

**dr hab. Dorota Pauluk, prof. UJ**

Uniwersytet Jagielloński

## Informacja zwrotna w edukacji akademickiej

### Streszczenie

W artykule przedstawiam rolę i znaczenie informacji zwrotnej dla wspierania (samoregulowanego) uczenia się oraz podnoszenia jakości osiągnięć edukacyjnych. Wskazuję, że informacje zwrotne mają pomagać w zamykaniu luki pomiędzy aktualnym a pożądanym poziomem osiągnięć, a przez to zdobywać umiejętność samodzielnego kierowania procesem własnego uczenia się. Są to znaczące edukacyjne cele ukierunkowane na przygotowanie absolwentów szkół wyższych do uczenia się po zakończeniu formalnej edukacji.

### Wprowadzenie

Znaczenie informacji zwrotnej dostrzegali teoretycy i praktycy w połowie XX wieku. Rozumieli ją jednak wąsko, ograniczając do wiedzy o wynikach. Optymistycznie zakładano, że kiedy uczeń<sup>1</sup> czy student dowie się, jaki uzyskał stopień czy wynik z odpowiedzi na teście, to będzie potrafił z tego zrobić właściwy użytek. Dziś już wiadomo, że takie podejście do informacji zwrotnej było niepełne i zwodnicze dla praktyki edukacyjnej. Stało się też przedmiotem krytyki zwolenników alternatywnego myślenia o edukacji, w tym formatywnego oceniania.

Od lat 90. XX wieku postuluje się model edukacji skoncentrowany na uczniu/studentcie i procesie uczenia się. Doceniając jego wewnętrzne predyspozycje do samodzielnego uczenia się, jednocześnie ma się na uwadze przygotowanie ucznia/studenta do życia po zakończeniu formalnego kształcenia. Przyjmuje się, że w warunkach autonomii i we wspierającym środowisku edukacyjnym student z powodzeniem może przejąć kontrolę nad własnym uczeniem się.

W kontekście wyzwań współczesności – postęp technologiczny, niewyobrażalny przyrost wiedzy we wszystkich dziedzinach – zmieniają przekonania na temat istoty edukacji oraz edukacyjnych priorytetów. Nawiązując w swych założeniach do konstruktywizmu poznawczego i społecznego, formalne kształcenie (nauczanie, uczenie się i ocenianie) ma przypominać interaktywny proces. Stała wymiana informacji ma stanowić rusztowanie wspierające studenta w samodzielnym zdobywaniu wiedzy przedmiotowej i umiejętności, ma być przewodnikiem na drodze do tego, aby uczyć się uczyć. Opuszczając szkołę wyższą, młody człowiek ma być przygotowany do radzenia sobie w otaczającym świecie na różnych etapach swojego życia.

---

<sup>1</sup> W artykule w takich kontekstach nie różnicuję płci i mam na uwadze uczniów i uczennice, studentów i studentki, nauczycieli i nauczycielki itp.

Informacja zwrotna stanowi sedno współczesnej edukacji i główne narzędzie oceniania formatywnego, które wykorzystuje jakościowe komentarze na temat prac studenta do tego, aby doskonalić jego kompetencje „omijając przypadkowość i nieefektywność uczenia się metodą prób i błędów”<sup>2</sup>.

Zwrócono uwagę, że nie można dłużej ignorować roli i znaczenia integralnego elementu kształcenia, jakim jest ocenianie osiągnięć edukacyjnych, które decyduje o wyborze podejścia do uczenia się, a tym samym wpływa na jakość osiągniętych efektów dydaktycznych i pozadydaktycznych w krótko- i długofalowej perspektywie. Postuluje się zastępowanie stopni wysokiej jakości merytoryczną informacją zwrotną<sup>3</sup>. Ale i to nie wystarcza. Studenci nie mogą pozostawać jedynie biernymi jej odbiorcami, ale sami muszą ją formułować i przekazywać innym – tak, jak dzieje się to w realnym świecie. Wymiana informacji zwrotnych staje się zatem doskonałą okazją edukacyjną, aby ich aktywizować i angażować do brania odpowiedzialności za własną naukę.

Od lat 80. XX wieku w kształceniu akademickim postuluje się stosowanie informacji zwrotnych w promowaniu (samoregulowanego) uczenia się i podnoszeniu jakości edukacyjnych osiągnięć. Informacja zwrotna ma pomagać w znoszeniu luki pomiędzy aktualnym a pożądanym poziomem osiągnięć edukacyjnych<sup>4</sup>. Badacze pokazują zależność pomiędzy stosowaniem informacji zwrotnych a opanowywaniem zdolności do samodzielnego kierowania swoim uczeniem się. Student, który to potrafi, kieruje swoje myśli, emocje i działania na osiągnięcie wyznaczonych celów, jest świadomy swoich mocnych stron i ograniczeń, potrafi wyznaczać sobie nowe cele i dopasować do nich adekwatne strategie. Autonomia, zaangażowanie, odpowiedzialność czynią go bardziej zmotywowanym do ich realizacji. Osoba ucząca się ma satysfakcję z nauki nie z powodu zewnętrznych nacisków (stopnie, wyniki z testów, opinia rówieśników, doping nauczycieli, rodziców), ale odczuwa wewnętrzną satysfakcję, bo dostrzega sens wkładanego w naukę wysiłku i efektów pracy. Taka osoba potrafi dokonywać refleksji nad postępem swoich osiągnięć, rozwija umiejętność uczenia się przez całe życie, które potrzebne jest po zakończeniu formalnego kształcenia, gdzie będzie zmuszona uczyć się wielu ważnych umiejętności w sposób nieformalny<sup>5</sup>.

Coraz wyraźniej akcentuje się, że informacja zwrotna, w swej treści i formie, musi być ukierunkowana na przyszłość, wykraczać poza ściśle określone ramy programowe, wspierając kompetencje społeczne, formułowanie obiektywnych sądów na temat pracy innych, dokonywanie samooceny i autorefleksji. Studenci powinni szukać informacji zwrotnych poza salami akademickimi, wymieniać się nimi z rówieśnikami, praktykami czy pracodawcami. Powinni sami sobie dostarczać korygujących informacji zwrotnych.

<sup>2</sup> D.R. Sadler, *Formative assessment and the design of instructional systems* [w:] „Instructional Science” 1989, nr 18, s. 120.

<sup>3</sup> D. Pauluk, *Model oceniania wspierającego uczenie się i rozwój. Konteksty praktyczne i teoretyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2022.

<sup>4</sup> Za: D.R. Sadler, *Formative assessment...*

<sup>5</sup> J.B. Zimmerman, *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview* [w:] „Educational Psychologist” 1990, nr 25(1).

## 1. Informacja zwrotna i jej funkcje we wspieraniu (samoregulowanego) uczenia się<sup>6</sup>

Znawcy zagadnienie uważają, że informacja zwrotna jest nie tylko kluczowym elementem oceniania formatywnego, ale i sercem współczesnej edukacji<sup>7</sup>. Ma pomóc w zdobywaniu wiedzy i umiejętności:

[...] ale także w stopniowym uniezależnianiu się od nauczyciela w procesie uczenia się przez całe życie. Stąd, jeśli informacje zwrotne dostarczane przez nauczyciela mają ustąpić miejsca samoocenie i samokontroli, część tego, co nauczyciel wnosi do aktu oceniania, musi sama stać się częścią programu nauczania dla studenta, a nie przypadkowym lub nieistotnym dodatkiem do niego<sup>8</sup>.

Traktowana jest jako autentyczna pomoc i przewodnik (samoregulowanego) uczenia się. Aby uczyć się efektywniej, student musi wiedzieć, jak dobrze sobie radzi i co ewentualnie może zrobić, aby poprawić czy udoskonalić swoją pracę<sup>9</sup>.

Ze względu na dużą wartość poznawczą i praktyczną współcześni badacze związani z edukacją posługują się definicją informacji zwrotnej zaczerpniętą z nauk technicznych, która ujmuje ją jako informację „[...] o różnicy między rzeczywistym poziomem a poziomem odniesienia parametru systemowego, który jest używany, aby w jakiś sposób zmienić lukę”<sup>10</sup>. Jak dodaje David G. Sadler, o informacji zwrotnej możemy mówić dopiero wtedy, gdy prowadzi ona do zmiany tej różnicy.

W zależności od celu nauczyciel może podawać uzasadnienie stopnia, szczegółowe wyjaśnienia, komentarze na temat wykonania pracy, pochwały i zachęty, wskazywać słabe strony oraz sugestie, jak zająć się konkretnymi brakami i poprawić wykonanie. Wskazywać na te różne formy jakościowych informacji kierowanych do studentów i dwie jej funkcje, tj. retrospektywną i prospektywną. Nauczyciel, pokazując mocne i słabe strony, dostarcza informacji na temat pracy i jej wykonania. Druga funkcja – prospektywna – wymaga od nauczyciela wsparcia studenta w procesie uczenia się poprzez udzielenie mu wskazówek i sugestii na temat możliwości poprawy czy udoskonalenia pracy<sup>11</sup>.

<sup>6</sup> Na rynku wydawniczym pojawia się coraz więcej publikacji podejmujących problematykę informacji zwrotnej w kontekście oceniania, doceniając jej znaczenie i wagę. Są one kierowane głównie do nauczycieli i dyrektorów szkół. Na temat przepisów prawnych oraz polskiego kontekstu stosowania informacji zwrotnej przeczytać można w książce G. Olszewskiej, *Olcena w szkole. Nieodrobione lekcje (Od przepisów do sztuki oceniania)*, Fundacja: Czerwona Kreska, Kraków 2023. O wykorzystaniu wzorcowych przykładów prac uczniowskich traktuje artykuł D. Sterny, *Efektywna informacja zwrotna w 5 krokach*, <https://osswiata.ceo.org.pl/2023/05/05/efektywna-informacja-zwrotna-w-5-krokach/>. Z kolei o znaczeniu informacji zwrotnej i trudnościach z jej stosowaniem w akademickiej praktyce edukacyjnej pisze G. Szyling, *O informacji zwrotnej i jej relacjach z uczeniem się. Ku dydaktycznej refleksji nad perspektywą zmiany w kształceniu akademickim w Polsce* [w:] „Kwartalnik Pedagogiczny” 2018, nr 3(249), s. 122–137. Praktyczne porady znaleźć można w materiałach np. „Szkoły uczącej się”, a umiejętności stosowania informacji zwrotnej ćwiczyć na warsztatach organizowanych np. przez „Fundację: Szkoła bez ocen”.

<sup>7</sup> D. Carless, *Differing perceptions in the feedback process* [w:] “Studies in Higher Education” 2006, nr 2(31).

<sup>8</sup> D.R. Sadler, *Formative Assessment: revisiting the territory* [w:] “Assessment in Education: Principles, Policy & Practice” 1998, nr 1, s. 82.

<sup>9</sup> D. Carless, *Differing perceptions...*

<sup>10</sup> Za: P. Black, D. Wiliam, *Assessment and classroom learning* [w:] “Assessment in Education” 1998, nr 5(1), s. 48.

<sup>11</sup> D.R. Sadler, *Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal* [w:] “Assessment & Evaluation in Higher Education” 2010, nr 35.

Dzięki takim zabiegom osoba ucząca się jest stale zaangażowana i skoncentrowana na pracy własnej, na bieżąco monitoruje błędy oraz osiągnięcia, ma sposobność wzmocnić pozytywne aspekty pracy, wykorzystywać je przy okazji innych zadań, a błędy eliminować. Ciągłe ma na uwadze cel, który zamierza osiągnąć. Cykl zostaje zamknięty, kiedy luka pomiędzy aktualnym a pożądanym poziomem osiągnięć zostaje „zasypana”.



Rysunek 1. Cykl zamykania luki między aktualnym a pożądanym poziomem uczenia się z wykorzystaniem informacji zwrotnej

Źródło: opracowanie własne.

## 2. Informacja zwrotna – od wymagań do osiągnięć

### Wiem, do czego dążę

Wyniki badań i codzienna praktyka pokazują, że ani nauczyciele, ani uczniowie/studenci nie przykładają wagi do informacji zwrotnej. Ci ostatni, nawet kiedy ją otrzymują, nie są nią zainteresowani. Zarówno nauczyciele, jak i studenci powinni być wcześniej przygotowywani do formułowania i komunikowania informacji zwrotnych. Powinni znać zasady ich stosowania z uwzględnieniem celu i kryteriów sukcesu:

[...] studenci powinni zostać przeszkoleni w zakresie interpretowania informacji zwrotnych, łączenia informacji zwrotnych ze specyfiką pracy, którą wykonują oraz tego, w jaki sposób mogą poprawić swoją pracę. Nie można po prostu założyć, że kiedy studenci otrzymają informację zwrotną, będą wiedzieli, co z nią zrobić w przyszłości<sup>12</sup>.

Priorytetową sprawą jest jednoznaczne zrozumienie przez studentów celu (efektu uczenia się) i kryteriów sukcesu. Wyniki badań pokazują, że wykładowcy i studenci odmiennie je rozumieją<sup>13</sup>. Potwierdzono również, że słabe

<sup>12</sup> D.G. Sadler, *Formative assessment...*, s. 78.

<sup>13</sup> D. Carless, *Differing perceptions...*

wyniki są skorelowane ze stopniem tej rozbieżności<sup>14</sup>. Okazuje się, że nauczycielom sprawia nie lada trudność dokładne sformułowanie celu, opisanie wymagań, a „[n]auczycielskie koncepcje jakości są zazwyczaj trzymane, głównie w niewyartykułowanej formie, w ich głowach jako wiedza ukryta”<sup>15</sup>.

Inny problem dotyczy tego, że studenci zmuszeni są realizować cele odległe od swoich potrzeb i oczekiwań. Niechętnie angażują swój czas i wysiłek w aktywności, które uznają za mało interesujące, niezwiązane z życiem, praktycznym zastosowaniem czy swoją przyszłością<sup>16</sup>. Aby zaangażować się w naukę, muszą dostrzec sens tego, co mają osiągnąć, także w dłuższej perspektywie. Na zajęciach warto zatem negocjować ze studentami listę celów tak, aby uznali je za własne. Daje to szansę na lepsze ich zrozumienie i uwewnętrznienie, eliminuje też niejasności i nieporozumienia, a studenci czują się zobowiązani do ich realizacji. Do uczenia się motywują cele autentyczne, takie, które skłaniają do współpracy z rówieśnikami oraz cele-wyzwania, tj. wykraczające poza aktualny poziom rozwojowych możliwości (por. teoria J. Piageta, strefa najbliższego rozwoju L.S. Wygotskiego). I odwrotnie, kiedy studenci spostrzegają, że cele są im „obce”, „niezyciowe”, a nauczyciele oczekują pamięciowego uczenia się i odtworzenia faktów na egzaminie (zdradzają to metody nauczania i oceniania, takie jak testy wyboru), wtedy pojawia się groźba wyboru płytkich strategii uczenia się oraz niskich osiągnięć<sup>17</sup>.

Na problem wskazuje Sadler, który dostrzega, że poziom odniesienia:

Staje się celem, gdy jest pożądanym, skierowany do niego lub do niego aspiruje. Niektóre cele są zewnętrzne (przypisane przez nauczyciela), podczas gdy inne są opracowywane lub dostosowane przez samych studentów. Student może zdecydować o zignorowaniu lub odrzuceniu celu zewnętrznego, w którym to przypadku prawdopodobnie będzie miał niewielki lub żaden wpływ na osiągnięcie, chyba że w sytuacji przymusu. Tylko wtedy, gdy student przejmuje kontrolę nad celem, może on odegrać znaczącą rolę w dobrowolnej regulacji wykonania<sup>18</sup>.

Zdaniem cytowanego autora największy wpływ na osiągnięcia mają cele konkretne, stosunkowo trudne, stanowiące wyzwanie i takie, które są bliżej górnej granicy zdolności studenta do ich wykonania niż do aktualnego poziomu jego osiągnięć. Motywują do aktywności i zwiększają wytrwałość przy wykonywaniu zadania. Jeśli student postrzega rozbieżność pomiędzy celem (uzna cel za nieosiągalny), do którego dąży, a własnym poziomem osiągnięć, może zaniechać zaangażowania, żeby go zdobyć. Ta sama luka może jednak stanowić potężny bodziec dla innego, wysoce zmotywowanego i pewnego siebie studenta, którego nie zniechęciłaby sekwencja początkowych niepowodzeń. I odwrotnie, jeśli luka jest postrzegana jako zbyt mała, to jej zamknięcie może zostać uznane za nieopłacalne do podjęcia wysiłku.

<sup>14</sup> D. Nicol, D. Macfarlane-Dick, *Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice* [w:] „Studies in Higher Education” 2006, nr 31(2).

<sup>15</sup> D.R. Sadler, *Formative assessment...*, s. 126.

<sup>16</sup> D. Pauluk, *Model oceniania...*

<sup>17</sup> Tamże.

<sup>18</sup> D.R. Sadler, *Formative assessment...*, s. 129.

Między celami studentów a tymi wyznaczonymi przez nauczyciela musi istnieć względna spójność<sup>19</sup>. Aby zwiększyć przejrzystość i transparentność oczekiwań, dobrą praktyką jest upublicznienie listy celów i kryteriów sukcesu. Zabieg ten przynosi korzyści nie tylko studentom, ale i wykładowcom, pozwala lepiej uświadomić i uporządkować im własne oczekiwania. Poza standardowym sylabusem mogą to być inne narzędzia, które będą precyzyjnie opisywać kryteria sukcesu i poziomy osiągnięć, np. specjalne arkusze czy matryce osiągnięć<sup>20</sup>. Lepszemu zrozumieniu celów służyć mogą dyskusje, warsztaty z kursów przedmiotowych, okazje dydaktyczne pozwalające na ocenianie wytworów prac z uwzględnieniem przyjętych kryteriów i standardów.

Ze względu na wysoki stopień złożoności i wielowymiarowość akademickich celów, niekiedy trudnych do sformułowania w prosty sposób, zaleca się stosowanie wzorcowych przykładów przez nauczycieli i rówieśników. W zależności od dyscypliny naukowej ważne jest zobrazowanie tego, co jest oczekiwane, np. zaprezentowanie wzorcowej mapy mentalnej wykonanej przez rówieśnika; w szkole aktorskiej wykładowca, sam recytując fragment utworu, może pokazać sposób akcentowania, modulowania głosu itp.: „Zaletą wzorców zarówno dla nauczyciela, jak i dla studenta jest to, że są konkretne”<sup>21</sup>.

Zdaniem wspomnianego badacza oczekiwany poziom osiągnięć można też lepiej uprzystępnąć, kontrastując wysoką jakość z niską jakością wykonania.

### Wiem, jak to osiągnąć

Z badań wynika, że nauczyciele mają niską świadomość roli i znaczenia informacji zwrotnych. Koncentrują się przede wszystkim na stopniach, przeceniają znaczenie funkcji sprawdzającej i kontrolnej oraz podejścia normatywnego, które polega na porównywaniu uczniów zamiast na orientowaniu ich na realizację zadań wymagających osobistego zaangażowania<sup>22</sup>. Studenci przyznawali, że podawane im informacje są bezużyteczne, ponieważ ograniczają się do wystawiania stopni, brakuje wskazówek dotyczących korekty, komentarze formułowane są w niezrozumiały sposób, podawane są z opóźnieniem, mają negatywny wpływ na ich samoocenę i pewność siebie<sup>23</sup>.

W tradycyjnym ocenianiu student jest odbiorcą informacji zwrotnej, najczęściej w formie stopni wyrażonych cyfrą. Te informują jedynie o aktualnym poziomie osiągnięć, ale nie wyjaśniają, na czym polega błąd, nie dają wskazówek, co ewentualnie zmienić, zmodyfikować. Nie wnoszą wiedzy na temat istoty błędów czy sposobów ich poprawy, nie pozwalają śledzić kolejnych punktów na drodze dochodzenia do pożądanego celu. Tak więc „pętla sterowania” nie może zostać zamknięta, gdy stopnie zastępują sprzężenie zwrotne<sup>24</sup>. Zmiana

<sup>19</sup> D. Nicol, D. Macfarlane-Dick, *Formative assessment and self-regulated...*

<sup>20</sup> Tamże.

<sup>21</sup> D.G. Sadler, *Formative assessment and the design...*, s. 128.

<sup>22</sup> P. Black, D. William, *Assessment and...*

<sup>23</sup> D. Carless, *Differing perceptions...*

<sup>24</sup> D.G. Sadler, *Formative assessment and the design...*

może nastąpić, jeśli nauczyciel zapewni odpowiednie środki zaradcze, udzieli wskazówek, podpowie kolejny krok na drodze uczenia się, a osoba ucząca się zaangażuje się w te działania.

Aby wspierać studenta w opanowywaniu (samoregulowanego) uczenia się, trzeba dążyć do stwarzania okazji, aby student samodzielnie, krok po kroku „zasypywał” lukę pomiędzy aktualnym a oczekiwanym poziomem osiągnięć. Potrzebuje uświadomić sobie rozbieżności pomiędzy tym, co już wie i umie, jakie popełnia błędy, a tym, do czego dąży. Postawiony w takiej sytuacji musi wybrać strategię, wzbudzić motywację, emocje do podjęcia aktywności i mierzenia się z wyzwaniem na drodze do celu:

Chociaż nauczyciel może stymulować i kierować tym procesem, uczenie się musi być wykonywane przez studenta. Błędem byłoby postrzeganie studenta jako biernego odbiorcy jakiegokolwiek wezwania do działania: istnieją złożone powiązania między sposobem rozumienia i spostrzegania komunikatu, które motywują do wyboru spośród różnych sposobów działania, a mogącymi z nich wynikać czynnościami edukacyjnymi<sup>25</sup>.

Na podstawie literatury można wskazać kilka istotnych cech informacji zwrotnej, aby pełniła swoją funkcję, tj. powinna:

1. pozwalać dobrze zrozumieć cel i kryteria sukcesu;
2. zostać „skrojona na miarę” potrzeb studenta;
3. zostać dostrojona do realizowanego celu;
4. zostać podana na czas – im szybciej, tym lepiej;
5. wskazywać mocne strony pracy, a w sposób taktowny także błędy i braki;
6. dawać wskazówki i sugestie, jak poprawić błędy i udoskonalić pracę;
7. doceniać pozytywne strony, wskazując na ich wartość, zasób, dostrzec możliwości ich wykorzystania w innych kontekstach;
8. zachęcać do refleksji nad procesem własnego uczenia się;
9. skłaniać do korekty;
10. wyzwać motywację wewnętrzną do uczenia się, pokazując jej znaczenie dla przyszłego życia studenta.

W alternatywnych rozwiązaniach edukacyjnych odchodzi się od jednokierunkowego przekazu informacji zwrotnej, od nauczyciela do studenta. Na drodze (samoregulowanego) uczenia się efektywniejszą praktyką jest wymiana informacji zwrotnych pomiędzy uczestnikami procesu edukacyjnego. Nie tylko zatem odbiór i interpretacja komentarzy, ale samodzielne ich formułowanie i komunikowanie ma edukacyjną wartość<sup>26</sup>.

<sup>25</sup> Za: D. Hounsell, *Towards more sustainable feedback to students* [w:] D. Boud N., Falchikov (red.), *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the longer term*, Routledge: Taylor and Francis, London-New York 2007, s. 106.

<sup>26</sup> C. Evans, *Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education* [w:] „Review of Educational Research” 2013, nr 1, <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0034654312474350> [dostęp: 12.03.2023].

### Ocena rówieśnicza

Merytoryczne informacje zwrotne mogą mieć charakter formalnych i nieformalnych komentarzy od nauczycieli, praktyków czy pracodawców. Szczególną wartość mają jednak informacje zwrotne od rówieśników. Przede wszystkim są one łatwo dostępne, gdyż prawie zawsze są „pod ręką”, szybko można uzyskać informacje o błędzie czy podpowiedź, co dalej. Poza tym taka wymiana informacji jest bezstresowa. Także cele, kryteria sukcesu, wzorcowe przykłady stają się bardziej zrozumiałe, kiedy przedstawia je rówieśnik, a nie wykładowca, który często używa naukowego języka. Rówieśnicy nawet w sposobie formułowania naukowych wymagań i oczekiwań wykorzystują język, jakim na co dzień się komunikują. Komentując prace innych, są mniej zaangażowani emocjonalnie niż w stosunku do własnej pracy, a wszystko to pomaga w osiągnięciu większej dozy obiektywizmu i konstruktywnej krytyki.

Wartość komentarzy studenckich jest niezaprzeczalna, jeżeli chodzi o zamykanie luki między poziomem aktualnych osiągnięć a tym pożądanym. Kiedy student zamiast biernego odbiorcy informacji od nauczyciela ma możliwość przeglądania prac rówieśników, porównywania ich z wzorcowymi przykładami, odnoszenia do kryteriów, zadawania pytań, upewnia się, czy wszystko dobrze rozumie, dawania wskazówek, wtedy jest zaangażowany i uczy się efektywniej. Przygotowuje się do samooceny, ale i przygotowywania własnej pracy. Wymiana informacji zwrotnych łączy się z konfrontacją innych punktów widzenia, które prowokują konflikty poznawcze i stymulują myślenie. Otrzymane od rówieśników komentarze pozwalają także przyrzeć się efektom pracy własnej z innej perspektywy<sup>27</sup>. Studenci stają się bardziej świadomi tego, co robią, zwłaszcza wtedy, kiedy argumentują swoje decyzje<sup>28</sup>.

Wymiana informacji zwrotnych dokonuje się podczas kooperatywnego uczenia się w grupach zajęciowych, ale także poza murami uczelni dyskutują na temat swoich prac i sposobów ich realizacji. Docenia się wartość nieformalnych informacji zwrotnych, które nie są planowane w szczegółach i pojawiają się w ramach procesu kształcenia jako ich produkt uboczny<sup>29</sup>. W grupie rówieśniczej odważniej jest wyartykułować swoje oczekiwania odnośnie do narzuconych celów czy kryteriów oceny. Wtedy też łatwiej negocjować i ustalać kompromisowe rozwiązania.

Studenci, którzy na co dzień wymieniają się komentarzami, dyskutują, mają lepsze zrozumienie celów i kryteriów sukcesu. Są bardziej zaangażowani i zmotywowani do nauki, uczą się w pogłębiony sposób i osiągają wyższe wyniki<sup>30</sup>.

Aby nauczyć studentów formułowania obiektywnych i merytorycznych informacji zwrotnych, nauczyciel sam powinien być wzorcem do naśladowania. Może również zachęcać do dyskusji na temat określonej pracy, jej wykonania,

<sup>27</sup> Tamże.

<sup>28</sup> R.D. Sadler, *Formative assessment...*

<sup>29</sup> K. Sambell, L. McDowell, C. Montgomery, *Assessment for learning in higher education*, Routledge, London-New York 2013.

<sup>30</sup> D. Pauluk, *Model oceniania...*



by następnie wspólnie ją omawiać; może aranżować „na żywo” wymianę informacji zwrotnych (np. na temat celowo przygotowanej na potrzeby takich ćwiczeń pracy) ze wskazaniem jej zalet i słabych stron.

Obserwacja wymiany informacji zwrotnych między studentami ma zatem wartość diagnostyczną. Dostarcza nauczycielowi także wiedzy na temat tego, jak rozumieją cele i kryteria oceniania, w jaki sposób komunikują swoje opinie, zwłaszcza te dotyczące niedociągnięć i błędów w pracach innych.

Ocenianie rówieśnicze oparte na wymianie informacji zwrotnych jest okazją do rozwijania kompetencji społecznych i uczenia się odpowiedzialności za innych. Poprzedzone powinno być ćwiczeniami z komunikacji interpersonalnej. W długofalowej perspektywie przynosi wiele wymiernych korzyści. Wpływa na wyższy poziom wykonania zadań, rozwój krytycznego i niezależnego myślenia, prowadzenia negocjacji, zwiększa pewność siebie oraz redukuje stres<sup>31</sup>.

### *Samoocena*

Zwolennicy alternatywnego myślenia o ocenianiu podkreślają znaczenie informacji zwrotnej w przebiegu całego procesu uczenia się. Za finalny cel uznaje się zamknięcie luki pomiędzy aktualnym poziomem osiągnięć a poziomem odniesienia. Ta droga domyknięcia kolejnych cykli na drodze własnego uczenia się prowadzi w ostatecznym rozrachunku do samoregulowanego uczenia się.

Ważnym narzędziem, a także osiągnięciem tego procesu, jest samoocena. Zgodnie z założeniami konstruktywizmu poznawczego nikt nie wie lepiej, jak się uczyć niż sama osoba ucząca się. Samoocena wspiera autonomię i odpowiedzialność studenta, uczy stawania się świadomymi własnej aktywności poznawczej podmiotami. I w tym przypadku student musi dokładnie znać cel i kryteria sukcesu, aby odnosić je do efektów swojej pracy. Ułatwiają mu to wzorcowe przykłady z różnych źródeł. Samoocena wspiera uczenie się przede wszystkim wtedy, gdy jest stosowana formatywnie. Badaczka zagadnienia – M. Taras – wskazuje, że studenci w naturalny sposób łączą ocenę formatywną z podsumowującą, a informacje zwrotne od nauczyciela i rówieśników powinny być nierozłączne. Jeśli staną się rozłączone, to formatywny aspekt oceny zostaje utracony<sup>32</sup>.

Nauczyciele powinni prowokować do samodzielnego formułowania sądów na temat pracy własnej zgodnie z celem i przyjętymi kryteriami sukcesu, zachęcać do wskazywania mocnych stron pracy, wychwytywania błędów i braków, uważnego ich przeglądania, porównania z przyjętymi kryteriami, wzorcowymi przykładami, dokonywania korekty. Okazuje się, że już przedszkolaki, przy wsparciu nauczyciela, potrafią z powodzeniem dokonywać oceny własnych wytworów i ich wykonania<sup>33</sup>.

<sup>31</sup> Za: N. Falchicov, *The place of peers in learning and assessment* [w:] D. Boud, N. Falchicov (red.), *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the longer term*, Routledge: Taylor and Francis, London-New York 2007.

<sup>32</sup> M. Taras, *To feedback or not to feedback in student self-assessment* [w:] „Assessment & Evaluation in Higher Education” 2003, nr 5.

<sup>33</sup> S.G. Paris, L.R. Ayer, *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, przeł. M. Janowski i M. Micińska, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997.

Do narzędzi wspierających samoocenę można zaliczyć dzienniki uczenia się, pamiętniki, które zawierają regularne wpisy studenta i jego doświadczenia towarzyszące procesowi uczenia się. Mogą to być komentarze zawarte pod wykonanym zadaniem, przemyślenia i refleksje. We wspierających wspólnotach edukacyjnych studenci „myślą na głos”, dzieląc się tokiem rozumowania, a tym samym lepiej uświadamiając sobie stan swojej wiedzy i niewiedzy. Możliwość metapoznawczego myślenia o procesie uczenia się jest możliwa, gdy studenci mają czas, aby zapoznać się dokładnie z otrzymaną informacją, ale i żeby się do niej odnieść, przedstawić swoje przemyślenia na temat trudności, niepowodzeń, emocji, strategii poznawczych i metapoznawczych towarzyszących realizacji celu.

### Bibliografia

- Black P., Wiliam D., *Assessment and classroom learning* [w:] “Assessment in Education” 1998, nr 5(1), s. 7–74.
- Carless D., *Differing perceptions in the feedback process* [w:] “Studies in Higher Education” 2006, nr 2(31), s. 219–233.
- Evans C., *Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education* [w:] “Review of Educational Research” 2013, nr 1, s. 70–120, <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0034654312474350> [dostęp: 12.03.2023].
- Falchikov N., *The place of peers in learning and assessment* [w:] D. Boud, N. Falchikov (red.), *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the longer term*, Routledge: Taylor and Francis, London–New York 2007.
- Hounsell D., *Towards more sustainable feedback to students* [w:] D. Boud N., Falchikov (red.), *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the longer term*, Routledge: Taylor and Francis, London–New York 2007.
- Nicol D., Macfarlane-Dick D., *Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice* [w:] “Studies in Higher Education” 2006, nr 31(2), s. 199–218.
- Olszowska G., *O!cena w szkole. Nieodrobione lekcje (Od przepisów do sztuki oceniania)*, Fundacja: Czerwona Kreska, Kraków 2023.
- Paris S.G., Ayres, L.R., *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, przeł. M. Janowski i M. Micińska, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997.
- Pauluk D., *Model oceniania wspierającego uczenie się i rozwój. Konteksty praktyczne i teoretyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2022.
- Sadler R.D., *Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal* [w:] “Assessment & Evaluation in Higher Education” 2010, nr 35, s. 535–550.
- Sadler R.D., *Formative assessment and the design of instructional systems*, “Instructional Science” 1989, nr 18, s. 119–144.
- Sadler R.D., *Formative Assessment: revisiting the territory* [w:] “Assessment in Education: Principles, Policy & Practice” 1998, nr 1, s. 77–84.
- Sambell K., McDowell L., Montgomery C., *Assessment for learning in higher education*, Routledge, London–New York 2013.
- Sterna D., *Efektywna informacja zwrotna w 5 krokach*, <https://osswiata.ceo.org.pl/2023/05/05/efektywna-informacja-zwrotna-w-5-krokach/> [dostęp: 15.07.2023].

- Szyling G., *O informacji zwrotnej i jej relacjach z uczeniem się. Ku dydaktycznej refleksji nad perspektywą zmiany w kształceniu akademickim w Polsce* [w:] „Kwartalnik Pedagogiczny” 2018, nr 3(249), s. 122–137.
- Taras M., *To feedback or not to feedback in student self-assessment* [w:] “Assessment & Evaluation in Higher Education” 2003, nr 5, s. 549–565.
- Yang M., Carless D., *The feedback triangle and the enhancement of dialogic feedback processes* [w:] “Teaching in Higher Education” 2013, nr 3, s. 285–297.
- Zimmerman B.J., *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview* [w:] “Educational Psychologist” 1990, nr 25(1), s. 3–17.