

ZUZANNA ZBRÓG

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

ORCID – 0000-0002-4088-626X

## UCZENIE SIĘ WE WSPÓŁPRACY ZE STUDENTAMI – UŻYTECZNOŚĆ AFORDANCJI INTERPERSONALNYCH W POLU OCENIANIA\*

**Wprowadzenie:** We wprowadzeniu wyjaśniłam znaczenie podstawowych koncepcji i kategorii teoretycznych: społeczność praktyków, relacyjna koncepcja uczenia się poprzez dzielenie się wiedzą, sieci społeczne. Podałam przykładowe czynniki, które oddziałują na efektywność procesu dzielenia się wiedzą w ramach społeczności praktyków. Dołączyłam do analizowanej koncepcji kategorię afordancji, która wiąże się z możliwościami działania w określonym środowisku.

**Cel badań:** Celem badań było zrozumienie i opisanie, jak tworzę, interpretuję i zmieniam otoczenie społeczne i osobiste. Ujęłam moją perspektywę badawczą w pytaniu: Jak wykorzystać afordancje interpersonalne w polu oceniania dla budowania wspólnoty podmiotów uczących się od siebie nawzajem w przestrzeni akademickiej?

**Metoda badań:** Wybrałam pracę z wykorzystaniem autoetnografii. Zastosowałam procedurę analizy danych według podejścia ewokatywnego, którego cechą charakterystyczną jest zmiana zarówno podmiotu poznającego (badacza), jak i odbiorców przekazu.

**Wyniki:** Współczesny kontekst społecznego funkcjonowania studentów wymaga zdecydowanego przejścia/powrotu do kultury uczenia się relacyjnego, w której znaczenie mają: zadbanie o dobrostan emocjonalny, wrażliwość na potrzeby studentów, wsparcie, w tym w postaci konstruktywnej informacji zwrotnej opartej na refleksji indywidualnej lub grupowej (również). Podzielane w grupie tego typu wartości afordują środowisko sprzyjające uczeniu się.

**Wnioski:** Afordancje interpersonalne w polu oceniania wywodzą się z pewnego typu motywacji i wartości przyświecających osobie budującej relacje w określonej społeczności. Sytuacja kryzysowa afordowała we mnie działania, które wiązały się ze zmianą stylu codziennego funkcjonowania na bardziej uważny, wspierający, wymagający stworzenia relacyjnej, komfortowej przestrzeni do uczenia się. Relacje komunikacyjne oparte na różnego typu konstruktywnej informacji zwrotnej w sposób obserwowalny doprowadziły do pozytywnej zmiany kontekstów uczenia się od siebie nawzajem.

---

\* Sugerowane cytowanie: Zbróg, Z. (2023). Uczenie się we współpracy ze studentami – użyteczność afordancji interpersonalnych w polu oceniania. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 42(4), 41–57. <http://dx.doi.org/10.17951/lrp.2023.42.4.41-57>

**Słowa kluczowe:** społeczności praktyków, kształcenie przyszłych nauczycieli, konstruktywna informacja zwrotna, autoetnografia, afordancje, dzielenie się wiedzą

## WPROWADZENIE

Na początku pandemii na pewien czas znikły typowe dla polskiej edukacji akademickiej nierówności w relacjach między podmiotami, do których przypisane były tradycyjne role. Samoistnie i nieformalnie została stworzona przestrzeń do uczenia się wszystkich od siebie nawzajem. Jest to przykład tego, że zorganizowanie się danej społeczności jest możliwe, a w czasie postpandemicznym, nadal trudnym emocjonalnie, zwłaszcza dla młodych ludzi – potrzebne. Nadmiar ogólnego napięcia domagał się i nadal domaga bardziej elastycznego podejścia do procesu uczenia się/studiowania. W tym artykule opiszę możliwe sposoby współdziałania komunikacyjnego ze studentami w odniesieniu do oceniania ich pracy na zajęciach.

Z teoretycznego punktu widzenia posiłkuję się relacyjną koncepcją dzielenia się wiedzą, która zakłada, że wiedza jest tworzona, przechowywana i przekazywana w określonym środowisku społecznym m.in. poprzez obserwacje i działania, w tym interakcje międzyludzkie. Źródłem wiedzy są wówczas „konteksty naszego życiowego doświadczenia wynikającego z uczestnictwa w świecie” (Wenger, 1999, s. 30). Wiedza powstaje w społeczności ludzi, którzy dzielą ze sobą praktyki, doświadczenia i wartości. Oznacza to, że wiedza nie jest jednostronnym procesem przyswajania informacji, ale jest tworzona i rozwijana poprzez interakcje międzyludzkie i kulturowe (Lave i Wenger, 1991; Krajewski, 2013; Patel, 2018), w których znaczącą rolę odgrywają działania komunikacyjne (Habermas, 1999). „Dyskusje, negocjacje prowadzą do nieprzerwanej interpretacji elementów rzeczywistości, tym samym – dzięki komunikacji – konstytuuje się je i podkreśla ich charakter dyskursywny” (Zbróg, 2019, s. 98). Używanie języka w rozmowach stanowi zatem przykład działania komunikacyjnego, w którym dochodzi do wytwarzania rzeczywistości (Moscovici, 2000).

W tym kontekście ważnym elementem relacyjnej koncepcji dzielenia się wiedzą jest pojęcie sieci społecznych, czyli wzajemnych relacji między ludźmi. Sieci te są kluczowe dla generowania wiedzy, ponieważ umożliwiają ludziom nawiązywanie kontaktów z innymi, którzy posiadają potrzebną wiedzę (Moscovici, 2000). Pozwalają one na tworzenie grup, które mogą wspólnie pracować nad rozwiązywaniem problemów i dzieleniem się wiedzą. Wenger-Trayner wraz ze współpracownikami (2015) prowadził badania nad społecznościami praktyków w różnych kontekstach, m.in. w różnych instytucjach, organizacjach, społecznościach lokalnych i na forach internetowych. Obserwacje procesu wewnątrzgrupowego uzgadniania znaczeń potwierdzają wcześniejsze ustalenia o tym, że uczestnictwo w nowych, profesjonalnych praktykach społecznych prowadzi do rekonstrukcji wiedzy pe-

dagogicznej pod wpływem wiedzy naukowej lub potocznej/zdroworozsądkowej, stając się przykładem uczenia się dzięki procesowi partycypacji społecznej (Lave i Wenger, 1991; Wenger, 1999; Wenger-Trayner i in., 2015; Patel, 2018). Zatem, jak udowodniają również założenia teorii reprezentacji społecznych (Moscovici, 2000) i prowadzone w jej ramach badania empiryczne, „pedagogicznej wiedzy naukowej/teoretycznej się nie stosuje, ale tworzy się nową wiedzę przez dołączenie do profesjonalnej społeczności i uczestniczenie w jej praktykach społecznych” (Zbróg, 2019, s. 467).

Wspomniany zespół badawczy (Wenger-Trayner i in., 2015) wyróżnił wiele czynników, które oddziałują na skuteczność/efektywność procesu dzielenia się wiedzą w ramach społeczności praktyków. Poniżej opisano najważniejsze z nich.

1. Wspólne cele, które łączą ich członków i dają motywację do współpracy i dzielenia się wiedzą.
2. Wzajemna zależność – członkowie społeczności powinni zdawać sobie sprawę z tego, że są ze sobą powiązani, i że osiągnięcie wspólnych celów zależy od ich współpracy.
3. Wzajemne zaufanie, dające poczucie bezpieczeństwa podczas dzielenia się swoją wiedzą i doświadczeniami.
4. Regularne interakcje, np. regularne spotkania bezpośrednio lub z wykorzystaniem dowolnej platformy online.
5. Wspólna historia, wspólne doświadczenia, które umożliwiają lepsze zrozumienie potrzeb i kontekstu pracy innych członków społeczności.
6. Otwartość na różnorodność, np. na różne style uczenia się, różne poziomy doświadczenia czy różne perspektywy.
7. Wspierająca kultura, wzajemne zachęcanie się do dzielenia się wiedzą doświadczeniami, pomysłami.

Uważam, że konteksty uczenia się na uniwersytecie pozwalają na dzielenie się wiedzą i uczenie się od siebie nawzajem (uczenie się partycypacyjne) w różnych sytuacjach edukacyjnych. Za Krajewskim nie przyjmuję teoretycznych założeń „socjologii relacyjnej” w całości. Uznaję je raczej za „istotne narzędzie uwrażliwiająca na to, że rzeczywistość, w której funkcjonujemy, ma naturę sieciową. Składają się na nią różne elementy (będące sieciami powiązanych ze sobą elementów), splecione relacjami sprawiającymi, iż tworzą one zbiorowości” (Krajewski, 2013, s. 31).

Za ważną uznaję kwestię, że wspomniana koncepcja powstała w zupełnie innych okolicznościach i kontekstach – już dzisiaj historycznych, dlatego można założyć, że pewne jej elementy nabrały innego znaczenia. To naturalne, że kultura, relacje i sposoby dzielenia się wiedzą uległy znaczącym zmianom na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci, a zwłaszcza ostatnich lat postpandemicznych.

Z tego powodu uważam za racjonalne dołączenie do analizowanej koncepcji podejścia Gibsona (1977) i stworzonej przez niego kategorii afordancji, która odnosi się do cech środowiska i obiektów sugerujących sposób ich użycia/korzy-

stania z nich. Według Gibsona np. krzesło aforduje siedzenie, nóż aforduje krojenie, skrzynki pocztowe zaś afordują wysyłanie listów. Innymi słowy, afordancje to właściwości obiektów lub otoczenia, które pozwalają na określone zachowania lub interakcje, a jednocześnie ograniczają lub uniemożliwiają inne. Afordancje są związane z możliwościami percepcyjnymi i motorycznymi jednostki, a ich postrzeganie – z kontekstem i doświadczeniem (Dotov i in., 2012). Teoria afordancji stale się rozwija. Na przykład Heft (2001) łączy afordancje przede wszystkim z relacjami, które powstają w wyniku swoistości więzi przedmiotów i wydarzeń, w których uczestniczymy. Z tego powodu przedmiotem badań w ramach teorii afordancji są również wartości i motywacje, którymi kierują się jednostki podczas podejmowania działań, oraz wiedza o danym fragmencie rzeczywistości. Wspomniani badacze afordancji postulują, aby teoria afordancji uwzględniała bogactwo możliwych działań, rozumianych jako możliwości różnych organizmów w pewnych obszarach, w określonych polach (*fields*). Możliwości te, rozumiane jako efektywności, decydują o aktualizowaniu afordancji w danym środowisku.

W tym artykule przedmiotem zainteresowania badawczego będą afordancje społeczne odnoszące się do relacji pomiędzy podmiotami a środowiskiem społecznym. Są one nazywane także afordancjami interpersonalnymi, ponieważ dotyczą interakcji z innymi ludźmi, w tym ich mimiki, gestów, postaw czy wypowiedzi (Loveland, 1991).

Afordancje trudno zastąpić innym wyrazem w języku polskim. Moim zdaniem najbliższe określenia to: „udogodnienia”, „przyzwolenie na tworzenie lepszych warunków do działania” w pewnych obszarach.

## PROBLEM I CEL BADAŃ

Ze względu na to, że w relacyjnej koncepcji dzielenia się wiedzą podkreśla się, iż relacja zmienia się w czasie, przechodząc przez różne fazy, które łączą się z różnymi poziomami komunikacji (Lindberg-Repo i Gronroos, 2004), uzasadnione jest przeanalizowanie możliwości pogłębiania relacji komunikacyjnej/ współdziałania komunikacyjnego ze studentami w trakcie semestralnych zajęć. Sądzę, że w literaturze brakuje zwrócenia uwagi badawczej na szeroko pojmowany dobrostan wszystkich uczących się w okresie postpandemicznym.

Podstawowym celem prowadzonych badań było zatem zrozumienie i opisanie, jak – jako nauczyciel akademicki wspólnie ze studentami – tworzę, interpretuję i zmieniam otoczenie społeczne i osobiste, jak zaczęłam myśleć nad zmianą relacji komunikacyjnych i przestrzeni do dzielenia się wiedzą i uczenia się od siebie nawzajem. Na tym tle rozważałam, jak można stworzyć wspólnotę podmiotów uczących się od siebie nawzajem w przestrzeni akademickiej, wykorzystując wzajemną wrażliwość i pozytywne doświadczenia relacyjne w czasie postpandemii.

Na potrzeby publikacji wybrałam do przedstawienia fragment szerszych badań odnoszący się do afordancji oceniania.

Moją perspektywę badawczą ujęłam w następujące pytanie: **Jak wykorzystać afordancje interpersonalne w polu oceniania dla budowania wspólnoty podmiotów uczących się od siebie nawzajem w przestrzeni akademickiej?**

Zastanawiając się nad bogactwem możliwych działań, skonstruowałam pytania, które wynikają z moich wątpliwości co do kwestii szczegółowych:

- Jak powrócić do zadowolenia/satysfakcji z procesu uczenia się (a nie z oceny końcowej)?
- Jak konstruować informację zwrotną, aby miała charakter wspierający/motywuujący?

## METODA BADAŃ I CHARAKTERYSTYKA PRÓBY

Autoetnografia została przeze mnie wybrana z tego powodu, że zbieranie danych miało miejsce w społeczności próbującej dokonać zmiany w obszarze społeczno-emocjonalnych warunków uczenia się/studiowania. Nie chodziło mi w zastosowaniu tej metody o pewną „fantazję” na temat własnej osoby (Zgrzebnicki, 2020, s. 339), ale o badanie wyobrażeń kreowanych faktycznym i praktycznym związkiem z innym człowiekiem, przedmiotem lub zdarzeniem. To właśnie dzięki działaniu w sieci-społeczności można zauważyć, że „autoetnografia niemożliwa jest bez drugiego człowieka [...]. To dzięki nim możliwe jest doświadczanie świata i to oni są rzeczywistymi bohaterami opowieści — nie pochłonięty sobą samym badacz” (Zgrzebnicki, 2020, s. 340).

Status autoetnografii we współczesnych badaniach społecznych nadal jest dyskutowany i niejednorodny. Za Jones (2014) uznaję autoetnografię za tekst osobisty, którego zadaniem jest pobudzić innych do działania, wprowadzając ich „w przestrzeń dialogu, debaty i zmiany” (Jones, 2014, s. 175). Opis autoetnograficzny ukazuje bowiem określony fragment świata w fazie „ciągłej zmiany i ustawicznego ruchu” (s. 177), który żąda „uwagi i zainteresowania”.

Kacperczyk analizuje różnice między wymiarem analitycznym a ewokatywnym autoetnografii, uznając ten drugi za

nowy paradygmat, nowy sposób widzenia rzeczywistości społecznej oraz praktyki badawczej. Nie jest to już jedynie sposób gromadzenia danych czy technika badawcza, ale osadzony głęboko w podstawowych założeniach ontologicznych i epistemologicznych sposób docierania do tego, co ważne, co zasadnicze, co formujące i fundamentalnie ludzkie. Nie chodzi o budowanie teorii naukowej [...], ale o teorię społeczną służącą ludziom, a może nawet wszystkim żywym istotom, mającym prawo do lepszego życia (Kacperczyk, 2020, s. 58–59).

W badaniach własnych wykorzystałam ewokatywny wymiar autoetnografii, w którym akcentuje się „relacyjność i interakcyjny charakter wytwarzanej wiedzy, a także dialogiczność relacji: badacz–badany”. Badacz „współbada razem z innymi, wraz z nimi wytwarza przestrzeń dla zrozumienia problemów poddawanych narracyjnemu omówieniu” (Kacperczyk, 2014, s. 48). Kierując się wnioskiem tejże badaczki, opartym na kompetencji i praktyce badawczej, świadomie zdecydowałam się opisać swoje doświadczenia w „stwarzaniu innym lepszego życia”, zaczynając od zmiany siebie i swojego podejścia do osób współpracujących ze mną.

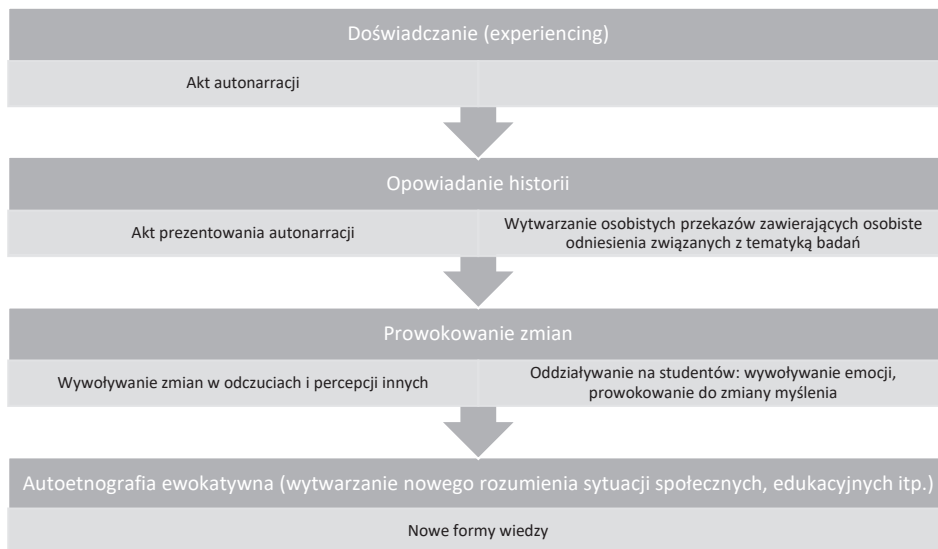
Punktem wyjścia do „rozumienia” były dyskusje i rozmowy ze studentami (grupowe i indywidualne) podczas zajęć w semestrze zimowym 2022/2023 na Uniwersytecie Jana Kochanowskiego w Kielcach na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna (PPW) z III rokiem – 3 grupy (52 osoby), z V rokiem – 4 grupy (98 osób) oraz na seminarium dyplomowym na IV roku (14 osób).

## PROCEDURA ANALIZY DANYCH

Zastosowałam procedurę analizy danych autoetnograficznych w podejściu ewokatywnym, którego cechą charakterystyczną jest zmiana zarówno podmiotu poznającego (badacza), jak i odbiorcy jego przekazu (Kacperczyk, 2014, s. 51).

Tabela 1.

*Drzewo rodzajów praktyk na poziomie autoetnografii ewokatywnej*



Źródło: opracowanie własne na podstawie Kacperczyk, 2014, s. 51.

W zastosowanej przeze mnie autoetnograficznej praktyce badawczej, „wychodząc od aktu autonarracji podążającej za żywym osobistym doświadczeniem” (Kacperczyk, 2014, s. 52), angażowałam i siebie, i studentów w rozmaite działania, w ramach których generowana była wiedza. Miała ona zróżnicowany charakter, szczególnie opisany w dalszej części. Moją intencją była próba odsłaniania ukrytego wymiaru rzeczywistości akademickiej, która miała prowokować do zmiany i mojej, i studentów, jak również otoczenia społecznego, w związku z tematyką badań. Odrzuciłam zatem charakterystyczną dla autoetnografii analitycznej postawę instrumentalnego pozyskiwania danych do analiz naukowych tylko „po to, żeby się dowiedzieć” (Kacperczyk, 2014, s. 54). Główną motywacją badań było doświadczanie, przeżywanie emocjonalne zmiany podczas wzajemnego oddziaływania na siebie grupy uczących się od siebie nawzajem osób, dzielących się wiedzą w życzliwym środowisku, w kulturze relacyjnej.

## WYNIKI

### **Afordancje oceniania – wspieranie wewnętrznej motywacji w procesie uczenia się**

W nauczaniu relacyjnym afordancje mogą być wykorzystane w celu świadomego projektowania/organizowania warunków, które sprzyjają uczeniu się przez interakcje międzyludzkie. Mogą one być tworzone w różny sposób, np. przez kształtowanie przestrzeni dydaktycznej, dostosowanie materiałów edukacyjnych lub wykorzystanie odpowiednich narzędzi komunikacyjnych. Afordancje interpersonalne obligują do zainteresowania się możliwościami tworzenia lepszych warunków do działania – uczenia się w przestrzeni akademickiej, ze zwróceniem uwagi na jakość interakcji, w tym stosowaną mimikę (np. życzliwy uśmiech), otwartą postawę, nastawienie na aktywne słuchanie czy określony typ wypowiedzi, który w polu oceniania sprzyja budowaniu wspólnoty podmiotów uczących się od siebie nawzajem. W tym rozumieniu afordancje to przyzwolenie na pewne udogodnienia w relacjach interpersonalnych, dzięki którym można powrócić do zadowolenia/satysfakcji z procesu uczenia się, m.in. poprzez odpowiednio konstruowany feedback indywidualny i grupowy.

Do opisu w tym artykule wybrałam przedstawienie przykładów zastosowanych w rozmowach ze studentami informacji zwrotnych, które spełniają kryteria z jednej strony informacji konstruktywnej, a z drugiej – dotyczą dyskusji i rozmów najczęściej pojawiających się w moich interakcjach ze studentami PPW. W tym artykule skoncentrowałam się na afordancjach oceniania, które powiązałam ze wspieraniem wewnętrznej motywacji w procesie uczenia się podczas konstruktywnego feedbacku. Jest to trudne zadanie – „Informacja zwrotna może wzbudzać emocje; to tylko cienka granica między krytyką a krytycyzmem, w zależności

od tego, co masz nadzieję osiągnąć” (Chan, 2022, s. 192). Udzielania informacji zwrotnych trzeba się uczyć, stale aktualizując swoją wiedzę. Wspólnie ze studentami współbadaliśmy nasze narracje, oczekując konstruktywnych informacji zwrotnych. Komentowaliśmy to, czego doświadczamy, jakie przeżywamy emocje w związku z usłyszanymi komentarzami. Eksperymentowaliśmy zatem z różnymi formami feedbacku, doświadczając tym samym uczenia się od siebie nawzajem w kulturze relacyjnej.

Przegląd literatury dostarcza dowodów na to, że podczas oceniania ważne jest komplementowanie, docenianie aktywności, zaangażowania w proces tworzenia pomysłów, poszukiwania rozwiązań problemów (Cardoso i in., 2016; Healy, 2016). To nic innego jak przykład afordancji interpersonalnych w polu oceniania. Uczącym się zależy na dostrzeżeniu ich potencjałów, podkreśleniu, co zostało zrobione dobrze, co jest wartościowe i co może być rozwinięte, ale ważne jest także wyrażenie konstruktywnej uwagi, co można poprawić lub czego jeszcze brakuje. Jak wskazują wyniki badań (np. Bergen i in., 2014), informacja zwrotna powinna zawierać element nie tylko życzliwej sugestii, ale przede wszystkim – przejrzystość i szczerą informację o ewentualnych wątpliwościach co do proponowanego rozwiązania. Wspieranie uczących się poprzez wskazówki, które są wystarczająco otwarte, aby umożliwić studentom wyrażenie autonomii i wystarczająco precyzyjne, aby pomóc im poczuć się bezpiecznie, są zdecydowanie bardziej efektywne, ponieważ badani postrzegają je jako rzetelne i sprawiedliwe, krytyczne, a nie krytykanckie.

Współpraca ze studentami zachęciła mnie do stworzenia środowiska afordującego ocenianie. Tworzenie przestrzeni do uczenia się od siebie nawzajem we wspomnianym zakresie wymagało zwiększenia empatii wobec młodych ludzi i wdrożenia praktyk uczenia się relacyjnego, które byłyby także przykładem jakości ich przyszłej współpracy z uczniami w klasach I–III. Uczyliśmy się zatem tak, żeby budować wewnętrzną motywację i odczuwanie satysfakcji z procesu uczenia się od siebie nawzajem, a więc przez:

- pytanie, dowiadywanie się, dociekanie;
- badanie, odkrywanie, rozwiązywanie problemów/wyzwania;
- uczenie się na błędach, analizowanie złych rozwiązań, poszukiwanie przyczyn – to najlepszy sposób uczenia się praktycznego.

Sytuacje kryzysowe to nie jest czas na nieustanne stresowanie studentów ocenami, choćby punktowymi, testowanie czy stosowanie takich samych kryteriów oceny, jak w codzienności przedpandemicznej.

Zdecydowałam się zatem najpierw na precyzyjne wyjaśnienie warunków/wymogów zaliczenia przedmiotu – jako punktu wyjścia do dyskusji nad sposobem zaliczenia i wyznaczeniem kryteriów adekwatnych do wybranych przez studentów sposobów (studenci mają możliwość zaliczenia zadania w postaci tekstu w dowolnej formie, obrazu, filmu lub linku dźwiękowego odpowiednio skomentowanego).



Kreatywność można rozwijać na wiele różnych sposobów. Każdy z nas lubi korzystać z innych form wypowiedzi. Na zaliczenie przedmiotu możesz wybrać dowolną formę spośród wielu możliwości: esej, list, pracę narracyjną, serię fragmentów z lektur pedagogicznych, scenariusz, tekst przeplatany obrazami, tekst łączący różne formy np. z filmem. Możesz również dołączyć kreatywne pomysły lub przykłady prac stworzonych przez rówieśników lub nauczycieli, które zainspirowały twoją praktykę, aby uzupełnić osobiste refleksje i komentarze merytoryczne. Każda forma wypowiedzi wymaga odpowiednio skomentowania z odwołaniem do pojęć, koncepcji związanych z efektami uczenia się. Zachęcam nie tylko do uwzględnienia literatury podstawowej, ale także wybranej przez siebie z uwzględnieniem kontekstów swojej pracy.

Dzięki tak skonstruowanemu pisemnemu komunikatowi o pracy zaliczeniowej studenci mogli wypowiedzieć się na temat swoich odczuć, potrzeb, przemyśleć propozycje, dopytać, aby lepiej zrozumieć, dodać swoje pomysły szczegółowych rozwiązań. Jestem przekonana o tym, że taka forma informowania o wymogach ma wiele zalet, bowiem wspiera komponenty składające się na aktywny i świadomy proces uczenia się: samosterowność, poczucie sprawczego podejścia do zadań (sposoby rozwinięcia tematu, praca indywidualna, w parze lub w grupie), zaangażowanie (samomotywacja), selekcja materiału, tworzenie, współpraca. Co niezwykle ważne, studenci zyskują inny stosunek do tematyki przedmiotowej, uczą się krytycznego i twórczego podejścia do materiałów dydaktycznych i ofert przedstawianych w Internecie.

W trakcie semestru korzystaliśmy z różnych form informacji zwrotnej: całe grupy dla jednej osoby/ jednego projektu, wykładowcy do studenta (i odwrotnie) lub studenta do studenta. Jak zaznacza Chan: „Indywidualna informacja zwrotna od tutorów, obok informacji zwrotnej od rówieśników i grupowej, jest najbardziej użyteczna w uczeniu się uczniów opartym na problemach” (Chan, 2022, s. 192). Badaczka podkreśla także znaczenie refleksji w procesie oceniania, która „może być wysiłkiem indywidualnym lub grupowym” (s. 170). Zauważyłam, że wszystkie formy feedbacku pełnią funkcję motywacyjną, gdy:

- traktujemy informacje zwrotne jako narzędzie do uczenia się (studentów i uczenia się mojego podczas dyskusji ze studentami), w tym uważnego wysłuchiwanie naszych argumentów; bardzo ważne jest zrozumienie celu konstruktywnego feedbacku: jak najlepiej zrealizować swoje cele przy pomocy innych;
- mamy świadomość, że zwracamy uwagę nie tylko na jakość pracy, ale również na zaangażowanie w proces twórczy i umiejętność opowiadania o tym procesie; za miarę sukcesu ustaliliśmy wartości niemierzalne stopniami: entuzjazm, zamiłowanie, aktywność, pasję; studenci przekonali się, że tak samo jest z dziećmi – „nagrodą” dla nich jest sam proces uczenia się i wykonania zadania.

Badaliśmy na własnym doświadczeniu, jakie zmiany zachodzą w relacjach między nami (studentami i wykładowcą) w sytuacji zmiany podejścia do oceniania. Wspólnie odkrywaliśmy, które sytuacje, zdarzenia, momenty wyzwalają zainteresowanie, motywację i dają poczucie spełnienia. Korzystaliśmy z różnych metod aktywizujących, związanych z realizacją zarówno krótszych gier i zabaw do wykorzystania w pracy z uczniami najmłodszymi, zadań dramowych typu stop klatka, rzeźba, jak i z dłuższych form typu gry decyzyjne, dyskusja panelowa, metoda projektowa, metoda inscenizacji czy laboratorium teatralne (np. Jurczyńska, 2017/2018; Swędrowska, 2021; Śliwerski, 2022). Uwalniają one od presji idealnego wykonania, bo każda realizacja jest dobra, każda jest twórcza, a przede wszystkim: nie ma ostatecznej wersji. Celem jest proces tworzenia, w którym studenci mają swobodę decydowania, wymyślania i/lub wyboru problemu lub charakteru swojego projektu.

Studenci zachęteni możliwością eksperymentowania z własnym ciałem (mimiką, pantomimą), z dialogami opartymi na doświadczeniach, swoich zdolnościach do recytowania, ale też – znikania w tłumie (co także ma swoją wartość w tworzonym na bieżąco laboratorium teatralnym), doświadczają bezcennej radości ze swoich kreacji. Proces uczenia się wymaga podejmowania prób, poprawiania błędów, decydowania, argumentowania, współpracy, wygaszania konfliktów przy uwzględnianiu różnicy zdań. Zadania warsztatowe zapewniają bogate doświadczenie, które studenci przenoszą do miejsca pracy: sali przedszkolnej i klasy szkolnej, dostarczając tym samym dzieciom okazji do uczenia się w elastycznym środowisku. Uczestnictwo w autentycznym wydarzeniu zapada wszystkim w pamięć, tym bardziej że pojawiają się prośby o nakręcenie filmu w trakcie ćwiczeń czy sfotografowanie rezultatów pracy zespołu.

Wspólnie ustaliliśmy, że po każdej przedstawianej pracy indywidualnej lub grupowej następują sesje informacji zwrotnej, wynikającej z refleksji indywidualnej lub grupowej (Chan, 2022). Mają one – naszym zdaniem – kluczowe znaczenie dla procesu uczenia się przekazywania szczerzej opinii w sposób konstruktywny. Staramy się dzielić swoją perspektywę z uzasadnieniem, skąd ona wypływa, zawsze argumentując własne zdanie (zdania z *ponieważ* zachęcają do argumentowania swojego stanowiska).

Oto kilka przykładów rówieśniczej indywidualnej informacji zwrotnej:

Twoje podejście do problemu było bardzo pomysłowe i kreatywne – dzięki temu zobaczyliśmy ciekawe rozwiązanie. Jednocześnie uważam... mógłbyś popracować nad dokładnością i precyzją we wdrażaniu swojego pomysłu. Myślę, że wtedy ten pomysł bardzo by zyskał, bo byłby użyteczny w rzeczywistości... albo mógłby być....

Twoja analiza była bardzo szczegółowa i pomogła mi osobiście zrozumieć, co jest najważniejsze w tym temacie. To, co mi pomogłoby bardziej i co spowodowałoby, że skorzystałabym więcej z twojej pracy, to dokładniejsze opisanie źródeł, bo chciałabym też z nich skorzystać, i bardziej szczegółowa argumentacja, bo moim zdaniem są jeszcze

inne argumenty. Myślę, że jak to uzupełnisz, to nie tylko ja skorzystam, ale i cała grupa. Zresztą, jak chcesz, to możemy ci podpowiedzieć, bo dyskutowaliśmy z dziewczynami w trakcie twojej prezentacji [życzliwy śmiech].

Zauważyłam, że świetnie radzisz sobie z grupą i potrafisz jasno komunikować swoje pomysły. Myślę jednak, że można byłoby popracować jeszcze nad słuchaniem dzieci, aby lepiej zrozumieć ich perspektywę i zobaczyć, co te dzieci naprawdę myślą, jak widzą ten świat.

W pracy ze studentami stosuję także dzielenie się rezultatami projektów, które są w toku, jeszcze nieskończonymi, takimi, jakie są w danej chwili. Wspólnie rozmawiamy o pomysłach na dalsze kroki, o „idealnych” rozwiązaniach. Po takich prezentacjach w toku następuje sesja konstruktywnych informacji zwrotnych, które koncentrują się na tym, co rówieśnicy widzą i słyszą, oraz na uważnej, nieraniącej opinii. *Feedback* – po wspólnym uzgodnieniu i uświadomieniu sobie jego znaczenia – traktujemy bowiem jak wzajemny dar (osób, które przedstawiają fragment swojej pracy i które ją odbierają na swój sposób). Tworzenie na tym etapie informacji zwrotnej to grupowe ćwiczenie, dzięki któremu wspólnie uczymy się artykułować znaczenia za pomocą nieoceniających słów. Oto przykłady informacji zwrotnych wypracowanych podczas refleksji grupowej dla grup projektujących zabawy dla dzieci w ramach edukacji gramatycznej:

Naszym zdaniem ten projekt zapowiada się świetnie. No to ja uważam... ja myślę, że... ogólnie gry planszowe zawsze są fajne. Ale w grupie doszliśmy do wniosku, że też jest dużo gotowych gier planszowych i można byłoby pomyśleć nad czymś wyjątkowym, co by wyróżniało tę grę. Na przykład można by stworzyć taką rampę z kartonu, z której będą te rzeczowniki spadać i trzeba będzie szybko przestawić końcówkę do odpowiedniej miseczki z napisem: rośliny, zwierzęta itp. Ale to wy zdecydujecie i wymyślicie sobie... Co by tu mogło być nowego... To tylko taki przykład od nas...

My uważamy, że... wasze pomysły są... są takie... takie... inne... bo do tego te klocki. Przecież dzieci uwielbiają Lego. Pomyśleliśmy, co zrobić, żeby nie zabrakło tych klocków, albo żeby one nie poginęły, bo zakładamy, że w szkole nie ma Lego i nie będzie niestety chyba w najbliższym czasie... Także pomysł ma szansę na realizację... Tych warunków jest trochę sporo, ale da się zrobić naszym zdaniem. Pomysł ogólnie nam się podoba.

Naszym zdaniem macie mocny pomysł. No i... i... że wszystko jest w hali sportowej, bo są zabawy na hali różne... Widzimy ograniczenia w realizacji, kiedy w szkole nie ma hali i kiedy nie ma pogody, żeby wyjść na dwór, albo nie ma tych wszystkich sprzętów, które tu zaplanowaliście. Nasze wnioski dotyczą tego, że trzeba zamienić pomysły z kupowanych sprzętów sportowych na coś, co można samemu zrobić. Tak jak poprzednia grupa uważamy, że niedofinansowanie edukacji jest wszechobecne i my jako nauczyciele musimy to brać pod uwagę. A poza tym wszystko spoko. Daje dużo możliwości.

## DYSKUSJA WYNIKÓW

Dzięki refleksji nad sytuacją młodych ludzi, przyszłych nauczycieli, jako osoba nieustająca w procesie samodoskonalenia wynikającego z potrzeby samorealizacji uznałam, że najważniejsze w czasie postpandemicznym jest stworzenie studentom przestrzeni do rozmowy, eksperymentowania i tym samym do generowania wiedzy. Wielu nauczycieli akademickich podążyło tą drogą wobec coraz większej liczby symptomów trudności emocjonalnych wśród młodzieży lub refleksji nad skutecznością własnej pracy, chcąc dostosować się do każdego studenta w obszarach, w których jest to możliwe, aby w rezultacie odnaleźć takie formy nauczania, które zapewnią społeczność uczącą się (np. Longley i in., 2022). Nie jest to możliwe bez kontekstowego reagowania na siebie nawzajem na swoje podstawowe potrzeby, bez wzajemnego wymieniania się tym, co w nas najlepsze. Każdy z nas ma inne afordancje i ograniczenia, każdy się czymś różni. Zatem efektywna współpraca nie jest możliwa przy wykorzystaniu uniwersalnego czy też zunifikowanego podejścia do studentów.

Uważam, że współczesny kontekst społecznego funkcjonowania studentów wymaga zdecydowanego przejścia/powrotu do kultury uczenia się relacyjnego, w której w miejsce stopni czy punktów (lub oprócz stopni i punktów) znajdzie się konstruktywna informacja zwrotna oparta na refleksji indywidualnej lub grupowej (rówieśniczej). Jak podkreśla Chan (2022), jest ona szczególnie ważna w procesie aktywnego, motywującego uczenia się przez doświadczenie, bowiem m.in.:

- ułatwia rozwój samooceny (refleksji) w procesie uczenia się;
- dostarcza studentom wysokiej jakości informacji na temat ich uczenia się;
- zachęca nauczyciela i rówieśników do dialogu na temat uczenia się;
- zapewnia możliwości zlikwidowania luki między obecnymi a pożądanymi wynikami;
- tworzy okazje do odkrywania, działania i refleksji;
- pomaga w uświadomieniu sobie i wykorzystaniu mocnych i słabych stron;
- buduje poczucie przynależności do grupy;
- uczy wzajemnego szacunku.

Rzadziej podkreśla się jeszcze jedną wartość konstruktywnego feedbacku: dostarcza on nauczycielom akademickim informacji, które mogą pomóc w lepszym organizowaniu procesu uczenia się studentów.

Na podstawie własnych doświadczeń w pracy ze studentami w okresie postpandemicznym, w trakcie uczenia się przez doświadczenie (Morris, 2020), można było zauważyć szczególnie ważną wartość wzajemnej **wrażliwości na potrzeby** oraz konieczność **zadbania o dobrostan emocjonalny** wszystkich członków społeczności uczących się. Po pandemii wyłoniła się taka kultura relacyjna, która podkreślała znaczenie pewnych **wartości w interakcjach**, być może wcześniej nie dość mocno zauważanych: przyjaźni, koleżeństwa, wsparcia w sytuacjach kryzysowych.

## WNIOSKI

Korzystając z założeń metodologicznych autoetnografii, starałam się zrozumieć, jak praca tą metodą pomogła mi tworzyć, interpretować i zmienić otoczenie społeczne, kulturowe i osobiste, jak zaczęłam myśleć nad zmianą, co mnie motywowało do przemyślenia pozycji podmiotów/aktorów społecznych w procesie wzajemnego uczenia się (zob. Jones, 2014, s. 182). Dla mnie impulsem do zmiany środowiska uczenia się był kryzys ogólnościowy – to naturalne, że zmiany pojawiają się jako rezultat napięć i sytuacji newralgicznych dla funkcjonowania danej zbiorowości. To, co nowe, staje się potencjałem, „który pozwala na rozwój społeczności, na rekonstrukcję ustalonych znaczeń, na zmianę praktyk społecznych” (Wenger, 1999, s. 31). Z tego samego powodu ważna stała się świadomość istnienia afordancji dostępnych w ramach społeczności uczących się w trudniejszych niż zwykle warunkach emocjonalnych.

Moje doświadczenia w pracy ze studentami w okresie postpandemicznym wskazują na różne możliwości działania (efektywności) odnośnie do różnego typu afordancji. W tym artykule przedstawiłam afordancje oceniania, które wywodzą się – jak podpowiada teoria afordancji – z pewnego typu motywacji i wartości przyświecających osobie budującej relacje w określonej społeczności. Sytuacja kryzysowa afordowała we mnie działania, które wiązały się ze zmianą stylu codziennego funkcjonowania na bardziej uważny, wspierający, wymagający stworzenia relacyjnej, komfortowej przestrzeni do uczenia się. Przestrzeń ta afordowała zwolnienie tempa, poświęcenie czasu na słuchanie i spokojną, przyjazną, empatyczną informację zwrotną. Ocenianie projektów studenckich – zamiast stopni czy punktów – w formie konstruktywnej informacji zwrotnej wynikającej z refleksji indywidualnej i grupowej sprzyjało pojawieniu się praktyk społecznych z dominacją nie tylko życzliwości, ale i poczucia bezpieczeństwa studentów.

Dzięki zwróceniu uwagi na relacje komunikacyjne oparte na konstruktywnej informacji zwrotnej w sposób obserwowalny została dokonana pozytywna zmiana kontekstów uczenia się, polegająca na tworzeniu wspólnoty ludzi uczących się od siebie nawzajem. Wyzwolenie z oceniania w formie stopni czy punktów doprowadziło do wzbudzenia czy też ożywienia motywacji do uczenia się dla siebie z poczuciem satysfakcji z tworzenia. Afordancje oceniania wyzwolone przez postpandemiczną sytuację kryzysową doprowadziły do rekonstrukcji mojej wiedzy pedagogicznej, stając się jednocześnie przykładem uczenia się przez doświadczenie w ramach procesu partycypacji społecznej. Nie mam wątpliwości, że współdziałanie komunikacyjne ze studentami i uczestnictwo w nowych, profesjonalnych praktykach oceniania w formie konstruktywnego feedbacku przyniosło korzyści również moim współpracownikom.

Reasumując, afordancje interpersonalne dotyczące interakcji z innymi ludźmi były związane z przyzwoleniem na tworzenie lepszych warunków do działania w polu oceniania. Łączyły się one ze zwracaniem uwagi na jakość naszej

komunikacji: zwykły uśmiech pomagający okazać wzajemną sympatię, zachęcający do życzliwych wypowiedzi, przedstawiania różnych pomysłów i rozwiązań. Dzięki otwartości na współpracę została stworzona bezpieczna emocjonalnie przestrzeń do wypowiadania swoich potrzeb, opinii i przyjmowania konstruktywnych informacji zwrotnych. Nie oznacza to zakończenia pracy w analizowanym obszarze. Doświadczając procesu intensywnej zmiany warunków uczenia się, mogą wskazać jednocześnie na obszar, w który warto zainwestować dalszą uwagę – bezsprzecznie jest to konieczność uczenia się formułowania nieraniących informacji zwrotnych. Za często rówieśnicze komentarze miały charakter krytykancki, koncentrujący się na wadach, brakach, mankamentach. Sądzę, że praca z przyszłymi nauczycielami w tym zakresie jest nadzwyczaj ważna i potrzebna ze względu na konieczność dokonania zmiany w podejściu do oceniania także w szkołach.

### OGRANICZENIA BADAŃ

Przedstawione badanie jest fragmentem szerszych analiz dotyczących różnych typów afordancji interpersonalnych związanych z dostrzeganiem bogactwa możliwości działania w ramach relacyjnej koncepcji dzielenia się wiedzą. Obecnie w opracowaniu są materiały związane z afordancjami: indywidualności – wspierania autonomii oraz potencjału – wspierania poczucia kompetencji studentów. Klasyfikacja ta ma charakter umowny, porządkujący. Uważam, że warto kontynuować te analizy, ponieważ dzięki nim mamy szansę zrozumieć, jakie działania komunikacyjne o charakterze konstruktywnych informacji zwrotnych pomagają stworzyć wspólnotę uczących się w trudnym czasie postpandemicznym.

Badania nad wykorzystaniem afordancji do oceniania można prowadzić dalej także w podejściu ilościowym, określając np. zależność między formami interakcji komunikacyjnych a sposobem działania lub zachowania w danym środowisku komunikacyjnym. Określone interakcje mogą być bowiem przyczyną pewnych zachowań, mogą generować wytwarzanie pomysłów czy też decydować np. o samopoczuciu podmiotów uczących się.

Dzieląc się swoimi doświadczeniami, pragnę zaznaczyć, że mam świadomość kontekstowości procesu uczenia się i specyfiki rozmów ze studentami ambitnymi i aktywnymi. Trzeba zatem liczyć się z ograniczeniami związanymi z cechami osobowymi przyszłych nauczycieli.

Nie znam wszystkich problemów dotyczących afordancji oceniania ani uniwersalnych rozwiązań, ale eksperymentuję, uczę się wspólnie ze studentami i wierzę, że dzięki temu oni będą w przyszłości w ten sposób uczyć się ze swoimi wychowanymi. Myślę, że to najlepsza rekomendacja tego typu sposobu pracy ze studentami, choć sama metoda autoetnografii w wymiarze ewokatywnym też ma swoje ograniczenia. Korzystanie z innych metod może przynieść inne interesujące ustalenia.

## BIBLIOGRAFIA

- Bergen, C., Bressler, M., Campbell, K. (2014). The Sandwich Feedback Method: Not Very Tasty. *Journal of Behavioral Studies in Business*, 7, 1–13. Pobrane 3, stycznia, 2023, z: <https://pdf4pro.com/download/the-sandwich-feedback-method-not-very-tasty-350f50.html.pdf>
- Cardoso, C., Badke-Schaub, P., Eris, O. (2016). Infection Moments in Design Discourse: How Questions Drive Problem Framing During Idea Generation. *Design Studies*, 46, 59–78. Pobrane 30, stycznia, 2023, z: <https://doi.org/10.1016/j.destud.2016.07.002>
- Chan, C.K.Y. (2022). *Assessment for Experiential Learning* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003018391>
- Dotov, D.G., Nie, L., de Wit, M.M. (2012). Understanding Affordances: History and Contemporary Development of Gibson’s Central Concept. *Avant: Trends in Interdisciplinary Studies*, 3(2), 28–39. Pobrane 10, marca, 2023, z: <https://avant.edu.pl/wp-content/uploads/DDLNMW-Zrozumiec-afordancje.pdf>
- Gibson, J.J. (1977). The Theory of Affordances. W R. Shaw, J. Bransford (Eds.), *Perceiving, Acting, and Knowing. Towards an Ecological Psychology* (s. 67–82). Lawrence Erlbaum. Pobrane 30, października, 2023, z: [https://monoskop.org/images/2/2c/Gibson\\_James\\_J\\_1977\\_The\\_Theory\\_of\\_Affordances.pdf](https://monoskop.org/images/2/2c/Gibson_James_J_1977_The_Theory_of_Affordances.pdf)
- Habermas, J. (1999). *Teoria działania komunikacyjnego*. T. 1. *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*. Tłum. A. Kaniowski. PWN.
- Healy, J.P. (2016). The Components of the “Crit” in Art and Design Education. *Irish Journal of Academic Practice*, 5(1), Article: 7, 1–17. <https://doi:10.21427/D7RB1V>
- Heft, H. (2001). *Ecological Psychology in Context*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Jones, S.H. (2014). Autoetnografia. Polityka tego, co osobiste. Tłum. K. Podemski. W N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. T. 2 (s. 175–218). PWN.
- Jurczyńska, K. (2017/2018). Parateatralność działań szkolnych – laboratorium teatralne w każdej klasie. *Edukacja Wczesnoszkolna*, 3, 7–18.
- Kacperczyk, A. (2014). Autoetnografia – technika, metoda, nowy paradygmat?: o metodologicznym statusie autoetnografii. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 10(3), 32–75. Pobrane 10, lipca, 2022, z: [https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Przegląd\\_Socjologii\\_Jakosciowej/Przegląd\\_Socjologii\\_Jakosciowej-r2014-t10-n3/Przegląd\\_Socjologii\\_Jakosciowej-r2014-t10-n3-s32-75/Przegląd\\_Socjologii\\_Jakosciowej-r2014-t10-n3-s32-75.pdf](https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Przegląd_Socjologii_Jakosciowej/Przegląd_Socjologii_Jakosciowej-r2014-t10-n3/Przegląd_Socjologii_Jakosciowej-r2014-t10-n3-s32-75/Przegląd_Socjologii_Jakosciowej-r2014-t10-n3-s32-75.pdf)
- Kacperczyk, A. (2020). Autoetnograficzna inicjacja. W A. Kacperczyk, M. Kafar (red.), *Autoetnograficzne „zbliżenia” i „oddalenia”. O autoetnografii w Polsce* (s. 43–79). Wydawnictwo UŁ. Pobrane 10, lipca, 2022, z: [https://www.academia.edu/45513760/Autoetnograficzne\\_zbli%C5%BCenia\\_i\\_oddalenia\\_O\\_autoetnografii\\_w\\_Polsce\\_Marcin\\_Kafar\\_Anna\\_Kacperczyk\\_red\\_seria\\_Perspektywy\\_Biograficzne\\_t\\_4\\_Wydawnictwo\\_Uniwersytetu\\_%C5%81%C3%B3dzkiego\\_%C5%81%C3%B3d%C5%BA\\_2020\\_strony\\_tytu%C5%82owe\\_spis\\_tre%C5%9Bci\\_i\\_Prolog](https://www.academia.edu/45513760/Autoetnograficzne_zbli%C5%BCenia_i_oddalenia_O_autoetnografii_w_Polsce_Marcin_Kafar_Anna_Kacperczyk_red_seria_Perspektywy_Biograficzne_t_4_Wydawnictwo_Uniwersytetu_%C5%81%C3%B3dzkiego_%C5%81%C3%B3d%C5%BA_2020_strony_tytu%C5%82owe_spis_tre%C5%9Bci_i_Prolog)

- Krajewski, M. (2013). W kierunku relacyjnej koncepcji uczestnictwa w kulturze. *Kultura i Społeczeństwo*, 1, 29–67. [https://doi: 10.2478/kultura-2013-0003](https://doi.org/10.2478/kultura-2013-0003)
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Lindberg-Repo, L., Gronroos, Ch. (2004). Conceptualising Strategy from a Relational Perspective. *Industrial Marketing Management*, 33, 229–239. [https://doi:10.1016/j.indmarman.2003.10.012](https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2003.10.012)
- Longley, A., Moraes, J., Cook, J. (2022). Reaching across from Here to There, in Precarious Times. *Critical Studies in Teaching and Learning (CriStaL)*, 10(SI), 81–108. <https://doi.org/10.14426/cristal.v10iSI.523>
- Loveland, K.A. (1991). Social Affordances and Interaction. *Ecological Psychology*, 3(2), 99–119. [https://doi.org/10.1207/s15326969eco0302\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326969eco0302_3)
- Morris, T.H. (2020). Experiential Learning – A Systematic Review and Revision of Kolb's Model. *Interactive Learning Environments*, 28, 1064–1077. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1570279>
- Moscovici, S. (2000). *Social Representations. Explorations in Social Psychology*. Cambridge Polity Press.
- Patel, Ch. (2018). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. An Analysis by Charmi Patel*. <https://doi.org/10.4324/9781912281039>
- Swędrowska, M. (2021). 777 pomysłów na zabawy z książką. Mamania.
- Śliwowski, B. (2022). *Metody aktywizujące w kształceniu i doskonaleniu pedagogów*. Impuls.
- Wenger, E. (1999). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- Wenger-Trayner, E., Fenton-O'Creevy, M., Hutchinson, S., Kubiak, Ch., Wenger-Trayner, B. (2015). *Learning in Landscapes of Practice: Boundaries, Identity, and Knowledgeability in Practice-Based Learning*. Routledge.
- Zbróg, Z. (2019). *Wiedza pedagogiczna przyszłych nauczycieli w perspektywie teorii reprezentacji społecznych. Ujęcie dynamiczne*. Wyd. APS.
- Zgrzebnicki, P. (2020). Autoetnografia jako forma nauki (z komentarzem Marcina Kafara). W A. Kacperczyk, M. Kafar (red.), *Autoetnograficzne „zblizenia” i „oddalenia”*. O autoetnografii w Polsce (s. 323–350). Wyd. UŁ.

## COLLABORATIVE LEARNING WITH STUDENTS – THE RELEVANCE OF INTERPERSONAL AFFORDANCES IN THE FIELD OF ASSESSMENT

**Introduction:** In the introduction I explain the meaning of the main concepts and theoretical categories: a community of practice, the relational concept of learning through knowledge sharing, and social networks. I provide examples of factors that influence the effectiveness of the knowledge sharing process within communities of practice. I add to the analysed concept the category of affordances which is related to the possibilities to act in a specific environment. **Research Aim:** The aim of the research is to understand and describe how I create, interpret and change my social and personal environment. I formulate my research perspective in the



following questions: *How to use possible interpersonal affordances in the field of assessment to build a community of entities learning from each other in the academic space?*

**Method:** It is my choice to work using autoethnography, I apply the procedure of data analysis following the evocative approach, which is characterised by a change in both the subject of cognition (the researcher) and the recipient of the message.

**Results:** The contemporary context of students' social functioning requires a decisive transition/return to the culture of relational learning, in which the following are important: taking care of emotional well-being, sensitivity to students' needs, and support, including in the form of constructive feedback based on individual or group (peer) reflection. These types of values shared in a group provide an environment conducive to learning.

**Conclusions:** Interpersonal affordances in the field of assessment come from certain types of motivations and values that guide a person building relationships in a specific community. The crisis situation afforded me actions that involved changing my style of everyday functioning to a more attentive, supportive one, requiring the creation of a relational, comfortable space for learning. Communication relationships based on various types of constructive feedback have observably led to a positive change in the contexts of learning from each other.

**Keywords:** communities of practice, pre-service teacher education, constructive feedback, autoethnography, affordance, knowledge sharing

