

**O ROLI RODZINY I RÓWIEŚNIKÓW W INKLUZYJNEJ EDUKACJI
I REHABILITACJI OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI**DOI: https://doi.org/10.5944/2024MONredJan_2_11**Katarzyna Parys**

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Sławomir Olszewski

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

**TUTORING RÓWIEŚNICZY
W PRACY Z GRUPĄ UCZNIÓW
O ZRÓŻNICOWANYCH POTRZEBACH EDUKACYJNYCH****Peer Tutoring in working with a group of students
with diverse educational needs**

Summary. Peer tutoring is one of the solutions that should be taken into account when working with a group of students with diverse educational needs. This study attempts to organize information about peer tutoring and describe its selected implementation variants, taking into account the necessary educational recommendations. The validity and possibilities of using modifications in tutoring activities allowing for the development of solutions that will meet the needs and capabilities of each student in a diverse group were also indicated.

Key words: diverse educational needs, Reciprocal Peer Tutoring (RPT), Classwide Peer Tutoring (CWPT), Peer Assisted Learning Strategies (PALS), peer tutoring without role exchange, Cross-Age Peer Tutoring, Reverse-role tutoring, Same-Age Peer Tutoring

Streszczenie. Tutoring rówieśniczy jest jednym z rozwiązań metodycznych, które należy wziąć pod uwagę, pracując z grupą uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. W niniejszym opracowaniu podjęto próbę uporządkowania informacji na temat tutoringu rówieśniczego, opisanie jego wybranych wariantów realizacyjnych przy uwzględnieniu niezbędnych zaleceń metodycznych. Wskazano również na zasadność i możliwości stosowania modyfikacji w działaniach tutoringowych pozwalających na wypracowanie rozwiązań, które będą odpowiadały potrzebom i możliwościom każdego ucznia wchodzącego w skład zróżnicowanej grupy.

Słowa kluczowe: zróżnicowane potrzeby edukacyjne, wzajemny tutoring rówieśniczy, tutoring rówieśniczy w całej klasie, strategie uczenia się wspomaganego przez rówieśników, tutoring rówieśniczy bez wymiany ról, tutoring rówieśniczy osób w różnym wieku, tutoring z odwróconymi rolami, tutoring rówieśniczy dla osób w tym samym wieku

Wprowadzenie

Praca w grupie uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, jej złożoność, niepowtarzalność sytuacji przez nią tworzonych stawia przed nauczycielem liczne

wyzwania, zmusza do poszukiwania nowych rozwiązań metodycznych czy też modyfikowania już istniejących w taki sposób, aby dostosowywać je do potrzeb wszystkich jej uczestników. Jednym z rozwiązań, które warto wziąć pod uwagę w tych poszukiwaniach, jest tutoring rówieśniczy. Polega on na współpracy zazwyczaj dwóch osób w zbliżonym wieku, przyjmujących role tutora i ucznia. Tutorem na ogół zostaje ta osoba, która dysponuje większym zasobem doświadczeń, wiedzy i kompetencji w wybranym obszarze. Zasadniczym założeniem tutoringu rówieśniczego jest przekonanie, iż z racji posiadania podobnych doświadczeń, wspólnego sposobu rozumienia i przeżywania świata rówieśnik może być bardziej efektywny w pracy ze swoim kolegą niż nauczyciel (Olszewski, Parys 2023).

Na przydatność tutoringu rówieśniczego w pracy z grupą zróżnicowaną wskazują zarówno dotychczasowe doświadczenia, niejednokrotnie potwierdzone badaniami (Kamps *et al.* 1994; Sideridis *et al.* 1997; Klavina, Block 2008; Talbott, Trzaska, Zurheide 2017; Shanmugam 2021; Toulia, Strogilos, Avramidis 2023), jak i plastyczność tej metody, jej podatność na modyfikacje skutkująca mnogością istniejących odmian tutoringowych. Jednak wielość propozycji metodycznych w tym zakresie, a także zdawkowość opisów utrudniają orientację w specyfice i wartości odmian tutoringowych, mogą zniechęcać do wykorzystywania działań tego rodzaju w praktyce pedagogicznej. Dostrzegając zasygnalizowane niebezpieczeństwa, podjęliśmy próbę uporządkowania informacji dotyczących tutoringu rówieśniczego i jego odmian oraz przedstawienia ich w taki sposób, by ukazać zasadnicze właściwości poszczególnych rozwiązań, zaakcentować najważniejsze wskazówki metodyczne, a tym samym ułatwić ich zrozumienie i zastosowanie.

Odmiany tutoringu rówieśniczego

Jako kryterium różnicujące poszczególne odmiany tutoringu rówieśniczego, na podstawie których będziemy opisywać wybrane warianty realizacyjne tej metody – przyjęliśmy stałość/zmienność ról odgrywanych przez współpracujących ze sobą partnerów. Rozwiązanie to pozwoliło wyodrębnić dwie kategorie działań tutoringowych: tutoring rówieśniczy z wymianą ról (wzajemny, kooperacyjny) oraz tutoring rówieśniczy bez wymiany ról.

Tutoring rówieśniczy z wymianą ról

O wzajemnym tutoringu rówieśniczym (RPT – *reciprocal peer tutoring*) można mówić wówczas, gdy w trakcie poszczególnych sesji pomiędzy uczestnikami tutoringu dochodzi do zamiany odgrywanych ról (tutora i ucznia). Szczególnie jest to możliwe

w przypadku niewielkiej różnicy między kompetencjami obydwu partnerów. Jednak nawet gdy różnica kompetencji jest duża – możliwa i celowa staje się zamiana ról odgrywanych przez uczniów. Działanie tego rodzaju znajduje uzasadnienie szczególnie wówczas, kiedy w obliczu kolejnego zadania dotychczasowy uczeń okazuje się bardziej kompetentny od tutora lub też gdy celem zamiany ról jest sprawdzenie stopnia opanowania przyswajanych treści i umiejętności (Topping 2005). Na słuszność zamiany ról wskazuje także sposobność nabywania przez uczniów różnych doświadczeń, dążenie do nieutrwalania przekonania o swojej wyższości lub podrzędności, obawa przed generalizowaniem tego przekonania na inne sytuacje w życiu: „jestem tutorem – zatem wiem i umiem więcej, lepiej...; jestem podopiecznym – zatem nie wiem i nie umiem, sam nie dam sobie rady” (Brzezińska, Appelt 2013: 26).

Praktycznymi rozwiązaniami w zakresie wzajemnego tutoringu rówieśniczego najczęściej przywoływanymi w literaturze są: tutoring rówieśniczy w całej klasie (CWPT – *classwide peer tutoring*) i strategie uczenia się wspomagane przez rówieśników (PALS – *peer assisted learning strategies*).

Tutoring rówieśniczy w całej klasie (CWPT) po raz pierwszy został zastosowany w ramach przedsięwzięcia Juniper Gardens Children's Project w Dallas, w Stanach Zjednoczonych (Delquadri *et al.* 1986). Strategia ta realizowana jest w obrębie klasy szkolnej. Cała klasa jest dzielona na dwie rywalizujące ze sobą drużyny, w których ramach wyodrębniane są małe, liczące do 5 osób grupy – najczęściej są to diady. Uczniowie wchodzący w skład utworzonych grup różnią się umiejętnościami wykonywania określonego zadania (Devi 2023). O ile przynależność do grup tutorskich jest stała, o tyle w celu zapobieżenia utrwalaniu podziału wewnątrz klasy okresowej zmianie (np. raz w tygodniu) ulega przynależność do jednej z dwóch drużyn.

Pojedyncza sesja tutorska, trwająca od 20 do 30 minut, realizowana jest codziennie lub kilka razy w tygodniu. W czasie jej trwania uczestnicy wymieniają się rolami: tutor staje się uczniem, uczeń zaś – tutorem. Każdy ma tyle samo czasu na realizację powierzonych ról. Tutor przekazuje uczniowi zadanie. Uczeń je realizuje, doskonaląc określoną umiejętność, podczas gdy tutor monitoruje i kontroluje pracę ucznia, poprawność udzielanych odpowiedzi. W razie trudności pomaga w znalezieniu rozwiązania, koryguje ewentualne błędy. Ponadto tutor przyznaje punkty według ściśle określonej procedury: 2 punkty za prawidłowe samodzielne rozwiązanie zadania, 1 punkt, gdy zadanie jest wykonane dzięki dodatkowym wskazówkom udzielonym przez tutora. Poza tutorem i uczniem uczestnikiem działań tutoringowych jest również nauczyciel. Jego rola polega na obserwowaniu pracy poszczególnych grup tutorskich, interweniowaniu w razie potrzeby oraz przydzielaniu dodatkowych punktów za umiejętność współpracy w grupie, a także za właściwe wypełnianie obowiązków przez tutorów (Delquadri i in. 1986). Punkty zebrane przez poszczególne grupy stanowią o wyniku całej drużyny.

Pod koniec każdego tygodnia są one sumowane – umożliwiając wyłonienie zwycięskiej drużyny, która otrzymuje ustaloną wcześniej nagrodę.

Warunkiem umożliwiającym skuteczny przebieg opisanych działań jest odpowiednie przygotowanie uczestników. Stąd strategia CWPT zakłada konieczność rozpoczęcia tutoringu rówieśniczego od szkolenia wszystkich uczniów w klasie. Jest ono realizowane przez kilka kolejnych dni. W trakcie szkolenia nauczyciel przedstawia obowiązującą strategię działania, omawia jej cel, formułuje oczekiwania wobec uczestników, przedstawia zasady postępowania. Ze względu na to, że praca zostanie oparta na rywalizacji między drużynami, zachodzi konieczność uwrażliwienia na dbałość o współpracę i przestrzeganie zasad *fair play* (Ntoliou, Papatzikis, Pliogou 2016). Istotnym elementem szkolenia jest podanie instrukcji korzystania z niezbędnych materiałów pomocniczych: kart pracy uwzględniających miejsce na rozwiązanie zadania oraz wpisanie punktacji, a także omówienie sposobu przyznawania punktów oraz ich sumowania. W trakcie szkolenia nauczyciel najpierw opowiada, jak powinni postępować uczestnicy działań tutoringowych, a następnie, wchodząc w rolę tutora, demonstruje odpowiednie zachowania. W kolejnym kroku poszczególne pary ćwiczą określone działania pod kontrolą nauczyciela.

Przedstawiony opis wskazuje, że charakterystyczną cechą CWPT jest obecność ścisłych procedur, które precyzują każdy etap postępowania: szkolenie, wdrażanie działania tutoringowego oraz ogłoszenie wyników. Praca przy zastosowaniu strategii CWPT jest zatem obciążona pewnym ryzykiem. Sztywność procedur może ograniczać wykonawców, zniechęcać do wdrażania tej strategii. Innym zagrożeniem związanym z realizacją CWPT jest nieprawidłowy przebieg procesu uczenia się, wynikający między innymi z trudności w równoczesnym monitorowaniu przez nauczyciela działania wielu grup tutoringowych. Ponadto stosowanie CWPT może spowalniać tempo wprowadzania nowych treści, a tym samym utrudniać realizację całego zakresu materiału.

Niezależnie od ryzyka stosowanie CWPT może przynieść liczne korzyści. Strategię tę daje się zastosować w wielu obszarach tematycznych w celu doskonalenia różnych sprawności (np. sprawności rachunkowych, techniki czytania, pisanie) i w przypadku zróżnicowanej grupy uczniów (Maheady, Gard 2010). CWPT dopuszcza bowiem możliwość stosowania zadań o zróżnicowanym stopniu trudności, a zatem odpowiedniego ich dopasowania do potrzeb i możliwości uczestników poszczególnych grup. W miarę opanowania ćwiczonych sprawności grupy mogą wchodzić na wyższy poziom – realizować coraz trudniejsze zadania.

Mimo że CWPT służy głównie do utrwalania i pogłębiania nabytej wcześniej wiedzy oraz umiejętności, to pozwala również wprowadzać treści, które nie są znane wszystkim uczestnikom. Stosowanie CWPT sprzyja ujawnianiu korzyści zarówno u uczniów, jak i u nauczycieli, a także odpowiada potrzebom systemu edukacji (Ntoliou, Papatzikis,

Pilougou 2016). W przypadku uczniów walorem tej strategii jest wzrost aktywności (Klavina, Block 2008), poprawa podejścia do uczenia się (Greenwood 1991). Dzięki CWPT możliwe jest solidne opanowanie określonych umiejętności oraz wiedzy, która, nabyta w ten sposób, staje się bardziej operatywna. Należy podkreślić, że korzyści omawianej strategii dostrzegalne są zarówno u uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jak i u tych, którzy takich potrzeb nie wykazują (Kamps *et al.* 1994; Cushing, Kennedy 1997; Sideridis *et al.* 1997; Talbott, Trzaska, Zurheide 2017). CWPT charakteryzuje się wielozakresowym oddziaływaniem, pomaga nie tylko w rozwijaniu umiejętności poznawczych, ale również przyczynia się do wzrostu pozytywnych interakcji społecznych, sprzyja rozwojowi społecznemu uczniów (Sideridis *et al.* 1997; Kamps *et al.* 1999; Plumer, Stoner 2005). Udział w zajęciach realizowanych w ramach strategii CWPT pozwala na lepsze rozumienie i akceptację inności (Martel 2009), a także budowanie klimatu wspólnoty, tworzenie atmosfery sprzyjającej współpracy (Bowman-Perrott 2009).

Korzyści wynikające ze stosowania CWPT mogą być także udziałem nauczyciela, który w ten sposób doskonali swój profesjonalizm, sprawniej zarządza klasą, pozyskuje możliwość prowadzenia skutecznej obserwacji uczniów, systematycznego kontrolowania ich osiągnięć, przekazywania im szczegółowych informacji zwrotnych (Maheady 1998; za: Ntoliou, Papatzikis, Pilougou 2016: 26). Omawiana strategia sprzyja poprawie porozumienia nauczyciela z uczniami, gdyż wchodząc w rolę tutora, lepiej rozumieją oni sytuację swego pedagoga, mają świadomość doświadczanych przez niego trudności (Lee 2003, za: Ntoliou, Papatzikis, Pilougou 2016: 26).

Stosowanie strategii CWPT nie wymaga daleko idących przeobrażeń organizacyjnych – jest możliwe do wprowadzenia w istniejącym systemie klasowo-lekcyjnym, w ramach realizowanego programu nauczania. Ze względu na konieczność odpowiedniego przygotowania nauczycieli wdrażających CWPT dodatkową korzyścią dla systemu edukacji, wynikającą ze stosowania tej strategii, jest wzrost kompetencji kadry pedagogicznej.

Strategie uczenia się wspomagane przez rówieśników (PALS – *peer assisted learning strategies*) zostały opracowane przez naukowców z Uniwersytetu Vanderbilt w Nashville, w Stanach Zjednoczonych (Fuchs, Fuchs 2005). Stanowią modyfikację CWPT, w związku z tym opierają się na podobnych elementach (szkolenie uczestników, wyodrębnienie diad, w skład których wchodzi tutor i uczeń, stosowanie wymiany ról między współpracującymi partnerami, rywalizacja drużyn złożonych z diad, system punktowania realizowanych zadań).

Elementem wyróżniającym PALS jest obecność specyficznych procedur w jednoznaczny sposób regulujących przebieg podejmowanych działań. Istotny jest odpowiedni dobór partnerów uwzględniający wyraźne różnice w zakresie doskonalonych

sprawności. Uczeń posiadający wyższe umiejętności staje się wzorcem dla ucznia dysponującego niższym poziomem umiejętności, modeluje jego działania i w pierwszej kolejności odgrywa rolę tutora. Zazwyczaj opisywane są te rozwiązania PALS, które dotyczą poprawy umiejętności czytania (PALS-R) lub sprawności arytmetycznych (PALS-M) (Fuchs *et al.* 1997a; Fuchs *et al.* 1997b). Programy PALS są dostępne dla szerokiego przedziału wiekowego, od przedszkola do szkoły średniej. Zawierają szereg ustrukturyzowanych ćwiczeń. Przykładowo program przewidujący doskonalenie umiejętności czytania (PALS-R) obejmuje trzy rodzaje ćwiczeń realizowanych w każdej sesji, tj. czytanie partnerskie, streszczanie kolejnych fragmentów tekstu, przewidywanie (zob. tab. 1).

Tabela 1. Opis ćwiczeń doskonalących umiejętność czytania stosowanych w strategii PALS-R

Ćwiczenie i cel	Czynności tutora i ucznia	Uwagi
CZYTANIE PARTNERSKIE CEL: doskonalenie techniki czytania	Tutor odczytuje na głos przygotowany tekst. Uczeń przysłuchuje się wzorcowemu odczytaniu. Uczeń odczytuje na głos ten sam tekst. Tutor czuwa nad poprawnością czytania ucznia. W razie pomyłki reaguje, doprowadzając do poprawy błędów. Sekwencja tego działania może wyglądać następująco: <i>Uczeń popełnił błąd. Tutor mówi: zatrzymaj się. Pominąłeś/przekształciłeś/niewłaściwie odczytałeś słowo. Przeczytaj raz jeszcze. Jeśli uczeń sam nie dostrzeże i nie poprawi swego błędu, wówczas tutor wskazuje miejsce pomyłki i uczeń odczytuje dany fragment w poprawny sposób.</i> Po przeczytaniu tekstu uczeń powtórza jego treść własnymi słowami.	Czytanie rozpoczyna uczeń wykazujący większą sprawność w zakresie czytania. Jemu przypada początkowo rola tutora. Za każdą poprawnie wykonaną czynność przyznawane są punkty zgodnie z ustalonymi wcześniej regułami. Stopień trudności tekstu powinien uwzględniać możliwości uczestnika występującego w roli ucznia. Teksty przeznaczone do czytania są krótkie, tak by odczytanie całości przez każdego z partnerów zajęło około 5 minut.

Ćwiczenie i cel	Czynności tutora i ucznia	Uwagi
STRESZCZANIE KOLEJNYCH FRAGMENTÓW (AKAPITÓW) TEKSTU CEL: poprawa umiejętności czytania ze zrozumieniem	Tutor odczytuje pierwszy fragment (akapit) tekstu/uczeń przysłuchuje się. Tutor stawia pytania odnoszące się do odczytanego tekstu. Uczeń udziela odpowiedzi. Przykładowe pytania: <i>O kim/o czym przeczytałem? Kto jest bohaterem? Co się wydarzyło? Gdzie i kiedy?</i> Jeśli odpowiedzi nie są prawidłowe, uczeń proszony jest o przejrzenie tekstu i ponowne udzielenie odpowiedzi. Tutor decyduje, czy odpowiedź jest poprawna. Jeśli nadal pojawia się niezgodność, wówczas tutor sam formułuje odpowiedź. Podczas pracy nad kolejnym fragmentem tekstu uczestnicy zamieniają się rolami.	Zadaniem jest zidentyfikowanie głównych idei lub głównych wydarzeń akapitu i podsumowanie odczytanego fragmentu. Streszczenie nie powinno być nadmiernie drobiazgowe (można wprowadzić ograniczenie liczby używanych słów czy zdań). Odpowiedzi są punktowane. Bierze się pod uwagę ich poprawność i zgodność z ustalonymi warunkami (np. liczba użytych słów).
PRZEWIDYWANIE CEL: rozwijanie procesów myślowych (myślenie logiczne, analiza, synteza)	Uczeń czyta część tekstu/tutor monitoruje poprawność czytania (identyfikuje i koryguje błędy w czytaniu). Na podstawie przeczytanego tekstu uczeń przewiduje dalszy przebieg wydarzeń. Tutor wyraża swoją opinię (potwierdza lub zaprzecza). W rezultacie uczestnicy mogą podjąć dyskusję, przekonywać się do swych propozycji, szukać nowych rozwiązań. Uczeń odczytuje tę część tekstu, co do której formułowane były przewidywania. Określa słuszność prognozy. Podjmując pracę nad kolejnym fragmentem tekstu, uczestnicy zamieniają się rolami.	Odpowiedzi są punktowane. Bierze się pod uwagę poprawność wykonanych zadań (trafne przewidywanie, prawidłowe odczytanie tekstu, umiejętne streszczenie).

Źródło: opracowanie własne na podstawie McMaster, Fuchs, Fuchs 2006; Büttner, Warwas, Adl-Amini 2012.

Tutoring rówieśniczy bez wymiany ról

Poza odmianami działań tutoringowych, które przewidują wymianę ról, tutoring rówieśniczy może też być realizowany bez wymiany ról tutora i ucznia, z zachowaniem ich stałości. Sytuacja tego rodzaju wydaje się korzystna, a nawet niezbędna wówczas, gdy jeden z uczestników nie jest w stanie wypełniać zadań przynależnych tutorowi.

Rozwiązaniem charakteryzującym się brakiem wymiany ról jest tutoring rówieśniczy osób w różnym wieku (*cross-age peer tutoring*). Strategia ta zakłada, iż w grupach tutorskich współpracują ze sobą osoby różniące się wiekiem (np. uczniowie z klas starszych z uczniami z młodszych klas), a zatem i kompetencjami w określonej dziedzinie. Uczeń dysponujący większymi kompetencjami – najczęściej będzie to uczeń starszy – przyjmuje rolę tutora, staje się wzorem działania dla młodszego kolegi, pomaga opanować, pogłębić, utrwalić określony zakres wiadomości czy umiejętności, zadaje pytania, prowokuje do myślenia, motywuje do działania, kontroluje, ocenia, przekazuje informacje zwrotne, udziela niezbędnego wsparcia, wskazówek. Z kolei uczestnik występujący w roli ucznia wykonuje polecenia tutora, udziela odpowiedzi, informacji zwrotnych, koryguje własne błędy. Nie należy wykluczyć sytuacji, iż ze względu na posiadane kompetencje, umiejętności czy doświadczenia to właśnie młodszemu uczniowi będzie odgrywał rolę tutora wobec starszego kolegi.

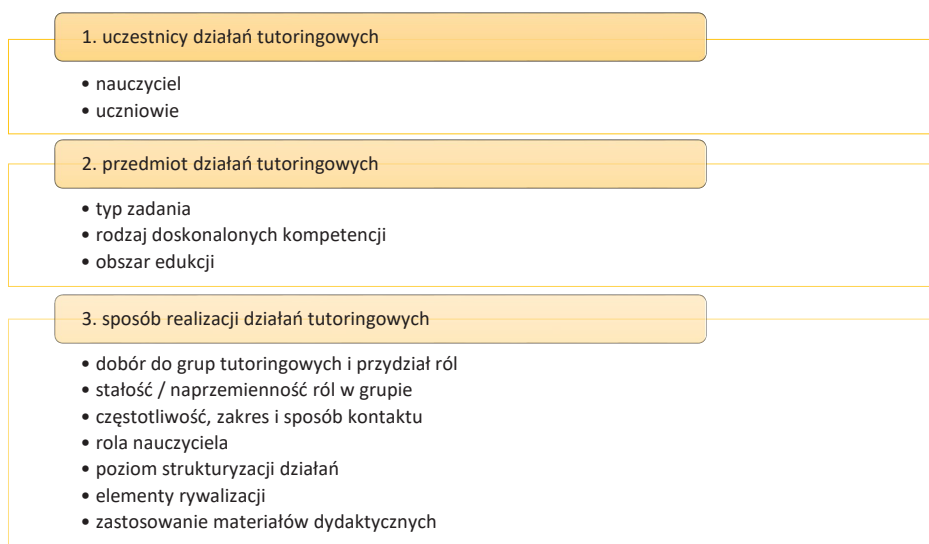
Szczególną odmianą tutoringu rówieśniczego osób w różnym wieku jest tutoring z odwróconymi rolami (*reverse-role tutoring*). To rozwiązanie wydaje się niezwykle korzystne w pracy z uczniami, którzy we własnym zespole klasowym mają niewielkie szanse, by z powodzeniem realizować rolę tutora. Takiej sytuacji często doświadczają np. uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną, którzy w porównaniu z rówieśnikami wykazują niższy poziom umiejętności. Jednak posiadane przez nich zasoby mogą być wystarczające do tego, by z powodzeniem odgrywać rolę tutora wobec młodszych kolegów (Osguthorpe *et al.* 1985), a przez to nabywać świadomość własnych, niedostrzeganych dotychczas zasobów i wzmacniać poczucie swojej wartości.

Odmianą tutoringu rówieśniczego, która ze względu na przyjęte kryterium, tj. stałość/zmienność ról odgrywanych przez uczestników, nie daje się w jednoznaczny sposób zakwalifikować, jest tutoring rówieśniczy dla osób w tym samym wieku (*same-age peer tutoring*). Realizowany jest on w grupach tutorskich, w których partnerzy są dopasowani wiekiem, a zatem poziom prezentowanych przez nich umiejętności najczęściej wykazuje podobieństwo. W takich okolicznościach wymiana ról między rówieśnikami będzie bardzo oczywistą, naturalną sytuacją. Jeśli natomiast poziom umiejętności współpracujących partnerów będzie wyraźnie zróżnicowany, wówczas dopuszczalna jest realizacja tutoringu rówieśniczego dla osób w tym samym wieku bez konieczności wymiany ról.

Kryteria opisujące metodę tutoringu rówieśniczego

Znajomość przedstawionych rozwiązań tutoringowych może okazać się niewystarczająca do tego, by z powodzeniem wdrażać metodę tutoringu rówieśniczego w pracy z grupą zróżnicowaną. Zatem może zaistnieć konieczność modyfikacji istniejących rozwiązań. U podstaw przemyślanego sposobu działania w tym zakresie leży identyfikacja zasadniczych wymiarów opisu tutoringu rówieśniczego, które wyznaczają przestrzeń możliwych modyfikacji.

Namysł nad działaniami tutoringowymi pozwolił na wyróżnienie wielu wymiarów przynależnych do trzech grup kryteriów opisujących tę metodę (schemat 1).



Schemat 1. Grupy kryteriów opisujących metodę tutoringu rówieśniczego wraz z odpowiadającymi im wymiarami

Źródło: opracowanie własne.

Pierwsza grupa kryteriów pozwalających scharakteryzować metodę tutoringu rówieśniczego dotyczy uczestników, druga – przedmiotu podejmowanych działań, trzecia natomiast uwzględnia przyjęty sposób ich realizacji. Różnorodne warianty realizacji wymiarów wchodzących w skład tych trzech grup, ich kombinacje pozwalają dostrzec wielość potencjalnych rozwiązań tutoringowych.

Kryterium pierwsze – uczestnicy działań tutoringowych

W realizację procesu tutoringów rówieśniczych zaangażowani są uczniowie wraz z nauczycielem. Nauczycielowi przypada rola osoby organizującej i nadzorującej przebieg działań tutoringowych. Jego zadaniem jest zainicjowanie tutoringów, wyznaczenie ról poszczególnym uczestnikom, przygotowanie uczniów do pracy zgodnie z powierzonymi im rolami. Dalsza aktywność nauczyciela polega na prowadzeniu superwizji współpracy tutora i ucznia, udzielaniu najbardziej niezbędnej pomocy oraz oceny pracy wykonanej przez uczestników tutoringów. Z kolei uczniowie biorący udział w działaniach tutoringowych przyjmują rolę tutora (czasami nazywanego ekspertem bądź opiekunem – Dąbrowska, Dąbrowska 2022) lub ucznia (określanego też jako nowicjusz – Sławińska 2015; Sajdera 2016; czy podopieczny – Brzezińska, Appelt 2013). Tutor staje się nauczycielem – przewodnikiem, udziela swojemu koledze – uczniowi koniecznego wsparcia, wskazówek, przekazuje informacje zwrotne, ocenia jego działania, pomaga opanować, pogłębić, utrwalić określony zakres wiadomości i umiejętności. Do zadań ucznia należy podejmowanie działań polegających na naśladownictwie, udzielaniu odpowiedzi na stawiane pytania, poszukiwaniu rozwiązań, wykonywaniu ćwiczeń, zwracaniu się z prośbą o wyjaśnienia.

Poza tymi zasadniczymi rolami (tutor i uczeń) niektóre rozwiązania tutoringowe przewidują, iż część uczniów będzie występowała w charakterze obserwatorów. Zadania obserwatora wiążą się z gromadzeniem informacji, analizowaniem przebiegu działań tutora i ucznia, współpracy między nimi. Spostrzeżenia, które obserwator przekazuje pozostałym uczestnikom tutoringów rówieśniczych na koniec zajęć, mogą prowokować refleksję nad realizacją powierzonych zadań, a przez to przyczyniać się do usprawnienia przyszłych działań.

Grupy tutoringowe, w skład których wchodzi uczeń i tutor, a czasem także obserwator, mogą być zróżnicowane pod względem liczebności. Najbardziej powszechna jest sytuacja, gdy uczniowie pracują w diadach (tutor i uczeń). Dopuszcza się jednak i takie rozwiązania, w których jeden tutor nadzoruje pracę kilku uczniów bądź też dwóch lub więcej tutorów równocześnie współpracuje z jednym uczniem. Również obecność obserwatora lub obserwatorów stanowi czynnik wpływający na liczebność grupy tutoringowej.

Zróżnicowanie grup tutoringowych może dotyczyć nie tylko liczby tworzących je osób, ale także relacji zachodzących między właściwościami tutora i ucznia, istotnych dla przebiegu działań tutoringowych. Wśród tego rodzaju właściwości należy wskazać: zakres posiadanych wiadomości i umiejętności, wiek, płeć, cechy osobowe takie jak np. empatia, gotowość udzielania wsparcia. Podobieństwa bądź różnice dotyczące

właściwości osób tworzących grupę tutoringową wskazują na istnienie relacji symetrycznej lub asymetrycznej. Może ona dotyczyć jednej lub większej liczby właściwości osób tworzących grupę tutoringową.

Biorąc pod uwagę wiek tutora i współpracującego z nim ucznia, tutoring rówieśniczy najczęściej uwzględnia relację symetryczną – współpracujący ze sobą uczniowie są w zbliżonym wieku. Rozwiązanie to odpowiada założeniom koncepcyjnym opisywanej metody, a także wydaje się najprostsze w realizacji, gdyż działania tutoringowe znacznie łatwiej zorganizować w obrębie jednej klasy szkolnej niż pomiędzy różnymi oddziałami klasowymi. Nie oznacza to jednak, iż tutoring rówieśniczy jest niemożliwy między osobami różniącymi się wiekiem – istotne jest jedynie, by rola, w której funkcjonują, była dla nich tożsama (np. uczeń pracował z uczniem, a student ze studentem).

Inaczej niż w przypadku wieku będzie się kształtowała sytuacja podobieństw i różnic pomiędzy posiadanymi przez tutora i ucznia zasobami wiadomości i umiejętności. W sytuacji tutoringu rówieśniczego, w związku z zadaniami stawianymi przed tutorem, bardziej naturalny jest wariant relacji asymetrycznej, w którym tutor dysponuje większymi kompetencjami niż uczeń. Nie oznacza to jednak, że odwrotny wariant relacji asymetrycznej (tutor mniej kompetentny niż uczeń) lub relacja symetryczna oparta na porównywalnych zasobach posiadanych wiadomości i umiejętności uniemożliwia podejmowanie skutecznych działań tutoringowych.

Kolejną kwestią stanowiącą o symetrii bądź asymetrii relacji w grupie tutoringowej jest płeć tutora i ucznia. W zależności od wieku uczestników, charakteru podejmowanych działań czy uwarunkowań kulturowych może być to czynnik wymagający szczególnej uwagi. Opierając się na wynikach zrealizowanych badań, Agnieszka Pawlak (2009) stwierdziła, iż dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym pracujące podczas działań tutoringowych w grupach homogenicznych pod względem płci wykazują większą efektywność niż grupy heterogeniczne. Należy zwrócić uwagę również na spostrzeżenie dokonane przez Toppinga (2005: 108), iż „w niektórych krajach, ze względów kulturowych, nie jest akceptowane uczenie np. starszych przez młodszych lub mężczyzn przez kobiety”.

Kryterium drugie – przedmiot działań tutoringowych

O zróżnicowaniu odmian tutoringu rówieśniczego stanowi również przedmiot tych działań, wskazujący na to, czego dotyczą podejmowane zadania.

Pierwszym spośród wyodrębnionych elementów odnoszących się do przedmiotu działań tutoringowych jest typ zadania. W przypadku tutoringu rówieśniczego bardziej właściwe wydają się zadania utrwalające niż te, których celem jest wprowadzenie

nowego materiału. Zadania służące utrwalaniu znanych treści, ćwiczeniu nabytych wcześniej umiejętności są łatwiejsze w realizacji i bardziej skuteczne. W odróżnieniu od nich zadania oparte na poznawaniu nowych treści wymagają większego nakładu pracy, przysparzają dodatkowych trudności i w związku z tym są rzadziej realizowane.

Kolejnym elementem pozwalającym na wyodrębnienie różnych odmian tutoringu rówieśniczego jest rodzaj doskonalonych kompetencji. Przykładowo działania tutoringowe mogą służyć wzmacnianiu kompetencji poznawczych, społecznych, praktycznych.

Ostatni element uszczegóławiający przedmiot działań tutoringowych to obszar edukacji, do którego odnoszą się te działania. Tutoring rówieśniczy może być stosowany w różnych obszarach edukacji, np. edukacja językowa, matematyczna, przyrodnicza, społeczna czy edukacja w zakresie bezpieczeństwa ruchu drogowego (Klavina, Block 2008; Leśnikowska-Matusiak, Wnuk 2014; Talbott, Trzaska, Zurheide 2017; Shanmugam, 2021).

Kryterium trzecie – sposób realizacji działań tutoringowych

Sposób realizacji działań tutoringowych jest najobszerniejszym kryterium pozwalającym opisać tutoring rówieśniczy i uwzględnia takie wymiary, jak: dobór do grup tutoringowych oraz przydział ról, stałość lub naprzemiennosc ról realizowanych w grupie, częstotliwość, zakres stosowania i sposób kontaktu, rola przyjmowana przez nauczyciela, stopień strukturyzacji działań, zastosowane materiały pomocnicze.

Dobór do grup tutoringowych oraz przydział ról w ich obrębie, ze względu na zakładany cel, właściwości zadania oraz mających je realizować uczniów (ich umiejętności, wiek, płeć, cechy osobowości, a także łączące ich więzi emocjonalne), w wielu przypadkach ma charakter celowy. Najczęściej osobą decydującą o składzie grup tutoringowych, przypisującą uczniom określone role, jest nauczyciel. Dopuszczalna jest również sytuacja, gdy o doborze partnera do współpracy oraz wyborze odgrywanej roli decydują sami uczniowie. Kolejne warianty realizacji celowego łączenia w grupy oraz przydzielania ról w ich obrębie uwzględniają zarówno decyzyjność uczniów, jak i nauczyciela. Możliwe są tutaj dwa rozwiązania. Pierwsze polega na tym, iż uczniowie decydują o składzie grup tutoringowych, a nauczyciel przypisuje określone role osobom z tych grup. W drugim – nauczyciel wyznacza składy grup, a uczniowie decydują o odgrywanych przez siebie rolach. Niezależnie od tego, kto będzie decydował o doborze osób współpracujących ze sobą, o odgrywanych przez nie rolach – warunkiem stwarzającym szansę podjęcia właściwej decyzji, a w efekcie skutecznej pracy, jest dobra znajomość uczniów oraz świadomość charakteru zadania.

Rozwiązaniem najbardziej pożądanym z punktu widzenia efektywności tutoringów rówieśniczych wydaje się stworzenie takich grup tutoringowych, w których różnice i podobieństwa między kompetencjami tutora i ucznia nie są zbyt duże. Dobór tego rodzaju może sprzyjać angażowaniu się tutora i zapobiegać odczuwaniu znudzenia, poczucia bezsensu, do czego może dochodzić, gdy kompetencje tutora będą wyraźnie przewyższały kompetencje ucznia. Natomiast uczeń, dostrzegając niewielki dystans między sobą a tutorem, ujrzy realną możliwość osiągnięcia poziomu wiadomości i umiejętności koleżanki lub kolegi występującego w roli tutora. Tym samym wzrośnie jego motywacja do pracy.

Tworząc grupę tutoringową, należy brać pod uwagę również cechy osobowości potencjalnych współpracowników. Nadmierne różnice w tym zakresie nie będą sprzyjały efektywności podejmowanych działań, a nawet mogą wywoływać napięcia w grupie. Także zbyt duży dystans emocjonalny bądź zbyt duża więź między uczestnikami mogą utrudniać przebieg działań tutoringowych. Efektem nadmiernego dystansu między tutorem a uczniem może być brak poczucia bezpieczeństwa oraz wzajemnego zaufania. Z kolei w przypadku nadmiernej emocjonalnej bliskości pojawia się ryzyko obniżenia krytycyzmu współpracujących partnerów. Zbyt duża więź emocjonalna rodzi niebezpieczeństwo, iż zostaną przekroczone granice, naruszony wewnętrzny „intymny” świat ucznia, a ponadto zwiększy się jego podatność na zranienie ze strony tutora (Brzezińska, Appelt 2013). Nadmierna bliskość emocjonalna między uczniem i tutorem może także prowokować ich do podejmowania innych działań, odciągając od koniecznych aktywności (Topping 2005).

Przykładem rozwiązania ułatwiającego przeprowadzenie doboru celowego, które uwzględnia optymalne zróżnicowanie kompetencji w grupach tutoringowych, jest przydział oparty na liście rankingowej uczniów, stworzonej ze względu na określoną cechę. Lista tego rodzaju jest dzielona na pół, a następnie kolejni uczniowie z obydwu części (pierwszy z pierwszym, drugi z drugim...) są łączeni w pary (McMaster, Fuchs, Fuchs 2006).

Działania tutoringowe nie wykluczają możliwości zastosowania losowego doboru podczas tworzenia grup, a także przydzielania ról uczestnikom tutoringów. Jednak może być ono ryzykowne z punktu widzenia efektywności planowanej pracy. Decyzja o takim doborze powinna być warunkowana poziomem kompetencji uczestników grupy oraz charakterem realizowanego zadania. Ryzyko związane z losowym doбором jest mniejsze w przypadku dużego podobieństwa uczniowskich kompetencji niezbędnych do rozwiązania przyjętego zadania lub też w sytuacji realizacji takiego zadania, któremu są w stanie sprostać wszystkie grupy tutorskie, niezależnie od kompetencji, jakimi dysponują ich członkowie.

Czynnikiem różnicującym organizację działań tutoringowych może być stałość lub naprzemiennność ról realizowanych w grupie. To drugie rozwiązanie, określane jako tutoring wzajemny (naprzemienny, kooperacyjny), oparte jest na zamianie ról pomiędzy uczniem a tutorem. Odgrywanie zarówno jednej, jak i drugiej roli pozwala nabyć odmienne doświadczenia, wzbogacając tym samym ich zasób. Rozwiązanie tego rodzaju zapobiega także utrwalaniu przekonania o dominacji czy też serwilizmie w grupie, przenoszeniu tego przekonania na inne sytuacje życiowe. Realizacja tutoringu naprzemiennego wydaje się najbardziej naturalnym rozwiązaniem w przypadku niewielkiej różnicy między kompetencjami ucznia i tutora. Jednak również w sytuacji występowania znacznych różnic w kompetencjach ucznia i tutora nie należy wykluczać możliwości i celowości zamiany ról odgrywanych w parze.

Kolejne wymiary różnicujące działania podejmowane w ramach tutoringu rówieśniczego to częstotliwość, zakres stosowania i sposób kontaktu. Tutoring może być stosowany zarówno stale, długofalowo, systematycznie, jak i doraźnie, okazjonalnie. Walorem pierwszego sposobu realizacji jest fakt, iż uczniowie coraz lepiej rozumieją istotę tej metody, opanowują jej reguły, zatem podejmowane działania przebiegają coraz sprawniej. Z kolei tutoring stosowany w sposób okazjonalny wnosi element nowości, atrakcyjności w działania edukacyjne, wzbudzając tym samym większe zaciekawienie. Niebezpieczne jest jednak to, iż nowość sytuacji może zakłócić przestrzeganie koniecznych zasad i utrudnić możliwość osiągnięcia zakładanych celów.

Ze względu na zakres stosowania tutoringu rówieśniczego można wyróżnić tutoring obejmujący cały zespół klasowy lub tutoring angażujący w określonym czasie wybranych uczniów danej klasy, podczas gdy pozostali członkowie zespołu klasowego realizują swoje działania (takie same lub inne) w odmienny sposób. Również w sytuacji, gdy działaniem tutoringowym objęty jest cały zespół klasowy, poszczególne grupy tutorskie mogą realizować te same zadania lub takie, które ze względu na treść i stopień trudności wykazują zróżnicowanie. Wspomniana sytuacja sugeruje, że metoda tutoringu rówieśniczego może być trafnym rozwiązaniem w pracy z grupą uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych.

Zakres stosowania tutoringu rówieśniczego nie musi zamykać się w obrębie jednego zespołu klasowego, lecz może także dotyczyć działań międzyklasowych. Rozwiązanie tego rodzaju w edukacji opartej na systemie klasowo-lekcyjnym jest bez wątpienia przedsięwzięciem trudnym, lecz wartym uwagi ze względu na potencjalne korzyści, jakie niesie. Tutoring międzyklasowy stwarza możliwość wykorzystania potencjału uczniów, którzy z racji wieku dysponują bogatszymi doświadczeniami, kompetencjami niż koledzy z klas młodszych. Naturalna jest bowiem sytuacja, iż uczeń z wyższej klasy staje się przewodnikiem dla młodszego kolegi, dzieli się z nim posiadanymi wiadomościami i umiejętnościami, objaśnia nieznane. Uwzględniając ten punkt widzenia,

tutoring międzyklasowy wydaje się zatem bardziej oczywisty i łatwiejszy w realizacji niż tutoring realizowany w obrębie jednej klasy. Ponadto tutoring międzyklasowy umożliwia niektórym uczniom wejście w rolę tutora, która z racji zasobów, jakimi dysponują, jest dla nich nieoczywista, a nawet niedostępna w relacjach z kolegami z tej samej klasy (zob. tutoring z odwróconymi rolami – *reverse-role tutoring*). Dodatkowo działania tutoringowe realizowane pomiędzy klasami sprzyjają dostrzeganiu potrzeb młodszych kolegów, kształtowaniu umiejętności niesienia im pomocy, wspieraniu w działaniach umożliwiających osiągnięcie sukcesu. W efekcie zachodzi możliwość nawiązywania relacji koleżeńskich pomiędzy uczniami z różnych zespołów, co sprzyja budowaniu integracji międzyklasowej, umacnianiu wspólnoty wewnątrzszkolnej.

Działania tutoringowe opierają się na relacjach międzyludzkich, które mogą być podejmowane w różny sposób, również przy uwzględnieniu nowoczesnych technologii. Z racji tego poza tutoringiem realizowanym w kontakcie bezpośrednim daje się wyróżnić tutoring realizowany w formie zdalnej. To drugie rozwiązanie ułatwia nawiązywanie i podtrzymywanie w czasie rzeczywistym współpracy pomiędzy uczniami z różnych placówek edukacyjnych, niezależnie od dzielących je odległości.

O różnorodności rozwiązań stosowanych w tutoringu rówieśniczym decyduje również rola, jaką przyjmuje nauczyciel podczas współdziałania ucznia i tutora. Może być on przewodnikiem w wyraźny i jednoznaczny sposób regulującym i nadzorującym przebieg pracy uczniów, może też wycofać się na dalszy plan i dyskretnie obserwować ich współpracę, podejmując interwencje dopiero wówczas, gdy reakcja staje się konieczna. Te dwie sytuacje informują jedynie o dwóch skrajnych postawach nauczyciela wdrażającego metodę tutoringu do swej pracy dydaktycznej, tym samym wytyczają pole zmienności w tym zakresie.

Różnice pomiędzy działaniami tutoringowymi mogą być również warunkowane stopniem ich strukturyzacji, wyrażanym poprzez obecność procedur, ich ścisłość, zakres oraz restrykcyjność stosowania. Procedury przewidziane dla określonego działania tutoringowego mogą szczegółowo opisywać sposób postępowania wszystkich uczestników, nie pozostawiając im przestrzeni do wprowadzania własnych pomysłów bądź też mogą nie zawierać szczegółowych instrukcji postępowania, zmuszając do samodzielnego poszukiwania koniecznych rozwiązań, sprzyjając wzmacnianiu autonomii. Uwzględniane procedury mogą odnosić się do całości postępowania tutoringowego lub też dotyczyć jedynie wybranych jego elementów (szkolenie, realizacja zadań, podsumowanie, ewaluacja). Poziom ścisłości i zakres przewidzianych procedur powinien być dostosowany do właściwości osób tworzących grupę tutoringową, ich doświadczeń, kompetencji oraz charakteru zadania. W zależności od adekwatności dostosowania obecność procedur może sprzyjać skutecznej realizacji zadania bądź też może utrudniać przebieg tutoringu.

W przypadku niektórych rozwiązań organizacyjnych realizowanych w ramach tutoringów rówieśniczego ściśle określone procedury stanowią wręcz niezbędny element. Do tego rodzaju rozwiązań należą działania tutoringowe uwzględniające rywalizację (np. CWPT, PALS).

Zastosowanie elementów rywalizacji w tutoringach rówieśniczych staje się możliwe, gdy zadania są dostosowane do możliwości podmiotów ze sobą konkurujących, a zatem ich szanse są wyrównane. W przypadku gdy dysponują zbliżonymi możliwościami – zadania mogą być takie same. Z kolei gdy podmioty różnią się poziomem kompetencji, niezbędne będzie zastosowanie zadań różniących się treścią i stopniem trudności. Wprowadzenie rywalizacji do działań tutoringowych może wzmacniać zaangażowanie uczestników, sprzyjać wzrostowi ich motywacji. Element współzawodnictwa nie powinien jednak zdominować celu działania tutoringowego, jakim jest wspólne realizowanie zadania, poprzez co tutor i uczeń wzmacniają swoje kompetencje, w tym umiejętność współpracy.

W trakcie działań tutoringowych mogą, lecz nie muszą być wykorzystywane materiały dydaktyczne pełniące funkcje informujące, instruktażowe, weryfikujące, czasem aktywizujące. O poprawności ich przygotowania zaświadcza fakt uwzględnienia potrzeb i możliwości uczniów oraz specyfiki realizowanego zadania. Obecność, rola i zakres wykorzystania wspomnianych materiałów są zatem kolejnym czynnikiem pozwalającym modyfikować przebieg działań tutoringowych.

Odnosząc się do kwestii elementów rywalizacji oraz materiałów i charakteru procedur w tutoringach rówieśniczych, nie sposób jednoznacznie ich ocenić. Tutoring dopuszcza różne rozwiązania w tym zakresie. O ich celowości i słuszności decyduje dopasowanie do pozostałych elementów, tj. właściwości osób tworzących grupę, rodzaju zadania, roli przyjmowanej przez nauczyciela, celu podejmowanych działań.

Podsumowanie – zasady, wskazania dotyczące działań tutoringowych

Metoda tutoringów rówieśniczych umożliwia, a nawet zachęca do działań innowacyjnych, pozwala modyfikować istniejące rozwiązania, a równocześnie narzuca konieczność przestrzegania określonych zasad. Dalej podajemy zasady i zalecenia, które nie tworzą zamkniętej listy, lecz mogą stanowić przyczynek do namysłu i refleksyjnego działania na różnych etapach wdrażania tutoringów rówieśniczych.

1. Nie bój się stosować tutoringów rówieśniczych, odważ się zaufać uczniom, uwierz w ich możliwości.

2. Poznaj dobrze metodę tutoringu rówieśniczego, założenia leżące u jej podstaw, sposób realizacji, jej odmiany, bądź świadomy zalet i ograniczeń wiążących się z jej stosowaniem.
3. Stosuj najbardziej odpowiednią (adekwatną do zadania, właściwości grupy, możliwości osoby prowadzącej – nauczyciela) wersję tutoringu rówieśniczego poprzez wybór bądź zmodyfikowanie istniejących odmian tej metody.
4. Dbaj o przestrzeganie następujących założeń uwzględniających właściwości tutoringu rówieśniczego:
 - odwoływanie się do różnych kanałów modalnych (np. wzrok, słuch, dotyk) pozwalających uczyć się w sposób dostosowany do indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów, uwzględniający preferowane przez nich strategie uczenia się;
 - wielokrotne powtarzanie doświadczeń, ćwiczenie umiejętności wzmacniające skuteczność procesu uczenia się;
 - natychmiastowe korygowanie i przekazywanie informacji zwrotnej w celu zapobiegania utrwalaniu błędów;
 - stosowanie stałych wzmocnień, również społecznych (aprobata ze strony nauczyciela, koleżanek i kolegów), sprzyjające utrwalaniu pożądanых zachowań;
 - uwzględnianie zadań różniących się stopniem trudności, dostosowanych do możliwości uczniów, pozwalających doskonalić umiejętności i osiągać poziom mistrzostwa na danym etapie;
 - systematyczne monitorowanie i mierzenie osiągnięć pozwalające na kontrolowanie zmian, mobilizujące do dalszych działań, sugerujące wprowadzanie ewentualnych modyfikacji.

W niektórych sytuacjach także:

 - wykorzystywanie zamiany ról umożliwiające wielokrotne powtarzanie zróżnicowanych doświadczeń, wzmacniające zaangażowanie, dynamizujące proces uczenia się;
 - wprowadzanie elementów gry, rywalizacji uatrakcyjniające nauczanie, angażujące do wysiłku, przeciwdziałające monotonii i nudzie.
5. Nie skupiaj się tylko na efektach dotyczących wiedzy – ważną korzyścią tutoringu rówieśniczego jest doskonalenie kompetencji społecznych.
6. Nie bój się myśleć niestereotypowo – np. pomagaj doświadczać uczniom słabszym różnych ról, w tym roli tutora.
7. Pomagaj uczniom w zastanawianiu się nad wartością podejmowanych działań, dostrzeganiu walorów tego, co robią.
8. Nie traktuj tutoringu rówieśniczego jako jedynej, uniwersalnej metody – panaceum na każdą sytuację.

Przestrzeganie przedstawionych zasad może sprzyjać zachowaniu tożsamości metody tutoringu rówieśniczego, pozwala wykorzystać walory tej metody, minimalizując równocześnie ograniczenia związane z jego stosowaniem, umożliwia większą skuteczność działania.

Bibliografia

- Bowman-Perrott L. (2009), *Classwide peer tutoring: An effective strategy for students with emotional and behavioral disorders*, „Intervention in School and Clinic”, 44 (5), s. 259-267.
- Brzezińska A., Appelt I.K. (2013), *Tutoring nauczycielski – tutoring rówieśniczy – aspekty etyczne*, „Forum Oświatowe”, Vol. 25, No 2 (49), s. 13-29.
- Büttner G., Warwas J., Adl-Amini K. (2012), *Kooperatives lernen und peer tutoring im inklusiven unterricht*, „Zeitschrift für Inklusion”, 1-2, <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/61> [dostęp: 17.04.2024].
- Cushing L.S., Kennedy C.H. (1997), *Academic Effects Of Providing Peer Support In General Education Classrooms On Students Without Disabilities*, „Journal Of Applied Behavior Analysis”, 30 (1), s. 139-151.
- Dąbrowska I., Dąbrowska M. (2022). *Tutoring w środowisku akademickim: od indywidualnego doświadczenia pracy z tutorem do tutoringu rówieśniczego*, „Rozprawy Społeczne”, DOI:10.29316/rs/146910.
- Delquadri J., Greenwood C.R., Whorton D., Carta J.J., Hall R.V. (1986), *Classwide Peer Tutoring*, „Exceptional Children”, Vol. 52, No 6, s. 535-542.
- Devi A.B. (2023), *Peer tutoring: an effective teaching approach*, „Education 5.0: revolutionizing learning for the future”, 31, s. 31-36.
- Fuchs D., Fuchs L.S. (2005), *Peer-Assisted Learning Strategies: Promoting Word Recognition, Fluency, and Reading Comprehension in Young Children*, „The Journal of Special Education”, Vol. 39, No 1, s. 34-44.
- Fuchs L.S., Fuchs D., Hamlett C.L., Phillips N.B., Karns K., Dutka S. (1997), *Enhancing students' helping behavior during peer-mediated instruction with conceptual mathematical explanations*, „The Elementary School Journal”, 97 (3), s. 223-249, <http://dx.doi.org/10.1086/461863>.
- Fuchs D., Fuchs L.S., Mathes P.G., Simmons D.C. (1997), *Peer-assisted learning strategies: Making classrooms more responsive to diversity*, „American Educational Research Journal”, 34 (1), s. 174-206.
- Greenwood C.R. (1991), *Classwide peer tutoring: Longitudinal effects on the reading, language, and mathematics achievement of at-risk students*, „Reading, Writing, and Learning Disabilities”, 7 (2), s. 105-123.
- Kamps D.M., Barbetta P.M., Leonard B.M., Delquadri J. (1994), *Classwide Peer Tutoring: An Integration Strategy To Improve Reading Skills And Promote Peer Interactions Among Students With Autism And General Education Peers*, „Journal Of Applied Behavior Analysis”, 27 (1), s. 49-46.
- Kamps D.M., Dugan E., Potucek J., Collins A. (1999), *Effects of Cross-Age Peer Tutoring Networks Among Students with Autism and General Education Students*, „Journal of Behavioral Education”, Vol. 9, s. 97-115, <https://doi.org/10.1023/A:1022836900290>.
- Klavina A., Block M.E. (2008), *The Effect of Peer Tutoring on Interaction Behaviors in Inclusive Physical Education*, „Adapted Physical Activity Quarterly”, 25, s. 132-158.

- Leśnikowska-Matusiak I., Wnuk A. (2014), *Nowe idee edukacyjne a edukacja dzieci i młodzieży w zakresie bezpieczeństwa ruchu drogowego*, „Transport Samochodowy”, nr 1, s. 33-50.
- Maheady L., Gard J. (2010), *Classwide peer tutoring: Practice, theory, research, and personal narrative*, „Intervention in School and Clinic”, 46 (2), s. 71-78.
- Martel H.A. (2009), *Effective strategies for general and special education teachers. „Senior Honors Theses and Projects”*, 210. <https://commons.emich.edu/honors/210> [dostęp: 17.04.2024].
- McMaster K.L., Fuchs D., Fuchs L.S. (2006), *Research on peer-assisted learning strategies: The promise and limitations of peer-mediated instruction*, „Reading & Writing Quarterly”, 22 (1), s. 5-25.
- Ntoliou C., Papatzikis E., Pliogou V. (2016), *Investigating the Effectiveness of “Classwide Peer Tutoring” (CWPT) Strategy in a Mixed Learning (Dis) Abilities Primary School Classroom: A case study*, „Özel Eğitim Dergisi”, 17 (1), s. 23-39, doi 10.1501/Ozlegt_0000000237.
- Olszewski S., Parys K. (2023), *W poszukiwaniu rozwiązań przydatnych w edukacji włączającej – tutoring rówieśniczy*, „Studia pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne” [w druku].
- Osguthorpe R.T., Eiserman W., Shisler L., Top B.L., Scruggs T.E. (1985), *Reverse-Role Tutoring: The Effects of Handicapped Students Tutoring Regular Class Students*, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED255017.pdf> [dostęp: 17.04.2024].
- Pawlak A. (2009), *Tutoring dziecięcy w procesie nauczania – uczenia się dzieci siedmioletnich i ośmioletnich*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Plumer P.J., Stoner G. (2005), *The relative effects of classwide peer tutoring and peer coaching on the positive social behaviors of children with ADHD*, „Journal of Attention Disorders”, 9 (1), s. 290-300.
- Sajdera J. (2016), *Uczenie się w kontekście społecznym – tutoring rówieśniczy jako sposób wspierania zdolności społeczno-poznawczych dzieci w sytuacjach interakcyjnych*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, vol. 4, 2 (8), s. 81-91.
- Shanmugam L.K. (2021), *Peer tutoring an effective strategy in creating support system for children with intellectual disabilities (CWID) in inclusive setting*, „International Journal of Research in Special Education”, 1 (1), s. 1-3.
- Sideridi G.D., Utley C., Greenwood C.R., Delquadri J., Dawson H., Palmer P., Reddy S. (1997), *Classwide peer tutoring: Effects on the spelling performance and social interactions of students with mild disabilities and their typical peers in an integrated instructional setting*, „Journal of Behavioral Education”, 7, s. 435-462.
- Sławińska M. (2015), *Tutoring rówieśniczy w edukacji, czyli jak uczniowie uczą się od siebie wzajemnie i co z tego wynika*, „Forum Oświatowe”, 27 (2), s. 41-56.
- Talbott E., Trzaska A., Zurheide J.L. (2017), *A systematic Review of Peer Tutoring Interventions for Students with Disabilities*, [w:] *The Wiley Handbook of Diversity in Special Education*, eds. M. Tejero Hughes, E. Talbott, John Wiley Press, Hoboken, U.S.A., s. 319-356.
- Topping K. (2005), *Tutoring, czyli wzajemne wspieranie się w nauce*, przeł. Z. Janowska, („Educational Practices”, 5), CODN, Warszawa.
- Toulia A., Strogilos V., Avramidis E. (2023), *Peer tutoring as a means to inclusion: a collaborative action research project*, „Educational Action Research”, Vol. 31, No 2, s. 213-229. <https://doi.org/10.1080/09650792.2021.1911821>.