

Adrianna SARNAT-CIASTKO

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

---

**Kontakt:** a.sarnat-ciastko@ajd.czyst.pl

**Jak cytować [how to cite]:** Sarnat-Ciasto, A. (2015). Tutoring, coaching i mentoring w polskiej szkole? Między chaosem a autentyczną potrzebą. *Podstawy Edukacji. Między porządkiem a chaosem*, 8, 141–152.

---

## Tutoring, coaching i mentoring w polskiej szkole? Między chaosem a autentyczną potrzebą

### Streszczenie

Poprzez analizę literatury, zrealizowane własne prace badawcze poświęcone obecności w polskiej szkole tutoring, jak również coachingu i mentoringu, autorka niniejszego artykułu pragnie dokonać wyjaśnień pozwalających rozróżnić wymienione metody. Podobieństwo tych obco brzmiących pojęć wydaje się wywoływać zamieszanie (chaos), które może mieć negatywne konsekwencje w rodzimym systemie oświaty. Zamieszanie, które w dużej mierze wynika z wyraźnego nasycenia/przesycenia obecności tych metod w ostatnich latach. Poniższa prezentacja ma zatem na celu dokonać opisu tych różnych form pracy indywidualnej, a także podjęcie próby określenia, które z nich, i w jakich przestrzeniach szkolnej praktyki, warto je zastosować. Tekst jest jednocześnie przyczynkiem do dalszych dyskusji i planowanych badań.

**Słowa kluczowe:** tutoring, mentoring, coaching, polski system oświaty.

### Wprowadzenie

W czerwcu 2015 roku w murach olsztyńskiej filii Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Janusza Korczaka odbyła się ogólnopolska konferencja naukowa „Mentoring i coaching – nowa jakość w edukacji”. Realizacja tej konferencji w murach Wyższej Szkoły Pedagogicznej była zasadna, ponieważ uczelnia ta od kilku lat szuka innowacyjnych rozwiązań pozwalających na podniesienie jakości kształcenia<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> W ostatnich latach, w ramach strategii rozwoju uczelni, WSP im. Janusza Korczaka realizowała szereg projektów podnoszących efektywność kształcenia i rozwoju tak studentów, jak i jej wy-

Konferencja z jednej strony pozwalała uczestnikom podjąć dyskusję poświęconą wymienionym w tytule metodom, ale także wziąć udział w licznych warsztatach wzmacniających umiejętności praktyczne. Te w największym stopniu dotyczyły coachingu i to właśnie on ostatecznie zdominował dwudniowe obrady. Coaching, który – zdaniem szeregu występujących na konferencji praktyków-coachów – jest narzędziem, które może z powodzeniem być stosowane wśród uczniów w polskiej szkole. Będąc jedyną prelegentką, która zdecydowała się podczas trwania konferencji<sup>2</sup> odnieść się bezpośrednio do obecności tutoringu w polskiej szkole, poddałam w wątpliwość powyższą tezę dotyczącą coachingu. Wątpliwość, która stała się przyczynkiem do napisania poniższego artykułu.

Muszę przyznać, że swoją obecność na opisywanej tu konferencji uważam za owocną. Dostrzegłam bowiem wyraźną potrzebę podejmowania wysiłku definiowania mentoringu, tutoringu i coachingu, a także obserwowania działań prowadzonych przez niepubliczne instytucje szkoleniowe, które za swój biznesowy cel (*target*) przyjęły szkoły. Prezentowany tekst jest zatem próbą porządkowania znaczeń, przyczynkiem do szerszej dyskusji nad interesującym zjawiskiem szkoleń szkoły, ich zasadnością, ale także ulotnością proponowanych zmian. Podejmowany obszar eksplanacji oparty zostanie na prowadzonych przeze mnie od kilku lat badaniach nad rozwojem metody tutoringu w polskiej szkole<sup>3</sup>, poszerzonych o dalsze obserwacje obecności w niej coachingu (bądź też elementów coachingu) oraz mentoringu.

## Między elitarnością a masowością edukacji

Jak zauważyła Urszula Makuchowska-Dzikiewicz, „Nowy sposób patrzenia na edukację często utożsamiany jest z całkowitą krytyką tego, co już było. A przecież to wielkie uproszczenie tego zjawiska. Są wartości [...], które wciąż potwierdzamy” (2000, s. 144). Jedną z takich wartości z pewnością jest osobisty kontakt ucznia z nauczycielem. Owa praca „jeden na jeden”, dzięki której uczeń doświadcza na pewien czas wyłącznej uwagi osoby dorosłej, przekazującej mu wiedzę i umiejętności, troszczącej się o jego rozwój. Przez wieki pogląd o wyż-

---

kładawców. Wśród propozycji znalazły się „Nowoczesny wykładowca – tutor i coach” (Taraszkiewicz, 2012, s. 6) oraz „Kuźnia Liderów – Szkoła Mentorów” (Brewiński, 2012, s. 5).

<sup>2</sup> Wygłosiłam referat pt. *Tutoring szkolny – podniesienie roli nauczyciela czy ograniczenie wolności? Rozwój metody tutoringu w polskich szkołach publicznych w świetle badań własnych*.

<sup>3</sup> Od 2011 roku przedmiotem swojej działalności badawczej uczyniłam implementację tutoringu do polskich szkół. Efektem tych prac stała się rozprawa doktorska pt. *Tutoring w polskim systemie oświaty. Badania nad rozwojem metody tutoringu ze szczególnym uwzględnieniem efektów jej stosowania dla nauczyciela i ucznia w ujęciu analizy transakcyjnej*. Dzięki przygotowanej pracy ustaliłam m.in., że do września 2013 roku z metodą tutoringu szkolnego zetknęło się ponad 300 szkół w Polsce. W tej perspektywie trudno uznać zainteresowanie placówek oświatowych tą formą edukacji spersonalizowanej za marginalną.

szości indywidualnej pracy ucznia z nauczycielem klócił się z wizją edukacji dla mas, gdzie „w zatłoczonych audytoriach” kształci się znaczna grupa uczniów (Fijałkowskim, 2009, s. 5–33). Trwała i z pewnością trwa nadal<sup>4</sup> debata między zwolennikami elitarności edukacji (przeznaczonej dla osób, które są w stanie zapewnić sobie indywidualnych nauczycieli) a rzecznikami jej powszechności wiążącą się z obligatoryjnym, bezpłatnym dostępem do szkół wszystkich obywateli (również tych, których trudno zakwalifikować do elity społecznej bądź finansowej), co służy podnoszeniu poziomu wykształcenia całego społeczeństwa. Oczywiście ta debata nie ominęła także Polski, jednakże w 2008 roku w naszym rodzimym systemie oświaty pojawiła się trzecia droga, która stanowi swoisty kompromis pomiędzy omówionymi powyżej rozwiązaniami. Od tego momentu w coraz to większej liczbie szkół publicznych zaczęła pojawiać się metoda tutoringu szkolnego, rozumiana przede wszystkim jako „forma pracy pedagogicznej realizowana w bezpośrednim i indywidualnym kontakcie z uczniem, ze szczególnym uwzględnieniem godności ucznia i wychowawcy, wpływającej z faktu ich człowieczeństwa, inter- i intra-akcyjności procesu wychowawczego oraz jego osadzenia w konkretnej rzeczywistości życiowej” (Budzyński, 2009, s. 31). To trwający co najmniej semestr proces odbywający się poprzez budowanie postawy dialogu (Tarnowski, 1993, s. 148–149), zakładający systematyczne spotkania (tutoriale) tutora z podopiecznym, pozwalające na wzajemne poznanie się, odkrycie mocnych stron podopiecznego, pomoc w ustaleniu jego indywidualnych celów i planu rozwoju, realizację założonego planu, która wymaga monitorowania i motywowania, a także ostatecznej wspólnej ewaluacji i świętowania.

Pojawienie się tutoringu szkolnego zapoczątkowały dostrzegalne w Polsce już od początku lat 90. inspiracje klasycznymi formami anglosaskiego systemu tutorialnego, wywodzącego się z kształcenia studentów na uniwersytetach w Oxfordzie i Cambridge. W uczelniach tych korzystanie z systemu tutorialnego oznaczało możliwość pracy z tutorem (profesorem), realizowanej indywidualnie (bądź w małych 3-osobowych zespołach), podczas której w przeciągu kilku spotkań student opanowywał odpowiedni zakres materiału. Zlecona przez tutora praca oznaczała odpowiadanie na postawione przekrojowe, problemowe pytanie w formie eseju (przygotowanego na podstawie określonych lektur), który to następnie na kolejnym spotkaniu był prezentowany. Zadaniem studenta było jednak nie tyle samo czytanie przygotowanej rozprawy, ale obrona zawartych w niej tez (wzmacnianie retoryki) oraz udział w rozszerzającej prezentację dyskusji. Warto zaznaczyć, że system tutorialny stał się swoistym klejnotem w koronie (Tapper, Palfreyman, 2000, s. 96) wymienionych uczelni, wzmacniając ich

<sup>4</sup> O trwałości owej debaty niech świadczą choćby argumenty instytucji szkolących przyszłych tutorów, tworzących albo „Miejsce rozwoju elit” (fragment motta Collegium Wratislaviense (<http://cw.edu.pl/>), albo też dostrzegających możliwość aranżowania spotkań tutorskich dla szkolnych zespołów klasowych, czyli dla wszystkich (<http://tutoring.org.pl/wiedza>).

renomę jako miejsc wzrostu „obywatelskich przywódców” (Cylkowska-Nowak, 1998, s. 163) – elit społecznych Wielkiej Brytanii i krajów zrzeszonych w Commonwealth.

Należy zaznaczyć, że polskie nawiązanie do systemu tutorialnego odbywało się przede wszystkim na poziomie akademickim<sup>5</sup>, jednakże od 1994 roku dotyczyło również organizacji pozarządowej wspierającej liderów społecznych – Szkoły Liderów Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności, która została założona przez tutora z Oksfordu Zbigniewa Pełczyńskiego. Wydaje się, że to właśnie za sprawą zaangażowania powyższych instytucji pojęcia „tutor” i „tutoring” zyskiwały na popularności, jak również poszerzały dotychczasowe znaczenie<sup>6</sup>, dostosowując się do realiów polskiej szkoły. Ta sytuacja dotyczyła m.in. dwóch przypadków – Autorskich Liceów Artystycznych i Akademickich ALA oraz szkół prowadzonych przez Stowarzyszenie Wspierania Edukacji i Rodziny Sternik, w których dotychczas wykorzystywany system opiekuństwa – szkoły ALA (Sarnat-Ciastko, 2015, s. 102) i opiekunostwa – szkoły Sternik (Szymała, 2011, s. 219), zastąpiony odpowiednio tutoringiem i tutoringiem rodzinnym. Należy jednak zaznaczyć, że zmiana nazwy nie była w przypadku tych placówek jedynie formalna, gdyż wiązała się z przeformulowaniem dotychczasowych propozycji, zaczerpnięciem inspiracji z zewnątrz (dotyczyło to przede wszystkim aspektów wychowawczych tutoriali akademickich) i organizacją dodatkowych szkoleń dla tutorów. W ten sposób pojawiła się nowa propozycja, w dużej mierze biorąca swój początek w Autorskich Liceach Artystycznych pod nazwą tutoring szkolny, implementowana w szkołach publicznych.

Biorąc pod uwagę powyższe, należy zatem stwierdzić, że obecny w Polsce tutoring przybiera szereg różnych form, które choć mają wspólne źródło, jakim jest indywidualna praca tutora z podopiecznym, nastawione są na specyfikę obszaru, w którym metoda ta jest realizowana. W ten sposób można wyróżnić:

- tutoring akademicki – realizowany na uczelniach wyższych, wymagający obecności opiekuna, wykładowcy, który bądź to będzie organizował tutoriali akademickie, bądź też (jak w przypadku MISH) będzie wspierał studenta w organizacji jego indywidualnej ścieżki studiów;

<sup>5</sup> Istotne są tutaj doświadczenia osób tworzących w 1991 roku specjalność pedagogika społeczna w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Częstochowie (obecnie Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie), prace podejmowane w Instytucie Filologii Klasycznej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, ale także doświadczenia instytucji, tj. *Collegium Invisibile*, Akademia *Artes Liberales*, czy Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych (Sarnat-Ciastko, 2015, s. 34–38).

<sup>6</sup> Warto zauważyć, że pojęcie „tutor” ma łacińską genezę, obecną w języku polskim. „Tutor” to zatem protektor, opiekun, słowo to oznaczało także takie czynności, jak: zapewniać, bronić, zachować coś, kryć, utrzymać, zabezpieczyć się przed czymś (Kumaniecki, 1988, s. 516). Z kolei w języku prawniczym znane jest bliskoznaczne pojęcie „tutela”, oznaczające opiekę prawną „sprawowaną nad osobami, które ze względu na wiek (*tutela impuberum*) albo płeć (*tutela mulierum*) nie miały pełnej zdolności do czynności prawnych” (Wołodkiewicz, 1986, s. 151).

- tutoring szkolny – realizowany w polskim systemie oświaty (od przedszkoli i szkół podstawowych<sup>7</sup> po szkoły ponadgimnazjalne) w dwóch obszarach:
  - dydaktycznym (nawiązującym do systemu tutorialnego, pozwalającym na pogłębioną pracę nauczyciela danego przedmiotu z uczniem),
  - wychowawczym – zastępującym w określonym stopniu wychowawstwo klasowe (wyróżnia się tutaj tutoring rozwojowy, w którym wychowawca klasowy pełni dotychczasową funkcję, a tutoring jest wsparciem nieobligatoryjnym dla ucznia, a także tutoring wychowawczo-rozwojowy, w którym funkcja wychowawcy pełniona jest przez obligatoryjnych dla uczniów tutorów);
- tutoring pozaszkolny – realizowany w ramach działalności różnych instytucji pozarządowych pracujących m.in. z: liderami społecznymi (Kaczorowska, 2007), uchodźcami (Iwański, 2012), wychowankami domów dziecka (<http://nawigatorprzyszlosci.pl/>), czy w pracy korepetytorskiej z uczniami szkół wymagających wsparcia<sup>8</sup> itp.

Powyższe wyróżnienie obecnych propozycji tutoringu pokazuje, jak szeroko stosowana może być opisywana metoda, która w swoich założeniach ma doprowadzić do rozwoju podopiecznego. Samo jednak pojęcie rozwoju podopiecznego może okazać się kluczowe nie tylko dla samej metody tutoringu, ale także dla coachingu i mentoringu. W ich przypadku jednakże do owego rozwoju dociera się nieco innymi drogami.

## Tutoring – coaching – mentoring

Jarosław Traczyński, opisując zadania tutora w polskiej szkole, przyznał, że tutorem jest „mentor korzystający z narzędzi coacha” (Traczyński, 2009, s. 36). Podobne stwierdzenie pojawia się w jednej z definicji tutoringu, której autorzy przyznają, że „Tutoring [...], może też zawierać elementy coachingu, doradztwa i mentoringu” (*Program life-tutoring. Podręcznik*, [http://nawigatorprzyszlosci.pl/pliki/LT\\_Podręcznik.pdf](http://nawigatorprzyszlosci.pl/pliki/LT_Podręcznik.pdf), s. 98). Odnoszenie się do wymienionych tutaj form wymaga zatem pogłębionego wglądu w ich specyfikę. Na potrzeby szkoleniowe

<sup>7</sup> Warto dostrzec, że wdrażanie tutoringu na najniższych szczeblach edukacji to w dużej mierze praca z rodzicami podopiecznego, którzy wspierani są przez tutora w realizacji własnych zadań wychowawczych. Należy jednakże tutaj dostrzec różnicę w realizowanym w szkołach sternikowych tutoringu rodzinnym. Ten bowiem oprócz tego, że również wspiera rodziców w pełnieniu ich roli, dba o zachowanie spójności wychowawczej domu i szkoły (Szymala, 2011, s. 222–223).

<sup>8</sup> Program Akademia Przyszłości, organizujący kompleksowe wsparcie dla uczniów z trudnościami w osiągnięciu lepszych wyników w nauce (<https://akademiaprzyszlosci.org.pl/>).

dokonał tego Mariusz Budzyński<sup>9</sup>, który chcąc porównać role mentora (nauczyciela), tutora i coacha, odniósł je do przypisanych im aktywności (tabela 1).

Tabela 1  
*Aktywności nauczyciela, tutora, coacha i mentora*

	MENTOR /NAUCZYCIEL	TUTOR	COACH
WIE	X	X	
NIE WIE			X
MÓWI	X		
PYTA		X	X

Źródło: opracowanie Mariusz Budzyński<sup>10</sup>.

Powyższa tabela w jasny sposób pokazuje kluczowe różnice między funkcjami tutora, coacha oraz nauczyciela/mentora. Te odnoszą się do 4 obszarów:

1. **wiedzy** (przypisanej mentorowi/nauczycielowi oraz tutorowi), która dotyczyć ma nie tylko przedmiotu wspólnej pracy (np. matematyki), ale także wiedzy o samym podopiecznym, chęci poznania go i adekwatnego wyboru podejmowanych działań do jego indywidualnych możliwości (talentów, deficytów),
2. **niewiedzy** (przypisanej coachowi), która, leżąc u podstaw coachingu, oznacza nie tyle brak kompetencji coacha (znajomości technik coachingu), ile brak konieczności gromadzenia wiedzy o kliencie/podopiecznym i o jego aktywnościach,
3. **mówienia** (przypisanego mentorowi/nauczycielowi), które oznacza jednostronne przekazywanie zdobytej przez mentora/nauczyciela wiedzy, przy raczej pasywnej postawie podopiecznego, którego zadaniem jest ową wiedzę przyswoić bądź zainspirować się nią,
4. **pytania** (przypisanego tutorowi i coachowi), które stosowane jest po to, aby uaktywnić podopiecznego/klienta, wzmocnić jego samoświadomość oraz odpowiedzialność za podejmowane przez siebie zadania.

Już na etapie powyższej wstępnej prezentacji można dostrzec bliskość tutoring, coachingu i mentoring, bliskość, ale nie bliskoznaczność. Wymienione

<sup>9</sup> Mariusz Budzyński jest twórcą Autorskich Liceów Artystycznych i Akademickich ALA we Wrocławiu. Dodatkowo jest promotorem opisywanej metody, obecnie dyrektorem merytorycznym Instytutu Tutoringu Szkolnego.

<sup>10</sup> Powyższa tabela została zaprezentowana przeze mnie podczas wystąpienia na konferencji w Olsztynie oraz w przypisanym do wystąpienia artykule pokonferencyjnym pt. *Tutoring szkolny. Podniesienie roli nauczyciela czy ograniczenie wolności? Rozwój metody tutoring w polskich szkołach publicznych w świetle badań własnych*, który obecnie czeka na recenzję. Ponowna publikacja tabeli w kontekście omawianego w niniejszej prezentacji problemu, wydaje się jednakże zasadna, gdyż staje się punktem odniesienia do dalszych rozważań. Tabela przygotowana na podstawie autorskiej niepublikowanej prezentacji multimedialnej M. Budzyńskiego.



formy nie są bowiem synonimami, nawet jeśli zakładają indywidualną pracę z podopiecznym/klientem. Dlatego aby unikać chaosu związanego z niedostatecznym zrozumieniem pojęć, potrzebna jest dalsza analiza literatury przedmiotu i przykładowych zawartych w niej definicji.

**Mentoring** – sięga swoim znaczeniem do *Méntōr* – imienia greckiego wychowawcy Telemacha, który był synem Odyseusza. Mentor, jest zatem nauczycielem, wychowawcą, mądrym doradcą, ale także człowiekiem stale pouczającym kogoś, lubiącym prawić morały (Tokarski, 1980, s. 466–467). Mentoring stwarza więc okazję do pracy z mentorem (często określonym mianem mistrza), z osobą bardziej doświadczoną, obdarzoną większą wiedzą, nierzadko autorytetem, czy szczególną atencją ze strony podopiecznego. Będzie to zatem swoista forma terminowania, „[...] proces, który stymuluje i wspiera naukę” (Parsloe, Wray, 2002, s. 81).

W szeregu definicjach podkreśla się, że jest to metoda „uczenia, udzielania rad, wskazówek i informacji przez osobę, która ma doświadczenie, umiejętności lub też wiedzę praktyczną potrzebną do rozwoju zawodowego i osobistego innej osoby. Mentoring [...] Najczęściej kojarzony jest z rozwojem zawodowym w miejscu pracy oraz z opieką nauczycieli akademickich nad studentem” (*Program life-tutoring. Podręcznik*, [http://nawigatorprzyszlosci.pl/pliki/LT\\_Podręcznik.pdf](http://nawigatorprzyszlosci.pl/pliki/LT_Podręcznik.pdf), s. 98).

Warto zauważyć, że wykorzystywanie tej metody (opieki mentorskiej) w odniesieniu do rozwoju zawodowego osoby w przedsiębiorstwie, może trwać „[...] od momentu zatrudnienia, aż po osiągnięcie pozycji na szczycie” (Parsloe, 1998, s. 1). W tej perspektywie warto dostrzec, że mentoring jest traktowany jako proces, który w odróżnieniu od tutoringu nie jest nastawiony na budowanie relacji i postawy dialogu, a przede wszystkim na realizację następujących etapów (Parsloe, Wray, 2002, s. 83–86), którymi są:

1. potwierdzenie planu rozwoju osobistego – realizowane dzięki stymulacji przez mentora samoświadomości podopiecznego,
2. inspirowanie do samodzielnego kierowania nauką,
3. udzielanie wsparcia w realizacji planu rozwoju osobistego,
4. pomoc w ocenie wyników.

W tej perspektywie mentoring będzie zawierać się w tutoringu, szczególnie w tutoringu akademickim bądź dydaktycznym, ponieważ nastawiony jest na przekazywanie wiedzy i umiejętności. Mentor jednak, pozostając w kontakcie z podopiecznym, nie jest nastawiony na jego poznawanie, odkrywanie mocnych stron bądź talentów. Ma inspirować i swoją postawą stymulować rozwój. Pozostałe aspekty są tutaj zatem wartością dodaną.

**Coaching**<sup>11</sup>. Eric Parsloe, który w szeregu publikacjach dokonywał prezentacji coachingu, zauważył, że porównując go z mentoringiem, widać dzielące te

<sup>11</sup> Odnosząc się do źródłowości pojęcia coaching, warto zauważyć, że „pochodzi ono od średnio-wiecznego słowa «coache», oznaczającego karcocę lub wóz. Współcześnie coaching tłumaczony

metody „różnice ról, odpowiedzialności i relacji wzajemnych pomiędzy ludźmi. Jednakże cechy osobowe, potrzebne do pełnienia tych dwóch funkcji są niemal identyczne” (1998, s. 45). Coach zatem ma być podobny do mentora, jednakże jego działalność będzie już różna. Zdaniem E. Parsloe i M. Wray, coaching jest „to proces, dzięki któremu możliwe staje się przyswajanie wiedzy i rozwój, a przez to doskonalenie umiejętności. Aby być dobrym trenerem (coachem – przyp. A.S.C.), trzeba znać i rozumieć ten proces, a także opanować cały wachlarz stylów, umiejętności i technik zgodnie z kontekstem, w którym coaching jest realizowany” (Parsloe, Wray, 2002, s. 48). Warto więc zauważyć, że mamy tu do czynienia z bardzo pojemną definicją, która mogłaby równie dobrze odnosić się tak do tutoringu, jak i mentoringu (nauczania), co może powodować zamieszanie. W zrozumieniu specyfiki coachingu należy zatem sięgać po dalsze wyjaśnienia. W innej prezentacji metoda ta oznacza trening, który kojarzony jest przede wszystkim „ze środowiskiem biznesu i coraz częściej z różnorodnymi formami edukacji. Istotą coachingu jest wykorzystanie posiadanych przez klienta zasobów wiedzy i umiejętności oraz odpowiednie motywowanie i towarzyszenie w usprawnianiu jego funkcjonowania. Coaching zorientowany jest na teraźniejszość i przyszłość, pomaga przekraczać bariery, poznawać lepiej samego siebie, podnosić poczucie własnej wartości, odnaleźć równowagę pomiędzy życiem zawodowym a prywatnym” (*Program life-tutoring. Podręcznik*, [http://nawigator.przyszlosci.pl/pliki/LT\\_Podrecznik.pdf](http://nawigator.przyszlosci.pl/pliki/LT_Podrecznik.pdf), s. 97). W tej definicji wyraźnie dostrzegalne jest przesunięcie środka ciężkości z przekazywania wiedzy przez mentora/nauczyciela/tutora akademickiego na poznanie siebie (zdobycie wiedzy o sobie) przez samego podopiecznego. Aspekt ten jeszcze mocniej podkreśla Tony Stoltzfus, który zauważa, że „Coaching wymusza inne podejście, w którym (jako coach – przyp. A.S.C.) nie skupiasz się na własnych pomysłach, na swoim wkładzie w konwersację, czy na tym jak pokierować rozmową w celu uzyskania odpowiedzi, która twoim zdaniem będzie dobrym rozwiązaniem. Zaczynasz słuchać – naprawdę słuchać – drugiego człowieka” (Stoltzfus, 2012, s. 8).

Warto zauważyć, że proces coachingu ma (podobnie jak tutoring i mentoring) swoje etapy (Parsloe, Wray, 2002, s. 49–53):

- uświadomienie – coaching rozpoczyna się w momencie uświadomienia potrzeby zmiany działania przez podopiecznego/klienta,
- planowanie – służące przyjęciu odpowiedzialności za własne wyniki,
- realizacja planów – uwzględniająca adekwatne style techniki i umiejętności,
- ocena wyników – która nie jest stałym monitoringiem postępu prac, a odrębnym etapem występującym po zakończeniu działań (podsumowanie doświadczenia).

Coaching zatem traktowany jest jako dwustronny proces (Parsloe, 1998, s. 10), który „jest nastawiony na realizację określonej wizji przyszłości klienta

---

jest jako «trening» lub «trener», a coach jest osobą – nauczycielem, która ten trening realizuje” (Gębska, 2013, s. 27).



[...], ważnych i ambitnych celów” (Czekierda, Figas, Szala, 2015, s. 29). Przy czym coach, który nie musi znać swojego klienta, ma wspierać jego autodiagnozę. W coachingu to klient jest źródłem własnych zasobów i to on ma dostrzec miejsce, w którym jest obecnie i, poprzez odpowiadanie na pytania, stwierdzić, gdzie chce dotrzeć w przyszłości (określa własne cele i drogę pozwalającą do nich dotrzeć).

Tutoring (w swoich różnych formach i miejscach zastosowania), mentoring i coaching są z pewnością metodami wartymi uwagi, choćby przez sam fakt ich użyteczności w kontekście wspierania rozwoju podopiecznego/klienta. Wydaje się jednak, że nie bez kozery wpisują się one w różną przestrzeń ludzkiej aktywności. Łacińskie i greckie korzenie mentorów i tutorów w naturalny sposób wskazują na nich jako opiekunów/nauczycieli małoletnich, którzy ponoszą za podopiecznych odpowiedzialność, starając się przy tym o ich jak najlepszy rozwój i pomoc w osiągnięciu dojrzałości. Coaching wymaga pracy z innym typem klienta, który przede wszystkim może sam za siebie odpowiadać, ma pewną wiedzę o sobie, własne przekonania, doświadczenie i traktuje coacha jako narzędzie (lustro), dzięki któremu skuteczniej może zorientować się w ścieżkach swojego życia i wybrać dla siebie drogę najbardziej efektywną i satysfakcjonującą. Coach, jak już zostało to zauważone, nie musi być ekspertem znającym się np. na rzeczywistości zawodowej klienta, ma, wykorzystując uniwersalny zestaw technik, pobudzać go do głębszej refleksji, znalezienia własnych źródeł motywacji. Coaching nie wymaga też znajomości, bądź też zaznajamiania się, z klientem. Czy zatem metoda ta może być stosowana w szkole? Wydaje się, że zależy to od etapu kształcenia – im wyższy, tym możliwość „sięgania” po coacha wydaje się bardziej uzasadniona. Jednakże w dalszym ciągu będzie budzić tutaj obawy fakt braku konieczności starania się coacha o pozyskiwanie wiedzy dotyczącej samego podopiecznego. Czy coachami swoich uczniów mają więc zostawać ich nauczyciele, którzy siłą rzeczy mają wiedzę o tych, z którymi przyjdzie im pracować? Czy – chcąc zachować idee coachingu – mają to być osoby z zewnątrz? Czy może nie byłoby zasadniej, aby coachingiem objęto jedynie samych członków rad pedagogicznych? Czy zatem propozycja implementacji coachingu nie jest wyważaniem już otwartych drzwi, otwartych przez tutoring, który przecież korzysta z narzędzi coachów, ponosząc przy tym odpowiedzialność za swoich uczniów?

Powyższy szereg pytań-wątpliwości może nasuwać się w odniesieniu do wdrażania „czystej” formy coachingu do szkół. Jednak mając okazję przyglądać się rozwojowi tutoringowi w polskim systemie oświaty, dostrzegłam szereg innych obszarów, które mogą być źródłem wątpliwości. Te najczęściej ujawniają się na pograniczu starania się szkoły o pozyskiwanie innowacyjnych metod zapewniających im większą efektywność w nauczaniu oraz wychowaniu i np. działanie instytucji oferujących szkołom wiedzę i umiejętności obejmujące tego typu metody. Są to:

- nieuważne uleganie modzie na daną metodę i stosowanie jej bez pogłębionego wglądu w zasadność jej wdrażania we własnym środowisku (wdrażanie innowacji nie dla efektów, ale dla samego ich zaistnienia);
- wprowadzanie metody wiążącej się z osiąganiem zmiany w długim okresie czasu z oczekiwaniem efektów w krótkim terminie;
- brak otwartości nauczycieli na zmiany, które wymagają od nich osobistego zaangażowania;
- zaufanie instytucjom szkoleniowym, które nie mają doświadczenia pracy ze szkołą;
- wybiórcze korzystanie z metod, które prezentowane były na szkoleniu (pomijanie danych etapów procesu);
- „prze-szkolenie” nauczycieli (nadmiar szkoleń w trakcie roku szkolnego);
- koncentrowanie się na technikaliach, a nie na rozwijaniu relacji z podopiecznymi;
- brak wsparcia bądź wystarczającego zrozumienia dla idei wprowadzania zmian w szkołach przez organy prowadzące.

Prezentacja wymienionych tutaj niektórych wątpliwości nad efektywnością wdrażania tutoringu, mentoringu bądź coachingu z pewnością stanowić może punkt odniesienia do dalszych dyskusji. Ufam, że może być także inspiracją do podejmowania pogłębionych obserwacji nad efektywnością wdrażania tych metod w szkołach, ale także w pracy publicznych i niepublicznych placówek doskonalących nauczycieli oferujących nowe propozycje zmian. Wydaje się, że w obecnej rzeczywistości posttransformatywnej, wolnorynkowej eksploracji badawczej tych obszarów mają swoje uzasadnienie.

## Podsumowanie

Z pewnością prezentowany artykuł jest artykułem nietypowym, z pogranicza pedagogicznej publicystyki, jednakże starałam się oprzeć go na rzetelnej obserwacji zjawiska. Przybliżyć – na przykładzie implementacji tutoringu, mentoringu i coachingu – pewien obraz polskiej szkoły, która zderza się z rzeczywistością wolnorynkową niepublicznych ośrodków doskonalenia nauczycieli, grup szkoleniowych, szeregu instytucji. Wdrażanie wymienionych metod, choć kusi nowością i (wydawałoby się) stuprocentową efektywnością, wymaga zmian organizacyjnych każdej placówki, które są zwykle kosztowne i długotrwałe. W pogoni za natychmiastowością zapomina się, że budowanie relacji wymaga czasu. Oczywiście truizmem będzie określenie, że należy inwestować w edukację, ale jednocześnie właśnie w dzisiejszym „tu i teraz” szkoły należy przede wszystkim dokonać pogłębionego wglądu w to, czy dana inwestycja jest wskazana. Wybierać nie okiem i emocjami, które są wykorzystywane przez sprzedawców, a rozumem. Dokonywać wglądu w doświadczenie trenerów, a nade wszystko w opis proponowanych metod. Być uważnym.

## Literatura

- Brewiński, M. (2012). *Dobre praktyki mentora akademickiego. Doświadczenia projektu „Kuznia Liderów – Szkoła Mentorów”*. Warszawa.
- Budzyński, M. (2009). Tutoring szkolny – jak przez dialog rozwijać ucznia i motywować go do nauki. W: P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zambrzuska (red.), *Tutoring w szkole, między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*. Wrocław.
- Cylkowska-Nowak, M. (1998). Edukacja obywatelska w szkołach Wielkiej Brytanii, Francji i Polski. W: Z. Melosik, K. Przyszczypkowski (red.), *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*. Toruń – Poznań.
- Czekierda, P., Figas, B., Szala, M. (2015). *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*. Warszawa.
- Fijałkowski, A. (2009). Z dziejów myślenia o tutoring – krótki zarys historii indywidualnego kształcenia i wychowania. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2 (212).
- Gębska, M. (2013). Tutoring, mentoring, coaching. Komplementarność zindywidualizowanych form edukacji. W: J. Błachowicz, A. Rowicka (red.). *Nowoczesny wychowawca – tutor, mentor, coach*. Warszawa.
- <http://cw.edu.pl/> (28.11.2015).
- <http://nawigatorprzyszlosci.pl/> (29.11.2015).
- <http://tutoring.org.pl/wiedza> (28.11.2015).
- <https://akademiaprzyszlosci.org.pl/> (29.11.2015).
- Kaczorowska, B. (2007). *Tutoring w poszukiwaniu metody kształcenia liderów*. Warszawa.
- Kumaniecki, K. (1988). *Słownik łacińsko-polski*. Warszawa.
- Iwański, J. (2012). *Tutoring młodych uchodźców*. Warszawa.
- Makuchowska-Dzikiewicz, U. (2000). Aktor czy widz sceny z życia szkoły. W: R. Kwaśnica (red.), *ASSA. Czym może być szkoła?* Wrocław.
- Parsloe, E. (1998). *Coaching i mentoring*. Warszawa.
- Parsloe, E., Wray, M. (2002). *Trener i mentor. Udział coachingu i mentoringu w doskonaleniu procesu uczenia się*. Kraków.
- Program life-tutoring. Podręcznik*, [http://nawigatorprzyszlosci.pl/pliki/LT\\_Podrecznik.pdf](http://nawigatorprzyszlosci.pl/pliki/LT_Podrecznik.pdf) (29.11.2015).
- Sarnat-Ciastko, A. (2015). *Tutoring w polskiej szkole*. Warszawa.
- Stoltzfus, T. (2012). *Sztuka zadawania pytań w coachingu. Jak opanować najważniejszą umiejętność coacha?* Wrocław.
- Szymala, K. (2011). Tutoring rodzinny. Teoretyczne założenia i praktyczne implikacje na przykładzie szkoły „Strumienie”. W: M. Skibińska (red.), *Sukces w edukacji. Personalizacja nauczania. III Międzynarodowy Kongres Edukacji Zróżnicowanej*. Warszawa.

- Taper, T., Palfreyman, D. (2000). *Oxford and the Decline of the Collegiate Tradition*. London.
- Taraszkiewicz, M. (2012.). *Tutoring akademicki. Przegląd zagadnień*. Warszawa.
- Tarnowski, J. (1993). *Jak wychowywać?* Warszawa.
- Tokarski, J. (1980). *Słownik wyrazów obcych*. Warszawa.
- Traczyński, J. (2009). Kim jest (mógłby być...) tutor w polskiej szkole? W: P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zambrzuska (red.), *Tutoring w szkole, między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*. Wrocław.
- Wołodkiewicz, W. (1986). *Prawo rzymskie. Słownik encyklopedyczny*. Warszawa.

## **The tutoring, coaching and mentoring in polish school? Between a chaos and authentic need**

### **Summary**

By analyzing the literature, its own research on presence of the tutoring, as well as coaching and mentoring in polish schools the author of this paper want to explain the differences between these methods. Similarity of these strange-sounding notions seems to form a confusion (chaos), which can have negative consequences in the native educational system. A confusion, that is largely follows from noticeable saturation/supersaturation the presence of these methods in recent years. The following presentation is therefore intended to make a description of these different forms of individual work and also attempt to identify which of them and in what areas of school practice are worth of use. This paper is also a contribution to further discussion and future research.

**Keywords:** tutoring, mentoring, caching, polish educational system.