

Wysoka jakość, dobra praktyka, zadowalające efekty – Edukacyjny Tutoring Rówieśniczy

High quality, good practice, satisfying results – Educational Peer Tutoring

ABSTRACT

At the beginning the presented of text the authoress refers to the situation encountered by the contemporary school – first of all, these are students’ problems, who achieve unsatisfactory academic performance. The first part of the article presents the development of actions and opportunities associated with an innovative approaches to the methods and forms of teaching – learning by directors and teachers of public schools especially having regard breakthrough for freedom in education. The next part of the text explains the idea of peer education while describing its beginnings at the turn of the eighteenth and nineteenth centuries. The authoress will also present actions of good practice in education, which are part of her scientific research area.

Keywords: *education, school problems, innovation, good practice, tutoring*

STRESZCZENIE

Na wstępie prezentowanego tekstu następuje nawiązanie do sytuacji, z jakimi boryka się współczesna szkoła – przede wszystkim są to problemy uczniów, którzy osiągają niezadowalające wyniki w nauce. Pierwsza część artykułu przedstawia rozwój działań i możliwości związanych z innowacyjnym podejściem do metod i form nauczania – uczenia się przez dyrektorów i nauczycieli szkół publicznych, uwzględniając szczególnie przełom dla wolności w edukacji. Kolejna część tek-

stu wyjaśnia ideę edukacji rówieśniczej, opisując przy tym jej początki na przełomie XVIII i XIX wieku. Zaprezentowane zostały również działania dobrych praktyk w edukacji, które są częścią naukowego obszaru badawczego autorki.

Słowa kluczowe: *edukacja, szkolne problemy, innowacja, dobre praktyki, tutoring*

Wprowadzenie

We współczesnej szkole złożone procesy kształcenia powinny być organizowane zgodnie z regułą wyrównywania szans edukacyjnych, „bez podziałów, w myśl zasady: wszystkich tego samego i w tym samym czasie, z nastawieniem na osiągnięcie zbliżonych rezultatów” (Preuss-Kuchta, 2005, s. 19–20). Wielu uczniów w wyniku dążenia do osiągnięcia takiej równości odczuwa negatywne skutki. Mogą one prowadzić do doświadczania niepowodzeń szkolnych, które są wciąż aktualnym problemem edukacji instytucjonalnej.

Wartą zatem zwrócenia uwagi i określenia mianem ważnej jest sytuacja uczniów doświadczających owych niepowodzeń, w następstwie których pojawić się może zjawisko drugoroczności i dalej – odsiew szkolny.

Według W. Okonia niepowodzenia szkolne to „procesy pojawiania się i utrwalania rozbieżności między celami edukacji a osiągnięciami szkolnymi uczniów oraz kształtowania się negatywnego stosunku młodzieży wobec wymagań szkoły” (Okoń, 2001, s. 263). Podobnie uważa Cz. Kupisiewicz, który mówiąc o niepowodzeniach szkolnych, wskazuje na „sytuacje, w których występują wyraźne rozbieżności między wymaganiami wychowawczymi i dydaktycznymi szkoły a zachowaniem uczniów oraz uzyskiwanymi przez nich wynikami nauczania” (Kupisiewicz, 2000, s. 253).

Niepowodzenia szkolne uczniów mogą mieć charakter ukryty lub jawny. Pierwsze „rzadko bywają przedmiotem badań i dyskusji, zazwyczaj bowiem problem niepowodzeń szkolnych utożsamiano z drugorocznością i odsiewem (...) tego rodzaju niepowodzeń trzeba szukać w normalnej pracy szkolnej, zarówno wtedy, gdy szkoła na skutek niedostatecznego wglądu w pracę uczniów ich nie ujawniła, jak i nawet wtedy gdy zostały ujawnione, lecz nigdy ich nie skompensowano. Niepowodzenia tego rodzaju, wiążące się z mniejszymi lub większymi brakami w opanowaniu jakichś wiadomości, umiejętności, nawyków i przyzwyczajzeń, występują u wielkiego odsetka uczniów; wówczas jednak, gdy przyjmują postać jaskrawą, zaczynają im towarzyszyć oceny niedostateczne” (Okoń, 1998, s. 359). Jawne niepowo-

dzenia powstają zazwyczaj w wyniku ukrytych. Z nimi mamy do czynienia wtedy, gdy nauczyciel stwierdza określone braki w wiedzy ucznia bądź zachowaniu i ocenia je jako „niedostateczne”. W przypadku, gdy ocena ta nie obejmuje całorocznej pracy ucznia, stanowi wskaźnik do podjęcia odpowiednich kroków, które pomogą wyeliminować niepowodzenie. Jeśli jednak jest to ocena za całoroczną pracę wychowanka, musi on na ogół powtarzać klasę, czyli staje się uczniem drugorocznym (Kupisiewicz, 2000, s. 253).

Doświadczanie niepowodzeń szkolnych niesie za sobą poważne konsekwencje. J. Rutkowska uważa, że niepowodzenia szkolne i działania nauczycieli, jakich doświadczają uczniowie, „(...) są nie tylko stratą dla wąsko rozumianego intelektu dziecka, lecz ujmowaniem szans dla rozwoju całokształtu jego osobowości. Są czymś więcej niż uszczerbkiem w wiedzy, stanowią głęboką szkodę moralną, obracającą się przeciwko człowiekowi w całości” (Rutkowska, 1993, s. 212).

Poziom wiedzy i umiejętności ucznia poddawany ciągłej krytyce przyczynia się do utraty wiary we własne siły i możliwości oraz poczucia braku akceptacji ze strony najważniejszych dla niego środowisk (Paszkiwicz, 2012, s. 74).

Uczeń doświadczający niepowodzeń szkolnych może również doznać marginalizacji ze strony jego nauczycieli. W neoliberalnym świecie, również tym edukacyjnym, ważne jest, aby osiągać jak najlepsze wyniki – nie tylko jednostkowe, ale również ogólne – np. klasowe. I tak np. nauczyciele „rozliczani” z efektów swojej pracy często ukierunkowują się na pracę z uczniami, dzięki którym odnoszą sukcesy. Nauczający „widzi to, co go w danym momencie najbardziej interesuje, głównie więc sam przekaz informacji. (...) Nie dostrzega zatem pojedynczych uczniów, osiągających określone efekty – a co niepokojące – zdecydowanie w swoich zainteresowaniach pomija [uczniów uzyskujących niezadowalające wyniki]” (Preuss-Kuchta, 2004, s. 92). W efekcie takich działań uczniowie z lepszymi ocenami:

- „doskonale zdają sobie sprawę z tego, że to od ich zdolności, a w konsekwencji i umiejętności zależy praca na lekcji,
- czują się dowartościowani tym, że mogą, są w stanie spełnić oczekiwania uczącego, mogą przez to liczyć na jego uznanie,
- widzą różnice między sobą a innymi; nauczyciel zwraca się do nich z poleceniami, komentuje, czego i z jakim skutkiem dokonali, co dla reszty uczniów jest najczęściej mało jasne, niezrozumiałe (...).

Uczniowie osiągający najczęściej niezadowalające wyniki w nauce mają świadomość:

- bycia gorszymi; odczuwają oni skutki działań nauczycieli jako negatywne nawet wtedy, gdy uczyący zakładał inne uzasadnienia uzyskiwanych wyników. Tłumaczy to tzw. bylejakość, która bywa akceptowana, zwłaszcza kiedy nie można od ucznia oczekiwać niczego więcej,
- przeradzania się bylejakości efektów uczniowskich w podobne ich traktowanie przez osoby uczące” (Preuss-Kuchta, 2004, s. 92).

Przytoczone powyżej treści wskazują na to, że uczeń z niepowodzeniami szkolnymi doświadcza obniżenia samooceny, spadku poczucia własnej wartości. W wyniku takich przeżyć często pojawia się lęk przed szkołą, nauczycielami, osłabienie motywacji do pracy i działalności edukacyjnej. Ponadto narastać mogą również konflikty w środowisku rodzinnym ucznia.

W sytuacji występowania trudności związanych ze wsparciem uczniów z niezadowalającymi ocenami, poszukuje się sposobów poprawy. Są to innowacyjne działania nauczycieli, które dają możliwość zmiany na lepsze sytuacji edukacyjnej uczniów słabszych. Swoje pomysły edukatorzy opisują indywidualnie albo jako prace zbiorowe, tworząc programy autorskie. Warto podkreślić, że programy te nie tylko są tworzone dla potrzeb uczniów o niskich wynikach uczenia się. Są również takie, które pełnią funkcje wychowawcze, terapeutyczne, poszerzające wiedzę i umiejętności na dany temat i wiele innych, jednak sytuacja ucznia o niskich wynikach kształcenia jest mi bliska ze względu na moje zainteresowania badawcze i właśnie dlatego zagadnienie dobrych praktyk w edukacji wiąże z powyższym.

Autorskie programy – dobre praktyki w edukacji – (nie)możność wdrażania

Innowacyjne możliwości zmian, o których mowa powyżej, nie zawsze traktowane były jako edukacyjne dobro w polskiej oświacie. W latach 80. nauczyciel był obiektem manipulacji centralnych władz oświatowych. „Wspierał ten proces zniewolenia PRL-owski system kształcenia nauczycieli, kursów, konferencji, zarządzeń, kontroli i biurokratycznych udręczeń, by wychowawcy młodej generacji zrezygnowali z wewnętrznej wolności i przyzwyczaili się do zakreślania im z zewnątrz granic samodzielności, twór-

czej inicjatywy i bezwzględnego posłuszeństwa wobec władzy” (Śliwerski, 2008, s. 12). Ówczesni intelektualiści miary Władysława Bartoszewskiego zwracali uwagę na to, „iż w całym szkolnictwie panował przerost obciążeń administracyjnych, dominowało pomniejszanie znaczenia prawdziwych norm pedagogicznych na rzecz norm sztucznych, sprawozdawczych, stwarzano splot uzależnień i kontroli, prowadzący do zastraszenia i zakłamania w stosunkach międzyludzkich w szkołach, zaś poprzez pauperyzację zawodu nauczycielskiego redukowano poczucie powołania i etyczności zawodowej (Śliwerski, 2008, s. 12).

W styczniu 1990 roku, przy poparciu MEN, Sekcja Pracowników Oświaty i Wychowania NSZZ „Solidarność” Regionu Środkowo-Wschodniego zorganizowała ogólnopolski sejmik nauczycielski, którego tematem wiodącym był stan polskiej oświaty i możliwości gruntownej zmiany jej programu. „W dokumentach sejmiku podkreślono, iż warunkiem dopuszczenia do realizacji programów czy klas autorskim w szkołach publicznych powinno być tylko zapewnienie realizacji «kanonu programowego» z podstawowych przedmiotów, zapewniających drożność kształcenia. W referacie wprowadzającym prof. Zbigniew Kwieciński z Torunia pytał o to, jaki typ nauczyciela jest potrzebny w czasie formacyjnego przejścia i pogranicza? W odpowiedzi sformułował dwie sprzężone ze sobą zasady: *Nauczyciel powinien być intelektualistą zaangażowanym na rzecz rozwojowej zmiany (transformatywnym), a zarazem powinien mieć kompetencje bycia niezależnym arbitrem w polifonicznym dialogu, «sługą pogranicza», na którym spełnia się świat otwartej komunikacji. Być zaangażowanym, aktywnie obecnym w społecznym wysiłku transformacji, przejścia do innej formacji ustrojowej i być z tego tytułu wyzwalającym autorytetem, ale zarazem być organizatorem dialogu różnych opcji, który uczy przestrzegania zasad etyki niezakłóconej komunikacji.* W szkolnictwie publicznym w ciągu ostatnich 6 lat (1989–1995) powstało przeszło 5 tys. programów i klas autorskich, wśród których zdarzały się rozwiązania wręcz przełomowe dla współczesnej (polskiej, posocjalistycznej) pedagogiki szkolnej” (Śliwerski, 2008, s. 12–13).

Można zatem uznać rok 1990 jako przełomowy dla polskiej edukacyjnej społeczności. Potwierdza to list ówczesnego ministra edukacji narodowej „do dyrektorów i nauczycieli szkół, w którym nie tylko deklarował, ale i zachęcał środowisko pedagogów do «oddolnego» reformowania oświaty

w kierunku demokratyzacji zarządzania, samorządności i autonomii każdej placówki szkolnej oraz każdego nauczyciela. Życzeniem władz oświatowych było, aby nauczycielom stworzyć prawną możliwość wyboru własnej drogi rozwoju. Władze wprowadziły prawne mechanizmy w postaci Zarządzenia nr 62 z 1989 roku oraz nowej Ustawy o systemie oświaty z dn. 7.09.1991 r., stwarzając tym samym podstawę dla legalistycznie pojmowanej autonomii. Rolą dyrektorów szkół i nauczycieli było sięgnięcie do tych instrumentów, by poszerzyć granice swojej autonomii, decydując o zasadności redukcji niektórych przepisów i norm kształcenia, o sposobie realizacji programów nauczania, o stylu i sposobie prowadzenia zajęć, o zasadach funkcjonowania szkoły czy o efektach swojej pracy” (Śliwerski, 2008, s. 13–14).

B. Śliwerski jasno i precyzyjnie zdefiniował powyższe zmiany, a w tym innowacyjnego nauczyciela: „Rewolucja w edukacji to odzyskiwanie radowania się wolnością zdobywania wiedzy, mądrości, kompetencji społecznych i moralnych, przywracanie możliwości spędzania czasu w «szkole» (niekoniecznie w budynku szkolnym) bez lęku i nudy. Tak rozumiana idea klas autorskich jako edukacji w wolności nie odkrywała niczego nowego. Raczej powracała do czegoś, od czego nas odwiedziono. Bycie wolnym i używanie swej wolności w sposób sensowny pociągało za sobą wysiłek, który był nieuchronnie bolesny. Nauczyciel, który odkrył, jak korzystać z wolności we własny sposób, czynił najpierw bolesny wysiłek zwrócenia się przeciwko samemu sobie (intensywna praca nad sobą), a potem przeciwko tym, którzy chcieli równości w oświacie, czyli szarej, bezpiecznej codzienności, i którzy baczili, by nikt nie wysunął się z szeregu (...). Twórca innowacji mikrosystemowej [tak nazwał Śliwerski działania w małych społecznościach szkolnych, np. w klasie, grupie] nie interesuje się naprawą «chorej» instytucji szkolnej czy całego świata, gdyż chce mieć jedynie prawo do tego, aby żyć i edukować inaczej. W tej sytuacji on nawet samemu sobie niczego nie planuje. Jego oferty edukacyjne dla uczniów są otwarte, wielobarwne i zorientowane na aktywną obronę podmiotowości własnej, uczniów, ich rodziców czy innych nauczycieli” (Śliwerski, 2008, s. 19).

Przez niespełna 30 lat idea innowacyjnej edukacji przechodziła transformacje przez poczucie wolności – związane bardziej z ówczesnym ustrojem państwa niż z samym podwyższeniem efektywności edukacji aż do poczucia wielkich możliwości dyrektorów i nauczycieli szkół, w których upatruje się

sposobności na zmianę na lepsze dzięki autonomii podmiotów edukacyjnych. Wolność doboru form i metod kształcenia (oczywiście nie zapominając o kluczowych zasadach i normach) ujawnia się w tworzonych autorskich programach, w których nauczyciele – indywidualnie czy zbiorowo – przedstawiają DOBRE PRAKTYKI. Prezentują one działania, dzięki którym edukacja ma być korzystniejsza, efektywniejsza, ciekawsza, bardziej inspirująca i interesująca dla uczniów – najważniejszych edukacyjnych podmiotów – a przy tym i nauczycieli, którzy swoje pomysły wdrażają w prawdziwe szkolne życie, „czują je”, dzięki czemu ich działania przynoszą rewelacyjne rezultaty.

Tutoring rówieśniczy – jakość, efekt, dobra praktyka

Uczeń, który ma trudności w nauce, jest dość „niewygodny” dla nauczyciela, który chciałby osiągać ze swoją klasą możliwie najlepsze wyniki kształcenia. Dobry edukator, ten innowacyjny, będzie poszukiwał form rozwiązań tego „problemu” w taki sposób, aby uczeń słaby skorzystał z zajęć jak najwięcej, ale również żeby pozostali podopieczni przy tym nie stracili. Efektywnego rozwiązania w tym zakresie upatruję w edukacji rówieśniczej.

Wczesna edukacja rówieśnicza nie wywodzi się w prostej linii z wzajemnej edukacji. Na przełomie XVIII i XIX wieku została ona wprowadzona do zatłoczonych szkół. Poważne problemy finansowe przyczyniły się do wprowadzenia działań, których głównym celem była oszczędność. Przykładem może być szkoła otworzona w 1804 roku przez J. Lancastera, w której uczyło się 700 uczniów. Nadzór nad edukacją sprawował „opiekun”, który prowadził naukę w dużych klasach, składających się nawet ze 100 uczniów. (Przewodnik edukacji rówieśniczej – wersja przed pilotażem; przewodnik jest skryptem przygotowanym przez Centro Studi Bruno Ciari w styczniu 2009 w ramach Europejskiego Projektu P.R.E.S.T.O. Peer Related Education Supporting Tools). Wiedza o historii wzajemnej edukacji pozwala uniknąć podobnych błędów takich jak chociażby wykorzystanie młodych ludzi do nadrabiania braków związanych z ilością zatrudnianych nauczycieli.

Wzajemne nauczanie – uczenie się możemy rozpatrywać w dwojaki sposób. Po pierwsze jako wspólne uczenie się. Zgodnie z teorią J. Piageta (1929) dzieci wspólnie odkrywają rozwiązania różnorodnych edukacyjnych problemów przy założeniu, że posiadają ten sam poziom kompetencji w obszarze związanym z daną dziedziną wiedzy. Wzajemne uczenie się oparte jest na

relacjach poziomych – wzajemnych. Uczniowie zachęceni są do dzielenia się posiadaną przez nich wiedzą. Pozytywy tej metody:

- Podobne zrozumienie celu zadania, podzielenie wizji celu, pomysłu na rozwiązanie problemu przyspiesza pracę w parze/grupie.
- Gdy pojawiają się trudności, wszyscy mogą zaangażować się w poszukiwanie rozwiązania.
- Aktualizacja zasobów potrzebnych do rozwiązania zadania u wszystkich dzieci.
- Warunkiem powodzenia jest współpraca, a nie rywalizacja.

Należy również zauważyć, że metoda ta może nieść za sobą także negatywne skutki, np.:

- Różnice kompetencji w innych niż związane z zadaniem obszarach (np. gotowość do współpracy) mogą powodować dominację niektórych dzieci i różnicowanie się grupy.
- Różnice temperamentu powodujące różnorodność tempa uczenia się mogą zakłócać działania par/grup.
- W przypadku pojawiania się trudności istnieje ryzyko porzucenia zadania przez dzieci (Brzezińska, 2008, s. 35–50).

Drugim rodzajem wzajemnego nauczania – uczenia się jest edukacja rówieśnicza. To inaczej tutoring rówieśniczy. Oparty jest on na relacjach pionowych – dopełniania się. Funkcjonuje zgodnie z teorią L. Wygotskiego, który w przeciwieństwie do J. Piageta przypisywał ważną rolę nauczycielowi – jako osobie więcej wiedzącej – w procesie edukacyjnym. W pismach tego autora nauczanie określane jest związkiem dwuosobowym (one-to-one) pomiędzy jednym dorosłym (wiedzącym więcej) i jednym dzieckiem (Forman, Cazden, 1995, s. 148).

L. Wygotski zwracał uwagę na znaczenie wpływu interakcji z bardziej przygotowanym partnerem. Jego koncepcja koncentruje się na rozwiązywaniu problemów pod kierunkiem osób dorosłych albo przy współpracy z rówieśnikami, którzy posiadają większe umiejętności. L. Wygotski interakcję ujmuje jako środek, dzięki któremu dzieci uczą się, przejmując intelektualne narzędzia danej grupy. Nacisk kładziony na tworzenie interakcji z partnerem o większych umiejętnościach jest niezbędnym elementem założeń jego teorii. Koncepcja sfery najbliższego rozwoju zakłada nie tylko różnicę pozio-

mów umiejętności, ale zauważa także potrzebę zrozumienia przez bardziej przygotowanego partnera potrzeb mniej przygotowanego ucznia, ponieważ informacje przekazywane w sposób przekraczający możliwości odbiorcy nie będą mu pomocne. Dlatego zdaniem Wygotskiego tak samo dorośli, jak i rówieśnicy mogą przyczynić się do rozwoju dziecka w toku interakcji. Jednak aby rozwój w interakcji rówieśniczej mógł zachodzić, konieczny jest wyższy stopień przygotowania jednego z partnerów (Tudge, Rogoff, 1995, s. 191).

W przypadku tutoringu rówieśniczego relacja taka wygląda w następujący sposób: EKSPERT (uczeń osiągający wysokie wyniki kształcenia w danej dziedzinie) udziela instrukcji, pomocy NOWICJUSZOWI (uczniowi mającemu trudności w tej samej dziedzinie). Nazewnictwo EKSPERT i NOWICJUSZ stosowane przez A. Brzezińską nie jest przeze mnie wykorzystywane. W mojej pracy badawczej używam innego określenia uczniów biorących udział w pracy z wykorzystaniem tutoringu rówieśniczego: uczeń nauczający to TUTOR, a uczeń uczący się to EDUKOWANY. Pozytywy tej metody w odniesieniu do edukowanego i tutora są następujące:

Uczeń edukowany:

- Uczy się szybciej i więcej, niż gdyby pracował samodzielnie lub z dzieckiem o podobnych kompetencjach.
- Korzysta więcej, niż gdyby pomagał mu dorosły, bo tutor – uczeń jest mu bliższy (bardziej do niego podobny niż dorosły).

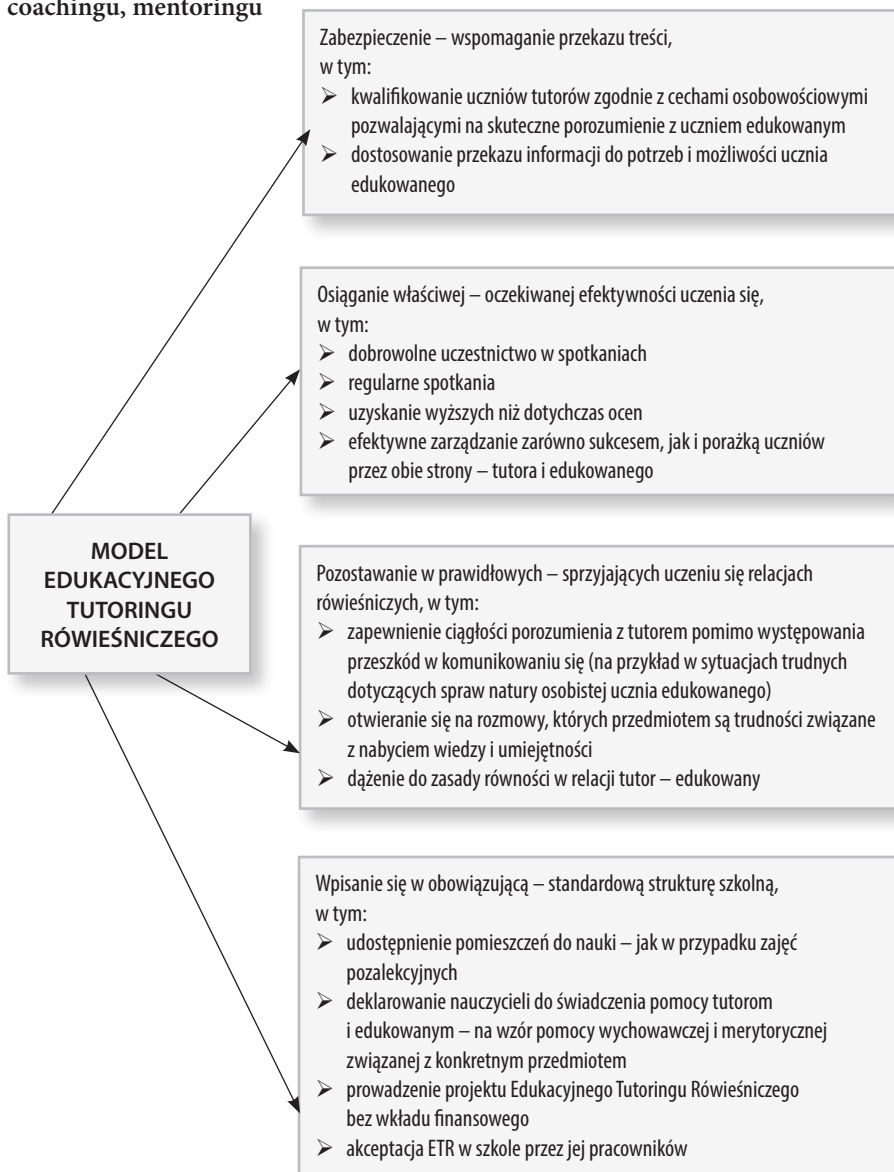
Uczeń tutor:

- Rozwija swoją wrażliwość na problemy partnera.
- Uczy się udzielania informacji zwrotnych.
- Uczy się dostosowywania tempa pomocy do rytmu działania ucznia.

Przy działaniach dotyczących tutoringu rówieśniczego należy jednak pamiętać, że edukowany nie odnosi korzyści, gdy tutor nie w pełni rozumie istotę zadania lub rozwiązywany problem oraz gdy jego osoba dominuje w interakcji. Taka sytuacja prowadzi do ograniczenia aktywności ucznia edukowanego. Powinien on wtedy sygnalizować, że stosowana przez tutora strategia pomocy nie jest skuteczna i, jeśli tak się dzieje, tutor powinien otrzymać emocjonalne wsparcie od osoby dorosłej (nauczyciela – opiekuna), (Brzezińska, 2008, s. 35–50).

Rysunek 1.

Model Edukacyjnego Tutoringu Rówieśniczego, którego założenia zostały opracowane na podstawie analizy idei tutoringu opiekuńczego, tutoringu rówieśniczego, coachingu, mentoringu



Źródło: Autorem modelu jest mgr Joanna Król-Mazurkiewicz

W tym momencie chciałabym podkreślić fakt, że tutoring dziecięcy, zgodnie ze swoją ideą i przestrzeganiem odpowiednich zasad przy jego stosowaniu, może okazać się bardziej skuteczny dydaktycznie niż wzajemne uczenie się. Pracując za pomocą tej metody, ryzyko zniechęcenia uczniów jest mniejsze, ponieważ dla tutora dane zadanie zawsze będzie bardziej zrozumiałe niż dla edukowanego. Nigdy nie będzie ono dla obu stron jednakowo trudne. Wynikiem takiej sytuacji może być wręcz zwiększenie motywacji ucznia z niskimi ocenami do poszerzenia swojej wiedzy dzięki umiejętnościom jego partnera.

Uznając ideę edukacji rówieśniczej za ważną, przedstawiłam powyżej skonstruowany przeze mnie model Edukacyjnego Tutoringu Rówieśniczego (dalej ETR). Jego podstawowe założenia wpisane są w ten rodzaj kształcenia. Model tworzą cztery obszary założeń (warunków do spełnienia).

Powyższy model ETR został wprowadzony w pracę jednej ze szkół ponadgimnazjalnych w Słupsku. Warto podkreślić, że projekt związany z wprowadzeniem modelu ETR został określony mianem eksperymentu pedagogicznego – nie innowacji – różnica polega na tym, że na ten pierwszy zgodę powinien wyrazić minister edukacji narodowej oraz jednostka naukowa, która wyznacza osoby merytorycznie wspierające szkołę w działaniach eksperymentalnych (w tym przypadku była to dr hab. prof. nadzw. Akademii Pomorskiej Lucyna Preuss-Kuchta oraz mgr Joanna Król-Mazurkiewicz – twórca modelu ETR, i współautor eksperymentu pedagogicznego – Mariusz Mazurkiewicz, nauczyciel pracujący w szkole). I tak, w czerwcu 2011 roku dyrektor Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych nr 1 w Słupsku Aldona Płaska otrzymała zgodę na przeprowadzenie działań eksperymentalnych w placówce prowadzonej przez nią. Pierwszy etap badań rozpoczął się we wrześniu, a zakończył w czerwcu 2011/2012 roku szkolnego.

Celem eksperymentu było potwierdzenie sposobu zwiększenia skuteczności kształcenia uczniów osiągających niskie wyniki w nauce z równoczesnym wprowadzaniem ich w umiejętność określenia własnego „ja”, kształtowania poczucia własnej wartości, powodującej m.in. uzyskiwanie dobrej pozycji w grupie rówieśniczej i szkole na skutek wprowadzenia czynnika eksperymentalnego – modelu Edukacyjnego Tutoringu Rówieśniczego do procedury badawczej. Uczniowie tutorzy przez cały rok szkolny spotykali się raz w tygodniu cyklicznie poza lekcjami ze swoimi podopiecznymi

uczniami edukowanymi. Można owe tutoriale określić mianem korepetycji koleżeńskich, jednak spotkania te były formalne, wpisane w strukturę działań szkoły. Tutorzy pomagali w rozumieniu trudnych partii materiału edukacyjnego oraz w odrabianiu prac domowych, jak również przygotowywali swoich kolegów – edukowanych do sprawdzianów.

Oto fragmenty sprawozdania z prowadzonych w tamtym czasie działań:

„Badania prowadzone w ZSP nr 1 w Słupsku, w roku szkolnym 2011/2012, rozpoczęły się w drugim tygodniu września 2011 roku.

Pierwszym działaniem związanym z wprowadzeniem eksperymentu w strukturę szkoły było określenie jego zakresu oraz ustalenie ogólnych zasad modelu Edukacyjnego Tutoringu Rówieśniczego, których przestrzeganie wpłynęło na poprawę wyników kształcenia nowicjuszy.

Zorganizowaliśmy spotkanie z nauczycielami przedmiotu matematyka i fizyka w celu przedstawienia założeń eksperymentu. Nauczyciele przedmiotu zostali również zobowiązani do przekazania informacji uczniom o możliwości wzięcia udziału w projekcie, a następnie stworzenia list osób chętnych.

Następnie spotkaliśmy się z grupą uczniów, którzy dobrowolnie zdecydowali poddać się procesowi tutoringu rówieśniczego, w celu prezentacji zasad tutoriali (spotkań) oraz wyjaśnienia ewentualnych wątpliwości.

Par uczestniczących regularnie w spotkaniach było siedem, więcej iż przewidzieliśmy, tworząc wstępny zarys metodologiczny. Dodatkowo w trakcie roku szkolnego – w okresach przedsemestralnych dołączali się również nazwani przez nas edukowani „dochodzący”, którzy potrzebowali pomocy doraźnej, np. przed sprawdzianem/pracą klasową w odrobieniu pracy domowej...

W trakcie trwania badań, aby móc na bieżąco oceniać efekty spotkań, korzystaliśmy z idei badań w działaniu, która daje możliwość badającemu bycia w centrum działań, dzięki czemu analiza zachowań uczniów, postępów dokonywana jest na bieżąco.

Uczestnicy w trakcie roku szkolnego regularnie brali udział w spotkaniach. Ewentualne nieobecności odnotowywane były w trakcie trwania praktyk zawodowych (zgodnie z planem nauczania) lub gdy uczeń nie uczęszczał do szkoły z powodu choroby. Uczniowie często podczas spotkań wypowiadali się pozytywnie na temat eksperymentu. Wypowiedzi podparte były pozytywnymi efektami w nauce oraz poprawą frekwencji za zajęciach z przedmiotu.

Większość uczniów potwierdziła efekty spotkań swoimi ocenami, które poprawiły się. Dwóch uczniów oceny się nie zmieniły, jednak twierdzą oni, że dużo lepiej rozumieją treści danego przedmiotu.

Z opinii nauczyciela uczniów biorących udział w projekcie:

Uczniowie biorący udział w tej formie zajęć wykazywali większą aktywność na lekcji, odrabiali zadaną pracę domową (której zwykle nie wykonywali). Dało się zauważyć, że więcej czasu poświęcają nauce. Z ich opinii wynika, że taka forma dodatkowych zajęć jest interesująca, gdyż poza zajęciami mogą liczyć jeszcze na dodatkową pomoc kolegów. Matematyki nigdy za dużo:)

Nie mogę powiedzieć, że wszyscy kończą ten rok szkolny z oceną bardzo dobrą, ale przynajmniej zaliczą ten rok bez większych problemów.

Podsumowując powyższe, możemy z pewnością stwierdzić, że cel badań został osiągnięty. Model Edukacyjnego Tutoringu Rówieśniczego wraz ze swoimi założeniami przyczynił się do zwiększenia skuteczności kształcenia uczniów osiągających niskie wyniki w nauce. Warto jednak podkreślić, że uczniowie biorący udział w projekcie nie mieli problemów od początku z określeniem własnego «ja» i niskim poczuciem własnej wartości. Uczniowie nowicjusze czują się dobrze w swoim środowisku rówieśniczym, są lubiani przez kolegów” (opracowanie własne, czerwiec 2012).

Ogólnie działania eksperymentalne zakończyły się w maju 2014 roku. W tym czasie uczniowie biorący udział w eksperymencie zdawali maturę. Obecnie jestem na etapie opracowywania zebranego materiału badawczego, którego wynikiem będzie zamknięcie przewodu doktorskiego oraz obrona pracy na temat *Edukacyjny Tutoring Rówieśniczy w procesie kształcenia uczniów o niskich wynikach uczenia się*. Na dzień dzisiejszy mogę ocenić działania dotyczące wdrażania modelu ETR za efektywne, dające inną – nową – dobrą jakość edukacji.

Warto podkreślić, że wszyscy biorący udział w eksperymencie – dyrektor, nauczyciele, jego pomysłodawcy i merytoryczni opiekunowie z jednostki naukowej oraz uczniowie – są w grupie prekursorów w prowadzeniu formalnych działań edukacyjnych związanych z tutoringiem rówieśniczym (starej metody w nowej odsłonie). Wskazuje na to publikacja A. Sarnat-Ciastko, która w swoich badaniach przeanalizowała rozwój tutoringu w polskich szkołach i jego formy. Jako przykład tutoringu rówieśniczego, który obej-

muje swoją działalnością również obszar dydaktyczny, podane zostały tylko działania w ZSP nr 1 w Słupsku (Sarnat-Ciastko, 2015, s. 130–132).

Po wstępnej analizie wyników badań można wysunąć stwierdzenie, że omówione powyżej działania wpisują się w ideę dobrych praktyk edukacyjnych – jako podnoszące efektywność kształcenia przy szczególnym uwzględnieniu potrzeb uczniów szczególnie wymagających pomocy.

Drugą propozycją dobrych praktyk, którą uważam za wartą uwagi, jest innowacja pedagogiczna pod nazwą Akademia Młodego Inżyniera. Autorem innowacji jest Mariusz Mazurkiewicz – nauczyciel pracujący w ZSP nr 1 Słupku.

Działania związane z ową innowacją wpisują się również w ideę edukacji w relacji jeden na jeden z pewną różnicą: założeniem modelu ETR jest tworzenie sytuacji edukacyjnych w relacji jeden na jeden uczniów w tym samym lub zbliżonym wieku, a w przypadku Akademii Młodego Inżyniera założono, że proces nauczania – uczenia się wystąpi pomiędzy osobami w różnym wieku. W związku z tym ujawniła się potrzeba zdefiniowania dla tej formy relacji – Edukacyjny Tutoring Uczniowski (ETU). Założenia ETU wpisują się w ideę modelu ETR, jednak dają możliwość organizowania pracy uczniów na różnych szczeblach edukacji (w zachodnich krajach jedną z odmian tutoringu rówieśniczego jest Cross-age Peer Tutoring [Hott, Walker, Sahni, 2012], który zakłada pracę uczniów w różnym wieku i u jej podstaw znajdują zasadność ETU).

„Głównym celem innowacji jest rozbudzenie zainteresowań i pasji do robotyki, automatyki i elektroniki poprzez wyposażenie uczniów w podstawowe wiadomości i umiejętności z dziedzin technicznych i inżynierskich oraz wdrożenie kompetencji społecznych pozwalających sprostać oczekiwaniom współczesnej gospodarki.

Nauka w zakresie informatyki, automatyki, robotyki i elektroniki już we wczesnych latach kształcenia jest niezmiernie ważna dla rozwoju jednostki w kierunkach technicznych, niezbędnych w procesach kierujących wysoko rozwiniętą gospodarką XXI wieku.

Działania innowacyjne wspierać mają intelekt w zdobywaniu wiadomości i umiejętności z przedmiotów ścisłych, rozwijać myślenie kreatywne, umiejętności analityczne, które pozwolą uczestnikom nadążyć za postępem techniki i z owoców tego postępu świadomie korzystać. Innowacja rozwijać będzie również umiejętności współpracy i pracy w grupie.

W założenie innowacji wpisano zależność między wprowadzaną w strukturę działań dydaktycznych innowacyjną formę pracy z uczniem, jaką jest tutoring uczniowski, a wyższymi rezultatami uczenia się i osiągnięcia wyższych wyników szkolnych przez uczniów edukowanych, jak i tutorów.

Wspólne warsztaty mają także na celu wzmocnienie wśród młodzieży poczucia odpowiedzialności społecznej za młodsze pokolenie. Regularne spotkania uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum z tutorami z ZSP nr 1 w Słupsku przyczynią się do większego zaangażowania i refleksji uczniów nad własnym rozwojem zawodowym. Uczniowie ZSP nr 1 będą motywowali edukowanych, wspierali i wpływali na ich osobisty rozwój, przez co sami wzmocnią poczucie własnej wartości oraz odczują zadowolenie z wykonywanych zadań. Ta forma pracy przyniesie ogromną satysfakcję tutorom i edukowanym, którzy poprzez zadawanie pytań wymuszą od swoich starszych kolegów przemyślane odpowiedzi dotyczące różnych dziedzin nauk ścisłych. Tutorzy, wykorzystując swoją wiedzę zawodową, dzięki temu utrwala ją. Warsztaty zaktywizują młodzież i pozytywnie wpłyną na wizerunek szkoły i jej wychowanków. Uczniowie tutorzy osiągną dodatkowo lepsze przygotowanie do przyszłej pracy zawodowej oraz wzrost szans na rynku pracy poprzez zdobycie dodatkowych umiejętności i doświadczenia” (dokumentacja przygotowana przez M. Mazurkiewiczza potrzebna do wdrożenia innowacji pedagogicznej).

Ewaluacja innowacji prowadzona w trakcie spotkań już przed jej końcem ujawnia korzystny wpływ uczniowskich spotkań na uczniów edukowanych. Zapytani o to, czy są zadowoleni z takiej formy nauki, odpowiadali:

- „Forma nauki na pewno lepsza niż siedzenie w ławce i słuchanie suchych faktów.
- Jestem zadowolony, ponieważ starsi koledzy znakomicie potrafią nam tłumaczyć.
- Jest to atrakcyjniejsze od normalnych lekcji, ponieważ miałem indywidualny tok nauczania.
- Bardzo mi się podobało, bo mogłem nauczyć się czegoś nowego.
- Bardzo mi się podobało, bo można było robić wiele rzeczy samemu z pomocą starszych kolegów.
- Osoby, z którymi miałem te zajęcia, były bardzo miłe i pomocne.
- Podobało mi się, bo zajęcia prowadzone były przez uczniów, a nie nauczycieli”.

Pomimo różnic wiekowych nadal spotykający się i biorący udział w procesie kształcenia to uczniowie – nie osoby dorosłe. Dzięki temu, jak w przypadku ETR, ETU edukacyjne spotkania przynoszą satysfakcję i korzyści bez uczucia skrępowania.

Warto także zauważyć, że uczniowie ZSP nr 1 bardzo chętnie przygotowywali się do zajęć i samodzielnie tworzyli konspekty, co pozwoliło im nie tylko na powtórzenie ważnych części materiału, ale również zwiększenie poczucia bycia ważnym i wartościowym w oczach swoich i innych.

Powyższe propozycje dobrych edukacyjnych praktyk uważam za inspirujące i godne propagowania. Każda z nich bazuje na założeniach edukacyjnego tutoringingu, jednak można stwierdzić, że są różne, wyjątkowe.

Podsumowanie

Nie mogłabym nie wspomnieć o równie ważnych, zataczających coraz większy krąg w naszym kraju, działaniach związanych z tutoringiem, współorganizowanych z różnymi placówkami przez Collegium Wratislaviense (<http://cw.edu.pl/>). Założyciele Collegium są między innymi autorami pierwszych programów tutorskich wdrażanych we Wrocławiu. Te działania nakierowane jednak są na pracę z podopiecznym w relacji: osoba dorosła – tutor i uczeń – tutee. Kolejnym przykładem może być Fundacja Kolegium Tutorów (www.tutoring.pl), która również realizuje projekty z wykorzystaniem tutoringingu, także z założeniem pracy osoby dorosłej z podopiecznym.

Działania opisywane przeze mnie w tekście (uczeń – tutor i uczeń – edukowany) nie są często spotykanymi na co dzień w praktyce szkolnej – jeszcze.

Warto podkreślić, że przykłady omówione przeze mnie, aby mogły zaistnieć w szkołach na skalę krajową, wymagają usystematyzowania, tj. na przykład stworzenia programu Edukacyjnego Tutoringu Rówieńskiego/Uczniowskiego. Pomogłoby to niewątpliwie nauczycielom otwartym, innowacyjnym na wdrożenie powyższych działań i ich realizację we własnej praktyce, ale... „ziarnko do ziarnka...”.

Mam nadzieję, że zdaniem Czytelnika zaprezentowane i omówione przeze mnie propozycje edukacyjnych działań trafiają w samo sedno pojęcia jakości, dobrej praktyki, a co za tym idzie zadowalających efektów. A przecież o to właśnie w edukacji chodzi.

Wierzę, że dzięki małym krokom, które przynoszą dobre edukacyjne efekty, ETR stanie się kiedyś ważną – w grupie metod/form nauczania – inspirującą częścią kształcenia powszechnego.

Bibliografia

- Brzezińska A. (2008), *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się*. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego UKW, Bydgoszcz.
- Forman E.A., Cazden C.B. (1995), *Exploring Vygotskian perspectives in education: the cognitive, value of peer interaction (Myśl Wygotskiego a edukacja: wartości poznawcze współpracy z rówieśnikami*, tłum. A. Brzezińska, G. Lutomski, D. Łukasiewicz). W: A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Kupisiewicz Cz. (2000), *Dydaktyka ogólna*, Wydawnictwo: GRAF PUNKT, Warszawa.
- Okoń W. (1998), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo ŻAK, Warszawa.
- Okoń W. (2001), *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo ŻAK, Warszawa, s. 263.
- Paszkiewicz A. (2012), *Kariera szkolna uczniów o inteligencji niższej niż przeciętnej*, Wydawnictwo DYFIN, Warszawa.
- Piaget J. (1929), *Mowa i myślenie dziecka*, Wydawnictwo Książnica Atlas, Lwów-Warszawa.
- Preuss-Kuchta L. (2004), *Przyzwolenie uczniów na działania selekcyjne w procesie kształcenia*, Wydawnictwo Pomorskiej Akademii Pedagogicznej w Słupsku, Słupsk.
- Preuss-Kuchta L., *Selekcje wewnątrzszkolne w aspekcie społecznym. Uwarunkowania podziałów i doborów w klasach i do klas*, „Edukacja”, nr 4, 2005, s. 19–20.
- Rutkowska J., *Promowanie uczniów z ocenami niedostatecznymi a zagadnienia rozwoju osobowości*, „Nowa Szkoła”, nr 12, 1993, s. 212.
- Sarnat-Ciastko A. (2015), *Tutoring w polskiej szkole*, Wydawnictwo DYFIN, Warszawa.
- Śliwerski B. (2008), *Edukacja autorska*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Tudge J., Rogoff B. (1995), *Peer influences on cognitive development: Piagetian and Vygotskian perspectives (Wpływ rówieśników na rozwój poznawczy – podej-*

ście Piageta i Wygotskiego, tłum. A. Brzezińska, B. Smykowski, D. Łukasiewicz). W: A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, Wydawnictwo Zys i S-ka, Poznań.

Źródła internetowe

Hott B., Walker J., Sahni J. (2012, kwiecień), *Peer Tutoring*. W: *Council of Learning Disabilities*, <http://www.council-for-learning-disabilities.org/peer-tutoring-flexible-peer-mediated-strategy-that-involves-students-serving-as-academic-tutors>, (data dostępu: 04.05.2016).