

OLGA BĄK

Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych,  
Uniwersytet Wrocławski  
e-mail: o.bak@psychologia.uni.wroc.pl

## Informacje zwrotne w szkole. Perspektywa nauczycieli i uczniów

Informacje zwrotne, które uczeń otrzymuje od nauczyciela, są ważnym elementem oddziaływania zarówno na postępy edukacyjne, jak i wypełnianie norm i zasad oraz zachowania prospołeczne na terenie szkoły. Skuteczność *feedbacków* zależy od sposobu ich sformułowania. Celem badania było sprawdzenie, jakiego rodzaju informacje zwrotne dominują w komunikacji między uczniami i nauczycielami. Udzielanie informacji zwrotnych analizowano w dwóch grupach: nauczycieli i uczniów. W badaniu wzięli udział uczniowie liceum ( $N = 271$ ) oraz nauczyciele ( $N = 65$ ). Zastosowano kwestionariusz ankiety Feedbacki Nauczycieli, umożliwiający zbadanie deklaracji respondentów w zakresie częstości występowania danej formy *feedbacku* w zadaniach dydaktycznych vs. sytuacjach wychowawczych, z uwzględnieniem pozytywnych vs. negatywnych zachowań. Wyniki badania pokazują, że w odniesieniu do *feedbacków* pozytywnych wyobrażenia nauczycieli na temat oczekiwań uczniów i deklarowane przez uczniów oczekiwania są zbieżne, a w przypadku *feedbacków* negatywnych – rozbieżne. Wyraźna różnica między nauczycielami i uczniami występuje w opiniach na temat rzeczywiście przekazywanych *feedbacków* pozytywnych i negatywnych. W przypadku nauczycieli widoczna jest tendencja do kreowania własnego wizerunku jako osoby kompetentnej komunikacyjnie. Uczniowie natomiast wskazują na niedostatki w zakresie komunikacji zwrotnej ze strony nauczycieli.

**Słowa kluczowe:** *komunikacja nauczyciel–uczeń, informacja zwrotna*

W procesie edukacji i wychowania ważnym elementem oddziaływania są informacje zwrotne, które nauczyciel kieruje do ucznia.

Informacje zwrotne (ang. *feedback*) to ustne lub pisemne komentarze lub zachowania niewerbalne, które są reakcją na to, co dany człowiek (w tym wypadku

uczeń) robi, mówi, jak wygląda lub jakie są efekty jego działań (Bee, Bee 2000; Mory 2004). Główną rolą informacji zwrotnych jest zasygnalizowanie, czy to, co prezentuje podmiot, jest właściwe i przybliża go do celu działania, czy też wymaga korekty. Z tego powodu informacje dzieli się na dwa rodzaje: pozytywne i negatywne. Pozytywne wyrażają aprobatę dla działania podmiotu i sygnalizują, że zachowanie może być kontynuowane w dotychczasowej postaci, gdyż przybliża do osiągnięcia celu. Informacje negatywne sygnalizują natomiast, że zachowanie (wygląd, wypowiedź) nie przybliża do celu, nie jest właściwe i powinno ulec zmianie – są wyrazem krytyki.

Sposób sformułowania informacji zwrotnej powoduje, że może ona mieć większy lub mniejszy wpływ na zachowanie podmiotu, jego podtrzymywanie lub korygowanie. Można zatem mówić o różnej efektywności informacji zwrotnych (Poulos, Mahony 2008). Ma to szczególne znaczenie w przypadku komentowania zachowań negatywnych. Najbardziej efektywną formą wpływania na zachowanie jest konstruktywna krytyka. Polega ona na przedstawieniu, co konkretnie zostało zrobione niewłaściwie, dlaczego jest to niewłaściwe i jak można to poprawić (Bee, Bee 2000). Nadawca informacji respektuje przy tym zasady dobrej komunikacji (np. mówi bezpośrednio do osoby, utrzymuje z nią kontakt wzrokowy, mówi spokojnym głosem, korzysta z tzw. komunikatów „ja”, pozwala odbiorcy wypowiedzieć się). Ważne jest też uświadomienie sobie przez nadawcę celu konstruktywnej krytyki – ma ona zmienić zachowanie odbiorcy w pożądanym kierunku. Na tak wyrażoną krytykę odbiorca reaguje zwykle większą gotowością do zmiany i pozytywnymi emocjami (albo mniej negatywnymi).

Inne sposoby formułowania negatywnych informacji zwrotnych są zdecydowanie mniej efektywne zarówno dla modyfikacji zachowania jak i odczuć, których doświadcza podmiot. Tak więc destrukcyjne informacje zwrotne wyrażają niejasną dezaprobatę, zawierają ogólnikowe, oceniające sformułowania, często łamią zasady dobrej komunikacji (np. są wykrzywane, nie ma przestrzeni do dialogu i zadawania pytań), niejednokrotnie służą one raczej odreagowaniu własnych negatywnych emocji nadawcy. Słyszac destrukcyjny *feedback*, odbiorca odczuwa prawdopodobnie raczej złość, poniżenie, niesprawiedliwość oceny i inne negatywne emocje w stosunku do nadawcy. Jeśli nawet podejmuje się następnie zmiany zachowania, to czyni to w przekonaniu, że jego działanie jest wymuszone.

Niską efektywnością charakteryzują się również negatywne etykiety lub epite-ty, czyli określenia, które uwydatniają jakąś właściwość osoby i wskazują na stosunek nadawcy do niej lub do jej zachowania (np. „spóźnialski”, „irytujący”, „zły uczeń”). Stosowanie etykiet w komunikacji przyczynia się do utrwalenia zachowań niepożądanych, a nie motywuje do zmiany (Jussim, Palumbo i in. 2008). J. Hattie i H. Timperly (2007) wskazują, że tzw. informacje odnoszące się do „ja” ucznia są zupełnie nieefektywnym sposobem wpływania na zachowanie, gdyż koncentrują

uwagę na podmiocie, a nie na zadaniu, i nie pokazują, jak zmienić jego wykonywanie.

Zachowania negatywne bywają także komentowane za pomocą generalizacji (zob.: Adler, Rosenfeld, Proctor 2006), gdy osoba na podstawie nielicznych faktów formułuje kategorię opinię obejmującą wiele zachowań lub osób („nigdy nie robisz”, „wszyscy odpowiedzieliście źle” itp.). Ponieważ generalizacja nie wskazuje na personalną odpowiedzialność za dane zachowanie, jej rola jako modyfikatora zachowań jest niska.

Także informacje pozytywne, chociaż wyrażają aprobatę dla podmiotu, mogą w różnym stopniu być efektywne, tj. wzmacniać zachowanie i wywoływać pozytywne emocje u odbiorcy w zależności od tego, jak są sformułowane. Najbardziej pożądane są komunikaty pozytywne o charakterze szczegółowym, które zawierają precyzyjną informację, co i dlaczego w zachowaniu (wypowiedzi, wyglądzie itd.) nadawcy było wartościowe (np. „w swoim eseju podałeś pięć argumentów na temat..., wnikliwie przeanalizowałeś zagadnienie, szczególnie interesująca jest opinia na temat..., gdyż pokazuje że...” lub „podoba mi się, że pomogłaś tej starszej pani pozbierać rzeczy, które jej upadały, to było bardzo uprzejme z twojej strony”). Takie *feedbacki* są najlepiej pamiętane i łatwo mogą być odniesione do późniejszych zachowań, ponieważ odbiorca wie, co należy robić w przyszłości. Pozytywne komunikaty ogólne mają natomiast mniejszą siłę oddziaływania, gdyż jedynie wskazują, że to, co prezentuje podmiot, jest akceptowane, ale nie zawsze łatwo jest na podstawie takiego komentarza wnioskować, o jakie konkretnie zachowania chodzi („zachowujesz się bardzo ładnie”, „twoja praca jest bardzo dobra”, „pięknie!”). Podobnie ograniczony efekt dla późniejszych zachowań mają pozytywne etykiety, czyli uogólnione określenia nazywające daną osobę (np. „ale z ciebie mądrała”). Także powszechnie stosowane w edukacji oceny liczbowe, które podsumowują pracę ucznia, mają niezbyt duży wpływ na zachowanie (w porównaniu z tzw. ocenami formującymi, będącymi komentarzem do postępów ucznia przez cały okres wykonywania zadania (zob.: Black i in. 2002)). Najmniej efektywne wydaje się formułowanie pozytywnych *feedbacków* w postaci generalizacji (np. „jak zawsze zachowujesz się świetnie”, „wszyscy pięknie posprzątaлиście klasę”), gdyż odbiorca nie może wywnioskować, w jakim stopniu został dostrzeżony jego indywidualny wkład w dane zachowanie lub sytuację.

Podsumowując zagadnienie efektywności *feedbacku* (zarówno pozytywnego, jak i negatywnego), należy stwierdzić, że jest ona tym większa, im bardziej odnosi się do sposobu wykonywania zadania (ewentualnie do poprawności jego wykonania). Informacje, które wyrażają jedynie aprobatę lub dezaprobatę dla podmiotu (oceniające, etykietujące, generalizujące itp.), charakteryzują się niską skutecznością.

## **Informacje zwrotne w szkole jako przedmiot badań empirycznych**

Obszerny przegląd badań dotyczących ogólnych prawidłowości komunikacji zwrotnej między nauczycielami i uczniami przedstawiają J. Hattie i H. Timperly (2007). Na podstawie wyników 12 metaanaliz, uwzględniających ponad 100 możliwych czynników mających wpływ na osiągnięcia szkolne wskazano, że informacje zwrotne znajdują się wśród pięciu najważniejszych (obok instrukcji wprost, uczenia z wykorzystaniem wzmocnień czy posiadania przez ucznia zdolności poznawczych na określonym poziomie). Wpływ informacji zwrotnych okazał się zdecydowanie silniejszy niż procesy akceleracji rozwoju, działanie czynników socjoekonomicznych, wykonywanie zadań domowych, używanie kalkulatorów czy redukcja liczebności uczniów w klasie. Wyniki tych metaanaliz pokazują jednak, że siła efektu charakteryzuje się dużą zmiennością w zależności od tego, jaka jest informacja zwrotna i czego dotyczy. Najsilniejszy efekt zaobserwowano w przypadku informacji zwrotnych odnoszących się do samego zadania oraz tego, jak wykonać go bardziej efektywnie. Słabsze efekty uzyskiwano w przypadku pochwał, nagród i kar.

W badaniach obejmujących 65 nauczycieli stwierdzono, że rzadko formułowali oni informacje dotyczące zadania, natomiast powszechnie stosowali pochwały (Hattie, Timperly 2007). Przegląd badań dotyczących przekazywania informacji zwrotnych przez nauczycieli w konkretnych sytuacjach szkolnych przedstawili też J. Swinson i R. Knight (2007). Wynika z niego, że nauczyciele bardziej cenią informacje zwrotne, które odnoszą się do postępów edukacyjnych, natomiast nie doceniają informacji zwrotnych dotyczących zachowania ucznia i ograniczają je. Uczniowie poprawiają wykonanie zadań, jeśli są przez nauczycieli chwaleni (używają pozytywne informacje zwrotne) natomiast uwagi krytyczne korelują ujemnie z zaangażowaniem uczniów i nie przyczyniają się do poprawy ich zachowania. Uczniowie z mniejszymi zdolnościami otrzymują więcej negatywnej uwagi ze strony nauczycieli oraz spotykają się z większą dezaprobatą (częściej uzyskują negatywne informacje zwrotne), niż ich zdolni rówieśnicy. Wyraźnie rzadziej natomiast doświadczają pozytywnych informacji zwrotnych.

J. Swinson i R. Knight (tamże) prezentują również wyniki własnych badań przeprowadzonych wśród uczniów klas ósmych oraz ich nauczycieli w Wielkiej Brytanii. Analizowano w nich, w jaki sposób ustne komentarze nauczycieli wpływają na zachowanie uczniów, zwłaszcza tych, którzy uważani są za uczniów „sprawiających kłopoty”. Ważnym elementem badań było to, że kontrolowano, jaki rodzaj informacji zwrotnych formułują nauczyciele: czy są to informacje pozytywne, czy negatywne oraz czy odnoszą się do zadań szkolnych, czy do zachowań społecznych ba-

danych uczniów. Okazało się, że generalnie nauczyciele formułowali więcej informacji negatywnych niż pozytywnych. Informacje pozytywne dotyczyły głównie zadań szkolnych, natomiast negatywne odnosiły się w większości do zachowań społecznych. Uczniowie „trudni” koncentrowali więcej uwagi nauczycieli niż pozostali uczniowie, gdyż otrzymywali relatywnie więcej informacji zwrotnych. Interesujące jednak było to, że w odniesieniu do zadań szkolnych nauczyciele udzielali uczniom „trudnym” nieco więcej informacji pozytywnych i mniej negatywnych niż pozostałym uczniom. Natomiast w odniesieniu do zachowań społecznych przekazywali im dużo więcej niż pozostałym uczniom informacji negatywnych, a wyraźnie zanedbywali pozytywne komentarze. Zauważono także, że pozytywne informacje zwrotne przekazywane uczniom indywidualnie mają najbardziej wyraźny związek z poprawą zachowania (tj. wzrostem koncentracji na zadaniach). Informacje negatywne oraz informacje przekazywane całej grupie nie wiązały się ze zmianami w zachowaniu uczniów.

Przedstawione wyżej dane dotyczące informacji zwrotnych w szkole pokazują, że zagadnienie to jest przedmiotem wielu analiz i badań empirycznych w krajach zachodnich. W Polsce natomiast znaleźć można prace dotyczące teoretycznych rozważań i wskazówek na temat komunikacji w szkole (zob. np.: Maciąg 2001; Jagieła 2004), natomiast brakuje analiz empirycznych, umożliwiających ilościowe ujęcie zjawiska informowania zwrotnego.

## Cel badania

Celem niniejszego badania było sprawdzenie, jakiego rodzaju informacje zwrotne dominują w relacjach między uczniami i nauczycielami w wybranych klasach licealnych. Udzielanie informacji zwrotnych analizowano w dwóch grupach respondentów – nauczycieli i uczniów. Wzięto także pod uwagę dwa podstawowe konteksty, w których przebiega interakcja ucznia z nauczycielem w szkole – nauczanie i wychowanie. Analizowano więc, w jaki sposób udzielane są informacje zwrotne w odniesieniu do zadań dydaktycznych (związanych z opanowywaniem nowej wiedzy i umiejętności) oraz w sytuacjach wychowawczych, związanych z wypełnianiem norm i zasad oraz zachowaniami prospołecznymi na terenie szkoły.

Dodatkowym aspektem badań było uchwycenie relacji między deklarowaną rzeczywistością a oczekiwaniami. Nauczyciele proszeni byli o wskazanie: 1) jakich reakcji ich zdaniem oczekują od nich uczniowie oraz 2) jakie *feedbacki* formułują najczęściej do swoich wychowanków. Respondentów-uczniów zapytano natomiast o: 3) oczekiwania dotyczące *feedbacków* (jakie chcieliby otrzymywać) oraz 4) aktualne

doświadczenia związane z otrzymywaniem *feedbacków* (jakich komentarzy zwrotnych doświadczają najczęściej).

## Metoda

W badaniu zastosowano kwestionariusz ankiety *Feedbacki Nauczycieli* (FN)<sup>1</sup> zawierający 16 krótkich opisów zachowania ucznia. Połowa z nich odnosi się do sytuacji związanych z uczeniem się i jego efektami. Pozostałe zaś to zachowania ucznia w sytuacjach związanych z wypełnianiem szkolnych norm i zasad lub zachowaniami prospołecznymi (sytuacje wychowawcze). Połowa zachowań jest pozytywna (uczeń odnosi sukces w nauce lub prezentuje postawę prospołeczną, stosuje się do regulaminu szkoły itp.), a pozostałe osiem – to zachowania niewłaściwe, negatywne (złe efekty uczenia się oraz nieodpowiednie zachowanie w czasie lekcji lub przerwy, niepodjęcie zadań itp.). Do każdej sytuacji przypisanych jest pięć możliwych informacji zwrotnych nauczyciela, charakteryzujących się różną efektywnością. Rodzaje informacji zwrotnych zostały wybrane na podstawie analizy typowych interakcji między uczniami i nauczycielami oraz na podstawie danych z literatury dotyczących zasad komunikacji interpersonalnej i błędów, które się w niej pojawiają (Bee, Bee 2000; Adler, Rosenfeld, Proctor 2006). Przykładowe *itemy* z kwestionariusza oraz rodzaje informacji zwrotnych do wyboru przedstawia tabela 1 – respondenci otrzymywali opis zachowania (kolumna C) oraz kafeterię odpowiedzi (kolumna D).

Kwestionariusz FN wypełniali zarówno nauczyciele, jak i uczniowie, ale grupy te miały różne instrukcje. Nauczyciele odpowiadali na dwa pytania: 1) jak najczęściej reaguje Pani/Pan na poniższe (lub podobne) zachowania uczniów oraz 2) jakich reakcji oczekiwaliby, według Pani/Pana, w takiej sytuacji uczniowie. Uczniowie z kolei odpowiadali na pytania: 1) jak, według Twoich osobistych doświadczeń lub obserwacji, najczęściej reagują nauczyciele na takie zachowania oraz 2) jak, według Ciebie, powinien zareagować nauczyciel w takiej sytuacji. W odpowiedzi na każde pytanie należało wskazać jedną odpowiedź.

Następnie odpowiedzi w każdej z czterech rodzajów sytuacji (zachowania pozytywne *versus* negatywne oraz zadania dydaktyczne *versus* sytuacje wychowawcze) zsumowano, uzyskując wskaźniki częstości wskazywania poszczególnych rodzajów informacji zwrotnych (stąd dla każdego typu informacji zwrotnej wartość minimalna wynosi 0, maksymalna 4). W ten sposób uzyskano wskaźniki częstości dla każdego rodzaju informacji zwrotnej (wymienionego w tabeli 1, kolumna E).

---

<sup>1</sup> Kwestionariusz FN powstał w ramach prac nad projektem badawczym w Instytucie Psychologii UW. W pracach zespołu brały udział studentki: Ewelina Michałowska, Małgorzata Nowak, Marta Rawa, Aleksandra Szczucka, Ewa Tryhubczak i Renata Walentynowicz-Popławska.

Tabela 1. Przykładowe zachowania ucznia zamieszczone w kwestionariuszu *Feedbacki Nauczycieli (FN)* oraz rodzaje informacji zwrotnych do wyboru

Typ sytuacji opisującej zachowanie ucznia	Rodzaj zachowania	Przykład pytania z Kwestionariusza FN	Kafeteria odpowiedzi	Rodzaj informacji zwrotnej – do wyboru
A	B	C	D	E
Zadania dydaktyczne	Pozytywne zachowanie	Co najczęściej mówią nauczyciele, gdy uczeń po wywołaniu do tablicy jest dobrze przygotowany?	„Dostajesz ocenę bardzo dobrą. Znałeś odpowiedzi na wszystkie pytania, co znaczy, że dobrze się przygotowałeś. Pracuj tak dalej”	Informacja szczegółowa
			„Dobrze. Siadaj – piątka”	Informacja ogólna
			„Dobry z siebie uczeń”	Etykieta pozytywna
			„Ty zawsze jesteś wspaniale przygotowany do zajęć. Tylko brać przykład”	Generalizacja pozytywna
			„Bardzo dobry”	Ocena bez komentarza
	Negatywne zachowanie	Co najczęściej mówią nauczyciele, omawiając wyniki sprawdzianu, z którego uczeń dostał złą ocenę?	„Odpowiedziałeś poprawnie na 4 pytania, dotyczące odmiany czasownika. Niestety na 10 pytań odpowiedzi były złe. Musisz powtórzyć szczególnie zagadnienia związane ze stroną bierną”	Konstruktywna krytyka
			„Niedostateczny”	Ocena bez komentarza
			„Orłem nie jesteś”	Etykieta negatywna
			„Jak zwykle niczego się nie nauczyłeś”	Generalizacja negatywna
			„Praca beznadziejna. Otrzymujesz ocenę niedostateczną”	Destrukcyjna krytyka
Sytuacja wychowawcza	Pozytywne zachowanie	Co najczęściej mówią nauczyciele, gdy uczeń angażuje się w sprawy klasy, np. pomaga przystrajając salę na Wigilię?	„Dziękuję, że pomogłeś w udekorowaniu sali. Zrobiłeś to z dużym gustem”	Informacja szczegółowa
			„Dobrze się spisałeś”	Informacja ogólna
			„Ale pracuś z siebie. Dziękuję za pomoc!”	Etykieta pozytywna
			„Jak zawsze, przygotowaliście udaną Wigilię”	Generalizacja pozytywna
			Nauczyciel nic nie mówi	Brak reakcji
	Negatywne zachowanie	Co najczęściej mówią nauczyciele, gdy uczeń wchodzi na zajęcia spóźniony?	„Spóźniłeś się 15 minut, muszę przez to przerwać zajęcia; mam nadzieję, że to się już nie powtórzy”	Konstruktywna krytyka
			„Wpisuję ci spóźnienie”	Ocena bez komentarza
			„Witam pana spóźnialskiego!”	Etykieta negatywna
			„Zawsze się spóźniasz!”	Generalizacja negatywna
			Nauczyciel nic nie mówi	Brak reakcji

## Osoby badane

W badaniu uzyskano kompletnie wypełnione kwestionariusze od 271 uczniów liceów ogólnokształcących (w wieku 15–19 lat, średnia = 17,2; SD = 0,94) z terenu Dolnego Śląska, w tym 167 dziewcząt (62%) i 92 chłopców (34%) oraz 12 osób, które nie zaznaczyły płci, ale poza tym kwestionariusz wypełniły starannie.

Przebadano również 65 nauczycieli różnych przedmiotów (45 kobiet, 14 mężczyzn i 6 osób, które nie zaznaczyły płci na arkuszu) z pięciu szkół ponadgimnazjalnych z Wrocławia. Nauczyciele różnili się stażem pracy od 1 do 30 lat (średnia = 16,5; SD = 7,3).

Nauczyciele i uczniowie rekrutowani byli do badania w obrębie różnych placówek, nie byli oni stronami w bezpośredniej komunikacji. Zatem grupy te należy traktować jako odrębne, a uzyskane wyniki można zestawiać, pamiętając, że są to opinie niezależnych (niepowiązanych ze sobą) osób, mówiące o ich własnych doświadczeniach dotyczących udzielania informacji zwrotnych.

## Wyniki

Analiza uzyskanych rezultatów prezentowana będzie według następującego klucza: zaczynając od wyobrażeń nauczycieli na temat tego, jakie informacje są ich zdaniem pożądane przez uczniów, następnie będzie to konfrontowane z deklaracjami nauczycieli dotyczącymi tego, jak realizują te wyobrażenia w praktyce. W dalszej kolejności analizowane będą oczekiwania uczniów w tym zakresie. Kluczowym elementem analiz jest sprawdzenie, jakich *feedbacków* rzeczywiście uczniowie doświadczają (według ich własnych deklaracji).

### A) Zachowania pozytywne w zadaniach dydaktycznych

Kiedy uczniowie przejawiają pozytywne zachowania w obszarze dydaktycznym (np. robią postępy w zakresie wiedzy i umiejętności), oczekują zdaniem nauczycieli przede wszystkim *feedbacków* szczegółowych (średnia = 1,49; por. tabela 2) lub komentarzy o charakterze ogólnym (1,15). Zgodnie z tymi wyobrażeniami nauczyciele deklarują, że komentują zachowania uczniów właśnie w ten sposób: albo szczegółowo (1,48), albo ogólnie (1,38). Pozostałe formy *feedbacku* są zdecydowanie rzadsze.



Tabela 2. Informacje zwrotne jako reakcja na zachowania pozytywne w zadaniach dydaktycznych – opinie nauczycieli i uczniów

Rodzaj informacji zwrotnej	Nauczyciele $N = 65$		Różnica	Uczniowie $N = 271$		Różnica
	A	B	A – B	C	D	C – D
	Wyobrażone oczekiwania uczniów	Udzielane		Oczekiwania	Otrzymywane	
Informacja szczegółowa	1,49	1,48	ni	1,64	0,39	$t = 17,66^*$
Informacja ogólna	1,15	1,38	ni	1,16	1,52	$t = -5,34^*$
Pozytywna etykieta	0,40	0,03	$t = 4,41^*$	0,19	0,06	$t = 4,73^*$
Pozytywna generalizacja	0,34	0,20	$t = 2,25$ $p = 0,03$	0,28	0,22	ni
Ocena bez komentarza	0,52	0,71	$t = -4,05^*$	0,66	1,72	$t = -12,33^*$

Test  $t$ -Studenta dla grup zależnych;  $*p < 0,0001$ .

Uczniowie także deklarują, że chcieliby otrzymywać przede wszystkim informacje szczegółowe (1,64) lub ogólne wyrazy aprobaty (1,16). Wyniki wskazują jednak na wyraźną rozbieżność tych oczekiwań (oraz deklaracji nauczycieli) z doświadczeniami uczniów. Zdaniem uczniów, w reakcjach nauczycieli dominują oceny bez komentarza (1,72), a także informacje pozytywne o charakterze ogólnym (1,52). Natomiast informacje szczegółowe (najbardziej oczekiwane) zajmują dopiero trzecie miejsce i częstość ich wskazań jest marginalna (0,39).

### B) Zachowania pozytywne w sytuacjach wychowawczych

Nauczyciele uważają, że gdy uczeń prezentuje pozytywne zachowania w sytuacjach pozadydaktycznych: jest zdyscyplinowany, uczestniczy w różnych działaniach organizacyjnych, pomaga nauczycielowi itp., to oczekuje aprobaty o charakterze szczegółowym (średnia = 1,54; tabela 3) lub ogólnym (1,49). Deklarują jednocześnie, że wypełniają te oczekiwania, gdyż udzielają informacji o charakterze szczegółowym i to nawet przekraczając wyobrażone oczekiwania uczniów (1,85). Wskazują, także że udzielają informacji pozytywnych ogólnych (na poziomie zgodnym z wyobrażonymi oczekiwaniami (1,46). Pozostałe formy *feedbacku* pozytywnego mają marginalne wskazania.

Tabela 3. Informacje zwrotne jako reakcja na zachowania pozytywne w sytuacjach wychowawczych – opinie nauczycieli i uczniów

Rodzaj informacji zwrotnej	Nauczyciele		Różnica	Uczniowie		Różnica
	A	B	A – B	C	D	C – D
	Wyobrażone oczekiwania uczniów	Udzielane		Oczekiwania	Otrzymywane	
Informacja szczegółowa	1,54	1,85	$t = -2,09$ $p = 0,04$	1,17	0,61	$t = 8,24^*$
Informacja ogólna	1,49	1,46	ni	1,42	1,32	ni
Pozytywna etykieta	0,17	0,17	ni	0,24	0,34	$t = -2,68$ $p = 0,008$
Pozytywna generalizacja	0,28	0,15	ni	0,44	0,36	ni
Brak reakcji	0,43	0,26	$t = 2,10$ $p = 0,04$	0,68	1,27	$t = -8,77^*$

\* $p < 0,0001$ .

Uczniowie prezentując pozytywne zachowania w sytuacjach wychowawczych, rzeczywiście oczekują przede wszystkim ogólnych wyrazów aprobaty ze strony nauczyciela (1,42) oraz informacji o charakterze szczegółowym (1,17). Pozostałe formy *feedbacku* są bardzo rzadko wskazywane. Niezwykle ciekawe są wyniki dotyczące informacji otrzymywanych od nauczycieli. Uczniowie twierdzą bowiem, że w równym stopniu doświadczają *feedbacków* ogólnych (1,32), jak i braku reakcji (1,27). Nauczyciele zaś przyznają się do niereagowania na pozytywne zachowania uczniów niezwykle rzadko (0,26). Natomiast oczekiwane przez uczniów informacje szczegółowe otrzymywane są jedynie epizodycznie (0,61).

### C) Zachowania negatywne w zadaniach dydaktycznych

Z perspektywy nauczycieli uczniowie ponoszący porażki w uczeniu się i niespełniający dydaktycznych wymagań chcieliby otrzymać ocenę bez komentarza (średnia = 1,65; tabela 4) lub konstruktywną krytykę (1,49). Nauczyciele deklarują, że przede wszystkim konstruktywnie krytykują uczniów – jest to najwyższy wynik dotyczący informacji udzielanych przez nauczycieli w całym kwestionariuszu (2,26). Jeśli zdarza się ocena bez komentarza, to raczej rzadko (0,92). Zapewne nauczyciele dostrzegają, że sama ocena jest jedynie podsumowaniem osiągnięć ucznia i nie niesie zbyt wielu informacji, które mógłby on wykorzystać w dalszej pracy. Jednakże podejrzewają, że właśnie takich ocen oczekują uczniowie.

Tabela 4. Informacje zwrotne jako reakcja na zachowania negatywne w zadaniach dydaktycznych – opinie nauczycieli i uczniów

Rodzaj informacji zwrotnej	Nauczyciele		Różnica	Uczniowie		Różnica
	A	B	A – B	C	D	C–D
	Wyobrażone oczekiwania uczniów	Udzielane		Oczekiwania	Otrzymywane	
Konstruktywna krytyka	1,49	2,26	$t = -4,03^*$	2,48	0,80	$t = 18,57^*$
Destrukcyjna krytyka	0,18	0,22	ni	0,39	0,91	$t = -9,06^*$
Negatywna etykieta	0,08	0,03	ni	0,15	0,19	ni
Negatywna generalizacja	0,05	0,03	ni	0,07	0,31	$t = -6,23^*$
Ocena bez komentarza	1,65	0,92	$t = 4,35^*$	0,69	1,61	$t = -12,33^*$

\* $p < 0,0001$ .

Zaskakujące są w tym kontekście wskazania uczniów, które ukazują odwrotną prawidłowość. Uczniowie rzeczywiście przede wszystkim oczekują od nauczycieli konstruktywnej krytyki – to najwyższy wynik (spośród odpowiedzi uczniów) w całym kwestionariuszu (2,48) – ale otrzymują ją stosunkowo rzadko (0,80). Raczej nie oczekują ocen bez komentarza (0,69), ale otrzymują je najczęściej (1,61). W drugiej kolejności uczniowie doświadczają destrukcyjnej krytyki (średnia = 0,91; różnica w stosunku do pozycji pierwszej w rankingu istotna statystycznie:  $t = 7,92$ ;  $p < 0,0001$ ), *ex aequo* z konstruktywną krytyką (średnia = 0,80; różnica w stosunku do destrukcyjnej krytyki statystycznie nieistotna).

#### D) Zachowania negatywne w sytuacjach wychowawczych

Nieco podobna tendencja występuje w odniesieniu do negatywnych zachowań niezwiązanych z uczeniem się, a polegających na łamaniu norm i zasad czy niesubordynacji. Zdaniem nauczycieli uczniowie woleliby, aby takie działania nie były przez wychowawców zauważane i komentowane. Według nauczycieli najbardziej przez uczniów pożądaną jest brak reakcji (średnia = 2,66; tabela 5). W odniesieniu do wyobrażonych oczekiwań nauczycieli względem uczniów jest to najwyższy wynik w całym kwestionariuszu. Jednakże nauczyciele wskazują, że nie podążają za tymi oczekiwaniami, lecz najczęściej komentują zachowania w sposób konstruktywny (1,77). Pozostałe formy *feedbacku* są bardzo rzadkie, a brak reakcji wskazywany jest na marginalnym poziomie 0,32.

Tabela 5. Informacje zwrotne jako reakcja na zachowania negatywne w sytuacjach wychowawczych – opinie nauczycieli i uczniów

Rodzaj informacji zwrotnej	Nauczyciele		Różnica	Uczniowie		Różnica
	A	B	A – B	C	D	C – D
	Wyobrażone oczekiwania uczniów	Udzielane		Oczekiwania	Otrzymywane	
Konstruktywna krytyka	0,52	1,77	$t = -8,12^*$	1,45	0,93	$t = 6,64^*$
Negatywna etykieta	0,11	0,55	$t = -4,15^*$	0,43	0,59	$t = -3,01$ $p = 0,003$
Negatywna generalizacja	0,15	0,14	ni	0,34	0,74	$t = -7,83^*$
Ocena bez komentarza	0,31	0,37	ni	0,45	0,52	ni
Brak reakcji	2,66	0,32	$t = 13,85^*$	1,06	0,93	ni

\* $p < 0,0001$ .

Między wyobrażonymi przez nauczycieli a rzeczywistymi oczekiwaniami uczniów zauważyć można pewną rozbieżność – uczniowie przede wszystkim oczekują konstruktywnej krytyki ze strony nauczyciela (1,45), a brak reakcji jest na istotnie niższym drugim miejscu (średnia = 1,06;  $t = 3,29$ ;  $p = 0,001$ ).

Jeśli chodzi o rzeczywistość odbierane informacje zwrotne, to zdaniem uczniów najczęściej otrzymują oni konstruktywną krytykę (0,93) lub doświadczają braku reakcji (0,93). Warto jednak zauważyć, że częstość doświadczanej konstruktywnej krytyki jest istotnie niższa niż oczekiwana przez uczniów.

## Dyskusja

Przeprowadzone badanie dowodzi, że analizowanie komunikacji zwrotnej między nauczycielami i uczniami poprzez badanie kwestionariuszowe może prowadzić do interesujących konkluzji. Chociaż badani nauczyciele i uczniowie pochodzą z niepowiązanych ze sobą grup, to udzielane przez nich odpowiedzi zdają się pokazywać pewne ogólne tendencje komunikacji, które można ze sobą zestawiać.

W odniesieniu do zachowań pozytywnych (w zadaniach dydaktycznych i wychowawczych) najbardziej widoczną tendencją jest ta, która pokazuje, iż to, co wyobrażają sobie nauczyciele na temat zapotrzebowania uczniów, w dużej mierze pokrywa się z tym, co rzeczywistość chciałoby słyszeć uczniowie. Nauczyciele wiedzą, że uczniowie

pożądamy głównie pozytywnych *feedbacków* szczegółowych lub ogólnych wyrazów aprobaty. Nauczyciele uważają także, że udzielają właśnie takich komunikatów, jakich uczniowie pożądamy (duża zgodność wyobrażeń z deklarowanymi reakcjami u nauczycieli).

Interesujące jest, że uczniowie nie potwierdzają, że otrzymują informacje takie, jak deklarują nauczyciele. Gdy robią postępy dydaktyczne, to twierdzą, iż spotykają się najczęściej z oceną bez komentarza lub z pozytywnym komentarzem ogólnym. Natomiast bardzo rzadko doświadczają *feedbacków* szczegółowych. W sytuacjach wychowawczych również relacjonują, że rzadko doświadczają informacji szczegółowych, a dominują ogólne wyrazy aprobaty lub brak reakcji. Tymczasem, jak wynika z analiz J. Hattiego i H. Timperly (2007), komentowanie zachowań ucznia za pomocą szczegółowych informacji odnoszących się do sposobu wykonywania zadania lub do samego zadania ma najistotniejszy wpływ na osiągnięcia szkolne. Natomiast stosowanie ogólnych komentarzy pozytywnych jest wprawdzie pożądane przez uczniów (Sharp 1985; Burnett 2001) i postulowane przez niektórych badaczy (np. Swinson, Harrop 2001; Chalk, Bizo 2004; Swinson, Knight 2007), jednak są one wyraźnie mniej efektywne (Hattie, Timperly 2007). Informacje pozytywne sygnalizują bowiem, że zachowanie ucznia zostało zauważone i jest aprobowane, co wpływa korzystnie na jego samopoczucie, ale niekoniecznie na samo zachowanie.

Wydaje się, że nauczyciele przedstawiają się w komunikacji z uczniami korzystniej, niż to może być w rzeczywistości. Pokazują bowiem, że wiedzą, jak należy reagować na pozytywne zachowania uczniów, i deklarują, że właśnie tak robią. Prezentują zatem wizerunek osób kompetentnych komunikacyjnie. Pytanie dlaczego nie odczuwają tego uczniowie? Oczywiście wyjaśnienie może odwoływać się do procedury badania, należy bowiem pamiętać, że nie są to deklaracje osób pozostających ze sobą we wzajemnej interakcji, lecz pochodzących z niepowiązanych grup. Być może rzeczywiście uczniowie badanych w tym projekcie nauczycieli doświadczają ich komunikacyjnej kompetencji. Jednakże również w innych badaniach wykazano, że w komunikacji nauczycieli z uczniami pojawiają się niekorzystne trendy, polegające na udzielaniu głównie ogólnych pochwał, a wyraźnie rzadszymi komentarzami odnoszącymi się do zadań (tamże).

Kolejnym przejawem niekorzystnej tendencji komunikacyjnej jest stosunkowo częste otrzymywanie przez uczniów pozytywnej oceny pozbawionej komentarza (w zadaniach dydaktycznych) lub brak reakcji (w sytuacjach wychowawczych). Choć pozytywna ocena wystawiona przez nauczyciela wskazuje, że uczeń robi postępy w nauce, to jednak może ona osłabiać motywację wewnętrzną, jeśli nie pełni funkcji informacyjnej (nie wiąże się z komentarzem, nie eksponuje, co jest mocną stroną ucznia), a jedynie podsumowuje jego pracę (Deci, Koestner, Ryan 1999). Również brak reakcji na zachowania pozytywne nie jest korzystny. Sygnalizują to sami uczniowie, odpowiadając, że nie chcą, aby ich zachowanie pozostawało niezauważone. Także wskazówki teoretyczne i dane empiryczne (Kluger,

DeNisi 1996; Łukaszewski 2002), dotyczące efektywności wykonywania zadań po otrzymaniu informacji zwrotnych wskazują, że brak pozytywnej informacji zwrotnej w najlepszym razie nie poprawia wykonania zadania (tzn. efekty pracy utrzymują się na tym samym poziomie), a w najgorszym przypadku może prowadzić do obniżenia poziomu wykonania, gdyż wykonawca nie otrzymuje żadnego wzmocnienia dla swojej pracy.

W odniesieniu do zachowań negatywnych już można zauważyć pewną rozbieżność na etapie analizy między wyobrażeniami nauczycieli na temat uczniowskiego zapotrzebowania na *feedbacki* a tym, czego uczniowie rzeczywiście pożądamy. Rozbieżność ta dotyczy ocen bez komentarza. Zdaniem nauczycieli taki rodzaj informacji jest najbardziej pożądanym, a zdaniem uczniów nie.

Inna znacząca rozbieżność dotyczy konstruktywnej krytyki. Choć przez obie grupy jest ona wskazywana jako oczekiwana forma informacji zwrotnej, to zdaniem uczniów, otrzymują taki komentarz znacznie rzadziej w stosunku do własnych potrzeb. Natomiast nauczyciele uważają, że najczęściej udzielają właśnie tego typu informacji. Sugerują w ten sposób, że wykorzystują najbardziej efektywną formę komunikacji, z pomocą której podejmują próby zmiany zachowania ucznia.

Jeśli chodzi o negatywne zachowania uczniów w sytuacjach wychowawczych, ponownie widać rozbieżność w wyobrażonych przez nauczycieli i deklarowanych przez uczniów oczekiwaniach. Nauczyciele myślą, że uczniowie przede wszystkim nie oczekują reakcji na negatywne zachowania (jest to bardzo często wskazywana odpowiedź). Natomiast uczniowie w podobnym stopniu chcieliby albo braku reakcji, albo konstruktywnej krytyki. Można więc podejrzewać, że zdają sobie sprawę, że ich zachowania bywają niewłaściwe, a rolą nauczyciela jest ich korygowanie, co sugeruje, że są otwarci na efektywną komunikację (przynajmniej w sferze deklaracji).

Jeśli chodzi o rzeczywiście udzielane informacje zwrotne, to nauczyciele deklarują, że nie ulegają własnym wyobrażeniom na temat oczekiwań uczniów (dotyczących braku reakcji), lecz przede wszystkim postępują kompetentnie, podejmując konstruktywną krytykę ich zachowania. Odczucia uczniów ponownie są w pewnym stopniu rozbieżne w stosunku do deklarowanych zachowań nauczycieli. Wprawdzie twierdzą oni, że otrzymują konstruktywną krytykę, ale pojawia się ona zdecydowanie rzadziej, niż chcieliby otrzymywać.

W obu grupach respondentów mamy być może do czynienia z pewnymi skrzywieniami poznawczymi: w przypadku nauczycieli – zbyt pozytywną oceną własnych kompetencji komunikacyjnych i zbyt krytyczną oceną uczniów, a w przypadku uczniów – zbyt negatywną oceną zabiegów nauczycielskich. Podobne rezultaty wskazujące na różnicę w ocenie zjawisk występujących w szkole z perspektywy nauczycieli i uczniów uzyskali S. Beng Huat i A. James (2011). Badania dotyczyły potencjalnej roli szkoły i nauczycieli w kształtowaniu charakteru i systemu wartości uczniów w brytyjskich szkołach. Uczniowie szkół średnich uważali, że formalna edukacja i zadania przewidziane programem nie są tak istotne w procesie kształtowania

ich charakteru, jak widzieli to nauczyciele. Różnica dotyczyła też tego, że nauczyciele wyżej cenili własną rolę jako modeli dla uczniów, niż to widzieli wychowankowie. Wyniki te mogą więc być kolejnym wsparciem dla tezy, że nauczyciele bardziej pozytywnie oceniają (przeceniają) własną pracę oraz kompetencje i umiejętności wychowawcze, niż robią to uczniowie.

Nie ulega wątpliwości, że takie rozbieżności w ocenie działań własnych przez nauczycieli w porównaniu z ocenami dokonywanymi z perspektywy uczniów nie sprzyjają komunikacji i realizacji jej korygujących celów. Biorąc jednak pod uwagę, że w niniejszych badaniach uczniowie i nauczyciele pochodzili z różnych grup, a więc wyniki można interpretować jedynie w kategoriach hipotetycznych tendencji, cenne byłoby w przyszłości przeprowadzenie badań, w których wzięliby udział nauczyciele i uczniowie ze sobą powiązani. Warto również poprowadzić badania nad związkiem między percepcją otrzymywanych przez uczniów informacji zwrotnych a ich motywacją do uczenia się i realizacji obowiązków szkolnych.

## Bibliografia

- ADLER R.B., ROSENFELD L.B., PROCTOR R.F., 2006, *Relacje interpersonalne*, tłum. G. Skoczylas, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań.
- BAK O., 2011, *Informacje zwrotne przekazywane przez nauczycieli w percepcji uczniów szkół ponadgimnazjalnych*, Psychologia Rozwojowa, 16, 2.
- BEE R., BEE F., 2000, *Feedback*, tłum. I. Morzoł, Petit, Warszawa.
- BENG HUAT S., JAMES A., 2011, *The potential role of schools and teachers in the character development of young people in England: Perspectives from pupils and teachers*, Evaluation & Research in Education, 24, 2.
- BLACK P., HARRISON C., LEE C., MARSHALL B., DYLAN W., 2002, *Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom*, Glassessment, London.
- BURNETT P.C., 2001, *Elementary students' preferences for teacher praise*, Journal of Classroom Interactions, 36, 1.
- CHALK K., BIZO L., 2004, *Specific praise improves on-task behaviour and numeracy enjoyment. A study of year four pupils engaged in numeracy hour*, Educational Psychology in Practice, 4 (20).
- DECI R., KOESTNER R., RYAN R., 1999, *A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation*, Psychological Bulletin, 125.
- HATTIE J., TIMPERLY H., 2007, *The Power of Feedback*, Review of Educational Research, 1 (77).
- JAGIEŁA J., 2004, *Komunikacja interpersonalna w szkole. Krótki przewodnik psychologiczny*, Rubikon, Kraków.
- JUSSIM L., PALUMBO P., CHAPMAN C., MADON S., SMITH A., 2008, *Piętno a samospelniające się prośroctwa*, [w:] T.F. Heatherton, R.E. Kleck, M.R. Hebl, J.G. Hull (red.), *Spoleczna psychologia piętna*, tłum. J. Radzicki, Collegium Civitas i PWN, Warszawa.
- KLUGER A.N., DENISI A., 1996, *The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory*, Psychological Bulletin, 119.
- ŁUKASZEWSKI W., 2002, *Zwrotne informacje o wyniku czynności*, [w:] I. Kurcz, D. Kądzielawa (red.), *Psychologia czynności – nowe perspektywy*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

- MACIĄG J., 2001, *Komunikacja interpersonalna w relacji nauczyciel–uczeń*, [w:] W. Kojs (red.), *Procesy komunikacyjne w szkole: wyznaczniki, tendencje, problemy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- MORY E., 2004, *Feedback research revisited*, [in:] D. Jonassen (ed.), *Handbook of research on educational communications and technology*, Lawrence Erlbaum, Mahwah NY.
- POULOS A., MAHONY M.J., 2008, *Effectiveness of feedback: the students' perspective*, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2 (33).
- SHARP P., 1985, *Behaviour modification in the secondary school: A survey of students', attitudes to rewards and praise*, *Behavioral Approaches with Children*, 9.
- SWINSON J., HARROP A., 2001, *The differential effects of teacher approval and disapproval in junior and infant classrooms*, *Educational Psychology in Practice*, 2 (17).
- SWINSON J., KNIGHT R., 2007, *Teacher verbal feedback directed towards secondary pupils with challenging behaviour and its relationship to their behaviour*, *Educational Psychology in Practice*, 3 (23).

### **Feedback school from teachers' and students' perspectives**

Feedback received by students plays an important role in shaping students' academic progress, their ability to abide by certain rules and norms as well as their pro-social behaviours. The effectiveness of feedback depends on the way it is provided. The aim of this study was to determine what type of feedback is the most prevalent in the student-teacher communication. Provided feedback was analysed from two separate perspectives: students' and teachers'. Students ( $N = 271$ ) and teachers ( $N = 65$ ) from chosen high schools took part in the study. Teacher's Feedbacks Questionnaire was used to obtain the respondents' opinions on the frequency of different types of feedback provided both in "teaching situations" vs "pedagogical situations" and with respect to positive vs negative behaviours. Thanks to the application of an appropriate procedure it was possible to obtain data regarding: 1) teachers' imagined expectations of students and 2) actual reactions (as declared individually). Students were tested in regards to: 3) their expectations towards feedback and 4) actual feedback received from the teachers.

The results show that, as for the positive feedback, teachers' beliefs towards what is expected by the students and what students actually expect were congruent, whereas it was opposite regarding the negative feedback. A clear discrepancy could also be seen between students' and teachers' opinions concerning the actual feedback provided for both positive and negative feedback. There is a clear tendency for teachers to present themselves as communicatively competent pedagogues, who provide effective and constructive feedback. Students, on the other hand, indicate that the student-teacher communication is lacking in terms of providing feedback.

**Keywords:** *teacher-student communication, feedback*