Nie oznacza ona braku ambicji ani rezygnacji, lecz raczej świadomość własnej niegotowości i przeciążenia. W świecie nadmiaru bodźców i porównań brak jasnej odpowiedzi bywa formą obrony przed kolejnym oczekiwaniem, któremu trzeba sprostać.

Na przykład w badaniu ogólnopolskim „MŁODE GŁOWY. Otwarcie o zdrowiu psychicznym", przeprowadzonym w ramach projektu Fundacji UNAWEZA, wzięło udział ponad 180 000 uczniów w wieku 10–19 lat. Wyniki tego raportu pokazują, że aż ponad 80% młodych osób odczuwa stres, który utrudnia im normalne funkcjonowanie, a wielu doświadcza skrajnie niskiej samooceny i poczucia bezradności.

Co drugi uczeń czuje się czasami bezużyteczny, a niemal co trzeci nie lubi siebie. Blisko 10% deklaruje, że podjęło próbę samobójczą, a niemal 40% młodych osób przyznało, że myślało o odebraniu sobie życia – dane te obrazują głębokie wyzwania, jakie stoją dziś przed nastolatkami w Polsce.

Takie statystyki pokazują, że problem „nie wiem" nie jest jedynie brakiem konkretnej odpowiedzi czy chęci do rozmowy. To często skutek braku poczucia własnej sprawczości, trudności z samoakceptacją i głębokiego stresu, jaki towarzyszy młodym ludziom na co dzień. W takim kontekście to, co wydaje się powierzchowne – milczenie, jednozdaniowe odpowiedzi, zmęczenie rozmową – okazuje się symptomem czegoś znacznie głębszego: lęku, którego młodzi uczniowie często nie potrafią jeszcze nazwać.

Wszystkie te doświadczenia – presja wyboru, przeciążenie emocjonalne, trudność w nazywaniu siebie – spotykają się bardzo wyraźnie w relacji jeden na jeden. Tam, gdzie nie ma klasy, ocen ani ról narzuconych z góry, a jest tylko dwoje ludzi i przestrzeń do rozmowy. Gdzie „nie wiem" przestaje być problemem do szybkiego rozwiązania, a zaczyna być sygnałem, którego warto wysłuchać.

Tutoring to dla mnie nie tylko metoda pracy z uczniem, ale przede wszystkim sposób budowania relacji opartych na zaufaniu i indywidualnym tempie rozwoju. Nie zawsze prowadzi prostą drogą do jasno określonego celu – czasem jego istotą jest właśnie poszukiwanie sensu. Tutor nie jest przewodnikiem z mapą, lecz towarzyszem w drodze, który pomaga uczniowi rozpoznać własne kierunki.

Spotkania tutorskie mają w sobie coś z rozmowy, a czasem coś z milczenia. Zdarza się bowiem, że uczeń, zaproszony do dialogu, odpowiada wyłącznie: „Nie wiem". Te dwa słowa – pozornie puste, a w rzeczywistości gęste od emocji – potrafią zatrzymać całą dynamikę pracy. Bywają murem, który odgradza dziecko od świata i od samego siebie. Jak pokazują badania, cisza w edukacji może pełnić różne funkcje – zarówno blokujące, jak i wspierające refleksję oraz samoregulację ucznia (Nitecka-Walerych, 2021; Olearczyk, 2016).

Cisza w kontekście edukacyjnym jest często postrzegana jako brak – brak zaangażowania, brak wiedzy, brak gotowości. Tymczasem może być formą ochrony. W psychologii rozwojowej wskazuje się, że dzieci

i młodzież często korzystają z mechanizmów obronnych w sytuacjach stresu lub niepewności (Erikson, 2000; Siegel, Brynson 2014). Milczenie nie musi więc oznaczać oporu – może oznaczać potrzebę bezpieczeństwa, swoistą pauzę, zanim podopieczni zaryzykują otwarcie się na drugiego człowieka.

Tutor, który potrafi uszanować tę ciszę, daje uczniowi komunikat: „Nie musisz mówić od razu. Masz prawo do swojego tempa". Zamiast traktować ją jako przeszkodę, warto dostrzec w niej element procesu uczenia się. Dla tutora, który lubi mieć „plan", uporządkowane struktury i jasno wytyczone cele, takie doświadczenie może okazać się szczególnie trudne. I jednocześnie szczególnie potrzebne.

Tutor, który potrafi uszanować tę ciszę, daje uczniowi komunikat: „Nie musisz mówić od razu. Masz prawo do swojego tempa". Zamiast traktować ją jako przeszkodę, warto dostrzec w niej element procesu uczenia się.

Początkowo spotkania z uczniem zamkniętym w sobie mogą rodzić poczucie bezradności. Przecież tutoring z definicji opiera się na rozmowie, na wzajemnej wymianie. Co zrobić, gdy tej wymiany brak? Kiedy każde pytanie odbija się jak echo od ściany i wraca w postaci krótkiego: „Nie wiem"? Pierwszą lekcją okazała się dla mnie pokora – świadomość, że to nie ja decyduję o tempie ani o kierunku tej wędrówki. To uczeń, jego potrzeby, lęki i niewypowiedziane myśli mają być punktem wyjścia.

Pamiętam spotkania, podczas których cisza trwała długie minuty. Uczeń siedział naprzeciwko, bawiąc się rękawem bluzy, unikając kontaktu wzrokowego. Każde kolejne pytanie zdawało się pogłębiać dystans, zamiast go skracać. Dopiero gdy pozwoliłam tej ciszy wybrzmieć – bez ponagleń, bez prób „ratowania" rozmowy – pojawiała się zmiana: spokojniejszy oddech, uniesione spojrzenie, czasem jedno zdanie, wypowiedziane bardzo cicho.

Zrozumienie, że to uczeń nadaje tempo, wymagało ode mnie wewnętrznej przemiany. Do tej pory postrzegałam tutoring jako proces wspólnej pracy nad określonym celem – czymś, co można zaplanować, usystematyzować i zmierzyć. Tymczasem spotkania z uczniem zamkniętym w sobie uczyły mnie cierpliwości innego rodzaju: takiej, w której nie mam gwarancji rezultatu, ale mam pewność, że moja obecność ma znaczenie. To nie jest łatwe dla dorosłego – szczegól-

Tutoring przypomina, że w pracy z drugim człowiekiem proces bywa ważniejszy niż efekt. Uczeń, który dziś odpowiada „nie wiem", może potrzebować wielu spotkań, zanim wypowie pierwsze zdanie o sobie. Ale ten czas nie jest czasem straconym, to fundament zaufania i samoświadomości, którego nie da się przyspieszyć.

nie tego, który przez lata funkcjonował w systemie edukacyjnym, w którym sukces utożsamia się z szybkim efektem. Tutoring przypomina, że w pracy z drugim człowiekiem proces bywa ważniejszy niż efekt. Uczeń, który dziś odpowiada „nie wiem", może potrzebować wielu spotkań, zanim wypowie pierwsze zdanie o sobie. Ale ten czas nie jest czasem straconym, to fundament zaufania i samoświadomości, którego nie da się przyspieszyć.

W tym sensie „nie wiem" może być początkiem autentycznego procesu poznawania siebie. To punkt zerowy, od którego dopiero można zacząć szukać – bez presji, że odpowiedź musi pojawić się natychmiast. Rolą dorosłego nie jest wówczas szybkie wypełnienie tej pustki, ale uznanie jej sensu i stworzenie warunków, w których pytania będą mogły dojrzeć.

Podczas spotkań szczególnie pomocne stały się metafory. Język obrazów, niedosłowność, która otwiera nowe drzwi. Karty Dixit – pozornie zwykłe ilustracje, pełne kolorów i dziwacznych, symbolicznych scen – zaczęły działać tam, gdzie zawodził język prostych pytań. W literaturze edukacyjnej i psychologicznej wielokrotnie podkreśla się, że metafory ułatwiają ekspresję emocji i wspierają proces poznawczy, pozwalając na bezpieczne mówienie o tym, co trudne (Lloyd, 2015; Janczuro, 2024). Zamiast: „O czym chcesz dziś porozmawiać?", pojawiało się zaproszenie: „Wybierz kartę, która najlepiej oddaje to, jak się dziś czujesz". Obrazy pozwalały uczniowi oderwać się od paraliżującego „nie wiem", bo nie wymagały definicji ani analizy. Były jak lustra – nie narzucały odpowiedzi, a jedynie zapraszały do własnej interpretacji.

Z czasem, dzięki tej niedosłowności, zaczęły pojawiać się historie. Opowiadania, które z początku dotyczyły wyłącznie postaci z kart, magicznych stworzeń czy baśniowych miejsc. Jednak powoli te opowieści stawały się bardziej osobiste. Bohaterowie zaczęli nosić znajome emocje, doświadczać podobnych trudności. Badania wskazują, że narracja i opowieść mogą pełnić rolę pomostu między przeżyciem a możliwością jego nazwania, szczególnie w pracy z dziećmi i mło-

dzieżą (Hanna, 2022; Kolasa, 2022). Uczeń, nawet jeśli nie mówił wprost o sobie, mówił o sobie poprzez metaforę. I to wystarczało, by powoli przełamywać lęk. Obraz staje się pośrednikiem – czymś trzecim pomiędzy uczniem a tutorem. Dzięki temu rozmowa przestaje być przesłuchaniem, a zaczyna przypominać wspólne odkrywanie znaczeń.

Praca z uczniem, który ukrywa się za „nie wiem", wymaga redefinicji roli tutora. Przestaję być kimś, kto prowadzi i motywuje do osiągania celu, a staję się towarzyszem w drodze, który potrafi być obok – nawet jeśli ta droga przez długi czas przypomina stanie w miejscu. Bazując na moich doświadczeniach, mogę wskazać pięć zasad pracy z podopiecznym, który mówi: „Nie wiem".

Praca z uczniem, który ukrywa się za „nie wiem", wymaga redefinicji roli tutora. Przestaję być kimś, kto prowadzi i motywuje do osiągania celu, a staję się towarzyszem w drodze, który potrafi być obok – nawet jeśli ta droga przez długi czas przypomina stanie w miejscu.

1. Słuchaj ciszy – nie wypełniaj jej pośpiesznie

Milczenie ucznia to też komunikat. Czasem wyraża lęk, czasem niepewność, a czasem potrzebę spokoju. Zamiast wypełniać ciszę kolejnymi pytaniami, warto ją uszanować. Daj dziecku przestrzeń, by mogło poczuć się bezpiecznie – to pierwszy krok do zaufania.

2. Sięgaj po metafory i obrazy

Nie każdy potrafi mówić o emocjach wprost. Karty Dixit, zdjęcia, ilustracje czy przedmioty-symbole pomagają w wyrażaniu tego, co trudne do nazwania. Metafora obniża lęk i otwiera ucznia na rozmowę bez presji dosłowności.

3. Pozwól, by uczeń mówił cudzym głosem

Zamiast pytać o jego własne doświadczenia, poproś, by wymyślił historię lub bohatera. W opowieściach łatwiej ukryć emocje, a jednocześnie – łatwiej je rozpoznać. Z czasem uczeń sam zacznie zauważać podobieństwa między fikcją a swoim światem.

4. Rezygnuj z kontroli, ale nie z obecności

Nie wszystko da się zaplanować. Spotkania z zamkniętym uczniem wymagają elastyczności i gotowości do zmiany planu. Tutor nie musi prowadzić – wystarczy, że towarzyszy. Uważność, cierpliwość i konsekwencja są ważniejsze niż perfekcyjny scenariusz.

5. Traktuj poszukiwanie jako wartość

Nie każdy uczeń wie, czego chce – i to jest w porządku. Daj mu prawo do szukania. Celem tutoringu nie zawsze jest konkretna odpowiedź; czasem sam proces odkrywania jest największym osiągnięciem.

Uczeń, który mówi „nie wiem", często potrzebuje nie nauczyciela z gotowymi odpowiedziami, ale człowieka, który potrafi spokojnie poczekać, aż odpowiedzi zaczną pojawiać się w swoim czasie.

Dla mnie, jako tutora, to doświadczenie było czymś więcej niż metodą pracy. Nauczyło mnie cierpliwego słuchania i rezygnacji z gotowych scenariuszy. Spotkania, które kiedyś planowałam co do minuty, zaczęły przypominać wspólne odkrywanie – trochę błądzenie, trochę poszukiwanie drogi w lesie. Okazało się, że brak jasno sprecyzowanego celu na początku nie oznacza porażki. Czasem właśnie samo poszukiwanie staje się celem – podopieczny uczy się, że ma prawo błądzić, próbować, że jego cisza też ma znaczenie. Ten sposób myślenia doskonale koresponduje z filozofią tutoringu, rozumianego jako proces towarzyszenia uczniowi w jego własnym rozwoju, bez narzucania gotowych celów (Gajak-Toczek, 2024; Budzyński i in., 2009).

Wspomniana wyżej „utrata kontroli", nauczyła mnie też, że należy walczyć z potrzebą, by spotkanie „czemuś służyło", by przyniosło widoczny efekt, by dało się je podsumować konkretnym wnioskiem. Praca z uczniem zamkniętym w sobie pokazała mi, że nie każda wartość jest mierzalna, a nie każdy proces da się zamknąć w ramy planu. Z czasem zaczęłam rozumieć, że towarzyszenie uczniowi w jego niewiedzy jest równie ważne jak wspieranie go w osiąganiu celów. Rezygnacja z kontroli nie oznaczała rezygnacji z odpowiedzialności – przeciwnie, wymagała większej uważności, cierpliwości i gotowości na niepewność.

Najważniejsze odkrycie brzmiało: nie warto rezygnować z dzieci, które chowają się w „nie wiem". W ich milczeniu kryje się coś więcej niż

niechęć do rozmowy – to często lęk, potrzeba bezpieczeństwa, czasem brak doświadczenia w mówieniu o sobie. Ale jeśli da się im przestrzeń, narzędzia i metafory, mogą zacząć budować swój własny język.

Tutoring w takim wydaniu staje się sztuką obecności. To nie lekcja z podręcznikiem, ale towarzyszenie komuś w odkrywaniu własnych dróg. Cierpliwość, pokora i wiara w potencjał drugiej osoby to wartości, które rodzą się właśnie w spotkaniach z tymi, którzy najpierw mówią: „Nie wiem". W świecie, który nieustannie przyspiesza, dzieci i młodzież potrzebują dorosłych, którzy potrafią zwolnić. Którzy nie wycofują się w momencie trudności, ciszy bądź braku odpowiedzi.

Bo paradoksalnie, od „nie wiem" zaczyna się najważniejsze – proces szukania. A poszukiwanie celu, nawet jeśli trwa długo, samo w sobie staje się niezwykle ważne.

BIBLIOGRAFIA

Budzyński, M., Czekierda, P., Traczyński, J.,, Zalewski, Z. (red.). (2009). *Tutoring w szkole: Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*. Towarzystwo Edukacji Otwartej.

Erikson, E. H. (2000). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Dom Wydawniczy Rebis.

Gajak-Toczek, M. (2024). *Tutoring w kształceniu przyszłych polonistów: Refleksje z praktyki*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Hanna, A. (2022). Seen and not heard: Students' uses and experiences of silence in school relationships at a secondary school. *Childhood*, *29*(1), 24–38. https://doi.org/10.1177/09075682211055605

Janczuro, M. (2024). Nauczyciel jako przewodnik: Analiza metafor w wypowiedziach nauczycieli. *Języki Obce w Szkole, 2*, 83–90.

Frankl, V. E. (2012). *Człowiek w poszukiwaniu sensu*. Wydawnictwo Czarna Owca.

Fundacja UNAWEZA. (n.d.)/ *Młode głowy: Otwarcie o zdrowiu psychicznym*. https://mlodeglowy.pl/

Kolasa, D. (2022). Nie metoda, nie technika, ale raczej podejście do pracy z drugim człowiekiem – tutoring oczami tutora. *Przegląd Pedagogiczny, 2*, 122–143. https://doi.org/10.34767/PP.2022.02.08

Lloyd, J. (2015). *The therapeutic use of metaphor: A heuristic study*. The University of Manchester (United Kingdom).

Nitecka-Walerych, A. (2021). Cisza w edukacji wczesnoszkolnej. *Colloquium, 13*(4), 79–92. https://doi.org/10.34813/41coll2021

Olearczyk, T. (2016). *Cisza w edukacji szkolnej*. Oficyna Wydawnicza AFM, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.

Siegel, D. J.,, Bryson, T. P. (2014). *The power of showing up: How parental presence shapes who our kids become and how their brains get wired*. Ballantine Books.



KATARZYNA RADZIŁOWSKA

ALICJA W KRAINIE TUTORINGU



Najlepsi nauczyciele uczą z serca,
a nie z książki.

(Horace Mann)

Ponad 10 lat temu stanęła obok mnie przy tablicy siedmioletnia dziewczynka o mądrych oczach. Bez najmniejszego potknięcia wykonała kultową piosenkę uczniów zaczynających przygodę z językiem niemieckim w naszej szkole, pod tytułem Hallo-Lied. Słowa utworu brzmiały:

Hallo, Anna! Hallo, Benno!
Alles prima! Alles klar!
Wir lernen Deutsch zusammen!
Das ist einfach wunderbar!
Deutsch ist cool und genial!
Deutsch ist international! (Swerlowa, 2020).

Alicja stała wyprostowana, pewna siebie, a jej wykonanie piosenki pamiętam do dziś. Było po prostu bez skazy pod każdym względem.

Przez kolejny rok szkolny Alicja rozwijała się językowo w sposób typowy dla dzieci zdolnych i wysoce zmotywowanych. W kolejnych latach pracowała z innym nauczycielem, równie doskonale. W klasie szóstej ponownie miałam możliwość prowadzenia Alicji, nie tylko w ramach regularnych zajęć, ale przede wszystkim tutoringu. Wreszcie rozpoczęłam współpracę, którą preferowałam od zawsze, moją ulubioną spersonalizowaną formę nauczania. Był to moment, w którym mogłam w pełni dotrzeć do osoby uczącej się, poznać ją bliżej oraz rozpoznać jej mocne i słabe strony. Wszystko to, co w sali lekcyjnej w obecności grupy, jest często czymś nierealnym.

Na początku naszego tutorialu miałyśmy jasno wyznaczony cel – przygotowanie do egzaminu umożliwiającego zdobycie certyfikatu A1 Goethe Institut. Nie mogłam sobie wymarzyć lepszej tutoranki – zdolna, ambitna, z jedną z najwyższych średnich ocen w szkole. Poza tym Alicja miała kontakt z „żywym" językiem dzięki rodzinie w Austrii. Na zajęciach pracowała z wielkim zaangażowaniem i w dużym skupieniu, ale była jedna kwestia, która stawała się coraz bardziej problematyczna, a mianowicie częsta absencja Alicji.

Nieobecności tutorantki były całkowicie usprawiedliwione, ale dla mnie – jako tutora, świadomego ogromu materiału i odpowiedzialności za Alicję – stawały się pewnego rodzaju ciężarem. Dopiero po kilku latach doszłam do transformacyjnej refleksji. Teraz wiem, że to, co dla mnie było irytujące, dla Alicji było siłą napędową wszelkich działań.

Alicja od piątego roku życia gra w tenisa. W wieku ośmiu lat dołączyła do klubu pływackiego. Narciarstwem zajęła się poważniej, jak to sama określiła, gdy miała 11 lat. Trenowała narciarstwo zjazdowe w Wielkopolskim Klubie Narciarskim Poznań-Ski. W sezonie jeździła na wiele obozów treningowych. Przygotowując się do sezonu narciarskiego, jeździła także na rolkach, a potem odbywały się już wyjazdy na lodówce w Alpach i treningi w Tatrach. W jednym z sezonów startowała głównie w Lidze Małopolskiego Związku Narciarskiego – najbardziej licznej pod względem uczestników lidze w Polsce. Jest to cykl odbywających się na Podhalu zawodów w konkurencji slalom gigant i slalom. Punkty z poszczególnych edycji liczą się do klasyfikacji generalnej (slalom gigant i slalom), w której Alicja w roku 2024 zajęła 6. miejsce w swojej grupie wiekowej. W klasyfikacji samego slalomu dziewczyna zajęła piątą pozycję.

Sport towarzyszył Alicji przez całą edukację i tak jest do dziś. W siódmej klasie podążała tą samą drogę. W klasie ósmej podobnie. Pracowała pilnie w szkole i rozwijała się sportowo. Zdążyłam się już przyzwyczaić do modelu funkcjonowania Alicji na tutoringu. Miałyśmy przed oczami jeszcze jeden cel – zdobycie certyfikatu A2. Byłam pełna podziwu, gdy Alicja drogą dedukcji niemal bezbłędnie rozwiązywała zadania egzaminacyjne i wykazywała się przy tym niezwykle analitycznym myśleniem. Obydwa egzaminy zdała z najwyższym, bardzo dobrym wynikiem.

Dziś Alicja jest uczennicą jednego z prestiżowych poznańskich liceów. Mamy cały czas kontakt, co jest dowodem na to, że prawdziwy tutoring nie kończy się wraz z momentem ukończenia szkoły. On trwa, jedynie w innej postaci. Alicja jest dla mnie ciekawym studium przypadku do analizy pod kątem nie tylko skuteczności tutoringu, ale przede wszystkim wpływu sportu na rozwój młodej osoby i zachowywania równowagi pomiędzy nauką a życiem, w tym zdolności do samoregulacji.

W czasie tutorialu z Alicją prowadziłam paralelnie zajęcia tutoringowe z jej rówieśniczką o imieniu Ewa. Cel zajęć był taki sam – podniesienie kompetencji językowych i przystąpienie do egzaminu z możliwością zdobycia certyfikatu. Przez rok obserwowałam dwie młode osoby mające podobne aspiracje i cele, za to odmienny styl pracy, strategie radzenia sobie ze stresem i efekty podjętych działań. Alicję,

zazwyczaj sfokusowaną na zadaniach, z wielką koncentracją i skutecznością rozwiązującą przykładowe zadania egzaminacyjne; oraz Ewę, również pracującą z wielką chęcią i zapałem, jednakże czasami niewytrzymującą napięcia związanego z nauką i liczbą obowiązków do wykonania. Podczas dwóch spotkań doszło do wybuchu negatywnych emocji po wielu błędnie wykonanych zadaniach. Powodem okazały się konflikty i problemy z rówieśnikami, które utrudniały dobre funkcjonowanie na zajęciach i owocną współpracę. Koniecznością było przerwanie zajęć i szczera rozmowa, która jest, moim zdaniem, integralną częścią tutoringu. Sam egzamin uwidocznił także wiele problemów z samoregulacją i nieradzenie sobie ze stresem egzaminacyjnym, gdyż po części ustnej Ewa była rozemocjonowana i przekonana o porażce, choć później wynik okazał się dobry.

Chciałabym przytoczyć tutaj pewną anegdotkę z tutorialu z Alicją. Pewnego zimowego poranka moja tutorantka pojawiła się z twarzą opaloną w paski po treningach na słonecznych stokach alpejskich i niezdejmowaniu okularów narciarskich przez kilka dni. Była tego dnia całkowicie rozkojarzona, co było dla niej czymś nowym. Kiedy zauważyłam, że jej poziom skupienia na zadaniach jest bliski zeru, zapytałam, o co chodzi. Alicja po raz pierwszy przyznała, że ze względu na wyjazd narciarski nie zdążyła opanować Trenu z języka polskiego, co będzie skutkować niższą oceną. Po tej informacji błyskawicznie zmienił się mój plan spotkania i razem z Alicją przyswajałam treść Trenu, a następnie odpytywałyśmy się wzajemnie z nieukrywaną przyjemnością. Alicja uspokoiła się i radośnie opuściła salę z opanowanym tekstem. Czasem wystarczy posłuchać i otworzyć się nie tylko na umysł, ale na całe wnętrze podopiecznego, zgodnie z myślą przypisywaną Barbarze Cage: „Nauczyciel widzi więcej niż tylko twarze dzieci – stara się zobaczyć ich dusze". Z pewnością czasem to nie wielki plan, który założył sobie tutor przed przyjściem na spotkanie, okazuje się najważniejszy. Do tej historii z Trenem wracamy z Alicją jeszcze dziś, mimo że bynajmniej nie dotyczy nauki języka niemieckiego.

Zatem i Alicji zdarzały się dni i sytuacje, które wymagały od nas innego niż zazwyczaj działania.

Przykłady moich tutorantek pokazują, jak inna może być rola tutora w tym samym czasie, w obliczu tych samych zadań i planów. Tutor ma do czynienia z różnymi jednostkami. Każdy tutorial jest inny, mimo

że wstępne założenia wydają się podobne. Należy pamiętać, że każda osoba jest inna. Tutor musi być czujny, otwarty i wiedzieć, kiedy przerwać proces naukowy na rzecz rozwiązania wyłaniających się problemów utrudniających współpracę czy przyswajanie wiedzy.

Uważam, że drugi proces tutoringowy także zakończył się sukcesem, gdyż Ewa także osiągnęła swój cel, a towarzyszenie jej w drodze do jego realizacji miało głęboki sens. Aktualnie dziewczyna uczy się w bardzo dobrym liceum i osiąga bardzo dobre wyniki z języka niemieckiego, jednakże droga do tego momentu była dość trudna. Zabrakło pewnych elementów, które dawały natomiast siłę i poczucie bezpieczeństwa w przypadku Alicji. U niej kluczowa okazała się aktywność fizyczna, a także zarządzanie czasem, odporność psychiczna, dobre relacje z innymi, wsparcie ze strony rodziny i być może wiele innych, nieznanych mi czynników. Obserwując dwie tutorantki, analizowałam, jak dobroczynny wpływ na funkcjonowanie Alicji miała aktywność sportowa, podczas gdy samoregulacja dla Ewy była niewątpliwie dużym wyzwaniem.

Warto przytoczyć tutaj termin kalokagatia. W starożytnej Grecji kalokagatia była ideałem filozoficznym, stanowiącym harmonijną syntezę piękna fizycznego i dobra moralnego. Współcześnie inspiruje do zdrowego, zrównoważonego rozwoju, zarówno ciała, jak i ducha. Według Justyny Sprutty (2007) nieporozumieniem jest dzisiaj pozbawianie dzieci przez rodziców możliwości rozwoju fizycznego w szkołach ze względu na ryzyko obniżenia średniej ocen przez ewentualny gorszy stopień z zajęć sportowych. Wychowanie bez sportu było nie do pomyślenia u starożytnych Greków. Doskonalenie ducha i umysłu także współcześnie powinno iść w parze z doskonaleniem fizycznym dla dobra dzieci i młodzieży. Grecy potrafili zespolić trzy rodzaje wychowania (moralne, intelektualne, fizyczne) właśnie w pojęciu, a zarazem ideale – kalokagatii. Chcieliby ciało (podobnie jak duch) stało się idealnie piękne (Gostkowski, 1959).

Według Natalii Tsyhanovskiej i współautorów (2025) aktywność fizyczna jest jednym czynników warunkujących efektywną pracę mózgu. Do pozostałych należą: relaks, zdrowy sen, ćwiczenia logistyczne i pamięciowe oraz odpowiednia dieta. Badacze twierdzą, że stres powoduje nadmierną aktywność ciała migdałowatego, które pełni kluczową rolę w przetwarzaniu emocji, zwłaszcza w reakcjach lękowych

i stresowych. Ponadto przewlekły stres zaburza równowagę neurochemiczną organizmu, wpływając na poziom neuroprzekaźników, takich jak dopamina i serotonina. Dopamina może być wydzielana w nieprawidłowych ilościach, co skutkuje problemami z oceną ryzyka i korzyści. Natomiast obniżony poziom serotoniny, odpowiadającej za stabilność emocjonalną i dobre samopoczucie, zwiększa podatność na wahania nastroju, drażliwość i skłonność do impulsywnych reakcji. Pod wpływem przewlekłego stresu kora przedczołowa – która odpowiada za wyższe funkcje wykonawcze, takie jak analiza sytuacji, planowanie, przewidywanie konsekwencji i regulacja emocji – traci swoją efektywność, co prowadzi do trudności w koncentracji, problemów z logicznym myśleniem oraz osłabionej zdolności do podejmowania decyzji.

Joanna Wojsiat (2024) zwraca uwagę na to, że ruch ma znamienny wpływ na astrocyty. Ćwiczenia fizyczne usprawniają działanie tych komórek i wpływają na ich kondycję. Skutkuje to poprawą zdolności poznawczych – pamięci, kojarzenia, uczenia się. Ponadto aktywność ruchowa jest istotnym elementem utrzymania dobrego samopoczucia i prawidłowej regulacji emocjonalnej.

Sport kształtuje także charakter i wpływa na pozostałe sfery życia. Joanna Saska-Dymnicka (2011) twierdzi, że sport kształtuje wytrwałość, poczucie poszanowania siebie i otoczenia, obowiązujących zasad i praw panujących w społeczeństwie. Ruch buduje rzetelne podejście do wysiłku fizycznego i jego wpływu na człowieka w ogóle. Społecznie aktywność jest uzasadniana jako wzmocnienie zdrowia, kształcenie sprawności, pozytywnego stosunku do ludzi i otaczającego go środowiska, co podnosi sprawność umysłową. Sport wywiera znaczny wpływ na rozwój fizyczny dziecka, przygotowuje je do wysiłku, pomaga kształtować wolę i siłę charakteru, ułatwia przystosowanie do ról społecznych. Regularne uprawianie sportu przez młodego człowieka rozwija jego umiejętności, pomaga rozwiązywać zadania życiowe i wyrabia poczucie odpowiedzialności i własnej wartości.

Jan Czechowski (2014) podkreśla, że sport pomaga także w odreagowaniu wszelkich napięć i bolesnych przeżyć. Jego zdaniem kształtować należy człowieka całego i nie wolno zapominać o jego holistycznej strukturze, która domaga się podejścia i pielęgnacji równomiernej. Strony fizycznej osoby nie sposób rozwijać bez udziału zaangażowania intelektualnego. Im człowiek bardziej rozwinięty umysłowo, tym

pełniejszy staje się wkład jego samego w rozwijanie swych predyspozycji Physis. Czechowski także zwraca uwagę na wymiar społeczny aktywności fizycznej.

Katarzyna Nosek-Kozłowska (2023) wskazuje także, że sport jest doskonałą formą socjalizacji młodych ludzi, a niesione przez niego wartości wychowawcze – nieocenione. Aktywność sportowa podejmowana w czasie wolnym nie tylko zwiększa sprawność fizyczną, ale także kształtuje charakter, uczy odpowiedzialności i pozytywnie oddziałuje na psychikę.

W podobnym duchu wypowiada się o sporcie Beata Foszczyńska (2018), określając aktywność sportową terenem, gdzie realizują się różne wartości. Sport uczy zasad *fair play,* sumienności, pracowitości, wytrwałości, odwagi, przezwyciężania słabości, koleżeńskości, umiejętności współdziałania, lojalności, pomaga również w resocjalizacji młodzieży.

Nawet Jan Paweł II doceniał rolę sportu. Uważał, że jest on najlepszą drogą do pokonania granic. Na ten aksjologiczny wymiar sportu Papież zwrócił uwagę, przemawiając kiedyś do sportowców: „Każdy rodzaj sportu niesie z sobą bogaty skarbiec wartości, które trzeba sobie uświadamiać, aby móc je urzeczywistnić. Ćwiczenie uwagi, wychowywanie woli, wytrwałość, odpowiedzialność, znoszenie trudu i niewygód, duch wyrzeczenia i solidarności, wierność obowiązkom – to wszystko należy do cnót sportowca" (Seul, 2017).

Ponadto Światowa Organizacja Zdrowia potwierdza niekwestionowaną rolę aktywności fizycznej dzieci i młodzieży. Zgodnie z rekomendacjami WHO z 2020 r. dzieci i młodzież powinny wykonywać aktywność fizyczną o umiarkowanej lub dużej intensywności przeciętnie 60 minut dziennie przez cały tydzień, zaś intensywne ćwiczenia wzmacniające mięśnie i kości co najmniej 3 dni w tygodniu1. Zapewniając dziecku odpowiednią dawkę wysiłku fizycznego, wpłyniemy na prawidłowy rozwój jego układu mięśniowo-szkieletowego, krążenia, oddechowego i nerwowego. Stworzymy dobre warunki dla rozwoju intelektualnego, psychicznego i społecznego, umożliwiając zapoznanie się z otaczającym środowiskiem, wypracowując reagowanie na sukcesy

1 http://ncez.pzh.gov.pl/ruch_i_zywienie/nowe-zalecenia-who-dotyczace-aktywnosci-fizycznej/

i porażki, ucząc współpracy i pokonywania trudności, a także dbając o relacje z innymi. Aktywność fizyczna ma również na celu wyrównywanie (kompensację) niekorzystnych zjawisk, jakie napotyka współczesne dziecko, tj. siedzącego trybu życia, związanego ze współczesnym sposobem edukacji (nauka w szkole, odrabianie lekcji) i rozpowszechnionym siedzącym sposobem spędzania wolnego czasu.

Przyglądając się rekomendacjom WHO, pragnę podkreślić szczególne znaczenie aktywności fizycznej dla wypracowania umiejętności reagowania na sukcesy i porażki, nauki współpracy oraz pokonywania trudności. Uważam to za wyjątkowo istotne w przypadku prowadzenia tutorantów w celu uświadomienia im, jak ważna w dążeniu do samoregulacji jest aktywność fizyczna.

I właśnie samoregulacji poświęcę kolejny fragment tekstu, widzę bowiem ogromny wpływ tej cechy na doświadczenia tutoringowe.

Według Renee A. Schneidera i Daniela Sterna (2010) w środowisku uczenia się zorientowanym na uczenie zaangażowane wspiera się uczniów w dążeniu do samoregulacji, czyli rozwijania umiejętności metakognitywnych w celu kontrolowania, oceny i ulepszania przyswajania wiedzy i jej wykorzystania. Erik De Corte i Monique Boekaerts (2000) rozumieją pod tym także umiejętność regulowania własnych emocji i motywacji w procesie uczenia się, np. wykorzystywania emocji jako źródła energii lub sposobu na podtrzymanie uwagi i mobilizacji w obliczu trudności. Według De Corte (2000) samoregulacja nie stanowi zestawu umiejętności uczenia się odrębnego od przyswajania wiedzy, ale jest jego integralną częścią, a samoregulujący uczący się „dobrze zarządzają (…) czasem na naukę, stawiają sobie ambitniejsze niż inni natychmiastowe cele uczenia się oraz częściej i precyzyjniej je monitorują, wyżej stawiają poprzeczkę uznania osiągnięć za satysfakcjonujące, a ponadto – mimo przeszkód – działają skuteczniej i bardziej wytrwale". Można zauważyć, że samoregulacja jest jednym z filarów skutecznego uczenia się.

Samoregulację w odmienny sposób zdefiniował Stuart Shanker (2023), rozpatrując ją przez pryzmat pięciu obszarów: biologicznego, emocjonalnego, poznawczego, społecznego i prospołecznego. Należy zwrócić uwagę na to, że te obszary nie istnieją oddzielnie, lecz się wzajemnie przenikają. Obszar biologiczny obejmuje zdrowie fizyczne, czyli: sen, odżywianie, ćwiczenia fizyczne i różne aspekty podtrzymy-

wania energii. Bez właściwie funkcjonującego obszaru biologicznego niemożliwe jest prawidłowe działanie pozostałych. Obszar emocjonalny związany jest z rozpoznawaniem, modulacją i wyrażaniem emocji. Regulacja emocjonalna jest kluczowa dla utrzymania funkcji poznawczych. Obszar poznawczy to przede wszystkim przetwarzanie informacji, uwaga, pamięć robocza i funkcje wykonawcze. Obszar społeczny natomiast dotyczy głównie zdolności do nawiązywania i utrzymywania relacji interpersonalnych, odczytywania sygnałów społecznych i adaptacji zachowań w interakcjach. W ścisłym związku z tą domeną pozostaje obszar prospołeczny, gdyż obejmuje empatię, współpracę i orientację na dobro wspólne, czyli zachowania prospołeczne. Shanker podaje przykłady stresorów w danych obszarach i nurty mające na celu radzenie sobie z nimi z perspektywy szkoły i indywidualnie.

Każda jednostka może iść swoją własną drogą, ale najpierw musi mieć świadomość swoich możliwości.

Podsumowując moje rozważania, pragnę podkreślić szczególną rolę aktywności fizycznej i samoregulacji w życiu młodych ludzi, a także powiązanie między ruchem i samoregulacją. Oprócz niepodważalnych korzyści płynących z podejmowania aktywności fizycznej warto zwrócić uwagę na to, że są także inne sposoby samoregulacji. Może to być mindfulness, kontakt z przyrodą czy ze sztuką, taniec czy dobre relacje społeczne, jednakże wpływ aktywności fizycznej na dobrostan psychofizyczny jest niepodważalny. W idealnym przypadku można by połączyć wiele sposobów pod warunkiem, że są one odpowiednie dla danej osoby. Każda jednostka może iść swoją własną drogą, ale najpierw musi mieć świadomość swoich możliwości. Powyższa analiza dwóch studiów przypadku zmusza mnie do refleksji nad tym, jak wielki potencjał niesie ze sobą tutoring. Możliwość przyjrzenia się młodemu człowiekowi bliżej i towarzyszenie mu w drodze do celu jest czymś nieocenionym, szczególnie w naszej trudnej rzeczywistości. Nosimy w sobie ślady pandemii, nie mamy pełnego poczucia bezpieczeństwa ze względu na toczącą się wojnę u naszych sąsiadów, żyjemy w hybrydowym świecie – jednocześnie w sieci i rzeczywistości. Ponadto napotykamy trudności w życiu codziennym, dlatego tym większa jest zasadność tutoringu. Możemy wyciągnąć dłoń w kierunku młodego człowieka, który ma prawo być zagubiony w tym złożonym, skomplikowanym świecie. A to, co moim zdaniem jest w tutoringu najważniejsze, to nie tylko pełnienie roli eksperta w swojej dziedzinie czy towarzysza w drodze, lecz bycie po prostu człowiekiem.

Tutor, który słucha, widzi i czuje, jest – w moim przekonaniu – tutorem prawdziwym.

Tylko taki tutor jest w stanie patrzeć na podopiecznego holistycznie, co stanowi z kolei istotę samego tutoringu.

Możemy wyciągnąć dłoń w kierunku młodego człowieka, który ma prawo być zagubiony w tym złożonym, skomplikowanym świecie. A to, co moim zdaniem jest w tutoringu najważniejsze, to nie tylko pełnienie roli eksperta w swojej dziedzinie czy towarzysza w drodze, lecz bycie po prostu człowiekiem.

BIBLIOGRAFIA

Boekaerts, M., Pintrich, P. R.,, Zeidner, M. (red.). (2000). *Handbook of self-regulation*. Academic Press.

Czechowski, J. (2014). Sport szansą społecznego rozwoju człowieka. *Społeczeństwo i Ekonomia*, *1*(1), 7–19.

Dumont, H., Istance, D.,, Benavides, F. (red.). (2013). *Istota uczenia się: Wykorzystanie badań w praktyce*. Wolters Kluwer Polska.

Foszczyńska, B. (2018). The values of physical education in the education process and personality development of children and adolescents based on selected books published in Poland after 1989. *Health Promotion, Physical Activity*, *3*(2), 27–35.

Gostkowski, R. (1959). *Sport w starożytności*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Nosek-Kozłowska, K. (2023). Sport w życiu dzieci i młodzieży: Wpływ aktywności fizycznej na proces wychowania i poczucie jakości życia młodych w narracjach trenerów i uczestników zajęć sportowych. W: M. Gajewski (red.), *Współczesne przestrzenie aktywności młodzieży* (s. 215–232). Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie.

Saska-Dymnicka, J. (2011). Sport młodzieżowy kuźnią charakteru i postaw prospołecznych. *Ekonomiczne Problemy Usług*, *78*, 113–125.

Schneider, R. A.,, Stern, D. (2010). The cognitive perspective on learning: Ten cornerstone findings. W: H. Dumont, D. Istance, F. Benavides (red.), *The nature of learning: Using research to inspire practice* (s. 69–96). OECD Publishing.

Seul, A. (2017). Antropologiczno-kulturowy wymiar sportu w nauczaniu Jana Pawła II. W: *Scripta Humana* (t. 8, s. 213–229). Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.

Shanker, S. (2023). *Samoregulacja w szkole: SELF-REG. Spokój, koncentracja, nauka* (A. Piskozub-Piwosz, N. Fedan, tłum.). Wydawnictwo Mamania.

Sprutta, J. (2007). Idea kalokagatii w starogreckim wychowaniu. *Nauczyciel i Szkoła*, *3–4*(36–37), 13–20.

Swerlowa, O. (2020). *Hallo Anna neu 1. Podręcznik do języka niemieckiego dla klas 1–3*. Lektorklett (Klett Polska).

Tsyhanovska, N., Skalski, D. W., Filipkowska, D.,, Kreft, P. (2025). Wpływ aktywności fizycznej na redukcję stresu i regulację emocji. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*, *2*(1), 213–320.

Wojsiat, J. (2024). *Tak działa mózg: Jak mądrze dbać o jego funkcjonowanie*. Wydawnictwo WAB.

KATARZYNA RADZIŁOWSKA

TUTORING A CZYNNIKI EFEKTYWNEGO UCZENIA SIĘ: REFLEKSJA INSPIROWANA KSIĄŻKĄ JOHNA HATTIEGO



W poprzednim rozdziale opisałam rozwój moich tutorantek w odniesieniu do znaczenia sportu w życiu człowieka oraz roli samoregulacji, które uznałam za szczególnie istotne. Chciałabym jednak przyjrzeć się także innym czynnikom mającym znaczenie dla skuteczności tutoringu. Do takiej refleksji zainspirowała mnie książka *Widoczne uczenie się dla nauczycieli* autorstwa Johna Hattiego (2015).

Na podstawie wieloletnich badań Johna Hattiego, prowadzonych do roku 2023, można wskazać szereg czynników mających istotny wpływ na wyniki uczniów. Wśród nich znajdują się między innymi: samoocena ucznia, ocenianie kształtujące, informacja zwrotna, jakość relacji nauczyciel–uczeń, nauczanie oparte na rozwiązywaniu problemów, stawianie ambitnych celów, wpływ rówieśników, zaangażowanie rodziców, uczenie się w małych grupach, motywacja, zadawanie pytań czy wysokie oczekiwania wobec uczniów. W zestawieniu tym pojawiają się również takie elementy, jak praca domowa, indywidualizacja nauczania, wielkość klasy, programy dodatkowe czy przygotowanie i wiedza nauczycieli.

Zestawienie to skłania do refleksji nad tym, w jakim stopniu tutoring – rozumiany jako indywidualna, relacyjna forma pracy edukacyjnej – tworzy warunki sprzyjające występowaniu wielu z tych czynników jednocześnie.

Jednym z najważniejszych elementów wskazywanych przez Hattiego jest samoocena ucznia. W moim przekonaniu tutoring w szczególny sposób sprzyja jej kształtowaniu, ponieważ opiera się na uważnym towarzyszeniu młodemu człowiekowi w procesie poznawania własnych możliwości i ograniczeń. Wielu tutorów pracuje w oparciu o modele pomagające tutorantom rozpoznawać mocne strony oraz obszary wymagające rozwoju.

Jak zauważa Teresa Wejner-Jaworska, w wieku 13–15 lat rozwój myślenia pojęciowego umożliwia młodym ludziom głębsze rozumienie siebie oraz analizowanie własnych cech i doświadczeń. Wraz z gromadzeniem doświadczeń społecznych samoocena stopniowo nabiera bardziej dojrzałego charakteru, szczególnie gdy młody człowiek zaczyna uniezależniać swoje sądy od opinii otoczenia. To właśnie w tym okresie przypada większość prowadzonych przeze mnie tutoriali, co sprawia, że rola tutora jako osoby wspierającej proces budowania adekwatnego obrazu siebie wydaje się szczególnie istotna.

Fundamentem tutoringu pozostaje jednak relacja nauczyciel–uczeń. To ona tworzy przestrzeń zaufania, bezpieczeństwa i autentycznego spotkania.

Kolejnym obszarem wskazywanym w badaniach Hattiego jest znaczenie oceniania kształtującego i informacji zwrotnej. W praktyce tutoringowej są one obecne niemal naturalnie – każdemu spotkaniu towarzyszy rozmowa o postępach, trudnościach i kierunkach dalszego rozwoju. Informacja zwrotna nie przyjmuje tu formy jedynie oceny, lecz staje się narzędziem dialogu i wspólnego namysłu nad procesem uczenia się.

Fundamentem tutoringu pozostaje jednak relacja nauczyciel–uczeń. To ona tworzy przestrzeń zaufania, bezpieczeństwa i autentycznego spotkania. W swojej praktyce staram się budować relacje oparte na życzliwości, otwartości i uważności, ponieważ bez nich tutorial łatwo może przekształcić się w dodatkową lekcję lub korepetycję. Uczniowie często opisują tutoring poprzez takie pojęcia, jak samoświadomość, rozwój, odkrywanie talentów czy pasja, co potwierdza, że jego istotą jest doświadczenie bycia dostrzeżonym i wysłuchanym. Jak trafnie ujęła to Maya Angelou: „Ludzie zapomną, co mówiłeś i co zrobiłeś, ale nigdy nie zapomną, jak się przy tobie czuli".

Ważną rolę odgrywa także wyznaczanie celów. Wielu tutorów rozpoczyna proces od wspólnego ich określenia, co pozwala nadać pracy kierunek i sens, a jednocześnie pozostawia przestrzeń na modyfikacje wynikające z rozwoju ucznia. Cele stają się wówczas nie tyle zadaniem do wykonania, ile drogowskazem w procesie uczenia się.

Nie sposób pominąć znaczenia zadawania pytań, szczególnie w formie dialogu sokratejskiego. W tutoringu pytania pełnią funkcję narzędzia wspierającego refleksję, pogłębiającego rozumienie i zachęcającego do samodzielnego poszukiwania odpowiedzi. Doświadczenie tej metody, zwłaszcza na początku mojej drogi tutorskiej, pozwoliło mi dostrzec jej potencjał w rozwijaniu myślenia i świadomości uczniów.

Istotnym aspektem pozostaje również motywacja. W praktyce tutoringowej wyraźnie widać różnicę między motywacją zewnętrzną a wewnętrzną – ta druga okazuje się bardziej trwała i odporna na trudności. Uczniowie kierujący się ciekawością i osobistym sensem łatwiej podejmują wyzwania i wytrwale dążą do celu, nawet w obliczu rosnących wymagań.

Najnowsze ustalenia Hattiego potwierdzają wcześniejsze wnioski, wskazując dodatkowo na znaczenie takich elementów, jak natychmiastowa informacja zwrotna w środowisku cyfrowym, lekcja odwrócona, strategie wspierające zapamiętywanie czy uczenie się poprzez współpracę. Niektóre z tych rozwiązań można odnaleźć również w praktykach tutoringowych, szczególnie tam, gdzie pojawia się tutoring rówieśniczy i wzajemne uczenie się uczniów.

Refleksja nad wynikami badań prowadzi do wniosku, że tutoring nie jest jedynie jedną z wielu metod pracy edukacyjnej, lecz środowiskiem sprzyjającym jednoczesnemu występowaniu wielu czynników uznawanych za kluczowe dla skutecznego uczenia się. To właśnie w przestrzeni dialogu, relacji i indywidualnego towarzyszenia możliwe staje się łączenie wymiaru poznawczego, emocjonalnego i motywacyjnego w procesie rozwoju młodego człowieka.

W praktyce tutoringowej wyraźnie widać różnicę między motywacją zewnętrzną a wewnętrzną – ta druga okazuje się bardziej trwała i odporna na trudności. Uczniowie kierujący się ciekawością i osobistym sensem łatwiej podejmują wyzwania i wytrwale dążą do celu, nawet w obliczu rosnących wymagań.

BIBLIOGRAFIA

Hattie, J. (2015). *Widoczne uczenie się dla nauczycieli: Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się* (Z. Janowska, tłum.; M. Pater, współpr.). Centrum Edukacji Obywatelskiej.



ALEKSANDRA KRAWIEC

WIĘCEJ NIŻ PUNKTY I TYTUŁY



Tutoring często bywa opisywany przez pryzmat wyników: liczby finalistów, tytułów laureatów, miejsc w rankingach i sukcesów mierzalnych. I rzeczywiście – w mojej pracy takich osiągnięć nie brakuje. Jednak im dłużej towarzyszę młodym ludziom w ich rozwoju, tym wyraźniej widzę, że nie one stanowią istotę tutoringu. Najważniejsze dzieje się bowiem poza tabelami wyników i oficjalnymi podsumowaniami – w relacjach, w rozmowach, w uważnym byciu obok drugiego, młodego człowieka. Tutoring uczy mnie, jak wiele dorosły może nauczyć się od dziecka: od jego sposobu myślenia, przeżywania świata, zadawania pytań i przełamywania schematów, w których sam dawno już się osadził. Przy ponad czterdziestu godzinach tygodniowo spędzanych w szkole jest to dodatkowe zobowiązanie, które nakładam na siebie świadomie i dobrowolnie. Robię to nie z poczucia konieczności, lecz z przekonania, że tutoring jest jednym z ważniejszych elementów mojego nauczycielskiego życia – przestrzenią, w której rozwijają się nie tylko uczniowie, ale i ja sama.

Tutoring z Markiem był wyjątkowy i od samego początku zajmował szczególne miejsce w moim niedoświadczonym jeszcze nauczycielskim świecie. Gdy nasza tutoringowa relacja się zaczynała, był to mój drugi rok pracy, a ja wciąż uczyłam się siebie w roli nauczyciela. Uważałam go za ucznia niezwykle biegłego, swobodnie poruszającego się po wiedzy geograficznej, z łatwością łączącego fakty i pojęcia – takiego, który potrafi „żonglować" informacjami bez wysiłku. To dla niego przychodziłam do szkoły nawet trzy razy w tygodniu na 7:10 rano, by wspólnie rozwiązywać zadania, które oboje uważaliśmy za nieprecyzyjnie lub wręcz bezsensownie sformułowane. Był jedynym uczniem, od którego nauczyłam się tak wiele: regularnie wygrywał ze mną rywalizacje na kraje świata, zaskakiwał mnie intuicją przestrzenną na platformie GeoGuessr, a jego pytania i komentarze sprawiały, że zaczęłam znacznie solidniej przygotowywać się do lekcji z całą klasą. Czułam, że moja wiedza jest przez niego nieustannie weryfikowana – i była to weryfikacja mobilizująca, rozwojowa. Marek przychodził na tutoring nawet w dni, w których szkoła funkcjonowała inaczej: gdy świętowaliśmy, nie było typowych lekcji, a zajęcia dodatkowe zostały oficjalnie odwołane. Po konkursach towarzyszył mu nietypowy stres; niemal za każdym razem powtarzał to samo zdanie: „nie poszło mi, to było beznadziejne", choć obiektywnie radził sobie bardzo dobrze. Miałam wyraźne poczucie, że chłonie wiedzę – był jednym z nielicznych uczniów, przy których materiał „kleił się" natural-

nie, bez konieczności stosowania dodatkowych dydaktycznych zabiegów. Co więcej, on sam doskonale wiedział, czego potrzebuje i w jakim kierunku chce się rozwijać. Nasza współpraca trwała trzy lata. Po raz pierwszy „wyłowiłam" go w piątej klasie, jeszcze w czasie nauczania zdalnego. Do dziś pamiętam to intensywne spojrzenie w kamerę – jakby słuchał oczami – oraz nieustanną aktywność, gotowość do dialogu i myślenia. W szóstej klasie zaproponowałam mu dodatkowe spotkania w formie nieformalnego tutoringu: bez wpisywania do dziennika, po prostu zostając po lekcjach, by pokazywać bardzo młodemu człowiekowi zagadnienia, które standardowo pojawiają się dopiero w szkole ponadpodstawowej. Gdy na lekcjach poznawał dopiero ruchy Ziemi i ich konsekwencje, na tutoringu liczyliśmy wysokość Słońca z wykorzystaniem wzorów, które – paradoksalnie – sama wtedy na nowo przyswajałam. Często zdarzało się, że dzięki tym spotkaniom przypominałam sobie treści oraz sposoby tłumaczenia mojego nauczyciela geografii, który do dziś pozostaje dla mnie ogromną inspiracją. Uczył mnie od czwartej klasy szkoły podstawowej aż do trzeciej klasy liceum. Choć maturę z geografii zdałam słabo, dopiero podczas tutoringu z Markiem, tłumacząc mu materiał metodami mojego nauczyciela, uświadomiłam sobie, jak skuteczne, głębokie i trwałe były te strategie nauczania.

Paweł i Olek trafili do mnie w ramach dwóch odrębnych procesów tutoringowych, które – choć formalnie niezależne – w praktyce okazały się zaskakująco podobne w swoim przebiegu i sensie. Oba rozpoczęły się w momencie, gdy byłam silnie skoncentrowana na konkursach przedmiotowych i tutoringu stricte naukowym, nastawionym na rozwijanie wiedzy geograficznej. Tymczasem zarówno Paweł, jak i Olek na pierwszych spotkaniach po prostu usiedli i czekali. Ich postawa jasno komunikowała, że to ja mam zaproponować kierunek, nadać ramy i „coś zrobić". Sama długo nie rozumiałam, dlaczego wybrali akurat mnie. Jako dwudziestodwuletnia nauczycielka, będąca dopiero na początku swojej drogi zawodowej – choć już po szkoleniu tutoringowym – wciąż zadawałam sobie pytanie, co tak naprawdę mogę wnieść w rozwój trzynastoletnich uczniów, i to niekoniecznie w obszarze wiedzy przedmiotowej. W końcu, niezależnie w obu procesach, zadałam to samo pytanie: „Dlaczego ja?". Odpowiedź, którą usłyszałam – również w obu przypadkach – była niemal identyczna: „Bo pani jest taka luźna i można się u pani odstresować". To krótkie zdanie stało się dla mnie momentem przełomowym i na nowo zdefiniowało moje ro-

zumienie tutoringu. Zarówno Paweł, jak i Olek pokazali mi, że geografia nie musi oznaczać wyłącznie przygotowanie do konkursów, testów i rywalizacji, ale może być obecna w wielu innych przestrzeniach – także tych, które są naturalnie bliskie nastolatkom. W obu procesach zaczęliśmy szukać geografii w grach komputerowych. Spotkania odbywały się zdalnie i często trwały nawet po dwie godziny. Wykorzystywaliśmy takie gry, jak Euro Truck Simulator, SimRail, Civilization VI, ARK: Survival Evolved czy Grand Theft Auto... Ale spokojnie – wyłącznie jako narzędzie do pracy z mapą, orientacją w przestrzeni oraz analizą relacji między środowiskiem a działalnością człowieka. Równolegle – w obu procesach – pojawiały się rozmowy o bieżących sprawach szkolnych, ocenach, zachowaniu, trudnościach i motywacji. Ten tutoring nie był nastawiony na wyniki mierzalne, lecz na stworzenie bezpiecznej przestrzeni do rozmowy, regulowania emocji i budowania zaufania. Zakończenie jednego z tych procesów zapamiętam na całe życie. Na ostatnim spotkaniu Paweł wręczył mi płytę swojego ulubionego artysty, mówiąc: „Strzelam, że pani też tego słucha, ale to nie jest ważne. Chciałem, żeby pani miała coś, co będzie się ze mną kojarzyć – to jest moja cząstka". Wtedy szczególnie wyraźnie zrozumiałam, że tutoring nie zawsze zostawia po sobie dyplomy czy sukcesy konkursowe, ale czasem zostawia relację, pamięć i poczucie bycia zauważonym – po obu stronach.

(...) tutoring nie jest metodą, którą można raz opanować i konsekwentnie stosować, lecz relacją, która za każdym razem wymaga uważności, gotowości na zmianę i rezygnacji z pełnej kontroli. To przestrzeń, w której rolę nauczyciela i ucznia trudno rozdzielić – obie strony uczą się od siebie nawzajem, a granica między nimi jest często płynna.

Opisane procesy tutoringowe – z Markiem, Pawłem i Olkiem – są jedynie wybranymi przykładami z mojego nauczycielskiego życia. Nie przedstawiam ich jako gotowe wzory czy modelowe historie sukcesu. W rzeczywistości takich procesów było i jest znacznie więcej, a każdy z nich niesie inne tempo, inne potrzeby, inne napięcia i inne odkrycia. Łączy je jednak jedno: wszystkie uczą mnie, że tutoring nie jest metodą, którą można raz opanować i konsekwentnie stosować, lecz relacją, która za każdym razem wymaga uważności, gotowości na zmianę i rezygnacji z pełnej kontroli. To przestrzeń, w której rolę nauczyciela i ucznia trudno rozdzielić – obie strony uczą się od siebie nawzajem, a granica między nimi jest często płynna. Każdy z tych procesów zo-

stawił we mnie ślad – czasem w postaci nowego spojrzenia na geografię, czasem refleksji nad własnym warsztatem, a czasem po prostu głębokiego poczucia sensu. I chyba właśnie dlatego, mimo przeciążenia obowiązkami i coraz mniejszej ilości wolnego czasu, wciąż decyduję się na tutoring. To dla mnie jedno z najważniejszych doświadczeń zawodowych i osobistych, które na stałe zmieniają sposób, w jaki patrzę na nauczanie i na ludzi.

EDYTA SZYMAŃSKA

„STAŃ SIĘ, KIM JESTEŚ”. DROGA TUTORINGU – MIĘDZY CELEM A TYM, CO PO DRODZE



Dla mnie tutoring to proces, który wolno toczy się na poziomie serca. Proces pełen zaufania, uważności, zainteresowania i zachwytu. To bezpieczna przestrzeń, w której można pomóc drugiej osobie stać się sobą.

Dla mnie tutoring to proces, który wolno toczy się na poziomie serca. Proces pełen zaufania, uważności, zainteresowania i zachwytu. To bezpieczna przestrzeń, w której można pomóc drugiej osobie stać się sobą.

Tak postrzegam idealny cykl tutoringowych spotkań, który jest kompletny.

Z celem, wyznaczonym już na pierwszym spotkaniu. Celem, który jest bliski dla tutoranta i tutora, który daje możliwości na owocny czas i który sprawia, że obie „zamieszane" w to osoby z entuzjazmem przychodzą na spotkania wcześnie rano lub, mimo zmęczenia, zostają po zajęciach.

Ale… nie zdarza się tak za każdym razem.

Bywa, że:
- cel tutoranta nie jest „kompatybilny" z zasobami tutora (a idealnie jest, gdy tutor jest ekspertem, a zarazem autorytetem),
- obrany cel w połowie drogi okazuje się chybiony lub kończy się przedwcześnie,
- że tutorant przychodzi bez konkretnego celu czy pomysłu,
- że wyznaczony cel gubi się gdzieś po drodze, na rzecz tego, „co po drodze".

Kiedy w Piątkowskiej Szkole Społecznej pojawił się temat tutoringu, pomyślałam, że to coś, co mogę pokochać. Później okazało się, że to model prowadzenia młodej osoby, bardzo podobny do modelu funkcjonującego w szkołach muzycznych, a więc zajęć „jeden na jeden" z mistrzem – z tą różnicą, że zajęcia nakierowane są głównie na pracę z instrumentem. A przecież ja kończyłam szkołę muzyczną i na swojej drodze muzycznej poznałam nauczycieli, którzy stawali się moimi przyjaciółmi lub powiernikami różnych moich myśli.

I wtedy pomyślałam: „Znam to i chcę tak pracować".

Mój pierwszy tutoring
(zanim na dobre pojawił się w Piątkowskiej Szkole Społecznej)

Gdy dziś o nim myślę – a wydarzył się wiele lat temu – nazwałabym go bardzo intuicyjnym, a jednocześnie świadomym. Miał wyznaczony cel, ale nie był ograniczony ramami czasowymi. Był procesem artystycznym: początkowo dotyczył nauki gry na pianinie, później naturalnie skręciłyśmy w stronę śpiewu. Było to dla mnie obszarem znanym i bliskim, dającym dużą satysfakcję.

Z moją ówczesną uczennicą miałyśmy czas zarówno na rozmowę, jak i pracę. Mogłyśmy modyfikować cel lub zmieniać jego kierunek. Przez ponad rok spotykałyśmy się systematycznie, raz w tygodniu, w bezpiecznej, domowej przestrzeni. Artystycznie zrobiłyśmy bardzo dużo – w atmosferze wolności i bez presji czasu.

Zakończyłyśmy ten proces w momencie, gdy obie poczułyśmy, że moja tutorantka jest gotowa iść dalej samodzielnie. Ostatnie spotkanie podsumowałyśmy, posługując się metaforą – karty Dixit znakomicie się do tego sprawdziły. Karta wybrana przez tutorantkę przedstawiała biedronkę siedzącą na liściu. Poprosiłam ją o interpretację. Usłyszałam: „Czuję się bezpiecznie i gotowa do lotu".

To zdanie zapamiętam na zawsze.

Dziś moja tuti nadal śpiewa i gra, ale nawet gdyby nie kontynuowała tej artystycznej drogi, i tak zabrała ze sobą ważny „bagaż": doświadczenie, spełnione marzenie, zaopiekowaną potrzebę.

To wystarcza.

Dziś w Piątkowskiej Szkole Społecznej

System tutoringu w Piątkowskiej Szkole Społecznej jest bardziej sformalizowany: obejmuje cykl dziesięciu 45-minutowych spotkań. Uczniowie mogą wybrać tutora oraz rodzaj tutoringu – naukowy, rozwojowy lub artystyczny. Zespół tutorów systematycznie się powiększa, dzięki czemu coraz więcej uczniów może doświadczyć tego procesu.

Statystycznie prowadziłam najwięcej tutoringów artystycznych, ale mam również za sobą kilka procesów rozwojowych. Ten obszar był dla mnie nowym gruntem, po którym do dziś poruszam się ostrożnie i z dużą uważnością.

Najłatwiej towarzyszyć tutorantowi wtedy, gdy jest się ekspertem w danej dziedzinie. Można by to powierzchownie porównać do popularnych „korepetycji", jednak w tutoringu punkt wyjścia jest inny: najpierw słuchamy tego, czego potrzebuje osoba, której towarzyszymy. I warto myśleć o tym właśnie jako o towarzyszeniu – idziemy obok siebie.

Dopiero później proponujemy rozwiązania, ustalamy cel i „mapę" wspólnej drogi. Jeśli celem jest konkretny „produkt", konieczne staje się ustalenie terminów oraz działań, które tutorant realizuje samodzielnie między spotkaniami. Każde z dziesięciu spotkań prowadzi wówczas do jasno określonego celu. Podpisujemy kontrakt, pozostajemy w kontakcie z rodzicem, który wyraża zgodę na proces. Wszystko jest przejrzyste i jasno określone.

Najłatwiej towarzyszyć tutorantowi wtedy, gdy jest się ekspertem w danej dziedzinie. Można by to powierzchownie porównać do popularnych „korepetycji", jednak w tutoringu punkt wyjścia jest inny: najpierw słuchamy tego, czego potrzebuje osoba, której towarzyszymy. I warto myśleć o tym właśnie jako o towarzyszeniu – idziemy obok siebie.

Moje kolejne procesy tutoringowe

W jednym z prowadzonych przeze mnie procesów celem było zorganizowanie wystawy portretów. Pomysł na cały proces – i na sam cel – wyłonił się podczas jednego z pierwszych spotkań z tutorantką. Rozmawiałyśmy o tym, co jest dla niej ważne, co sprawia jej radość, co ją relaksuje, przy jakich czynnościach traci poczucie czasu.

Na tej podstawie ustaliłyśmy temat, termin, formę prezentacji oraz kolejne kroki. Plan wydawał się idealny, jednak po drodze pojawiły się trudności: brak czasu, drobne problemy organizacyjne, zmęczenie. W pewnym momencie pojawiła się także potrzeba rozmów o muzyce i filmie. Przez jakiś czas to właśnie one – wspólne słuchanie, wymiana wrażeń i doświadczeń – okazały się ważniejsze niż realizacja pierwotnie wyznaczonego celu.

W tutoringu dobrze jest zaczynać od rozmowy o marzeniach, wartościach, pasjach, o tym, co przynosi radość i poczucie spełnienia. To szeroki wachlarz, który pozwala odnaleźć drogę, jaką można iść razem – i dojść nią do mety.

I właśnie to podążanie za potrzebami tutoranta daje wolność w regulowaniu tempa drogi. Ostatecznie cel został osiągnięty, proces zakończył się sukcesem, a „widoki po drodze" skutecznie doładowywały baterie.

W tutoringu dobrze jest zaczynać od rozmowy o marzeniach, wartościach, pasjach, o tym, co przynosi radość i poczucie spełnienia. To szeroki wachlarz, który pozwala odnaleźć drogę, jaką można iść razem – i dojść nią do mety.

Kolejny proces tutoringowy, który chcę opisać, był dla mnie szczególnym wyzwaniem. Wielość pomysłów tutorantki zmusiła mnie do kreatywności i poszukiwania narzędzi, które pozwoliłyby tę różnorodność uporządkować. Chodziło o to, by się nie rozdrobnić, lecz znaleźć cel, który połączy te pomysły i nada im kierunek.

Ostatecznie każde z dziesięciu spotkań było inne i dotyczyło innego tematu, a mimo to odpowiadało na realne potrzeby. Czasem ustalałyśmy jedynie ogólną tematykę kolejnego spotkania, co pozwalało mi dobrać odpowiednie narzędzia: karty pracy, pytania kluczowe, materiały inspirujące. Stawały się one punktem wyjścia do rozmów, pogłębiania refleksji i poszukiwania odpowiedzi na pytania „dlaczego".

Zdarzały się spotkania, na które przychodziłam „z niczym" od siebie – co dla nauczyciela bywa doświadczeniem trudnym. A jednak było to inspirujące i odkrywcze, trochę jak egzamin, na którym mogą zapytać o wszystko. Bywało, że rozmowa była prowadzona niemal w całości przez tutorantkę, a ja pełniłam rolę uważnej słuchaczki. I właśnie wtedy często pojawiały się najważniejsze wnioski i rozwiązania.

Podsumowanie

Moje wewnętrzne przekonanie dotyczące tutoringu można ująć w kilku zdaniach:

- bądź w dostępności;
- komunikuj „widzę cię" i „słyszę, co mówisz" – także w ciszy pomiędzy słowami;
- zapewniaj: „idę obok";

- bądź szczery i miej odwagę powiedzieć: „w tym nie umiem ci pomóc”, „tego nie wiem”, „możemy odkryć to razem”.

Naturalne są wątpliwości: Czy to właściwy kierunek? Czy nie jest tu za dużo mnie? Czy jest wystarczająco dużo przestrzeni? Ważne jest też pytanie o to, co zrobić, gdy intuicja podpowiada, że nie mogę zaoferować tego, czego tutorant szuka.

Jestem jednak przekonana, że dla tutoranta – na głębokim poziomie – najważniejsze jest poczucie, że nie jest anonimowy. Że nie musi walczyć o uwagę. Że ma przestrzeń, by mówić i robić to, czego w danym momencie najbardziej potrzebuje.

Na koniec, cytując Pana Sowę z *Kubusia Puchatka*, powiem: „Przygoda, wspaniała to rzecz”. Stawanie się sobą, to wspaniała rzecz. Tutoring, to doskonała do tego okazja.



AGNIESZKA PISKORSKA

TUTORING ROZWOJOWY W POSZUKIWANIU INSPIRACJI – TWÓRCZOŚĆ JAKO DROGA

Wprowadzenie

Tutoring rozwojowy to forma pracy, która wykracza poza ramy tradycyjnej edukacji. To spotkanie dwóch osób – tutora i tutoranta – w przestrzeni dialogu, uważności i autentycznego zainteresowania drugim człowiekiem. W tej relacji nie chodzi wyłącznie o przekazywanie wiedzy, lecz o rozwijanie samoświadomości, kreatywności i poczucia sprawczości ucznia.

Tutoring rozwojowy to forma pracy, która wykracza poza ramy tradycyjnej edukacji. To spotkanie dwóch osób – tutora i tutoranta – w przestrzeni dialogu, uważności i autentycznego zainteresowania drugim człowiekiem.

Z tą myślą rozpoczęłam współpracę z Kasią – uczennicą klasy piątej szkoły podstawowej, którą uczyłam języka angielskiego od trzech lat. Nasze dotychczasowe lekcje pokazały mi, że Kasia to osoba niezwykle wrażliwa, systematyczna, a jednocześnie pełna wewnętrznej pasji, którą ujawnia dopiero w sprzyjających warunkach. Jest spokojna, uważna i nie lubi się wyróżniać. Działa raczej z potrzeby serca niż dla zewnętrznych nagród. Lubi pracować samodzielnie, ale dobrze odnajduje się również w pracy zespołowej. Wykazuje się odpowiedzialnością i potrafi krytycznie spojrzeć na swoje działania; jeżeli nie zgadza się z oceną, potrafi o tym otwarcie porozmawiać.

Czułam, że w tej cichej, niepozornej uczennicy drzemie ogromny potencjał twórczy. Zrozumiałam to w chwili, gdy w ramach zadania dodatkowego napisała po angielsku pierwszy rozdział własnej książki. Jej wyobraźnia, lekkość języka i zdolność do kreowania świata przedstawionego przerosły moje oczekiwania. To właśnie ta sytuacja stała się początkiem naszej relacji tutorskiej.

Narodziny relacji tutorskiej

Na początku naszej wspólnej podróży, którą nazwaliśmy tutoringiem rozwojowym, nie wiedzieliśmy, jak daleko zaprowadzi nas ta ścieżka. Zwykle wszystko zaczyna się od kilku słów: pytań, które mają w sobie potencjał do tego, by przekształcić się w klucz do nowych światów. I właśnie tak się stało.

Po przeczytaniu fragmentu książki Kasi postanowiłam zaproponować jej rozmowę o tym, co napisała. Spotkanie odbyło się spontanicz-

nie, podczas jednej z lekcji, gdy klasa przygotowywała się do projektu, a Kasia miała chwilę wolnego czasu. Wyraziłam swoje uznanie dla jej pracy i zapytałam, czy chciałaby porozmawiać o swojej książce. Zgodziła się z uśmiechem. To był moment, w którym zaczęła się nasza wspólna droga – naturalnie, bez przymusu, z ciekawości i w atmosferze wzajemnego szacunku.

Podczas pierwszego spotkania powiedziałam Kasi, że jej opowiadanie przypomniało mi historię z mojego dzieciństwa – bajkę, której nigdy nie dokończyłam, bo zabrakło mi pomysłu. W ten sposób podzieliłam się kawałkiem siebie. To był pierwszy gest autentyczności, który otworzył przestrzeń do dialogu. Zapytałam, skąd czerpie inspiracje i czy wcześniej próbowała coś napisać. Odpowiedziała, że pomysły przychodzą jej same i wynikają z codziennych sytuacji, rozmów, a nawet przypadkowych myśli. Pisze zazwyczaj krótkie historie, ale nie traktuje ich zbyt poważnie.

Zaproponowałam, żebyśmy spróbowały razem „pobawić się pisaniem" – potraktować słowa jak materiał plastyczny, który można kształtować, przestawiać i nadawać mu nowe znaczenia. Pokazałam jej prace innych uczniów, by zobaczyła, że każdy ma własny styl i sposób opowiadania historii. Kasia chętnie się zgodziła. Ustaliłyśmy plan dalszych spotkań, a o współpracy poinformowałam jej mamę.

Plan i przebieg spotkań – twórczość jako eksperyment i zabawa

Na samym początku naszym narzędziem nie były książki ani teorie, ale zwykła rozmowa. „Co Cię ostatnio zaskoczyło?", „Czy jest coś, co wyzwala w Tobie twórczość?", „Jakie obrazy pojawiają się w Twojej wyobraźni, gdy zamykasz oczy?". Te pytania, pozornie proste, stały się zaproszeniem do otwartego dialogu. Czasem rozmowa zaczynała się od banalności, a kończyła na głębokich rozważaniach o naturze świata i samego siebie. Pytania, które zadawałam, miały na celu nie tylko rozbudzanie wyobraźni, ale także wzbudzenie poczucia, że świat, w którym żyjemy, jest pełen ukrytych skarbów, czekających na ich odkrycie.

Podczas kolejnych spotkań wspólnie stworzyłyśmy plan zajęć, który obejmował trzy główne moduły:

1. Szalone eksperymenty twórcze – zabawy językowe i pisarskie rozwijające spontaniczność, wyobraźnię i umiejętność tworzenia nieoczywistych połączeń.
2. Co sprawia, że książka lub opowiadanie jest interesujące? – analiza struktury i stylu wybranych książek, odkrywanie sekretów fabuły, bohaterów i punktów zwrotnych.
3. Użyteczne zwroty – budowanie bazy językowej do pisania w języku polskim i angielskim, gromadzenie słownictwa, które nadaje opowiadaniom dynamikę i emocjonalność.

Na kolejnych spotkaniach wykorzystywałyśmy różnorodne narzędzia: karty inspiracji, kostki opowieści, a także kreatory internetowe, np. StoryJumper. Każde z tych narzędzi wprowadzało element zaskoczenia i pobudzało wyobraźnię. Czasem zaczynałyśmy od pojedynczego słowa, innym razem od obrazka. „Napisz historię, w której deszcz jest bohaterem" – brzmiał jeden z pomysłów. Tak proste zadanie, a jednak wyzwalało niesamowitą energię twórczą, pozwalało odkrywać nieoczekiwane połączenia. Zaskakujące jest to, że najwięcej energii twórczej pojawia się wtedy, kiedy przestajemy myśleć o ograniczeniach, a zaczynamy ufać procesowi.

Podczas jednego ze spotkań, korzystając z kreatora, Kasia stworzyła całe opowiadanie w ciągu jednego dnia i od razu samodzielnie je opublikowała. Wieczorem napisała do mnie mail, z dumą informując o tym fakcie. To była pierwsza oznaka jej rosnącej motywacji wewnętrznej i potrzeby dzielenia się swoją twórczością.

Innym razem pracowałyśmy z książką Agnieszki Chylińskiej *Labirynt Lukrecji*. Ja czytałam fragment, a Kasia wymyślała jego dalszy ciąg. To ćwiczenie rozbudziło jej ciekawość na tyle, że pożyczyła książkę, by sprawdzić, jak różni się nasza wersja od oryginału. Następnego dnia przyszła z informacją, że kończy lekturę i chce zgłosić ją jako dodatkową książkę na lekcje języka polskiego.

W kolejnych tygodniach wprowadziłyśmy zabawy językowe, które łączyły naukę z kreatywnością:
- tworzyłyśmy historie, w których każde kolejne zdanie zaczynało się na następną literę naszych imion,
- układałyśmy opowiadania, wplatając przypadkowe słowa dodawane przeze mnie,
- wymyślałyśmy alternatywne zakończenia znanych baśni,

- analizowałyśmy strukturę ulubionej książki Kasi, identyfikując główny wątek, wątki poboczne, punkt kulminacyjny i zakończenie.

Dzięki tym ćwiczeniom Kasia zaczęła dostrzegać, że każde dobre opowiadanie ma swój rytm i strukturę – że nawet najbardziej szalony pomysł potrzebuje ram, które nadają mu sens.

Proces rozwoju – od chaosu do struktury

Na początku pracy zauważyłam, że Kasia ma niezwykłą łatwość tworzenia obrazów i metafor, ale jej teksty bywały chaotyczne – pełne wątków, które nie zawsze się ze sobą łączyły. Z czasem zaczęła sama zauważać te niedoskonałości. Przestała pisać tylko intuicyjnie, a zaczęła planować, zastanawiać się nad punktem kulminacyjnym, nad emocjami bohaterów, nad sensem zakończenia.

Każde kolejne spotkanie pokazywało jej, że pisanie to nie tylko ekspresja, ale też sztuka wyboru – decydowania, które wątki zostawić, a które pominąć. Jej teksty stawały się coraz bardziej przemyślane, a język – bogatszy. Zaczęła korzystać z własnego „banku zwrotów", który wspólnie stworzyłyśmy, by nadawać swoim historiom większą głębię.

Efekty i moment przełomowy

Po kilku miesiącach pracy zauważyłam znaczący rozwój u Kasi – zarówno językowy, jak i emocjonalny. Jej teksty stały się dojrzalsze, spójniejsze, bogatsze w środki wyrazu. Widać było, że coraz lepiej rozumie, jak budować napięcie, jak tworzyć zakończenie, które pozostawia ślad w czytelniku.

Pewnego dnia jej mama podeszła do mnie i powiedziała, że Kasia chciałaby wziąć udział w konkursie literackim *Pole do (po)pisania*, organizowanym przez pisarkę Danutę Zawadzką. Po kilku dniach otrzymałam od niej gotowe opowiadanie – dopracowane, przemyślane i pełne emocji. To był dla mnie moment ogromnej radości, ale też dowód, że tutoring działa – rozwija samodzielność, odwagę i wiarę we własne możliwości.

Metoda pytań w praktyce tutoringowej

W całym procesie kluczową rolę odgrywała metoda pytań, która nie służyła testowaniu wiedzy, lecz budowaniu relacji, zaufania i refleksji.

Na początku każdego spotkania zadawałam Kasi kilka prostych pytań:
– *Jak się dziś czujesz?*
– *Jak spędziłaś wczorajsze popołudnie?*
– *Co najbardziej lubisz robić w wolnym czasie i dlaczego?*
– *Jak się czujesz, gdy to robisz?*
– *Z czego jesteś najbardziej dumna w tym tygodniu?*

Te pytania wprowadzały nas w spokojny rytm rozmowy i tworzyły poczucie bezpieczeństwa. Z czasem sięgałyśmy po pytania głębsze, bardziej refleksyjne:
– *Czy zdarza Ci się o czymś marzyć?*
– *Co byś wyczarowała, gdybyś miała magiczną różdżkę?*
– *Czy znasz kogoś, komu udało się spełnić marzenia?*
– *Co trzeba zrobić, żeby coś się udało?*
– *Co sprawia, że czujesz się silna?*
– *Czego się boisz? Co dodaje Ci odwagi?*
– *Jak myślisz, jak potoczy się dalej ta historia?*
– *Czy to, co wymyśliłaś, mogłoby wydarzyć się naprawdę?*
– *Która postać jest Ci najbliższa i dlaczego?*

Odpowiedzi Kasi często prowadziły nas w nieoczekiwane rejony – od tematów szkolnych po rozważania o przyjaźni, lojalności, a nawet samotności bohaterów literackich. Uczyła się przekładać emocje na język, nadawać im formę, a przez to lepiej rozumieć siebie.

Na zakończenie każdego cyklu spotkań pojawiały się pytania ewaluacyjne:
– *Co było dla Ciebie najważniejsze?*
– *Co chcesz kontynuować?*
– *Jakie zmiany w sobie zauważyłaś?*
– *Co zadziałało, a czego zabrakło?*

Te rozmowy pozwalały jej nie tylko podsumować postępy, ale też dostrzec własny rozwój oraz to, jak z każdym spotkaniem staje się bardziej pewna siebie i świadoma swojego stylu pisania.

Tutoring jako wspólne odkrywanie świata

Z biegiem czasu zaczęłyśmy dostrzegać, jak wiele rzeczy może stać się inspiracją do twórczości. Wiele razy mówiłyśmy o tym, że to, co pozornie banalne – codzienna podróż do szkoły czy chwila ciszy – może stanowić punkt wyjścia do stworzenia czegoś pięknego. Wspólnie szukałyśmy sposobów, by znaleźć poezję tam, gdzie jej pozornie nie ma.

Tutoring stał się więc dla nas procesem wspólnego odkrywania, poszukiwania sensów ukrytych w zwyczajnych rzeczach. Każdy przedmiot, sytuacja czy zdarzenie stawały się początkiem twórczej refleksji. To, co początkowo wydawało się przypadkowe lub nieistotne, zaczynało być pomysłem do stworzenia czegoś zupełnie nowego. W trakcie tych miesięcy nauczyłyśmy się, że inspiracją może być: dźwięk deszczu, zapach herbaty, rozmowa, cichy szept wiatru między drzewami czy choćby układ kropli na szybie. Wszystko może mieć znaczenie. I to było odkrycie – inspiracja jest wszędzie, wystarczy umieć ją dostrzec.

Każde spotkanie było jak mała podróż w nieznane. Czasem prowadziła nas wyobraźnia, czasem emocje, czasem przypadek. Ale zawsze towarzyszyło nam zaufanie do siebie nawzajem i do procesu, który dzieje się między nami.

Tutoring jako doświadczenie wzajemnego rozwoju

Tutoring to przestrzeń, w której uczeń i tutor poznają siebie, swoje możliwości, talenty, ale też ograniczenia. Twórcze pisanie stało się dla Kasi lustrem, w którym mogła zobaczyć własne emocje, marzenia i sposób postrzegania świata. Ja zaś dzięki Kasi uczyłam się elastyczności i odwagi w podejściu do edukacji. Każde spotkanie było dla mnie jak mały eksperyment, w którym nie znałam wyniku, ale ufałam drodze.

Tutoring jako sztuka obecności

Nasze wspólne spotkania stały się dla mnie przypomnieniem, że w edukacji nie tylko chodzi o to, by nauczyć, ale by być obecnym. Bo właśnie ta obecność, ciekawość i uważność sprawiają, że tutoring jest czymś więcej niż nauką. Jest sztuką słuchania, obserwowania i tworzenia przestrzeni, w której drugi człowiek może rozkwitnąć.

Czasem pojawiało się coś nieoczekiwanego, dźwięk na korytarzu, promień słońca na stole, mucha na kartce. I właśnie ta mucha, choć z pozoru nieistotna, stała się symbolem obecności. Skłoniła nas do tego, by się zatrzymać, popatrzeć i zastanowić. – *Co zrobię? Odpędzę ją? A może pozwolę jej zostać?*

Był to moment autorefleksji, a moja reakcja stała się lekcją o mnie samej. Tego samego uczyłam Kasię – bycia obecną tu i teraz. Ta sytuacja z muchą stała się metaforą naszego procesu, przypomnieniem, że wszystko może być natchnieniem do refleksji, początkiem czegoś nowego, opowieści, którą tworzymy razem.

Zakończenie

Podsumowując nasz proces tutorski, mogę powiedzieć, że wpłynął on znacząco na rozwój twórczości Kasi. Przede wszystkim jednak spowodował, że Kasia stała się bardziej pewna siebie, otwarta, kreatywna oraz coraz bardziej świadoma tego, że w twórczości nie ma rzeczy niemożliwych, a każdy moment, każda sytuacja może być motywacją do rozwoju oraz początkiem czegoś nowego. Dla mnie spotkania z Kasią były okazją do ciekawych refleksji, obserwacji zmian, jakie w niej zachodzą, oraz towarzyszenia jej w rozwoju umiejętności. Bo jak mówił Pablo Neruda: „Człowiek jest tym, co tworzy, a to, co tworzy, tworzy człowieka".

I tak, w końcu, wszyscy jesteśmy twórcami.

ANDRZEJ BARTKOWSKI

MOC TUTORINGU ARTYSTYCZNEGO W ODKRYWANIU WŁASNEJ DROGI TWÓRCZEJ



Tutoring artystyczny jest formą towarzyszenia, która łączy rozwój artystyczny z rozwojem osobistym. Jego istotą nie jest przekazywanie wiedzy o sztuce, lecz budowanie przestrzeni do samopoznania poprzez działania artystyczne i uwrażliwienie na otaczającą rzeczywistość. W odróżnieniu od innych form edukacji artystycznej tutoring nie koncentruje się na efekcie końcowym, choć cele są tutaj istotne, ale ważniejszy jest sam proces, relacja oraz przy okazji zdobywana wiedza.

Warto podkreślić, że tutoring różni się również od mentoringu i coachingu. W klasycznym mentoringu mentor dzieli się własnym doświadczeniem i wskazówkami, a w coachingu to coach wspiera klienta w osiąganiu konkretnych celów poprzez strukturalne pytania i techniki. Tymczasem tutor nie narzuca rozwiązań ani gotowych ścieżek – jego rolą jest towarzyszenie w odkrywaniu własnej drogi twórczej, inspirowanie do refleksji i wspieranie świadomości procesu, a nie kierowanie nim czy ocena postępów (Habrych, 2022).

Początki drogi

Punktem wyjścia była współpraca z uczennicą szkoły podstawowej, która dysponowała dużym potencjałem fotograficznym. Jej wrażliwość, intuicja i świadomość rzeczywistości wskazywały na dojrzałość twórczą mimo swojego wieku (czas od 6 do 8 klasy szkoły podstawowej). Jednocześnie, tutorantka mierzyła się z licznymi pytaniami i wątpliwościami dotyczącymi szkoły średniej oraz profilu nauczania. To z kolei, jak się później okazało, było spowodowane oczekiwaniami rodziców, którzy preferowali bardziej przewidywalną ścieżkę rozwoju, zdecydowanie mniej artystyczną. Uczennica miała bowiem zostać w przyszłości lekarką.

Tutoring okazał się przestrzenią, w której mogła bezpiecznie konfrontować te różne wizje, bez konieczności natychmiastowego rozstrzygania. Celem nie było przekonanie jej do konkretnej decyzji, lecz umożliwienie refleksji, nazwania wartości i emocji stojących za każdym z wyborów. Wspomniana przestrzeń okazała się świetnym rozwiązaniem, bo jak okazało się, uczennica rozwijała się

Tutoring okazał się przestrzenią, w której mogła bezpiecznie konfrontować te różne wizje, bez konieczności natychmiastowego rozstrzygania. Celem nie było przekonanie jej do konkretnej decyzji, lecz umożliwienie refleksji, nazwania wartości i emocji stojących za każdym z wyborów.

nie tylko artystycznie, ale również osobowościowo, kształtując swoje przekonania. W tym sensie tutoring artystyczny pełni funkcję dialogicznego lustra, czyli pomaga zobaczyć siebie nie przez pryzmat zewnętrznych oczekiwań, ale też wewnętrznej drogi.

Twórczość jako język rozmowy

Nasze spotkania miały w dużej mierze charakter otwartego „eksperymentu". Proponowaliśmy sobie nawzajem tematy fotograficzne, realizowaliśmy je indywidualnie, a następnie spotykaliśmy się, by rozmawiać o rezultatach. Dyskusje dotyczyły nie tylko aspektów technicznych, ale także emocji, poglądów, które towarzyszyły powstawaniu zdjęć.

W tym procesie sztuka stawała się bardzo często sposobem mówienia o tym, co trudno wyrazić słowami. Wielokrotnie, zarówno ja, jak i tutorantka, w swoich zdjęciach dostrzegliśmy ślady własnych przeżyć i przekonań. Wspólnie byliśmy zdania, że obraz może być narzędziem poznania siebie, a nie tylko formą wypowiedzi.

W ramach tutoringu powstał także esej tutorski, osobisty zapis refleksji i próba odpowiedzi na pytanie, czy fotografia posiada granice. Ta forma pracy dla uczniów staje się często momentem integrującym doświadczeniem: uświadomiła sobie, że fotografowanie to nie tylko pasja, ale także sposób myślenia i interpretowania świata. Wspólna praca zaowocowała powstaniem wystaw końcoworocznych, a także wzięciem udziału w kilku konkursach. Prace tutorantki zostały dostrzeżone i nagrodzone przez jury, w którego skład wchodziło wielu profesjonalistów z zakresu sztuki i fotografii.



Fot. 1. Julia Oblizajek, *W świetle księżyca*, 2021, z archiwum autorki za jej zgodą

Wartość tutoringu artystycznego

Tutoring artystyczny ujawnia swoją moc w kilku wymiarach, które wzajemnie się przenikają. Przede wszystkim ma wymiar rozwojowy, ponieważ tutoring wzmacnia poczucie sprawczości. Młoda osoba zaczyna rozumieć, że może sama wyznaczać cele, podejmować decyzje, a twórczość może być drogą rozwoju osobistego, nie tylko artystycznego. Uczenie się w takim procesie może być głęboko motywujące i uświadamiające. Następnym aspektem są relacje. Tutoring opiera się na zaufaniu i partnerstwie. Tutor nie jest nauczycielem ani mentorem czy też korepetytorem, wychodzi bowiem z tej roli i wciela się bardziej w opiekuna (łec. *tutor* – opiekun) czy też towarzysza drogi. Zawsze i mimowolnie obie strony uczą się od siebie. Dla młodego artysty relacja ta bywa pierwszym doświadczeniem dorosłego dialogu,

opartego na szacunku i autentyczności. Sztuka, w tutoringu, staje się narzędziem autorefleksji. Każdy akt twórczy jest okazją do rozmowy o wartościach, emocjach i granicach. Tutor pomaga odnaleźć to, co jeszcze nieodkryte, łączyć doświadczenie emocjonalne z intelektualnym. Dzieje się to przede wszystkim dzięki stawianiu odpowiednich pytań w odpowiednim czasie i tworzeniu przestrzeni do rozwoju. Tutoring artystyczny nie tylko rozwija osobiście, ale również uczy odpowiedzialności za własny przekaz. Twórca zaczyna widzieć siebie jako nadawcę przesłania. W ten sposób rodzi się świadomość, że sztuka ma znaczenie także społeczne i etyczne. W kontekście opisanej uczennicy wszystkie te wymiary zrealizowały się stopniowo. Z osoby skrywającej, a raczej odkrywającej swój talent, stała się autorką świadomą, gotową do podejmowania decyzji i obrony własnych wyborów artystycznych.

W szerszej perspektywie tutoring artystyczny można postrzegać jako alternatywę wobec dominującego w polskiej szkole modelu edukacji, w którym sukces ucznia definiowany jest głównie przez ocenę, wynik egzaminu lub stopień realizacji podstawy programowej.

Efektem rocznego procesu nie była tylko decyzja o rozpoczęciu przygotowań do szkoły plastycznej czy sukcesy w konkursach fotograficznych. Najważniejszym rezultatem był wzrost samoświadomości, wrażliwości na otaczającą rzeczywistość i odwagi. Uczennica zyskała wewnętrzną zgodę na rozwijanie swojej pasji, potrafiła nazwać własne motywacje i zobaczyć w sztuce sposób myślenia o świecie, a nie tylko formę ekspresji.

Tutoring pomógł jej rozdzielić cudze oczekiwania od własnych potrzeb, a jednocześnie zachować wobec rodziców postawę szacunku i dialogu. To doświadczenie pokazuje, że tutoring artystyczny może być formą edukacji wrażliwej na kontekst emocjonalny i relacyjny, w której rozwój dokonuje się nie poprzez presję, lecz poprzez towarzyszenie.

Znaczenie tutoringu artystycznego w edukacji

W szerszej perspektywie tutoring artystyczny można postrzegać jako alternatywę wobec dominującego w polskiej szkole modelu edukacji, w którym sukces ucznia definiowany jest głównie przez ocenę, wynik egzaminu lub stopień realizacji podstawy programowej. W tutoringu artystycznym punkt ciężkości zostaje przesunięty z rezultatu na pro-

ces, miarą rozwoju staje się pogłębianie samoświadomości, autentyczności oraz zdolności do refleksyjnego przeżywania własnych doświadczeń.

Tutoring artystyczny sprzyja rozwijaniu kompetencji kluczowych dla funkcjonowania w zmieniającym się świecie, takich jak kreatywność, krytyczne myślenie, umiejętność rozwiązywania złożonych problemów oraz zdolność uczenia się przez całe życie. Kompetencje te rozwijają się w tutoringu artystycznym w sposób naturalny i organiczny poprzez realny proces twórczy, eksperymentowanie, popełnianie błędów, refleksję oraz rozmowę (Sarnat-Cistko, 2013).

W świecie edukacji coraz silniej zdominowanym przez standaryzację i mierzalność efektów, tutoring artystyczny przypomina, że najgłębszy rozwój dokonuje się w dialogu, a nie w rywalizacji. Sztuka nie jest tu celem samym w sobie, lecz drogą – drogą ku sobie i ku bardziej świadomemu uczestnictwu w świecie.

Tutoring artystyczny wpisuje się w nurt edukacji humanistycznej, w której relacja, sens i doświadczenie mają pierwszeństwo przed transmisją wiedzy. W centrum uwagi znajduje się indywidualne przeżycie ucznia, jego emocje, wartości, wrażliwość oraz subiektywne postrzeganie świata (Nagórka, Tempczyk-Nagórka, 2025). Tutoring artystyczny wymaga od tutora nie tylko kompetencji artystycznych i dydaktycznych, lecz także wysokiej wrażliwości relacyjnej oraz gotowości do autentycznego bycia „tu i teraz" z uczniem.

Zakończenie

Przedstawione doświadczenia potwierdzają, że tutoring artystyczny posiada potencjał transformacyjny zarówno dla ucznia, jak i dla tutora. Jest to proces, w którym sztuka staje się narzędziem samopoznania, a relacja – przestrzenią budowania odwagi, sprawczości i wolności twórczej. W świecie edukacji coraz silniej zdominowanym przez standaryzację i mierzalność efektów, tutoring artystyczny przypomina, że najgłębszy rozwój dokonuje się w dialogu, a nie w rywalizacji. Sztuka nie jest tu celem samym w sobie, lecz drogą – drogą ku sobie i ku bardziej świadomemu uczestnictwu w świecie.

BIBLIOGRAFIA

Sarnat-Ciastko, A. (2013). Tutoring artystyczny w oczach tutorów Autorskiego Liceum Artystycznego i Akademickiego ALA w Częstochowie. W: E. Gaweł-Luty, A. Rzepniewska (red.), *Szkoła twórcza w odtwórczym świecie* (s. 51–62). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego.

Nagórka, Ł.,, Tempczyk-Nagórka, Ż. (2025). Tutoring jako forma pracy i działalności profilaktycznej nauczycieli szkół muzycznych. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, *629*(4), 3–16.

Habrych, B. (2022). *Tutor w procesie rozwoju*. https://epale.ec.europa.eu/pl/blog/tutor-w-procesie-rozwoju.

ANDRZEJ BARTKOWSKI

TUTORING ARTYSTYCZNY I ROZWÓJ OSOBISTY – PORÓWNANIE PRACY Z UCZNIEM I STUDENTEM



Wprowadzenie

Praca tutora to fascynująca podróż w świat indywidualnego wsparcia rozwojowego, która przybiera różne formy w zależności od tego, z kim pracuję: czy są to uczniowie starszych klas szkoły podstawowej, czy studenci. Choć cel w obu przypadkach jest podobny, czyli wspieranie rozwoju, odkrywanie mocnych stron i wyznaczanie celów, to sposób pracy, metody i narzędzia znacząco się różnią. W mojej praktyce tutoringu indywidualnego szczególne miejsce zajmuje tutoring artystyczny, który łączy rozwój twórczy z procesem osobistego samopoznania, oraz tutoring grupowy, gdzie nacisk kładziemy na psychologię pozytywną i refleksję nad celami zawodowymi.

Tutoring artystyczny w szkole podstawowej

W mojej pracy z uczniami starszych klas szkoły podstawowej głównym narzędziem jest fotografia. Nie traktuję jej jako zabawy, lecz jako metodę autorefleksji i narzędzie poznawcze. Ćwiczenia obejmują m.in. zadawanie tematów do realizacji, w których uczniowie starają się uchwycić w obrazie swój stan wewnętrzny, swoje przemyślenia, w których wizualizują swoje aspiracje i planowane działania. Każde zdjęcie staje się punktem wyjścia do rozmowy o wartościach, emocjach i przekonaniach, które kierują ich działaniami, a także okazją do poszerzenia wiedzy technicznej.

Oprócz pracy fotograficznej stosuję narzędzia metodyczne wspierające refleksję i planowanie, takie jak „krąg życia" – pomagający zobaczyć równowagę między różnymi obszarami życia – oraz metoda *sigh fee*, pozwalająca spojrzeć na własne decyzje z dystansu. Dzięki tym ćwiczeniom uczniowie uczą się samodzielnie analizować swoje działania, rozpoznawać mocne strony i określać cele. W starszych klasach uczniowie wykazują większą dojrzałość, dlatego fotografia staje się narzędziem obserwacji siebie, a nie tylko formą ekspresji artystycznej.

Tutoring artystyczny pełni funkcję dialogicznego lustra – umożliwia konfrontację oczekiwań z rzeczywistością, własnych ambicji z wymaganiami środowiska, a przede wszystkim pozwala młodym ludziom świadomie podejmować decyzje. Przykładem jest uczennica, z którą pracowałem w ramach indywidualnego tutoringu fotograficznego. Po-

czątkowo niepewna swoich wyborów edukacyjnych, dzięki regularnej pracy nad projektem fotograficznym i analizie celów, zyskała pewność siebie oraz poczucie sprawczości.

Grupy studenckie i esej tutora

Na uczelni praca tutora przybiera inną formę, choć jej sedno pozostaje niezmienne – wspieranie rozwoju i odkrywania mocnych stron. W grupowym tutoringu ze studentami pierwszego roku stosujemy narzędzia psychologii pozytywnej: test Gallupa, analiza mocnych stron, wartości, doświadczenia szczytowe i test IP121. Studenci uczą się rozpoznawać swoje talenty, analizować wybory i zaplanować ścieżkę rozwoju w oparciu o własne zasoby.

W ramach zajęć grupowych powstaje także esej tutorski – osobisty zapis refleksji, który integruje doświadczenia z zajęć, pozwala uporządkować wnioski i nadaje sens własnym działaniom. Esej ten pełni funkcję metodyczną i rozwojową, ucząc studentów analizy własnego procesu twórczego i refleksji nad celami, a także doskonali kompetencje pisania i argumentacji.

Indywidualny tutoring studencki

Indywidualne sesje ze starszymi studentami mają charakter mentoringowy. Tutoring koncentruje się na pracy nad celami zawodowymi i osobistymi, stawianiu mocnych pytań oraz korzystaniu np. ze „studni pytań", która umożliwia studentowi samodzielne dochodzenie do wniosków. Fotografia pojawia się w tych sesjach wtedy, gdy studenci chcą ją wykorzystać jako narzędzie samorozwoju. Dzięki temu sesje są w pełni dopasowane do indywidualnych potrzeb odbiorcy, zarówno w obszarze rozwoju osobistego, jak i zawodowego, ponieważ praca tutorska z starszymi studentami jest bardzo mocno zindywidualizowana. Zazwyczaj zgłaszają się do mnie studenci zainteresowani nie tylko fotografią, ale czasami po prostu ogólnopojętym samorozwojem. „Starszaki", inaczej niż tutoranci ze szkoły podstawowej, dużo częściej biorą pod uwagę cały zakres mojego doświadczenia zawodowego (przed edukacją zajmowałem się marketingiem) oraz ukończone studia (slawistyka, dziennikarstwo).

Metodyka i wymiary rozwoju

Moc tutoringu artystycznego ujawnia się w kilku wymiarach. Po pierwsze, ma wymiar rozwojowy – uczniowie i studenci uczą się wyznaczać cele, podejmować decyzje i obserwować efekty działań. Po drugie, rozwija kompetencje społeczne i emocjonalne – relacja oparta na zaufaniu i partnerstwie pozwala na swobodną wymianę doświadczeń i refleksję nad własnymi wyborami. Po trzecie, tutoring staje się narzędziem autorefleksji i świadomości twórczej. Każdy akt fotograficzny, analiza wyników testu rozwojowego czy fragment eseju tutorskiego staje się okazją do rozmowy o wartościach, emocjach i granicach, o tym, co ważne, co stanowi ich predyspozycje.

Z perspektywy metodyki edukacyjnej tutoring artystyczny stanowi modelowy przykład pracy opartej na indywidualizacji oraz konstruktywizmie. Proces ten pozwala uczniom budować wiedzę poprzez bezpośrednie doświadczenie, refleksję i eksperyment, podczas gdy tutor przyjmuje rolę przewodnika. Dzięki integracji narzędzi artystycznych i psychologicznych metoda ta skutecznie kształtuje kompetencje przyszłości – od kreatywności po zdolność do samokształcenia. W efekcie tutoring przesuwa środek ciężkości z nauki nastawionej na zaliczenie w stronę autentycznej pasji, która staje się głównym motywatorem do samodzielnego zgłębiania wiedzy.

Różnice i podobieństwa w pracy

Różnice między starszymi uczniami a studentami dotyczą przede wszystkim poziomu samodzielności. Uczniowie potrzebują wsparcia w wyznaczaniu celów i refleksji nad własnym rozwojem, a narzędzia artystyczne oraz rozwojowe pozwalają im zobaczyć swoje postępy w konkretny sposób. Studenci są bardziej świadomi swoich potrzeb i decyzji – w tym przypadku rola tutora polega na inspirowaniu, stawianiu pytań i wspieraniu refleksji, a fotografia pojawia się jako narzędzie opcjonalne.

Mimo różnic w obu przypadkach kluczowe jest indywidualne podejście, obserwacja postępów i tworzenie przestrzeni do refleksji, eksperymentu i samodzielnego odkrywania potencjału. Fotografia, ćwiczenia psychologiczne i eseje tutorskie wspierają proces samopoznania, wrażliwości i odpowiedzialności za własny rozwój.

Zakończenie

Tutoring artystyczny pokazuje, że najgłębszy rozwój dokonuje się w dialogu i procesie twórczym, a nie przez standaryzację i presję wyników. Zarówno w pracy z uczniami, jak i studentami, proces jest ważniejszy od efektu, a edukacja staje się doświadczeniem angażującym intelekt i emocje. Sztuka staje się językiem samopoznania, a relacja tutoringowa – przestrzenią dialogu, bezpieczeństwa i wsparcia.

W świecie edukacji, zdominowanym przez ocenę i egzamin, tutoring artystyczny przypomina, że droga do siebie wiedzie przez eksperyment, popełnianie błędów, refleksję i autentyczne bycie tu i teraz. To proces, w którym rozwój osobisty i twórczy idą w parze, a każdy uczestnik – zarówno uczeń, jak i student – odkrywa własną drogę i potencjał.

W świecie edukacji, zdominowanym przez ocenę i egzamin, tutoring artystyczny przypomina, że droga do siebie wiedzie przez eksperyment, popełnianie błędów, refleksję i autentyczne bycie tu i teraz. To proces, w którym rozwój osobisty i twórczy idą w parze, a każdy uczestnik – zarówno uczeń, jak i student – odkrywa własną drogę i potencjał.

ANITA HOLAJDA

TUTORING Z UCZNIEM ZDOLNYM

Zajęcia z Konradem były moim pierwszym doświadczeniem w pracy tutorskiej. Choć szkolenie z tego zakresu ukończyłam kilka lat wcześniej, w poprzedniej szkole nie miałam okazji wykorzystać zdobytej wiedzy w praktyce. Perspektywa pracy z uczniem zdolnym była dla mnie niezwykle interesująca. Ponieważ wcześniej prowadziłam z nim regularne zajęcia, dobrze znałam jego ogromne możliwości oraz sposób pracy. Miałam świadomość, że tutoring z Konradem będzie wyzwaniem, ale jednocześnie traktowałam go jako cenną okazję do sprawdzenia się w nowej roli.

Uczeń zdolny to osoba, która wyróżnia się ponadprzeciętnymi możliwościami rozwojowymi w jednym lub kilku obszarach, takich jak myślenie, twórczość, zdolności artystyczne czy szczególne uzdolnienia przedmiotowe. W pedagogice podkreśla się, że zdolności nie są wyłącznie „darem", ale rozwijają się w wyniku współdziałania potencjału ucznia z warunkami środowiskowymi, na przykład wsparciem nauczycieli. Tacy uczniowie często uczą się szybciej, chętnie podejmują wyzwania intelektualne, zadają pytania wykraczające poza program nauczania i wykazują dużą ciekawość poznawczą. Jednocześnie mogą potrzebować szczególnej uwagi pedagogicznej, ponieważ brak odpowiednich wyzwań lub zrozumienia ich potrzeb może prowadzić do spadku motywacji czy trudności emocjonalnych. Dlatego tak ważne jest tworzenie warunków edukacyjnych, które pozwalają uczniowi zdolnemu rozwijać swój potencjał w sposób harmonijny i adekwatny do jego możliwości (Limont, 2012). Biorąc to wszystko pod uwagę, rozpoczęłam pracę z Konradem.

Nie pamiętam dokładnie naszego pierwszego spotkania, wiem jednak, że wspólnie ustaliliśmy główne założenie naszej pracy – przygotowanie do olimpiady przedmiotowej oraz konkursu wojewódzkiego. To właśnie ten cel stał się punktem odniesienia dla dalszych działań i wyznaczał kierunek kolejnych spotkań.

Zakres materiału wymagany na olimpiadzie językowej oraz konkursie wojewódzkim jest znacznie szerszy niż ten realizowany podczas codziennych zajęć szkolnych. Dlatego przygotowania rozpoczęliśmy od wnikliwej analizy wymagań oraz wyboru zagadnień, które były dla ucznia nowe i wymagały dodatkowego omówienia. Wspólnie ustaliliśmy również, które tematy Konrad będzie opracowywał samodzielnie. W praktyce wyglądało to tak, że zapoznawał się z nimi w domu,

a następnie podczas spotkań omawialiśmy je, ćwiczyliśmy i utrwalaliśmy, krok po kroku porządkując oraz pogłębiając zdobytą wiedzę.

Nasz tutoring nie ograniczał się jednak wyłącznie do nauki pod kątem konkursów. Spotkania często przeradzały się w swobodne rozmowy na różne tematy. Rozmawialiśmy o szkole – o tym, co aktualnie dzieje się na lekcjach i z jakimi wyzwaniami uczeń mierzy się na co dzień. Konrad posiadał bardzo szeroką wiedzę o świecie – od ciekawostek językowych po zagadnienia związane z elektroniką i nowymi technologiami. Zdarzało się, że to on wprowadzał mnie w zupełnie nowe obszary, dzieląc się informacjami, o których wcześniej nie miałam pojęcia. Robiło to na mnie ogromne wrażenie i sprawiało, że nasze spotkania były jeszcze ciekawsze. Niejednokrotnie byłam zaskoczona tym, jak wiele nowinek znał, ile narzędzi samodzielnie odkrył, nauczył się z nich korzystać, a następnie z powodzeniem przekazywał tę wiedzę innym. Pamiętam, że dwa spotkania poświęciliśmy nauce obsługi nowej aplikacji do pracy na lekcjach, podczas których to on był moim nauczycielem.

Trudnym momentem w naszej wspólnej pracy była sytuacja, gdy Konrad nie zakwalifikował się do etapu rejonowego konkursu wojewódzkiego. Zabrakło mu zaledwie jednego punktu i choć starałam się, aby komisja ponownie rozważyła jedno z zadań, pozostała ona niewzruszona. Ostatecznie Konrad nie przeszedł do kolejnego etapu, co było dla nas obojga dużym rozczarowaniem. Myślę jednak, że to doświadczenie stało się impulsem do dalszego działania i sprawiło, że oboje jeszcze bardziej zaangażowaliśmy się w kolejną pracę.

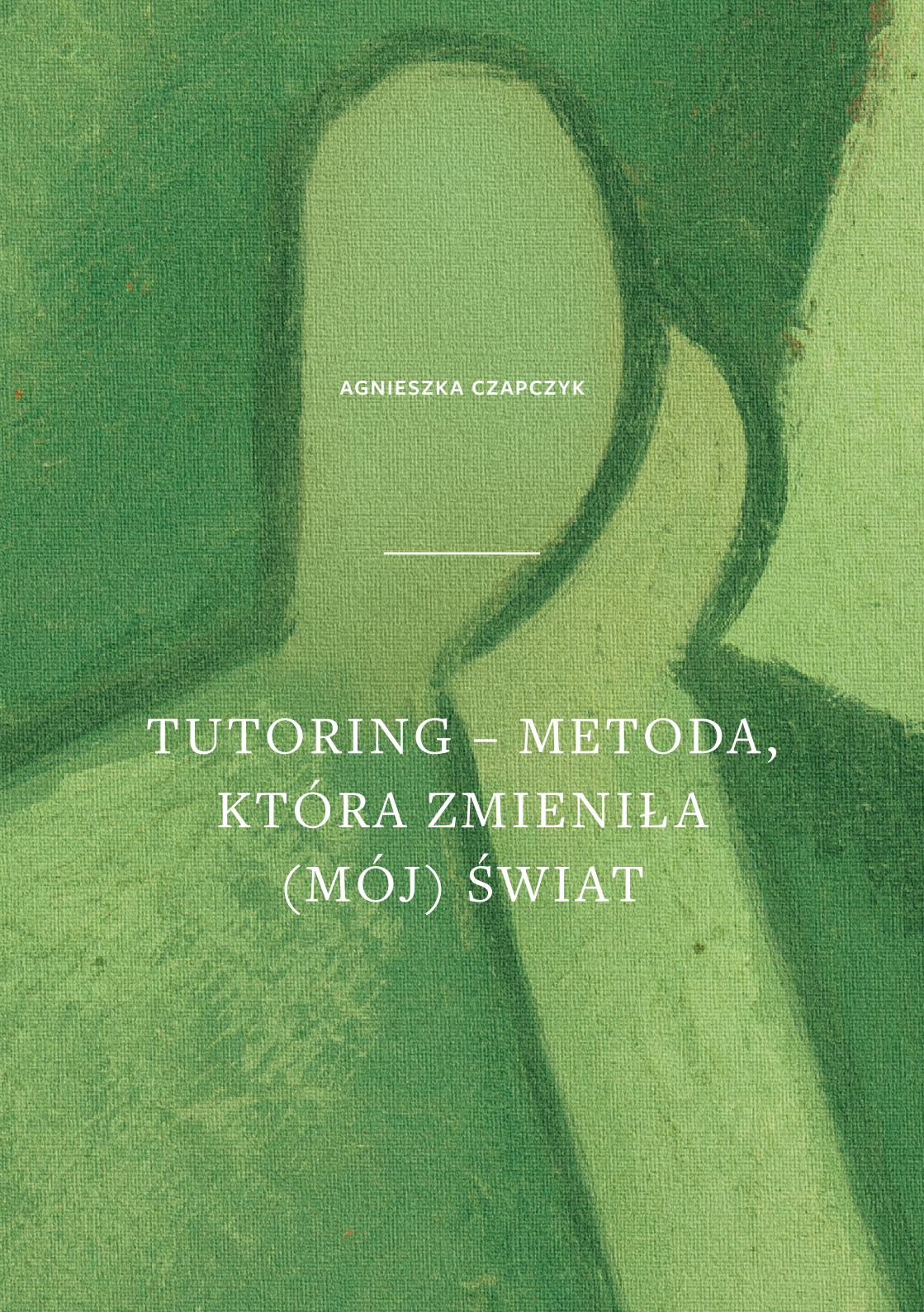
Wiedzieliśmy, że następnym celem będzie udział Konrada w Olimpiadzie Językowej. Gdy nadszedł jej czas, uczeń bez większych trudności przechodził przez kolejne etapy. Wzrosła częstotliwość naszych spotkań, ponieważ pracy było bardzo dużo. Pomimo natłoku materiału atmosfera zajęć pozostawała przyjazna i pełna dobrej energii. Szczególnie dobrze wspominam przygotowania do etapu ustnego, które dostarczyły nam wiele śmiechu. Aby ćwiczenia nie były monotonne, Konrad recytował i odgrywał teksty, zmieniając akcenty. W niezwykle naturalny sposób potrafił przechodzić z akcentu amerykańskiego na brytyjski, a nawet na hindi, co za każdym razem robiło na mnie ogromne wrażenie. Myślę, że relacja, którą budowaliśmy przez lata, pomogła mu się otworzyć, zaufać mi i pozwolić sobie również na większą swobodę.

Gdy zapytałam Konrada, czy z perspektywy ucznia warto wziąć udział w procesie tutoringu, odpowiedział twierdząco. W jego ocenie – podobnie jak w mojej – zajęcia te dały mu możliwość rozwoju, której nie zapewniłyby regularne lekcje szkolne.

Dwa lata wspólnej pracy wspominam bardzo dobrze. Udało nam się w tym czasie zbudować relację, której trudno doświadczyć podczas zwykłych szkolnych lekcji. Konrad został laureatem Olimpiady OJAJ, a cel, który od początku nam przyświecał, został ostatecznie osiągnięty. Myślę, że nie ma większej nagrody dla nauczyciela niż sukces ucznia, którego można wspierać w rozwoju.

BIBLIOGRAFIA

Limont, W. (2012). *Uczeń zdolny: Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.



AGNIESZKA CZAPCZYK

TUTORING – METODA, KTÓRA ZMIENIŁA (MÓJ) ŚWIAT



Szkoła widziana z zewnątrz bywa głośna i chaotyczna. Dzwonki, korytarze, szybkie kroki, niecierpliwe rozmowy, śmiech mieszający się z napięciem. Z daleka wygląda jak mechanizm, który musi działać sprawnie – plan lekcji, realizacja podstawy, procedury, wyniki. Ale gdy wejdzie się głębiej, gdy usiądzie się pośrodku tej codzienności, widać coś zupełnie innego: sieć relacji, emocji, historii, które dzieją się równolegle i cicho.

Wychowanie rzadko wydarza się w momentach podniosłych. Najczęściej rodzi się w drobiazgach: w jednym zdaniu wypowiedzianym na przerwie, w spojrzeniu znad zeszytu, w krótkiej rozmowie po lekcji. Czasem w trudnej ciszy, która mówi więcej niż słowa. A jednak to właśnie w tej niepozornej codzienności zapadają decyzje, które kształtują młodych ludzi na lata. Decyzje o tym, czy świat jest bezpieczny, czy relacje są możliwe, czy warto ufać, czy można popełniać błędy i wciąż pozostać ważnym.

Szkoła istnieje nie tylko w regulaminach i programach, lecz przede wszystkim w relacjach, które codziennie się w niej tworzą.

Lekcja, która stawia pytania

Jestem polonistką. Każdego dnia – niezależnie od tematu lekcji – uczestniczę więc w wychowaniu. Nawet wtedy, gdy formalnie „tylko" omawiamy wiersz, powieść czy dramat. Bo język polski nie jest przedmiotem neutralnym aksjologicznie. To przestrzeń, w której nie sposób uciec od pytań o dobro i zło, o winę i odpowiedzialność, o wolność i jej granice, o sens wyborów i cenę decyzji, o działanie i jego konsekwencje.

Na polskim nie tylko uczymy się czytać teksty – uczymy się czytać człowieka. Nie tylko analizujemy bohaterów – sami przeglądamy się w ich lękach, pragnieniach, słabościach i błędach. Nie tylko interpretujemy metafory – dotykamy tego, co w nas najbardziej kruche i najbardziej wymagające: sumienia, odwagi, wstydu, lojalności, samotności. Każda lektura jest w istocie rozmową o tym, kim jesteśmy, kim możemy się stać. Każdy bohater niesie w sobie pytanie o odpowiedzialność.

Jako polonistka od zawsze czułam, że nie da się oddzielić nauczania od wychowania. Że nie wystarczy nauczyć młodego człowieka po-

prawnie mówić i pisać – jeśli nie pomoże mu się nauczyć odróżniania dobra od pozoru dobra, wolności od samowoli, siły od przemocy, odwagi od ucieczki. Że język nie jest tylko bachtinowskim narzędziem komunikacji, a słowo ma moc stwarzania rzeczywistości. O tym trzeba pamiętać zwłaszcza dziś – w świecie, który oferuje gotowe wzorce, szybkie sądy, proste podziały. Literatura – nawet ta szkolna, często przez młodych odrzucana – zostaje jednym z ostatnich miejsc, gdzie można bez pośpiechu zapytać: „Co jest (dla mnie) naprawdę ważne?".

Rozmowa jako początek drogi

Od początku pracowałam wychowawczo, zanim jeszcze nazwałam to wychowaniem. Pracowałam rozmową, pytaniem, ciszą po trudnym fragmencie, niepokojem, który zostaje po dobrej historii. Dopiero później pojawił się tutoring – nie jako coś zupełnie nowego, lecz jako kolejne narzędzie wspierające to, co i tak było sednem mojej pracy: spotkanie, dialog, odpowiedzialność za relację.

Do szkoły weszłam nie jako młoda idealistka, lecz jako osoba dojrzała: mająca rodzinę, własne nastoletnie dziecko i wiedzę o tym, jak kruche, niejednoznaczne, wymagające jest wychowanie. Nie miałam złudzeń, że istnieją metody bezbłędne. Doświadczenie nauczyło mnie, że wychowanie nie jest projektem, który można wdrożyć, lecz relacją, która wymaga cierpliwości, obecności i zwykłej, codziennej odwagi. Dlatego tutoring nie stał się dla mnie modną metodą, ale sposobem patrzenia – takim, który pozwala widzieć człowieka, zanim zobaczy się ucznia.

Kiedy pierwszy raz zetknęłam się z tutoringiem, najbardziej poruszyła mnie jego bliskość z ideą dialogu sokratejskiego. Tradycja wywiedziona z Oxfordu czy Cambridge zakładała bowiem, że tutor – podobnie jak wieki wcześniej grecki filozof – nie tyle „naucza", co rozpala, inspiruje, towarzyszy na drodze dojrzewania. Tutor zadaje pytania otwarte, by nakłonić rozmówcę do samodzielnego myślenia, refleksji i odkrywania prawdy, do kwestionowania własnych przekonań i dochodzenia do własnych wniosków. Założenie było proste: edukacja zaczyna się od rozmowy, a rozmowa – od uważności. A wszystko to podczas spotkania – podczas wymiany energii dwóch osób siedzących naprzeciwko siebie, wspólnie próbujących zrozumieć świat i samych siebie.

Choć łatwo znaleźć opisy spektakularnych sukcesów, jakie system tutoringowy odniósł najpierw w świecie akademickim, a od dekad tak-

że w szkolnictwie ponadpodstawowym czy podstawowym, nie o tym traktuje mój artykuł. Nie jest to opowieść o indywidualnej formie edukacji, o uczniach wybitnych i ich naukowych osiągnięciach. Chcę skupić się na czymś zupełnie innym – na tym cichym, codziennym wpływie, jaki tutoring wywarł na moją pracę wychowawczą, na sposobie, w jaki zaczęłam widzieć moją klasę, moich uczniów i siebie samą. Bo ostatecznie to właśnie ta codzienność – lekcje, przerwy, drobne czy dotkliwe kryzysy oraz małe i wielkie zwycięstwa – jest przestrzenią, w której tutoring naprawdę zmienia świat.

Klasa jako zbiór historii

Tutoring stał się dla mnie nie tylko formą indywidualnej pracy z uczniem, lecz także sposobem patrzenia na wychowanie. Bo wychowawca-tutor zaczyna inaczej widzieć swoich uczniów – nie jako grupę, lecz jako zbiór indywidualnych historii, emocji, wątpliwości i potencjałów. A ta zmiana perspektywy wpływa na codzienne życie klasy bardziej niż można by przypuszczać.

Tutoring stał się dla mnie nie tylko formą indywidualnej pracy z uczniem, lecz także sposobem patrzenia na wychowanie. Bo wychowawca-tutor zaczyna inaczej widzieć swoich uczniów – nie jako grupę, lecz jako zbiór indywidualnych historii, emocji, wątpliwości i potencjałów.

Bycie tutorem uczy przede wszystkim uważności. W relacji jeden na jeden dostrzegamy, jak wiele znaczą drobiazgi: oddech, pauza przed odpowiedzią, nieśmiały uśmiech, nagła zmiana tonu głosu. Z czasem zaczęłam widzieć te same sygnały także w pracy z całą klasą. Zamiast reakcji na zachowanie, pojawiła się próba zrozumienia, jaka historia stoi za tym, co uczeń robi lub mówi. Z tej czujnej uważności rodzi się empatia, która staje się fundamentem atmosfery w klasie.

Wychowawca, który naprawdę widzi ucznia, przestaje myśleć kategoriami etykiet: „złośliwiec", „gaduła", „przeszkadzający", „odklejona", „gwiazda", „zdolny, ale leniwy", „trudny przypadek". Zamiast tego potrafi dostrzec kogoś, kto dziś walczy z niepokojem, kogoś, kto boi się, że zostanie ośmieszony, kogoś, kto próbuje ukryć wstyd za żartami, kogoś, kto czeka na jedno życzliwe słowo, którego nie dostał w domu. W takim spojrzeniu jest mniej osądu, a więcej ciekawości i zrozumienia. Wychowawca-tutor wie, jaką różnicę robi moment ciszy, pauza,

cierpliwe pozwolenie, by uczeń dokończył myśl. Wie też, jak często za trudnym zachowaniem stoją emocje, których uczeń nie potrafi nazwać. Przenosi więc te umiejętności do pracy z grupą: reaguje spokojniej, trafniej odczytuje sygnały niewerbalne, dostrzega napięcia, zanim przerodzą się w konflikty. Ma wyćwiczoną umiejętność rozmowy, która nie ocenia, a prowadzi do refleksji. Dzięki temu potrafi inaczej rozmawiać z całą klasą. Zamiast ogłaszać zakazy, pyta, jakie zasady wspólnego funkcjonowania uczniowie są w stanie uznać. Zamiast karcić, zadaje pytania o konsekwencje i odpowiedzialność. Zamiast „gasić pożary" wspólnie z uczniami analizuje, co doprowadziło do napięcia. Taki sposób prowadzenia klasy buduje kulturę dialogu. Uczniowie zaczynają rozumieć, że ich głos ma znaczenie, ale też – że dialog wymaga uważności i szacunku.

Reakcje wychowawcy-tutora stają się spokojniejsze, bardziej przemyślane – a to działa jak tonacja muzyczna, na którą nastroi się cała klasa. Uczniowie mają świadomość, że nie są oceniani z automatu, a z czasem zaczynają patrzeć na siebie nawzajem łagodniej, uważniej. Bo uczeń, który czuje się zrozumiany, sam staje się bardziej skłonny do okazywania zrozumienia innym.

Dwa światy i jedno milczenie

Dzisiejsi nastolatkowie dorastają w rzeczywistości, jakiej my sami nie znaliśmy. Są zanurzeni w mediach, które nieustannie starają się im podszeptywać, kim powinni być, jak wyglądać, co czuć i czego się bać. Algorytmy kształtują ich nastroje, samoocenę i pragnienia. W sieci są odważni. W klasie często bezradni. Widzę to każdego dnia: przebodźcowanie, problemy z koncentracją, lęki, zaburzenia nastroju, samotność pokryta ironią.

Coraz wyraźniej zresztą problemem jest nie tylko brak rozmowy, ale zanik kultury rozmowy rozumianej jako przestrzeń emocjonalnego bezpieczeństwa. Moi uczniowie często nie potrafią nazwać tego, co czują. Gdy proszę ich o nazwanie emocji, milkną. Gdy mają wyrazić uczucia, spuszczają wzrok. Piszą setki wiadomości, komentują, wysyłają zdjęcia, memy, emotki, ale gdy trzeba powiedzieć coś naprawdę – twarzą w twarz – brakuje im słów. Złość zamienia się w krzyk albo prowokację, wstyd – w wycofanie, lęk – w agresję lub ucieczkę. Brakuje im języka do mówienia o sobie w sposób, który nie rani drugiego. Dlatego

w pracy wychowawczej tak bardzo pracujemy nad komunikatem „ja" – nad prostą, a zarazem trudną sztuką mówienia: „czuję", „boję się", „jest mi trudno", „złoszczę się, gdy…". Bez oskarżeń, bez ataku, bez szukania winnych. Uczymy się, że emocja sama w sobie nie jest zła ani dobra – dopiero sposób jej wyrażenia może budować lub niszczyć relację.

Widzę, jak bardzo brakuje im też umiejętności regulacji emocji: zatrzymania impulsu, oddechu przed słowem, przerwy między bodźcem a reakcją. W świecie natychmiastowych odpowiedzi nikt ich tego nie uczy. A przecież to właśnie w tej chwili zawieszenia rodzi się odpowiedzialność. Tutoring uświadomił mi, jak ważne jest przywrócenie rozmowie jej funkcji terapeutycznej. Wychowawca-tutor, ucząc rozmowy, dialogu, uczy w istocie tego, że można się różnić – „pięknie się różnić", by przywołać słowa Norwida – nie przestając być razem.

Oczywiście nie miejmy złudzeń: tutoring w pracy z klasą nie jest metodą szybkiego reagowania – nie działa na kliknięcie, nie przynosi spektakularnych rezultatów z dnia na dzień. To raczej powolna, czuła praktyka patrzenia na ucznia tak, jak patrzy się na zawiły, nieoczywisty tekst: z uważnością, cierpliwością, gotowością, by zmieniać swoje pierwsze interpretacje. Tutor staje się kimś, kto czyta między wierszami – potrafi dostrzec, że choć uczeń mówi „nic się nie stało", jego język ciała krzyczy o pomoc.

Lekcja pokory

Praca z młodymi ludźmi okazała się dla mnie także wielką lekcją pokory. Im dłużej uczę, im dłużej jestem tutorem, wychowawcą-tutorem, tym wyraźniej widzę, że nie jestem jedyną stroną, która przekazuje. Ja również każdego dnia uczę się od nich – cierpliwości, uważności, zgody na niepewność, wrażliwości na to, co nieoczywiste.

Wracam ciągle do tego samego doświadczenia: metody, teorie, narzędzia są potrzebne – ale nigdy nie są wystarczające. Na papierze wszystko wygląda spójnie, logicznie, niemal zero-jedynkowo. Tymczasem sytuacje szkolne pełne są nieprzewidywalności, emocji, niekiedy sprzeczności, nagłych zwrotów. I właśnie z tą żywą rzeczywistością konfrontują się wszystkie podręczniki akademickie.

Tutoring nauczył mnie tego szczególnie mocno. W relacji jeden na jeden bardzo szybko wychodzi na jaw, że nie da się człowieka „poprowa-

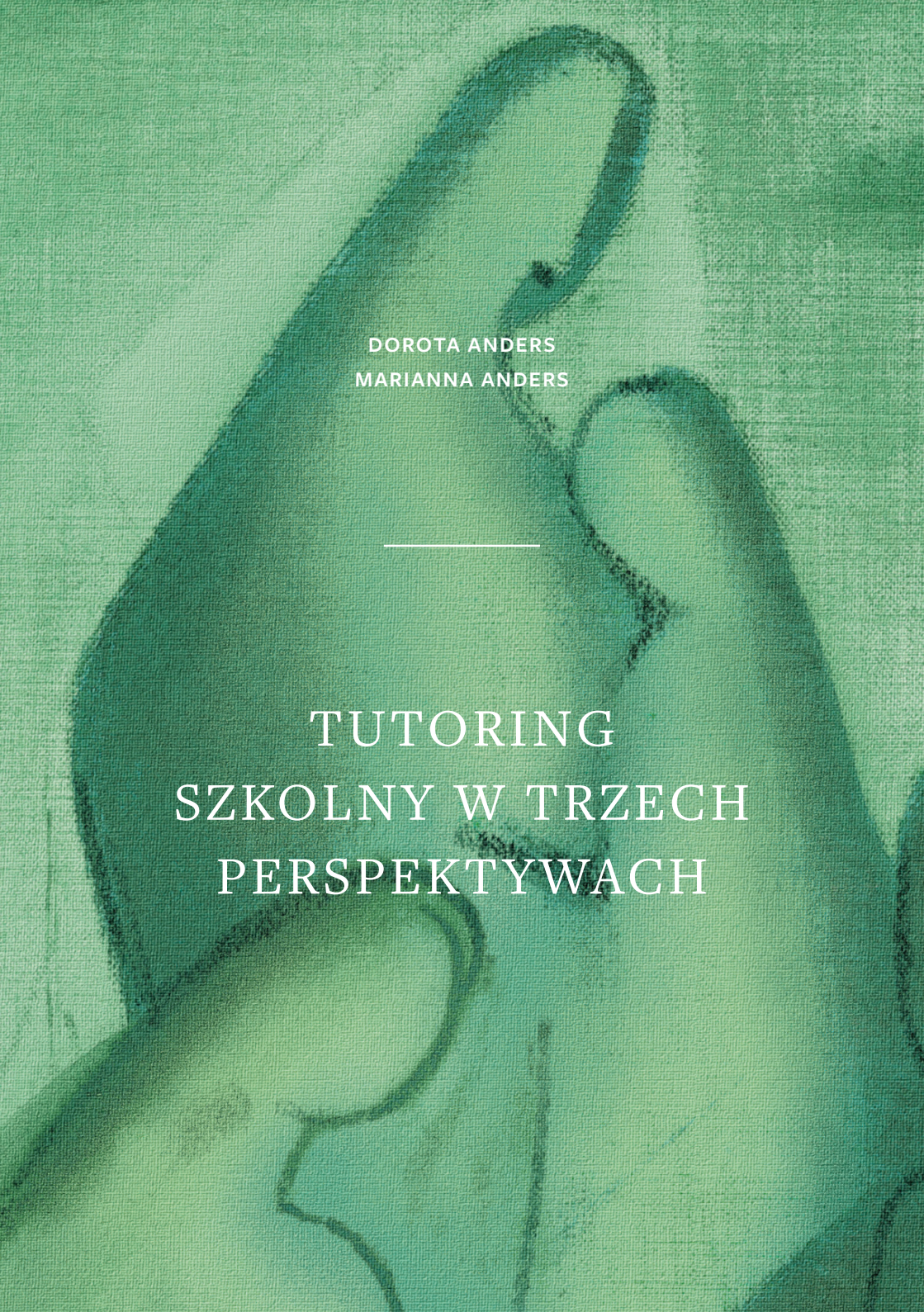
W relacji jeden na jeden bardzo szybko wychodzi na jaw, że nie da się człowieka „poprowadzić" według schematu. Każdy uczeń przynosi coś, czego nie było w żadnym programie: stratę, lęk, wstyd, bunt, zmęczenie, nadmiar ambicji albo jej zupełny brak. I wtedy trzeba odłożyć gotowe odpowiedzi, a zostać przy pytaniu. Trzeba bardziej słuchać niż planować.

dzić" według schematu. Każdy uczeń przynosi coś, czego nie było w żadnym programie: stratę, lęk, wstyd, bunt, zmęczenie, nadmiar ambicji albo jej zupełny brak. I wtedy trzeba odłożyć gotowe odpowiedzi, a zostać przy pytaniu. Trzeba bardziej słuchać niż planować.

Zrozumiałam też, że wychowawstwo nie polega na tym, by mieć rację – lecz na tym, by być w relacji, nawet wtedy, gdy nic nie układa się według naszych założeń. Że autorytet nie rodzi się z nieomylności, ale z uczciwego przyznania: „Nie wiem. Ale jestem tu. Spróbujmy razem. Zobaczymy, co nam z tego wyjdzie".

Być może właśnie dlatego młodzi ludzie potrafią być tak wymagającymi nauczycielami. Bo nie pozwalają zatrzymać się i okopać w wygodnych teoriach. I za każdym razem przypominają, że wychowanie dzieje się nie w metodach, lecz w spotkaniu.

Tutoring nauczył mnie, że dialog jest jedyną drogą do trwałej zmiany. Że pytanie bywa mądrzejsze niż odpowiedź. I że wychowanie to nie poprawianie młodych ludzi, lecz towarzyszenie światłu, które już w nich jest. Moją rolą jest właśnie to: szukać światła, nawet wtedy, gdy skrywa się w cieniu. Zwłaszcza wtedy.



DOROTA ANDERS
MARIANNA ANDERS

TUTORING SZKOLNY W TRZECH PERSPEKTYWACH



1. Rodzic

„Mamo, będę miała w szkole tutoring" – tymi słowami przywitała mnie moja piętnastoletnia wówczas córka Marianna, uczennica gimnazjum, kiedy wróciła pewnego dnia ze szkoły. „Tutoring? Gdzieś obiło mi się o uszy to pojęcie… Zaraz, zaraz… a nie mentoring? Może coaching? Nie – wyraźnie chodziło o tutoring". Byłam przyzwyczajona do tego, że w PSS, do której uczęszczała moja córka, sporo było nowinek edukacyjnych: projekty, innowacje, metody aktywizujące, krytyczne myślenie, mnóstwo inspirujących dla mnie, jako nauczyciela, działań. I teraz tutoring… Zaczęłam wypytywać. „A co to? A od kiedy? A z kim?". Okazało się, że Marianna będzie podwójną tutorantką. Rozpocznie proces tutorski z nauczycielką języka polskiego Panią Małgosią i będzie to tutoring naukowy oraz nauczycielką geografii – Panią Sylwią – i będzie to tutoring rozwojowy. Szkoła właśnie rozpoczynała swoją przygodę z tą metodą, zatem nauczyciele-kursanci potrzebowali chętnych uczniów do przeprowadzenia swoich pierwszych procesów tutorskich i oczywiście doskonalenia swoich umiejętności. Byłam zaintrygowana, co też może z tego wyjść; teoretycznie korzyści wydawały się oczywiste. „Metoda indywidualnej opieki", „relacja mistrz–uczeń", „integralne spojrzenie na rozwój człowieka", „rozwój potencjału"… Te założenia tutoringu, o których piszą Piotr Czekierda, Bartosz Fingas, Marcin Szala (2015), zdawały się wykraczać poza nawet najbardziej innowacyjne metody nauczania stosowane w Piątkowskiej Szkole Społecznej. Do tego dla mnie jako pedagoga w szkole publicznej wydawały się edukacyjną utopią. „No cóż, zobaczmy…" – pomyślałam. Miałam zaufanie do nauczycieli PSS, stąd przekonanie, że nawet, jeśli nie będzie spektakularnych efektów, to na pewno krzywdy mojemu dziecku nie zrobią. Zaczęłam śledzić procesy z nieudawanym zainteresowaniem, obserwować nie tylko metody nauczycielek, ale przede wszystkim wpływ procesów na rozwój nastoletniej córki.

Z początku moją uwagę zwróciło to, że Marianna z chęcią podjęła wyzwanie, jakim był udział w Wojewódzkim Konkursie Języka Polskiego. Szewc bez butów chodzi, więc mnie nigdy nie udało się przekonać jej, by spróbowała swoich sił. Okazało się, że proces tutorski rozwinął w niej cechy, w których istnienie (w jej przypadku) wątpiłam: punktualność, solidność, zaangażowanie, determinację w dążeniu do osiągnięcia celów. Obserwowałam, jak czyta polecane książki, sięga po

poezję, pisze eseje. To wszystko oczywiście rozłożone było w czasie, a kolejne etapy jej intelektualnego rozwoju zbiegały się z etapami konkursu. Nie wypytywałam o sam proces, w pełni ufałam nauczycielce, bo już zauważałam efekty. Ostatecznie zdobycie przez Mariannę tytułu Laureatki WKJP utwierdziło mnie w przekonaniu, że nie ma nic lepszego w pracy z uczniem niż tutoring. To właśnie ta metoda powoduje, że podopieczny podejmuje ryzyko, zaczyna wierzyć w swoje możliwości, nie boi się wyzwań, bo wie, że ma wsparcie i dobrą relację z tutorem, który, poza tym, że inspiruje, to również nalega, by podopieczny dał z siebie wszystko. I kluczowe jest tu pojęcie relacji. Myślę, że cały proces tutorski zaczyna się właśnie od nawiązania relacji, by płynnie przejść do cura personalis, czyli troski o drugiego człowieka, o jego rozwój umysłowy, fizyczny, duchowy, emocjonalny i społeczny. Jako rodzic mogłam obserwować, jak pod opieką tutora moje dziecko znajduje swoje mocne strony, rozwija skrzydła, by wreszcie osiągnąć sukces. I tutaj trzeba zadać jeszcze jedno pytanie: czy wraz z końcem procesu tutorskiego, zakończyła się przygoda Marianny z literaturą i sztuką? Otóż nie, największym sukcesem tutora jest to, że proces tutorski stanowi początek rozwoju, jest jak ziarno, które zakiełkuje i wyda plon. Wielkim szczęściem rodzica jest fakt, że może obserwować rozwój swojego dziecka, cicho wspierać, obdarzyć zaufaniem tutora, wreszcie zobaczyć, jak wysoko mierzy dziecko i jak udaje mu się realizować kolejne cele.

Rozwój intelektualny, zdobycie tytułu w konkursie, udział w olimpiadach to oczywiście mierzalny efekt procesu tutorskiego, ale myślę, że niebagatelną rolę w zintegrowanym rozwoju podopiecznego ma tutoring rozwojowy. I taki proces również miałam okazję obserwować. Te zajęcia prowadzone były przez nauczycielkę geografii studiującą psychologię, obecnie psychologa-terapeutę. Celem był rozwój społeczny, planowanie przyszłości (wybór ścieżki kariery), a także określenie mocnych i słabych stron. I tu, podobnie jak w przypadku tutoringu naukowego, nie wypytywałam o szczegóły, a jedynie przyglądałam się efektom. Spotkania, podczas których tutor wykorzystywał takie narzędzia, jak koło rozwoju, mapa marzeń, siatka celów itp., zaowocowały tym, że moja córka otworzyła się na innych, zintensyfikowała swoje działania w Samorządzie Uczniowskim, ale także zaczęła poważnie myśleć nad wyborem liceum. Dzięki tutoringowi rozwojowemu zrozumiała, że warto pracować i rozwijać swoje talenty, ale chyba najważniejszy był fakt, że bardzo otworzyła się na działalność spo-

łeczną, współpracę, organizację projektów, a także bycie liderem, czego wcześniej unikała.

Jestem ogromnie wdzięczna szkole i nauczycielkom, że swoje pierwsze procesy tutorskie przeprowadzili właśnie z moją córką. To z pewnością był krok milowy w jej edukacji i zintegrowanym rozwoju. Efekty tej pracy zauważam do dziś. Obserwując procesy tutorskie z perspektywy rodzica, utwierdziłam się w przekonaniu, że to jest doskonałe narzędzie również dla mnie, jako nauczycielki w szkole publicznej. Zainspirowana, choć oczywiście świadoma ograniczeń wynikających z pracy w „wiejskiej podstawówce", postanowiłam spróbować swoich sił. I tu zaczyna się moja przygoda z tutoringiem…

2. Nauczycielka

„Jak sobie z tym wszystkim poradzę?" – To była moja pierwsza myśl, kiedy zaproponowałam dwojgu uczniom spotkania online. Akurat mieliśmy szczytowy czas pandemii, zdalne nauczanie, a ja dostałam trzy ósme klasy, które trzeba było przygotować do sprawdzianu ósmoklasisty. I jeszcze wymyśliłam sobie, że spróbuję swoich sił w prowadzeniu zajęć indywidualnych z Julką i Przemkiem. Nie mogłam nazwać tego procesem tutorskim, bo nie byłam jeszcze certyfikowanym tutorem. Wprawdzie na moją prośbę, mieliśmy jako kadra kurs zapoznający z metodą tutoringu, ale został przyjęty w szkole bez specjalnego entuzjazmu. Ja się jednak uparłam… Poczytałam, poszperałam i trochę na oślep zbudowałam sobie mały warsztat tutora – podstawowe narzędzia: kontrakt, siatkę celów, kluczowe pytania na początek, w późniejszych etapach pytania sokratejskie i esej tutorski.

Celem tych procesów był udział w kolejnych etapach Wojewódzkiego Konkursu Języka Polskiego. Moi podopieczni nie byli wybitnymi, szóstkowymi uczniami, przynajmniej nie na początku, ale widziałam w nich potencjał. Przede wszystkim mieli chęci, determinację i, co najważniejsze, zaufali mi. Zbudowaliśmy relację, która trwa do dziś, mimo że są już studentami. Pracy od początku było dużo: dodatkowe lektury, sporo nowego materiału, zajęcia online, ale widziałam, że uczniowie z chęcią pracują też sami. Na przestrzeni kilku miesięcy zrobili ogromny postęp. Ostatecznie Julka została laureatką z pierwszą lokatą w województwie, a Przemek – finalistą WKJP. Byłam z nich bardzo dumna, tym bardziej, że dla mnie to też było wyzwanie. Racz-

kowałam jako tutor, chociaż z perspektywy czasu wiem, że każdy nauczyciel bywa tutorem, musi mieć tylko swojego tutee. Moi podopieczni nie spoczęli na laurach, dostali się do tej samej klasy renomowanego liceum w Poznaniu, gdzie odnosili sukcesy na skalę kraju, uczestnicząc w różnych projektach. Nie czuję się matką ich sukcesów, ale być może te nasze spotkania online w pandemii to było to ziarno, które wydało plon.

Życie przynosi niespodzianki i okazało się, że od kilku lat pracuję w Piątkowskiej Szkole Społecznej, a od 2 lat jestem tutorem, już certyfikowanym – ukończyłam kurs w Szkole Tutorów Collegium Wratislaviense. Przeprowadziłam kilka procesów tutorskich, obecnie mam troje podopiecznych. Nie czuję się jeszcze doświadczonym tutorem, ale już nie działam na oślep, znam narzędzia, stosuję różne metody. Mam wsparcie ze strony bardziej doświadczonych koleżanek i kolegów. Interesuje mnie przede wszystkim tutoring naukowy, ale uważam, że w pracy z uczniem zawsze pojawią się elementy tutoringu rozwojowego. Te zajęcia traktuję jak przygodę, uczę się też od moich podopiecznych: empatii, otwartości, niebanalnego podejścia do literatury. Na swojej wizytówce napisałam, że tutoring to wspólna wędrówka na szczyt góry, a ja posiadam narzędzia pomocne mojemu tutee w osiągnięciu tego szczytu. „Gdy uczeń osiąga coś dzięki nauczycielowi, nauczyciel również się czegoś uczy" (Paulo Coelho, Jedenaście minut).

Na swojej wizytówce napisałam, że tutoring to wspólna wędrówka na szczyt góry, a ja posiadam narzędzia pomocne mojemu tutee w osiągnięciu tego szczytu.

3. Tutorantka

Mam 23 lata i uczę się w kierunku operatorki filmów dokumentalnych. Pracuję w telewizji, a w wolnych chwilach staram się jeździć po świecie. Pisząc o tutoringu, nie mogę nie wspomnieć o roli, jaką w moim życiu pełniła i wciąż pełni Piątkowska Szkoła Społeczna.

Zaczynam od mapy myśli – spisuję pojedyncze słowa, łączę je strzałkami, sięgam do starych filmów i notatek. Tej metody nauczyłam się jeszcze w podstawówce. Fundamenty, na których budowały się moja pewność siebie, wiara w marzenia i umiejętność wyznaczania celów, towarzyszą mi do dziś. Z głębi serca mogę powiedzieć, że to, kim jestem i jak radzę sobie z problemami, zawdzięczam właśnie PSS oraz osobom, które ją tworzyły.

W szczególności moim nauczycielkom, tutorkom, a po latach przyjaciółkom – Pani Małgosi oraz Sylwii.

Trudno obrać mi naukową perspektywę, bo do głowy przychodzą mi przede wszystkim słowa, takie jak przyjaźń, marzenia i wdzięczność. Moją przygodę z tutoringiem zaczęłam prawie 10 lat temu, pod koniec 2016 roku, kiedy w Piątkowskiej Szkole Społecznej słowo „tutoring" jeszcze niewiele nam mówiło, choć – jak dziś myślę – w jakiejś formie funkcjonowało już dużo wcześniej. Wracam więc myślami do filmu, który w 2017 roku nagrałam z Sylwią. Pyta mnie: „Nad czym będziemy pracować w przyszłym roku?", a ja odpowiadam: „Nad moim odejściem ze szkoły, co będzie dla mnie wyjątkowo trudne", bo właśnie wtedy kończyłam gimnazjum. Widzę w nim piętnastoletnią siebie, przed którą było jeszcze całe liceum, studia i dorosłe życie.

Na jedno z pierwszych spotkań Sylwia przyniosła kilka gazet, wydruków, brystol i klej. Miałam intuicyjnie wybrać zdjęcia, które najbardziej do mnie przemawiały, i skleić je w kolaż. Zwróciłam uwagę na aparat fotograficzny, zachody i wschody słońca z różnych stron świata, góry, a także hasła związane z ludźmi i przyjaźnią. Choć wtedy wydawało mi się to dość odległe, kilka lat później, stojąc na najdalej wysuniętej na północ plaży w Europie – na norweskiej wyspie Senja – i robiąc zdjęcia zorzy polarnej, pomyślałam, że gimnazjalna ja byłaby z siebie dumna. Byłam dokładnie w miejscu, które wcześniej sobie wymarzyłam.

Często rozmawiałyśmy z Sylwią o przyszłości i o tym, co najbardziej chciałabym w życiu robić. Zainspirowała mnie do zostania wolontariuszką Szlachetnej Paczki, do podróży, ale przede wszystkim była ogromnym wsparciem dla dorastającej nastolatki. Miała doświadczenie i przemyślenia, których nie mieli jeszcze moi rówieśnicy, a jednocześnie perspektywę młodej osoby, przed którą łatwiej było mi się otworzyć niż przed rodziną. Mogłam przeglądać się w niej jak w starszej wersji samej siebie.

Tutoring nauczył mnie zaufania – tego, które otrzymywałam, ale także tego, które sama musiałam dawać. Zrozumiałam też, czym jest odpowiedzialność: za zobowiązania, kontrakty, a przede wszystkim za relacje. Piszę o Sylwii po imieniu, bo od kilku lat jesteśmy już na „Ty". Nadal utrzymujemy kontakt i spotykamy się na kawę. Tylko czasem

wracamy do tego, co było – każda z nas jest dziś w innym miejscu, dlatego także nasza relacja wygląda zupełnie inaczej.

Początek drugiej klasy gimnazjum był dla mnie trudny. Po raz pierwszy zetknęłam się ze śmiercią bliskiej osoby – mojej babci. Zaczęła się jesień i coraz trudniej było mi skupić się na nauce. Z propozycją wzięcia udziału w Konkursie Wojewódzkim z języka polskiego wyszła Pani Małgosia. Zebraliśmy grupę, umówiliśmy kilka spotkań i zaczęliśmy przygotowania do kolejnych etapów. Temat przewodni pamiętam do dziś, bo w pewien sposób nazwał i określił naszą relację z tutorką – „Mistrz i uczeń". A wraz z nim: Herbert, Różewicz, „Pan od muzyki" i inne teksty kultury, które z ogromną pasją przybliżała nam polonistka. Choć miłość do sztuki i literatury wyniosłam w pewnym stopniu z domu rodzinnego, to właśnie wtedy poczułam, że naprawdę się umocniła. Pani Małgosia zabierała nas do teatru, na debaty o języku polskim, organizowała wieczornice poetyckie i spotkania autorskie. Na spotkaniach tutoringu naukowego nie wykładała – inspirowała. Dyskutowaliśmy, wspólnie odkrywaliśmy, co jest dla nas ważne i piękne. Nie patrzyła na nas z góry, słuchała uważnie i pozwalała mieć własne zdanie. Słuchaliśmy muzyki, oglądaliśmy filmy, poznawaliśmy poezję i książki, których cytaty towarzyszą mi do dziś.

Pani Małgosi zawdzięczam tytuł laureatki Konkursu Wojewódzkiego, a co za tym idzie – wstęp do wybranego liceum. Po latach jednak rzadko myślę o samym konkursie. Pamiętam za to nasze rozmowy, spotkania o 7:00 i o 19:00, bo nie było dla niej pory dnia, w której odmówiłaby nam spotkania. Nie umiem dziś odtworzyć arkuszy i zadań, ale doskonale pamiętam jej dumę, gdy dotarliśmy do finału. Była z nami w każdym momencie.

Ta historia wcale się jednak na tym nie zakończyła. Pół roku później razem zorganizowałyśmy benefis dwóch nauczycielek odchodzących na emeryturę. Kilka lat później, w trakcie moich studiów, przez rok ze sobą pracowałyśmy. Dziś spotykamy się regularnie i rozmawiamy – o życiu, relacjach, po prostu po ludzku, o tym, co u nas. Myślę, że mogę zaryzykować stwierdzenie, że jesteśmy dobrymi przyjaciółkami; w końcu sama mi to ostatnio powiedziała.

Mam 23 lata i bardzo lubię swoje życie. Wymarzyłam je sobie kilkanaście lat temu, a ktoś w nie uwierzył i pozwolił mi uwierzyć w siebie. Czeka mnie jeszcze wiele – wzlotów i upadków, zmian oraz trud-

nych momentów – ale mam ogromne szczęście, bo ktoś poświęcił mi uwagę i towarzyszył mi w rozwoju w wieku, w którym jest to szczególnie ważne. Wiem też, że mam osoby, do których zawsze mogę zadzwonić (z wzajemnością).

Nadal trzymam słoik od Sylwii z pozytywnymi myślami na każdy dzień, a bransoletkę na szczęście od Pani Małgosi noszę codziennie. Wiem jedno – każdego dnia czerpię z tego, co przekazały mi moje nauczycielki, mistrzynie i przyjaciółki.

Mam 23 lata i bardzo lubię swoje życie. Wymarzyłam je sobie kilkanaście lat temu, a ktoś w nie uwierzył i pozwolił mi uwierzyć w siebie. Czeka mnie jeszcze wiele – wzlotów i upadków, zmian oraz trudnych momentów – ale mam ogromne szczęście, bo ktoś poświęcił mi uwagę i towarzyszył mi w rozwoju w wieku, w którym jest to szczególnie ważne. Wiem też, że mam osoby, do których zawsze mogę zadzwonić (z wzajemnością).

BIBLIOGRAFIA

Czekierda, P., Fingas, B.,, Szala, M. (red.). (2015). *Tutoring: Teoria, praktyka, studia przypadków*. Wolters Kluwer.

GABRIELA MATUSZKIEWICZ

TUTORING – LUKSUS I WYZWANIE

Na początku chcę zaznaczyć, że nauczycielem jestem wiele lat, a tutorem od zaledwie kilku. Z ideą tutoringu spotkałam się dopiero w PSS i choć wszystko, co o nim opowiadano, powodowało, że pogłębiało się moje poczucie niekompetencji i obaw, to jednak zdecydowałam się na zrobienie odpowiedniego szkolenia i zostałam tutorem. To, co chcę przekazać, to garść refleksji na temat tutoringu – moich refleksji, opartych o to, czego sama doświadczyłam. Mam za sobą spotkania z kilkoma tutorantami, młodymi ludźmi, którzy bardzo się od siebie różnili – temperamentem, sposobem bycia (na lekcjach i na przerwach), a to, co ich łączyło, to zainteresowanie przedmiotem, którego uczę. Zatem, moje tutoringi były tutoringami przedmiotowymi, a nie rozwojowymi, choć nie jestem do końca przekonana, czy ten podział jest w pełni zasadny na poziomie szkoły podstawowej. Już na początku wspomnianego szkolenia uświadomiłam sobie, że tutoring jako forma pracy z drugim człowiekiem jest przestrzenią, w której nauczyciel może poczuć się „jakby luksusowo", ale zarazem może stanąć wobec wyzwań – wynikających *de facto* z ww. luksusu.

Tutoring jest dla mnie luksusem pracy z dzieckiem, czy młodym człowiekiem, nie opierającej się o dokumenty zewnętrzne, wytyczne, podstawy, programy itp. Jedynym „strażnikiem" procesu, a zarazem wyznacznikiem sukcesu są – wspólnie określone cele, które z kolei mogą podlegać pewnej modyfikacji wynikającej z dynamiki spotkań.

Luksus

Tutoring jest dla mnie luksusem pracy z dzieckiem, czy młodym człowiekiem, nie opierającej się o dokumenty zewnętrzne, wytyczne, podstawy, programy itp. Jedynym „strażnikiem" procesu, a zarazem wyznacznikiem sukcesu są – wspólnie określone cele, które z kolei mogą podlegać pewnej modyfikacji wynikającej z dynamiki spotkań. To ciekawe doświadczenie dla nauczyciela, który na co dzień funkcjonuje w sztywno określonych ramach dokumentów i planów. Z kolejnymi tutorantami podążałam za ich zainteresowaniami obejmującymi epokę, wydarzenia czy osoby. Zajmowaliśmy się zatem zagadnieniami, które w podstawach programowych znajdowały się na marginesie lub wręcz ich nie było. I tak, np. analizowaliśmy treści wojennej prasy, oglądaliśmy filmy dokumentalne lub rozmawialiśmy o tym, co tutorant obejrzał, przeczytał samodzielnie w domu. Kluczowe dla mnie

zawsze były pytania: Co zaskoczyło Cię w tym materiale? Dlaczego? I bardzo często okazywało się, że spostrzeżenia były świeże, kompletnie nieoczywiste. To z kolei prowadziło czasem do zupełnie nowych zagadnień. Moim cichym, i nie zawsze ujawnionym celem, było rozwijanie umiejętności formułowania pytań, poszukiwania odpowiedzi, korzystania z różnych źródeł.

Wspomniany luksus to również możliwość nawiązania relacji, spojrzenia na rzeczywistość oczyma tutoranta, takiego poznania dziecka, które nie byłoby możliwe bez indywidualnych spotkań. Wszyscy moi dotychczasowi tutoranci byli dla mnie pewnym zaskoczeniem – spotykając się z nimi pierwszy raz, zawsze ciekawość mieszała się z niepokojem: Dlaczego ta osoba wybrała właśnie mnie? Czego ode mnie oczekuje? Najczęściej były to osoby, z którymi nie miałam jakiegoś szczególnie bliskiego kontaktu. Kolejne spotkania ukazywały tę osobę w zupełnie nowym świetle – często absolutnie zaskakującym. Oto okazywało się, że świetna matematyczka, książkowy model „ścisłowca" ma zadatki na doskonałego historyka, ma ciekawe spostrzeżenia, dokonuje trafnych syntez, chce i potrafi dużo mówić – choć na co dzień jest osobą raczej milczącą. A z kolei wygadany, głośny uczeń potrzebuje opowiedzieć (bardzo cicho) o swoich większych i mniejszych smutkach, o problemach z zachowaniem. I tu kluczem były banalne pytania: Jak minął ostatni tydzień, dzień? Co dobrego, złego się wydarzyło? Wydaje mi się, że tutoring w ogóle opiera się na relacji, którą stopniowo budujemy i co ważne – nie musi ona przerodzić się w dozgonną przyjaźń, ale może być budującym i wspierającym młodego człowieka elementem jego szkolnej egzystencji.

Trzecia odsłona luksusu tutoringu to luksus współuczestniczenia we wzrastaniu i dojrzewaniu intelektualnym – czyż nie dlatego część z nas wybrała zawód nauczyciela? Współtworzenie wraz z tutorantem celu, planu spotkań daje możliwość obserwowania, jak młody człowiek rozwija w sobie nowe umiejętności, budzi w sobie ciekawość, a tutor może moderować ten proces, wskazując, np. sposoby, aby ciekawość zaspokoić, dostrzec kolejne pytania i znów – poszukiwać odpowiedzi. Ten obszar jest dość osobisty, bo obserwacja „z bliska" jednego dziecka – towarzyszenie mu w jego intelektualnych dociekaniach to dość osobiste doświadczenie. I czasem zakończenie procesu jest okraszone żalem, że to już koniec.

Wyzwanie

Konieczność zachowania elastyczności w bardzo szerokim zakresie, obejmującym kształtowanie celów, dobór metod ich realizacji i rezygnację z własnych pomysłów na spotkania, a także wyrobienie w sobie postawy otwartości na to, z czym przychodzi do nas dziecko. Nauczycielowi pracującemu w oparciu o zewnętrzne plany, programy czasem trudno wycofać się z pozycji decydenta i stać się towarzyszem podróży, której kierunek nie zależy tylko od niego. Każdy tutorial rozpoczynałam od jasnego określenia celu, zakresu tematów, które interesowały mojego podopiecznego, ale wraz z kolejnymi spotkaniami okazywało się nierzadko, że trzeba zmodyfikować pierwotne plany. Ponieważ to ja monitorowałam cały proces, więc gdy dochodziliśmy do punktu, w którym opuszczaliśmy nasz wytyczony obszar – zazwyczaj pytałam, np. „Słuchaj, kiedyś ustalaliśmy, że interesujemy się społeczeństwem III Rzeszy, ale widzę, że bardzo zainteresowały Cię działania wojenne w Azji, cały ten Mao, wojna chińsko-japońska. Czy chcemy iść w tę stronę, czy zostajemy przy naszych pierwotnych planach?". Następnie dyskutowaliśmy o tym, w którą stronę będziemy zmierzać, a potem koncentrowaliśmy się albo na wcześniej wybranych zagadnieniach, albo podążaliśmy w nowym kierunku. Nie zawsze jest to łatwe, bo zdarzyło mi się, że musiałam wejść w zagadnienia, które kompletnie mnie nie interesowały i odczuwałam rodzaj irytacji, na zasadzie – *hej, nie tak się umawialiśmy!*

Obiektywizm wobec siebie, tutoranta i procesu, który współtworzymy – czasem osoba, z którą się spotykam, po ludzku mnie zawodzi, nie przychodzi na umówione spotkanie, nie przygotowuje się. Tu, wg mnie, wyzwaniem jest nieuleganie frustracji i zniechęceniu – zachowanie „uśmiechu" dla dziecka, nawiązane porozumienia, ponowne rozpoczęcie lub kontynuowanie procesu. Pomocne mi było nieustanne przywoływanie prostego stwierdzenia, że za ten proces odpowiadamy wspólnie, za jego sukces (realizację założonych celów), za jego porażkę (brak realizacji). Przy czym – choć słowo „porażka" brzmi dość dramatycznie, to jednak – na tym etapie życia – może być doskonałym punktem „nowego otwarcia". Czasem zawodzi tutor. Ot, założył sobie ambitny plan – bo dziecko miało ambitne cele, a tu wszystko gdzieś wyhamowało. Tutorant jakby zapomniał o celach, przypomnienia nic nie dają – a tutor zaczyna „przytupywać" ze zniecierpliwienia. Złapałam się na tym kilka razy i znów to ja musiałam przypomnieć so-

bie, że oto teraz nie jestem nauczycielem, ale tutorem, że nie realizuję podstawy programowej, ale towarzyszę w podróży intelektualnej. Wydaje mi się, że warto sobie uświadomić, jaka jest prawda o tym, co się dzieje, gdy źle się dzieje i wyartykułować to.

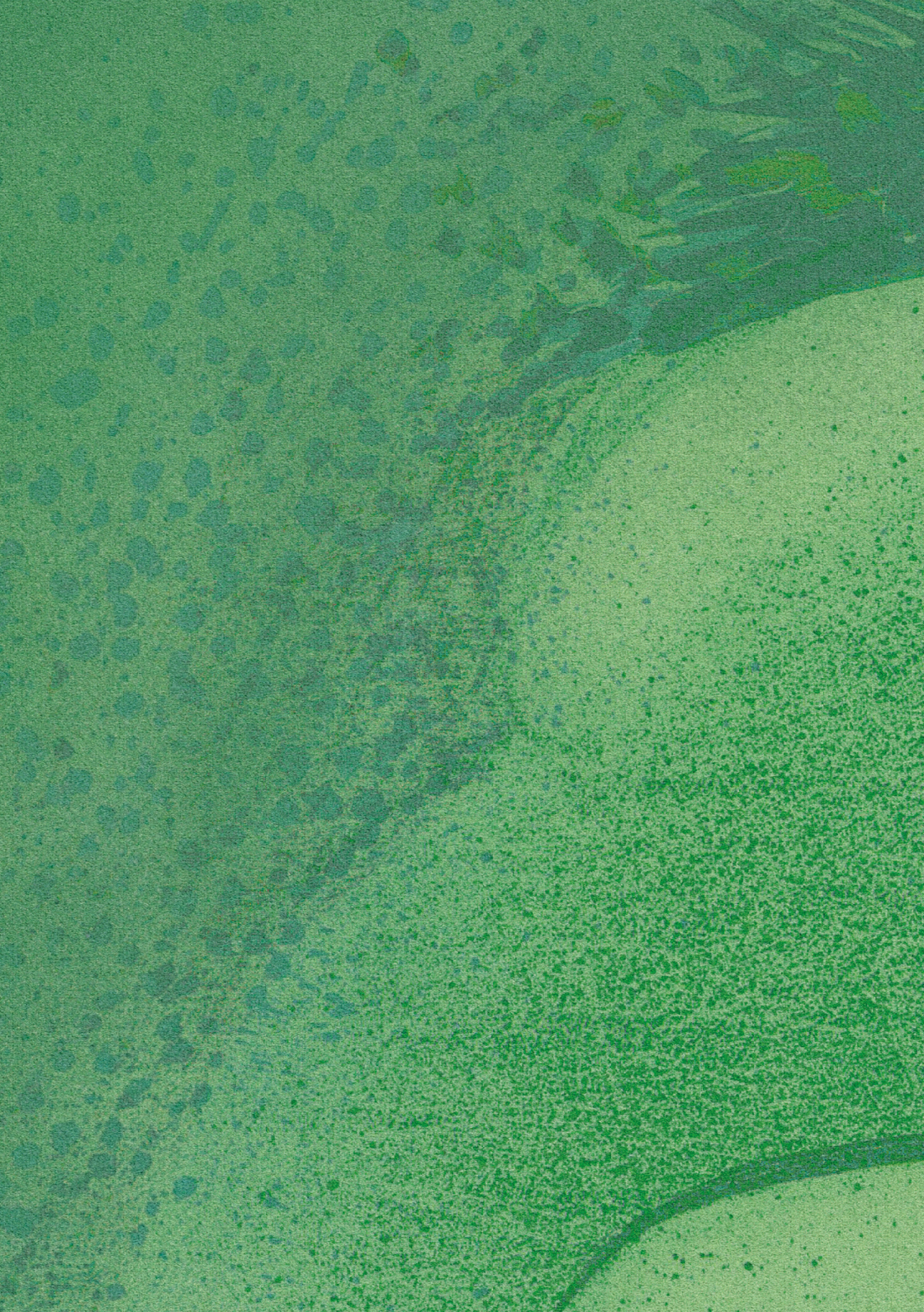
Pokora wobec osoby, z którą się spotykam. Tu rozumiem pokorę jako rozpoznanie prawdy o sobie i o tutorancie. Jest sporym wyzwaniem dla nauczyciela – nosiciela przysłowiowego kaganka oświaty, przewodnika i kreatora przestrzeni edukacji – wypuszczenie z rąk pełnej kontroli nad procesem tutoringu, wycofanie się z pozycji lidera, a wejście w rolę towarzysza. Pokora jest również niezbędna, aby właściwie nakreślić cele procesu, a także – dostrzec sukces naszego tutoranta. Niektóre sukcesy są doskonale widoczne i spektakularne, np. udział w konkursie przedmiotowym czy zdobycie tytułu laureata. Ale to właśnie pokora wobec tutoranta pozwala dostrzec te inne, pozornie drobniejsze sukcesy naszego podopiecznego, np. punktualne pojawianie się na spotkaniach wiecznie spóźniającego się ucznia, podejmowanie wysiłku przygotowywania się na spotkania czy przełamywanie oporu przed swobodnym dzieleniem się spostrzeżeniami.

Zakończenie

To, co tu opisuję, jest jedynie moją osobistą refleksją, która nie jest zamknięta ani ostateczna. Mogłabym ją jeszcze długo rozwijać, uzupełniać i modyfikować wraz z upływem kolejnych miesięcy i lat pracy, bo bycie tutorem to proces dynamiczny, zmienny i silnie zależny od spotkania z konkretnym uczniem. Ta dynamika nie chroni przed doświadczeniami trudnymi, a czasem wręcz frustrującymi, które są nieodłącznym elementem pracy relacyjnej i odpowiedzialności za rozwój drugiego człowieka. Jednocześnie warto zatrzymać się na chwilę przy swoistym „luksusie", jaki niesie ze sobą tutoring – możliwości uważnego towarzyszenia uczniowi, obserwowania jego rozwoju w dłuższej perspektywie oraz budowania relacji, która wykracza poza codzienną szkolną rutynę. To właśnie ten wymiar pracy tutorskiej sprawia, że mimo trudności pozostaje ona doświadczeniem głęboko sensownym i zawodowo wzmacniającym.

SYLWIA JASKULSKA
KATARZYNA RADZIŁOWSKA
IZABELLA TILLNER

NA ZAKOŃCZENIE: W STRONĘ EDUKACJI OPARTEJ NA RELACJI



Tutoring w szkolnej codzienności odsłania wymiar edukacji, który łatwo umyka w pośpiechu realizacji programów nauczania i oceniania osiągnięć. Jest praktyką uważnego zatrzymania się przy konkretnym uczniu, jego pytaniach, sposobie rozumienia świata, tempie uczenia się i osobistych doświadczeniach. W relacji tutorskiej nauczanie przestaje być wyłącznie przekazywaniem treści, a staje się wspólnym poszukiwaniem znaczeń i sposobów rozwoju. To właśnie w tej przestrzeni rodzi się możliwość dostrzeżenia potencjału, który nie zawsze ujawnia się w standardowych sytuacjach szkolnych, a także budowania motywacji opartej na poczuciu sensu i współodpowiedzialności za własne uczenie się.

Tutoring w szkolnej codzienności odsłania wymiar edukacji, który łatwo umyka w pośpiechu realizacji programów nauczania i oceniania osiągnięć. Jest praktyką uważnego zatrzymania się przy konkretnym uczniu, jego pytaniach, sposobie rozumienia świata, tempie uczenia się i osobistych doświadczeniach.

Jednocześnie tutoring przypomina, że edukacja jest procesem głęboko ludzkim, opartym na spotkaniu, rozmowie i zaufaniu. Wymaga od nauczyciela nie tylko kompetencji merytorycznych, lecz także gotowości do słuchania, do zadawania pytań i do towarzyszenia uczniowi w momentach niepewności oraz poszukiwania własnej drogi. W takim ujęciu szkoła staje się miejscem, w którym możliwe jest nie tylko zdobywanie wiedzy, lecz także rozwijanie odwagi myślenia, odpowiedzialności i zdolności do refleksji nad własnym doświadczeniem. Tutoring nie tyle zmienia pojedyncze działania, ile stopniowo przekształca sposób rozumienia procesu uczenia się i roli nauczyciela w jego wspieraniu.

Celem naszej książki było pokazanie doświadczeń praktyków, nauczycielek i nauczycieli pracujących w jednej szkole, które – jak się okazuje – pozostają spójne z tym, co od lat wiadomo o tutoringu w refleksji teoretycznej i w badawczym opisie jego efektów edukacyjnych. Opisywane w poszczególnych rozdziałach procesy, relacje i zmiany obserwowane u uczniów potwierdzają, że tutoring sprzyja jednocześnie rozwojowi poznawczemu, osobowemu, społecznemu i twórczemu. W doświadczeniu szkolnym tutoring pozwala zobaczyć ucznia w całości – jako osobę uczącą się, ale także jako osobę rozwijającą swoją tożsamość, poczucie sprawczości i miejsce w świecie.

Tutoring naukowy w najbardziej bezpośredni sposób wiąże się z rozwojem kompetencji poznawczych i osiągnięć szkolnych. W praktyce edukacyjnej przekłada się na lepsze rozumienie materiału, większą samodzielność w uczeniu się oraz bardziej świadome korzystanie z własnych strategii poznawczych. Uczniowie objęci indywidualnym wsparciem uczą się planować własną pracę, organizować proces uczenia się i rozumieć, w jaki sposób najskuteczniej przyswajają wiedzę. Szczególne znaczenie zyskuje tu pogłębiona praca nad rozumieniem treści, a nie jedynie nad ich zapamiętywaniem. Rozmowa, zadawanie pytań, wspólne analizowanie błędów oraz szukanie różnych sposobów rozwiązywania problemów wzmacniają myślenie analityczne i krytyczne. Uczenie się zaczyna być postrzegane jako proces aktywny i zależny od własnych działań. Jednocześnie tutoring naukowy sprzyja wzrostowi motywacji do nauki. Indywidualna relacja edukacyjna wzmacnia poczucie sensu uczenia się, a doświadczenie realnego wpływu na własne wyniki buduje poczucie kompetencji i odpowiedzialności za własny rozwój.

Tutoring rozwojowy koncentruje się na całościowym rozwoju ucznia. W jego centrum znajduje się człowiek – jego potrzeby, wartości, sposób przeżywania świata oraz indywidualne tempo dojrzewania. W praktyce tutoring rozwojowy sprzyja wzmacnianiu poczucia własnej wartości, sprawczości oraz gotowości do podejmowania decyzji dotyczących własnej drogi edukacyjnej i życiowej. Relacyjny charakter pracy tutorskiej tworzy przestrzeń, w której uczeń może bezpiecznie mówić o swoich trudnościach, wątpliwościach i aspiracjach. W takiej relacji łatwiej rozwija się motywacja wewnętrzna – oparta na ciekawości, poczuciu sensu i osobistym znaczeniu uczenia się. Tutoring rozwojowy wspiera także rozwój autoregulacji. Uczniowie uczą się stawiać cele, planować działania, monitorować własne postępy i wyciągać wnioski z doświadczeń. Z czasem zwiększa się ich gotowość do podejmowania wyzwań oraz zdolność radzenia sobie z niepewnością i zmianą. W dłuższej perspektywie tutoring rozwojowy wzmacnia dobrostan ucznia. Poczucie bycia zauważonym, traktowanym podmiotowo i wysłuchanym wpływa na sposób funkcjonowania młodego człowieka zarówno w szkole, jak i poza nią.

Tutoring artystyczny otwiera przestrzeń, w której rozwój poznawczy, emocjonalny i tożsamościowy splatają się szczególnie wyraźnie. Twórczość pozwala uczniom wyrażać doświadczenia, emocje i spo-

sób rozumienia świata w sposób, który często wykracza poza język szkolnych ocen i testów. Praca twórcza sprzyja rozwijaniu myślenia nieszablonowego, elastyczności poznawczej oraz zdolności do łączenia różnych obszarów wiedzy i doświadczenia. Uczniowie uczą się rozwiązywać problemy w sposób kreatywny, a jednocześnie rozwijają zdolność refleksji nad własnym procesem pracy. Tutoring artystyczny wzmacnia także rozwój tożsamości. Pozwala rozpoznawać własne zainteresowania, talenty i wrażliwość, a także budować poczucie autentyczności i indywidualności. Twórczość staje się przestrzenią odkrywania siebie oraz budowania odwagi do podejmowania własnych wyborów.

Niezależnie od obszaru zastosowania tutoring sprzyja indywidualizacji procesu uczenia się. Pozwala dostosować tempo, sposób pracy i cele rozwojowe do konkretnej osoby. W centrum pozostaje relacja edukacyjna, która wzmacnia zaangażowanie ucznia, jego poczucie bezpieczeństwa oraz gotowość do podejmowania wysiłku poznawczego. Tutoring wzmacnia także relacyjny wymiar edukacji, tworząc przestrzeń rozmowy, refleksji i wspólnego poszukiwania sensu uczenia się. W takich warunkach rozwój poznawczy naturalnie łączy się z rozwojem osobowym i społecznym. W doświadczeniu szkolnym tutoring sprzyja również wzmacnianiu poczucia sensu pracy nauczyciela. Praca w relacji rozwojowej pozwala zobaczyć efekty edukacji w dłuższej perspektywie i w wymiarze głębszym niż jedynie wyniki egzaminacyjne.

W centrum pozostaje relacja edukacyjna, która wzmacnia zaangażowanie ucznia, jego poczucie bezpieczeństwa oraz gotowość do podejmowania wysiłku poznawczego.

Wspólnym elementem wszystkich form tutoringu pozostaje przekonanie, że rozwój ucznia ma charakter całościowy i relacyjny. W tym sensie tutoring wpisuje się w kierunek rozwoju współczesnej edukacji, w której wiedza, rozwój osobowy i doświadczenie relacji tworzą spójną całość.

Zgromadzone w książce teksty ukazują tutoring szkolny jako zjawisko wielowymiarowe, osadzone jednocześnie w refleksji pedagogicznej, doświadczeniu praktycznym oraz osobistych historiach relacji edukacyjnych. Publikacja powstała jako próba uchwycenia tutoringu w jego rzeczywistym, dynamicznym kształcie – jako procesu rozwojowego,

który rozgrywa się w konkretnych spotkaniach ludzi, w określonych warunkach instytucjonalnych i społecznych.

Lektura tekstów zawartych w książce może prowadzić do wniosku, że tutoring stanowi istotny sposób przywracania edukacji jej osobowego wymiaru (Borkowska, 2018). W centrum procesu edukacyjnego ponownie pojawia się relacja, dialog oraz uważność na indywidualne tempo i sposób rozwoju ucznia. W tym ujęciu proces uczenia się zyskuje wymiar długofalowy i refleksyjny, obejmujący zarówno rozwój poznawczy, jak i emocjonalny, społeczny oraz tożsamościowy.

Autorzy wskazują, że tutoring szkolny rozwija się w dialogu z tradycją tutorialną, jednocześnie pozostając silnie zakorzeniony w realiach współczesnej edukacji w Polsce. W praktyce edukacyjnej przybiera postać pracy wymagającej uważnej obecności, cierpliwości i gotowości do towarzyszenia uczniowi w procesie, którego przebieg często pozostaje otwarty i nie w pełni przewidywalny. Szczególne znaczenie zyskuje tu doświadczenie drogi rozwojowej, w której ważną rolę odgrywają momenty zatrzymania, refleksji oraz poszukiwania znaczeń.

Przedstawione w książce doświadczenia pokazują szerokie spektrum zastosowań tutoringu. Wspiera on rozwój uczniów o wysokim potencjale, jednocześnie tworząc przestrzeń wzmacniania sprawczości, motywacji i poczucia sensu uczenia się u osób znajdujących się na różnych etapach rozwoju edukacyjnego. W różnych odmianach tutoringu – naukowej, rozwojowej i artystycznej – wspólnym elementem pozostaje całościowe spojrzenie na rozwój młodego człowieka oraz koncentracja na jego indywidualnych zasobach i możliwościach.

W refleksjach autorów pojawia się także świadomość złożoności wdrażania tutoringu w warunkach współczesnej szkoły. Wymaga on czasu, przygotowania oraz gotowości instytucjonalnej i zespołowej. Jednocześnie doświadczenia praktyczne pokazują, że elementy pracy tutorskiej mogą wzbogacać codzienną praktykę dydaktyczną, wzmacniając jakość relacji oraz pogłębiając rozumienie procesu uczenia się.

Istotnym aspektem tutoringu pozostaje jego znaczenie dla rozwoju zawodowego nauczycieli. Praktyka ta sprzyja pogłębianiu refleksyjności zawodowej, wzmacnia poczucie sensu pracy oraz pozwala rozwijać kompetencje związane z budowaniem relacji edukacyjnych. W szerszej perspektywie tutoring wspiera rozwój kapitału społecznego szko-

ły, sprzyjając tworzeniu środowiska opartego na zaufaniu, współpracy i dialogu.

W opisanych doświadczeniach szczególnie wyraźnie widać, że tutoring nie jest jedynie dodatkiem do szkolnej rzeczywistości ani zestawem technik możliwych do wdrożenia w sposób mechaniczny. Jest raczej sposobem myślenia o edukacji – zaproszeniem do uważności, do zatrzymania się przy konkretnym uczniu, do uznania, że rozwój dokonuje się w dialogu i wymaga czasu. W tym sensie tutoring przypomina, że szkoła może być miejscem spotkania, a nie tylko realizacji programu.

W wielu opisach powraca doświadczenie odkrywania przez uczniów własnych możliwości – czasem po raz pierwszy nazwanych, czasem dopiero przeczuwanych. Towarzyszy temu proces budowania odwagi do podejmowania decyzji, do próbowania nowych dróg, do mierzenia się z trudnościami. Równolegle pojawia się także doświadczenie nauczycieli, którzy w pracy tutorskiej odnajdują nowy wymiar swojej roli – bardziej dialogiczny, refleksyjny i osadzony w relacji.

Z perspektywy autorów szczególnie ważne jest to, że tutoring sprzyja przywracaniu edukacji jej osobowego wymiaru. W świecie, w którym szkoła często podlega presji standaryzacji i mierzalnych efektów, praktyka tutoringu przypomina o znaczeniu indywidualnej historii ucznia, jego sposobu przeżywania świata i unikalnej drogi rozwoju. Pokazuje, że uczenie się nie jest wyłącznie procesem przyswajania wiedzy, lecz także procesem stawania się.

Doświadczenia opisane w książce wskazują również na znaczenie tutoringu dla kultury szkoły jako wspólnoty. Relacje oparte na zaufaniu, otwartości i dialogu mogą stopniowo przenikać codzienną praktykę edukacyjną, wpływając na sposób współpracy nauczycieli, komunikację z uczniami i klimat instytucji. W tym sensie tutoring nie dotyczy wyłącznie pojedynczych spotkań, lecz może stawać się impulsem do głębszej zmiany sposobu myślenia o edukacji.

Nie oznacza to jednak, że droga wdrażania tutoringu jest prosta. Wymaga ona czasu, zaangażowania oraz gotowości do uczenia się – zarówno na poziomie indywidualnym, jak i instytucjonalnym. Wymaga także akceptacji niepewności i świadomości, że rozwój nie zawsze przebiega liniowo. Opisywane w książce doświadczenia pokazują jed-

nak, że wysiłek ten przynosi efekty, które trudno uchwycić wyłącznie w kategoriach wyników szkolnych, lecz które wyraźnie widoczne są w sposobie funkcjonowania uczniów i nauczycieli.

Patrząc szerzej, tutoring można posątrzegać jako jedną z odpowiedzi na wyzwania współczesnej edukacji – potrzebę łączenia wysokich wymagań poznawczych z troską o dobrostan, rozwój relacyjny i budowanie poczucia sensu.

Patrząc szerzej, tutoring można postrzegać jako jedną z odpowiedzi na wyzwania współczesnej edukacji – potrzebę łączenia wysokich wymagań poznawczych z troską o dobrostan, rozwój relacyjny i budowanie poczucia sensu. W świecie dynamicznych zmian szczególnego znaczenia nabiera umiejętność uczenia się przez całe życie, refleksyjność oraz zdolność do współpracy – a wszystkie te kompetencje rozwijają się w przestrzeni dialogu.

Mamy nadzieję, że lektura tej książki stanie się dla czytelników zaproszeniem do własnych poszukiwań – do zadawania pytań o sens pracy edukacyjnej, o sposób budowania relacji z uczniami oraz o możliwości wprowadzania elementów myślenia tutorskiego w codzienną praktykę. Być może niektóre opisane historie będą inspiracją, inne zachętą do krytycznego namysłu, a jeszcze inne potwierdzeniem własnych doświadczeń.

Na zakończenie chciałybyśmy podkreślić, że tutoring nie jest rozwiązaniem wszystkich problemów szkoły. Może jednak być ważnym przypomnieniem o tym, co w edukacji fundamentalne – o spotkaniu osób, o wspólnym poszukiwaniu sensu i o przekonaniu, że rozwój dokonuje się w relacji. Jeśli książka ta przyczyni się choć w niewielkim stopniu do wzmacniania takiego sposobu myślenia o edukacji, uznamy jej cel za spełniony.

BIBLIOGRAFIA

Black, P.,, Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21*(1), 5–31. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5

Bloom, B. S. (1984). The 2 sigma problem: The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. *Educational Researcher, 13*(6), 4–16. https://doi.org/10.3102/0013189X013006004

Boekaerts, M., Pintrich, P. R.,, Zeidner, M. (red.). (2000). *Handbook of self-regulation*. Academic Press.

Borkowska, N. (2018). Tutoring w edukacji. *Colloquium Edukacja – Polityka – Historia, 4*, 59–72.

Budzyński, M., Czekierda, P., Traczyński, J.,, Zalewski, Z. (red.). (2009). *Tutoring w szkole: Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*. Towarzystwo Edukacji Otwartej.

Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M.,, Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record, 111*(1), 180–213. https://doi.org/10.1177/016146810911100108

Colvin, J. W.,, Ashman, M. (2010). Roles, risks, and benefits of peer mentoring relationships in higher education. *Mentoring, Tutoring: Partnership in Learning, 18*(2), 121–134. https://doi.org/10.1080/13611261003678879

Czechowski, J. (2014). Sport szansą społecznego rozwoju człowieka. *Społeczeństwo i Ekonomia, 1*(1), 7–19.

Czekierda, P., Fingas, B.,, Szala, M. (red.). (2015). *Tutoring: Teoria, praktyka, studia przypadków*. Wolters Kluwer.

Czapiński, J. (red.). (2004). *Psychologia pozytywna: Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Day, C., Sammons, P.,, Gorgen, K. (2020). *Successful school leadership*. Education Development Trust.

Drozd, E.,, Zembrzuska, A. (2013). Tutoring szkolny jako koncepcja i metoda wsparcia rozwoju ucznia. *Forum Oświatowe, 25*(2[49]), 167–175.

Dumont, H., Istance, D.,, Benavides, F. (red.). (2013). *Istota uczenia się: Wykorzystanie badań w praktyce*. Wolters Kluwer Polska.

Erikson, E. H. (2000). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Dom Wydawniczy Rebis.

Foszczyńska, B. (2018). The values of physical education in the education process and personality development of children and adolescents based on selected books published in Poland after 1989. *Health Promotion, Physical Activity, 3*(2), 27–35.

Frankl, V. E. (2012). *Człowiek w poszukiwaniu sensu*. Wydawnictwo Czarna Owca.

Fundacja UNAWEZA. (n.d.). *Młode głowy: Otwarcie o zdrowiu psychicznym*. https://mlodeglowy.pl/

Gajak-Toczek, M. (2024). *Tutoring w kształceniu przyszłych polonistów: Refleksje z praktyki*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Gostkowski, R. (1959). *Sport w starożytności*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
Habrych, B. (2022). Tutor w procesie rozwoju. https://epale.ec.europa.eu/pl/blog/tutor-w-procesie-rozwoju
Hanna, A. (2022). Seen and not heard: Students' uses and experiences of silence in school relationships at a secondary school. *Childhood, 29*(1), 24–38. https://doi.org/10.1177/09075682211055605
Hargreaves, A.,, Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
Hattie, J. (2015). *Widoczne uczenie się dla nauczycieli: Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się* (Z. Janowska, tłum.; M. Pater, współpr.). Centrum Edukacji Obywatelskiej.
Janczuro, M. (2024). Nauczyciel jako przewodnik: Analiza metafor w wypowiedziach nauczycieli. *Języki Obce w Szkole, 2*, 83–90.
Jaskulska, S. (2024). Profilaktyka w szkole oparta na dowodach naukowych: Skuteczność interwencji i wyzwania. *Rocznik Pedagogiczny, 47*, 47–57. https://doi.org/10.14746/rp.2024.47.4
Kolasa, D. (2022). Nie metoda, nie technika, ale raczej podejście do pracy z drugim człowiekiem – tutoring oczami tutora. *Przegląd Pedagogiczny, 2*, 122–143. https://doi.org/10.34767/PP.2022.02.08
Limont, W. (2012). *Uczeń zdolny: Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
Loades, M. E., Chatburn, E., Higson-Sweeney, N., Reynolds, S., Shafran, R., Brigden, A., Linney, C., McManus, M. N., Borwick, C.,, Crawley, E. (2020). Rapid systematic review: The impact of social isolation and loneliness on the mental health of children and adolescents in the context of COVID-19. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 59*(11), 1218–1239.e3. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.05.009
Lloyd, J. (2015). *The therapeutic use of metaphor: A heuristic study*. The University of Manchester.
Maslach, C.,, Leiter, M. P. (2016). Burnout. W: G. Fink (red.), *Stress: Concepts, cognition, emotion, and behavior* (s. 351–357). Elsevier Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-800951-2.00044-3
Masten, A. S.,, Barnes, A. J. (2018). Resilience in children: Developmental perspectives. *Children, 5*(7), 98. https://doi.org/10.3390/children5070098
Nagórka, Ł.,, Tempczyk-Nagórka, Ż. (2025). Tutoring jako forma pracy i działalności profilaktycznej nauczycieli szkół muzycznych. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 629*(4), 3–16.
Nitecka-Walerych, A. (2021). Cisza w edukacji wczesnoszkolnej. *Colloquium, 13*(4), 79–92. https://doi.org/10.34813/41coll2021
Nosek-Kozłowska, K. (2023). Sport w życiu dzieci i młodzieży: Wpływ aktywności fizycznej na proces wychowania i poczucie jakości życia młodych w narracjach trenerów i uczestników zajęć sportowych. W: M. Gajewski (red.),

Współczesne przestrzenie aktywności młodzieży (s. 215–232). Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie.
Olearczyk, T. (2016). *Cisza w edukacji szkolnej*. Oficyna Wydawnicza AFM.
Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology, 8*, Article 422. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422
Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
Pyżalski, J.,, Merecz, D. (red.). (2010). *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli: Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L.,, Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research, 81*(4), 493–529. https://doi.org/10.3102/0034654311421793
Ryan, R. M.,, Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54–67. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020
Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology, 24*(2), 335–344. https://doi.org/10.1017/S0954579412000028
Sarnat-Ciastko, A. (2013). Tutoring artystyczny w oczach tutorów Autorskiego Liceum Artystycznego i Akademickiego ALA w Częstochowie. W: E. Gaweł-Luty, A. Rzepniewska (red.), *Szkoła twórcza w odtwórczym świecie* (s. 51–62). Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego.
Saska-Dymnicka, J. (2011). Sport młodzieżowy kuźnią charakteru i postaw prospołecznych. *Ekonomiczne Problemy Usług, 78*, 113–125.
Schneider, R. A.,, Stern, D. (2010). The cognitive perspective on learning: Ten cornerstone findings. W: H. Dumont, D. Istance,, F. Benavides (red.), *The nature of learning: Using research to inspire practice* (s. 69–96). OECD Publishing.
Seul, A. (2017). Antropologiczno-kulturowy wymiar sportu w nauczaniu Jana Pawła II. W: *Scripta Humana* (t. 8, s. 213–229). Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
Shanker, S. (2023). *Samoregulacja w szkole: SELF-REG. Spokój, koncentracja, nauka* (A. Piskozub-Piwosz, N. Fedan, tłum.). Wydawnictwo Mamania.
Skaalvik, E. M.,, Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education, 67*, 152–160. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006
Szmidt, K. J. (2013). Pedagogika pozytywna: Twórczość – zdolności – mądrość zespolone. W: K. J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska (red.), *Zasoby twórcze człowieka* (s. 15–32). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
Trzebińska, E. (2008). *Psychologia pozytywna*. Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.

Weare, K.,, Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say? *Health Promotion International, 26*(Suppl. 1), i29–i69. https://doi.org/10.1093/heapro/dar075
Wentzel, K. R. (2012). Teacher–student relationships and adolescent competence at school. W: T. Wubbels, P. den Brok, J. van Tartwijk,, J. Levy (red.), *Interpersonal relationships in education* (s. 19–35). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-939-8_2
Wróblewska, H. M. (2022). Kompetencje twórcze w perspektywie pozytywnych zasobów. *Podstawy Edukacji, 15*, 133–146.
Wróblewska, H. M. (2022). Między brakiem a potencjałem. Pedagogika pozytywnych zasobów. *Forum Pedagogiczne*.
Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice,* 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2