

Jolanta SAJDERA

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN
w Krakowie

Uczenie się w kontekście społecznym — tutoring rówieśniczy jako sposób wspierania zdolności społeczno-poznawczych dzieci w sytuacjach interakcyjnych

Abstract: Learning in a Social Context — Peer Tutoring as a Way of Supporting Children's Socio-Cognitive Abilities in Social Interactions

The article discusses the problem of the relationship between cognitive development and social abilities. The author draws attention to the phenomenon of peer tutoring, which is an example of learning in the social context. The aim of this article is discussion about the potentiality of learning through teaching others in educational situations. The aim of the analysis is the search for the answers to the question concerning the sources of difficulty in the application of tutoring in preschool education. The author shows the internal and external conditions of this issue, points out the socio-cognitive development of children and methods of learning process, described by Dorota Klus-Stańska (2016).

Key words: preschool age, cognitive development, social abilities, peer tutoring

Słowa kluczowe: dziecko w wieku przedszkolnym, rozwój poznawczy, umiejętności społeczne, tutoring rówieśniczy

Wprowadzenie

Tematyka artykułu powiązana jest z zagadnieniem badania relacji pomiędzy rozwojem poznawczym a społecznym człowieka. Interesujące w tym aspekcie jest zwrócenie uwagi na możliwości wspierania zdolności poznawczych w sytuacjach interakcyjnych. Przedmiotem analiz teoretycznych uczyniłam tutoring rówieśniczy (*peer tutoring*), stanowiący przykład uczenia się w kontekście współpracy partnerów dziecięcych. Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na potencjalność uczenia się przez nauczanie innych w sytuacjach edukacyjnych, a zarazem

refleksja nad możliwościami stosowania tego podejścia w praktyce pedagogicznej. Stawiam pytanie o zasadność praktykowania tutoringu w edukacji, rozważając zarówno możliwości społeczno-poznawcze dzieci, jak i pułapki metodyki transmisyjnej, opisywane przez D. Klus-Stańską (2016), a wynikające z podejścia do procesu uczenia się jako jednostronnej transmisji wiedzy.

Tutoring — obszary zainteresowań badawczych

Tutoring w edukacji nie jest nowym odkryciem, gdyż formy indywidualnego wspierania osób uczących się przez tutorów były stosowane już w starożytności. Warto przypomnieć, że znaczenie łacińskie słowa *tutor* to 'opiekun', wprowadzenie jednak urzędu tutora na uniwersytetach brytyjskich spowodowało zdefiniowanie go jako pracownika uniwersytetu lub innej szkoły, czuwającego nad przebiegiem nauki studentów kształcących się w indywidualnym trybie (za: Wiśniakowska (oprac.), 2007, s. 418). Jak zauważył A. Fijałkowski (2009), dopiero reforma szkolnictwa na kontynencie europejskim w okresie oświecenia doprowadziła do zmniejszenia się zainteresowania tą formą indywidualnego nauczania ze względu na stosunkowo wysokie koszty w porównaniu z nauczaniem grupowym.

W ostatnim dziesięcioleciu powraca w Polsce zainteresowanie tutoringiem, stosowanym w szeroko pojmowanym procesie uczenia się od innych. W celu ukazania obszarów, w jakich badacze polscy widzą możliwości jego wykorzystania, dokonałam kwerendy zawartości polskiej bazy bibliograficznej artykułów naukowych umieszczonej na portalu Biblioteki Narodowej (www.mak.bn.org.pl). Po pierwsze, zwróciłam uwagę na kontekst, w jakim słowo „tutor”, stanowiące podstawę słowotwórczą wyrazu „tutoring”, używane jest w tytułach artykułów. Wśród tekstów ukazujących się w polskich czasopismach naukowych od 1996 r., zagadnienie tutor(-ingu) pojawiło się w 50 tytułach. Do 2004 r. zarejestrowano tylko dwa takie artykuły, od 2005 r. natomiast — pozostałych 48. Ukazały się ponadto książki autorów polskich poświęcone tutoringowi (np. praca zbiorowa P. Czekierdy i in., 2009), a także tłumaczenia literatury obcej dotyczącej tego zagadnienia.

Lektura zagadnień poruszanych w artykułach pozwoliła wyróżnić trzy obszary tematyczne związane z zastosowaniem tutoringu w polskiej edukacji. Pierwszą grupę tematyczną w wykazie bibliograficznym stanowią artykuły, których autorzy koncentrują się na osobie tutora-nauczyciela, wychowawcy, korepetytora (*private tutoring*), a więc odnoszą się do podstawowego znaczenia tego pojęcia (np. Sarnat-Ciastko, 2010), wskazując na tutoring jako alternatywę dla sformalizowanego „wychowawstwa” (np. Szkolak, 2015). Druga grupa tematyczna pokazuje tutoring jako strategię edukacyjną, stosowaną na różnych po-

ziomach kształcenia (od szkoły podstawowej po studia wyższe) w odniesieniu do różnych treści nauczania i różnych odbiorców. Są nimi nie tylko uczniowie szkół podstawowych, ale także licealiści (np. Baranowska, 2015), osoby niepełnosprawne (Twardowski, 2014), ale i studenci zagraniczni, przyjeżdżający do Polski. Wskazuje się także na stosowanie tutoringu w e-nauczaniu języków obcych, szkoleniach zawodowych oraz resocjalizacji.

Ważnym głosem, dostrzegającym niebezpieczeństwo ograniczania autonomii uczących się (uczniów, studentów) przez formalne „wdrażanie” tutoringu, są refleksje M. Kruszelnickiego (2015), który, za M. Foucaultem, widzi ryzyko nadzoru nad uczeniem się jednostki. Idąc dalej, rozważa także niebezpieczeństwa stosowania modnego obecnie coachingu i mentoringu nie w celu autentycznego wspierania rozwoju jednostki, ale kontroli nad nią:

[...] sama technika tutoringu / mentoringu / coachingu posiada swoją legitymację tylko w uprzednim przekonaniu studentów/pracowników do zaakceptowania tej całkowicie arbitralnej idei, że „potrzebują” przewodnictwa, które unaoczniliby im konieczność „odpowiedzialności” za własny „rozwój” (Kruszelnicki, 2015, s. 50).

Przykładem dążenia do sformalizowania tutoringu może być otwarty konkurs ofert, ogłoszony przez Ministerstwo Edukacji Narodowej we wrześniu 2016 r. pod hasłem „Metoda tutoringu innowacyjnym sposobem pracy wychowawczej, profilaktycznej i resocjalizacyjnej”. Szczegółowy opis zadania (por. [MEN], 2016) wskazuje adresatów konkursu, którymi mają być wyszkoleni tutorzy „do pracy z uczniami szkół dla dzieci i młodzieży, zwanych dalej «uczniami», zagrożonymi wykluczeniem społecznym”. W podanym uszczegółowieniu celu zadania można zauważyć wskazywane przez M. Kruszelnickiego (2015) przejawy dążenia do sprawowania kontroli tutora nad uczniem przez „interwencję edukacyjną i społeczną” oraz wieloznaczne określenie „radzenie sobie w życiu”, które pomaga uzyskać tutoring. Także sposób wyłaniania uczniów potrzebujących wsparcia oraz kwestia dobrowolności ich udziału w tutoringu wymaga od tutorów poszanowania zasad etyki.

Trzecią grupę tematyczną tworzą artykuły dotyczące tutoringu rówieśniczego (*peer tutoring*), w którym rolę tutora i nowicjusza pełnią dzieci. Śledząc poruszane w nich zagadnienia, można zauważyć koncentrowanie się na korzyściach poznawczych uczenia się z rówieśnikiem, ale także refleksje nad umiejętnościami tutorów dziecięcych, warunkującymi przebieg interakcji (np. Kosno, 2013). Szeroka panorama zagadnień związanych z badaniem tutoringu dziecięcego została zaprezentowana przez uczonych amerykańskich w metaanalizie artykułów naukowych, dokonanej przez zespół L. Bowman-Perrott (2014). Wyróżniono dziedziny, w których wykorzystuje się tutoring rówieśniczy, wskazując na nabywanie w jego trakcie zarówno „umiejętności akademickich”, jak i kompetencji społecznych. Do pierwszej grupy zaliczyć można badanie efek-

tów tutoringu rówieśniczego podczas nauczania w parach dziecięcych w zakresie: płynności czytania i rozumienia tekstu, ćwiczeń matematycznych czy poprawnej pisowni. Druga grupa korzyści wiąże się z nabywaniem wiedzy społecznej od rówieśników wyposażonych w bardziej zaawansowane umiejętności interpersonalne. Badacze opisywali zastosowanie tutoringu w działaniach uczniów z niepełnosprawnymi, a także uczenia się dzieci z nadpobudliwością psychoruchową. W tych przypadkach efekty dotyczyły zachowań społecznych w sytuacjach współpracy, a więc większej koncentracji na zadaniu, poprawnym przebiegu interakcji, a nie przyrostu wiedzy szkolnej. Podobny podział efektów tutoringu opisała polska propagatorka tej idei A. Brzezińska (Brzezińska, Rycielska, 2009). Wskazała ona na korzyści z „akademickiego” oraz rozwojowego tutoringu, odnosząc się przede wszystkim do „metody tutorskiej” w pracy nauczyciela.

Odkrywanie potencjału tutoringu rówieśniczego

Założenia teoretyczne związane z uczeniem się przez współpracę w grupie rówieśniczej (*peer collaborative learning*) wskazują na występowanie umiejętności w tym zakresie już we wczesnym dzieciństwie. Bazą rozwojową są nabywane zdolności zachowania dialogowego (*turn-taking*), czyli zachowania o charakterze obustronnym, z podziałem na role, odgrywane na przemian podczas interakcji dziecka z opiekunami (Schaeffer, 2006, s. 117).

Badacze rozwoju człowieka wykazują, że w okresie przedszkolnym dzieci kształcą umiejętności, które pozwalają prowadzić mniej kompetentnych rówieśników w procesie uczenia się. Wyjaśnienia teoretyczne budowane są zazwyczaj na społeczno-kulturowej koncepcji L. Wygotskiego (1971), ze względu na opisane przez niego strefy aktualnego i najbliższego rozwoju, które dziecko przekracza w trakcie aktywności z bardziej kompetentną osobą. Kontynuatorzy poglądów L. Wygotskiego zwracają uwagę na możliwości działań z rówieśnikiem, który mobilizuje dziecko do rozwijania posiadanych już umiejętności poznawczych (Forman, Cazden, 1995). Korzyści ze współpracy dotyczą: wspólnego stawiania celu podczas rozwiązywania problemów, synchronizacji aktywności procesów poznawczych, podzielenia nadawanych znaczeń oraz koordynowania w interakcji aktywności swojej i rówieśnika, co wzmaga kontrolę poznawczą (Musatti, 1995).

Uczenie się podczas interakcji społecznych ujawnia zróżnicowanie umiejętności społeczno-poznawczych partnerów dziecięcych. Tutoring rówieśniczy jest jednym z rodzajów uczenia się przez współpracę. Stosowany od lat okazjonalnie (np. w środowisku domowym przez rodzeństwo), zaczął być traktowany jako jedna z form nauczania nieformalnego w planowanych sytuacjach edukacyjnych.

Obszerne badania w tym zakresie prowadzi A. Perret-Clermont (1979), która od lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku koncentruje się na procesach uczenia się we współpracy dziecięcych uczestników interakcji. Badaczka zwróciła uwagę na odmienny kontekst uczenia się w interakcjach, gdy dziecięcy tutor znacząco przewyższa pod względem kompetencji swojego kolegę lub gdy kompetencje obu są podobne. W pierwszym przypadku pojawia się asymetria poznawcza, podobna do sytuacji działania z dorosłym, który sugeruje sposób rozwiązania problemu, nierzadko nie czekając, aż dziecko dojdzie do niego samodzielnie. Nowicjuszowi pozostaje proste naśladownictwo, niewystarczające do przekroczenia progu aktualnych kompetencji. Nauczyciel w roli tutora jest nastawiony na działanie w celu rozwiązania zadania, dlatego może nie być wrażliwy na potrzeby dziecka. Podobne wnioski wyprowadza K. Topping (2005), wskazując na znużenie tutora w sytuacji interakcji z nowicjuszem o znacznie niższym poziomie kompetencji w jakimś zakresie.

W bardziej symetrycznej interakcji, która pojawia się pomiędzy dziecięcymi tutorami i nowicjuszami, dzieci są w stanie uczyć się wzajemnie, ponieważ rola tutora wynika z kompetencji, a nie z roli społecznej, jak w pierwszym przypadku. Impulsem do wywołania zmiany poznawczej jest negocjowanie podejmowanej strategii działania w sposób dostępny poznawczo dla dziecka.

W dyskusji na temat korzyści poznawczych z udziału w interakcjach rówieśniczych o charakterze tutoringu warto przytoczyć wyniki obserwacji współpracujących par dziecięcych prowadzonej przez A. Perret-Clermont (Tartas, Perret-Clermont, 2008). Wyłoniono pięć rodzajów aktywności występujących podczas interakcji partnerów o różnym stopniu opanowania zadania (*competent — novice child*):

1. **Modelowanie** — gdy jedno dziecko rozwiązuje problem, drugie natomiast na nie patrzy. Czasem jest aktywne (np. wskazuje model: „Czekaj, czekaj, jak zrobiłeś, że...?”), komentuje, proponuje), czasem nieaktywne.

2. **Działania indywidualne, bez koordynacji** — gdy każde dziecko pracuje niezależnie, nie zwracając uwagi na działania partnera. Dzieci nie współpracują, jedno z nich przerywa natomiast wykonanie zadania, aby partner mógł je dokończyć.

3. **Podzielana aktywność** — gdy wykonanie zadania odbywa się przez proponowanie działania, np. „Ty zrobisz podłogę, a ja zrobię dach”. Każde dziecko buduje odrębną część, a potem wspólnie łączą części w gotową budowlę.

4. **Alternatywne konstruowanie** — polega na dokładaniu kolejnych elementów konstrukcji przez partnerów. W ten sposób konstruowany jest schemat wspólnego działania, opierający się na przemienności ról: ten, kto wstrzymuje budowę swojego fragmentu, wstrzymuje działania partnera. Przemienność ról może być zauważalna lub domyślna.

5. Współpraca — gdy partnerzy angażują się w negocjacje w celu znalezienia wspólnego rozwiązania problemu. Rozwiązują zadanie, doradzają sobie wzajemnie i negocjują wprowadzenie każdego nowego elementu zadania (np. budowli).

Podczas interakcji rówieśniczych noszących cechy tutoringów ujawniają się umiejętności poznawcze związane z podtrzymywaniem współdziałania. Jak zauważa A. Brzezińska (Brzezińska, Appelt, 2013), dziecięcy tutor dostosowuje się do zachowań swojego rówieśnika, pomaga mu i jednocześnie realizuje cel zadania (elastyczność). Zapamiętuje reguły i przekazuje działania swojemu rówieśnikowi (pamięć). Powstrzymuje się od wykonywania zadania za kolegę (hamowanie). Przekazuje potrzebne informacje (komunikatywność). W środkowym okresie dzieciństwa wymienione procesy poznawcze nadal ulegają rozwojowi, dlatego w naturalny sposób różnicują możliwości dzieci w zakresie tutoringów. Wraz z doskonaleniem się umiejętności poznawczych możliwości uczenia się podczas współdziałania wzrastają, na co zwróciła uwagę M. Kosno (2013), wskazując na znaczenie funkcji zarządzającej jako komponentu kognitywnego skuteczności działań par tutor — nowicjusz.

Tutoring jako forma pracy nauczyciela

Wymienione za A. Perret-Clermont rodzaje aktywności dzieci w parach mogą stanowić wskazówkę dla nauczyciela planującego włączyć tutoring do sytuacji edukacyjnych. Badaczka zwraca uwagę na stopniowe dochodzenie do rozwiązania problemu np. w sytuacji zabawy konstrukcyjnej, którą chętnie podejmują dzieci. Stanowić może ona zatem „okazję edukacyjną” (termin używany przez J. Zwiernik (1996) i wiążący się z koncepcją uczenia się okolicznościowego S. Szumana). Nauczyciel projektuje „okazję” do zaistnienia tutoringów, gdy potrafi wykorzystać naturalnie pojawiające się „okoliczności” do gromadzenia przez dziecko doświadczeń w kontakcie z najbliższym otoczeniem społecznym. J. Zwiernik (1996) zauważa, że jednym z wymiarów aktywnego współuczestniczenia w relacji z otoczeniem jest zwrócenie się „ku ludziom”, a więc obserwowanie, jak i kiedy współdziałają z innymi, jacy oni są (np. rówieśnicy, dorośli), co mi się w nich podoba lub nie podoba, jaki ja jestem wśród innych ludzi, w czym mogę im pomóc, czego mogę się od nich nauczyć.

Rozważając pozytywne aspekty tutoringów rówieśniczych, należy wspomnieć, że, zdaniem K. Toppinga (2005), tutor także zyskuje potwierdzenie własnych kompetencji, jest „bardziej wiarygodny” dla kolegi niż dorosły, ponieważ stanowi doskonały przykład, że nauczenie się nowej umiejętności jest możliwe (s. 108). Tworzenie przez nauczyciela „okazji edukacyjnej” do naprzemienności ról w tutoringach rówieśniczym powoduje, że nowicjuszem i tutorem może być każde dziec-

ko, ponieważ różnice kompetencji mogą dotyczyć wielu umiejętności i zakresu wiedzy. Na przykład rówieśnik, który przebywał w szpitalu, staje się skarbnicą wiedzy pojęciowej dotyczącej sytuacji leczenia, choroby itd. Dłuższa nieobecność kolegi daje z kolei grupie możliwość pokazania mu tego, co robiła w tym czasie, oraz „nauczenia” go nowych umiejętności (np. techniki plastycznej).

Tutorem staje się ten rówieśnik, który zarówno wyjaśnia, jak i pokazuje, jak rozwiązać zadanie, a nowicjusz podąża za rówieśnikiem w takim stopniu, na jaki pozwala mu strefa własnego rozwoju. Tego warunku nie spełnia interakcja z nauczającym dorosłym, który nieświadomie może budować „nadrusztowanie”, o którym pisał D. Wood (1995).

Nauczyciel może zachęcać dzieci do uczenia się przez współpracę, tworząc warunki do współdziałania, które rozumiem także jako „okazje edukacyjne”. Zaliczyłabym do nich przede wszystkim wspieranie aktywności zabawowej dzieci w „kąsikach współdziałania”, w których można wykorzystać np. materiał praktycznego życia M. Montessori, zachęcający do działań w parach lub trójkach.

Pośrednim sposobem tworzenia warunków do współdziałania jest także modelowanie przez obserwację przebiegu spontanicznych relacji z innymi ludźmi, którzy współpracują przy rozwiązywaniu problemów. Codzienne kontakty nauczycieli i personelu, powtarzające się sytuacje społeczne, w których dorośli współdziałają ze sobą i z dziećmi (np. na wycieczkach, podczas uroczystości), są naturalnymi lekcjami negocjacji w sytuacjach problemowych. Innym sposobem modelowania są przykłady z literatury dziecięcej, w których bohaterowie korzystają na tym, że potrafili się porozumieć (np. Franklin i jego paczka z książek Paulette Bourgeois).

Wprowadzanie przez nauczyciela tutoringów jako formy uzupełniania działań organizowanych z całą grupą umożliwia uczenie się w parach i triadach. Rozwiązania metodyczne w tym zakresie znajdują się np. w publikacjach wymienionych w pierwszej części artykułu. Podstawowym warunkiem, jaki musi być spełniony przez nauczyciela planującego korzystanie z tutoringów, jest jednak właściwe wartościowanie procesu uczenia się i nauczania podczas tej formy aktywności dzieci. Wynika ono z poszanowania procesu uczenia się dziecka z rówieśnikiem, a tym samym — zostawianie mu wolnego pola do podejmowania samodzielnych decyzji i działań oraz „przyzwolenie” na uczenie się metodą prób i błędów. A. Brzezińska (Brzezińska, Appelt, 2013) zaznacza, że bez zrozumienia specyfiki tej formy relacji społecznej przez nauczyciela może ona przynosić nawet negatywne skutki poznawcze. Warunkiem skuteczności włączenia tutoringów rówieśniczych w działania edukacyjne jest zrozumienie, że dziecko „posiada podobne doświadczenie i w większym stopniu niż nauczyciel podziela ze swoim rówieśnikiem pewien system znaczeń oraz sposób rozumienia i przeżywania świata” (s. 24).

W dalszej części artykułu podejmuję refleksję na temat realizacji tego warunku w pracy nauczycieli.

Bariery w stosowaniu tutoringu przez nauczycieli

W świetle powyższych rozważań można zauważyć, że korzyści zastosowania tutoringu oraz innych form uczenia się przez współpracę dotyczą przede wszystkim indywidualnego konstruowania procesu uczenia się, a nie wyłącznie wymiernych efektów przyrostu wiedzy. Podkreślanie aktywnego udziału dzieci w poznawczym przetwarzaniu informacji, powiązanego ze znaczeniem kontekstu społecznego, koresponduje z tezą stawianą przez D. Klus-Stańską (2010), według której uczenie się jest dochodzeniem do wiedzy, a nie jej transmisją. Autorka *Dydaktyki wobec chaosu pojęć i zdarzeń* przywołuje Hipotezę Wykorzystywania (s. 331) klasyka psychologii poznawczej U. Neissera, aby uzasadnić znaczenie wspierania samodzielnych sposobów dochodzenia do wiedzy przez uczniów zamiast koncentracji na efektach ich aktywności umysłowej.

Kilka lat później autorka (Klus-Stańska, 2016) zauważa, że ciągła dominacja w polskiej edukacji metodyki transmisyjnej świadczy o tym, że pedagodzy zdają się zapominać o odkryciach naukowych wskazujących na znaczenie „wiedzy osobistej i osobistych strategii poznawczych uczniów” (s. 20). Niepokój autorki budzi wieloletni opór wobec zmian w sposobie myślenia o edukacji w Polsce, dlatego wyraża wątpliwość, czy jest to w ogóle możliwe. Przykładem jednostronnego rozumienia procesu uczenia się/nauczania są wyniki badań nauczycieli wczesnej edukacji.

Poszukując odpowiedzi na pytanie o źródła trudności w stosowaniu tutoringu oraz innych form uczenia się przez współpracę w praktyce pedagogicznej, skoncentrowałam się na wskazanych przez D. Klus-Stańską (2010, s. 217) cechach „dydaktyki nieświadomie behawiorystycznej”. Charakterystyczny model bodźców wywołujących określone reakcje będzie preferowany przez tych nauczycieli, którzy oczekują przewidywalności przebiegu nauczania, a tym samym odczucia sprawowania kontroli nad grupą. Podany przez autorkę przykład organizowania pracy zespołowej przez nauczycielkę pokazuje najczęstszy błąd w rozumieniu współpracy jako wydzielenia części (uczniów) z całości (klasy), a następnie przydzielania tych samych zadań każdej osobie w zespole. W opisanym przypadku było to szukanie przez daną grupę definicji w podręczniku i odczytywanie pozostałym uczniom w klasie (s. 241). Negocjowanie znaczeń nie było konieczne, ponieważ każde dziecko pracowało w gruncie rzeczy indywidualnie lub czekało, aż lider wykona zadanie. Podręcznik stanowił jedyne źródło wiedzy, będąc niejako symbolem wiedzy nauczyciela. Nauczyciele, badani z kolei przez M. Grochowalską (2016), opisując środowiska, w których, ich zdaniem, dzieci się uczą, wskazywali przede wszystkim na funkcję dorosłych. Dla nielicznych ważna była też grupa rówieśnicza, w której dziecko spotyka się z kolegami o wyższym poziomie rozwoju niż ono i dzięki temu doświadcza wsparcia. Zdaniem autorki uzyskane dane wskazują na zredukowany obszar

zgody dorosłego na samodzielność dzieci w procesach konstruowania znaczeń (Grochowalska, 2014, s. 133).

Źródłem trudności w stosowaniu tutoringu rówieśniczego może być zatem utrwalony obraz dziecka, którego aktualny poziom rozwoju poznawczego jest z założenia niewystarczający (Klus-Stańska, 2010, s. 67), a więc podlega koniecznym i szybkim korektom. Tutor-rówieśnik nie jest w stanie zagwarantować oczekiwanych przez nauczyciela efektów kształcenia u nowicjusza-rówieśnika, a zatem tutoring rówieśniczy nie spełnia wymogów narzędzia transmisji wiedzy.

Konkluzje

Popularność tutoringu jako formy usprawniającej nauczanie wymaga od pedagogów uważnego śledzenia przesłanek, jakie stoją za organizowanymi szkoleniami czy konkursami, w których największy nacisk kładzie się na ilościowy przyrost kompetencji „akademickich” przez dostarczenie nauczycielom skutecznych strategii działania.

W artykule poszukiwałam odpowiedzi na pytanie o uwarunkowania przebiegu procesu uczenia się w kontekście społecznym na przykładzie tutoringu rówieśniczego. Szczególnie interesujące wydało mi się wskazanie powodów, dla których ta forma uczenia się może sprawiać nauczycielom trudności. Stało się to możliwe dzięki analizie podejścia transmisyjnego w edukacji dokonanej przez D. Klus-Stańską (2010, 2016). Utrzymujące się stereotypy myślenia o uczeniu się i nauczaniu, a także obecna podstawa programowa jako źródło ich utrwalania, prowadzą do powierzchownego rozumienia pracy zespołowej przez nauczycieli, którzy „myślą też, że pracę w małych zespołach warto stosować jedynie po to, żeby uczniowie nauczyli się współpracy. Nie zdają sobie sprawy z tego, że uczniowie mogą podczas zespołowego rozwiązywania problemów zdobyć bardziej wartościową wiedzę od tej, która pochodzi z nauczycielskiego przekazu” (Klus-Stańska, 2016, s. 17).

Udzielając ostatecznej odpowiedzi na pytanie o przyczyny trudności w stosowaniu tutoringu rówieśniczego przez nauczycieli wczesnej edukacji, można stwierdzić, że wynikają one z konfliktu paradygmatów. Nadrzędna idea budowania wiedzy w kontekście społecznym, charakterystyczna dla dydaktyki konstruktywistycznej, pozostaje w sprzeczności z ideą transmisji wiedzy, zaczerpniętą z behawioryzmu. Utrzymujący się transmisyjny model nauczania ma nadal zwolenników ze względu na potrzebę szybkich rozwiązań, powszechnie dostępnych (w Internecie), będących jednak tylko namiastką warsztatu nauczycielskiego.

Bibliografia

- Baranowska, A. (2015). *Tutoring jako metoda pracy z uczniem na zajęciach pozalekcyjnych z religii*. „Katecheta”, nr 2, s. 73–79.
- Bowman-Perrott, L. i in. (2014). *Direct and Collateral Effects of Peer Tutoring on Social and Behavioral Outcomes: A Meta-Analysis of Single-Case Research*. „School Psychology Review”, 43, 3.
- Brzezińska, A. I., Appelt, K. (2013). *Tutoring nauczycielski — tutoring rówieśniczy. Aspekty etyczne*. „Forum Oświatowe”, nr 2 (49), s. 13–29.
- Brzezińska, A., Rycielska, L. (2009). *Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela*. W: P. Czekaierda i in. (red.), *Tutoring w szkole — między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*. Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej, s. 19–30.
- Czekaierda, P. i in. (red.) (2009). *Tutoring w szkole — między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*. Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej.
- Fijałkowski, A. (2009). *Z dziejów myśli o tutoringu — krótki zarys historii indywidualnego kształcenia i wychowania*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2 (54), s. 5–34.
- Forman, E. A., Cazden C. B. (1995). *Mysł Wygotskiego a edukacja. Wartości poznawcze współpracy z rówieśnikami*. W: A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*. Poznań: Zysk i S-ka, s. 147–179.
- Grochowalska, M. (2014). *Interactive Learning Environment for Children in the Beliefs of Pre-School Teachers*. „The Journal of Elementary Education”, 7, 3–4, s. 127–140.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Klus-Stańska, D. (2016). *Gdy słowa wiodą na manowce. Krótka rzecz o pułapce polskiej metodyki*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 2, s. 9–22.
- Kosno, M. (2013). *Kompetentny tutor. Znaczenie funkcji zarządzających dla przebiegu tutoringu rówieśniczego*. „Psychologia Rozwojowa”, 18, nr 4, s. 95–110.
- Kruszelnicki, M. (2015). *Tutoring, mentoring, coaching — troskliwe oblicze władzy (ćwiczenia z krytyki Foucaultiańskiej)*. „Teraźniejszość, Człowiek, Edukacja. Kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej”, 18, nr 1, s. 45–65.
- Musatti, T. (1995). *Wczesne relacje rówieśnicze według Piageta i Wygotskiego*. W: A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*. Poznań: Zysk i S-ka, s. 107–146.
- Ogłoszenie otwartego konkursu ofert na realizację zadania publicznego [MEN]. (2016), <https://bip.men.gov.pl/wp-content/uploads/sites/2/2016/08/ogloszenie-regulamin-konkursu-zasady-przyznawania-i-rozliczania-dotacji.pdf>. (dostęp: 5 XI 2016).
- Perret-Clermont, A. (1979). *Interakcje społeczne a procesy poznawcze*. „Przegląd Psychologiczny”, nr 1, s. 55–60.
- Sarnat-Ciastko, A. (2010). *Tutor a wychowawca. Rzeczywistość nadana czy wybrana?* „Podstawy Edukacji”, 3, s. 76–88.
- Schaffer, H. R. (2006). *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*. Przeł. M. Białecka-Pikul, K. Sikora. Kraków: Wyd. UJ.
- Siadak, G. (2016). *Tworzenie sytuacji sprzyjających zaangażowanej współpracy dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 2.
- Szkolak, A. (2015). *Tutoring w edukacji wczesnoszkolnej*. W: E. Sałata, M. Mazur, J. Bojanowicz (red.), *Edukacja wczoraj — dziś — jutro. Edukacja w dialogu pokoleń i budowaniu lepszej przyszłości*. Radom: Radomskie Towarzystwo Naukowe.
- Tartas, V., Perret-Clermont, A.-N. (2008). *Socio-cognitive Dynamics in Dyadic Interaction: How do you work together to solve Kohs cubes?* „European Journal of Developmental Psychology”, 5 (5), s. 561–584, <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17405620701859522> (dostęp: 5 XI 2016).

- Topping, K. (2005). *Tutoring, czyli wzajemne wspieranie się w nauce*. Przeł. Z. Janowska. „Educational Practices”, 5. Warszawa: CODN, http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/educational_practices_05_pol.pdf (dostęp: 30 X 2016).
- 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*. Poznań: Zysk i S-ka, s. 180–213.
- Twardowski, A. (2014). *Możliwości wykorzystania rówieśniczego tutoring w edukacji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*. „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, nr 5, s. 17–39.
- Wiśniakowska, L. (oprac.) (2007). *Słownik wyrazów obcych PWN*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Wood, D. (1995). *Spoleczne interakcje jako tutoring*. W: A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*. Poznań: Zysk i S-ka, s. 214–245.
- Wygotski, L. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*. Wybór i przekł. E. Flesznerowa, J. Fleszner. Warszawa: PWN.
- Zwiernik, J. (1996). *Alternatywa w edukacji przedszkolnej*. Wrocław: Wyd. UWr.