

Adrianna SARNAT-CIASTKO

e-mail: a.sarnat-ciastko@ajd.czest.pl

Afiliacja: Wydział Pedagogiczny, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Stany Ja tutorów rówieśników. Efekty realizacji innowacji pedagogicznej „Pasje zawodowe – program z wykorzystaniem metody tutoringu rówieśniczego”

Jak cytować [how to cite]: Sarnat-Ciastko, A. (2017). Stany Ja tutorów rówieśników. Efekty realizacji innowacji pedagogicznej „Pasje zawodowe – program z wykorzystaniem metody tutoringu rówieśniczego”. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 6, 177–189.

Streszczenie

W latach 2015–2018 w jednej ze szkół w Płocku realizowana jest innowacja pedagogiczna z wykorzystaniem tutoringu rówieśniczego. W ramach tych działań przeszkoleni uczniowie-tutorzy mają wspierać swoich młodszych kolegów z innych szkół w wyborze zawodu. Co ciekawe, ta sama szkoła korzysta także z metody tutoringu wychowawczo-rozwojowego, która oznacza tworzenie wspierającej rozwój relacji tutorskiej między tutorem-nauczycielem a uczniem. Tym samym w tej placówce można znaleźć uczniów, którzy mają swoich tutorów, sami są tutorami, bądź też doświadczają obu tych rzeczywistości. Ta perspektywa pobudziła ciekawość badawczą autorki poniższego artykułu, która postanowiła określić, czy w związku z tym uczniów doświadczających różnych typów tutoringu różnicują ich stany Ja.

Słowa kluczowe: stany Ja, tutoring szkolny, tutoring rówieśniczy, innowacja pedagogiczna.

Kith Topping, badający zjawiska *peer tutoring* (tutoring rówieśniczy), *peer learning* (rówieśnicze nauczanie), bądź *cross-age tutoring* (tutoring przekrojowy, mieszany realizowany między osobami w różnym wieku), opisując ich zasady, podkreśla, że tworzą one przestrzeń dla najbardziej efektywnego procesu uczenia się, który następuje w momencie uczenia innych (2001, s. 4). Zdaniem tego badacza, owa forma aktywności jest w tym zakresie skuteczniejsza niż dyskusje z innymi czy koncentracja na indywidualnym wykorzystywaniu w nauce

własnych zasobów, jakimi są wzrok bądź słuch. Doświadczenie uczenia innych w sposób oczywisty przypisać można profesjonalnym nauczycielom, mającym adekwatne przygotowanie pedagogiczne i dydaktyczne. Kluczowe jednak, z perspektywy Toppinga, jest wskazywanie, że tutoring rówieśniczy to metoda, „dzięki której ludzie z podobnych grup społecznych, którzy nie są profesjonalnymi nauczycielami, pomagają sobie wzajemnie w uczeniu się oraz uczeniu się przez nauczanie, przy czym działalność ta jest celowa i zorganizowana, co odróżnia ją od innych form udzielania sobie pomocy przez rówieśników” (1994, s. 23). W tym zatem kontekście wydaje się, że efektywność tutoringu rówieśniczego wynika z tego, że partnerzy tej relacji posługują się tym samym językiem i kulturą, co „daje poczucie swobody i możliwości wyrażania bez większego skrępowania własnych opinii, a także podejmowania ryzyka” (Sarnat-Ciastko, 2012, s. 139). Może także wynikać z doświadczania poczucia własnej wartości, tak po stronie podopiecznego (satisfakcja z posiadania życzliwego, bardziej doświadczonego starszego kolegi-tutora), jak i tutora (poczucie odpowiedzialności i satysfakcji), co w dalszej systemowej perspektywie może skuteczniej integrować środowisko szkoły (Topping, 2005, s. 632). Warto jednak zaznaczyć, że realizowanie tutoringu rówieśniczego nie oznacza pozostawienia uczących się rówieśników w całkowitej swobodzie własnych działań. Kluczowe okazuje się tutaj odpowiednie: zaaranżowanie środowiska przez profesjonalistów-nauczycieli (planowanie), którzy przygotowują do pracy uczniów-tutorów (szkolenie) oraz informują o przyjętych procedurach ich przyszłych podopiecznych, następnie monitorują ich wspólną pracę, pomagają w koordynacji działań i ewaluacji wyników, a także są gotowi do rozwiązywania pojawiających się problemów. To wszystko ostatecznie sprawia, że kontrolowane są działania i efekty tej formy pracy tutorskiej, która – choć realizowana w swobodnej atmosferze – nie jest spontaniczna (Miller, Kohler, Ezzell, Hoel, Strein, 1993, s. 15–17).

Należy zauważyć, że tutoring rówieśniczy na stałe wpisał się w edukacyjny krajobraz krajów anglosaskich, natomiast odnosząc się do naszego rodzimego systemu oświaty, klasyczna literatura przedmiotu wskazuje tutaj na tzw. nauczanie wzajemne (ucznia przez ucznia), różniące się – jak zauważa Krzysztof Kruśzewski – od uczenia się w parach (2009, s. 184). Co ważne, w proponowanej przez Toppinga formule tutoring rówieśniczy w polskich szkołach wydaje się jednak wykorzystywany rzadko. Przykłady rówieśniczej praktyki tutorskiej wskazują tutaj na możliwości zastosowania jej w pracy dzieci w młodszym wieku szkolnym (Pawlak, 2009; Dmowska, Kalka, 2014), czy też organizowania tej formy aktywności w grupach starszych uczniów zmagających się np. z problemami w nauce przedmiotów ścisłych, tj. matematyki czy fizyki (Gondek, 2005; Król-Mazurkiewicz, 2013). Warte podkreślenia jest również to, że walory angażowania młodzieży nie pozostały niedocenione również w sferze działań psychoprophylaktycznych. Kluczowym przedstawicielem tej propozycji jest Zbigniew Gaś, który postulował (a także tworzył) liczne propozycje młodzieżowych pro-

gramów rówieśniczych, wykorzystujących nastolatków jako wolontariuszy wypełniających lukę międzypokoleniową i pomagających „swoim rówieśnikom (i młodszym kolegom) wejść w świat dorosłych” (1999, s. 43–44) poprzez wywieranie pozytywnego wpływu na ich zachowanie. W tej perspektywie na pierwszy plan wysuwały się zatem nie tyle wiedza i umiejętności owych młodzieżowych profilaktyków (które byłyby typowe dla tutorów rówieśniczych w szkole), ile ich kompetencje społeczne. Być może to właśnie proporcja owych trzech składników staje się kluczowa do rozstrzygnięcia, jaką rolę w danym momencie przyjmowałby na siebie młody wolontariusz/tutor/profilaktyk/doradca. Świadczyć mogą o tym doświadczenia innowacji pedagogicznej „Pasje zawodowe – program z wykorzystaniem metody tutoringu rówieśniczego”, realizowanej w latach szkolnych 2015/2016–2017/2018 w Zespole Szkół Usług i Przedsiębiorczości im. abpa A.J. Nowowiejskiego w Płocku¹, która stanowić będzie punkt odniesienia czynionych w niniejszym artykule analiz.

Tutoring rówieśniczy ZSUiP w Płocku

Zgodnie z treścią rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki, za innowację pedagogiczną uważa się „[...] nowatorskie rozwiązania programowe, organizacyjne lub metodyczne, mające na celu poprawę jakości pracy szkoły”. Przyjęcie takich rozwiązań odbywa się poprzez podjęcie uchwały przez radę pedagogiczną szkoły, a także zgłoszenie innowacji do organu nadzorującego i prowadzącego². To zatem, co wydaje się kluczowe w podejmowaniu realizacji innowacji pedagogicznych, to odnalezienie nie tylko samego nowatorskiego (z uwagi np. na jego unikatowość bądź też elitarność itp.) rozwiązania, ale także dokonanie indywidualnej diagnozy szkoły i jej środowiska tak, aby wykonywane kroki okazały się potrzebne i adekwatne. Trudno bowiem przyjąć założenie, że te same działania staną się rozwojowe dla różnych placówek.

Biorąc pod uwagę tę perspektywę, interesująco wypada płocka innowacja „Pasje zawodowe – program z wykorzystaniem metody tutoringu rówieśniczego”, gdyż została ona oparta nie tylko na prowadzonych w szkole i jej środowisku obserwacjach i uruchomionych już zasobach placówki (o których poniżej),

¹ Zespół Szkół Usług i Przedsiębiorczości im. abpa A.J. Nowowiejskiego w Płocku jest publiczną placówką oferującą kształcenie zawodowe w obszarze Zasadniczej Szkoły Zawodowej – Szkoły Branżowej oraz Technikum.

² Warto jednak zauważyć, że najnowsza nowelizacja prawodawstwa oświatowego zniosła ten obowiązek – wskazując, że działalność innowacyjna jest integralnym elementem działalności szkoły (Ustawa z 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, art. 68 ust. 1 pkt 9).

ale także na metodzie, która – jak już wspomniano – rzadko bywa stosowana w polskiej praktyce szkolnej. Zgodnie z założeniami twórców innowacji, ta stanowić ma zaproszenie do wzajemnej współpracy starszej grupy młodzieży szkolnej (tutorów) z młodszą grupą gimnazjalistów w przestrzeni odpowiednio zorganizowanych sytuacji edukacyjnych, które umożliwiają przekazywanie wiedzy i umiejętności, pozwalających na dokonanie „świadomych wyborów życiowych, związanych z dalszą edukacją i przyszłą karierą zawodową” (Program innowacji pedagogicznej „Pasje zawodowe” 2015, s. 3). Obok tego twórcy innowacji dostrzegli w niej szansę na realizację wychowawczych funkcji szkoły w obszarze wzmacniania miękkich kompetencji wychowanków związanych z ich emocjonalnym i społecznym funkcjonowaniem, a także rozwojem samoregulacji.

Należy zauważyć, że zaistnienie opisywanej tutaj innowacji pedagogicznej w postaci tutoringu rówieśniczego może budzić szczególną ciekawość badawczą, gdyż w szkole tej realizowany jest jednocześnie tutoring wychowawczo-rozwojowy³, który polega na tworzeniu indywidualnej, długotrwałej, nastawionej na cel, spersonalizowanej relacji tutora-nauczyciela z uczniem-podopiecznym. Tym samym w Zespole Szkół Usług i Przedsiębiorczości znaleźli się uczniowie, którzy są podopiecznymi swojego tutora (nauczyciela), są tutorami rówieśniczymi, bądź też doświadczają tych dwóch ról jednocześnie. W odróżnieniu jednak od tutoringu wychowawczo-rozwojowego (który jest realizowany wyłącznie w określonych klasach), tutorem-rówieśnikiem (zwanym w szkole tutorem młodzieżowym) może zostać każdy chętny uczeń, gotowy na uczestnictwo w odpowiednio przygotowanym szkoleniu oraz dalszą aktywność. Jak już zauważono, późniejszymi podopiecznymi tej grupy młodzieży stają się gimnazjaliści, którzy są zainteresowani poznaniem określonych ścieżek edukacji zawodowej. Zadaniem tutora młodzieżowego staje się tutaj zatem zbudowanie relacji ze swoim podopiecznym, towarzyszenie mu w drodze poznawania szkoły i interesującego gimnazjalistę zawodu (poprzez prezentację już zdobytych umiejętności i zachętę do wykonywania podstawowych czynności w szkolnej pracowni), odpowiadanie na liczne pytania, dodawanie otuchy itp. Wzięcie za niego odpowiedzialności. Taki wymiar innowacji pozwalać ma na zminimalizowanie dostrzeżonego wcześniej w ZSUiP problemu, jakim jest dokonywanie przez młodzież błędnych decyzji związanych z wyborem przyszłej kariery zawodowej. Jak zauważono bowiem, w latach 2010–2014 corocznie aż 20% pierwszoklasistów w tej placówce dokonało błędnych wyborów i zmieniło plany edukacyjne związane z kształceniem się w określonym zawodzie, co niosło za sobą poważne implikacje (tj. utratę czasu, zmianę profilu, konieczność ponownego budowania relacji z nowym otoczeniem w nowych klasach itp.). Zdaniem autorów innowa-

³ Dzieje się tak od 2014 roku, kiedy to została wdrożona innowacja pedagogiczna „Tutor – wychowawca w szkole”, wykorzystująca współpracę tutora-nauczyciela z uczniem-podopiecznym w obszarze tutoringu wychowawczo-rozwojowego (<http://www.zsuip.pl/index.php/innowacja-ped>). Pobrane 3 listopada 2017).

cji, ów problem ma wynikać z tego, że „Współczesna młodzież stosunkowo często deklaruje gotowość związania przyszłej kariery z zawodem, o którym posiada szczątkowe informacje. Ocenia je raczej z perspektywy pobieżnych obserwacji, funkcjonujących stereotypów i własnych, często wyimaginowanych wyobrażeń” (Program innowacji pedagogicznej „Pasje zawodowe” 2015, s. 3). Tym samym przyjęto założenie, że pogłębione zapoznanie się z preferowanym zawodem winno odbywać się nie na etapie bycia uczniem danej klasy w ZSUiP, ale już w szkole gimnazjalnej, wśród potencjalnych kandydatów, którzy tym samym stają się odbiorcami opisywanej tutaj innowacji.

Warto zauważyć, że sama innowacja realizowana jest w trzech przestrzeniach. Pierwsza z nich dotyczy przygotowania tutorów młodzieżowych (ich rekrutacji oraz szkoleń), a także stworzenia warunków organizacyjnych dla zaistnienia w szkole zewnętrznych odbiorców projektu (w tym zapewnienia profesjonalnej opieki ze strony nauczycieli, doradcy zawodowego czy psychologa). Druga to zaproszenie gimnazjalistów z okolicznych szkół, którzy zaciekawieni jednym z zawodów (tj.: technik obsługi turystycznej, technik organizacji reklamy, technik spedytor, technik żywienia i usług gastronomicznych oraz kucharz, fryzjer, piekarz, cukiernik, sprzedawca), chcą przyjrzeć mu się z bliska. Trzecia to współpraca z lokalnymi przedsiębiorcami pozwalającymi na zapoznanie uczestników przedsięwzięcia ze specyfiką konkretnego środowiska pracy. W praktyce gimnazjalistę, który zdecydował się skorzystać z tej propozycji, czekają 10-godzinne warsztaty (w znacznej mierze realizowane w ZSUiP), podczas których jego przewodnikiem staje się tutor młodzieżowy, wprowadzający w arkana danego zawodu, dzielący się zdobytym już doświadczeniem, a także wiedzą o samej szkole – co stanowi wartość dodaną ich wspólnych kontaktów i może już na początku zapewnić większe poczucie bezpieczeństwa tej grupie uczestników, która zdecydowałaby się na rekrutację do ZSUiP. Kluczem dla efektywności opisywanych tutaj działań wydają się zatem sami tutorzy młodzieżowi, których gotowość i zaangażowanie może pomóc gimnazjalistom w przejściu przez istotny moment rozwojowy.

Przedmiot i metodologia realizowanych badań

Realizowanie innowacji pedagogicznej „Pasje zawodowe...” zwiększa ofertę możliwych do wykorzystania w Zespole Szkół Usług i Przedsiębiorczości form tutoringów. Obecność jednocześnie w tej samej przestrzeni tutoringów wychowawczo-rozwojowego i rówieśniczego stworzyła więc unikatową szansę dokonania wglądu pozwalającego określić znaczenie obu form dla ich użytkowników. I właśnie ów fakt zadecydował o podjęciu obserwacji badawczych tych zjawisk i poszerzeniu tym samym zgromadzonej wiedzy o praktyce tutoringów

w polskim systemie oświaty (Sarnat-Ciastko, 2015). Przyjęto też, że punktami wyjścia planowanych eksploracji będzie wskazanie, jaki jest obraz tutoringów rówieśniczego wśród uczestników innowacji pedagogicznej, a także próba określenia tego, czy stany Ja różnicują grupę tutorów młodzieżowych bądź/i podopiecznych tutorów. Co ważne, uznano, że przedmiotem badań (odnoszących się do drugiego z opisanych tutaj problemów badawczych) staną się dostrzeżone w analizie transakcyjnej „realności psychologiczne” (Harris, 2009, s. 40), czyli stany Ja definiowane jako wzorce uczuć i doświadczeń, bezpośrednio powiązanych z odpowiadającymi im spójnymi wzorcami zachowań (Stewart, Joines, 2016, s. 479). W rozumieniu AT struktura osobowości człowieka zawiera w sobie bowiem przestrzenie uzupełniane doświadczeniami zdobywanymi samodzielnie od pierwszych chwil życia dziecka (archeopsychiczny stan Ja; stan Ja-Dziecko), w wyniku kontaktu z rodzicami bądź innymi znaczącymi osobami (eksteropsychiczny stan Ja; stan Ja-Rodzic), a także w świadomej relacji i reakcji na „tu i teraz” (neopsychiczny stan Ja; stan Ja-Dorosły) (Berne, 1961, s. 23).

Należy zaznaczyć, że choć stworzona przez Erica Berne’a koncepcja stanów Ja uznawana jest za fundament samej analizy transakcyjnej (Drego, 1993, s. 5), w swojej ewolucji przyjęła ona dwa zasadnicze ujęcia: funkcjonalne – odnoszące się do dostrzegalnych przejawów stanów Ja, a także strukturalne – odnoszące się do ich zawartości (Stewart, Joines, 2016, s. 27). Należy zaznaczyć, że w kontekście prezentowanego tutaj przedmiotu badań, przyjęto za bardziej adekwatne ujęcie strukturalne, a przede wszystkim jego – pogłębioną o kolejność rozwijanych się stanów Ja w trakcie życia człowieka – analizę strukturalną drugiego stopnia (Pankowska, 2010, s. 34–39). Posłużono się do tego modelem przyjętym przez Jarosława Jagiełę (Jagięła, 2011, s. 27–29; Pierzchała, 2013, s. 46), w którym występują poniższe komponenty:

- Rodzic w Rodzicu (przyjęty w analizie funkcjonalnej stan Rodzica Kontrolującego – **RK**), który jest zbiorem rodzicielskich norm, zasad czy powinności;
- Dorosły w Rodzicu (przyjęty w analizie funkcjonalnej stan Rodzica Praktycznego – **RP**), który jest zbiorem praktycznych i efektywnych działań, przyjętych od rodziców procedur;
- Dziecko w Rodzicu (przyjęty w analizie funkcjonalnej stan Rodzica Opiekuńczego – **RO**), który jest przestrzenią instynktów opiekuńczych, sposobów wyrażania troski i wsparcia;
- Rodzic w Dorosłym (w analizie funkcjonalnej stan Ethosu – **E**), który jest zbiorem świadomie przyjętych i zweryfikowanych treści pochodzących ze stanu Ja Rodzic;
- Dorosły w Dorosłym (przyjęty w analizie funkcjonalnej stan Logos – **L**), na bieżąco gromadzący i analizujący informacje zbierane z doświadczanego „tu i teraz”;
- Dziecko w Dorosłym (w analizie funkcjonalnej stan Pathos – **P**), który jest zbiorem świadomie przyjętych i zweryfikowanych treści/emocji pochodzących ze stanu Ja Dziecko;

- Rodzic w Dziecku (przyjęty w analizie funkcjonalnej stan Dziecko Przystosowane – **DZP**), który zawiera zbiór emocji i zachowań pozwalających na społeczną adaptację;
- Dorosły w Dziecku (przyjęty w analizie funkcjonalnej stan Mały Profesor – **MP**) – przestrzeń rozwoju intuicji i twórczych strategii eksploracji rzeczywistości czy rozwiązywania problemów;
- Dziecko w Dziecku (przyjęty w analizie funkcjonalnej stan Dziecko Naturalne – **DZN**) – miejsce najbardziej pierwotnych i spontanicznych reakcji emocjonalnych, będących odpowiedzią na otaczający świat.

Biorąc pod uwagę ustaloną problematykę badawczą, zdecydowano się na wykorzystanie metody studium przypadku, dostarczającej „podstaw do podejmowania decyzji praktycznych dotyczących konkretnych działań czy programów z zakresu polityki społecznej, edukacyjnej, ale także istotnych przesłanek do usprawniania funkcjonowania badanych środowisk, instytucji, osób” (Kubiniowski, 2011, s. 173), która umożliwi dokonanie pomiaru zarówno zmiennych jakościowych, jak i ilościowych (Rubacha, 2008, s. 331). Do tego wykorzystano: wywiad otwarty, kwestionariusze ankiet: „Mieć tutora”, „Być tutorem”, „Mieć tutora i być tutorem”, jak również narzędzie „Egogram strukturalny. Kwestionariusz samooceny stanów Ja”, opracowany przez Adriannę Sarnat-Ciastko oraz Annę Pierzchałę (Pierzchała, 2013, s. 354–358)⁴. Sama procedura badawcza została zrealizowana w lutym 2017 r. i objęła zaangażowanych w innowację pedagogiczną „Pasje zawodowe...” przedstawicieli Zespołu Szkół Usług i Przedsiębiorczości w Płocku. W grupie ankietowanych znalazło się: 84 uczniów (spośród których 29 posiadało własnych tutorów, 45 było tutorami młodzieżowymi, a 10 pełniło obie role jednocześnie). Przy czym w badaniu wzięło udział 66 uczennic i 17 uczniów z II i III klasy technikum i zasadniczej szkoły zawodowej. Przeprowadzono wywiady otwarte z 9 tutorami młodzieżowymi (wywiady anonimowe), z dwójką ich nauczycieli-opiekunów (Edytą Kotkowską-Raczyńską oraz Martą Leśniewską-Garlicką), autorką innowacji (wicedyrektor szkoły Danielą Karolak), inspiratorką innowacji i twórczynią szkolenia dla tutorów młodzieżowych (Dorotą Cichecką) oraz dyrektorem szkoły (Henrykiem Cicheckim). W oparciu o zebrane dzięki wykorzystaniu wyżej wymienionych narzędzi dane dokonano analizy; przy czym – ze względu na przyjętą w niniejszym artykule tematykę – poniższa prezentacja odnosić się będzie do drugiego postawionego tutaj problemu badawczego.

⁴ Należy zauważyć, że w oryginale kwestionariusz ten składa się z 45 stwierdzeń, do których badany odnosi się w dwojaki sposób. Po pierwsze uznaje, w jakim stopniu go dotyczy, a po drugie – na ile stanowią jego dobrą czy złą cechę. Na potrzeby realizowanych tutaj badań zrezygnowano jednak z próby o dokonanie samooceny.

Stany Ja uczniów biorących udział w innowacji

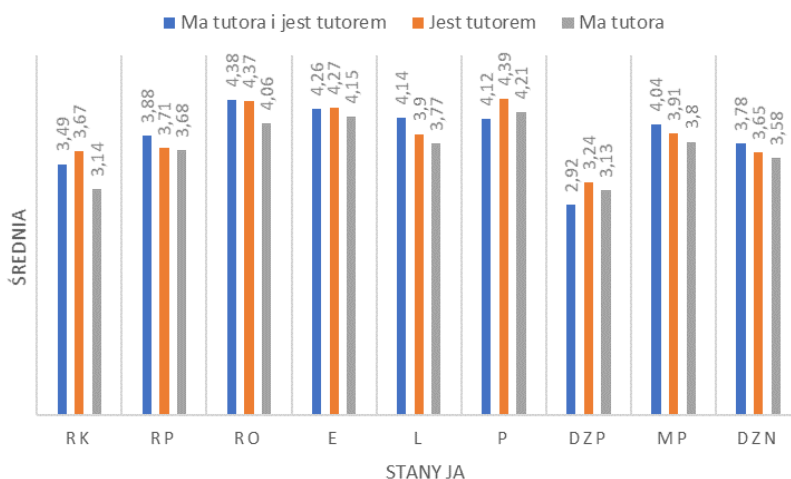
Należy zauważyć, że uczniowie z dużym zaangażowaniem wzięli udział w realizacji badań. Chętnie dzielili się swoim doświadczeniem podczas trwania wywiadów, jak również rzetelnie wypełnili narzędzia badawcze. Można było odnieść wrażenie, że badany zależało na podzieleniu się swoim doświadczeniem. Dotyczyło to zwłaszcza uczniów pełniących funkcję tutora młodzieżowego (dostrzec można było u nich dominujące poczucie dumy z realizowanej roli, poczucie odpowiedzialności oraz niedosytu kontaktu z podopiecznym), o czym może świadczyć choćby ta wypowiedź dwójki badanych: „Czuliśmy się dumni, że ktoś się interesuje tym kierunkiem naszym, tą szkołą i że chcą tu przyjść. I jeszcze, że to my w ogóle odpowiadamy, a nie jakaś inna osoba” (U6 i U5)⁵. Z kolei zastanawiającym wydało się to, że owe pozytywne doświadczenia w mniejszym stopniu okazały się dostrzegalne u tych uczniów, którzy korzystali jedynie z pomocy tutora-nauczyciela (pojawiający się u niektórych brak zrozumienia, jaką rolę ma pełnić tutor-nauczyciel w ich życiu), co mogłoby świadczyć o mniejszym poziomie zaangażowania w budowanie relacji tutorskiej.

Po zakodowaniu zebranych z kwestionariusza „Egogram strukturalny...” danych dokonana została ich analiza, oparta na wykonaniu podstawowych statystyk opisowych, w tym obliczeniu średniej, wskazującej obecność stanów Ja w analizie strukturalnej drugiego stopnia. Ta pokazała istniejące różnice pomiędzy badanymi grupami uczniów posiadających swojego tutora-nauczyciela, pełniących rolę tutora młodzieżowego, bądź też doświadczających obu tych ról równocześnie. Prezentuje to wykres 1.

Dokonując wglądu w zilustrowane tutaj dane, należy dostrzec przede wszystkim istotnie wyższy poziom Rodzica Kontrolującego w grupie uczniów, którzy są tutorami młodzieżowymi, w porównaniu z pozostałymi grupami (oceniony nieparametrycznym testem Kruskala-Wallisa dla prób niezależnych – $H=16,574$, $p=0,00$). Może to wskazywać na odczuwaną przez tę grupę silną odpowiedzialność za pełnioną rolę i szczególną koncentrację uwagi na byciu tutorem, który jest zbiorem rad, norm i doświadczeń. Staje się „z urzędu” wzorem dla młodszej młodzieży, swoistym „nosicielem” wiedzy o szkole i prezentowanym zawodzie (o czym też świadczą tego typu głosy: U1 i U3 „Trzeba mu [gimnazjaliście – dop. A.S.-C.] po prostu powiedzieć coś, wytłumaczyć, tak jak on to rozumie, aby on to rozumiał. I zrozumieć jego przede wszystkim, żeby dotrzeć do niego własnym językiem [...]”). Co ciekawe, uczniowie posiadający swojego tutora (nauczyciela) charakteryzowali się z kolei najniższym stanem Rodzica Kontrolującego przy najniższym poziomie odchylenia standardowego, wskazu-

⁵ Należy zauważyć, że dokonując wiernej transkrypcji anonimowych wywiadów z uczniami, każdemu z badanych przypisano symbol (np. U1 – uczeń pierwszy), co zostało zaznaczone w przytoczonych oryginalnych wypowiedziach.

jącym na jednorodność odpowiedzi badanych. Ten zatem mógł niejako uaktywnić się wraz ze wzrostem przyjmowanej odpowiedzialności za innych. W tej perspektywie choć pozostałe różnice aktywności stanów Ja nie są potwierdzone statystycznie, to jednak sugerują obecność szeregu interesujących zjawisk, które być może przy większej liczbie badanych uczniów; stałyby się więc istotne. Przede wszystkim można zauważyć, że w grupie uczniów będących tutorami młodzieżowymi i posiadającymi swoich tutorów obecny jest wyższy poziom Małego Profesora i Dziecka Naturalnego oraz Logosu, przy najniższej niż w innych grupach średniej Dziecka Przystosowanego. Taka sytuacja może wskazywać na poczucie swobody tej grupy uczniów, która – wsparta przez opiekunów (tutorów-nauczycieli) – realizuje swoje tutorskie obowiązki w najbardziej twórczy i harmonijny sposób (adekwatny względem rzeczywistości). Potrafi też (najwyższy poziom Rodzica Praktycznego) najlepiej wykorzystywać wyuczone procedury, będąc być może przez to najbardziej pewną czynionych przez siebie kroków. Wnioski te dla owej grupy potwierdzają także najmniejsze poziomy odchylenia standardowych w tych kategoriach.



Wykres 1
Stany Ja badanych uczniów (wyniki średnie)

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

Przeprowadzona analiza danych wskazała, że sposób korzystania z tutoringu może różnicować stany Ja badanych uczniów, choć związek ten jest potwierdzony tylko w przypadku kategorii Rodzica Kontrolującego, który to stan przejawia

największą swoją aktywność w grupie tutorów młodzieżowych. Pomimo tylko tej jednej zależności statystycznej, zebrane obserwacje wskazują na inne cechy badanych grup. W szczególny sposób wyróżnia się jedynie 10-osobowa grupa spełniająca jednocześnie rolę podopiecznego tutora i tutora rówieśniczego. Wydaje się, że doświadczenie wyniesione z własnych tutoriali w naturalny sposób oddziałuje na jakość realizowanych obowiązków. Struktura stanów Ja tej grupy uczniów najbardziej charakteryzowała się obecnością Małego Profesora, Dziecka Naturalnego, Logosu oraz Rodzica Praktycznego, co sugerować może swobodę i wysoką umiejętność w budowaniu i realizowaniu działalności tutorskiej wśród gimnazjalistów. Ta wskazówka winna być zatem potwierdzeniem dla twórców innowacji, że jednoczesne realizowanie obu form tutoringu (rówieśniczej i wychowawczo-rozwojowej) może przynieść najlepsze efekty. Z kolei koncentracja jedynie na formule rówieśniczej powinna być wzmocniona odczuwalną przez tutorów młodzieżowych obecnością wspierającego dorosłego opiekuna-nauczyciela, który bądź co bądź staje się tutorem tutorów młodzieżowych (U9: „[...] pani [opiekun tutorów młodzieżowych – dop. A.S.-C.] też do nas podchodzi nie jako do dzieci, tylko do dorosłych”), ale także realizacją szkoleń tutorskich dla młodzieży, która docenia profesjonalizację własnych działań (U7: „[...] myślę, że gdyby nie ten tutoring, no to też nie miałabym takich podstaw, żeby podejść do dziewczyny i tak nagle powiedzieć. A, że mam taki już certyfikat, to bardziej wypada. Wiadomo”) oraz ich klimat, który różnił się od typowych lekcji w szkole (U2: „No bo [podczas szkoleń dla tutorów młodzieżowych – dop. A.S.-C.] była taka atmosfera, że nikt sobie nie dokuczał, że nawet się nie śmiali, jak ktoś powiedział źle. Każdy siebie rozumiał i pomagał tam współpracować z innymi. No i to mi się najbardziej spodobało. Nikt się nie uważał, że jest wyższy, nie poniżał, ani nic, tylko razem”).

Tutoring rówieśniczy w Zespole Szkół Usług i Przedsiębiorczości w Płocku traktowany jest jako swoista alternatywna forma doradztwa zawodowego gimnazjalistów, którzy – jak zauważono – często nie potrafią dokonywać trafnych dla siebie wyborów dalszego etapu kształcenia. Stąd też rola tutorów rówieśników jest interesującym rozwiązaniem, wartym podjęcia dalszych pogłębionych obserwacji badawczych z wykorzystaniem innych zmiennych, grup kontrolnych, bądź też badań podłużnych nad toczącym się w tej szkole procesem. Należy jednak na koniec dostrzec jeszcze jedną wartość dodaną innowacji pedagogicznej „Pasje zawodowe – program z wykorzystaniem metody tutoringu rówieśniczego”. Jest nią odczuwalna zmiana klimatu szkoły w obszarze jakości relacji rówieśniczych wśród uczniów tej placówki. Tutorzy młodzieżowi, którzy w wywiadach ujawnili niedosyt kontaktów ze swoimi gimnazjalnymi podopiecznymi, czują się kompetentni w wykorzystywaniu zdobytych umiejętności we własnym gronie. Uzyskany certyfikat ukończenia szkolenia tutorskiego staje się gładkim, przepustką umożliwiającą przekraczanie granic braku znajomości i interweniowanie w swoistych sytuacjach kryzysowych, które niemożliwe byłoby przez do-

rosłych pracowników szkoły. Wspomina o tym trzech badanych uczniów, mówiąc: „Łatwiej nam łąpać teraz kontakt z innymi ludźmi z naszej szkoły. Poza tym, jak widzimy, że coś się dzieje, to nie mamy już takiego czegoś, że śmiejemy się jak wszyscy, tylko już tak bardziej... Reagujemy” (U5, U6 i U4). Ten opis zdaje się otwierać zupełnie nową przestrzeń badawczą, która – w co należy ufać – będzie w dalszym ciągu eksplorowana.

Bibliografia

- Berne, E. (1961). *Transactional Analysis in Psychotherapy*. New York: Grove Press Inc.
- Dmowska, A., Kalka, J. (2014). Tutoring rówieśniczy. W: A.I. Brzezińska, K. Appelt, S. Jabłoński, J. Wojciechowska, B. Ziółkowska (red.), *6-latki w szkole. Edukacja i pomoc* (s. 67–85). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Drego, P.A. (1993). Paradigms and Models of Ego States. *Transactional Analysis Journal*, 23 (1), 5–29. <https://doi.org/10.1177/036215379302300102>.
- Gaś, Z.B. (1999). *Młodzieżowe programy wsparcia rówieśniczego*. Katowice: Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”.
- Gondek, J. (2005). Tutoring – stara czy nowa metoda/strategia edukacyjna? Wartości poznawcze i dydaktyczne współpracy z rówieśnikami. *Forum Dydaktyczne*, 0, s. 9–11.
- Harris, T.A. (2009). *Ja jestem OK – ty jesteś OK. Praktyczny przewodnik po analizie transakcyjnej*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- <http://www.zsuip.pl/index.php/innowacja-ped>. Pobrane 3 listopada 2017.
- Jagiela, J. (2011). Transakcyjny model w procesie wielostronnego nauczania-uczenia się. W: J. Jagiela (red.) *Analiza transakcyjna w edukacji* (s. 19–47). Częstochowa: Wydawnictwo AJD.
- Król-Mazurkiewicz, J. (2013). Tutoring rówieśniczy – edukacyjnym SPA dla zmęczonej szkoły. W: E. Murawska (red.), *Szkoła w dyskursie teorii i praktyki. Wybrane konteksty* (s. 47–58). Słupsk – Poznań: Wydawnictwo Naukowe CONTACT.
- Kruszewski, K. (red.) (2009). *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Warszawa: PWN.
- Kubinowski, D. (2011). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*. Lublin: Wydawnictwo Marii Curie-Skłodowskiej.
- Miller, L.J., Kohler, F.W., Ezzell, H., Hoel, K., Strein, Ph.S. (1993). Winning with Peer Tutoring: A Teacher’s Guide. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 37 (3), 14–18. <http://dx.doi.org/10.1080/1045988X.1993.9944604>.

- Pankowska, D. (2010). *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Pawlak, A. (2009). *Tutoring dziecięcy w procesie nauczania-uczenia się dzieci siedmioletnich i ośmioletnich*. Lublin: Wydawnictwo Marii Curie-Skłodowskiej.
- Pierzchała, A. (2013), *Pasywność w szkole. Diagnoza zjawiska z punktu widzenia analizy transakcyjnej*. Częstochowa: Wydawnictwo AJD.
- Program innowacji pedagogicznej „Pasje zawodowe – program z wykorzystaniem metody tutoringu rówieśniczego” (2015). Płock: Dokument niepublikowany.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki (Dz. U. z 2002 r. nr 56, poz. 506).
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Sarnat-Ciastko, A. (2012). Peer tutoring – czyli w jaki sposób w brytyjskim systemie edukacji zachęca się uczniów do wolontariatu. W: M. Mirowska (red.), *Praca socjalna aktywnym instrumentem polityki społecznej – od wolontariatu do zatrudnienia* (s. 131–147). Częstochowa: Wydawnictwo AJD.
- Sarnat-Ciastko, A. (2015). *Tutoring w polskiej szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Stewart, I., Joines V. (2016). *Analiza transakcyjna dzisiaj. Nowe wprowadzenie*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Topping, K.J. (2001). *Peer Assisted Learning. A Practical Guide for Teachers*. Newton: Brookline Books.
- Topping, K.J. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25 (6), 631–645. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410500345172>.
- Topping, K.J. (1994). A Typology of Peer Tutoring. *Mentoring&Tutoring: Partnership in Learning*, 2 (1), 23–24. <http://dx.doi.org/10.1080/0968465940020104>.
- Ustawa z 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r. poz. 59).

Adrianna SARNAT-CIASTKO

The Ego States of Peer Tutors. The Effects of the Pedagogical Innovation “The Professional Passions – the Program with the Use of Peer Tutoring Method”

Summary

Between 2015–2018 one of the schools in Płock was implementing a pedagogical innovation which used peer tutoring. It involved the support of trained students-tutors given to their younger colleagues from other schools in the choice of profession. Interestingly, the same school also uses the method of an educative-developmental tutoring, which involves creating relationships between the teacher-tutor and his pupil. Thus, in the same place we can find students who have their own tutors, who are tutors themselves, or who experience both of these realities. This perspective stimulated research curiosity of the author of this article, who decided to determine if students who experience different types of tutoring are differentiate Ego states.

Keywords: Ego States, school tutoring, peer tutoring, pedagogical innovation.