

POSZUKIWANIA BADAWCZE ANDRAGOGÓW

Anna Perkowska-Klejman

ORCID 0000-0003-4601-9877

OSĄDZANIE REFLEKSYJNE – TUTORZY I TUTEES NA TEMAT TRUDNYCH POZNAWCZO PROBLEMÓW

Słowa kluczowe: tutoring, refleksyjność, osądzanie refleksyjne, trudne poznawczo problemy.

Streszczenie: Niniejszy artykuł prezentuje badania przeprowadzone w celu uzyskania odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób tutorzy (nauczyciele akademicy) i tutees (studenci) formują osądy na temat kilku trudnych poznawczo problemów. W badaniu skoncentrowano się na opisie intelektualnych procedur stosowanych w refleksyjnym osądzaniu tutorów i tutees. Rozstrzygano, na ile jest to myślenie na poziomie prerefleksyjnym, quasirefleksyjnym i refleksyjnym. Podczas badania tutorzy i tutees byli postawieni wobec kilku niejednoznacznych tematów i mieli za pomocą krótkich odpowiedzi ustosunkować się do własnych źródeł poznania, przekonań i wiedzy. Badanym zadawano serię pytań skoncentrowanych wokół pięciu tematów, np. stosowania leków w terapii zaburzeń psychicznych; przyczyn alkoholizmu. Badania zostały przeprowadzone za pomocą pisemnego kwestionariusza zainspirowanego *Wywiadem osądzania refleksyjnego (Reflective Judgment Interview)* opracowanego przez King i Kitchener w oparciu o Model osądzania refleksyjnego. Model zakłada trzy stadia myślenia: prerefleksyjne, quasirefleksyjne i refleksyjne, podzielone na siedem etapów. Analiza wyników badań pozwoliła ustalić m.in. to z jakich źródeł korzystają badani uzasadniając swe sądy, na ile są pewni swojej wiedzy, czy dopuszczają inne punkty widzenia. Tutorzy najczęściej prezentowali stadium refleksyjne, a tutees stadium quasi-refleksyjne. Ustalono jednak, że poziom refleksyjności niektórych badanych spośród tutees zmieniał się w zależności od rozważanego zagadnienia, natomiast w grupie tutorów nie zaobserwowano istotnych różnic w myśleniu refleksyjnym po zmianie tematu. Dodatkowe analizy z uwzględnieniem płci i kierunku studiów nie wykazały znaczących różnic międzygrupowych w myśleniu studentów. Badani tutorzy i tutees okazali się grupą niezwykle kompetentną i wyrafinowaną w zakresie rozwiązywania trudnych poznawczo problemów. Rekomendowane jest zindywidualizowane podejście do edukacji studentów poprzez stosowanie metody tutoring.

Wprowadzenie

Kilkanaście lat temu Jerome Bruner napisał: „System edukacyjny musi pomóc jednostkom wzrastającym w kulturze odnaleźć w niej swoją tożsamość. Bez tego ugrzęzną one w swych wysiłkach w poszukiwaniu znaczeń” (2006, s. 68). Prezentowane w tym artykule treści w dwójnasób oddają treść tego cytatu. Po pierwsze tutoring jest metodą pracy wspierającą poszukiwanie i odnajdowanie swojej tożsamości, po drugie pogłębione rozważania na temat trudnych poznawczo zagadnień zapobiegają bezmyślnemu ugrzęźnięciu w gąszczu uproszczonych i narzuconych przez innych znaczeń.

Najogólniej rzecz ujmując, w projektowanych badaniach chodziło o określenie poziomu refleksyjności wykładowców i studentów uczestniczących w programie tutoringu. W badaniu skoncentrowano się na opisie procedur intelektualnych stosowanych w refleksyjnym osądzaniu tutorów (nauczycieli akademickich) i tutees (studentów). Refleksyjność rozumiano jako autoodniesienie do własnej wiedzy i jej zdobywania, a zatem uczenia się i edukacji. Refleksyjność jest starannym, pogłębionym, uświadomionym namysłem nad posiadanymi przekonaniami, procesami poznawczymi i innymi doświadczeniami edukacyjnymi. Autoodniesienie do własnej wiedzy i sposobów jej wytwarzania przejawia się także zdolnością osądzania refleksyjnego, które może być uruchamiane w obliczu problemu poznawczego o niejednoznacznym rozwiązaniu (Perkowska-Klejman, 2019). Narracje tutorów i tutees na temat tego typu kwestii stanowiły obszar analiz w prezentowanych badaniach. W badaniach rozstrzygano, na którym z poziomów refleksyjnego osądu znajdują się tutorzy i tutees.

Badania miały charakter eksploracyjny, dlatego nie formułowano hipotez badawczych związanych z ustaleniem poziomu refleksyjnego osądzania nauczycieli akademickich i studentów biorących udział we wdrożeniu tutoringu do praktyki uczelnianej. Wdrożenie modelu tutoringu oznacza uczestnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie w projekcie pt. „Mistrzowie Dydaktyki” organizowanym przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Pojmowanie refleksyjności

Uczeni proponują co najmniej dwie niewykluczające się ścieżki rozwoju myślenia o złożonych problemach poznawczych i budowaniu wiedzy. Niektórzy budowanie wiedzy utożsamiają z „siłą” pozwalającą racjonalnie uzasadniać różne osądy (Bächtiger, Parkinson, 2019). „Silniejsze” argumenty są uważane za lepsze i przemawiają na korzyść wyjaśniania/uzasadniania danej kwestii w taki, a nie inny sposób (Habermas, 1981). Zgodnie z tym podejściem nasza wiedza może być bardziej anegdotyczna niż systematyczna oraz być efektem deliberacji. Słabą stroną tego podejścia jest to, że nakazy normatywne – stanowiące podstawy formułowania osądów – opierają się na idealizacji wybranych aktorów, miejsc

i procesów w większym stopniu niż na drodze dobrze ugruntowanej empirii. Wnioski wyciągnięte w jednym kontekście społeczno-politycznym często stosuje się w innych środowiskach zarówno bez zastrzeżeń, jak i bez uzasadnień (Bächtiger, Parkinson, 2019). Druga, ale niewykluczająca pierwszej, ścieżka akcentuje rolę składających się na wiedzę i nabywanych w toku edukacji informacji. Środowisko informacyjne jest traktowane szeroko, składa się na nie zarówno szkoła, jak i np. środki masowego przekazu. Innymi słowy szkołę możemy pojmować jako jedną z wielu społeczno-kulturowych przestrzeni, w których przebiega edukacja młodego człowieka (Barabas i.in., 2004). Oba podejścia mają jednak pewną słabość, ponieważ skupiają się wyłącznie na zdobywaniu informacji oraz sposobach ich uzasadniania, a pomijają całkowicie np. rolę emocji i w niewystarczającym stopniu uwzględniają rolę kontekstu (Marcus i in., 2000). Kategorią integrującą zarówno rolę informacji, rolę społecznego kontekstu, a także rolę emocji w procesie budowania wiedzy będzie refleksyjność. Budowana refleksyjnie wiedza – zwłaszcza na temat trudnych, niejednoznacznych poznawczo kwestii społecznych, kulturowych, naukowych i innych – jest wytworem procesów nacechowanych starannością, uważnością i systematycznością. Polegają one na rozważaniu i ocenie różnorodnych, możliwe, że sprzecznych argumentów i uzasadnień. Rozwiązanie czy też ustosunkowanie się do istotnych problemów wymaga niekiedy odejścia od nabytych i utrwalonych znaczeń i interpretacji na rzecz ujrzenia danej kwestii z innego punktu widzenia, w innym świetle. Brane pod uwagę są również powody, dla których jednostki powinny działać tak, a nie inaczej przed wydaniem ostatecznego osądu na dany temat (Dewey, 1988). John Dewey (1988) był zdania że taka „rekonstrukcja myśli” związana jest z dużym wysiłkiem intelektualnym – określanym przez niego „trudem myśli” (Dewey, 1906, s. 7–8). Zdaniem Deweya nasze myśli i przekonania są nabywane w cyklu życia w procesie edukacji, która jest wyznaczona przez warunki społeczne. Edukacja jest wynikiem nieograniczonych interakcji zachodzących między ludźmi. Dewey podkreślał również, że podział na dawcę i odbiorcę informacji w praktyce nie istnieje, gdyż zawsze jest to aktywność dwukierunkowa. Budowanie wiedzy jest działaniem wspólnym, które jest regulowane przez społeczne partnerstwo (Biesta, 2007). Ponadto Dewey twierdził, że zdolność do refleksji nie jest wrodzona, a wynika z natury społecznej. Zgodnie z tzw. społeczną koncepcją podmiotowości ludzie ewoluują społecznie poprzez interakcje, w które wchodzi, a kierunek i dynamika tych interakcji zależy od grupy społecznej, do której należą (Biesta, 2007).

Piśmiennictwo Deweya na temat refleksyjnego myślenia doskonale można odnieść do kategorii osądzania refleksyjnego. Opisem powiązań teorii Deweya z „teorią dociekań” (*theory of inquiry*) zajął się Tom Burke (1994). Zdaniem autora – który powiązanie między poglądami Deweya a refleksyjnym osądzaniem uważa za ewidentne – do tego, jak pojmujemy nasze myślenie, możemy podchodzić na trzech różnych poziomach. Pierwszy oznacza jedynie ogólną świadomość na temat wchodzących w skład naszej świadomości obserwacji, myśli i przekonań.

Drugi poziom obejmuje twierdzenie, że myśli nie można bezpośrednio zobaczyć, usłyszeć, powąchać ani posmakować. Oznacza to, że w swoim najbardziej ograniczonym sensie myśl (przekonanie, wierzenie) musi być poparta bezpośrednimi dowodami lub świadectwem innych, że takie dowody istnieją. Na trzeci poziom składają się dwie implikacje, po pierwsze podmiot pozostaje świadomy tego, że dane przekonanie może być przyjmowane bez bezpośrednich i pośrednich dowodów; po drugie wie, że przekonania mogą być ugruntowywane stronniczo, ponieważ podmiot może celowo poszukiwać dowodów adekwatności danych przekonań. Uświadomienie tego procesu jest utożsamiane z myśleniem refleksyjnym.

Źródła badawcze – Model osądzania refleksyjnego

Refleksyjne osądzanie zostało przez Partię King i Karen Kitchener (1994) utożsamione z ważnym aspektem rozwoju młodzieży i dorosłych. Warunkiem refleksyjnego osądzania jest posiadanie przez jednostkę określonej wiedzy, a także zdolność rozumowania na wyższym poziomie. Refleksyjność w myśleniu oznacza pełne zrozumienie własnych epistemicznych założeń, które są przekonaniem jednostek na temat wiedzy i prawdy, tego w co wierzą i na jakiej podstawie budują własne zaufanie do dowodów wiedzy oraz jak to wpływa na ich działania, w tym na podejmowanie decyzji. Refleksyjność będzie przejawiać się także w rozumieniu i akceptacji niepewności własnego poznania (King i Kitchener, 1994, s. 17).

Model osądzania refleksyjnego składa się z trzech podzielonych na siedem etapów poziomów: I) prerefleksyjnego – etapy 1–3, II) quasi-refleksyjnego – etapy 4 i 5 i III) refleksyjnego – etapy 6 i 7. Model ilustruje to, w jaki sposób ludzie podchodzą do własnego rozumowania oraz w jaki sposób rozważają niejednoznaczne poznawczo problemy (tzw. problemy o zaburzonej strukturze, ang. *ill-structured problems*). Jednostka stojąca w obliczu rozwiązania takiego problemu napotyka na „nieuporządkowanie poznawcze”, niejednoznaczności i dylematy.

Każdy z poziomów osądzania refleksyjnego ma odrębne atrybuty związane z wiedzą i podejmowaniem decyzji oraz uzasadnień na temat tego, co i dlaczego należy uważać za prawdziwe i trafne. Jednostka znajdująca się na danym etapie posiada pewne i dość precyzyjne wyjaśnienie dotyczące wiedzy w zakresie rozważanego problemu, a także potrafi na swój sposób uzasadnić, dlaczego myśli tak a nie inaczej.

Poziom I. Rozumowanie prerefleksyjne oparte jest na wierze, że wiedza pochodzi od autorytetów lub z bezpośredniej obserwacji. Osoby znajdujące się na tym poziomie wierzą, że to, co widzą, jest absolutnie poprawne oraz pewne. Trzymający się założeń przedrefleksyjnych traktują wszystkie problemy, jakby były jednoznaczne, dobrze ustrukturyzowane oraz posiadające jedno poprawne rozwiązanie.

Etap 1. Jest najniższym z poziomów myślenia w modelu. Osoba znajdująca się na tym etapie myśli „bardzo konkretnie”, w sposób uproszczony, a nawet

dziecinny. Wierzy tylko w to, co widzi, usłyszy lub przeczyta. Wiedza jest traktowana absolutnie i nie wymaga jakichkolwiek wyjaśnień. Rozbieżności w procesach myślowych nie zachodzą. Nie zachodzą również myśli abstrakcyjne. Osoby znajdując się na tym etapie nie posiadają jakichkolwiek umiejętności niezbędnych do rozwiązania problemów źle ustrukturyzowanych.

Etap 2. Osoby z tego etapu nadal są przekonane o bezpośrednim udziale zmysłów, ale dodatkowo będą posługiwały się dogmatami mającymi swe źródła w tym, co objawiają autorytety. Jednostki wierzą, że wiedza jest pewna, a jej gwarancją są eksperci posiadający prawidłowe informacje na dany temat. Posiadana wiedza nie musi być oceniana i sprawdzana osobiście. Osoby na tym etapie nie radzą sobie dobrze, lub w ogóle, z dwuznacznością.

Etap 3. Prerefleksyjność z trzeciego etapu oznacza początek rozumienia, że czasami nawet eksperci mogą nie znać całej prawdy lub odpowiedzi na wszystkie pytania. Myślenie pozostaje nadal dość konkretne, niemniej wzmocnione osobistą opinią w sytuacji, kiedy nie można powołać się na autorytet, który dostarczyłby odpowiedzi. Osoby znajdujące się na tym etapie są w stanie pojąć, że istnieją problemy nieposiadające tzw. pewnych rozwiązań. To przeświadczenie nie skutkuje jednak efektywnym radzeniem sobie ze źle skonstruowanymi problemami. Jeśli nie istnieje jakaś odpowiedź, to jednostka jej nie szuka, ponieważ wykracza to poza jej kompetencje poznawcze.

Poziom II. Rozumowanie quasi-refleksyjne oznacza uznanie tego, że wiedza, a dokładniej twierdzenia na jej temat, zawierają elementy niepewności. Osoby trzymające się założeń quasi-refleksyjnych będą przypisywały ewentualną niepewność poznania brakującym informacjom lub ograniczeniom stojącym po stronie metod pozyskiwania dowodów wiedzy. Osądzający quasi-refleksyjnie posługują się dowodami, ale nie do końca rozumieją to, w jaki sposób dowody prowadzą ich do wyciągania ogólniejszych konkluzji. Osoby myślące quasi-refleksyjnie – zwłaszcza w świetle niepewności – będą formułowały osądy wysoce idiosynkratyczne, czyli swoiste i właściwe tylko dla danej sytuacji.

Etap 4. Osoba znajdująca się na tym etapie rozumie, że wiedza jest niepewna oraz sytuacyjna. Jednostki zaczynają rozumieć, że warunkiem jej uzasadnienia jest podanie racjonalnych dowodów, konkretnych argumentów, a nie tylko opinii. Problem z osobami znajdującymi się na 4 etapie polega na tym, że ich uzasadnienia, a nawet dowody, które przytaczają, mogą być unikalne i specyficzne tylko dla nich, a posługiwanie się nimi związane jest z osiągnięciem jakichś korzyści. Osoby te zwykle wierzą, że każdy ma prawo do własnej opinii, a waga tychże opinii jest taka sama i niezależna od wykształcenia lub dotychczasowych doświadczeń. Podejmowanie prób rozwiązywania trudnych poznawczo problemów przez osoby znajdujące się na tym etapie może dawać niejednoznaczne rezultaty (King, Kit-chener, 1994; Mines i in., 1990).

Etap 5. Quasi-refleksyjność z piątego etapu oznacza myślenie w sposób coraz bardziej złożony i akceptujący ewentualną niepewność. Jednak wiedza,

a zwłaszcza proces filtrowania informacji opiera się na osobistej perspektywie – kontekście i sytuacji, w której znalazł się podmiot. Podobnie jak w etapie 4. doceniane jest znaczenie dowodów, na podstawie których podejmowane są decyzje. King and Kitchener (1994) wyjaśniają, że osoby quasi-refleksyjne z piątego etapu są w stanie rozumować abstrakcyjne, ale to rozumowanie, podobnie jak uzasadnianie swoich przekonań, można odnieść tylko do jednego kontekstu. Wszystko to prowadzi do trudności w podejmowaniu decyzji związanych z rozwiązaniem nieustrukturyzowanych problemów.

Poziom III. Rozumowanie refleksyjne – twierdzenia dotyczące wiedzy mogą być formułowane z dużą pewnością. Niemniej osoby rozumujące refleksyjnie nie są przez niniejszą pewność „unieruchomione poznawczo”. Dokonują osądów, które są w maksymalnym stopniu rozsądne i stosunkowo pewne. Wierzą również, że muszą aktywnie konstruować swoje decyzje, a twierdzenia o wiedzy oceniać w związku z kontekstem, w którym zostały wygenerowane. Dopiero wówczas można uznać je za ważne. Co więcej, osoby refleksyjne chętnie powrócą do ponownej oceny adekwatności swoich osądów w obliczu pojawienia się nowych metod pozyskiwania danych czy nowych dowodów.

Etap 6. otwiera myślenie w pełni refleksyjne. Podmioty rozumieją, że wiedza musi być budowana aktywnie, przy użyciu istotnych danych. Ponadto zdają sobie sprawę z tego, że informacje i dowody muszą być stale rewidowane, zwłaszcza w świetle nowych faktów. Wiedza zawsze może być niepewna, a różne dane utajnione lub nieodkryte. Osoby – na podstawie wiarygodnych dowodów, po gruntownych analizach, które mogą być powtórzone – są w stanie podejmować trudne, dotyczące niejednoznacznych poznawczo kwestii decyzje (King, Kitchener, 1994).

Etap 7. oznacza refleksyjność popartą wysokim poziomem racjonalności. Osoby znajdujące się na 7 etapie, są w stanie poszukiwać i „badać” rozmaite dowody wiedzy nadając im odpowiednią wagę i integralność. Nie każdy jest w stanie osiągnąć ten, polegający na pełnym zrozumieniu istoty problemów o niejasnej strukturze, etap. Podmioty z tego etapu czują się pewnie we wszystkich aspektach swojego myślenia, w tym w budowaniu wiedzy, jej niepewności i niejednoznaczności. Starają się pozostawać obiektywni i dopuszczają możliwość zmiany poglądów na podstawie nowych wiarygodnych danych.

Osądzanie refleksyjne – dotychczasowe ustalenia badawcze

Model osądzania refleksyjnego uwzględnia wyniki wcześniejszych prac badawczych z zakresu psychologii i pedagogiki. Szczególnie istotne dla King i Kitchener (1994) – autorek modelu – były ustalenia Williama Perryego (1970) na temat rozwoju intelektualnego i moralnego studentów. Istotną rolę odegrały również odkrycia Jeana Piageta (1972), a zwłaszcza jego teoria na temat drogi, którą pokonują jednostki w procesie uczenia się, wykorzystując asymilację i akomodację.

Model osądzania refleksyjnego niemalże odzwierciedla Model rozwoju poznawczego Kurta Fischera (1980).

Dotychczasowe badania nad refleksyjnym osądzaniem można podzielić na dwie grupy. Po pierwsze koncentrowano się na potwierdzeniu tego, że refleksyjne osądzanie jest kategorią rozwojową, po drugie ustalano związek rozmaitych zmiennych osobowościowych, poznawczych i społeczno-kulturowych, w tym edukacyjnych z refleksyjnym osądzaniem.

Fischer i inni (Fischer i in., 1993; Fischer, Pruyne, 2002; Lamborn, Fischer, 1988) ustalili, że umiejętności poznawcze opisane w Modelu osądzania refleksyjnego stają się coraz bardziej złożone i wyrafinowane, począwszy od okresu wczesnego dzieciństwa do dorosłości. Do 9–10 roku życia dziecko znajduje się na poziomie przedrefleksyjnym. W pierwszych latach życia wiedza dziecka jest ograniczona i obejmuje obszar jego bezpośrednich obserwacji. Kiedy dziecko ma kilka lat dostrzega dwie kategorie wiedzy – „dobre i złe odpowiedzi” oraz upraszcza, że prawda pochodzi od „dobrych autorytetów”. Liczą się osobiste przekonania. Wejście w wiek nastoletni oznacza powolne osiągnięcie poziomu quasi-refleksyjnego. Dziecko 11–12-letnie może dostrzegać niepewność wiedzy, a kilka lat później zaczyna również rozumieć jej kontekstowość. Dopiero w dorosłości – ale to nie dotyczy każdego – człowiek może osiągnąć stadia refleksyjne. Okres rozpoczynania studiów może przynieść szczególnie silne przeświadczenie nie tylko o niepewności i kontekstowości wiedzy, ale również przeświadczenie o różnej i zmiennej w czasie wartości dowodów wiedzy, a nawet zmianie kontekstów. Potencjały rozwoju osądzania refleksyjnego na najwyższym poziomie stoją nie tylko po stronie jednostki, ale znajdują się również w sprzyjającym środowisku, którym może być uczelnia. Innymi słowy jednostka, która miałaby się znaleźć na etapach 6 i 7 musiałaby przejawiać ponadprzeciętne zdolności poznawcze i dodatkowo znaleźć się w środowisku wspierającym nieschematyczne, samodzielne i odważne myślenie.

Audrey Friedman (2004) przeprowadziła badania, których celem było porównanie wybranych intelektualnych dyspozycji badanych z poziomem ich refleksyjnego osądzania. Zastosowała *Wywiad osądzania refleksyjnego* i *Omnibusowy inwentarz osobowości*. W badanej grupie znaleźli się licencjaci; magistranci, przygotowujący się do kariery nauczycielskiej oraz doktoranci przygotowujący rozprawy na tematy edukacyjne. Wyniki na sześciu skalach *Omnibusowego inwentarza osobowości* korelowały istotnie z wynikami *Wywiadu osądzania refleksyjnego* ($p < 0,05$). Były to: introwersja myślenia, stronniczość odpowiedzi, altruizm, autonomia, złożoność i orientacja teoretyczna. Wyniki badań potwierdziły tezę, że rozumowanie refleksyjne, jakie opisano w modelu King i Kitchener (1994), jest powiązane z mierzalnymi cechami osobowości.

Ethelene Whitmire (2004) zajmowała się analizą ewentualnego związku między przekonaniem epistemicznym badanych a ich refleksyjnym osądzaniem. Autorka przeprowadziła wywiady ze studentami pierwszego roku na temat ich zachowań związanych z poszukiwaniem informacji. Badani wypełniali kwestionariusz

składający się z serii pytań mierzących ich przekonania epistemologiczne np. dotyczących sposobu poszukiwania informacji w Internecie, korzystania z publicznych katalogów *on-line*. Zastosowano również dodatkowe pomiary dokonane za pomocą oprogramowania *Lotus ScreenCam*, które rejestrowało „ruchy badanych” podczas wyszukiwania informacji w Internecie. Z badanymi zostały także przeprowadzone *Wywiady osądzania refleksyjnego*. Analiza wyników badań pozwoliła na jednoznaczne wyciągnięcie wniosku, że studenci znajdujący się na wyższych etapach rozwoju epistemologicznego osiągnęli wyższy poziom osądzania refleksyjnego, wykazali się także umiejętnością radzenia sobie ze sprzecznymi źródłami informacji i rozpoznawaniem autorytatywnych źródeł informacji.

Związek wybranych zmiennych społeczno-kulturowych i edukacyjnych z refleksyjnym osądzaniem ustaliły Anna Odrowąż-Coates i Anna Perkowska-Klejman (2021). Badaczki diagnozowały studentów biorących udział w programie Erasmus pod kątem poziomu osądzania refleksyjnego oraz znajomości języka angielskiego jako języka obcego. Analiza wyników badań ukazała, że „studenci Erasmusa” wykazywali ponadprzeciętnie wysoki poziom refleksyjności. Co istotne, ustalono również korelację między poziomem znajomości języka angielskiego a poziomem refleksyjności badanych. Ponadto uzyskane wyniki sugerowały, że umiejętność posługiwania się językiem angielskim jako językiem obcym może być predyktorem wyższej refleksyjności wśród studentów.

Metodologia badań własnych

Priorytetowym celem badań było ustalenie, w jaki sposób oraz na jakim poziomie tutorzy oraz tutees rozwiązują problemy o zaburzonej konstrukcji i niejednoznacznym rozwiązaniu. Główne pytanie badawcze dotyczyło tego, który z etapów osądzania refleksyjnego osiągają nauczyciele akademicki (tutorzy) i studenci (tutees) uczestniczący w programie Mistrzowie Dydaktyki. W badaniach wzięło udział 11 nauczycieli akademickich reprezentujących różne dziedziny występujące w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej – psychologię, $n = 5$, pedagogikę $n = 4$, socjologię $n = 2$. Badani studenci ($n = 42$) również reprezentowali różne dyscypliny. Najliczniej pedagogikę $n = 22$, w dalszej kolejności psychologię $n = 16$, socjologię $n = 3$ i edukację artystyczną $n = 1$. Razem w badaniach wzięło udział sześćdziesiąt osób.

Udział Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie w programie tutoringu został zaplanowany od października 2021 roku do grudnia 2022 roku i miał być finansowany zewnętrznie. Wdrożenie tutoringu do praktyki uczelnianej miało trwać prawie cały proces kształcenia akademickiego na pierwszym stopniu (lub do połowy studiów jednolitych magisterskich), a następnie kontynuowane i rozwijane na uczelni bez wsparcia zewnętrznego. Do projektu przystąpiło 77 studentów i 23 nauczycieli akademickich. Założono, że ta grupa może być pod pewnymi względami wyjątkowa, ponieważ tutoring wpisuje się w koncepcję uczenia się, które jest

procesem aktywnym, zindywidualizowanym oraz służącym wydobywaniu unikatowych atrybutów każdego z uczestników. W koncepcję takiego uczenia się doskonale wpisywała się kategoria refleksyjności w edukacji (Perkowska-Klejman, 2019).

W badaniach posłużono się pisemną wersją *Kwestionariusza osądzania refleksyjnego* w wersji elektronicznej. Indywidualne badanie trwało przewidywalny czas – najkrócej 30 minut, a najdłużej 95 minut. Użyty kwestionariusz skonstruowano wokół pięciu problemów nieposiadających jednoznacznego rozwiązania. Respondenci zapoznawali się z kolejnymi problemami poznawczymi a następnie udzielali odpowiedzi na serię dodatkowych pytań.

Przykładowy, 1 z 5 problemów wraz z pytaniami.

Niektórzy badacze twierdzą, że alkoholizm, przynajmniej częściowo, jest spowodowany czynnikami genetycznymi. Ci badacze często odwołują się do wyników wielu badań na poparcie tego twierdzenia. Inni badacze nie uważają jednak, że alkoholizm jest w jakikolwiek sposób dziedziczony. Twierdzą, że alkoholizm jest zdeterminowany psychicznie. Twierdzą również, że powodem, dla którego kilku członków tej samej rodziny często cierpi na alkoholizm, jest fakt, że mają wspólne doświadczenia rodzinne, status społeczno-ekonomiczny lub zatrudnienie.

– Co sądzisz o tej wypowiedzi?

– Jak to się stało, że ten punkt widzenia jest Ci bliski?

– Na czym bazowałeś obierając ten punkt widzenia?

– Czy jesteś na pewno przekonany, że reprezentujesz prawidłowe stanowisko w tej sprawie? Jak to możliwe lub dlaczego niemożliwe?

– Kiedy dwoje ludzi ma różne opinie w kwestiach przyczyn alkoholizmu, to jedna z opinii może być dobra a druga zła. Jeśli się z tym zgadzasz to co masz na myśli mówiąc, że jedna z opinii jest dobra. Jeśli nie można powiedzieć, że któraś z opinii jest lepsza od drugiej, to co masz na myśli mówiąc lepsza?

W przypadku pisemnej, elektronicznej wersji kwestionariusza odpowiedzi badanych zapisywały się automatycznie. Po zakończeniu tego etapu badań do prac przystąpili tzw. eksperci. Każdy uzupełniony kwestionariusz był oceniany przez dwie osoby. Było to dwóch niezależnych sędziów, których zadaniem była ocena wypowiedzi badanych i ich klasyfikacja do określonych etapów z Modelu osądzania refleksyjnego. Przykładowo, jeśli ekspert uznał, że odpowiedzi na pytania dotyczące konkretnego problemu są charakterystyczne dla 5 etapu to to odnotowywał. Ocenie podlegały kolejne odpowiedzi skupione wokół pięciu problemów. Ostateczny wynik stanowił więc średnią arytmetyczną z pięciu ocen dwóch badaczy, np. $2 + 4 + 4 + 4 + 4$ (oceny pierwszego sędziego) $+ 2 + 4 + 4 + 5 + 5$ (oceny drugiego sędziego): 10 (liczba wszystkich ocen) $= 3,8$.

Wyniki analizy naukowej – refleksyjne osądzanie tutees i tutorów

Poziom osądzania refleksyjnego studentów był zróżnicowany i zawierał się w przedziale od etapu 3. do etapu 6. Najczęściej jednak badani studenci osiągnęli poziom 4 (15 badanych) lub poziom 5 (14 badanych). Poziom 6 reprezentowało 5 tutees, a poziom 3 – 4 tutees. Osądzanie refleksyjne pozostałych studentów zostało ocenione na 4,5 lub 5,5. Średni wynik tutees to 4,51, co oznacza quasi-refleksyjny poziom osądzania.

Poziom osądzania refleksyjnego tutorów różnicował się od etapu 5. do etapu 7. Najczęściej jednak badani nauczyciele akademicki osiągnęli poziom 7 (5 badanych) lub poziom 6 (4 badanych). Poziom 5 reprezentowało 2 tutorów. Średni wynik tutorów to 6,27, co oznacza refleksyjny poziom osądzania.

Wyniki podane w formie liczbowej mają oczywistą zaletę – są łatwo porównywalne z wynikami innych studiów, w których zastosowano takie same narzędzia i procedury badawcze. Niniejsze badania obok wyników ilościowych pozwalają przytoczyć szereg wypowiedzi badanych świadczących o osądzaniu tożsamym z danym etapem. W poniższych tabelach zaprezentowano wybrane wypowiedzi tutees i tutorów. Niektóre pojedyncze wypowiedzi zakwalifikowano do 1, 2 etapu, pomimo że takie etapy nie wystąpiły jako średni wynik wśród badanych. Przypomnijmy, że na średni wynik składały się oceny dwóch sędziów kompetentnych, a każdego z nich na pięć tematów.

Refleksyjne osądzanie – przykłady wypowiedzi tutees		
poziom	etap	charakterystyczne wypowiedzi
prerefleksyjny	1	<i>Jestem przekonana, że moje stanowisko jest prawidłowe, bo przekonałam się na własnym doświadczeniu o szkodliwości substancji chemicznych dodawanych do różnych produktów.</i> <i>Jestem „naocznym” świadkiem sytuacji, w której długotrwałe zażywanie leków spowodowało negatywne skutki uboczne.</i>
	2	<i>Mój osąd tej wypowiedzi popieram osobistymi doświadczeniami i które są spójne z wiedzą zdobytą poprzez zapoznanie ze źródłami naukowymi i popularnonaukowymi.</i> <i>Temat był poruszany na zajęciach z mojego rozszerzenia w liceum (geografia) i na przyrodzie.</i>
	3	<i>Myślę, że mój pogląd jest dość trafny, ale nie zakładam jego 100% pewności, ale osobiście uważam, że jest jedna prawda.</i> <i>Uważam, że jeszcze za krótko stosowane są te dodatki, by móc stwierdzić, czy nie występują jakieś negatywne długofalowe skutki stosowania ich. Badania w tym momencie mogą się różnić, bo jest to na razie temat nie do końca zbadany i potrzeba dużo więcej czasu, by móc postawić dokładną opinię.</i>

quasi-refleksyjny	4	<p><i>Nie jestem przekonana, że moje stanowisko jest prawidłowe, bowiem nie mam wystarczającej wiedzy naukowej do analizy alkoholizmu. Możliwe jest to dzięki mojej samozachowawczości.</i></p> <p><i>Każdy człowiek wykształca sobie zdanie na wiele tematów, w niektórych nawet uważa się za eksperta, co sprawia, że każdy uważa swoją opinię za trafną, rzadko patrzy się na problem obiektywnie co sprzyja wydawaniu skrajnie różnych opinii.</i></p>
	5	<p><i>Jest to możliwe, bowiem na nasze poglądy ma wpływ mnóstwo czynników: między innymi nasze środowisko, ludzie z którymi mamy relacje, ich opinie oraz nasze własne życiowe doświadczenia.</i></p> <p><i>Każdy z nas ma inne doświadczenia i inne światopoglądy, jedni mogą być bardziej podatni na wpływ i manipulację przez media, przez co będą wierzyli, że takie artykuły są obiektywne.</i></p>
refleksyjny	6	<p><i>Bardzo często determinują nas konkretne wydarzenia z najbliższego otoczenia. Tworzymy wokół siebie bańki informacyjne, które nas utwierdzają w naszej tezie. Uświadomienie bycia w tych bańkach pozwala wyjść poza nie.</i></p> <p><i>Ludzie mają różne doświadczenia życiowe, wspomnienia, cechy osobowości, ogólną perspektywę otaczającego ich świata – to są filtry, przez które przepuszczają to, co obserwują.</i></p>
	7	<p><i>Nie wiem, czy można to rozpatrywać w pojęciach lepsza/gorsza, każda z opinii jest inna. Jedna może być bliższa prawdy niż druga. Jedna może być bardziej rzetelna – poparta jakimiś dowodami i badaniami, druga trochę mniej. Jedna może być dokładniejsza niż druga – przedstawiona z zawarciem większej ilości szczegółów.</i></p> <p><i>Nie jestem przekonana, jakie stanowisko miałyby być „prawidłowe” w tej sytuacji, ponieważ nie określono zakresu, w którym mogłyby być one słuszne. Zgodne z prawdą? Spójne? Podparte? Myślę, że prawidłowe jest to, że nie tworzę sobie monopolu na prawdę i podchodzę do tematu z dystansem.</i></p>

Refleksyjne osądzanie – przykłady wypowiedzi tutorów		
poziom	etap	charakterystyczne wypowiedzi
prerefleksyjny	1	<p><i>Oglądam telewizję i czytam prasę i nie znam obiektywnego medium informacji.</i></p> <p><i>Bazowałam na doświadczeniu i obserwacji.</i></p>
	2	<p><i>Na doniesieniach medialnych i książkach, które przeczytałam w tym temacie. Z drugiej strony nie mogę zapomnieć o artykułach badawczych podsyłanych mi przez znajomą studentkę SGGW, dowodzących braku szkodliwości niektórych dodatków, np. glutamianu monosodowego.</i></p>
	3	<p><i>Nie wiem, jeszcze nauka tego nie odkryła.</i></p>

quasi-refleksyjny	4	<i>Uważam, że takie badania czasami finansują koncerty, więc w tej sytuacji warto jest sprawdzać, czy oparte są one na przesłankach czysto naukowych, czy też wyrastają z interesów komercyjnych; nie znając się na składnikach chemicznych, jest to dla mnie jedyna ścieżka określenia wiarygodności danych badań/raportów.</i>
	5	<i>Wynika to z personal and social bias. Nasze myślenie o świecie jest uwarunkowane miejscem urodzenia, klasą społeczną, wachlarzem doświadczeń i dostępnością wiedzy, z jaką się stykamy. To, co może wydawać się prawdziwe w jednej kulturze, może być zupełnie sfalsyfikowane w innej – uznane za nieprawdziwe. Jest tak, jak się wydaje, gdyż poglądy wynikają z indywidualnych doświadczeń, które niechętnie są deprecjonowane przez jednostki.</i>
refleksyjny	6	<i>Myślę, że to bardzo poważny problem, związany z kwestią interpretacji przesłanek. Oba podejścia, poprzez swoją jednostronność, pomijają istnienie czynników związanych z drugim podejściem. Jest to kwestia związana z pomijaniem filozoficznego podejścia do rzeczywistości, co sprawia często, że uproszczone wersje obrazu świata pozostają atrakcyjne, a za takie właśnie uproszczenie uważam oba te stanowiska. Oczywiście, że nie, ponieważ jest to stanowisko oparte na specyficznych standardach pewnej grupy zawodowej oraz osobistych preferencjach, które nie mają charakteru uniwersalnego. Co więcej, odpowiadając na to pytanie, nie znam kontekstu tej wypowiedzi (intencji rozmówcy, miejsca itp.)</i>
	7	<i>Myślę, że to zbyt upraszczające stanowisko/pytanie. Opinie mogą być lepsze lub gorsze pod pewnym względem, ale gorsze/lepsze pod innym, np. pewne stanowisko może dawać lepsze samopoczucie osobom uzależnionym i być lepszą opinią z punktu widzenia dbałości o ich samopoczucie, ale jednocześnie negatywnie wpływać na radzenie sobie z uzależnieniem. Wydaje mi się, że mam tego rodzaju punkt widzenia w wielu sprawach, nie lubię wydawać ostatecznych sądów w żadnej sprawie, gdyż częstokroć wiedza naukowa się zmienia, ewoluuje i wcześniejsze odkrycia stają się już w danym czasie nieprawdziwe, ponadto mam osobowość dość ugodową i nie lubię wchodzić w konflikty. Gdybym miała czas zbadać tę kwestię i przebić się przez wszystkie dostępne informacje i badania być może odpowiedziałabym inaczej.</i>

Wnioski i podsumowanie

W procesie osądzania refleksyjnego podmiot dokonuje oceny informacji, opinii i dostępnych wyjaśnień, a następnie konstruuje wiarygodne rozwiązanie problemu, uznając, że samo rozwiązanie jest otwarte na dalszą ocenę i analizę.

Analiza wyników badań pozwoliła na ustalenie tego, jak tutorzy i tutees dochodzą do takich, a nie innych sądów podczas prób rozwiązywania tzw. kontrowersyjnych kwestii.

Wcześniejsze wyniki kilku niezależnych badań (King, Kitchener, 1994, 2002, 2004; Friedman, 2004; Mines i in., 1990; Perkowska-Klejman, 2014) sugerują, że większości studentów oraz absolwentom w różnym wieku brakuje kompetencji poznawczych wymaganych do skutecznego – zarówno od strony poznawczej, praktycznej jak i etycznej – osądzania refleksyjnego. Najczęściej ludzie podchodząc do rozwiązania złożonych problemów, stosują osobiste strategie oraz uzasadnienia na podstawowym, przedrefleksyjnym poziomie lub na początku średniego, quasi-refleksyjnego poziomu. Młodzi ludzie rozpoczynający studia, ale i absolwenci, których edukacja formalna zakończyła się na poziomie licencjackim lub magisterskim, przebywający od lat na rynku pracy zdają się myśleć, tak jakby nie zwracali uwagi na realizm złożoności problemów, z którymi przyszło im się intelektualnie mierzyć. Ludzie działający na poziomie przedrefleksyjnym oczekują, że wiedzący wszystko lepiej „eksperti” udzielą im wszelakiej odpowiedzi, dlatego rzadko wykazują inicjatywy opracowania własnych rozwiązań problemów. Jest też mało prawdopodobne, aby zaangażowali się w sensowną autorefleksję, ponieważ nie rozumieją swojej roli w procesie uczenia się. Oczywiście człowiek nie musi oraz nie ma możliwości, aby w każdym wymiarze życia i przez cały czas być refleksyjnym. Na co dzień nie byłibyśmy w stanie – na najwyższym poziomie intelektualnym – angażować się w szereg tzw. czynności rutynowych.

Badani tutorzy i tutees okazali się grupą niezwykle, kompetentną i wyrafinowaną w zakresie rozwiązywania trudnych poznawczo problemów. Tutees najczęściej myślą quasi-refleksyjnie. Są zdania, że należy zebrać dowody, aby wesprzeć swoją opinię. Niemniej są oni otwarci na sprzeczne dowody, które uznają za jednakowo ważne. Ich myślenie ma jednak pewne ograniczenia, do których można zaliczyć przeświadczenie, że ewentualna niepewność wynika z konkretnych ograniczeń, takich jak utracenie dowodów, nierzetelność raportowania danych, ograniczenie zasobów lub nieumiejętność prawidłowego przewidywania przyszłości. Krytyka argumentu w zasadzie sprowadza się do krytyki osoby propagującej ten argument, a eksperci mogą być stronniczy. Studenci działający na tym poziomie są otwarci na nowe sytuacje i poglądy, ale często nie wykorzystują ich, aby wesprzeć własne myślenie – nie wykorzystują alternatyw. Jednakże nie oczekują, że eksperci rozwiążą za nich wszystkie problemy. Na tym stadium pojawi się autorefleksja, ale raczej powierzchowna.

Z pełnym przekonaniem należy stwierdzić, że badani tutorzy są osobami refleksyjnymi. Są oni zdolni do rozumienia problemów w bardzo złożony sposób. Mogą zrozumieć wiele punktów widzenia i jakościowo interpretować dowody. Swoje stanowiska opierają na pragmatyce zaistniałej sytuacji. Podkreślają, że nie ma uogólnionych zasad i procedur mogących zbadać trudny poznawczo problem w sposób całkowity. Tutorzy działający na tym poziomie analizują problemy

kompleksowo. Potrafią sięgać po rozmaite argumenty, merytorycznie bronić proponowanych rozwiązań, pozostając otwartymi na nowe argumenty.

Należy jednak wnioski do niniejszych badań uzasadnić również poprzez uprzywilejowaną sytuacją osób biorących w nich udział. Tutoring – ciągle wykraczający poza formalne, instytucjonalne standardy – bardzo sprzyja budowaniu refleksyjnego środowiska uczenia się. Badania nad osądzaniem refleksyjnym studentów (tutees) i wykładowców (tutorów) przynoszą konkretne wyniki, które mają potencjał wpływu na obszar praktyki edukacyjnej. Szczególnie istotne wydaje się porównanie wyników osiąganych przez badanych tutorów i tutees z wynikami badań osiąganymi przez przedstawicieli innych grup zawodowych oraz przedstawicieli innych grup studenckich. Wyniki przemawiają na korzyść badanych grup, a zatem pozwalają na zadawanie kolejnych pytań i projektowanie kolejnych studiów, które mogłyby doprowadzić do rozstrzygnięcia następujących kwestii – dlaczego tutees charakteryzują się większym poziomem refleksyjności? lub – dlaczego studenci z wyższym poziomem refleksyjności kierują się ku tutoringowi?

Bibliografia

- Bächtiger, A., Parkinson, J. (2019). *Mapping and Measuring Deliberation. Towards a New Deliberative Quality*. Oxford: Oxford University Press.
- Barabas, J. (2004). How Deliberation Affects Policy Opinions. *American Political Science Review*, 98(4), s. 687–701.
- Biesta, G.J. (2007). Foundations of Democratic education: Kant, Dewey, Arendt. W: R. Van der Veen, J. Youngblood (red.), *Democratic practices as learning opportunities* (s. 1–18). Rotterdam: Sense Publishers.
- Bruner, J. (2006). *Kultura Edukacji*. Kraków: Wydawnictwo: Universitas.
- Burke, T. (1994). *Dewey's New Logic: A Reply to Russell Chicago*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1906). *The Child and the Curriculum*. University of Chicago Press, pobrano 19.1.22. z: <https://quote.ucsd.edu/childhood/files/2013/05/dewey-childcurriculum.pdf>
- Dewey, J. (1988). *Jak myślimy?* Warszawa: PWN.
- Fischer, K.W., Pruyne E. (2002). Reflective thinking in adulthood. W: J. Demick, C. Andreoletti (red.), *Handbook of adult development*, New York: Springer-Verlag New York Inc.
- Fischer, K.W., Bullock, D.H., Rotenberg, E.J, Raya, P. (1993). The Dynamics of Competence: How Context Contributes Directly to Skill. W: R.H. Wozniak, K.W. Fischer (red.), *Development in Context Acting and Thinking in Specific Environments*. New York: Psychology Press.
- Fischer, K.W. (1980). A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review*, 87, s. 477–531.
- Friedman, A.A. (2004). The Relationship Between Personality traits and Reflective Judgment Among Female Students. *Journal of Adult Development*, 11, s. 297–304.
- Friedman, A.A. (2004). The Relationship Between Personality Traits and Reflective Judgment Among Female Students. *Journal of Adult Development* 11, s. 297–304.

- Habermas, J. (1981). *Theory of communicative action*, Beacon Press, pobrano 20.1.22 z: https://uniteyouthdublin.files.wordpress.com/2015/01/4421-the_theory_of_communicative.pdf
- Jerit, J., Barabas, J., Toby Bolsen T. (2006). Citizens, Knowledge, and the Information Environment. *American Journal of Political Science*, 50(2), s. 266–282.
- King, P.M., Kitchener, K.S. (1994). *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey Bass.
- King, P.M., Kitchener, K.S. (2002). The Reflective Judgment Model: Twenty Years of Research on Epistemic Cognition. W: B.K. Hofer, P.R. Pintrich (red.), *Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing* (s. 37–61). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- King, P.M., Kitchener, K.S. (2004). Reflective Judgment: Theory and Research on the Development of Epistemic Assumptions Through Adulthood. *Educational Psychologist*, 39 (1), s. 5–18.
- Lamborn, S.D., Fischer, K.W. (1988). Optimal and functional levels in cognitive development: The individual's developmental range. *Newsletter of the International Society of Behavioral Development*, 2(14), s. 1–4.
- Marcus G.E., Neuman W., MacKuen M. (2000). *Affective Intelligence and Political Judgment*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mines, R.A., King, P.M., Hood, A.B., Wood, P.K. (1990). Stages of intellectual development and associated critical thinking skills in college students. *Journal of College Student Development*, 31, s. 538–547.
- Nizińska, A. (2007). O pożytkach z narracyjnego odczytywania świata społecznego. W: E. Kurantowicz i M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Narracja – krytyka – zmiana. Praktyki badawcze we współczesnej pedagogice*. (s. 241–246). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Odrowąż-Coates A., Perkowska-Klejman A. (2021). The English language as a reflective judgement component in the intercultural Erasmus exchange to and from Poland, *EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA*, 1(14), s. 178–192.
- Perkowska-Klejman, A. (2014). Osądzanie refleksyjne – ocena intelektualnego rozwoju uczniów, studentów i absolwentów. *Ruch Pedagogiczny*, 4, s. 69–84.
- Perkowska-Klejman, A. (2019). *Poszukiwanie refleksyjności w edukacji Studium teoretyczno-empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Perry, W.G., Jr. (1970). *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Piaget J. (1972). *Strukturalizm*. Warszawa: PWN.
- Whitmire E. (2004). The relationship between undergraduates' epistemological beliefs, reflective judgment, and their information-seeking behavior. *Information Processing & Management*, 40(1), s. 97–111.

REFLECTIVE JUDGMENTS – TUTORS AND TUTEES ABOUT COGNITIVELY DIFFICULT PROBLEMS

Keywords: tutoring, reflexivity, reflective judgment, cognitively difficult problems.

Abstract: This article presents research conducted to answer a question of how tutors (academic teachers) and tutees (students) form judgments about several cognitively difficult problems. The study focused on the description of the intellectual procedures used in the reflective judgment of tutors and tutees. The author analysed to what extent it is thinking on a pre-reflective, quasi-reflective and reflective level. During the study, tutors and tutees were confronted with several ambiguous topics and were asked to respond (in a short answers) to their own sources of beliefs and knowledge. The respondents were asked a series of questions focused on five topics, e.g. the use of drugs in the treatment of mental illness; causes of alcoholism. The research was conducted using a written questionnaire inspired by the *Reflective Judgment Interview* developed by King and Kitchener based on the Reflective Judgment Model. The model assumes three stages of thinking: pre-reflective, quasi-reflective and reflective, divided into seven stages. The analysis of the research results allowed to determine, e.g., what sources the respondents use to justify their judgments; how confident the respondents are in their knowledge; whether the respondents admit other points of view. The tutors most often presented the reflexive stage and the tutees the quasi-reflective stage. However, it was found that the level of reflexivity of some of the tutees was changing as a result of the issue under consideration, while in the group of tutors there was no significant differentiation in that case. Additional analyses by gender and field of study showed no significant intergroup differences in students' thinking. The tutors and tutees turned out to be an unusual, competent and sophisticated group in solving cognitively difficult problems. An individualised approach to the education of students through the use of the tutoring method is recommended.

Dane do korespondencji:

dr hab. Anna Perkowska-Klejman

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Katedra Pedagogiki Społecznej

e-mail: aperkowska@aps.edu.pl