

TUTORING W ŚRODOWISKU AKADEMICKIM: OD INDYWIDUALNEGO DOŚWIADCZENIA PRACY Z TUTOREM DO TUTORINGU RÓWIEŚNICZEGO

TUTORING IN ACADEMIC SETTINGS: FROM ONE-TO-ONE EXPERIENCE TO PEER-TUTORING

Izabela Krystyna Dąbrowska^{1,E-F}, Małgorzata Dąbrowska^{1,E-F}

¹Akademia Bialska Nauk Stosowanych im. Jana Pawła II, Polska
John Paul University of Applied Sciences in Biała Podlaska, Poland

Dąbrowska, I., Dąbrowska, M., (2022). Tutoring w środowisku akademickim: od indywidualnego doświadczenia pracy z tutorem do tutoringów rówieśniczych / Tutoring in academic settings: From one-to-one experience to peer-tutoring, *Rozprawy Społeczne / Social Dissertations*, 16(1), 1-19, <https://doi.org/10.29316/rs/146910>

Wkład autorów/
Authors' contribution:
A. Zaplanowanie badań/
Study design
B. Zebranie danych/
Data collection
C. Dane – analiza i statystyki/
Data analysis
D. Interpretacja danych/
Data interpretation
E. Przygotowanie artykułu/
Preparation of manuscript
F. Wyszukiwanie i analiza
literatury/
Literature analysis
G. Zebranie funduszy/
Funds collection

Tabele/Tables: 0

Ryciny/Figures: 0

Literatura/References: 34

Otrzymano/Submitted:
2021-12-22

Zaakceptowano/Accepted:
2022-02-24

Streszczenie: Poniższy artykuł dotyczy kwestii tutoringów oraz tutoringów rówieśniczych, stosowanych w różnych środowiskach akademickich. Przedstawiono tło historyczne tych metod pracy w angielskim szkolnictwie wyższym, używanych już w średniowieczu, a w późniejszych wiekach wykorzystanych w innych obszarach edukacji w Wielkiej Brytanii i na świecie. Powody stosowania praktyki tutoringów na uczelniach i w szkołach znacznie się jednak różniły – podczas gdy w środowisku akademickim służył on rozwojowi osobistemu studentów, w innych typach szkół był sposobem rozwiązywania problemów wynikających z niestabilnych warunków polityki społecznej, gospodarczej czy edukacyjnej państwa.
Wnioski: Obecnie, w związku z ponownym zainteresowaniem edukacją spersonalizowaną, tutoring oraz tutoringów rówieśniczych cieszą się coraz większym zainteresowaniem, a zróżnicowane techniki tutoringowe są włączane do programów nauczania zarówno w szkolnictwie wyższym, jak i na innych poziomach kształcenia.

Słowa kluczowe: tutoring, tutoringów rówieśniczy, edukacja spersonalizowana, środowisko akademickie

Summary: The following article concerns the issue of tutoring and peer tutoring which can be applied across different academic settings. The authors present the historical background of tutoring and peer-tutoring in English higher education, which developed in the Middle Ages, to be then subsequently used in other educational spheres in Britain and worldwide. However, the reasons for using the practice of tutelage at universities and schools differed considerably. Whereas at colleges it was applied for enhancing personal development of its undergraduates, at other types of schools it served addressing problems arising from unstable and volatile conditions in the state's social, economic or educational policies.

Conclusions: Presently, due to a renewed interest in the individualisation of educational practices, tutoring and peer-tutoring are experiencing an increasing acceptance in a variety of didactic programmes and curricula both in higher education and at lower educational levels.

Keywords: one-to-one tutoring, peer-tutoring, personalised education, academic settings

Adres korespondencyjny: Izabela Dąbrowska, Zakład Neofilologii, Akademia Bialska Nauk Stosowanych im. Jana Pawła, Sidorska, 95/97, 21-500, Biała Podlaska, Polska; email: malda@vp.pl, ORCID: 0000-0002-2472-3794

Copyright by: Akademia Bialska Nauk Stosowanych im. Jana Pawła II, Izabela Dąbrowska

Czasopismo Open Access, wszystkie artykuły udostępniane są na mocy licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-użycie niekomercyjne-na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-NC-SA 4.0, <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).

Wstęp

Kształcenie indywidualne i ukierunkowane na studenta podejścia do nauczania już od dawna uznaje się za skuteczny sposób zwiększania szansy studenta na sukces. Zyskały one uznanie za kładzenie nacisku na to, aby wszyscy studenci uczestniczący w relacji tutoringowej, zarówno w małej, jak i dużej grupie, mogli rozwijać swoje kompetencje szybciej i głębiej niż w innych formach nauczania, gdyż dogłębna relacja z opiekunem (tutorem) lub rówieśnikami stwarza liczne szanse „rozwinęcia osobistego, akademickiego i zawodowego potencjału” (Lochtie i in., 2018) Z kolei te kompetencje przekładają się na powiązanie zainteresowań i celów studentów z ich potencjalnymi karierami i możliwościami zatrudnienia. Stąd też na uczelniach na całym świecie widać powrót zainteresowania ponownym wprowadzeniem i unowocześnieniem tutoriali wzorowanych na koncepcji oksfordzkiej, dzięki którym uczelnie wyższe będą mogły spełnić oczekiwania XXI wieku.

Jednak przy badaniu tutoring lub tutoring rówieśniczego w nauczaniu i uczeniu się w środowiskach akademickich nasuwa się kilka pytań. Pierwsze i najważniejsze z nich dotyczy zrozumienia samej metody. Czy właśnie na to Oxbridge kładzie nacisk w swoich tutorialach i zajęciach indywidualnych typu *supervision*, gdzie dodatkowo poświęca się czas na omówienie mocnych i słabych stron czyjejś pracy i otrzymywanie szczegółowych wskazówek pomagających studentom rozwinąć swoje umiejętności niezbędne do osiągnięcia przyszłych celów? (Clark, 2001). I czy można ją rozszerzyć o szereg innych metod stosowanych przez nauczycieli akademickich, jak coaching, mentoring czy doradztwo, aby proces nauczania stał się bardziej różnicowany i skuteczny w określonych środowiskach, tak jak obecnie dzieje się to np. na Uniwersytecie w Groningen? (Brdulak i in., 2021). Aby odpowiedzieć na te pytania, musimy przyjrzeć się dawnemu i obecnemu rozumieniu pojęć związanych z tutoringiem, a także ich dzisiejszemu praktycznemu zastosowaniu w spotkaniach indywidualnych oraz zajęciach rówieśniczych i grupowych.

Tutoring i tutoring rówieśniczy: perspektywa historyczna

To, co obejmuje dzisiejszy termin „tutoring”, istniało już w czasach starożytnych, gdy nabywanie umiejętności pracy i kompetencji społecznych odbywało się poprzez szkolenie młodzieży w nieformalnym systemie nauki zawodu w rodzinach i warsztatach (Topping, 1988). Jednak to średnio-wieczne angielskie uniwersytety w Oxfordzie i Cambridge zastosowały praktykę jako fundamentalną

Introduction

Personal education and student-centred approaches in teaching have been identified as an effective way of enhancing the student's chances for success for a long time now. It has been praised for ensuring that all students involved in a tutorial relationship, whether in a small or a large group, can develop their competences faster and deeper than in other forms of instruction since an in-depth relationship with the tutor or peers provides numerous opportunities for “developing personal, academic and professional capacities” (Lochtie et al., 2018). These competences in turn result in relating the students' interests and goals with their prospective careers and employment opportunities. Hence, a renewed interest is shown by academies worldwide in reintroducing and modernising tutorials modelled on Oxford's concept so that higher educational institutions can meet the expectations of the 21st century.

However, while exploring tutoring/peer-tutoring in teaching and learning in academic settings, several questions arise. The first and foremost of them concerns the understanding of the method itself. Is it what Oxbridge insists on in their tutorials and supervisions, where additional time spent on discussing the strengths and weaknesses of someone's work and receiving in-depth advice, so that one can develop his/her abilities indispensable in achieving future goals? (Clark, 2001). Or can it extend and incorporate a range of other methods used by higher education teachers like coaching, mentoring or counselling so that the teaching process becomes more varied and effective in particular settings, as it is done nowadays, for example, in the University of Groningen? (Brdulak, et al., 2021) To answer these dilemmas, some insight is needed into the past and present understanding of the notions related to tutoring as well as its present-day practical applications realised in individual one-to-one meetings, peer and group activities.

Tutoring and peer tutoring: a historical perspective

What is covered by the present day term ‘tutoring’ is reported to have existed already in ancient times, when acquiring work skills and social competences was done through training youngsters in an informal apprenticeship system in families or workshops (Topping, 1988). However, it is the medieval English universities in Oxford and Cambridge that utilised the practice as the fundamental

zasadę swojego własnego funkcjonowania odpowiednio w 1167 i 1209 r. (Dormor, 2016). Praktycznie od samego początku angielskie uniwersytety rozwijały system kolegialny, w którym studenci pracowali w małych grupach, udzielając „indywidualnego wsparcia, porad i wskazówek o charakterze akademickim lub duchowym”. Pod względem akademickim kolegiarność oznaczała jakość, która powstawała, gdy „koledzy pracują [pracowali] razem we wspólnym celu, żywiąc wzajemny szacunek do swoich umiejętności w egalitarnym środowisku, gdzie samodzielność myślenia była bardzo ceniona” (Dormor, 2016, s. 1). Owa kolegialna jakość była główną przyczyną założenia średniowiecznych kolegiów, które, jak stwierdzał statut w Merton, były społecznościami uczonych studiujących razem listy „z największą dyskrecją (...), aby otoczyć opieką młodszych kolegów i zadbać o ich biegłość w zakresie studiów i dobre zachowanie” (Brodrick, 1885). Kilka wieków później system kolegialny z kolegiami i koncepcją społeczności naukowej opartej na współpracy wciąż funkcjonuje, choć rola nauczania uległa rozszerzeniu i sformalizowaniu w podwójnym systemie społeczności opiekunów i studentów (Smith, 2001).

Pierwszy znany opis roli opiekuna-tutora pojawił się w XV wieku, gdy stwierdzono, że jest on odpowiedzialny za zachowanie i nauczanie swoich młodszych kolegów (Lochtie i in., 2018). W tym zakresie właściwy obowiązek tutoringu obejmował dwie wzajemnie powiązane sfery, tj. wsparcie akademickie i duchowe. Jednak oficjalnie system tutoringu jako taki powstał dopiero na początku XIX w., gdy komisje królewskie oficjalnie ustanowiły zasady i zalecenia przewidziane do realizacji na uniwersytetach, nadając tym samym kształt systemowi. Również wybitni akademicy i kanclerze współkształtowali program tutoringu udzielając osobistych wskazówek oraz wnosząc swój talent i wizję. I tak, w 1852 r., kardynał Henry Newman w swoim odczycie na temat roli uniwersytetów postulował, aby uniwersytet pozwolił studentom „rozkwitać” poprzez poświęcenie się uzyskiwaniu szerokiego i liberalnego wykształcenia w ramach spersonalizowanego lub zindywidualizowanego kształcenia. Wysuwane na pierwszy plan w akademickich społecznościach zastanawiających się nad kształtem edukacji takie cechy, jak samodzielność, erudycja czy wyrafinowanie pedagogiczne, wzmacniały i popularizowały ewoluujący system szkolny (Newman, 2014).

System tutoringowy funkcjonujący w Oxbridge uzupełniły późniejsze innowacje, jak np. nacisk na dialektyczny rozwój studenta opracowany w 1882 r. przez profesora Benjamina Jowetta. Przybrały one formę metody sokratycznej, która promowała samodzielność w myśleniu oraz wykorzystywanie

principle of how they were to operate as long ago as in 1167 and 1209 respectively (Dormor, 2016). Right from the very beginning, English universities developed a collegiate system with students working together in small groups providing “one-on-one support, advice and guidance, of either an academic or pastoral nature”. Academically, collegiality stood for the quality which arose when “colleagues work[ed] together united in a common purpose with mutual respect for one another’s abilities in an egalitarian environment in which independence of thought [was] highly valued” (Dormor, 2016). This collegial quality was the prime reason behind founding medieval colleges, which as the Statutes of Merton show, were communities of scholars studying letters together with “the discreetest (...) selected (...) to undertake the care of the younger sort and see to their proficiency in study and good behaviour” (Brodrick, 1885). Several centuries later the collegiate system with its colleges and the concept of a scholarly cooperative community still remains in place, although the role of instruction has been extended and formalised in a dual system of communities of tutors and undergraduates (Smith, 2001).

The first known description of the tutor’s role appeared in the 15th century, when it was stated that he had responsibilities for the conduct and instruction of his younger colleagues (Lochtie et al., 2018). In this regard, the proper tutoring duty embraced two mutually interrelated spheres, i.e. academic and pastoral support. Officially though, the tutorial system as such was established only in the 1800s, when Royal Commissions formally instituted rules and recommendations to be executed in universities, thus setting the tone for the system. Also, prominent academics and chancellors influenced the tutorial scheme by providing personal guidance, talent and visions. As so, in 1852, Cardinal Henry Newman, in his lecture on the role of universities, postulated that a university should allow students to ‘flourish’ by engaging in receiving broad and liberal education in personalised or individualised learning. Being brought to the foreground in the academic communities thinking about education, the qualities of independence, scholarship and pedagogical sophistication strengthened and popularised the evolving scholastic system (Newman, 2014).

Subsequent innovations as, for example, an emphasis on the dialectic development of an individual devised in 1882 by Professor Benjamin Jowett, complemented the system of tutorials functioning in Oxbridge. They took the form of the Socratic Method, which advocated independence of thought and use of proper skills in critical thinking and problem-solving. This was achieved by the

odpowiednich umiejętności w krytycznym myśleniu i rozwiązywaniu problemów. Udawało się to osiągać za pomocą takich technik, jak przesłuchiwanie, testowanie czy sprawdzanie w celu odparcia tezy (Lochtie i in., 2018). W swojej ostatecznej postaci system otrzymał mnóstwo pochwał za posiadanie swojej własnej pedagogiki ukierunkowanej na studenta, która umożliwiała zabłyśnięcie nieprzeciętnym umysłem, promowała samodzielność myślenia oraz umiejętności argumentacji pozwalające na obronę zajętego stanowiska (Burns, Sinfield, 2004).

Nic więc dziwnego, że w miarę rosnącej popularności i coraz szerszego zastosowania program tutoringowy doczekał się miana „oksfordzkiej perły w koronie”. W 1909 r. lord Curzon, kanclerz uniwersytetu, oświadczył, że system indywidualnego tutoringu to najlepszy produkt, jakim Oxford może się poszczycić – to system, który wywarł pozytywny wpływ na losy i charaktery całych pokoleń (Curzon, 1909). Z kolei w 1922 r. Komisja Królewska Uniwersytetów w Oksfordzie i Cambridge uznała tutoriale wprowadzone na kolejalnych uniwersytetach w Oksfordzie i Cambridge za najważniejszy wyróżnik brytyjskiego szkolnictwa wyższego. Pomimo pewnych mankamentów i charakterystycznych trudności uważano, że ten system zapewnia najlepsze nauczanie przekładające się na osiągnięcia uniwersytetów oraz wyjątkowe wyniki kształcenia, jakich nie uzyskiwano nigdzie indziej (Palfreyman, 2001).

W latach 60. XX w., gdy struktura brytyjskich uniwersytetów uległa istotnym zmianom za sprawą wprowadzenia nowych akademickich kategorii placówek oświatowych, pojawiły się głosy krytyczne na temat metodologii tutoriali, uznające ją za przestarzałą i nieadekwatną do współczesnych wyzwań. Coraz częściej postrzegano ją jako anachronizm w masowym systemie oświaty dwudziestego wieku, który z założenia miał oszczędzać na swoich zasobach. Przy malejącym finansowaniu szkolnictwa wyższego przez państwo takie argumenty wydawały się rozsądne i przekonujące w określonych akademickich i rządowych kręgach. Jednak, jak stwierdzono w Raporcie Północnym z 1997 r., system tutorialny był wart utrzymania ze względu na swoje walory i nie podjęto żadnej decyzji o jego zniesieniu.

W wyniku rozszerzenia i strukturalnego przekształcenia szkolnictwa wyższego w Wielkiej Brytanii pierwotna koncepcja tutoriali zachowała się w najlepszej postaci w Oxbridge. W przypadku innych brytyjskich szkół wyższych, a także w innych hrabstwach Zjednoczonego Królestwa, system zindywidualizowanego kształcenia i nauczania jest mniej spójny i uporządkowany. Ma on zróżnicowany zakres i zastosowanie i nierzadko

techniques of cross-examining, testing or scrutiny for purposes of refutation (Lochtie et al., 2018). Ultimately, the system received much praise for possessing its own unique student-centred pedagogy that sparkled intellects, fostered independence of thought and skills of argumentation allowing for defence of taken positions (Burns, Sinfield, 2004).

It was no surprise then that, with a growing popularity and application, the tutorial scheme was dubbed ‘Oxford’s jewel in the crown’. In 1909 Lord Curzon, as Chancellor of the University, declared the personal tutoring system the best product of which Oxford could boast; the system that positively affected the lives and characters of generations of men (Curzon, 1909). In 1922, in turn, the Royal Commission on Oxford and Cambridge Universities saw tutorials embedded within the collegiate universities of Oxford and Cambridge as the key feature of British higher education. Despite some drawbacks and characteristic difficulties, the system was thought to provide the best instruction that was accountable for the universities’ achievements and exceptional educational results unattainable anywhere else.

In the 1960s, when the structure of British universities underwent considerable changes by incorporating new academic categories of educational institutions, there appeared some voices against the tutorial methodology, claiming it to be outdated and unfit for modern challenges. It was increasingly seen as an anachronism in the mass educational system of the twentieth century that was supposed to economise on its resources. With the declining state funding for higher education, the arguments seemed sound and acceptable in certain academic and governmental circles. However, as the 1997 North Report stated, there was no desire to abolish the tutorial system, which was worthy of maintaining due to its values (Palfreyman, 2001).

The result of the extension and structural alteration of higher education in Britain was that the original concept of tutorials has been best preserved in Oxbridge. Otherwise, with other higher institutions in Britain, as well as in other Commonwealth counties, the system of personalised learning and teaching is less coherent and structured. It has a varied extent and application and happens to be separated for the mainstream educational courses due to institutional focus on efficiency and budgeting as well as diverse missions and curricula (Lochtie et al., 2018). Accordingly, the long-standing tradition of providing education by means of tutorials may be smaller but definitely it is not passe (Tapper, Palfreyman, 2011).

In short, the key principles of the original Oxbridge system including “creating space for reflection, fostering mentee confidence, fostering

jest wydzielony z programów edukacyjnych głównego nurtu ze względu na instytucjonalny nacisk na wydajność i oszczędzanie, a także różnorodność misji i programów nauczania (Lochtye i in., 2018). W związku z tym wielowiekowa tradycja zapewniania edukacji w postaci tutoriali być może nieco się skurczyła, ale z pewnością nie jest przeżytkiem (Tapper, Palfreyman, 2011).

Mówiąc krótko, najważniejsze zasady pierwotnego systemu Oxbridge, w tym „tworzenie przestrzeni do refleksji, promowanie pewności siebie u podopiecznych, samodzielności oraz wzorów osobowych” pozostają aktualne (Hopkins i in., 2020, w: Pommerening, 2021). W praktyce studenci są losowo przydzielani do jednego pracownika naukowego – wyznaczonego opiekuna osobistego, który zapewni opiekę duchową pomagając w wyborze kursów lub organizując życie w miejscowości akademickiej, oraz akademickiego mentora, którego studenci wybierają osobiście i który pomaga im na etapie przejścia ze szkoły do uniwersytetu (Pommerening, 2021). Tutoriale w Oksfordzie składają się z cotygodniowych spotkań, podczas których studenci mogą omówić szczegółowo swoje pomysły i opinie na temat lektury na dany tydzień lub bieżących problemów (System Tutorialny). Z kolei Cambridge zapewnia tzw. *supervisions* – cotygodniowe jedno- lub dwugodzinne spotkania, do których studenci mają przygotowywać się poprzez czytanie, pisanie esejów lub pracę nad wybranymi problemami (Bonetti, 2021).

Zarówno tutoriale, jak i zajęcia typu *supervision* są obowiązkowe i w odróżnieniu od wykładów, seminariów, zajęć laboratoryjnych lub zajęć z języka obcego odbywają się w małych grupach, zazwyczaj składających się z dwóch lub trzech studentów. Wspomniane spotkania prowadzone są przez kolegów, tj. doktorantów, absolwentów studiów doktoranckich lub specjalistów w wymaganych dziedzinach, i polegają na omawianiu określonych tematów i analizie przedłożonych prac. Taki intensywny indywidualny nacisk na procesy indywidualnego kształcenia pomaga podopiecznym rozwijać autonomiczne myślenie, gdyż studenci zachęceni są do angażowania się, zadawania pytań, kwestionowania i bronięcia argumentów lub ponownego przemyślenia swojego stanowiska, natomiast rola kolegów polega na naprowadzaniu, korygowaniu i kwestionowaniu. Celem tych spotkań nie jest zatem przekazywanie informacji, jak to ma miejsce na wykładach, lecz nauka myślenia (Dormar, 2016). Opiekunowie (tutorzy) mogą również prowadzić spotkania grupowe wszystkich swoich podopiecznych, aby nauczyć ich najważniejszych umiejętności technicznych, jak sposób prowadzenia dobrej prezentacji, unikania plagiatu czy prezentowania cech dobrych esejów (Pommerening, 2021).

„independence and role modelling” are still in place (Hopkins et al., 2020, in Pommerening, 2021). In practice, students are randomly assigned to one academic - a designated personal tutor, who provides pastoral care by aiding in courses selection or organising life in the university town, and an academic mentor, whom they select personally and who assists them in the transition from school to university (Pommerening, 2021). The tutorials in Oxford consist of weekly meetings, during which students are expected to talk in depth about their own ideas and opinions relating to the week's reading or problems (The Tutorial System). Cambridge in turn provides the so called supervisions, i.e. one or two hour-long weekly meetings for which students are supposed to prepare by reading, writing essays or working on selected problems (Bonetti, 2021).

Both tutorials and supervisions are obligatory and, in contrast to lectures, seminars, lab work or language classes, are run in small groups, usually of two or three students. The meetings are conducted by fellows, i.e. doctoral students, post-docs or specialists in required fields, and consist of discussing particular topics or analysing submitted papers. Such an intense, face-to face focus on individual learning processes helps mentees develop autonomous thinking as students are encouraged to engage, enquire, challenge and defend arguments or rethink their positions, whereas fellows may guide, correct and challenge. Hence, the meetings are not about passing on information, which happens during lectures, but about learning to think (Dormar, 2016). Tutors may also hold group meetings of all their tutees to teach key technical skills such as the way of conducting a good presentation, avoiding plagiarism or presenting features of good essays (Pommerening, 2021).

Concluding, tutoring/peer-tutoring has been part of the British higher educational system for centuries, making it an integral element of quality education in Oxbridge. Having evolved in a natural process of shifting needs, demands and expectations of the academic community, it resulted in a scheme that, despite modern limitations and concerns about funding, provides a productive and rewarding experience for students as well as teachers/tutors.

Podsumowując, tutoring (w tym rówieśniczy) jest od wieków częścią brytyjskiego systemu szkolnictwa wyższego i stanowi integralny element kształcenia wysokiej jakości w Oxbridge. Po przejściu ewolucji w ramach naturalnego procesu zmieniających się potrzeb, wymagań i oczekiwań społeczności akademickiej przybrał on formę programu, który pomimo współczesnych ograniczeń i problemów z finansowaniem zapewnia owocne i satysfakcjonujące doświadczenie zarówno studentom, jak i nauczycielom (opiekunom).

Tutoring w szkołach w przeszłości

Praktyka tutoring jest stosowana od dawna również w angielskim – a później brytyjskim – szkolnictwie niższego szczebla. Jeden z pierwszych jej przykładów miał ponoć miejsce już w XVI w. w elżbietańskich szkołach średnich (*grammar schools*), gdzie wyznaczano osobnych opiekunów (*monitors*) odpowiedzialnych za nadzorowanie procesu nauczania. W odróżnieniu od systemu opieki rozwijającego się w Oksfordzie i Cambridge, który ułatwiał zindywidualizowany rozwój, zadanie wspomnianych *monitors* polegało na zarządzaniu dużymi klasami i przekazywaniu wymaganych informacji. Uczniów dzielono na grupy, gdzie otrzymywali pewne niezbędne zadania, a metoda nauczania opierała się głównie na nauce pamięciowej. Dopiero w XVIII w. wprowadzono koncepcję kształcenia opartego na „strukturze klas” i wieku rocznikowym, która umożliwiała obecność uczniów o zróżnicowanych zdolnościach w tej samej grupie i tym samym stwarzała warunki do odpowiedniego tutoring (Topping, 1988).

Pierwsze systematyczne i konsekwentne zapewnianie wsparcia i monitorowania poprzez praktyki tutoring lub przez rówieśników w procesie kształcenia wprowadził w 1789 r. Andrew Bell. Otrzymał zadanie nadzorowania przytułku dla osieroconych dzieci, Bell zaangażował same dzieci w przełomowy system, w którym każda klasa została podzielona na opiekunów i podopiecznych pod nadzorem „asystenta nauczyciela”, który z kolei podlegał nauczycielowi. Rozbudowany system Bella angażował uczniów w wieku od 7 do 14 lat we wspieranie i nadzorowanie innych uczniów pod kątem nadążania za programem nauczania (Topping, 1988). Już wówczas system ten zbierał dużo pochwał, gdyż podnosił on zarówno umiejętności, jak i poziom zaangażowania młodzieży. Jak podaje Meiklejohn (1881), przyniósł on postęp, zadowolenie i szczęście oraz przekształcił organizację charytatywną w oficjalną szkołę. Wkrótce całość nauczania znalazła się w rękach uczniów, praktycznie zastępując model „mistrz i jego uczniowie”.

Tutoring in schools in the past

The practice of tutoring has also been known for a long time to English, and then British, school systems. One of the first instances of the practice is reported to have existed in Elizabethan grammar schools in the 16th century, when ‘monitors’ were employed to supervise the teaching process. In contrast to the tutelage system developing in Oxford and Cambridge, which facilitated individualised development, the idea of monitors served the purpose of managing large classes and passing the required information. Pupils were grouped so as to acquire some needed tasks and the teaching method relied predominantly on rote learning. It was only in the 18th century that the idea of schooling based on a ‘class structure’ and chronological age was introduced allowing for mixing varied ability students in the same groups, thus creating conditions for proper tutoring (Topping, 1988).

The first systematic and consistent application of providing support and monitoring through tutoring practices / by peers in the process of learning was introduced in 1789 by Andrew Bell. When faced with the task of supervising an asylum for orphaned children in Madras, Bell turned to children themselves involving them in an astonishing system in which each class was divided into tutors and tutees under the supervision of ‘an assistant teacher’, who was in turn subordinate to the teacher. Bell’s elaborate system engaged pupils ranging in age from 7 to 14 years in tasks of supporting and supervising other students in keeping pace with the instruction (Topping, 1988). Already at that time, the system would gather much praise as it enhanced the skills as well as dispositions of the youth. As Meiklejohn (1881) reports, it brought progress, contentment and happiness and changed the charity organisation into an official school. Soon the whole of the teaching fell into the hands of the boys, with the master and his assistants practically superseded.

Twenty years later, in 1801, another innovator Joseph Lancaster opened a school for disadvantaged children using the idea of and assistant monitors to

Dwadzieścia lat później, w 1801 r., inny prekursor Joseph Lancaster otworzył szkołę dla najmniej uprzywilejowanych dzieci, wykorzystując koncepcję wzajemnej pomocy pomiędzy uczniami nadzorowanej przez asystentów. Podobnie jak w przypadku Bella, ten program został wprowadzony w celu zniwelowania pewnych mankamentów systemu kształcenia, tj. rozbieżności pomiędzy dużą liczbą uczniów a brakiem wykwalifikowanej kadry (Topping, Duran, Keer, 2016). Tym razem większy nacisk położono na indywidualny program nauczania oraz uporządkowanie materiałów otrzymywanych przez uczniów-opiekunów razem z kluczami do odpowiedzi. Mając dostęp do właściwych odpowiedzi, opiekunowie, którzy sami mieli ograniczoną wiedzę z danego przedmiotu, mogli faktycznie opanować materiał i obserwować, jak inni samodzielnie rozwiązują problemy. Poza tym, dzieląc uczniów na grupy oraz grupy z indywidualnym tokiem nauki, Lancaster zamierzał zapewnić podopiecznym maksymalnie efektywne kształcenie (Topping, 1988; Dash, Baral, Jena, 2015). Przede wszystkim stworzył on możliwości edukacji dla dzieci, które w innym przypadku nie uzyskałyby jej.

Inną osobą, która odegrała kluczową rolę we wprowadzaniu koncepcji tutoringów rówieśniczego do edukacji, był William Fowle, stosujący podejście monitorujące w swojej szkole w Anglii pod koniec pierwszej dekady XIX w. Wspierając praktyki tutoringów rówieśniczego, zajął się badaniem nowych metod nauczania i kształcenia i doszedł do wniosku, że uczniowie mogą być lepszymi nauczycielami niż dorośli, gdyż lepiej rozumieją się nawzajem (Dash, Baral, Jena 2015).

Owe wstępne projekty, powielone później w innych częściach świata, np. USA i Europie, były najwyraźniej właściwą odpowiedzią na wyzwania czasów, gdy klasy często liczyły 50–60 uczniów, a władzom nie udawało się zapewnić profesjonalnego kształcenia na masową skalę. Nic więc dziwnego, że wciąż znajdowały one zastosowanie nawet po wojnie w niektórych środowiskach wiejskich w Wielkiej Brytanii, gdzie w lokalnej szkole zajęcia często prowadził jeden nauczyciel. Podobnie tutoring rówieśniczy był stosowany we wszelkiego rodzaju programach edukacyjnych nastawionych na zwalczanie biedy i wyrównywanie różnic zarówno w Wielkiej Brytanii, jak i USA, gdzie system z dziećmi w roli opiekunów przeżywał rozkwit przez całą drugą połowę XX w. jako alternatywa dla kompletnego braku wsparcia. Był on realizowany w różnych formatach, dopóki liczba zawodowych nauczycieli była wystarczająco duża, aby zapełniać luki w systemie oświaty (Topping, 1988; Dash, Baral, Jena, 2015).

ensure mutual help among youngsters. Again, as in Bell's case, the scheme was introduced in order to address some deficiency of the educational system, i.e. the discrepancy between large numbers of students and a lack of qualified staff (Topping, Duran, Keer, 2016). This time more emphasis was put on individual curriculum and structuring materials, which pupils-tutors would get with answer keys. By having access to proper answers, tutors, who themselves were not very familiar with the subject, could actually learn the material and watch how others worked out problems on their own. Besides, by arranging pupils into groups and groups with individual curriculum, Lancaster attempted to maximise efficient learning on the part of tutees (Topping, 1988, p. 14; Dash, Baral, Jena, 2015). Above all, he provided education for children who would not otherwise get it.

Another key player in introducing the idea of peer-tutoring into education was William Fowle, who used a monitorial approach in his school in England in the late 1800s. By supporting peer tutorial practices he got involved in researching new ways of teaching and learning, which led him to the conclusion that students could be better teachers than adults as they understood each other better (Dash, Baral, Jena 2015).

These initial projects, which were replicated in other parts of the world, for example the USA or Europe, seem to have responded to the challenges of the times when classes would frequently hold fifty or sixty students and the authorities did not manage to provide professional education on a massive scale. It is no surprise then that they were still in use even in the post war decades in some rural environments in Britain, where one teacher would often run all classes at a local school. Likewise, peer-tutoring was employed in all sorts of anti-poverty and compensatory educational programmes both in Britain and the USA, where the system of using children as tutors flourished all through the second half of the 20th century as an alternative to providing no support. It was applied in different formats until there appeared enough professional teachers to fill the gaps of the educational system (Topping, 1988, Dash, Baral, Jena, 2015).

The presented examples of involving tutoring and peer-tutoring schemes in educational systems in the past seem to indicate that the practice of using tutelage at schools served addressing different problems arising from unstable and volatile conditions in social, economic or educational policies.

Przedstawione przykłady włączania programów tutoringów i tutoringów rówieśniczych do systemów edukacyjnych w przeszłości zdają się wskazywać, że praktyka stosowania opieki w szkołach przyczyniła się do rozwiązania różnych problemów wynikających z niestabilnych i płynnych warunków w zakresie strategii społecznych, ekonomicznych i edukacyjnych.

Odrodzenie zainteresowania tutoringami i tutoringami rówieśniczymi

Począwszy od lat 80. XX w., tutoring i tutoringów rówieśniczy zaczęto odkrywać na nowo i poddawać ocenie przy różnych okazjach na poziomie szkół podstawowych i średnich. Cele stosowania tej metodologii ewoluowały od postrzegania jej jako niezbędnej do prowadzenia wymykającego się spod kontroli systemu kształcenia do proponowania użycia schematów tutoringów w ramach innowacyjnych i pożądanych metod. Ponadto następowały widoczne zmiany, jeśli chodzi o skupienie się na różnych uczestnikach procesu (Topping, Duran, Keer, 2016). Sama metoda oraz jej techniki zaczęły stawać się coraz bardziej uporządkowane ze względu na dokładne skupienie się na różnych aspektach pedagogiki, specjalizowanie się w szkoleniu opiekunów, stosowanie tutoringów w różnych dziedzinach edukacji oraz ocenianie opiekunów (Burn, 2018). Oprócz tego rozpoznano i zdefiniowano różne aspekty tutoringów, co spowodowało większą jasność terminologii i rozwój określonych technik. Zaczęto publikować raporty i instrukcje na temat tutoringów (lub tutoringów rówieśniczych), zawierające nie tylko opis metody i jej technik, ale także wgląd w różne projekty tutoringowe i ich wyniki. Udowodniono, że przy odpowiednim wsparciu organizacyjnym tutoring można stosować na szerszą skalę w głównym nurcie edukacji, zwłaszcza w zakresie czytania i pisanie (Topping, 1988).

Wzrost zainteresowania tutoringami w ostatnich dekadach XX w. i później można powiązać z szybkim rozprzestrzenianiem się głównego nurtu edukacji po świecie, który zwiększył popyt na praktykę jako sposób uzupełnienia formalnego kształcenia. Poza tym pedagodzy zajmowali się formułowaniem i wdrażaniem nowych podejść do kształcenia i nauczania. W ten sposób wyróżniono trzy odrębne sposoby uporządkowywania procesu nauczania, tj. kooperacyjny, który kładł nacisk na współpracę i nagradzanie wszystkich, konkurencyjny, który faworyzował zwycięzcę, oraz indywidualistyczny, który stawiał na indywidualne osiągnięcia celów i pochwał. Prowadzone badania nad wspomnianymi stylami zdawały się faworyzować kształcenie kooperacyjne, które podnosiło poczucie własnej wartości oraz poziom empatii u uczniów,

A renewed interest in tutoring and peer tutoring

Starting from the 1980s, tutoring and peer-tutoring began to be rediscovered and evaluated in primary and secondary education on various occasions. The objectives of using the methodology shifted from those seeing it as indispensable for running an unmanageable schooling system to the ones that advocated using tutoring patterns within innovative and desirable methods. There were also noticeable changes in focus on different participants of the process (Topping, Duran, Keer, 2016). The method itself and its techniques began to become more structured due to a thorough focus on different aspects of the pedagogy, specialization in the training of tutors, application of tutoring into different educational fields and tutors evaluation (Burn, 2018). Besides, different facets of tutoring were recognised and defined, resulting in a greater clarity in terminology and development of particular techniques. Reports and guides in tutoring (or peer tutoring) became available providing not only the description of the method and its techniques but also an insight into different tutorial projects and their results. It was proven that, given proper organisational support, tutoring could be used on a wider basis in the mainstream education, especially in reading or writing (Topping, 1988).

The renewed interest in tutoring in the last decades of the 20th century and onwards can be linked to the rapid spread of mainstream education all over the world, which increased the demand for the practice as a way of supplementing formal education. Besides, educators got involved in formulating and implementing new approaches to learning and teaching. As so, three distinct ways of structuring the instruction process were distinguished, i.e. co-operative, which stressed cooperation and awards for all; competitive, which favoured the winner; and individualistic, which allowed for attaining goals and praise individually. The on-going research into these distinctive styles seemed to favour cooperative learning, which enhanced self-esteem and empathy in students, increased their verbal communication skills and physical closeness, also in the case of handicapped children (Topping, 1988). The consequence of methodological searches

zwiększało ich umiejętności komunikacji werbalnej i bliskość fizyczną, także w przypadku dzieci upośledzonych (Topping, 1988). Metodologiczne analizy stylów kształcenia i nauczania zaowocowały powstaniem licznych definicji metodologii tutoringingu, a także materiałów instruktażowych.

Ogólnie tutoring rówieśniczy rozumiany jest jako układ z wyraźnie ustalonymi rolami „opiekuna” i „podopiecznego”, w ramach której jeden uczeń zostaje zaangażowany do indywidualnego uczenia innego ucznia. Zazwyczaj opiekun (ekspert) jest bardziej zaawansowany niż początkujący, choć różnice wiedzy czy umiejętności nierzadko bywają minimalne (Roscoe, Chi, 2007). Opisywana metoda polega zatem na tworzeniu par uczniów z asymetryczną relacją umiejętności, którzy dążą do tego samego celu w ramach planu ułożonego przez nauczyciela (Duran, 2010). Praktyka tutoringingu może obejmować szereg czynności i strategii, które będą wykonywane przez rówieśników w ramach indywidualnego nauczania, praktyki, powtarzania lub objaśniania zadań. W odróżnieniu od systemu tutoringowego stosowanego w Oxbridge, gdzie studentami opiekują się ich koledzy ze starszych lat (tutoring przekrojowy), systemy edukacyjne w szkołach obejmują inny format – tutoring bez różnicy wieku (*same-age tutoring*). W takim układzie najistotniejsza jest różnica w poziomie umiejętności pomiędzy opiekunami a podopiecznymi (Duran, 2010). Asymetryczne role w relacji pomiędzy opiekunem a podopiecznym wyraźnie odróżniają tę dominującą formę tutoringingu rówieśniczego od innych rodzajów kształcenia rówieśniczego (Damon, Phelps, 1989).

Istnieje jednak kilka innych formatów tutoringingu. Wspomniany już tutoring przekrojowy (*cross-age tutoring*) może być włączany w szkołach do różnych programów, np. w świetlicach szkolnych, gdzie uczniowie z lepszymi i gorszymi wynikami w nauce są dobierani w pary w celu osiągnięcia celów. Istnieje też tutoring wzajemny (lub kooperacyjny), gdzie uczniowie zamieniają się rolami w ramach podpowiadania, nadzorowania lub oceniania wzajemnej pracy. Oprócz tego możemy wyróżnić tutoring rówieśniczy w skali klasy, gdzie uczniowie pracują nad swoimi zadaniami w parach opiekun–podopieczny, a po dziesięciu minutach zamieniają się rolami (Dash, Baral, Jena, 2015, Ali, Answer, Abbas, 2015). Niezależnie od rodzaju każdego formatu tutoringingu rówieśniczego zakłada pewien stopień wzajemności. Może się zdarzyć, że tutoring osób w tym samym wieku, a nawet format przekrojowy, staje się wzajemny i kooperacyjny a uczniowie uczą siebie na przemian. W takim przypadku format uczenia się od opiekuna (tutora) pokazuje ukształtowanie obu ról – opiekuna i podopiecznego, ponownie jak w koncepcji tutoringingu rówieśniczego w skali klasy.

into learning and teaching styles resulted in numerous definitions of the tutoring methodologies as well as instructional materials.

In general, peer-tutoring is understood as an arrangement in which one student is recruited to provide one-to-one instruction to another student with explicitly assigned roles of ‘tutor’ and ‘tutee’. Usually the tutor – an expert, is more advanced than the novice although the gap in knowledge or skills might be minimal (Roscoe, Chi, 2007). Thus, the method relies on the creation of pairs of students with asymmetrical relationship of ability who share the same goal to be achieved through a framework planned by a teacher (Duran, 2010). The tutorial practice may comprise a range of activities and strategies to be executed by peers in providing individualised instruction, practice, repetition or clarification of tasks. In contrast to the tutoring system in place in Oxbridge, where students are catered for by their elders (cross-age tutoring), educational systems in schools involve a different format; that is the same-age tutoring. What is essential in such an arrangement is the difference in skill level between tutors and tutees (Duran, 2010). The asymmetrical roles in the relationship between the tutor and tutee seem to distinguish this dominant form of peer-assisted tutoring from other types of peer learning (Damon, Phelps, 1989).

However, there exist some other tutoring formats. The already mentioned cross-age tutoring may also be incorporated in schools in different programmes, for example in school common rooms, where higher and lower-achieving students are paired to achieve objectives. There is also reciprocal tutoring (or co-operative tutoring), which consists of students altering their roles in a format of prompting, monitoring or evaluating each other’s work. Finally, class-wide peer tutoring is distinguished, where students are grouped in tutor-tutee dyads to work on their task for some time just to have their roles reversed after ten minutes of tutoring (Dash, Baral, Jena, 2015; Ali, Answer, Abbas, 2015). Irrespective of the type, each format of peer tutoring involves a degree of mutuality. It may happen that the same-age tutoring, or even the cross-age format, becomes reciprocal and co-operative and students take turns tutoring each other. In such a case, the format of tutor learning demonstrates arrangements of both roles – the tutor and tutee, as in the class wide peer tutoring concept (Roscoe, Chi, 2007).

The terms denoting different styles and practices in tutoring have been systematised and categorised with time although their usage is not always consistent. Despite minute distinctions, the terms ‘peer tutoring’, ‘peer mediated learning’ and ‘peer assisted learning’ are used synonymously

Terminy oznaczające różne style i praktyki tutoringingu zostały z czasem usystematyzowane i skategoryzowane, choć nie zawsze są stosowane konsekwentnie. Pomimo drobnych różnic terminy „tutoring rówieśniczy”, „uczenie się z udziałem rówieśników” i „uczenie się wspomagane przez rówieśników” funkcjonują równolegle w opracowaniach na ten temat. Poza tym zdarza się, że „tutoring rówieśniczy” i „tutoring przekrojowy” są nazywane inaczej, tj. „nauczanie rówieśnicze” lub „uczenie się od partnera”, co w pewnym sensie zaciera różnice pomiędzy wskazanymi wyżej formatami i rodzajami tutoringingu (Dash, Baral, Jena, 2015). Niekonsekwentne stosowanie terminologii może po części wynikać z istnienia licznych programów obejmujących tutoring rówieśniczy zależny od różnych metod kształcenia, wieku uczestników, czasu trwania, programu nauczania itd., których połączenie określa dany rodzaj stylu nauczania i uczenia się w konkretnym otoczeniu (Roscoe, Chi, 2007). Tak czy inaczej, niezależnie od wszelkich rozbieżności w stosowanej terminologii dotyczącej formatów i strategii tutoringingu, najbardziej liczą się zalety stosowania metodologii tutoringingu, a te wydają się niezaprzeczalne.

Zalety i pułapki związane z tutoringiem i tutoringiem rówieśniczym

Istnieje kilka powszechnie wymienianych zalet stosowania tutoringingu i tutoringingu rówieśniczego jako metodologii prowadzenia zajęć. Mogą one wpływać na kwestie akademickie, poznawcze, społeczne lub związane z zachowaniem studentów, jednak większość najczęściej obejmuje kilka lub wszystkie korzyści jednocześnie. Na przykład liczne opracowania wykazują lepsze wyniki w nauce i wzrost kompetencji u studentów wynikające ze stosowania strategii tutoringingu, co oznacza zarówno korzyści akademickie, jak i poznawcze (Dash, Baral, Jena, 2015; Ali, Answer, Abbas, 2015). Greenwood, Carta, Hall (1988) sugerują korzyści społeczne i behawioralne uwidaczniające się w poprawie relacji rówieśniczych, wzroście poziomu samooceny u podopiecznego oraz wewnętrznym umiejscowieniu kontroli. Inni, jak Hedin (1987, s. 44), wskazują na bardziej kooperacyjną atmosferę w klasie (korzyści społeczne). Wreszcie umiejętności nabyte w wyniku tutoringingu rówieśniczego mogą przełożyć się na późniejsze zachowania w roli rodzica. Studenci mogą w pewnym momencie zyskać lepsze przystosowanie do dorosłego życia, co jest z pewnością korzyścią poznawczą (Strayhorn, Strain, Walker, 1993).

Z kolei inni badacze zaznaczają, że owa metodologia kształtuje kilka umiejętności jednocześnie zarówno u opiekunów, jak i podopiecznych. Na

in the literature on the topic. Besides, it happens that ‘peer tutoring’ and ‘cross-age tutoring’ go by other names, i.e. ‘peer teaching’ or ‘partner learning’, which in a way blurs the differences between the above indicated formats and types of tutoring (Dash, Baral, Jena, 2015). This inconsistency in terminology usage may partly result from numerous programmes involving peer tutoring dependent on different training methods, participant age, duration or curriculum, etc., the combination of which determines a particular type of a teaching and learning style in a concrete setting (Roscoe, Chi, 2007). Still, irrespective of all divergencies in the applied terminology concerning tutoring formats and strategies, it is the advantages of applying tutoring methodology that count most and these seem positive.

Gains and pitfalls in tutoring and peer tutoring

There are several commonly given advantages of applying tutoring and peer tutoring as a methodology of conducting classes. These may affect students’ academic, cognitive, social or behavioural spheres, but most often involve some or all of the gains simultaneously. For example, numerous studies show better performance and increased competency in students following tutoring strategies, thus academic and cognitive benefits (Dash, Baral, Jena, 2015; Ali, Answer, Abbas, 2015). Greenwood, Carta and Hall (1988) suggest social and behavioural advances visible in the enhancement of peer relations, improvements in tutee’s self-esteem and internal locus of control. Others, like Hedin (1987), point to a more cooperative classroom atmosphere (social benefits). Lastly, acquiring skills while peer-tutoring may transfer into one’s parenting behaviour. Students may just become better-adjusted adults one day, which is clearly a cognitive gain (Strayhorn, Strain, Walker, 1993).

There are also researchers who indicate that the methodology affects several abilities simultaneously both in tutors and tutees. For example, Ali, Answer and Abbas (2015) point to arising opportunities in which students (tutors) may utilize their knowledge and experience novel and challenging activities in a meaningful way. By doing this, they reinforce their own learning through reviewing and reformulating their knowledge, thus gaining

przykład Ali, Answer i Abbas (2015) wskazują na pojawiające się możliwości wykorzystania przez studentów (opiekunów) swojej wiedzy oraz owocnego doświadczenia nowych i ambitnych zadań. W ten sposób wspomagają oni własny proces uczenia się, powtarzając i modyfikując swoją wiedzę, a co za tym idzie – zyskując pewność siebie dzięki ugruntowanej umiejętności udzielania pomocy i uzyskiwania pozytywnego wzmocnienia (Rosewal i in., 1995). Oprócz tego, przejmując kontrolę nad tym, co robią, opiekunowie zyskują dodatkową wiedzę. Jednocześnie dzięki uczestnictwie w tutoringu rozwijają umiejętności interpersonalne i komunikacyjne, a także odpowiedzialność, poświęcenie, zaangażowanie i dumę z bycia opiekunami. Z kolei podopieczni zyskują gdyż ktoś im poświęca im uwagę. Ten styl uczenia się oznacza zatem wzrost aktywności i uczestnictwa. Dodatkową korzyścią dla podopiecznych jest uzyskiwanie szybkich informacji zwrotnych i podpowiedzi oraz zmniejszenie poziomu lęku. Podopieczni mogą popełniać błędy, częściej odpowiadają i nie stresują się, gdy są poprawiani. Wszystkie wspomniane aspekty niosą ze sobą natychmiastowe korzyści poznawcze, gdyż ułatwiają zastosowanie wiedzy i umiejętności (Dash, Baral, Jena, 2015, Topping, 1988).

Krótko mówiąc, indywidualna relacja w procesie uczenia się ułatwia budowanie zaufania zarówno w odniesieniu do opiekuna, jak i podopiecznego. Studenci chętniej zadają pytania, co ma korzystny wpływ na proces uczenia się. Oprócz tego otoczenie pomaga im dokończyć pracę i zyskać wgląd we własny sposób funkcjonowania jako student i opiekun (Gillespie, Lerner, 2008). Wreszcie tutoring może wpływać korzystnie na tzw. kształcenie integracyjne (*inclusive learning*), gdy niepełnosprawni studenci mają zajęcia razem z pełnosprawnymi rówieśnikami. Takie zwykłe otoczenie klasowe (sala wykładowa) może dodatkowo ułatwiać zróżnicowane kształcenie, gdy studenci o zróżnicowanym poziomie zdolności wspólnie nabywają wiedzę i opanowują umiejętności przy użyciu własnych zindywidualizowanych i dostosowanych do swojego poziomu strategii (Dash, Baral, Jena, 2015). I ostatnia, nie mniej ważna korzyść – metoda bardziej zindywidualizowanego nauczania i kształcenia stwarza studentom możliwość bezpośredniego współdziałania, gdzie mogą oni liczyć na wystarczającą ilość czasu i uwagi.

W opisywanej metodologii istotne jest jednak także to, że zarówno indywidualne działania tutoringowe, jak i te z udziałem rówieśników, muszą być dobrze zorganizowane, a opiekunowie muszą być odpowiednio poinstruowani lub przeszkoleni. W środowisku akademickim, jak podkreślają Czerkieda, Fingas i Szala (2015), zaangażowane osoby powinny podzielać zainteresowanie daną

self-confidence in their ability to help and get positive reinforcement (Rosewal, 1995). Besides, tutors acquire more knowledge as they take control of what they do. At the same time, by being involved in tutoring, they develop interpersonal and communication skills as well as responsibility, dedication, commitment and pride in being tutors (Ali, Answer, Abbas, 2015). Tutees in turn get one-to-one attention. The learning style becomes more active and participative. Furthermore, a beneficial side for tutees is getting swift feedback and prompting and lowering anxiety level. Tutees may make errors, respond more often and do not get stressed while being corrected. All these aspects have immediate cognitive gains as they ease application of knowledge and skills (Dash, Baral, Jena, 2015; Topping, 1988).

In short, one-to-one relationship in the learning process facilitates building trust in the tutor and the tutee. Students are less hesitant to ask questions, which has a positive impact on learners. Besides, the environment helps them accomplish work and get an insight into their own ways of functioning as a student and a tutor (Gillespie, Lerner, 2008). Finally, tutoring may contribute positively in the so called inclusive learning, when disabled students are taught together with their non-disabled peers. Such a regular classroom setting may additionally facilitate differentiated learning, when where students with varied abilities work together to acquire knowledge and master skills using their own individualised and adjusted to their level strategies (Dash, Baral, Jena, 2015). Last but not least, the method of more individualised teaching and learning provides students with an opportunity to interact directly with each other, where students get sufficient time and attention.

What is significant though about the methodology is that both one-to-one as well as peer-tutoring tutoring activities must be well organised and tutors well instructed or trained. In the academic environment, as Czerkieda, Fingas and Szala (2015) underline, the involved persons should share interest in the field, have some precise aims to reach and be disciplined in their work and application of tutoring strategies. At the same time, tutees are expected to show initiative, do an in-depth exploration into the research area and get pleasure at one's work. Furthermore, the academic tutoring concerns organisational aspects of the work. The amount of effort to be made in reaching the goal must comply with the tutor's plan and the elements indispensable in its attainment must be well-balanced. In other words, all chosen issues to be covered must be correlative to one another so that the work can go forward and the goal can be accomplished. Finally, the tutor must make sure that the tutee is adept in

dziedziną, mieć jakieś konkretne cele do osiągnięcia i w sposób zdyscyplinowany podchodzić do pracy i stosowania strategii tutoringowych. Jednocześnie podopieczni powinni wykazywać inicjatywę, zgłębiać szczegółowo obszar badawczy i czerpać przyjemność ze swojej pracy. Ponadto tutoring akademicki obejmuje organizacyjne aspekty pracy. Wysilek, jaki należy włożyć w osiągnięcie celu, musi być zharmonizowany z planem opiekuna, a elementy niezbędne do jego osiągnięcia muszą być odpowiednio zrównoważone. Innymi słowy, wszystkie wybrane zagadnienia muszą być skorelowane ze sobą, aby umożliwić postępowanie i osiągnięcie celu. Wreszcie opiekun musi upewnić się, że podopieczny posiada biegłość w analizowaniu i omawianiu tematów oraz wystarczające zasoby wiedzy do badania wybranej dziedziny.

Ponadto Czerkieda, Fingas i Szala (2015) wyróżniają tutoring rozwoju osobistego, który kładzie nacisk na zdolność opiekuna do wykorzystywania różnych umiejętności przy prowadzeniu tutoriali. W celu rozpoznania mocnych stron podopiecznego opiekun musi stworzyć odpowiednie warunki, które ułatwią odkrywanie talentów, pomogą rozwinąć ich zainteresowania i uwydatnią pozytywne cechy charakteru. Może nawet się zdarzyć, że opiekun powinien skierować podopiecznego do specjalisty w razie, gdyby sam nie dysponował potrzebną wiedzą lub zasobami. Wreszcie odpowiedzialność opiekuna polega na dostosowaniu tempa pracy poprzez staranny nadzór jej postępu i udzielanie porad, dzięki którym podopieczni będą mieć szersze horyzonty i możliwości. Jeśli ktoś nie czuje się zbyt pewnie w roli opiekuna, może skorzystać z licznych instrukcji z sugestiami, jak opiekun może wykorzystać proponowane techniki do opracowania własnych strategii tutoringowych. Na przykład Burn i Sinfield (2004), Karpińska-Musiał i Panońko (2018) czy Jewell i Cheatle (2021) przedstawiają nie tylko objaśnienie samej metodologii, ale też oferują wgląd w praktyki, studia przypadków czy scenariusze zajęć tutoringowych z wykazami pytań i odpowiedzi.

Również w szkołach projekty tutoringowe zyskują popularność głównie ze względu na nowe trendy podkreślające zróżnicowane i zindywidualizowane praktyki nauczania lub integracyjne środowiska klasowe. W efekcie coraz więcej nauczycieli rozważa zastosowanie współpracy i pracy w parach w praktykach instruktorskich i organizacyjnych przewidzianych do realizacji przez samych uczniów. Takie schematy tutoringowe mogą uwolnić nauczycieli od rutyny w zarządzaniu dużymi klasami, ułatwić proces nauczania poprzez powierzanie zadań oraz wydobyć innowacyjność i kreatywność. Mogą jednak zdarzać się sytuacje, gdy nauczyciel straci kontrolę nad procesem lub

analysing and discussing topics as well as has sufficient knowledge resources to research the chosen area.

Moreover, Czerkieda, Fingas and Szala (2015) distinguish a personal development tutoring which stresses the ability to use different skills in running tutorials on the part of the tutor. In order to recognise the strong sides of the tutee, the tutor must create appropriate conditions that ease discovering talents, help develop their interests and enhance positive character traits. It may even happen that the tutor should direct the tutee to an expert, should he/she lack the needed knowledge or resources. Finally, the tutor's responsibility is to adjust the pace of work by thorough supervision of its progress and provide advice so that tutees can widen their horizons and options. If one feels insecure in providing tutoring, several guides are there to help with advice how the tutor can use suggested techniques to develop his/her tutorial strategies. For example, Burn and Sinfield, 2004; Karpińska-Musiał and Panońko (2018) or Jewell and Cheatle (2021) come forward not only with an explanation of the methodology itself but they also offer an insight into practices, case studies, or scenarios of tutoring sessions with lists of inquiring questions and prompts.

Also in schools, tutoring projects are gaining popularity mainly because of new trends stressing differentiated and individualised teaching practices or inclusive classroom settings. Consequently, more and more teachers consider utilising collaboration and pair work with instructional and organisational practices to be carried out by pupils themselves. Such tutoring schemes may free teachers from routine work in managing large classes, ease the teaching process through delegation of tasks and bring forward innovation and creativity. Still, there may appear instances that the teacher loses control of the process or cannot manage the approach. Difficulties in applying the methodology may relate to different aspects. Doyle and Lobl (1987) point to the noise level which arises when several tutor-tutee pairs practice their tasks simultaneously. Besides, this style of work does not always work with very young children or groups of low ability. Furthermore, some tutees do not want to learn and the explanation is not available. Then, it seems that the only solution is to make students work together by listening to tutees' needs, maintaining personal space and planning effectively (Fisher, Bates, Gurvitz, 2014). Problematic relationships between tutors and tutees have to be solved on the spot to secure a smooth course of the tutorial (Topping, 1988).

Lastly, tutors themselves may require training and instruction because, when they lack, for example, the skills to elicit information from the tutees,

nie będzie umiał pokierować odmienną metodologią. Trudności w jej zastosowaniu mogą bowiem odnosić się do różnych aspektów. Doyle i Lobl (1987) wskazują na poziom hałasu, jaki powstaje, gdy kilka par opiekun-podopieczny wykonuje swoje zadania jednocześnie. Poza tym ten styl pracy nie zawsze sprawdza się u bardzo małych dzieci lub w grupach o niskim poziomie zdolności. Ponadto niektórzy podopieczni nie wykazują chęci do nauki, nie uzasadniając dlaczego. Dlatego wydaje się, że jedynym rozwiązaniem jest zorganizowanie wspólnej pracy studentów poprzez wsłuchanie się w potrzeby podopiecznych, zapewnienie osobistej przestrzeni i efektywne planowanie (Fisher, Bates, Gurvitz, 2016). Problemy w relacjach między opiekunami a podopiecznymi należy rozwiązywać od razu, aby zapewnić płynny przebieg tutoriala (Topping, 1988).

Wreszcie opiekunowie sami mogą potrzebować przeszkolenia i wskazówek, gdyż jeśli brakuje im np. umiejętności uzyskiwania informacji od podopiecznych, proces uczenia się może przebiegać chwiejnie. W takich sytuacjach można posłużyć się licznymi materiałami instruktażowymi. Na przykład Pirini (2017) przedstawia kilka przydatnych technik tutoringowych, z których opiekunowie mogą skorzystać. Dokonuje on podziału na elementy sesji i narzędzia tutoringowe. Pierwsze dotyczą jednostek strukturalnych, które pomagają podzielić sesję na istotne etapy, w tym np. utworzenie planu działań, refleksje na temat poprzednich działań czy weryfikacja dotychczasowej pracy. Z kolei te drugie obejmują działania, które pozwalają studentom opanować zawartość tutoriali, np. ustalenie początkowego etapu pracy, dostrzeganie problemów lub zadawanie pytań wyjaśniających. Badania wykazały również, że opiekunowie-rówieśnicy mówią to, co wiedzą, o ile nie otrzymają należytych wskazówek, jak uwolnić się od tego zwyczaju. Po odbyciu szkolenia opiekunowie-rówieśnicy pytają i reagują w sposób wykazujący wyższy poziom integracji, zastosowania technik i argumentacji niż u słabiej przeszkolonych opiekunów (Duran, Topping, 2017). W związku z tym wszystkie elementy tutoringów, tj. technika, materiał i procesy, muszą współgrać ze sobą. Jeśli któregoś z nich brakuje, niezbędne wsparcie i wskazówki można znaleźć w materiałach i narzędziach edukacyjnych przeznaczonych dla nauczycieli. Fisher, Bates, Gurvitz (2014), Gillespie i Lerner (2008), Pirini (2017) i wielu innych autorów oferuje teoretyczne i praktyczne podstawy skutecznego tutoringów, w tym tutoringów rówieśniczego, udziela odpowiednich wskazówek, przedstawia scenariusze lekcji, proponuje narzędzia tutoringowe oraz analizuje swoje własne praktyki.

the learning process may falter. There are numerous instructional materials which aim at tackling such situations. As so, Pirini (2017) presents some useful tutoring techniques that may be employed by tutors. He distinguishes between elements of a session and tutoring tools. The former concern structural units that help divide the session into meaningful stages, which may include building an agenda, reflecting on prior activities or reviewing former work. The latter one involves activities that allow students to master the tutorial contents like determining the initial stage of the work, identifying problems or asking explanatory questions. Likewise, research has shown that peer-tutors tend to say what they know, unless they are instructed how to go beyond this practice. If provided with training, peer-tutors ask and respond with integration, application and reasoning outperforming less trained tutors (Duran, Topping, 2017). Accordingly, all elements of tutoring, i.e. technique, material and process must be fine-tuned. If any of these are missing, educational materials and tools meant for teachers offer support and guidance. Fisher, Bates, and Gurvitz, (2014), Gillespie and Lerner (2008), Pirini (2017) and many others offer theoretical and practical background of successful tutoring and peer-tutoring, provide proper instructions and lessons scenarios, come forward with tutoring tools as well as reflect on their own practices.

Nowe modele i rozwiązania związane z tutoringiem i tutoringiem rówieńczym w XXI wieku

Pomimo dostępności zasobów poszukiwanie potencjalnych nowych modeli i ich rozwiązań bynajmniej nie zakończyło się. Jednym z przykładów jest niedawny projekt tutoringowy realizowany w latach 2019-2021 w ramach programu *Masters of Didactics* ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w formie międzynarodowej współpracy pomiędzy Ministerstwem Nauki i Szkolnictwa Wyższego a kilkoma czołowymi uniwersytetami w Europie. Jego celem było przebadanie podejść do nauczania i kształcenia poprzez działania tutoringowe pomagające pracownikom naukowym w Polsce w rozwijaniu umiejętności, podnoszeniu kompetencji i poszerzaniu repertuaru metod dydaktycznych. Projekt ten stworzył polskim nauczycielom akademickim wyjątkową możliwość poszerzenia doświadczenia podczas zagranicznych wyjazdów naukowych do Aarhus (Dania), Gandawa (Belgia), Groningen (Holandia), Londynu (Wielka Brytania) i Oslo (Norwegia). Przede wszystkim pokazał on, że europejskie uniwersytety cieszą się autonomią i planują kursy, ich treść oraz style nauczania zgodnie ze swoimi potrzebami i priorytetami. Tak czy inaczej, tutoring i tutoring rówieńczy pozostają w czołówce listy najbardziej przydatnych wyborów metodologicznych w ich nauczaniu dydaktycznym.

Na przykład Uniwersytet w Aarhus (Dania) postrzega tutoring w trzech wzajemnie powiązanych obszarach. W pierwszym z nich tutoring jest definiowany jako „kompleksowe doradztwo akademickie w sprawach akademickich i osobistych”, które może dotyczyć udzielania podopiecznemu informacji na temat uczelnianych procedur i oczekiwań, rozwoju akademickiego i wsparcia indywidualnego (Grey, Osborne, 2020). Drugi określa tutoring jako „relację mistrz-student, która podnosi akademickie, społeczne i osobiste kompetencje studenta” (Brdulak i in., 2021). W tym zakresie dwoistość opieki świadczonej w instytucji przypomina tradycyjne wzajemnie powiązane obszary tutoringu w Oksfordzie, tj. wsparcie akademickie i bytowe (Lochtie i in., 2018). Wreszcie trzecie zastosowanie tutoringu w kontekście duńskim odnosi się do zintegrowanych z programem nauczania oraz pozaprogramowych tutoriali, jakie są oferowane studentowi oprócz zwykłych zajęć dydaktycznych (Brdulak i in., 2021).

W powyższych obszarach stosuje się wiele różnych działań dydaktycznych i edukacyjnych w ramach schematów tutoringowych, jednak duński proces nauczania opiera się na kilku wspólnych zasadach pedagogicznych. Jedną z nich dotyczy tworzenia kultury przekazywania informacji

New models and solutions in tutoring and peer-tutoring in the 21st century

Despite the availability resources, the search for potential new models and their solutions is by no means over. One example is the recent tutoring project conducted from 2019 till 2021 within the *Masters of Didactics* programme, financed by the European Social Fund, was an international collaboration between the Ministry of Science and Higher Education in Poland and several leading Universities in Europe. It aimed at exploring approaches to teaching and learning through tutoring activities to help academics across Poland to develop skills, enhance competences and expand the repertoire of teaching methods. The project offered Polish academic teachers a unique international opportunity to develop their experience during their study trips to Aarhus (Denmark), Ghent (Belgium), Groningen (the Netherlands), London (Great Britain) and Oslo (Norway). Above all, it demonstrated that European universities enjoy their autonomy and design the courses, their content and teaching styles according to their needs and priorities. Still, tutoring and peer-tutoring remain top of the list among useful methodology choices in their didactic instruction.

And so, Aarhus University (Denmark) sees tutoring in three interrelated spheres. First, as “comprehensive academic advisory on academic matters and personal matters”, which may pertain to providing the tutee with information concerning university procedures and expectations, academic development and personal support (Grey, Osborne, 2020). The second one identifies tutoring as “a master-student relationship, which enhances the student’s academic, social and personal competences” (Brdulak, 2021). In this respect, the duality of tutelage administered at the institution reminds traditional Oxford’s mutually interrelated spheres of tutoring, i.e. academic and pastoral support (Lochtie, 2018). Finally, the third application of tutoring in the Danish context relates to curriculum integrated and extra-curricular tutorials that are offered to student beside their regular teaching (Brdulak, 2021).

Within the above spheres, many different teaching and learning activities are used across the tutorial designs but there are some common pedagogical principles that underline the Danish teaching process. One of these concerns creating a useful feedback culture, both from the teacher/tutor to students, but also among students (peer-feedback). Another feature of the Aarhus teaching process is aligning teachers and students expectations, which may be achieved in a mutual exchange of opinions and following activities enforcing active participation. Lastly, a great emphasis is put on minimising

zwrotnych – zarówno od nauczyciela/opiekuna dla studentów, jak i pomiędzy studentami (informacje zwrotne od rówieśników). Inną cechą procesu nauczania z Aarhus jest dopasowanie oczekiwań nauczycieli i studentów, co można osiągnąć poprzez wzajemną wymianę opinii oraz dalsze działania nakłaniające do aktywnego udziału. Wreszcie duży nacisk położony jest na zredukowanie do minimum tradycyjnej relacji nauczyciel-student poprzez zachęcanie do „krytycznego myślenia i nauki opartej na samoregulacji” poprzez rozwijanie „technik zadawania pytań i aktywnego słuchania” (Brdulak i in., 2021).

Opisane wyżej zasady są skierowane do trzech grup na Uniwersytecie: nauczycieli, którzy chcą stosować sprawdzone metody nauczania, włącznie z tutoringiem (poziom praktyki); instytuty chcące wdrażać kompetencje tutoringowe wśród swoich pracowników (poziom instytucjonalny) oraz sam uniwersytet w procesie wdrażania systemu rozwoju kompetencji dydaktycznych na wydziałach (poziom uniwersytetu). Aby wcielić w życie te ambitne plany, Uniwersytet w Aarhus dba o rozwój zawodowy opiekunów. Wspiera on ruch Scholarship of Teaching and Learning (SoT) oraz osobisty rozwój nauczycieli w zakresie stawania się refleksyjnymi praktykami poprzez promowanie refleksji nad własną praktyką tutoringową poprzez cztery uzupełniające się perspektywy, tj. samoperspektywę, perspektywę studenta, perspektywę rówieśnika oraz perspektywę teoretyczną (Brdulak i in., 2021).

Również Uniwersytet w Groningen (Holandia) stosuje własne rozumienie tutoringu w codziennej praktyce. Zakłada on, że metodologia tutoringu obejmuje także wiele innych pojęć, jak mentoring, doradztwo, coaching czy nadzór, jako że głównym celem tak szerokiej spersonalizowanej edukacji jest dbanie o potrzeby studentów z różnych środowisk o różnych kompetencjach akademickich i zainteresowaniach. W związku z tym tutoring może odbywać się w wielu środowiskach – w małych lub dużych grupach lub zgodnie z indywidualnymi ustaleniami, i to czas trwania kontaktu pomiędzy opiekunem a podopiecznym oraz charakter wzajemnej współpracy wyraźnie odróżnia typowy tutoring od innych rodzajów spersonalizowanego wsparcia i praktyk rozwoju zawodowego (Brdulak i in., 2021).

Natomiast Uniwersytet w Gandawie zakłada, że tutoring może odbywać się na indywidualnych zajęciach, w małych grupach, a także w dużych grupach, i określa takie spotkania jako „tutoriale”. Regularny i spersonalizowany kontakt z opiekunem daje studentom możliwość szczegółowego omówienia wybranego tematu i otrzymania indywidualnych informacji zwrotnych, co stwarza idealne środowisko dla wyjątkowej edukacji. Z kolei

tradycyjnej relacji nauczyciel-student poprzez zachęcanie „critical thinking and self-regulated learning” through developing “questioning and active listening techniques” (Brdulak, 2021).

The above described principles are targeted at three groups at the University – at teachers who wish to follow good teaching methods, including tutoring (practice level); departments which desire to implement tutoring competences among their staff (institutional level; and the university itself in the process of implementing a didactic competence development system at faculties (university level). In order to put these ambitious plans into practice, the Aarhus University caters for the professional development of its tutors. It supports the scholarship of teaching and learning (SoTL) and teachers’ personal development in becoming reflective practitioners by promoting reflection on one’s own tutoring practice through four complementary perspectives; that is self-perspective, student perspective, peer perspective and theoretical perspective (Brdulak, 2021).

Also, the University of Groningen (the Netherlands) applies its own understanding of tutoring in their everyday practice. It assumes that the methodology of tutoring comprises many other concepts as well, including mentoring, counselling, coaching or supervising, as the major aim of such a wide personalised education is catering for students with diverse backgrounds, academic competence and interests. Accordingly, tutoring can take place in numerous settings – in small groups or large ones as well as individual arrangements, and it is the duration of the tutor-tutee contact and the nature of mutual cooperation that clearly distinguishes typical tutoring from other types of personalised support and career development practices (Brdulak, et al., 2021).

Finally, the Ghent University assumes that tutoring may take place in one-to-one classes, small groups as well as large groups and refers to such meetings as ‘tutorials’. Regular and personalised contact with the tutor provides students with an opportunity of discussing a selected topic in detail and receiving an individual feedback, which creates an ideal environment for exceptional education. Teachers in turn are assigned numerous roles. These include, among others, being experts in their own fields, designers of both the process and educational contents of own courses, group process managers, educational technologists and many more (Gilis, (2008). Besides, the Ghent programme is also about the tutor’s competences, which involve three main categories – (meta)cognitive, i.e. stimulating students by asking effective questions or providing feedback and insisting on reflection; socio-communicative – building a supportive learning

nauczycielom przydziela się liczne role. Polegają one m.in. na byciu specjalistami w swoich dziedzinach, autorami zarówno procesu, jak i treści edukacyjnej własnych kursów, menedżerami procesów grupowych, technikami edukacyjnymi itd. (Gilis i in., 2008). Oprócz tego gandawski program jest nastawiony na rozwój kompetencji opiekuna, które obejmują trzy główne kategorie – (meta)poznawcza, tj. stymulowanie studentów poprzez zadawanie skutecznych pytań lub udzielanie informacji zwrotnych i nakłanianie do refleksji; społeczno-komunikacyjna – tworzenie wspierającego środowiska nauki poprzez stosowanie umiejętności komunikacji werbalnej i niewerbalnej, a także kompetencje organizacyjne obejmujące np. zdolność zachęcania studenta do uczestniczenia w procesie uczenia się lub zarządzania współpracą i wzajemnymi interakcjami na zajęciach (Brdulak i in., 2021).

Krótko mówiąc, model kompetencji promowany przez Uniwersytet w Gandawie obejmuje sześć wzajemnie powiązanych obszarów kompetencji, które ściśle odnoszą się do działalności akademickiej podejmowanej przez opiekuna/mentora. Są to kompetencje w co najmniej jednej dyscyplinie naukowej, kompetencje naukowe, kompetencje intelektualne, kompetencje w zakresie współpracy i komunikacji, kompetencje społeczne oraz – *last but not least* – kompetencje stricte zawodowe. Uniwersytet stosuje swój model kompetencji na niemal wszystkich wydziałach, aby wszystkie programy przygotowane na uczelni spełniały wymagania modelu. W pewnym sensie jego istnienie upraszcza opis oferty Uniwersytetu i znacznie zwiększa skuteczność kontroli zewnętrznej (Brdulak i in., 2021).

Można powiedzieć, że niezależnie od uniwersytetu i modelu nauczania, rozumienie tutoringów opiera się na tradycyjnym pojęciu, które ewoluowało w Anglii, a następnie Wielkiej Brytanii, i dotyczy trwającej przez jakiś czas relacji pomiędzy opiekunem/mentorem a podopiecznym. Inne elementy wprowadzane do tutoriali lub zajęć typu *supervisions*, jak doradztwo, coaching czy mentoring, wynikają ze specyfiki procesu edukacyjnego na danej uczelni, jej potrzeb oraz liczby studentów.

Uwagi końcowe: nowe modele – odpowiedź na nowe wyzwania

Przedstawione wyżej rozważania dotyczące nieustannego poszukiwania nowych rozwiązań w kontekstach akademickich oraz wyzwań, przed jakimi stoją instytucje oświatowe, zdają się wskazywać, że uniwersytety i uczelnie zdają sobie sprawę, że nie mogą sobie pozwolić na niepodążanie za szybkim tempem społecznego rozwoju i postępu w wielu dziedzinach. Stąd też wszystkie rozwiązania i metody wprowadzane w sferach edukacyjnych

environment by applying verbal and non-verbal communication skills; and organisational competences involving, for example, an ability to encourage the student to participate in the learning process or managing collaboration and mutual interactions in class (Brdulak, et al., 2021).

In short, the competency model forwarded by the Ghent University comprises six interrelated areas of competence which closely pertain to any academic activity undertaken by the tutor/mentor. These include competence in one or more scientific disciplines, scientific competence, intellectual competences, competence in cooperation and communication, social competence and, last but not least, strictly professional competencies. The University applies its competency model in almost all its faculties so that all programmes designed at the institution align with the model's requirements. In a way, its existence simplifies the description of the University's offer and makes external auditing more effective (Brdulak, et al., 2021).

It may be said that, irrespective of the university and its model of teaching, the understanding of tutoring draws on the traditional concept that evolved in England, and then Britain, and concerns the relationship between the tutor/mentor and the tutee lasting over some time. Other elements added to tutorials or supervisions like counselling, coaching or mentoring result from the specifics of the educational process in a particular academia, its needs and the student enrolment.

Final remarks: new models – a response to new challenges

The above presented considerations regarding the constant incessant search for new solutions in academic contexts and the challenges faced by educational institutions seem to indicate that universities and academies realise that they cannot lag behind the fast pace of the societal development and advancement in numerous fields. Hence, all the solutions and methods that are introduced in educational spheres need to be interactive, which

muszą być interaktywne, co przekłada się również na osiąganie większej interaktywności w procesie edukacyjnym, a co za tym idzie – wychowanie bardziej efektywnych i samodzielnych słuchaczy. Techniki takie, jak praca grupowa i w parach, współpraca rówieśnicza, w tym korekta/edycja lub informacje zwrotne od rówieśników, wydają się spełniać te oczekiwania, gdyż kładą one większy nacisk na współpracę między studentami w nauce nastawionej na praktykę, która jest nieodzowną wartością w dzisiejszym świecie.

Również ponowne wprowadzenie praktyk tutoringowych i nacisk na częstsze wykorzystywanie relacji student-mistrz wydaje się sensowne, gdyż pozwala to uniknięcie tradycyjnych praktyk przekazywania wiedzy w układzie nauczyciel – klasa (aktywny wykładowca kontra bierni studenci). Studenci zachęceni do udziału w tutorialach i zajęciach typu *supervision* bardziej angażują się w to, co robią oraz są bardziej skłonni do krytycznego myślenia, dzięki czemu wyrabiają sobie samodzielność opinii i osądów. W ten sposób nabywają oni wszystkie kompetencje potrzebne w twórczym środowisku pracy oraz w ich własnym rozwoju.

Innowacje i modele wprowadzane na licznych uniwersytetach i w innych szkołach wyższych w Europie, w tym także w Polsce, służą wzmocnieniu własnych praktyk dydaktycznych poprzez dostarczanie danych i przemyśleń na temat własnych umiejętności oraz możliwości rozwoju zawodowego. Wspomniane aktywniejsze i zindywidualizowane metody w procesie nauczania wymagają jednak większego wysiłku ze strony nauczycieli, wydziałów i uczelni, a także znacznie większych nakładów finansowych. Dodatkowo potrzebna jest spora inwencja w dostosowywaniu wybranych rozwiązań do potrzeb danej instytucji. Jak pokazują przedstawione wyżej modele, nie ma jednej odpowiedzi na pytanie, jak ulepszyć proces edukacyjny, aby uwzględnił on potrzeby różnych studentów; dlatego też forsowanie jednego konkretnego rozwiązania mającego usprawnić nauczanie i kształcenie w różnych krajach nie sprawdzi się wobec specyfiki ich środowisk i przekrojów społecznych. Wydaje się, że obecne ciągłe poszukiwanie nowych rozwiązań tutoringowych dostosowanych do potrzeb danego kraju, jego instytucji oraz poszczególnych studentów w formie spersonalizowanej edukacji stanowi praktyczne rozwiązanie.

also results in achieving higher interactivity in the educational process and, consequently, bringing up more effective and independent learners. The techniques such as group and pair work, peer-collaboration, including peer-correction/editing or peer-feedback, seem to live up to the expectations as they place more emphasis on cooperation in students' practice-oriented learning, an indispensable quality in the present-day world.

Likewise, the reintroduction of tutoring practices and insistence on more frequent use of student-master relationships appears meaningful as it allows to avoid traditional knowledge transfer practices of teacher-class arrangements with an active lecturer and passive students. By being involved in tutorials and supervisions, students become more engaged in what they do and involved in critical thinking activities, which leads to their gaining independence in opinions and judgements. Thus, they acquire all the competencies needed in a creative work environment and in their own development.

The innovations and models introduced in higher educational settings in numerous universities and academies in Europe, as well as Poland, serve the purpose of strengthening one's educational practices by providing inputs and reflections on one's abilities and chances in career development. However, such more active and individualised methods in the teaching process require more effort on the part of teachers, faculties and institutions, as well as much higher financing. Furthermore, much invention is needed in adjusting the chosen solutions to satisfy a particular institution's needs. As the above presented models show, there is no single answer to how to improve the educational process and make it cater for the needs of different students; therefore insisting on one single solution of enhancing teaching and learning in different countries, with their specific environments and social cross-sections will not work. Today's constant search for new tutoring solutions tailored to the needs of a given country, its institutions and each individual student in the form of personalized education seems to provide a workable solution.

Bibliografia / References:

1. Ali, N., Answer, M., Abbas, J. (2015). Impact of Peer Tutoring on Learning of Students. *Journal for Studies in Management and Planning* 1(2), pp. 61-67.
2. Bonetti, L. (2021). *Teaching and learning*. Available at: <https://www.undergraduate.study.cam.ac.uk/courses/how-will-i-be-taught>, accessed: 17 September 2021.
3. Brdulak, J., Glińska-Lewczuk, K., Janus-Sitarz, A., Uriasz, J. (2021). *A Masters of Didactics Model for University Teaching and Tutoring*. Warszawa: Ministerstwo Nauki i Edukacji.
4. Brodrick, G. C. (1885). *Memorials of Merton College with Biographical Notices of Wardens and Fellows*. Oxford: Clarendon Press.
5. Burn, K. (2018). Promoting critical conversations: the distinctive contribution of higher education as a partner in the professional preparation of new teachers. *The Journal of Education for Teaching* at 40, pp. 38-49.
6. Burns, T., Sinfield, S. (2004). *Essential Study Skills. The Complete Guide to Success at University*. London: Sage Publications.
7. Clark, J. (2001). The Oxford Tutorial from the Student Perspective. In D. Palfreyman (ed.). *The Oxford Tutorial: 'Thanks, you taught me how to think'* (pp. 94-97). Oxford: Oxford Centre for Higher Education Policy Studies.
8. Curzon, L. (1909). *Principles and Methods of University Reform*. Oxford: Oxford University Press.
9. Czerkieda, P., Fingas, B., Szala, M. (2015). *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*. Warszawa: Oficyna.
10. Damon, W., Phelps, E. (1989). Critical Distinctions Among Three Approaches. In N.M. Webb (ed.). *Peer Interaction, Problem-Solving, And Cognition: Multidisciplinary Perspectives* (pp. 9-19). New York: Pergamon Press.
11. Dash, B., Baral, S., Jena, S. (2015). Peer tutoring: Theoretical Foundation and Benefits. *Online International Interdisciplinary Research Journal* 5, pp. 165-186.
12. Dormor, D. (2016). *Jewel in the Crown? The Oxford College: its origin, character and future*. Available at: <https://www.cetl.hku.hk/conf2016/wp-content/uploads/2016/08/Jewel-in-the-Crown-double-spaced-submitted-paper-19082016.pdf>, accessed: 27 August 2021.
13. Duran, D., Topping, K. (2017). *Learning by Teaching. Evidence-based Strategies to Enhance Learning in the Classroom*. London and New York: Routledge.
14. Fisher, P.J., Bates, A., Gurvitz, G.J. (2014). *The Complete Guide to Tutoring Struggling Readers – Mapping Interventions to Purpose and CCSS*. Amsterdam and New York: Teachers College Press.
15. Gilis, A., Clement, M., Laga, I., Pauwels, P. (2008). Establishing a competence profile for the role of student-centred teachers on higher education in Belgium. *Research in Higher Education* 49(6), pp. 531-554. DOI: 10.1007/s11162-008-9086-7
16. Gilleppe, P., Lerner, N. (2008). *The Longman Guide to Peer Tutoring*. New York: Pearson Longman.
17. Greenwood, C.R., Carta, J.J., Hall, R.V. (1988). The use of peer tutoring strategies in classroom management and education instruction. *School Psychology Review* 17, pp. 258-275.
18. Grey D., Osborne, C. (2020). Perceptions and principles of personal tutoring. *Journal of Further and Higher Education* 44(3), pp. 285-299. DOI: 10.1080/0309877X.2018.1536258
19. Karpińska-Musiał, B., Panońko, M. (2018). *Tutoring jako spotkanie. Historie indywidualnych przypadków*. Warszawa: Wolters Kluwer.
20. Lochtie, D., McIntosh, E., Stork, A., Walker, B.W. (2018). *Effective Personal Tutoring in Higher Education*. St Albans: Critical Publishing.
21. Meiklejohn, J.M.D. (1881). *An old educational reformer. Dr Andrew Bell*. Edinburgh and London: Blackwood.
22. Newman, J.H. (2014). *The Idea of University*. London: Assumption Press.
23. Palfreyman, D. (2001). The Oxford Tutorial: Sacred Cow or Pedagogical Gem? In D. Palfreyman (ed.). *The Oxford Tutorial: 'Thanks, you taught me how to think'* (pp. 14-37). Oxford: Oxford Centre for Higher Education Policy Studies.
24. Pirini, J. (2017). *Peer Tutoring. A training and facilitation guide*. Wellington: Nzcer Press.
25. Pommerening, A. (2020). *Staying on Top in Academia. A Primer for (Self-) Monitoring, Young Researchers in Natural and Life Sciences*. New York and Berlin: Springer International Publishing.
26. Roscoe, R., Chi, M. (2007). Understanding Tutor Learning: Knowledge-Building and Knowledge-Telling in Peer Tutors' Explanations and Questions. *Review of Educational Research* 10, pp. 1-40.

27. Rosewal, G. M., Mims, A., Evans, M.D., Smith, B., Young, M., Burch, M., Croce, R., Horvat, M., Block, M. (1995). Effects of collaborative peer tutoring on urban seventh graders. *The Journal of Educational Research* 88(5), pp. 275-279.
28. Strayhorn, J.M., Jr., Strain, P.S., Walker, H.M. (1993). The Case for Interaction Skills Training in the Context of Tutoring as Preventative Mental Health Intervention in Schools. *Behavioural Disorders* 19(1), pp. 11-26.
29. Tapper, T., Palfreyman, D. (2011). *Oxford, the Collegiate University. Conflict, Consensus and Continuity*. Springer.
30. Topping, K. (1988). *The Peer Tutoring Handbook. Promoting Co-operative Learning*. Cambridge, MA: Brookline Books.
31. Topping, K., Nixon, J., Sutherland, J., Yarrow, F. (2000). Paired writing: A framework for effective collaboration. *Reading* 34 (2), pp. 79-89.
32. Topping, K., Duran, D., von Keer, H. (2016). *Using peer tutoring to improve reading skills. A practical guide for teachers*. London and New York: Routledge.
33. Topping, K. (2001). *Paired Reading, Writing and Spelling: A Practical Guide to Paired Learning with Peers, Parents and Volunteers*. London and New York: Continuum.
34. Smith, P.P. (2001). Engineering the Tutorial Experience. In: Palfreyman, D. (ed). *The Oxford Tutorial: 'Thanks, you taught me how to think'* (pp. 61-67). Oxford: Oxford Centre for Higher Education Policy Studies.