

Anna I. Brzezińska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Instytut Psychologii

Karolina Appelt

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Instytut Psychologii

***Tutoring* nauczycielski – *tutoring* rówieśniczy: aspekty etyczne**

ABSTRAKT: W artykule autorki wskazują na różnorodne aspekty etyczne stosowania w edukacji metody *tutoringu* zarówno nauczycielskiego, jak i rówieśniczego. Podstawowym wg nich warunkiem etycznej, a zarazem efektywnej relacji *tutorskiej* jest – zgodnie z koncepcją samostanowienia Ryana i Deci'ego – zaspokojenie podstawowych, uniwersalnych potrzeb wszystkich partnerów interakcji: potrzeby więzi i bezpieczeństwa, potrzeby autonomii i potrzeby kompetencji. Uświadomienie sobie i uwzględnienie w działaniu tych aspektów przyczynić się może do bardziej efektywnego i etycznego korzystania z *tutoringu* w praktyce edukacyjnej. Autorki zachęcają do zwrócenia uwagi na obszary i czynniki ryzyka w relacji *tutorskiej*, m.in. ryzyko manipulacji partnerem, aby minimalizować ich wpływ na korzystną dla rozwoju obu stron relację między *tutorem* a jego uczniem/podopiecznym.

SŁOWA KLUCZOWE: aspekty etyczne, czynniki ryzyka w relacji *tutorskiej*, etyczność i efektywność *tutoringu*, *tutoring* nauczycielski, *tutoring* rówieśniczy.

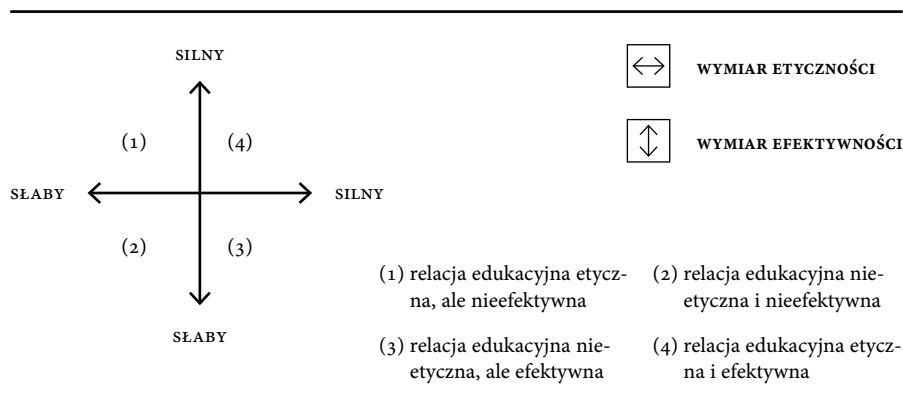
Kontakt:	Anna I. Brzezińska aibrzez@amu.edu.pl	Karolina Appelt karolina.appelt@amu.edu.pl
Jak cytować:	Brzezińska, A. I., Appelt, K. (2013). Tutoring nauczycielski – tutoring rówieśniczy: aspekty etyczne. <i>Forum Oświatowe</i> , 2(49), 13-29. Pobrano z: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/39	
How to cite:	Brzezińska, A. I. & Appelt, K. (2013). Tutoring nauczycielski – tutoring rówieśniczy: aspekty etyczne. <i>Forum Oświatowe</i> , 2(49), 13-29. Retrieved from http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/39	

WPROWADZENIE: WYMIARY RELACJI EDUKACYJNEJ

Tutoring jest atrakcyjną, ale również, jak pokazują badania i doświadczenia praktyków (por. Budzyński, 2009), wysoce skuteczną z punktu widzenia realizacji celów edukacyjnych oraz korzystną dla procesu rozwoju zarówno *tutora*, jak i ucznia, metodą nauczania i wychowania coraz częściej wykorzystywaną także w polskiej rzeczywistości edukacyjnej (por. Pełczyński, 2006). Dla dalszego popularyzowania i zwiększania efektywności korzystania z tej metody ważne jest, naszym zdaniem, uświadomienie sobie, i potem uwzględnianie we własnym działaniu, aspektów etycznych, istotnych z punktu widzenia zarówno tych, którzy wykorzystują w swej praktyce tę metodę, jak i tych, którzy ją propagują i zachęcają do jej stosowania.

Każde działanie dydaktyczne i wychowawcze trzeba rozpatrywać w dwóch wymiarach - w wymiarze efektywności, wyrażanym stopniem realizacji założonych celów i wymiarze etyczności, wyrażanym stopniem uwzględniania podmiotowości i indywidualności (w tym systemów wartości) osób zaangażowanych w relację edukacyjną, czyli (1) nauczyciela i ucznia, (2) ucznia i jego rodziców oraz (3) nauczyciela i rodziców, a także (4) nauczyciela w relacjach z innymi nauczycielami, w tym z dyrekcją placówki. Nie chodzi tu wcale o nienaruszanie owych systemów wartości ani o proste ich uznawanie, odwoływanie się do nich (najczęściej deklaratywne) czy nawet tolerowanie. Chodzi o to, by relacja edukacyjna, w tym *tutorska*, miała charakter w pełni podmiotowy, co oznacza, iż w toku interakcji dwu- czy wieloosobowych wszyscy partnerzy mają okazję nie tylko do postępowania zgodnie z uznawanymi przez siebie wartościami (respektując jednocześnie wartości partnerów i szanując ich autonomię), ale także do ich wzbogacania, korygowania, ogólniej – do przekształcania w wybranym przez siebie obszarze, kierunku i tempie. Kryje się tu założenie o pełnej wzajemnej akceptacji osoby – tak ucznia, jego rodziców, jak i nauczyciela oraz założenie mówiące o związku między poczuciem sprawstwa a poczuciem podmiotowości i ich pozytywnym wpływie na funkcjonowanie jednostki w każdym wieku.

Rysunek 1 przedstawia możliwe cztery modele interakcji edukacyjnej (por. Brzezińska, 2000b), opisywane przez dwa wyróżnione tu wymiary:



Rysunek 1. Etyczność i efektywność – cztery modele interakcji edukacyjnej.

Źródło: opracowanie własne.

- 1. relacja edukacyjna etyczna, ale nieefektywna:** respektowane są potrzeby wszystkich stron interakcji, wszystkie strony dobrze czują się w relacji ze sobą, ale założone cele tej interakcji nie są realizowane na skutek bądź źle (np. nieprecyzyjnie, ogólnikowo, w sposób niespójny ze sobą, bez określenia priorytetów i kryterium sukcesu w ich osiągnięciu) sformułowanych celów, nieadekwatnie do nich dobranych środków realizacji, braków zasobów własnych, braku zasobów w otoczeniu, bądź trudnych do przewidzenia zmian zewnętrznych warunków działania, różnego rodzaju zdarzeń nagłych, nienormatywnych w życiu jednej czy kilku osób wchodzących w interakcje w toku edukacji; jest to sytuacja wysokiego ryzyka przekształcenia się w sytuację, w której jedna czy więcej stron interakcji, sfrustrowanych niemożnością osiągnięcia wysoko wartościowanych przez siebie celów sięgnie po środki łamiące zasady etyczne, np. nie będzie respektować zasady transparentności podejmowania decyzji bądź zasady uzgadniania celów czy środków ich realizacji poprzez dochodzenie do *consensusu*, może stosować różne zachowania manipulacyjne, może wycofać się z interakcji lub ograniczyć swój udział głównie czy jedynie do delegowania zadań na partnerów;
- 2. relacja edukacyjna nieetyczna i nieefektywna:** nierespektowane są potrzeby żadnej ze stron interakcji lub też jedna ze stron jest wyraźnie faworyzowana, a druga uprzedmiotawiana, tj. sprowadzana do roli środka zaspokajania potrzeb drugiej strony, np. uczniowie mają zaspokajając potrzeby nauczycieli, jak to się często dzieje w szkołach ostro selekcyjnych uczniów w momencie naboru i nastawionych jedynie na zdobywanie wysokich miejsc w rankingach czy wygrywanie olimpiad przedmiotowych, czy też nauczyciele mają zaspokajając powierzchownie definiowane (np. poprzez poziom zadowolenia) potrzeby uczniów – co czasami występuje w szkołach prywatnych, także wyższych, poszukujących uczniów czy studentów „za wszelką cenę”; to nieetyczne, najczęściej instrumentalne, traktowanie siebie nawzajem bardzo szybko pociąga za sobą obniżenie po obu stronach motywacji

i zaangażowania skutkując coraz niższą efektywnością w realizacji zakładanych celów albo sięganiem po takie środki ich realizacji, które łamią reguły społeczne (np. ściąganie na egzaminie, plagiaty, kupowanie prac pisemnych, zastraszanie nauczycieli przez rodziców uczniów, obniżanie przez nauczycieli kryteriów oceny uczniów czy studentów w obawie przed ich rezygnacją z nauki/studiów w danej placówce);

3. **relacja edukacyjna nieetyczna, ale efektywna:** zadania biorą górę nad ludźmi, co oznacza, iż obiektywny stan zdrowia, kondycja psychofizyczna i samopoczucie wszystkich stron interakcji edukacyjnej, poczucie zaspokojenia ważnych dla ich funkcjonowania potrzeb nie są ważne, liczy się jedynie wysoka skuteczność działania i jakość osiągniętych efektów, np. wysokie miejsce w rankingu szkół czy uczelni, wyniki osiągane na zewnętrznych egzaminach i sprawdzianach, jak najniższe koszty; obiektywne wskaźniki pokazują skuteczność podjętych działań, ale nie mówią nic o poniesionych przez obie strony kosztach psychologicznych i ich aktualnych oraz – co ważniejsze – dalekich konsekwencjach; nauczani w ten sposób uczniowie opanowują zwykle biegle kolejne umiejętności, ale nie skutkuje to wzrostem ich poczucia kompetencji, samoregulacji i wzrostem motywacji wewnętrznej do uczenia się przez całe życie; z kolei nauczający w ten sposób nauczyciele to kandydaci do pełnoobjawowego zespołu wypalenia zawodowego, którego osiowym objawem jest depersonalizacja partnerów interakcji oraz w dalszej perspektywie depersonalizacja siebie;
4. **relacja edukacyjna etyczna i efektywna:** respektowane są potrzeby wszystkich stron interakcji, które dobrze czują się w relacji ze sobą, a założone cele tej interakcji są realizowane skutecznie, bo adekwatnie do nich dobranymi środkami realizacji, przy efektywnym wykorzystaniu zarówno zasobów własnych, jak i zasobów tkwiących w bliższym i dalszym otoczeniu; jest to relacja dwu- i wielopodmiotowa, ważne są potrzeby wszystkich stron, wszystkie też strony są i emocjonalnie i intelektualnie zaangażowane w realizację znanych sobie i co istotniejsze – podzielanych celów, dokładają zatem wysiłków, by zrealizować cele, które traktują jako wspólne i ważne dla rozwoju każdej ze stron; relacja tego typu przynosi korzyści dla rozwoju wszystkich stron interakcji, które ponadto wzajemnie się w tym rozwoju wspomagają.

Pytanie o to, który z dwóch wymiarów – etyczność czy efektywność – jest ważniejszy dla jakości interakcji edukacyjnej pozbawione jest sensu. Nie można być osobą w pełni kompetentną, czyli dobrze wykonującą powierzone sobie zadania bez respektowania norm i wartości, które z daną pozycją (rodzice, nauczyciele, uczniowie) czy rolą zawodową (nauczyciele, dyrektorzy, specjaliści wspomagający szkołę) bądź rodzajem wykonywanego zadania są integralnie związane. Wymiar etyczny jest nieodłącznie wpisany w bycie kompetentnym nauczycielem czy rodzicem, także kompetentnym *tutorem* i kompetentnym uczniem/podopiecznym *tutora*. I odwrotnie, nikt nie może powiedzieć o sobie, że postępuje w pełni etycznie, jeśli źle wykonuje swoją pracę, nie dysponuje wymaganą od niego wiedzą, nie posiada koniecznych w swej

pracy umiejętności, nie dba o ich ciągle doskonalenie. Stąd też wartością najwyższą jest etyczny profesjonalizm, którego propagatorem był już Arystoteles w swej *Etyce nikomachejskiej* (Arystoteles, wyd. 1982; por. Brzezińska, Appelt, 2000). Według niego *praxis* zawsze powinna być zasilana przez *phronesis*. Człowiek został wyposażony w specjalną zdolność umożliwiającą mu praktyczne działania, ta zdolność to rozsądek – *phronesis*, który pozwala mu rozpoznać, co jest dobre i pożyteczne. Człowiek dzielny etycznie według Arystotelesa musi być równocześnie rozsądny i odwrotnie. Bowiem nie podobna być we właściwym tego słowa znaczeniu dzielnym etycznie, nie będąc rozsądnym, ani być rozsądnym bez dzielności etycznej.

RELACJA EDUKACYJNA JAKO INTERWENCJA W RZECZYWISTOŚĆ UCZNI I NAUCZYCIELA ORAZ RODZICÓW

Działalność edukacyjna (w swym wymiarze opiekuńczym, wychowawczym i dydaktycznym) nauczycieli czy rodziców ma zawsze względem ucznia/studenta czy dziecka/nastolatka/młodego dorosłego charakter podwójnej interwencji (Brzezińska, 1997, 2000a). Jest to interwencja w jego rzeczywistość indywidualną, czyli w jego prywatny świat – w świat jego sensów, jak mówił Lew S. Wygotski (1971) oraz w rzeczywistość społeczną, czyli w kulturowy kontekst rozwoju i funkcjonowania tej pierwszej. Jest interwencją w sensie podwójnym, po pierwsze dlatego, że zawsze jednocześnie narusza i przekracza granice owych dwóch rzeczywistości i po drugie dlatego, iż stawiona jest – bardziej czy mniej intencjonalnie – na wywołanie w obu nich określonej zmiany. Jak mówi Zygmunt Bauman (2012) w rozmowie z Riccardo Mazzeo, odwołując się do koncepcji trzech poziomów edukacji, wyróżnionych przez Gregory'ego Batesona (za: Brockbank, McGill, 2007, s. 48-49) zmiana ta może odnosić się do (1) wyposażania ucznia w inną niż dotąd i „nową” dla niego wiedzę i umiejętności – jest to poziom pierwszy, najniższy i kiedyś, w świecie bardziej stabilnym i przewidywalnym, kiedy to nauczyciel był jedynym, a przynajmniej głównym źródłem wiedzy poziom edukacji uważany za zasadniczy, podstawowy; (2) tworzenia „ramy kognitywnej” (jest to bliskie pojęciu rusztowania, wprowadzonemu przez Jerome'a S. Brunera i Davida Wooda), umożliwiającej porządkowanie już posiadanej wiedzy, w tym jej hierarchizowanie, ale także wiązanie z nowymi informacjami; (3) wyposażania ucznia w samokorygującą się umiejętność „rozmontowywania i przebudowywania dominującej [w danym momencie rozwoju – A. I. B. i K. A.] ramy kognitywnej lub odrzucania jej całkowicie, nie zastępując jej niczym” (Brockbank, McGill, 2007, s. 21).

Każda zmiana w wewnętrznym świecie jednostki (poziom 1: zmiana rodzaju i poziomu szczegółowości wiedzy o świecie i sobie; poziom 2: zmiana sposobu porządkowania wiedzy, np. na wymiarze konkretność – abstrakcyjność albo opis – wyjaśnianie; poziom 3: zmiana podstawowej zasady porządkowania wiedzy, czyli zmiana „paradygmatu”) prędzej czy później pociąga za sobą zmiany jej sposobów działania i w konsekwencji zmiany w otaczającej ją rzeczywistości społecznej. I zwrócić – każda zmiana w środowisku życia i działania jednostki, czy to fizycznym czy społecznym i to niezależnie od jego wieku i posiadanych zasobów, „wymusza” na niej zmianę

dotychczasowych sposobów działania, i w konsekwencji zmianę jej sposobu myślenia, a jako efektu końcowego – zmianę struktury prywatnego świata znaczeń. Zgodnie z teorią systemów dynamicznych (por. Fogel, King, Shanker, 2008; Thelen, 2005; van Geert, 1994) każde działanie inicjujące zmiany w zachowaniu czy psychicznym funkcjonowaniu jednostki jest czynnikiem pociągającym za sobą, czyli wywołującym zmiany w funkcjonowaniu powiązanych z nią osób, grup, instytucji w najbliższym dłań otoczeniu – lokalnej społeczności, grupie sąsiedzkiej, wspólnocie parafialnej, grupie przyjaciół, formalnej grupie klasy szkolnej.

Wszystkie te subsystemy i systemy funkcjonują jak naczynia połączone, co oznacza, iż początkowa zmiana indywidualna w funkcjonowaniu ucznia i/lub nauczyciela, jak kamień rzucony w wodę wywołuje coraz słabsze, co prawda, w miarę upływu czasu, ale też i coraz szersze kręgi i pozostawia swój ślad w funkcjonowaniu rodziny ucznia, także rodziny nauczyciela, w ich rówieśniczej grupie odniesienia, w funkcjonowaniu bliskich im osób, w działaniu całej rodziny, zespołu uczniów, zespołu nauczycieli, organizacji czy instytucji, szkoły jako całość, społeczności sąsiedzkiej, wspólnoty lokalnej.

Świadomy swej odpowiedzialności ojciec, matka, wychowawca, nauczyciel, opiekun czy *tutor* zawsze będzie stawiał sobie pytania o to, jakie będą, bądź mogą być konsekwencje jego działań – *tu i teraz* i w przyszłości, ale są to różne pytania w zależności od tego, jaką perspektywę przyjmą jako punkt wyjścia, czy będzie to perspektywa etyczności czy raczej dominująca będzie perspektywa efektywności w działalności edukacyjnej (tabela 1).

Tabela 1

Perspektywa etyczności i efektywności w działalności edukacyjnej

PERSPEKTYWA ETYCZNOŚCI	PERSPEKTYWA EFEKTYWNOŚCI
<ul style="list-style-type: none"> czego najbardziej w tym momencie swego życia jednostka potrzebuje, aby mogła zaspokajać ważne dla siebie potrzeby? co sprawia jej trudności, a z czym samodzielnie dobrze sobie radzi i nie wymaga ani wsparcia emocjonalnego ani profesjonalnej – nauczycielskiej czy innej specjalistycznej – pomocy? co może być dla niej prawdziwym wyzwaniem, pobudzającym do wysiłku i wytrwałego pokonywania przeszkód, nieuchronnych przy podejmowaniu zadań nowatorskich, w trudnych warunkach, przy braku odpowiednich zasobów w otoczeniu? 	<ul style="list-style-type: none"> jakie kompetencje musi opanować jednostka, bo są one „kluczowe” z jakiegoś punktu widzenia? ile ma na to czasu i jakiej wymaga pomocy, także pomocy specjalistycznej, by było to w tym czasie możliwe? jak ustalać priorytety w sytuacji konieczności egzekwowania jednocześnie wielu różnych wymagań?

PERSPEKTYWA ETYCZNOŚCI	PERSPEKTYWA EFEKTYWNOŚCI
<ul style="list-style-type: none"> • w jakich obszarach działania można wycofać się z obecności przy niej i z udzielania pomocy oraz „puścić na głęboką wodę”, a kiedy, w jakich sytuacjach trzeba być bezwzględnie obecnym? • jakie zadania, okazje do działania, sytuacje czyli – ogólniej – oferty i jak formułowane uruchamiają samodzielne działania eksploracyjne, a jakie je ograniczają? • jakie oferty i jak formułowane uruchamiają samodzielne podejmowanie decyzji i branie za nie odpowiedzialności, a jakie je ograniczają? 	<ul style="list-style-type: none"> • jak ustalać kryteria ewaluacji procesu osiągnięcia celów i jakości efektów końcowych? • jakie wymagania czy umowy należy bezwzględnie egzekwować, a co podlega negocjacom? • źródłem jakich wyzwań czy umów i w jakich okolicznościach może być sam uczeń? • jakie metody nauczania pozwalają jednostce najsprawniej zmierzać do wyznaczonych celów? • jak modyfikować sposoby nauczania, by były one bardziej efektywne (np. szybciej albo taniej pozwalały osiągnąć wyznaczone cele)? • jak wspomagać rozwój indywidualnych zasobów jednostki, jej mocnych stron, potencjałów, by mogła ona skuteczniej konkurować z innymi?

Źródło: opracowanie własne.

W praktyce edukacyjnej – szkolnej, rodzicielskiej – nie da się wydzielić działań służących tylko jednemu celowi, np. tylko rozwojowi dziecka/ucznia lub tylko realizacji programu wychowania czy programu kształcenia w zakresie jakiegoś przedmiotu nauczania. Działania, jakie świadomie i nieświadomie podejmują rodzice i nauczyciele, stwarzają sytuacje, w których uczniowie też podejmują jakieś działania i w ich rezultacie gromadzą doświadczenia zmieniające sposób ich zachowywania się, wiedzę o otoczeniu i o sobie, sposób myślenia, drogi samorealizacji, wreszcie styl społecznego funkcjonowania. Kształtując określone zachowanie w takiej a nie innej sytuacji, oddziałujemy jednak zawsze na całą osobę żyjącą i działającą w określonym kontekście społecznym, z określoną pamięcią zdarzeń przeszłych (pamięć własnej historii życia) i zawsze z jakimś wyobrażeniem własnej przyszłości (marzenia, plany doraźne, plany długofalowe czy nawet projekt własnego życia).

System potrzeb i dążeń oraz leżących u ich podłoża wartości z jednej strony, a z drugiej sposób myślenia o sobie i o świecie i wszystkie dotąd zgromadzone doświadczenia życiowe w postaci systemu przekonań – to wszystko ma wpływ na gotowość do wchodzenia w interakcje z innymi ludźmi, a także na gotowość do uczenia się od siebie nawzajem, razem ze sobą czy z czyjąś pomocą w trudnych sytuacjach. Dotyczy to w takim samym stopniu nauczyciela, jak i ucznia i jego rodziców. Zatem jakość kompetencji poznawczych i emocjonalno-społecznych, struktura osobowo-

ści i tożsamości oraz jakość relacji społecznych z otoczeniem, charakterystyczne dla obu stron w różnych rodzajach interakcji (rodzice – dzieci/nastolatki; nauczyciele – uczniowie/studenci; nauczyciele – rodzice/opiekunowie; nauczyciele – nauczyciele; nauczyciele – różni specjaliści), a także fizyczne i społeczno-kulturowe warunki życia nauczyciela, rodziców i ucznia/dziecka stanowią istotny kontekst wewnętrzny i zewnętrzny ich funkcjonowania indywidualnego i funkcjonowania w relacji ze sobą (por. Brzezińska, 2007).

Zmiana w jednym obszarze nie pozostaje bez znaczenia dla pozostałych obszarów. Z tego punktu widzenia ważne jest, by nauczyciel zdawał sobie sprawę z tego, iż konsekwencje jego działań mają zawsze charakter jednocześnie bliski i daleki, bezpośredni i pośredni, powierzchniowy i głęboki, a „produkty uboczne” nie zawsze mają charakter pozytywny. Ważne jest więc, by także perspektywa czasowa dla podejmowanych przez niego działań była jak najszerza oraz uwzględniała jednocześnie wymiar indywidualny i społeczny funkcjonowania człowieka (por. Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2010).

RELACJA EDUKACYJNA JAKO RELACJA (NIE)SYMETRYCZNA

Każda relacja edukacyjna między nauczycielem a uczniem (także jego rodzicami) jest relacją wysoce niesymetryczną i to nie tylko, czy nie przede wszystkim pod względem wiedzy i umiejętności posiadanych w jakimś obszarze, ale pod względem poziomu kompetencji (np. pedagogicznych, organizacyjnych, menedżerskich), posiadanej władzy, możliwości kontroli i przewidywania skutków podjętych (czy zaniechanych) działań. *Tutoring* opiera się na zindywidualizowanym podejściu do ucznia, *tutor* jest jednocześnie nauczycielem i swego rodzaju przewodnikiem, a uczeń jego aktywnym partnerem w sytuacji edukacyjnej. Między uczniem a jego *tutorem* następuje wymiana i zachodzi wzajemny wpływ, co jednak nie powinno prowadzić do „rozmycia się” i niejasności ról, w jakich występują w tej relacji obie strony. Niezależnie od tego, że *tutor* także wiele korzysta i osobiście rozwija się dzięki *tutorskiej* relacji z uczniem, może się wiele od niego nauczyć, to jednak to on ciągle pozostaje nauczycielem, a uczeń uczniem, szczególnie jeżeli *tutoring* wkracza do takiej instytucji, jaką jest szkoła czy inna placówka oświatowa.

Nauczyciel-*tutor* nie jest w interakcji z uczniem jego w pełni równorzędnym partnerem, jest raczej mediatorem między dynamicznymi i plastycznymi możliwościami ucznia a środowiskiem, w którym on żyje i działa (Brzezińska, 2012; Brzezińska, Rycielska, 2009). Trudność w efektywnym i etycznym korzystaniu z metody *tutoringu* może wynikać z mylnego, mechanistycznego rozumienia relacji partnerskiej, jako takiej, do której każda ze stron ma wносить podobny lub taki sam wkład (wiedzy, umiejętności, zaangażowania) i w takim samym stopniu ma być odpowiedzialna za przebieg interakcji, tworzenie dla niej odpowiednich warunków i osiągnięte efekty.

Uczniom potrzebni są nauczyciele-*tutorzy* o wyraźnie określonej roli i granicach działania, a także wysoce świadomi zadań, jakie mają do zrealizowania w relacji edukacyjnej z nimi. Nauczyciel-*tutor* potrzebny jest uczniowi jako: (1) źródło granic

określających, co wolno, a czego nie wolno, co jest, a co nie jest zgodne z normami i umowami społecznymi, (2) źródło wymagań i wyzwań poznawczych oraz społecznych, stymulujących rozwój ucznia, wskazujących mu kierunki działania i możliwe, a czasami ściśle określone i oczekiwane efekty, (3) źródło poczucia kompetencji i satysfakcji z działania oraz osiągniętych wyników, (4) wsparcie instytucjonalne jako przedstawiciel „szkoły”, ale także wsparcie indywidualne w relacji interpersonalnej i w relacjach grupowych – wsparcie poznawcze, emocjonalne, czasami także rzeczowe (por. Sęk, 2001; Sęk, Brzezińska, 2008).

OPTYMALNY POZIOM KONTROLI VS SWOBODY I WSPARCIA W RELACJI EDUKACYJNEJ

W ideę *tutoringu* wpisane jest to, co David Wood (2000) nazywa „wrażliwym nauczaniem”, czyli takie nauczanie, którego tempo uzależnione jest od doznawanych przez ucznia sukcesów i porażek. Gdy uczeń doświadcza powodzenia, każdy następny krok nauczyciela powinien oferować mu większe pole własnej kontroli wraz z większym poczuciem swobody popełniania błędów. Jeśli natomiast uczeń zaczyna doświadczać niepowodzenia, powinien natychmiast otrzymać większą pomoc i kontrolę jego działania, co spowoduje ograniczenie możliwości popełnienia ponownie podobnego błędu.

Problem z efektywno-etyczną realizacją *tutoringu* może wynikać z nadmiernej dominacji *tutora* w relacji z uczniem i doświadczaniem przez tegoż nadmiaru kontroli i/lub nadmiaru budowania rusztowania (*scaffolding*) (Wood, 2000), czyli takich prób nauczania i udzielania pomocy, które pozostawiają uczniowi zbyt mało przestrzeni rozwojowej na samodzielne działania. *Tutor* zwiększa pomoc, gdy uczeń przejawia trudności, ale nie ogranicza jego inicjatywy, gdy ten zaczyna odnosić sukcesy. Zwiększona kontrola ze strony *tutora* w krótkiej perspektywie czasowej może nawet przynieść pozytywne efekty, z których obie strony będą zadowolone, ale stosowana przez długi czas przynosi rezultaty odwrotne. Uczniowie nadmiernie kontrolowani zewnętrznymi działaniami *tutora* pozbawiani są okazji do ćwiczenia siebie w samokontroli i w efekcie powstrzymywani są od uczenia się tego, jak rozwijać i doskonalić swoje własne kompetencje (Wood, 2000; por. także Feuerstein, Feuerstein, 1994), w tym tę najważniejszą – umiejętność samoregulacji i to szczególnie w sytuacjach dla siebie nowych czy trudnych.

Uczeń, podobnie jak nauczyciel, do swego rozwoju potrzebuje autonomii, swobody w eksplorowaniu, poszukiwaniu, ale też na każdym etapie nauczania ważne jest jego poczucie, że może liczyć na pomoc ze strony *tutora*, kiedy tylko będzie jej potrzebował i że pomoc ta będzie minimalnie konieczną (wystarczającą, ale nie nadmierną) pomocą do samodzielnego poradzenia sobie z zadaniem i rozwijania poczucia samodzielności, skuteczności i kompetencji. Zatem rusztowanie budowane przez *tutora* powinno być: 1) ustawione we właściwym miejscu, 2) wykorzystywane w sposób elastyczny, a 3) zachowania nauczyciela stale modyfikowane ze względu na bieżące osiągnięcia ucznia.

Obszary ryzyka w *tutoringu* wiążą się zatem ze skrajnościami. Z jednej strony z nadmiarem kontroli, który prowadzi do uzależniania ucznia od *tutora*, mimo iż celem *tutoringu* jest wspieranie samodzielności tak, aby uczeń coraz mniej potrzebował swojego nauczyciela, a w dalszej perspektywie wcale go nie potrzebował. Z drugiej strony, z niedostatkiem kontroli, czyli zbyt dużym wycofaniem się nauczyciela, pozostawieniem ucznia samemu sobie w zmaganiach z wyzwaniami i oczekiwaniem od niego całkowitej samodzielności w radzeniu sobie z trudnościami czy sytuacjami nietypowymi.

Osoby *tutora* i ucznia łączy więc pełna zaufania, która ma sprzyjać rozwojowi intelektualnemu, emocjonalnemu i społecznemu obojga. Uczeń podlega silnym wpływom ze strony *tutora*, a ze względu na emocjonalną bliskość może tym bardziej im ulegać, gdyż relacja bliskości może prowadzić do obniżenia stopnia krytycyzmu wobec nauczyciela, a jednocześnie zwiększać podatność na zranienie z jego strony. Obliguje to *tutorów* do podjęcia refleksji nad zakresem i głębokością wpływu, jaki mogą mieć na młodych ludzi w procesie formowania się ich tożsamości i uświadczenia sobie tego, jakie *de facto* postawy i zachowania modelują u swoich uczniów.

Czynniki ryzyka dla efektywno-etycznej relacji z uczniem mogą się więc wiązać z jednej strony ze zbyt dużym dystansem, brakiem lub niskim poziomem zaufania w relacji uczeń-*tutor*, brakiem poczucia bezpieczeństwa, a z drugiej strony ze zbyt dużą bliskością, która zwiększa ryzyko zbyt dużego przekraczania granic i naruszania indywidualnego, wewnętrznego, „intymnego” świata ucznia.

PODSTAWOWE OBSZARY RYZYKA W RELACJI TUTORSKIEJ

Odwołując się do teorii samostanowienia (*self-determination theory*) Richarda M. Ryana i Edwarda L. Deci'ego (m.in. 2000a, 2000b, 2008) możemy stwierdzić, iż optymalnie wykorzystywana metoda *tutoringu* pozwala zarówno *tutorowi*, jak i jego uczniowi zaspokoić wszystkie z trzech podstawowych, uniwersalnych potrzeb psychicznych człowieka: (1) potrzebę utrzymywania pozytywnych relacji z innymi, (2) potrzebę autonomii oraz (3) potrzebę kompetencji. Zaspokojenie tych potrzeb stanowi fundament dobrego, zrównoważonego rozwoju i warunkuje wykształcenie i podtrzymywanie takich kompetencji, jak: zdolność do samostanowienia, zdolność działania w oparciu o trwałą autonomiczną motywację, zdolność do kreatywności i produktywności w działaniu, zachowanie dobrego samopoczucia oraz zdrowia psychicznego (tabela 2).

Tabela 2

Poczucie bezpieczeństwa, autonomii i kompetencji a etyczność i efektywność tutoringingu

		POCZUCIE AUTONOMII I POCZUCIE KOMPETENCJI	
		+	-
POCZUCIE BLISKOSCI I BEZPIECZENSTWA W RELACJI Z DRUGĄ OSOBĄ	+	<p>etyczna i efektywna relacja:</p> <ul style="list-style-type: none"> emocjonalnie satysfakcjonujący obie strony interakcji tutoring zadowolenie z siebie i partnera zadowolenie z jakości wzajemnego kontaktu i wspólnie osiągniętych celów dążenie do pogłębiania relacji 	<p>etyczna, ale nieefektywna relacja:</p> <ul style="list-style-type: none"> ryzyko osłabiania więzi i wzajemnego do siebie zaufania na skutek frustracji ważnych dla siebie i partnera interakcji celów ryzyko obarczania partnera odpowiedzialnością za brak lub nieskuteczność realizacji celów
	-	<p>nieetyczna, ale efektywna relacja:</p> <ul style="list-style-type: none"> ryzyko podwójnej komunikacji i tzw. „podwójnego wiązania” ryzyko instrumentalnego traktowania i wzajemnego manipulowania partnerami interakcji przez siebie po to, by osiągać swoje cele bez liczenia się z celami partnera/ów interakcji 	<p>nieetyczna i nieefektywna relacja:</p> <ul style="list-style-type: none"> ryzyko wycofania się z kontaktu ryzyko zerwania interakcji ryzyko odwołania się do pozycji formalnej – władzy lub siły fizycznej ryzyko stosowania przemocy fizycznej bądź symbolicznej w celu osiągnięcia swoich celów

Źródło: opracowanie własne.

Mówiąc o niebezpiecznych skrajnościach w podejściu do *tutoringu* warto zwrócić uwagę na grupy docelowe, czyli beneficjentów tej metody. *Tutoring*, jako metoda wspomaganie rozwoju jest często traktowany jako metoda pracy tylko z uzdolnionymi, posiadającymi jakieś ponadprzeciętne zdolności uczniami, jako metoda zarezerwowana dla elit lub też jako metoda pomocy i interwencji w przypadku uczniów doświadczających szczególnych trudności w procesie uczenia się. Ponieważ jednak zadaniem *tutora* jest indywidualna (w znaczeniu zindywidualizowana) praca z uczniem, to warto zwrócić uwagę, iż ze względu na owo indywidualne podejście do podopiecznego i przekonanie o potencjale drzemącym w każdym uczniu przynosi również niezwykle rezultaty w pracy z uczniami określanymi potocznie jako przeciętni. Jest więc *tutoring* sposobem na odnajdywanie i wydobywanie oraz uświadamianie uczniom ich talentów, predyspozycji, mocnych stron, ale też tego wszystkiego, co ich różni od innych i co może być ich atutem w niektórych sytuacjach (Brown, Ferrara, 2000; Cole, 2000).

Tutaj chcemy tylko zasygnalizować kolejny czynnik ryzyka w efektywno-etycznym korzystaniu z metody *tutoringu* w edukacji, jakim może być zbyt duża dominacja funkcji emancypacyjnej (wyzwalającej) (por. Rorty, 1993), co

może skutkować niedostatkami realizacji funkcji socjalizacyjnej (adaptacyjnej) w procesie edukacji. Nadmierne zachwianie równowagi między obiema funkcjami edukacji może prowadzić do istotnych negatywnych konsekwencji dla dalszego funkcjonowania jednostek, ale także do niekorzystnych zmian społecznych w najbliższym otoczeniu ucznia w postaci np. niszczącej rywalizacji, „wyścigu szczurów”, braku tolerancji dla słabości czy inności, oceny pracy nauczyciela na podstawie jedynie wielkości końcowego efektu, a nie wysiłku włożonego w pracę z uczniami i postępów, jakie uczynili w danym odcinku czasu (por. Brzezińska, 2012; Brzezińska, Rycielska, 2009).

TUTORING RÓWIEŚNICZY

Tutoring rówieśniczy polegający na współpracy dwóch uczniów, z których jeden ma większe doświadczenie, wiedzę i poziom kompetencji w jakimś obszarze, a drugi doświadcza trudności w danym zakresie, może być owocnie wykorzystywany jedynie przy przyjęciu dość paradoksalnego założenia, że w pewnych obszarach to rówieśnik ma większe możliwości i kompetencje w pracy ze swoim kolegą, czyli innym uczniem, ponieważ posiada podobne doświadczenie i w większym stopniu niż nauczyciel podziela ze swoim rówieśnikiem pewien system znaczeń oraz sposób rozumienia i przeżywania świata.

Dla nauczycieli wykorzystujących metodę tutoringu rówieśniczego przy opaczonym rozumieniu jej sensu może to być okazja do nazbyt łatwego delegowania zadań i wycofywania się z relacji edukacyjnej, szczególnie w sytuacjach trudnych, zgodnie z przekonaniem „niech lepiej kolega cię nauczy”. Tymczasem jest to forma uzupełniająca, a nie zastępująca proces edukacyjny prowadzony przez nauczyciela. Rolą nauczyciela jest koordynowanie i superwizowanie współpracy tutora i jego podopiecznych. Zatem tutoring rówieśniczy jest narzędziem w pracy nauczyciela, jednym z wielu, a nie okazją do ograniczania czy umniejszania swej nauczycielskiej pracy i pomniejszania swego wysiłku czy wręcz chronienia siebie przed wysiłkiem.

Z jednej strony ważne jest, aby nauczyciel był dostępny i mógł udzielać pomocy tutorowi, wtedy, gdy będzie ona konieczna, ale z drugiej strony ważne jest, aby zbyt nie ingerował w przebieg relacji między uczniem-tutorem a uczniem-podopiecznym. Zbytne kontrolowanie tej relacji czy jej nadmierne formalizowanie może prowadzić do usztywnienia relacji i ograniczenia jej skuteczności. Efektywność tutoringu rówieśniczego zasadza się na bliskości i małym dystansie między tutorem-ucniem a jego podopiecznym, związanym z podobieństwem doświadczeń i podzieleniem systemu znaczeń, co skutkuje lepszym porozumieniem. Mimo iż rówieśnik nie ma przygotowania pedagogicznego, ma małą wiedzę (deklaratywną) na temat procesu dydaktycznego i przebiegu procesu rozwoju, to jednak jest w stanie wielokrotnie lepiej wyjaśnić różne zagadnienia i wspomóc opanowanie różnych umiejętności w sposób dla dorosłego nauczyciela często niedostępny i nie do końca zrozumiały, szczególnie, gdy cechuje go niski poziom zdolności do decentracji (por. Schaffer, 2000a, 2000b).

Monitorowanie procesu *tutoringu* rówieśniczego powinno przede wszystkim obejmować ryzyko manipulacji ze strony *tutora* i wykorzystywania swojej przewagi w relacji silniejszy – słabszy. *Tutor*-uczeń, gdy zbyt dominuje w interakcji w znacznym stopniu ogranicza aktywność rówieśnika, podobnie jak to się dzieje przy zbyt dominującym nauczycielu-*tutorze*. To ryzyko dominacji jest szczególnie wysokie w zespołach klasowych, w których rywalizacja przeważa nad kooperacją, uczniowie mają niewiele okazji do realizowania wspólnych projektów, a oceniani są głównie za jakość końcowych efektów, a mniej za pomysłowość w dochodzeniu do nich i wkład pracy oraz osobisty wysiłek.

Tabela 3

Negatywne konsekwencje wypaczeń w stosowaniu tutoringu rówieśniczego jako metody nauczania

DLA NAUCZYCIELA	DLA UCZNIA - TUTORA	DLA UCZNIA - DLA PODOPIECZNEGO
<ul style="list-style-type: none"> • delegowanie odpowiedzialności za przebieg i efekty procesu edukacyjnego na <i>tutora</i>-ucznia • utrata kontroli nad przebiegiem procesu edukacyjnego i możliwości modyfikacji, gdy proces ten zaczyna zmierzać w niepożądanym kierunku • osłabianie kontaktu z uczniami • w efekcie osłabianie zaufania uczniów do siebie i vice versa • ryzyko uruchomienia efektu wahadła, czyli dążenia do odzyskania utraconej czy osłabionej kontroli nad uczniami poprzez nadmierną kontrolę ich zachowania także w sytuacjach typowych, nie wymagających kontroli, ani nawet obecności nauczyciela 	<ul style="list-style-type: none"> • poprzez łatwość wchodzenia w rolę eksperta – ryzyko przyjęcia tej roli wobec innych uczniów niezależnie od okoliczności • ograniczona umiejętność pracy w grupie i wspólnego uczenia się • wykorzystywanie swojej przewagi w relacjach z rówieśnikami także w sytuacjach pozaszkolnych • ryzyko manipulacji i stosowania przemocy wobec rówieśników • niedostrzeganie korzyści dla siebie i szans na własny rozwój w efekcie <i>tutoringu</i> koleżeńkiego - inni wiele zyskują dzięki mnie, a ja nic z tego nie mam • poczucie bycia wykorzystywanym przez nauczyciela 	<ul style="list-style-type: none"> • uzależnienie się od pomocy kolegów-tutorów – unikanie zadań samodzielnych, niepodejmowanie zadań bez wsparcia <i>tutora</i> • generalizacja tego efektu z sytuacji trudnych i nietypowych na sytuacje codzienne i typowe • wzrost bierności, zanik pomysłowości, inicjatywy, twórczości • ryzyko powstania syndromu „wyuczzonej bezradności” • umocnienie poczucia swojej mniejszej wartości jako efekt porównań społecznych z uczniami-tutorami i pełnienia niezmiennie roli podopiecznego a nigdy, lub bardzo rzadko albo w sytuacjach mało znaczących, roli <i>tutora</i> wobec innych rówieśników

Źródło: opracowanie własne.

Jeśli *tutoring* rówieśniczy ma dobrze spełniać swą rolę we wspomaganiu uczniów w procesie rozwoju z jednej strony, a z drugiej w realizacji celów edukacyjnych, to konieczna jest częsta wymiana ról *tutor* – podopieczny. Jeśli niektórzy, i to wybrani przez nauczyciela uczniowie stale występują jako *tutorzy*, wzmacniając w ten sposób

poczucie własnej wartości i poczucie kompetencji w różnych obszarach, a inni stale lub najczęściej „ustawiani” w roli ich uczniów/podopiecznych upewniają się, że mniej potrafią, ciągle muszą być prowadzeni, wspomagani, kontrolowani, nauczani czy douczani przez innych i muszą korzystać z ich pomocy, to może to uruchamiać mechanizm samospełniającego się proroctwa (tabela 3), czyli utrwalania myślenia o sobie przez pryzmat pełnionych w tej interakcji ról (*jestem tutorem – zatem wiem i umiem więcej, lepiej ...; jestem podopiecznym – zatem nie wiem i nie umiem, sam nie dam sobie rady*).

PODSUMOWANIE

Czy jest granica, poza którą *tutoring* okazuje się nieskuteczny? Czy jest to metoda dobra na wszystko, zawsze i dla wszystkich? Staraliśmy się zwrócić uwagę Czytelnika na fakt, iż dobrze może skorzystać z tej metody jedynie refleksyjny praktyk, który ma świadomość jej ograniczeń i świadomość działania różnych czynników ryzyka. Metody *tutoringu* nie da się wprowadzić do szkół jako obowiązkowej, nie można zalecić jej stosowania, bo jest/zaczyna być popularna i gdzie indziej przynosi dobre efekty. Wymuszenie jej realizacji na obojętnych, czy wręcz niechętnych nauczycielach może przynieść znacznie więcej szkody niż pożytku. Warto jednak wskazywać na możliwości, jakie otwiera ta metoda zarówno przed nauczycielem, jak i przed uczniami i na zmiany, jakie może zainicjować w polskim systemie edukacji na różnych etapach kształcenia poczynając od przedszkola, a na uczelniach wyższych kończąc. Warto też rozważyć różne problemy etyczne tak, aby *tutoring*, jako specyficzne spotkanie dwojga ludzi – ucznia i *tutora*, które wykracza poza przekazywanie wiedzy i weryfikację jej przyswojenia (Czekierda, 2009) uczynić ważnym czynnikiem rozwoju obu stron. Może właśnie *tutoring* jest tym, co uruchamia ów trzeci Batesonowski poziom edukacji nie tylko u uczniów, ale także u nauczycieli?

Nasze rozważania zakończymy krótkim podsumowaniem, wskazującym nauczycielom według nas najistotniejsze cechy *tutoringu*, czyli to czym mógłby, a czym nie powinien być:

- » dyskretna kontrola zamiast ciągłej kontroli, śledzenia każdego kroku, każdego posunięcia ucznia,
- » dyskretna pomoc i bycie dostępnym, gotowym do udzielania minimalnej, koniecznej do samodzielnego poradzenia sobie z zadaniem pomocy zamiast wyrażania i narzucania się z pomocą,
- » wsparcie emocjonalne, czyli towarzyszenie zamiast pozostawiania samemu sobie i w sytuacjach trudnych i w sytuacjach odnoszenia sukcesu, doświadczania silnych emocji pozytywnych,
- » cierpliwość, wyrozumiałość, czasem nawet wielkoduszność zamiast pogania, surowości i bezwzględności w egzekwowaniu umów,
- » wiara w możliwości i umiejętności ucznia zamiast demonstrowania swojej przewagi, porównywania ze sobą czy z bardziej kompetentnymi rówieśnikami,

- » częste wyrażanie zadowolenia w sposób werbalny i pozawerbalny, jak najbardziej konkretnie poprzez odnoszenie się do określonych zachowań i sytuacji zamiast braku wyrażania zadowolenia, nagradzania rzeczowego lub ogólnikowego wyrażania pochwał,
- » zostawianie pola do samodzielnych decyzji i pola do samodzielnych działań zamiast prezentowania i narzucania swojego zdania,
- » przyzwolenie na metodę prób i błędów, zachęcanie do poszukiwań, refleksji i wyciągania wniosków zamiast podawania gotowych rozwiązań i nazbyt szybkiego oceniania.

BIBLIOGRAFIA

- Arystoteles (wyd. 1982). *Etyka nikomachejska*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Bauman, Z. (2012). *O edukacji: rozmowy z Riccardo Mazzeo*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Brockbank, A., McGill, I. (2007). *Facilitating reflective learning in higher education*. New York, NY: Open University Press, McGraw-Hill.
- Brown, A. L., Ferrara, R. A. (2000). Poznawanie stref najbliższego rozwoju. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (wyd. 2, s. 217-258). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Brzezińska, A. (1997). Refleksja w działalności nauczyciela. *Studia Edukacyjne*, 3, 113-131.
- Brzezińska, A. (2000a). Psychologia wychowania. W: J. Strelau (red.), *Psychologia: podręcznik akademicki* (Tom 3, s. 223-253). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brzezińska, A. (2000b). Interakcyjny model edukacji w szkole wyższej. W: A. Brzezińska, J. Brzeziński (red.), *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej* (s. 55-92). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Brzezińska, A. (2007). *Spółeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brzezińska, A. I. (2012). *Tutoring w edukacji: kaprys, konieczność czy szansa rozwoju dla ucznia i nauczyciela?* W: J. Iwański (red.), *Tutoring młodych uchodźców* (s. 39-63). Warszawa: Wydawca Stowarzyszenie Praktyków Kultury.
- Brzezińska, A., Appelt, K. (2000). Tożsamość zawodowa psychologa. W: J. Brzeziński, M. Toeplitz-Winiewska (red.), *Etyczne dylematy psychologii* (s. 13-44). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Brzezińska, A. I., Appelt, K., Ziółkowska, B. (2010). Psychologia rozwoju człowieka. W: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (s. 95-292). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brzezińska, A. I., Rycielska, L. (2009). *Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela*. W: P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska (red.), *Tutoring w szkole: między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej* (s. 19-30).

- Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej.
- Budzyński, M. (2009). *Tutoring w ALA Autorskich Liceach Artystycznych i Akademickich*. W: P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembruska (red.), *Tutoring w szkole: między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej* (s. 63-69). Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej.
- Cole, M. (2000). Strefa najbliższego rozwoju: tam, gdzie kultura i poznanie współtworzą się wzajemnie. W: A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych* (wyd. 2, s. 15-38). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Czekierda, P. (2009). Co możemy zyskać w perspektywie społecznej wprowadzając *tutoring* do szkoły? W: P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembruska (red.), *Tutoring w szkole: między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej* (s. 15-18). Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej.
- Feuerstein, R., Feuerstein, S. (1994). Mediated learning experience: a theoretical review. W: R. Feuerstein, P. S. Klein, A. J. Tannenbaum, *Mediated learning experience (MLE). Theoretical, psychosocial and learning implications* (s. 3-51). London: Freund Publishing House Ltd.
- Fogel, A., King, B., Shanker, S. (red.). (2008). *Human development in the twenty-first century. Visionary ideas from systems scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pelczyński, Z. (2006). *Tutoring wart zachodu Z doświadczeń tutora oksfordzkiego*. W: *Tutoring w poszukiwaniu metody kształcenia liderów* (s. 31-34). Warszawa: Stowarzyszenia Szkoła Liderów.
- Rorty, R. (1993). Edukacja i wyzwanie postnowoczesności. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach* (s. 96-102). Warszawa - Toruń: IBE/Edytor.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000b). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49, 14-23.
- Schaffer, H. R. (2000a). Społeczny kontekst rozwoju psychobiologicznego. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (wyd. 2, s. 72-95). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Schaffer, H. R. (2000b). Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (2 wyd., s. 150-188). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Sęk, H. (2001). O wieloznacznych funkcjach wsparcia społecznego. W: L. Cierpiałkowska, H. Sęk (red.), *Psychologia kliniczna i psychologia zdrowia: wybrane zagadnienia* (s. 5-19). Poznań. Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Sęk, H., Brzezińska, A. I. (2008). Podstawy pomocy psychologicznej. W: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Gdańsk: Gdańskie

Wydawnictwo Psychologiczne.

- Thelen, E. (2005). Dynamic systems theory and the complexity of change. *Psychoanalytic Dialogues*, 15(2), 255-283.
- van Geert, P. L. C. (1994). *Dynamic systems of development: change between complexity and chaos*. New York, NY: Prentice Hall/Harvester Wheatsheaf.
- Wood, D. (2000). Społeczne interakcje jako *tutoring*. W: A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych* (s. 214-245). Poznań: Zys i S-ka Wydawnictwo.
- Wygotski, L. S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: PWN.

TRADITIONAL TUTORING AND PEER TUTORING: ETHICAL ASPECTS

ABSTRACT: The authors of the article indicate a variety of ethical issues concerning the functions of tutoring in education, both the traditional as well as peer tutoring. They claim that, the basic condition for ethical, and yet effective, tutoring relationships lie in the accordance to the concept of self-determination by Deci and Ryan – meeting the basic and universal needs by both partners of this interaction, namely the needs of relatedness and security, autonomy as well as competence. Becoming aware of, and taking into account these aspects may contribute to more effective and more ethical usage of tutoring in educational practice. The authors encourage detecting risk areas and factors in tutoring relationships (e.g. the risk of manipulating one's partner) in order to minimize their impact on the relationship between a tutor and a tutee, which seems beneficial to the development of both parts of tutorial interaction.

KEYWORDS: ethical aspects, ethics and efficiency of tutoring, peer tutoring, risk factors in tutoring relationships, traditional tutoring.

