

Małgorzata Sławińska

*Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Wydział Nauk Społecznych*

## **Tutoring rówieśniczy w edukacji, czyli jak uczniowie uczą się od siebie wzajemnie i co z tego wynika**

**ABSTRAKT:** W niniejszym tekście przedstawiam tutoring rówieśniczy jako jedną z możliwości aktywnego uczenia się dzieci w kontaktach z innymi dziećmi w roli nauczycieli nieprofesjonalnych. Ten rodzaj uczenia się wymaga interakcji między bardziej i mniej kompetentnym partnerem. Ramy teoretyczne dla moich rozważań wytycza konstruktywizm społeczny w ujęciu Wygotskiego. W artykule prezentuję wybrane badania na temat uczenia się dzieci od siebie wzajemnie, eksponując korzyści płynące dla uczestników tutoringu w zakresie rozwoju poznawczego i społeczno-emojonalnego oraz możliwe przyczyny nieskuteczności tej formy uczenia się dzieci.

**SŁOWA KLUCZOWE:** uczenie się, tutoring, tutoring rówieśniczy, konstruktywizm społeczny, strefa najbliższego rozwoju.

Kontakt:	Małgorzata Sławińska malgorzata.slawinska@uwm.edu.pl
Jak cytować:	Sławińska, M. (2015). Tutoring rówieśniczy w edukacji, czyli jak uczniowie uczą się od siebie wzajemnie i co z tego wynika. <i>Forum Oświatowe</i> , 27(2), 41–56. Pobrane z: <a href="http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/311">http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/311</a>
How to cite:	Sławińska, M. (2015). Tutoring rówieśniczy w edukacji, czyli jak uczniowie uczą się od siebie wzajemnie i co z tego wynika. <i>Forum Oświatowe</i> , 27(2), 41–56. Retrieved from <a href="http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/311">http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/311</a>

Proces uczenia się człowieka i jego uwarunkowania nieustannie interesują przedstawicieli różnych nauk. Badania i dyskusje neurobiologów, psychologów i pedagogów dowodzą, że u podstaw niesatysfakcjonujących dla wielu krajów, w tym Polski, wyników badań dotyczących umiejętności uczniów na różnych poziomach edukacji, leży pojmowanie i organizacja uczenia się. Poszukiwania sposobów zwiększenia efektywności tego procesu w instytucjach edukacyjnych mogą prowadzić do mało znanej w Polsce strategii uczenia się, zwanej tutoringiem.

#### CZYM JEST TUTORING?

Pojęcie tutoring znane jest od dawna, jednak ze względu na to, iż pociąga za sobą różne konotacje i stosowane jest dla określenia często odmiennych interakcji, należy dokonać ustaleń terminologicznych. Pochodzące z języka łacińskiego słowo *tutoring* wiąże się z kilkoma terminami: *tutus* – pewny, bezpieczny, przezorny; *tueri* – doglądać, bronić się, strzec, brać w opiekę; *tutela* – opieka i *tutor* – opiekun. Na płaszczyźnie pedagogicznej tutoring definiuje się jako „pomoc udzielaną uczniom w sposób interaktywny, celowy i systematyczny przez ludzi **niebędących profesjonalnymi nauczycielami** [wyróżnienie – M. S.]. Najczęściej korepetycje odbywają się na zasadzie kontaktu »jeden – jeden«, czyli w parze” (Topping, 2011, s. 93). Należy jednak zwrócić uwagę, że tym samym określeniem w krajach anglosaskich obejmuje się charakterystyczne dla uniwersytetów spotkanie jednego lub kilku studentów z nauczycielem akademickim, pod którego kierunkiem przygotowują oni pracę pisemną (zazwyczaj esej) na określony temat (Fijałkowski, 2009), interakcja ta ma zatem charakter nauczania formalnego. Słowo *tutoring* bywa używane wobec uczenia się we współpracy (por. Gondek, 2005), tym mianem określane są także spontanicznie kreowane przez dzieci sytuacje, w których jedno pomaga drugiemu uporać się z trudnym zadaniem o charakterze najczęściej poznawczym. Znany od czasów starożytnej Grecji i Rzymu sposób wspierania osoby uczącej się poprzez bezpłatne korepetycje świadczone przez drugą osobę przeżywał swoje wznoszenia i upadki, jednak obecnie, dzięki osiągnięciom nauk badających reguły pracy mózgu, odkrywamy nowe znaczenie tej formy uczenia się.

Jak zauważono w polskim wydaniu pracy Toppinga (2011), słowo *tutoring*, odnoszące się do wspomaganie uczniów w nauce przez nieprofesjonalistów, nie ma

swojego odpowiednika w języku polskim. Nie można zastąpić go słowem „korepetycje”, ponieważ te świadczone są odpłatnie. Nieadekwatny jest także termin „samopomoc koleżeńska”, odnoszący się do wspierania w nauce słabszych uczniów przez ich mocniejszych kolegów, zgłaszających się samodzielnie lub wyznaczonych przez nauczycieli. Ta forma interakcji uczniów, popularna w Polsce szczególnie w okresie PRL, lecz obecna także współcześnie (głównie w edukacji gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej, o czym szkoły donoszą na oficjalnych stronach internetowych) mieści się w spektrum znaczeniowym tutoringu, ma jednak zbyt wąski zakres, by jej nazwa mogła zastąpić określenie „tutoring” (Topping, 2011). Samopomoc koleżeńska, podobnie jak korepetycje, jest organizowana najczęściej dla wyrównania poziomu nauczania w klasie i pokonywania przez uczniów trudności w nauce, rzadziej przyświecają jej cele wychowawcze, które mają swoje ważne miejsce w tutoringu. Należy także zauważyć, iż zarówno korepetycje, jak i samopomoc koleżeńska, odbywają się najczęściej poza szkołą lub po zakończeniu obowiązkowych zajęć, tymczasem sesje tutoringowe organizowane są zwykle w ramach regularnej, codziennej pracy szkoły i nie wymagają dodatkowych spotkań uczestników tutoringu. Ważne jest także, iż w organizowanym przez szkołę tutoringu rówieśniczym osoby pełniące rolę tutorów są najczęściej przeszkolone, w jaki sposób udzielać wsparcia słabszym kolegom, przeciwnie do uczniów działających w ramach samopomocy koleżeńskiej, którzy uczą rówieśników w sposób intuicyjny.

Tutoring, z którym mamy do czynienia w kontekście edukacyjnym, może przyjąć następującą postać:

- » biorąc pod uwagę teren (przestrzeń), w którym odbywają się spotkania tutorskie, możemy mówić o tutoringu uniwersyteckim (akademickim), szkolnym, domowym;
- » ze względu na osobę tutora wyróżniamy tutoring rodzicielski, nauczycielski, dziecięcy (rówieśniczy, uczniowski);
- » ze względu na cele (głównie tutoringu szkolnego) można wyodrębnić: tutoring akademicki (naukowy), rozwijający różne określone obszary wiedzy i umiejętności; tutoring rozwojowy, obejmujący głównie umiejętności i wiedzę humanistyczną, umiejętności społeczne i organizacyjne, umiejętności komunikacyjne (szerzej – kompetencje obywatelskie); tutoring artystyczny, którego celem jest rozwój uczniów w zakresie zdobywania wiedzy i umiejętności w różnych dziedzinach i dyscyplinach sztuki (zob. Brzezińska, Rycielska, 2009; Budzyński, 2009).

#### ODMIANY TUTORINGU DZIECIĘCEGO

Zdaniem Schaffera (2009), interakcje rówieśnicze w sytuacjach poznawczych mogą przyjąć dwie formy:

- » Wspólne uczenie się (współpraca rówieśnicza) – gdy dzieci, będące na tym samym poziomie, pracują razem w parach lub w grupach. „Poprzez czynną dyskusję i wymianę myśli oraz dzielenie się własnymi częściami i niepełnymi

próbami patrzenia na problem, dojdą one w końcu do rozwiązania, do którego działając oddzielnie, nie doszłyby” (s. 139).

- » Tutoring rówieśniczy – „kiedy bardziej wprawne dzieci zaczynają udzielać instrukcji i porad innym dzieciom, by wprowadzić je na podobny do swojego poziom kompetencji” (s. 233).

Wydaje się, że jeśli weźmiemy pod uwagę spotkanie partnerów: bardziej i mniej kompetentnego w obrębie danego zadania, najbardziej pożądanymi uczestnikami takiej interakcji są uczeń i jego nauczyciel. Nauczyciel profesjonalny bowiem posiada wiedzę i kompetencje, które pozwalają mu na świadome organizowanie środowiska uczącego, obejmującego m.in. stosowanie określonych strategii nauczania, które wspierają proces uczenia się wychowanków (zob. Filipiak, 2012; Twardowski, 2004). Jednak, jak twierdzi Brzezińska (2005), kompetencyjna przewaga nauczyciela nad podopiecznymi sprawia, że trudno dziecku zwracać się do niego o pomoc i z niej w pełni skorzystać. „Paradoksalnie, im bardziej kompetentny nauczyciel tym trudniej mu efektywnie pomóc uczniowi, czyli dać wsparcie, wskazówkę, która nie pozbawi go samodzielności, ale ukierunkuje tok myślenia czy działania” (s. 16). W tej sytuacji łatwiejsze staje się zwrócenie o pomoc do rówieśnika, którego przewaga intelektualna nie jest tak wyraźna i często dotyczy tylko wybranych obszarów kompetencji, natomiast na płaszczyźnie społecznej i emocjonalnej dzieci pozostają dla siebie równorzędnymi partnerami. Ehly i Larsen (1976) zwracają ponadto uwagę na fakt, iż dzieci nie są, jak to bywa u dorosłych, obciążone określonymi oczekiwaniami wobec udziału uczniów w procesie edukacyjnym i zahamowaniami, dotyczącymi pracy z uczniem „wolno uczącym się”, toteż w relacji z takim partnerem nie oczekują jakiegось wyjaśnienia przez niego swoich trudności czy przeprosin.

W zachodnich systemach edukacyjnych funkcjonują różne programy, w ramach których dzieci uczą się od siebie wzajemnie, najczęściej przywoływane są następujące z nich:

- » **Classwide Peer Tutoring (CWPT)** – wzajemne nauczanie, obejmujące klasę podzieloną na grupy liczące 2–5 uczniów o różnych poziomach umiejętności (uczestnicy programu występują w roli: nauczyciela (*tutor*), ucznia (*tutee*), lub w obydwu tych rolach). Wychowawca wyznacza materiał, który uczniowie mają opanować na drodze tutoring. Uczniowie pracują na rzecz dwóch konkurujących ze sobą zespołów. Dzieci w roli *tutee* otrzymują punkty dla swojego zespołu za poprawnie wykonane zadania przygotowane przez tutorów. Z kolei tutorzy zdobywają punkty za skuteczność przeprowadzonych przez siebie korepetycji. Program jest wysoko ustrukturyzowany i jego realizacja wymaga od uczestników dobrej znajomości opracowanych zewnętrznie procedur. Odmianą modelu CWPT jest **Peer Assisted Learning Strategies (PALS)**, przeznaczony do nauki czytania i matematyki.
- » **Cross-age Peer Tutoring** – starsi uczniowie pracują z młodszymi w celu nauczania nowych lub przeglądu dotychczasowych umiejętności;
- » **Same-age Peer Tutoring** – w parach pracują uczniowie w tym samym wieku i na podobnym poziomie umiejętności (oraz zrozumienia materiału) lub róż-

niący się poziomem zaawansowania. Jeśli sparowano uczniów funkcjonujących na odmiennych poziomach, role *tutora* i *tutee* mogą być zmieniane, pozwalając mniej zaawansowanemu uczniowi na przepytanie partnera w celu ustalenia braków w wiedzy (Greenwood, 1997; Hott, Walker, Sahni, 2012).

Choć dla określenia uczenia się od innych uczniów upowszechniło się wyrażenie „tutoring rówieśniczy”, omawiane interakcje, jak widać, angażują także dzieci o różnym, choć najczęściej zbliżonym wieku.

Programy wykorzystujące tutoring rówieśniczy, o których donoszą zachodni badacze, są najczęściej wysoko ustrukturyzowane, a do ich wdrożenia potrzeba niemałych środków finansowych (zob. Godlewski, 2015) oraz pracy i zaangażowania wielu osób. Rozpoczęcie realizacji tego typu programu wymaga od nauczycieli i uczniów dobrej znajomości niezbędnych procedur (a więc udziału w szkoleniach), zapewnienia czasu na ich realizację, przygotowania odpowiednich materiałów, w tym np. sprzętu do rejestrowania przebiegu zajęć, w niektórych sytuacjach może być też potrzebna zgoda i udział rodziców uczniów. Zadania, podejmowane przez obie strony uczestniczące w *tutorialu* (zajęciach realizowanych w ramach tutoringingu), są wcześniej ustalone, jak w poniższym przykładzie prezentującym przebieg typowej sesji w programie PALS, dotyczącym czytania (w parze pracuje dwóch uczniów różniących się poziomem kompetencji):

Zadanie 1. Uczeń o wyższych kompetencjach czyta głośno tekst, a jego partner koryguje ewentualne błędy. Po pięciu minutach następuje zmiana ról.

Zadanie 2. Słabszy uczeń opowiada, co zostało przeczytane (np. wyodrębnia następujące po sobie wydarzenia). Partnerzy mogą też na zmianę omawiać kolejne sekwencje tekstu.

Zadanie 3. Sprawniejszy uczeń czyta nowy tekst, a zadaniem jego partnera jest streścić go, wskazując bohatera (coś lub kogoś) i dokonując krótkiej jego charakterystyki oraz określić przewodnią myśl tekstu w nie więcej niż 10 słowach. Następuje zmiana ról (uczniowie analizują 1–3 krótkie teksty).

Zadanie 4. Sprawniejszy uczeń formułuje przypuszczenia, dotyczące dalszych wydarzeń, o których mowa w tekście, czyta pół strony, aby sprawdzić, czy przypuszczenia były trafne, po czym kontynuuje czytanie. Następnie jego mniej sprawny kolega podejmuje tę samą aktywność z nowym tekstem.

Praca każdej uczącej się wspólnie pary jest monitorowana. Czas na realizację kolejnych kroków jest ściśle określony (Kearns, Fuchs, Fuchs, McMaster, Säenz, 2015).

Do zadań nauczycieli włączających tutoring rówieśniczy do swojej praktyki należy:

- » wyjaśnić uczniom cel i uzasadnić wybór stosowanej techniki uczenia się, akcentując jej znaczenie jako dodatkowej możliwości treningu określonych umiejętności;
- » podkreślić rolę współpracy i jej przewagi nad rywalizacją;
- » przygotować (opracować samodzielnie lub wybrać z dostępnych) materiały do pracy poszczególnych par na potrzeby każdej sesji;

- » przeszkolić uczniów w pełnieniu ról *tutora* i *tutee* z uwzględnieniem specjalnych procedur, dotyczących udzielania informacji zwrotnych, korekty błędów i rejestrowania wyników (jak wytworzyć dobre relacje, jak przedstawiać zadania, jak zadawać pytania, jak demonstrować umiejętności, jak sprawdzać, czy uczeń sobie radzi, jak podpowiadać, jak chwalić); dostarczyć wzory ich właściwego wypełniania; zapewnić im skrypty zawierające instrukcje (pisemne lub rysunkowe), dotyczące kolejnych kroków postępowania i zachowań partnerów w parze;
- » podzielić uczniów na pary i drużyny;
- » w czasie trwania sesji towarzyszyć uczniom, udzielać wsparcia, odpowiadać na pytania, rozwiązywać pojawiające się problemy; dyskutować nad pożądanymi i niepożądanymi zachowaniami uczestników tutoringu;
- » pozwolić uczniom na zmianę ról w parach, udzielać wsparcia partnerom pełniącym nowe role (Fulk, King, 2001).

Oprócz programów przeznaczonych dla całej klasy (najczęściej całorocznych), tutoring rówieśniczy stosuje się jako doraźne wspieranie wybranych uczniów przez ich rówieśników lub niewiele starszych kolegów przygotowanych wcześniej przez nauczyciela. Jeden z takich przykładów przywołują Ehly i Larsen (1976). Nauczycielka drugoklasisty o imieniu Billy zwróciła się do swojego byłego ucznia Jamesa z prośbą o udzielenie Billy'emu pomocy w nauce czytania. Na tutora wybrała ucznia nie najlepszego, lecz kompetentnego w zakresie czytania i wrażliwego na problemy rówieśników. Nauczycielka nie zdecydowała się sama pracować z uczniem po lekcjach – nie z braku czasu, lecz dlatego, by nie wzmacniać u chłopca poczucia porażki. Mogłoby się tak zdarzyć, gdyby zorganizowała Billy'emu dodatkowe zajęcia i występowała podczas nich w roli osoby dyscyplinującej. Za zgodą swojej aktualnej nauczycielki, James spotykał się z Billym podczas 20-minutowych sesji organizowanych trzy razy w tygodniu. Poniższy opis przedstawia kolejne zadania realizowane przez Billy'ego i jego tutora podczas pierwszych sesji:

Zadanie 1. Billy słucha wymawianych przez Jamesa słów, rozpoczynających się określoną spółgłoską.

Zadanie 2. Billy klaszcze w ręce za każdym razem, gdy usłyszy słowo, zaczynające się określoną spółgłoską, podczas gdy James wypowiada wyrazy.

Zadanie 3. Z dwóch obrazków Billy oznacza krzyżykiem ten, którego nazwa rozpoczyna się określoną (ćwiczoną) spółgłoską.

Zadanie 4. Billy wybiera spośród wielu obrazków te, których nazwy rozpoczynają się ćwiczoną spółgłoską.

Zadanie 5. Billy wypowiada samodzielnie wyrazy, rozpoczynające się określoną spółgłoską.

Po dwóch tygodniach wspólnej pracy (sześć sesji), Billy opanował umiejętności, których osiągnięcie było pierwszym celem tutoringu (związane z głoskowaniem wyrazów), po czym nauczycielka wyznaczała kolejne cele i tutoring był kontynuowany. Wyniki testu, który Billy wypełniał pod koniec roku szkolnego, pokazały, iż oczeki-

wane umiejętności dotyczące czytania chłopiec opanował jedynie cztery miesiące później niż jego koledzy z klasy.

Na założeniu, że rówieśnicy silnie oddziałują na dzieci, szczególnie w okresie nastoletnim, oparty jest tutoring o charakterze wychowawczym. Jak pisze Gaś (1999), tego rodzaju programy rówieśnicze realizują następujące cele:

- » stwarzanie młodzieży okazji do angażowania się w działania prospołeczne, umożliwianie podejmowania decyzji, dotyczących życia osobistego i lokalnej społeczności, oraz przejmowania odpowiedzialności za siebie i swoje otoczenie;
- » uczenie nastolatków umiejętności przeciwstawiania się negatywnej presji rówieśniczej, związanej z angażowaniem się w działania antyspołeczne i autodestrukcyjne;
- » rozwijanie u młodych ludzi różnych umiejętności i poczucia kompetencji w zakresie funkcjonowania społecznego, interpersonalnego i intrapsychicznego (Gaś, 1999, s. 44).

Należy jednak zaznaczyć, iż tutoring rówieśniczy spełnia jedynie funkcję uzupełniającą w wychowaniu i kształceniu dzieci i młodzieży i nie zwalnia nauczycieli i reprezentowanych przez nich instytucji z odpowiedzialności za przebieg procesów edukacyjnych (Appelt, Matejczuk, 2013).

#### MIEJSCE TUTORINGU RÓWIEŚNICZEGO W TEORIACH UCZENIA SIĘ

Skuteczność tutoringów rówieśniczych wyjaśnia konstruktywizm społeczny – stanowisko Wygotskiego i jego zwolenników, zgodnie z którym „uczenie się dziecka oparte jest raczej na aktywnym dążeniu do zrozumienia świata, niż na przyswajaniu wiedzy, oraz że najskuteczniejsze uczenie się ma miejsce we współpracy z innymi” (Schaffer, 2009, s. 225). Jednym z kluczowych pojęć w tej koncepcji jest strefa najbliższego rozwoju. Zdefiniowana początkowo jako „różnica między poziomem rozwiązywania zadań, dostępnych pod kierunkiem i przy pomocy dorosłych, a poziomem rozwiązywania zadań dostępnych w samodzielnym działaniu” (Wygotski, 1971, s. 542) wskazuje na możliwość wyzwalań potencjału dziecka przez inne, bardziej kompetentne osoby. Działania, podejmowane przez dorosłych dla ukierunkowania i wspierania aktywności dziecka w obrębie strefy najbliższego rozwoju, zespół Wooda określił jako budowanie rusztowania. Strategia ta jest stosowana także przez rówieśników, których roli w procesie poznawczym dziecka przyjrzeni się bliżej kontynuatorzy myśli Wygotskiego.

Działania bardziej kompetentnego rówieśnika (jak również dorosłego) w obrębie strefy najbliższego rozwoju Rogoff określa jako sterowane (ukierunkowane) uczestnictwo (za: Filipiak, 2012), polegające na pobudzaniu podopiecznego do aktywności podczas wspólnego rozwiązywania problemów. Feurestein pisze, iż w interakcjach między bardziej i mniej kompetentnym partnerem, tutor staje się mediatorem (za: Filipiak, 2012), pośrednikiem „pomiędzy tym, co dziecko już wie, umie, potrafi, rozumie, a tym czego jeszcze nie potrafi zrobić samodzielnie” (za: Filipiak, 2012, s. 48).

Najbardziej znaczącą rolę pośrednik odgrywa na pierwszym etapie uczenia się, w fazie zbierania informacji, potrzebnych do dalszej pracy badawczej. Pośrednik (którym najczęściej jest dorosły, jednak tę samą rolę może pełnić inne dziecko) wspomaga „widzenie”: pomaga dostrzec, selekcjonować i porządkować informacje (za: Filipiak, 2012). Analizując wyniki badań nad rodzajami pomocy udzielanej dziecku w trakcie uczenia się, Rogoff wyodrębniła następujące zasady, towarzyszące relacji tutor-uczącego się dziecko:

- » Tutorzy mają za zadanie zbudować jakiś pomost, niwelujący rozstęp pomiędzy aktualną wiedzą i umiejętnościami dziecka a wymaganiami nowego zadania.
- » Udzielając uczącemu się dziecku wskazówek i pomocy w kontekście podejmowanych przez niego działań, tutorzy budują rusztowanie wspierające je w rozwiązywaniu problemów.
- » Mimo iż dziecko ma do czynienia z rzeczami przekraczającymi początkowo jego możliwości, działania tutora sprawiają, że aktywnie działa ono w kierunku rozwiązywania problemu i przyczyna się do pomyślnego ukończenia zadania.
- » Skuteczny instruktaż polega na przenoszeniu odpowiedzialności z tutora na uczące się dziecko (za: Schaffer, 2009, s. 230).

W dalszych etapach dziecko przejmuje coraz większą odpowiedzialność za wykonane zadania, zastępując wskazówki werbalne tutora własnymi poleceniami i wskazówkami kierowanymi do siebie, by w końcu uwolnić się od jawnej autoregulacji i zinternalizować wiedzę o sposobie wykonania zadania (Schaffer, 2009).

#### TUTORING RÓWIEŚNICZY W EDUKACJI – KORZYŚCI I OGRANICZENIA

Badacze i zwolennicy tutoring (m.in. Kalkowski, 1995; Slavin, 2013; Topping, 2005, 2011) przywołują liczne badania, które dowodzą, iż stosowanie tutoringów rówieśniczych przynosi korzyści dla rozwoju poznawczego uczestników, przyczyniając się do podnoszenia umiejętności (i wzrostu wyników nauczania), m.in. w zakresie: krytycznego czytania, pisania i ortografii, matematyki i nauk ścisłych. Odnotowuje się także korzyści społeczno-emocjonalne, takie jak wzrost samooceny, wzmocnienie więzi między uczniami, rozwój empatii, a także ważny dla nauczania instytucjonalnego pozytywny stosunek do szkoły, pociągający za sobą zmniejszenie wskaźników spóźnień, nieobecności, odpadu szkolnego (za: Kalkowski, 1995; Topping, 2005). Nie bez znaczenia są także doniesienia o znacznych osiągnięciach w zakresie stosowania tutoringów dziecięcego w pracy z dziećmi o zaburzonym rozwoju, obejmującym m.in. trudności w uczeniu się, upośledzenie umysłowe, autyzm, ADHD, opóźnienie rozwoju języka (Kalkowski, 1995).

Korzyści z pracy w diadzie rówieśniczej mogą osiągać obie strony wchodzące w interakcję. Dziecko mniej sprawne (nowicjusz) samodzielnie odkrywa i internalizuje działania samoregulacyjne oraz heurystyczne sposoby rozwiązywania problemów. Przyswaja określone nawyki pracy (Hott i in., 2012), doświadcza także, o ile strategie stosowane przez tutora na to pozwolą, poczucia własnej kompetencji



(Wood, 1995). Z kolei tutor zwiększa pewność siebie i poczucie własnej skuteczności. Zyski dla obu stron mają więc wymiar społeczny, emocjonalny i poznawczy.

Skuteczność tutoringu rówieśniczego może zależeć od odpowiedniego doboru partnerów pracujących w diadzie. Okazuje się, że duża różnica w poziomie kompetencji między dziećmi jest zwykle korzystna dla osoby uczonej, jednak dla dziecka występującego w roli tutora bywa zajęciem mało zajmującym i aktywizującym. Ponadto dla dziecka o niższych, lecz jednak zbliżonych kompetencjach dotyczących danego zadania, bardziej wiarygodny w roli nauczyciela będzie kolega, który być może jeszcze chwilę temu miał podobne trudności, lecz osiągnął sukces dzięki wysiłkowi (Topping, 2011). Nie każde dziecko, nawet mimo posiadania wysokich kompetencji intelektualnych, sprawdza się w roli tutora. Schaffer (2009), opierając się na badaniach Tudge'a i Winterhoffa, stwierdza:

Bez wątpienia, dziecięcy tutorzy (tak samo, jak ich dorośli odpowiednicy), by być skuteczni, muszą zastosować pewne strategie. Ponadto, muszą wykazać się wrażliwością na partnera, udzielać informacji zwrotnych na odpowiednim poziomie i dawkować swoje instrukcje z taką prędkością, z jaką uczący się jest w stanie je przyswajać (s. 234).

Słabością tutoringu jako strategii edukacyjnej jest niska stałość umiejętności dzieci-ekspertów, których wyższe osiągnięcia są wynikiem treningu pod kierunkiem dorosłego, w stosunku do dzieci, które swoją biegłość zawdzięczają przewadze rozwojowej (Sajdera, 2005).

W niektórych sytuacjach interakcje rówieśnicze nie tylko nie przynoszą oczekiwanych rezultatów, ale nawet prowadzą do regresu. Może tak się zdarzyć, gdy tutor wykazuje się większym niż jego podopieczny, lecz niepełnym rozumieniem problemu, lub też gdy zdominuje interakcję i ograniczy udział uczącego się (Sajdera, 2005). Taką sytuację nazywa się nadmiarem budowania rusztowania (Filipiak, 2012). O niewłaściwie dobranych parach mówimy także w przypadku wyraźnych różnic osobowościowych, mogących wywoływać napięcia między partnerami. Choć, jak twierdzi Topping (2011), nie jest konieczne uwzględnianie preferencji ucznia dotyczących korepetytora, to warto starannie przemyśleć zasady łączenia dzieci w diady dla celów tutoringu.

Oprócz niewłaściwych instrukcji tutora, przyczyna niepowodzenia tutoringu rówieśniczego może tkwić w naturze zadania. Z pewnością, nie we wszystkich obszarach nauczania da się zastosować ten typ interakcji, nie wszystkie również zadania nadają się do wspólnej pracy. Badacze zauważyli, że dorośli tutorzy są skuteczniejsi w sytuacjach wymagających uczenia się nowych umiejętności, natomiast tutorzy dziecięcy w zadaniach wymagających rozmów i dyskusji (Tudge, Rogoff, 1995). „Pomimo że korepetytor może zapewnić uczniowi *więcej* indywidualnego wsparcia w nauce niż profesjonalny nauczyciel, to jego *jakość* jest często znacznie niższa” (Topping, 2011).

Ryzyko nieskuteczności organizowanego przez nauczyciela tutoringu rówieśniczego może tkwić także w postawie nauczyciela, w szczególności zaś w jego nadmiernej kontroli nad relacją tutorską, która utrudnia budowanie poczucia kompetencji i zaufania między uczniami (Appelt, Matejczuk, 2013). Najbardziej narażeni na uleganie pokusie nadmiernego nadzorowania aktywności uczniów w ramach tutoringu są nauczyciele przyzwyczajeni do pracy w duchu założeń edukacji transmisyjnej, dla których kontrola uczniów jest gwarantem poprawności i skuteczności podjętych działań.

#### TUTORING RÓWIEŚNICZY – DOŚWIADCZENIA POLSKIE

Choć polscy nauczyciele, z pewnością, mają świadomość potencjału, jaki tkwi w poznawczych i społecznych interakcjach między uczniami, i często organizują podczas zajęć pracę w małych grupach lub w parach, formy te z reguły nie są elementem długofalowych działań, nie monitoruje się także na większą skalę postępów wychowanków w zakresie poziomu wykonywania zadań objętych tutoringiem. Polskie doniesienia z realizacji programów tutoringowych dotyczą, przede wszystkim, edukacji gimnazjalnej, ponadgimnazjalnej i akademickiej, w roli tutora występują w nich jednak najczęściej dorośli. Dużym dorobkiem w tej dziedzinie może się pochwalić środowisko wrocławskie: Towarzystwo Edukacji Otwartej, które prowadzi Autorskie Licea Artystyczne i Akademickie (ALA), Kolegium Tutorów oraz Collegium Wratislaviense – instytucje, które propagują ideę tutoringu i prowadzą kursy tutorskie (zob. Budzyński, 2009; Czekierda, Fingas, Szala, 2015). Odrębną grupę stanowią programy tutoringu akademickiego (Danel, Kwaśny, Żur, 2015; Rutkowski, 2015; Szymczak, Malinowska, 2015; Karpińska-Musiał, 2015; Szczurkowska, 2013; Dobrowolska, 2013; Plak, 2013). Nieczęsto spotykany jest tutoring „na poziomie dywanu”, a więc angażujący dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym. W podsuwanych w nielicznych publikacjach pomysłach dla tego etapu edukacji tutor występuje w roli mistrza, od którego wymaga się „nie tylko rozległej wiedzy o wszechświecie, literaturze, przyrodzie, ale zdolności tworzenia definicji: prostych, czytelnych i stosownych dla danego etapu rozwoju psychofizycznego” (Pietrzak-Szymańska, Gołębiowska, 2013). Tutor pomaga podopiecznemu odkryć samego siebie – swój potencjał, zainteresowania, potrzeby, pragnienia, a także stawiać czoło własnym słabościom i codziennym problemom. Opartą na dialogu metodę tutoringu z udziałem dorosłych wolontariuszy (najczęściej studentów) wykorzystuje Stowarzyszenie Wiosna, które opracowało program Akademia Przyszłości, przeznaczony dla uczniów szkół podstawowych mających trudności w nauce (Bałachowicz, Pawlik, 2013; Karwacka, Górka, 2013; Wilczyńska, Żaczek, 2015). Opieką dorosłego tutora objęci są także chłopcy w wieku przedszkolnym w szkole „Żagle”, prowadzonej przez Stowarzyszenie „Sternik” (Zuchniewicz, 2015).

Programów z udziałem dzieci i młodzieży w roli tutorów jest znacznie mniej. Te, które można odnotować, także realizowane są na poziomie szkół ponadpodstawowych, zapewne ze względu na potencjalnie wysoki u uczniów na tym szczeblu edu-

kacji poziom kompetencji ważnych dla relacji tutorskiej. Należą do nich projekty wychowawcze: Program Aktywizacji Samorządów Uczniowskich (mający na celu poszerzanie samoświadomości i doskonalenie umiejętności uczniów działających w samorządach uczniowskich), Program Rówieśniczych Doradców (profilaktyczny program, angażujący młodych ludzi w pomaganie rówieśnikom w sytuacjach trudnych), Młodzieżowy Program Adaptacyjny (forma wspierania młodzieży rozpoczynającej studia w pokonywaniu trudności adaptacyjnych) – wszystkie realizowane w województwie lubelskim (Gaś, 1999). Oprócz programów o charakterze wychowawczym, pojawiają się projekty akcentujące uczenie się – przykładem jest Edukacyjny Tutoring Rówieśniczy dla uczniów osiągających niskie wyniki w nauce, realizowany w jednej ze szkół ponadgimnazjalnych w Słupsku (Król-Mazurkiewicz, 2013).

Tutoring w przedszkolach i klasach początkowych, jako programy długofalowe, opracowane ze świadomością celów i skuteczności tej formy pracy, nie jest w Polsce stosowany. Publikacji doczekał się eksperymentalny program Pawlak (2009), która przez pół roku badała najstarsze przedszkolaki (siedmiolatki) oraz uczniów klasy I (ośmiolatki), rozwiązujące w triadach określone zadania<sup>3</sup> z przeszkolonym wcześniej do ich rozwiązania tutorem-rówieśnikiem. Głównym celem badań było „wykrycie zależności pomiędzy skutecznością tutora a jego cechami osobowymi oraz środowiskiem rodzinnym, z którego pochodzi” (Pawlak, 2009, s. 38). Autorka chciała również ustalić, jaki wpływ ma zjawisko tutoring na efekty pracy rówieśniczej oraz zdobyć praktyczną wiedzę na temat wykorzystania zjawiska tutoring dziecięcego w procesie kształcenia (Pawlak, 2009). Wyniki badań pokazały, iż w roli tutora najlepiej funkcjonują dzieci wychowywane w rodzinach o średnim statusie społecznym (którego wskaźnikiem jest wykształcenie rodziców), posiadające rodzeństwo. Wysokie osiągnięcia w nauce nie łączą się automatycznie ze skutecznością tutorów – postawę wspierającą w tutoring częściej od wzorowych uczniów przyjmują dzieci o przeciętnych wynikach. Cechy osobowe tutora, które warunkują efektywność interakcji, zależą od wieku uczestników oraz typu tutoring. Można jednak przyjąć, iż dobrym tutorem jest dziecko, które:

- » „chętnie przebywa w grupie,
- » przejmuję inicjatywę w działaniu,
- » narzuca swoją wolę innym,
- » nie podporządkowuje się innym” (Pawlak, 2009).

Choć badania Pawlak nie ujawniły istotnego statystycznie wpływu tutoring rówieśniczego na wyniki uczniów w testach, odnotowano wzrost umiejętności, związany z pracą pod kierunkiem tutora. Można również wnioskować, iż „ze względu na osiągnięty poziom rozwoju, dzieciom w wieku wczesnoszkolnym łatwiej wspólnie wypracowywać rozwiązania na poziomie figuralnym niż semantycznym. Jeżeli tutor jest wcześniej przygotowany, to jest skuteczniejszy w sytuacji, w której dzieci pracują na materiale znaczeniowym, trudniejszym” (Pawlak, 2009, s. 64). Praktyczny wymiar ma natomiast odkrycie, iż zdecydowanie lepiej pracują grupy rówieśnicze jednopłciowe.

Poziom wczesnej edukacji jest słabo „zagospodarowany” przez tutoring, przez co staje się atrakcyjnym obszarem badań dla naukowców i otwartych na innowacje praktyków. Wyniki badań naukowych, związanych z procesem uczenia się, choć liczne i dostępne, dość powoli przenikają do praktyki edukacyjnej, pozostawiając ją bardzo konserwatywną (Resnick, Spillane, Goldman, Rangel, 2013)<sup>4</sup>. Ważną dla nauczycieli i podmiotów zarządzających szkołą informacją, która może stanowić zachętę do realizacji alternatywnych sposobów nauczania jest ta, iż największe efekty tutoring dziecięcy przynosi w rozwoju umiejętności najbardziej znaczących dla procesu kształcenia na wczesnym poziomie, a więc związanych z czytaniem, pisaniem, ortografią czy matematyką. Tym właśnie – praktycznym zastosowaniem wiedzy o społecznej naturze uczenia się – Schaffer tłumaczy ogromne zainteresowanie tutoringiem ze strony badaczy z kręgu krajów anglojęzycznych. Obietnica efektywności nauczania pociąga za sobą zaangażowanie praktyków: „Pomysł, by dzieci mogły pomagać sobie nawzajem, bez wątplenia jest ciekawy dla nauczycieli, którzy wyczerpali wszystkie swoje możliwości” (Schaffer, 2009, s. 234). Słowa te zyskują na znaczeniu, gdy weźmiemy pod uwagę fakt, iż praca nauczycieli jest oceniana przede wszystkim z perspektywy efektów nauczania, mierzonych poprzez testy i egzaminy.

Jeśli nawet tutoring uczniowski zostanie, dzięki wynikom badań i naukowym rekomendacjom, zaakceptowany przez nauczycieli jako wsparcie lub alternatywa dla dotychczas stosowanych strategii nauczania, należy podkreślić, iż brakuje w Polsce programów tutoringowych, które nauczyciele mogliby zweryfikować i realizować we własnej praktyce. Do ich opracowania i wdrożenia, jak już powiedziano, potrzeba zaangażowania i współpracy wielu osób i instytucji, warto zainteresować tą kwestią uniwersytety, ośrodki doskonalące nauczycieli, bardziej otwarte na alternatywne rozwiązania szkoły niepubliczne, a przede wszystkim – nauczycieli-innowatorów, organizacje i stowarzyszenia wspierające edukację, w tym rodzicielskie, oraz wszystkie inne gremia zainteresowane efektywną zmianą kultury nauczania-uczenia się. Jak zauważają Brzezińska i Rycielska (2009), wykorzystywanie metody tutoringu wspiera także osobisty i zawodowy rozwój nauczycieli, zapobiegając wypaleniu zawodowemu. Z całą pewnością upłynie dużo czasu, zanim powstaną, zostaną wdrożone na szerszą skalę i poddane ewaluacji programy tutoringowe dla wczesnej edukacji. Sądząc jednak po doświadczeniach innych krajów, wysiłek ten może się opłacać.

#### BIBLIOGRAFIA

- Appelt, K., Matejczuk, M. (2013). Tutoring rówieśniczy, czyli stara metoda na nowo odkrywana. *Psychologia w Szkole*, 5, 1–3. Pobrane z: [http://przedszkole3.olsztyn.pl/Dokumenty/tutoring\\_rowiesniczy.pdf](http://przedszkole3.olsztyn.pl/Dokumenty/tutoring_rowiesniczy.pdf)
- Bałachowicz, J., Pawlik, J. (2013). Program „Akademia Przyszłości” jako droga do rozwoju podmiotowości dziecka. W: J. Bałachowicz, A. Rowicka (red.), *Nowoczesny wychowawca: tutor, mentor, coach* (s. 64–84). Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka.

- Brzezińska, A. I. (2005). Kiedy lider staje się tutorem, a kiedy nauczycielem?: Część 1. *Remedium*, 11–12(153–154), 16–17.
- Brzezińska, A. I., Rycielska, L. (2009). Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela. W: M. Budzyński, P. Czekierda, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska (red.), *Tutoring w szkole: między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej* (s. 19–29). Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej.
- 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. Zembrzuska (red.), *Tutoring w szkole: między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej* (s. 30–33). Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej.
- Czekierda, P., Fingas, B., Szala, M. (red.). (2015). *Tutoring: teoria, praktyka, studia przypadków*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Danel, Ł., Kwaśny, J., Żur, A. (2015). Tutoring na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie – Wydziałowa Indywidualna Ścieżka Edukacyjna. W: P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala (red.), *Tutoring: teoria, praktyka, studia przypadków* (s. 224–231). Warszawa: Wolters Kluwer.
- Dobrowolska, D. (2013). Tutoriale z przedmiotu Edukacja polonistyczna w systemie nauczania zintegrowanego. W: J. Bałachowicz, A. Rowicka (red.), *Nowoczesny wychowawca: tutor, mentor, coach* (s. 149–159). Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka.
- Ehly, S. W., Larsen S. C. (1976). Peer Tutoring to Individualize Instruction. *The Elementary School Journal*, 76(8), 475–480. Pobrane 21 maja 2013 z: <http://www.jstor.org/stable/1000304>
- Fijałkowski, A. (2009). Z dziejów myślenia o tutoring: krótki zarys historii indywidualnego kształcenia i wychowania. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2(212), 5–33.
- Filipiak, E. (2012). *Rozwijanie zdolności uczenia się: z Wygotskim i Brunerem w tle*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Fulk, B. M., King, K. (2001). Classwide Peer Tutoring at Work. *Teaching Exceptional Children*, 34(2), 49–53. <http://dx.doi.org/10.1177/004005990103400207>
- Gaś, Z. B. (1999). *Młodzieżowe programy wsparcia rówieśniczego*. Katowice: „Śląsk”.
- Godlewski, D. (2015). Tutoring nie jest tani: dlaczego się opłaca i jak go finansować? W: P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala (red.), *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków* (s. 89–111). Warszawa: Wolters Kluwer.
- Gondek, J. (2005). Tutoring – stara czy nowa metoda/strategia edukacyjna?: wartości poznawcze i dydaktyczne współpracy z rówieśnikami. *Forum Dydaktyczne*, 0, 9–11.
- Greenwood, C. (1997). Classwide Peer Tutoring. *Behavior and Social Issues*, 7(1), 53–57. <http://dx.doi.org/10.5210/bsi.v7i1.299>
- Hott, B., Walker, J., Sahni, J. (2012, kwiecień). Peer Tutoring. W: *Council of Learning Disabilities*. Pobrane 7 września 2014, z: <http://www.council-for-learning-disabilities.org/publications/infosheets/peer-tutoring>

- Kalkowski, P. (1995). Peer and Cross-Age Tutoring. *School Improvement Research Series*. Pobrane 29 grudnia 2014, z: <http://educationnorthwest.org/sites/default/files/PeerandCross-AgeTutoring.pdf>
- Karpińska-Musiał, B. (2015). Tutoring na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Gdańskiego: w trosce o jakość w ilości. W: P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala (red.), *Tutoring: teoria, praktyka, studia przypadków* (s. 244–255). Warszawa: Wolters Kluwer.
- Karwacka, K., Górska, G. (2013). Stowarzyszenie Wiosna „Akademia Przyszłości”. Dobre praktyki w pracy z dziećmi. W: J. Bałachowicz, A. Rowicka (red.), *Nowoczesny wychowawca: tutor, mentor, coach* (s. 59–63). Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka.
- Kearns, D. M., Fuchs, D., Fuchs, L. S., McMaster, K. L., Säenz, L. (2015). Peer-Assisted Learning Strategies to Improve Student's Word Recognition and Reading Comprehension. W: K. R. Harris, L. Meltzer (red.), *The Power of Peers in the Classroom: Enhancing Learning and Social Skills* (s. 143–184). New York, NY: Guilford.
- Król-Mazurkiewicz, J. (2013). Tutoring rówieśniczy – edukacyjnym SPA dla zmęczonej szkoły. W: E. Murawska (red.), *Szkoła w dyskursie teorii i praktyki: wybrane konteksty* (s. 47–58). Słupsk: Wydawnictwo Naukowe Contact.
- Pawlak, A. (2009). *Tutoring dziecięcy w procesie nauczania-uczenia się dzieci siedmioletnich i ośmioletnich*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Pietrzak-Szymańska, B., Gołębiowska, M. (2013). Tutoring na poziomie dywanu... słów kilka o metodzie tutoring w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. W: J. Bałachowicz, A. Rowicka (red.), *Nowoczesny wychowawca: tutor, mentor, coach* (s. 85–90). Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka.
- Plak, J. (2013). Studium przypadku w pracy tutora i coacha. W: J. Bałachowicz, A. Rowicka (red.), *Nowoczesny wychowawca: tutor, mentor, coach* (s. 168–173). Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka.
- Resnick, L. B., Spillane, J. P., Goldman, P., Rangel, E. S. (2013). Wdrażanie innowacji: od wizjonerskich modeli do codziennej praktyki. W: H. Dumont, D. Instance, F. Benavides (red.), *Istota uczenia się: wykorzystanie wyników badań w praktyce* (s. 434–478). Warszawa: Wolters Kluwers.
- Rutkowski, K. (2015). Tutoring w Kolegium „Artes Liberales”. W: P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala (red.), *Tutoring: teoria, praktyka, studia przypadków* (s. 232–238). Warszawa: Wolters Kluwer.
- Sajdera, J. (2005). Nauczanie nieformalne: tutoring jako jedna z form strategii edukacyjnej nauczyciela. *Nowa Szkoła*, 4, 23–26.
- Schaffer, H. R. (2009). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Slavin, R. E. (2013). Uczenie się oparte na współpracy: dlaczego praca w grupach jest skuteczna? W: H. Dumont, D. Instance, F. Benavides (red.), *Istota uczenia się: wykorzystanie wyników badań w praktyce* (s. 248–276). Warszawa: Wolters Kluwers.

- Szymczak, E., Malinowska, M. (2015). Tutoring na Wydziale Oceanografii i Geografii Uniwersytetu Gdańskiego. W: P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala (red.), *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków* (s. 239–244). Warszawa: Wolters Kluwer.
- Topping, K. J. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631–645. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410500345172>
- Topping, K. (2011). *Tutoring, czyli wzajemne wspieranie się w nauce*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli. Pobrane 21 maja 2012, z: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/Educational\\_Practices/Ed-Practices\\_5pol.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/Ed-Practices_5pol.pdf)
- Tudge, J., Rogoff, B. (1995). Wpływ rówieśników na rozwój poznawczy – podejście Piageta i Wygotskiego. W: A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych* (s. 180–213). Poznań: Zysk i S-ka.
- Twardowski, A. (2004). Strategie nauczania wspierające rozwój psychiczny dziecka. *Wychowanie w Przedszkolu*, 4, 3–9.
- Wilczyńska, A., Żaczek, A. (2015). Tutoring w Akademii Przyszłości Stowarzyszenia WIOSNA: nie rybę, nie wędkę, ale mentalność wędkarza. W: P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala (red.), *Tutoring: teoria, praktyka, studia przypadków* (s. 270–279). Warszawa: Wolters Kluwer.
- Wood, D. (1995). Społeczne interakcje jako tutoring. W: A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych* (s. 214–245). Poznań: Zysk i S-ka.
- Szczurkowska, S. (2013). Z doświadczeń tutora akademickiego na Wydziale Nauk Społecznych Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie. W: J. Bałachowicz, A. Rowicka (red.), *Nowoczesny wychowawca: tutor, mentor, coach* (s. 141–148). Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka.
- Wygotski, L. S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Zuchniewicz, P. (2015). Tutoring w szkole „Żagle” Stowarzyszenia „Sternik”: między szkołą a rodziną. W: P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala (red.), *Tutoring: teoria, praktyka, studia przypadków* (s. 215–223). Warszawa: Wolters Kluwer.

**PEER TUTORING IN EDUCATION: HOW STUDENTS TEACH EACH OTHER,  
AND WHAT FOLLOWS**

**ABSTRACT:** The article shows tutoring is one way for children to actively learn through contact with peers by acting as non-professional teachers. This type of learning requires interaction between more competent and less competent partners. Theoretical framework of this consideration is determined by Vygotsky's social constructivism. This paper presents selected research about children learning from each other, exposing benefits to tutoring program's participants in the range of cognitive, social and emotional development, as well as possible reasons for ineffectiveness in this form of children's learning.

**KEYWORDS:** learning, tutoring, peer tutoring, social constructivism, zone of proximal development.



- 
1. M.in. badania międzynarodowe: PISA – badanie umiejętności 15-latków w zakresie czytania, matematyki oraz nauk ścisłych; PIRLS – badanie umiejętności czytania 4-klasistów; TIMSS – badanie umiejętności matematycznych oraz w zakresie nauk ścisłych 4- i 8-klasistów. Z badań na gruncie polskim należy wymienić OBUT – badanie umiejętności trzecioklasistów, a także testy szóstoklasistów i gimnazjalne.
  2. Określenie Pietrzak-Szymańskiej i Gołębiowskiej.
  3. 18 zadań (wykonywanych na materiale figuralnym i semantycznym) dotyczyło: rozpoznawania przedmiotów, klasyfikowania według jednego lub kilku kryteriów, wyszukiwania różnic i podobieństw oraz tworzenia systemów.
  4. Zdaniem amerykańskich naukowców, przyczyna tego stanu rzeczy tkwi, między innymi, w konserwatyzmie struktur politycznych i organizacyjnych oraz podającym sposobie przekazywania wiedzy, wpisanym w rozwój zawodowy nauczycieli.