

– Dla mnie autorytetem była starsza siostra. To ona zajmowała się naszym wychowaniem. (...) To ona nas przygotowywała do szkoły. Dbala o porządek w domu. To po niej przeniosłam porządek i stanowczość (B7).

Powyższe wypowiedzi świadczą o wadze i sile wzorców wyniesionych z domu. Są to wzorce osobowe oraz wzorce życia rodzinnego. O podobnej tendencji świadczą wypowiedzi młodszych kobiet. Ich matki oferowały im miłość, czas i obecność, były zdolne do poświęceń dla dobra swoich dzieci. Rozmówczynie wskazywały na ich zaradność, pracowitość i obrotność oraz zdolność dystansowania się do problemów małżeńskich. Pięć młodszych kobiet wskazywało jako swoje autorytety babcie. Mądrość życiowa babci, mimo braku jej wykształcenia, umiejętność radzenia sobie z dziecięcymi dylematami i trudnymi sprawami były doceniane przez wnuczki.

– Babcia była bardzo opiekuńcza i na tamte czasy miała niesamowity zmysł psychologiczny, od razu rozpoznawała po mnie, że jest coś nie tak. Zawsze mi pomagała. (...) Pamiętam, że zawsze kierowałam do niej swoje (...) pytania o rady, wskazówki (M14).

Podsumowanie

Podstawowym środowiskiem życia, rozwoju i wychowania, które nadaje klimat dzieciństwu jest rodzina. Wśród czynników istotnych dla środowiska rodzinnego wymienia się: więź społeczno-emocjonalną między dzieckiem i rodzicami, wzajemny szacunek, autorytet rodziców, postawy wobec dzieci, stosowane środki wychowawcze. Doświadczenia, które nabywa dziecko w rodzinie, mają wpływ na to, kim jest i jakie będzie.

Przywołane wypowiedzi dwóch generacji kobiet na temat wychowania rodzinnego na wsi ilustrują orientacje wychowawcze rodziców i stosowane praktyki. Zauważa się w nich tendencje do pokoleniowych zmian, przechodzenia od wychowania tradycyjnego do wychowania umiarkowanie liberalnego, przywoływane wcześniej w szerszych badaniach (np. Z. Tyszka 1991,

K. Szafraniec 2005). W doświadczeniach wychowawczych z dzieciństwa najstarszych kobiet występują: kary, stosowanie praktyk dyscyplinujących, konieczność podporządkowania się regułom życia i pracy rodziny, niedostrzeganie potrzeb rozwojowych dzieci. Młodsze kobiety rzadziej mówiły o stosowaniu kar cielesnych, podkreślały natomiast rolę nagradzania w wychowaniu dzieci, zaspokajania potrzeb bliskości i miłości oraz kształtowania orientacji podmiotowej u dzieci.

W wychowaniu rodzinnym przekazywany jest system wartości, a rodzice dla badanych pełnią rolę osób znaczących. Wyraźne zmiany uległ klimat dzieciństwa w wypowiedziach badanych kobiet – od dzieciństwa pełnego niedostatków i pracy fizycznej do dzieciństwa wolnego od obowiązków domowych, przeznaczonego na naukę i przyjemności związane z czasem wolnym.

Należy dodać, że czas historyczny zmienił warunki życia na wsi, odmienił też problemy dzieciństwa. Te przedstawione przez młodsze kobiety, zapamiętane z dzieciństwa i doświadczane współcześnie w wychowaniu własnych dzieci mają inne ramy egzystencjalne i bardziej nastawione są na potrzeby podmiotowe.

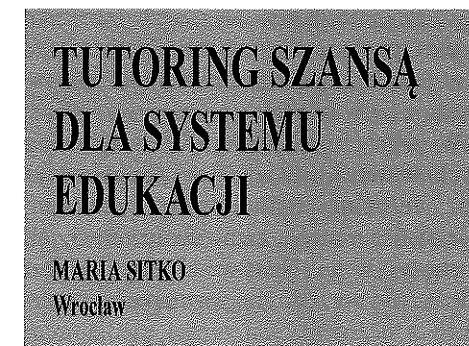
Bibliografia

- T. Bauman, *O możliwości zastosowania metod jakościowych w badaniach pedagogicznych*, [w:] T. Pilch (red.), *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1995, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, Warszawa 1990, PIW.
- M. Bogucka, *Życie codzienne – spory wokół profilu badań i definicji*, „Kwartalnik Historii Kultury Materialnej”, 1996 nr 3.
- J. Chałasiński, *Spoleczeństwo i wychowanie*, Warszawa 1969, PWN.
- K. Stańczak-Wiślicz, *Przez historię życia codziennego do historii kobiet. O współczesnej polskiej historiografii kobiecej*, „Kultura i Spoleczeństwo”, 2005 nr 2.
- K. Szafraniec, *Autorytaryzm polskiej wsi – z perspektywy hipotezy socjalizacyjnej*, „Kultura i Spoleczeństwo”, 2005 nr 2.

P. Sztompka, *Życie codzienne – temat najnowszej socjologii*, [w:] P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska (red.), *Socjologia codzienności*, Kraków 2008, Znak.

K.-J. Tillmann, *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, Warszawa 2005, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Z. Tyszka, *Rodziny polskie o różnym statusie społecznym i środowiskowym*, Poznań 1991, CPBP.



Efektywne realizowanie przez nauczyciela zadań wychowawczych w dużej mierze zależy od posiadanej przez niego wiedzy i umiejętności. W dniu 19 sierpnia 2008 r. Rada Ministrów uchwała nr 172/2008 przyjęła Rządowy program na lata 2008-2013 „Bezpieczna i przyjazna szkoła”, zakładający działania mające na celu zwiększanie umiejętności wychowawczych nauczycieli i wychowawców. Program ten zawiera propozycję zmian w polskiej edukacji, opartą na założeniach pedagogiki humanistycznej, w której człowiek postrzegany jest jako istota kreatywna, autonomiczna, samorealizująca się poprzez dokonywanie odpowiedzialnych, świadomych wyborów, realizująca wartości uniwersalne¹.

¹ E. Nerwińska, *Tutoring szansą dla ucznia, nauczyciela i systemu edukacji*, [w:] P. Czekaierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzaska (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, Wrocław 2009, s. 10.

Podstawowe cele programu to m.in.:

1) poprawa stanu bezpieczeństwa w szkołach i placówkach systemu oświaty poprzez poprawę relacji interpersonalnych i klimatu społecznego w szkole;

2) zwiększenie umiejętności wychowawczych dyrektorów szkół i placówek wychowawczych, nauczycieli i rodziców oraz pracowników administracji oświatowej;

3) zwiększenie kompetencji społecznych i emocjonalnych uczniów;

4) indywidualizacja kształcenia, rozwój zainteresowań uczniów, zwiększenie ich autonomii w szkole.

Zadaniem programu „Bezpieczna i przyjazna szkoła” jest przypomnienie, że uczniowie bardzo potrzebują mądrych, świadomych, uczciwych, przyjaznych dorosłych, którzy pomogą im dokonywać trudnych wyborów, podejmować decyzje, które mogą zaważyć na całym ich życiu. Uczniowie potrzebują dorosłych, którzy pomogą im stać się ludźmi odpowiedzialnymi, otwartymi na innych, potrafiącymi współdziałać i porozumiewać się bez przemocy z innymi, konstruktywnie rozwiązywać konflikty i budować w ten sposób poczucie własnej wartości. Tego rodzaju zmiany muszą być oparte na społecznym modelu szkoły, w którym realizowany jest program wychowawczy bazujący na dialogu, zaufaniu, tolerancji i szacunku².

Program wspiera kulturę wychowawczą szkoły, polegającą na: budowaniu więzi, wzajemnym szacunku w relacjach szkolnych, uwzględnianiu potrzeb i uczuć wszystkich osób uczestniczących w procesach edukacyjnych i wychowawczych, efektywnym, satysfakcjonującym komunikowaniu się, konstruktywnym rozwiązywaniu nieporozumień i konfliktów. Rozwinięte umiejętności psychospołeczne nauczycieli są niezbędne w procesie kształtowania się poczucia własnej wartości i realistycznej samooceny ucznia. Stabilna i realistyczna samoocena ucznia sprzyja nie tylko

² Załącznik do uchwały nr 172/2008 Rady Ministrów z dnia 19 sierpnia 2008 r. Rządowy program na lata 2008-2013 „Bezpieczna i przyjazna szkoła”, s. 4.

nauce, ale również udanym interakcjom z rówieśnikami, rodzicami i nauczycielami oraz ułatwia mu radzenie sobie w sytuacjach stresowych i konfliktowych. Jednym z priorytetów programu „Bezpieczna i przyjazna szkoła” jest upowszechnianie zaufania i wzajemnego szacunku w relacjach szkolnych³.

W ramach tego programu realizowany był projekt „Rozwój tutoringu opiekuńczego w szkole”. Jednym z głównych jego ekspertów była prof. Anna I. Brzezińska⁴ – autorka badań nad edukacją prowadzonych z punktu widzenia psychologii rozwojowej i wychowawczej. W roku 1995, umieszczając w redagowanym przez siebie tomie artykułów brytyjskiego badacza Davida Woda „Społeczne interakcje jako tutoring”, zainicjowała dyskusję na temat tutoringu jako metody pracy edukacyjnej z dziećmi, a następnie w 2005 r. opisała tutoring rówieśniczy.

Tutoring – szansą dla rozwoju nauczyciela i ucznia

Tutoring, jedna z metod edukacji indywidualizowanej, która opiera się na bezpośrednim spotkaniu tutora z uczniem, jest praktykowany coraz powszechniej. Szczególny nacisk kładzie na doświadczanie osobistej odpowiedzialności za rozwój ucznia. Metoda znana jest od czasów starożytnej Grecji – platońskich bezpośrednich spotkań mistrza z uczniem. W czasach nowożytnych została zastosowana w pracy akademickiej na uniwersytetach Oksford i Cambridge około 1870 roku. Od tego czasu wprowadzono tutoring jako powszechną metodę kształcenia na tych uniwersytetach.

Tutor to osoba posiadająca wiedzę, doświadczenie oraz odpowiednie kompetencje osobowościowe, zwłaszcza komunikacyjne, potrafiąca budować partnerskie relacje

³ Jw., s. 11.

⁴ A. I. Brzezińska, L. Rycielska, *Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela*, [w:] P. Czekaierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska (red.), *Tutoring w szkole...* op. cit.

i więzi z podopiecznym (ang. tutee), współpracować z nim, dbać o jego integralny rozwój, zwłaszcza kształtowanie postaw, umiejętności i przekazywanie wiedzy. Cechą charakterystyczną wyróżniającą tutoring spośród innych metod indywidualnej pracy z uczniem jest bezpośrednie spotkanie mające charakter dialogu, przebiegające w atmosferze wzajemnego szacunku, akceptacji i rozumienia empatycznego. Podczas tych spotkań tutor koncentruje się na indywidualnych potrzebach i problemach ucznia. Najczęściej to uczeń wyznacza tematykę i cele spotkań. Warunkiem skuteczności tutoringu jest uczciwe obustronne zaangażowanie się w relacje.

W szkole praktykowany jest **tutoring wychowawczy**, zwany też rozwojowym oraz **tutoring dydaktyczny**. „Tutoring daje szansę rozwoju zarówno uczniowi, jak i nauczycielowi. Nauczyciel-tutor nie jest jednak równorzędnym partnerem w interakcji z uczniem, jest raczej mediatorem pomiędzy dynamicznymi i plastycznymi możliwościami ucznia a środowiskiem, w którym on żyje i działa. Tutor dostarcza uczniowi stymulacji do eksplorowania rzeczywistości, dostarcza mu wiedzy; to samo robi uczeń względem niego. Wszystko to dzieje się w przestrzeni określonej przez wcześniej wytyczone przez tutora, przy udziale ucznia, cele, przy czym cele rozwojowe przynajmniej ogólnie powinny być określane na początku interakcji tutorskiej. Z kolei sposób ich osiągnięcia musi być dynamiczny, zmienny, zależny od momentu rozwoju tak ucznia, jak tutora. Uwzględniający zmiany w środowisku, a także poszukiwania, nową wiedzę i doświadczenia ucznia oraz tutora”⁵.

Badając pracę tutorów od 2005 roku uważam, że w podjęciu decyzji o wykorzystaniu tutoringu w praktyce pedagogicznej bardzo pomocne są przedstawione przez prof. A. I. Brzezińską **modele interakcji edukacyjnej**, z którymi mamy do czynienia w procesie kształcenia⁶.

⁵ A. I. Brzezińska, L. Rycielska, op. cit., s. 20.

⁶ Jw., s. 22-24.

Są to:

Model A – PRYZWOLENIE:

- spontaniczna aktywność ucznia i dostosowująca się do niej aktywność nauczyciela, czyli dominującą pozycję zajmuje uczeń, a działania nauczyciela są mu podporządkowane i wynikają z rytmu jego aktywności;

- nauczyciel nastawiony jest na szybkie i trafne rozpoznawanie potrzeb ucznia i dopasowywanie do nich swojej oferty edukacyjnej, czyli pełni funkcję instrumentalną względem jego zachowań i potrzeb;

- nauczyciel nie może wejść z uczniem w pełni podmiotową relację, gdyż sam został uprzedmiotowiony – sprowadzony do roli „narzędzia” zaspokajającego potrzeby i zainteresowania ucznia.

Słowa – klucze: bezpieczeństwo, akceptacja, zrozumienie, wsparcie i pomoc, atrakcyjność oferty edukacyjnej, pozytywne informacje zwrotne.

Model B – NAKAZ:

- zaplanowana aktywność nauczyciela i kierowana przez niego aktywność ucznia, czyli pozycja nauczyciela jako organizatora i kontrolera procesu kształcenia jest dominująca;

- nauczyciel jest „narzędziem” realizacji oferty edukacyjnej, a uczeń sprowadzony do roli biernie poddającego się stosowanym przezeń procedurom, jest traktowany przez nauczyciela także instrumentalnie, jako „materiał do obróbki”.

Słowa – klucze: „program kształcenia” – cele oraz środki ich realizacji, czyli dobór odpowiednich treści, segmentacja, zestaw zadań, organizacja czasu i przestrzeni działania, system kar i nagród, zestaw narzędzi do oceny postępów.

Model C – KONFLIKT:

- linie działania ucznia i nauczyciela, czyli linia spontanicznej aktywności ucznia i zaplanowanej, dążącej do kontrolowania go aktywności nauczyciela krzyżują się i nierzadko wchodzą w konflikt;

- obie strony działają zgodnie z własnym programem, przy czym uczeń dąży

do zaspokojenia swoich potrzeb, a nauczyciel swoich, co doprowadza do konfliktu dwóch, często całkowicie sprzecznych ze sobą tendencji;

- nauczyciel dysponuje znacznie większą władzą (siłą), a więc i środkami przymusu (dyscyplinowania) stosowanymi po to, aby uczeń zaczął realizować jego program.

Słowa – klucze: napięcie, przymus, wymagania, potrzeby, formalna i nieformalna struktura działania, kolekcja informacji.

Model D – WSPÓLPRACA:

- skoordynowana aktywność ucznia i nauczyciela, czyli ich współdziałanie oparte na wynegocjowanym i przez to częściowo wspólnym (uwspólnionym) systemie znaczeń i celów działania;

- równie ważna jest osoba ucznia, jak osoba nauczyciela;

- podejmowane działania stają się wspólnym zadaniem, wspólnym przedsięwzięciem, a naturalna różnica w poziomie kompetencji (w różnych obszarach raz na korzyść ucznia, raz nauczyciela) tworzy napięcie stymulujące do podejmowania zadań raz wspólnie, a raz samodzielnie.

Słowa – klucze: współpraca i dialog, wymiana wiedzy i doświadczeń, wzajemność, „wkład” do interakcji.

Jedynym, który stanowić może **podstawę tutoringu**, jest model WSPÓLPRACA (D). Mamy w nim do czynienia z prawdziwie dwupodmiotową relacją ucznia i nauczyciela. Dla obu stron bowiem ważny jest partner jako człowiek wraz ze swym systemem wartości, bogactwem doświadczeń życiowych, wiedzy i umiejętności w różnych dziedzinach. Przyjęcie jako podstawowego modelu WSPÓLPRACY oznacza, że główną formą aktywności nauczycieli i uczniów jest dialog oraz negocjowanie wspólnej płaszczyzny podstawowych znaczeń odnoszących się do wizji i celów działania. Zarówno nauczyciel, jak i uczniowie, podążając w określonym wspólnie przez siebie kierunku, korygują dążenia; zależnie od tego, co dzieje się z grupą czy z poszczególnymi osobami, mogą plastycznie zmieniać treści i środki swego działania. Poczu-

cie, że „wiem, dokąd idę i o co mi chodzi” daje wszystkim pewność i bezpieczeństwo oraz odwagę wprowadzania zmian, czasem radykalnych, do przygotowanych wcześniej planów. Pozwala na tworzenie, na to, by z każdego przedmiotu móc uczynić „środek dydaktyczny”, a z każdej sytuacji pretekst do rozmów o wartościach i ich roli w życiu człowieka. Dopiero w toku relacji w pełni podmiotowej powstaje klimat bezpieczeństwa pozwalający na podejmowanie niezależnych działań, a bliskość i poczucie bezpieczeństwa nie ograniczają autonomii i swobody twórczej, nie kojarzą się z ustawiczną kontrolą. Tylko w toku takiej interakcji wszyscy partnerzy mają okazję nie tylko do postępowania zgodnie z uznawanymi przez siebie wartościami (respektując jednocześnie wartości partnera i szanując jego autonomię), ale także do ich wzbogacania, korygowania, do przekształcania w wybranym przez siebie obszarze, kierunku i tempie. Tu dopiero ma szansę zrealizować się założenie o pełnej wzajemnej akceptacji osoby zarówno ucznia, jak i nauczyciela⁷.

W pracy nauczyciela bardzo ważna jest refleksja nad swoimi poczynaniami edukacyjnymi, gotowość i chęć ich zmiany. Profesor A. I. Brzezińska uważa, że nie można zmienić swego stylu pracy od razu tylko dlatego, że podjęto się taką decyzję. I choć rozum podpowiada, że model WSPÓŁPRACY jest optymalny, to czasami serce, a przede wszystkim to, jak nas wychowano, w jakich okolicznościach funkcjonujemy i jakimi jesteśmy ludźmi, dyktuje poza naszą wolą postępowanie zgodne z modelami PRYZWOLENIA, NAKAZU lub KONFLIKTU. Zmiana stylu pracy to przede wszystkim zmiana wewnętrzna, zmiana podstawy działania, zmiana samego siebie. Profesor Brzezińska jest zdania, że jeżeli sobie uświadomimy, iż działamy według reguł modelu nastawionego tylko albo w dużej mierze na PRYZWOLENIE (model A) albo na NAKAZ (model B) i chcielibyśmy się nagle przestawić na WSPÓŁPRACĘ (model D), z pewnością spotkałoby nas niepowodze-

nie. Dzieje się tak, ponieważ styl działania „wyrasta z człowieka”, musi być ciągle udoskonalany, musi mieć zakorzenienie w jego poglądach i przekonaniach, w jego systemie wartości⁸. My, nauczyciele, wiemy, że zmienianie świata zaczyna się od siebie.... A tutor jest w pełni świadomy, że doskonalenie jego kompetencji osobowościowych (interpretacyjnych, komunikacyjnych i moralnych) powoduje w jego świecie wewnętrznym zmiany, które później pociągają za sobą zmiany w jego sposobie myślenia, zmiany w jego świadomości emocjonalnej oraz w sposobie dotychczasowego działania i w konsekwencji zmianę jego prywatnego świata znaczeń. Zgodnie z teorią systemów dynamicznych każda zmiana w jednostce (w nauczycielu) jest czynnikiem wywołującym zmiany w funkcjonowaniu powiązanych z nią osób – jest szansą na rozwój ucznia.

Metoda tutoring jest nową szansą dla samorozwoju nauczyciela oraz ucznia. Jest szansą dla rozwoju zawodowego nauczyciela. W Polsce istnieje rozbudowany system doskonalenia nauczycieli. Nie zawsze jednak oferta doskonalenia odpowiada na zapotrzebowanie rynku edukacyjnego, nadąża za wprowadzonymi zmianami czy wyprzedza pojawiające się potrzeby systemu edukacji. System kursowo-szkoleniowy sprawdza się w odniesieniu do wiedzy przedmiotowo-metodycznej. Nie znajduje zastosowania jeśli chodzi o kształcenie kompetencji psychologicznych, społeczno-emocjonalnych i wychowawczych. Tego typu umiejętności zdobywa się w trakcie warsztatów, ćwiczeń lub praktyki wzbogaconej o refleksje. Zastosowanie metody tutoring w pracy wychowawczej nauczycieli daje szansę na tak realizowane doskonalenie nauczycieli. Zakłada się, że nauczyciel, który podejmuje się roli tutora w stosunku do ucznia, jest przygotowywany do tych zadań w trakcie szkoleń, współpracując jednocześnie ze swoim tutorem (konsultantem) w procesie rozwoju osobistego i zawodowego⁹.

⁸ A. I. Brzezińska, L. Rycielska, op. cit., s. 29.

⁹ E. Nerwińska, *Tutoring szansą dla ucznia...*, op. cit. s. 12.

Rozwój tutoring w Polsce

Idea tutoring w polskich szkołach jest zgodna z rządowym programem „Bezpieczna i przyjazna szkoła” ukierunkowanym na doskonalenie umiejętności wychowawczych nauczycieli i rodziców oraz kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów. Znaczna część zadań tego programu odnosi się do budowania programu wychowawczego, tak aby wspierać pozytywne relacje – oparte na szacunku i empatii w indywidualnej pracy wychowawczej z uczniem.

W Polsce metoda pracy tutorskiej w różnych jej formach jest realizowana w środowiskach:

- akademickich (tzw. MISH na Uniwersytecie Warszawskim – Międzywydziałowe Indywidualne Studia Humanistyczne – rolą tutorów jest pomoc studentom w zaplanowaniu przebiegu studiów oraz szeroko rozumiane wsparcie w pracy naukowej; projekt „Nowoczesny Wykładowca – tutor i coach” w Wyższej Szkole Pedagogicznej TWP w Warszawie). Tutoring akademicki polega na „zindywidualizowanym podejściu do studenta, gdzie profesor – tutor jest jednocześnie nauczycielem i swego rodzaju akademickim przewodnikiem, a student aktywnym partnerem w sytuacji akademickiej, osoby tutora i ucznia – studenta łączy więc pełna zaufania, która ma sprzyjać głównie rozwojowi intelektualnemu i społecznemu studenta; głównym narzędziem wykorzystywanym w tutoring akademickim jest debata pomiędzy tutorem a studentem (czasem grupą dwóch, trzech studentów), do której student przygotowuje się poprzez liczne lektury, samodzielną pracę z tekstem oraz nie mniej liczne samodzielnie pisane, następnie recenzowane i omawiane w trakcie spotkań z tutorem eseje¹⁰;

- pozarządowych (Program „Liderzy” Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności, realizowany przez Stowarzyszenie Szkoła Liderów, założone przez prof. Zbigniewa Pełczyńskiego, pierwszego pochodzącego z Polski tutora w Oksfordzie)¹¹. Tutor wspie-

ra i pomaga w indywidualnym rozwoju liderów społeczności lokalnych;

- w pracy niektórych autorskich szkół średnich (Zespół Szkół Autorskich ALA we Wrocławiu – od 15 lat i Częstochowie – od 7 lat) i gimnazjów publicznych (Gimnazjum nr 3, 8, 16, 25 we Wrocławiu od 3 lat). Od września 2010 roku tutoring został wprowadzony do kolejnych 14 gimnazjów we Wrocławiu, w jednym gimnazjum w Częstochowie, w jednym gimnazjum w gminie Siechnice, woj. dolnośląskie; w pięciu szkołach ponadgimnazjalnych w Gnieźnie i w powiecie gnieźnieńskim.

Z tutoring korzystają także m.in. Szkoła Podstawowa i Gimnazjum „Żagle”, prowadzone przez Stowarzyszenie Wspierania Edukacji i Rodziny „Sternik”.

Metodą tutoring rozwojowego w Zespole Szkół ALA, Autorskich Liceach Artystycznych i Akademickich we Wrocławiu pracuje się od 15 lat. W 2008 r. w ramach rządowego programu „Bezpieczna i przyjazna szkoła” zrealizowano wspólny projekt Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej w Warszawie, Towarzystwa Edukacji Otwartej i Kolegium Tutorów we Wrocławiu na zlecenie i ze środków finansowych Ministerstwa Edukacji Narodowej. Bezpośrednimi realizatorami projektu były jednostki Towarzystwa Edukacji Otwartej: „ALA” Autorskie Licea Artystyczne i Akademickie oraz Kolegium Tutorów. Projekt ten poświęcono indywidualizacji pracy wychowawczej z uczniem – „Nauczyciel wychowawca – jako opiekun i tutor wspomagający proces uczenia się”. 27 listopada 2008 r. odbyła się debata z udziałem ekspertów nt. „Perspektywy rozwoju tutoring w polskiej szkole”. Celem była refleksja nad sposobem wprowadzenia do szkoły tutoring jako metody służącej wzmocnieniu uczniów, nauczycieli i szkół.

Tutoring rozwojowy w praktyce polega na objęciu każdego ucznia bezpośrednią, indywidualną opieką tutorską. Wychowaw-

stwo nie jest traktowane jako praca z całą klasą, lecz każdy uczeń indywidualnie ma możliwość wyboru wychowawcy – tutora (spośród trzech nauczycieli pełniących zadania opiekuńczo-wychowawcze w danej klasie), z którym ustala swój plan rozwoju, uczenia się. Tutor ma doradzać, wspierać i być rzecznikiem praw swoich podopiecznych w szkole (nie więcej niż 10 uczniów), ma spotykać się z uczniami co tydzień. To może być nawet 10-15-minutowa rozmowa, w zależności od potrzeby ucznia, ale powinna odbywać się regularnie. Te krótkie spotkania raz w tygodniu mogą mieć charakter spontaniczny i nieformalny. Nie rzadziej niż raz w miesiącu tutor spotyka się z podopiecznymi na ok. 45 minut i nie krócej niż 30 minut (tzw. tutorial). Do każdego tutorialu tutor powinien się dobrze przygotować. Tutoriale odbywają się w zasadzie w szkole, ale możliwe są również spotkania poza nią. Zadaniem tutora jest również utrzymywanie kontaktu z rodzicami lub opiekunami ucznia. Jeden z tutorów może być liderem i ma funkcje takie, jak dawnej miał wychowawca, m.in. organizacyjno-administracyjne.

W tutoringu rozwojowym tworzy się „grupy tutorskie”, w których skład wchodzi „zespoły tutorskie”. Grupa taka może liczyć 6-9 tutorów i być utworzona z zespołów tutorów pracujących w dwóch lub trzech klasach. Każda z grup tutorskich ma swojego tutora – konsultanta. Tutorzy spotykają się z nim dwa razy w miesiącu: raz całą grupą i raz indywidualnie. Celem tych spotkań jest nieustanny rozwój osobisty i zawodowy tutorów, jak również wspomaganie ich pracy metodą superwizji.

Tutor prowadzi dokumentację własną, w której odnotowuje terminy spotkań z uczniem, wyznaczone cele i zadania oraz postęp w ich realizacji, kontrakty z uczniem, ankiety, pisze sprawozdania raz w semestrze.

Pilotażowy program „Tutor we Wrocławskim Gimnazjum” finansuje Wydział Edukacji Urzędu Miejskiego Wrocławia.

Z badań nad efektywnością tutoringu rozwojowego w pracy wychowawczej szko-

ły, przeprowadzanych w Zespole Szkół ALA, Autorskich Liceach Artystycznych i Akademickich we Wrocławiu oraz w publicznych wrocławskich gimnazjach, wynika, że tutoring jest nowatorskim projektem edukacyjnym na miarę XXI wieku. Odnosi sukces nie tylko w szkołach społecznych, lecz także w szkołach publicznych. Po dwóch latach realizacji trzyletniego programu przebudowy relacji interpersonalnych nauczyciel – uczeń i uczeń – uczeń oraz tworzenia klimatu przyjaźnie wspierającego uczniów we wrocławskich gimnazjach wynika, że tutoring ma istotny pozytywny wpływ na zmiany w postawach i zachowaniu uczniów. Tutor wspiera rozwój ucznia, towarzysząc mu w okresie dorastania, wspomaga jego proces uczenia się.

WSPÓŁCZESNY MODEL KSIĄŻKI DLA DZIECI I MŁODZIEŻY

GRAŻYNA SZELĄG
Bukowo

Jaki jest współczesny model dzieła literackiego dla dzieci i młodzieży? Jak współczesna krytyka literacka waloryzuje literaturę dla tej grupy czytelniczej? Jaki jest obraz literatury, która powinna wprowadzać młodego czytelnika w świat zabawy, fantazji, w tradycje kultury ojczystej i światowej oraz zaspokajać jego potrzeby poznawcze i edukacyjne, także umożliwiać i ułatwiać młodym odbiorcom tworzenie własnego systemu norm społeczno-moralnych i estetycznych, opartego na platońskiej triadzie wartości naczelnych, takich jak: *Prawda, Dobro, Piękno*.

Problematyka wartości, ich hierarchii i systemów jest zawsze aktualna i ważna, tym bardziej teraz, gdy od pewnego czasu na rynku wydawniczo-księgarskim można zaobserwować zjawiska niepokojące. Z jednej strony ukazują się bardzo wiele książek znanych autorów i ilustratorów, pięknie opracowanych pod względem edytorskim, ale także ogromna liczba najrozmaitszych adaptacji, przeróbek i skrótów. Grzegorz Leszczyński określa to zjawisko mianem „sytuacji całkowitego bezprawia na rynku wydawniczym”¹. Pojawiło się np. aż 700 wariantów *Kopciuszka*².

Drugim negatywnym zjawiskiem jest ukazywanie się książek dla dzieci i młodzieży, które głoszą antywartości, a bohatera dobrego i uczciwego zastępuje bohater sprytny i bezwzględny. Czasem jest to „uderzenie” w wartości, jakie niesie dobra rodzina, czasem przyjaźń, miłość czy inne podstawowe wartości ogólnoludzkie. Coraz częściej w literaturze dla dzieci i młodzieży pojawiają się też „antytematy” – na przykład horrory i literatura kryminalna, które dotychczas były zarezerwowane tylko dla dorosłych. Za kontrowersyjną również można uznać, obecną w tej literaturze i silnie eksponowaną, tak zwaną „trudną” problematykę, związaną z różnego rodzaju patologiami rodzinnymi i społecznymi.

Aby poznać odpowiedzi na pytania, na ile współczesna krytyka książki dla dzieci i młodzieży zauważa opisane zjawiska, czy nie ogra-

nicza się tylko do walorów zewnętrznych książki, do walorów literackich, w jakim stopniu zwraca uwagę na wartości etyczne, a także aby poznać obraz współczesnej polskiej krytyki tej literatury, analizie poddałam³ treść blisko 800 recenzji z trzech roczników (2005-2007) czasopism: „Guliwer”, „Magazyn Literacki. Książki”, „Notes Wydawniczy”, „Nowe Książki” oraz „Wydawca”, czyli periodyków poświęcających najwięcej miejsca krytyce książki dla młodych czytelników.

Tabela nr 1. Klucz kategoryzacyjny wartości i antywartości

Lp.	Kategorie wartości/antywartości(+/-)	Liczba wystąpień w recenzjach
1	Aura grozy (+)	17
2	Aura grozy (-)	6
3	Bierność (-)	4
4	Dobro (+)	89
5	Edukowanie i wartości intelektualne (+)	148
6	Fantazja (+)	86
7	Ilustracja i typografia (+)	242
8	Klimat zła (-)	38
9	Klimat zła (+)	4
10	Konsumpcjonizm (-)	22
11	Kreatywność (+)	78
12	Moralizowanie/pouczanie (+)	18
13	Brak moralizowania (+)	56
14	Moralność (+)	7
15	Dostosowanie do potrzeb adresata (+)	44
16	Odpowiedzialność (+)	26
17	Patriotyzm (+)	12
18	Przyjaźń i miłość (+)	85
19	Realizm (+)	50
20	Brak realizmu (+)	6
21	Rodzina (+)	70
22	Rodzina (-)	7
23	Rozrywka (+)	154
24	Socjalizacja/wychowanie (+)	46
25	Walory czytelnicze (+)	270
26	Wartości estetyczne tekstu (+)	174
27	Wartości tradycyjne (+)	13

¹ G. Leszczyński, *Magiczna biblioteka: zbójcekie księgi młodego wieku*, Warszawa 2007, s. 10.

² M. Gwadera, *Znane, na nowo opowiedziane*, „Guliwer”, 2005 nr 1.

³ Artykuł powstał na podstawie mojej pracy magisterskiej: *Kryteria oceny książek dziecięcych w recenzjach piśmiennictwa dla dzieci i młodzieży*, przygotowanej w 2009 r. pod kierunkiem prof. dr hab. Ireny Sochy z Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.