

JANA CHOJECKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID – 0000-0002-5971-6228

TUTORING W PROFILAKTYCE POZYTYWNEJ – SPOSÓB NA WZMACNIANIE ODPORNOŚCI PSYCHICZNEJ I POZYTYWNEGO ROZWOJU DZIECI I MŁODZIEŻY

Wprowadzenie: Poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o to, co działa w profilaktyce (*what works in prevention*) jest kluczowym elementem praktyki opartej na dowodach naukowych. Odejście od defensywnych metod profilaktyki w stronę działań wzmacniających zasoby jednostkowe i społeczne skutkuje nowymi rozwiązaniami praktycznymi.

Cel badań: Niniejszy artykuł przybliży ideę wykorzystania tutoringu, w tym tutoringu rówieśniczego jako metody wzmacniania odporności psychicznej i pozytywnego rozwoju dzieci i młodzieży. Interesującym rozwiązaniem jest pomysł, by w rolę tutora wcielało się dziecko z „grupy ryzyka”, stając się wsparciem dla podopiecznego/nowicjusza.

Stan wiedzy: Tutoring w praktyce pedagogicznej nie stanowi novum, jednak położenie większego nacisku na aktywność wychowanków, którzy wspierają siebie nawzajem, a już zwłaszcza angażowanie dzieci z „grupy ryzyka” w działania profilaktyczne stanowi obszar wymagający dalszych badań. W praktyce edukacyjnej można znaleźć można doniesienia badawcze potwierdzające skuteczność tutoringu prowadzonego przez uczniów z trudnościami edukacyjnymi (Cohen i in., 1982; Giesecke, Cartledge, 1993), brakuje jednak badań obejmujących szerszy (tj. nie tylko dydaktyczny) kontekst takiej praktyki.

Podsumowanie: Chcąc podnosić efektywność i skuteczność działań profilaktycznych należy poszukiwać tego, co działa. Stawiając sobie za cel wzmacnianie odporności psychicznej kolejnych pokoleń dzieci i młodzieży, warto korzystać ze sposobów, które przynoszą pozytywne rezultaty, a tutoring jest tego dobrym przykładem.

Słowa kluczowe: tutoring, tutoring rówieśniczy, rezyliencja, profilaktyka pozytywna

WPROWADZENIE

Utopijna wizja świata, z którego udało się wyeliminować wszystkie zachowania problemowe, jest kusząca i wzmacnia pedagogiczny „nawyk naprawiania”, sprawiając, że energia kolejnych pokoleń praktyków lokowana jest nie tam, gdzie jest potrzebna. W tradycyjnym modelu profilaktyki – nazywanej profilaktyką negatywną (Demel, 1968) – wysiłki realizatorów rozmaitych działań były skupione na eliminowaniu czynników ryzyka, które zwiększały prawdopodobieństwo podejmowania zachowań ryzykownych przez dzieci, młodzież i dorosłych. Efekty tak prowadzonej profilaktyki defensywnej już z założenia nie mogły przynieść pozytywnych rezultatów. Dlatego tak istotne stały się dociekania badawcze, których celem było określenie mechanizmów pozytywnej adaptacji i czynników wzmacniających odporność jednostek na negatywny wpływ czynników ryzyka, co zaowocowało rozwojem koncepcji *resilience*, która zostanie omówiona w dalszej części artykułu.

PROBLEM I CEL BADAŃ

Wśród licznych teorii na plan pierwszy wysunęły się użyteczne dla pedagogiki założenia salutogenezy, pozwalające spojrzeć na zdrowie z perspektywy dynamicznych procesów rozpiętych na kontinuum zdrowia (Wysocka, 2015). W tym kontekście, za sprawą Krzysztofa Ostaszewskiego, pojawiło się w polskiej literaturze pedagogicznej pojęcie pozytywnej profilaktyki, która „polega na kompensowaniu siły czynników ryzyka (zagrożeń) poprzez rozwijanie i wzmacnianie indywidualnych lub środowiskowych czynników chroniących [...]. Chodzi tu o wzmacnianie czynników i procesów, które sprzyjają zdrowiu i pozytywnemu rozwojowi jednostek oraz stanowią przeciwwagę dla stresorów, czynników ryzyka, sytuacji kryzysowych, wyzwań i trudności napotykanych w ciągu życia” (Ostaszewski, 2016). Profilaktyka pozytywna jest działalnością aktywną, służącą pomnażaniu zasobów jednostkowych i społecznych, jest działalnością uprzedzającą, co oznacza, że za cel stawia sobie wzmacnianie mechanizmów prawidłowej adaptacji i rozwoju dzieci i młodzieży w ogóle, a nie tylko tych doświadczających niekorzystnych warunków życia.

Celem dalszych analiz jest zwrócenie uwagi na możliwość wykorzystania tutoringu, w tym tutoringu rówieśniczego, w kontekście wzmacniania odporności psychicznej dzieci i młodzieży.

STAN WIEDZY. REZYLIENCJA

Efektem dociekań naukowych jest koncepcja *resilience*, fenomen odporności psychicznej, który bywa rozumiany jako zestaw cech, właściwości jednostki – ktoś jest albo nie jest odporny psychicznie lub jako proces, w którym dochodzi do interakcji czynników ryzyka, podatności i czynników chroniących (Borucka, 2011).

Resilience rozumiana jako proces aktywuje potrzebne zasoby jednostki do poradzenia sobie w nagłych, trudnych sytuacjach, jest dynamiczna, a więc zmienna w czasie, zależna od sytuacji (Piórkowska i in., 2017). Jak wskazuje Michael Rutter, w pewnych sytuacjach proces rezyliencji może być uruchomiony i jednostka może kontynuować normalną trajektorię życia mimo napotkanych trudności (Rutter, 2013), podczas gdy w innych okolicznościach procesy te nie zostaną uruchomione, a jednostka zareaguje na czynniki ryzyka w sposób nieprzystosowawczy. „Kiedy zmieniają się okoliczności, rezyliencja też się zmienia” (Rutter, 1987, s. 317).

Resiliency, rozumiana jako cecha jednostki, jest względnie stałą dyspozycją, która świadczy o elastyczności poznawczej, tolerancji na frustracje, umiejętności radzenia sobie z emocjami. To owa własność jednostki uruchamia proces rezyliencji, a więc każe jednostce poszukiwać zasobów potrzebnych do poradzenia sobie z napotkanymi trudnościami (Piórkowska i in., 2017). Badania Ruttera pokazują, że te osoby, które dobrze sobie radziły z trudnościami, nie posiadały jednego, skutecznego sposobu, lecz znały różne strategie i mogły z nich elastycznie korzystać (Rutter, 2012).

W profilaktyce pozytywnej nie zapomina się o czynnikach ryzyka, które są predyktorami zachowań problemowych. Zwłaszcza w pracy z dziećmi i młodzieżą ze środowisk zagrożonych dysfunkcjami, wzmacnianiu czynników chroniących musi towarzyszyć jednoczesna redukcja ryzyka (Ostaszewski, 2016). Niemniej punkt ciężkości zostaje przeniesiony z „[...] czynników ryzyka” ku „procesom pokonywania sytuacji ryzyka” (Rutter, 1987, s. 317). Skoro na rezyliencję można patrzeć jak na proces, to uzasadnione w działaniach profilaktycznych będą wszystkie te aktywności, które zmierzają do budowania pozytywnych relacji w podstawowych środowiskach wychowawczych, do wyposażania w kompetencje jednostki oraz do redukcowania zagrożeń w środowisku dorastania (Ostaszewski, 2014; Pilecka, Fryt, 2011, s. 59–68). Działania te pokrywają się z czynnikami chroniącymi, a więc cechami, właściwościami i sytuacjami, które osłabiają negatywny wpływ czynników ryzyka, a które w sposób kompleksowy zebrane zostały przez Ann Masten w tzw. krótką listę. Czynniki te lokują się w:

- środowisku funkcjonowania dziecka: przynajmniej jeden troskliwy rodzic, inny znaczący dorosły, prospołeczna grupa odniesienia, aktywny udział w życiu religijnym wspólnoty;
- cechach i umiejętnościach jednostki: umiejętności poznawcze, wiara w sens życia, adekwatny obraz własnej osoby, umiejętności kontroli emocji;
- środowisku szkolnym – więź ze szkołą, pozytywny klimat wychowawczy placówki;
- zasobach środowiskowych – dostępie do aktywnych form spędzania czasu wolnego i wsparcia w rozwiązywaniu różnych trudności, pozytywnych wzorcach w społeczności lokalnej (Masten, Bames, 2018).

Coraz częściej w realizowanych programach profilaktycznych można znaleźć działania zmierzające do budowania odporności psychicznej rozumianej jako proces i choć nadal kluczowym elementem jest rozwój kompetencji jednostkowych (obszar działań psychopedagogicznych), to coraz więcej propozycji dotyczy budowania pozytywnych relacji jednostki ze środowiskiem życia i aktywizacji sił tkwiących w społecznościach lokalnych (obszar działań socjopedagogicznych) (Kania, 2016). Jedną z form wzmacniania czynników chroniących jest tutoring, o którym w literaturze pedagogicznej napisano już wiele, a o którym w kontekście profilaktyki pozytywnej można by mówić znacznie więcej.

TUTORING

Idea tutoringu sięga starożytności, gdy władcy korzystali z indywidualnego wsparcia w zdobywaniu wiedzy i umiejętności potrzebnych im do pełnienia swojej roli, lecz bardziej znana i dostępna stała się w Anglii, gdzie do dziś pełni istotną rolę w edukacji kolejnych pokoleń studentów w dwóch uniwersytetach – Cambridge i Oxfordzie (Poradnik Tutora). W polskiej myśli pedagogicznej tutoring wyrasta z pedagogiki dialogu Janusza Tarnowskiego i jest postrzegany bardziej jako sposób życia i podejścia do uczniów niż konkretna metoda pracy. Bazując na relacji tutor – uczeń, za cel stawia sobie budowanie więzi wychowawczej na podstawie dialogu i wzmacnianie potencjałów tkwiących w każdym człowieku (Zwolska-Płuska, 2018). Tutoring bywa także definiowany jako jedna z „metod edukacji zindywidualizowanej opierającej się na bezpośrednim spotkaniu tutora z podopiecznym, w relacji «jeden na jeden», Ja–Ty, mistrz–uczeń [...]. Jest metodą, która wzmacnia poszukiwania i zainteresowania podopiecznego, umożliwia poznanie jego mocnych i słabych stron, doskonali zdolności i kompetencje, a także kształtuje postawy, wartości i priorytety życiowe. Opiera się na współpracy, w ramach której tutor towarzyszy

w planowaniu ścieżki rozwoju tutee zgodnie z postawionym celem, a następnie udziela wsparcia na drodze jej urzeczywistnienia” (Program Life-Tutoringu, s. 11).

Tutoring kładzie nacisk na uczenie przez współpracę, w interakcji z drugim człowiekiem, który jest dla ucznia osiągalny, z którym w konsekwencji tworzy więź nie tylko na potrzeby realizacji zadania, ale interpersonalną oraz intrapsychiczną, dającą poczucie bezpieczeństwa, zrozumienia.

Jak wskazuje Keith Topping, tutoring jest praktyką podejmowaną przez osoby, które nie są zawodowymi nauczycielami, a które wspierają drugiego człowieka w zdobywaniu wiedzy i umiejętności „w interaktywny, ukierunkowany i systematyczny sposób” (Topping, s. 6). Tutorem w związku z tym może być każdy i choć bardziej skuteczna jest współpraca z tutorem, który w danej kwestii wie i potrafi więcej, to nie jest to warunek *sine qua non*.

Wśród celów tutoringu wymienia się (Budzyński, 2009; Pająk, 2012):

- uruchomienie i wykorzystanie potencjału ucznia,
- wspieranie samodzielności w samokształceniu i rozwoju przez całe życie,
- zachęcanie do wzięcia odpowiedzialności za swoje życie i wybory.

W związku z tym w literaturze przedmiotu wymienia się różne rodzaje tutoringu edukacyjnego:

- ze względu na miejsce, w którym się go stosuje, może to być tutoring uniwersytecki, szkolny, domowy;
- ze względu na to, kim jest tutor mówimy o tutoringu rodzicielskim, nauczycielskim, rówieśniczym;
- ze względu na cel wyodrębnia się tutoring akademicki, dydaktyczny, rozwojowy, wychowawczy i artystyczny (Sławińska, 2015).

WZMACNIANIE CZYNNIKÓW CHRONIĄCYCH POPRZEZ TUTORING

Z perspektywy działań profilaktycznych tutoring dydaktyczny, rozwojowy i wychowawczy stanowi główną oś zainteresowania. Jednym z czynników ryzyka podejmowania zachowań problemowych są niepowodzenia szkolne, których negatywne konsekwencje można obserwować w obszarze ja–dorośli, ja–sytuacje zadaniowe, ja–rówieśnicy i ja–ja. Podjęcie działań zmierzających do wsparcia ucznia w zdobywaniu wiedzy, rozwijaniu umiejętności poznawczych, budzeniu zaciekawienia światem stanowi istotny czynnik chroniący, dzięki któremu po pierwsze można zlikwidować przyczyny trudności edukacyjnych, po drugie przygotować do aktywnego uczestniczenia w życiu społecznym w przyszłości (Pilecka, Fryt, 2011). Tutoring rozwojowy może być skutecznym sposobem pracy z uczniem służącej

wzmocnieniu jego potencjałów, wypracowaniu adekwatnego obrazu własnej osoby, budowaniu poczucia samoskuteczności i autonomii, a więc – patrząc z perspektywy krótkiej listy Ann Masten czynników, które pełnią istotną rolę w budowaniu systemu ochronnego młodego człowieka. Tutoring wychowawczy pozwala tutorowi wejść w świat wartości swojego ucznia, dokonać diagnozy potrzeb, a następnie w sposób zindywidualizowany zaplanować działania służące wsparciu go w radzeniu sobie z różnymi trudnościami, w poszukiwaniu bardziej adekwatnych, optymalnych sposobów zaspokajania swoich potrzeb. Korygowanie zachowań niepożądanych przy wsparciu życzliwego, akceptującego tutora wydaje się bardziej efektywne i może być wykorzystywane zarówno w przestrzeni szkolnej, jak i w placówkach wychowawczych, socjoterapeutycznych czy poprawczych (Zwolska-Płuska, 2018).

Myśląc o skutecznych działaniach profilaktycznych wzmacniających odporność psychiczną, warto przyjrzeć się tutoringowi prowadzonemu przez nauczycieli/wychowawców i rówieśniczemu. Masten podkreśla istotną rolę życzliwego dorosłego w budowaniu odporności psychicznej. „Obecność nauczyciela – tutora pozwala na indywidualny charakter pracy z wychowankiem, czas poświęcony tylko dla niego, współpracę opartą na osobistej relacji i pomocy w rozwoju. Nauczyciel – tutor przewodnik zaprasza wychowanka do rozwoju, by w konsekwencji zobaczyć dokonującą się w nim zmianę” (*Poradnik Tutora*, s. 12). Dzieci i młodzież zagrożone niedostosowaniem społecznym i niedostosowane społecznie miewają negatywne doświadczenia szkolne, które skutkują niechęcią do uczestniczenia w procesie uczenia się (a w konsekwencji wypadaniem z systemu edukacji). Spotkanie na swej drodze nauczyciela-tutora, osoby, która dzięki bliskiej relacji i wzmacnianiu zasobów ucznia wspiera go w rozwoju stanowiłoby istotny czynnik chroniący, który mógłby być przeciwwagą dla trudnych doświadczeń. „Nauczyciel/wychowawca – tutor cieszący się autorytetem u młodzieży jest bardzo ważnym czynnikiem w ich prawidłowym rozwoju” (*Poradnik Tutora*, s. 18). Jak wskazuje Anna Brzezińska, w relacji tutorskiej, w której istnieje równowaga między kompetencjami tutora i ucznia, stawianymi wymaganiami i formami wsparcia ma szansę dojść do zaspokojenia kluczowych – z perspektywy teorii samostanowienia – potrzeb: bliskości, autonomii i kompetencji zarówno u ucznia, jak i tutora, co skutkuje bardziej efektywną edukacją (Brzezińska, 2012). Co ważne – patrząc z perspektywy środowiskowych czynników chroniących – tutoring staje się „strategią i stylem zarządzania instytucją edukacyjną” (Krzychała, 2009, s. 39), wpływając na klimat społeczny szkoły i zmieniając sposób pracy i relacje między nauczycielami i między nauczycielami a uczniami.

Nauczyciel-tutor jest potrzebny uczniowi, by jasno zaznaczać granice, zachęcać do wysiłku, stawiając przed uczniem kolejne wyzwania, modelując relacje społeczne, wzmacniając poczucie kompetencji i samoskuteczności ucznia przy

jednoczesnym indywidualnym i instytucjonalnym wspieraniu go w różnych sytuacjach (Brzezińska, Appelt, 2013).

Jak wskazują Anna Brzezińska i Karolina Appelt, w niektórych obszarach to rówieśnik będzie bardziej skutecznym tutorem, gdyż posiadając podobne doświadczenia, sposób rozumienia świata i porozumiewania się jest dla swojego kolegi bardziej osiągalny i może stać się autorytetem nie ze względu na pozycję społeczną i rolę zawodową, którą pełni, ale ze względu na pożądane kompetencje (Brzezińska, Appelt, 2013). W literaturze przedmiotu można spotkać dwie odmiany pracy rówieśniczej – wspólne uczenie się i tutoring rówieśniczy (Sławińska, 2015). Z pierwszym mamy do czynienia wtedy, gdy uczniowie posiadają podobne kompetencje i wspólnie dążą do wyznaczonego celu, dzieląc się tym, co posiadają. W tutoringów rówieśniczym jedna z osób posiada większe kompetencje w danej dziedzinie i udzielając instrukcji i pomocy wspiera uczącego się w wejściu na wyższy poziom kompetencji (Brzezińska, 2012). Pod pojęciem tutoringów rówieśniczego kryje się zarówno uczenie się w indywidualnej relacji z osobą w tym samym wieku, co nowicjusz, jak i uczenie się od starszego – o 2, 3 lata – tutora, a także uczenie się nie tylko w diadzie, lecz i w kilkusobowych zespołach (Gaustad, 1992).

Keith Topping zwraca uwagę, że różnica w kompetencjach między tutorem a nowicjuszem nie powinna być nadmierna, bowiem tutor zaczyna się w takiej relacji nudzić, sam niewiele z niej czerpiąc, a i dla uczącego się zazwyczaj przestaje być wsparciem, bowiem raczej instruuje, niż stawia wyzwania, co w konsekwencji nie prowadzi do celu, jakim jest rozwój jednostki (Topping).

Interesującą odmianą tutoringów rówieśniczych jest postawienie w roli tutora osoby z grupy ryzyka (Gaustad, 1992). Ryzyko to dotyczy zarówno trudności edukacyjnych, jak i występowania w życiu jednostki innych czynników ryzyka, które zwiększają podatność na zachowania problemowe. Jak wskazuje Joan Gaustad, „[...] nie ma powodu, by każde dziecko z grupy ryzyka miało nie mieć tutora albo, być może, samo było tutorem” (Gaustad, 1992, s. 66). Okazuje się bowiem, że przyjęcie roli tutora może być czynnikiem motywującym jednostkę do podnoszenia swoich kompetencji (np. edukacyjnych), może być źródłem doświadczeń uczących i otwierać na nowe możliwości. Co więcej, wychowanek-tutor, który sam zmagają się z różnymi trudnościami może wspierać i modelować nowe zachowania u podopiecznego. W konsekwencji zarówno u podopiecznego, jak i tutora mogą zostać uruchomione mechanizmy wspierające proces rezyliencji, a dzięki wzmocnieniu łańcucha pozytywnych zdarzeń obie strony mogą zyskać i/lub aktywować czynniki chroniące.

PRZEGLĄD WYNIKÓW BADAŃ

Tutoring rówieśniczy prowadzony przez osoby z grupy ryzyka z powodzeniem jest wykorzystywany w procesie edukacji (Feldman, Allen, 1972), ale mógłby być także częściej i w sposób bardziej usystematyzowany wprowadzany do działań wychowawczych, profilaktycznych i resocjalizacyjnych (Duckenfield, Slavin, Madden, 1989). Pojawia się jednak wątpliwość, czy w sytuacji, gdy tutorem jest dziecko z grupy ryzyka albo osiągające niskie wyniki w nauce, uczeń/nowicjusz dostaje należyte wsparcie i czerpie z relacji tutorskiej tyle, ile by mógł, gdyby miał kompetentnego tutora. Część badań dowodzi, że dzieci pracujące w parach z tutorem osiągały lepsze wyniki w nauce niż uczniowie, którzy pracowali samodzielnie (Cohen i in., 1982; Giesecke, Cartledge, 1993; Watts i in., 2019). Część jednak wskazuje na brak postępów u uczniów uczonych przez tutora z niskimi wynikami w nauce (Feldman, Allen, 1972), a nawet na regres (Feldman i in., 1976).

Tutoring, w tym tutoring rówieśniczy, od wielu lat wchodzi w obszar zainteresowań badawczych w naukach społecznych. Metaanaliza 29 doniesień badawczych z lat 1975–1998 wskazuje na wysoką efektywność oddziaływań opartych na modelu pracy tutor-tutee w zdobywaniu umiejętności czytania wśród uczniów szkół podstawowych. Efektywność ta zależy od poziomu przeszkolenia tutorów (wolontariuszy i studentów) i pracy jeden na jeden (Elbaum i in., 2000). Metaanaliza 65 doniesień badawczych wskazuje na efektywność uczenia się przy wykorzystaniu tutoringów, ale podkreśla także istotne korzyści płynące dla tutora rówieśniczego, który dzięki zaangażowaniu w proces nauczania, sam lepiej przyswaja materiał i pogłębia jego zrozumienie, co w konsekwencji przekłada się na jego wyniki edukacyjne. Badania wskazują jednak na brak związku między uczestnictwem w tutoringach a wzrostem poczucia własnej wartości u obu stron relacji (Cohen i in., 1982).

Wyniki eksperymentu pedagogicznego prowadzonego przez 27 tygodni wśród uczniów pochodzących ze środowiska o niskim statusie socjo-ekonomicznym, u których pojawiły się trudności edukacyjne, wskazują, że zajęcia pozalekcyjne oparte na tutoringach, mogą kompensować braki intelektualne wynikające z zaniedbań środowiskowych, wpływając tym samym na wyniki w nauce, ale także na motywację do uczenia się. Co ciekawe, największe postępy poczynili uczniowie, którzy uczestniczyli w programie w niepełnym wymiarze (między 11 a 20 godzin zajęć), a nie ci, którzy skończyli 27 tygodniowy kurs (Allen, 2015, s. 31).

Postawienie w roli tutora uczniów z grupy ryzyka może przynieść pozytywne rezultaty zarówno tutorom, jak i uczniom, na co wskazują wyniki dwuletniego programu „The Partners for Valued Youth”. Dzięki pełnieniu roli tutora uczniowie z grupy ryzyka wzmocnili swoje kompetencje, poczucie pewności siebie

i odpowiedzialności, oraz zmienili podejście do uczenia się i do szkoły. Uczący się pracowali w małych, maksymalnie 3-osobowych zespołach, co pozwalało im czuć się bezpiecznie, w konsekwencji chętniej zadawali pytania, a tutorzy mogli na nie od razu udzielać odpowiedzi. Interesująca wydaje się zmiana, która dokonała się w tutorach, a dotyczyła ona nastawienia wobec nauczycieli – sami pełniąc tę funkcję, potrafili lepiej zrozumieć prowadzącego i zachowywać się zgodnie z oczekiwaniami społecznymi zarówno w klasie, jak i poza nią, co podkreślali także rodzice tutorów (Robledo, 1990).

Metaanaliza dokonana przez Andre J. Nickow i współpracowników objęła 96 doniesień badawczych dotyczących pracy opartej na tutoring u uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych (*secondary schools*). Wyniki wskazują, że tutoring jest bardziej efektywny wtedy, gdy tutorami są nauczyciele lub przeszkoleni profesjonalści niż rodzice czy nieprofesjonalści. Lepsze wyniki przynosi tutoring prowadzony na początku drogi edukacyjnej i lepiej, gdy jest on realizowany w trakcie zajęć szkolnych niż w formie zajęć dodatkowych (Nickow, Oreopoulos, Quan, 2020).

Badania prowadzone wśród koreańskich studentów wskazują na jednoznaczny, pozytywny wpływ tutoring u uczniów w obszarze postępów edukacyjnych, pracy zespołowej czy umiejętności komunikacyjnych, jednak w przypadku tutorów postępy te nie są tak znaczące. Badania wstępne i posttest wskazują, że u tutorów nie zaobserwowano przyrostu wiedzy czy umiejętności pracy zespołowej, co, zdaniem badaczy, może wynikać z faktu, że tutor jest skupiony na wzmocnieniu zmiany u ucznia, a wchodząc w rolę tutora, ma umiejętności pracy w zespole (Seo, Kim, 2019).

W polskiej myśli profilaktycznej i resocjalizacyjnej dostrzega się pozytywny wpływ tutoring u (Fidelus, 2015; Sajdera, 2016; Sławińska, 2015; Twardowski, 2014; Babiuk-Massalska, 2015) na proces uczenia się i rozwoju. Choć programy edukacyjne oparte na tutoring u są z powodzeniem realizowane na różnych poziomach w polskim systemie edukacji (Sajdera, 2016), to wciąż brakuje rodzimych, rzetelnych badań potwierdzających ich efektywność i skuteczność w różnych obszarach, także pozaedukacyjnych. Ważne w tym miejscu wydają się słowa Marii del Refugio Robledo, „[...] trzeba pamiętać, że program PYV nie jest panaceum na wszystkie kłopoty i nie powinno się oczekiwać, że będzie działał na każdego w dowolnych warunkach” (Robledo, 1990, s. 110). Słowa te dotyczą nie tylko tego konkretnego programu, ale każdego, który jest realizowany w Polsce, wzywają nas one bowiem do kilku rzeczy: do stworzenia opartych na dowodach naukowych programów tutorskich, które będą poddawane systematycznej ewaluacji i ewentualnej modyfikacji, do stworzenia podręczników, które zagwarantują ujednoczone standardy realizacji programu, do szkolenia kadry realizującej oddziaływanie, a także do zbierania danych z różnych badań i poddawania ich metaanalizom. To tylko część

zaleceń, które mają szansę zwiększyć nie tylko skuteczność działań, ale i zachęcić do częstszego korzystania z tutoringu w praktyce pedagogicznej, resocjalizacyjnej i profilaktycznej (Robinson, Loeb, 2021).

Anna Fidelus zwraca uwagę, że osoby dokonujące czynów zabronionych często szukają wsparcia w zmianie swoich nastawień emocjonalnych i poznawczych tak, by w konsekwencji móc zmienić swoje postępowanie, a doświadczony tutor, tworząc z nim bliską więź, może inicjować i wspierać proces zmiany (Fidelus, 2015). Pojawia się jednak pytanie o ewentualny demoralizujący wpływ tutora z grupy ryzyka na wychowanka. Czy wsparcie i kontrola wychowawcy wystarczy, by zapobiec ewentualnym negatywnym wpływom? Obszar ten wymaga dalszych, dogłębnych analiz.

KORZYŚCI PŁYNĄCE Z TUTORINGU

Niewątpliwie jednak tutoring niesie wiele korzyści, które mają wymiar edukacyjny, rozwojowy, profilaktyczny i wychowawczy.

Wśród korzyści, które czerpie uczeń/nowicjusz zaznaczają się (Duckenfield; Gaustad, 1992; Mysior, 2014):

- wzrost wiedzy przekładający się na lepsze rezultaty edukacyjne,
- wzrost umiejętności komunikacyjnych i interpersonalnych,
- nabycie umiejętności planowania celów długoterminowych,
- wzmocnienie wiary w siebie,
- zaspokojenie potrzeb emocjonalnych,
- nabycie umiejętności proszenia o pomoc i wzmocnienie przekonania, że można przezwyciężyć trudności przy wsparciu i współpracy z innymi.

Tutoring niesie wiele korzyści dla tutora, który (Gaustad, 1993; Mysior, 2014):

- uczy się i zapamiętuje materiał lepiej dzięki temu, że nauczał go innych;
- uczy się krytycznego i bardziej ustrukturyzowanego myślenia, poszerza perspektywę, co skutkuje rozwojem sfery poznawczej;
- zdobywa umiejętności komunikacyjne i interpersonalne;
- wyrabia nawyk pracy;
- wzmacnia poczucie samoskuteczności i podnosi poczucie własnej wartości;
- angażuje swoją energię w działania, które mają znaczenie i uczy się pomagać innym;
- rozwija kreatywność szukając nowych sposobów dotarcia do ucznia.

Jak pokazują badania Adrianny Sarnat-Ciastko najskuteczniej działają ci tutorzy, którzy jednocześnie sami uczestniczą w tutoringu wychowawczo-rozwojowym.

Zdobyte podczas tutoriali umiejętności mogą być przekładane na pracę z własnymi podopiecznymi (Sarnat-Ciastko, 2017).

Zdaniem Anny Brzezińskiej i Karoliny Appelt tutoring rówieśniczy winien być formą uzupełniającą, a nie zastępującą pracę nauczyciela/wychowawcy. To dorosły jest odpowiedzialny za koordynowanie i korygowanie pracy tutorów i uczniów (Brzezińska, Appelt, 2013). Tym bardziej, że „jakość wsparcia [tutora – przyp. J.C.] jest znacznie mniejsza niż profesjonalnego nauczyciela” (Topping, s. 7).

Całkowita rezygnacja nauczyciela/wychowawcy z kontroli nad relacją tutorską, podobnie jak nadmierna kontrola, może prowadzić do negatywnych konsekwencji, które w literaturze przedmiotu zostały nazwane „efektem wahadła” (Brzezińska, Appelt, 2013). Gdy nauczyciel utraci kontrolę nad grupą, może chcieć ją odzyskać, nasilając kontrolę, co w konsekwencji może rodzić bunt i niechęć wśród wychowanków, a także zniszczyć zaufanie i chęć współpracy z wychowawcą i rówieśnikami.

Poza niewątpliwymi korzyściami, które z tutoringu płyną dla tutora, zdarza się, że ten ponosi również koszty – przy nadmiernym obciążeniu obowiązkami może bowiem pojawić się uczucie bycia wykorzystywanym, a także poczucie nierównowagi, gdy tutor, dając wiele od siebie, sam niewiele otrzymuje. Łącząc wychowanków w pary, warto zwracać uwagę na wszelkie przejawy dominacji tutora nad uczniem, by hamować te zapędy tak, by nie doszło do przemocy w relacji tutorskiej. Wśród negatywnych konsekwencji dla ucznia/nowicjusza na plan pierwszy wysuwa się wyuczona bezradność, która może być spowodowana nadmiernym uzależnieniem od pomocy innych i utratą wiary we własne możliwości i moc sprawczą. Uczeń, który wielokrotnie staje w sytuacji niewiedzy i braku umiejętności wobec bardziej kompetentnych rówieśników, może utrwalić w sobie niższe poczucie własnej wartości (Mysior, 2014; Brzezińska, 2012). Skutecznym sposobem pozwalającym zapobiec z jednej strony osadzeniu się w roli tutora, z drugiej utrwaleniu bierności i zaniku inicjatywy u ucznia może być zamiana ról. Uruchomienie kompetencji i sięgnięcie po mocne strony u wychowanków pozwoli na to, by raz jedna, raz druga osoba stawała się tutorem, co w konsekwencji umacnia poczucie samoskuteczności, które jest jednym z kluczowych czynników chroniących w profilaktyce pozytywnej. Należy także – na co zwracają uwagę Brzezińska i Appelt (Brzezińska, Appelt, 2013) – zadbać o równowagę między funkcjami adaptacyjną i emancypacyjną, które powinny stanowić cel wychowania. Niemniej tutoring stać się może sposobem na emancypację kosztem adaptacji, a gdy mowa o fenomenie odporności (*resilience*), to jest to jednak pozytywna adaptacja do zmieniających się warunków, zatem położenie nacisku na uczenie umiejętności pozwalających odnaleźć się w świecie, przy jednoczesnym wzmacnianiu mocnych stron uczniów i zachęcaniu ich do samorozwoju może być skutecznym sposobem na wzmacnianie odporności psychicznej kolejnych pokoleń dzieci i młodzieży.

SKUTECZNOŚĆ PROGRAMÓW TUTORSKICH

Budowanie skutecznych i efektywnych oddziaływań tutorskich wymaga zarówno od dorosłych organizatorów oddziaływań, jak i od uczestników swoistego przygotowania i przeszkolenia.

Pierwszym najważniejszym elementem jest określenie celu, który będzie SMARTny (szczegółowy, mierzalny, atrakcyjny i akceptowalny, realistyczny i określony w czasie) i jasny dla tutora i ucznia. Zbyt duży cel albo zbyt ogólny może być z jednej strony niemożliwy do osiągnięcia, a z drugiej bez określenia wskaźników niemożliwe będzie zmierzenie, czy został osiągnięty. Nie jest to element charakterystyczny tylko dla tutoringu, ale dla każdego postępowania celowościowego.

Skuteczność działań zależy również od posiadanych zasobów, dlatego zanim rozpocznie się realizację celów, warto przyjrzeć się, czym można dysponować – mowa tu o zasobach materialnych, ale także osobowych, o czasie, o wiedzy i umiejętnościach posiadanych przez wychowawców i wychowanków. Pomocne na tym etapie jest także określenie jasnych kryteriów kwalifikowania tutorów – jakie zasoby musi mieć wychowanek, by stał się tutorem rówieśniczym, co już posiada, a w co należałoby go w drodze szkolenia wyposażyć.

Równie istotne jest ustalenie kryteriów kwalifikacyjnych dla uczniów/novicjuszy, tym bardziej że efektem oddziaływań ma być przyrost wiedzy i/lub umiejętności, zatem ustalenie stanu wyjściowego jest kluczowe (Pilecka, Fryt, 2011, s. 67–68). Na skuteczność wszelkich oddziaływań wychowawczych ma wpływ relacja między nauczającym a uczącym się, dlatego istotne jest zwrócenie uwagi na prawidłowy dobór par tutorskich, by zadbać zarówno o bezpieczeństwo, jak i o odpowiedni poziom wyzwań – tylko wtedy będzie mowa o tutoringu, a nie jedynie instruowaniu podopiecznego. Określenie harmonogramu przewidzianego na systematyczną pracę tutorską oraz miejsca, w którym odbywa się wspólne uczenie się też jest wyznacznikiem profesjonalnie przygotowanych oddziaływań, a co więcej zapobiega przeciążaniu zarówno ucznia, jak i tutora nadmierną pracą. W ten sposób można zapobiegać zniechęceniu i wypadaniu z oddziaływań.

Nim tutorzy rozpoczną swoją pracę powinni zostać przeszkoleni, by skutecznie korzystać z narzędzi ułatwiających komunikację z uczniem, czy odpowiednich sposobów motywowania go do pracy. Brak szkoleń może skutkować przejęciem wyobrażonej roli nauczyciela i stosowaniem nieskutecznych motywatorów, a także stawianiem zbyt dużych wymagań, które w konsekwencji mogą być źródłem frustracji.

Zgodnie z tym, na co wskazano wcześniej najważniejszym elementem w pracy tutorskiej jest udzielanie wsparcia przez dorosłych wychowawców/nauczycieli zarówno tutorowi, jak i uczniom/novicjuszom. Muszą oni mieć świadomość, że

w każdej sytuacji mogą zwrócić się do wychowawcy z prośbą o wsparcie i że nie zostaną przez to negatywnie ocenieni. Dobrze jest też poddawać superwizji pracę par tutorskich, by na bieżąco korygować ewentualne błędy i niejasności. Takiego wsparcia i pomocy potrzebują również nauczyciele/wychowawcy, którzy z tutoringów rówieśniczego korzystają, co z jednej strony zapobiega ich zniechęceniu, czy przeciążeniu, z drugiej zapobiega albo pozwala wyłapywać błędy na bieżąco, dając możliwość ich skorygowania. Użyteczne jest także włączenie do oddziaływań rodziców i społeczności lokalnej, gdyż z jednej strony pełnią rolę zasobową – dając wsparcie, dostarczając wiedzy i umiejętności, które mogą być przydatne w trakcie realizacji działań, z drugiej zaś pozwalają na przenoszenie zdobytej wiedzy i/lub umiejętności poza instytucję do środowiska lokalnego, w którym zarówno uczniowie, jak i tutorzy mogą sprawdzić siebie i poczuć, że ich praca jest użyteczna i ma wymiar praktyczny.

Efektywność i skuteczność oddziaływań tutorskich wymaga pomiarów i dokumentacji. Sprawdzanie na bieżąco, czy cele pośrednie są realizowane, ocena końcowa osiągnięć uczniów, ale i ewaluacja odroczone powinny być stałym elementem wszystkich działań opartych na dowodach naukowych (Gaustad, 1992; Traczyński, 2009).

PODSUMOWANIE

To, że dorosły, profesjonalnie przygotowany wychowawca może pełnić rolę tutora i dzięki pozytywnej diagnozie wydobywać i wzmacniać mocne strony wychowanka, a także zachęcać go do rozwoju, stanowi podstawę wszelkich działań opiekuńczo-wychowawczych i profilaktyczno-resocjalizacyjnych od setek lat i jak wskazuje Anna Brzezińska, niesie ze sobą wiele korzyści dla ucznia (Brzezińska, 2012). Dorosły wychowawca staje się inicjatorem mechanizmów sprzyjających pozytywnej adaptacji, do których Ann Masten zalicza system przywiązania (do rodziców, bliskich, przyjaciół, rówieśników), samoregulacji, uczenia się i przetwarzania informacji, motywacji i nagród (Masten, 2014). Co więcej, może świadomie stosować różne strategie wzmacniania odporności psychicznej uczniów, o których pisał Michael Rutter (Rutter, 1987).

Anna Fidelus wskazuje na użyteczność metody tutoringów w pracy resocjalizacyjnej, zwracając uwagę, że jest to holistyczne podejście, które bazując na bliskiej relacji między tutorem a wychowankiem może skutecznie wspierać tego drugiego w dążeniu do zmiany nastawień poznawczych, emocjonalnych i behawioralnych, co stanowi rzeczywisty cel procesu (auto)resocjalizacji (Fidelus, 2012).

Dlaczego jednak w wielu sytuacjach to rówieśnicy będą pełnić bardziej doniosłą rolę w budowaniu odporności psychicznej? W okresie dorastania to grupa odniesienia staje się źródłem informacji o sobie i świecie, to relacje rówieśnicze pozwalają na ćwiczenie umiejętności wchodzenia w relacje, ich podtrzymywania, które są przydatne w późniejszym życiu. To w grupie odniesienia doświadcza się poczucia przynależności nie ze względu na więzy krwi, ale cechy indywidualne, tożsamościowe. Ta doniosła dla rozwoju jednostki rola rówieśników może być przekuta na tworzenie i prowadzenie skutecznych działań profilaktycznych, a jak pokazują wyniki badań, osobami znaczącymi, uczącymi nowych umiejętności mogą być nie tylko ci, którzy świetnie sobie radzą, ale i ci, którzy sami mierzą się i/lub mierzyli z różnymi trudnościami. Dzięki temu równolegle można budować odporność psychiczną u ucznia/nowicjusza i u tutora, który doświadczając bycia użytecznym, może wzmacniać samoskuteczność. Jeśli wśród znaczących czynników chroniących można znaleźć doświadczenie troski i wsparcia od znaczącej osoby, stawianie pobudzających do rozwoju wymagań oraz możliwość uczestniczenia w wartościowych i znaczących aktywnościach, to tutoring może ich dostarczać obu stronom (Duckenfield). Profilaktyka pozytywna nie odwraca głowy od czynników ryzyka, lecz dostrzegając je podejmuje wysiłki, by równoważyć i/lub osłabiać ich wpływ na prawidłowy rozwój jednostki.

W polskiej myśli profilaktycznej i resocjalizacyjnej dostrzega się pozytywny wpływ tutoringu (Fidelus, 2015; Sajdera, 2016; Sławińska, 2015; Twardowski, 2014; Babiuk-Massalska, 2015), a metody wpływu osobistego wykorzystywane są w praktyce (Górski, 1985), jednak brakuje badań, które pozwoliłyby uchwycić efektywność i skuteczność oddziaływań opartych na tutoringu rówieśniczym w realizowanych programach profilaktycznych. Dzieci i młodzież z „grup ryzyka” cechuje się umiejętnościami świadczącymi o ich odporności psychicznej (Opora, 2011), warto zatem wykorzystać je do działań kierowanych.

W profilaktyce bezdomności (Pogotowie Społeczne), uzależnień (Bielik, 2004; *Jestem Henryk*) czy prostytucji (Ronatowicz, Porembska, 2013; Surmiak, 2018) korzysta się ze wsparcia osób, które same doświadczyły w swoim życiu różnych trudności, dzięki czemu mogą modelować sposoby zaradcze i lepiej, pełniej wspierać osoby, które chciałyby dokonać zmiany w swoim życiu. Brakuje jednak podobnych inicjatyw w szeroko pojętej profilaktyce wśród dzieci i młodzieży¹ (Ostaszewski, 2016). Dlatego, jak wskazuje Krzysztof Ostaszewski i Wiesław Poleszak, należałoby

¹ Warto jednak pamiętać, że spotkania z osobami uzależnionymi nie spełniają standardów profesjonalnej psychoprofilaktyki i mogą być źródłem negatywnych konsekwencji dla dzieci i młodzieży. Opowieści neofitów powodować bowiem mogą u młodych odbiorców przekonanie, że uzależnienie nie stanowi istotnego problemu, bo ostatecznie można przestać używać.

położyć nacisk na „wprowadzanie programów rówieśniczych, ukierunkowanych na budowanie pozytywnego wpływu rówieśniczego. W środowisku liceum wartościowe wydają się programy edukacji rówieśniczej – ukierunkowane na pomoc koleżeńską w nauce oraz wsparcia rówieśniczego” (Ostaszewski, Poleszak, 2019, s. 200).

WNIOSKI

Współczesny model profilaktyki zakłada znaczącą rolę rówieśniczych oddziaływań profilaktycznych, których celem jest dostarczanie nowych wzorów zachowań i wzmacnianie zasobów jednostki. W działaniach tych dokonuje się stała wymiana ról – każdy może uczyć i wspierać, i z tej pomocy korzystać, a uczenie dokonuje się przez nauczanie (Gaś, 2003). Włączanie liderów młodzieżowych (Cyrklaff, 2009) do działań profilaktycznych skutkuje pozytywnymi zmianami w przestrzeni szkolnej, na co uwagę zwraca Małgorzata Michel (2014), ale także wpływa na zwiększanie efektywności i skuteczności działań profilaktycznych.

Odejście od perspektywy deficytów i przyjęcie perspektywy pozytywnego rozwoju dzieci i młodzieży skutkuje poszukiwaniem czynników i mechanizmów wzmacniających ten rozwój. Dużo łatwiej ustalić, czego nie ma być, czego należy unikać, co stanowi odstępstwo od norm i zasad, niż określić, co ma być w zamian i jak to osiągnąć. Niemniej warto wysiłki badawcze kierować w stronę tego, co działa w profilaktyce (*what works in prevention*), by realizowane oddziaływania faktycznie wzmacniały odporność psychiczną kolejnych pokoleń dzieci i młodzieży.

BIBLIOGRAFIA

- Allen, B. (2015). After-School Tutoring Increases Academic Performance. *Journal of Teaching, Learning, and Scholarship*, 2, 3, 1–48.
- Babiuk-Massalska, A. (2015). Tutoring rówieśniczy w edukacji przedszkolnej. Analiza procesu uczenia się w diadzie mały nauczyciel – mały uczeń. *Studia z Teorii Wychowania*, VI, 1(10), 177–195.
- Bielik, S. (2004). Czy bycie terapeutą pomaga w trzeźwieniu? *Świat Problemów*, 9. Pobrane 22, Lipca, 2021 z: <http://www.psychologia.edu.pl/czytelnia/62-wiat-problemow/799-czy-bycie-terapeuta-pomaga-w-trzezewieniu.html>
- Borucka, A. (2011). Koncepcja resilience. Podstawowe założenia i nurty badań. W: W. Junik (red.). *Resilience* (s. 11–28). Warszawa: Parpamedia.

- Brzezińska, A. (2012). Tutoring w edukacji: kaprys, konieczność czy szansa rozwoju dla ucznia i nauczyciela? W: J. Iwański (red.). *Tutoring młodych uchodźców* (s. 39–65). Warszawa: Stowarzyszenie Praktyków Kultury.
- Brzezińska, A., Appelt, K. (2013). Tutoring nauczycielski, tutoring rówieśniczy: aspekty etyczne. *Forum Oświatowe*, 2(49), 13–29.
- Budzyński, M. (2009). Tutoring szkolny – jak przez dialog rozwijać ucznia i motywować go do nauki. W: C. Czekerda i in. (red.). *Tutoring w szkole między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej* (s. 32–35). Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej.
- Cohen, P.C., Kulik, J.A., Kulik Chen-Lin, C. (1982). Educational Outcomes of Tutoring: A Meta-analysis of Findings. *American Educational Research Journal*, 19(2) 237–248. <https://doi.org/10.3102/00028312019002237>
- Cyrklaff, M. (2009). Metoda edukacji rówieśniczej w profilaktyce i promocji zdrowia. *Wychowanie Na Co Dzień*, 10–11(193–194), 22–24.
- Demel, M. (1968). *O wychowaniu zdrowotnym*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Duckenfield, M., *The Performance of At-Risk Youth as Tutors*. Pobrane 20, Lipca, 2021 z: <https://dropoutprevention.org/content/the-performance-of-at-risk-youth-as-tutors/>
- Elbaum, B., Vaughn, S., Hughes, M.T., Moody, S.W. (2000). How effective Are One-to-One Tutoring Programs in Reading for Elementary Students at Risk for Reading Failure? A Meta-Analysis of the Intervention Research. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 605–619.
- Feldman, R.S., Allen, V.L. (1972). *Learning through tutoring: Low-Achieving Children as Tutors*. Pobrane 21, Lipca, 2021 z: <https://eric.ed.gov/?id=ED066667>
- Feldman, R.S., Devin-Sheehan, L., Allen, V.L. (1976). Children Tutoring Children: a Critical Review of Research. W: V.L. Allen (red.). *Children as Teachers: Theory and Research on Tutoring* (s. 235–252). New York–San Francisco–London: Academic Press.
- Fidelus, A. (2012). Metoda tutoringu – wsparcie w procesie autoresocjalizacji osób powracających do życia na wolności. *Probacja*, 1, 82–95.
- Fidelus, A. (2015). Tutoring – an innovative method in rehabilitation work. *Forum Pedagogiczne*, 2, 245–252.
- Gaś, Z.B. (2003). Młodzieżowe programy rówieśnicze. *Remedium*, 3, 1–3.
- Gaustad, J. (1993). Peer and Cross-Age Tutoring. *ERIC Digest*, 79, 1–6.
- Gaustad, J. (1992). Tutoring for at-risk students. *Oregon School Study Council*, 36, 3.
- Giesecke, D., Cartledge, G. (1993). Low-achieving students as a successful cross-age tutors. *Preventing School Failure*, 37(3), 34–43. <https://doi.org/10.1080/1045988X.1993.9944608>
- Górski, S. (1985). *Metodyka resocjalizacji*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.

- Jestem Henryk, alkoholik i terapeuta*. Pobrane 21, Lipca, 2021 z: <https://www.niedziela.pl/artukul/18861/nd/Jestem-Henryk-alkoholik-i-terapeuta>
- Kalkowski, P., *Peer and Cross-Age Tutoring*. Pobrane 21, Lipca, 2021 z: <https://educationnorthwest.org/sites/default/files/PeerandCross-AgeTutoring.pdf>
- Kania, S. (2016). Profilaktyka pozytywna jako tendencja w zapobieganiu zachowań ryzykownych. *Ogrody Nauk i Sztuk*, 6, 255–262. <https://doi.org/10.15503/onis2016.255.262>
- Krzychała, S. (2009). Tutoring wzmacniający nauczycieli jako zespół. W: C. Czekierda i in. (red.). *Tutoring w szkole między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej* (s. 39–42). Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej.
- Masten, A.S. (2014). *Ordinary Magic. Resilience in Development*. New York: The Guilford Press.
- Masten, A.S., Barnes, A.J. (2018). Resilience in Children: Developmental Perspectives. *Children*, 5, 7. <https://doi.org/10.3390/children5070098>
- Michel, M. (2014). Wzmacnianie czynników chroniących w tworzeniu bezpiecznej przestrzeni szkoły w programach liderów rówieśniczych w kontekście koncepcji «resilience». *Resocjalizacja Polska*, 6, 101–120.
- Mysior, R. (2014). Tutoring rówieśniczy nowa jakość edukacji. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 4, 11–15.
- Nickow, A.J., Oreopoulos, P., Quan, V. (2020). The Impressive Effects of Tutoring on PreK-12 Learning: A Systematic Review and Meta-Analysis of the Experimental Evidence. Pobrane 20, Października, 2021 z: https://www.nber.org/system/files/working_papers/w27476/w27476.pdf
- Opora, R. (2011). Nieletni niedostosowani społecznie, lecz odporni psychicznie. W: W. Junik (red.). *Resilience* (s. 29–44). Warszawa: Parpamedia.
- Ostaszewski, K. (2016). Pozytywna profilaktyka po 10 latach. *Świat Problemów*, 1(276). Pobrane 22, Lipca, 2021 z: <http://www.swiatproblemow.pl/pozytywna-profilaktyka-po-10-latach/>
- Ostaszewski, K. (2016). *Standardy profilaktyki*. Warszawa: Krajowe Biuro do spraw Przeciwdziałania Narkomanii.
- Ostaszewski, K. (2014). *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Ostaszewski, K., Poleszak, W. (2019). Skuteczna profilaktyka stosowania substancji psychoaktywnych. W: R. Porzak (red.). *Profilaktyka w szkole. Stan i rekomendacje dla systemu oddziaływań profilaktycznych w Polsce* (s. 190–204). Lublin: Fundacja „Masz Szansę”.
- Pająk, K. (2012). Wybrane praktyki tutoring w Polsce. W: J. Iwański (red.). *Tutoring młodych uchodźców* (s. 19–30). Warszawa: Stowarzyszenie Praktyków Kultury.

- Pilecka, W., Fryt, J. (2011). Teoria dziecięcej odporności psychicznej. W: W. Pilecka (red.). *Psychologia zdrowia dzieci i młodzieży. Perspektywa kliniczna* (s. 48–68). Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Piórkowska, A. i in. (2017). The Brief Resilience Coping Scale – polska adaptacja Krótkiej Skali Prężności Zaradczej. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 215–227.
- Pogotowie Społeczne. Pobrane 22, Lipca, 2021 z: <http://www.pogotowiespoleczne.org.pl/index.php/2016-01-31-18-02-58/punkt-informacyjno-konsultacyjny-program-steetworkingu>
- Poradnik Tutora. Teoria i praktyka w pracy z młodzieżą zagrożoną wykluczeniem społecznym. Pobrane 22, Lipca, 2021 z: <https://docplayer.pl/2375854-Poradnik-tutora-t-or-a-raktyka-w-ra-y-z-o-z-za-zagrozona-wykl-z-n-o-zny.html>
- Program Life-Tutoringu. Podręcznik. Pobrane 22, Lipca, 2021 z: <http://docplayer.pl/2375771-Program-life-tutornig-podrecznik-egzemplarz-bezplatny.html>
- Robinson, C.D., Loeb, S. (2021). High-Impact Tutoring: State of the Research and Priorities for Future Learning. Pobrane 20, Października, 2021 z: https://studentsupportaccelerator.com/sites/default/files/Accelerator_Research_Agenda.pdf
- Robledo, M. del R. (1990). *Partners for Valued Youth: Dropout Prevention Strategies for At-Risk Language Minority Students. Final Technical Report*. Pobrane 20, Października, 2021 z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED342834.pdf>.
- Ronatowicz, W., Poremska, M. (2013). Streetworking formą pracy wśród osób świadczących usługi seksualne. W: R. Kowalczyk, M. Leśniak (red.). *Prostytucja. Studium zjawiska* (s. 195–222). Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.
- Rutter, M. (2013). Annual Research Review: Resilience-clinical implications. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(4), 474–487. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02615.x>
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316–331. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>
- Rutter, M. (2012). Resilience concepts and findings: implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, 21(2), 119–144. <https://doi.org/10.1111/1467-6427.00108>
- Sajdera, J. (2016). Uczenie się w kontekście społecznym – tutoring rówieśniczy jako sposób wspierania zdolności społeczno-poznawczych dzieci w sytuacjach interakcyjnych. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, 2(8), 81–91.
- 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. <https://doi.org/10.16926/eat.2017.06.11>
- Seo, E.H., Kim, M.J. (2019). The effect of peer tutoring for college students: Who benefits more from peer tutoring, tutors or tutees? *The New Educational Review*, 58(4), 97–108.

- Slavin, R.E., Madden, N.A. (1989). What Works for Students at Risk – a Research Synthesis. *Educational Leadership*, 46, 4–13.
- Sławińska, M. (2015). Tutoring rówieśniczy w edukacji, czyli jak uczniowie uczą się od siebie wzajemnie i co z tego wynika. *Forum Oświatowe*, 2(54), 41–56.
- Surmiak, A. (2018). „Jak ktoś uwierzy, to wtedy jest jemu łatwiej”. Koncepcja pomocy dla kobiet rezygnujących ze sprzedaży usług seksualnych na przykładzie katolickiego Ośrodka dla dziewcząt i kobiet zagrożonych prostytutką i chcących porzucić jej uprawianie. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, XIV, 1, 74–96. <https://doi.org/10.18778/1733-8069.14.1.04>
- Topping, K., *Tutoring*. Pobrane 22, Lipca, 2021 z: <https://orientation94.org/uploaded/MakalatPdf/Manchurat/prac05e.pdf>
- Traczyński, J. (2009). Kim jest (mógłby być...) tutor w polskiej szkole? W: C. Czekierda i in (red.). *Tutoring w szkole między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej* (s. 36–38). Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej.
- Twardowski, A. (2014). Możliwość wykorzystania rówieśniczego tutoringu w edukacji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 5, 17–39. <https://doi.org/10.14746/ikps.2014.5.02>
- Watts, G.W., Pedrotty, Bryant, D., Carrol, M.L. (2019). *Students with Emotional-Behavioral Disorders as Cross-Age Tutors: A Synthesis of the Literature*. Pobrane 22, Lipca, 2021 z: https://digitalcommons.tamusa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1006&context=sped_faculty
- Wysocka, E. (2015). *Diagnoza pozytywna w resocjalizacji. Model teoretyczny i metodologiczny*. Katowice: Wyd. UŚ.
- Zwolska-Płuska, K. (2018). Wprowadzenie do tutoringu szkolnego (z pedagogiką dialogu w tle). W: P. Nita (red.). *Poradnik tutora szkolnego*. Pobrane 22, Lipca, 2021 z: <http://www.tutoringszkolny.pl/poradnik>

TUTORING IN POSITIVE PREVENTION – THE WAY TO STRENGTHEN RESILIENCE AND POSITIVE YOUTH DEVELOPMENT

Introduction: What works in prevention is a main question for evidence based practice. Instead of focusing on risk factors and deviant behaviors we need to strengthen individual and social protective factors. It leads to new solutions in prevention practice.

Research Aim: The main purpose of this article is to discuss the possibility to use tutoring, especially peer tutoring for activating resilience processes and positive youth development. It seems interesting to see how at-risk youth can be peer tutors.

Evidence-based Facts: Tutoring is most *effectively used* in education (not only academic) and is beneficial for both tutors and tutees. There is great need to investigate how effective peer

tutoring involving at-risk youth as tutors can be. Research findings confirm that low-achieving students can be effective tutors (Cohen i in.,1982, Giesecke, Cartledge,1993), but there is lack of data how this kind of tutoring can be used in prevention in general.

Summary: Because new approach in prevention has emerged (positive youth development instead of deficit perspective) it is important for researchers as well as for practitioners to find useful factors and mechanisms which can be used to build resilience among children and youth. Tutoring seems to be one of this method. There is a great need to investigate the effectiveness of prevention programs where children at-risk are peer tutors.

Keywords: tutoring, peer tutoring, resilience, positive youth development, positive prevention