

Содержательная сторона обратной связи в процессе обучения

М.Л. Курьян¹

¹ФГАОУ ВО Национальный исследовательский университет «Высшая Школа Экономики», Нижний Новгород, Россия, e-mail: marialvovnakuryan@yandex.ru
доцент департамента социальных наук, кандидат филологических наук

ORCID ID: 0000-0002-1758-6373

Аннотация

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена возрастанием роли систематической и организованной обратной связи между участниками современного образовательного процесса с его установкой на активное обучение. Несмотря на внимание исследователей к данному фактору, изучение письменной обратной связи от учащихся, адресатом которой является преподаватель, а также последующий отклик преподавателя на полученную обратную связь заслуживает более детального рассмотрения. Цель работы состоит в выявлении степени сформированности у студентов способности к саморегуляции, рефлексии и оцениванию на основе изучения форм обратной связи, предоставленных ими после выполнения группового задания на занятиях по иностранному языку. В качестве методологической концепции была использована модель саморегулируемого обучения Б. Циммермана; для интерпретации данных применялся качественный анализ предоставленных письменно форм обратной. В результате проведенного исследования был определен ряд проблемных областей в саморегуляции студентов: непоследовательность оценивания компонентов-составляющих деятельности и тотальной оценки всей деятельности; недостаточная степень организованности при работе с формами обратной связи; несформированность умения осмыслять учебный опыт и выделять сильные и слабые стороны как своей деятельности, так и одноклассников, а также проектировать будущую деятельность. Намечены пути корректировки преподавателем данных проблем. Полученные результаты подчеркивают значимость «декодирования» преподавателем форм обратной связи и позволяют повысить качество образовательного процесса за счет выстраивания истинно диалогических отношений между его участниками и развития метакогнитивных умений студентов.

Ключевые слова: обратная связь, высшее образование, саморегуляция в обучении, рефлексия, оценивание, педагогические методы и технологии.

Students' feedback: messages and implications

M.L. Kuryan¹

¹National Research University Higher School of Economics, Nizhny Novgorod, Russia
e-mail: marialvovnakuryan@yandex.ru

ORCID 0000-0002-1758-6373

Abstract

Active learning increases the role of organized and systematic feedback between all the stakeholders of modern education. Although this factor has been given considerable attention in the literature, the study of written feedback from students and the subsequent response of the teacher deserves closer investigation. This research reveals – on the basis of feedback forms analysis – the level of development of students' competences of self-regulation, reflection and evaluation. Zimmerman's model of self-regulated learning was used as theoretical premises of the paper; qualitative analysis was employed for data interpretation. The study helped to identify a range of problematic areas in students' self-regulatory processes in learning including,

- inconsistencies in the evaluation of performance aspects and the performance in total;
- organisational issues concerning the use of the feedback form;

- underdeveloped reflective skills (difficulty in analysing the educational experience critically and understanding how to use it in the future performance).

The article discusses ways to address these problems on the part of the teacher. The findings show the importance of learners' feedback for the teacher as an indicator of their metacognitive skills development. Close attention must be paid to students' responses, their "decoding" and acting upon them help establish dialogic relations between the participants of the educational process, thus, increasing the quality of educational experience.

Keywords: feedback, higher education, self-regulated learning, reflection, evaluation, pedagogic methods and technologies.

Введение

Актуальность проблемы

Современная образовательная парадигма отвечает, прежде всего, принципам гуманизации и индивидуализации образовательного процесса, закладывающим основу активного обучения. Внимание к личности обучаемых и их персональному опыту, связанному с получением высшего образования, способствует переосмыслению таких «рутинных» процессов, как организация учебной программы, подача материала, выстраивание отношений педагог-студент, оценивание образовательного опыта. Важным индикатором качества содержательных компонентов высшего образования и одновременно средством данную качественность повысить становится обратная связь, осуществляемая между всеми «агентами» образовательной системы.

Обратная связь между участниками образовательного контекста как организованный и выстроенный процесс позволяет налаживать конструктивную коммуникацию, использовать элементы «открытой программы», добиваться прогресса в преподавании и в обучении, повышать уровень вовлеченности студентов в учебный процесс, положительно воздействовать на удовлетворенность учебной, способствовать личностному росту учащихся.

Проблема обратной связи в образовании получила достаточно широкое освещение в социально-педагогических, психологических исследованиях, большинство из которых сконцентрировано на изучении обратной связи, предоставляемой преподавателем студентам (Price, Handley, Millar & O'Donovan, 2010; Dodds, Osmond & Elliott, 2001); учащимися друг другу (Liu & Carless, 2006; Falchikov, 2001), учащимся самому себе (McKevitt, 2016; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Однако изучение обратной связи от учащихся по итогам проделанной групповой работы, адресатом которой является преподаватель, а также последующий отклик преподавателя на полученную обратную связь заслуживает более пристального рассмотрения, так как влияние данных «учебных событий» на деятельность и педагога, и студентов трудно переоценить.

Анализ литературы

Термин «обратная связь» (англ. **feedback**) берет начало из области программирования и в самом широком смысле означает подачу сигнала на вход системы, являющегося пропорциональным ее выходному сигналу. В данном толковании акцент делается на коммуникативном обмене между отправителем сигнала и его получателем. Перевод глагола «feed» с английского означает «кормить», «питать» – то есть информационный обмен приобретает метафорический смысл подпитки. Таким образом, даже номинация обсуждаемого явления отражает значимость ответной реакции как жизненно необходимой. Однако смысл, вкладываемый в данный концепт в настоящее время, выходит за рамки простой обратной реакции. Обратная связь в образовательной системе, являясь следствием учебной деятельности (Hattie

& Timperley, 2007), помимо информационной насыщенности (Ovando, 1994), обладает трансформирующим потенциалом, а также может способствовать «когнитивному, техническому и профессиональному развитию личности» (Archer, 2010, p. 102). Следовательно, центральной функцией обратной связи (наряду с коррективкой, поддержкой, диагностикой, «эталонным» оцениванием) является отсроченное во времени личностное развитие (Price et al., 2010, p. 5).

Способность обратной связи быть генератором «обратной связи с прогнозированием» (англ. «feedforward») единодушно отмечается исследователями (Hattie & Timperley, 2007; Orsmond, Maw, Park, Gomez & Crook, 2013; Price et al., 2010). Ценность обратной связи заключается не столько в том, что она фокусируется на результате состоявшейся деятельности, то есть на прошлом, сколько ее нацеленность на будущее (Goldsmith, 2003). Следовательно, респонсивная информация должна соединять в себе и ретроспективный, и перспективный элемент (Sadler, 2010), что дает ей обучающий потенциал – данная информация должна быть «услышана» и учтена для будущей деятельности (Carless, 2007). Эффективной обратная связь может считаться, если информация, содержащаяся в ней, приводит к положительному и желаемому развитию (Archer, 2010, p. 102).

Обратная связь от преподавателя по поводу выполненного студентами задания является наиболее привычной учебной практикой; однако для истинно активного обучения, нацеленного на развитие личности учащихся, обратная связь, предоставляемая студентами преподавателю, должна иметь не меньшее значение. Одним из способов реализации такой деятельности выступает групповая работа. Учащимся необходимо как можно раньше дать возможность работать в малых группах-коллегальных сообществах и активно участвовать в обмене обратной связью (Blair & McGinty, 2013; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006), так как это позволит им развивать навыки организации собственного обучения и брать на себя больше ответственности за процесс оценивания, осуществляемый преподавателем, одноклассниками, самостоятельно (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Другими словами, рассматриваемые учебные действия могут способствовать развитию саморегуляции в обучении.

Саморегуляция представляет собой степень активности и самоконтроля участников образовательного процесса в рамках собственного обучения и выступает одним из центральных акцентов образовательной практики, закладывая основу проактивной позиции по отношению к образовательному процессу (Zimmerman, 2002, p. 65-66). Данная поведенческая стратегия становится возможной при условии, что у индивида сформирована осознанность учебных действий, способность анализировать их этапы и оценивать самоэффективность, то есть регламентировать собственное поведение и управлять им. Другими словами, между развитостью метакогнитивных умений и саморегуляцией существует тесная взаимозависимость.

Б. Циммерман (2002) выделяет три фазы саморегулируемого обучения: это – «пред-фаза», включающая анализ учащимися задания и собственных мотивационных установок; этап самоконтроля и наблюдения, применяемых во время выполнения задания; и «пост-фаза» – осмысление проделанной работы. Данные фазы образуют циклическое единство – однако, именно финальная фаза, связанная с рефлексией, внутренней обратной связью, будет во многом закладывать фундамент «пред-фазы» последующей академической деятельности.

Рефлексия по поводу сильных/ слабых сторон личностных поведенческих паттернов обуславливает стремление к их возможной корректировке и/ или развитию. Именно личностные преобразования в лучшую сторону становятся важнейшим итогом данного процесса (Harvey, Coulson & McMaugh, 2016). Рефлексия, в свою

очередь, включает процедуры самооценивания, а также оценивания партнеров по обучению – одноклассников (Evans, 2013; Angelo & Cross, 1993).

С возрастом популярность активного обучения – ориентированного на студента, использующего принципы проблемного и поискового обучения и, как следствие, такие типы заданий, как проектная работа, дебаты, групповая дискуссия (другими словами, коллаборативное обучение) – становится принципиально важным развить у студентов умение оценивать собственную работу и работу команды, осуществлять самоанализ относительно степени достижения поставленных целей, собственного вклада и вклада других участников группы в совместную работу и прогнозировать будущую деятельность – с учетом критического разбора осуществленной работы. Инструментом для этого может стать форма обратной связи, предлагаемая учащимся по завершении групповой работы. Таким образом, в обратной связи, обеспечиваемой учащимися, должны отразиться результаты рефлексии (по поводу как осуществленной учебной деятельности, так и будущей), оценивания и самооценивания. Очевидно, что речь идет о метауровне обработки информации, формирующей основу саморегуляции образовательной деятельности.

Настоящее исследование ставит целью проанализировать содержательную сторону обратной связи, предоставляемую студентами после выполнения группового задания на занятиях по иностранному языку – другими словами, понять, как преподаватель может «декодировать» ее, определив, насколько у студентов сформирована способность к рефлексии, оцениванию и саморегуляции и, при необходимости, скорректировать выявленные проблемы.

Материалы и методы

Для реализации поставленной цели был проведен качественный анализ предоставленных письменно форм обратной связи с последующим обобщением полученной информации. Респондентами являлись 45 студентов (3 языковых группы) 1 курса, изучающие английский язык для общих целей. Учащиеся в составе мини-групп (по 3-4 человека) участвовали в групповой аудиторной дискуссии, которая была направлена на совместный поиск ответа на проблемный вопрос по изучаемой теме. Основной «языковой» целью являлось применение лексико-грамматического тематического материала в ситуации, максимально приближенной к жизненной; среди «над-языковых» целей выделялись развитие активности, толерантности к иной точке зрения, способности управлять диалогом, находить компромисс. Учащимся предоставлялись дополнительные информационные ресурсы для самостоятельной проработки дома. Состав мини-групп, а также руководитель группы определялись заранее.

Перед началом дискуссии в аудитории преподаватель обсуждал и уточнял с учащимися (в основном, в формате вопросно-ответной беседы и брейнсторминга) совокупность целей, которые должны были быть достигнуты в процессе групповой работы и критерии для последующего оценивания качества выполняемого задания. Необходимость данного этапа для эффективности обратной связи подчеркивается рядом исследователей (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Archer, 2010). Кроме того, обозначались правила поведения в мини-группах и устанавливался временной лимит для обсуждения. В течение непосредственной групповой работы преподаватель выполнял функцию наблюдателя и фиксатора языковых и неязыковых коммуникативных паттернов участников. По завершении дискуссии представитель каждой мини-группы должен был выступить с кратким сообщением, обобщающим результаты командной работы.

В заключение, студентам предлагалось заполнить форму обратной связи относительно выполненной групповой работы. Данная форма была разработана с опорой на ряд источников (Angelo & Cross, 1993; Teacher – WrittenEduware). В ней по пятибалльной шкале учащийся должен был оценить собственную деятельность в процессе групповой дискуссии и результаты деятельности членов группы. Рубрики для оценивания касались следующих характеристик групповой деятельности: участие в групповой дискуссии, предложение полезных идей, уровень подготовленности к дискуссии, объем выполненной работы, качество выполненной работы, помощь группе в концентрации на задании. После таблицы оценивания предлагалось ответить на три вопроса: Что Вам особенно понравилось в совместной групповой работе? Что бы хотелось изменить в работе группы в следующий раз? Что бы Вы изменили в своей собственной работе в группе в следующий раз? Все рубрики и вопросы были сформулированы на английском языке.

Таким образом, в предложенной форме обратной связи рефлексия по поводу выполненного задания была связана с самооцениванием, оцениванием одноклассников и касалась анализа плюсов и минусов состоявшегося учебного события, а также прогнозирования того, как учет недостатков может улучшить групповую работу в будущем.

Результаты

В результате анализа форм обратной связи было выявлено несколько проблемных областей, которые требуют определенной проработки и корректировки со стороны преподавателя.

Во-первых, оценивание студентами компонентов-составляющих осуществленной деятельности и тотальная оценка групповой работы зачастую являлись непоследовательными, не представляя собой целостной картины. Например, по критерию «подготовка к групповой дискуссии» выставлялась оценка «отлично» всем членам группы, при этом в комментариях относительно того, что бы студенту хотелось изменить в следующий раз в групповой работе, предлагался ответ: «Я хотел бы, чтобы члены группы лучше подготовились». Аналогичная ситуация отмечалась при оценивании по критериям «помощь группе в концентрации на задании» и «предложение полезных идей». Подобные «несовпадения» свидетельствуют о недостаточной сформированности умения оценивания. Данный факт созвучен исследованиям, подтверждающим, что студенты воспринимают задачу самооценивания и оценивания одноклассников как достаточно сложную (Hattie & Timperley, 2007).

Во-вторых, можно говорить о тенденции не вполне ответственного отношения к заданию по предоставлению обратной связи. Не все участники групповой дискуссии предоставили требуемую форму; кроме того, в ряде форм ответы на финальные вопросы были не заполнены. Это, безусловно, отражает организационно-дисциплинарный компонент обучения; однако также свидетельствует о том, что в сознании учащихся элементы активного обучения могут являться чем-то факультативным и мало привычным.

Еще одной проблемной областью стали ответы на последние три вопроса, которые зачастую являлись слишком обобщенными и неспецифичными. Например, отвечая на вопрос «Что Вам особенно понравилось в совместной групповой работе?», предлагались ответы, типа «Все»/ «Ничего»; на вопрос «Что бы хотелось изменить в работе группы в следующий раз?» – «Ничего не хотелось бы менять»; на вопрос «Что бы Вы изменили в своей собственной работе в группе в следующий раз?» – ответ «Не знаю». Несформированное умение анализировать собственный учебный опыт и выделять сильные и слабые стороны как своей деятельности, так и

одного группников, а также проектировать будущую деятельность может свидетельствовать о недостаточной степени осознанного отношения к учебе и, как следствие, слабо развитой саморегуляции.

Для преподавателя анализ форм обратной связи позволил не только выделить «проблемные» зоны, но и принять меры по их корректировке, такие как: обсуждение соотношения отдельных критериев оценивания и отражение их совокупности в финальной оценке; введение дисциплинарных мер для учащихся, не сдавших заполненные формы или сдавшие формы, заполненные не до конца; работа над умением выделить специфические детали в собственном опыте: в процессе вопросно-ответной беседы с учащимися «по следам» состоявшейся групповой работы, а также в рамках последующей работы по обучению другим типам заданий – например, монологической речи, написанию эссе.

Вопросы для обсуждения

Анализ форм обратной связи дал преподавателю представление о степени сформированности у учащихся навыков оценивания, способности и готовности выражать критическое восприятие пережитого «образовательного» события, в целом, серьезности отношения к новому для большинства студентов типу работы на «пост-фазе» выполнения задания. Полученная информация способствовала выявлению ряда проблем в процедуре фиксации учащимися результатов рефлексии и позволила преподавателю «проработать» их со студентами с целью минимизации в будущем.

Очевидно, что форма обратной связи от студентов может решать целый комплекс развивающих и образовательных задач: со стороны студентов – это развитие рефлексии, осознанности, оценивания и самооценивания, критического мышления; ответственности; организованности; умения структурированно «разбирать» положительные и отрицательные стороны осуществленной деятельности. Данные компетенции позволяют выходить на новый уровень обучения – уровень саморегуляции.

Само по себе задание по заполнению формы обратной связи лишь отчасти активизирует данные процессы. Реальную эффективность они могут получить при условии ответной реакции со стороны преподавателя. Именно обратная связь преподавателя на обратную связь от студентов позволяет достичь прогрессивных сдвигов в повышении качества активного образования.

Если студенты в состоянии и научены предоставлять качественную обратную связь – то есть владеют умением критически осмыслить проделанную работу – высока вероятность, что и к обратной связи от преподавателя они будут относиться с большим вниманием, конструктивно и эффективно ее используя (Sadler, 2009). Также стоит отметить, что значимость рассматриваемого умения выходит за рамки вуза, так как оно относится к «мягким умениям» («soft skills»), основообразующим компетенциям профессиональной востребованности и играет важную роль в профессиональной жизни выпускников в вуза.

Перспективным направлением развития намеченной проблемы может быть изучение инструментов скаффолдинга со стороны преподавателя для формирования метакогнитивных умений учащихся, отражаемых в обратной связи. Кроме того, лонгитюдные статистические исследования позволили бы проследить динамику развития саморегуляции студентов.

Комментарий об открытом доступе к данным, этике, конфликте интересов

Данные настоящего исследования получены по итогам проведения групповой аудиторной работы и были предоставлены учащимися в письменном виде. Автором

была составлена сводная таблица всех ответов с целью дальнейшего анализа и выявления проблемных областей при заполнении форм обратной связи, доступ к которой возможно получить через личный запрос.

При работе с полученными данными личная информация (ФИО студентов, номер группы) была исключена.

Конфликт интересов в настоящей работе отсутствует.

References

- Angelo, T. A. & Cross, K. P. (1993). *Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Archer, J. C. (2010). State of the science in health professional education: effective feedback. *Medical education*, 4 (1), 101-108.
- Blair, A. & McGinty, S. (2013). Feedback-dialogues: exploring the student perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38 (4), 466-476.
- Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44 (1), 57-66.
- Dodds, A. E., Osmond, R. H. & Elliott, S. L. (2001). Assessment in problem-based learning: the role of the tutor. *Annals of the Academy of Medicine, Singapore*, 30 (4), 366-370.
- Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of educational research*, 83 (1), 70-120.
- Falchikov, N. (2001). *Learning together; peer tutoring in higher education*. London: RoutledgeFalmer.
- Goldsmith, M (2003). Try feedforward instead of feedback. *Journal for Quality and Participation*, 26(3), 38-40.
- Harvey M., Coulson, D. & McMaugh A. (2016). Towards a theory of the Ecology of Reflection: Reflective practice for experiential learning in higher education. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 13(2), 1-20.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77 (1), 81-112.
- Liu, N. F. & Carless, D. (2006). Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher education*, 11 (3), 279-290.
- McKevitt, C. T. (2106). Engaging students with self-assessment and tutor feedback to improve performance and support assessment capacity. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 13(1). URL: <http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol13/iss1/2/>
- Nicol, D. J. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in higher education*, 31 (2), 199-218.
- Orsmond, P., Maw, S. J., Park J., Gomez, S. & Crook, A. (2013). Moving feedback forward: theory to practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38 (2), 240-252.
- Ovando, M. N. (1994). Constructive feedback: A key to successful teaching and learning. *International Journal of Educational Management*, 8 (6), 19-22.
- Price, M., Handley, K., Millar, J. & O'Donovan, B. (2010). Feedback: all that effort, but what is the effect? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35 (3), 277-289.
- Sadler, D. R. (2009). *Transforming holistic assessment and grading into a vehicle for complex learning. Assessment, learning and judgement in higher education*. Netherlands: Springer.
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35 (5), 535-550.
- Teacher-Written Eduware*. (n. d.). Retrieved from: <http://www.lapresenter.com>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41 (2), 64-70.

Использование традиций физического развития казахского народа в патриотическом воспитании будущих учителей

Зямыль Г. Нигматов¹, Гасангусейн И. Ибрагимов²,
Талант Д. Бимаханов³, Ильдар Т. Хайруллин⁴

¹Университет управления «ТИСБИ», Казань, Россия, e-mail: nzg-ural@mail.ru

ORCID.org/0000-0001-8199-9810

²Казанский национальный исследовательский технологический университет, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия, e-mail: guseinibragimov@yandex.ru

ORCID.org/0000-0002-3506-0754

³Кызылординский государственный университет имени Коркыт Ата, Кызылорда, Казахстан, e-mail: talant-bimahanov@mail.ru

ORCID.org/0000-0002-7911-7505

⁴Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казанский государственный энергетический университет, Казань, Россия, e-mail: hairullin_it@mail.ru

ORCID.org/0000-0002-0766-7831

Аннотация

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена тем, что в последние десятилетия все больше усиливается значимость традиционных социокультурных коммуникаций. Объективной потребностью становится необходимость переосмысления социокультурной действительности; перехода к качественно новому уровню отношений между народами, политическими и общественными объединениями, между людьми и, как следствие, переосмысления проблем патриотического воспитания молодёжи. Но патриотическое воспитание немислимо без усвоения исторических народных традиций. Обращение к сложившимся в течение веков традициям целого народа, в данном случае казахского, создает мощную духовно-патриотическую основу, ибо это есть прикосновение к творчеству собственного народа, частью которого каждый человек себя ощущает. Цель данного исследования состоит в разработке методов и организационных форм использования традиций физического развития человека в казахской народной педагогике в патриотическом воспитании будущих учителей. Методологическими подходами к исследованию проблемы являются этнопедагогический, деятельностный, а также подход практической направленности. В статье представлены результаты изучения сущности и содержания патриотизма, методологические основы его воспитания у современной молодёжи; раскрыты патриотическое содержание традиций физического развития в казахской народной педагогике и их потенциал в патриотическом воспитании студенческой молодёжи; выявлены и обоснованы методы и формы использования традиций физического развития в казахской народной педагогике как средства патриотического воспитания будущих учителей в процессе их учебной и внеаудиторной деятельности. Полученные результаты исследования позволяют осуществлять патриотическое воспитание личности будущего педагога не изолированно, а в рамках целостного образовательного процесса вуза. Для этого разрабатывается комплекс дидактических методов и организационных форм, реализующих, одновременно с профессиональным развитием студента, педагогический потенциал традиций физического развития человека казахского народа, ориентированных на формирование патриотических чувств и переживаний молодого человека.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, казахская народная традиция, традиции физического развития, педагогический потенциал, методы, когнитивный критерий, мотивационно-эмоциональный критерий, деятельностный критерий, ценностный критерий, высокий уровень, средний уровень, низкий уровень.