

# ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

И.Ю. Тарханова, А.С. Морозов

**Аннотация.** Обратная связь традиционно рассматривается как значимая часть обучения, но с ускорением тенденций цифровизации образования возрастает потребность в изучении возможностей организации обратной связи, предлагаемых цифровой средой. Авторы статьи фиксируют значительный пробел в анализе дидактических возможностей обратной связи при использовании онлайн-обучения. В статье представлено исследование по проблеме специфики понимания сути и механизмов обратной связи будущими педагогами. Категория обратной связи рассматривается в данной статье во всей полноте, а ограничение исследовательского контекста педагогическим вузом объясняется необходимостью переноса образовательных результатов подготовки педагогов в школьные образовательные экосистемы. С помощью разработанного авторами опросника собраны эмпирические данные о понимании сути и механизмов обратной связи студентами и преподавателями педагогического университета, зафиксированы и интерпретированы некоторые различия. По результатам корреляционного анализа выявлены статистически значимые взаимосвязи между отдельными параметрами восприятия обратной связи будущими педагогами и их наставниками. Выявлено, что и студенты педагогического университета, и преподаватели понимают различие обратной связи в очном и дистанционном обучении, фиксируют трудности, связанные с удалённым форматом её предоставления. При этом если преподаватели в качестве основной трудности отмечают значительный рост трудозатрат на предоставление обратной связи и нацелены на привлечение инструментов её автоматизации, то студенты отмечают снижение персонализации обратной связи и отдают предпочтение личным комментариям педагога. Сделан вывод о необходимости повышения уровня осознанности педагогами дидактического потенциала обратной связи и важности восприятия её как элемента системы, совместно управляемой всеми участниками образовательного процесса. Определены приоритетные для педагогических работников ориентиры организации обратной связи в дистанционном обучении.

**Ключевые слова:** дидактика, профессиональная подготовка педагога, обратная связь, дистанционное обучение, экосистемный подход.

© Тарханова И.Ю., Морозов А.С., 2022



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

**Для цитирования:** Тарханова И.Ю., Морозов А.С. Обратная связь в дистанционном обучении глазами студентов и преподавателей педагогического университета // Преподаватель XXI век. 2022. № 2. Часть 1. С. 78–90. DOI: 10.31862/2073-9613-2022-2-78-90

**Благодарности.** Статья подготовлена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00077-21-02 на выполнение научных исследований по теме «Научное обоснование и выработка методологии обеспечения преемственности ФГОС общего, среднего профессионального и высшего педагогического образования в интересах создания единого образовательного пространства подготовки педагогических кадров».

## FEEDBACK IN DISTANCE LEARNING THROUGH THE EYES OF STUDENTS AND TEACHERS OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

I.Y. Tarkhanova, A.S. Morozov

**Abstract.** *Feedback has traditionally been seen as a significant part of learning, but with the accelerating tendency of digitalization of education there is an increasing need to explore the possibilities of organizing feedback offered by the digital environment. The authors of the article identify a significant gap in the analysis of didactic possibilities of feedback when using online learning. The article presents a study on the specifics of future teachers' understanding of the essence and mechanisms of feedback. The category of feedback is considered in its full , and the limitation of the research context is explained by the need to transfer the educational results of teachers' training to school educational ecosystems. Using the questionnaire developed by the authors, empirical data on the understanding of the essence and mechanisms of feedback by the students and teachers of the teacher training university were collected, some differences were recorded and interpreted. The results of the correlation analysis revealed statistically significant relationships between certain parameters of the perception of feedback by future teachers and their mentors. It has been revealed that both students of pedagogical university and teachers understand the difference of feedback in face-to-face and distance learning, note the difficulties associated with the remote format. If teachers as the main difficulty note a significant increase in labor costs for the provision of feedback and aim to attract tools for its automation, the students note a decrease in personalization of feedback and give preference to personal comments of the teacher. The conclusion about the need to increase teachers' awareness of the didactic potential of feedback and the importance of its perception as an element of the system, jointly managed by all participants in the educational process is made. Priority guidelines for teachers in the organization of feedback in distance learning are defined.*

**Keywords:** *didactics, teacher training, feedback, distance learning, ecosystem approach.*

**Cite as:** Tarkhanova I.Y., Morozov A.S. Feedback in Distance Learning through the Eyes of Students and Teachers of the Pedagogical University. *Prepodavatel XXI vek*. Russian Journal of Education, 2022, No. 2, part 1, pp. 78–90. DOI: 10.31862/2073-9613-2022-2-78-90

**Acknowledgment.** The article was prepared within the framework of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 073-00077-21-02 to carry out scientific research on the topic “Scientific justification and development of methodology ensuring the continuity of the Federal State Educational Standard of general, secondary professional and higher pedagogical education in the interests of creating a unified educational space for the training of pedagogical personnel”

### Введение

Тема обратной связи регулярно фигурирует в отечественных и зарубежных исследованиях, посвященных проблемам современного образования. На фоне изменений, происходящих сегодня в технологиях обучения, проблема обратной связи как дидактической категории и как педагогического инструмента не теряет своей актуальности. Более того, появляются новые горизонты её научного и методического анализа, в частности в связи с распространением дистанционных форматов обучения.

Несмотря на наличие целого ряда исследований, в том числе мета-анализов, проведенных зарубежными авторами [1–3], проблема организации обратной связи в учебном процессе по-прежнему имеет большой исследовательский потенциал. Так, не до конца раскрытыми остаются вопросы типологизации обратной связи, особенностей восприятия обратной связи различными субъектами образовательного процесса, дидактических условий и принципов её осуществления.

Мы убеждены, что организация продуктивной обратной связи является одной из универсальных педагогических компетенций педагога, формируемой на разных уровнях непрерывного педагогического образования [4]. Поэтому целью данной статьи является выявление особенностей восприятия обратной связи будущими учителями (студентами педагогического вуза) и их преподавателями.

В исследовании мы исходим из максимально широкой трактовки понятия

«обратная связь», учитывая все классификационные признаки, присущие ей. Категория обратной связи важна для нас во всей полноте, а ограничение исследовательского контекста педагогическим вузом объясняется актуальностью переноса результатов профессиональной подготовки учителей (в том числе и по параметру «способен корректировать профессиональную деятельность на основе механизмов обратной связи») в пространство школьных образовательных практик. Ещё одно ограничение, принятое нами в описании результатов исследования, связано с использованием обратной связи в процессе дистанционной формы обучения. Подобная направленность исследования связана с всё более широким распространением форматов дистанционного и смешанного обучения и отражает наиболее проблемные моменты цифровой трансформации образовательного процесса.

### Научная дискуссия по вопросам обратной связи

Для теоретического анализа проблем использования обратной связи в образовательном процессе мы провели изучение зарубежных и российских публикаций по данной тематике за последние несколько лет. Тематика статей, выбранных для анализа, даёт достаточно полное представление о том, какие аспекты обратной связи интересуют современных авторов и учитываются ли в их исследованиях изменения, связанные с цифровизацией образования.

Прежде всего необходимо подчеркнуть, что и в отечественных, и в зарубежных исследованиях внимание авторов направлено на изучение характеристик обратной связи как неотъемлемой части формирующего оценивания, важной для согласования текущих и планируемых результатов обучения. Отмечаемый многими учеными факт, что обратная связь приводит к повышению эффективности обучения в целом, естественным образом концептуально превращает её в одно из необходимых средств достижения успешного образовательного результата. Стоит также отметить, что формирующее оценивание иногда становится и концептуально-содержательной рамкой для исследования механизмов повышения эффективности обратной связи.

В работе М.А. Бодоньи, посвященной типологии обратной связи для целей формирующего оценивания, говорится о создании многомерной классификации обратной связи, учитывающей особенности ситуации оценки и ориентированной на взаимодействие отдельных её аспектов с учетом ситуации, условий и т. п. [5, с. 42]. Такой фокус анализа представляется нам весьма важным, так как рассматривает категорию обратной связи во всей контекстуальной полноте.

В мета-анализе “A meta-review of the student role in feedback” [6] проанализированы исследования за последние 50 лет, начиная с момента концептуализации Б. Блумом понятия формирующего оценивания как педагогической деятельности. Результатом стала исследовательская типологизация роли студента в обратной связи: роль студента в процессе обратной связи отсутствует (учащийся пассивен, сосредоточен на исправлении ошибок); роль студента ограничена (учащийся обрабатывает обратную связь, чтобы она помогла в обучении); студент является

субъектом коммуникации (генерирует обратную связь, под руководством преподавателя имеет определенную степень выбора действий по итогам обратной связи); студент принимает активное участие, без которого обратная связь не приведет к обучению (генерирует, получает, осмысливает обратную связь не только с преподавателем, но и со сверстниками, обсуждая и оспаривая её). На основании данной классификации, авторы делают вывод, что сегодня следует ориентироваться на студента как на активного агента собственного обучения и субъекта обратной связи [там же, с. 319].

D. Carless и D. Boud говорят о ключевом значении грамотности обучающихся в области обратной связи, низкий уровень которой препятствует её эффективности. Для нашего исследования интерес представляют, прежде всего, выделенные данными авторами принципы обратной связи: ценить обратную связь, выносить собственные суждения, управлять своим эмоциональным состоянием, принимать меры по итогам обратной связи [7, с. 1319], а также приведенные в статье рекомендации для преподавателя: серьезно относиться к вопросам обратной связи и устанавливать доверительную атмосферу; проводить анализ примеров-образцов при выполнении заданий; моделировать реакции на критику на основе анализа научных работ, в которых представлены критические аспекты [там же, с. 1315–1325].

P. Dawson с соавторами анализирует представления преподавателей и студентов об обратной связи. Отмечается, что взгляд на обратную связь как на «некоторые комментарии» для улучшения процесса обучения сохраняется, при этом студенты и преподаватели придерживаются позитивных взглядов на обратную связь. Например, утверждается, что для студентов важна полезность

информации, полученной в процессе обратной связи, а не информация сама по себе [8, с. 33–34].

В работе, посвященной диалогу как центральному аспекту процесса обратной связи, R. Ajjawī и D. Voud делают предположение, что в качестве обратной связи важно учитывать не только суть сообщений, но и реакцию на них в процессе диалога. Коммуникации становятся особенно полезными в рамках цифрового образования, когда коммуникация между студентом и преподавателем в момент обратной связи асинхронна [9, с. 253].

D. Nicol рассматривает обратную связь уже не как некоторую информацию, передаваемую от учителя к ученику, а как неотъемлемую ментальную характеристику ученика (внутреннюю обратную связь). Отмечается, что ученик постоянно генерирует внутреннюю обратную связь, прибегая к целенаправленным или спонтанным сравнениям своих знаний и внешней информации, относящейся к материалу изучения [10, с. 759].

В ряде работ наблюдается расширение рамок самой категории обратной связи и связывание её, например, со «скаффолдингом» — технологией оказания поддержки при выполнении задания, уровень сложности которого находится за пределами возможностей учащихся в данный момент их развития и без помощи педагога не может быть преодолен [11, с. 183]. В современных исследованиях констатируется влияние «скаффолдинга» и обратной связи на поддержание процесса саморегулируемого обучения, в котором большое значение приобретают такие характеристики, как самооценивание студента, взаимооценивание студентов и определение критериев оценки [12, с. 320]. Это позволяет утверждать, что категории «скаффолдинг» и «обратная связь» становятся всё более близкими по значению.

Обзор литературы по проблемам обратной связи в обучении показал, что внимание большинства исследователей сосредоточено на возможностях и характеристиках обратной связи в рамках очного обучения при непосредственном аудиторном контакте преподавателя и студента. Так, М.Л. Курьян и Е.А. Воронина обращают свое внимание на динамический характер обратной связи и необходимость мгновенной реакции на вопросы аудитории, что требует от преподавателя развитого навыка принятия быстрых и ситуативно-верных решений [11, с. 186]. Некоторые исследователи обращают внимание на трудности, возникающее в процессе организации обратной связи (например, студенты выражают желание получить ответ на свой запрос еще до выполнения контрольного задания) и дают рекомендации для их преодоления [13, с. 471]. R. Ajjawī и D. Voud показывают возможности анализа фрагментов обратной связи с аудиторией и отмечают необходимость планирования обратной связи как инструмента управления академической ситуацией [14, с. 1107].

При этом исследования, посвященные обратной связи в цифровой среде, чаще фокусируются на описании возможностей и недостатков цифровых сервисов. Например, исследуются возможности цифровых платформ, инструментов и сервисов для обратной связи [15], изучаются возможности автоматизации оценки эмоциональных реакций учеников в иммерсивной цифровой среде [16], дизайн обратной связи [17], диалогические инструменты обратной связи [18], использование возможностей искусственного интеллекта [19], перспективы анализа цифрового следа обучающихся [20]. Это, безусловно, полезно с практической точки зрения, но не решает проблемы осмысления обратной связи как дидактического инструмента.

Новые подходы к организации образовательного взаимодействия в цифровой среде требуют переосмысления места и роли обратной связи в учебном процессе. Рассмотрение её как инструмента, обеспечивающего продуктивность дидактических отношений и способа репрезентации образовательного опыта субъекта, позволяет констатировать значимость обратной связи как нового инструмента цифровой дидактики, играющего роль связующей опоры между внутренним и внешним планами учебной деятельности.

В статье А.А. Азбель, Л.С. Илюшина, П.А. Морозовой отмечается отсутствие у школьников опыта осознанной работы с обратной связью в процессе обучения [21, с. 207]. А есть ли такой опыт у их учителей? Анализ регламентов подготовки современного педагога (Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по УГСН 44.00.00 и профессиональных стандартов работников сферы образования) позволяет утверждать, что формированию компетенций организации обратной связи и корректировки профессиональной деятельности на её основе в педагогическом образовании уделяется недостаточное значение.

На наш взгляд, педагогическое образование будет эффективным тогда, когда при подготовке учителя большее внимание будет уделяться формированию собственной концепции преподавания как деятельности, основанной на опыте, самоанализе собственных академических стратегий, а также практическом знакомстве с арсеналом педагогических методов, применяемых преподавателями педагогического вуза. Исходя из этого, представляется важным, чтобы будущие педагоги на основе рефлексии собственного учебного опыта могли убедиться в ценности обратной связи и ее преимуществах.

### Методология и организация исследования

Своим исследованием мы стремимся восполнить пробел в системе научных знаний о роли и механизмах обратной связи в условиях смешанного и дистанционного обучения. Фактически речь идет о расширении смыслового наполнения дидактики цифрового образования. Акцент на специфике восприятия обратной связи в обучении будущими педагогами и их наставниками позволяет реализовать положения экосистемного подхода к образованию, рассматривающего образовательные практики как взаимосвязанные и взаимозависимые действия разнотипных субъектов, участвующих в процессе обучения в течение всей жизни [22]. Данная методологическая позиция позволяет нам рассматривать обратную связь как элемент системы, совместно управляемый множеством участников. Помимо того, если мы поймем базовые лакуны в осознанности применения обратной связи будущими учителями, это позволит нам проектировать новые дидактические решения, направленные на формирование преадаптивности их персональных профессионально-педагогических стратегий.

Для сбора эмпирических данных нами был проведен опрос студентов и преподавателей ЯГПУ им. К.Д. Ушинского в период работы университета в смешанном и дистанционном формате в связи с эпидемиологической ситуацией по COVID-19. Опрос проводился на сервисе Google Forms. Для оценки надежности разработанной анкеты использовался показатель шкалы  $\alpha$ -Кронбаха (сравнение количества общей дисперсии или ковариации между элементами, составляющими инструмент, с суммой общей дисперсии), значение которого составило 0,76, что находится в пределах допустимых норм и позволяет сделать



вывод: созданная анкета дает возможность оценить основные конструкты понимания обратной связи студентами педагогического вуза и их и преподавателями.

Выборка является случайной: на все факультеты университета было разослано письмо с предложением принять участие в исследовании по вопросам организации обратной связи. На данное предложение откликнулись 116 преподавателей и 1 154 студента, что составляет примерно 30% и 25% от общего числа данных категорий соответственно. Таким образом, выборка исследования нерепрезентативна, но её объем позволяет использовать приближенное моделирование при формулировке выводов.

### Результаты исследования

Каждая из групп респондентов (преподаватели и студенты) отвечала на 7 вопросов, схожих по содержанию, но разных в формулировках, например: «Какое место в вашей педагогической практике занимает обратная связь со студентами?» (вопрос для преподавателя) и «Насколько для вас важна обратная связь с преподавателем во время обучения?» (вопрос для студента). Однако это не означает, что при анализе результатов мы прибегаем только к сопоставлению таких пар: иногда интереснее оказываются перекрестные сопоставления.

Особо сообщим, что в рамках проведения опроса мы не просили респондентов предоставлять персональные данные, поэтому все ответы можно рассматривать как анонимные.

На вопрос о том, как участники опроса понимают термин «обратная связь», студенты и преподаватели отвечают в целом схожим образом. Но необходимо отметить, что ответы преподавателей часто более развернутые: если в среднем студенты описывают термин одним или

несколькими словами (ответная реакция, отзыв, отклик, комментарий преподавателя о выполненной работе), то преподаватели характеризуют обратную связь шире, например: получение необходимой информации обоими субъектами педагогического процесса, с одной стороны, студентами (о целях, сущности необходимого для выполнения задания и его результатах с комментариями), с другой стороны, преподавателями (об оценке качества усвоения изучаемого материала, творческих возможностях студентов, и как следствие — получение объективной оценки их и своей деятельности).

На вопрос «Какое место в вашей педагогической практике занимает обратная связь со студентами?» 94,8% преподавателей ответили, что они всегда организуют обратную связь со студентами. В то же время только 32,6% студентов ответили, что преподаватели организуют обратную связь на регулярной основе. Но это не значит, что преподаватели давали социально желательные ответы, скорее это свидетельствует о различном восприятии обратной связи: преподаватель может считать, что он включил данный элемент в свои курсы (например, в виде автоматизированных комментариев к отметкам), а студенты предпочитают персональный отклик на проделанную ими работу.

Подавляющее число студентов отвечают, что для них обратная связь критически важна в учебе (75,6%). Но небезынской оказывается цифра в 22% — именно такое количество студентов считают, что обратная связь важна только как комментарий при выполнении ими оцениваемых заданий или контрольных работ, а в остальных случаях она необязательна.

На вопрос о том, хватает ли преподавателям времени на обратную связь, результаты оказались в целом положительными: 30,2% ответили, что времени всегда

хватает; 66,4% — что времени хватает, но иногда приходится задерживаться; и только 3,4% респондентов ответили, что времени не хватает, и из-за этого они принципиально не дают обратную связь.

Интересными оказались вопросы, посвященные уровню восприятия обратной связи студентами (отвечали преподаватели) и уровню предоставления обратной связи (отвечали студенты). Большинство респондентов из обеих групп ответили, что уровень средний: 56% преподавателей считают, что в целом студенты воспринимают обратную связь хорошо, но не всегда осознают ее ценность и делают соответствующие выводы; 51,3% студентов ответили, что преподаватели реализуют обратную связь с целью помощи, но иногда начинают рассуждать не по теме. При этом высокий уровень организации обратной связи отметили 41,9% студентов, а высокий уровень восприятия обратной связи отметили 38,8% преподавателей.

На вопрос, как меняется качество предоставления обратной связи во время дистанционного обучения, большинство респондентов из обеих групп отмечают, что оно не меняется: 44,8% преподавателей и 53,1% студентов. При этом интересно следующее: 43,1% преподавателей считают, что их качество предоставления обратной связи при дистанционном обучении меняется в худшую сторону, и только 27,9% студентов считают так же.

Что касается трудностей, связанных с получением и предоставлением обратной связи во время дистанционного обучения, больше половины преподавателей (52,6%) отметили, что на предоставление обратной связи уходит много времени, а 34,5% отметили, что студенты дистанционно хуже воспринимают обратную связь. Что касается студентов, то у 40,2% из них не возникает трудностей с осуществлением обратной связи, при этом 39,6% респондентов

отметили плохое качество связи. Интересно, что только 24,1% преподавателей отметили в качестве трудности во время дистанционной работы плохое качество связи.

Для выявления взаимосвязи между ответами каждой выборки был проведен корреляционный анализ по критерию  $t$ -Спирмена.

Выявлена статистически значимая взаимосвязь между регулярностью предоставления обратной связи преподавателями и ее важностью для студентов ( $r = 0,062$ ;  $p = 0,037$ ). Такой результат даёт возможность рассматривать обратную связь как механизм научения, что подтверждается ещё одной взаимосвязью: между регулярностью предоставления обратной связи преподавателями и ее уровнем. По мнению студентов ( $r = 0,577$   $p = 0,000$ ), чем регулярней преподаватели предоставляют обратную связь, тем выше её уровень.

Было выявлено, что чем чаще преподаватели предоставляют обратную связь и чем более важной она для них является, тем выше уровень восприятия её студентами: студенты более адекватно и с желанием воспринимают обратную связь и понимают ее ценность, делают соответствующие выводы ( $r = 0,202$ ;  $p = 0,03$ ). Также выявлена взаимосвязь между количеством времени, затрачиваемым преподавателями на предоставление обратной связи, и уровнем её восприятия студентами ( $r = 0,259$ ;  $p = 0,005$ ).

Нами выявлены значимые корреляции между важностью обратной связи для студентов и её качеством в процессе дистанционного обучения ( $r = -0,184$ ;  $p = 0,000$ ). Чем более важна для студентов обратная связь, тем ниже они оценивают качество обратной связи в процессе дистанционного обучения. При этом чем регулярней преподаватели предоставляют обратную связь студентам, тем выше студенты оценивают качество её предоставления



во время дистанционного обучения ( $r = 0,185$ ;  $p = 0,046$ ).

Полученные данные позволяют зафиксировать осознание будущими учителями и их наставниками роли обратной связи в организации образовательного процесса. При этом в обеих выборках большее значение придаётся обратной связи как элементу, сопровождающему оценивание образовательных результатов, и меньшее как способу организации дидактических отношений.

И студенты педагогического университета, и преподаватели понимают различие обратной связи в очном и дистанционном обучении, фиксируют трудности, связанные с удалённым форматом её предоставления. При этом если преподаватели в качестве основной трудности отмечают значительный рост трудозатрат на предоставление обратной связи и нацелены на привлечение инструментов её автоматизации, то студенты отмечают снижение персонализации обратной связи и отдают предпочтение личным комментариям педагога.

Данные результаты положены нами в основу учебных кейсов для будущих и действующих педагогов, организуемых в рамках курса «Цифровая трансформация образования». Их обсуждение и поиск новых дидактических решений по организации обратной связи в дистанционной среде помогут повысить уровень осознанности дидактического потенциала обратной связи и восприятия её как элемента системы, совместно управляемого всеми участниками образовательного процесса.

### Заключение

В научных исследованиях последнего времени обратная связь в образовании рассматривается с различных сторон, и это позволяет говорить о ней в более широком понимании, нежели просто

предоставление или получение информации о результатах выполнения учебных заданий.

Повсеместное включение в образовательный процесс цифровых инструментов и удаленных форматов взаимодействия актуализирует исследование специфики организации обратной связи в дистанционном обучении. С одной стороны, отличия дистанционного обучения от очного лежат на поверхности: отсутствие «живого» контакта преподавателя и обучающегося, постоянная активная работа с цифровыми инструментами, преобладание сетевого взаимодействия. С другой стороны, специфика одной и другой формы обучения ярче всего проявляется на уровне использования тех или иных педагогических моделей, подходов и инструментов, в том числе обратной связи.

Очное обучение обеспечивает зрительное и слуховое восприятие, возможность тактильного контакта, восприятие запахов (например, при проведении химических опытов), в то время как дистанционное обучение обеспечивает только зрительное и слуховое восприятие с преобладанием первого. Дефицит данных каналов восприятия обратной связи в дистанционном обучении фиксирует необходимость того, чтобы организация обратной связи была максимально наглядной и проработанной, формирование обратной связи должно быть выверенным и не вызывать незапланированных противоречий. При этом подача обратной связи может быть представлена, например, видео-комментарием с текстовой расшифровкой, которое синхронизирует и зрительное, и слуховое восприятие.

Незаметный для преподавателя, происходящий с задержкой или вовсе отсутствующий отклик ученика на обратную связь заставляет педагога больше внимания уделять организации обратной связи в

рамках дистанционного обучения. Например, наличие обратной связи от ученика и наличие реакции на обратную связь от преподавателя могут стать одним из критериев успешности выполнения задания или прохождения курса.

Ослабление мотивации преподавателей и студентов на предоставление и изучение обратной связи позволяют предположить необходимость регулярного административного и методического контроля за организацией обучения в дистанционном формате. Также, на наш взгляд, полезными могут быть периодические вебинары и дискуссионные площадки, посвященные геймификации учебного процесса, правилам сетевого взаимодействия, принципам педагогического дизайна.

Тревожащие участников образовательного процесса возможные трудности в процессе обратной связи из-за неполадок со связью или работой инструментов дистанционного обучения актуализируют всестороннюю подготовку педагога к дистанционному обучению с минимизацией

технических проблем за счет проактивной работы по недопущению возможных неполадок и созданию каналов оповещения участников образовательного процесса о возможных неполадках.

На наш взгляд, экосистемный подход к организации обратной связи в профессионально-педагогической деятельности диктует необходимость модернизации практик подготовки будущих учителей. И в основу такой модернизации должен быть положен не только комплексный взгляд на вопросы теоретической подготовки педагога, но и пристальное внимание к тем дидактическим отношениям, в которые он включен во время обучения в вузе. Представляется эффективным формирование опыта будущего педагога в организации, получении и рефлексии обратной связи, в том числе при дистанционном обучении, рассмотрение разных форм обратной связи через призму использования конкретных педагогических моделей, подходов и инструментов.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Hattie, J., Timperley, H.* The Power of Feedback // *Review of Educational Research*. 2007. Vol. 77. No. 1. P. 81–112.
2. *Hattie, J.* *Visible Learning: A Synthesis of 800+ Meta-Analyses on Achievement*. London: Routledge, 2009. 378 p.
3. *Wisniewski, B., Zierer, K., Hattie, J.* The Power of Feedback Revisited: A Meta-Analysis of Educational Feedback Research // *Frontiers in Psychology*. 2020. Vol. 10. 3087 p.
4. *Тарханова, И.Ю., Харисова, И.Г.* Методология обеспечения преемственности результатов различных уровней профессионального педагогического образования // *Человек и образование*. 2021. № 4 (69). С. 90–102.
5. *Бодонь, М.А.* Типология обратной связи для целей формирующего оценивания // *Ярославский педагогический вестник*. 2020. № 5 (116). С. 39–45.
6. *Van der Kleij, F.M.* Integrating Data-Based Decision Making, Assessment for Learning and Diagnostic Testing in Formative Assessment / F.M. Van der Kleij, J.A. Vermeulen, K. Schildkamp, T.J.H.M. Eggen // *Assessment in Education: Principles Policy and Practice*. 2015. Vol. 22. P. 324–343.
7. *Carless, D., Boud, D.* The Development of Student Feedback Literacy: Enabling Uptake of Feedback // *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 2018. Vol. 43. No. 8. P. 1315–1325.

8. Dawson, P. What Makes for Effective Feedback: Staff and Student Perspectives / P. Dawson, M. Henderson, P. Mahoney, M. Phillips, T. Ryan, D. Boud, E. Molloy // *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 2019. Vol. 44. No. 1. P. 25–36.
9. Ajjawi, R., Boud, D. Researching Feedback Dialogue: An Interactional Analysis Approach // *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 2017. Vol. 42. No. 2. P. 252–265.
10. Nicol, D. The Power of Internal Feedback: Exploiting Natural Comparison Processes // *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 2021. Vol. 46. No. 5. P. 756–778.
11. Курьян, М.Л., Воронина, Е.А. Применение технологии педагогической поддержки («скаффолдинг») при обучении студентов эффективной обратной связи // *Вестник Томского государственного университета*. 2020. № 461. С. 183–191.
12. Panadero, E., Jonsson, A., Strijbos, J.W. Scaffolding Self-Regulated Learning Through Self-Assessment and Peer Assessment: Guidelines for Classroom Implementation // *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation*. New York: Springer, 2016. P. 311–326.
13. Blair, A., McGinty, S. Feedback-Dialogues: Exploring the Student Perspective // *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 2013. Vol. 38. No. 4. P. 466–476.
14. Ajjawi, R., Boud, D. Examining the Nature and Effects of Feedback Dialogue // *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 2018. Vol. 43. No. 7. P. 1106–1119.
15. Кондрашина, В.В. Коммуникация в цифровой образовательной среде: актуальные проблемы обратной связи // *Человеческий капитал*. 2021. № 2. С. 90–98.
16. Silva, D.C., Vinhas, V., Reis, L.P. et al. Biometric Emotion Assessment and Feedback in an Immersive Digital Environment. *International Journal of Social Robotics*. 2009. Vol. 1. P. 307–317.
17. Bokhove, C. Implementing Feedback in a Digital Tool for Symbol Sense // *International Journal for Technology in Mathematics Education*. 2010. Vol. 17. No. 3. P. 121–126.
18. Wood, J. A Dialogic Technology-Mediated Model of Feedback Uptake and Literacy // *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 2021. Vol. 46 (8). P. 1173–1190.
19. Seufert, S., Burkhard, M., Handschuh, S. Fostering Students' Academic Writing Skills: Feedback Model for an AI-enabled Support Environment. *Proceedings of Innovate Learning Summit 2021*. P. 49–58.
20. Вайндорф-Сысоева, М.Е., Пчелякова, В.В. Перспективы использования цифрового следа в образовательном и научном процессах // *Вестник Мининского университета*. 2021. Т. 9. №. 3 (36). 14 с.
21. Азбель, А.А., Илюшин, Л.С., Морозова, П.А. Обратная связь в обучении глазами российских подростков // *Вопросы образования*. 2021. № (1). С. 195–212.
22. Лукша, П.О., Кушнир, М.Э., Чекалова, Л. Нам нужен следующий переход — к человеку экосистемному. Разговор об образовании будущего // *Образовательная политика*. 2021. № 2. С. 16–24.

## REFERENCES

1. Hattie, J., Timperley, H. The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 2007, vol. 77, No. 1, pp. 81–112.
2. Hattie, J. *Visible Learning: A Synthesis of 800+ Meta-Analyses on Achievement*. London, Routledge, 2009, 378 p.
3. Wisniewski, B., Zierer, K., Hattie, J. The Power of Feedback Revisited: A Meta-Analysis of Educational Feedback Research. *Frontiers in Psychology*, 2020, vol. 10, 3087 p.

4. Tarhanova, I.Yu., Harisova, I.G. Metodologija obespechenija preemstvennosti rezultatov razlichnyh urovnej professionalnogo pedagogicheskogo obrazovanija [Methodology of Ensuring the Continuity of the Results of Various Levels of Professional Pedagogical Education], *Chelovek i obrazovanie* = Man and Education, 2021, No. 4 (69), pp. 90–102. (in Russ.)
5. Bodoni, M.A. Tipologija obratnoj svjazi dlja celej formirujushhego ocenivaniya [Typology of Feedback for the Purposes of Formative Assessment], *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik* = Yaroslavl Pedagogical Bulletin, 2020, No. 5 (116), pp. 39–45. (in Russ.)
6. Van der Kleij, F.M., Vermeulen, J.A., Schildkamp, K., Eggen, T.J.H.M. Integrating Data-Based Decision Making. Assessment for Learning and Diagnostic Testing in Formative Assessment, *Assessment in Education: Principles Policy and Practice*, 2015, vol. 22, pp. 324–343.
7. Carless, D., Boud, D. The Development of Student Feedback Literacy: Enabling Uptake of Feedback. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 2018, vol. 43, pp. 1315–1325.
8. Dawson, P., Henderson, M., Mahoney, P., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., Molloy, E. What Makes for Effective Feedback: Staff and Student Perspectives, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 2019, vol. 44, No. 1, pp. 25–36.
9. Ajjawi, R., Boud, D. Researching Feedback Dialogue: An Interactional Analysis Approach, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 2017, vol. 42, No. 2, pp. 252–265.
10. Nicol, D. The Power of Internal Feedback: Exploiting Natural Comparison Processes, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 2021, vol. 46, No. 5, pp. 756–778.
11. Kurjan, M.L., Voronina, E.A. Primenenie tehnologii pedagogicheskoy podderzhki (“scaffolding”) pri obuchenii studentov jeffektivnoj obratnoj svjazi [Application of Pedagogical Support Technology (“Scaffolding”) in Teaching Students Effective Feedback], *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* = Bulletin of Tomsk State University, 2020, No. 461, pp. 183–191. (in Russ.)
12. Panadero, E., Jonsson, A., Strijbos, J.W. Scaffolding Self-Regulated Learning Through Self-Assessment and Peer Assessment: Guidelines for Classroom Implementation. *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation*. New York, Springer, 2016, pp. 311–326.
13. Blair, A., McGinty, S. Feedback-Dialogues: Exploring the Student Perspective, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 2013, vol. 38, No. 4, pp. 466–476.
14. Ajjawi, R., Boud, D. Examining the Nature and Effects of Feedback Dialogue, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 2018, vol. 43, No. 7, pp. 1106–1119.
15. Kondrashina, V.V. Kommunikaciya v cifrovoj obrazovatelnoj srede: aktualnye problemy obratnoj svyazi [Communication in the Digital Educational Environment: Actual Problems of Feedback], *Chelovecheskij capital* = Human Capital, 2021, No. 2, pp. 90–98. (in Russ.)
16. Silva, D.C., Vinhas, V., Reis, L.P. et al. Biometric Emotion Assessment and Feedback in an Immersive Digital Environment, *International Journal of Social Robotics*, 2009, vol. 1, pp. 307–317.
17. Bokhove, C. Implementing Feedback in a Digital Tool for Symbol Sense, *International Journal for Technology in Mathematics Education*, 2010, No. 17 (3), pp. 121–126.
18. Wood, J. A Dialogic Technology-Mediated Model of Feedback Uptake and Literacy, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 2021, No. 46 (8), pp. 1173–1190.
19. Seufert, S., Burkhard, M., Handschuh, S. Fostering Students’ Academic Writing Skills: Feedback Model for an AI-enabled Support Environment. In: *Proceedings of Innovate Learning Summit 2021*, pp. 49–58.
20. Vajndorf-Sysoeva, M.E., Pcheljakova, V.V. Perspektivy ispolzovanija cifrovogo sleda v obrazovatelnom i nauchnom processah [Prospects of Using Digital Footprint in Educational and

- Scientific Processes], *Vestnik Mininskogo universiteta* = Bulletin of Mininsky University, 2021, vol. 9, No. 3 (36), 14 p. (in Russ.)
21. Azbel, A.A., Iljushin, L.S., Morozova, P.A. Obratnaja svjaz v obuchenii glazami rossijskih podrostkov [Feedback in Education through the Eyes of Russian Teenagers], *Voprosy obrazovanija* = Questions of Education, 2021, No. (1), pp. 195–212. (in Russ.)
22. Luksha, P.O., Kushnir, M.Je., Chekalova, L. Nam nuzhen sledujushhij perehod — k cheloveku ekosistemnomu. Razgovor ob obrazovanii budushhego [We Need the Next Transition — To an Ecosystem Person. Conversation about the Education of the Future], *Obrazovatel'naja politika* = Educational Policy, 2021, No. 2, pp. 16–24. (in Russ.)
- 

**Тарханова Ирина Юрьевна**, доктор педагогических наук, доцент, директор института, Институт педагогики и психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, i.tarkhanova@yspu.org

**Irina Y. Tarkhanova**, ScD in Education Associate Professor, Director, Institute of Pedagogy and Psychology, K.D. Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University, i.tarkhanova@yspu.org

**Морозов Андрей Сергеевич**, руководитель лаборатории, лаборатория педагогического дизайна, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, andreimorozov.yspu@gmail.com

**Andrey S. Morozov**, Head of the Laboratory, Pedagogical Design Laboratory, K.D. Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University, andreimorozov.yspu@gmail.com

*Статья поступила в редакцию 19.03.2022. Принята к публикации 22.04.2022*

*The paper was submitted 19.03.2022 Accepted for publication 22.04.2022*