

УДК 378.147

DOI: 10.26795/2307-1281-2017-3-12

М. Л. КУРЬЯН¹

¹Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» Нижний Новгород, Российская Федерация

ПРОБЛЕМА ДИАЛОГА МЕЖДУ УЧАСТНИКАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СИТУАЦИИ ПРЕДОСТАВЛЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ

Аннотация. В статье рассматривается обратная связь от преподавателя, адресованная учащимся по результатам их письменных работ. Обладая значительным развивающим и обучающим потенциалом, обратная связь, однако, зачастую неэффективна, так как не вызывает конструктивных изменений в учебной деятельности студентов. Цель настоящей работы – проанализировать источники типичных трудностей во взаимодействии между преподавателем и студентом, возникающих в ситуации предоставления обратной связи и наметить пути их преодоления посредством выстраивания диалогических отношений. Среди конкретных приемов были выделены: использование обратной связи с «включенным участием»; внимание к организационному аспекту комментариев и их содержательной стороне; работа над метакогнитивными умениями учащихся, необходимыми для интерпретации обратной связи от преподавателя. Применение данных педагогических приемов по повышению действенности обратной связи от преподавателя может положительно влиять на качество образовательного процесса и способствовать возрастанию удовлетворенности студентов как получателей образовательных услуг от вуза.

Ключевые слова: высшее образование, студенческий контингент, обратная связь, диалогические отношения, метакогнитивные умения.

M.L. KURYAN¹

¹National Research University Higher School of Economics, Nizhny Novgorod, Russian Federation

ESTABLISHING DIALOGIC RELATIONSHIPS IN THE EDUCATION PROCESS THROUGH TEACHER'S FEEDBACK TO LEARNERS

Abstract. The paper examines tutors' written feedback to students. Feedback has strong developmental and teaching potential, which is frequently left unrealized, since no or few constructive changes in learners' academic behavior occur. The aim of the present study is to analyze barriers hindering good interaction between the teacher and the learner in feedback giving and -receiving, and outline ways to overcome them through establishing dialogic relationships between the education stakeholders. Among specific pedagogic measures to achieve this the following were proposed: use of “negotiated” feedback at the task outset; focus on organizational and conceptual aspects of the feedback “text”; work on developing metacognitive skills of students necessary to interpret the teacher's message. Employing these tools of enhancing the teacher's

Theory and Methodology of Education

feedback effectiveness is likely to positively affect education process quality and increase learners' overall satisfaction as receivers of educational services.

Keywords: higher education, students, feedback, dialogic relationships, metacognitive skills.

В настоящее время вузы все больше воспринимаются как рыночные субъекты-поставщики образовательных услуг, которые характеризуются, в первую очередь, клиентоориентированностью. Серьезное внимание в образовательной политике уделяется общей удовлетворенности студентов обучением в университете и их положительному восприятию образовательного процесса. Значительное количество масштабных исследований студенческого контингента подтверждает данную тенденцию. К ним относятся проводимые в США «Национальное обследование студенческой вовлеченности» [18], «Студенческий опыт в исследовательском университете» [23]; межвузовский исследовательский проект «Траектории и опыт студентов университетов России», реализуемый Высшей школой экономики [6]; «Национальный опрос студентов», проводимый британскими и шотландскими университетами [25].

Настоящие исследования адресованы, прежде всего, проблеме качества образования и подчеркивают значимость ее восприятия обучаемыми. В наращивании данной качества важная роль отводится диалогичному типу отношений, которые должны установиться между всеми участниками образовательного процесса.

Диалог в образовании является древнейшей формой взаимодействия между учителем и учеником (в качестве примера можно привести сократические диалоги). Во многих теориях обучения именно диалогичные отношения закладывают основу прогресса обучаемого: в частности, идея Выготского о ближайшей зоне развития индивида подчеркивает роль педагога-носителя «экспертного» знания, который через взаимодействие с обучаемым обеспечивает его образовательные сдвиги [1]. Диалогизм в образовании связывается с гуманистической парадигмой и продолжает быть предметом обширного изучения исследователей [7; 8; 2]. Коллаборативный принцип обучения, «открытая» программа, «проблемные» «поисковые» образовательные практики, концепция активного обучения – все эти актуальные установки не могли бы возникнуть без работы над диалоговым компонентом в образовании. Интересно, что существует точка зрения о некоторой чрезмерной увлеченности среди ученых рассматриваемым трендом [5].

Однако, продолжая рассуждения о категории «качества» образования, стоит отметить, что именно диалог позволяет «услышать» студента, 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.

Мощным средством для инициирования и развития диалога между участниками образовательного контекста является обратная связь. Обратная связь выполняет важнейшую коммуникативную роль, устанавливая, поддерживая контакт между образовательными «агентами» и определяя успешность всего образовательного процесса: «Между частотой и характером обратной связи с обучаемыми в учебном процессе и эффективностью, продуктивностью обучения существует объективная, устойчивая, необходимая, существенная связь, являющаяся одной из закономерностей обучения» [4, с. 33].

Термин «обратная связь» (англ. feedback) берет начало из области кибернетики и в самом широком смысле означает подачу сигнала на вход системы, являющегося пропорциональным ее выходному сигналу. При подобном рассмотрении акцент делается на информационном обмене между отправителем сигнала и его реципиентом. Однако смысл, вкладываемый в данный концепт в настоящее время, выходит за рамки простой обратной реакции. Обратная связь в образовательной системе, являясь следствием учебной деятельности [17], помимо информационной насыщенности [20], обладает трансформирующим потенциалом, а также может способствовать «когнитивному, техническому и профессиональному развитию личности» [10, с. 102]. Следовательно, центральной функцией обратной связи (наряду с корректировкой, поддержкой, диагностикой, «эталонным» оцениванием) является отсроченное во времени личностное развитие [21]. Это значит, что ценность обратной связи заключается не столько в том, что она фокусируется на результате состоявшейся деятельности, то есть на прошлом, сколько в ее нацеленности на будущее [16].

При всем многообразии форм обратной связи и ее источников [3; 12], в рамках данной статьи целесообразно остановиться на обратной связи от педагога студенту, передаваемой в письменной форме – как правило, при оценивании письменных текстовых работ.

Актуальность изучения обозначенной области связана с результатами целого ряда исследований, а также практических наблюдений, подтверждающих, что обратная связь студентам чаще всего представляет собой односторонний линейный процесс (являющийся по сути монологом): преподаватель предоставляет учащимся обратную связь по итогам проделанной работы в виде оценивания и комментариев-корректировок, которые, однако, не имеют эффективного воздействия на адресатов [см. 19; 12]. В подобной ситуации диалог как таковой отсутствует, и, соответственно, качественные сдвиги в учебном взаимодействии не происходят или являются слабо выраженными. Цель настоящей работы – проанализировать типичные проблемы, связанные с неэффективным взаимодействием между преподавателем и студентом в ситуации предоставления обратной связи от педагога и рассмотреть пути их преодоления.

Среди проблем в обратной связи от преподавателя студенту можно выделить следующие. Во-первых, это формализованный подход: преподаватель сконцентрирован на оценивании продукта (результата состоявшейся деятельности), созданного учащимися, а не на обозначении перспектив его усовершенствования и роли для решения новых учебных задач [9]. Формализм может проявляться и в слишком кратком, клишированном комментировании работы [15]. В подобной ситуации обратная связь от преподавателя с высокой долей вероятности не будет учитываться учащимися для изменения каких-либо аспектов своей учебной деятельности.

Во-вторых, существуют эмпирические подтверждения негативизма учащихся по отношению к обратной связи от преподавателя, которая для них или не актуальна, так как является отсроченной во времени, или не отвечает ожиданиям, будучи сфокусирована преимущественно на недочетах и слабых местах студенческих работ [13].

Кроме того, обратная связь от преподавателя зачастую не является четкой и понятной для студентов [22; 27; 14]. По замечанию Прайс и др., практически любая обратная связь от педагога требует интерпретации для того, чтобы быть воспринятой студентом адекватно [21]. Как правило, однако, подобной интерпретации не происходит – ввиду

Theory and Methodology of Education

несформированности диалогичных отношений – и, как следствие, рассматриваемый «учебный жанр» не получает должного внимания и заинтересованности со стороны студентов, которые не стремятся учесть данную им обратную связь в своих последующих работах, что означает отсутствие или слабую выраженность у нее обучающего потенциала [24].

Наконец, со стороны учащихся зачастую наблюдается неготовность вступать в содержательный диалог с преподавателем, так как они неспособны критически осмыслить собственную работу и вербализовать результаты само-рефлексии [17; 21]. Данные компетенции связаны с метакогнитивными умениями студентов, лежащими в основе саморегуляции, включающей осознанное, «про-активное» отношение к процессу обучения и подразумевающей понимание собственных сильных и слабых мест в образовательной деятельности, а также путей их развития или корректировки [28].

Для эффективного функционирования обратной связи необходимо преодолеть обозначенные барьеры. Основным способом осуществить это является диалог, то есть «взаимобратная» [3] связь между преподавателем и студентами.

Каковы же должны быть условия для реализации диалога? В качестве средства, используемого для предоставления студенту возможности отреагировать на комментарии преподавателя, а преподавателю их «услышать», может использоваться так называемая «обратная связь с включенным участием» [13]. Данный тип взаимодействия подразумевает общение с преподавателем уже на пред-фазе планируемой деятельности, то есть перед выполнением задания, и позволяет студентам поделиться с ним идеями по поводу достижения поставленной задачи, уточнить интересующие аспекты, при необходимости обосновать собственную позицию. Преподаватель, в свою очередь, получает возможность выработать индивидуализированный подход к учащимся и учесть специфику их образа мыслей при анализе работ, предоставленных на проверку. В результате обратная связь по итогам выполненного задания будет адресована процессуальному компоненту и не будет являться обобщенной и формализованной.

Важна и содержательная сторона комментариев от преподавателя – они не должны быть заметками о том, что было сделано неверно или верно, но предлагать либо пути корректировки, либо понимание того, как положительные аспекты могут быть перенесены в другие контексты [12; 19].

Среди существенных характеристик обратной связи и оценивания выделяется фактор своевременности, так как у студентов должна быть возможность использовать высказанные замечания и пожелания для совершенствования собственной работы [15].

Для предоставления позитивных и критичных комментариев может использоваться «сэндвич»-подход, при котором комментарий относительно аспекта студенческой работы, требующего улучшения, находится между двумя положительными наблюдениями относительно выполненного задания [26].

Также эффективной представляется прием использования комментариев, которые преподаватель делает, проверяя работы (часто на полях), в качестве отправной точки диалога со студентами, которые, в свою очередь, также должны прокомментировать высказанные замечания [13]. Студентам предлагается сдавать на проверку свои письменные работы, организовав текст в две колонки, включающие непосредственно сам текст письменного задания и место для «мета-текста», который будет содержать комментарии от преподавателя

и ответы студента на них, и которые преподаватель будет изучать и, при необходимости, комментировать вновь.

Готовность и способность студентов вступать и поддерживать содержательный диалог с преподавателем требуют специальной проработки. Обратная связь от преподавателя призвана активизировать у учащихся процессы самоанализа и самооценивания, лежащие в основе саморегулируемого обучения. Решение данных задач задействует метакогнитивные умения студентов, поэтому вызывает объективные сложности [28]. Скаффолдинг со стороны преподавателя (от англ. scaffolding – «строительные леса»), то есть поддержка деятельности учащихся, интенсивность которой варьируется в зависимости от их уровня развития и потребностей, может способствовать развитию «над-предметных» компетенций. К инструментам скаффолдинга относятся обсуждение цели выполняемого задания и критериев, по которым оно будет оцениваться; знакомство с учебным «жанром» обратной связи (как вариант – при помощи примеров-образцов); работа над «дешифровкой» комментариев от преподавателя; определение обучающего потенциала обратной связи и ее нацеленность на будущие задания [10; 3; 19].

Рассмотренные приемы по увеличению эффективности обратной связи от преподавателя, как представляется, способны изменить отношение к ней среди обучаемых. Очевидно, что обратная связь не может существовать в вакууме [17]; она всегда имеет адресность и «межличностное измерение». Следовательно, лишь диалог между педагогом и студентами – во всех значениях этого слова – позволяет превратить комментарии, высказанные преподавателем, в «точки роста» для обучаемых. Важно, чтобы сигналы преподавателя были не просто «услышаны», а «обработаны» и «интериоризованы», закладывая основу новому знанию и мотивации к улучшенной учебной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Психология. М.: Апрель Пресс, Эксмо-Пресс, 2000. 1008с.
2. Глазкова С.Н. Специфика функционирования вопросительных высказываний в педагогическом диалоге: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2007.
3. Лукьяненко О.Д. Обратная связь в дидактическом информационном взаимодействии педагога и учащихся // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2007. Вып. 33 (12). С. 367-371.
4. Меретукова З.К. Включение обучаемых в актуализацию усвоенных знаний как средство оперативной обратной связи [Электронный ресурс] // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2014. № 1(132). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vklyuchenie-obuchaemyh-v-aktualizatsiyu-usvoennyh-znaniy-kak-sredstvo-operativnoy-obratnoy-svyazi> (дата обращения: 07.05.2017).
5. Роботова А.С. О диалоге, монологе и молчании в образовании // Высшее образование в России. 2015. № 8-9. С. 122-128.
6. Траектории и опыт студентов университетов России [Электронный ресурс]. URL: https://ioe.hse.ru/collaborative_project (дата обращения: 07.08.2017).
7. Хоперскова И.Ю. Научно-педагогические основы диалога в личностно-ориентированном образовательном процессе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д, 2000.
8. Чеснокова Е.Н. Метод построения развивающих диалогических отношений «учитель – ученик»: дис. ... канд. психол. наук. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2005.
9. Airasian P.W. Classroom assessment (3rd ed.). New York: McGraw-Hill, 1997.

Theory and Methodology of Education

10. Archer J.C. State of the science in health professional education: effective feedback // Medical education. 2010. Vol. 4 (1). P. 101-108.
11. Blair A. & McGinty S. Feedback-dialogues: exploring the student perspective // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2013. Vol.38 (4). P.466-476.
12. Brookhart S. M. How to give effective feedback to your students. ASCD, 2017. 122 p.
13. Burke D. & Pieterick J. Giving students effective written feedback. McGraw-Hill Education (UK), 2010.
14. Chanock K. Comments on essays: Do students understand what tutors write? // Teaching in Higher Education. 2000. Vol. 5(1). P. 95-105.
15. Gibbs G. & Simpson C. Conditions under which assessment supports students' learning // Learning and Teaching in Higher Education, 2004. Vol. 1 (1). P. 3-31
16. Goldsmith, M. Try feedforward instead of feedback // Journal for Quality and Participation, 2003. P. 38-40.
17. Hattie, J. & Timperley, H. The power of feedback // Review of educational research. 2007. Vol. 77 (1). P. 81-112.
18. National Survey of Student Engagement [Electronic resource]. Available at: <http://nsse.indiana.edu> (accessed: 08.08.2017).
19. Orsmond P., Maw S.J., Park J., Gomez S. & Crook A. Moving feedback forward: theory to practice // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2013. Vol. 38 (2). P. 240-252.
20. Ovando M.N. Constructive feedback: A key to successful teaching and learning // International Journal of Educational Management. 1994. Vol. 8 (6). P. 19-22.
21. Price M., Handley K., Millar J. & O'Donovan B. Feedback: all that effort, but what is the effect? // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2010. Vol. 35 (3). P. 277-289
22. Sadler D.R. Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2010. Vol. 35 (5). P. 535-550.
23. Student Experience in the Research University [Electronic resource]. Available at: <http://www.cshe.berkeley.edu/SERU> (accessed: 18.08.2017).
24. Sadler D.R. Formative assessment and the design of instructional systems // Instructional science.1989. Vol. 18 (2). P. 119-144.
25. The National Student Survey [Electronic resource]. Available at: <http://www.thestudentsurvey.com/#.UcAzNpxi1wQ> (accessed: 23.08.2017).
26. The University of Melbourne [Electronic resource]. Available at: http://about.unimelb.edu.au/_data/assets/pdf_file/0007/1247443/Providing_effective_feedback_to_students_TALQAC_2014.pdf (accessed: 08.09.2017).
27. Weaver M.R. Do students value feedback? Students' perceptions of tutors' written responses // Assessment & Evaluation in Higher Education, 2006. Vol. 31(3). P. 379-394.
28. Zimmerman B.J. Becoming a self-regulated learner: An overview // Theory into practice. 2002. Vol. 41 (2). P. 64-70.

REFERENCES

1. Vygotskij L.S. Psychology. Moscow, Aprel' Press, Jeksmo Press, 2000. 1008 p. (In Russian)
2. Glazkova S.N. *Specifika funkcionirovanija voprositel'nyh vyskazyvanij v pedagogicheskom dialoge. Diss. kand. filol. nauk.* [Specificity of functioning of interrogative utterances in pedagogical dialogue. Cand. philol. sci. diss.] Cheljabinsk, 2007 (in Russian).

3. Luk'janenko O.D. Feedback in didactic information interaction between teacher and learners. *Izvestija RGPU im. A.I. Gercena*. 2007, vol. 33 (12), pp. 367-371 (in Russian).
4. Meretukova Z. K. Involving learners in acquired knowledge actualisation as a means of prompt feedback. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija 3: Pedagogika i psihologija*, 2014, no. 1(132). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/vklyuchenie-obuchaemyh-v-aktualizatsiyu-usvoennyh-znaniy-kak-sredstvo-operativnoy-obratnoy-svyazi> (accessed 7.05.2017) (in Russian).
5. Robotova A.S. About dialogue, monologue and silence in education. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2015, no. 8-9, pp. 122-128 (in Russian).
6. *Traektorii i opyt studentov universitetov Rossii* [Trajectories and experiences of students of Russian universities]. Available at: https://ioe.hse.ru/collaborative_project (accessed 5.05.2017) (in Russian).
7. Hoperskova I. Ju. *Nauchno-pedagogicheskie osnovy dialoga v lichnostno-orientirovannom obrazovatel'nom processe. Diss. kand. ped. nauk.* [Academic and pedagogic groundings of dialogue in the learner-centred educational process. Cand. ped. nauk. diss. Rostov n/D, 2000 (in Russian).
8. Chesnokova E.N. *Metod postroenija razvivajushhih dialogicheskikh otnoshenij «uchitel' – uchenik».* *Diss. kand. psihol. nauk.* [A method to establish dialogic constructive relationship 'teacher-learner'. Cand. psihol. nauk. diss. St. Petersburg, RGPU im. A.I. Gercena Publ., 2005 (in Russian).
9. Airasian P.W. *Classroom assessment* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill, 1997.
10. Archer J.C. State of the science in health professional education: effective feedback // *Medical education*. 2010. Vol. 4 (1). P. 101-108.
11. Blair A. & McGinty S. Feedback-dialogues: exploring the student perspective // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2013. Vol.38 (4). P.466-476.
12. Brookhart S. M. *How to give effective feedback to your students*. ASCD, 2017. 122 p.
13. Burke D. & Pieterick J. *Giving students effective written feedback*. McGraw-Hill Education (UK), 2010.
14. Chanock K. Comments on essays: Do students understand what tutors write? // *Teaching in Higher Education*. 2000. Vol. 5(1). P. 95-105.
15. Gibbs G. & Simpson C. Conditions under which assessment supports students' learning // *Learning and Teaching in Higher Education*, 2004. Vol. 1 (1). P. 3-31
16. Goldsmith, M. Try feedforward instead of feedback // *Journal for Quality and Participation*, 2003. P. 38-40.
17. Hattie, J. & Timperley, H. The power of feedback // *Review of educational research*. 2007. Vol. 77 (1). P. 81-112.
18. National Survey of Student Engagement [Electronic resource]. Available at: <http://nsse.indiana.edu> (accessed: 08.08.2017).
19. Orsmond P., Maw S.J., Park J., Gomez S. & Crook A. Moving feedback forward: theory to practice // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2013. Vol. 38 (2). P. 240-252.
20. Ovando M.N. Constructive feedback: A key to successful teaching and learning // *International Journal of Educational Management*. 1994. Vol. 8 (6). P. 19-22.
21. Price M., Handley K., Millar J. & O'Donovan B. Feedback: all that effort, but what is the effect? // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2010. Vol. 35 (3). P. 277-289

Theory and Methodology of Education

22. Sadler D.R. Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2010. Vol. 35 (5). P. 535-550.
23. Student Experience in the Research University [Electronic resource]. Available at: <http://www.cshe.berkeley.edu/SERU> (accessed: 18.08.2017).
24. Sadler D.R. Formative assessment and the design of instructional systems // *Instructional science*. 1989. Vol. 18 (2). P. 119-144.
25. The National Student Survey [Electronic resource]. Available at: <http://www.thestudentsurvey.com/#.UcAzNpxi1wQ> (accessed: 23.08.2017).
26. The University of Melbourne [Electronic resource]. Available at: http://about.unimelb.edu.au/__data/assets/pdf_file/0007/1247443/Providing_effective_feedback_to_students_TALQAC_2014.pdf (accessed: 08.09.2017).
27. Weaver M.R. Do students value feedback? Students' perceptions of tutors' written responses // *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2006. Vol. 31(3). P. 379-394.
28. Zimmerman B.J. Becoming a self-regulated learner: An overview // *Theory into practice*. 2002. Vol. 41 (2). P. 64-70.

© Курьян М.Л., 2017

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Курьян Мария Львовна – канд, филол. н., доцент кафедры иностранных языков, Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики, Нижний Новгород, Российская Федерация; e-mail: mkuryan@hse.ru

INFORMATION ABOUT AUTHOR

Kuryan Maria Lvovna – PhD in philology, associate professor, Foreign Languages Dept., National Research University Higher School of Economics, Nizhny Novgorod, Russian Federation, e-mail: mkuryan@hse.ru