

Tutoring, czyli wzajemne wspieranie się w nauce⁸

Keith Topping

Wstęp	93
1. Realistyczne cele	95
2. Pytanie i odpowiedź	96
3. Sprawdzanie i poprawianie błędów	98
4. Omówienie i pochwała	99
5. Czytanie: wspieranie i podsumowywanie	101
6. Pisanie: planowanie i redagowanie	103
7. Matematyka: nawiąz do rzeczywistości i podsumuj	105
8. Nabór i dobór partnerów	108
9. Szkolenie i zapewnianie materiałów	110
10. Monitorowanie/obserwacja i udzielanie informacji zwrotnych	111
Podsumowanie	113
Bibliografia	114
Lektura w języku polskim	116

⁸ Tytuł oryginału *Tutoring*, numer serii *Educational Practices* – 5, tłumaczenie Zofia Janowska.

Uwaga: Oryginalny tytuł zeszytu *Tutoring* nie ma odpowiednika w języku polskim. Nie istnieje słowo określające pomaganie w uczeniu się dokonywane przez nieprofesjonalistę. Nie są to *korepetycje*, bo według polskiego obyczaju to pomoc płatna. *Samopomoc koleżeńska* ma węższy zakres, to tylko część zakresu *tutoringu*. Samo słowo *tutor* bywa w języku polskim używane dla przedstawienia kogoś, kto pełni rolę mentora – doradcy dla doksztalających się nauczycieli lub jako indywidualny opiekun osoby uczącej się. Stąd określenia: *wspomaganie* lub *wspieranie uczenia się*, *pomoc w nauce*, *doksztalcanie* lub *douczenie* wydają się najstosowniejszym wyjściem. W rozdziale najczęściej używanym określeniem, oprócz powyżej wymienionych, jest korepetytor/korepetycje (zawsze jednak w znaczeniu korepetycja bezpłatna), ale stosuje się też terminy *tutor/tutoring* coraz częściej stosowane w polskiej literaturze pedagogicznej.

Tutoring jest piątym zeszytem z serii *Educational Practices* poświęconej działaniom edukacyjnym poprawiającym uczenie się. Zeszyt dotyczy wspierania uczenia się przez osoby określane mianem tutorów. *Tutoring* może być zdefiniowany jako działalność ludzi nie będących profesjonalnymi nauczycielami, którzy pomagają i podtrzymują uczenie się innych w sposób interaktywny, celowy i systematyczny. Pomagającymi mogą być rodzice lub inni opiekunowie, bracia, siostry, inni uczniowie z grupy rówieśniczej oraz wolontariusze.

Badania wykazują, że takie wspomaganie uczenia się może być niezwykle efektywne, co jest cenną informacją, bo istnieją rejony, w których nigdy nie będzie wystarczającej liczby profesjonalnych nauczycieli. Przyrost wiedzy jest tak szybki, że nawet w krajach wysoko rozwiniętych uczniowie nie mogą liczyć wyłącznie na profesjonalnych nauczycieli. Nie każda jednak próba podjęcia douczania jest automatycznie zawsze skuteczna. Aby działania były skuteczne, douczanie musi być przemyślane, dobrze zorganizowane i bacznie obserwowane. Osoby douczające muszą mieć jasność co do tego, jak można pomagać, a jak nie można.

Autorem zeszytu jest Keith Topping, dyrektor Centre for Paired Learning w Instytucie Psychologii Uniwersytetu w Dundee (Szkocja). Centrum prowadzi badania i prace rozwojowe nad „*inteligentnymi systemami uczenia się z wykorzystaniem pomocy rodziców, rówieśników lub programów komputerowych*”. Centrum planuje i ocenia efektywność metod nauczania wspomagającego w odniesieniu do wielu dziedzin i umiejętności (np. czytanie, pisanie, myślenie, ortografia, matematyka, przedmioty ścisłe) dla uczniów w każdym wieku, różnie kształconych na różnych etapach kształcenia (np. szkoła podstawowa, szkoła średnia, szkoła wyższa, uczenie się ustawiczne w środowisku, uczenie się na odległość, nauka w miejscu pracy). K. Topping, specjalista w dziedzinie psychologii wychowawczej, napisał 15 książek i ponad 175 innych publikacji, w tym wiele zestawów multimedialnych do doskonalenia nauczycieli i do kształcenia na odległość. Prezentuje, szkoli, konsultuje i inicjuje różne zespołowe działania i badania na całym świecie.

Na podstawie fragmentu *Słowa wstępnego* redaktora naczelnego serii Herberta J. Walberga.

Wstęp

Tutoring – douczanie/nauczanie dodatkowe/korepetycje – można zdefiniować jako pomoc udzielaną uczniom w sposób interaktywny, celowy i systematyczny przez ludzi nie będących profesjonalnymi nauczycielami. Najczęściej korepetycje odbywają się na zasadzie kontaktu „jeden – jeden”, czyli w parze.

Korepetytorami mogą być rodzice lub opiekunowie, bracia, siostry, pozostali członkowie rodziny, inni uczniowie z grupy rówieśniczej oraz różni wolontariusze. Już pięcioletnie dzieci potrafią nauczyć się być efektywnymi korepetytorami. Korepetytorem może być każdy – każdy może pomóc w czymś komuś innemu. Pomagając innym w nauce, korepetytorzy często sami się przy tym uczą.

Nauczanie tego typu jest bardzo starą praktyką. Było rozpowszechnione w starożytnej Grecji i Rzymie, a są o nim nawet wzmianki we wcześniejszych tekstach. Na przestrzeni dziejów popularność korepetycji raz rosła, raz spadała, jednak nigdy nie przestano ich praktykować.

Korepetytorzy nie muszą być ekspertami w dziedzinie bądź umiejętnościach, których nauczają – jednak jest wskazane, by choć trochę więcej umieli niż ich uczniowie. Jeśli jednak korepetytor jest o wiele bardziej kompetentny niż uczeń, może nudzić go materiał, który opanowuje jego uczeń, przez co sam niewiele zyskuje.

Do korepetycji zwykle nie potrzeba żadnych specjalnych materiałów. Korepetytorzy nie powinni naśladować tego, co – jak im się wydaje – zrobiłby profesjonalny nauczyciel, bo nie mają do tego wystarczającej wiedzy.

Korepetytorzy nie powinni tylko wspierać ucznia, podpowiadać i ułatwiać mu podanie prawidłowej odpowiedzi. Powinni także zachęcać go do przemyślenia oraz modyfikowania jego sposobu widzenia zjawisk. Może istnieje na przykład więcej niż jedna „dobra” odpowiedź?

Dla różnych uczniów korepetycje mogą być przydatne na wiele sposobów. W porównaniu z nauczaniem profesjonalnym korepetycje mogą zapewnić:

- więcej praktyki,
- więcej aktywności i różnorodności,
- szerszy zakres indywidualnej pomocy,
- większą dociekliwość w zadawaniu pytań,
- posługiwanie się prostszym, czyli bardziej zrozumiałym słownictwem,
- więcej wzorów, pokazów i prezentacji,
- więcej przykładów odnoszących się do najbliższego otoczenia,
- większą szansę wykrycia błędnego rozumowania,
- więcej zachęty i samodzielnego poprawiania własnych błędów,
- więcej informacji zwrotnych i pochwał,
- więcej okazji do uogólnień,
- lepszy wgląd w proces własnego uczenia się (metapoznanie),
- większą samokontrolę i poczucie panowania nad własnym uczeniem się.

Zarówno korepetytor, jak i uczeń mogą również nauczyć się chwalić i przyjmować pochwały, rozwinąć w sobie umiejętności społeczne i zwiększyć liczbę kontaktów, poprawić umiejętności komunikacyjne (słuchanie, tłumaczenie, zadawanie pytań, podsumowywanie) oraz nabyć większą pewność siebie.

Najprostsze sposoby udzielania korepetycji koncentrujące się na powtarzaniu i ćwiczeniach typu dryl nie wykorzystują całego potencjału, jaki zawiera w sobie ta forma kształcenia. Jest jednak z nią związane pewne niebezpieczeństwo.

Pomimo że korepetytor może zapewnić uczniowi *więcej* indywidualnego wsparcia w nauce niż profesjonalny nauczyciel, to jego *jakość* jest często znacznie niższa. W porównaniu z nauczycielem korepetytor może mniej dociekliwie dostrzegać błędy i nie zawsze zauważać niewłaściwe zrozumienie tematu. Może powiedzieć lub pokazać swemu uczniowi coś, co jest nieprawdziwe, przez co utrwała błędy ucznia. Wreszcie może, na skutek zniecierpliwienia, po prostu podać uczniowi poprawną odpowiedź lub wykonać za niego zadanie, w wyniku czego uczeń bardzo niewiele się nauczy.

Korepetycje mogą pomagać w opanowaniu materiału, którego naucza się w szkole, na uczelniach bądź w innych instytucjach. Jednak korepetytor może dokładnie nie wiedzieć, jakie są wymogi szkoły opanowania danego materiału, szczególnie jeśli już dawno do niej chodził. Nie można oczekiwać od korepetytora, by wiedział wszystko. Powinien on w każdej sytuacji umieć powiedzieć „*nie jestem pewien*” lub „*to moja metoda, lecz istnieją również inne*”.

Mimo tych potencjalnych niebezpieczeństw, liczne badania wykazują, że korepetycje mogą być bardzo efektywne. Mogą być również bardzo tanim sposobem poprawienia wyników nauczania (Bloom 1984, Cohen, Kulik, Kulik 1982, Devin-Sheehan, Feldman, Allen 1976, Levine, Glass, Meister 1987, Rohrbeck i in. 1999, Sharpley, Sharpley 1981, Topping, Ehly 1998, Walberg, Haertel 1997).

Uwzględniając przedstawione możliwe wady i zalety korepetycji, warto pamiętać, by miały one przemyślaną strukturę i były dobrej jakości. Informacje o efektywności korepetycji przedstawione w raportach z badań nie gwarantują bowiem automatycznie ich skuteczności. O efektywności korepetycji decyduje ich jakość. Korepetytorzy powinni wyraźnie zdawać sobie sprawę, w czym mogą pomóc, a w czym nie.

Zasady efektywnego udzielania korepetycji, wyodrębnione na podstawie badań, przedstawione i opisane w tym rozdziale, można podzielić na trzy rodzaje:

- zasady ogólne (części 1-4) – dla korepetytorów,
- zasady szczegółowe, jak udzielać korepetycji, by nauczyć czytania, pisanie i matematyki (części 5-7) – dla korepetytorów,
- zasady określające, jak organizować korepetycje (części 8-10) – dla nauczycieli i innych osób organizujących formy dodatkowej nauki dla uczniów.

Odniesienia do literatury fachowej oraz sugestie dotyczące dalszych lektur znajdują się na końcu rozdziału.

1. Realistyczne cele

Trzeba ustalić termin korepetycji, rozpoznać ważne dla ucznia cele i umiejętnie łączyć wsparcie w nauce ze stawianiem wyzwań.

Co wynika z badań

Czas spędzany nad poszczególnymi zadaniami jest niezwykle istotnym czynnikiem dla efektywnego uczenia się. Uczenie się podczas krótkich, częstych spotkań jest bardziej skuteczne niż podczas sporadycznych, ale długotrwałych zajęć.

Motywacja ucznia jest najsilniejsza wtedy, gdy ma on osiągać cele ściśle związane z jego aktualnymi potrzebami. Jednak cele te są na ogół krótkoterminowe i nakierowane jedynie na ukończenie zadań, więc należy starać się je rozszerzać.

Nauczanie dodatkowe powinno się zaczynać od rozpoznania aktualnego poziomu rozumienia przez ucznia omawianych zjawisk. Korepetytor musi ustalić jego poziom oraz przyczyny błędnego przyswajania materiału przez ucznia. Następnie rozpocząć nauczanie od tego poziomu jako punktu początkowego, posuwając się do przodu małymi krokami.

Nauczenie strategii uczenia się jest ważniejsze od pamięciowego opanowywania materiału. Nauczyciele w szkole zazwyczaj nie mają wystarczająco dużo czasu, by móc przeprowadzać indywidualne rozmowy z uczniami na temat ich strategii uczenia się – mają więc małe szanse poznania, czy uczniowie wystarczająco dobrze rozumieją przedstawiany materiał. W takim przypadku nauczanie dodatkowe może być szczególnie przydatne (zob. rozdział 1. i 2.).

Zastosowanie

Systematyczne i regularne spotkania

Korepetytor i uczeń muszą ustalić, ile czasu są gotowi poświęcić na wspólną pracę. Ile razy w tygodniu będą się spotykać? Ile będą trwać każde zajęcia? Przez ile tygodni? Gdzie? Nie należy zaczynać niczego, czego nie będzie się w stanie kontynuować lub dokończyć. Regularne spotkania są konieczne, by między korepetytorem a uczniem wytworzyło się zaufanie i by powstał komfort psychiczny.

Skoncentrowanie się na ważnych dla ucznia celach

Często uczniowie doskonale wiedzą, jakiej formy pomocy potrzebują. Ta pomoc może jednak okazać się krótkoterminowa – może zależeć im bardziej na tym, by dobrze odrobić pisemną pracę domową (tak by nauczyciel w szkole był z nich zadowolony), niż na wnikliwym zrozumieniu tematu. Korepetytorzy muszą zaczynać od uwzględnienia najpilniejszych potrzeb uczniów. Jednak powinni rozmawiać z uczniami o ich celach, zachęcając ich przy tym do szerszego i głębszego poznania i zrozumienia materiału. Nie znaczy to oczywiście, że korepetytor zmusza

ucznia do przyswajania tego, w czym sam jest ekspertem lub tego, co sam uważa za interesujące, ani też, że skłania ucznia do myślenia jak on sam.

Rozpoznanie zakresu wiedzy i umiejętności ucznia

Korepetytor musi zorientować się, co uczeń już umie – oraz co on sam sądzi, że potrafi, choć może się mylić. Najlepszą formą poznania, czy uczeń naprawdę dokładnie rozumie zjawiska, jest rozmowa. Warto omówić różnorodne przykłady, by upewnić się, że uczeń potrafi posługiwać się swoją wiedzą i umie ją zastosować w różnych kontekstach.

Niewielkie partie materiału

Uczniowie często są w stanie przyswoić materiał tylko w bardzo małych partiach. Nie należy oczekiwać od nich, by robili duże postępy – korepetytorzy często zapominają, jak długo im samym zajmowało zrozumienie i nauczenie się czegoś.

Zrównoważone proporcje między wsparciem w nauce a stawianiem wyzwań

Z założenia korepetycje mają być wspieraniem ucznia, by mu pomóc w trudnym procesie rozumienia zjawisk. Jednak korepetytorzy nie powinni po prostu podawać uczniom dobrych odpowiedzi, mówić lub pokazywać, jak się coś robi. Może się to wydawać pomocne, prowadzi jednak jedynie do mechanicznego uczenia się pozbawionego prawdziwego zrozumienia. Pamięta się wtedy odpowiedź na pytanie „co”, tymczasem rzeczą najważniejszą jest zrozumienie, „*jak postępować*”, by znaleźć dobrą odpowiedź. Tak więc korepetycje powinny być czymś więcej niż powtarzaniem drylem i stosowaniem wyćwiczonych formuł w praktyce. Może się zdarzyć, że uczniowie będą mieli jakieś poglądy na dany temat, które będą zbyt wąskie lub po prostu nieprawdziwe. Wtedy korepetytor musi postawić uczniowi wyzwanie (w umiejętny i subtelny sposób), by pomóc mu osłabić jego dotychczasowe przekonania, a następnie ułatwić ich zmianę i usprawnić jakość jego rozumowania.

2. Pytanie i odpowiedź

Należy zadać pytanie, dać uczniowi czas od namysłu, po czym podsunąć mu naprowadzającą odpowiedź.

Co wynika z badań

Długotrwały monolog skierowany do ucznia nie jest efektywnym sposobem pomagania mu w nauce. Czas przeznaczony na nauczanie dodatkowe, jeśli ma być wykorzystany efektywnie, musi być naprawdę przeznaczony na wspieranie uczenia się. Różnorodność zadań i wielość sposobów ich realizacji pozwala nie

nudzić się ani uczniom ani korepetytorom. Różne sposoby zadawania pytań różnie wpływają na uczniów. Uczniowie muszą mieć czas na zrozumienie pytań lub zadań, odniesienie ich do poprzednich doświadczeń oraz wymyślenie odpowiedniej strategii postępowania. Podpowiedzi powinny być podsuwane stopniowo, i nie powinny być zbyt rozbudowane. Mają tylko pomóc osiągnąć zamierzony rezultat. Powinny też być zróżnicowane w formie (zob. rozdział 1.).

Zastosowanie

Unikanie monologów

Nie należy podawać uczniom długich i skomplikowanych wyjaśnień. Wszystkie wyjaśnienia powinny być krótkie, sformułowane prostymi słowami i na temat. Należy wydawać polecenia, co robić, a nie podkreślać, czego *nie* robić. Można coś wytłumaczyć po raz drugi, jeśli jest taka potrzeba, ale krótko i innymi słowami.

Powtórzenia

Często pomocne jest zwięzłe powtórzenie tego, czego uczeń nauczył się podczas poprzedniego spotkania z korepetytorem.

Koncentracja

Należy stale koncentrować się na bieżącym zadaniu – niewskazane jest zbaczenie na poboczne, nieistotne tematy. Czas przeznaczony na korepetycję jest cenny, należy spożytkować go rozważnie. Nie znaczy to jednak, że zajęcia mają nie sprawiać przyjemności.

Różnorodność

Należy stosować różnorodne formy aktywności: łączyć zadania trudne i łatwe, długie i krótkie, dokładnie sformułowane i otwarte, rozmawiać, czytać i pisać.

Pytania

Nie powinno się pytać ucznia wyłącznie o fakty oraz oczekiwać odpowiedzi jednowyrazowych. Należy zadawać pytania otwarte i zachęcać ucznia do mówienia. Jednak pytania nie mogą być zbyt skomplikowane. Powinny skłaniać ucznia do myślenia i do okazywania zrozumienia (lub niezrozumienia). Pytania powinny skłaniać do stosowania już posiadanej wiedzy, analizowania, przewidywania, klasyfikowania, syntetyzowania, uzasadniania i oceniania tego, co było przerabiane. Niektóre z tych pytań mają więcej niż jedną „prawidłową” odpowiedź. Nie należy pozwalać uczniowi zgadywać.

Czas do namysłu

Nie należy spodziewać się, że uczeń natychmiast odpowie na zadane pytanie – potrzebny mu będzie czas do namysłu. Korepetytor, w przeciwieństwie do nauczyciela szkolnego, jest w stanie mu ten czas zapewnić.

Podpowiedzi

Nie powinno się podawać uczniowi prawidłowej odpowiedzi. O wiele lepsza jest wskazówka naprowadzająca na pożądaną odpowiedź. Może to być na przykład rysunek, gest, jak również jakaś wypowiedź lub słowo. Należy dać uczniowi tyle wsparcia, by sam mógł pomyślnie dojść do celu, nie więcej.

3. Sprawdzanie i poprawianie błędów

Należy obserwować pracę ucznia, sprawdzać, czy nie robi błędów i upewnić się, że wszystkie błędy zostały poprawione.

Co wynika z badań

Błędy, jeśli są zauważane, stwarzają doskonałą okazję do nauki. Jeśli jednak pozostaną niezauważone, prowadzą do niewłaściwego uczenia się. Korepetytorzy mają więcej czasu niż nauczyciele w szkole na koncentrowanie się na błędach. Mogą jednak mieć mniejszą wprawę w ich dostrzeganiu.

Korepetytorzy mają również więcej czasu niż nauczyciele na interweniowanie w taki sposób, by skłonić ucznia do autokorekty. Autokorekta, czyli poprawianie samego siebie, jest powszechnie traktowana jako istotny krok w kierunku metapoznania (rozumienia, *w jaki sposób* się uczymy), prowadzący do samodzielnego kierowania własnym uczeniem się.

Korepetytorzy mają mniejsze szanse, by stać się takimi dobrymi ekspertami w dostrzeganiu i poprawianiu błędów jak nauczyciele. Toteż, gdy tylko mają dostęp do jakichkolwiek mistrzowskich wersji poprawności lub do idealnego wzoru, korzystają z nich. W przeciwnym razie mogą utrzymywać błędy (zob. rozdział 1.).

Zastosowanie**Wnikliwa obserwacja pracy ucznia**

Jeśli błędy pozostaną niezauważone i niepoprawione, wiele materiału będzie niewłaściwie opanowane. Niektóre błędy mogą być spowodowane nieuwagą. Jednak wiele z nich wskazuje na niezrozumienie.

Szukanie błędów

Jeśli korepetytor zauważy błąd, powinien spróbować interweniować w sposób skłaniający uczniów do przeanalizowania swojej pracy. Nie wystarczy powiedzieć „nie”. Najpierw trzeba zasugerować uczniom, że przypuszczalnie popełnili błąd i zachęcić ich, by sami go odnaleźli. Jeśli jednak uczniowie nie mogą zlokalizować błędu, należy dać im wskazówkę, która ułatwi dostrzeżenie go.

Promowanie samodzielnej poprawy błędów

Kiedy już uczniowie dostrzegą błąd, korepetytor powinien spytać, na czym on polega. Dlaczego został popełniony i jak go można poprawić? Podczas dyskusji, daje uczniom szansę samodzielnego poprawienia błędu. Wykorzystanie szansy autokorekty jest ważne dla procesu uczenia się i zwiększa uczniowską wiarę we własne siły.

Poprawianie błędów

Jeśli uczniowie próbują poprawić błąd, ale ciągle nie potrafią wskazać prawidłowej odpowiedzi, korepetytor ponownie interweniuje. Jeśli wszystkie sposoby poprawy zawodzą, korepetytor może zademonstrować poprawną odpowiedź, podać jej wzór, naprowadzić ucznia na poprawną wersję lub zasugerować naśladowanie go. Zawsze jednak powinien sprawdzić, czy uczeń już sam potrafi udzielić poprawnej odpowiedzi bez jego pomocy.

Zapewnienie właściwej poprawy błędu

Korepetytorzy nie wiedzą wszystkiego, istnieje więc ryzyko, że nie dostrzegą wszystkich popełnianych przez ucznia błędów. Co gorsza, mogą przekonywać ucznia, że niektóre odpowiedzi są błędne, choć w rzeczywistości są prawidłowe. Mogą też zauważyć, że uczeń popełnił błąd, ale równocześnie samemu popełnić inny, próbując go poprawić. W przypadku nauki przedmiotu, w którym istnieją „odpowiedzi jedynie prawidłowe” (np. matematyka), dobrze jest, gdy korepetytor dysponuje wiarygodnymi źródłami weryfikacji (np. wypisane na oddzielnej kartce prawidłowe odpowiedzi lub klucz na końcu książki z ćwiczeniami). Może to być szczególnie przydatne, jeśli korepetytor i uczeń nie różnią się szczególnie poziomem znajomości przedmiotu.

4. Omówienie i pochwała

Należy omawiać to, co zostało zrobione, chwalić uczniów oraz podsumowywać/powtarzać materiał.

Co wynika z badań

Omawianie pracy sprzyja aktywnemu przetwarzaniu informacji i pogłębianiu jej zrozumienia. Jest więc lepsze, niż uczenie się na pamięć faktów.

Pochwała jest ważną i konstruktywną formą informacji zwrotnej, szczególnie gdy pochodzi od kogoś, z kim uczeń pozostaje w dobrych stosunkach. Dzięki badaniom wyodrębniono szczególnie efektywne sposoby chwalenia.

Pod koniec zajęć powinno się je podsumować. Powtórzenie najistotniejszych zagadnień, które zostały przerobione, pomoże uczniowi w ich zapamiętaniu. Takie podsumowanie w naturalny sposób prowadzi do zaplanowania tego, co powinno się zrobić na następnym spotkaniu (zob. rozdział 1.).

Zastosowanie

Omówienie

Zadawanie pytań, o którym była mowa w części 2., oraz promowanie autokorekty, wspomniane w części 3. tego rozdziału, powinny prowadzić do szczegółowych dyskusji. Te z kolei pomogą w wypracowaniu głębszego i lepszego zrozumienia zjawisk u ucznia, a niewykluczone, że również u korepetytora!

Pochwały

Większość korepetytorów nie chwali swoich uczniów tak często, jak im się wydaje, zaś ganią ich częściej niż sądzą, że to robią. Warto spróbować dokonać analizy swojego zachowania jako korepetytora. Korepetycje to prywatne kontakty, które powinny przebiegać w atmosferze zaufania. Zakłopotanie związane z publicznym wypowiadaniem się lub otrzymywaniem pochwał nie powinno mieć tu miejsca. Warto więc więcej i częściej chwalić!

Kiedy chwalić?

Należy chwalić za porządzenie sobie ze szczególnie trudnymi problemami lub zadaniami, za samodzielne poprawianie błędów i za szybkie wykonanie zadania bez pogorszenia jakości jego wykonania. Gdy widać, że uczeń się stara, trzeba chwalić za wysiłek, włożoną pracę i za jej rezultat. W przypadku, gdy uczeń nie daje sobie rady, trzeba chwalić za postępy, nawet jeśli efekt końcowy nie jest jeszcze właściwy. Trzeba chwalić za coraz większą samodzielność ucznia. Na koniec zajęć korepetytor powinien pochwalić ucznia za jego pracę w czasie zajęć. Można również wpisać pochwałę do notatek podsumowujących spotkanie.

Efektywne chwalenie

Należy chwalić, podając powód swojego zadowolenia – powiedzieć dokładnie, co uczeń zrobił dobrze. Właściwe jest również różnicowanie pochwał. Wskazane jest używanie bogatego słownictwa do wyrażania pochwał (może uczeń je jeszcze sam rozszerzy!). Trzeba chwalić tak, by było to wiarygodne – koniecznie wtedy należy wyglądać na zadowolonego. A przynajmniej należy się uśmiechnąć!

Podsumowanie/powtórzenie

W strategicznych punktach zajęć, a już na pewno pod koniec spotkania, należy poprosić ucznia, by podsumował bądź powtórzył główne zagadnienia, które zostały tego dnia omówione. Można być zaskoczonym, słysząc, jakie zagadnienia są dla ucznia kluczowe, zatem czasem trzeba mu przypomnieć jedną lub dwie istotne rzeczy, o których, jak się wydaje, zdążył zapomnieć. Dobrze jest również przeprowadzić dyskusję podsumowującą, ponownie podkreślającą główne zagadnienia. Nie należy jednak zasypywać ucznia zbyt wieloma kluczowymi zagadnieniami. Powyższe czynności są bowiem dobrym przygotowaniem do powtórzenia bądź podsumowania, które powinno rozpoczynać kolejne zajęcia.

W kolejnych trzech częściach rozdziału (5-7) omówione są szczegółowe zasady i rady dotyczące korepetycyjnej nauki czytania, pisania oraz matematyki.

5. Czytanie: wspieranie i podsumowywanie

Należy wspierać naukę i chęć czytania ucznia, podsuwając mu ambitne teksty, dyskutując z nim o nich i podsumowując zagadnienia tak, by upewnić się, że uczeń je rozumie.

Co wynika z badań

Nie ma wątpliwości, że dodatkowe zajęcia z kształcenia sprawności czytania mogą być efektywne (Cohen, Kulik, Kulik 1982, Fuchs, Fuchs 1998, Wasik, Slavin 1993). Najefektywniejsze są jednak metody dobrze opracowane.

Poniższe uwagi są sformułowane na podstawie metody *Duolog reading* – specyficznej formy czytania w parach. Jest to jedna z najczęściej badanych form oddziaływań pedagogicznych. W literaturze fachowej jest wiele obszernych przeglądów licznych badań tej metody (Topping 1995, 2001, Topping, Lindsay 1992, Topping, Whiteley 1990). W literaturze można również znaleźć oceny wielu projektów badawczych realizowanych w jednym dużym okręgu szkolnym. Te przeglądy i oceny potwierdzają faktyczną i imponującą efektywność metody *Duolog reading*. Większość z tych studiów to badania polegające na porównywaniu wyników w poprawianiu sprawności czytania, osiąganego różnymi sposobami. W znacznej liczbie badań stosowano grupy kontrolne lub porównawcze. Są również dowody na istnienie trwałych nieprzemijających efektów osiągniętych w nauce czytania (Topping 1992).

Badania wykazują, że dzięki tej metodzie nauczania czytania zwykle odnotowuje się:

- spadek liczby odmów wykonania zadania (większa pewność siebie uczniów),
- lepszą płynność,
- lepsze wykorzystywanie kontekstu,
- większe prawdopodobieństwo samodzielnej poprawy błędów,
- mniej popełnianych błędów (większa dokładność) oraz
- lepsze umiejętności operowania głosem.

W niedawno przeprowadzonym podsumowaniu dwudziestu sposobów wspomaganie nauki czytania (Brooks i in. 1998) okazało się, że metoda *Duolog reading* jest jedną z najbardziej efektywnych. Stosowanie dwóch innych metod daje jeszcze lepsze rezultaty, ale jedynie przy małej liczbie dzieci. Natomiast metoda *Duolog reading* okazała się efektywna w przypadku tysięcy dzieci w setkach szkół w wielu krajach. Zarówno korepetytorzy, jak i ich uczniowie mogą ją szybko opanować. Można ją stosować, korzystając ze wszystkich dostępnych materiałów do czytania, więc jest bardzo elastyczna i nie wymaga dużych kosztów.

Zastosowanie

Wybór materiału

Niech uczeń wybierze materiał do czytania, który go bardzo interesuje. Stopień trudności powinien przewyższać umiejętności ucznia, nie przewyższając umiejętności korepetytora.

Wspólne czytanie

Trzeba wspierać ucznia, odczytując wspólnie z nim i głośno wszystkie słowa. Tempo czytania korepetytora powinno być dostosowane do tempa czytania ucznia. Uczeń musi przeczytać każde słowo.

Poprawianie błędów

Jeśli uczeń przeczyta jakieś słowo nieprawidłowo, trzeba przeczytać je właściwie (nie należy dawać wskazówek, jak je wymawiać, ponieważ przerywa to ciągłość czytania). Uczeń musi je poprawnie powtórzyć i kontynuuje się czytanie. Zawsze trzeba poprawiać błędy tylko w ten sposób.

Odczekanie chwili

Nie należy jednak spieszyć się i od razu poprawiać złą wymowę ucznia. Można chwilę poczekać, dając uczniowi cztery sekundy. Jeśli sam się poprawi w tym czasie, nie ma potrzeby interweniować. Jednak w przypadku ucznia, który spieszy się z czytaniem, trzeba zrobić krótszą przerwę, a niekiedy wstrzymać jego czytanie i wskazać mu w tekście słowo błędnie przeczytane.

Ustalenie sygnału, że chce się czytać samemu

Należy ustalić sygnał, za którego pomocą uczeń może poinformować korepetytora, że chce przerwać wspólne czytanie i przeczytać sam łatwiejszą partię tekstu. Takim sygnałem może być zapukanie, jakiś inny znak albo uściśnięcie ręki. Na ten sygnał korepetytor musi momentalnie przestać czytać razem z uczniem.

Powrót do wspólnego czytania

Wcześniej czy później uczeń, czytając samodzielnie, popełni błąd, którego sam nie poprawi w ciągu czterech sekund. Należy wtedy ten błąd poprawić (w sposób wskazany wyżej) oraz zacząć znowu czytać razem z uczniem.

Kontynuacja

W ten sposób należy kontynuować pracę, przechodząc od wspólnego czytania do samodzielnego czytania ucznia i zapewnić mu dokładnie tyle pomocy, ile w danym momencie potrzebuje. Wspólne czytanie będzie nadal wskazane przy czytaniu coraz trudniejszych książek.

Pochwały

Należy chwalić ucznia za dobre przeczytanie trudnych słów, sygnalizowanie chęci czytania samemu, poprawne czytanie samemu przez dłuższy czas, poprawne prze-

czytanie wszystkich słów w zdaniu oraz poprawianie własnych błędów. Dobrze jest używać zróżnicowanych słów i zwrotów w pochwałach i okazywać zadowolenie z pracy ucznia.

Powtórzenie

Trzeba rozmawiać z uczniem o czytanej książce. Spytać, dlaczego jest ona interesująca, omawiać znaczenie trudnych słów. Pytać o myśli przewodnie zawarte w książce i o kolejność ich przedstawiania.

6. Pisanie: planowanie i redagowanie

Trzeba pomóc uczniowi w wymyśleniu i zaplanowaniu treści tekstu, naszkicowaniu jej i napisaniu tekstu na brudno.

Co wynika z badań

Coraz częściej w szkołach uczniowie nawzajem oceniają swoje prace pisemne (O'Donnell, Topping 1998). Istnieje wiele raportów opisujących różne typy „wspólnego” bądź „zespołowego pisania”, jest jednak bardzo mało rzetelnych badań na ten temat dotyczących uczniów w wieku szkolnym. W badaniu C. Daiute'a (1989), które obejmowało 9-12-letnich partnerów w pisaniu, okazało się, że metody nauczania muszą być zarówno dobrze zaplanowane (właściwie dobrane i kontrolowane), jak i zawierające elementy zabawy (poszukiwanie tematów i bawienie się słowami). C. Daiute (1990) stwierdził, że chłopcy z powodzeniem łączyli strategie kontroli i zabawy, podczas gdy dziewczynki zwykle zbyt dużą wagę przywiązywały do kontroli. C. Daiute i B. Dalton (1993) porównali pisanie indywidualne i zespołowe u 7-9-latków o niskich osiągnięciach szkolnych. Przekonali się, że korzystne rezultaty wystąpiły zarówno wtedy, gdy do współpracy dobierano w pary dzieci o tych samych umiejętnościach, jak i wtedy, gdy w pary łączono dzieci o zdolnościach bardzo zróżnicowanych.

Rady przedstawione poniżej są sformułowane zgodnie z zasadami metody pisania w parach (Topping 1995, 2001) i zawierają wiele elementów powszechnie uważanych za skuteczne. Znamy trzy duże, poprawne metodologicznie badania tej metody. Jedno z nich dotyczyło 11-letnich korepetytorów pomagającym 5-letnim, zaczynającym się uczyć pisać dzieciom (Nixon, Topping). Badane 5-latki zrobiły o wiele większe postępy niż dzieci z grupy kontrolnej. Inne badanie opierało się na tych samych zasadach, ale dotyczyło 8-letnich korepetytorów, uczniami byli też 8-latkowie. Porównano grupy o ustalonych rolach i zróżnicowanych zdolnościach z grupami zmieniającymi role, ale o takich samych zdolnościach (Sutherland, Topping 1999). Zarówno korepetytorzy, jak i ich uczniowie poczynili w obu grupach znaczne postępy w pisaniu indywidualnym. Jednak korzyści, jakie odnie-

śli korepetytorzy w grupie o zróżnicowanych zdolnościach nie były widoczne od razu. Trzecie badanie dotyczyło korepetycji udzielanych rówieśnikom – 10-latkom o zróżnicowanych zdolnościach (Yarrow, Topping). Wynika z niego, że dzieci, które pisały w parach, osiągnęły znacznie więcej korzyści niż te, które pisały samodzielnie, bez względu na to, czy byli to korepetytorzy czy uczniowie.

Zastosowanie

Pomysły

Należy porozmawiać o celu, w jakim coś ma być napisane i o czytelnikach, dla których ten tekst ma powstać. Trzeba przedyskutować pomysły uczniów i stymulować ich myślenie, zadając pytania (np. Kto? Zrobi? Co? Komu? Z kim? Gdzie? Kiedy? Jak? Dlaczego? – w akuracie odpowiedniej kolejności). Korepetytor powinien robić krótkie, jednowyrazowe notki z wypowiedzi ucznia.

Planowanie

Należy powtórzyć wymienione pomysły/tematy i poprosić ucznia, by ponumerował je w odpowiadającej mu kolejności. Można także podzielić je na grupy, które uczeń posegreguje. Można połączyć liniami te, które w jakiś sposób ze sobą się łączą, tworząc tym samym mapę pomysłów. Można zaznaczać je kolorami lub podkreślać, jeśli może to pomóc uczniowi. Taka mapa funkcjonuje jako plan następnego etapu pracy.

Wersja na brudno

Korzystając z mapy utworzonej na etapie planowania, można zacząć pisanie wstępnej wersji tekstu. Uczeń mówi, co chce zawrzeć w tekście, korepetytor zapisuje tylko tyle, ile wydaje się, że jest potrzebne. Korepetytor może zapisywać wszystko za ucznia lub wypisywać tylko trudne słowa lub pokazywać uczniowi, jaka jest pisownia tych trudnych słów, by mógł on je wpisać do swojego tekstu albo tylko je przeliterować. Na tym etapie nie należy martwić się pisownią, interpunkcją i gramatyką.

Czytanie

Korepetytor czyta na głos bardzo ekspresyjnie wersję zapisaną na brudno. Zwraca uwagę pauzami i tonem głosu na interpunkcję. Następnie uczeń robi to samo.

Redagowanie

Korepetytor i uczeń wspólnie przyglądają się tekstowi. Korepetytor sugeruje uczniowi, by zastanowił się, w których miejscach są konieczne zmiany. Wątpliwe słowa, sformułowania albo zdania mogą być zaznaczane kolorowym długopisem, kredką lub flamastrem. Najważniejsze, by poprawić te miejsca, w których nie jest jasno wyrażone *znaczenie*. Następnie, drugie w hierarchii ważności, jest poprawienie sposobu przedstawienia treści i określenie *kolejności*, w jakiej jest ona przedstawiona. Dopiero potem można przejść do *ortografii*, a na samym końcu do *interpunkcji* – zastanowić się, czy ułatwia ona zrozumienie tekstu i czy jest prawidłowo

zastosowana. Następnie korepetytor może zasugerować uczniowi dodatkowe zmiany. W razie jakichkolwiek wątpliwości trzeba zaglądać do słownika.

Wersja na czysto

Nie ma większego znaczenia, kto przepíše na czysto ostateczną wersję tekstu, ponieważ najważniejszą pracą było zastanawianie się nad tekstem na wszystkich poprzednich etapach jego tworzenia. Przepisać może zarówno korepetytor, jak i uczeń – oboje po części lub zrobić może to ktoś trzeci, przepisując tekst na komputerze. Wersja ostateczna należy i tak do korepetytora i do ucznia – obaj mogą podpisać się na niej jako autorzy.

Ocena

Jakiś czas później uczeń i korepetytor mogą jeszcze raz dokładnie przeczytać i ocenić ostateczną wersję tekstu. Wersje ostateczne mogą być wzajemnie porównywane i oceniane przez inne pary, jeśli tekst był tworzony na zajęciach. Komentując pracę, należy dawać więcej uwag pochwalnych niż krytycznych. Powinno to pomóc uczniowi w zastanowieniu się, jak następnym razem lepiej napisać pracę.

7. Matematyka: nawiąź do rzeczywistości i podsumuj

Przy nauce matematyki trzeba zadawać pytania, nawiązywać do rzeczywistości, sprawdzać, podsumowywać i uogólniać.

Co wynika z badań

Wyniki badań potwierdzają, że korepetycje z matematyki są szczególnie efektywne (np. Cohen, Kulik, Kulik 1982). M.W. Britz (1989) podsumował badania przeprowadzone w latach 1980-1989. Wyniki wskazywały na efektywność korepetycji rówieśniczych – odnotowano znaczne postępy w nauce zarówno u korepetytorów, jak i u uczniów z małymi osiągnięciami, w niewielkim stopniu niepełnosprawnych lub wywodzących się ze środowisk o złych warunkach rozwojowych. L.R. Heller i J.W. Fantuzzo (1993) pokazali, jak – w nauczaniu matematyki 10-11-latków – efektywne może być wzajemne uczenie się dzieci połączone z pomocą w nauce udzielaną im przez rodziców.

Korepetycje z matematyki nie powinny polegać jedynie na sprawdzaniu rozwiązywanych przez ucznia zadań. Korepetytor nie powinien rozwiązywać za niego zadania, ani podawać mu poprawnej odpowiedzi. Ważne jest, by uczeń miał możliwość porozmawiania i by nabrał pewności, że może dać sobie radę z tym, czego dotąd nie rozumiał.

Matematyka to o wiele więcej niż tylko arytmetyka. Jej zasięg jest tak szeroki, że w niektórych projektach wspomagających naukę innych przedmiotów wprowadza-

dza się gry matematyczne (lub inne, zob. Topping, Bamford 1998a, 1998b). Trudne jest opracowanie jednej metody korepetycyjnego nauczania matematyki, która mogłaby mieć zastosowanie we wszystkich dziedzinach matematyki, i do której nie byłyby potrzebne żadne specjalnie w tym celu opracowane dodatkowe materiały. Niedawno jednak stworzono taką metodę – wykorzystano zasady planowania dydaktycznego i badania nad bezpośrednimi interakcjami między kwalifikowanymi nauczycielami matematyki i uczniami. Powstała metoda znana jako matematyka Duolog (Topping 2000a), a przedstawione niżej wskazówki zostały sformułowane właśnie na jej podstawie.

Zastosowanie

Sluchanie

Korepetytor powinien zachęcić ucznia, by sam spróbował wytłumaczyć, na czym polegają jego trudności. Nie należy pochopnie starać się pokonywać trudności, które korepetytor określił sam jako trudności, a nie dokonał tego uczeń.

Czytanie

Uczeń może mieć kłopoty z czytaniem i zrozumieniem zadań tekstowych. Jeśli tak jest, korepetytor powinien przeczytać mu zadanie i sprawdzić, czy wszystko zrozumiał.

Pytania

Trzeba zadawać pomocnicze, inteligentnie sformułowane pytania, które będą ukierunkowywać myślenie ucznia, naprowadzać go na właściwe tory i poddawać w wątpliwość jego błędne rozumowanie. Na przykład:

- Jakiego rodzaju jest to zadanie?
- Na czym ma polegać odpowiedź?
- Czy można to zadanie sformułować innymi słowami lub przedstawić w inny sposób?
- Jakie *ważne* informacje już mamy?
- Czy można to zadanie podzielić na części lub fazy?
- Skąd to wiesz?
- Czy takie rozumowanie ma sens?
- Do którego momentu jesteś pewien, że rozumowałeś poprawnie?
- Jak myślisz, w którym momencie mogłeś się pomylić?
- Jak myślisz, jakiego rodzaju błąd mogłeś popełnić?

Nie należy mówić tylko „*to jest źle*”. Powinno się zadać kolejne pytanie, by podsunąć podpowiedź. Zapytajmy: „*Dlaczego?*”. Starajmy się unikać pytań zamkniętych, które wymagają jedynie odpowiedzi „tak” lub „nie”, pytań, które wymagają tylko wiedzy pamięciowej, pytań, które zawierają w sobie odpowiedź oraz pytania: „*Czy to zrozumiałeś?*”.

Korepetytor powinien starać się unikać odpowiadania na własne pytania. Nie powinien też wskazywać uczniowi, że wybrał trudniejszy sposób rozwiązania.

Przerwa na głośne myślenie

Należy dać uczniowi czas do namysłu, zanim da on odpowiedź. Korepetytor powinien cały czas zachęcać ucznia, by mówił głośno, co myśli. W ten sposób można łatwiej wykryć błędy w rozumowaniu. Korepetytor także potrzebuje czasu do namysłu! Jeśli ma jakieś wątpliwości, powinien wypowiedzieć je głośno – nikt przecież nie wie wszystkiego.

Nawiązanie do rzeczywistości

Korepetytor powinien spóbować odwołać się do rzeczywistości i w niej umiejscowić dane zadanie. Można poprosić ucznia, by spróbował wyobrazić sobie, jak dany problem *wyglądałby* w rzeczywistości. Należy zachęcić go, by użył palców, żetonów, kostek, patyczków lub innych rzeczy, by oddać rzeczywistość problemu. Może też narysować kropki, zrobić listę, rysunek, tabelkę, diagram, graf lub mapę. Przydatne mogą się okazać zestawy liczb, tabliczka mnożenia oraz oś liczbowa. Zapytawszy wcześniej ucznia o zgodę, można oznaczać to, co napisał, dorysowując strzałki, kreski, użyć kredek lub ponumerować kolejność etapów. Trzeba doprowadzić do tego, by uczeń zastanowił się nad tym, czego już się nauczył lub nad zadaniami, które już rozwiązał i pomyślał, czy nie można czegoś z nich wykorzystać w zadaniu, które właśnie próbuje rozwiązać. Można rozwiązać podobne, ale łatwiejsze zadanie. Trzeba spytać ucznia, jak tego typu zadanie można odnieść do ludzi, miejsc, wydarzeń i doświadczeń w życiu domowym lub w swoim otoczeniu. Czy dotyczy ono kogoś, kogo uczeń zna lub widział w telewizji? Korepetytor może też wymyślić podobne zadanie, posługując się w nim imieniem ucznia. Jednocześnie cały czas trzeba starać się używać codziennego języka.

Sprawdzanie

Trzeba się upewnić, że uczeń w końcu uzyskał prawidłową odpowiedź. Warto jednak pamiętać, że istnieje prawdopodobnie więcej niż jeden *sposób* dojścia do rozwiązania danego zadania. W sytuacji, gdy uczeń nie jest w stanie rozwiązać danego zadania i *nic już się nie da zrobić*, korepetytor może mu pokazać, jak sam by je rozwiązał (jednocześnie głośno myśląc, by pokazać tok swojego rozumowania).

Pochwała i zachęta

Uczniów należy bardzo często chwalić i zachęcać do pracy. Należy chwalić nawet za niewielkie osiągnięcia, np. za rozwiązanie nawet fragmentu zadania. Wiara we własne siły ucznia powinna być utrzymywana na wysokim poziomie.

Podsumowanie i uogólnianie

Uczeń powinien podsumować główne strategie zastosowane do rozwiązania danego zadania. Korepetytor wskazuje błędy lub braki w wiedzy ucznia, po czym sam podsumowuje kluczowe strategie. Następnie rozmawia z uczniem, jak te same strategie mogłyby być użyte w innym, podobnym zadaniu (uogólnienia).

Kolejne trzy części rozdziału (8-10) koncentrują się na zasadach i wskazówkach dotyczących tego, jak organizować nauczanie dodatkowe.

8. Nabór i dobór partnerów

Dobranie korepetytora dla ucznia i ucznia do korepetytora powinno być bardzo przemyślane.

Co wynika z badań

Skutki różnych metod rekrutacji tutorów-korepetytorów nie były nigdy systematycznie badane. W Stanach Zjednoczonych korepetytorzy będący sami uczniami zazwyczaj dostają za pełnienie funkcji tutora dodatkowe punkty kredytowe lub wynagrodzenie finansowe. W Europie nie jest to stosowane i podkreśla się rolę tutora-wolontariusza. Zakłada się, że tutorzy-wolontariusze mają wyższą motywację. Ale czy ich motywacja przetrwa próbę czasu? Łączy się to z pytaniem, czy korepetycje są postrzegane jako zastępcza – wobec profesjonalnej – forma nauczania, czy jako zdobywanie odrębnego, uzupełniającego i samego w sobie wartościowego doświadczenia.

Kolejną istotną kwestią jest różnica kompetencji między korepetytorem a uczniem. Niektóre badania wykazują, że zajęcia z korepetytorem wysoce kompetentnym w danym przedmiocie są najbardziej korzystne dla ucznia. Jednak nauczanie kogoś będącego na znacznie niższym poziomie niż korepetytor może go szybko znużyć, zwłaszcza że jest mało prawdopodobne, by realizacja zadania dawała mu jakąkolwiek stymulację lub wewnętrzną satysfakcję. Nauczanie w parach, w których różnica kompetencji nie jest duża, będzie prawdopodobnie o wiele bardziej zajmujące i aktywizujące dla korepetytora. W takiej sytuacji uczeń nauczany może nie zyskać bardzo wiele, ale w zamian za to korepetytor zyskuje dużo. W ostatnich latach wzrosło zainteresowanie korzyściami, jakie *tutoring* daje korepetytorom. Ponadto korepetytorzy o kompetencjach bliskich kompetencjom uczniów mogą być przez nich postrzegani jako bardziej wiarygodni – sami niedawno mieli problemy i osiągnęli sukces, pokazując tym samym, że osiągnięcie celu jest możliwe dzięki włożonej pracy (Cohen, Kulik, Kulik 1982, Sharpley, Sharpley 1981, Topping, Ehly 1998).

Badania sugerują, że różnica wieku jest dużo mniej istotna niż różnica w umiejętnościach, chociaż oba te czynniki mogą występować równocześnie. Badania dotyczące wpływu płci nie wykazały konkretnych wyników, choć istnieją pewne dowody na to, że w niektórych sytuacjach mężczyźni wnoszą większe korzyści z *tutoringu* niż kobiety – szczególnie jeśli pełnią rolę korepetytorów, ucząc chłopców (Topping 2000b). W niektórych krajach, ze względów kulturowych, nie jest akceptowane uczenie np. starszych przez młodszych lub mężczyzn przez kobiety.

Zastosowanie

Korepetytorzy bezinteresowni, czy wynagradzani?

Od razu trzeba zdecydować, czy korepetytorzy będą wynagradzani, czy nie, ponieważ będzie to miało wpływ na ich rekrutację (dobry i/lub zły).

Uzyskanie zgody rodziców

Zanim rozpocznie się nauczanie dodatkowe należy rozważyć, czy nie jest na nie potrzebna zgoda rodziców.

Określenie konkretnych celów

Korepetytor i uczeń powinni się porozumieć, co będą usiłowali osiągnąć. Nie należy być nadmiernie ambitnym.

Przyznanie się, że czegoś się nie wie

Nikt nie wie wszystkiego. Korepetytorzy (i organizatorzy nauczania dodatkowego), gdy nie są czegoś pewni, powinni to powiedzieć. Nauczanie czegoś, co jest błędne, szkodzi tak uczniowi, jak i korepetytorowi.

Decyzja o różnicy kompetencji

Czy uczeń i korepetytor powinni mieć podobny poziom kompetencji, czy wręcz przeciwnie – znacznie się różnić? Jakie są zalety i wady obu możliwości?

Branie pod uwagę osobowości

Dobierając pary, należy również brać pod uwagę potencjalne problemy spowodowane różnicami osobowościowymi, bo niektóre konfiguracje osób mogą powodować napięcia. Na przykład, nie należy bardzo cichemu i nieśmiałoemu uczniowi przydzielić dominującego i wymagającego korepetytora. Pary osób, które się przyjaźnią, mogą się sprawdzić również w nauce – przyjaciele mogą jednak zbyt dużo rozmawiać o rzeczach niezwiązanych z pracą. Nie jest konieczne akceptowanie preferencji ucznia dotyczących korepetytora.

Ustalone lub zmienne role

Nawet w parach, w których różnica kompetencji jest duża, może się okazać wskazane, by uczeń spróbował czasem nauczyć czegoś korepetytora. Jest to dobry sposób sprawdzania, czy uczeń rzeczywiście wszystko rozumie.

Ustalenie terminarza spotkań

Ile razy w tygodniu para będzie wspólnie pracować? Gdzie? Jak długo będą trwały każde zajęcia? Przez ile tygodni? Zarówno korepetytor, jak i uczeń muszą określić, ile czasu są w stanie poświęcić nauce.

Nieobecności

Należy zastanowić się, co robić w sytuacji, kiedy jest nieobecny korepetytor bądź uczeń. Można wyznaczyć korepetytora-zastępcę, który będzie odbywać wtedy lekcje z uczniem.

9. Szkolenie i zapewnianie materiałów

Należy określić metodę udzielania korepetycji, zorganizować szkolenie i zapewnić dostęp do materiałów.

Co wynika z badań

W przeglądach badań nad *tutoringiem* zgodnie stwierdza się, że im więcej metod nauczania znają tutorzy, tym lepsze osiągają wyniki (Cohen, Kulik, Kulik 1982, Sharpley, Sharpley 1981, Topping, Ehly 1998).

Trzeba jasno określić procedurę dotyczącą przebiegu korepetycji. Może ona być ogólna, nadająca się do zastosowania przy każdym materiale, jaki wybierze współpracująca ze sobą para. Może być również utworzona tylko do zastosowania przy konkretnym materiale nauczania, które otrzymuje dana para. Jeśli metoda ma być możliwa do zastosowania przy użyciu wielu różnych materiałów, ważne jest, by dokładnie określić czynności korepetytora. Za pierwszym razem dobrze jest zastosować sprawdzoną już efektywną metodę nauczania (zob. części 5-7).

Nawet jeśli w korepetycjach nie wykorzystuje się konkretnego, opracowanego materiału, to i tak współpracujące ze sobą pary muszą mieć dostęp do różnych tekstów i pomocy szkolnych, by móc z nich wybrać potrzebne (np. zestaw książek do wspólnego czytania). W niektórych rejonach krajów rozwijających się dostęp do materiałów może być niekiedy trudny.

Zastosowanie

Sprecyzowanie metod nauczania

Trzeba określić, na czym polegają dobre korepetycje. Czy stosować już wypróbowaną metodę? Czy wykorzystywać specyficzne umiejętności korepetytora, czy też ogólne, a może jedno i drugie? Czy mają one być ograniczone konkretnym materiałem, czy też nie?

Szkolenia

Jeśli istnieje taka możliwość, to należy szkolić korepetytorów i uczniów razem. Następnie powiedzieć im, co mają robić, a potem pokazać. Przekazać im to samo w formie pisemnej lub/i rysunkowej, by o tym pamiętali (i mogli to sobie zatrzymać). Następnie powinni od razu zacząć pracę. Do ćwiczeń są potrzebne materiały. Należy obserwować korepetytora i ucznia i sprawdzać, czy dobrze pracują. W miarę potrzeby trzeba zwielokrotnić liczbę pochwał i dodatkowych wskazówek.

Ćwiczenie ogólnych umiejętności nauczania

Ogólne umiejętności, które należy ćwiczyć to na przykład:

- Jak wytworzyć dobre relacje?
- Jak przedstawiać zadania?

- Jak zrozumiale tłumaczyć?
- Jak zadawać pytania?
- Jak demonstrować umiejętności?
- Jak podpowiadać lub skłaniać uczniów do naśladowania umiejętności?
- Jak sprawdzać, czy uczeń sobie radzi?
- Jak udzielać informacji zwrotnych i chwalić?
- Jak rozpoznawać powtarzające się schematy błędów?
- Jak odnotowywać czynione postępy?

Ćwiczenie konkretnych umiejętności nauczania

Konkretne umiejętności nauczania to te, które są szczególnie istotne dla wybranej metody nauczania i/lub materiałów.

Zawarcie kontraktu

Można zaproponować, by korepetytorzy i uczniowie podpisali jakiś rodzaj kontraktu. Określi się wtedy szczegóły ich współpracy.

Dostęp do materiałów

Mogą istnieć konkretne materiały potrzebne do danego korepetycyjnego programu nauczania. Mogą być to też normalne materiały szkolne lub inne łatwo dostępne (np. pochodzące z biblioteki publicznej lub możliwe do ściągnięcia z internetu). Jeśli korepetycje polegają na odrabianiu prac domowych zadanych przez nauczyciela, wtedy szkoła najprawdopodobniej zapewni materiały. Czasem materiały są specjalnie przygotowane – mogą je przygotować współpracujące pary, wolontariusze lub personel administracyjny szkoły. Pary powinny otrzymać nowe materiały przed każdymi zajęciami. Dostęp do nich musi być częsty, szybki i łatwy. Czy współpracująca para wie, jaki poziom trudności materiałów powinna wybrać? W jakiej kolejności z nich korzystać? Skąd to wiedzą?

10. Monitorowanie/obserwacja i udzielanie informacji zwrotnych

Aby zmaksymalizować skuteczność nauki, należy obserwować ucznia, dawać mu informacje zwrotne oraz, w razie potrzeby, interweniować.

Co wynika z badań

W przeglądach badań nad *tutoringiem* stale wymienia się jego efektywność (Cohen, Kulik, Kulik 1982, Sharpley, Sharpley 1981, Topping, Ehly, 1998). Jednak nawet w publikowanym piśmiennictwie fachowym (z charakterystycznym dla tego piśmiennictwa naciskiem na badania przynoszące pozytywne wyniki i statystyczną istotność różnic) widać, że niewielka część badań nad *tutoringiem* wykazuje brak

efektów. *Tutoring* może rzeczywiście być bardzo efektywny, jednak nie znaczy to, że efektywność zawsze będzie automatycznie osiągnięta.

Aby zmaksymalizować skuteczność, należy w pierwszej kolejności wykorzystać metodę, która w literaturze fachowej jest przedstawiana jako efektywna. Należy bardzo dokładnie i szczegółowo zaplanować nauczanie dodatkowe, przeszkolić korepetytorów i uczniów oraz dostarczyć im odpowiednie materiały. Następnie (co jest równie ważne) należy bacznie obserwować faktycznie już odbywające się nauczanie, dostarczać informacje zwrotne i interweniować tam, gdzie jest to potrzebne (Topping 2000b).

Zastosowanie

Cele monitorowania

Należy:

- zauważać i rozwiązywać wszelkie problemy, zanim staną się one trudne do opanowania,
- wykorzystywać możliwości udzielania licznych pochwał i okazywania zaangażowania, by podtrzymywać silną motywację do nauki,
- upewniać się, czy wybrana metoda nauczania nie zmniejsza skuteczności nauczania,
- sprawdzać, czy pary pozostają ze sobą w dobrych relacjach,
- upewniać się, czy wykorzystywane materiały są dopasowane poziomem i kolejnością stosowania do umiejętności ucznia oraz
- stale obserwować złożoność i bogactwo treści odbywającego się nauczania.

Podręczny poradnik

Dobrze jest zrobić sobie podręczny spis często występujących w nauczaniu dodatkowym problemów z sugestiami, jak można je rozwiązywać i stale dopisywać nowe. Lista będzie się wydłużać. Gdy używa się sprawdzonych technik nauczania, to wskazówki dotyczące rozwiązywania niektórych problemów można znaleźć w literaturze.

Swoboda korepetytora i ucznia w radzeniu sobie z problemami

Trzeba poinformować korepetytorów i uczniów, że chwilowe trudności w nauce są normalne, nie są więc winą żadnej ze stron. Powinni wiedzieć, do kogo mogą się zwrócić, w razie gdyby jedno z nich (lub oboje) mieli jakieś trudności (z konkretnym zagadnieniem, z metodą nauczania bądź ze sobą nawzajem). Mogą prosić o pomoc inne pary, zanim zwrócą się do nauczyciela.

Dokumentowanie postępów

Para powinna notować czynione przez siebie postępy, a nadzorujący nauczyciel albo osoba odpowiedzialna za taką formę uczenia się może od czasu do czasu sprawdzać tę dokumentację.

Dyskusja

Trzeba rozmawiać z korepetytorem i uczniem o tym, jak im się pracuje. Można to robić w trakcie spotkań, na których planuje się pracę lub po raz kolejny ją podsu-

mowuje. Spotkania takie mogą być zarówno indywidualne, jak i w grupach, z uczniami i korepetytorami oddzielnie, bądź razem.

Dokładna obserwacja

Trzeba dokładnie obserwować przebieg korepetycji wtedy, kiedy się one odbywają. Nie należy zakładać, że nawet najinteligentniejszy korepetytor zawsze będzie wiedział, gdy coś robi źle. Lista kontrolna, na której będą zaznaczane kolejne zastosowane techniki danej metody nauczania, będzie bardzo pomocna przy późniejszym systematyzowaniu tych technik. Można też prosić, by czasem monitorowali pracę inni korepetytorzy, również posługując się tą listą. Można także nagrywać lekcje kamerą wideo lub magnetofonem, co może być przydatne dla udzielania informacji zwrotnych poszczególnym parom lub całej grupie. Ponadto takie nagrania mogą później okazać się przydatne przy szkoleniu nowych korepetytorów i uczniów.

Dalsze szkolenie

Jeśli wiele par ma ciągle kłopoty, dobrze jest zorganizować kolejne, przypominające materiał spotkanie szkoleniowe.

Podsumowanie

Nauczanie dodatkowe może być niezwykle efektywne. Ale ta efektywność nie jest zagwarantowana automatycznie. Rodzice, którzy próbują być w domu korepetytorami dla swojego dziecka stają się czasem sfrustrowani i wybuchowi. Mogą także nauczać dziecko takimi sposobami, jakimi byli sami nauczani w szkole, co może się bardzo różnić od obecnego nauczania danego przedmiotu. Istnieją więc różne zagrożenia, gdy rodzice próbują pomóc dzieciom przy odrabianiu pracy domowej, szczególnie gdy dzieci są starsze, a ich zadania domowe coraz bardziej zaawansowane. Lepiej jest więc zachować umiar i omówić sprawę rodzicielskiej pomocy dziecku z jego szkolnymi nauczycielami.

Czytając ten rozdział, można mieć wrażenie, że nauczanie dodatkowe jest bardzo trudne. W rzeczywistości wcale tak nie jest. Trzeba po prostu zacząć uczyć się na własnych błędach. Wiele z możliwych i wymienionych tu problemów może w ogóle nie zaistnieć – jednak dzięki przedstawionym w tym rozdziale informacjom, ma się ich świadomość. Niniejszy rozdział jest tylko punktem wyjścia. Poniżej podano zalecaną literaturę.

Po przeczytaniu tego rozdziału byłoby dobrze znaleźć możliwość obserwacji odbywających się korepetycji. Wtedy warto przemyśleć mocne i słabe punkty tego, co się zobaczyło. Ile zasad wymienionych w tym rozdziale znalazło tam zastosowanie? Ile było zastosowanych niewłaściwie?

Byłoby dobrze przedyskutować uwagi zawarte w tym rozdziale ze znajomymi i współpracownikami. Warto też samemu wypróbować program nauczania dodatkowego, a potem to, co się doświadczyło, przedyskutować z partnerami, współpra-

cownikami i znajomymi. Następnie należy nauczyć kogoś części tego, czego samemu się nauczyło. Dopiero wtedy zostanie to naprawdę przyswojone.

Bibliografia

- Bloom B.S. (1984), *The search of methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring*, „Educational leadership”, Alexandria, vol. 41, nr 8, s. 4-17.
- Britz M.W. (1989), *The effects of peer tutoring on mathematics performance: A recent review*, „British journal of special education”, Oxford, vol. 13, nr 1, s. 17-33.
- Brooks G. i in. (1998), *What works for slow readers? The effectiveness of early intervention schemes*, Slough: National Foundation for Educational Research.
- Brophy J.E. (1981), *Teacher praise: A functional analysis*, „Review of Educational Research”, Washington, vol. 51, s. 5-32.
- Cohen P.A., Kulik J.A., Kulik C-L.C. (1982), *Educational outcomes of tutoring: a meta-analysis of findings*, „American educational research journal”, Washington, vol. 19, nr 2, s. 237-48.
- Daiute C. (1989), *Play as thought: thinking strategies of young writers*, „Harvard educational review”, Cambridge, vol. 59, nr 1, s. 1-23.
- Daiute C. (1990), *The role of play in writing development*, „Research in the teaching of English”, Urbana, vol. 24, nr 1, s. 4-47.
- Daiute C., Dalton B. (1993), *Collaboration between children learning to write: can novices be masters?*, „Cognition and instruction”, Hillsdale, vol. 10, nr 4, s. 281-333.
- Devin-Sheehan L., Feldman R.S., Allen V.L. (1976), *Research on children tutoring children: a critical review*, „Review of educational research”, Washington, vol. 46, nr 3, s. 355-85.
- Fuchs D., Fuchs L.S. (1998), *Researchers and teachers working closely together to adapt instruction for diverse learners*, „Learning disability research and practice”, Mahwah, vol. 13, s. 126-137.
- Gare N.L., Berliner D. (1998), *Educational psychology*, wyd. 6, Boston: Houghton & Mifflin.
- Good T.L., Brophy J.E. (1995), *Contemporary educational psychology*, wyd. 5, New York: Longman.
- Heller L.R., Fantuzzo J.W. (1993), *Reciprocal peer tutoring and parent partnership: Does parent involvement make a difference?*, „School psychology review”, Silver Spring, vol. 22, nr 3, s. 517-34.
- Levine H.M., Glass G.V., Meister G.R. (1987), *A cost-effectiveness analysis of computer-assisted instruction*, „Educational review”, Thousand Oaks, vol. 11, nr 1, s. 50-72.
- Nixon, J., Topping, K.J. (2001), *Emergent writing: the impact of structured peer interaction*, „Educational psychology”, Abingdon, vol. 21, nr 1, s. 41-58.
- O'Donnell A.M., Topping K.J. (1998), *Peers assessing peers: possibilities and problems*, w: K.J. Topping, S. Ehly (red.), „Peer-assisted learning”, Mahwah, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rohrbeck C. i in. (1999), *Peer-assisted learning interventions: a meta-analysis*, referat wygłoszony na konferencji zorganizowanej przez American Psychological Association, Washington.
- Sharpley A.M., Sharpley C.F. (1981), *Peer tutoring: a review of the literature*, „Collected original resources in education” (CORE), Abingdon, vol. 5, nr 3, 7-C11 (fiszki 7, 8).
- Sutherland J.A., Topping K.J. (1999), *Collaborative creative writing in eight-year-olds: comparing cross-ability fixed role and same-ability reciprocal role pairing*, „Journal of research in reading”, Oxford, vol. 22, nr 2, s. 154-179.
- Topping K.J. (1992), *Short- and long-term follow-up of parental involvement in reading projects*, „British educational research journal”, Oxford, vol. 18, nr 4, s. 369-79.
- Topping K.J. (1995), *Paired reading, spelling & writing: The handbook for teachers and parents*, London, New York, Cassell.
- Topping K.J. (2000a), *Duolog math: design of a generic teaching procedure in mathematics*, Dundee: Centre for Paired Learning, University of Dundee.

- Topping K.J. (2000b), *Peer assisted learning: a practical guide for teachers*, Cambridge: Brookline Books.
- Topping K.J. (2001), *Thinking, reading, writing: a practical guide to paired learning with peers, parents & volunteers*, New York, London: Continuum International.
- Topping K.J., Bamford J. (1998a), *The paired maths handbook: parental involvement and peer tutoring in mathematics*, London, Fulton, Bristol: Taylor & Francis.
- Topping K.J., Bamford J. (1998b), *Parental involvement and peer tutoring in mathematics and science: Developing paired maths into paired science*, London, Fulton, Bristol: Taylor & Francis.
- Topping K.J., Ehly S. (red.) (1998), *Peer-assisted learning*, Mahwah, London: Lawrence Earlbaum Associates.
- Topping K.J., Lindsay G.A. (1992), *Paired reading: a review of the literature*, „Research papers in education”, London, vol. 7, nr 3, s. 199-246.
- Topping K.J., Whiteley M. (1990), *Participant evaluation of parent-tutored and peer-tutored projects in reading*, „Educational research”, London, vol. 32, nr 1, s. 14-32.
- Walberg H.J., Haertel G.D. (red.) (1997), *Psychology and educational practice*, Berkeley: McCutchan Publishing.
- Wasik B.A., Slavin R.E. (1993), *Preventing early reading failure with one-to-one tutoring: a review of five programs*, „Reading research quarterly”, Newark, vol. 28, nr 2, s. 178-200.
- Yarrow F., Topping K.J. (2001), *Collaborative writing: the effects of metacognitive prompting and structured peer interaction*, „British journal of educational psychology”, Letchworth, s. 261-282.

Literatura dodatkowa

(wskazówki zawarte w tych książkach mogą nie być oparte na faktach naukowych)

- Aldrich S., Wright J. (2000), *Peer tutoring: a multimedia manual*, Syracuse: Syracuse City School District, www.scsd.k12.ny.us/sbit/dirhtml/libfile/libdocs/software/peer-tut.pdf [1 August 2000].
- Capossela T. (1998), *The Harcourt Brace guide to peer tutoring*, Fort Worth: Harcourt Brace Collage Publishers.
- Ender S.C., Newton F.B. (2000), *Students helping students: a guide for peer educators on college campuses*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Gillespie P., Lerner N. (1999), *The Allyn and Bacon guide to peer tutoring*, Boston: Allyn & Bacon.
- Johnston F.R., Invernizzi M., Juel C. (1998), *Book buddies: guidelines for volunteer tutors of emergent and early readers*, New York: Guilford Press.
- Morris D. (1999), *The Harvard Street tutoring manual: teaching at-risk readers in primary grades*, New York: Guilford Press.
- Topping K.J. (1995), *Paired reading, spelling & writing: the handbook for teachers and parents*, London, New York, Cassell.
- Topping K.J. (2000), *Peer assisted learning: a practical guide for teachers*, Cambridge: Brookline Books.
- Topping K.J. (2001), *Thinking, reading, writing: a practical guide to paired learning with peers, parents and volunteers*, New York, London: Continuum International.
- Topping K.J., Ehly S. (red.) (1998), *Peer assisted learning*, Mahwah, London: Lawrence Erlbaum Associates.

Literatura w językach innych niż angielski

- Cupolillo M. i in. (1998), *Lectura conjunta: proyecto realizado con alumnos que repetían primer grado en la escuela pública brasileña*, „Lectura y vida”, Buenos Aires, vol. 19, nr 4, s. 21-29.
- Topping K.J. (1989), *Lectura conjunta: una poderosa técnica al. Servicio de los padres*, „Comunicación, lenguaje y educación”, Madrid, nr 3-4, s. 143-151.
- Topping K.J. (1997), *Tutoring: insegnamento reciproco tra compagni*, Trento: Erickson.

Lektura w języku polskim

- Brophy J. (2002), *Motywowanie uczniów do nauki*, Warszawa: PWN.
- Brzezińska A.I., Kaczan R., Ohme M., Resler-Maj A., Wiliński M. (2009), *Droga do samodzielności. Jak wspomagać rozwój dzieci i młodzieży z ograniczeniami sprawności*, Gdańsk: GWP.
- Budzyński M., Czekierda P., Traczyński T., Zalewski Z., Zembrzuska A. (red.) (2009), *Tutoring w szkole, Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej.
- Fenstermacher G.D., Soltis J.F. (2000), *Style nauczania*, Warszawa: WSiP.
- Glasser W. (2005), *Każdy uczeń może osiągnąć sukces*, Łódź: Pracownia Alternatywnego Wychowania.
- Mietzel G. (2002), *Psychologia kształcenia*, Gdańsk: GWP.
- Reid J.-A., Forrestal P., Cook J. (1996), *Uczenie się w małych grupach w klasie*, Warszawa: WSiP.
- Ridley D.S., Walther B. (2005), *Jak nauczyć dzieci odpowiedzialności*, Gdańsk: GWP.
- Sajdera J. (2005), *Nauczanie nieformalne: tutoring jako jedna z form strategii edukacyjnej nauczyciela*, „Nowa Szkoła”, nr 4, s. 23-26.
- Szałek M. (2004), *Jak motywować uczniów do nauki: motywacja w teorii i praktyce*, Poznań: Wągros.
- Zimmerman B.J., Bonner S., Kovach R. (2008), *Zdolny uczeń. Metody planowania samodzielnej nauki*, Gdańsk: GWP.
- Zimmerman B., Bonner S., Kovach R. (2008), *Poczucie własnej skuteczności ucznia*, Gdańsk: GWP.