

Фомин А.Е.¹ Оценка студентами различных форматов обратной связи об академических достижениях в условиях «онлайн» и «офлайн» обучения

Fomin A.E.¹ Students' estimate of various feedback formats about academic achievements in the conditions of "online" and "offline" learning

¹ Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, Калуга, Россия

В статье представлено исследование влияния различных форматов обратной связи об академических достижениях на оценку их студентами в условиях дистанционного и обычного обучения. Анализ выявил, что наиболее состоятельными являются теоретические модели, которые учитывают процессы интерпретации учащимися сообщений обратной связи, исходящих от педагога. В эмпирическом исследовании показано следующее: 1) студенты, которые позитивно оценивают обратную связь, более успешны в освоении учебного курса «Психология общения»; 2) в условиях дистанционного обучения преимущество в глазах студентов имеет текстовый формат обратной связи по сравнению с видеообращением преподавателя; 3) в условиях обычного обучения выступление педагога перед студентами имеет большее преимущество в глазах студента над обратной связью в формате текста. Различия оценок обратной связи разных форматов в условиях «онлайн» и «офлайн» обучения обусловлены различным сочетанием стратегий переработки сообщений педагога (систематической и эвристической), которые используют студенты. В целом эти данные свидетельствуют в пользу конструктивистских моделей обратной связи, согласно которым сообщения от педагога подвергаются активному переосмыслению, и его результаты отражаются на реальных учебных достижениях. Значимым фактом, полученным в исследовании, является зависимость оценок различных форматов обратной связи от того или иного режима обучения. В этой связи понимание сущности механизмов воздействия обратной связи возможно только при учете фактора контекста ее введения.

Ключевые слова: обратная связь, формат обратной связи, «онлайн» и «офлайн» обучение, модели обратной связи, систематические и эвристические процессы в оценке сообщений

Проблема исследования

Термин «обратная связь», который появился в середине 19-го столетия в физике и технике, постепенно стал распространяться на другие предметные области и был перенесен, в частности, в область человеческих отношений. Например, понятие обратной связи активно используется сегодня в анализе обмена информацией в межличностном общении. В теории коммуникации обратная связь понимается как реакция адресата на сообщение отправителя. Применительно к образованию обратную связь можно определить как информацию от педагога в ответ на определенные действия учащегося, соотносимую с процессами и результатами обучения и воспитания [Коренев, 2018].

В образовательных исследованиях обратная связь, которую предоставляет педагог, рассматривается как один из краеугольных камней нормального усвоения опыта учащимися. Так в исследовании Г. Гиббса и К. Симпсон определяется 11 условий, при которых оценка педагога поддерживает обучение студентов. Среди них важное место занимает предоставление обратной связи [Gibbs, Simpson, 2004]. В масштабном метааналитическом исследовании Дж. Хэтти, которое можно рассматривать как своеобразную лоцию в мире современных образовательных исследований, выделяется 135 факторов, обуславливающих в разной степени академическую успешность. При этом обратная связь в обучении рассматривается автором как общий фактор, действующий независимо от используемой педагогом модели обучения, особенностей учащихся, характеристик образовательной среды, специфики семейной обстановки и т.д. [Хэтти, 2017].

Есть и довольно разнообразные эмпирические данные, которые конкретизируют указанные выводы и суждения о роли обратной связи в обучении. В метааналитическом исследовании Хэтти и Тимперлей на материале большого количества работ показано, что эффективность обратной связи выше, если она направлена непосредственно на выполнение задачи (правильно или неправильно решается задание, как сделать так, чтобы лучше его выполнять), а не является общей похвалой или порицанием [Hattie, Timperley, 2007].

Весьма интересной для демонстрации места обратной связи в обучении является работа Р. Вольмейер и Ф. Рейнберга, в которой показано, что эффекты влияния обратной связи на обучение выходят за пределы ее актуального введения в ситуацию решения учебных задач. Так, авторы неожиданно для себя обнаружили, что только объявление о том, что обучающиеся

будут получать обратную связь, заставило участников эксперимента использовать более совершенные стратегии работы с задачей [Vollmeyer, Rheinberg, 2005].

К сожалению, эти и другие эмпирические данные о роли обратной связи в обучении и воспитании относятся к зарубежным исследованиям и практически отсутствуют в отечественных образовательных исследованиях. Это обстоятельство обуславливает необходимость изучения психологических аспектов феномена обратной связи в системе образования нашей страны.

Еще одним фактором, вызвавшим потребность в данном исследовании, стал массовый переход образовательных учреждений в режим дистанционного обучения во время первой и последующих волн пандемии коронавируса. В этой ситуации перед преподавателями и студентами возникла задача перестройки форматов и содержания учебного взаимодействия. Привычные способы непосредственной обратной связи, которые преподаватель предлагал студентам в аудитории, сменились опосредованными и нередко разнесенными по времени относительно самих занятий воздействиями педагогов. В этой связи С.С. Ермаков отмечает, что так называемое асинхронное обучение, в котором обмен информацией между педагогом и учащимися происходит с определенной задержкой, характеризуется отсутствием быстрой обратной связи и отрицательно сказывается на мотивации обучающихся [Ермаков, 2020]. При этом в настоящее время вероятность периодического перехода из одного режима обучения в другой остается высокой.

Наконец, эффективность обратной связи, которая воплощается в повышении качества обучения, зависит не только от тех ее характеристик, которые контролируются преподавателем: формата, развернутости, своевременности, направленности на процесс решения задачи и др. Не менее существенно то, как учащийся понимает и использует эту информацию [Boud, Molloy, 2013].

Значимость этого фактора фиксируется в различных моделях анализа обратной связи [Feedback for learning, 2000]. В рецептивно-трансмиссионной модели педагог является экспертом в определенной предметной области и дает новые понятия и навыки пассивному получателю. Он помогает обучающемуся улучшить свою компетентность, а обратная связь рассматривается как своеобразный дар от учителя к ученику. В конструктивистской модели обратная связь описывается метафорой игры в пинг-понг, где оба участника (учитель и ученик) активно взаимодействуют друг с другом. В этом случае обратная связь – это не

односторонние оценочные суждения педагога, а совместное обсуждение учителем и учеником текущего состояния обучения, его возможных исходов и перспектив. Понимание учеником суждений учителя, его осмысление высказываний педагога является важным компонентом такой коммуникации. Однако в конструктивистской модели, несмотря на активность ученика, ведущую роль играет преподаватель. Именно он, что называется, начинает партию в «пинг-понг суждений» о проделанной учащимся работе. В со-конструктивистской модели обратная связь представлена как набор циклов диалогического взаимодействия, где обмен суждениями о процессе и результатах учения рассматривается как петля. В этой системе исходным источником суждений может стать не только педагог, но и учащийся. Результатом становится уход от обвинений и критики к диалогу, из которого ученик извлекает полезный опыт для своей последующей работы. В целом, несмотря на различия, вторая и третья модель подчеркивают роль активности учащегося и фокусируются на том, как он понимает и оценивает сообщения педагога [Там же.]. В плане исследований психологических аспектов обратной связи это означает, что в них в качестве одной из переменных необходимо включать то, как учащиеся субъективно отражают обратную связь от педагога.

Основной *целью* исследования стало изучение того, как воспринимают студенты обратную связь об их достижениях в различных форматах ее подачи и в условиях обычного и дистанционного обучения. Конкретизируется цель в решении следующих *задач*:

- 1) определить, существуют ли различия в оценке предложенных параметров обратной связи о результатах обучения в текстовом и видеоформате, предлагаемых на базе образовательной веб-платформы;
- 2) выявить, меняется ли характер этих различий в зависимости от того, предлагается ли обратная связь в дистанционном («онлайн») или обычном («офлайн») режиме обучения;
- 3) определить соотношение между оценками студентов обратной связи и их академической успешностью в овладении курсом «Психология общения»;
- 4) на основе полученных данных дать оценку объяснительных возможностей рецептивной и конструктивистских моделей обратной связи в учебном процессе.

Процедура исследования

Исследование проводилось в два этапа. Первый этап был реализован непосредственно после перевода обучения студентов в режим «онлайн» в апреле 2020 года. Содержанием обратной связи выступили данные о результатах усвоения курса «Психология общения» за первую половину семестра. В качестве показателя усвоения учитывались баллы, начисляемые за различные аспекты учебной активности (посещение и работа на семинарских и практических занятиях, выполнение заданий для самостоятельной работы, результативность онлайн-тестирования и др.) в течение указанного периода обучения. В исследовании приняли участие студенты-очники первого курса КГУ им. К.Э. Циолковского ($N = 113$). Из них 97 девушек, 16 юношей. Средний возраст – 17,5 лет.

Опыт первых недель дистанционного обучения показал, что преподаватели обычно предоставляют обратную связь о результатах обучения в двух форматах. Во-первых, они используют текстовый формат и взаимодействуют со студентами через электронную почту, чаты в электронной образовательной среде вуза, а также через группы в социальных сетях. Во-вторых, обратная связь дается в видеоформате, когда преподаватель общается со студентами в режиме видеоконференции при помощи специализированных платформ и приложений (Skype, Zoom, MS Teams и т.п.).

В нашем исследовании эти форматы обратной связи моделировались с использованием веб-платформы Online Test Pad, которая используется как система дистанционного обучения и тестирования. Вместе с тем, данная платформа дает пользователям возможность бесплатно размещать и оценивать не только текстовые, визуальные или аудио материалы, но также видео с ресурсов YouTube и RUTUBE. Кроме того, испытуемые к моменту исследования уже имели опыт работы с Online Test Pad во время проведения академических онлайн-тестов, а само исследование рассматривалось ими как часть учебной работы. Таким образом, данная платформа может использоваться как доступный и экологически валидный инструмент для организации некоторых типов экспериментальных онлайн-исследований.

На каждое экспериментальное условие (текстовый формат или видеоформат обратной связи) испытуемые распределялись случайным образом. При предоставлении обратной связи в текстовом формате испытуемые заходили по специальной ссылке на ресурс Online Test Pad, заполняли свои данные и знакомились с вводным текстом, в котором указывалась цель работы с заданием, подробно разъяснялось то, как нужно интерпретировать информацию о своем рейтинговом балле с точки зрения успешности освоения учебного курса. Студенты также

информировались, что за выполнение задания они получают дополнительные рейтинговые баллы. Затем они переходили к списку группы, где в том числе был указан и рейтинг каждого из них. Далее им предлагалось оценить полученную обратную связь по шести семиточечным шкалам: «низкая информативность – высокая информативность»; «низкая убедительность – высокая убедительность»; «слабо побуждает заниматься более настойчиво – сильно побуждает заниматься более настойчиво»; «слабо изменит мои учебные навыки – сильно изменит мои учебные навыки»; «слабо изменила мое настроение – сильно изменила мое настроение»; «ничего нового о себе не узнал(а) – узнал(а) о себе нечто новое». У шкал отмечались только полюса. Крайние и промежуточные пункты отмечались цифрами от 1 до 7.

Для предоставления обратной связи в видеоформате был подготовлен ролик, в котором преподаватель излагал материал, дословно повторяющий содержание введения для текстового варианта обратной связи. Затем он озвучивал баллы каждого студента в этой группе, после чего студенты оценивали этот формат обратной связи по указанным шести шкалам. Следует учесть, что данные ряда исследований указывают на высокую эффективность использования аудио и видео форматов обратной связи и как сигналов об успешности обучения, и как способа подкрепления нужного поведения учащегося [Fukkink et al., 2011; Mathisen, 2012]. Отсюда следует гипотеза, что *видеоформат будет иметь преимущество с точки зрения оцениваемых студентами параметров обратной связи.*

Второй этап исследования был реализован в апреле 2021 года, когда тот же курс студенты осваивали уже в режиме «офлайн», в процессе обычных аудиторных занятий. Аналогом текстового формата обратной связи была демонстрация на занятии при помощи мультимедийного проектора вводного обращения и списка группы с баллами каждого студента. Вместо видеоролика преподаватель «вживую» делал обращение с тем же содержанием и озвучивал баллы студентов. Затем студентам в обоих случаях раздавались бланки, в которых они оценивали обратную связь по указанным шести шкалам. На этом этапе приняли участие 47 студентов-первокурсников, из них 29 девушек, 18 юношей, средний возраст – 17,6 лет.

Была сформулирована вторая гипотеза: *будут обнаружены различия в оценке обратной связи текстового и визуального формата в режимах «онлайн» и «офлайн» обучения. При этом различия в оценках будут определяться совместно форматом обратной связи и режимом обучения.*

Анализ результатов

Прежде всего были сопоставлены оценки студентами текстовой и визуальной обратной связи, полученные на первом этапе. Они производились при помощи критерия Стьюдента. Здесь и далее для обработки данных применялся компьютерный статистический пакет Statistica 10. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Оценка студентами обратной связи различного формата в режиме дистанционного обучения

Оцениваемые параметры ОС	М (ОС текст)	М (ОС видео)	t, Стьюдента	p-уровень
Информативность	6,69	6,14	3,24	0,001
Убедительность	6,51	6,14	2,10	0,038
Побуждение к учению	6,18	5,82	1,70	0,092
Влияние на учебные навыки	5,42	5,31	0,43	0,671
Эмоциональная оценка	5,18	5,08	0,34	0,737
Прирост знания о себе	5,26	4,96	1,01	0,31

Примечания. ОС – обратная связь.

Обнаружены различия по двум шкалам. Студенты более высоко оценили информативность и убедительность обратной связи в текстовом формате. По остальным шкалам различий не выявлено. Эти данные противоречат предположению о преимуществе видеоформата как способа предоставления обратной связи и нуждаются в объяснении.

Затем было определено соотношение между оценками студентами обратной связи и их академической успешностью в овладении курсом «Психология общения». Показателем успешности был общий рейтинговый балл, набранный студентом в конце семестра. Он является суммой баллов за выступления на семинарских занятиях, выполнение текстовых творческих заданий, решение онлайн-тестов и текстовых задач, посещаемость занятий. Обнаружены положительные корреляционные связи (r , Спирмена): между оценкой влияния обратной связи на настроение и рейтинговым баллом ($r = 0,18$, $p = 0,019$); оценкой влияния обратной связи на прирост знания о себе и рейтинговым баллом ($r = 0,18$, $p = 0,026$); общей оценкой значимости обратной связи и рейтинговым баллом ($r = 0,20$, $p = 0,016$). Таким образом, получены данные, что студенты, которые более позитивно оценивают обратную связь о своих академических достижениях, более успешны в освоении соответствующего учебного курса.

На следующем этапе анализа были сопоставлены оценки студентами различных форматов обратной связи в условиях дистанционного и обычного обучения. Для этого использовался двухфакторный дисперсионный анализ. Был выявлен ряд эффектов совместного влияния факторов «формат обратной связи» и «режим обучения» на оценки студентами обратной связи. Таким образом, гипотеза 2 подтвердилась: различия в оценках студентов будут определяться совместным влиянием формата обратной связи и режима обучения. Далее рассмотрим направление этих различий.

Обнаружены различия оценок студентами информативности обратной связи: $F(1, 156) = 5,1$, $p = 0,025$, $\eta^2 = 0,03$. Описательные статистики представлены в таблице 2. Множественные сравнения данных по группам при помощи критерия минимально значимых различий (МЗР) Фишера показали, что, помимо более высокой оценки студентами информативности текстовой обратной связи в режиме «онлайн» обучения по сравнению с видеоформатом (показано выше), есть также следующие различия: а) студенты оценили как более информативную текстовую обратную связь в режиме «офлайн» обучения по сравнению с видеоформатом обратной связи в режиме дистанционного обучения ($p = 0,028$); б) более информативной оценивается обратная связь непосредственно от преподавателя в аудитории по сравнению с видеоформатом в дистанционном обучении ($p = 0,025$).

Таблица 2

Средние и стандартные отклонения оценок студентами информативности текстовой и видео обратной связи в различных режимах обучения

Формат ОС	Режим обучения			
	Дистанционный («онлайн»)		Обычный («офлайн»)	
	М	SD	М	SD
«Текст»	6,69	0,72	6,56	0,62
«Видео»	6,14	1,08	6,71	0,73

Примечания. ОС – обратная связь.

Показатели средних оценок информативности показаны на рисунке 1.

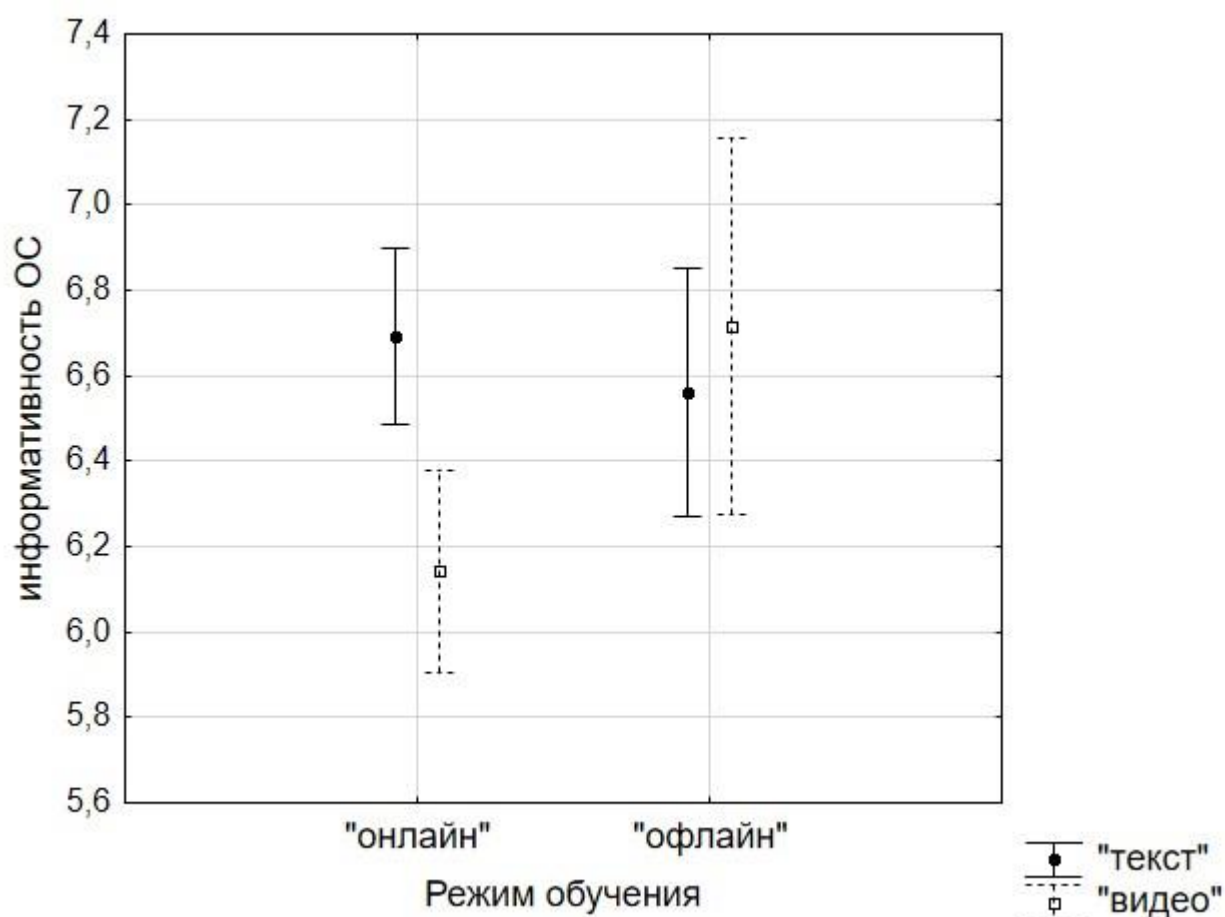


Рис. 1. Средние оценок информативности текстового и видео форматов обратной связи в различных режимах обучения (вертикальные бары – 95% доверительный интервал).

Примечания. ОС – обратная связь.

Сходный и даже еще более выраженный тренд обнаруживается при анализе совместного влияния факторов «формат обратной связи» и «режим обучения» на оценку студентами обратной связи по шкале убедительности: $F(1, 156) = 10,3$, $p = 0,002$, $\eta^2 = 0,06$. Описательные статистики помещены в таблицу 3. Суть его в том, что *в условиях дистанционного обучения преимущество в глазах студентов имеет текстовый формат обратной связи по сравнению с видеообращением преподавателя*, тогда как *в условиях обычного обучения выступление педагога перед студентами имеет для них большее преимущество над обратной связью в формате текста*. Статистически это выражается при сравнении результатов групп при помощи критерия МЗР Фишера: а) текстовая обратная связь оценивается как более убедительная в режиме дистанционного обучения по сравнению с обычным обучением ($p = 0,012$); б) текстовая обратная связь оценивается как более убедительная в режиме дистанционного обучения по сравнению с видео обратной связью в том же режиме обучения ($p = 0,029$); в) текстовая обратная связь оценивается как менее убедительная в режиме обычного обучения по сравнению с обратной связью, предоставляемой преподавателем в

аудитории ($p = 0,016$); г) обратная связь в формате видео оценивается как менее убедительная в режиме дистанционного обучения по сравнению с обратной связью, предоставляемой преподавателем в аудитории ($p = 0,033$).

Таблица 3

Средние и стандартные отклонения оценок студентами убедительности текстовой и видео обратной связи в различных режимах обучения

Формат ОС	Режим обучения			
	Дистанционный («онлайн»)		Обычный («офлайн»)	
	М	SD	М	SD
«Текст»	6,51	0,87	6,03	0,82
«Видео»	6,14	0,98	6,71	0,61

Примечания. ОС – обратная связь.

Показатели средних оценок убедительности показаны на рисунке 2.

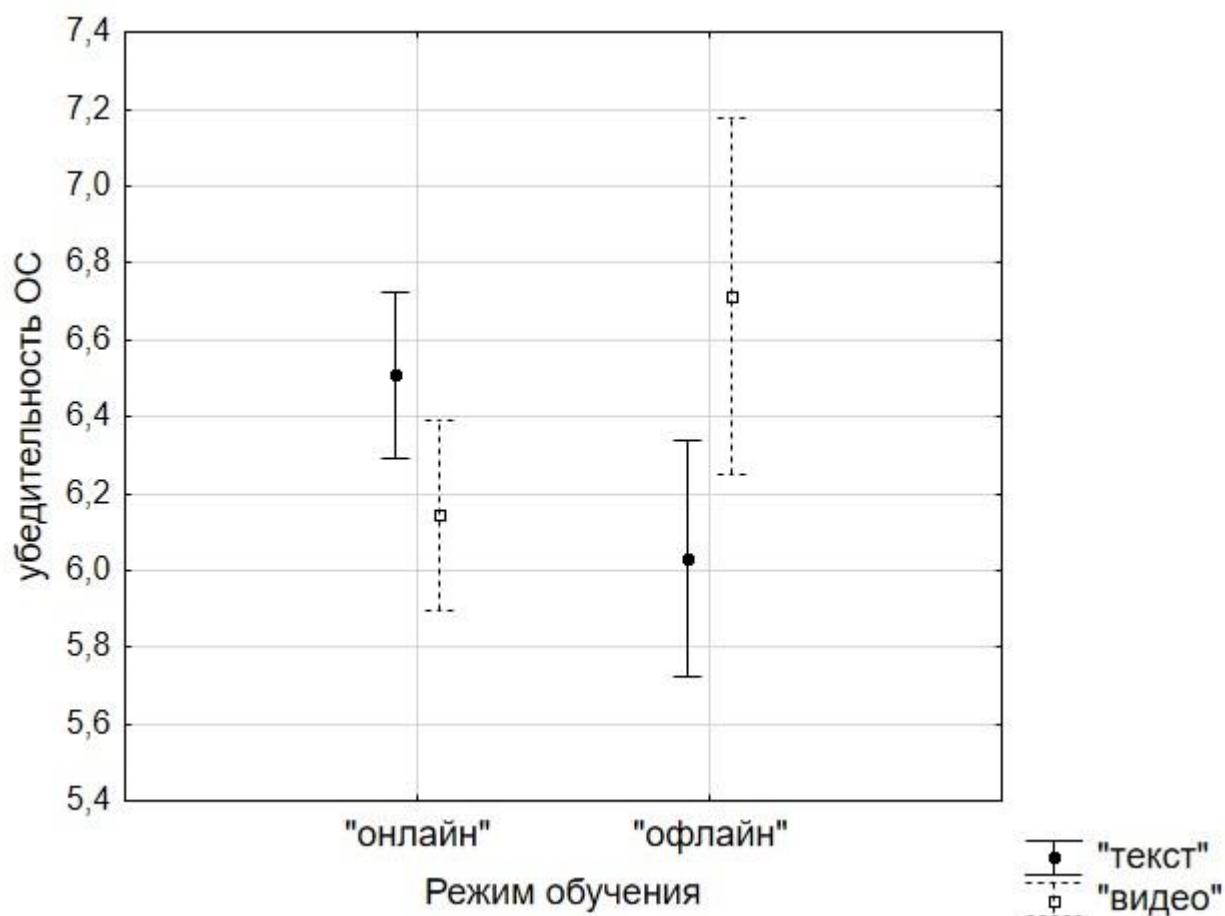


Рис. 2. Средние оценки убедительности текстового и видео форматов обратной связи в различных режимах обучения (вертикальные бары – 95% доверительный интервал).

Примечания. ОС – обратная связь.

Аналогичные данные получены для оценок обратной связи как фактора, побуждающего более настойчивое учение. В режиме дистанционного обучения более высоко оценивался текстовый формат обратной связи, а при обычном обучении – выступление преподавателя, которое студенты наблюдали в аудитории: $F(1, 156) = 7,72, p = 0,006, \eta^2 = 0,05$. Средние и стандартные отклонения помещены в таблицу 4, графики средних даны на рисунке 3.

Таблица 4

Средние и стандартные отклонения оценок студентами побуждения к учению текстовой и видео обратной связи в различных режимах обучения

Формат ОС	Режим обучения			
	Дистанционный («онлайн»)		Обычный («офлайн»)	
	М	SD	М	SD
«Текст»	6,18	1,04	5,82	1,23
«Видео»	5,66	1,04	6,43	0,85

Примечания. ОС – обратная связь.

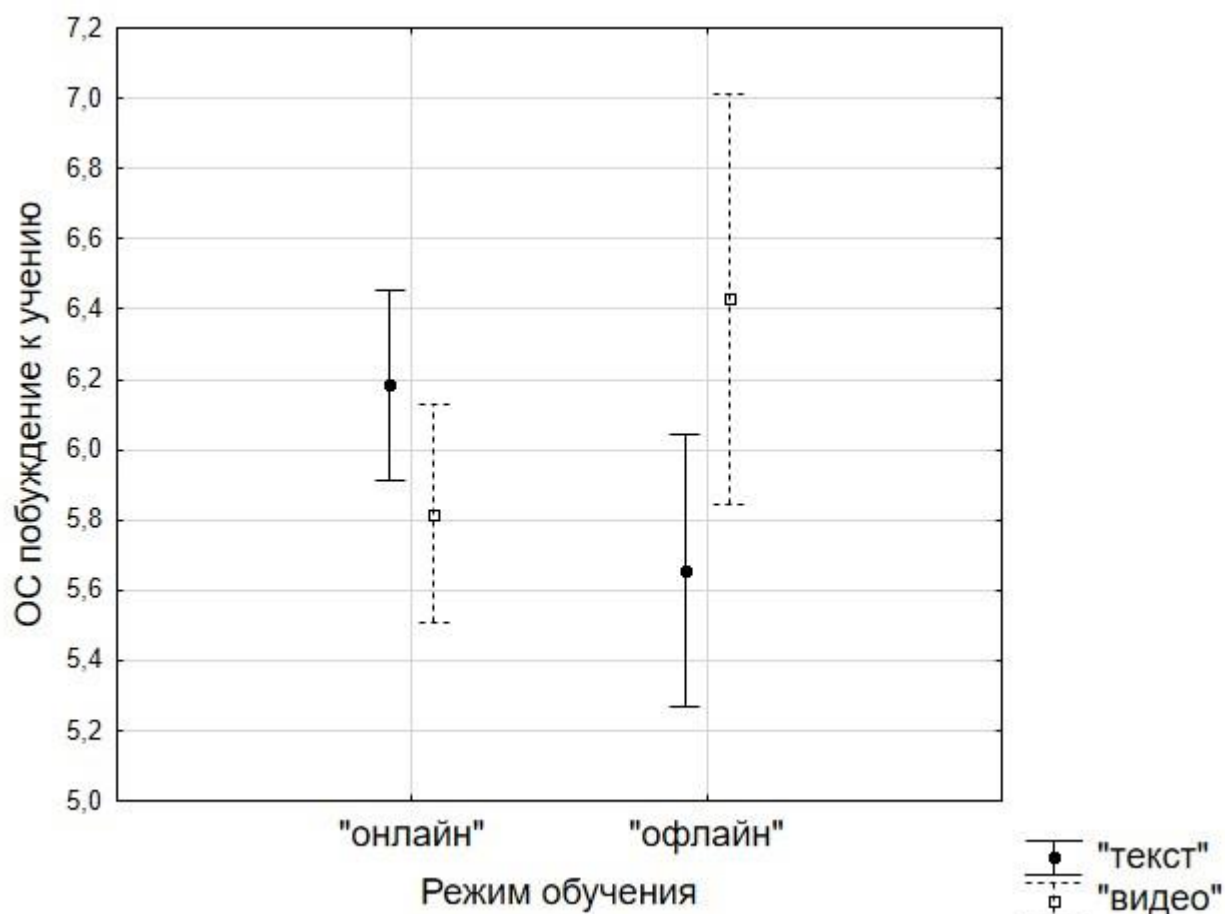


Рис. 3. Средние оценок побуждения к учению текстового и видео форматов обратной связи в различных режимах обучения (вертикальные бары – 95% доверительный интервал).

Примечания. ОС – обратная связь.

Для шкалы влияния обратной связи на изменение учебных навыков также обнаружен эффект взаимодействия факторов «формат обратной связи» и «режим обучения»: $F(1, 156) = 4,79$, $p = 0,030$, $\eta^2 = 0,03$. При этом нет различий в оценках студентами текстового и видеоформата в режиме «онлайн» обучения. Зато аналог видеоформата в виде выступления преподавателя в аудитории получил наиболее высокую оценку по сравнению со всеми остальными вариантами обратной связи. Средние и стандартные отклонения помещены в таблицу 5, графики средних даны на рисунке 4. По шкалам влияния обратной связи на эмоциональное состояние и прирост знания о себе в разных форматах и режимах обучения различий обнаружено не было.

Таблица 5

Средние и стандартные отклонения оценок студентами влияния ОС на изменение учебных навыков текстовой и видео обратной связи в различных режимах обучения

Формат ОС	Режим обучения			
	Дистанционный («онлайн»)		Обычный («офлайн»)	
	М	SD	М	SD
«Текст»	5,42	1,26	5,31	1,47
«Видео»	5,38	0,91	6,29	0,99

Примечания. ОС – обратная связь.

Обсуждение результатов

Прежде всего, правомерной представляется сама постановка проблемы изучения различных объективных характеристик обратной связи, предоставляемой педагогом, а также ее восприятия обучающимися. Показательно, что различия в оценках параметров обратной связи обнаруживаются уже на материале относительно небольшого, хотя и важного, фрагмента учебной работы в ряду многочисленных эпизодов выдачи учащимся сведений об их академических достижениях в течение семестра. Интересными данными, полученными в исследовании, стали положительные корреляции между восприятием студентами сообщения об успеваемости и результатами усвоения курса «Психология общения». Различия оценок испытуемыми обратной связи указывают на то, что эти сообщения по-разному интерпретируются ими. Есть студенты, которые рассматривают сведения о промежуточном рейтинге как нечто важное и значимое, тогда как другие придают им куда меньшее значение. При этом студенты, которые оценивают обратную связь более высоко, с большей

вероятностью используют её для коррекции собственного обучения и достигают больших успехов, что и отражают обнаруженные корреляционные связи. Невысокие размеры этих эффектов (значения коэффициентов Спирмена) вполне предсказуемы, учитывая, какое количество факторов дает вклад в результаты освоения того или иного учебного предмета. Таким образом, эти данные с определенностью свидетельствуют в пользу конструктивистских моделей обратной связи, согласно которым сообщения от педагога подвергаются активному переосмыслению, а его результаты отражаются на реальных учебных достижениях. Этот факт открывает перспективы дальнейшего изучения самых разнообразных характеристик ответной информации от педагога, особенностей ее интерпретации учащимися, специфики образовательного контекста, в которой совершаются акты обратной связи.

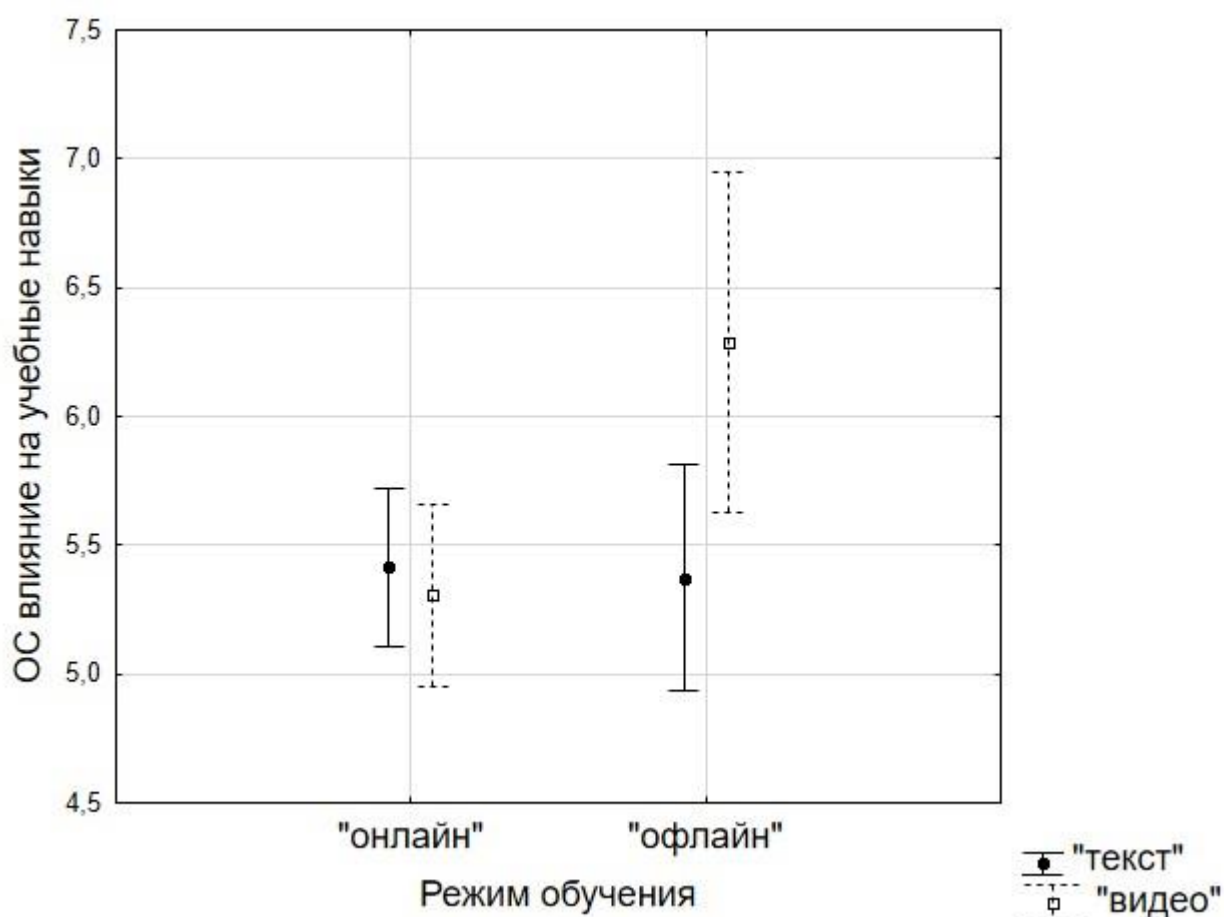


Рис. 4. Средние оценок влияния на изменение учебных навыков текстового и видео форматов обратной связи в различных режимах обучения (вертикальные бары – 95% доверительный интервал).

Примечания. ОС – обратная связь.

Разберем далее противоречие между гипотезой 1 о преимуществе видеоматериала обратной связи над текстовым форматом и результатами первого этапа исследования. Почему текстовый формат в режиме дистанционного обучения получил более высокие оценки по сравнению с видеороликом? В этом случае можно говорить о влиянии как минимум двух факторов, которые предопределили более высокие оценки информативности и убедительности текстовой обратной связи. Во-первых, это фактор соответствия формата обратной связи и опыта работы с обратной связью, который сложился у студентов к моменту проведения исследования. В процессе последующего после эксперимента опроса студентов было выяснено, что обычно они получают обратную связь о результатах академической работы именно в текстовом формате. Ее предоставляют отдельные преподаватели и сотрудники деканатов, используя при этом электронные каналы взаимодействия (корпоративная электронная почта, социальные сети). Таким образом, текстовый формат обратной связи для студентов оказывается более привычным форматом, в том числе в режиме дистанционного обучения, и вследствие этого получает более высокие оценки.

Во-вторых, это может быть фактор легкости использования обратной связи при повторном к ней обращении. Несмотря на очень небольшой объем обратной связи по отдельному предмету, такая необходимость периодически возникает у студентов, поскольку они получают данную информацию сразу по многим предметам. Кроме того, студенты обращаются к такой информации не сразу, а спустя некоторое время, когда начинают работать над улучшением собственного рейтинга. К этому моменту даже элементарные сведения о своих баллах по предмету забываются. Восстановить же знание о своем рейтинге быстрее и удобнее при обращении к тексту, нежели при повторном просмотре видео.

В то же время, когда информацию об академических достижениях преподаватель транслирует в аудитории, она получает наиболее высокие оценки по сравнению со всеми остальными вариантами обратной связи. Чтобы объяснить эти различия следует обратиться к когнитивным моделям, описывающим факторы убеждающих сообщений. Согласно одной из них реципиент актуализирует два ключевых когнитивных процесса при оценке сообщения. При систематическом процессе получающий информацию активно анализирует ее, изучает аргументы, использует свой опыт и убеждения для оценки истинности сообщения. Менее затратным для когнитивной системы реципиента является эвристический процесс, который включает использование достаточно простых умственных правил оценки, обращенных к формату сообщения, а не к его содержанию [Bohner et al., 1995]. В нашем случае эти правила относятся к: воспринимаемой компетентности источника сообщения («Преподаватель лучше

разбирается в обучении, поэтому его оценкам можно доверять»); его привлекательности («Этот педагог мне нравится, он интересный, потому он говорит правильные вещи»); надежности источника («Преподаватель собирал всю информацию о нашей успеваемости в течение семестра, потому она верна») и т.д. При этом указанные стратегии оценки сообщений не только не блокируют друг друга, но и могут функционировать во взаимодополнении.

Тогда преимущество обратной связи, данной преподавателем в аудитории, перед текстовым сообщением может быть объяснено различием в том, какие стратегии оценки сообщений используют студенты. При оценке обезличенного текстового сообщения студенты используют преимущественно систематическую стратегию и обращаются к анализу содержания сообщения. При работе с сообщением педагога в аудитории к систематической стратегии добавляются эвристические правила, что может повышать оценку его информативности, убедительности, побуждения к учению и влияния на эмоциональное состояние за счет сложения систематического и эвристического факторов. Однако такое объяснение в нашем случае подходит только для варианта непосредственного взаимодействия преподавателя и студентов в аудитории. Обратная связь в видеоформате без реального взаимодействия в аудитории не даст подобного эффекта.

Пожалуй, самым значимым фактом, полученным в исследовании, является зависимость оценок различных форматов обратной связи от того или иного режима обучения. Другими словами, понимание сущности механизмов воздействия обратной связи возможно только при учете фактора контекста ее введения. С этим же связан и ответ на вопрос об эффективности обратной связи. Последняя может быть понята только как результат сложного взаимодействия параметров обратной связи, которые продуцирует сам педагог, особенностей ее интерпретации студентами, а также средовых условий, задающих важные обстоятельства обмена сообщениями между студентом и преподавателем.

Литература

Ермаков С.С. Современные технологии электронного обучения: анализ влияния методов геймификации на вовлеченность учащихся в образовательный процесс. Современная зарубежная психология, 2020, 9(3), 47–58. doi:10.17759/jmfp.2020090304.

Коренев А.А. Обратная связь в обучении и педагогическом общении. Rhema. Рема, 2018, 2. <https://cyberleninka.ru/article/n/obratnaya-svyaz-v-obuchenii-i-pedagogicheskom-obschenii>.

Хэтти Дж. [Hattie J.] Видимое обучение. М.: Национальное образование, 2017.

Askew S. (Ed.) Feedback for learning. London and New York: Routledge/Falmer, 2000.

Bohner G., Moskowitz G.B., Chaiken S. The interplay of heuristic and systematic processing of social information. *European review of social psychology*, 1995, 6(1), 33–68. doi:10.1080/14792779443000003.

Boud D., Molloy E. Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment and Evaluation in higher education*, 2013, 38(6), 698–712. doi: 10.1080/02602938.2012.691462.

Fukkink R.G., Trienekens N., Kramer L.J.C. Video feedback in education and training: Putting learning in the picture. *Educational Psychology Review*, 2011, 23(1), 45–63. doi: 10.1007/s10648-010-9144-5.

Gibbs G., Simpson C. Does your assessment support your students' learning. *Journal of Teaching and learning in Higher Education*, 2004, 1(1), 1–30.

Hattie J., Timperley H. The power of feedback. *Review of educational research*, 2007, 77(1), 81–112. doi: 10.3102/003465430298487.

Mathisen P. Video feedback in higher education—A contribution to improving the quality of written feedback. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 2012, 7(2), 97–113. doi: 10.18261/ISSN1891-943X-2012-02-02.

Vollmeyer R., Rheinberg F. A surprising effect of feedback on learning. *Learning and Instruction*, 2005, 15(6), 589–602. doi: 10.1016/j.learninstruc.2005.08.001.

Поступила в редакцию: 27 февраля 2022 г. Дата публикации: 31 августа 2022 г.

Сведения об авторе

Фомин Андрей Евгеньевич. Доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии развития и образования, Институт психологии, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, ул. Ст. Разина, д. 26, 248023 Калуга, Россия.

E-mail: fomin72-72@mail.ru

Ссылка для цитирования

Фомин А.Е. Оценка студентами различных форматов обратной связи об академических достижениях в условиях «онлайн» и «офлайн» обучения. Психологические исследования. 2022. Т. 15, № 84. С. 7. URL: <https://psystudy.ru>

Адрес статьи: <https://doi.org/10.54359/ps.v15i84.1229>

Фомин А.Е.¹ Оценка студентами различных форматов обратной связи об академических достижениях в условиях «онлайн» и «офлайн» обучения

Fomin A.E.¹ Students' estimate of various feedback formats about academic achievements in the conditions of "online" and "offline" learning

¹ Tsiolkovsky Kaluga State University, Kaluga. Russia

In the current study we examined the features of students' perception of the various formats of feedback on their academic performance depending on the context (online/offline). Theoretical models, which take into account the students' interpretation of feedback from the teacher were found to be the strongest. The study results are as follows: 1) students who positively estimated feedback were more successful in mastering the course "Psychology of Communication"; 2) in case of remote studying, the text feedback was more preferred compared to the video format; 3) in case of face-to-face education, the verbal format of feedback was more preferable compared to the text format. The differences in feedback ratings of different formats in "online" and "offline" conditions were found to derive from the combination of strategies for processing teacher's messages (systematic and heuristic). Our results are in favor of constructivist feedback models which state that feedback from teachers is actively rethought which results in objective educational achievements. In sum, the perception of the feedback format was found to depend on the context of a particular learning mode. In this regard, understanding the mechanisms of feedback effects seems to be possible only within the specific context.

Keywords: feedback, feedback format, "online" and "offline" learning, feedback models, systematic and heuristic processes in the estimate of communications.

References

Askew S. (ed.) Feedback for learning. London and New York: Routledge/Falmer, 2000.

Bohner G., Moskowitz G.B., Chaiken S. The interplay of heuristic and systematic processing of social information. European review of social psychology, 1995, 6(1), 33–68.

Boud D., Molloy E. Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. Assessment and Evaluation in higher education, 2013, 38(6), 698–712.

Ermakov S.S. Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya, 2020, 9(3), 47–58. (in Russian)

Fukkink R.G., Trienekens N., Kramer L.J.C. Video feedback in education and training: Putting learning in the picture. *Educational Psychology Review*, 2011, 23(1), 45–63.

Gibbs G., Simpson C. Does your assessment support your students' learning. *Journal of Teaching and learning in Higher Education*, 2004, 1(1), 1–30.

Hattie J., Timperley H. The power of feedback. *Review of educational research*, 2007, 77(1), 81–112.

Hattie J. *Vidimoe obuchenie*. M.: Natsional'noe obrazovanie, 2017. (in Russian)

Korenev A.A. Obratnaya svyaz' v obuchenii i pedagogicheskom obshchenii. *Rhema. Rema*, 2018, 2. <https://cyberleninka.ru/article/n/obratnaya-svyaz-v-obuchenii-i-pedagogicheskom-obshchenii> (in Russian)

Mathisen P. Video feedback in higher education—A contribution to improving the quality of written feedback. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 2012, 7(2), 97–113.

Vollmeyer R., Rheinberg F. A surprising effect of feedback on learning. *Learning and Instruction*, 2005, 15(6), 589–602.

Information about authors

Fomin Andrey Evgenievich. Doctor of Psychology, professor of Tsiolkovsky Kaluga State University, ul. St. Razina, 26, 248023 Kaluga, Russia.

E-mail: fomin72-72@mail.ru

To cite this article

Fomin A.E. Students' estimate of various feedback formats about academic achievements in the conditions of "online" and "offline" learning. *Psikhologicheskie Issledovaniya*, 2022, Vol. 15, No. 84, p. 7. <https://psystudy.ru>