

## CZEŚĆ II: PRAKTYKA, BADANIA, WDROŻENIA I ZDROWIE SPOŁECZNE

## TUTORING RODZINNY JAKO ELEMENT KULTURY SZKOŁY

## FAMILY TUTORING AS AN ELEMENT OF SCHOOL CULTURE

Monika Jakubowska<sup>1(A,B,C,D,E,F,G)</sup><sup>1</sup>Uniwersytet WarszawskiJakubowska, M. (2018). Tutoring rodzinny jako element kultury szkoły. *Rozprawy Społeczne*, 12(3), 29-37. <https://doi.org/10.29316/rs.2018.23>

## Wkład autorów:

- A. Zaplanowanie badań
- B. Zebranie danych
- C. Dane – analiza i statystyki
- D. Interpretacja danych
- E. Przygotowanie artykułu
- F. Wyszukiwanie i analiza literatury
- G. Zebranie funduszy

**Streszczenie**

**Wstęp.** Celem pracy jest analiza tutoringu rodzinnego rozumianego jako element kultury szkoły. Wnioski pochodzą z trwającego ponad dwa lata badania kultury żeńskiej szkoły podstawowej, realizującej model edukacji spersonalizowanej.

**Materiał i metody.** Analiza przypadku została oparta na badaniach jakościowych i uzupełniająco – metodach badań ilościowych. Pytania badawcze dotyczyły miejsca tutoringu w kulturze szkoły oraz jego percepcji i oceny z perspektywy uczennic, nauczycielek i rodziców.

**Wyniki.** Percepcja i ocena tutoringu przez trzy badane grupy społeczności szkolnej jest w dużej mierze zgodna – różnice dotyczą przede wszystkim poziomu artefaktów. Wyniki określone dla poszczególnych aspektów kultury wykazują dużą spójność – elementy materialne są wynikiem założeń aksjologicznych i normatywnych placówki.

**Wnioski.** Tutoring zajmuje istotne miejsce w badanej placówce, zarówno na poziomie założeń, procedur jak codziennej praktyki. Efektywność tutoringu zależy od jednostkowego zaangażowania i świadomości, w mniejszym zaś stopniu od zastosowanych procedur.

**Słowa kluczowe:** tutoring, kultura szkoły, edukacja spersonalizowana, praca z rodzicami

**Summary**

**Introduction.** The aim of the article is a family tutoring analysis as part of the school culture. The conclusions come from the ongoing two-year study of the female primary school culture, which implements a personalised education model.

**Material and methods.** The case study is based on qualitative and complementary quantitative research methods. The research questions concerned the place of tutoring in the school culture, its perception and evaluation from the perspective of students, teachers and parents.

**Results.** The perception and evaluation of tutoring by the examined three school community groups are largely consistent. They show that differences are primarily related to the number of the most visible school artefacts. The results identified for each aspect of culture show much coherence - material elements/goods are the result of axiological and normative assumptions held of the institution.

**Conclusions.** Tutoring occupies a significant place in the tested institution, both at the level of the assumptions and procedures, as well as daily practice. Success in tutoring depends on an individual's involvement and awareness, with the procedures used having a smaller impact.

**Keywords:** tutoring, school culture, personalized education, cooperation with parents

Tabele: 2

Ryciny: 0

Literatura: 25

Otrzymano: grudzień 2017

Zaakceptowano: czerwiec 2018

**Wstęp**

Przedmiotem artykułu jest tutoring rodzinny, rozumiany jako forma współpracy placówki edukacyjnej z rodziną. Główny problem badawczy dotyczył miejsca tutoringu w kulturze szkoły oraz jego percepcji i oceny z perspektywy uczennic, nauczycielek i rodziców. Przyjmując założenie, że tutoring stanowi element kultury szkoły starałam się określić jego rzeczywisty wpływ na codzienność

szkolną. Tutoring, postrzegany jako innowacja pedagogiczna, może być realizowany jako sztuczny formalizm, niezrozumiana metoda lub przeciwnie – jako wartościowa i angażująca forma współpracy i wsparcia uczniów i rodziny. Istotnym zadaniem była więc ocena statusu tutoringu na podstawie opinii respondentów oraz obserwacji własnych. Kolejne, podjęte przeze mnie wątki, dotyczą faktycznego bądź pozornego wpływu na kształtowanie postaw uczennic, rodzaju nawiązywanych w ramach

**Adres korespondencyjny:** Monika Jakubowska, Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny, Katedra Polityki Oświaty i Społecznych Badań nad Edukacją, Wydział Pedagogiczny, ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa, e-mail: [m.jakubowska@uw.edu.pl](mailto:m.jakubowska@uw.edu.pl), tel.: 22 553 08 41  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3450-172X>

**Copyright by:** Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Monika Jakubowska

Czasopismo Open Access, wszystkie artykuły udostępniane są na mocy licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-użycie niekomercyjne-na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-NC-SA 4.0, <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).

tutoringu relacji oraz rozumienia i tworzenia spotkań przez poszczególnych członków społeczności szkolnej. W szczególności interesowały mnie różnice i podobieństwa w ocenie założeń i przebiegu tutoringu.

### **Tutoring rodzinny**

System tutorialny, najsilniej utożsamiany z tradycją anglosaską (Bakiera, Harwas-Napierała, 2016), oznacza indywidualną opiekę nad studentem, umożliwiającą mu osobisty rozwój, ukierunkowany na kształtowanie umiejętności i postaw, związanych z poznawaniem i weryfikowaniem wiedzy. Jak zauważa Adam Fijałkowski tutoring to „uczestnictwo w określonym modelu kultury” (Fijałkowski, 2009, s.9). Oznacza zatem coś więcej niż rodzaj konsultacji merytorycznych. To przede wszystkim przebywanie razem i wzajemne poznawanie się. W tutorialach<sup>1</sup>, które od setek lat są prowadzone w college'ach w Oxfordzie i Cambridge studenci są pod stałą opieką tutora, wspierającego ich rozwój, w szczególności w obszarze samodzielności naukowej (Pełczyński, 2016).

Współcześnie, tutoring jest coraz bardziej popularny również na wcześniejszych etapach edukacji. Możliwość otrzymania indywidualnego, systematycznego wsparcia jest alternatywą dla bezpodmiotowego, masowego kształcenia. Tutor jest dla ucznia opiekunem i wychowawcą, który przez aktywne słuchanie i inspirujące pytania kształtuje umysł i osobowość młodego człowieka (Czayka-Chełmińska, 2016). Badania prowadzone przez Alison King potwierdzają skuteczność tutoringu zarówno w wymiarze poznawczym jak wychowawczym (King, 1997).

Idea tutoringu rozprzestrzeniła się po całym świecie, skutkując różnorodnością form. Różnice między jego odmianami dotyczą przede wszystkim rozłożenia akcentu między rozwojem poznawczym i wychowaniem. W niektórych modelach większy nacisk położony jest na jeden z tych obszarów w innych utrzymuje się między nimi równowagę.

W Polsce, jako ustrukturalizowany model, tutoring pojawił się ponad dekadę temu niezależnie w dwóch projektach edukacyjnych: Artystycznym Liceum Autorskim (ALA) oraz w projektach edukacji spersonalizowanej, zapoczątkowanej przez Stowarzyszenie Wspierania Edukacji i Rozwoju „Sternik”. Obecnie wiedza na temat tutoringu jest propagowana między innymi dzięki Szkole Tutorów, prowadzonej przez Collegium Wratislaviense. Panująca moda na działania wspierające rozwój indywidualny a także potrzeba osobistej relacji w edukacji szkolnej spowodowały, że coraz więcej placówek zaczęło stosować tutoring jako rozwiązanie systemowe. Według Marii Sitko jest on szansą dla polskiej edukacji (Sitko, 2011). Jednak jak za-

uważa Bartosz Fingas niektóre z pojawiających się systemów tutoringowych są pozbawione głębszych podstaw a jedyną ich siłą napędową wydaje się być marketing (Fingas, 2015).

Należy zaznaczyć, że konkretna praktyka wiąże się z przyjęciem określonego założenia ontologicznego. Podejście indywidualne jest charakterystyczne dla dwóch skrajnych idei – indywidualizmu i powstałego w opozycji do niego – personalizmu. Brak znajomości tych koncepcji i różniących je konsekwencji wychowawczych ogranicza świadome i celowe działanie tutora (Jakubowska, 2015b). Piotr Czekierda zwraca uwagę, że w tutoringu istotną rolę odgrywa „refleksja nad wartościami” (Czekierda 2015, s.29).

Marta Gębska wyodrębnia tutoring szkolny, rozwojowy, akademicki, zawodowy i kursowy, zależnie od okresów rozwojowych ucznia oraz miejsca w którym się odbywa (Gębska, 2013). Według Marka Budzyńskiego istnieją trzy formy tutoringu szkolnego: rozwojowy, naukowy oraz artystyczny (Budzyński, 2009). Powyższe odmiany powstały na bazie doświadczeń w Autorskich Liceach Artystycznych. Inne nazwy stosują nauczyciele związani z modelem edukacji zróżnicowanej, zaczerpniętej z hiszpańskiego Fomento. Mówią oni o tutoringu rodzinnym, ponieważ tworzona przez tutora relacja dotyczy całej rodziny (Szymala, 2011). Ten właśnie model tutoringu praktykowany w placówkach edukacji spersonalizowanej stał się przedmiotem moich zainteresowań badawczych.

Zasadniczym celem tak rozumianego tutoringu jest wsparcie rodziny, realizowane przez rozmowy z rodzicami, których uznaje się za pierwszych i najważniejszych wychowawców (Szymala, 2011) oraz przez indywidualne rozmowy z uczniami<sup>2</sup>. Wynika to przede wszystkim z misji placówek – powstały one jako wsparcie dla rodziców i realizują program edukacyjny od etapu przedszkolnego. Spotkania z rodzicami, rozmowy z uczniami i spersonalizowane podejście jest sposobem realizacji kluczowego celu projektu jakim jest wychowanie (Zuchniewicz, 2015).

### **Kultura szkoły**

John Prosser wyróżnia dwie definicje kultury szkoły: pierwszą, akcentującą jej holistyczny charakter, przenikający i wpływający na wszystko co dzieje się wewnątrz placówki oraz drugą, określaną jako rezultat wielorakich interakcji między jednostkami i grupami, tworzącymi subkultury (Prosser, 1999). Pierwsza definicja skłania do badań poszukujących wyznaczników kultury rozumianej jako całość i odpowiedzialnych za sukces placówki, druga natomiast jest chętnie wybierana przez badaczy zainteresowanych dynamiką i różnorodnością relacji międzypersonalnych i międzygrupowych. W badaniach pedagogicznych upowszechnił się model

<sup>1</sup> Nazwa spotkania tutora z wychowankiem (w dalszej części pracy wyrażenie tutorial będzie używane zamiennie ze określeniem spotkanie tutoringowe).

<sup>2</sup> W przypadku edukacji przedszkolnej rozmowy z dziećmi są zastąpione krótkimi komentarzami i indywidualnymi zadaniami.

kultury szkoły, okrojony do jej sfery organizacyjnej i prezentujący paradygmaty radykalne, charakteryzujące się konkretnymi wskazaniem dla zmian w badanych placówkach. Nieliczne są natomiast badania, oparte na paradygmatach opisujących, które pozwalają na bardziej wnikliwą analizę istoty kultury, bez odnoszenia jej do miar związanych z efektywnością. Należy do nich między innymi paradygmat interpretacyjny, którego celem jest odkrywanie sensów badanej rzeczywistości, nadanych przez jej członków.

Kultura szkoły zwykle utożsamiana jest z artefaktami, najbardziej zauważalnymi elementami, zakorzenionymi w jej codzienności. Jest ona dynamiczna, stale tworzona na nowo (Sapir, 1978), co jednak nie oznacza, że zmienia się zupełnie. Najszybciej zmianom lub modyfikacją ulegają artefakty, które z założenia są elastyczne i wrażliwe na wpływ środowiska. Te przekształcenia nie muszą skutkować zmianą założeń placówki, którą de facto wyrażają ale której nie determinują. Najbardziej trwałym elementem kultury szkoły jest jej rdzeń - wartości, zawarte w misji czy koncepcji edukacyjnej. Do nich zwykle odnoszą się zasady i rozwiązania strategiczne, funkcjonujące często wiele lat.

W prowadzonych przeze mnie badaniach starałam się odkryć jakie miejsce zajmuje w kulturze szkoły tutoring, a w szczególności jakie ma znaczenie dla poszczególnych członków społeczności szkolnej. Analizę wyników odniosłam do trzech poziomów kultury (materialnego, normatywnego i idealnego) określonych przez Piotra Sztompkę (Sztompka, 2012, s. 297-298). Charakter materialny jest reprezentowany między innymi przez zbiór praktyk, powtarzanych i utrwalanych w kulturze szkoły. Najtrudniejszy do zbadania jest wymiar idealny (konceptualny), określany przez filozofię i wartości, które dzielają jej uczestnicy. Taki „ideologiczny model postaw” (Znaniński, 1992, s. 268) jest silnie powiązany ze stopniem wzajemnych interakcji, w szczególności rozmów dotyczących tego co dla placówki najbardziej istotne.

## Materiał i metody

Przedmiotem badań był tutoring rodzinny, skoncentrowany na rozwoju całej osoby wychowanka i wsparciu rodziców w wychowaniu dzieci. Taką praktykę realizuje badana przeze mnie placówka, której model edukacyjny oparty jest na hiszpańskim projekcie *Institució Familiar d'Educació* (IFE) z Barcelony. Jest to szkoła dla dziewcząt, założona przez Fundację, która stanowi również organ prowadzący dla przedszkoli, gimnazjum dla dziewcząt oraz szkoły podstawowej i gimnazjum dla chłopców. Na stronie internetowej placówki znajduje się informacja na temat idei i organizacji tutoringingu. Spotkania z rodzicami odbywają się minimum trzy razy w roku, z uczennicami – częściej. Jest to ważny element uczestnictwa rodziny w projekcie, o którym są oni informowani podczas rozmowy rekruta-

cyjnej. Podczas badań starałam się poznać, czy spotkania spełniają oczekiwania ich uczestników oraz jak są przez nich oceniane.

Badania kultury szkoły trwały dwa lata, podczas których przeprowadziłam obserwacje, wywiady oraz analizy dokumentów, które pozwoliły mi poznać specyfikę placówki i opinie jej członków. Jednym z tematów analizy był tutoring, rozumiany jako istotna część programu wychowawczego i zarazem kultury szkoły. Przeprowadziłam 50 wywiadów częściowo ustrukturyzowanych, które pozwoliły mi poznać ocenę tutoringingu przez nauczycielki, rodziców i dyrektorki szkoły. Badania fokusowe z uczennicami klas IV-VI (dla każdej klasy odrębne) dały możliwość poznania ich oceny dotyczącej funkcjonowania szkoły. Ponadto obserwowałam szkolenie dla tutorów oraz dokonałam analizy dokumentów związanych z tutoringiem. Wykorzystałam również wyniki ankiety dotyczącej tutoringingu, przeprowadzonej przez szkołę. Ankieta została stworzona na potrzeby szkół *Institució Familiar d'Educació*<sup>3</sup>, następnie przetłumaczona i wykorzystana w badanej placówce w klasach IV-VI. Udział procentowy respondentów w badaniu wynosił: uczennice 70%; rodzice 71%; tutele 100%. Sporządziłam również własną ankietę skierowaną do uczennic klas IV-VI<sup>4</sup>, w której trzy pytania bezpośrednio odnosiły się do tutoringingu oraz poprosiłam je o dłuższą wypowiedź pisemną dotyczącą programu wychowawczego szkoły.

Próbowałam odpowiedzieć na pytania: czy oczekiwania i ocena tutoringingu przez przedstawicieli poszczególnych grup społeczności szkolnej jest spójna czy rozbieżna? (i czego te różnice/podobieństwa dotyczą) oraz jakie miejsce zajmuje tutoring w codziennym funkcjonowaniu placówki? Szczegółowe pytania kierowane do respondentów dotyczyły: ich stosunku do koncepcji tutoringingu; oceny jego realizacji oraz poczucia sympatii i zaufania do osoby opiekuna<sup>5</sup>. Ponadto interesowało mnie, w jaki sposób respondenci wiążą tutoring z pracą wychowawczą (bądź samorozwojem) oraz czy jego skuteczność jest wynikiem szczegółowych procedur czy raczej indywidualnego zaangażowania i osobistej interpretacji tutora.

Zgromadzone dane zostały zakodowane przy pomocy programu komputerowego (CAQDA) – Atlas.ti. Istotą analizy było wielokrotne odkrywanie sensów zarejestrowanego materiału (w szczególności wywiadów) oraz ich wzajemnego odniesienia. Prowadziło to nie tylko do poznania ale i rozumienia<sup>6</sup> stanowiska badanych osób i w efekcie ukazania rozumienia i interpretacji samych respondentów.

<sup>3</sup> W dalszej części artykułu stosuję nazwę ankieta IFE.

<sup>4</sup> W dalszej części artykułu stosuję nazwę ankieta „Moja szkoła”.

<sup>5</sup> W badanej placówce określenie tutor jest wymienne z opiekun.

<sup>6</sup> Celowo używam czasownika w formie niedokonanej, przyjmując za Cliffordem Geertsem koncepcję badań interpretacyjnych, postrzeganych jako proces otwarty.

## Wyniki

W swoich badaniach przyjąłem, że tutoring stanowi element kultury szkoły. Starałem się poznać w jaki sposób wpisuje się w codzienność placówki, zarówno jako byt formalno-organizacyjny jak i jednostkowy konstrukt mentalny (Jakubowska, 2015a). Do analizy tutoring w badanej placówce wykorzystywałem model Piotra Sztompki, który wyróżnia trzy poziomy kultury: materialny, normatywny i idealny (Sztompka, 2012)<sup>7</sup>.

### Materialny aspekt kultury

Do materialnego aspektu kultury należą wytwory-artefakty. W ramach analizy tego obszaru zajmę się tym „co widać gołym okiem”: mową oraz postawą, wskazującą na rodzaj relacji między tutorem a rodzicami i tutorem a uczennicą; architekturą budynku, w szczególności pomieszczeń przeznaczonych na rozmowy oraz wskazaniem dokumentów związanych z tutoringiem (analizą treści dokumentów zajmę się w kolejnym rozdziale dotyczącym obszaru normatywnego). Źródłem informacji były dane zarejestrowane przy pomocy obserwacji *in situ* i częściowo wywiadów. Starałem się uchwycić zarówno działania jak i werbalny aspekt sytuacyjny zachowania (Lofland J., Snow, Anderson, Lofland L., 2009). Wykorzystałem również opinie respondentów przekazane w kwestionariuszach Ankiety IFE. Analiza stosunków społecznych i relacji interpersonalnych na poziomie materialnego obszaru kultury opiera się przede wszystkim na notatkach z badań i koncentruje na aspektach afektywnych i hierarchicznych. Prezentowane wnioski powstały w wyniku kodowania danych zgodnie z tymi aspektami (Charmaz, 2001).

Przebywając w badanej placówce wielokrotnie obserwowałem rodziców witanych przez tutora, który następnie prowadził ich do pomieszczenia gdzie miała miejsce rozmowa. Dało się zauważyć różnice w swobodzie zachowania, stopniu zażyłości, a także sposobie bycia uczestników spotkania, jednak gesty i postawa wskazywały na pozytywne relacje tutora z rodzicami uczennic. Dla członków społeczności szkolnej widok oczekujących na spotkanie rodziców był naturalny i nie wywoływał komentarzy czy specyficznych zachowań, co prawdopodobnie wynika z powszechności tutoriali. Spotkania nie są kojarzone z „wezwaniami rodziców przez szkołę”, co mogłoby być stygmatyzujące.

Pory spotkań były różne – część rodziców wybierała godziny poranne, inni popołudniowe. Najczęściej były one związane z logistyką transportu uczennicy do/ze szkoły. Zdarzali się także rodzice, którzy wybierali godziny w czasie zajęć lekcyjnych (gdy tutor miał okienko). W szkole został wypracowany system zapisów na rozmowy (m.in. system przydzielania zastępstw, który uwzględnia czas,

jaki dana nauczycielka zarezerwowała na tutoring). 75% badanych rodziców uznało, że godziny i system ustalania spotkań są na tyle elastyczne, że mogą w nich brać oboje udział<sup>8</sup>. Podobnie zadeklarowało 14 z 15 badanych nauczycielek<sup>9</sup>.

W czasie przerw widziałam indywidualne rozmowy nauczycielek z uczennicami. Obserwacja postawy i gestów wskazywała na układ hierarchiczny tej relacji – rozmowę prowadził tutor. Widok rozmowy nauczycielki z uczennicą nie prowokował pozostałych członków społeczności szkolnej do specyficznych zachowań, w postaci komentarzy, żartów, itp. Zwykle też pozostałe uczennice nie absorbowwały nauczycielki prośbami.

W budynku urządzono dwa niewielkie pomieszczenia przeznaczone na tutoriala. Mają one skromny ale sympatyczny wystrój i umożliwiają rozmowę w komfortowych warunkach (cisza, wygodne krzesła). Szkołę charakteryzują trudne warunki lokalowe – placówka wynajmuje budynek zaadaptowany do potrzeb edukacyjnych, którego powierzchnia jest zbyt mała na rosnące potrzeby. Pomieszczenia przeznaczone na rozmowy z rodzicami były często wykorzystywane na inne cele, dlatego spotkania z tutorem odbywały się w różnych miejscach (np. klasach lekcyjnych).

Podczas wywiadów rodzice często odnosili się do warunków materialnych szkoły ale nie wspominali, że ma to negatywny wpływ na przebieg tutoring. 11 z 15 nauczycielek uznało, że miejsce w którym odbywają się rozmowy z rodzicami pozwala zachować należytą dyskrecję i ostrożność<sup>10</sup>. Negatywne zdanie na temat miejsca, w którym odbywają się tutoriala miał tylko jeden rodzic wypełniający ankietę<sup>11</sup>.

Z kolei spotkania z uczennicami prowadzone były często na szkolnym boisku, lub w jakiejś sali. 9 z 15 ankietowanych nauczycielek nie była zadowolona z miejsca prowadzenia tutoriali. Podobnie oceniły to uczennice (62% negatywnych ocen)<sup>12</sup>.

Placówka posiada kilka dokumentów związanych z tutoringiem: Pakiet Opiekuna, szablony kart spotkań czy obserwacji uczennic. Materiały szkoleniowe i narzędzia wykorzystywane przez tutorów zawierają podstawowe informacje o celu i przebiegu spotkania. Stanowią one wsparcie merytoryczne i organizacyjne dla tutorów ale równocześnie w niewielkim stopniu regulują przebieg spotkania. Aktualny szablon<sup>13</sup> zawiera ogólne hasła, które tutor może zinterpretować i skonkretyzować zgodnie z potrzebami rodziny. Na podstawie analizy dokumentów można stwierdzić, że tutorzy mają dużą autonomię w kształtowaniu treści i formy spotkania. Dokumentacja zawierająca dane z obserwacji, notatki ze spotkań, itd. jest niedostępna dla osób

<sup>8</sup> Ankieta IFE. Cz. II. Rodzice.

<sup>9</sup> Ankieta IFE. Cz. I. Opiekunowie.

<sup>10</sup> Ankieta IFE. Cz. I. Opiekunowie.

<sup>11</sup> Ankieta IFE. Cz. II. Rodzice.

<sup>12</sup> Ankieta IFE. Cz. III. Uczennice.

<sup>13</sup> Podczas rozmowy z przedstawicielką RZ dowiedziałam się, że szablon notatki ze spotkań zmieniał się na przestrzeni lat kilkakrotnie.

<sup>7</sup> Zbliżone koncepcje można odnaleźć w modelach zaproponowanych przez Antoninę Kłoskowską oraz Edgarda Sheina.

postronnych. Tutorzy mogą skorzystać z pomocy w formie konsultacji z członkiem Rady Zarządzającej (dyrektorka i dwie v-ce dyrektorki). Podczas rozmów z członkami Rady, dowiedziałam się, że takie konsultacje są częste w przypadku nauczycieli, którzy dopiero zaczynają prowadzić tutoring. W przypadku bardziej doświadczonych są one sporadyczne i dotyczą szczególnych sytuacji.

Analiza materialnego aspektu kultury wskazuje, że tutoring jest żywym oraz istotnym elementem życia szkoły. Każdego dnia podczas badań spotykałam się z jego przejawami w postaci spotkań (tutoriali) lub procesu przygotowania do nich. Obecność rodziców czekających na spotkanie z tutorem jest naturalnym widokiem w szkole i nie kojarzy się negatywnie.

### Kultura normatywna

Według Piotra Sztompki kultura normatywna to sposoby działania, które są właściwe dla danej kultury a także praktyki uznane jako niewłaściwe czy zabronione (Sztompka, 2012). W tej części analizy skupię się na założeniach i zasadach związanych z tutoringiem, obowiązujących w badanej placówce.

Koncepcja pracy szkoły zawiera konkretne rozwiązania związane z realizacją tutoringu. Należą do nich: czas poświęcony na przygotowanie i realizację spotkania, który jest częścią pensum nauczycielek, wyznaczone terminy spotkań oraz szkolenia tutorów. Określone zostały również podstawowe zasady jak: dyskrecja, szacunek do rozmówców czy profesjonalne podejście. Prowadzone przeze mnie obserwacje (w szczególności sesje w pokoju nauczycielskim oraz spotkań Zespołów Nauczycieli) potwierdziły, że zasada dyskrecji jest przestrzegana. Nauczycielki nie używały nazwisk uczennic oraz nie komentowały tutoriali.

Tutorzy w ramach swojej pracy prowadzą obserwację uczennic, rozmawiają z innymi nauczycielami oraz przygotowują wnioski. Zauważali oni, że przewidziany na te czynności czas jest zbyt krótki by móc się dobrze przygotować do tutoringu (8 z 15 oceniło, że czas jaki poświęcają na przygotowanie i analizę spotkania z uczennicą jest niewystarczający ale tylko 3 z nich uznały za niewystarczający czas przygotowań tutoriali z rodzicami<sup>14</sup>). Wielość zadań i szybkie tempo „życia szkoły” nie sprzyjają spokojnej refleksji, która jest konieczna do przygotowania spotkania: „Z każdym rokiem mam więcej pracy, więc i mniej czasu.”<sup>15</sup>

W kalendarzu szkolnym, przekazanym rodzicom, znajdują się daty wyznaczające granice czasu spotkań z tutorem. Większość rodzin (około 70%) przestrzega terminów i odpowiednio wcześniej stara się umówić spotkanie. Zdarzają się jednak rodzice, którzy nie zapisują się w wyznaczonym czasie – wówczas placówka (zwykle za pośrednictwem sekretariatu) przypomina im o potrzebie spotka-

nia. Zdarza się jednak i tak, że nie wszystkie (trzy) spotkania w roku udaje się zrealizować. Rodzice nie wykazujący zaangażowania w tym aspekcie zwykle mniej interesują się zagadnieniami związanymi z kształtowaniem postaw wychowawczych: „...bardzo różne są te rodziny. Mam takie, co umówiły się na dwa spotkania i na trzecie się już nie umówią, bo już nie zdążą po prostu. A te dwa i tak były po terminie. I są też te spotkania na takim płytkim poziomie zaangażowania.”<sup>16</sup>

Wymagający i zarazem spójny z modelem szkoły jest warunek obecności obojga rodziców na spotkaniu. 94% badanych rodziców deklaruje, że na każde spotkanie przychodzili we dwoje<sup>17</sup>. Nauczycielki zauważają, że podejście do wychowania dzieci jest nieco inne u każdego rodzica i podczas rozmowy mogą oni przekazać swój punkt widzenia. Dodają również, że takie spotkania wzmacniają aktywność ojców, którzy coraz lepiej poznają swoją rolę w procesie wychowania córki. Rodzice uczennic także pochwalają koncepcję wspólnych spotkań: „Znaczy podoba mi się to, że jesteśmy razem z mężem tam. Bo na wywiadówki do poprzedniej szkoły, to wiadomo ja najczęściej chodziłam. A teraz jesteśmy razem i Pani mówi: no to rola ojca, ważny jest kontakt indywidualny z córką...”<sup>18</sup>

Kilkoro rodziców przyznało, że spotkania z tutorem zachęciły ich do częstszych rozmów na temat wychowania dzieci. 70% ankietowanych rodziców deklaruje, że po każdym spotkaniu rozmawiają ze sobą w celu ustalenia konkretnego i wspólnego planu wychowawczego<sup>19</sup>. Część rodziców podkreślała jak wielkim wyzwaniem organizacyjnym, związanym z pracą zawodową oraz opieką nad dziećmi, jest wspólne uczestnictwo w tutorialach.

Czas spotkań z uczennicami wyznacza tutor, nie jest to regulowane na poziomie szkoły. Niektóre nauczycielki wolą umówić się na cykl spotkań w konkretne dni, inne działają bardziej spontanicznie. 54% uczennic oceniła, że długość trwania spotkania im odpowiada<sup>20</sup>. Ten aspekt bardziej pozytywnie oceniły nauczycielki, prowadzące opiekunostwo (14 z 15 uznało, że czas spotkania z uczennicami jest odpowiedni)<sup>21</sup>. W roku szkolnym po przeprowadzeniu ankiety wprowadzono zmianę, polegającą na określeniu miesięcznej liczby spotkań z uczennicami.

Badana kadra przyznaje, że najbardziej intensywny czas rozmów z uczennicami przypada przed terminem spotkania z rodzicami. Niektóre uczennice same dopytują, kiedy mogą się spotkać na rozmowę.

W badanej placówce tutor jest przydzielany danej rodzinie przez Radę Zarządzającą (RZ). Bardzo często jest to wychowawca ale nie jest to regułą. W sytuacji, gdy rodzice mają kilkoro dzieci w pla-

<sup>16</sup> Wychowawczynie klas I-III.

<sup>17</sup> Ankieta IFE. Cz. II. Rodzice.

<sup>18</sup> Matka czterech uczennic.

<sup>19</sup> Jest to zalecana i przypomniana przez szkołę praktyka.

<sup>20</sup> Ankieta IFE. Cz. III. Uczennice

<sup>21</sup> Ankieta IFE. Cz. I. Opiekunowie

<sup>14</sup> Ankieta IFE. Cz. I. Opiekunowie.

<sup>15</sup> Wychowawczynie klas IV-VI.

cówce zwykle spotykają się z jednym tutorem. Z rozmów z dyrekcją wynika, że rodzice mogą się zwrócić z prośbą o zmianę opiekuna ale takie przypadki zdarzają się sporadycznie. O wiele częściej zmiana następuje z przyczyn losowych (np. odejście nauczycielki na urlop macierzyński). Podczas rozmowy z członkami RZ dowiedziałam się, że podczas wyboru tutora bierze się pod uwagę znajomość dziecka/dzieci (np. czy tutor jest jego nauczycielem) oraz specyficzną sytuację rodziny. Uczennica klasy VI zwróciła uwagę na potrzebę dopasowania tutora do potrzeb uczennic: „Chciałabym, żeby to było tak, że dziewczynka jest dostosowana do opiekuna. W tym sensie, że jak ktoś bardzo lubi czytać książki, to żeby to była na przykład pani od polskiego. No bo ona może tej osobie dużo doradzić.”<sup>22</sup>

Wśród rodziców, z którymi prowadziłam wywiady wielu miało doświadczenia rozmów z kilkoma tutorami, co dawało im możliwość porównania różnych stylów prowadzenia rozmów i osobistych korzyści. Ich ocena w dużej mierze była związana z osobistą relacją z daną nauczycielką, jej autorytetem, stażem pracy czy stylem bycia. „Wszystko zależy od osób. Przerobiliśmy trzy osoby (...) Wszystko zależy od rozwoju, doświadczenia tych osób. Ja też nie wiem, czy każdy powinien od razu być...”<sup>23</sup>

Zadania jakie podejmuje tutor wykraczają poza zwykłe obowiązki nauczyciela. Jak słusznie zauważył cytowany powyżej rodzic do realizacji tej funkcji nie będzie się nadawał każdy nauczyciel. Potwierdza to członkini RZ, która wskazuje na konieczność głębokiego zrozumienia przez tutorów wartości określonych w modelu edukacyjnym: „Ale czy ta każda Pani, która prowadzi rozmowy opiekunowskie, czy dla niej te punkty są ważne?”<sup>24</sup>

Rodzice, z którymi prowadziłam wywiady byli zadowoleni ze spotkań opiekunowskich, potwierdzają to również wyniki ankiety (82% respondentów udzieliło pozytywnej odpowiedzi na pytania związane z oceną tutoringów)<sup>25</sup>. Preferują tutorów, którzy mają częsty kontakt z ich córką (jest to zależne od tego czy tutor jest nauczycielem w klasie córki oraz jak często w tygodniu ma ona z nim lekcje). Mogą wówczas usłyszeć konkretne przykłady zachowań czy szczegółową analizę umiejętności. Istnieje jednak ryzyko, że w takim przypadku rozmowa ograniczy się do „raportu” dotyczącego funkcjonowania uczennicy w szkole i zabraknie refleksji odnośnie ogólnej postawy córki czy wyraźnego udziału rodziców w propozycjach dotyczących życia rodzinnego. W materiałach dla tutorów znajdują się wskazówki, w jaki sposób prowadzić rozmowy, by nie ograniczały się do sprawozdania. Ten temat był także poruszany podczas szkoleń dla tutorów.

Nauczycielki zauważają, że rodzice uczennic chętnie z nimi współpracują i otwarcie rozmawiają o problemach wychowawczych córek. Jedynie

nieliczni rodzice unikają kontaktu lub ograniczają rozmowy do spraw organizacyjnych i dydaktycznych. Dla tutorów rozmowy opiekunowskie są bardzo ważnym elementem pracy oraz sposobem poznania rodziny. Ponadto dają możliwość lepszego zrozumienia i utożsamienia się z modelem wychowawczym szkoły. W szczególności dotyczy to tych nauczycielek, których system wartości jest zgodny z tym, jaki funkcjonuje w szkole: „Ten model jest czymś moim i ja po prostu w tym funkcjonuję. To jest moje po prostu.”<sup>26</sup>

Większość uczennic deklaruje, że „zdecydowanie lubi” (68%) lub „lubi” (13%)<sup>27</sup> swojego tutora, kilka z nich nie była z „przydziału” zadowolona. Pierwsze wrażenie czy popularność danej nauczycielki może mieć duży wpływ na ich własną ocenę i chęć współpracy. Popularność tutorów pokrywała się z ich osobistą oceną łatwości kontaktu z uczennicami. Dwie nauczycielki przyznały, że mają czasem problem z wyborem odpowiednich tematów rozmów z uczennicami oraz, że nie zawsze umieją znaleźć sposób, by skutecznie tworzyć relacje. „A ja mam na przykład problem o czym mam z nimi rozmawiać (...) One tak odpowiadają szybko, krótko, więc nie ma z nimi o czym rozmawiać.”<sup>28</sup>

Analiza tutoringów na poziomie normatywnym wykazała istnienie określonych zasad i procedur związanych z jego realizacją, znanych i respektowanych przez członków społeczności szkolnej. W przypadku procedur daje się zauważyć dużą elastyczność, dzięki której przebieg rozmowy może być adekwatny do potrzeb i stylu uczestników. Równocześnie oznacza to zależność jego jakości od postawy tutora, między innymi tego, w jaki sposób osobiście określa cele tutoringów. Obserwacja pracy nauczycielek oraz wywiady z nimi, pokazały jak trudno jest im pogodzić wszystkie obowiązki zawodowe, które nierzadko wymagają pełnienia trzech ról: nauczycielki, wychowawcy i tutora.

### Kultura idealna

Kolejny aspekt kultury zawiera uznane przekonania, poglądy, idee, standardowe symbole i tym samym określa sposób myślenia jej uczestników. Dotyczy przyswojenia wzorów kultury i modeli normatywnych lub wartości określanych przez świadomość, doświadczenie lub nawyki ludzi. W ramach tego obszaru kultury scharakteryzują postrzeganie tutoringów przez osoby biorące w nim udział oraz dokonam analizy podobieństw i różnic tej percepcji.

Dla rodziców tutoring stanowi spoiwo, łączące dom ze szkołą. 72% badanych rodziców odpowiedziało, że spotkania pomagają im być lepszymi rodzicami i wychowawcami.<sup>29</sup> Część z nich przyznała, że był to jeden z elementów, który zadecydował o wyborze placówki dla ich dziecka. Nauczycielki także doceniają wartość systematycznych i głębo-

<sup>22</sup> Uczennica kl. VI

<sup>23</sup> Ojciec dwóch uczennic.

<sup>24</sup> Członkini RZ.

<sup>25</sup> Ocena tutoringów została określona na podstawie analizy 13 z 18 pytań (Ankieta IFE. Cz. II. Rodzice)

<sup>26</sup> Nauczycielka IV-VI.

<sup>27</sup> Ankieta IFE. Cz. III. Uczennice.

<sup>28</sup> Nauczycielka kl. IV-VI.

<sup>29</sup> Ankieta IFE. Cz. II. Rodzice.

kich rozmów z uczennicami i ich rodzicami: „Rodzice sami mówią, że jest na przykład jakiś problem na poziomie funkcjonowania rodziny i dziecko to przeżywa. I oni to mówią, ja nie wyciągam tego od nich. Oni mówią na takim poziomie na jakim chcą o tym mówić (...) na prawdę wydaje mi się, że można bardzo dużo dzięki tym rozmowom opiekunowskim wypracować.”<sup>30</sup>

83% badanych rodziców uważa, że otrzymują od szkoły odpowiednie wsparcie w przypadku jakiegoś problemu.<sup>31</sup> Należy jednak podkreślić, że w badanej placówce nauczyciele mają kontakt z rodzinami wykształconymi, z reguły z wysokim SES oraz zaangażowanymi w wychowanie dzieci.

Najbardziej zadowoleni z prowadzonego w szkole tutoringu są rodzice (82% pozytywnych ocen) oraz uczennice (74% pozytywnych ocen). Pozytywne oceny tutorów stanowią 70%)<sup>32</sup>. Należy zauważyć, że tuteżnicy w dużym stopniu oceniali swoją osobistą postawę i zaangażowanie dlatego mogli być bardziej krytyczni od pozostałych grup respondentów.

**Tabela 1.** Tematy rozmów podejmowane podczas spotkań opiekuna z uczennicą

Temat rozmów	W opinii uczennic	W opinii opiekunów
Nauka w szkole, prace domowe	2,72 <sup>33</sup>	3,4
Relacje z rodzeństwem, rodzicami	2,3	3,13
Relacje z koleżankami w szkole i nauczycielami	2,8	3,5
Przyjaźnie	2,25	3,1
Zainteresowania	2,3	2,93
Życie duchowe	2	2,6

Źródło: opracowanie własne na podstawie ankiety IFE

**Tabela 2.** Tematy rozmów podejmowane podczas spotkań opiekuna z rodzicami uczennicy

Temat rozmów	W opinii rodziców	W opinii opiekunów
Nabyte przez uczennice umiejętności	3,1	3,6
Relacje z rodzeństwem, rodzicami	2,6	3
Relacje z koleżankami w szkole i nauczycielami	3,35	3,7
Plan wychowawczy	2,37	2,73
Przekaz wiary	2,13	2,33

Źródło: opracowanie własne na podstawie ankiety IFE

Porównując opinie respondentów na temat poruszanych podczas spotkań tematów można zauważyć, że są oni zgodni co do najczęściej i najrzadziej podejmowanych zagadnień. Jednocześnie daje

się zauważyć, że opiekunowie zawsze wskazywali częstsze występowanie wybranego tematu niż rodzice czy uczennice. Może to wynikać z przyjętej przez nich roli, związanej z prowadzeniem tutoringu i planowaniem określonej tematyki rozmowy, co zwiększa ich świadomość związaną ze strukturą spotkania.

Tematyka rozmów najczęściej dotyczyła szkolnych i rodzinnych relacji uczennic oraz kwestii związanych z nauką. Zaskakujące jest, biorąc pod uwagę założenia aksjologiczne placówki, stosunkowo rzadkie poruszanie tematyki związanej z wychowaniem religijnym. Z wywiadów z nauczycielkami wynika, że przyczyną jest przede wszystkim zakwalifikowanie tego tematu jako bardzo osobistego oraz brak pomysłu na prowadzenie rozmowy na ten temat.

Uczennice w mniejszym stopniu niż nauczycielki czy rodzice utożsamiają tutoring jako element programu wychowawczego. Podczas wywiadów fokusowych miały możliwość określenia co im się podoba oraz nie podoba w placówce a także określenia cech idealnej szkoły. W klasie IV temat tutoringu nie pojawił się ani razu, w klasie piątej jedna uczennica nawiązała to rozmowy opiekunowskiej, zaś w klasie VI temat tutoringu pojawił się trzykrotnie. Te same uczennice IV-VI zostały poproszone o swobodną wypowiedź dotyczącą programu wychowawczego szkoły i tego co chciałyby zmienić. Wśród 28 wypowiedzi tylko w trzech znalazły się informacje dotyczące tutoringu, wskazujące, że uczennice wiążą go z koncepcją wychowawczą placówki. Wspomniane trzy wypowiedzi były pozytywne: „Podoba mi się, że każda uczennica ma opiekuna, bo to pomaga...”<sup>34</sup>

Uczennice mogą podczas rozmowy z tutorem wyrazić swoją ocenę a także zadawać pytania. Przede wszystkim są jednak zachęcane do refleksji nad własną osobą i swoim postępowaniem. 85% uczennic zadeklarowało, że opiekun pomaga im dostrzec ich słabe i mocne strony.<sup>35</sup> Na etapie szkoły podstawowej istotnym tematem rozmów okazały się relacje z koleżankami w klasie i nauczycielkami (65% uczennic zadeklarowało, że ten temat pojawia się często) oraz zagadnienia związane z nauką, pracą domową, itd. (59% uczennic zadeklarowało, że ten temat pojawia się często)<sup>36</sup>.

Większość uczennic wskazała, że podoba im się, że mają swojego opiekuna (23 odpowiedzi z 32) a 25 uczennic wskazało, że lubi swojego opiekuna. 21 uczennic potwierdziło, że w sytuacji, gdy ma jakiś problem, zwraca się do opiekuna<sup>37</sup>. Jedynie 41% badanych uczennic zadeklarowało, że ufa swojemu opiekunowi i przedstawia mu swoje problemy, nawet bardzo osobiste<sup>38</sup>. Może to być powiązane z potrzebami i preferencjami dzieci w tym wieku. Nastoletnie uczennice coraz chętniej powierzają swoje tajemnice koleżankom niż dorosłym. Istnieje

<sup>30</sup> Nauczycielka kl. I-III.

<sup>31</sup> Ankieta IFE. Cz. II. Rodzice.

<sup>32</sup> Ankieta IFE – części I-III.

<sup>33</sup> W tabelach zastosowano średnie dla wskazań respondentów w prze-dziale 1-4.

<sup>34</sup> Uczennica kl. V.

<sup>35</sup> Ankieta IFE. Cz. III. Uczennice

<sup>36</sup> ibidem

<sup>37</sup> Ankieta „Moja szkoła”

<sup>38</sup> Ankieta IFE. Cz. III. Uczennice.

również prawdopodobieństwo, że boją się reakcji, oceny swojego opiekuna. Nauczycielki potwierdziły, że uczennice rzadko otwierają się przed nimi, przedstawiając osobiste problemy (12 z 15 nauczycielek)<sup>39</sup>. Zaufanie wobec tutora sprzyja odważnym komentarzom i pytaniom, dzięki czemu internalizacja norm i wartości przekazywanych w domu i w szkole jest efektem osobistej refleksji (Jarymowicz, 1994). Brak takiej relacji może powodować, że niektóre tematy nie są podejmowane lub wystarczająco pogłębiane. Wyniki obserwacji lekcji i wywiadów fokusowych z uczennicami wskazują, że są one przyzwyczajone do szczerych rozmów a relacje z koleżankami i nauczycielkami są dla nich bardzo ważne.

Placówka nie określa sztywnych ram czy procedur tutoring, zatem odzwierciedla się w nim różnorodność osobowości i stylów. Każdy tutor ma trochę inne podejście, a także inne cele szczegółowe, które wynikają nie tylko ze specyficznej i niepowtarzalnej sytuacji każdej rodziny, ale także z jego osobistego zaangażowania oraz rozumienia podstaw aksjologicznych modelu. Te same uwarunkowania są powodem zróżnicowania podejścia i oczekiwań rodziców. „Szkoła ma na pewno pewną propozycję dla rodziców. I w zależności od tego na ile rodzina chce skorzystać z tego, to może skorzystać bardzo dużo i może nie skorzystać w ogóle.”<sup>40</sup>

Wszyscy respondenci uznali, że osobista rozmowa jest ważnym elementem procesu wychowawczego i widzą jej wartość. Wysoko oceniają także założenia programu wychowawczego szkoły. Różnice pojawiały się natomiast na poziomie szczegółowych celów lub konkretnych rozwiązań (m.in. stosunek do porządku, odrabiania prac domowych). Tutoriale, zdaniem respondentów, sprzyjają lepszemu rozumieniu podstaw antropologicznych a co za tym idzie – jedności między placówką i domem.

Rodzice cenią szkołę za możliwość indywidualnych spotkań, podczas których mogą rozmawiać o swoim dziecku/dzieciach, a nie o całej klasie: „I to, że są rozmowy tutorskie, że nie ma tych ogólnych zebrań, gdzie nauczyciel staje i zazwyczaj jest narzekanie na klasę. A tu się mówi konkretnie o swoim dziecku, o tym, co trzeba zrobić.”<sup>41</sup>

Rodzice oceniają, że tutor pomaga im lepiej poznać córkę, jej mocne i słabe strony (80%). Charakterystyczne, że rodzice są aktywnymi uczestnikami tego procesu, w takim sensie, że sami również podlegają przeobrażeniom. W czasie wywiadów mówili, że placówka zmienia ich samych, zmienia życie całej rodziny. Najczęściej podawali przykłady o charakterze organizacyjnym, jednak niektórzy wspominali także o głębszych zmianach, dotyczących rozumienia wartości i celów wychowawczych.

Badania pokazały, że rodziny, które postanowiły związać się z projektem edukacyjnym placówki nie są jednakowe: mają różny styl funkcjonowania, inny

stopień zaangażowania w pracę szkoły oraz różnorodnie oceniają codzienność i program. Ważnym tematem spotkań z opiekunem okazało się wychowaniem i kształtowanie postaw. Jednak niektórzy oczekiwali, że tutoring będzie spotkaniem o charakterze sprawozdawczym, inni woleli rozmowę pobudzającą do refleksji i rewizji własnej postawy. Ujęcie priorytetów i ich interpretacja w kategoriach aksjologicznych wskazywały, że część rozmówców ma świadomość wartości wychowawczych w ujęciu personalistycznym, inni interpretowali je w odmiennych paradygmatach.

## Wnioski

Tutoring zajmuje istotne miejsce w badanej placówce, zarówno na poziomie założeń, procedur jak codziennej praktyki. Jest ważnym i cenionym elementem kultury szkoły dla wszystkich członków społeczności szkolnej.

Jako jednostkowy konstrukt mentalny stanowi zbiór przekonań i ocen dotyczących zarówno celu jak praktyki. Ocena jego realizacji zależy przede wszystkim od osobistych oczekiwań oraz doświadczeń i jest silnie powiązana ze stylem pracy i osobowością uczestników tutoring. W badanej placówce, tutoring nie stanowi systemu procedur, ale faktyczną wartość, wpisaną w kulturę szkoły. Sukces tutoring zależy od tego jak poszczególne strony rozumieją i potrafią wykorzystać jego potencjał, a to z kolei w dużej mierze jest skutkiem znajomości i interpretacji podstawowych założeń edukacyjnych placówki oraz osobistej postawy.

Postrzeganie i ocena tutoring przez trzy badane grupy społeczności szkolnej jest w dużej mierze zgodna – różnice dotyczą przede wszystkim poziomu artefaktów.

Porównanie wyników określonych dla poszczególnych aspektów kultury wykazuje spójność – elementy materialne są wynikiem założenia aksjologicznych i normatywnych placówki.

Podsumowując, tutoring nie da się sprowadzić jedynie do roli narzędzia (choć potocznie jest tak nazywany) – przenika on bowiem do warstwy aksjologicznej i zarazem ją buduje. Stanowi to zarówno szansę jak zagrożenie dla powodzenia jego realizacji. Jest niezbędnym elementem kultury badanej szkoły, który mimo znacznego wysiłku, jaki wymaga jego prowadzenie stanowi dla członków społeczności szkolnej dużą wartość. Angażuje nauczycieli, uczniów i rodziców do refleksji nad celowością i praktyką oddziaływań wychowawczych oraz własną postawą.

<sup>39</sup> Ankieta IFE. Cz. I. Opiekunowie.

<sup>40</sup> Nauczycielka kl. I-III.

<sup>41</sup> Mama trzech uczennic.



**Literatura:**

1. Bakiera, L., Harwas-Napierała B. (2016). *Wzory osobowe w rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
2. Budzyński, M. (2009). Tutoring szkolny - jak przez dialog rozwijać ucznia i motywować go do nauki. W: M. Budzyński, P. Czekierda, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuski (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej* (s. 30-33). Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej.
3. Charmaz, K. (2001). Grounded Theory. W: R.M. Emerson (red.), *Contemporary Field Research: Perspectives and Formulations* (s. 335-352). Prospect Heights, IL: Waveland Press.
4. Czayka-Chełmińska, K. (2016). Tutoring jako relacja. W: B. Kaczarowska (red.) *Tutoring. W poszukiwaniu metody i kształcenia liderów* (s. 44-48). Warszawa: Stowarzyszenie Szkoła Liderów, pobrane z: <http://www.szkoła-liderow.pl/wp-content/uploads/2016/03/Tutoring.-W-poszukiwaniu-metody-kszt%C5%82cenia-lidero%C5%81w.pdf>
5. Czekierda, P. (2015). Czym jest tutoring? W: P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala (red.), *Tutoring* (s. 27-34). Warszawa: Oficyna Wolters Kluwer.
6. Figas, B. (2015). *Fundamenty i źródła tutoring*. W: P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala (red.), *Tutoring* (s. 37-61). Warszawa: Oficyna Wolters Kluwer.
7. Fijałkowski, A. (2009). Z dziejów myślenia o tutoring. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2(212), 5-33.
8. Geertz, C. (2005). *Interpretacja kultur. Wybrane eseje*. Kraków: Wyd. UJ.
9. Gębska, M. (2013). Tutoring, mentoring, coaching. Komplementarność zindywidualizowanych form edukacji. W: J. Bałachowicz, A. Rowicka (red.), *Nowoczesny wychowawca – tutor, mentor, coach* (s. 24-36). Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka.
10. Jakubowska, M. (2015a). Pamięć instytucjonalna - magazyn i element kultury szkoły. *Kultura i Polityka*, 18, 42-54.
11. Jakubowska, M. (2015b). Wychowanie personalistyczne a podejście indywidualne. W: S. Kowal, M. Mądry-Kupiec (red.), *Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela. W stronę edukacji spersonalizowanej* (s. 59-70). Wydawnictwo internetowe e-bookowo.
12. Jarymowicz, M. (1994). W stronę indywidualnej podmiotowości i zbliżeń z innymi: podmiotowe podstawy społecznych identyfikacji. W: M. Jarymowicz (red.), *Poza egocentryczną perspektywą widzenia siebie i świata* (s. 11-36). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PAN.
13. Kłoskowska, A. (1983). *Socjologia kultury*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
14. Kostera, M. (2013). *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*. Warszawa: PWN.
15. Lofland, J., Snow, D.A., Anderson, L., Lofland, L.H. (2009). *Analiza układów społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
16. Pełczyński, Z. (2016). Tutoring wart zachodu. Z doświadczeń tutora oksfordzkiego. W: B. Kaczarowska (red.), *Tutoring. W poszukiwaniu metody i kształcenia liderów* (s. 31-35). Warszawa: Stowarzyszenie Szkoła Liderów; pobrane z: <http://www.szkoła-liderow.pl/wp-content/uploads/2016/03/Tutoring.-W-poszukiwaniu-metody-kszt%C5%82cenia-lidero%C5%81w.pdf>.
17. King, A. (1997). ASK to THINK-TEL WHY: A model of transactive peer tutoring for scaffolding higher level complex learning. *Educational Psychologist*, 32(4), 221-235. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3204\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3204_3)
18. Prosser, J. (1999). *School Culture*, London: Paul Chapman Publishing Ltd.
19. Sapir, E. (1978). *Kultura, język, osobowość. Wybrane eseje*. Warszawa: PIW.
20. Sitko, M. (2011). Tutoring szansą dla systemu edukacji. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 1(4), 7-32.
21. Shein, E. (1992). *Organisational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
22. Sztompka, P. (2012). *Socjologia: analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
23. 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* (s. 217-227). Warszawa: Fundacja EASSE Polska.
24. Znaniecki, F. (1992). *Nauki o kulturze. Narodziny i rozwój*. Warszawa: PWN.
25. Zuchniewicz, P. (2015). Tutoring szkolny – personalizacja edukacji. W: P. Czekierda i in. (red), *Tutoring* (s. 115-122). Warszawa: Oficyna Wolters Kluwer.