dr Adrianna Sarnat-Ciastko
Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Budowanie relacji tutorskiej w świetle analizy transakcyjnej

W ostatnich miesiącach ogólnopolskie media poinformowały o ministerialnych planach rekonstrukcji klasycznego wychowawstwa klasowego. Minister Edukacji Narodowej Anna Zalewska zauważyła potrzebę powołania do danego oddziału klasowego dwóch wychowawców, co jej zdaniem pozwoliłoby na lepsze zabezpieczenie szkoły w obszarze sprawowanej przez nią funkcji wychowawczej i opiekuńczej. „Wychowawca powinien być tym najszybciej rozpoznającym potrzeby dzieci. Nie tylko chcemy wzmocnić jego funkcję i rolę, ale również wzmocnić klasę i uczniów. Tutoring wydaje się dobrym pomysłem, bardzo poważnie rozważamy taką sytuację"[1]. Bez względu na to, czy (i ewentualnie w jakim stopniu) powyższa zapowiedź w najbliższej przyszłości stanie się faktem, należy dostrzec, że minister obecność drugiego wychowawcy odnosi do tutoringu. Tutoringu, który jest wdrażany w polskich szkołach publicznych niejako „oddolnie" już od 2008 roku. Jeśli zatem system oświaty może czekać swoisty napływ tutorów, należy szczególnie przyjrzeć się doświadczeniom tych, którzy od kilku lat pełnią tę funkcję. W tym przypadku istotna okazuje się przede wszystkim treść tutoringu, czyli relacja tutorska. Ukazanie jej w świetle teorii analizy transakcyjnej stanowi cel niniejszego artykułu.

Tutoring

Jak zauważa Jarosław Jendza, trudno mówić o tutoringu jak o innowacji dydaktyczno-organizacyjnej, ponieważ choć w Polsce jest ona podejściem zyskującym popularność, jednak w Wielkiej Brytanii ma wielowiekową tradycję[2]. Choć Jendza odnosi swoją wypowiedź do tutoringu oksfordzkiego (akademickiego)[3], to – patrząc na szerszy kontekst – trudno nie przyznać mu racji. W tej perspektywie warto jednak zauważyć, że od wspomnianego 2008 roku w polskich szkołach realizowana jest rodzima adaptacja tutoringu, która czerpiąc inspirację z doświadczeń anglosaskich, stworzyła właściwą sobie jakość, dopasowaną do specyfiki rodzimych placówek oświatowych.

[1] http://www.oswiata.abc.com.pl/czytaj/-/artykul/nowy-pomysl-men-dwoch-wychowawcow-w-kazdej-klasie?utm_source=SARE&utm_medium=email&utm_campaign=NPO22042016 [dostęp: 23.06.2016].

[2] Por. J. Jendza, *Tutoring w uniwersytecie – pomiędzy nabywaniem a tworzeniem znaczeń w procesie studiowania* [w:] B. Karpińska-Musiał (red.), *W trosce o jakość w ilości. Tutoring oksfordzki w Uniwersytecie Gdańskim*, Wydawnictwo LIBRON, Kraków 2016, s. 30.

[3] Tutoring oksfordzki bądź system tutorialny realizowany jest na Uniwersytetach w Oksford i Cambridge już od co najmniej XVIII w. Por. D. Hejwosz, *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010, s. 198.

Czym zatem jest tutoring? Można przyjąć, że jest „specyficzną metodą oddziaływania pedagogicznego zakładającą współpracę tutora z podopiecznym bądź małą grupą podopiecznych, która poprzez działania zaplanowane, formalne, a także nieformalne i spontaniczne prowadzi do rozwoju uczestniczących w niej osób"[4]. Tak szeroko zarysowany definiens nie jest tutaj przyjęty przypadkowo, ponieważ daje przestrzeń do realizacji w ramach tutoringu wielu różnorakich działań, które tworzyć mogą ostatecznie indywidualne, unikatowe ścieżki kształcenia dla poszczególnych podopiecznych tutora (ang. *tutees*). Co ważne – działań realizowanych systematycznie, opartych na wypracowanych przez podopiecznego celach (działalność planowa i formalna), ale także koncentrujących się na budowaniu relacji, więzi podopiecznego z tutorem, która wykracza poza ramy przyjętej formuły (działalność spontaniczna).

Dokonując wglądu w literaturę przedmiotu, warto zauważyć, że w wielu innych proponowanych przez praktyków i teoretyków definicjach tutoringu podkreślane są trzy zasadnicze aspekty: odwołanie do obecności nauczyciela–mistrza[5] bądź przewodnika, konieczność wzmacniania potencjału podopiecznego, a także indywidualny charakter kontaktu tutora i podopiecznego. Piotr Czekierda zauważa, że tutoring jest metodą indywidualnej opieki nad podopiecznym, która opiera się na relacji mistrz–uczeń i dzięki integralnemu spojrzeniu na podopiecznego dąży do pełnego rozwoju jego potencjału[6]. Podobne zdanie mają także Anna I. Brzezińska oraz Ludmiła Rycielska, które stwierdziły, że jest to zindywidualizowane podejście do ucznia, gdzie tutor jest jednocześnie nauczycielem i swego rodzaju przewodnikiem, a podopieczny aktywnym partnerem w sytuacji edukacyjnej, przy czym osoby te „łączy więź pełna zaufania, która ma sprzyjać głównie rozwojowi intelektualnemu i społecznemu studenta"[7]. W tej perspektywie warto dostrzec, że tutoring wykracza poza samo indywidualne obcowanie z mistrzem i niejako wymaga od owego mistrza uważnego wglądu w osobę podopiecznego i elastycznego „dopasowywania" przekazu do jego możliwości. Ta sytuacja powoduje ostatecznie, że niektórzy polscy badacze tutoringu nie określają go mianem metody, twierdząc, że ten nie może wskazywać na jednoznaczne cele i sposoby ich realizacji[8]. Tutoring postrzegany jest zatem jako forma pracy, swoista kultura kształcenia, która przede wszystkim osadza się na dostrzeżeniu personalistycznego przesłania relacji tutorskiej – szacunku do osoby ucznia/podopiecznego,

[4] A. Sarnat-Ciastko, *Tutoring w polskiej szkole*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2015, s. 10.

[5] Nieco inaczej sytuacja ma się w przypadku m.in. tutoringu rówieśniczego (ang. *peer tutoring* bądź *cross-age* tutoring), w którym podkreśla się, że mistrzostwo (większe zdolności, większa wiedza bądź umiejętności) jednej ze stron relacji nie jest istotne. Kith Topping stwierdza nawet, że wejście w relację tutorską rówieśników o porównywalnym poziomie rozwoju może zapewnić lepsze efekty. Por. K. Topping, *Trends in Peer Learning*, „Educational Psychology" 2005, 25:6, s. 632.

[6] Por. P. Czekierda, *Czym jest tutoring?* [w:] P. Czekierda, B. Figas, M. Szala (red.), *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*, Oficyna Wydawnicza Wolters Kluwer, Warszawa 2015, s. 20.

[7] A.I. Brzezińska, L. Rycielska, *Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela* [w:] P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zambrzuska (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław 2009, s. 19.

[8] Zagadnieniu temu poświęca swoją uwagę m.in. B. Karpińska-Musiał. Por. B. Karpińska-Musiał, *Czy tutoring akademicki jest skazany na elitarność? Szanse i rozczarowania w kontekście kształcenia systemowego w polskiej akademii* [w:] B. Karpińska-Musiał (red.), dz. cyt., s. 219.

z uwzględnieniem przypisanej mu godności. W tym kontekście tutoring realizowany w polskich szkołach odnoszony jest do edukacji spersonalizowanej[9]. Od samego początku został też osadzony na fundamentach filozofii i pedagogiki dialogu, przyjmując za swoich duchowych założycieli m.in.: Martina Bubera, Janusza Korczaka, Janusza Tarnowskiego, ale także Viktora Frankla czy Carla Rogersa.

Dokonując wglądu w dotychczasową realizację tutoringu w rodzimym systemie oświaty, należy zauważyć, że jego adaptacja odbywa się w dwóch przestrzeniach: w mniejszym stopniu w przestrzeni dydaktycznej, której źródłem jest tutoring naukowy, akademicki[10], w zdecydowanie większym – wychowawczej. Potwierdzają to wyniki badań przeprowadzonych przez autorkę niniejszej prezentacji, które pozwoliły ująć skalę wdrażania tutoringu do polskich szkół. Zgodnie z nimi ustalono, że od września 2008 do września 2013 roku z ową metodą (realizowaną na polu wychowawczym) zetknęło się w różnym stopniu ponad 300 placówek[11]. Nie są to zatem pojedyncze przypadki szkół, przy czym dokonując wglądu w ich specyfikę, kluczowa okazała się przyjmowana formuła wdrażanego tutoringu. W zależności od gotowości placówek na zmianę zdecydowano się korzystać albo z tutoringu rozwojowego, albo wychowawczo-rozwojowego. Celem obu jest niesienie pomocy uczniowi „w odkrywaniu i rozwijaniu jego zdolności, wypracowaniu własnego stylu uczenia się i budowaniu osobistej ścieżki rozwoju"[12] przede wszystkim przy wykorzystaniu empatycznej rozmowy i otwartych pytań, a nie indywidualnych esejów, odnoszących się do konkretnych zagadnień związanych z nauczanym przedmiotem. Należy jednak zauważyć, że tym, co rozróżnia obie te formy, jest obecność bądź też brak obecności wychowawcy klasowego, a także obligatoryjność kontaktu z tutorem. W przypadku tutoringu rozwojowego kontakt ten pozostaje dobrowolny. Uczniowie mogą „korzystać" ze wsparcia swojego tutora, którego mieli okazję wybrać (optymalnie), jednakże pozostają pod opieką wychowawcy klasy, który nadal pełni swoje obowiązki. Z kolei tutoring wychowawczo-rozwojowy staje się dla uczniów obligatoryjny, przy czym pracujący z daną klasą tutorzy dzielą się między sobą obowiązkami wychowawcy klasowego, który staje się już zbędny. Ostatecznym celem wdrożenia w szkole tutoringu rozwojowo-wychowawczego w naturalny sposób okazuje się całkowite zastąpienie nim wychowawstwa klasowego.

---

[9] Por. P. Czekierda, *Czym jest tutoring?* [w:] P. Czekierda, B. Figas, M. Szala (red.), dz. cyt., s. 20.

[10] Tutoring akademicki, określany także mianem naukowego bądź oksfordzkiego, osadza się na wybranym obszarze nauki i służy do jak najlepszego jego przyswojenia przez podopiecznego z uwzględnieniem jego rozwoju intelektualnego, samodzielnego poszukiwania źródeł wiedzy, krytycznego myślenia, a także obrony własnego stanowiska. Najczęściej odbywa się to za pomocą przygotowywanych przez podopiecznego indywidualnych prac – esejów.

[11] Por. A. Sarnat-Ciastko, dz. cyt., s. 108.

[12] M. Budzyński, *Tutoring szkolny – jak poprzez dialog rozwijać ucznia i motywować go do nauki* [w:] P. Czekierda, M. Budzyński i in. (red.), dz. cyt., s. 32.

Relacja tutorska

Dlaczego szkoły decydują się na korzystanie z tutoringu, na szkolenia tutorów, na podjęcie się organizacyjnego wyzwania, które ma ułatwić implantację tej metody? Tutoring daje szansę na zaistnienie autentycznej, otwartej relacji, która może przyczynić się do zmiany atmosfery szkoły, poprawy jej efektywności[13] itp. Kluczem do tych działań jest relacja tutorska, ów indywidualny kontakt z tutorem i podopiecznym, który wymaga stworzenia odpowiednich warunków. Do nich – zgodnie z założeniami promotorów tej metody w Polsce – należą m.in.:

1. ograniczenie liczby podopiecznych tutorów do 10 osób;
2. organizowanie systematycznych indywidualnych spotkań tutor-podopieczny – dłuższych (30–45-minutowych) raz w miesiącu i krótszych, spontanicznych, kilkuminutowych, podtrzymujących więź realizowanych co tydzień;
3. realizacja tutoringu przez minimum 1 semestr;
4. stworzenie szansy na wybór tutora przez podopiecznego, ale także podopiecznego przez tutora;
5. stworzenie odpowiedniego planu zajęć uwzględniającego godziny spotkań tutorskich, a także zapewnienie miejsca do realizacji owych spotkań;
6. pozyskanie wsparcia finansowego, które zostanie przeznaczone na wynagrodzenie za godziny pracy tutorów itp.

Jakość i trwałość budowanej relacji tutorskiej wiąże się jednak nie tylko z jak najlepszym zapewnieniem powyższych warunków, ale także z realizacją jasno określonych etapów współpracy. Jarosław Traczyński zalicza do nich: poznanie podopiecznego (które rozpoczyna budowanie więzi i wymaga diagnozy tutorowanego, rozpoznania jego mocnych i słabych stron, zainteresowań, warunków życia, planów itp.), wyznaczenie celów rozwojowych (z uwzględnieniem samodzielnej pracy nad celami podopiecznego), planowanie rozwoju (najczęściej poprzez tworzenie indywidualnego planu rozwoju i pracy), realizację przyjętych planów (wymagającą motywowania, monitorowania podopiecznego ze strony tutora) oraz oceny rezultatów (ewaluacji, przekazania podopiecznemu rzetelnej informacji zwrotnej)[14]. Realizacja powyższych etapów oczywiście zależy od tempa pracy tutora i podopiecznego, ale także (a może przede wszystkim) od ich gotowości, wzajemnej otwartości, zaufania, szacunku, jak również dostrzeżenia sensu/wartości w samym tutoringu. Nie bez powodu Anna I. Brzezińska oraz Katarzyna Appelt przyznają, że: „Metody *tutoringu* nie da się wprowadzić do szkół jako obligatoryjnej, nie można zalecić jej stosowania, bo jest/zaczyna być popularna i gdzie indziej przynosi dobre efekty. Wymuszenie jej realizacji na obojętnych, czy wręcz niechętnych nauczycielach może przynieść znacznie więcej szkody niż pożytku”[15]. Oczywiście należy przyjąć, że równie niechętnymi mogą okazać się uczniowie, jednakże to po stronie tutorów leżeć będzie ostatecznie odpowiedzialność za jakość spotkań i przestrzeni do budowania

[13] Por. A. Sarnat-Ciastko, dz. cyt., s. 176-185.

[14] Por. J. Traczyński, *Kim jest (mógłby być...) tutor w polskiej szkole?* [w:] P. Czekierda, M. Budzyński i in. (red.), dz. cyt., s. 35.

[15] A.I. Brzezińska, K. Appelt, *Tutoring nauczycielski – tutoring rówieśniczy: aspekty etyczne*, „Forum Oświatowe” 2013, 2(49), s. 26.

dobrego kontaktu. Dobrze zatem, jeśli tutorom towarzyszy pogłębiona autorefleksja oznaczająca świadomy i krytyczny wgląd we własne kompetencje i potencjał. W tym obszarze pomocna może okazać się analiza transakcyjna.

Analiza transakcyjna

Wybór analizy transakcyjnej (AT) za źródło zarówno inspiracji do osobistego rozwoju, jak i narzędzie opisu zjawisk dziejących się w przestrzeni szkoły, nie jest wyborem przypadkowym. W literaturze przedmiotu[16] znajduje się szerokie jego uzasadnienie. Warto jednak, na potrzeby tej prezentacji, przypomnieć, że AT to teoria osobowości, ale również systematycznej psychoterapii, służącej osobistemu rozwojowi, zmianie[17], jak i analizie stosunków międzyludzkich[18]. Twórca AT Eric Berne i jego kontynuatorzy założyli, że opierać się ona będzie na trzech tezach dotyczących natury ludzkiej, które wskazują na to, że każdy człowiek ma potencjał do rozwoju i nauki:

1. „Ludzie są OK.
2. Każdy ma zdolność do myślenia.
3. Ludzie mogą decydować o swoim przeznaczeniu, a ich decyzje mogą być zmieniane”[19].

Powyższe założenia filozoficzne AT stanowią uzasadniony fundament najistotniejszego celu tego podejścia, jakim jest autonomia, która oznacza „niezależność myślenia, przeżywania i zachowania”[20] realizowaną poprzez świadomość, spontaniczność, intymność i odpowiedzialność. Ontogeneza człowieka oznaczać będzie zatem dążenie do owej autonomii, w pełni dojrzałego wykorzystywania własnego potencjału, samodzielnego określania się w kontekstach interpersonalnych i intrapersonalnych itp., co przecież stanowi naturalny cel opisywanego tutaj tutoringu. W tej perspektywie warto dostrzec, że analiza transakcyjna odnosi się do całokształtu, umożliwiając dokonywanie wglądu zarówno w osobę (poprzez analizę jej struktury osobowości – stanów Ja, przyjmowanych pozycji życiowych, a także skryptu życiowego – scenariusza życia), jak i w relacje międzyludzkie poprzez analizę komunikacji – obecnych w relacjach transakcji (analiza transakcyjna właściwa) oraz strukturalizacji czasu, a zatem form realizowania owych relacji. Zakładana jest więc możliwa ciągła zmiana będąca konsekwencją odnoszenia się człowieka do drugiego człowieka, odnoszenia się, które już w pierwszym okresie życia dziecka da podstawy (protokół[21]) wskazujące na

[16] Wśród wielu monografii odnoszących się do analizy transakcyjnej i jej wykorzystaniu w edukacji warto dostrzec publikację B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Zastosowania diagnozy edukacyjnej*, gRUPA TOMAMI, Kraków 2015, s. 55–71, 501–552.

[17] I. Stewart, V. Jones, *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*, Nottingham and Chapel Hill 1987, s. 3.

[18] R. Rogoll, *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*, PWN, Warszawa 2010, s. 12.

[19] I. Stewart, V. Jones, dz. cyt., s. 6 (tłumaczenie własne).

[20] J. Jagieła, *Słownik analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza, Częstochowa 2012, s. 29–30.

[21] E. Berne, *Dzień dobry… i co dalej?*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2015, s. 56.

późniejszą jakość jego życia, poczucie satysfakcji, skuteczność w realizacji celów. Na to, czy dana osoba wygra swoje życie, czy też przegra je bądź będzie realizowała scenariusz niewygrywający[22].

Choć żaden nauczyciel tudzież tutor nie będą mieli tak znaczącego wpływu na rozwój dziecka, jaki mieli jego rodzice, AT pokazuje, że ich rola może być bardzo znacząca dla realizacji przyjętych nieświadomie decyzji. Ta sytuacja dotyczyć może szczególnie okresu adolescencji, w którym młodzież dokonuje weryfikacji wzorców i szuka inspiracji do owej weryfikacji poza domem, również w szkole wśród nauczycieli. W takiej sytuacji kluczem stają się relacje, których źródło tkwi w przyjętej przez obie strony (nauczyciela-tutora i ucznia) pozycji życiowych, będących – zdaniem Doroty Pankowskiej – uogólnionymi przekonaniami dotyczącymi „poczucia bycia «w porządku (OK)» lub nie «w porządku (nie OK)» w odniesieniu do siebie i świata zewnętrznego"[23]. Co ważne, pozycje życiowe mogą przyjmować cztery formy:

1. **Ja jestem nie OK – Ty/Wy jesteście OK** (postawa –/+) to wg Rüdigera Rogolla postawa osoby bezradnej, depresyjnej[24], dewaloryzującej siebie i innych. To pozycja „introjekcyjna" lub „depresyjna"[25].
2. **Ja jestem nie OK – Ty/Wy jesteście nie OK** (Postawa –/–) to postawa katastroficzna absolutnego „przegrywającego" [26]. Osoba mająca taką postawę życiową silnie potrzebuje być zauważona[27]. To pozycja „udaremniająca"[28].
3. **Ja jestem OK – Ty/Wy jesteście nie OK** (Postawa +/–) to „postawa zaburzona, paranoidalna, która prowadzi do izolacji" [29]. W tej postawie osoba dąży do zaspokojenia swoich potrzeb kosztem innych ludzi, traktuje ich instrumentalnie. To pozycja „projekcyjna" lub „arogancka"[30].

[22] Scenariusz życia, który może realizować się w trzech odsłonach: wygrywającej, przegrywającej i banalnej (niewygrywającej), to „kompleksowy zestaw nieświadomych wzorców relacji, który powstaje na bazie psychologicznych reakcji przetrwania, przez które rozumiane są wnioski powstałe na bazie osobistych doświadczeń, jasno sprecyzowane decyzje i/lub samoregulujące się introjekcje. Te wzorce mogą powstać w sytuacjach stresowych na dowolnym etapie rozwoju. Przeszkadzają one w spontaniczności i ograniczają elastyczność w rozwiązywaniu problemów, utrzymaniu zdrowia i w relacjach z ludźmi". R. Erskine, *Life scripts: unconscious relational patterns and psychotherapeutic involvement* [w:] R. Erskine (red.), *Life Scripts. A Transactional Analysis of Unconscious Relational Patterns*, Karnac, London 2010, s. 1 (tłumaczenie własne).

[23] D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, s. 65.

[24] Por. R. Rogoll, dz. cyt., s. 49.

[25] J. Jagieła, *Gry psychologiczne w szkole*, Oficyna Wydawnicza Nauczycieli, Kielce 2004, s. 89.

[26] Por. R. Rogoll, dz. cyt., s. 49.

[27] E. Szymanowska, M. Sękowska, *Analiza transakcyjna w zarządzaniu*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 2000, s. 94.

[28] J. Jagieła, *Gry…*, dz. cyt., s. 89.

[29] R. Rogoll, dz. cyt., s. 49.

[30] J. Jagieła, *Gry…*, dz. cyt., s. 90.

Ja jestem OK – Wy/Wy jesteście OK (Postawa +/+) to mocna postawa wygrywającego, na ogół charakterystyczna dla osób szlachetnych, humanistów, odznaczających się bogatą osobowością[31]. „W pozycji tej osoba ma poczucie bycia osobą wartościową i bezwarunkowo akceptuje siebie i innych"[32]. To pozycja „optymalna" lub pozycja „sukcesu" [33]. Odnosząc się do tej pozycji życiowej, Thomas Harris zauważa , że podczas gdy pozostałe trzy oparte są na emocjach, ta stanowi świadomy wybór jednostki i jest przez nią wypracowywana, biorąc swoje źródło z myślenia, wiary i działania[34]. Czwarta postawa oznacza również głęboko zinternalizowane uznanie praw własnych i innych ludzi[35].

Biorąc pod uwagę powyższe, można stwierdzić, że każda z wymienionych pozycji życiowych oznacza inną jakość doświadczanych relacji interpersonalnych. Może być to przyjmowanie tendencji do (por. rys. 1): ucieczki od innych, prowadzącej donikąd, pozbywania się innych, aż wreszcie porozumienia się z innymi.

Rysunek 1. Pozycje życiowe w analizie transakcyjnej

Źródło: G. Barrow, *Transactional Analysis, Pastoral Care and Education*, **„Pastoral Care in Education" 2007, 25:1, s. 22.**

Biorąc pod uwagę powyższe, należy dostrzec oczywiście, że optymalną pozycją życiową, która powinna być niejako wpisana w osobę tutora, jest pozycja Ja jestem OK Ty/Wy jesteś OK. Przyjmowanie przez niego takiej pozycji oznacza przeświadczenie, „że zarówno sam nauczyciel, jak również inne osoby z jego otoczenia (uczniowie, współpracownicy, rodzice itd.) zasługują na szacunek, uznanie i akceptację, stwarza najbardziej korzystne warunki funkcjonowania

[31] Por. R. Rogoll, dz. cyt., s. 49.

[32] E. Szymanowska, M. Sękowska, dz. cyt., s. 91.

[33] J. Jagieła, *Gry…*, dz. cyt., s. 90.

[34] Por. Th. Harris, *Ja jestem OK – ty jesteś OK. Praktyczny przewodnik po analizie transakcyjnej*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2009, s. 85.

[35] Por. J. Jagieła, *Tolerancja w świetle analizy transakcyjnej* [w:] A. Rosół, M.S. Szczepański (red.), *Tolerancja. Studia i szkice*, t. 2, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 1995, s. 24–25.

zawodowego"[36]. Przyjęcie tej pozycji życiowej wskazuje na bycie nauczyciela „tu i teraz", realne ocenianie przez niego rzeczywistości (bez uprzedzeń i iluzji), okazywanie troski innym, ale także swobodę w wyrażaniu samego siebie. Świadczyć to może o tym, że będący w tej pozycji nauczyciel korzysta z określonego stanu Ja – stanu tzw. Zintegrowanego Dorosłego, który „jest konsekwencją procesu zamierzonego i planowanego przyjmowania odpowiedzialności za swoje uczucia, myśli i przekonania, jak również swoje wybory moralne oraz przeżywane emocje"[37]. Co ważne, korzystanie z takiego stanu Ja może dawać dużą nadzieję na to, że będzie on niejako „uruchamiał" analogiczny stan Ja u drugiego rozmówcy[38], w tym u podopiecznego. Patrząc na założenia metody tutoringu, efekt ten jest najbardziej pożądany i co ciekawe przyjmowany/uznawany przez samych tutorów, gdyż to w wśród nich częściej niż wśród wychowawców klasowych można spotkać osoby o tej, a nie innej pozycji życiowej[39].

Podsumowanie

Wydaje się, że nie ma środowiska w Polsce, które mówiłoby, że polska oświata nie potrzebuje zmian. Oczywiście uczestnicy debat społecznych, zarówno akademicy, nauczyciele, rodzice, jak i przedstawiciele władz oświatowych, promują różne rozwiązania. Wspólnym mianownikiem wydaje się tutaj często zwracanie szczególnej uwagi na relacje panujące w szkole w samym gronie pedagogicznym, między rówieśnikami, między uczniami a nauczycielami, między szkołą a rodzicami itp. Patrząc na propozycję wdrażania tutoringu i jego dotychczasową realizację, można mieć nadzieję, że przy dobrej implantacji tej metody atmosfera panująca w placówkach oświatowych i efektywność realizowanych przez nie zadań będą ulegać poprawie. Prowadzone przez autorkę badania, jak również powyższa prezentacja jasno wskazują na potencjał tutoringu. Może sprzyjać on osobistemu rozwojowi obu partnerów relacji, pozytywnie oddziaływać na funkcjonowanie ucznia i nauczyciela w szkole, co w konsekwencji może promieniować na ich życie poza murami szkoły[40]. Uznając zatem potencjał tej metody, warto poświęcać jej uwagę, świadomie starać się przygotowywać do niej środowisko, a w szczególności tutorów, którzy przyjmując pozycję Ja jestem OK, Ty jesteś OK, mają szansę pomóc w jej przyjęciu przez swoich podopiecznych.

---

[36] J. Jagieła, *Dlaczego analiza transakcyjna? O zastosowaniu jednej z koncepcji psychologicznych w edukacji* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), dz. cyt., s. 64.

[37] J. Jagieła, *Słownik…*, dz. cyt., s. 271.

[38] Por. J. Jagieła, *Gry…*, dz. cyt., s. 185.

[39] Wniosek ten wynika z przeprowadzonych przez autorkę niniejszej prezentacji badań zrealizowanych na potrzeby niepublikowanej w całości rozprawy doktorskiej *Tutoring w polskim systemie oświaty. Badania nad rozwojem metody tutoringu ze szczególnym uwzględnieniem efektów jej stosowania dla nauczyciela i ucznia w ujęciu analizy transakcyjnej*, Akademia Ignatianum, Kraków 2014, s. 366–367.

[40] Por. A. Sarnat-Ciastko, dz. cyt., s. 176-185.

Bibliografia

Barrow G., *Transactional Analysis, Pastoral Care and Education*, „Pastoral Care in Education" 2007, 25:1.

Berne E., *Dzień dobry… i co dalej?*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2015.

Brzeziska A.I., Appelt K., *Tutoring nauczycielski – tutoring rówieśniczy: aspekty etyczne*, „Forum Oświatowe" 2013, 2 (49).

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

Czekierda P., Figas B., Szala M. (red.), *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*, Oficyna Wydawnicza Wolters Kluwer, Warszawa 2015.

Erskine R. (red.), *Life Scripts. A Transactional Analysis of Unconscious Relational Patterns*, Karnac, London 2010.

Harris Th., *Ja jestem OK – ty jesteś OK. Praktyczny przewodnik po analizie transakcyjnej*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2009.

Hejwosz D., *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

http://www.oswiata.abc.com.pl/czytaj/-/artykul/nowy-pomysl-men-dwoch-wychowawcow-w-kazdej-klasie?utm_source=SARE&utm_medium=email&utm_campaign=NPO22042016 [dostęp: 23.06.2016].

Jagieła J., *Gry psychologiczne w szkole*, Oficyna Wydawnicza Nauczycieli, Kielce 2004.

Jagieła J., *Słownik analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza, Częstochowa 2012.

Karpińska-Musiał B. (red.), *W trosce o jakość w ilości. Tutoring oksfordzki w Uniwersytecie Gdańskim*, Wydawnictwo LIBRON, Kraków 2016.

Niemierko B., Szmigel M.K. (red), *Zastosowania diagnozy edukacyjnej*, gRUPA TOMAMI, Kraków 2015.

Pankowska D., *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010.

Rogoll R., *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*, PWN, Warszawa 2010.

Rosół A., Szczepański M.S. (red.), *Tolerancja. Studia i szkice*, t. 2, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 1995.

Sarnat-Ciastko A., *Tutoring w polskim systemie oświaty. Badania nad rozwojem metody tutoringu ze szczególnym uwzględnieniem efektów jej stosowania dla nauczyciela i ucznia w ujęciu analizy transakcyjnej,* niepublikowana rozprawa doktorska, Akademia Ignatianum, Kraków 2014.

Sarnat-Ciastko A., *Tutoring w polskiej szkole*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2015.

Stewart I., Jones V., *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*, Nottingham and Chapel Hill 1987.

Szymanowska E., Sękowska M., *Analiza transakcyjna w zarządzaniu*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 2000.

Topping K., *Trends in Peer Learning*, „Educational Psychology" 2005, 25:6.