

W poszukiwaniu rozwiązań przydatnych w edukacji włączającej – tutoring rówieśniczy

In search of solutions useful in inclusive education – peer tutoring

DOI 10.25951/12942

Wprowadzenie

Upowszechnienie edukacji włączającej sprawia, iż nauczyciele coraz częściej są zobligowani do podejmowania działań edukacyjnych w grupach, w skład których wchodzi osoby posiadające wyraźnie zróżnicowane indywidualne potrzeby edukacyjne i możliwości psychofizyczne. W związku z tym konieczne staje się poszukiwanie nowych rozwiązań, sposobów pracy pozwalających zaspokajać zróżnicowane potrzeby poszczególnych uczniów, nie zaniedbując żadnego z nich. Ważne równocześnie, by nie tylko koncentrować się na pojedynczych osobach, ale dostrzegać, że tworzą one grupę, podejmować działania wzmacniające poczucie przynależności, współodpowiedzialności oraz spójność grupową.

Biorąc pod uwagę specyfikę grupy zróżnicowanej, szczególnie cenne wydają się te rozwiązania metodyczne, które pozwalają realizować zadania edukacyjne przy uwzględnieniu indywidualizacji oddziaływań, a jednocześnie umożliwiają budowanie wspólnoty. Jednym z takich rozwiązań jest tutoring rówieśniczy¹.

Tutoring rówieśniczy to metoda stosowana w procesie nauczania i wychowania polegająca na współpracy zazwyczaj dwóch uczniów, z których jeden na ogół dysponuje większym zasobem doświadczeń, wiedzy i kompetencji w wybranym obszarze. Fundamentalnym założeniem tej metody jest przekonanie, iż z racji posiadania podobnych doświadczeń, wspólnego sposobu rozumienia i przeżywania świata rówieśnik może

¹ Metoda ta bywa również określana jako rówieśnicza edukacja (*peer education*), rówieśnicze nauczanie (*peer teaching*), nauczanie dziecka przez dziecko (*child-teach-child*), partnerskie uczenie się (*partner learning*), rówieśnicze uczenie się (*peer learning*), uczenie się przez nauczanie (*learning through teaching*) (Kalkowski 1995), uczenie się z udziałem rówieśników, uczenie się wspomagane przez rówieśników (Dąbrowska, Dąbrowska 2022).

być bardziej efektywny w pracy ze swoim kolegą niż nauczyciel (Brzezińska, Appelt 2013).

Metoda ta oparta jest na koordynowanej przez nauczyciela współpracy uczniów. Nauczyciel tworzy równocześnie warunki sprzyjające indywidualizacji podejmowanych działań. Istotą tej metody stanowi „wspierająca relacja między uczniami w formalnym i planowanym oddziaływaniu szkolnym” (Wagner 1982, za Sarnat-Ciastko 2015, s. 27). Realizacja opisywanej metody jest możliwa zatem dzięki współdziałaniu trzech podmiotów, którymi są: uczeń pełniący rolę tutora; uczeń korzystający z jego pomocy oraz nauczyciel włączający metodę tutoringu rówieśniczego do działań lekcyjnych. Każdy z nich realizuje określone zadania. Tutor (nazywany też ekspertem bądź opiekunem – Dąbrowska, Dąbrowska 2022) występuje w charakterze nauczyciela-przewodnika, udzielając swojemu koledze–uczniowi niezbędnego wsparcia, wskazówek, przekazując informacje zwrotne, oceniając jego działania, pomaga opanować, pogłębić, utrwalić określony zakres wiadomości i umiejętności. Uczeń (czasem określany jako nowicjusz – Sławińska 2015; Sajdera 2016; czy też podopieczny – Brzezińska, Appelt 2013) powinien być aktywnym partnerem dla tutora, podejmując działania polegające na naśladownictwie, udzielaniu odpowiedzi na stawiane pytania, poszukiwaniu rozwiązań, wykonywaniu ćwiczeń, zwracaniu się z prośbą o wyjaśnienia. Nauczyciel inicjuje działania podejmowane w ramach tutoringu, wyznacza role jego uczestnikom, przygotowuje ich do realizacji przypisanych ról. Jego dalsza aktywność ogranicza się do prowadzenia superwizji współpracy tutora i ucznia, udzielania najbardziej niezbędnej pomocy oraz oceny pracy wykonanej przez uczestników tutoringu.

Odmiany tutoringu rówieśniczego

Tutoring rówieśniczy może być realizowany na różne sposoby, przy uwzględnieniu różnych rozwiązań formalnych. Świadomość możliwości tworzenia wielu odmian tutoringu rówieśniczego (w oparciu o znajomość trzech opisanych poniżej zmiennych: pełniona rola, wielkość grupy, właściwości uczestników) pozwala lepiej rozumieć i wykorzystywać walory tej metody, zapobiegać negatywnym konsekwencjom, jakie mogą się ujawnić w trakcie jej realizowania.

Interakcja zachodząca między osobami współdziałającymi w ramach tutoringu rówieśniczego przyjmuje postać relacji symetrycznej bądź asymetrycznej. Zazwyczaj zwraca się uwagę na właściwość interakcji, uwzględniając role przyjmowane przez współpracujących ze sobą uczestników. O asymetrycznej

relacji można mówić wówczas, gdy mamy do czynienia ze stałością ról, w jakich występują uczestnicy tutoringu: jeden uczeń pełni rolę nadrzędną, tj. rolę tutora, drugi zaś, pozostając w roli ucznia, przyjmuje rolę podrzędną. Relacja symetryczności zakłada natomiast wymianę ról między tutorem a uczniem: tutor staje się uczniem, z kolei uczeń przejmuje rolę tutora (tutoring wzajemny, kooperacyjny – Dąbrowska, Dąbrowska 2022).

Poza kwestią pełnionej roli, zjawisko symetryczności relacji może być rozważane przy uwzględnieniu liczby osób tworzących współpracujący zespół oraz właściwości podmiotów podejmujących wspólne działania, m.in. ich płci, wieku, posiadanych zasobów wiadomości i umiejętności. Z symetryczną relacją będziemy mieli do czynienia wówczas, gdy jeden tutor będzie współpracował z jednym uczniem, czy też między uczestnikami relacji będzie zachodziła zgodność w zakresie przynajmniej jednej ze wskazanych właściwości. Uwzględnienie trzech wymienionych aspektów (pełniona rola, wielkość grupy, właściwości uczestników) pozwala dostrzec możliwość różnicowania działań podejmowanych w ramach tutoringu rówieśniczego.

Metoda tutoringu rówieśniczego najczęściej realizowana jest w diadach, stosowane mogą być również inne rozwiązania polegające na współpracy większego zespołu (np. tutor pracuje z kilkusobową grupą uczniów). Niezależnie od wielkości grupy, role przyjmowane przez osoby ją tworzące (tutor lub uczeń) mają charakter stały lub zmienny. W tej drugiej sytuacji osoby współpracujące wymieniają się rolami (tutoring wzajemny). O różnorodności odmian tutoringu rówieśniczego decydują również brane pod uwagę przy doborze do zespołów właściwości osób wchodzących w interakcję. Dokonując doboru, można dążyć do tworzenia grupy jednorodnej z uwagi na określoną cechę bądź cechy, lub też budować zespoły zróżnicowane z uwagi na zasób posiadanych wiadomości i umiejętności, cechy osobowościowe, wiek (tutoring przekrojowy), klasę szkolną, płeć. Uwzględniając kryterium częstotliwości stosowania, można wskazać dwie kolejne odmiany tutoringu: tutoring doraźny lub długofalowy (systematyczny).

Konsekwencje stosowania tutoringu rówieśniczego

Autorzy tekstów poświęconych tutoringowi rówieśniczemu (Brzezińska, Appelt 2013; Marchow 2015) zwracają uwagę przede wszystkim na liczne korzyści, jakie przynosi stosowanie tej metody. Sporadycznie wskazują na jej negatywne konsekwencje. Opisując atuty tutoringu, zazwyczaj ograniczają się

do ich wymienienia – nie uwzględniają przy tym żadnej kategoryzacji. Część z przedstawianych w literaturze przedmiotu korzyści znajduje empiryczne potwierdzenie, część natomiast ma charakter hipotetyczno-założeniowy.

Analizując bogaty zbiór zalet oraz negatywnych konsekwencji przypisywanych tutoringowi rówieśniczemu, zwróciliśmy uwagę na ich niejednorodność oraz zależności występujące między nimi. Uwzględniając wspomniane, wyłoniśmy kryteria umożliwiające ich uporządkowanie. Konsekwencje (tak pozytywne, jak i negatywne) płynące ze stosowania tutoringu rówieśniczego mogą zostać przedstawione w hierarchicznym układzie.

Pierwszy poziom efektów tutoringu rówieśniczego stanowią doświadczenia wynikające z uczestnictwa w działaniach tutoringowych, zarówno pozytywne, wzbogacające, jak i negatywne, ograniczające. Tworzą je zadania związane z pełnioną w ramach tutoringu rówieśniczego rolą (tutor, uczeń, nauczyciel) oraz wyzwania, jakie stawia przed wykonawcami jej realizacja. Drugi poziom to efekty właściwe, które tworzą pozytywne lub negatywne konsekwencje reagowania uczestników tutoringu na pojawiające się wyzwania. O konsekwencjach tutoringu, na które składają się doświadczenia i efekty właściwe, decyduje zbiór uwarunkowań, w tym sposób odnoszenia się poszczególnych podmiotów (tutor, uczeń, nauczyciel) oraz osób z ich otoczenia do działań tutoringowych, ich reakcje na pojawiające się wyzwania. Konsekwencje tutoringu rówieśniczego będą rozpatrywane na obydwu poziomach w odniesieniu do każdego podmiotu z osobna.

Pierwszy poziom konsekwencji tutoringu rówieśniczego –
doświadczenia (zadania, wyzwania)

Uczeń pełniący funkcję tutora podejmuje nową, niestandardową, często atrakcyjną dla siebie rolę. Wynika z niej szereg zadań polegających na:

- wyjaśnianiu, informowaniu, demonstrowaniu;
- udzielaniu odpowiedzi, informacji zwrotnych;
- podpowiadaniu, poprawianiu błędów;
- aktywizowaniu, motywowaniu, udzielaniu pochwał;
- wspieraniu;
- ocenianiu;
- podejmowaniu decyzji;
- organizowaniu, planowaniu działań, zarządzaniu, kierowaniu;
- modyfikowaniu własnego działania.

Realizację wymienionych zadań należy traktować jako wyzwanie, gdyż stawia ona tutora w sytuacji potencjalnie nowej, niestandardowej, odmiennej od codziennych doświadczeń. Tutor na podstawie delegacji otrzymanej od nauczyciela przyjmuje dominującą rolę, staje przed koniecznością dostosowania się do niej, przejścia w dużej mierze odpowiedzialności za realizację wyznaczonego zadania. Sytuacja ta wymaga nie tylko dyscyplinowania ucznia, z którym pracuje tutor, radzenia sobie z jego ewentualnym oporem, ale również podejmowania działań samodyscyplinujących, ograniczających własny opór.

Pełnienie roli tutora oznacza konieczność przyjęcia odmiennej niż dotychczasowa perspektywy postrzegania sytuacji edukacyjnej, a w efekcie zmianę sposobu myślenia na temat wyzwań stojących przed nauczycielem oraz postępowania ucznia. Tutor pracując z uczniem często staje przed koniecznością skonfrontowania się z odmiennym niż własny sposobem myślenia, rozumowania, postrzegania świata, innym zasobem doświadczeń, umiejętności, innymi potrzebami i możliwościami. Na obraz wyzwań, z jakimi mierzy się tutor wpływa nie tylko niestandardowy charakter relacji, jakie podejmuje, ale także możliwość współpracy z osobami, z którymi dotychczas nie miał sposobności nawiązać kontaktu. Tutor zmuszony jest podporządkować się, dostosować nie tylko do sytuacji zadaniowej, ale i sposobu funkcjonowania partnera, przykładowo jest zobowiązany dopasować zakres podejmowanych zagadnień, sposób ich realizacji do potrzeb i możliwości drugiej osoby. Zaistniała sytuacja może zmuszać do samoograniczania, rezygnacji z własnych dążeń czy zainteresowań. Potencjalne wyzwania, jakie stoją przed tutorem są różnorodne, mogą wiązać się z wejściem w rolę osoby wspierającej, sposobnością świadczenia pomocy. Mogą również wynikać z konieczności bycia osobą organizującą aktywność, podejmującą decyzje w relacji tutoringowej. Nowe sytuacje będące udziałem tutora prowokują pojawianie się trudności. Ich doświadczanie, dostrzeganie i rozwiązywanie w wielu przypadkach stanowią wyzwanie, podobnie jak wiążące się z działaniem poczucie sprawczości, czy bezradności.

Tutoring rówieśniczy wyznacza również nową, częściowo odmienną od tradycyjnej, rolę dla ucznia współpracującego z tutorem. Nowość roli ucznia nie wiąże się z innymi zadaniami, jakie ją konstytuują. Zadania uczniowskie polegają bowiem między innymi na wykonywaniu poleceń, udzielaniu odpowiedzi, informacji zwrotnych, poprawianiu własnych błędów. O odmienności uczniowskiej roli decyduje fakt, że osobą stawiającą wspomniane zadania, kontrolującą ich wykonanie jest rówieśnik – tutor. Sytuacja ta z uwagi na swoją

nowość, niestandardowość generuje określone wyzwania. Uczeń staje przed koniecznością podporządkowania się koleżance/koledze, w dużej mierze jest uzależniony od decyzji, jaką podejmie rówieśnik. Tutoring rówieśniczy pozwala również uczniowi nawiązać współpracę, wejść w bezpośrednie relacje z osobami, z którymi być może do tej pory nie podejmował wspólnych działań. Stwarza to możliwość skonfrontowania własnych umiejętności i doświadczeń z tymi, jakimi dysponuje tutor. Forma pracy właściwa dla tutoringów rówieśniczego sprawia, że uczeń funkcjonuje w centrum uwagi tutora – do niego kieruje tutor indywidualne instrukcje, udziela informacji zwrotnych, mobilizuje do aktywności. Sytuacja ta umożliwia częstsze niż zazwyczaj uzyskiwanie indywidualnego wsparcia, pozwala szybciej dostrzec i wskazać nieprawidłowe rozumowanie, daje tym samym uczniowi sposobność poprawiania na bieżąco własnych błędów. To doświadczenie sprawia, że uczeń jest niejako zobligowany do przejawiania oczekiwanej przez tutora aktywności, łatwiej uświadamia sobie braki, jak i zasoby w zakresie posiadanych wiadomości i umiejętności. Niekiedy dużym wyzwaniem może być konieczność ujawnienia swojej niewiedzy, niekompetencji przed koleżanką czy kolegą. Podobnie jak tutor, również i uczeń może stawiać w obliczu trudności, ma sposobność dostrzegania i nazywania problemów, mierzenia się z nimi, doświadczania własnej sprawczości lub bezradności.

Rola podejmowana przez nauczyciela w ramach tutoringów rówieśniczego zmienia się w zależności od etapu realizowanych działań. W trakcie przygotowywania pełni on rolę zasadniczą: planuje i organizuje działania tutoringowe. To nauczyciel określa cele, tematykę, czas trwania pracy, przypisuje uczniom role, wyznacza zadania, przygotowuje, szkoli tutorów i uczniów. Natomiast w trakcie bezpośredniej pracy tutora z uczniem to oni pełnią rolę dominującą, nauczyciel jedynie monitoruje działania swoich uczniów, gromadzi informacje na ich temat, ograniczając interwencje do niezbędnego minimum. Rola przynależna nauczycielowi w działaniach tutoringowych może stawiać przed nim określone wyzwania. Polegają one na delegowaniu uczniom części własnych obowiązków, kompetencji, odpowiedzialności. Nauczyciel przekazuje decyzyjność, ograniczając jednocześnie aktywność własną: nie reaguje natychmiast, gdy w pracy uczniów pojawiają się trudności, dystansuje się, nie dominuje, pozwala im samodzielnie szukać rozwiązań, dopuszczając różnorodność obieranych dróg, możliwość pracy metodą prób i błędów. Działania tego rodzaju mogą zakłócać poczucie bezpieczeństwa i kontroli nad sytuacją. Pedagog staje zatem przed koniecznością podjęcia ryzyka i przełamania konwencjonalnego myślenia na temat pozycji nauczyciela w procesie kształcenia. Biorąc pod uwa-

gę przywołane trudności, można wskazać jeszcze jedno wyzwanie stojące przed nauczycielem stosującym tutoring rówieśniczy w procesie edukacyjnym – jest nim zachowanie konsekwencji w realizacji podjętego zamierzenia.

Drugi poziom konsekwencji tutoringu rówieśniczego – efekty właściwe

Drugi poziom w hierarchicznym układzie konsekwencji tutoringu rówieśniczego stanowią efekty właściwe. W zależności od tego, w jaki sposób każdy z uczestników tutoringu rówieśniczego (tutor, uczeń, nauczyciel) będzie w stanie sprostać wyzwaniom przed nim postawionym, działania tutoringowe mogą przynosić pozytywne bądź negatywne efekty.

Największy zbiór pozytywnych efektów tutoringu rówieśniczego można wskazać w odniesieniu do osoby tutora. I tak działania tutoringowe sprzyjają rozwojowi procesów metapoznawczych tutora: podejmowaniu refleksji nad własnym myśleniem, monitorowaniu, regulowaniu oraz kontrolowaniu myślenia, a także kształtowaniu stosunku do niego. Ułatwiają także ekspresję i rozwój teorii umysłu – zdolności do rozumienia i uwzględniania różnic między własnym i cudzym punktem widzenia (Marchow 2015). Poprzez to, iż tutor ma sposobność uczenia się uważności na sygnały płynące od partnera interakcji, może rozwijać wrażliwość emocjonalną na potrzeby drugiej osoby, uczyć się różnych sposobów dostosowania tempa pomocy do rytmu działania swego „ucznia”, wzmacniać empatię. Dostrzeganie potrzeb rówieśnika, odpowiadanie na nie, udzielanie wsparcia – wszystko to tworzy możliwość doświadczania poczucia bycia pożytecznym oraz wzmacnia więzi między uczniami. Kolejną potencjalną korzyścią płynącą z pełnienia roli tutora jest wzrost kompetencji w zakresie zdolności do uczenia się (Fuchs, Fuchs, Burish 2000, za: Marchow 2015). Tutor może porządkować swą dotychczasową wiedzę i uzyskiwać pełniejszy wgląd w zagadnienie, którego uczy. Doświadczają możliwości stosowania posiadanej wiedzy w praktyce, doskonalą umiejętność komunikowania się, argumentowania i negocjowania, uczy się udzielania informacji zwrotnych. W efekcie może uzyskiwać wyższe niż uprzednio wyniki w nauce (Sławińska 2015), ukształtować bądź wzmocnić pozytywny stosunek do szkoły, a także obniżyć poziom lęku szkolnego. Doświadczenia, jakie nabywa tutor, pozwalają pozyskać przekonanie co do posiadanych umiejętności i braków, potwierdzić własne kompetencje. Tym sposobem tworzy się możliwość zwiększenia pewności siebie i wzrasta świadomość własnej skuteczności (Sławińska 2015) oraz samoocena. Autonomiczne działanie, jakie staje się udziałem tutora umożliwia

z kolei rozwój wewnętrznego poczucia kontroli. Nowość doświadczeń, nieoczywistość zadań, jakie stoją przed tutorem, konieczność mierzenia się z problemami, często niemożliwymi do rozwiązania przy zastosowaniu standardowych strategii, może stać się impulsem do rozwoju kreatywności tutora.

Udział w tutoringach rówieśniczych może okazać się korzystny również dla ucznia współpracującego z tutorem. Dzięki temu, że tutor dysponuje, w porównaniu z uczniem, większym poziomem kompetencji istotnych w określonej sytuacji, podejmowane działania mogą okazać się bardziej skuteczne, niż gdyby uczeń pracował samodzielnie lub z kolegą o podobnym poziomie kompetencji. Tutoring rówieśniczy wydaje się być także bardziej sprzyjający uzyskiwaniu pozytywnych efektów działania, niż praca pod kierunkiem dorosłego. Decyduje o tym podobieństwo między uczniem a tutorem. Tutor-rówieśnik, w odróżnieniu od dorosłego, jest bliższy uczniowi pod względem psychicznym, a ponadto bardziej do niego podobny z uwagi na poziom wiedzy i umiejętności. Istotną wartością tutoringów rówieśniczych jest to, że stwarza okazję do samodzielnego odkrywania i internalizowania działań samoregulacyjnych oraz heurystycznych sposobów rozwiązywania problemów (Wood 1995, za: Sajdera 2005). Uczeń jest nakłaniany do aktywności, poddawany zindywidualizowanym oddziaływaniom, doświadcza trudności, szuka sposobów radzenia sobie z nimi, uzyskuje przy tym wyjaśnienia i podpowiedzi od rówieśnika operującego zbliżonym kodem językowym, w podobny sposób postrzegającego rzeczywistość. W konsekwencji może to skutkować większą efektywnością uczenia się, wzrostem poczucia własnej kompetencji i wyższą samooceną, redukując lęk szkolny oraz kształtując pozytywny stosunek do szkoły (Sławińska 2015). Efekty tutoringów rówieśniczych można dostrzec również w relacjach społecznych. Wspólne działania tutora i ucznia, pokonywanie trudności, dążenie do osiągania wspólnych celów umożliwiają zacieśnianie więzi między rówieśnikami.

Pozytywne efekty tutoringów rówieśniczych warto również wskazać w odniesieniu do osoby nauczyciela. Zastosowanie tej metody może stanowić szansę wzmocnienia jego osobistego i zawodowego rozwoju. Wiąże się to ściśle z nowością roli, jaką podejmuje. Nauczyciel ma szansę bowiem z innej niż zazwyczaj perspektywy obserwować uczniów, ma więcej czasu, by to czynić, poznaje stosowane przez uczniów strategie postępowania. W efekcie wzbogaca swoją wiedzę na temat wychowanków, zasobów, jakimi dysponują, poszerza zbiór własnych doświadczeń dydaktycznych. Można również postrzegać działania realizowane przez nauczyciela w ramach tutoringów rówieśniczych jako sposób na uwolnienie od rutyny, wzmocnienie przekonania o sensowności wykonywanej pracy. Stanowi to zatem potencjalny element działań ograniczających

niebezpieczeństwo pojawienia się bądź też utrwalania wypalenia zawodowego (Brzezińska, Rycielska 2009).

Realizacja zajęć przy zastosowaniu tutoringu rówieśniczego sprzyja nie tylko osiągnięciu pozytywnych efektów, ale niesie także ryzyko pojawienia się negatywnych konsekwencji. Mogą one dotyczyć każdego z uczestników opisywanego działania: tutora, ucznia i nauczyciela, prowadząc do obniżenia skuteczności tutoring.

Tutor z racji stawianych przed nim zadań może czuć się wykorzystywany przez nauczyciela, odbierać pełnioną przez siebie rolę w kategoriach straty, nie dostrzegając korzyści dla siebie i szansy na własny rozwój. Do potencjalnych negatywnych konsekwencji doświadczanych przez tutora należy zaliczyć również osłabienie zaufania do nauczyciela, który postępuje w odmienny niż dotychczas sposób: oddaje ster w ręce uczniów, wycofuje się, nie zajmuje stanowiska, nie angażuje się wyraźnie w przebieg działań realizowanych przez uczniów – nie udziela wskazówek, nie reaguje na błędy przez nich popełniane, jest bierny. Przyjęcie roli tutora i zadań, z którymi łączone są określone uprawnienia, zakłóca równowagę pozycji uczniowskich. Sytuacja tego rodzaju może zatem prowadzić do ograniczenia, a nawet utraty zaufania między rówieśnikami występującymi w odmiennych rolach (uczeń i tutor). Istnieje niebezpieczeństwo, że niemożność sprostania zadaniom stawianym przed tutorem przyczyni się do osłabienia poczucia własnej kompetencji, do braku wiary we własne siły. Kolejne potencjalne zagrożenie związane z tutoringiem rówieśniczym wiąże się z postrzeganiem roli, jaka została przypisana tutorowi. Świadomość, że wybrano go do realizacji zadań właściwych nauczycielowi, charakter działań powierzanych do wykonania sugerują wyjątkowość osoby będącej tutorem, mogą zatem przerodzić się w poczucie wyższości, a także chęć nadmiernej dominacji nad rówieśnikami. Jeszcze jedno potencjalne niebezpieczeństwo kojarzone z konsekwencjami tutoring to generalizowanie roli tutora–eksperta na inne sytuacje (Brzezińska, Appelt 2013), również te, w których dominowanie nie jest wskazane, a wymagają one uszanowania symetryczności w relacjach lub też podporządkowania się innym osobom.

Negatywne konsekwencje tutoringów rówieśniczych, jakie mogą być udziałem ucznia, są po części zbieżne z tymi, które zagrażają tutorowi. Podobnie jak tutor, uczeń może w związku z doświadczaną sytuacją nie dostrzegać szansy na własny rozwój, a nawet mieć poczucie straty. W efekcie realizacji pełnionej roli oraz porównań społecznych z tutorem, prowadzących do ujawniania swoich niedostatków, wzrasta niebezpieczeństwo osłabienia poczucia własnych kompetencji ucznia, obniżeniu może ulec jego poczucie własnej war-

tości. Kolejne ryzyko, które zachodzi w przypadku działań tutoringowych, polega na tym, iż uczeń pracujący pod kierunkiem tutora uzależni się od jego pomocy, wykształci postawę wyuczonej bezradności. Bierność ucznia postrzegana jako konsekwencja tutoringu rówieśniczego może mieć źródła zarówno w doświadczaniu nadmiaru kontroli, jak i odczuwaniu jej niedoboru. Nadmiar kontroli ze strony tutora lub podejmowanie przez niego takich prób nauczania i udzielania pomocy, które pozostawiają uczniowi zbyt mało przestrzeni rozwojowej na samodzielne działania (nadmiar budowania rusztowania – Brzezińska, Appelt 2013) – wyraźnie ogranicza aktywność ucznia. Podobny efekt może być wynikiem doświadczania przez ucznia niedoboru kontroli (Brzezińska, Appelt 2013), nieuzyskiwania koniecznych instrukcji, informacji zwrotnych, co skutkuje nie tylko niepewnością i zanikiem aktywności ucznia, ale również utrwalaniem błędnych wiadomości czy nieprawidłowych schematów postępowania. Tutoring rówieśniczy może również wpływać na relacje społeczne, nadwerężając z racji asymetrii ról, wzajemne zaufanie między uczniem a tutorem, czy też z powodu delegowania przez nauczyciela części swoich zadań i uprawnień tutorowi – osłabiając zaufanie ucznia do pedagoga. Zachodzi niebezpieczeństwo, że opisane negatywne konsekwencje tutoringu rówieśniczego będą podlegały generalizacji, uczeń podobne zachowania ujawni również w innych sytuacjach.

Negatywne efekty mogą być także udziałem nauczyciela włączającego działania tutoringowe do swej pracy dydaktycznej. Właściwe tutoringowi rówieśniczemu ograniczenie wspólnych działań nauczyciela i uczniów, możliwość utraty zaufania uczniów do nauczyciela i do jego kompetencji prowadzą w rezultacie do osłabienia kontaktu pedagoga z uczniami (Brzezińska, Appelt 2013). Ponadto świadomość nieskuteczności podejmowanych działań rodzi niebezpieczeństwo obniżenia poczucia własnych kompetencji nauczyciela.

Zarówno negatywne, jak i pozytywne efekty działań tutoringowych ujawniające się u tutora, ucznia lub nauczyciela mogą pozytywnie lub negatywnie oddziaływać na konsekwencje tutoringu doświadczane przez pozostałych uczestników.

Uwarunkowania efektywności tutoringu rówieśniczego

O efektach tutoringu decyduje wiele czynników, które podzieliliśmy na dwie grupy. Pierwszą z nich stanowią uwarunkowania realizacyjne, druga zaś to uwarunkowania podmiotowe. Przedstawione poniżej informacje dotyczące szczegółowych uwarunkowań tutoringu rówieśniczego mogą być traktowane

również jako wskazówki o charakterze metodycznym umożliwiające skuteczne stosowanie omawianej metody.

Uwarunkowania realizacyjne dotyczą sposobu wykonywania zadań podejmowanych w ramach tutoringu rówieśniczego przez osoby zaangażowane w działania na poszczególnych jego etapach, w trakcie przygotowania, realizacji oraz podsumowania wraz z ewaluacją. Przygotowanie działań tutoringowych obejmuje:

1. odpowiednie ich zaplanowanie, w tym wybór odmiany tutoringu rówieśniczego, dobór osób i przydział ról, ustalenie zadania do realizacji;
2. przeszkolenie uczniów prowadzone przez nauczyciela, celem wyposażenia w umiejętności umożliwiające realizację wyznaczonych zadań.

Podczas etapu realizacji każdy z uczestników wykonuje właściwe swojej roli zadania. Tutor instruuje, tłumaczy, kontroluje, motywuje, ocenia; uczeń wykonuje polecenia, ćwiczy, rozwiązuje zadania, koryguje błędy; nauczyciel monitoruje pracę uczniów, obserwuje ich działania, wchodzi w razie konieczności w interakcje z nimi. Końcowy etap tutoringu rówieśniczego obejmuje podsumowanie oraz ewaluację działań zrealizowanych przez uczniów. Stanowi okazję do analizy i oceny postępowania, wyciągnięcia wniosków, udzielenia wskazówek pozwalających lepiej pracować w przyszłości. Poniżej wskażemy na sposoby realizacji zadań podejmowanych w ramach tutoringu rówieśniczego mogące sprzyjać efektywnej realizacji poszczególnych jego etapów.

Dobór osób do grup tutoringowych oraz przydział ról

Dobierając osoby do grup tutoringowych oraz przypisując im określone role, nauczyciel powinien brać pod uwagę właściwości uczniów, przede wszystkim ich umiejętności, wiek, płeć, cechy osobowości, a także łączące ich więzi emocjonalne. Szczególne znaczenie mają przy tym różnice i podobieństwa między uczniami, którzy będą współpracowali ze sobą. Zgodnie z założeniami tutoringu do roli tutora powinien zostać powołany uczeń dysponujący bogatszą wiedzą, doświadczeniem, wyższym poziomem kompetencji w danym obszarze niż rówieśnik, z którym przyjdzie mu pracować. Zarówno zbyt duża różnica, jak też zbyt duże podobieństwo między tutorem a uczniem może okazać się niekorzystne z punktu widzenia efektywności tutoringu. Istnieje niebezpieczeństwo, że w przypadku dużej różnicy w poziomie kompetencji między uczniem a tutorem, korzyści będzie odnosił wyłącznie pierwszy z nich. Z kolei tutor w takiej sytuacji niewiele sam zyska, może natomiast odczuwać znudzenie, a w efekcie

nie będzie się angażować, nie wykaże koniecznej aktywności, nie odczuje satysfakcji. Najkorzystniejsza wydaje się sytuacja, gdy tutor przewyższa ucznia swoimi kompetencjami, jednak ta różnica nie jest nadmierna (Topping 2005). Można bowiem założyć, że taki dobór będzie sprzyjał zaangażowaniu tutora, a ponadto okaże się również korzystny dla ucznia, który – dostrzegając niewielki dystans między sobą a tutorem – ujrzy realną możliwość osiągnięcia poziomu wiadomości i umiejętności koleżanki lub kolegi występującego w roli tutora. Tym samym wzrośnie jego motywacja do pracy.

Niewielka różnica w kompetencjach między tutorem a uczniem stwarza możliwość zamiany pełnionych względem siebie ról, zastosowania tutoringów wzajemnego (kooperacyjnego). Jednak nawet w przypadku par, w których różnica kompetencji jest duża – możliwe i celowe staje się odwrócenie ról pełnionych przez uczniów. Działanie takie znajduje uzasadnienie szczególnie wówczas, gdy w obliczu kolejnego zadania dotychczasowy uczeń okazuje się bardziej kompetentny od tutora lub też celem zamiany ról jest sprawdzenie stopnia opanowania przyswajanych treści i umiejętności (Topping 2005). Za celowością odwracania ról przemawia także sposobność nabywania przez uczniów różnych doświadczeń, dążenie do nieutrwalenia przekonania o swojej wyższości lub podrzędności, obawa przed generalizowaniem tego przekonania na inne sytuacje w życiu: „jestem tutorem – zatem wiem i umiem więcej, lepiej...; jestem podopiecznym – zatem nie wiem i nie umiem, sam nie dam sobie rady” (Brzezińska i Appelt 2013, s. 26).

Dobór partnerów do grupy w tutoringach rówieśniczym opiera się na założeniu, iż współpracujący ze sobą uczniowie będą w zbliżonym wieku. Podczas przypisywania ról (tutor, uczeń) wiek nie stanowi czynnika równie istotnego jak umiejętności, dlatego może się okazać, iż to młodsza osoba z racji posiadanych kompetencji przyjmie rolę tutora wobec starszego kolegi czy koleżanki. Również płeć potencjalnych partnerów może odgrywać istotne znaczenie podczas ich doboru do grupy tutoringowej. Agnieszka Pawlak (2009) stwierdza, iż w przypadku dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym grupy jedнопłciowe są bardziej efektywne niż grupy mieszane. Dodatkowo „w niektórych krajach, ze względów kulturowych, nie jest akceptowane uczenie np. starszych przez młodszych lub mężczyzn przez kobiety” (Topping 2005, s. 108).

Kolejnym czynnikiem mogącym decydować o przebiegu współpracy między tutorem a uczniem są ich cechy osobowości. Wyraźne różnice osobowościowe między partnerami w grupie tutoringowej nie sprzyjają efektywności podejmowanych działań, mogą powodować napięcia. Podobna prawidłowość

dotyczy relacji, jakie istnieją między uczniami. Zarówno zbyt silna więź emocjonalna, jak i jej brak, zbyt duży dystans utrudnia przebieg działań tutoringowych. Nadmierna emocjonalna bliskość może sprzyjać podejmowaniu innych, odciągających od koniecznych działań, aktywności (Topping 2005), a w przypadku ucznia zwiększać ryzyko przekraczania granic i naruszania jego wewnętrznego, „intymnego” świata, prowadzić do obniżenia krytycyzmu wobec tutora, a także zwiększać podatność na zranienie z jego strony. Z kolei efektem nadmiernego dystansu między tutorem a uczniem może być brak poczucia bezpieczeństwa oraz wzajemnego zaufania (Brzezińska, Appelt 2013).

W trakcie tworzenia grup tutoringowych kwestią wymagającą rozważenia i uwzględnienia są nie tylko właściwości uczestników tutoringu, ale również wielkość grupy tutoringowej. Praca w diadach (jeden tutor – jeden uczeń) nie stanowi jedynego rozwiązania. Możliwa jest bowiem np. sytuacja, w której tutor pracuje z kilkoma uczniami. Podejmując decyzję o wyborze optymalnej wielkości grupy tutoringowej, należy kierować się właściwościami potencjalnych partnerów oraz zadania, jakie mają wykonać.

Dobór zadania, przygotowanie materiałów pomocnych w realizacji działań tutoringowych

O efektywności tutoringu rówieśniczego decyduje również dobór zadania przeznaczonego do realizacji. Ważnym jest, czy określone zadanie jest na miarę możliwości uczniów, czy tutor jest w stanie pomóc koledze w jego wykonaniu (czy zna i rozumie niezbędne zagadnienia, dysponuje odpowiednimi materiałami, by to zadanie wykonać), czy wspólnie, bez pomocy nauczyciela poradzą sobie z jego realizacją. Działania podejmowane w ramach tutoringu rówieśniczego mogą być bardziej skuteczne wówczas, gdy dotyczą utrwalania znanych treści, ćwiczenia nabytych wcześniej umiejętności, niż w przypadku wprowadzania nowego materiału. Efektywności działania, motywacji do pracy sprzyja również atrakcyjność zadania. Pomocne może być wprowadzenie elementów gry, rywalizacji między grupami tutoringowymi.

W niektórych sytuacjach celowe jest przygotowanie przez nauczyciela zestawu pomocy, np. kart zadaniowych wraz z poprawnymi rozwiązaniami, czy listy pytań pomocniczych. Tego rodzaju materiał daje szansę, by uczniowie o różnych umiejętnościach mogli pełnić rolę tutora (realna staje się realizacja tutoringu wzajemnego), uniezależnia od pomocy nauczyciela, wyklucza ryzyko akceptacji przez tutora błędnych odpowiedzi ucznia. W sytuacji, gdy tutor

sam nie zna poprawnych odpowiedzi, może je poznać, sięgając do otrzymanych materiałów. Sprawna realizacja działań tutoringowych wymaga również prze-myślanej aranżacji pomieszczenia klasowego w taki sposób, by poszczególne grupy dysponowały odpowiednim miejscem do pracy i nie przeszkadzały sobie wzajemnie.

Szkolenie uczestników tutoringu rówieśniczego

Szkolenie prowadzone przez nauczyciela ma na celu wyposażenie uczniów w takie informacje i umiejętności, które pozwolą im realizować tutoring w sposób jak najbardziej samodzielny, niezależny od nauczyciela. Działaniom szkoleniowym winien podlegać przede wszystkim przyszły tutor, może jednak się okazać, iż konieczne będzie skierowanie działań tego rodzaju również wobec ucznia mającego współpracować z tutorem. Sposób przekazania informacji powinien uwzględniać potrzeby i możliwości uczestników szkolenia oraz specyfikę zadania zaplanowanego do realizacji. W miarę możliwości działania te powinny być upogładowione, wzmocnione przez pokaz lub demonstrację. Przydatne może okazać się przekazanie np. instrukcji działania przygotowanej z wykorzystaniem obrazków lub piktogramów. Można ją zastosować w trakcie pracy tutora z uczniem, pozwalając odtworzyć konieczne informacje.

Realizacja zasadniczych działań tutoringowych

Działania tutoringowe narzucają konieczność nieco innego niż zazwyczaj sposobu pełnienia roli przez nauczyciela. Po okresie szczególnego namysłu i aktywności związanych z przygotowaniem tutoringu nauczyciel niejako schodzi na drugi plan, przyjmuje rolę obserwatora, dyskretnie monitoruje działania uczniów, starając się ograniczać swoją ingerencję do niezbędnego minimum. Warto zatem, by z uważnością obserwował pracę uczniów i jedynie w razie konieczności udzielał wskazówek, jak i emocjonalnego wsparcia. Nauczyciel, wierząc w możliwości swoich uczniów, powinien dać im szansę na samodzielne poszukiwanie rozwiązań, przy zastosowaniu indywidualnych strategii postępowania, widząc wartość również w tych działaniach, które nie prowadzą wprost do celu. Charakteryzować powinna go wyrozumiałość i cierpliwość, a także świadomość, że gwar i zakłócenie zwykłego porządku są naturalnymi zjawiskami towarzyszącymi pracy w grupach tutoringowych.

Tutor, podejmując działania w ramach tutoringu rówieśniczego, powinien służyć uczniowi niezbędną pomocą, wzmacniać samodzielność i nie ograniczać jego aktywności. W związku z tym nie może wyręczać ucznia, z którym pracuje, narzucać sposobu działania, natychmiast wskazywać dostrzeżonych błędów, ale zachęcać, by uczeń sam je odnalazł i poprawił. W miarę potrzeby powinien udzielać koniecznych wskazówek, nie spieszyć się przy tym, starając się być cierpliwym i wyrozumiałym, pozwalać uczniowi na pracę w indywidualnym tempie. Udzielać odpowiedzi na jego pytania, w przypadku trudności nie uciekać się od razu do pomocy nauczyciela, lecz podejmować próby ich samodzielnego rozwiązania. Tutor powinien być świadomy, że zaangażowaniu ucznia do pracy sprzyjają pochwały. Należy udzielać ich nie tylko w sytuacji sukcesu, dobrze wykonanego zadania, ale także wówczas, gdy uczeń pomimo włożonego wysiłku nie osiąga oczekiwanego celu. Warto, by uczeń współpracujący z tutorem nie obawiał się przyznać do niewiedzy, by miał odwagę stawiać pytania. W przypadku pojawiających się niejasności powinien informować o tym tutora – wyjaśnić, czego nie rozumie, umożliwiając tym samym podjęcie koniecznej reakcji.

Podsumowanie i ewaluacja działań tutoringowych

Podczas etapu służącego podsumowaniu i ewaluacji nauczyciel może dokonać rekapitulacji wiadomości i umiejętności zgromadzonych w ramach działań tutoringowych oraz – korzystając z informacji zebranych w trakcie prowadzonej obserwacji – docenić pracę i zaangażowanie tutora i ucznia, udzielając pochwał odnoszonych do konkretnych sytuacji. Ważne jest również wspólne przeanalizowanie zgromadzonych doświadczeń, krytyczne odniesienie się do nich, a w efekcie sformułowanie wskazań pozwalających w przyszłości lepiej realizować podejmowane zadania.

O efektywności tutoringu rówieśniczego decyduje nie tylko sposób jego realizacji (uwarunkowania realizacyjne), ale także właściwości uczestników tutoringu, które można traktować jako uwarunkowania podmiotowe. Obydwie grupy uwarunkowań wykazują ściśle wzajemne powiązania. Właściwości podmiotu wpływają na sposób jego działania, natomiast nabywane przezeń doświadczenia wywołują zmiany w funkcjonowaniu, wzmacniają lub osłabiają określone cechy.

Wśród podmiotowych uwarunkowań efektywności tutoringu rówieśniczego wskazuje się posiadanie przez tutora zbioru odpowiednich cech. Tutor

skutecznie realizujący swoje zadania to osoba empatyczna – odznaczająca się wrażliwością na partnera, potrafiąca przyjmować cudzą perspektywę, dostosować się do partnera, gotowa nieść pomoc, potrafiąca komunikować się z innymi. Poza tym, że lubi przebywać w grupie, wykazuje tendencję do dominacji w kontaktach z innymi, charakteryzuje się decyzyjnością, przejmuje inicjatywę w działaniu, przejawia większą skłonność do narzucania swojego zdania innym niż do podporządkowywania się ich woli. To zatem osoba świadoma swoich możliwości, cechująca się autonomią w działaniu, umiejętnie rozwiązująca problemy, kreatywna i konsekwentnie dążąca do obranego celu (Czayka-Chelmińska 2007; Pawlak 2009).

Badania zrealizowane przez Kosno (2013) wskazują na istnienie pozytywnego związku między poziomem rozwoju funkcji zarządzających² u tutora a działaniami podejmowanymi przez niego (czas trwania tutoringu, stosowanie pożądanych w tutoringu kategorii zachowań, takich jak informowanie oraz monitorowanie). Autorka (Kosno 2013, s. 98) wskazuje jednocześnie, iż tutor powinien „elastycznie dostosowywać się do swojego ucznia, umieć hamować narzucające się reakcje i oddawać pole do działania uczniowi, monitorować przebieg pracy, utrzymywać w pamięci cel uczenia, inicjować kolejne etapy uczenia się, korygować błędy ucznia oraz być wrażliwym na jego potrzeby emocjonalne i kontrolować własne emocje”. Jeszcze innych informacji na temat właściwości sprzyjających pełnieniu roli tutora dostarczają badania zrealizowane przez Pawlak (2009). Wynika z nich, że szczególnie dobrze rolę tutora pełnią dzieci z rodzin o średnim statusie społecznym, posiadające rodzeństwo. Przywołane badania wskazują również, że dobry tutor niekoniecznie musi legitymować się wysokimi osiągnięciami w nauce.

Kolejnym czynnikiem wpływającym na efektywność tutoringu rówieśniczego jest postawa tutora wobec ucznia lub zadania. Istotnym ograniczeniem w relacjach między tutorem a uczniem może być przyjmowanie przez tutora postawy nadmiernie wycofującej lub nadmiernie dominującej. Tutor prezentujący postawę nadmiernie wycofującą nie realizuje swych zadań, podporządkowuje się uczniowi, oddaje w jego ręce decyzyjność, ogranicza udzielanie wskazówek. Jest nieskuteczny w swych działaniach. Negatywne konsekwencje tutoringu mogą również wynikać z przyjmowania przez tutora postawy nadmiernej do-

² System wyższych funkcji poznawczych, odpowiedzialnych za podejmowanie intencjonalnych i ukierunkowanych na cel zachowań, polegających na rozwiązywaniu problemów. Wśród procesów poznawczych składających się nań wymienia się: przerzutność uwagi, hamowanie, pamięć operacyjną oraz planowanie (Kosno 2013).

minacji. Wyraża się ona poprzez wykorzystywanie przewagi, ograniczanie aktywności ucznia (Sajdera 2005; Brzezińska, Appelt 2013), wyręczanie – wykonywanie za niego zadań, przejmowanie uczniowskich czynności (Shugar 1992, za: Marchow 2015), nadmiernie częste ocenianie. W skrajnych przypadkach może dochodzić nawet do manipulacji czy wręcz stosowania przemocy wobec rówieśnika.

Analizując kwestię skuteczności tutoringu rówieśniczego, należy także zwrócić uwagę na osobę ucznia współpracującego z tutorem. Nie bez znaczenia dla działań tutoringowych jest wykazywana przezeń umiejętność koncentracji na zadaniu, współpracy z partnerem oraz chęć samodoskonalenia. Ważne jest, by uczeń rozumiał i akceptował celowość tutoringu, zastosowanego podziału ról, a także realizowanych zadań, nie wątpił w kompetencje kolegi pełniącego rolę tutora, darzył go zaufaniem.

W rozważaniach dotyczących uwarunkowań skuteczności tutoringu rówieśniczego nie można pominąć osoby nauczyciela. Dobra znajomość uczniów, ich potrzeb, możliwości, relacji panujących między nimi stanowi nieodzowny punkt wyjścia do rozpoczęcia działań tutoringowych. Efekty tutoringu zależą w dużej mierze od postawy, jaką przyjmie nauczyciel wobec tego sposobu pracy oraz od jego kompetencji. Konieczne jest, by osoba podejmująca działania tutoringowe знаła założenia metody, jej cel, zasady i warunki stosowania, odmiany tutoringu rówieśniczego. Pomocna może być przy tym znajomość sprawdzonych rozwiązań praktycznych w tym zakresie. Ponadto istotna jest gotowość do podjęcia działań, przekonanie o ich słuszności, wiara w skuteczność tutoringu. O postawie nauczyciela może zaświadczać to, w jaki sposób pełni rolę superwizora, jak zachowuje się w sytuacjach trudnych, np. gdy stosowana przez tutora strategia pomocy „uczniowi” okazuje się nieskuteczna. Czy w przypadku napotkanych trudności zbyt łatwo deleguje zadania i wycofuje się z relacji edukacyjnej (Brzezińska, Appelt 2013) bądź przejmuje inicjatywę, zakłócając przebieg działań tutoringowych, czy wręcz przeciwnie – udziela wsparcia umożliwiającego uczniom znalezienie skutecznego rozwiązania.

Postawa nauczyciela wobec tutoringu rówieśniczego w dużej mierze będzie zależała od jego właściwości, takich jak: brak obawy przed podejmowaniem ryzyka, chęć poszukiwania coraz lepszych rozwiązań metodycznych, otwartość na rozwiązania proponowane przez dzieci. Nie bez znaczenia będzie również przekonanie nauczyciela o posiadanych umiejętnościach radzenia sobie w sytuacji nowej, trudnej. Ponadto postawę przyjmowaną wobec tutoringu rówieśniczego może warunkować percepcja ról nauczyciela i ucznia w przebiegu procesu edukacyjnego. Nauczyciel pozytywnie ustosunkowany do tutoringu

rówieśniczego to osoba, którą charakteryzuje m.in. brak schematyzmu w postrzeganiu roli nauczyciela i ucznia, nieobawiająca się utraty autorytetu, niewykazująca tendencji do nadmiernej kontroli, przyzwalająca na autonomiczne decyzje i działania uczniów, dostrzegająca wartość w samodzielnym dochodzeniu do wiedzy, w stosowaniu metody prób i błędów (por. Sajdera 2016).

Refleksje końcowe

W polskiej literaturze przedmiotu (Szykowny 2018; Twardowski 2018, 2020a, 2020b; Szumski 2019; Zamkowska 2019; Al-Khamisy 2020) można odnaleźć stwierdzenia sugerujące przydatność stosowania tutoringu rówieśniczego w warunkach edukacji włączającej. Sporadycznie natomiast pojawiają się doniesienia potwierdzające realizację idei inkluzji z zastosowaniem omawianej metody (Gajdzica i in. 2021). Brakuje opisów dobrych praktyk tutoringu rówieśniczego, empirycznej weryfikacji jego skuteczności w edukacji włączającej w polskich placówkach edukacyjnych.

Odmienna sytuacja ma miejsce w zagranicznej literaturze psychopedagogicznej. Poza opracowaniami teoretycznymi uwzględnia ona szereg doniesień empirycznych (Cushing, Kennedy 1997; Kamps i in. 1994; Martella i in. 1995; Mortweet i in. 1999; Lieberman i in. 2000; Ward, Ayzazo 2006; Sten-hoff, Lignugaris/Kraft 2007; Klavina, Block 2008; Scruggs i in. 2012; Malone i in. 2019; Manubey i in. 2021; Toulia i in. 2023) informujących o efektywnym wykorzystaniu tutoringu rówieśniczego w pracy z grupami zróżnicowanymi.

Co stanowi powód zasygnalizowanej rozbieżności? Czy działania tutoringu rówieśniczego w edukacji włączającej nie są realizowane w praktyce, czy też stanowią one fragment polskiej rzeczywistości edukacyjnej, a jedynie brakuje opracowań informujących o doświadczeniach z tego zakresu, przedstawiających rezultaty empirycznej weryfikacji podejmowanych działań? Potencjalnych przyczyn zasygnalizowanych sytuacji jest wiele. Można byłoby ich upatrywać w stosunkowo krótkiej tradycji działań inkluzyjnych w polskiej oświacie, w niechęci do innowacyjnych rozwiązań przejawianej przez podmioty zaangażowane w proces edukacji, w braku przygotowania nauczycieli do wykorzystania tutoringu rówieśniczego w pracy, a może też w obawie przed weryfikacją realizowanych działań, czy w trudnościach natury metodologicznej. To tylko kilka domniemanych powodów braku informacji na temat tutoringu rówieśniczego w praktyce edukacji włączającej w naszym kraju. Zasygnalizowane

wątpliwości sugerują celowość podjęcia działań badawczych umożliwiających stwierdzenie faktycznych przyczyn opisanej sytuacji, a w efekcie zweryfikowanie i opisanie zasadności stosowania tutoringu rówieśniczego w edukacji włączającej oraz warunków jego stosowania.

BIBLIOGRAFIA

- Al-Khamisy D. (2020), *Szkoła jako zróżnicowane środowisko edukacyjne. Praca w klasie zróżnicowanej uwarunkowana dialogiem edukacyjnym*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Brzezińska A., Appelt I.K. (2013), *Tutoring nauczycielski – tutoring rówieśniczy – aspekty etyczne*, „Forum Oświatowe”, vol. 25, nr 2 (49), s.13–29.
- Brzezińska A., Rycielska L. (2009), *Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela*, w: P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński Z. Zalewski, A. Zembruska (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej* (s. 19–30), Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej.
- Cushing L.S., Kennedy C.H. (1997) *Academic effects of providing peer support in general education classrooms on students without disabilities*, „Journal of Applied Behavior Analysis”, doi:10.1901/jaba.1997.30-139.
- Czayka-Chelmińska K. (2007), *Tutoring jako relacja*, w: B. Kaczarowska (red.), *Tutoring w poszukiwaniu metody kształcenia liderów* (s. 44–48), Warszawa: Stowarzyszenie Szkoła Liderów.
- Dąbrowska I., Dąbrowska M., (2022), *Tutoring w środowisku akademickim: od indywidualnego doświadczenia pracy z tutorem do tutoringu rówieśniczego*, „Rozprawy Społeczne”, doi:10.29316/rs/146910.
- Gajdzica Z., Skotnicka B., Pawlik S., Belza-Gajdzica M., Trojanowska M., Prysak D., Mrózek S. (2021), *Analiza praktyki szkolnej i charakterystyka szkoły efektywnie realizującej edukację włączającą w praktyce–raport z badań*. Warszawa: MEiN.
- Kalkowski P. (1995), *Peer and Cross-Age Tutoring*, „School Improvement Research Series” U.S. Department of Education, Series IX, Close-Up # 18, s. 1–25.
- Kamps D.M., Barbetta P.M., Leonard B.R., Delquadri J. (1994), *Classwide peer tutoring: an integration strategy to improve reading skills and promote peer interactions among students with autism and general education peers*, „Journal of Applied Behavior Analysis”, doi:10.1901/jaba.1994.27-49.
- Klavina, A., Block, M. (2008), *The effect of peer tutoring on interaction behaviors in inclusive physical education*, „Adapted Physical Activity Quarterly”, doi:10.1123/apaq.25.2132.
- Kosno M. (2013), *Kompetentny tutor. Znaczenie funkcji zarządzających dla przebiegu tutoringu rówieśniczego*, „Psychologia Rozwojowa”, 18 (4), s. 95–110.

- Lieberman L., Dunn J., van der Mars H., Mccubbin J. (2000), *Peer Tutors' Effects on Activity Levels of Deaf Students in Inclusive Elementary Physical Education*, „Adapted Physical Activity Quarterly”, doi:10.1123/apaq.17.1.20.
- Malone K.W., Fodor J.A., Hollingshead A. (2019), *Peer Tutoring to Support Inclusion of Students With the Most Significant Cognitive Disabilities at the Secondary Level*, „Inclusion”, doi:10.1352/2326-6988-7.1.1.
- Manubey J., Batlolona J.R., Leasa M. (2021), *Peer tutoring analysis in inclusive classes using character education approach*, „Journal of Education and Learning”, doi:10.11591/edulearn.v15i2.19190.
- Marchow M. (2015), *Tutoring rówieśniczy a wspomaganie rozwoju społecznych mechanizmów uczenia się w wieku wczesnoszkolnym*, „Studia Edukacyjne” nr 36, s. 235–249.
- Martella R.C., Marchand-Martella N.E., Young K.R., Macfarlane C.A. (1995), *Determining the collateral effects of peer tutor training on a student with severe disabilities*, „Behavior Modification”, doi:10.1177/01454455950192002, 19(2), 170–191.
- Mortweet S.L., Utley C.A., Walker D., Dawson H.L., Delquadri J.C., Reddy S.S., Greenwood C.R., Hamilton S., Ledford D. (1999), *Classwide Peer Tutoring: Teaching Students with Mild Mental Retardation in Inclusive Classrooms*, „Exceptional Children”, 65 (4), 524–536.
- Pawlak A. (2009), *Tutoring dziecięcy w procesie nauczania – uczenia się dzieci siedmioletnich i ośmioletnich*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Sajdera J. (2005), *Nauczanie nieformalne. Tutoring jako jedna z form strategii edukacyjnej nauczyciela*, „Nowa Szkoła”, nr 4, s. 23–26.
- Sajdera J. (2016), *Uczenie się w kontekście społecznym – tutoring rówieśniczy jako sposób wspierania zdolności społeczno-poznawczych dzieci w sytuacjach interakcyjnych*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, vol. 4, 2 (8), s. 81–91.
- Sarnat-Ciastko A. (2015), *Tutoring w polskiej szkole*, Warszawa, Wydawnictwo Di-
fin S.A.
- Scruggs T.E., Mastropieri M., Marshak L. (2012), *Peer-mediated Instruction in Inclusive Secondary Social Studies Learning: Direct and Indirect Learning Effects*, „Learning Disabilities Research & Practice”, doi:10.1111/j.1540-5826.2011.00346.x.
- Sławińska M. (2015), *Tutoring rówieśniczy w edukacji, czyli jak uczniowie uczą się od siebie wzajemnie i co z tego wynika*, „Forum Oświatowe”, 27(2), 41–56.
- Stenhoff D.M., Lignugaris/Kraft B. (2007), *A Review of the Effects of Peer Tutoring on Students with Mild Disabilities in Secondary Settings*, „Exceptional Children”, doi:10.1177/001440290707400101.
- Szumski G. (2019), *Koncepcja edukacji włączającej*, w: I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (s. 14–24), Warszawa: Wydawnictwo FRSE.

- Szykowny D. (2018), *Wykorzystanie tutoringu rówieśniczego w edukacji dzieci z zaburzeniami spektrum Autyzmu*, „Szkoła Specjalna”, nr 2, s. 136–143
- Topping K. (2005), *Tutoring, czyli wzajemne wspieranie się w nauce*, Przeł. Z. Janowska. „Educational Practices”, 5, Warszawa: CODN, http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_5pol.pdf (accessed: 18.05.2023).
- Toulia A., Strogilos V., Avramidis E. (2023), *Peer tutoring as a means to inclusion: a collaborative action research project*, „Educational Action Research”, doi:10.1080/09650792.2021.1911821.
- Twardowski A. (2018), *Rola rówieśniczego tutoringu w edukacji inkluzyjnej uczniów z niepełnosprawnościami*, „Studia Edukacyjne”, doi:10.14746/se.2018.50.2.
- Twardowski A. (2020b), *Możliwości zastosowania tutoringu rówieśniczego w edukacji inkluzyjnej uczniów z niepełnosprawnością*, „Człowiek. Niepełnosprawność. Społeczeństwo”, 1 (47), s. 25–36.
- Twardowski, A. (2020a), *Formy organizacji pracy uczniów w procesie edukacji inkluzyjnej*, „Rocznik Pedagogiczny”, doi:10.2478/rp-2019-0007.
- Ward P., Ayvazo S. (2006), *Classwide peer tutoring in physical education: Assessing its effects as an inclusion strategy with Kindergartners with Autism*, „Adapted Physical Activity Quarterly”, doi:10.1123/apaq.23.3.233.
- Zamkowska A. (2019), *Tutoring rówieśniczy w edukacji włączającej*, w: Z. Janiszewska-Nieścioruk A. Mróz, U. Gembara (red.), *(Nie) nowe problemy rozwoju, edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną* (s. 207–217), Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.

STRESZCZENIE

W artykule przeanalizowano potencjalne konsekwencje działań tutoringowych wraz z ich uwarunkowaniami, porządkując je w hierarchicznym układzie. Zarówno domniemane, jak i potwierdzone badaniami efekty tutoringu rówieśniczego sugerują, że metoda ta może być przydatnym rozwiązaniem w pracy z grupą o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. Istotne, z punktu widzenia osoby planującej podejmowanie działań w zakresie tutoringu rówieśniczego, mogą być zaprezentowane w tekście informacje o charakterze wskazań metodycznych. Artykuł zamykają refleksje końcowe ukazujące przyszłe kierunki działań badawczych ważne z punktu widzenia praktyki edukacji włączającej.

SŁOWA KLUCZOWE: tutoring rówieśniczy, grupa o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, edukacja włączająca

SUMMARY

The article analyzes the potential consequences of peer tutoring activities along with their conditions, arranging them in a hierarchical system. Both the alleged and research-proven effects of peer tutoring suggest that this method can be useful solution in working with a group with diverse educational needs. From the point of view of a person planning to undertake activities in the field of peer tutoring, information on the nature of methodical indications presented in the text may be important. The article ends with final reflections showing future directions of research activities important from the point of view of inclusive education practice.

KEYWORDS: peer tutoring, a group with diverse educational needs, inclusive education

SŁAWOMIR OLSZEWSKI – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
KATARZYNA PARYS – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 28.08.2023

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 15.12.2023