

Grażyna Szyling

Uniwersytet Gdański

ORCID 0000-0002-3987-2450

O informacji zwrotnej i jej relacjach z uczeniem się. Ku dydaktycznej refleksji nad perspektywą zmiany w kształceniu akademickim w Polsce

Summary

ON FEEDBACK AND ITS RELATIONSHIP TO LEARNING. TOWARDS DIDACTIC REFLECTION ON THE PERSPECTIVE OF CHANGE IN ACADEMIC EDUCATION IN POLAND

In the considerations undertaken in the text I focus on the popular model of feedback, which is assigned the power of transforming teaching into effective learning. I assume that feedback – similarly to each didactic activity or means – is a social and cultural construct, and this is why in the analyses I refer to the multiplicity of theoretical educational concepts and the practical dimension and social context of tertiary education. This embeds the approach taken in the interpretative reasoning on didactics and the critical view on the considerations implemented. Results from the analyses problematise many didactic issues related to feedback, particularly the fact that they reflect its complex relationships with the establishment of educational objectives and limitations in it being associated with the creation of students' cognitive autonomy. I do not determine the direction of changes that might occur in the Polish tertiary education, yet I draw attention to it being strongly rooted in normative didactics, solidified by adopted system solutions.

Key words: feedback, learning, tertiary education, setting learning goals, paradigmatic change in academic didactics

red. Paulina Marchlik

Truizmem jest przypominanie, że od kilku lat polskie uczelnie są prawnie zobowiązane do podporządkowania procesu kształcenia logice programów, napisanych językiem efektów uczenia się (zob. Kraśniewski 2011), zaś wdrażaniu

tych regulacji towarzyszy w wymiarze społecznym umasowienie edukacji na poziomie wyższym, powszechnie wiązane z rynkową reorientacją uczelni oraz obniżaniem jakości kształcenia i dewaluacją uniwersyteckiego dyplomu (np. Kwiek 2010: 288–299; Malewski 2012; CBOS 2013). Te komunały tworzą zarys kontekstu kształcenia akademickiego, w jakim ma funkcjonować informacja zwrotna (*feedback*), będąca osią niniejszych rozważań.

Popularne definicje zwykle wpisują *feedback* w proces komunikacji między osobami, często różniącymi się hierarchią, które funkcjonują w jakimś systemie nastawionym na osiągnięcie ustalonych celów. W takim ujęciu informacja zwrotna jest rodzajem merytorycznego przekazu, który dotyczy wykonywanej przez jednostkę pracy, ocenianej przez zwierzchnika lub współpracownika z perspektywy pożądanych rezultatów. *Feedback* formułuje się, by wzmocnić działania prowadzące do osiągnięcia oczekiwanego efektu lub skorygować je w taki sposób, by można było jak najskuteczniej zmniejszyć lukę między aktualnym i zamierzonym stanem. Te właściwości informacji zwrotnej sprawiają, że jest ona traktowana jak rodzaj narzędzia, co pociąga za sobą instrumentalne zainteresowanie sposobami efektywnego posługiwania się nią.

W polskiej oświacie informacja zwrotna nie jest nową kategorią (np. Bee 2000; Black i in. 2006), a wręcz można ją uznać za spopularyzowaną dzięki swoistej karierze oceniania kształtującego (*formative assessment*). Jednak w refleksji dydaktycznej nad uczeniem się w szkole wyższej pojawia się ona dopiero wraz z wprowadzaniem nowych rozwiązań programowych (np. Stańczyk 2013; Szyling 2015; Szymczak, Zarzycki 2015). To z nimi zostało systemowo powiązane oczekiwanie na paradygmatyczne przesunięcie w kształceniu akademickim (*the shift from teaching to learning*), które ma prowadzić do przeniesienia punktu ciężkości z kierowanego nauczania na uczenie się jednostki. Podkreśla się przy tym, że nowe, pożądane działania dydaktyczne powinny zostać podporządkowane stworzeniu takich warunków, które pozwolą studentowi osiągnąć sukces w procesie uczenia się (zob. Sajdak 2013: 282–293). Miarą owego sukcesu uczyniono zaś zrealizowanie przez jednostkę sformułowanych a priori efektów kształcenia dla danego kierunku studiów, co wytwarza zapotrzebowanie na określony rodzaj informacji zwrotnej, podnoszącej efektywność uczenia się (zob. Stańczyk 2013).

Zarysowana sytuacja pozwala uznać skuteczność w posługiwaniu się *feedback*em za wskaźnik wysokiej jakości akademickiego kształcenia, a zarazem jeden ze znaków rozpoznawczych oczekiwanej zmiany paradygmatycznej. Towarzyszy mu kolejne założenie reformy programowej w szkole wyższej. Przyjmuje

się w nim, że posiadana przez studenta wiedza na temat konkretnych i uporządkowanych hierarchicznie wymagań, które powinien spełnić, by ukończyć studia i czerpać z tego korzyści, ma stymulować go do wzięcia na siebie odpowiedzialności za jakość własnego wykształcenia i zachęcać do wykazywania się autonomią poznawczą (zob. Czerepaniak-Walczak 2013).

W niniejszym tekście zamierzam ujawnić deklaracyjny charakter tych oczekiwań, zwracając uwagę na nieoczywiste relacje informacji zwrotnej z procesem instytucjonalnego uczenia się i jej pozorną – w wielu przypadkach – moc sprawczą w odnawianiu akademickiej edukacji w Polsce zgodnie z ideą *from teaching to learning*. Wymagać to będzie zrekonstruowania tych milcząco przyjętych założeń, dotyczących uczenia się i charakteru jego sprzężenia z feedbackiem, które są obecne w „upraktycznionej dydaktyce” wpisanej w myślenie instrumentalno-wdrożeniowe (Klus-Stańska 2010: 196).

W dalszych rozważaniach przyjmuję zatem, że namysł nad zmianami, jakie zachodzą i zająć mogą w kształceniu w szkole wyższej, każe postawić pytania o ich teoretyczne zaplecze, z właściwą mu wieloparadygmatycznością (np. Klus-Stańska 2010; Sajdak 2013), lecz nakazuje również uwzględnić ich praktyczny i społeczny wymiar. Założenia te są zbieżne z koncepcją interpretatywnego osadzenia myślenia dydaktycznego w modelach psychologicznych (Klus-Stańska 2010: 203–205), do których często sięga się, by uzasadnić potrzebę posługiwania się informacją zwrotną w edukacji. Ich wykorzystanie umożliwia zrozumienie określonych mechanizmów uczenia się, lecz dzięki rozpatrywaniu ich w powikłanym kontekście działań ucznia i nauczyciela pozbawia je oczywistości. Na ów kontekst składają się cechy osobowościowe uczestników procesu kształcenia i warunki, w jakich przebiega uczenie się. Taki rodzaj uwrażliwienia na realność edukacji sprawia, że przedsięwzięcia dydaktyczne stają się konstruktem społeczno-kulturowym, łącząc pedagogiczny „akt interwencji w praktykę z próbami krytycznego jej zrozumienia” (tamże: 205).

Krytyczności owej nie wyprowadzam z marksowskich założeń pedagogiki krytycznej, ale wiążę ją z metodą analizy zjawisk edukacyjnych. Przyjmując jej wymiary za Stephenem Kemmitem (2010: 60), rozpatrzę w artykule: definiowanie i praktyczne aplikacje informacji zwrotnej oraz ich możliwe zniekształcenia i potencjalne konsekwencje. W analizie wezmę pod uwagę rolę, jaką odgrywa społecznie i systemowo wytworzony kontekst wdrażania modelu dydaktycznego, wyznaczający zadania przypisywane feedbackowi. Nie zamierzam przy tym zajmować się kwestią rywalizacji dyskursów edukacyjnych, ale wykorzystam wielość koncepcji dydaktycznych do sprobmatyzowania zagadnień związanych z informacją zwrotną.

W analizach sięgać będę do niewspółmiernych często danych, ponieważ w przyjętym przeze mnie podejściu chodzi o wielostronność oglądu i dynamikę relacji, a nie o możliwość uogólnienia wyników. Poczynione ustalenia traktuję jako jedno z możliwych odczytań sytuacji, które nie rości sobie prawa do wyłączności, choć może otwierać pole dalszych badań.

Między treścią informacji zwrotnej a uczeniem się

W najbardziej ogólnym ujęciu, informacja zwrotna jest skierowana do uczącego się i dotyczy wykonania określonego zadania lub czynności poznawczej, jej autorem może być nauczyciel, kolega, rodzic lub sam uczący się, a rolą – zwrotne oddziaływanie na proces uczenia się, podnoszące jego wydajność (Hattie, Timperley 2007: 81).

Nawet tak elementarna charakterystyka wskazuje, że nie mogą istnieć proste relacje między informacją zwrotną a efektami uczenia się, co potwierdzają także metaanalizy licznych badań psychologicznych (zob. Łukaszewski 2002; Hattie, Timperley 2007; Shute 2007). Uczenie się zależy bowiem od wielu czynników indywidualnych i społecznych, które nie zawsze da się kontrolować, a odmienne teorie psychologiczne i dydaktyczne nadają mu różne sensy (zob. Klus-Stańska 2010; Sajdak 2013). Na przykład planowanie sytuacji uczenia się w instytucjach edukacyjnych może mieścić się między instrumentalnym podporządkowaniem go realizowaniu założonych uprzednio efektów a tworzeniem warunków, przypominających sieć intencji pedagogicznych, dla których punktem wyjścia jest aktywność uczącego się. Każda z teorii, która stoi za wskazanymi rolami celów dydaktycznych, inaczej pojmuje rozwój ucznia i status poznawczy wiedzy oraz nadaje różne znaczenie relacjom między nauczycielem i uczącą się osobą. Ta odmienność sprawia, że sens osiągniętych przez jednostkę efektów uczenia się traci status „obiektywności” i staje się zależny od przyjętej perspektywy teoretycznej, problematyzując tym samym oczywistą rolę feedbacku.

Pierwszym krokiem na drodze do ulokowania informacji zwrotnej w przestrzeni koncepcji dydaktycznych jest kontekstowa analiza jej popularnej definicji, bardziej szczegółowej niż podana na wstępie. Została ona sformułowana w metaanalizach Johna Hattie i Helen Timperly (2007), które często są przytaczane w światowej literaturze przedmiotu. Autorzy przyjęli, że dla procesu uczenia się szczególne znaczenie ma taka informacja zwrotna, która wpisuje się

w logikę oceniania kształtującego (*formative assessment*), a jej celem jest doskonalenie strategii uczenia się oraz poprawianie jego wyników (także: Black 2003; Shute 2006). Zastosowanie *formative feedback* w praktyce ułatwiają **zadania, dla których zostały jasno określone kryteria poprawności oraz pożądany poziom wykonania**. Pozwalają one na zbudowanie informacji zwrotnej, która zawiera: 1. dane o aktualnym poziomie wykonywanej czynności lub zadania; 2. porównanie aktualnego stanu umiejętności uczącego się z oczekiwanym ich poziomem, by ustalić „lukę”, jaka się między nimi wytworzyła; 3. wskazanie możliwości wypełnienia luki, czyli ukierunkowanie dalszej pracy.

Nadanie takiego „wzorcowego” kształtu informacji zwrotnej wymaga przyjęcia kilku założeń. Jedno z nich, pozornie oczywiste, dotyczy postawienia przed uczącym się zadania „wystarczająco trudnego” (Hattie, Timperly 2007: 87), czyli lokującego się w strefie jego najbliższego rozwoju (Wygotski 1971: 540–544), a więc tych obszarach umiejętności, w których dokonują się przemiany wymagające wsparcia osoby bardziej kompetentnej. Problem polega na tym, że do zdiagnozowania tej strefy potrzebna jest wnikliwa obserwacja działań poznawczych osoby uczącej się oraz aktywna interakcja między nią i nauczycielem akademickim¹. Tworzy się w ten sposób podstawę do zaprojektowania zindywidualizowanych warunków uczenia się (także w grupach), co ma iść w parze z wyposażeniem w jasne kryteria sukcesu wykonywanych przez studentów zadań.

Są to wymogi trudne do spełnienia, jeśli proces kształcenia jest podporządkowany osiągnięciu efektów sformułowanych *a priori* w programach studiów, rozbudowane zostały instytucjonalne procedury kontrolne (zob. Czerepaniak-Walczak 2013), znaczna część zajęć – zwłaszcza wykłady – prowadzona jest „równym frontem” i dla dużych, heterogenicznych grup studentów i/lub w skromnym zakresie godzinowym. Sytuację może korzystnie modyfikować fakt, że ustalenie poziomu osiągnięć studenta jest zależne od indywidualnych decyzji poszczególnych nauczycieli akademickich (Szyling 2015). Ten sam aspekt może też jednak wzmacniać dwie niekoniecznie sprzeczne, ale silnie zarysowane w polskiej szkole wyższej tendencje. Przejawem pierwszej z nich jest podporządkowanie zajęć kierowniczemu nadzorowi nauczyciela, często występujące w praktyce edukacyjnej w ogóle, a w realiach akademickich utrwalane tradycją poszanowania hierarchiczności struktur, także naukowych (Czerepaniak-Walczak 2016: 14–15). Druga tendencja jest identyfikowana ze

¹ W tekście świadomie pomijam zagadnienia e-learningu, zgadzając się przy tym z Anną Sajdak (2013: 288–289), która twierdzi, że elektroniczne środowisko uczenia się samo w sobie nie niesie potencjału zmiany paradygmatycznej.

skutkami umasowienia studiów i wiąże się ze zjawiskiem zaniżania poziomu wymagań stawianych studentom z przyczyn pozamerytorycznych i pozadydaktycznych (Smużewska i in. 2015; Mikut 2014).

Zarówno proceduralny, jak i nie w pełni oficjalny wymiar tak postrzeganego kontekstu systemowego przydaje znaczenia tej odmianie informacji zwrotnej, o której specyfice decyduje **komentarz normatywny**. Zestawia się w nim wytwór lub konkretną umiejętność studenta z ustalonymi *a priori* poza uczącym się, ale znanymi mu standardami wykonania. Są one bezpośrednio powiązane z efektami uczenia się, określonymi w programie, co stwarza wrażenie ich merytorycznej zasadności, a nawet niepodważalności wspartej autorytetem naukowym.

Badania wskazują, że komentarz normatywny bywa pomocny w kontrolowaniu etapów wykonywania zadań i sprawdzaniu poprawności końcowego wytworu, ale niekoniecznie sprzyja samodzielnemu uczeniu się (Łukaszewski 2002: 88). Może być ono ograniczane przez logikę formułowania rad dotyczących „wypełniania luki” między aktualnym a pożądanym stanem danej umiejętności. Tak rozumiany „doradczy” charakter normatywnego feedbacku okazuje się na przykład niezbyt przydatny przy rozwiązywaniu zadań bardzo złożonych (Hattie, Timperly 2007: 85), cenionych w pedagogice twórczości, dla których staje się on przyciasnym gorsetem. Kwestię tę dobrze ilustruje jedna z coraz bardziej popularnych form, nadawanych normatywnej informacji zwrotnej o charakterze kształtującym, czyli tak zwane rubryki (*rubrics*) (Brophy *bd*). Zawarte w nich opisy poziomów wykonania zadania lub opanowania danej umiejętności są nie tylko punktem odniesienia dla samooceny studenta, ale często stają się kryteriami oceny sumującej i wyznaczają zakres zrealizowania efektów uczenia się, prowadząc w efekcie do wystawienia stopnia z zaliczenia (zob. Szymczak, Zarzycki 2015; Malinowska 2015). Nadanie takiego „ostatecznego” kierunku sprzężeniu zwrotnemu może zniechęcać studenta do nieszablonowego lub twórczego myślenia, natomiast w sytuacji ujednoliconych wymagań i powtarzających się porażek lub nieefektywnej pracy intelektualnej – skutkować „wyczoną bezradnością” (Sędek 1995).

Przywołane zjawiska sygnalizują niejednoznaczną rolę normatywnie zorientowanej informacji zwrotnej w stymulowaniu takiej zmiany w kształceniu akademickim, która ma prowadzić do wzrostu autonomii poznawczej studentów. Problemy tego typu występują znacznie rzadziej, gdy **kryteria sukcesu w zadaniu mają charakter nienormatywny**, czyli są negocjowane lub uwzględniają indywidualny postępek, a więc mieszczą się w innym porządku myślenia dydaktycz-

nego niż nastawienie na skuteczne osiągnięcie zdefiniowanych *a priori* efektów uczenia się. Tak rozumiany zakres formatywnej informacji zwrotnej koncentruje się na strefie najbliższego rozwoju, nawiązując do konstruktywizmu społeczno-kulturowego i przesuwając punkt ciężkości z wyniku na proces uczenia się (zob. Klus-Stańska 2010: 284–285), zwłaszcza w kierunku nabywania złożonych kompetencji lub umiejętności rozwiązywania trudnych zadań. W proponowanym ujęciu większego znaczenia nabiera też aspekt emocjonalny feedbacku, często identyfikowany z jego funkcją facylitacyjną (Shute 2007: 22–23). Ma on sprzyjać wytworzeniu u studenta pozytywnego nastawienia wobec pokonywania przeszkód w procesie uczenia się, co w najbardziej ogólnym ujęciu jest zbieżne z nowymi oczekiwaniami wobec pracy nauczyciela akademickiego (Sajdak 2013: 282, 291). Tu trzeba jednak zastrzec, że inny charakter mają kłopoty z uczeniem się w przypadku studentów, którzy z trudem radzą sobie z zadaniami poznawczymi, a inny rodzaj pomocy jest oczekiwany przy rozwiązywaniu twórczych zadań o charakterze dywergencyjnym.

Umowne punkty brzegowe owej przestrzeni wsparcia są zatem wyznaczone z jednej strony przez szczegółowe informacje udzielane w trybie *minute-by-minute*, będące doraźną reakcją na działania lub problemy studenta (zob. Perie i in. 2009), z drugiej – przez niedookreślone wskazówki, które przypominają **heurystyki** stymulujące twórcze myślenie (Nęcka 2002: 209). Każda z tych strategii może być dydaktycznie przydatna, ale tylko druga z nich wpisuje się w ideę zwrotu kształcenia akademickiego ku paradygmatom partycypacyjnym. Jej zastosowanie wymaga jednak zapewnienia uczącym się poczucia swobody intelektualnego wyboru oraz stworzenia klimatu sprzyjającego poszukiwaniom niesztampowych rozwiązań i docenianiu wątpliwości, co wiąże się z koniecznością zaakceptowania zarówno przez studentów, jak i nauczycieli akademickich **względnej nieprzewidywalności wyniku**.

Najmniejszą przeszkodą na tej drodze zdaje się być zalecany kształt efektywnej informacji zwrotnej, która powinna definiować „lukę” między aktualnym i pożądanym poziomem danej umiejętności (zob. Hattie, Timperly 2007). To technologiczne założenie można interpretować dosyć dowolnie i na przykład uzgadniać cechy wyniku na drodze współpracy z uczącymi się, im także zostawiając (samo)ocenę jakości wykonania poszczególnych etapów projektu lub zadania.

Zasadnicze ograniczenia tkwią w regulacjach systemowych i ich praktycznych aplikacjach, które *de facto* organizują codzienność kształcenia w polskiej szkole wyższej, podporządkowując ją sformalizowanej logice języka efektów

uczenia się. Jego hierarchiczne uporządkowanie oraz uwikłanie w kombinacje z punktami ECTS, terminy sesji, skutecznie uszczelnione internetowymi indeksami, i procedury weryfikacyjne wymagające „mierzalności” efektów – same w sobie stanowią barierę dla niekonwencjonalnych rozwiązań, nawet jeśli treści kształcenia nie są narzucane urzędowymi standardami i mogą być modyfikowane w razie potrzeby (por. Sajdak: 283–288). Wyraźnie trzeba też podkreślić, że autonomia programowa szkół wyższych nie przekłada się wprost na taką autonomię uczących się. Uczelnie nie stwarzają warunków, by studenci – poza nielicznymi wyjątkami (np. realizowanie indywidualnego programu studiów) – w znacznej mierze samodzielnie konstruowali program swoich studiów lub uczestniczyli w uzgadnianiu efektów kształcenia, które zostały uznane za obowiązkowe uchwałą stosownych gremiów. Tym samym ustalone *a priori* efekty uczenia się, będące miarą sukcesu edukacyjnego studenta, nabierają właściwości zewnętrznych norm, które mogą być przez uczących się odbierane jak rodzaj narzuconych sankcji (zob. Łukaszewski 2002).

Wrażenie takie może być utrwalane lub wytwarzane – niekoniecznie celowo – przez nauczycieli akademickich posługujących się **osobistym wymiarem** informacji zwrotnej (*personal feedback*), wpisanym w charakterystyczną dla potocznego myślenia o edukacji logikę behawioralnych wzmocnień typu nagroda i kara. Ów uogólniony komentarz wartościujący – jak wskazują badania – słabiej oddziałuje na efektywność uczenia się niż informacja powiązana bezpośrednio z wykonywanym zadaniem lub nabywaną umiejętnością (Hattie, Temperly 2007: 90). Nie oznacza to jednak, że niszczy on zupełnie motywację do podejmowania wysiłku. Jeśli *personal feedback* stanie się dla jednostki źródłem dumy, wstydu lub poczucia winy, może silnie stymulować do uczenia się nastawionego na osiągnięcie założonego efektu, choć będzie się ono różniło od tego, jakie mogłoby nastąpić po otrzymaniu **merytorycznej informacji zwrotnej** (Łukaszewski 2002: 91).

Zasygnalizowane powyżej różne **źródła zaangażowania jednostki** w zadanie pozwalają dostrzec, że treść informacji zwrotnej, która sama w sobie jest uwikłana w konteksty systemowe i społeczne, nie wyczerpuje kwestii relacji między feedbackiem a uczeniem się. Modyfikować ją mogą złożone relacje między nauczycielami akademickimi i studentami, które współtworzą warunki posługiwania się informacją zwrotną. Bardzo ważne są także przekonania uczących się (Hattie, Temperly 2007: 102), na które zwraca uwagę psychologia poznawczo-społeczna. Wybrane aspekty tych zagadnień staną się przedmiotem rozważań w kolejnej części tekstu.

Konteksty korzystania z informacji zwrotnej, czyli czego i dlaczego się uczyć?

Optymalny model korzystania z informacji zwrotnej podnoszącej efektywność uczenia się zakłada, że „kryteria sukcesu są przejrzyste i zrozumiałe, a student wykazuje zaangażowanie, posiada umiejętności wdrażania strategii wykonania zadania, a także rozumie cele uczenia się i kryteria osiągnięć” (Hattie 2011: 12). Charakterystyka ta – osadzona w technologicznym dyskursie dydaktycznym – milcząco zakłada, że **efekty kształcenia, które ma osiągnąć jednostka, są oczywiste i bezdyskusyjne**. Wystarczy je jasno i adekwatnie sformułować, pozostawiając uczącemu się ich zrozumienie oraz wykazanie się stosowną motywacją i umiejętnościami.

Tymczasem na sprzężenie zwrotne między informacją zwrotną i uczeniem się wpływa **lokalizacja źródła zadania**. Zmienna ta uczuła, że informacja zwrotna związana z wykonywanym zadaniem, a także samo zadanie, są zawsze „czyjes” i **od kogoś zależą**, co nie pozostaje bez znaczenia dla charakteru działań podejmowanych przez jednostkę w celu osiągnięcia zamierzonego efektu. Biorąc pod uwagę ulokowanie źródła zadania i związane z tym funkcje regulacyjne wyniku w procesie uczenia się, rozróżniono grupy zadań własnych i narzuconych, a w każdej z tych nich – zadania z pełną i niepełną informacją o wyniku (Łukaszewski 2002).

Z psychologicznych metaanaliz prowadzonych w tym obszarze wynika, że rolę sprawcy jednostka zachowuje tylko przy wykonywaniu **zadań własnych**, z którymi w pełni się identyfikuje, ponieważ sama określa standard sukcesu, ocenia efekt i podejmuje ewentualne korekty oraz decyduje o zakończeniu działania niezależnie od tego, czy wynik został osiągnięty. W konsekwencji zadania te silniej i trwalej niż zadania narzucone motywują do uczenia się oraz lepiej określają jego kierunek i strukturę (tamże: 86–87). Przy założeniu, że wynik zadania jest wyobrażeniem stanu pożądanego w danej sytuacji i czasie, badania regulacyjnego wpływu informacji zwrotnej na dalsze uczenie się ujawniają, że brak precyzyjnych standardów wykonania w zadaniach własnych może hamować efektywną samokontrolę oraz stwarzać jednostce warunki do samoszukiwania się i utwierdzania się w dobrym mniemaniu o sobie (tamże: 88).

Tak modelowo zawężona perspektywa (por. Łukaszewski 2002: 97) nie uwzględnia jednak, że pełna informacja o cechach wyniku nie zawsze jest pożądana w procesie kształcenia, a czasami wręcz – jak w optyce konstruktywizmu i dydaktyce twórczości – uznawana jest za usztywniającą samodzielne

poszukiwanie rozwiązań i ograniczającą budowanie złożonych kompetencji poznawczych (zob. Klus-Stańska 2010: 263–285). Nie można też zasadnie przyjąć, że studenci bez zastrzeżeń będą się identyfikowali ze wszystkimi efektami kształcenia sformułowanymi dla danego kierunku studiów, uznając je za sensowne, przydatne i odpowiadające ich aspiracjom. Eksploracje diagnostyczne wskazują, że tylko część uczących się jest w pełni zadowolona ze studiowania (Bauman 2011: 175–176, 187).

W takiej sytuacji rośnie w kształceniu akademickim obszar **zadań narzuconych** (obcych) ukierunkowanych na wynik. Badania psychologów wykazują, że odbierają one jednostce poczucie sprawstwa. Do ich wykonania jest ona motywowana zewnątrz, dlatego często się czuje jak „pionek sterowany przez innych” (Łukaszewski 2002: 89), co nasila się w przypadku niepełnej informacji o cechach wyniku. Ci inni, czyli nauczyciele akademicy lub egzaminatorzy, ustalają za studenta kryteria sukcesu i arbitralnie wyrokuje, czy efekt został osiągnięty. Dzieje się tak także wtedy, gdy uczący się potrafi sam oszacować jakość własnej pracy i podjąć decyzję, że zakończył już zadanie na akceptowanym przez siebie poziomie. Zatem nawet w przypadku zadań narzuconych z jasnym standardem wykonania może między uczącym się i osobą formułującą informację zwrotną pojawić się różnica zdań lub konflikt dotyczący wartościowania osiągniętego efektu. Kontrolę nad tego typu sytuacją sprawuje jednak nauczyciel, który posiada realną władzę nad oceną zadania, czyli ma sposobność, by wywierać nacisk na te aspekty procesu kształcenia, które uzna za ważne, a także w miarę swobodnie manipulować poziomem wymagań (Szyling 2016: 174, 176). W konsekwencji informacja zwrotna może wywoływać u uczącego się opór, a nawet kierować jego wysiłek przeciw zadaniu (Łukaszewski 2002: 94).

Jeśli przyjmiemy, że pozapoznawcze uwarunkowania są integralną częścią poznawczych aspektów studiowania i w znacznej mierze decydują o sposobie wykorzystania przez jednostkę informacji zwrotnej oraz o wyborze strategii uczenia się, to z dydaktycznego punktu widzenia **feedback jest środkiem obosiecznym**, który może tyleż wspierać, co hamować autonomię poznawczą jednostki (por. Sońnicki 1973: 126).

Kwestię tę psychologia społeczno-poznawcza wiąże między innymi z zagadnieniem **stanowienia celów uczenia się**, uznawanych za „główny paradygmat badań nad czynnikami motywacyjnymi i poznawczymi w procesie kształcenia” (Sędek 2000: 274). W jego obszarze powszechnie przywołuje się klasyfikację opracowaną przez Coroll S. Dweck i jej współpracowników (za Sędek 2000:

274–275; Brophy 2002: 39–40, 61–63). Integruje ona aspekty poznawcze i emocjonalne realizowania celów w sytuacjach szkolnego uczenia się, rozróżniając – zależnie od wersji – ich dwie lub trzy grupy. Zasadniczy podział między nimi uwzględnia przyczyny angażowania się jednostki w uczenie się i przebiega między nastawieniem na osiągnięcie biegłości (*mastery*) i na osiągnięcie wyniku (*performance*). Niemniej tylko w pierwszym przypadku informacja zwrotna może zostać wykorzystana do samokontroli procesu uczenia się (Hattie, Temperly 2007: 102) i sprzyjać kreowaniu autonomii poznawczej studenta. Wymaga to jednak od uczącego się stworzenia własnych standardów i wewnętrznego umiejscowienia kontroli, co może go w różnym zakresie i różnych sytuacjach uwalniać od reaktywności, ale tego nie gwarantuje. Trzeba bowiem wziąć pod uwagę, że wybieranie strategii uczenia się zależy silnie od **przekonań studentów**, które są konstruowane w procesie socjalizacji i relacjach z grupą rówieśniczą.

Choć aktualne badania społecznego kontekstu stanowienia celów uczenia się są w Polsce rzadkie, można na ich podstawie odtworzyć pewne trendy określające charakter postaw studentów wobec studiowania. Na przykład Dorota Pauluk (2016), sformułowała na podstawie swoich badań następującą diagnozę, dotyczącą studentów pedagogiki:

Włączają strategie mające zminimalizować własny wysiłek, starają się „obejść system”, zdobyć przychyłość nauczycieli w sytuacjach „kryzysowych” [...]. Podporządkowują się nauczycielom akademickim, gdyż to oni mają pozycję dominującą [...]. Nie stwarzają problemów, bo chcą zdobyć dyplom, pomyślnie ukończyć studia, zrekompensować zainwestowany w nie czas (tamże: 190–192).

Ten niezbyt optymistyczny obraz można byłoby uznać za uwarunkowany lokalnie, gdyby w różnym zakresie nie korespondował on z wynikami innych badań (Kuciejczyk 2013; Mikut 2014; Szyling, Świdlińska 2018). Ujawniają one przede wszystkim, że osiąganie założonych efektów kształcenia jest dla studentów mniej ważne niż dążenie do minimalizowania ryzyka niepowodzenia edukacyjnego, czemu towarzyszy skłonność do aprobowania postaw konformistycznych w uczeniu się oraz traktowanie dyplomów ukończenia studiów jak rodzaju zabezpieczenia. Ten ostatni aspekt pojawia się także we wnioskach z reprezentatywnych diagnoz społecznych (CBOS 2017; CBOS 2013).

Nie przesądzając o przyczynach i zakresie popularności tego typu przekonań, można przyjąć, że znacznej grupie polskich studentów bliższe są orientacje na cele popisowe (*performance goals*) i unikowe (*work-avoidant goals*), niż na cele uczenia się (*learning goals*). **Sytuacja taka ugruntowuje tendencję do umieszcza-**

nia na zewnątrz źródła kontroli osiągniętych wyników, ograniczając osobistą odpowiedzialność uczących się za kształt i jakość własnego wykształcenia.

Zjawiska te są bardzo silnie powiązane z normatywnym charakterem oceny, przyjmującej formę stopnia, i kumulują się w czasie egzaminów lub kolokwii, których wyniki decydują wprost o sytuacji edukacyjnej, a często i finansowej studenta (Szyling 2016). Dosyć powszechne i niepozbawione podstaw empirycznych jest przekonanie, że to głównie egzamin wpływa na rzeczywiste, czyli wymierne efekty uczenia się, a więc jest rodzajem informacji zwrotnej sprzężonej z ich jakością (tamże). Jeden z autorów reformy szkolnictwa wyższego w Polsce pisze tak: „[...] duża część, a niekiedy zdecydowana większość studentów dostosowuje swój sposób uczenia się do treści i formy sprawdzianów związanych z realizacją przedmiotu. Tak więc o tym, co student wie i umie, decydują zapewne w większym stopniu metody sprawdzania efektów kształcenia niż metody kształcenia” (Kraśniewski 2011: 65). W tym ujęciu egzamin jawi się jako narzędzie, które skutecznie steruje kształceniem i czyni to poza formatywną informacją zwrotną lub nawet wbrew niej.

Aspekt ten jest jednak pomijany w badaniach nad feedbackiem, modelowo ograniczonym do obszaru oceniania kształtującego. Owo przemilczanie stwarza złudzenie, że wynik egzaminu nie niesie ze sobą informacji zwrotnej, a przecież jej rangę wyznacza aktualny dyskurs społeczny, bardziej dla studentów realny i trwalszy niż oczekiwania dydaktyczne. Ważnym jego elementem jest powszechne identyfikowanie jakiegokolwiek wyższego wykształcenia z sukcesem jednostki i wiązanie go z oczekiwanymi korzyściami osobistymi – bliskimi i bardziej odległymi w czasie (CBOS 2013; Smużewska i in. 2015). Postrzegany w takim świetle egzamin staje się narzędziem selekcji społecznej oraz formalnym wyznacznikiem sukcesu lub niepowodzenia edukacyjnego, a niosąc taką informację zwrotną dla studentów – utrwała ich zewnątrzsterowność.

Podsumowanie, czyli o stanowieniu celów uczenia się

Przeprowadzone analizy wykazały, że charakter sprzężenia między informacją zwrotną a dalszym uczeniem się jednostki jest niejednoznaczny, a żadna z ujawnionych w badaniach zależności nie występuje powszechnie czy wyjątkowo często. Najmniej wątpliwości budzą takie konsekwencje braku informacji zwrotnej na temat rezultatów uczenia się, jak rosnąca liczba błędów popełnianych przez uczącego się oraz systematyczne pogarszanie się dalszego działania.

Tu trzeba jednak zaznaczyć, że nastawienie na bezbłądność i założenie o kumulacyjnym charakterze wiedzy są wartościowe tylko dla dydaktyki zorientowanej transmissyjnie. Trudno zatem w prawidłowościach psychologicznych znaleźć niepodważalne uzasadnienia dla uznania informacji zwrotnej za czynnik stymulujący odnawianie akademickiej edukacji.

Podobnie, choć nie identycznie, rzecz wygląda z perspektywy dydaktyki, choć w jej obszarze nie można ograniczać myślenia o informacji zwrotnej do regulowania przez nią procesu uczenia się lub podnoszenia jego efektywności. Jednym z otwartych problemów jest **powiązanie charakteru informacji zwrotnej ze specyfiką konkretnej grupy uczących się** (Hattie 2011). Pociąga to za sobą konieczność zaakceptowania założenia, że nie da się wytworzyć uniwersalnego modelu działania dydaktycznego, który istnieje poza konkretnymi potrzebami i możliwościami jednostek oraz pomija ich dynamiczne relacje z kontekstem społeczno-kulturowym. W tym świetle informacja zwrotna staje się wyłącznie **rodzajem narzędzia**, pozwalającym podejmować aktywność w określonej rzeczywistości edukacyjnej, aktywność, o której charakterze i skutkach decydują osoby ją podejmujące.

Dydaktyka, nie tylko akademicka, staje także przed drugim problemem, którego istota zawiera się w **przesunięciu punktu ciężkości informacji zwrotnej z tego, czego ma się uczyć student, na to, jak ma się on uczyć** (Hattie 2011). Kwestia ta, podnoszona w literaturze przedmiotu z inspiracji konstruktywistycznych teorii uczenia się, problematyzuje pedagogiczny sens tworzenia programów, które są podporządkowane logice osiągnięcia ustalonych *a priori* efektów kształcenia. Nie pozwalają one bowiem uwolnić informacji zwrotnej od piętna normatywności, a tym samym paraliżują autonomię poznawczą studentów lub obnażają jej niewielką przydatność praktyczną w sytuacji, w której dominują zadania narzucone, a o jakości wyniku uczenia się decyduje nauczyciel akademicki.

Na archaiczność kulturową takich rozwiązań dydaktycznych zwracał uwagę też Zygmunt Bauman (2012: 24). Uznał on, że uczniowie, przygotowani przez edukację do wytrwałego osiągnięcia jasno wytyczonego celu, przypominają pociski balistyczne, coraz mniej przydatne na nowoczesnym polu walki i wypierane przez „pociski uczące się w locie”. Za tą drugą metaforą kryją się ci, którzy nie tylko potrafią się szybko uczyć, lecz posiadają zdolność zapominania wiedzy nieprzydatnej do nowych celów. Kierują się przy tym „własną oceną: co maksymalnie mogą osiągnąć przy swoich technicznych możliwościach [...]”, a cele wytyczają w trakcie działania.

Opinia Baumana otwiera kolejny horyzont pytań nie tylko o charakter informacji zwrotnej oraz jej miejsce w procesie uczenia się, ale też o logikę programów kształcenia i ich rolę w zmianie paradygmatycznej dydaktyki akademickiej.

Bibliografia

- Bauman T. 2011. *Proces kształcenia w uniwersytecie w perspektywie potrzeb nauczycieli akademickich i oczekiwań studentów. Raport z badań*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Bauman Z. 2012. *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*, tłum. P. Poniatowska, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- Bee R., Bee F. 2000. *Feedback*, tłum. I. Morżoń, Wydawnictwo Petit, Warszawa.
- Black P., Harrison Ch., Lee C., Marshall B., Wiliam D. 2006. *Jak oceniać, aby uczyć*, tłum. J. Dutkiewicz, Wydawnictwo CEO, Warszawa.
- Brophy J. 2002. *Motywowanie uczniów do nauki*, tłum. K. Kruszewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Brophy T.S. bd. *Writing effective rubrics*, University of Florida Institutional Assessment, dostępny na: http://web.cse.ohio-state.edu/~soundarajan.1/abet/writing_effective_rubrics_guide_v2.pdf (otwarty: 30 czerwca 2015).
- CBOS. 2013. *Studia wyższe – dla kogo, po co i z jakim skutkiem?* Komunikat z badań BS/92/2013, dostępny na: http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_096_13.PDF (otwarty: 6 maja 2017).
- CBOS. 2017. *Czy warto się kształcić?* Komunikat z badań NR 62/2017, Warszawa.
- Czerepaniak-Walczak M. 2013. *Autonomia w kolorze sepii w inkrustowanej ramie KRK. O procedurach i treściach zmiany w edukacji akademickiej*, [w:] *Fabryki dyplomów czy universitas? O „nadwiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej*, red. M. Czerepaniak-Walczak, „Impuls”, Kraków, s. 29–56.
- Czerepaniak-Walczak M. 2016. *Autorytaryzm akademicki, jego źródła, przejawy i (niektóre) konsekwencje: perspektywa realizmu krytycznego*, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 1, s. 11–22.
- Hattie J., Timperley H. 2007. *The Power of Feedback*, „Review of Educational Research”, nr 1, s. 81–112.
- Hattie J. 2011. *Feedback in schools*, [w:] *Feedback: The communication of praise, criticism, and advice*, red. R. Sutton, M.J. Hornsey, K.M. Douglas, Peter Lang Publishing, New York, dostępny na: <http://visiblelearningplus.com/sites/default/files/Feedback%20article.pdf> (otwarty: 10 maja 2017).
- Kemmis S. 2010. *Teoria krytyczna i uczestniczące badania w działaniu*, tłum. K. Liszka, [w:] *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, red. H. Červinkowa, B.D. Gołębiak, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław, s. 45–88.
- Klus-Stańska D. 2010. *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Żak, Warszawa.
- Kraśniewski A. 2011. *Jak przygotowywać programy kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego?*, dostępny na: http://www.procesbolonski.uw.edu.pl/dane/publikacja_MNISW_AK_111103.pdf (otwarty: 10 lipca 2015).

- Kuciejczyk A. 2013. *Typy dialogu w rzeczywistości akademickiej – w percepcji studentów medycyny*, „Studia Pedagogiczne”, LXVI, s. 199–214.
- Kwiek M. 2010. *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucyjne polityki edukacyjnej w Europie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Łukaszewski W. 2002. *Zwrotne informacje o wyniku czynności*, [w:] *Psychologia czynności. Nowe perspektywy*, red. I. Kurcz, D. Kądziaława, SCHOLAR, Warszawa, s. 84–99.
- Malewski M. 2012. *Edukacja akademicka w pułapce pozornego egalitaryzmu*, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 1, s. 17–42.
- Malinowska M.E. 2015. *Weryfikacja efektów kształcenia w zakresie kompetencji społecznych*, [w:] *Dobre zwyczaje akademickie w naukach przyrodniczych*, red. J. Bolałek, E. Szymczak, T. Sadoń-Osowiecka, Wydawnictwo Libron, Kraków, s. 227–237.
- Mikut M. 2014. *Zaangażowanie w studiowanie czy pozorowanie?*, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 1, s. 105–122.
- Nęcka E. 2002. *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Pauluk D. 2016. *Współczesny uniwersytet w potocznych doświadczeniach studentów*, „Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja”, t. 19, nr 3 (75), s. 183–196.
- Perie M., Marion S., Gong B. 2009. *Moving Toward a Comprehensive Assessment System: A Framework for Considering Interim Assessments*, „Educational Measurement: Issues and Practices”, nr 3.
- Sajdak A. 2013. *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Sędek G. 1995. *Bezradność intelektualna w szkole*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii, Warszawa.
- Sędek G. 2000. *Psychologia kształcenia*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3, red. J. Strelau, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot, s. 259–280.
- Shute V.J. 2007. *Focus on Formative Feedback. Research Report*, ETS, Princeton, NJ, dostępny na: <http://www.ets.org/research/contact.html> (otwarty: 20 marca 2017).
- Smużewska M., Wasilewski K., Antonowicz D. 2015. *Niepowodzenia w studiowaniu z perspektywy uczelni i studentów*, „Edukacja”, nr 4 (135), s. 130–146.
- Sośnicki K. 1973. *Teoria środków wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Stańczyk P. 2013. *Informacja zwrotna – podstawowe pojęcia i zastosowanie*, [w:] *I tak można uczyć na UG*, red. T. Bauman, A. Jagiełło-Rusiłowski, Wydawnictwo Fundacji Rozwoju UG, Gdańsk, s. 141–145.
- Szyling G. 2015. *Pytania o ocenianie w szkole wyższej. Zarys zagadnienia*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, nr 16, s. 9–22.
- Szyling G. 2016. *Egzaminowanie w szkole wyższej: między (nie)oczywistością znaczeń i złudzeniami zmiany*, „Forum Oświatowe”, nr 28 (2), s. 161–183, dostępny na: <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/448> (otwarty: 5 sierpnia 2017).
- Szyling G., Świdlińska I. 2018. *Dwa wymiary studiowania w opiniach studentów. Rozpoznanie zjawiska*, „Rocznik Andragogiczny”, t. 25, s. 171–185.

- Szymczak E., Zarzycki T. 2015. *Weryfikacja efektów kształcenia w amerykańskim modelu kształcenia na przykładzie University of Houston-Downtown (UHD)*, [w:] *Dobre zwyczaje akademickie w naukach przyrodniczych*, red. J. Bolałek, E. Szymczak, T. Sadoń-Osowiecka, Wydawnictwo Libron, Kraków, s. 251–268.
- Wygotski L.S. 1971. *Wybrane prace psychologiczne*, tłum. E. Flesznerowa, J. Fleszner, PWN, Warszawa.