

Informacje zwrotne przekazywane przez nauczycieli w percepcji uczniów szkół ponadgimnazjalnych

OLGA BAŁ

Instytut Psychologii
Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych
Uniwersytet Wrocławski
Wrocław

STRESZCZENIE

Informacje zwrotne (IZ) są niezbędnym elementem w procesie kształcenia i rozwoju. Efektywność IZ zależy od sposobu ich przekazywania: konstruktywnego (pozytywny komentarz, krytyka wskazująca, jak należy poprawić zachowanie itp.) lub destrukcyjnego (np. etykietowanie, destrukcyjna krytyka, negatywna ocena bez komentarza, generalizacja itp.). Niniejsza praca zawiera wyniki badania opinii uczniów szkół ponadgimnazjalnych (N = 250) na temat sposobu przekazywania IZ przez nauczycieli w dwóch typach sytuacji: związanych z nauką oraz oddziaływaniami wychowawczymi. W badaniu zastosowano Kwestionariusz „Feedbacki Nauczycieli” zawierający 16 sytuacji (osiem edukacyjnych i osiem wychowawczych) prezentujących zachowanie ucznia (pozytywne lub negatywne). Do każdej sytuacji przypisanych jest pięć możliwych IZ nauczyciela. Zadanie uczniów polegało na wskazaniu, z jakim typem IZ spotykają się najczęściej, a także podanie sugestii, jakiego rodzaju reakcji oczekiwaliby od nauczyciela. Celem badania było (1) sprawdzenie, jakie informacje dominują w komunikacji nauczyciela z uczniem, (2) uzyskanie danych o ewentualnych rozbieżnościach między stanem faktycznym a oczekiwanym.

Słowa kluczowe: informacje zwrotne, ocenianie kształtujące

WPROWADZENIE

Pojęcie „informacja zwrotna” (IZ, ang. *feedback*) odnosi się do zjawisk występujących w komunikacji interpersonalnej. Oznacza reakcję jednej osoby (np. nauczyciela) na to, co inna osoba (np. uczeń) robi lub jakie są efekty jej działań, co mówi lub jak się prezentuje (jaką ma mimikę, ubiór, makijaż itp.; por. Bee, Bee, 2000; Mory, 2004). IZ może być komunikatem werbalnym (np. pochwała, nagana, komentarz wskazujący mocne strony, ocena itp.) lub reakcją niewerbalną (np. uśmiech, przeczący ruch głową, uściśnięcie ręki na znak gratulacji itp.). IZ ukazuje rozbieżność między stanem aktualnym (tym, co uczeń robi) a pożądanym (jak powinien się zachować) (Poulos, Mahony, 2008), dlatego jej główną rolą jest wpływanie na zachowanie osoby, która jest jej odbiorcą – korygowanie zachowań niewłaściwych oraz wzmacnianie pożądaných. Z tego powodu umiejętność właściwego przekazywania IZ jest tak podkreślana zarówno w codziennej komunikacji interpersonalnej, jak i w tych obszarach życia, gdzie wskazówki innych osób są cennym narzędziem doskonalenia lub modyfikowania zachowań i mogą odpowiadać za osiągnięcie sukcesów, np. w biznesie, sporcie czy edukacji.

INFORMACJE ZWROTNE W KOMUNIKACJI INTERPERSONALNEJ

Ze względu na cel, do jakiego IZ mają prowadzić, dzieli się je na pozytywne i negatywne (Bee, Bee, 2000). Pierwsze są wyrazem aprobaty dla zachowania, wypowiedzi, wyglądu itp. („świetnie, o to chodzi”, „napisałeś bardzo interesującą pracę”, „to bardzo szlachetne, że pomogłeś tej starszej pani”, „ocena bardzo dobra”). Wskazują, że to, co osoba prezentuje, jest właściwe i dlatego może być kontynuowane. Ich rolą jest zatem wzmacnianie zachowań pożądaných. Jeśli w komunikacji brakuje IZ pozytywnych, osoba zachowująca się we właściwy sposób nie znajduje wsparcia dla tych działań i jej motywacja może ulegać osłabieniu.

IZ negatywne są z kolei wyrazem dezaprobaty dla zachowania, wypowiedzi, wyglądu itp. („podałeś za mało przykładów”, „taka fryzura jest nieodpowiednia na to spotkanie”, „nie podoba mi się, że nie patrzysz na mnie”, „źle to układasz”). Ich celem jest zasygnalizowanie, że to, jak prezentuje się osoba, jest niewłaściwe i powinno zostać skorygowane.

IZ analizowane są również ze względu na to, w jaki sposób nadawca je formułuje. W tym przypadku wyróżnia się zwykle informacje konstruktywne oraz destrukcyjne (Oleszkowicz, Bąk, Cieślak, 2010). Konstruktywne zawierają precyzyjną informację, co zostało zrobione niewłaściwie i jak należy to poprawić. Mówione są z zachowaniem zasad dobrej komunikacji (najlepiej w cztery oczy, z zachowaniem odpowiedniej postawy ciała i niezbyt dużego dystansu w przestrzeni, spokojnym tonem głosu, z użyciem komunikatów „ja”, z możliwością zadawania pytań itd.). Osoba, która formułuje takie IZ, jest nastawiona na to, aby skorygować zachowanie odbiorcy tej informacji. Traktuje więc swój komunikat jako narzędzie wpływu na konkretne zachowanie, a nie wyraz uogólnionej postawy do odbiorcy. IZ destrukcyjne są natomiast zaprzeczeniem zasad efektywnej komunikacji. Często służą odreagowaniu negatywnych emocji wobec osoby, która robi coś niewłaściwie. Wyrażają wprawdzie dezaprobatę, ale dzieje się to

w sposób niejasny, tak że odbiorca nie wie, co robi źle i jak mógłby to poprawić (np. „nawet nie wiesz, jakie bzdury opowiadasz!”, „praca nie na temat”, „kompozycja niespójna”). Zawierają uogólnione oceny („to bez sensu”, „to niedorzeczne”, „gadasz głupoty”, „słabo”), negatywne etykiety lub epitety („ptasi mózdzku”), generalizacje („zawsze to samo”, „młodziem jest dziś straszna”, „jak zwykle jesteś nieprzygotowany”). Odbiorca takich IZ odczytuje nie tyle brak aprobaty dla konkretnego zachowania, ale raczej brak akceptacji dla własnej osoby. Często czuje się źle potraktowany, poniżony, a nawet obrażony.

Z powyższego opisu wynika, że podział na informacje konstruktywne i destrukcyjne odnosi się do sytuacji, gdy osoba zamierza skrytykować kogoś, a więc udzielił negatywnej IZ. Z kolei informacje pozytywne z pewnością nie mogą być destrukcyjne, gdyż zawsze są wyrazem aprobaty zachowania. Jednakże sposób ich sformułowania wiąże się ze zróżnicowaną ich efektywnością, czyli stopniem, w jakim będą wzmacniać zachowania oraz na ile przyczynią się do poczucia satysfakcji (lub innych pozytywnych odczuć) u odbiorcy¹. Najbardziej pożądane w komunikacji są pozytywne IZ o charakterze szczegółowym, które sygnalizują, jaka postawa, wypowiedź czy zachowanie były dobre i dlaczego (np. „bardzo pasuje ci ta fryzura, podkreśla świetnie twoje oczy”, „otrzymujesz ocenę bardzo dobrą, gdyż w ciągu zaledwie tygodnia opanowałaś listę czasowników nieregularnych”, „podoba mi się, że kiedy ze mną rozmawiasz, patrzysz na mnie, uśmiechasz się i potakujesz, czuję wtedy, że mnie słuchasz”). Dużo mniej efektywne są informacje ogólne, które ograniczają się głównie do wyrażenia aprobaty, ale nie eksponują konkretnego zachowania i nie pokazują, dlaczego jest ono właściwe: „świetnie!”, „super!”, „tylko tak dalej”, „brawo!” (podobny efekt ma narysowanie uśmiechniętej buźki). Także pozytywne etykiety (np. „jesteś mózgiem matematycznym”, „ale jesteś odważny”, „prawdziwy sportowiec z ciebie”) – jakkolwiek wzmacniające zachowanie – są mniej skuteczne niż szczegółowy komentarz. Prawdopodobnie dzieje się tak dlatego,

że odbiorca etykietującej informacji musi samodzielnie wnioskować, do jakiego zachowania odnosi się pozytywna etykieta, a co za tym idzie, które zachowanie należy podtrzymać. Z tych samych powodów stosunkowo mało skuteczne jest również podanie pozytywnej oceny bez komentarza. Natomiast najmniejszą efektywnością w tym zestawie możliwych IZ charakteryzuje się komentarz w postaci pozytywnej generalizacji, np. „jaka grzeczna klasa”, „pięknie przygotowaliście salę”, „wszyscy bardzo postaraliście się” itp.

INFORMACJE ZWROTNE W EDUKACJI

Przedstawione do tej pory rozważania odnoszą się do ogólnych prawidłowości dotyczących IZ opisywanych w podręcznikach komunikacji. IZ mają jednak swoje specyficzne zastosowanie w obszarze edukacji. Szczególnie dużo uwagi poświęca się im w programie oceniania kształtującego (Sterna, 2006). Program ten został wprowadzony do wielu szkół amerykańskich oraz europejskich jako efektywna metoda poprawy jakości kształcenia (por. np. Black, Wiliam, 1998; 2003). Główną jego ideą jest stosowanie takiego systemu oceniania, który pomaga uczniom uczyć się i wspiera rozwój, a nie jedynie podsumowuje efekty pracy, jak to ma miejsce w systemie tradycyjnym. W programie tym uczeń nie jest jedynie biernym odbiorcą oddziaływań nauczyciela, ale współuczestniczy w poprawie efektów i podejmuje odpowiedzialność za ich osiągnięcie. Ważnym narzędziem oceniania kształtującego jest odpowiednia IZ przekazywana uczniowi przez nauczyciela w trakcie wykonywania zadań. Najpierw nauczyciel precyzyjnie określa, czego uczeń ma się nauczyć, a następnie poprzez odpowiednie IZ sygnalizuje, na jakim etapie uczeń aktualnie się znajduje, co zrobił właściwie, a co wymaga jeszcze dalszej pracy. Zatem IZ mają na celu ukierunkowanie ucznia i zachęcenie go do pracy nad poprawą efektów. Prawidłowa IZ w programie oceniania kształtującego powinna zawierać cztery elementy (Sterna, 2006):

- 1) wyszczególnienie i docenienie pozytywnych aspektów wykonanego zadania (w tradycyjnym rozumieniu jest to pozytywna IZ),
- 2) wskazanie w jak najbardziej konkretnej formie, co jest słabą stroną i wymaga poprawy,
- 3) podanie wskazówek, w jaki sposób należy poprawić pracę,
- 4) wskazanie dalszego kierunku pracy.

Warto zauważyć, że pełna, konstruktywna IZ powinna być połączeniem informacji pozytywnych oraz szczegółowej krytyki wraz ze wskazaniem, do jakich efektów uczeń powinien dążyć, opanowując daną część materiału. Podkreśla się, że informacje pozytywne powinny przeważać, a przynajmniej równoważyć komentarze negatywne, gdyż wskazanie wyłącznie błędów działa demotywująco. Inne zalecenia dotyczące udzielania IZ mówią, że powinny one koncentrować się na ocenie kolejnych efektów pracy ucznia, a nie jego osoby. Najlepiej gdy są przekazywane w formie pisemnej, wtedy uczeń może wielokrotnie do nich powracać i realizować podane sugestie. Zalecenie to uzyskało poparcie empiryczne w badaniu Namera Shirbagi i Bahmana Korda (2008), w którym uczniowie piątej klasy byli w stanie lepiej opanować materiał z przedmiotów ścisłych dzięki pisemnym informacjom, niż gdy IZ wyrażane były tylko ustnie. Dobre efekty dawało również łączenie informacji pisemnych z ustnym komentarzem. Natomiast najgorzej radzili sobie uczniowie, którzy nie otrzymywali żadnych IZ.

Informacje w formie pisemnej są też dostępne dla rodziców (niektórzy nauczyciele stosujący ocenianie kształtujące proszą, aby rodzice zapoznawali się z ich komentarzami i podpisywali się pod nimi na dowód, że je przeczytali). Komentarze przekazywane w ramach oceniania kształtującego wyraźnie odróżniane są od tzw. ocen opisowych. Te ostatnie, nawet jeśli sformułowane w postaci dłuższej opinii, są podsumowaniem pracy, nie zawierają wskazówek do poprawy i nie są nastawione na zmianę dotychczasowego zachowania.

Paul Black, Christine Harrison, Clare Lee, Bethan Marshall i William Dylan (2002) usta-

lili eksperymentalnie, że nie jest korzystne łączenie IZ w postaci komentarzy z oceną podsumowującą, gdyż uczniowie zbyt koncentrują się na ocenie, ignorując recenzję i wskazówki nauczyciela. Jednakże autorzy ci podkreślają, że także sama ocena podsumowująca w formie stopnia zdecydowanie nie sprzyja uczeniu się. Optymalne jest natomiast ocenianie niektórych prac „kształtująco”, a innych „podsumowująco”, przy czym uczniowie muszą być poinformowani, jakie zasady oceniania będą przyjęte w konkretnym przypadku.

W ocenianiu kształtującym IZ odnoszą się do sytuacji przyswajania wiedzy i umiejętności z różnych przedmiotów, czyli do postępów dydaktycznych. Jednakże Jacek Strzemieczny w przedmowie do pracy Danuty Sterny (2006, s. 7) stwierdza, że taki sposób oceniania ma wyraźny związek z wychowaniem, gdyż „podjęcie przez uczniów (...) odpowiedzialności za własną naukę (...) buduje w uczniach postawę samodzielności i odpowiedzialności”.

Podsumowując, w procesie edukacji IZ mogą być stosowane w sposób zamierzony i niezamierzony. W pierwszym przypadku używane są jako narzędzie celowego wpływu na postępy w nauce (sfera edukacji) i zachowanie ucznia (sfera wychowania). Program oceniania kształtującego jest przykładem takiego zamierzonego wykorzystania IZ. Należy jednak pamiętać, że każda interakcja ucznia i nauczyciela podlega ogólnym prawidłowościom komunikacyjnym, stąd też w tych relacjach pojawiają się również IZ o charakterze niezamierzonym. Ich celem może być odreagowanie przez nauczyciela negatywnych emocji, wyrażenie własnego stosunku do ucznia czy podtrzymanie rozmowy. Nawet wtedy jednak uczeń odczytuje je jako wyraz aprobaty lub dezaprobaty ze strony nauczyciela i zgodnie z tym modyfikuje lub podtrzymuje swoje zachowanie.

INFORMACJE ZWROTNE JAKO PRZEDMIOT BADAŃ EMPIRYCZNYCH

Analizując literaturę przedmiotu, można zauważyć, że jakkolwiek wiele jest wskazówek dotyczących tego, jak udzielać IZ, to zdecy-

dowanie mniej jest badań, które ukazywałyby, jak jest to realizowane. Dzieje się tak prawdopodobnie dlatego, że procesy komunikacyjne najlepiej badać w warunkach naturalnych z wykorzystaniem obserwacji, a jest to niezwykle trudne do realizacji w trakcie zajęć lekcyjnych czy innych interakcji nauczyciela z uczniami.

Interesujący przegląd podstawowych ustaleń w tym zakresie (uzyskanych w badaniach od lat 70. do 90. ubiegłego wieku) przedstawia Jeremy Swinson i Robert Knight (2007). Z badań tych wynika, że nauczyciele bardziej cenią sobie IZ, które odnoszą się do postępów edukacyjnych, natomiast nie doceniają i ograniczają IZ dotyczące zachowania ucznia. Uczniowie poprawiają wykonanie zadań, jeśli są przez nauczycieli chwaleni (uzyskują pozytywne IZ), 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 z ich strony (częściej uzyskują negatywne IZ) niż ich zdolni rówieśnicy, wyraźnie rzadziej natomiast doświadczają pozytywnych IZ.

Swinson i Knight (2007) 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 IZ formułują nauczyciele: czy są to informacje pozytywne czy negatywne oraz czy odnoszą się do zadań szkolnych czy do zachowań społecznych badanych uczniów. Okazało się, że w zasadzie nauczyciele formułowali więcej informacji negatywnych niż pozytywnych. Informacje pozytywne, gdy się pojawiały, dotyczyły głównie zadań szkolnych, natomiast negatywne odnosiły się w większości do zachowań społecznych. Uczniowie trudni koncentrowali więcej uwagi nauczycieli niż pozostali uczniowie, gdyż otrzymywali rela-

tywnie więcej IZ. 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 zaniebdywali pozytywne komentarze. Zauważono także, że pozytywne IZ 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.

Ann Poulos i Mary Jane Mahony (2008) analizowały z kolei problem IZ w kontekście edukacji z perspektywy odbiorcy. W badaniu, które miało jakościowy charakter, skoncentrowały się na tym, jak IZ i ich rolę w uczeniu się oceniają studenci. Uzyskane wypowiedzi respondentów dotyczyły trzech zagadnień: jak definiują oni IZ (czym dla nich są, jak mogą być dostarczane), jak oceniają ich wpływ (kiedy jest on największy, w jakich okolicznościach IZ mają szczególne znaczenie) oraz jak oceniają ich wiarygodność (kiedy jest największa). Ustalono, że IZ są dla studentów: znaczącą reakcją nauczyciela na to, co zrobili; informacją o jakości ich pracy; wskazówką, w jakim kierunku należy pracować dalej lub też informacją o poziomie realizacji pewnych kryteriów. Studenci preferowali informacje zrównoważone (pozytywne i negatywne), podawane indywidualnie, pisemnie lub łączone z ustnym komentarzem, bezpośrednio po zachowaniu (niezbyt oddalone w czasie). Wiarygodność informacji oceniali jako tym wyższą, im większe kompetencje interpersonalne przypisywali nauczycielowi. Studenci podkreślali, że IZ są niezwykle ważne na początku kształcenia akademickiego, gdyż ułatwiają adaptację do nowych warunków.

W literaturze polskiej problem komunikacji nauczycieli z uczniami (w tym udzielania im IZ) rozważany jest głównie od strony teoretycznej (por. np. Maciąg, 2001; Góra, 2001; Radwańska, 2010) lub z nastawieniem na

kształtowanie praktycznych umiejętności profesjonalnych (por. np. Jagieła, 2004). W niniejszej pracy podjęto więc próbę zbadania zagadnienia IZ w relacjach nauczycieli z uczniami z wykorzystaniem metody kwestionariuszowej, umożliwiającej uzyskanie ilościowych danych od większej liczby respondentów.

BADANIA WŁASNE

Celem pracy było zbadanie opinii uczniów na temat tego, jakie IZ formułują najczęściej ich nauczyciele oraz jakich informacji oczekivaliby od nauczycieli. W badaniu wzięto pod uwagę dwa podstawowe konteksty, w których przebiega interakcja ucznia z nauczycielem w szkole: nauczanie i wychowanie. Wyróżnienie dwóch typów sytuacji: dydaktycznych i wychowawczych nawiązuje do badań Mary White (1975), która stwierdziła, że nauczyciele udzielają uczniom informacji dotyczących zarówno ich pracy (te IZ nazywała „instrukcjami”, ang. *instructional*), jak i zachowania (tu stosowała określenie „ukierunkowujące”, ang. *managerial*). W niniejszych badaniach analizowano zatem, w jaki sposób udzielane są IZ w sytuacjach dydaktycznych (związanych z opanowywaniem nowej wiedzy i umiejętności przewidzianych programem) oraz sytuacjach wychowawczych (gdym nauczyciel jest świadkiem zachowania ucznia i poprzez swoją reakcję wskazuje, czy zachowanie jest właściwe czy nie).

Metoda

W badaniu zastosowano Kwestionariusz „Feedbacki Nauczycieli” (FN)² zawierający 16 opisów zachowania ucznia. Połowa z nich opisuje sytuacje związane z uczeniem się i jego efektami („sytuacje dydaktyczne”). Pozostałe opisy odnoszą się do zachowania ucznia w sytuacjach, które można nazwać wychowawczymi. 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, niepodejmowanie zadań itp.). Do każdej sytuacji przypisanych jest pięć możliwych IZ nauczyciela. Ich rodzaje zostały wybrane na podstawie analizy typowych interakcji między uczniami a nauczycielami oraz danych z literatury dotyczących zasad

komunikacji interpersonalnej i błędów, które się w niej pojawiają (Bee, Bee, 2000; Adler, Rosenfeld, Proctor, 2006). Przykładowe zachowania ucznia oraz rodzaje IZ do wyboru przedstawia tabela 1. Zadanie uczniów polegało na wskazaniu, z jakim rodzajem IZ spo-

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

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

tykają się najczęściej (należało wskazać jeden, najczęściej obserwowany rodzaj IZ), a także podanie sugestii, jakiej reakcji oczekivaliby od nauczyciela (również jedno wskazanie).

Osoby badane

W badaniu uzyskano kompletnie wypełnione kwestionariusze od 250 uczniów liceum ogólnokształcącego (N = 207) oraz technikum³ (N = 43). W grupie tej znalazło się 152 dziewcząt i 86 chłopców (12 osób nie zaznaczyło informacji dotyczącej płci, ale kwestionariusz był w dalszej części wypełniony starannie, dlatego również te dane zostały włączone do ogólnej puli; tabela 2).

Tabela 2. Struktura badanej grupy

	Liceum	Technikum	Razem
Dziewczęta	124	28	152
Chłopcy	72	14	86
Brak*	11	1	12
Razem	207	43	250

* Osoby, które nie zaznaczyły swojej płci na arkuszu.

WYNIKI

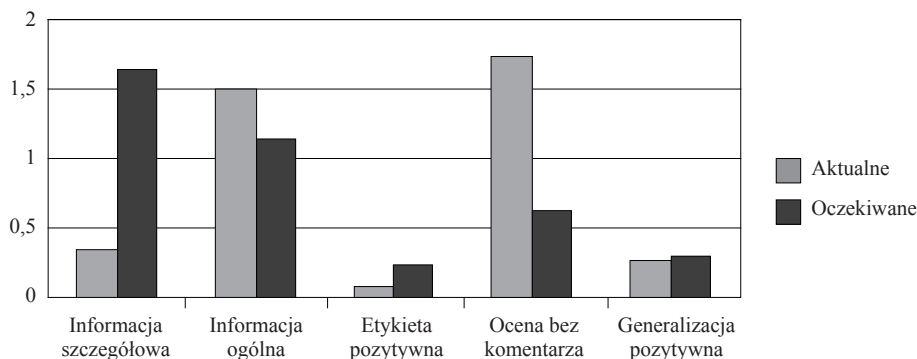
Odpowiedzi w każdej z czterech rodzajów sytuacji (dydaktyczne *versus* wychowawcze oraz zachowania pozytywne *versus* negatyw-

ne) zsumowano, uzyskując wskaźniki częstości wskazywania przez uczniów poszczególnych rodzajów IZ (stąd dla każdego typu IZ wartość minimalna wynosi 0, maksymalna 4). Procedurę tę przeprowadzono najpierw dla wszystkich osób badanych łącznie.

Informacje zwrotne udzielane przez nauczycieli

W przypadku pozytywnych zachowań ucznia w sytuacjach dydaktycznych nauczyciele reagują najczęściej poprzez podanie samej oceny bez komentarza (średnia = 1,73; por. wykres 1, słupki jasne). Drugie w kolejności, ale istotnie rzadsze, są informacje pozytywne o charakterze ogólnym (średnia = 1,50; t = 2,06; p = 0,04)⁴. Informacja szczegółowa – ta, która według zasad efektywnej komunikacji uważana jest za najlepszą – zajmuje w tej hierarchii dopiero trzecie miejsce i pojawia się zdecydowanie rzadziej niż dwa wcześniej wymienione typy reakcji (średnia = 0,34; t = 14,74; p = 0,000⁵). Prawie tak samo często uczniowie słyszą pozytywną generalizację (średnia = 0,26; t = 1,68; p = 0,09). Najrzadziej nauczyciele komentują postępy dydaktyczne, używając pozytywnych etykiet (średnia = 0,08; t = 4,34; p = 0,000).

W przypadku pozytywnych zachowań w sytuacjach wychowawczych uczniowie najczęściej spotykają się z brakiem reakcji nauczyciela (średnia = 1,34; por. wykres 2, słupki jasne) lub informacjami ogólnymi (średnia = 1,28).



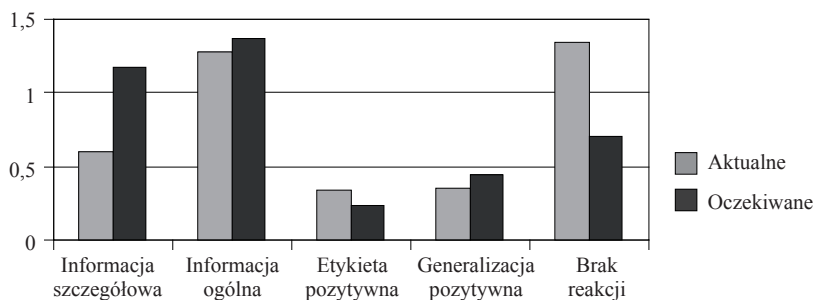
Wykres 1. Średnia częstość wybierania poszczególnych rodzajów informacji zwrotnych jako reakcji na zachowania pozytywne w sytuacjach dydaktycznych: stan aktualny („jak jest”) i oczekiwany przez uczniów („jak powinno być”)

Podobnie jak w sytuacjach dydaktycznych informacje szczegółowe zajmują dopiero kolejne miejsce – i są wyraźnie rzadsze niż poprzednie (średnia = 0,60; $t = 8,20$; $p = 0,000$). Nauczyciele niemal nie korzystają z możliwości formułowania pozytywnych generalizacji (średnia = 0,35; $t = 3,88$; $p = 0,0001$) oraz etykiet pozytywnych (średnia = 0,34).

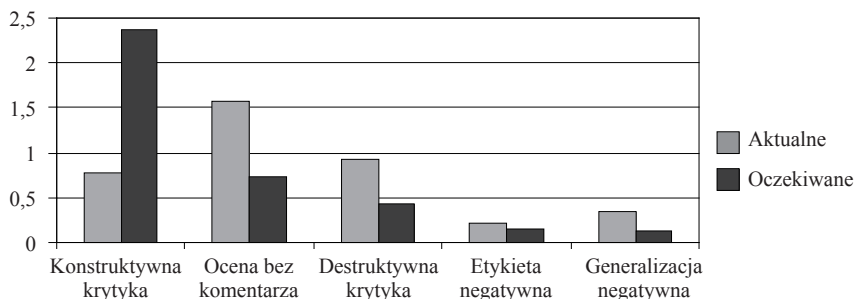
Jeśli uczeń prezentuje negatywne zachowanie w sytuacjach dydaktycznych, najczęściej spotyka się z oceną pozbawioną jakiegokolwiek komentarza (średnia = 1,57; por. wykres 3, słupki jasne). Druga w kolejności jest destrukcyjna krytyka (średnia = 0,93; $t = 7,11$; $p = 0,000$). Najbardziej pożądana w komunikacji konstruktywna krytyka wskazywana jest istotnie rzadziej i plasuje się dopiero na trzecim miejscu (średnia

= 0,78; $t = 1,99$, $p = 0,05$). Pojawia się ona jednak częściej niż, zdecydowanie niepożądana w komunikacji, negatywna generalizacja (średnia = 0,34; $t = 5,62$; $p = 0,000$) czy informacja etykietująca (średnia = 0,22; $t = 2,67$; $p = 0,008$)

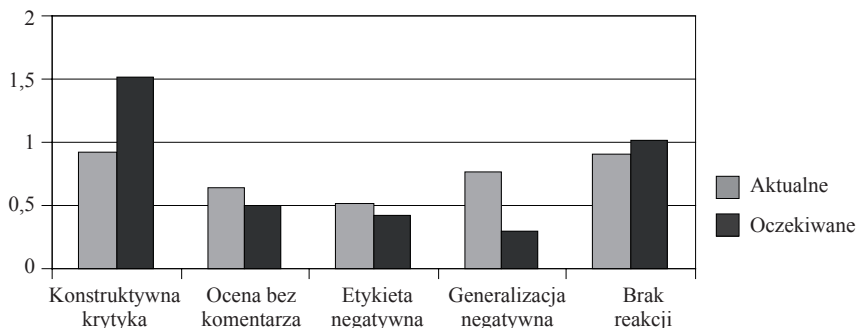
Reakcje nauczycieli na negatywne zachowania uczniów w sytuacjach wychowawczych są następujące: najczęściej pojawia się konstruktywna krytyka (średnia = 0,92; por. wykres 4, słupki jasne) lub brak reakcji (średnia = 0,90). Nieco rzadziej uczniowie słyszą negatywne generalizacje (średnia = 0,75; $t = 1,79$; $p = 0,09$), otrzymują ocenę pozbawioną komentarza (średnia = 0,64; $t = 1,60$; $p = 0,11$) lub negatywną etykietę (średnia = 0,51; $t = 1,78$; $p = 0,08$).



Wykres 2. Średnia częstość wybierania poszczególnych rodzajów informacji zwrotnych jako reakcji na zachowania pozytywne w sytuacjach wychowawczych: stan aktualny („jak jest”) i oczekiwany przez uczniów („jak powinno być”)



Wykres 3. Średnia częstość wybierania poszczególnych rodzajów informacji zwrotnych jako reakcji na zachowania negatywne w sytuacjach dydaktycznych: stan aktualny („jak jest”) i oczekiwany przez uczniów („jak powinno być”)



Wykres 4. Średnia częstość wybierania poszczególnych rodzajów informacji zwrotnych jako reakcji na zachowania negatywne w sytuacjach wychowawczych: stan aktualny („jak jest”) i oczekiwany przez uczniów („jak powinno być”)

Informacje zwrotne oczekiwane przez uczniów

Kolejna część analiz dotyczyła tego, jakie IZ są przez uczniów najbardziej pożądane. Gdy uczniowie zachowują się zgodnie z oczekiwaniami nauczyciela, wykonując zadania dydaktyczne, chcieliby przede wszystkim otrzymywać informacje szczegółowe pokazujące, co konkretnie jest walorem w ich zachowaniu (średnia = 1,65; por. wykres 1, ciemne słupki) lub informacje ogólne, które są wyrazem ogólnej aprobaty (średnia = 1,14). Pozostałe rodzaje IZ są wyraźnie mniej pożądane (w kolejności: ocena bez komentarza, pozytywna generalizacja, pozytywna etykieta). Ciekawe jest porównanie tego, jakie informacje uczniowie dostają aktualnie, a jakie są przez nich pożądane. Uczniowie woleliby otrzymywać więcej informacji szczegółowych ($t = 17,24$; $p = 0,000$) oraz nieco więcej pozytywnych etykiet ($t = 4,66$; $p = 0,000$), aczkolwiek ten ostatni typ reakcji ma raczej niską frekwencję. Uczniowie chcieliby natomiast otrzymywać mniej, niż to jest obecnie, informacji ogólnych ($t = 5,31$; $p = 0,000$) oraz istotnie mniej ocen bez komentarza ($t = 13,46$; $p = 0,000$).

W sytuacjach wychowawczych z kolei, jeśli uczeń prezentuje zachowania pozytywne, chciałby przede wszystkim, aby nauczyciel skomentował je albo w ogólny sposób (średnia = 1,37; por. wykres 2, ciemne słupki), albo udzielił informacji szczegółowej (średnia = 1,18). Dalsze w kolejności są: brak re-

akcji (średnia = 0,70), pozytywna generalizacja (średnia = 0,44) oraz etykieta (średnia = 0,23). Pożądane jest, aby informacji szczegółowych było więcej niż dotychczas ($t = 8,01$; $p = 0,000$), podobnie jak i generalizacji pozytywnych ($t = 2,02$; $p = 0,044$). Informacji o charakterze ogólnym mogłoby być, zdaniem uczniów, tyle samo, co dotychczas. Uczniowie nie chcą natomiast, aby nauczyciele nie reagowali na ich zachowania ($t = 8,65$; $p = 0,000$), oraz chcą, żeby mniej było informacji etykietujących (choć te ostatnie zasadniczo i tak mają niewielką frekwencyjność; $t = 2,46$; $p = 0,015$).

Jeśli postępy dydaktyczne uczniów nie są wystarczające (zachowania negatywne w sytuacjach dydaktycznych; por. wykres 3, ciemne słupki), to chcieliby słyszeć od nauczyciela konstruktywną krytykę (średnia = 2,37), wskazującą na konkretne niedociągnięcia lub braki w pracy. Warto zaznaczyć, że spośród wszystkich IZ zawartych w kwestionariuszu właśnie konstruktywna krytyka uzyskała najwyższą wartość jako reakcja najbardziej pożądana. Druga w kolejności reakcja, z którą uczniowie chcieliby się spotkać, to ocena bez komentarza (średnia = 0,74; $t = 9,86$; $p = 0,000$). Na dalszych pozycjach – czyli jako reakcje mniej pożądane – pojawiają się: destrukcyjna krytyka, negatywna etykieta oraz negatywna generalizacja. Wyraźnie ujawnia się różnica między informacjami otrzymywanymi obecnie a pożądanymi. Uczniowie chcieliby zdecydowanie więcej konstruktyw-

nej krytyki ($t = 15,90$; $p = 0,000$), a istotnie mniej pozostałych form informacji zwrotnej: ocen bez komentarza ($t = 9,86$; $p = 0,000$), destrukcyjnej krytyki ($t = 8,57$; $p = 0,000$), negatywnych etykiet ($t = 1,88$; $p = 0,06$) oraz generalizacji ($t = 4,02$; $p = 0,000$).

Jeśli uczeń nie zachowuje się właściwie (sytuacje wychowawcze; por. wykres 4, ciemne słupki), oczekuje, że nauczyciel wyrazi swój stosunek poprzez konstruktywną krytykę (średnia = 1,51) i że będzie tych reakcji więcej niż dotychczas ($t = 6,58$; $p = 0,000$). Część uczniów z kolei wolałaby, aby nauczyciel nie reagował na te negatywne zachowania (średnia = 1,01; nie ma różnicy w tym zakresie między stanem obecnym i pożądanym; $t = 1,38$; $p = 0,17$). W dalszej kolejności uczniowie woleliby za złe zachowanie otrzymywać oceny bez komentarza (średnia = 0,50; chcieliby ich mniej niż dotychczas $t = 2,15$; $p = 0,03$), negatywne etykiety (średnia = 0,42) i negatywne generalizacje (średnia = 0,30; oczekiwaliby ich mniej niż dotychczas; $t = 8,50$; $p = 0,000$).

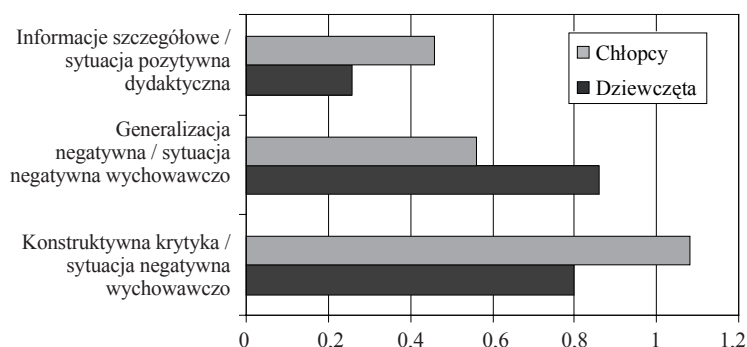
Informacje zwrotne otrzymywane przez dziewczęta i chłopców

Odpowiedzi respondentów dotyczące otrzymywanych IZ przeanalizowano także ze względu na różnice płciowe. W przypadku większości sytuacji zarejestrowano, że dziewczęta i chłopcy otrzymują podobne IZ od nauczycieli. Istotne różnice dotyczyły komentarzy nauczycieli w odniesieniu do pozytywnych zachowań w sytuacjach dydaktycznych (wykres 5) – dziewczęta otrzymywały mniej informacji szczegółowych niż chłopcy – można powiedzieć, że rzadziej doświadczały pochwał wskazujących na konkretne walory ich pracy (średnie: dziewczęta = 0,26; chłopcy = 0,46; $t = 2,56$; $p = 0,01$). W sytuacjach wychowawczych, gdy zachowanie było niewłaściwe, dziewczęta otrzymywały więcej informacji generalizujących (średnie: dziewczęta = 0,86; chłopcy = 0,56; $t = 3,06$; $p = 0,002$), a mniej konstruktywnej krytyki (średnie: dziewczęta = 0,80; chłopcy = 1,08; $t = 2,43$; $p = 0,02$). Te nieliczne różnice między dziewczętami a chłopcami sugerują, że komunikacja z uczennicami jest nieco mniej efektywna niż z uczniami.

częta i chłopcy otrzymują podobne IZ od nauczycieli. Istotne różnice dotyczyły komentarzy nauczycieli w odniesieniu do pozytywnych zachowań w sytuacjach dydaktycznych (wykres 5) – dziewczęta otrzymywały mniej informacji szczegółowych niż chłopcy – można powiedzieć, że rzadziej doświadczały pochwał wskazujących na konkretne walory ich pracy (średnie: dziewczęta = 0,26; chłopcy = 0,46; $t = 2,56$; $p = 0,01$). W sytuacjach wychowawczych, gdy zachowanie było niewłaściwe, dziewczęta otrzymywały więcej informacji generalizujących (średnie: dziewczęta = 0,86; chłopcy = 0,56; $t = 3,06$; $p = 0,002$), a mniej konstruktywnej krytyki (średnie: dziewczęta = 0,80; chłopcy = 1,08; $t = 2,43$; $p = 0,02$). Te nieliczne różnice między dziewczętami a chłopcami sugerują, że komunikacja z uczennicami jest nieco mniej efektywna niż z uczniami.

Informacje zwrotne otrzymywane przez uczniów liceum i technikum

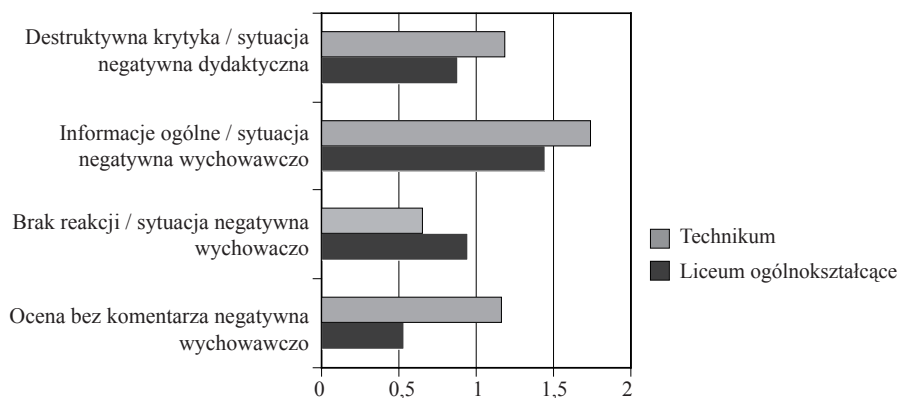
Kolejna analiza dotyczyła tego, czy uczniowie dwóch badanych typów szkół różnią się w zakresie częstości otrzymywania poszczególnych rodzajów IZ od nauczycieli. Uzyskane wyniki wskazują, że w przypadku większości IZ uczniowie liceum i technikum stwierdzają, że otrzymują je jednakowo często. Różnice pojawiły się jedynie w odniesie-



Wykres 5. Średnia częstość wybierania poszczególnych rodzajów informacji zwrotnych: istotne różnice między dziewczętami a chłopcami

niu do czterech rodzajów IZ (por. wykres 6). Otóż w odniesieniu do zachowań negatywnych w sytuacjach dydaktycznych uczniowie technikum stwierdzają, że otrzymują więcej destrukcyjnej krytyki (średnie: liceum = 0,88; technikum = 1,19; $t = 2,60$; $p = 0,01$), a w sytuacjach wychowawczych, że rzadziej nauczyciele powstrzymują się od reakcji (średnie: liceum = 0,95; technikum = 0,65; $t = 1,88$; $p = 0,06$), a dają więcej ocen bez komentarza (średnie: liceum = 0,53; technikum = 1,16; $t = 5,26$; $p = 0,000$). W odniesieniu do zachowań pozytywnych zarejestrowano tylko jedną istotną różnicę w sytuacjach dydaktycznych polegającą na częstszym otrzymywaniu przez uczniów technikum informacji ogólnych (średnie: liceum = 1,45; technikum = 1,74; $t = 1,87$; $p = 0,06$).

syjnego) na zachowanie. Jednakże, chociaż ocena rzeczywiście wyraża aprobatę lub dezaprobatę w stosunku do określonego zachowania, to gdy pozbawiona jest komentarza, nie daje zbyt wielkiej szansy na modyfikację tego, co uczeń dotychczas robił (potwierdzenie tego w cytowanych wcześniej badaniach Blacka i in., 2002). Zwłaszcza w przypadku, gdy ocena odnosi się do zachowania negatywnego, a nie zawiera informacji, w jaki sposób należy dokonać korekty (co postulowane jest w programie oceniania kształtującego), uczeń nie ma wyraźnych danych, w jakim kierunku powinien pracować i co poprawić. Pozytywna ocena pozbawiona komentarza może natomiast osłabiać motywację wewnętrzną, jeśli nie spełnia funkcji informacyjnej (nie ekspozuje, co jest mocną stroną ucznia), a jedynie



Wykres 6. Średnia częstość wybierania poszczególnych rodzajów informacji zwrotnych: istotne różnice między uczniami liceum a technikum

DYSKUSJA

W przeprowadzonym badaniu uczniowie wskazują, że częstą reakcją nauczycieli na ich zachowania (zarówno w sytuacjach dydaktycznych, jak i wychowawczych) jest jedynie wystawienie oceny. Nie jest to zaskakujące, gdyż oceny są istotnym elementem systemu edukacji i to nie tylko jako podsumowanie postępów edukacyjnych ucznia, ale również jako narzędzie wpływu (także repre-

podsumowuje jego pracę (Deci, Koestner, Ryan, 1999). Przeprowadzone badania pokazały, że uczniowie chcieliby zdecydowanej redukcji IZ, które wyrażone są tylko za pomocą oceny (zarówno gdy odnoszą się do zachowań pozytywnych, jak i negatywnych).

W odniesieniu do sytuacji wychowawczych uczniowie wskazują, że nauczyciele bardzo często nie przejawiają żadnej reakcji

na ich zachowanie pozytywne i negatywne. Można zadać pytanie, dlaczego tak się dzieje (pamiętając, że jest to opinia uczniów na temat nauczycieli, która może być nieco tendencyjna). Być może w przypadku zachowań negatywnych nauczyciele nie chcą zbyt się na nich koncentrować, przerywając prowadzenie lekcji, gdyż obawiają się, że będzie to wtórnie wzmacniać te niepożądane zachowania. Prawdopodobne jest również to, że ponieważ prezentowane w kwestionariuszu przykłady zachowań nie mają szczególnie destrukcyjnego charakteru (są to najczęściej drobne naruszenia dyscypliny), nauczyciele nie uważają, że należy podejmować interwencję, która koncentruje uwagę na zachowaniu jednego ucznia. Z punktu widzenia oddziaływań wychowawczych taka strategia nie wydaje się jednak zbyt efektywna. W przypadku zachowań negatywnych brak reakcji może być traktowany jako przyzwolenie. Poza tym, jeśli wcześniej za to samo zachowanie stosowano jakąś formę kary, to – w myśl teorii warunkowania – epizodyczne odstępianie od niej działa jak wzmacnienie negatywne (uniknięcie awersyjnego doznania) i może nasilać zachowanie nieprawidłowe (Mietzel, 1999). Wyjątkiem są takie zachowania ucznia, które rzeczywiście mają charakter prowokacji i służą zakłóceniu przebiegu lekcji. Jednak również wtedy nauczyciel nie powinien unikać reakcji, lecz w zdecydowany sposób ujawnić swój stosunek do zachowania, sygnalizując, że rozpoznał rzeczywistą intencję ucznia (np. „Proszę, żebyś przestał odwracać się do kolegi z tyłu. Przeszkadzasz nam wszystkim. Своim zachowaniem nie przerwiesz lekcji. I tak będziemy kontynuować temat”).

Brak reakcji nie jest również korzystny, gdy uczeń prezentuje zachowania pozytywne. Niektórzy nauczyciele uważają, że jeśli ktoś zachowuje się prawidłowo, to nie ma potrzeby na tym się koncentrować. Tymczasem uczniowie wyraźnie sygnalizują, że nie chcą, aby ich pozytywne zachowania pozostawały bez komentarza. Potwierdzają to również analizy dotyczące efektywności wykonywania zadań po otrzymaniu IZ przedstawione przez Wiesława Łukaszeńskiego (2002). Wynika z nich,

że brak pozytywnej IZ 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. Stosowanie strategii pozytywnych komentarzy jako efektywnego sposobu kształtowania zachowań uczniów i poprawy efektów nauczania wyraźnie postuluje wielu badaczy (np. Chalk, Bizo, 2004; Swinson, Harrop, 2001; Swinson, Knight, 2007).

Warto zauważyć, że w świetle prezentowanych badań dość częstą reakcją nauczycieli na zachowania pozytywne (na pierwszym miejscu w sytuacjach wychowawczych oraz na drugim w sytuacjach dydaktycznych) jest informacja o charakterze ogólnym (np. „bardzo ładnie”, „dobra robota”, „tak trzymać”). Z pewnością zauważenie zachowania ucznia i wyrażenie dla niego aprobaty wpływa korzystnie na samopoczucie odbiorcy i motywację do kontynuowania zachowania w przyszłości. Informacja tego typu jest jednak mniej efektywna niż komunikat o charakterze szczegółowym.

Biorąc pod uwagę fakt, że niezwykle ważnym zadaniem nauczycieli jest korygowanie u uczniów zachowań nieprawidłowych, interesujące jest, jak często stosują oni do tego celu najbardziej pożądaną w takich przypadkach formę IZ – konstruktywną krytykę. Otóż jest to jedna z najczęstszych reakcji w sytuacjach wychowawczych (*ex aequo* – niestety – z brakiem reakcji). Konstruktywna krytyka wymaga od nadawcy sformułowania najbardziej rozbudowanego komunikatu i pokazania skutków zachowania. Pamiętając, że opinie uczniów mogą być obciążone pewną dozą subiektywizmu, warto podkreślić, że mimo wszystko dostrzegają oni, iż nauczyciele stosują ten rodzaj komunikatów, czyli starają się skutecznie wpływać na zachowania podopiecznych. Niestety, znacznie rzadziej konstruktywna krytyka stosowana jest w sytuacjach dydaktycznych (dopiero na trzecim miejscu – por. wykres 3). Ten fakt jest niepokojący z punktu widzenia postępów edukacyjnych uczniów. Może bowiem przyczyniać się do obniżenia ich mo-

tywacji do nauki, powodować narastanie za-
ległości czy nawet prowokować zachowania
niepożądane, np. unikanie lekcji (por. Olesz-
kiewicz, Bąk, Cieślak, 2010).

Niezwykle ciekawe jest to, że opinie uc-
niów dotyczące pożądanych reakcji nauczy-
cieli układają się zgodnie z zasadami efektywne-
go wyrażania IZ. Kiedy uczniowie zachowują
się pozytywnie, chcieliby otrzymywać najwię-
cej informacji szczegółowych oraz informacji
ogólnych (których powinno być tyle samo, co
dotychczas lub mniej). Postulują natomiast,
aby ich zachowania nie pozostawały niezau-
ważone oraz aby rzadziej otrzymywali oceny
pozbawione komentarza (pozostałe typy IZ,
jak etykiety lub generalizacje, mają stosunko-
wo niską frekwencję). Zapotrzebowanie na in-
formacje szczegółowe może też być wyrazem
tego, że uczniowie chcą nie tylko ogólnych
wyrazów aprobaty, ale także komunikacji bar-
dziej rozbudowanej (informacje szczegółowe
są zwykle dłuższe i nauczyciel musi poświęcić
uczniowi więcej uwagi, aby je przekazać).

W odniesieniu do zachowań negatywnych
uczniowie przede wszystkim chcieliby otrzy-
mywać konstruktywną krytykę (powinno jej
być zdecydowanie więcej niż dotychczas).
Natomiast woleliby mniej ocen bez komen-
tarza, destrukcyjnej krytyki, generalizacji czy
negatywnych etykiet, czyli tych reakcji, które
są zdecydowanie niepożądane w komunikacji
interpersonalnej.

Zastosowana metoda kwestionariuszowa
nie pozwala na rozstrzygnięcie, czy nauczy-
ciele częściej wyrażają pozytywne czy nega-
tywne IZ. To zagadnienie wymaga rozpozna-
nia w dalszych badaniach z zastosowaniem
innych narzędzi.

Przeprowadzone badanie pozwoliło uzy-
skać dane, które są ogólnymi opiniami uc-
niów na temat reakcji różnych nauczycieli.
Odpowiadając na pytania, respondenci mogli
więc odnosić się do reakcji zauważanych naj-
częściej lub do najbardziej typowych albo do
najbardziej dla nich znaczących. Wyniki uka-
zują zatem pewne ogólne zjawiska związane
z komunikowaniem się. Z pewnością każde-
go nauczyciela charakteryzuje indywidualny
styl formułowania IZ, który może odbiegać od

uogólnionego obrazu i może odmiennie wpły-
wać na interakcję z uczniem i późniejsze skut-
ki w jego zachowaniu. Również to zagadnie-
nie mogłoby w przyszłości być przedmiotem
analiz empirycznych.

Opinie uczniów na temat otrzymywanych
IZ są zasadniczo podobne, bez względu na
płeć respondentów i rodzaj szkoły, co wska-
zuje, że komunikacja nauczycieli z uczniami
ma podobne właściwości niezależnie od tych
zmiennych. Wynika to być może z charakte-
ru współczesnego systemu kształcenia, w któ-
rym głównym sposobem wyrażania opinii na
temat ucznia jest ocena, a ograniczenia czaso-
we utrudniają reagowanie na każde zachowa-
nie ucznia lub skłaniają do wyrażania co naj-
wyżej krótkich komunikatów. Niemniej warto
zauważyć nawet te nieliczne różnice – zwrasz-
cza dotyczące dziewcząt i chłopców. Wyniki
przeprowadzonych badań sugerują, że komu-
nikacja nauczycieli z dziewczętami jest nie-
co mniej efektywna niż z chłopcami. W przy-
padku pozytywnych zachowań w sytuacjach
dydaktycznych uczennice otrzymują mniej
informacji szczegółowych, ukazujących kon-
kretne walory ich zachowania. Natomiast
w sytuacjach wychowawczych, gdy zachowa-
nie ma charakter negatywny, uzyskują mniej
konstruktywnej krytyki, a więcej informacji
generalizujących. Te różnice dotyczące cha-
rakteru IZ przekazywanych przez nauczycieli
dziewczętom i chłopcom sugerują, że komu-
nikacja w szkole być może odbywa się niekie-
dy przez pryzmat stereotypu płci. Hipoteza ta
– choć wymaga dalszej empirycznej weryfi-
kacji – zgodna jest z danymi prezentowanymi
przez różnych autorów w ramach dyskusji nad
tzw. edukacją zróżnicowaną (osobnym naucza-
niem dziewcząt i chłopców; por. np. Nagórny,
2008). Otóż zauważono, że w kształceniu ko-
edukacyjnym chłopcy są na uprzywilejowanej
pozycji, jeśli chodzi o ich komunikację z na-
uczycielami, gdyż otrzymują więcej zainte-
resowania z ich strony (zarówno wtedy, gdy
zachowują się właściwie, jak i wtedy, gdy
łamiają jakieś zasady). David Sadker i Karen
Zittleman (2005; Sadker, 2011) wskazują, że
nauczyciele częściej zwracają się do chłop-
ców, do nich kierują swoje polecenia, dłużej

oczekują na odpowiedź z ich strony, a także częściej i bardziej surowo upominają ich publicznie, nawet jeśli popełniają oni takie same przewinienia jak uczennice. Chłopcy otrzymują również bardziej precyzyjne IZ (krytykę) od nauczycieli. Dziewczęta z kolei mają mniej bezpośrednich kontaktów z nauczycielami, rzadziej wywoływane są po nazwisku do odpowiedzi, zadaje się im mniej ogólnych i abstrakcyjnych pytań. Otrzymują także mniej pochwał i konstruktywnych IZ oraz wskazówek umożliwiających samodzielne podejmowanie (korygowanie) działań. Zdaniem Sadkera (2011) taka forma interakcji z nauczycielem powoduje, że dziewczęta stają się „niewidzialnymi członkami klasy”.

Trudno jednoznacznie zinterpretować nieliczne różnice, które ujawniły się w odniesieniu do uczniów liceum i technikum. W badaniu wystąpiła wyraźna dysproporcja liczebności osób w tych dwóch grupach, stąd uzyskane rezultaty oraz wnioski z nich wypływające należy traktować z dużą ostrożnością, jako wstępne i wymagające dalszej weryfikacji. Zauważyć można jednak, że więcej różnic pojawia się w przypadku zachowań negatywnych, na które nauczyciele w technikum przejawiają mniej efektywne reakcje (bo więcej jest destrukcyjnej krytyki i samych ocen pozbawionych komentarza). Z kolei na zachowania pozytywne nauczyciele w technikum reagują z nieco większą aprobatą niż nauczyciele w liceum. Prawdopodobnie zatem IZ udzielane przez nauczycieli mogą mieć swoją specyfikę w zależności od klasy czy szkoły, w której przebiega interakcja. Często podkreśla się, że licea i technika mają swoją specyfikę kształce-

nia i różnią się wymaganiami stawianymi uczniom. Zwykle w liceach uczą się osoby, które planują dalsze kształcenie na poziomie akademickim, a w technikach – osoby, które niejednokrotnie zamierzają ukończyć edukację na poziomie średnim, zdobywając zawód. Różnica w procesie edukacji znajduje swoje odzwierciedlenie także w efektach kształcenia, wyrażających się chociażby w statystykach dotyczących egzaminów maturalnych. Wynika z nich, że tzw. zdawalność matur, a także liczba uczniów przystępujących do egzaminów na poziomie rozszerzonym jest zdecydowanie wyższa w liceach ogólnokształcących w porównaniu z technikami⁶. Skoro te dwa typy szkół różnią się specyfiką kształcenia i jego efektami, być może charakteryzuje je również odmiennosc komunikacyjna dotycząca interakcji nauczycieli z uczniami. Z tego powodu w przyszłych badaniach warto byłoby w szerszym zakresie przeanalizować sposób udzielania IZ z uwzględnieniem typu szkoły.

W świetle przeprowadzonych badań wydaje się, że gdyby komunikacja między nauczycielami a uczniami przebiegała zgodnie z postulatami formułowanymi przez uczniów, miałyby ona większe znaczenie dla modyfikowania zachowań negatywnych i wzmocnienia pozytywnych.

Analizując dane z literatury przedmiotu, wyraźnie rysuje się potrzeba prowadzenia na polskim gruncie badań, które w systematyczny sposób przedstawiałyby, jak wygląda komunikacja między nauczycielami a uczniami oraz jak wpływa ona na zachowanie a postępy edukacyjne tych ostatnich.

PRZYPISY

¹ Także inni autorzy (np. Poulos, Mahony, 2008) używają w odniesieniu do IZ pojęcia „efektywność”. Efektywna IZ to taka, która jest odpowiednio dobrana do zachowania i sytuacji oraz podawana we właściwym czasie. Może ona wyrażać aprobatę lub dezaprobatę dla zachowania, czyli być pozytywna lub negatywna.

² Kwestionariusz FN przygotowały studentki: Ewa Tryhubczak i Małgorzata Nowak, przy konsultacji merytorycznej Olgi Bąk. Badania przeprowadziły także Marta Rawa i Renata Walentynowicz-Popławska w ramach zajęć z projektu studenckiego.

³ Badanie przeprowadzono w Liceum Ogólnokształcącym w Kłodzku oraz Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych w Stroniu Śląskim. Z uwagi na niedostatek w literaturze polskiej badań empirycznych na

temat udzielania informacji zwrotnych przez nauczycieli niniejsze badanie należy traktować jako wstępne rozpoznanie zjawiska, na przykładzie danych zebranych w dwóch szkołach (dobór szkół był podyktowany ich dostępnością). Optymalne byłoby w przyszłości przeprowadzenie badań uwzględniających różne szkoły i różne środowiska (miejskie, wiejskie). Jednakże, jak pokażą dalsze analizy, porównanie nawet dwóch placówek ukazuje pewne ogólne prawidłowości, które mogą być niezależne od typu szkoły.

⁴ Wartości statystyki t-Studenta podawane są w przypadku porównania dwóch wartości średnich najbliżej sąsiadujących z sobą, jeśli różnica między nimi jest istotna statystycznie.

⁵ Zapis „p = 0,000” oznacza wartość przybliżoną, zaokrągloną do trzech miejsc po przecinku.

⁶ Dane za 2009 i 2010 rok pochodzą z Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej dla województwa dolnośląskiego i opolskiego; http://www.oke.wroc.pl/images/library/File/pdfy/1_zdawalnosc_2010.pdf (dostęp: 20.02.2011), http://www.oke.wroc.pl/images/library/File/pdfy/3_staniny_2010.pdf (dostęp: 20.02.2011).

BIBLIOGRAFIA

- Adler R.B., Rosenfeld L.B., Proctor R.F. (2006), *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Bee R., Bee F. (2000), *Feedback*. Warszawa: Wydawnictwo Petit.
- Black P., Harrison C., Lee C., Marshall B., Dylan W. (2002), *Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom*. London: GLassessment.
- Black P., Wiliam D. (1998), Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education*, 5, 1, 72–74.
- Black P., Wiliam D. (2003), In Praise of Educational Research: Formative Assessment. *British Educational Research Journal*, 29, 5, 623–637.
- 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, 335–354.
- 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, 627–668.
- Góra J. (2001), Czynniki zakłócające proces porozumiewania się na lekcji [w:] W. Kojs (red.), *Procesy komunikacyjne w szkole: wyznaczniki, tendencje, problemy*, 181–185. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Jagiela J. (2004), *Komunikacja interpersonalna w szkole. Krótki przewodnik psychologiczny*. Kraków: Rubikon.
- Łukaszewski W. (2002), Zwrotne informacje o wyniku czynności [w:] I. Kurcz, D. Kądziałowa (red.), *Psychologia czynności – nowe perspektywy*, 84–99. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Maciąg J. (2001), Komunikacja interpersonalna w relacji nauczyciel–uczeń [w:] W. Kojs (red.), *Procesy komunikacyjne w szkole: wyznaczniki, tendencje, problemy*, 105–114. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Mietzel G. (1999), *Wprowadzenie do psychologii*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Mory E. (2004), Feedback research revisited [w:] D. Jonassen (red.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, 745–784. Mahwah NY: Lawrence Erlbaum.
- Nagórny K. (2008), Kobiety do szydełkowania, mężczyźni do matematyki. O niejasnościach wokół edukacji zróżnicowanej. *Kultura i Edukacja*, 67, 3, 88–99.
- Oleszkowicz A., Bąk O., Cieślak A. (2010), *Sposób na wagary. Jak radzić sobie z absencją uczniów?* Warszawa: Difin.
- Poulos A., Mahony M.J. (2008), Effectiveness of Feedback: the Students' Perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2, 33, 143–154.
- Radwańska J. (2010), *Czas na feedback dla oświaty*. Warszawa: Difin.
- Sadker D. (2011), An Educator's Primer on the Gender War. *Phi Delta Kappan*, 95, 5, 81–88.
- Sadker D., Zittleman K. (2005), Gender Bias Lives, For Both Sexes. *Education Digest*, 70, 8, 27–30.
- Shirbagi N., Kord B. (2008), Using Different Feedbacks in Formative Evaluations and Their Effects on Achievement in Iranian Elementary School Students. *Journal of Behavioural Sciences*, 1–2, 18, 1–16.
- Sterna D. (2006), *Ocenianie kształtujące w praktyce*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.

- Swinson J., Harrop A. (2001), The Differential Effects of Teacher Approval and Disapproval in Junior and Infant Classrooms. *Educational Psychology in Practice*, 2, 17, 157–167.
- 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, 241–255.
- White M.A. (1975), Natural Rates of Teacher Approval and Disapproval in the Classroom. *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 3, 367–372.