

КАКАЯ ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ БУДЕТ ПОЛЕЗНА УЧЕНИКАМ И УЧИТЕЛЮ?

Кармалита Антонина Владимировна,

магистрант 1-го курса Института педагогики Санкт-Петербургского государственного университета, учитель истории и обществознания гимназии № 116, г. Екатеринбург

Попова Ольга Николаевна,

магистрант 1-го курса Института педагогики СПбГУ, учитель русского языка и литературы Кузнецихинской средней школы, г. Ярославль

Азбель Анастасия Анатольевна,

доцент Института педагогики СПбГУ, кандидат психологических наук, Санкт-Петербург

СТАТЬЯ ВКЛЮЧАЕТ В СЕБЯ ОПИСАНИЕ ПРИНЦИПА ОБРАТНОЙ СВЯЗИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ И ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ ЭМПИРИЧЕСКИХ, ТЕОРЕТИЧЕСКИХ И ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ, ПОСВЯЩЁННЫХ ЭТОМУ ФЕНОМЕНУ, А ТАКЖЕ АНАЛИЗ РИСКОВ ИНТЕГРАЦИИ ПРИНЦИПОВ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ В ОТЕЧЕСТВЕННУЮ ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ПРАКТИКУ.

• обратная связь в образовании • feedback • feedback literacy • виды и направления обратной связи • коммуникация • образовательный диалог

Введение

Под обратной связью принято понимать информацию, получаемую учащимся в ответ на определённые действия в процессе образования и соотносимую с процессами и результатами обучения и воспитания [2, с. 118]. В статье А. А. Азбель, Л. С. Илюшина говорится о том, что феномен «обратной связи» широко исследуется во многих странах (Carless, Hattie), однако отечественная педагогическая наука практически не уделяет внимания указанному взаимодействию [1, с. 207].

Эффективно организованная обратная связь между учениками может стать тем механизмом, который ляжет в основу более продуктивного обучения, наполненного стремлением не только к успешному овладению предметными знаниями и умениями, но и к развитию надпредметных компетенций у учеников, профессиональному росту учителя. Цель статьи — проанализировать способы эффективного учебного взаимодействия учителя и ученика в процессе организации обратной связи

Среди работ, посвящённых изучению обратной связи, одной из наиболее выдающихся по охвату респондентов и обобщению исследований во всём мире является монография «Видимое обучение» Джона Хэтти. На основании синтеза 134 метаанализов¹, в которых рассматривались все возможные факторы, влияющие на достижения школьников, Дж. Хэтти установил, что одним из самых существенных факторов является обратная связь. По мнению автора, успехи и успеваемость школьников зависят от повышения количества и качества обратной связи, идущей как от учителей, так и от учеников, родителей, одноклассников, книг, собственного опыта ребёнка. Таким образом, обратная связь — это следствие деятельности [13, с. 243].

На «барометре влияния» (рис. 1), демонстрируемом автором, можно наблюдать, что «размер эффекта» — d — варьируется от обратного, с отрицательными значениями ($-0,2$), до высокого, начинающегося от $0,6$. Размер эффекта обратной связи высок и входит в «зону желаемого эффекта» — $0,73$.

Последователи Дж. Хэтти (Carless) поддерживают его идеи о позитивном свойстве

в зарубежных образовательных учреждениях.

¹ Метаанализ — объединение результатов исследований с помощью статистики.

Стандартное отклонение	0,061 (среднее)
Позиция в рейтинге	10-я
Количество метаанализов	23
Количество учтённых исследований	1 287
Количество рассчитанных размеров эффекта	2 050
Количество участников исследований (10 метаанализов)	67 931

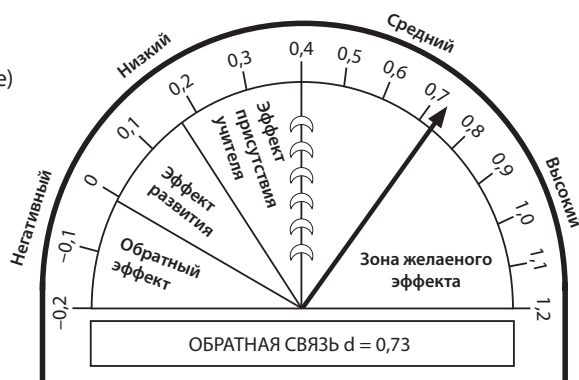


Рис. 1. «Барометр влияния»

своевременной обратной связи, дающей представление о дальнейшем развитии навыка. Учёные-практики разных стран анализируют опыт предоставления обратной связи учителями и восприятие её учащимися. На основании исследований делаются выводы об эффективности тех или иных форм и видов предоставления обратной связи, а также разрабатываются технологические и коммуникационные правила, которые имеет смысл освоить учителю.

Формы и виды взаимодействия учителя и ученика при предоставлении обратной связи

В монографии Джона Хэтти «Видимое обучение» среди форм взаимодействия, которые могут быть использованы для предоставления и получения обратной связи и о которых речь пойдёт далее, можно выделить следующие: «учитель — ученик», «ученик — учитель», «ученик — ученик», «учитель — учитель».

При предоставлении обратной связи от учителя к ученику необходимо создать безопасную образовательную среду, такую атмосферу, где ошибки принимаются и приветствуются, «поскольку они являются ключевым рычагом для улучшения учёбы». В таких условиях дети, совершая ошибки, начинают понимать, в верном ли направлении они движутся при освоении учебного материала. При достижении сложной цели (защита проекта, проведение собственного эксперимента, написание эссе или сочинения) обучающиеся обязательно захотят повторить предыдущий опыт ради того, чтобы в очередной раз испытать удовольствие от пройденного пути. Уменьшение

количества ошибочных действий приведёт к улучшению результата работы, что поспособствует повышению самооценки ученика. Хэтти считает, что потребность обучающихся в обратной связи будет гораздо выше, если перед ними будут стоять именно сложные, амбициозные цели, педагогу же достаточно задать направление для их достижения. В этом случае обратная связь имеет корректирующие, мотивирующие, направляющие и контролирующие функции. Для простых целей обратная связь необязательна, у учеников может отсутствовать стремление её получить.

Исследования показали, что чем быстрее будет дана обратная связь ученикам, тем более видимыми станут результаты. Обучающиеся смогут почувствовать заинтересованность педагога в учебном процессе, что повысит их энтузиазм и вовлечённость в решение учебных задач. В результате степень влияния, основанного на эмоциях, отношении к учителю, к предмету, будет выше ($d = 1,15$), чем степень влияния, основанного на академических результатах ($d = 0,16$). Таким образом, происходит развитие личностных (самоэффективность, настойчивость при выполнении задачи) и регулятивных навыков (контроль и коррекция), когнитивного (управление учебными стратегиями) и социального мышления (поиск помощи, кооперативное обучение) учеников.

Не менее важна и обратная связь в среде учителей. Взаимодействуя друг с другом, обсуждая свою работу, успехи и неудачи, можно спланировать стратегию корректировки методов преподавания и достигнуть задуманных образовательных результатов.

В случае, когда обратная связь направлена *от ученика к учителю*, обучение, по выражению Дж. Хэтти, становится «видимым» [13, с. 242]. При таком взаимодействии учителя открыты для диалога, они стремятся составить представление об успехах учеников, значимых для них самих, а также пытаются понять причины ошибочности действий своих подопечных, опираясь на их комментарии. В ходе такой работы учитель отслеживает в том числе и востребованность обратной связи: если ученики не запрашивают комментариев, возможно, они готовы перейти на новый уровень освоения материала.

Понимание обратной связи как «диалога для поддержки обучения как в формальных, так и в неформальных ситуациях» [6, с. 3] смещает ракурс рассмотрения данного феномена с оценки работ на организацию общения.

В статье М. Л. Курьян отмечается, что «именно диалог позволяет «услышать» ученика, учесть его индивидуальные характеристики, образовательные потребности и в зависимости от этого наиболее точно выстроить образовательный процесс, при необходимости модифицируя учебную программу, методы обучения, типы заданий» [3, с. 60]. В современных реалиях учитель уже не может ориентироваться только на свой план и своё видение способов подачи учебного материала — мастерство преподавателя должно проявляться во внимании к потребностям ученика. Их можно понять только в общении, в живом взаимодействии, которое подразумевает уважение чужого мнения. Если ученики не поняли объяснение и просят сделать это ещё раз, не стоит воспринимать этот факт как показатель лени или невнимания. Наоборот, так дети пытаются показать, что им важно разобраться в вопросе, и дают обратную связь. Так начинается диалог учителя и ученика, продуктивность которого будет зависеть от открытости сторон друг перед другом и от анализа ошибочных действий как со стороны учителя, так и со стороны ученика. Учитель выражает готовность выяснить, где ученикам, возможно, нужна помощь, а после рефлексии вносит изменения в преподавательскую методику. Размер этого эффекта будет гораздо выше, чем размер эффекта присутствия учителя, который имеет небольшую величину — от 0,25 до 0,40.

Диалогическая обратная связь предполагает интерактивный обмен, в ходе которого делаются интерпретации, обсуждают критерии и уточняют ожидания. Диалогические подходы к оценке способствуют анализу качества работы в связи с конкретными заданиями, следовательно, помогают учащимся понять, что такое хорошая успеваемость. Если ученики не знакомы с критериями, по которым должна выполняться работа, или не согласны с этими критериями (при наличии убедительных аргументов), то они не смогут и отследить свой прогресс. Но если ученик понимает, как его будут оценивать, какие позиции ему нужно усилить, в каких направлениях поработать, то у него развивается большая ответственность за процессы оценки [9, с. 400]. Формулирование замечаний и предложений через диалог позволяет учащимся вносить коррективы в собственное образовательное поведение [1, с. 209].

Д. Карлесс приходит к выводу, что при грамотно организованной обратной связи роль учителя фактически сводится на нет, ведь ученики сами могут регулировать свою деятельность для достижения учебной цели. Американские учёные Холли Эджерли, Джесси Уилкоккс и Жаклин Истер также предлагают выйти за рамки формального оценивания в процессе обучения и указывают, что стремление учеников к обратной связи должно поддерживаться преподавателями как культура роста [12, с. 1].

Обратная связь *от ученика к ученику*, ориентированная на взаимооценивание, тьюторство и взаимопомощь, сопровождающаяся советами, позволяет совершенствовать процесс обучения, вести продуктивный диалог ($d = 0,62$). Инструкции и рекомендации, данные учителем ($d = 0,65$), помогают одноклассникам предлагать конкретные способы для обеспечения грамотной обратной связи. Ученики, допускающие ошибки и прорабатывающие их, могут совместно получить опыт, а процесс общения способствует пониманию учебных целей и критериев успеха всеми школьниками. По мнению Хэтти, в процессе обучения очень важен психологический климат, способствующий формированию у каждого школьника навыков самооценки и взаимооценки.

Итак, следует отметить следующее положение, которое может послужить ориентиром

в достижении превосходного качества преподавания: «Учителя должны знать учебные интенции и критерии успеха своих уроков, знать, насколько хорошо они донесли эти критерии до всех учеников, и знать, куда двигаться дальше, чтобы сократить разрыв между тем уровнем знаний и понимания, на котором в данный момент находится ученик, и критериями успеха». Для того чтобы обратная связь была эффективна, следует задать три вопроса: «К чему я стремлюсь?», «Как у меня получается?» и «Каков следующий шаг?» [13, с. 245]. Предполагается, что ответы на эти взаимосвязанные вопросы будут искать и учителя, и ученики.

Виды обратной связи

Виды обратной связи — это конкретное содержание форм, их наполнение.

Наиболее эффективными видами обратной связи являются те, что осуществляются в формате видео, аудио- или компьютерной обратной связи. Создатели учебных платформ для дистанционного или смешанного обучения уделяют огромное внимание предоставлению обратной связи. Её обезличенный формат менее травмирует чувства детей, а инструменты отслеживания прогресса или неудач позволяют ответить на запросы каждого ученика вне зависимости от его пола, этнической принадлежности или скорости мышления.

При рассмотрении предоставления обратной связи от учителя с помощью дистанционных средств можно заметить, что ответ преподавателя может быть получен не сразу после выполнения задания, а через какое-то время. В проводимых исследованиях Р. Бернарда и соавторов не обнаружилось существенных положительных размеров эффекта для воздействия *синхронного* и *асинхронного* (независимая работа друг от друга учащихся и преподавателя) обучения на учебные результаты ($d = 0,10$ и $0,05$ соответственно), психологическую установку ($d = 0,19$ и $0,00$) и усвоение изучаемого материала ($d = 0,00$ и $0,09$) [6, с. 102].

Ещё одним видом предоставления обратной связи можно считать *краткие диагностические тесты*, позволяющие выделять сильные и слабые стороны во владении

материалом, исправлять существующие ошибки, подсказывать дальнейшее направление для движения. Такие тесты могут предварять изучение нового аспекта темы, акцентируя внимание на тех знаниях и способах действия, которые пригодятся для успешной работы с материалом. На основе результатов таких тестов (их можно собрать с помощью электронных сервисов либо путём само- или взаимопроверки) делаются выводы о том, какие ученики могут двигаться вперёд, а каким нужна помощь. Учебный материал варьируется в зависимости от запросов и тех и других за счёт его избыточности и многоплановости.

При анализе воздействия разных видов обратной связи необходимо выделить несколько направлений, которые, по мнению Дж. Хэтти, должен использовать в своей работе педагог в зависимости от целей.

1. Обратная связь направляет ученика на поиск дополнительной или корректирующей информации. Если ученик замечает интересные аналогии в ходе Столетней войны, то учитель не просто поощряет его, а предлагает дополнительные ресурсы для работы, тем самым удовлетворяя желание ученика узнать больше об историческом событии.

2. Обратная связь даётся с целью достижения образовательного результата или выполнения задания. Абстрактная оценка деятельности ученика не может помочь ему верно применять орфограмму, но если отметить, что в конкретном упражнении он правильно использовал одно из условий, то выполнение всего задания станет более успешным.

В первых двух направлениях ребёнок учится оперировать процессами и понятиями.

3. Обратная связь акцентируется на развитии саморегуляции, повышении самооценки, уверенности ребёнка в собственных силах. Если учитель будет отмечать не только образовательный прогресс, но и изменение в самой деятельности ученика, то у последнего появится более сильная мотивация продолжать работу, возникнут более амбициозные цели и задачи. Когда ребёнок, учитывая разработанные совместно критерии и рекомендации

педагога, подготовил блестящий доклад на уровне класса, учитель может отметить, что такая работа может быть представлена перед всей школой, и создать для ученика возможность выступить.

Внутренняя мотивация учеников, их настроенность на восприятие и получение обратной связи от педагога очень важны, у демотивированных учеников снижено это желание. Если ученик долго трудился над эссе, старался учесть предыдущие ошибки, а учитель просто отметил, что текст соответствует критериям, то в следующий раз ребёнок сделает работу неохотно и формально. Зачем стремиться получать отклик от преподавателя относительно своей текущей деятельности, если обратная связь несоизмерима затраченным усилиям? Описанная взаимосвязь подтверждается современными эмпирическими исследованиями. Так, например, Э. Тиммерман и К. Крюпке установили, что объяснение ($d = 0,66$) и исправление ($d = 0,73$) гораздо эффективнее, чем предоставление ученику правильного ответа ($d = -0,11$) [18, с. 73]. Исследование Й. Лоу, Ф. Абрами и С. Д'Аполлония также доказало, что чем сложнее задание, тем больше эффект от его анализа, в отличие от заданий средней и низкой сложности ($d = 0,13$, $d = -0,34$, $d = -0,57$, соответственно) [16, с. 449].

4. Обратная связь направлена на личностный уровень (похвала или порицание), но не даёт анализа самого процесса деятельности. Такое воздействие редко бывает эффективным, так как при возможной неудаче ученика может пострадать непосредственно его самооценка. Если предоставленная ранее обратная связь была дана сугубо в виде похвалы или порицания личности, то в следующий раз ребёнок будет либо ожидать комментария по поводу своего превосходства, либо опасаться унижения. В обоих случаях ученик может перестать прилагать усилия для достижения наилучшего результата. Грамотно выстроенная обратная связь направлена на корректировку процесса деятельности, поиск ответов на вопросы о том, чего следует избегать в дальнейшей работе, а что получилось хорошо, без оценки личности ребёнка.

Подтверждением этого тезиса служит исследование Э. Деци, Р. Кестнера и Р. Райа-

на, которые изучали различные поощрительные знаки (наклейки). Ученики не воспринимали эти награды как обратную связь, так как они не содержали конкретной информации о выполненных заданиях. В своём метаанализе исследователи демонстрируют отрицательную взаимосвязь между внешним вознаграждением, внутренней мотивацией и качеством выполнения задания ($d = -0,34$). Также было замечено, что обратная связь, которая была дана контролирующим способом (ученик выполнил определённое задание так, как учитель велел его сделать), имеет очень низкий размер эффекта ($d = -0,78$) [11, с. 627]. Внешнее вознаграждение уменьшает мотивацию и саморегуляцию, приводит к конкуренции и контролю.

В своей работе Хэтти приводит выводы исследователей М. Харриса и Р. Розенталя, утверждающих, что *содержание обратной связи* имеет большее значение, чем её частота. Можно неоднократно использовать такие выражения, как «правильно», «молодец», «плохо» или «неверно», но они не дадут информации о том, над чем нужно размышлять и в каком направлении двигаться в следующий раз [14, с. 91]. Такая обратная связь направлена, скорее, на внешнюю мотивацию ученика, мало затрагивая внутреннюю. Гораздо важнее показать, что ученик может успешно двигаться дальше, покоря всё новые и новые вершины. Если он разобрался с видами средств образной выразительности, то это не значит, что нужно остановиться на данном этапе, — можно находить конкретные тропы в тексте или использовать их в собственном словесном творчестве. Главное, дать ученику такую возможность.

Также представляет интерес исследование Э. Клюгера и Э. Де Ниси, в котором выяснилось, что обратная связь более результативна, когда она сообщает о правильных, а не о неправильных ответах и акцентирует внимание на изменениях в привычной деятельности [15, с. 254]. Например, ученик понял, как искать границы причастного оборота после многих неудачных попыток. Учителю со своей стороны стоит проанализировать, какой способ работы с предложением помог ученику, и сделать акцент на том, что этот метод продуктивен и заслуживает внимания.

Проблемы, влияющие на качество обратной связи

Следует отметить, что обратная связь — всегда обоюдный процесс. Недостаточным будет грамотное предоставление обратной связи, идущей от учителя, следует удостовериться, что она принята и осознана учеником. При анализе опроса обучающихся и педагогов, проведённого Д. Карлессом, выяснилось следующее: около 70% учителей заявили, что они часто или всегда дают обратную связь с целью улучшения учебных результатов, тогда как с таким утверждением согласилось только 45% учеников [8, с. 219]. Также учёный отмечает проблему неясности комментариев проверяющего применительно к учебному процессу в высшей школе: по мнению студентов, отклик преподавателя сложен для понимания и не содержит конкретных рекомендаций о том, как студенту следует действовать дальше. Комментарии преподавателя зачастую слишком кратки и однозначны, на их основании невозможно понять, что в работе сделано не так [9, с. 395]. Эта тенденция отмечается и в статье М. Л. Курьян: «Преподаватель предоставляет учащимся обратную связь по итогам проделанной работы в виде оценивания и комментариев-корректировок, которые, однако, не имеют эффективного воздействия на адресатов» [3, с. 58]. Простая отметка по завершении контрольной или письменные исправления в работе ученика не будут играть ощутимой роли в индивидуальном прогрессе. К сожалению, если мы посмотрим на систему проверки работ обучающихся со стороны учителей и преподавателей, мы поймём, что они не обладают достаточными ресурсами, чтобы дать качественную обратную связь всем своим подопечным. Следовательно, необходима разработка инструментария, который позволит быстро и продуктивно дать обратную связь ученику и получить от него отклик о сложностях, возникающих в ходе работы, либо о его идеях и открытиях.

Итак, одной из основополагающих причин, по которой процесс получения обратной связи учителем от ученика и учеником от учителя затруднён, можно назвать несформированность культуры образовательного диалога в рамках процесса обучения. Формальный диалог, организованный посред-

ством письменных комментариев и отметок, выставленных по итогу выполнения работы, не может быть назван продуктивной обратной связью.

Организация процесса обучения, основанного на продуктивном применении принципа обратной связи

Выстраивание отношений, в которых учитель лишь направляет учеников в рамках изучения темы или модуля, требует пересмотра системы работы с материалом и оценивания его усвоения, а также выход общения ученика и учителя за рамки контроля письменных работ. Зарубежные исследователи предлагают следующие способы организации обратной связи.

1. Комплексные задания

Одним из вариантов контроля не только над знаниями, но и над уровнем сформированности метапредметных умений может стать деление любого задания (проекта, эссе, практической работы) на блоки. По прохождении каждого из них учитель предоставляет комментарии, позволяющие ученикам не только понять, насколько верно они выполнили часть работы, но и оценить, что им надо сделать, чтобы задачи следующего блока были достигнуты более успешно [9, с. 402]. Комментарии для таких комплексных заданий должны принципиально отличаться от обычных учительских пометок тем, что их целью становится помощь в выполнении работы, а не формальное указание на ошибочные действия. Оптимизация временных затрат учителя на подобную работу происходит за счёт того, что часть комментариев может быть дана в устной форме по мере работы учеников над проектом (при работе в классе). Положительный эффект, отмеченный теми учителями, которые используют данную систему в своей работе, нивелирует затраты на исправление тех недостатков, которые появятся в итоговом варианте работы.

2. Критериальное самооценивание и взаимооценивание

Контроль над выполнением этапов работы могут взять на себя сами школьники. Чтобы успешно организовать такое взаимодействие,

нужно давать ученикам возможность работать в группах, где будет организована самопроверка для всех участников, взаимопроверка в рамках группы и рефлексия о работе команды от одноклассников. Таким образом, запрос на обратную связь будет поступать не только к учителю, но и к другим ученикам, что существенно расширит возможности для анализа собственной деятельности. Однако работа групп предполагает наличие критериев для проверки успешности выполнения собственной работы и работы одноклассников (устной или письменной). Выбор критериев и есть тот механизм, который позволит направить деятельность учеников в продуктивное русло: они задают ту планку, к которой нужно стремиться для достижения оптимального результата, служа ориентиром. Критерии могут быть разработаны совместно с учениками и корректироваться в процессе работы. Таким образом, технология критериального оценивания становится инструментом для обратной связи.

3. Вопросы, направленные на анализ материала или контроль этапов выполнения работы. Вопросы с пропусками

Работа над темой может строиться посредством формулирования вопросов, помогающих, с одной стороны, глубже понять тему, а с другой стороны, показывающих, как можно сделать собственное обучение более успешным. Это могут быть вопросы, относящиеся к стадиям выполнения работы: «Все ли пункты намеченного плана ты выполнил?», «Логичен ли в твоей работе переход между этими пунктами?», а также вопросы, позволяющие соотнести разные аспекты темы: «Как взаимосвязаны эти явления? Как будет работать этот прибор, если условия изменятся?»

Эффективная обратная связь должна отвечать интересам учащихся, а не учителей [9, с. 403]. Она базируется на принципах конкретности, своевременности и последовательности [12, с. 1]. Это значит, что вышеуказанные комментарии к работам обладают воздействующей силой только тогда, когда они понятны ученикам и соотносятся с теми аспектами, которые были разобраны предварительно в ходе изучения материала. Хаотичность

при оценивании работ увеличивает шансы на то, что и учебный материал будет воспринят учениками бессистемно.

При этом любые суждения об успешности выполнения задания могут стать ключом к дальнейшей работе. Для любого типа ответов (презентация, доклад, сочинение, лабораторная работа) должна быть единая система требований. Но анализ выполнения этих требований станет шагом к формированию навыка только тогда, когда из раза в раз учитель или сами ученики будут обращать внимание на то, насколько успешно выполнено задание по сравнению с предыдущей попыткой, какие пробелы в знаниях удалось восполнить. Итальянские исследователи Даниэлла Казираги и Бьянка Санторини отмечают, что обратная связь информирует студента и преподавателя об успехе в достижении ранее поставленных целей обучения [10, с. 165].

Хорошей практикой для формирования навыка самооценки и саморазвития в рамках предоставления обратной связи могут быть названы вопросы с пропусками при анализе работ [12, с. 43].

- В этой части работы ты уделил внимание _____, соотнёс ли ты эту информацию с данными о _____.
- Мы рассматривали явление _____ в связи с _____. Учёл ли ты эту взаимосвязь при работе с _____?
- Можно ли по-другому объяснить влияние _____ на процесс роста?

С одной стороны, такие вопросы позволяют учащимся более осознанно посмотреть на проделанную работу и при необходимости внести в неё изменения (при поиске ответа). С другой стороны, они помогут сделать акцент на важные аспекты темы (при заполнении пропусков) и систематизировать материал. Учитель может заготовить перечень вопросов на целый раздел или модуль, внося в них коррективы в зависимости от потребностей учеников. Обратная связь, предоставленная таким образом, отвечает двум важным критериям: она способствует размышлению над темой и стимулирует изменение действий по работе над ней, что и является процессом обучения [10, с. 1].

4. Обратная связь для разных уровней когнитивной сложности

Португальские исследователи Вера Монтейру, Каролина Карвалью и Натали Нобрега Сантос отмечают, что обратная связь должна работать на разных уровнях когнитивной сложности, чтобы обеспечить развитие учеников:

- корректирующая обратная связь (уровень задачи и продукта);
- обратная связь как предоставление способов обработки задач и подсказок для поиска информации, чтобы учащиеся могли разрабатывать свои собственные стратегии обучения (уровень процесса работы над заданием);
- обратная связь как предоставление учащимся информации, которая позволит им повысить свою компетентность для контроля за обучением и прогрессом (уровень саморегуляции).

Рассмотрим учебную ситуацию: ученикам необходимо изучить правило правописания суффиксов причастий, которое является многоаспектным и требующим хорошего уровня теоретической и практической подготовки. На начальном этапе учитель отмечает, насколько успешно ученики применяют способы действия, которые они разобрали совместно, на языковом материале, в котором суффиксы распределены по типам. Далее учитель предлагает самостоятельную или групповую работу с неструктурированным языковым материалом (в нём встречаются слова на разные аспекты правила) и отмечает, как справляются с ним разные ученики. В зависимости от успешности выполнения задания преподаватель даёт рекомендации по способам действия, анализирует возникающие трудности и даёт возможность поработать с заданиями другого типа. При этом вся работа строится вокруг целей, которые были проговорены совместно с учениками в начале работы над темой. Теперь учитель может напомнить ребятам о них и предложить свериться со своими достижениями.

Такая обратная связь является высокоинформативной и поэтому способствует улучшению образовательных результатов [17, с. 1].

5. Практика применения стратегии TAG

Для того чтобы обратная связь была позитивна и конструктивна, а значит мотивировала человека продолжать работать, можно использовать стратегию обратной связи TAG [4, с. 250]. Такая стратегия предлагает учителю, или однокласснику, или группе одноклассников проанализировать работу ученика или группы учеников по трём позициям:

- моменты, которые понравились в работе;
- вопрос, который можно задать по любому аспекту работы;
- идея, которую можно предложить для продолжения продуктивной работы.

Эти позиции отражают действия TELL, ASK, GIVE: расскажи, спроси, предложи.

При видимой простоте применения правила его практическое воплощение может вызывать трудности как у учеников, так и у учителей. Этот факт был подтверждён в ходе проведения мастер-класса для педагогов, проходившего в Екатеринбурге в апреле 2022 года. Участникам было предложено дать друг другу обратную связь на хокку, сочинённые ими в ходе мастер-класса, и ответить на вопросы анкеты о целесообразности использования стратегии TAG.

Участники выделили следующие риски применения правила:

- видимость только положительных результатов работы;
- негативизм со стороны некоторых учеников;
- неумение давать корректную обратную связь;
- сложности в формулировании ответов по некоторым позициям правила (неумение задавать вопросы, трудности с выделением новой идеи);
- формализация обратной связи.

Выделение таких рисков закономерно и для других стратегий обратной связи. Рассмотрим несколько тезисов, опровергающих указанные опасения.

Правило не предполагает обсуждения только положительных сторон работы. Наоборот, правильно поставленные вопросы помогут увидеть, над чем можно ещё поработать,

какие аспекты работы спорны, требуют доработки, уточнения.

Добиться того, чтобы ученики предоставляли друг другу конструктивную критику, не переходя на личности и избегая формальных ответов, действительно очень сложно. Но целенаправленное формирование культуры образовательных отношений приведёт к тому, что ученики будут понимать, зачем они дают друг другу обратную связь.

Неумение задать вопрос по работе или предложить идею — это трудности, возникающие на начальном этапе внедрения стратегии. При дальнейшей планомерной работе ученики всё более чётко будут видеть критерии, на которые нужно обращать внимание при оценке, и использовать их для своих высказываний. Таким образом, применение правила не только позволит сделать работу конкретного ученика более качественной, но и поможет развить мышление, внимание других учащихся. В дальнейшем они смогут произвольно формулировать такие же суждения применительно и к своей работе.

Знание критериев, по которым выполняется работа, — важнейший элемент любой стратегии обратной связи. Невозможно объективно оценить то, что сделано по неизвестным тебе правилам. Следует отметить, что качественно выполнить какую-либо работу, не зная, какие её элементы являются обязательными, значимыми при оценке, весьма затруднительно и в итоге непродуктивно.

Эти утверждения подчёркивают, что применение стратегии TAG не должно базироваться только на желании похвалить ученика. Но стремление научить школьников многопланово рассматривать свою и чужую работу даст плоды: будет развиваться критическое мышление, регулятивные навыки, повысится продуктивность командной работы.

Заключение

В ходе обзора зарубежных исследований в области обратной связи были установлены следующие факты: наличие сложных амбициозных целей повышает потребность учеников в обратной связи. Обратная связь,

представленная «по запросу» от учеников, делает процесс обучения более успешным, и чем быстрее она будет дана, тем более видимыми станут результаты. Обратная связь, затрагивающая внешнюю, а не внутреннюю мотивацию ученика, ориентированная на личностный уровень и не направленная на анализ процесса деятельности, редко бывает полезной и эффективной.

Анализ современных фактов об обратной связи в образовании позволил выделить препятствия, возникающие при предоставлении обратной связи от учителя к ученику. Они состоят в неясности формулировок и в отсутствии указаний на то, как можно достигнуть лучшего результата. Понимание обратной связи как диалога помогает выстроить верный вектор развития учебных интенций школьников.

Также были отмечены конкретные методические приёмы, которые могут быть использованы для продуктивного применения принципа обратной связи: использование комплексных заданий, предоставление чётких критериев для самооценки и взаимооценки, формирование системы вопросов для анализа учебной деятельности. Все эти способы предоставления обратной связи могут быть раскрыты на разных уровнях когнитивной сложности и дать ученику тот объём информации о его работе, который может способствовать прогрессу не только в изучении учебной дисциплины, но и в формировании метанавыков.

Обсуждение

Коммуникация, в рамках которой ученик смог бы понять, в чём он ошибается и как он может сделать свою работу более качественной, необходима, чтобы знания были усвоены и ребёнок научился с ними работать и их применять. Эта коммуникация и является обратной связью, а лакуна между имеющимися результатами и результатами, к которым нужно стремиться, и есть повод для начала общения между учеником и учителем.

Неопределённость критериев эффективного педагогического общения — одна из причин, по которой достаточно сложно найти конкретные методические рекомендации, которые позволили бы более успешно

организовать сотрудничество между учителем и учеником. Система российского образования оставляет в стороне развитие компетенций учителя в области коммуникации с учениками (feedback literacy), и поиск индивидуального подхода к ребёнку становится той зоной, в которой ключевую роль играют педагогическое мастерство учителя, его личностные качества и уровень его владения «мягкими навыками», но не соответствие профессиональному стандарту.

Систематическое внедрение эффективных практик обратной связи в коммуникацию между учителем и учеником в российских школах и его анализ может стать перспективным эмпирическим исследованием. Его результаты позволят показать актуальность feedback literacy в ряду профессиональных компетенций учителя, а также оценить степень влияния обратной связи на повышение не только предметных, но и метапредметных результатов школьников. □

Список использованных источников:

1. Азбель А. А., Илюшин Л. С., Морозова П. А. Обратная связь в обучении глазами российских подростков // Вопросы образования. 2021. № 1. С. 195–212.
2. Корнев А. А. Обратная связь в обучении и педагогическом общении // Rhema. Рема. 2018. № 2. С. 112–127.
3. Курьян М. Л. Проблема диалога между участниками образовательного процесса в ситуации предоставления преподавателем обратной связи // Вестник Мининского университета. 2017. № 3 (20).
4. Фишер Д., Фрей Н., Хэтти Д. Учим в любых условиях: Онлайн-образование на каждый день / Дуглас Фишер, Нэнси Фрей, Джон Хэтти: перевод Анна Соловьёва. М.: Альпина Паблишер, 2021. 300 с. ISBN 978–5–9614–2814–8.
5. Чеснокова Е. Н. Структура и функции развивающего диалога в образовании / Е. Н. Чеснокова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2005. Т. 5. № 12. С. 71–83.
6. Askew S. Feedback for Learning. Part 1. Askew, S. & Lodge, C.-Gifts, ping-pong and loops linking feedback and learning. 2000. P. 1–18.
7. Bernard R. M. et al. The Effects of Synchronous and Asynchronous Distance Education: A Meta-Analytical Assessment of Simonson's «Equivalency Theory» // Association for Educational Communications and Technology. 2004. P. 102–109.
8. Carless D. Differing perceptions in the feedback process // Studies in higher education. 2006. Т. 31. № 2. P. 219–233.
9. Carless D., Salter D., Yang M., Lam J. Developing Sustainable Feedback Practices // Studies in Higher Education. Vol. 36. 2011. № 4. P. 395–407.
10. Casiraghi D., Santolini B. Enhancing the practice of feedback through arts: an integrated open strategy // 6th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'20). Editorial Universitat Politècnica de València, 2020. №. 30–05–2020. С. 165–172.
11. Deci E. L., Koestner R., Ryan R. M. A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation // Psychological bulletin. 1999. Т. 125. №. 6. P. 627–668.
12. Edgerly H., Wilcox J., Easter J. Creating a positive feedback culture // Science Scope. 2018. Т. 41. №. 5. С. 43–49.
13. Hattie J. C. Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London & New York: Routledge, Taylor & Francis Group (пер. с англ. Н. В. Селивановой. М.: Национальное образование, 2017. 489 p.
14. Harris M. J., Rosenthal R. Four factors in the mediation of teacher expectancy effects. The social psychology of education: Current research and theory. Cambridge: Cambridge University Press. 1986. P. 91–114.
15. Kluger A. N., DeNisi A. The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory // Psychological bulletin. 1996. Т. 119. № 2. P. 254–284.
16. Lou Y., Abrami P. C., d'Apollonia S. Small group and individual learning with technology: A meta-analysis // Review of educational research. 2001. Т. 71. № 3. P. 449–521.
17. Monteiro V., Carvalho C., Santos N. N. Creating a Supportive Classroom Environment Through Effective Feedback: Effects on Students' School Identification and Behavioral Engagement // Front. Educ. 6: 661736. 2021. P. 1–14.
18. Timmerman C. E., Kruepke K. A. Computer-assisted instruction, media richness, and college student performance // Communication Education. 2006. Т. 55. № 1. P. 73–104.

References:

1. Azbel A. A., Ilyushin L. S., Morozova P. A. Obratnaya svyaz' v obuchenii glazami rossijskih podrostkov //Voprosy obrazovaniya. 2021. № 1. S. 195–212.
2. Korenev A. A. Obratnaya svyaz' v obuchenii i pedagogicheskom obshchenii //rhema. Rema. 2018. №. 2. C. 112–127.
3. Kur'yan M. L. Problema dialoga mezhdru uchastnikami obrazovatel'nogo processa v situacii predstavleniya prepodavatelem obratnoj svyazi //Vestnik Mininskogo universiteta. 2017. №. 3 (20).
4. Fisher D., Frej N., Hetti D. Uchim v lyubyyh usloviiyah: Onlajn-obrazovanie na kazhdyj den' / Duglas Fisher, Nensi Frej, Dzhon Hetti: perevod Anna Solov'eva. M.: Al'pina Pablisher, 2021. 300 s. ISBN 978–5–9614–2814–8.
5. Chesnokova E. N. Struktura i funkcii razvivayuyu

- shchego dialoga v obrazovanii / E. N. Chesnokova // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena. 2005. T. 5. № 12. S. 71–83.
6. Askew S. Feedback for Learning. Part 1. Askew, S. & Lodge, C.-Gifts, ping-pong and loops linking feedback and learning. 2000. R. 1–18.
 7. Bernard R. M. et al. The Effects of Synchronous and Asynchronous Distance Education: A Meta-Analytical Assessment of Simonson's «Equivalency Theory» // Association for Educational Communications and Technology. 2004. P. 102–109.
 8. Carless D. Differing perceptions in the feedback process // Studies in higher education. 2006. T. 31. № 2. P. 219–233.
 9. Carless D., Salter D., Yang M., Lam J. Developing Sustainable Feedback Practices // Studies in Higher Education. Vol. 36. 2011. № 4. P. 395–407.
 10. Casiraghi D., Santolini B. Enhancing the practice of feedback through arts: an integrated open strategy // 6th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'20). Editorial Universitat Politècnica de València, 2020. №. 30–05–2020. S. 165–172.
 11. Deci E. L., Koestner R., Ryan R. M. A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation // Psychological bulletin. 1999. T. 125. № 6. P. 627–668.
 12. Edgerly H., Wilcox J., Easter J. Creating a positive feedback culture // Science Scope. 2018. T. 41. № 5. S. 43–49.
 13. Hattie J. C. Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London & New York: Routledge, Taylor & Francis Group (per. s angl. N. V. Selivanovoj. M.: Nacional'noe obrazovanie, 2017. 489 p.
 14. Harris M. J., Rosenthal R. Four factors in the mediation of teacher expectancy effects. The social psychology of education: Current research and theory. Cambridge: Cambridge University Press. 1986. P. 91–114.
 15. Kluger A. N., DeNisi A. The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory // Psychological bulletin. 1996. T. 119. № 2. P. 254–284.
 16. Lou Y., Abrami P. C., d'Apollonia S. Small group and individual learning with technology: A meta-analysis // Review of educational research. 2001. T. 71. № 3. P. 449–521.
 17. Monteiro V., Carvalho C., Santos N. N. Creating a Supportive Classroom Environment Through Effective Feedback: Effects on Students' School Identification and Behavioral Engagement // Front. Educ. 6: 661736. 2021. P. 1–14.
 18. Timmerman C. E., Kruepke K. A. Computer-assisted instruction, media richness, and college student performance // Communication Education. 2006. T. 55. № 1. P. 73–104.