

**Małgorzata Gajak-Toczek**

ORCID: 0000-0002-9774-887X

Uniwersytet Łódzki

## **Tutoring w kształceniu przyszłych polonistów. Refleksje z badań**

Edukacja jest symboliczną, mentalną podróżą. Tadeusz Sławek pisze: „Pedagog należy do drogi, którą idzie wraz z tym, kogo odprowadza. Idzie z tym, który powierzył się jego opiece, zaznaje wraz z nim wydarzeń na tej drodze, i gdy adept wchodzi do szkoły, kończy swoją misję”<sup>1</sup>. We wspomnianym posłannictwie nie tylko cel w postaci wiedzy jest ważny, istotny jest także wewnętrzny wymiar uczenia i nauczyciela. Młody człowiek nie może być jedynie biernym uczestnikiem procesu realizującym postawione mu zewnętrzne cele. By edukacja spełniła swoje zadanie wychowania człowieka ku przyszłości, zdolnego do odpowiedzi na jej zmienność i dynamikę, musi stworzyć przestrzeń wyzwalającą ciekawość poznawczą oraz towarzyszącą jej niepokój i niepewność nowego, co w konsekwencji prowadzić powinno do poznania samego siebie, innych i otaczającej rzeczywistości. Nauczyciel i uczeń/student razem, każdy z nich odkrywa coś innego, ale przede wszystkim odkrywa własne Ja: poszukuje, wątpi, nie godzi się na już gotowe tożsamości. Uniwersytet – jak przekonuje śląski badacz – to miejsce „[...] czerpiące swoją energię z odkrycia tego, czego się nie wie, a nie z tego, co się wie”<sup>2</sup>. Ma za zadanie wykorzystywać umiejętności i wiedzę w szczególności sposób: nie mechaniczny, ale diakrytyczny, naznaczony specjalnym stylem właściwym osobie, wdrażającej je w obszar *praxis*. Formowanie wiedzy i umiejętności ma być kompatybilne z rozwojem sfery emocjonalnej. Moderacja relacji między tymi dwoma obszarami to istotny cel zadań oświatowych.

Zmiana jako cecha konstytutywna współczesnego świata stanowi istotny wyznacznik przeobrażenia oświaty, także akademickiej (jako najsilniejszego pola rezonujących przeobrażeń kulturowo-społecznych i politycznych), podnoszenia jej poziomu oraz dostosowywania do potrzeb rzeczywistości. Programy kształcenia zawierają

---

<sup>1</sup> T. Sławek, *A jeśli nie trzeba się uczyć*, Katowice 2021, s. 8.

<sup>2</sup> Tamże, s. 10.

trzon priorytetów dydaktycznych: zapewniają wiedzę oraz umiejętności, które wpływają na rozwój osobowy studentów i mogą być wykorzystywane w przyszłej pracy zawodowej. W ostatnich czasach coraz częściej wskazuje się na konieczność i potrzebę indywidualizacji działań edukacyjnych.

Za jedną z takich form uznać można tutoring<sup>3</sup>. Artykuł jest propozycją spojrzenia na przywołaną metodę jako na nowatorską – na polskim gruncie – spersonalizowaną dydaktykę projakościową, możliwą do realizacji w obszarze kształcenia wyższego pomimo jego powszechnej dostępności. W pierwszej części przedstawiłam historię metody. Po omówieniu zasad prowadzenia zajęć spersonalizowanych z przyszłymi polonistami – studentami Uniwersytetu Łódzkiego – przybliżyłam wyekscerpowane z pisanych przez nich esejów wyobrażenia na temat szkolnego polonisty (kwestie efektywności nauczania, autorytetu nauczyciela, obawy związane z wykonywaniem profesji). W dalszej części uwagę skoncentrowałam na sposobach określania poziomu dobrostanu oraz omówiłam ćwiczenia ułatwiające jego osiągnięcie. W ostatniej części pracy w sposób syntetyczny wskazałam korzyści zajęć spersonalizowanych dla rozwoju zawodowego.

## Tutoring – rys historyczny

Korzenie tutoringu sięgają znanego w starożytności nauczania opartego na wzajemnej relacji mistrz – uczeń. Kształtowane w ten sposób więzi tworzyły sytuację dialogiczną, w której Ja uzyskiwało potwierdzenie w Ty interlokutora na płaszczyźnie intelektualnej, emocjonalnej. Przywołana transakcja umożliwiała kształcenie się nie tylko podopiecznemu, lecz także nauczycielowi, który wznosił się na poziom mistrzostwa. Przestrzeń „między” stanowiła zatem miejsce dialogicznego otwarcia. Mistrz miał możliwość towarzyszenia wychowankowi w jego rozwoju, wspierania go na drodze tworzenia narracji tożsamościowej, mógł ułatwiać pokonywanie trudów i niepowodzeń, nie narzucając gotowych rozwiązań, a młody człowiek otrzymywał dar rozwijania swojej indywidualności, samodzielnego i krytycznego myślenia. Z powyższych zdań wynika, że tutoring jest metodą wymagającą spełnienia specjalnego warunku – gdyby sięgnąć po terminologię Martina Heideggera – „bycia dla siebie”, a nie „bycia w sobie”<sup>4</sup>. Istotne znaczenie w tym spotkaniu odgrywa także czas potrzebny na refleksję, wymianę zdań, toczenie sporów, argumentowanie, poszukiwanie rozwiązań<sup>5</sup>.

W tym miejscu wspomnieć trzeba jeszcze o anglosaskich wzorcach tutoringu wypracowanych podczas zajęć na uniwersytetach w Oxford i Cambridge w XVIII wieku<sup>6</sup>.

---

<sup>3</sup> Na temat funkcjonowania bliskich sobie pojęć: „personalizacja”, „indywidualizacja”, „zróżnicowanie” zob. W. Bobiński, *Indywidualizacja jako wyzwanie współczesnej szkoły. Rozwiązania amerykańskie*, [w:] *Każdy uczeń jest ważny. Indywidualizacja na lekcjach języka polskiego*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2017, s. 43–64.

<sup>4</sup> Por. M. Heidegger, *Bycie i czas*, przeł. B. Baran, Warszawa 1994.

<sup>5</sup> Por. *Tutoring – nauczyciel i uczeń zupełnie inaczej. Rozmowa z Piotrem Czekerdą*, „Biuletyn Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku” 2012, nr 53 (4), s. 45.

<sup>6</sup> Por. J. Draus, R. Terlecki, *Historia Wychowania. Wiek XIX i XX*, Kraków 2006, s. 45.

Indywidualne spotkania tutora i *tutee* odbywały się cyklicznie, raz, dwa razy w tygodniu. W dyskurs naukowy włączano dialog. Nauczyciel przedstawiał problem, wskazywał stosowną literaturę do przeczytania oraz wykłady, w których podopieczny powinien uczestniczyć. Ten ostatni zobligowany był także do napisania pracy pisemnej, którą oceniano na drodze pytań i odpowiedzi, eksponując jej mocne strony i wskazując słabsze. Czas między spotkaniami student mógł wykorzystywać na czytanie, studia indywidualne, kwerendę biblioteczną. Ze swoich działań musiał rozliczyć się przed nauczycielem. Celem tutoringów był rozwój intelektualny i moralny: budowanie systemu wartości, określanie celów życiowych, kształtowanie pożądanego postaw wobec otoczenia. Jak pisze Tomasz Tadeusz Brzozowski, była to „oferta z pogłębioną analizą *modus operandi* i możliwymi skutkami takich czy innych wyborów”<sup>7</sup>.

Zadania tutora można zatem sprowadzić do: tworzenia osobowej relacji z wychowankiem, kreowania przestrzeni dialogicznej wzajemności opartej na autentyczności, dostosowanie zajęć do jego osobowości i potrzeb, rozpoznanie mocnych stron, skuteczne rozwijanie jego potencjału, pomoc w znajdowaniu radości i satysfakcji w pracy z drugą osobą oraz wspieranie w zrozumieniu fundamentalnego dla edukacji znaczenia spotkania mistrz – uczeń. Tutoring to długofalowy proces – spotkanie, wspólnej pracy, udzielania podopiecznemu informacji zwrotnej i wypracowania nowych wyzwań oraz zadań – w którym tutor ma umiejętnie inspirować wychowanka do podążania kolejnymi, ważnymi dla jego rozwoju, ścieżkami poszukiwań i odkryć.

### Zajęcia personalizowane w praktyce: spotkanie osób

W ramach realizowanego w Uniwersytecie Łódzkim w latach 2019–2023 projektu Modelowe Kształcenie Nauczycieli studenci specjalizacji nauczycielskiej m.in. kierunku filologia polska uczestniczyli w zajęciach personalizacji procesu kształcenia z elementami tutoringów<sup>8</sup>. W całym cyklu było 10 godzin (po pięć na poszczególnych etapach: studiach licencjackich i studiach magisterskich). Przyszli poloniści objęci zostali indywidualną opieką przez nauczycieli akademickich. Podejmowana w czasie

<sup>7</sup> T.T. Brzozowski, *Tutoring jako alternatywna metoda edukacji*, „Przedsiębiorczość – Edukacja” 2017, nr 13, s. 295.

<sup>8</sup> Anna Janus-Sitarz pisze: „Personalizacja w kształceniu polega na poszukiwaniu skutecznych sposobów odpowiadania na indywidualne potrzeby każdego ucznia, który ma prawo do współdecydowania o ścieżce swojego rozwoju. Oznacza to konieczność takiego planowania procesu nauczania i uczenia się, w którym uwzględnione zostaną zróżnicowane możliwości, zainteresowania i aspiracje podopiecznych, aby dać im szanse osiągnięcia sukcesu edukacyjnego, ale także – rozwijania osobowości” – też, *Personalizacja a podmiotowość nauczyciela*, [w:] *Personalizacja w akademickiej i szkolnej dydaktyce polonistycznej*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2021, s. 12. Zob. również: D. Łazarska, P. Sporek, *Od personalizacji do tutoringów w uniwersytecie i szkole. O kształceniu nauczycieli języka polskiego*, Kraków 2023; N. Grabska, *Polonistyczna zasada indywidualizacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Lublin 2017; M. Marzec-Jóźwicka, *Indywidualizacja kształcenia literackiego w szkole średniej. Model zadaniowy*, Lublin 2018; B. Karpińska-Musiał, *O nierozłączności kształcenia naukowego i rozwoju osobistego*, [w:] *Tutoring jako spotkanie. Historie indywidualnych przypadków*, red. B. Karpińska-Musiał, M. Panońko, Warszawa 2018, s. 15–18.

spotkań refleksja podopiecznych nad własnymi potrzebami oraz ich samodzielne poszukiwania poznawcze stanowiły podstawę dla prób kreowania indywidualnej ścieżki rozwojowej. Bezpośrednia komunikacja pozwalała na określenie wiedzy i umiejętności pedagogicznych oraz identyfikację postaw i wrażliwości młodych ludzi, które należało kształtować lub wzmacniać. Wspólne wyznaczanie celów edukacyjnych, jak też planowanie środków niezbędnych do ich realizacji wyznaczały istotę aktywności. Uczestnicy zajęć dokumentowali w portfolio przebieg procesu dydaktycznego<sup>9</sup>. Taka forma rejestracji uczyła samodzielności, krytycznego oglądu podejmowanych działań, wzmacniała poczucie partnerstwa w relacjach z tutorem, wdrażała do dyscypliny i wywiązywania się z przyjętych zobowiązań. W skład portfolio wchodziły: notatki, uwagi dotyczące analizowanych materiałów, tabele, graficzne wizualizacje problemu, żarty rysunkowe, streszczenia tez analizowanych artykułów, aforyzmy, spostrzeżenia, komentarze, zdjęcia, filmy; materiał będący świadectwem przebytej drogi odkrywania siebie samego.

Skoncentrowanie uwagi na zasobach studenta, jego zainteresowaniach i możliwościach dydaktycznych, umożliwiał także esej<sup>10</sup>. Zaproponowane tematy<sup>11</sup> ułatwiały młodym ludziom dokonanie autodiagnozy, zaprezentowanie własnej perspektywy postrzegania zawodu nauczyciela, określenia mocnych stron, wskazanie możliwości ich rozwoju. Jego tworzenie na poziomie magisterskim poprzedzała rozmowa z polonistami – praktykami (część takich spotkań w okresie pandemii odbywała się online) – ich opowieści nie tylko dostarczały konkretnych informacji, ale także inspirowały do działania. Podobną rolę pełniły wypowiedzi nauczycieli, m.in. Katarzyny Włodkowskiej, Anny Leśniewskiej-Szymańskiej czy Doroty Kujawy-Weinke, zamieszczone w książce Oliwi Gorzeńskiej *Projekt zmiana*<sup>12</sup>. Studenci czytali prace Stanisława Bortnowskiego, Jadwigi Kowalikowej, Jerzego Kaniewskiego i Magdaleny Marzec-Jóźwickiej<sup>13</sup>. Istotne były też samodzielne poszukiwania odpowiedzi na nurtujące

<sup>9</sup> Por. M. Szymańska, *Portfolio w kształceniu nauczycieli*, Kraków 2019.

<sup>10</sup> Według Alana Ryana podopieczni dopiero podczas pracy pisemnej potrafią tak naprawdę zrozumieć to, co wiedzą – tenże, *Perfection in Politics and Philosophy*, [w:] *The Oxford Tutorial. Thanks, You Taught Me How to Think*, red. D. Palfreyman, Oxford (UK) 2008, s. 76. Tutorzy uznają, że esej „jest narzędziem myślenia, a nie narzędziem pomiaru i oceny. Jest w pewnym sensie transkrybowanym procesem myślowym studentki lub studenta, którego wersja dojrzewa razem z jego dojrzewaniem intelektualnym” – B. Karpińska-Musiał, *O tutoringiu słów kilka...*, Centrum Doskonalenia Dydaktycznego i Tutoringu Uniwersytetu Gdańskiego, s. 29, <https://cddit.ug.edu.pl/o-tutoringu-slow-kilka/> (dostęp: 24.10.2023).

<sup>11</sup> Magistranci mierzyli się z tematami: *Nauczyciel – zawód czy pasja?*; *Mój Mistrz / moi Mistrzowie – co sprawia, że człowiek staje się autorytetem?*; *Jakie plany na przyszłość ma Pan/Pani?*; *Wizja szkoły przyszłości (proszę uwzględnić, jakiego ucznia Pan/Pani pragnie wychować?)*. Ostatni temat nie cieszył się zainteresowaniem studentów.

<sup>12</sup> O. Gorzeńska, *Projekt zmiana. Od frustracji do satysfakcji pracy w szkole*, Gdynia 2021, s. 203–207, 209–213, 215–220.

<sup>13</sup> S. Bortnowski, *Nauczycielu, bądź sobą!*, Warszawa 1992; J. Kowalikowa, *Narodziny nauczyciela polonisty. Szkice edukacyjne*, Kraków 2006; J. Kaniewski, *Od efektów kształcenia do wymagań szczegółowych. Przygotowanie polonisty do pracy w szkole*, [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 3, red. K. Biedrzycki i in., współpr. red. A. Kania, E. Strawa, Kraków 2014,

uczestników zajęć zagadnienia oraz wyznaczenie celów do realizacji. Szczegółowa analiza wypowiedzi pisemnej prowadziła do sprecyzowania problematyki kolejnych tutoriali.

## Wybór profesji – w poszukiwaniu autentyzmu

Wszyscy adepci zawodu nauczyciela przyszłą pracę łączą z misją pomagania młodym ludziom w poznawaniu świata, interioryzowania wartości, kształtowania własnej tożsamości. W wielu wypowiedziach pojawiały się odwołania do książki Ryszarda Koziołka i jego znaczącej tezy, iż „dobrze się myśli literaturą”<sup>14</sup>. Podkreślić należy fakt, że studenci chcą uczynić z lektur elementy opowieści o człowieku i jego próbach poszukiwania swego miejsca na ziemi<sup>15</sup>. Pragną uczyć przez zachwyt, prowokację, refleksję i działanie, by w ten sposób łączyć dydaktykę języka polskiego z wychowaniem i przygotowaniem uczniów do życia.

Młodzi ludzie opowiadają się za ideami dydaktyki konstruktywistycznej. Polonistę postrzegają jako organizatora procesu nauczania – uczenia się: jego zadaniem jest kreowanie warunków, stawianie problemów, motywowanie, przekazywanie informacji, udzielanie instrukcji, monitorowanie procesu uczenia się. Uczeń zaś ma badać, projektować, sprawdzać, eksperymentować. Za cenne studenci uznają umiejętności aranżowania sytuacji, w których zachodzą: konflikt poznawczy, eksploracja i osobiste procedury rozumienia, negocjacje społeczne, rekonstrukcja i zachowana w umyśle zmiana znaczeń<sup>16</sup>. Uznają, że takie podejście pozwala na zaakcentowanie związku pomiędzy językiem i myśleniem, sprzyja większej tolerancji w interakcjach międzyludzkich, umożliwia swobodniejszą komunikację w czasie zajęć oraz umożliwia korzystanie z biografii poznawczej wychowanków, czyli posiadanych przez nich doświadczeń. Wzbudzenie ciekawości i determinacji w poszukiwaniu rozwiązań pojawiających się problemów, podawanie własnych propozycji, odnajdywanie związków, paraleli, struktur przyczynowo-skutkowych, wytwarzanie rozwiązań powinny być filarami procesu edukacji. Studenci wysoko oceniali możliwości płynące z zastosowania metod aktywizujących oraz lekcji odwróconej. Gdy pisali o efektywnych praktykach nauczania, wspominali o konieczności planowania zajęć na podstawie modelu WUP (wiedza,

---

s. 223–234; M. Marzec-Jóźwicka, *Między partnerstwem a mistrzostwem. Nauczyciel polonista we współczesnej szkole*, Lublin 2017.

<sup>14</sup> R. Koziołek, *Dobrze się myśli literaturą*, Wołowiec 2016.

<sup>15</sup> „Książki to apel, by coś zrobić ze swoim życiem, by nie poddać się paraliżowi niemocy, bezwładnej sile przystosowania. Są także obrazem pustki, która powstaje, jeśli apel zostanie odrzucony, zapraszają do analizy wyobrażeń siebie i wyobrażeń o sobie, skłaniają do podejmowania prób, wysiłków zrozumienia świata z pełnym przekonaniem, że nigdy nie dojdzie się do pełnego zrozumienia” – pisała jedna ze studentek, a wypowiedź tę możemy uznać za symptomatyczną dla prezentowanej grupy.

<sup>16</sup> B. Atroszko, *Konstruktywizm jako źródło inspiracji dla rozwoju współczesnej edukacji nauczycieli*, [w:] *Reviewed Proceedings of the Interdisciplinary Scientific International Conference for PhD Students and Assistants, June 27–29, 2018*, (QUAERE 2018, vol. VIII), Hradec Králové 2018, s. 1224–1231.

umiejętności, postawy), tworzenia warunków do współpracy, kształtowania samodzielności uczniów i budzenia w nich odpowiedzialności za proces nauki.

Adepci zawodu nauczyciela za istotne uznali obserwowanie sposobów, za pomocą których uczniowie radzą sobie z zadaniami. Co należy zaakcentować: wiele mówili o znaczeniu błędu w działaniach – weryfikacji aktywności, analizie drogi, która prowadziła do celu, w tym także decyzji nie w pełni trafionych – jako ważnym elementem samorozwoju. Tego typu przekonania świadczą o gotowości do podejmowania wyzwań, jakie rzeczywistość stawia przed szkołą.

Kwestia autorytetu<sup>17</sup> nauczycielskiego to kolejny istotny problem podejmowany przez studentów. Przypisują mu funkcję kulturotwórczą, integrującą, porządkującą, stabilizującą, wprowadzającą i gwarantującą ład strukturalny. Uznają, że jego brak prowadzić może do dezintegracji relacji międzyludzkich, zakwestionowania dwóch (opartych na tym pojęciu) instytucji: rodziny i szkoły<sup>18</sup>, których zadaniem jest przekaz istotnych dla życia człowieka przesłań aksjologicznych. Nawiązując m.in. do ustaleń Mieczysława Łobockiego i Iwony Wagner<sup>19</sup>, studenci twierdzili, że autorytet osoby nauczającej nie może mieć charakteru „ujarzmiającego” (taki nauczyciel działa zgodnie z własnymi ambicjami i chęcią władzy, wprowadza zakazy i nakazy, nie widzi w uczniach partnerów procesu kształcenia), nie powinien także wyrastać jedynie z pełnionej funkcji (autorytet zewnętrzny, pozorny, nieautentyczny)<sup>20</sup>. Zdecydowanie opowiadali się za autorytetem wyzwającym.

Wypowiedzi studentów, nacechowane emocjami wyrażanymi bądź to *implicite*, bądź to *expressis verbis*, stanowią świadectwo zerwania z mitem zewnętrznego „wyposażenia” nauczyciela w autorytet oraz są wyrazem potrzeby stawiania się autorytetem emancypacyjnym. Wspomniana postawa, wykluczając zarówno autorytaryzm, jak i automarginalizację, umożliwiła – ich zdaniem – kształtowanie młodych ludzi tak, by umieli krytycznie oceniać rzeczywistość, deszyfrowali przekaz kulturowo-ideologiczny, mówili swoim głosem w odwołaniu do własnych i cudzych doświadczeń i biografii. Tytułem egzemplifikacji przywołać warto dwie reprezentatywne wypowiedzi uczestniczek zajęć:

Chciałbym sprawić, abyśmy my: ja i moi uczniowie „byli po jednej stronie”. Taka wspólnota, moim zdaniem, uczy wzajemnego szacunku, respektu wobec uznanych norm postępowania, sztuki negocjacji. Marzę, aby lekcje języka polskiego były: forum refleksji

<sup>17</sup> Pojęcie to ma wiele definicji; autorzy notatki encyklopedycznej rozumieją pod nim: „Kategorię lub zjawisko psychospołeczne opisywane w naukach o człowieku w celu oznaczenia doniosłego wpływu wywieranego przez osobę lub instytucję na rozwój umysłowości lub stosunki między ludźmi przyjmującymi uległe jej twierdzenia lub normy, odczuwając przy tym respekt i uznając jej powagę, zwierzchność lub kompetencję” – *Autorytet*, [w:] *Encyklopedia PWN*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/autorytet;3872622.html> (dostęp: 22.10.2023).

<sup>18</sup> Por. L. Kołakowski, *Wychowanie do nienawiści, wychowanie do godności*, [w:] tegoż, *Cywilizacja na ławie oskarżonych*, Warszawa 1990, s. 88–100.

<sup>19</sup> I. Wagner, *Stalość czy zmienność autorytetów*, Kraków 2005, s. 37.

<sup>20</sup> Por. I. Jazukiewicz, *Autorytet nauczyciela*, Kraków 1999, s. 27–28.

nad istotą człowieczeństwa; „skarbczykiem” treści do tworzenia przez młodych ludzi własnych narracji tożsamościowych w nawiązaniu do wartości uniwersalnych, szkołą tolerancji i szacunku. Skuteczność wiąże z umiejętnością wpływu zarówno na ich wiedzę, kompetencje i zachowania, jak i na przekonania, postawy, system wartości. Pragnę być po prostu sobą, reagować elastycznie, ale zachować prawo do błędu. Sądzę, że uczniowie nie potrzebują ideału, potrzebują wystarczająco dobrych przewodników<sup>21</sup>.

Budowanie autorytetu jest procesem wieloetapowym, wymaga mądrości oraz odpowiedzialnego, konsekwentnie projektowanego działania, ukierunkowanego na pozyskanie zaufania wychowanka. Nauczyciel, kreując swój wizerunek, powinien dążyć do pozyskania zaufania, przychylności, kreować atmosferę wzajemnego poszanowania<sup>22</sup>.

O skuteczności działań dydaktyczno-wychowawczych – w opinii młodych ludzi – w dużej mierze decyduje to, czy uczniowie uznają doświadczenie i kompetencje nauczyciela, widzą jego przewagę w jakimś zakresie, a także swoje własne braki, innymi słowy postrzegają go jako autorytet.

W namyśle nad stawianiem się polonistą studenci sięgnęli po figurę nauczyciela z autorytetem – osoby twórczej, stosującej niesztampowe rozwiązania dydaktyczne, prezentującej niebanalne interpretacje utworów literackich, oryginalne odczytania tekstów kultury, charakteryzującej się odwagą w łamaniu schematów w nauczaniu oraz rozległą wiedzą merytoryczną. Akcentowali umiejętność reagowania na trudne sytuacje, doceniali sposób udzielania rad i wskazówek, które nie miały mocy słowa „karzącego”, lecz stanowiły inspirację do dalszej pracy. We wspomnieniach przywoływali budującą, motywującą do pracy atmosferę lekcji polskiego: tam uczyli się drugiego człowieka, by – poprzez jego inność – poznawać siebie. Przywołajmy trzy reprezentatywne wypowiedzi:

Moja Pani polonistka ze szkoły średniej była dla mnie autorytetem. Jej zajęcia były sztuką życia. Barwne, „smakowite”, esencjalne. Otwierały każdy tekst literacki. Podobał mi się też sposób, w jaki darzyła mnie i resztę klasy zaufaniem oraz szacunkiem. Nigdy nie powiedziała złego słowa, a jeśli musiała coś takiego powiedzieć, robiła to delikatnie, subtelnie, z taktem<sup>23</sup>.

Osobą tą była moja nauczycielka języka polskiego ze szkoły średniej. Pokazała mi, że lekcje tego przedmiotu mogą być czymś więcej niż tylko przygotowaniem do matury czy uczeniem się interpretacji utworów pod klucz, tym samym rozbudzając we mnie uśpioną pasję do literatury, którą odkryłem w sobie gimnazjum (również dzięki polonistce potrafiącej ukazać piękno dzieł kultury)<sup>24</sup>.

---

<sup>21</sup> Wypowiedź studenta C.

<sup>22</sup> Wypowiedź studenta F.

<sup>23</sup> Wypowiedź studenta A.

<sup>24</sup> Wypowiedź studenta B.

Moja polonistka miała w sobie coś z mędrca. Wprowadzała nas cierpliwie w świat prozy, poezji i dramatu. Czasami w Jej słowa wkradała się ironia, częściej żart. Wymagająca. Właściwie się nie denerwowała. Wiedziała wszystko, co czasem mnie denerwowało, rodziło bunt, który zniknął tak szybko, jak się pojawiał<sup>25</sup>.

Poloniści – mistrzowie uczyli szacunku dla „żywołu lekcji”, spontanicznego zdezerowania, uczenia przez działania, „żywego” doświadczenia czy preferowania problemowości w kształceniu literacko-kulturowym. „Stawiane na zajęciach tezy, argumentacje i wnioski – jak pisze *tutee* – zapadały w pamięć, stanowiąc cenny skarbiec prywatnego wnętrza”<sup>26</sup>.

Patrząc z dystansem na swoich nauczycieli, studenci dostrzegli także cechy i zachowania, których nie chcieli kontynuować, takie, jak „tłamszenie zainteresowania”, „podcinanie skrzydeł polonistycznych pasji”, „blokowanie aktywności”, „pamięciowa nauka”, „wykładowy tok zajęć” czy „depresjonujące, niekiedy obraźliwe, komunikaty”. Istotne znaczenie przypisywałam wnioskom studentów, w których młodzi ludzie wyraźnie dystansowali się wobec niewłaściwych sytuacji.

Podkreślić trzeba, że w refleksji o przygotowaniu do bycia nauczycielem adepci zawodu akcentowali procesualny charakter zadania. Kompetencje niezbędne w tej pracy mają – jak pisali – charakter „niedokończony”, „pozostają w nieustannym ruchu, zmieniają się, co stanowi wynik niepowtarzalności sytuacji, z którymi spotyka się pedagog”<sup>27</sup>. Gotowość do dzielenia się na godzinach polskiego swoim światem z innymi uznawali za ważniejszą niż mierzalne efekty nauki prezentowane w statystykach egzaminacyjnych. Studentom bliskie są założenia pedagogiki *słow*, która pozwala wychowankom na autorozwój. W myśleniu o oświacie – ich zdaniem – ekonomizacji wykształcenia należy przeciwstawić takie wartości jak: bezinteresowna aktywność poznawcza, poszukiwanie prawdy, doskonałość badań i kształcenia, kultywowanie cnót obywatelskich, współtworzenie społeczeństwa wiedzy.

W esejach studenci wspominali także o swoich obawach. Dotyczyły one m.in. relacji z uczniami, zjawiska nieczytania lektur, niewyrobionego warsztatu analityczno-interpretacyjnego podopiecznych, strachu przed porażką, trudności systemowych i nadmiaru pracy. Stawiali pytanie: czy będą w stanie podołać misji i zrealizują się jako przewodnicy młodych ludzi w drodze ku dorosłości, czy – jak niektórzy – zaprezentują „gębę” pedagoga z kompleksem zagrożonego autorytetu, który wobec oporu młodzieży przejawia zachowania mające wymusić posłuszeństwo dla siebie jako

---

<sup>25</sup> Wypowiedź studenta C.

<sup>26</sup> Wypowiedź studenta D.

<sup>27</sup> Zob. na ten temat: R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika*, t. 2, Warszawa 2003, s. 297. Henryka Kwiatkowska dodaje: „w zawodzie nauczycielskim, w odróżnieniu od zawodów technicznych, mamy do czynienia z wieloraką niedookreślonością, wynikającą zarówno z niedookreśloności współpodmiotów edukacyjnych (uczniów i nauczyciela), jak i warunków ich pracy. Także metody działania, którymi posługuje się nauczyciel, nie są specyficzne, to znaczy, że ich użycie w konkretnej sytuacji nie gwarantuje konkretnych osiągnięć” – tamże, *Pedeutologia*, Kraków 2008, s. 35.



autorytetu formalnego? Kilku z nich pamięcią przywoływało doświadczenia z praktyk, mówiło o lekcjach będących areną walki o uwagę uczniów, odpowiednie zachowanie czy wywiązywanie się przez nich z obowiązków szkolnych. Brak współpracy ze strony podopiecznych bądź pozorowanie pracy uznają za istotny czynnik stresogenny, a także jedną z przyczyn, która może powodować wypalenie zawodowe (warto dodać, że niektórzy przywoływali opisy nauczycieli zrezygnowanych, których spotykali w szkole). Konstatowali:

Miałam z uczniami omawiać *Wesele* Wyspiańskiego. Sparaliżował mnie fakt, iż lekturę przeczytało zaledwie 5 spośród 25 uczniów. Źle się czułam ze świadomością, że rozmawiać mam z garstką uczniów. Prowadzić grę i udawać... Czułam frustrację, zniechęcenie. Dostałam wskazówki od polonistki, jak sobie radzić. Ale istniejący stan rzeczy frustruje<sup>28</sup>.

Boję się zetknięcia z klasą, która nie czyta. Nie chcę udawać... Myślę, że powtarzalność takich sytuacji, rodzi smutek, zniechęcenie, obniża motywację do działań<sup>29</sup>.

Kandydaci na nauczycieli stwierdzają również, że nie mają umiejętności godzenia obowiązków zawodowych z życiem prywatnym. Choć są świadomi, że praca nie może oznaczać rezygnacji z własnego życia, nie powinna uniemożliwiać rozwijania zainteresowań, to w czasie praktyk nie potrafili wdrożyć do swojej codzienności założeń idei *work-life integration* bądź *work-life blending* (wcześniej *work-life balance*<sup>30</sup>). Świadczą o tym wypowiedzi:

Wydawało mi się, że jestem asertywna. Na praktykach ciągłych uświadomiłam sobie jednak, iż się po prostu myliłam. Pracowałam po 12 godzin: przygotowywałam zajęcia, pomoce naukowe, dokonywałam korekty prac. Nie miałam czasu na nic innego<sup>31</sup>.

Praktyki pochłonęły całą mnie. Była tylko szkoła, szkoła, szkoła. Dobrze, że nie mam rodziny, bo nikt nie jadłby obiadu<sup>32</sup>.

Miałam trudności z realizacją postanowień. Nie potrafiłam przestać myśleć o lekcjach, uczniach. Chciałam, żeby zajęcia miały najwyższy poziom... Przygotowanie atrakcyjnych pomocy jest czasochłonne, a bez nich lekcja nie byłaby skuteczna<sup>33</sup>.

---

<sup>28</sup> Wypowiedź studenta E.

<sup>29</sup> Wypowiedź studenta G.

<sup>30</sup> W 2019 roku wprowadzono dyrektywę unijną *Directive on Work-Life Balance for Parents and Carers*, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX%3A32019L1158> (dostęp: 18.10.2023).

<sup>31</sup> Wypowiedź studenta A.

<sup>32</sup> Wypowiedź studenta E.

<sup>33</sup> Wypowiedź studenta F.

## Autoanaliza – jaki/jaka jestem

Zapiski studentów, jak też analiza różnorodnych opracowań naukowych dotyczących wypalenia zawodowego pedagogów zainicjowały tutoringowe rozmowy na temat dobrostanu, sposobów jego osiągania i pielęgnowania. Dobrostan (*well-being*) nauczyciela<sup>34</sup> pojmowany w kategoriach oceny własnego życia zawodowego odnosi się do typu pracy i społecznego środowiska zawodowego. W badaniach naukowych podkreśla się wielowymiarowość zjawiska, które łączy w sobie aspekty zarówno koncepcji hedonistycznych (mowa o satysfakcji z pracy lub pozytywnym bilansie emocjonalnym), jak i eudajmonistycznych (wiążą się z poczuciem sensu i wartości pracy, ujawnianej np. w postaci poczucia misji w zawodzie)<sup>35</sup>. Powiązana jest z nim rezyliencja, obejmująca zwinność poznawczą, regulację emocjonalną, autoempatię, optymizm, poczucie własnej sprawczości. Wspomniana umiejętność polega na radzeniu sobie ze stresem (wydłużanie działania bodźców pozytywnych)<sup>36</sup>.

By rozwijać swój potencjał, studenci zachęcani zostali do posłużenia się kwestionariuszem „VIA Character” (*Values in Action*)<sup>37</sup>, badającym tzw. siły charakteru (*character strengths*). Martin Seligman i Christopher Peterson, naukowcy zajmujący się psychologią pozytywną, opracowali listę wartości (odwaga, sprawiedliwość, humanitarność, umiar, mądrość i duchowość) cenionych w głównych systemach filozoficznych i religijnych na świecie. Do każdej z nich przyporządkowali po kilka cech osobowości, które są ich psychologiczną manifestacją. Uczestnicy zajęć ćwiczenie ocenili wysoko:

Kwestionariusz VIA sprawił, że spojrzałam na siebie w zupełnie inny sposób. Wielokrotnie wymieniałam różne cechy dobrych nauczycieli także w kontekście swojej osoby. Uświadomiłam sobie moje mocne strony, ale także określiłam sposoby ich rozwijania, wyłoniłam również obszary słabsze. To cenna wiedza<sup>38</sup>.

Mówienie o sobie to sztuka, zwłaszcza wtedy, gdy opieramy się na wyważonej diagnozie. Nie robiłam tego wcześniej, a przecież taka umiejętność jest ważna w pracy nauczyciela. By mówić o innych, trzeba wiele wiedzieć o sobie<sup>39</sup>.

<sup>34</sup> Por. D. Karaś, *Pojęcia i koncepcje dobrostanu. Przegląd i próba uporządkowania*, „Studia Psychologica: Theoria et Praxis” 2019, nr 2, s. 5–23.

<sup>35</sup> Por. R.M. Ryan, E.L. Deci, *On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being*, „Annual Review of Psychology” 2001, vol. 52, s. 141–166, <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.psych.52.1.141> (dostęp: 25.10.2023).

<sup>36</sup> M. Seligman, G.R. Kellerman, *Umysł jutra. 5 psychologicznych supermocy kluczowych w pracy dziś i w niepewnej przyszłości*, przeł. D. Gasper, Warszawa 2023, s. 87–112.

<sup>37</sup> Kwestionariusz „VIA Character” jest dostępny na stronie: <https://jobfulness.pl/darmowy-test-mocnych-via-character/> (dostęp: 12.11.2023). Zob. także: B. Makowska, *Model szczęścia i dobrostanu PERMA*, „Atest – Ochrona Pracy” 2020, z. 12, s. 18–20.

<sup>38</sup> Wypowiedź studenta F.

<sup>39</sup> Wypowiedź studenta B.

Do opisu dobrostanu młodzieży akademickiej posłużył pięcioskładnikowy model PERMA (nazwa pochodzi od pierwszych liter kolejnych komponentów skrótu), czyli:

1. *Positive emotion* (pozytywne emocje) – studenci pisali m.in. o: zadowoleniu wywołanym aktywnością uczniów; radości, którą rodziła świadomość, że wychowankowie przeczytali lekturę; możliwości rozmawiania o wartościach;
2. *Engagement* (zaangażowanie) – poczucie spełnienia i satysfakcji dawały: przygotowywanie różnorodnych materiałów edukacyjnych, poszukiwanie ciekawostek, intertekstualne ujmowanie zagadnień; przyszli nauczyciele wspominali o efekcie *flow* (doznanie uniesienia, uskrzydlenia)<sup>40</sup>, który odczuwali, gdy zestawiali np. wiersze, obrazy i muzykę;
3. *Relationships* (relacje) – młodzi ludzie pisali o wzajemnym zaufaniu, szczerości w prowadzeniu rozmów, umiejętnym słuchaniu interlokutorów, owartości na pomysły innych; niektórzy nadmieniali, że udało im się stworzyć zespół ludzi zaangażowanych w pracę<sup>41</sup>;
4. *Meaning* (sens) – studenci akcentowali dumę z poczucia przynależności do grupy zawodowej nauczycieli, ludzi, od pracy których zależą losy społeczeństwa polskiego; podkreślali kreatywny charakter własnych zajęć; rozwijanie twórczego i krytycznego myślenia postrzegali jako inwestycję w przyszłość podopiecznych;
5. *Accomplishment/Achievement* (osiągnięcia) – poczucie spełnienia niosły m.in. wysokie wyniki uczniów w nauce, satysfakcja i radość z wykonywanej pracy determinowana sympatią, życzliwością, zrozumieniem, wdzięcznością i pamięcią ze strony podopiecznych; studenci przywoływali także sytuacje związane z zainteresowaniem nauką i aspiracjami wychowanków; podawali przykłady pomysłowości uczniów, zaskakujących pozytywnych zachowań, okazywanego nauczycielowi zaufania.

W rozwijaniu pozytywnego myślenia uczestnikom zajęć pomagały m.in. ćwiczenia umożliwiające wizualizację przyszłości (*Gdzie będę za 10 lat...*<sup>42</sup>) oraz wymianę doświadczeń (*Gdybyście mieli nauczyć mnie robić coś, to jak to miałbym/miałabym...*). Za istotne uznałam zaproponowanie studentom podjęcia prób tworzenia harmonogramu zajęć, określania czasu wykonywania obowiązków pozalekcyjnych (sprawdzenie klasówek, wypracowań, przygotowania do lekcji), ustalania „dostępności” dla rodziców i uczniów, wyznaczania czasu wolnego, który przeznaczony miał być na inne aktywności. Gry symulacyjne umożliwiały ćwiczenie asertywnego reagowania na

---

<sup>40</sup> Twórcą koncepcji jest Mihaly Csíkszentmihályi, według którego *flow* jest stanem między satysfakcją a euforią, wywołanym całkowitym oddaniem się jakiejś czynności. Tenże, *Flow. Stan przepływu. Zanurzyć się w doświadczeniu, płynąc z jego nurtem, smakować życie*, przeł. A. Haduła, Łódź 2023; zob. również: tenże, *Przepływ. Psychologia optymalnego doświadczenia*, przeł. M. Wajda-Kacmajor, Taszów 2005.

<sup>41</sup> Por. R. Hodson, *Group Relations at Work. Solidarity, Conflict, and Relations with Management*, „Work and Occupations” 1997, vol. 24, s. 426–452.

<sup>42</sup> Przyszli nauczyciele wyobrażali sobie przyszłe sukcesy w najdrobniejszych szczegółach; taka wizualizacja pozwalała odpowiedzieć na pytanie, na ile codzienne cele i motywy są kompatybilne z marzeniami. Zob. B.L. Fredrickson, *Pozytywność. Naukowe podejście do emocji, które pomaga zmienić jakość życia*, przeł. J. Gilewicz, Poznań 2011, s. 243–244.

sytuacje burzące ustalony porządek. Analiza konkretnych przypadków uświadamiała młodym ludziom potrzebę ustalania priorytetów działań.

Cenioną przez uczestników zajęć formą aktywności było pisanie dziennika wdzięczności<sup>43</sup>. Miała ona na celu dążenie do świadomego zrozumienia własnych emocji oraz poprawę dobrostanu psychofizycznego. Poprzedzająca zapisy projekcja animowanego filmu *Snacked attack* (reż. Andrew Cadelago, 2012) inicjowała dyskusję, którą spointować może formuła: w każdej sytuacji lepiej widzieć dobre strony niż złe. Pozytywne podejście uczy umiejętnego wartościowania codzienności, dodaje sił, umacnia wartość człowieka, budzi wiarę w siebie i innych.

Młodzi ludzie, pisząc o sprawach związanych z życiem codziennym i zawodowym (nawiązywali do zdarzeń mających miejsce w czasie praktyk), promowali wdzięczność jako kluczowy element harmonijnego życia, uczyli się, że szczęście wynika z umiejętności doceniania tego, co mają. Odwołując się do ustaleń teorii poszerzającej i budującej funkcji pozytywnych emocji<sup>44</sup>, dowodzili, że służą one zwiększaniu repertuaru poznawczego i behawioralnego, wzmacniają efektywne wykonywanie zadań; powodują, iż ludzie dostrzegają więcej alternatyw dla własnego zachowania oraz chętniej przyjmują nowe informacje<sup>45</sup>. W tym miejscu przywołać warto trzy symptomatyczne wypowiedzi:

Początkowo sceptycznie podeszłam do propozycji Prowadzącej zajęcia. Po kilku próbach spostrzegłam jednak, że zaczęłam doceniać drobnostki codziennego życia, zadbałam o lepsze relacje z ludźmi, z którymi spędzałam czas, inaczej (łagodniej?) trakto-  
wałam siebie<sup>46</sup>.

Dziennik wdzięczności... nie wiedziałam, że mam tyle pozytywnych doświadczeń. Rozmowy z tutorem uświadomiły mi, że trudne sytuacje mogą mnie wiele nauczyć. Otrzymałam wielkie wsparcie. Razem z Prowadzącą zajęcia poszukiwałam różnych sposobów organizowania lekcji tak, by zaciekawić młodzież. Miałam też możliwość wdrażania tych pomysłów w praktyce. Działy...<sup>47</sup>

---

<sup>43</sup> Na ten temat zob. J. Kaplan, *Dzienniki wdzięczności. Jak jeden rok pozytywnego myślenia może zmienić twoje życie*, przeł. M. Hermanowska, Poznań 2023.

<sup>44</sup> Nawiązywanie relacji służy czterem celom: socjalizacji zawodowej poprzez włączanie do grupy pozostałych pracowników; zwiększaniu poczucia solidarności w organizacji; wzajemnym wspieraniu się, także wtedy, gdy pracownik jest zmuszony wyrazić sprzeciw wobec decyzji podejmowanych w organizacji; angażowaniu się we wspólne rytuały (np. świętowanie sukcesów w pracy). Por. B.L. Fredrickson, *What Good Are Positive Emotions?*, „Review of General Psychology” 1998, vol. 2, s. 300–319; też, *The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions*, „American Psychologist” 2001, vol. 56, s. 218–226.

<sup>45</sup> Por. T.A. Wright, R. Cropanzano, D.G. Bonett, *The Moderating Role of Employee Positive Well Being on the Relation Between Job Satisfaction and Job Performance*, „Journal of Occupational Health Psychology” 2007, vol. 12 (2), s. 93–104.

<sup>46</sup> Wypowiedź studenta K.

<sup>47</sup> Wypowiedź studenta A.

Podjęłam refleksję nad własnym Ja. W ostatnim czasie przestałam wierzyć w siebie. Uznawałam siebie za osobę nieciekawą, nudną... Uzyskane z arkusza odpowiedzi uświadomiły mi, że mam też inną część siebie: ciekawszą... Namysł nad sytuacjami, za które mogę być wdzięczna, uruchomił zmianę myślenia. Odkryłam, że jestem w stanie wiele zdziałać. Rozmowy z tutorem otwierały ścieżki, wiele ścieżek, którymi będę podążać, by realizować siebie jako człowieka i nauczyciela<sup>48</sup>.

Na podstawie wyżej przytoczonych fragmentów wypowiedzi oraz pozostałych zapisów można wnioskować, że praktykowanie dziennika wdzięczności przyniosło przyszłym nauczycielom realne korzyści. Możliwość samopoznania, a także próby doceniania tego, co mają, wpłynęły na zmianę ich podejścia do samych siebie, świata i innych ludzi.

### Zamiast zakończenia

Spotkania tutorskie opierały się na rozmowie<sup>49</sup>. Miała ona na celu przekazywanie informacji, idei, emocji. W swej optyce zawierała zarówno rozumienie innych, jak i wysiłki podejmowane przez partnerów, by być rozumianym. Zarysowany model komunikacji pełnił również funkcję wspólnototwórczą, cechował się inercjalnością, celowościowością, interakcyjnością, co wiązało się z nastawieniem na relację z drugą osobą (komunikowano się w celu zrozumienia)<sup>50</sup>. Dyspozycje poznawcze: empatia i wrażliwość jawiły się jako klucze otwierające skuteczne spotkanie dialogiczne.

W czasie zajęć studenci przyglądali się swojej tożsamości nauczycielskiej, udzielali odpowiedzi na pytania dotyczące tego, co im się najbardziej podoba w zawodzie. Wśród korzyści wyliczali m.in.: kształtowanie osobowości młodych ludzi, podejmowanie rozważań na aktualne tematy (tożsamość, prawa człowieka, globalizacja, sztuczna inteligencja, ekologia), wprowadzanie uczniów w świat wartości, osiąganie przez nich sukcesów, dynamikę działań, łączenie pasji z wykonywaniem profesji, brak schematyzmu.

Zajęcia spersonalizowane uczyły niespiesznej refleksji, skłaniały do zgłębiania własnego wnętrza, określania swoich mocnych stron, ich rozwijania. Uwalniały przestrzeń pozytywności, zachęcały do tworzenia rytuałów wdzięczności, dostrzegania darów w codziennym życiu. Stanowiły swego rodzaju inwestycję w Troskliwość, Z zaangażowanie i Uwagę (empatyczne słuchanie) wobec spotkanych osób; dawały satysfakcję z odkrywania ich potencjału, wyzwalaly pozytywną motywację do działań; kreowały atmosferę wzajemnej życzliwości, zaufania, otwartości i uruchamiały uczucia.

---

<sup>48</sup> Wypowiedź studenta F.

<sup>49</sup> P. Czekierda, *Co możemy zyskać w perspektywie społecznej wprowadzając tutoring do szkoły*, [w:] *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, red. M. Budzyński i in., Wrocław 2009, s. 15–16.

<sup>50</sup> Bez tych elementów komunikacja nie może być skuteczna; przypomina przekaz werbalny, werbalizację myśli. Por. M. Rzeszutko-Iwan, *W stronę dialogu. O modelach, wymiarach i strategiach komunikacyjnych*, „Poznańskie Spotkania Językoznawcze” 2016, nr 32, s. 33.

Pod pojęciem empatii rozumiałam nie wczuwanie się, współczucie, współdzielenie emocji z pozycji zewnętrznego, choć zaangażowanego obserwatora, lecz zainteresowanie Innym, mające na celu jego dobrostan<sup>51</sup>. Paralelizm<sup>52</sup> postaw, których podstawą była „wyobraźnia współczująca”<sup>53</sup> interlokutorów, otwierał drogę ku docenieniu różnorodności i odmienności postrzegania problemów. Spotkania pozwalały na zatrzymanie się w dynamicznym świecie, ofiarowanie Innemu czasu, nawiązanie relacji opartych na rezonowaniu pełnego spektrum emocji, których współodczuwanie jawiło się jako pozytywne doświadczenie; niosły poczucie sensu, zapewniały rozwój na płaszczyźnie osobistej i zawodowej. Pozwalały na kształtowanie jednej z kluczowych umiejętności XXI wieku: prospekcji, która – jak przekonują Seligman i Kellerman – „metabolizuje przeszłość i terażniejszość, aby przewidzieć przyszłość”<sup>54</sup> i stworzyć możliwość emocjonalnego przygotowania się do zmiany, zanim ta nadejdzie.

## Bibliografia

- Atroszko B., *Konstruktywizm jako źródło inspiracji dla rozwoju współczesnej edukacji nauczycieli*, [w:] *Reviewed Proceedings of the Interdisciplinary Scientific International Conference for PhD Students and Assistants, June 27–29, 2018*, (QUAERE 2018, vol. VIII), Hradec Králové 2018, s. 1224–1231.
- Autorytet*, [w:] *Encyklopedia PWN*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/autorytet;3872622.html> (dostęp: 22.10.2023).
- Bobiński W., *Indywidualizacja jako wyzwanie współczesnej szkoły. Rozwiązania amerykańskie*, [w:] *Każdy uczeń jest ważny. Indywidualizacja na lekcjach języka polskiego*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2017, s. 43–64.
- Bortnowski S., *Nauczycielu, bądź sobą!*, Warszawa 1992.
- Brzozowski T.T., *Tutoring jako alternatywna metoda edukacji*, „Przedsiębiorczość – Edukacja” 2017, nr 13, s. 291–303.
- Csikszentmihályi M., *Flow. Stan przepływu. Zanurzyć się w doświadczeniu, płynąc z jego nurtem, smakować życie*, przeł. A. Haduła, Łódź 2023.
- Csikszentmihályi M., *Przepływ. Psychologia optymalnego doświadczenia*, przeł. M. Wajda-Kacmajor, Taszów 2005.
- Czekierda P., *Co możemy zyskać w perspektywie społecznej wprowadzając tutoring do szkoły?*, [w:] *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, red. M. Budzyński i in., Wrocław 2009, s. 15–18.
- Directive on Work-Life Balance for Parents and Carers*, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX%3A32019L1158> (dostęp: 18.10.2023).

<sup>51</sup> Por. M. Szpunar, *(Nie)potrzebna wrażliwość*, Kraków 2018.

<sup>52</sup> Magdalena Szpunar pisze: „Paralelizm z kolei akceptuje możliwość jednoczesnego istnienia wielu alternatywnych wizji rzeczywistości oraz prawo do uznawania ważności każdej z nich. To podejście najbardziej otwarte i pluralistyczne, doceniające różnorodność i odmienność” – też, *Rozmawianie bez rozmowy. O kryzysie komunikacji międzyludzkiej*, „Ethos” 2020, nr 1, s. 261. Autorka wyróżnia jeszcze dwie postawy: ekskluzywne i inkluzywne; tamże, s. 260.

<sup>53</sup> M.C. Nussbaum, *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton–Oxford (USA) 2010.

<sup>54</sup> M. Seligman, G.R. Kellerman, *Umysł jutra...*, s. 184.

- Draus J., Terlecki R., *Historia Wychowania. Wiek XIX i XX*, Kraków 2006.
- Fredrickson B.L., *Pozytywność. Naukowe podejście do emocji, które pomagają zmienić jakość życia*, przeł. J. Gilewicz, Poznań 2011.
- Fredrickson B.L., *The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions*, „American Psychologist” 2001, vol. 56, s. 218–226.
- Fredrickson B.L., *What Good Are Positive Emotions?*, „Review of General Psychology” 1998, vol. 2, s. 300–319.
- Gorzeńska O., *Projekt zmiana. Od frustracji do satysfakcji pracy w szkole*, Gdynia 2021.
- Grabska N., *Polonistyczna zasada indywidualizacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Lublin 2017.
- Heidegger M., *Bycie i czas*, przeł. B. Baran, Warszawa 1994.
- Hodson R., *Group Relations at Work. Solidarity, Conflict, and Relations with Management*, „Work and Occupations” 1997, vol. 24, s. 426–452.
- Janus-Sitarz A., *Personalizacja a podmiotowość nauczyciela i ucznia*, [w:] *Personalizacja w akademickiej i szkolnej dydaktyce polonistycznej*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2021, s. 11–15.
- Jazukiewicz I., *Autorytet nauczyciela*, Kraków 1999.
- Kaniewski J., *Od efektów kształcenia do wymagań szczegółowych. Przygotowanie polonisty do pracy w szkole*, [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 3, red. K. Biedrzycki i in., współpr. red. A. Kania, E. Strawa, Kraków 2014, s. 223–234.
- Kaplan J., *Dzienniki wdzięczności. Jak jeden rok pozytywnego myślenia może zmienić twoje życie*, przeł. M. Hermanowska, Poznań 2023.
- Karaś D., *Pojęcia i koncepcje dobrostanu. Przegląd i próba uporządkowania*, „Studia Psychologica: Theoria et Praxis” 2019, nr 2, s. 5–23.
- Karpińska-Musiał B., *O tutoringiu słów kilka...*, Centrum Doskonalenia Dydaktycznego i Tutoringu Uniwersytetu Gdańskiego, <https://cddit.ug.edu.pl/o-tutoringu-slow-kilka/> (dostęp: 24.10.2023).
- Karpińska-Musiał B., *O nierozłączności kształcenia naukowego i rozwoju osobistego*, [w:] *Tutoring jako spotkanie. Historie indywidualnych przypadków*, red. B. Karpińska-Musiał, M. Panońko, Warszawa 2018, s. 15–18.
- Kořakowski L., *Wychowanie do nienawiści, wychowanie do godności*, [w:] tegoż, *Cywilizacja na ławie oskarżonych*, Warszawa 1990, s. 88–100.
- Kowalikowa J., *Narodziny nauczyciela polonisty. Szkice edukacyjne*, Kraków 2006.
- Koziołek R., *Dobrze się myśli literatura*, Wołowiec 2016.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika*, t. 2, Warszawa 2003, s. 291–319.
- Kwestionariusz „VIA Character”, <https://jobfulness.pl/darmowy-test-mocnych-via-character/> (dostęp: 12.11.2023).
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Kraków 2008.
- Łazarska D., Sporek P., *Od personalizacji do tutoringiu w uniwersytecie i szkole. O kształceniu nauczycieli języka polskiego*, Kraków 2023.
- Makowska B., *Model szczęścia i dobrostanu PERMA*, „Atest – Ochrona Pracy” 2020, z. 12, s. 18–20.
- Marzec-Jóźwicka M., *Indywidualizacja kształcenia literackiego w szkole średniej. Model zadaniowy*, Lublin 2018.

- Marzec-Jóźwicka M., *Między partnerstwem a mistrzostwem. Nauczyciel polonista we współczesnej szkole*, Lublin 2017.
- Nussbaum M.C., *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton–Oxford (USA) 2010.
- Ryan A., *Perfection in Politics and Philosophy*, [w:] *The Oxford Tutorial. Thanks, You Taught Me How to Think*, red. D. Palfreyman, Oxford (UK) 2008, s. 72–77.
- Ryan R.M., Deci E.L., *On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being*, „Annual Review of Psychology” 2001, vol. 52, s. 141–166, <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.psych.52.1.141> (dostęp: 25.10.2023).
- Rzeszutko-Iwan M., *W stronę dialogu. O modelach, wymiarach i strategiach komunikacyjnych*, „Poznańskie Spotkania Językoznawcze” 2016, nr 32, s. 31–42.
- Seligman M., Kellerman G.R., *Umysł jutra. 5 psychologicznych supermocy kluczowych w pracy dziś i w niepewnej przyszłości*, przeł. D. Gasper, Warszawa 2023.
- Sławek T., *A jeśli nie trzeba się uczyć*, Katowice 2021.
- Szpunar M., *(Nie)potrzebna wrażliwość*, Kraków 2018.
- Szpunar M., *Rozmawianie bez rozmowy. O kryzysie komunikacji międzyludzkiej*, „Ethos” 2020, nr 1, s. 257–271.
- Szymańska M., *Portfolio w kształceniu nauczycieli*, Kraków 2019.
- Tutoring – nauczyciel i uczeń zupełnie inaczej. Rozmowa z Piotrem Czekierdą*, „Biuletyn Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku” 2012, nr 53 (4), s. 45–47.
- Wagner I., *Statość czy zmienność autorytetów*, Kraków 2005.
- Wright T.A., Cropanzano R., Bonett D.G., *The Moderating Role of Employee Positive Well Being on the Relation Between Job Satisfaction and Job Performance*, „Journal of Occupational Health Psychology” 2007, vol. 12 (2), s. 93–104.

## Tutoring in the Education of Future Polish Teachers: A Few Reflections

### Abstract

This article presents tutoring as an educational method that derives from the ancient Master-Student teaching model, which is characterised by a dialogical exchange of ideas. The author demonstrates ways of implementing personalised tutoring at the University of Łódź as part of the “Model Education of Teachers” project (2019–2023), aimed at developing the independence of students through reflection on their own needs and cognitive explorations. The reflections of young people on the role of the Polish teacher and the teaching process (issues of authenticity, teacher authority, and constructivist approaches to didactics) were analysed. Particular attention was paid to the importance of well-being, resilience and positive thinking in the context of professional development. The impact of positive emotions on task performance was highlighted.

**Keywords:** tutoring, education of teachers, personalised education, well-being of teachers

**Małgorzata Gajak-Toczek** – doktor habilitowana, profesor Uniwersytetu Łódzkiego. Prowadzi badania nad tradycją dydaktyki polonistycznej; poezją współczesną – kategoria doświadczenia w kreacji artystycznej (Miłosz, Herbert, Szymborska, Brakoniecki, Miązek). Podejmuje kwestie edukacji humanistycznej (historia/teoria/projektowanie/praktyka w szkołach);



diagnozowania, analizy i opisu zjawisk wpływających na proces edukacji kulturowo-literackiej, w tym: odbiór tekstów kultury w szkole, dydaktyczne strategie organizowania dialogu ucznia z tradycją kulturową, związki dzieła malarskiego i literackiego, przenikanie polskich i europejskich tradycji we współczesnych koncepcjach nauczania, aplikacja różnorodnych metodologii literaturoznawczych na grunt szkolnej dydaktyki.

