

12. Микельсон, Р. М. О самостоятельной работе учащихся / Р. М. Микельсон. – М. : Учпедгиз, 1963. – 176 с.

13. Жук, О. Л. Педагогические основы самостоятельной работы студентов / О. Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2005. – 112 с.

In this article the concept of “academic autonomous activity” is analyzed in the interpretation of a number of authors. The author’s interpretation of the concept concerned is given. The article considers the approaches to the classification of academic autonomous activity (according to the didactic purpose, the nature of the students’ academic activity, the content, the degree of independence and element of students’ creativity), its types (reproducing by the model, reconstructive-variable, heuristic and creative). Such types of academic autonomous activity as working with a book and doing exercises are described. The author’s position is stated, certain conclusions are formulated, generalizations are made.

*Поступила в редакцию 26.10.2020*

**С. А. Ковчур**

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассмотрены особенности педагогической обратной связи в условиях применения платформ дистанционного управления образовательным процессом, анализируются ее типы и функции, а также трудности, искажающие достоверность поступающей обратной информации о результативности обучения. Представлены методы, обеспечивающие обратную связь в дистанционном обучении, показаны способы повышения эффективности применения таких методов обратной связи, как онлайн-тестирование и рейтинг.

Активное внедрение в систему высшего образования технологий дистанционного обучения актуализирует исследование проблемы педагогического взаимодействия в цифровой среде, условий его протекания, факторов повышения управляемости и результативности. Важной составляющей такого взаимодействия является педагогическая обратная связь. Анализ ответных реакций студентов позволяет преподавателю прогнозировать свою деятельность, находить слабые стороны в образовательном процессе, недоработки, упущения, своевременно их корректировать, исключать неэффективные технологические приемы, совершенствовать содержание (обновляя, усложняя либо упрощая его), внедрять новые формы, методы и приемы сотрудничества со студентами, оценивать результативность обучения в сопоставлении с нормативными требованиями.

Обратная связь всегда имеет двусторонний характер. Для преподавателя информация об индивидуальных учебных достижениях студентов является основой реализации личностно-ориентированного подхода к обучению, а для самого студента становится мощным мотивирующим и направляющим фактором, определяющим стратегию самосовершенствования и саморазвития.

При толковании понятия *педагогическая обратная связь* мы опираемся на определение А. А. Коренева, который считает обратную связь «неотъемлемой составляющей педагогического общения, влияющей на осознание учащимся собственных образовательных успехов и ошибок, взаимоотношения учащегося с преподавателем, мотивацию к обучению и лучшее усвоение содержания обучения при помощи эксплицитного соотнесения видимых результатов деятельности учения с идеализированными представлениями о целевом уровне знаний, навыков и умений. Посредством обратной связи реализуется диалогический характер обучения» [1, с. 119].

В процессе педагогического общения в условиях традиционного аудиторного обучения преподаватель имеет возможность наблюдать эмоциональное отношение студентов к содержанию учебного материала, используемым формам, методам, а также фиксировать познавательную активность и самостоятельность обучающихся, немедленно реагировать на возникающие трудности, определять личный уровень достижений и возможностей каждого.

Виртуальный формат педагогического общения преподавателя и студента в процессе дистанционного обучения создает особую образовательную среду, в которой обратные связи имеют отсроченный характер. Опыт применения платформ дистанционного управления образовательным процессом в высшей школе показывает, что наибольшую озабоченность у педагогов вызывает объективность и достоверность удаленной оценки уровня учебных достижений обучающихся, невозможность оценить эмоциональную составляющую в обучении, уровень интереса к предмету, познавательную самостоятельность и активность, что может затруднять процесс обратной связи, а также исказить ее содержание и в итоге не позволить преподавателю адекватно и оперативно реагировать на учебные ситуации, корректировать процесс обучения, что может снижать его эффективность.

Эти сложности неодинаково проявляют себя в разных моделях дистанционного взаимодействия: в классическом варианте дистанционного обучения (без непосредственного личного педагогического общения участников образовательного процесса) и традиционном обучении с включением элементов дистанционного взаимодействия (сочетание непосредственного и опосредованного педагогического общения).

Классическое дистанционное обучение порождает наибольшее число трудностей, связанных с объективностью поступающей от обучающихся обратной информации, поскольку полностью отсутствует опыт непосредственного личного педагогического общения с конкретной группой студентов.

Примером второй модели может быть технология смешанного обучения (этапы: Pre-class, In-class, Post-class), при применении которой указанные выше сложности в реализации обратной связи почти не присутствуют, поскольку аудиторный этап позволяет преподавателю получать информацию о ходе образовательного процесса традиционным способом (наблюдать студента на занятии, достоверно оценивать его возможности, активность, самостоятельность, эффективность применяемых методов и средств).

Частично трудности обратной связи могут иметь место при организации дистанционного обучения в рамках небольшого временного интервала, обусловленного объективными причинами (к примеру, сложной эпидемиологической обстановкой). Сложности с обратной связью в этом случае будут зависеть от таких показателей, как продолжительность непосредственного общения преподавателя и студентов до дистанционного обучения, степень осведомленности преподавателя об индивидуальных образовательных возможностях обучающихся (как индивидуальных, так и групповых).

Следует также остановиться на проблемах, вызывающих дискомфорт при виртуальном общении преподавателя и студентов (при непосредственном общении – видеоформат и опосредованном – чат, комментарии, электронная почта и пр.) и влияющих на обратную связь. При непосредственном видеобщении к этим проблемам относится отсутствие немедленной реакции студентов на ход обучения. К примеру, в случае использования платформ видеосвязи при чтении лекции для большой группы студентов преподаватель зачастую не видит эмоционального отклика слушателей на тот или иной учебный материал (как не всегда видит и самих студентов, участвующих в занятии), не может наблюдать активность учащихся на онлайн-лекции в восприятии и осмыслении учебного материала, степень их заинтересованности, внимательности и работоспособности, не может достоверно установить степень самостоятельности студентов при ответе на вопросы, то есть анализ информации обратной связи и оперативное корректирование методов взаимодействия становится затруднительным.

Опосредованное онлайн-общение со студентами особенно на этапе мониторинга учебных достижений может содержать элементы академического мошенничества (зачастую преподаватель не может достоверно идентифицировать студента).

Следует также остановиться на вопросе, какие именно типы обратной связи наиболее выражены в дистанционном взаимодействии, каковы их преимущества и недостатки.

По различным классифицирующим признакам и особенностям в педагогической науке выделяются следующие обратные связи: по *форме* – устная и письменная обратная связь, личная и опосредованная; по *времени* – немедленная или отсроченная; по *степени исправления ошибок* – корректирующая (призванная помочь исправить ошибки) и описательная (не предполагающая исправления); по *степени оцениваемых знаний* – фокусированная (на одном аспекте выполнения задания) и нефокусированная (при оценке всех знаний, умений, навыков в рамках выполнения задания); по *характеру исправления ошибок* – прямая (исправляются педагогом и даются правильные варианты) и косвенная (педагог указывает место ошибки, но не исправляет ее напрямую); по *объему* – краткая (подкрепление или похвала) и развернутая (комментарий); по *количеству обучающихся* – индивидуальные и групповые. Также называются позитивные (подкрепляющие), негативные (ограничивающие), конструктивные (инструктирующие) обратные связи [1, с. 120–123].

В условиях коллективного дистанционного обучения реализация некоторых из указанных типов обратной связи затруднительна либо исключается полностью (устная, личная, немедленная). Все же остальные типы обратной связи имеют место с тем лишь отличием, что осуществляются при помощи цифровых инструментов. Однако следует допускать, что поступающая к педагогу посредством цифровых инструментов информация может иметь искажения по причине трудностей достоверной идентификации образовательного уровня субъекта, от которого они исходят.

Несмотря на это обстоятельство, применение традиционных типов обратной связи в дистанционном обучении при рациональной организации процесса удаленного взаимодействия персонализирует образовательный процесс, способствует формированию индивидуальной образовательной траектории каждого обучающегося. К примеру, значительным становится объем письменных комментариев, рекомендаций, советов, реакций педагога на результат и процесс самостоятельной работы студента. Обратной стороной этого процесса является увеличение рабочей нагрузки на преподавателя при мониторинге учебных достижений студентов, задача которого заключается не только в том, чтобы собрать необходимую информацию об уровне обученности, но и дать импульс к саморазвитию и самосовершенствованию, своевременно реагировать на активность и интересы обучающихся.

Перечисленные выше типы обратных связей в дистанционном обучении реализуются на уровне конкретного студента (индивидуальные), учебной группы (групповые), учебного потока (коллективные).

Нам представляется, что обратная связь в дистанционном обучении, так же, как и в традиционном, может выполнять *контролирующую, стимулирующую и регулирующую функции*. Одной из проблем в реализации данных функций является, как уже отмечалось выше, усложнение процесса педагогического контроля качества обучения.

Педагогический контроль качества учебной деятельности в системе дистанционного обучения обеспечивает *внешнюю* (контроль преподавателя) и *внутреннюю* (самоконтроль обучающегося) обратную связь. При этом внешние контрольные акты в своем исследовании Д. Ф. Романенкова разделяет на *констатирующие*, с помощью которых преподаватель устанавливает факт выполнения обучающимися какого-либо задания; *проверяющие*, посредством которых выясняется, как обучающиеся овладели какими-либо знаниями, умениями, навыками, компетенциями; *итоговую аттестацию* (проверка соответствия знаний, умений, навыков, компетенций требованиям государственного образовательного стандарта) [2].

В качестве методов этих внешних контрольных актов автор называет: *опосредованное наблюдение* (контроль за учебными действиями – последовательностью, зафиксированными временными затратами, допущенными ошибками); *тестирование* (автоматизированная обработка результатов с моментальной обратной связью между слушателем и учебным материалом), в том числе как обучающее тестирование, предполагающее тесную интег-

рацию процесса обучения и контроля обученности, так и контролирующее тестирование; *анкетирование* (самооценка слушателем своих учебных достижений и соотношение самооценки студента и его реальных результатов); *самоконтроль* (многократное выполнение тестов, просмотр правильных ответов); *рейтинг* (персональные рейтинги по заданиям и тестам, по всему курсу, балльно-рейтинговая система оценивания) [2, с. 123–124].

Методы, обеспечивающие обратную связь в дистанционном обучении, могут быть дополнены и расширены. В частности, при дистанционном обучении может быть использована вербальная индивидуальная коммуникация – метод *видеобеседы* (использование видеочата для индивидуальных консультаций и инструктирования, когда можно зафиксировать эмоциональное отношение к учебному контенту); метод изучения *продуктов виртуальной творческой деятельности* (анализ уровня выполнения заданий по созданию интерактивных обучающих материалов и упражнений, групповых, корпоративных интерактивных проектов, результатов работы в команде).

Отдельно следует назвать методы *геймификации* (применение преподавателем таких стимулирующих действий, как уровни, статусы, очки, баллы, квесты и др.) и *виртуального моделирования* (опора на наглядно-образную интерпретацию студентами изучаемых процессов и явлений, их схематическое изображение с помощью цифровых сервисов, изучение созданных на этой основе интерактивных рабочих листов, визуальных историй, тренажеров).

Внутренняя обратная связь базируется на оценочном и описательном компонентах, которые выполняют роль стимула в процессе самоконтроля студентов. Оценочный компонент подразумевает краткие, не содержащие подробных рекомендаций, комментарии преподавателя по результатам выполнения студентом учебных действий (похвала, подбадривание, оценочные высказывания типа «Отлично!», «Молодец!», «Надо еще поработать!» и пр.). Описательный компонент предполагает, наоборот, активный онлайн-диалог – подробные комментарии, указания, рекомендации, советы, корректирующие замечания о достигнутом в обучении уровне и способах его улучшения, особенно в случаях неудачно выполненных заданий. В процесс реализации этих компонентов могут быть включены и сами студенты (взаимное обсуждение, командные задания, комментарии к работам друг друга, обмен мнениями и др.).

Остановимся более подробно на таком типичном и наиболее распространенном методе обратной связи в процессе дистанционного обучения, как онлайн-тестирование учебных достижений студентов.

При применении онлайн-тестов ключевой проблемой является объективность оценки индивидуальных достижений студентов, их самостоятельности в процессе такого тестирования. При этом не всегда помогают даже функции перемешивания вопросов и вариантов ответов при конструировании тестов. Для более успевающих студентов тесты зачастую оказываются достаточно простыми, для менее подготовленных – трудными. Судить об этом преподаватель может по затраченному времени, однако ориентация только на

время выполнения не всегда является валидным показателем качества и уровня усвоения знаний. Имеются также сложности в идентификации лица, проходящего тест, сомнения в самостоятельности работы студента над вопросами теста. Интересным способом решения данной проблемы является *адаптивное тестирование*.

В своем исследовании Д. Е. Корнилов в модуле системы дистанционного обучения DiSpace предлагает алгоритм адаптивного тестирования – варианта автоматизированной системы тестирования, в которой заранее известны параметры трудности и дифференцирующие способности каждого задания, то есть тестирование начинается с задания начального уровня сложности, при правильном ответе уровень сложности следующего задания повышается, при неправильном – понижается, если на задание дан неполный, некорректный ответ, уровень сложности не изменяется [3, с. 120]. При этом экспериментальным путем автор доказывает, что время, необходимое для прохождения адаптивных тестов, значительно меньше, чем в классической модели.

В продолжение вопроса о мониторинге учебных достижений студентов посредством тестов и анкет следует рассмотреть проблему достоверности информации, которая поступает по данному каналу обратной связи. Неограниченная возможность бесконтрольного использования студентами при выполнении дистанционных контрольных заданий справочных материалов, Интернета, учебников может создать у преподавателя ложное ощущение уверенности в высоком уровне их учебных достижений. Следовательно, содержание контрольных заданий не должно быть ориентировано только на припоминание (воспроизведение) учебного материала содержания лекции, быть очевидным, а базироваться на сопоставлении, классификации, анализе, синтезе, сравнении, творческом применении полученных знаний в новой ситуации, что в значительной мере повысит объективность информации данного канала обратной связи.

Одной из ключевых задач в реализации обратной педагогической связи в дистанционном обучении является своевременное корректирование процесса обучения. В качестве механизма, который при этом может быть использован, Е. Н. Дмитриева, Г. В. Курицына называют квалиметрический подход, который позволяет проводить статистический анализ фактических результатов, выражать цели обучения в измеряемых результатах. Каждому показателю компетенции придается числовое значение, результаты измеряются баллами, шкалируются и анализируются средствами статистического и математического аппарата [4]. Примером таких измерений является *метод рейтинговой оценки* (суммарный рейтинг), который позволяет оперативно корректировать содержание процесса обучения и характер педагогического взаимодействия.

В условиях дистанционного обучения реализация метода рейтинговой оценки в обязательном порядке должна базироваться на принципе гласности, рейтинг должен быть доступен для удаленного просмотра (без права внесения изменений) и систематически обновляться преподавателем с учетом

новых достижений учащихся. Инструментами для решения этой задачи могут выступать электронные журналы, рейтинговые сводные данные, которыми располагают сервисы удаленного обучения.

Рейтинг также может рассматриваться как средство индивидуализации образовательного процесса, оптимизации и систематичности учебной работы студента в течение семестра. С одной стороны, он может выступать как манипулятивное средство, связанное с социальными ожиданиями, переживанием студента по поводу определенного рейтингового места среди своих одноклассников, с другой – быть мощным стимулом личностного развития и самосовершенствования. В дистанционном взаимодействии ключевым моментом является фиксирование не столько уровня представления и воспроизведения знаний (эти показатели могут быть недостоверными при списывании), сколько уровня их применения в виде умений, навыков, творческого использования в новой ситуации. Решить эту задачу позволяет относительный семестровый рейтинг достижений по учебной дисциплине, учитывающий не только количество баллов, набранных при выполнении стандартных задач, но и включающий количество баллов за выполнение лично-развивающего вида работ.

Исследования в области дистанционного обучения показывают, что в условиях удаленного педагогического взаимодействия наиболее эффективной является рейтинговая накопительная система оценивания, учитывающая не только итоговые знания, но и активность обучающихся, их индивидуальные достижения. Преимущества такой системы рассмотрены в кандидатской диссертации В. В. Воронова, который полагает, что четко определенное поле учебных заданий (обязательных и по выбору) имеет балльную градацию. Достижение заранее заданного и известного обучающимся уровня автоматически означает получение соответствующей итоговой отметки. По мнению автора, такая система позволяет обучающемуся видеть свои учебные достижения и проблемы, активно влиять на свою оценку, получать итоговую отметку не только по знаниям, но и по труду, гарантировать себе определенную итоговую отметку [5, с.12].

Таким образом, обратная педагогическая связь в дистанционном обучении имеет свои особенности по сравнению с традиционным, является направляющим фактором в прогнозировании, проектировании, конструировании и корректировании образовательного процесса, а также показывает его результативность. Поэтому одна из важных задач преподавателя состоит в расширении и совершенствовании методов, обеспечивающих обратную связь, повышение объективности поступающей обратной информации в целях эффективного управления дистанционным обучением.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Корнев, А. А. Обратная связь в обучении и педагогическом общении / А. А. Корнев [Электронный ресурс] // Rhema. Рема. – 2108. – № 2. – С. 112–127. – Режим доступа : <https://rhema-journal.com/Rema-2-2018.pdf>. – Дата доступа : 15.09.2020.

2. Романенкова, Д. Ф. Методы педагогического контроля качества учебной деятельности в системе дистанционного обучения / Д. Ф. Романенкова // Вестн. ЮУрГУ. Сер. Педагогические науки. Образование. – 2013. – Т. 5. – № 1. – С. 121–126.
3. Корнилов, Д. Е. Сравнительный анализ адаптивной и классической модели тестирования / Д. Е. Корнилов // Перспективы развития информационных технологий. – 2014. – № 19. – С. 119–124.
4. Дмитриева, Е. Н. Содержание оценки качества дистанционного обучения в вузе / Е. Н. Дмитриева, Г. В. Курицына // Современные проблемы науки и образования [Электронный ресурс]. – 2015. – № 6. – Режим доступа : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25390133>. – Дата доступа : 15.09.2020.
5. Воронов, В. В. Педагогические возможности рейтинговой накопительной системы оценивания учебных достижений школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В. В. Воронов; Рос. гос. пед. ун-т. – СПб., 2010. – 23 с.

The article discusses the features of pedagogical feedback in the context of using remote control platforms for the educational process, analyzes its types and functions, as well as difficulties that distort the reliability of incoming feedback on the effectiveness of training. Methods that provide feedback in distance learning are also presented, and ways to improve the effectiveness of using such feedback methods as online testing and rating are shown.

*Поступила в редакцию 12.10.2020*