

Поиск места обратной связи в системе новых грамотностей и компетентностей

Марина Холманская

АННОТАЦИЯ Несмотря на то, что обратная связь — один из важнейших компонентов образовательного процесса с доказанной эффективностью, в российском научном поле до сих пор существует крайне мало работ, посвященных ее исследованию. Имеющиеся труды часто представляют собой обзор зарубежных теорий и практик, не всегда приложимых к российскому контексту: например, у отечественных учителей отсутствует базовая подготовка в организации обратной связи на уроке.

Помимо общего описания концепции обратной связи, в статье рассматривается — с точки зрения соответствия актуальным в России представлениям о грамотностях и компетентностях — относительно новое в науке понятие грамотности восприятия обратной связи (feedback literacy). В частности, показано, что корректнее будет относить данный конструкт именно к конструкциям и что стоит называть его не грамотностью, а умением работать с обратной связью.

Автор проблематизирует необходимость более глубокого изучения всего комплекса навыков, относящихся к работе с обратной связью, а также важность обучения учителей принципам работы с обратной связью на уроке. Предлагается вывести обратную связь из тени педагогического процесса и сделать ее одним из основных инструментов достижения образовательных результатов.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА обратная связь, грамотность восприятия обратной связи, универсальные компетентности, новые грамотности, инструментальная грамотность

DOI 10.22394/2078-838X-2024-2-83-93

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Холманская М. В. Поиск места обратной связи в системе новых грамотностей и компетентностей. Образовательная политика, (2024), 2(98), 83–93. DOI:10.22 394/2078-838X-2024-2-83-93

Поступила: 03.2024

Принята: 07.2024

Дата публикации: 08.2024

Введение

Термин «обратная связь» вошел в обиход относительно недавно, но уже встречается в разных сферах жизни. Понятие обратной связи пришло из кибернетики и изначально относилось к работе механизмов, но довольно быстро его стали использовать в сфере нейронаук. Уже в 30-е годы прошлого века Н. А. Берштейн установил, что процессы регуляции и контроля в организме происходят по принципу обратной связи (1997). Несколько позже коллега Бернштейна, автор теории

функциональных систем П. А. Анохин выделил в качестве главного компонента системы результат, который сообщается нервной системе через «обратную афферентацию»,

Марина Владимировна
ХОЛМАНСКАЯ

аспирант, стажер-исследователь
Аспирантской школы по образованию,
Институт образования, Национальный
исследовательский университет «Высшая
школа экономики»
(101000, РФ, Москва, пер. Потаповский, 16/10).
ORCID: 0000-0003-0682-4089;
ResearcherID: KCX-7086-2024.
E-mail: mvkholmanskaya@hse.ru

что, по сути, является обратной связью (Анохин, 1973). К сожалению, тема обратной связи не получила развития в отечественной психологии и образовании, поэтому в России обратная связь часто воспринимается в первую очередь как инструмент маркетинга. Популярные российские учебники по педагогике (Бордовская, Реан, 2006; Подласый, 2007; Сластенин, Исаев и др., 2007) упоминают обратную связь редко и, как правило, либо в контексте программируемого обучения Б. Скиннера, либо лишь как похвалу или критику. Не включена обратная связь и в перечень трудовых функций (действий, умений и знаний учителя) профессионального стандарта «Педагог». Можно ли из этого сделать вывод, что обратной связи в российских школах нет? Конечно, нельзя. Учителя дают ученикам обратную связь, сообщая о качестве усвоения ими изучаемого материала и развитии тех или иных навыков. Такая педагогическая обратная связь (Добрякова, Фрумин, 2020) — необходимый компонент образовательного процесса. Не менее значимым процессом является так называемая академическая обратная связь — комментарии учеников по поводу глубины понимания изучаемого материала и необходимости дополнительных действий со стороны учителя (Корнев, 2018). Однако очевидно, что в нашей педагогической культуре обратная связь как концепт по каким-то причинам существует латентно, скорее скрываясь за формулировками вроде «отклик», «обсуждение» или «обоснование оценки», и упоминается только в отдельных работах, в узком смысле. Так, говоря о предпосылках развития личностных универсальных учебных действий у младших школьников, обычно подчеркивают важность положительной обратной связи для адекватного понимания учениками причин неуспеха (Добрякова, Фрумин, 2020).

ОДИН ИЗ НАИБОЛЕЕ СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ — ВЗГЛЯД НА ОБРАТНУЮ СВЯЗЬ КАК НА ОДНУ ИЗ ГРАМОТНОСТЕЙ, КОТОРОЙ ДОЛЖНЫ ОБЛАДАТЬ И УЧИТЕЛЬ, И УЧАЩИЙСЯ

Но при внимательном прочтении тему обратной связи можно обнаружить и там, где о ней не говорится прямо (например, при описании коммуникативных учебных действий), как инициативное сотрудничество с учителем и сверстниками в поиске и сборе информации (Там же). Место обратной связи, безусловно, найдется и в совместной деятельности взрослого и ребенка на уровне зоны ближайшего развития (по Выготскому), и в развивающем обучении, и в личностно-ориентированном подходе, и в других концепциях и образовательных практиках, но по какой-то причине о ней практически везде упоминается только косвенно.

В последние годы об обратной связи стали говорить в контексте формирующего оценивания (Пинская, 2010), иногда ставя знак равенства между этими понятиями (Жилин, 2018). Тем не менее обратная связь — это

не само формирующее оценивание, а лишь один из его компонентов (Землянская, 2016). Формирующее оценивание нацелено на «получение данных о текущем состоянии для определения ближайших шагов в сторону улучшения» (Там же), в то время как обратная связь — это процесс сообщения результатов формирующего оценивания и предполагаемых способов их улучшения (Бодоньи, 2020).

В зарубежных науках об образовании концепция обратной связи развивается уже не одно десятилетие. Один из наиболее современных подходов — взгляд на обратную связь как на одну из грамотностей, которой должны обладать и учитель (грамотность предоставления обратной связи) (Carless, Winstone, 2023), и учащийся (грамотность восприятия обратной связи) (Sutton, 2012; Carless, Boud, 2018).

В данном исследовании поднимается вопрос: какое место занимает умение работать с обратной связью в системе грамотностей и компетентностей в российской школе?

Значение обратной связи в образовательном процессе

Существует несколько определений обратной связи. В широком смысле под нею понимается воздействие результатов функционирования какой-либо системы (объекта) на характер этого функционирования. Таким образом, любое изменение действий ученика по результатам его предыдущей активности происходит в результате обратной связи, даже если он дал ее себе сам.

Есть ставшее классическим определение обратной связи Р. Седлера через понятие разрыва, где цель обратной связи — это «сокращение разрыва между точкой, в которой ученик находится сейчас, и точкой, где он должен находиться, то есть разрыва между прежними и текущими достижениями и результатами, соответствующими критериям успеха» (Хэтти, 2021, с. 152). Это определение удивительным образом перекликается с теорией рассогласования как начала научения в психофизиологии: «ситуация научения... специфична тем, что проблему согласования “потребностей” нельзя решить с использованием существующих у индивида способов согласования (т. е. в рамках имеющегося у индивида опыта). Рассогласование... устраняется не извлечением из памяти имеющегося в ней материала, а поиском и фиксацией в памяти новых вариантов объединения элементов, т. е. развертыванием процессов системогенеза» (Александров, 2012, с. 11). Таким образом, обратная связь, устраняющая разрыв или рассогласование, запускает механизм научения. Научение в рамках данной теории рассматривается как закономерности, лежащие в основе модификации индивидуального опыта и обусловленные обучением (Там же). Это, очевидно, один из важнейших факторов обучения, поскольку информация в обратной связи часто специально подготовлена для восприятия учащимися.

Имеющиеся эмпирические данные подтверждают исключительное значение обратной связи в процессе обучения. Один из крупнейших метаанализов представлен новозеландским педагогом и ученым Джоном

Хэтти, автором исследования «Видимое обучение», проводимого им уже на протяжении более 25 лет. Цель этой работы — выявление факторов, связанных с результатами обучения, а также оценка их вклада в достигаемые результаты. Согласно данным Хэтти, обратная связь в целом имеет средний размер эффекта $d=0,51$, что является очень хорошим показателем относительно влияния большинства других факторов, при этом некоторые виды обратной связи имеют исключительно высокий потенциал воздействия на результаты обучения (например, размер эффекта направляющей обратной связи в виде наводящих подсказок составляет один из самых высоких показателей — 1,1).

Чтобы разобраться, почему обратная связь так много значит для обучения, недостаточно сводить ее лишь к информированию ученика о степени соответствия некоему набору критериев или ожиданиям учителя (что, хоть и в сжатой форме, делает даже формальная отметка). Сама по себе отметка малоинформативна, и, чтобы быть катализатором обучения, она должна сопровождаться комментарием учителя (Whalley, 2010; Азбель, Илюшин, 2022), то есть стать частью формирующего оценивания, стимулирующего активную позицию ученика, когда он осознанно подходит к процессу обучения и сам ищет оптимальные стратегии и способы учебной деятельности (Пинская, 2010). При формирующем оценивании в задачи учителя входит сбор и анализ информации о прогрессе учащихся и качестве преподавания (Там же). Эти данные учитель может использовать с разными целями: с одной стороны, для коррекции своей работы, например, для адаптации способов преподавания или задач под имеющуюся ситуацию. С другой стороны, эта информация может служить для активизации включенности учеников, указывать на слабые места или ошибки в их работе, подсказывать оптимальные стратегии решения поставленных задач, и тем самым служить повышению качества работы учащихся. Оба вида обратной связи чрезвычайно важны в современном процессе обучения и в той или иной степени используются всеми учителями.

Но откуда же учителя черпают знания о видах обратной связи, условиях ее эффективности и способах организации, если, как было упомянуто выше, эта информация не входит в программу отечественных педагогических учебных заведений? Вероятно, многие учителя доходят до нее интуитивно в процессе своей деятельности. Достаточно ли этого?

По результатам недавнего российского исследования (Азбель, Илюшин, 2022), большинство учителей убеждены в том, что они регулярно дают ученикам обратную связь, указывающую на точки роста, в то время как большинство учеников уверены: если учителя и дают обратную связь, то чаще для фиксации ошибок. Такое расхождение может иметь несколько причин. Одна из них, на наш взгляд, заключается в отсутствии общего четкого понимания, что такое обратная связь в образовательном процессе. Еще одной причиной служит дефицит у педагогов базовых знаний о том, как и когда дается обратная связь.

Современное понимание компетентностей и грамотностей

Заявив в предыдущей части, что значительная часть учителей не обладает грамотностью в области обратной связи, мы имели в виду не научное, а скорее бытовое значение слова «грамотность», когда подразумевается отсутствие умения или навыка что-то делать. Однако в современной зарубежной науке в последние годы все чаще и чаще встречается сочетание термина «обратная связь» с понятием грамотности (literacy). Рассмотрим, насколько такая комбинация корректна с позиции современных представлений о грамотности.

Мы, вслед за многими исследователями, уходим от интерпретации грамотности как умения читать, писать, считать и расширяем это понятие до умения в процессе коммуникации выражать свои и понимать чужие смыслы, заложенные в разных знаковых системах (Колесникова, 2013), или как «способность общаться с миром, понимать его сигналы, обрабатывать информацию» (Добрякова, Фрумин, 2020, с. 38). В настоящее время выделено множество разных грамотностей. Их всех роднит использование семиотических систем для передачи информации.

**ВАЖНЫЙ НАВЫК,
ЗАДЕЙСТВОВАННЫЙ В ПРОЦЕССЕ
ВЗАИМООЦЕНИВАНИЯ, — УМЕНИЕ
ВЗАИМОДЕЙСТВОВАТЬ
С ДРУГИМИ ЛЮДЬМИ, ПОСКОЛЬКУ
ВЗАИМООЦЕНИВАНИЕ — ЭТО
СОЦИАЛЬНЫЙ АКТ**

В работах М. С. Добряковой было предложено подразделять грамотности на инструментальную и предметную, где под предметной грамотностью понимаются «базовые практические знания в определенных областях современной жизни, без которых также невозможно (или сильно затруднено)

функционирование человека в современной цивилизации» (Там же, с. 50). Сюда относятся, например, финансовая, экологическая грамотность, грамотность в вопросах здоровья и т. п.

Несколько иным типом грамотности является инструментальная грамотность, основанная на «способности человека использовать знаковые системы и связанные с ними инструменты коммуникации» (Там же, с. 57). Такая грамотность не ограничивается научной областью или сферой деятельности, в этом состоит ее универсальность. Примеры инструментальной грамотности — читательская грамотность, математическая грамотность, вычислительная грамотность и т. п. (Там же).

Появились не только новые виды грамотности, но и целые течения на основе разных подходов к вопросам грамотности. Так,

в 1995 году в США зародилась так называемая Группа нового Лондона (The New London Group). Она объединила ученых, поставивших перед собой задачу преодолеть ограничения существовавшего подхода к грамотности как единому официальному стандарту освоения языка и расширить понимание грамотности за счет культурного и лингвистического разнообразия учащихся. Такой подход был назван мультиграмотностью (multiliteracy). Основной посыл участников группы заключался в том, что грамотность должна служить социализации и максимальному раскрытию потенциала учащихся вне зависимости от их пола, языка, корней, поэтому в образовательном процессе важно учитывать характеристики ребенка (Cazden, Cope, et al., 1996).

Это согласуется с позицией М. С. Добряковой и ее коллег, утверждающих, что в современном понимании грамотность — это не просто когнитивный навык. Нужно учитывать, что он реализуется в определенном социальном и культурном контексте. То есть грамотность становится «способностью действовать в рамках социальной практики, сформированной контекстом» (Добрякова, Фрумин, 2020, с. 50).

Другие течения также выходят за изначальные рамки понимания грамотности как навыка чтения, письма и счета. Среди них можно выделить множественную грамотность (Gervetti, Damico et al, 2006), трансъязычную грамотность (García, Kleifgen, 2020), многомодальную грамотность, полиграмотность, трансграмотность. Обзор последних трех представлен в статье И. А. Колесниковой (2013).

Близким к грамотности является понятие компетентности (или компетенции). Само это понятие зародилось в западных странах как ответ на глобализацию, повлекшую за собой перераспределение трудовых ресурсов в сторону увеличения работников умственного труда и, соответственно, возросшую потребность в квалифицированных кадрах. Возник запрос на такое изменение содержания образования, которое позволит выпускникам удовлетворять появляющиеся потребности национальных экономик. Это привело к созданию списков навыков (компетенций),

ожидаемых работодателями от специалистов. В России компетентностный подход появился примерно в то же время, когда он активно разрабатывался на Западе. Подробный обзор развития компетентностного подхода в России можно найти в работе И. А. Зимней (2009).

В настоящее время в мире существует большое разнообразие терминов, похожих по значению с понятием компетентностей. Среди них — «мягкие» навыки, метапредметные образовательные результаты, универсальные учебные навыки и т. п. Они были проанализированы коллективом авторов доклада «Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности» на предмет различий в содержании. Полученные результаты позволили сделать вывод о том, что все эти термины, хотя и могут отличаться нюансами, по сути, обозначают одно и то же, поэтому мы, вслед за авторами указанного доклада, будем под термином компетентности понимать способности, опирающиеся на знания и навыки, не ограниченные задачей или ситуацией, необходимые для развития и самореализации и развивающиеся на протяжении жизни (Добрякова, Фрумин, 2020).

В том же докладе были выделены три основные универсальные компетентности, не привязанные ни к какому предметному содержанию: компетентность мышления (познания), компетентность взаимодействия с другими людьми и компетентность взаимодействия с собой (Там же). Компетентность мышления включает в себя широкий набор когнитивных навыков, многие из которых входят в группы навыков, обобщенно называемых «критическое мышление» и «креативное мышление». Под компетентностью взаимодействия с другими людьми понимаются навыки коммуникации и коллаборации. За компетентностью взаимодействия с собой стоят навыки самоконтроля и самоорганизации (Там же).

Как можно заметить, отсутствие привязки к предметному содержанию роднит универсальные компетентности с инструментальной грамотностью, описанной выше. Разграничение между ними проходит по линии использования языковых систем:

в основе грамотности (предметной или инструментальной) лежит создание смыслов (meaning-making) с помощью знаков, в то время как компетентность — это более комплексное понятие, включающее и установки, и мастерство выполнения задачи, и неявное знание (tacit knowledge).

Авторами вышеизложенной теории наряду с грамотностями и компетентностями выделяется еще третий компонент — конструкции, которые могут напоминать компетенции и грамотности, но таковыми не являются. К ним относят решение задач, принятие решений и умение учиться.

От компетенций и грамотностей, по мнению исследователей, их отличает то, что они, по сути, есть комбинация компетентностей и грамотностей в определенной последовательности (Добрякова, Фрумин, 2020). Таким образом, самостоятельными образованиями они не являются, но «указывают на характер отношения человека к ситуации и образ действия в ней... не являются новыми дополнительными компетентностями, а возникают как переплетение различных элементов универсальных компетентностей, выстроенных в целостную деятельность в той последовательности, которая необходима для успешного решения задачи» (Там же, с. 59).

Конструкт грамотности восприятия обратной связи

В последние годы в зарубежных исследованиях возник новый аспект в изучении обратной связи. Если раньше она рассматривалась в парадигме «что должен сделать учитель, чтобы обратная связь улучшала образовательные результаты», то

теперь фокус сместился, и в центре разговора об обратной связи оказался ученик. Актуальные вопросы для исследователей и практиков теперь звучат так: «Какими характеристиками должен обладать учащийся, чтобы полученная им обратная связь достигла цели?»

В 2012 году вышла статья П. Саттона, в которой он впервые ввел и концептуализировал понятие feedback literacy («грамотность восприятия обратной связи» в нашем переводе). Саттон определил feedback literacy как способность читать, интерпретировать и использовать письменную обратную связь (Sutton, 2012). Основываясь на интервью

со студентами и преподавателями, он выделил три важных аспекта в процессе получения и обработки фидбэка: эпистемологический, онтологический и практический. Эти аспекты стали основой модели feedback literacy, предложенной Д. Карлесом и Д. Баудом (2018) и положившей начало масштабному изучению грамотности восприятия обратной связи (Carless, Boud, 2018).

УМЕНИЕ ПРИНИМАТЬ И ИСПОЛЬЗОВАТЬ ОБРАТНУЮ СВЯЗЬ СПОСОБНО КРИТИЧЕСКИ ИЗМЕНИТЬ РЕЗУЛЬТАТЫ, НЕ БУДУЧИ ПРИВЯЗАННЫМ НИ К ПРЕДМЕТНОМУ СОДЕРЖАНИЮ, НИ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ КОНТЕКСТУ

Модель Карлеса и Бауда включает в себя четыре компонента:

- понимание важности обратной связи;
- понимание сути полученных комментариев (способность выносить суждения о своей и чужих работах);
- эмоциональный контроль;
- способность совершить действие по результатам обратной связи (Там же).

Последний компонент (способность совершить действие) обуславливается первыми тремя и является венцом всего конструкта. «Этот императив предпринять действие — критический аспект всего процесса обратной связи, который часто умалчивается» (Там же, с. 1318).

Эта модель разрабатывается исследовательскими группами разных стран мира. Так, в результате эмпирического исследования, проведенного Э. Моллой, Д. Баудом и М. Хендерсоном, были выделены основные характеристики (знания, способности и навыки), которыми обладает грамотный в области работы с обратной связью студент:

- 1) относится к фидбэку как процессу улучшения;
- 2) понимает ценность фидбэка как активного процесса;
- 3) сам ищет обратную связь для улучшения своих результатов;
- 4) осознает свои эмоции и работает с ними;
- 5) умеет сотрудничать на почве обратной связи (дает и получает обратную связь от других учащихся);
- 6) совершает действия после обдумывания обратной связи (Molloy, Boud, 2020).

Начиная с 2020 года стали появляться инструменты, измеряющие уровень грамотности восприятия обратной связи. Различаются эти инструменты в основном локальной специфичностью и направленностью (например, понимание письменной обратной связи или обратной связи при изучении иностранного языка).

Одна из современных тенденций – разделение термина *feedback literacy* на *teacher feedback literacy* (грамотность предоставления обратной связи) и *student feedback literacy* (грамотность восприятия обратной связи). При этом надо иметь в виду, что при отсутствии указания *feedback literacy* – это характеристика учащегося.

Грамотность восприятия обратной связи широко изучается в разных странах, но, во-первых, подавляющее большинство исследований проводится среди взрослых студентов, а во-вторых, имеющиеся исследования сосредоточены на характеристиках, которые необходимо развивать у обучающихся. Для понимания всей значимости обратной связи и *feedback literacy* необходимо, на наш взгляд, определить место этого конструкта среди других современных грамотностей и компетентностей.

Умение работать с обратной связью – новая грамотность?

П. Саттон рассматривал обратную связь с позиций теории академических грамотностей, утверждающей, что в процессе развития навыков работы с текстом на уровне высшей школы студенты не только осваивают комплекс необходимых технических умений (структурирование, обоснование и т. д.), но и участвуют в процессе академической социализации, связанной с выстраиванием иерархических отношений, обретением новых смыслов и рождением новой «академической» личности (Lea, Street, 2006). Похожий процесс происходит и на уровне начального образования (Там же). Таким образом, грамотность включает в себя не только отсутствие дефицитов определенных навыков, необходимых для успешного обучения, но и сопряженную социально обусловленную (названную Б. Стритом «идеологической») практику встраивания обучающегося в определенный образовательный контекст (Там же). На этом основании умение работать с обратной связью и было отнесено к грамотности: Саттон подчеркивал онтологический аспект понимания обратной связи, утверждая, что она создает предпосылки для изменения личности и ее восприятия самой себя (Sutton, 2012). Однако соответствует ли это актуальному, распространенному в российской академической среде пониманию грамотности?

Рассмотрим компонент «понимание важности обратной связи» так, как предлагается Д. Карлесом и Д. Баудом (2018). В соответствии с их трактовкой, в общее понимание важности обратной связи входят:

- понимание ценности и роли обратной связи для улучшения качества работы, а также понимание активной роли самого учащегося в этом процессе;
- понимание, что обратная связь может иметь разное выражение и исходить из разных источников;
- сохранение информации, содержащейся в обратной связи, и повторное обращение к ней.

Как можно заметить, данный компонент конструкта тесно связан с когнитивными установками учащихся относительно методов обучения. Это находит отражение и в том, что работа с убеждениями относительно важности обратной связи — одна из наиболее популярных в настоящее время интервенций для повышения грамотности восприятия обратной связи (Winstone, Mathlin, et al., 2019).

Вторым компонентом конструкта является «способность делать суждения». Учащиеся, обладающие грамотностью восприятия обратной связи, должны:

- развивать способность делать обоснованные суждения о своей работе и о работах других;
- принимать активное участие в процессе взаимооценивания;
- оттачивать навык самооценивания, с тем чтобы совершенствовать обоснованный критический взгляд на работу.

Для того чтобы делать взвешенную, основанную на критериях оценку работы (как своей, так и чужой), необходимы активная когнитивная вовлеченность (Topping, 2009) и понимание критериев оценивания (Black, William, 2009). Повышение когнитивной вовлеченности обуславливается повышением чувства ответственности в случае взаимооценивания и рефлексивностью при самооценке (Topping, 2009). К тому же взаимооценивание и самооценивание открывают перспективы для раннего выявления пробелов в знаниях и понимании (Там же), что также активизирует когнитивные процессы учащихся.

Еще один важный навык, задействованный в процессе взаимооценивания, — умение взаимодействовать с другими людьми, поскольку взаимооценивание — это социальный акт (Sluijsmans, 2002). Действительно, в процессе сообщения другому обратной связи требуется способность учитывать интересы визави, уважать его позицию, обосновывать свою точку зрения, брать на себя ответственность за свои слова и действия.

Кроме того, в процессе взаимооценивания и самооценивания учащиеся зачастую работают

с критериями, относящимися к содержанию работы. Это накладывает на них необходимость иметь знания и понимание в той области, которую они оценивают. Для того чтобы дать другому специфичную обратную связь, учащиеся должны быть способны выполнить это задание (Könings, van Zundert et al, 2019), то есть иметь определенный уровень предметной грамотности.

Третий компонент, входящий в конструкт грамотности понимания обратной связи, — способность управлять аффективными реакциями. Сюда, по мнению Карлеса и Бауда, входят такие умения, как:

- сохранять эмоциональное равновесие в ситуации критикующей обратной связи;
- проявлять активность в поиске обратной связи от преподавателей и других учащихся и поддержание диалога с ними;
- развивать в себе привычку работать над улучшением результатов, основываясь на внешней и внутренней обратной связи.

Очевидно, что все эти характеристики относятся к умениям взаимодействовать с самим собой.

И, наконец, последний набор характеристик, отличающий человека, умеющего работать с обратной связью, — способность предпринимать действия по результатам полученной обратной связи. От первого компонента (понимания важности обратной связи) его отличает нацеленность на действие, то есть важно:

- осознавать обязательность последующего действия со стороны получающего обратную связь;
- делать выводы на основании всего своего опыта взаимодействия с обратной связью;
- вырабатывать собственный набор стратегий взаимодействия с обратной связью.

Без такого осознанного и нацеленного на действие подхода запланированный результат от обратной связи не может быть достигнут (Carless, Boud, 2018). От учащегося ожидаются постановка целей, мотивация себя на совершение действий, рефлексия на достигнутые результаты и при необходимости

модификация своих стратегий, что, как и управление аффективными реакциями, относится к умению взаимодействовать с собой.

Таким образом, можно сделать вывод, что в конструкте «грамотность восприятия обратной связи» задействуются компетентность мышления (при самооценивании и взаимооценивании), компетентность взаимодействия с собой (при контроле аффективных реакций и совершении действия) и компетентность взаимодействия с другими (при взаимооценивании), а также установки по отношению к обратной связи.

Является ли грамотностью умение работать с обратной связью?

Мы увидели, что при концептуализации понятия feedback literacy умение работать с обратной связью было отнесено к грамотностям, исходя из теории академических грамотностей. Однако это не вполне соответствует актуальному в нашей стране пониманию грамотности, поскольку конструкт «восприятие обратной связи», помимо дискурсивного аспекта, содержит целый набор необходимых компетенций за рамками языковых систем. К чему же тогда можно отнести данное понятие?

Рассмотрим, можно ли назвать конструкт «взаимодействие с обратной связью» новой компетентностью. Если основываться на понимании компетентности, предложенном М. С. Добряковой и ее коллегами, то в центре понятия компетентности оказывается способность действовать и достигать результатов, опирающаяся на знания и навыки (Добрякова, Фрумин, 2020). Можно ли утверждать, что взаимодействие с обратной связью опирается на знания и навыки? Как мы выяснили выше, лишь отчасти. Если регуляция эмоций – это навык, который можно развить, то понимание важности обратной связи – это ценностная установка. Тем более нельзя назвать знанием или навыком совершение действия по результатам полученной обратной связи. Следовательно, при такой трактовке

компетентностей работа с обратной связью не может быть отнесена к одной из компетентностей.

При этом умение принимать и использовать обратную связь способно критически изменить результаты, не будучи привязанным ни к предметному содержанию, ни даже к исключительно образовательному контексту, то есть это умение пронизывает всю учебную и позже трудовую деятельность человека. К чему в таком случае можно его отнести?

На наш взгляд, работа с обратной связью – это такая же конструкция, как умение учиться, принятие решений и умение решать задачи. Как было показано выше, при реализации этой конструкции задействуются различные компетенции, а также включаются ценностные установки. Точно так же как умение решать задачи, принимать решения и учиться используются человеком на протяжении жизни в совершенно разных ситуациях, умение услышать мнение другого относительно своей работы, понять его суть, совладать с нахлынувшими эмоциями и совершить действие, направленное на изменение текущего положения – важнейшая способность человека, развивающаяся в академическом контексте, формирующая личность (Sutton, 2012) и являющаяся залогом дальнейшего развития.

Заключение

Нами был рассмотрен конструкт «грамотность восприятия обратной связи» через призму понимания грамотностей и компетентностей, предложенную авторами доклада «Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности». При таком подходе данный конструкт сложно отнести и к одной из грамотностей, и к одной из компетентностей, поэтому мы предлагаем отнести его к одной из конструкций и называть умением работать с обратной связью, по примеру умения решать задачи или умения учиться. Принадлежность к числу универсальных конструкций, использующихся и развивающихся

в течение жизни и имеющих критическое значение для достижения образовательных результатов, выводит на передний план недостаточную исследованность данного конструкта, особенно в российском научном поле. Существует огромный дефицит работ, связанных как с умением давать обратную связь с учетом локального контекста (российских образовательных традиций), так и с умением ее принимать. Кроме того, значимость обратной связи в образовательном процессе и одновременно отсутствие у учителей специальных знаний по ее организации на уроке позволяют выдвинуть предположение о необходимости включения концепции и принципов обратной связи в программы подготовки учителей на всех уровнях: ДПО, бакалавриата и магистратуры.

Рассматриваемый конструкт имеет четырехфакторную структуру, однако, на наш взгляд, там может быть и пятый фактор – критическое мышление, – участвующий в процессе принятия решения, совершать или нет действие по результатам полученной обратной связи. Однако эта гипотеза требует отдельной проверки, поскольку она не входила в цели данного исследования.

Также отдельного изучения требуют уже сложившиеся в процессе профессиональной деятельности практики учителей по организации обратной связи в отечественных школах с целью масштабирования успешного опыта и выявления имеющихся дефицитов.

Кроме того, представляется важным также выделить факторы, способствующие развитию умения работать с обратной связью у школьников, для чего необходимо создание или адаптация инструментов измерения этого конструкта, что также относится к одной из приоритетных задач в области изучения обратной связи в сфере образования.

Список источников

Азбель, А. А., Илюшин, Л. С., Казакова, Е. И., Морозова, П. А. (2022). Отношение учеников и учителей к обратной связи: Противоречия и тенденции развития. *Образование и наука*, 24(7), 78–109. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-7-78-109>.

Александров, Ю. И. (2012). Психофизиологические закономерности научения и методы обучения. *Психологический журнал*, 33(6), 5–19.

Анохин, П. К. (1973). Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем. *Принципы системной организации функций* (с. 5–61). Москва: Наука.

Асмолов, А. Г. (Ред.). (2008). *Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе*. Москва: Просвещение.

Бернштейн, Н. А. (1997). *Биомеханика и физиология движений*. Москва: Институт практической психологии.

Бодоньи, М. А. (2020). Типология обратной связи для целей формирующего оценивания. *Ярославский педагогический вестник*, 5(116), 39–44.

Бордовская, Н. В., Реан, А. А. (2006). *Педагогика*. СПб: Питер.

Добрякова, М. С., Фрумин, И. Д. (Ред.). (2020). *Универсальные компетентности и новая грамотность: От лозунгов к реальности*. Москва: Изд. дом Высшей школы экономики.

Жилин, М. Д. (2018). Оценивание как средство формирования обратной связи в процессе обучения. *Естественнонаучное образование: Проблемы оценки качества* (с. 81–98). Москва: МГУ.

Землянская, Е. Н. (2016). Формирующее оценивание (оценка для обучения) образовательных достижений обучающихся. *Современная зарубежная психология*. https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2016_n3/jmfp_2016_n3_83909.pdf (дата обращения: 14.02.2024).

Зимняя, И. А. (2009). Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Эксперимент и инновации в школе*, 2, 7–14.

Колесникова, И. А. (2013). Новая грамотность и новая неграмотность двадцать первого столетия. *Непрерывное образование: XXI век*, 2. <https://cyberleninka.ru/article/n/novaya-gramotnost-i-novaya-negramotnost-dvadsat-pervogo-stoletiya> (дата обращения: 14.02.2024).

Корнев, А. А. (2018). Обратная связь в обучении и педагогическом общении. *Rhema. Рема*, 2, 112–127.

Обратная связь. (2024). Большой энциклопедический словарь. <https://bigslovar.ru/?f=%EE%E1%F0%E0%F2%ED%E0%FF+%F1%E2%FF%E7%FC&action=q> (дата обращения: 01.03.2024).

Пинская, М. А. (2010). Формирующее оценивание и качество образования. *Вопросы образования*, 1, 179–185.

Подласый, И. П. (2007). *Педагогика* (книга 1: общие основы). Москва: Владос.

Профессиональный стандарт «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель). (2024). *Реестр профессиональных стандартов*. https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalny-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=56367 (дата обращения: 14.02.2024).

Сластенин, В. А., Исаев, И. Ф., Шиянов, Е. Н. (2007). *Педагогика*. Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений (6-е изд.). Москва: Академия.

Хэтти, Дж. (2021). *Видимое обучение для учителей. Как повысить эффективность педагогической работы*. Москва: Национальное образование.

References

- Black, P., & William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>.
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>.
- Carless, D., & Winstone, N. (2023). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*, 28(1), 150–163. <https://doi.org/10.1080/13562517.2022.2037321>.
- Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J., Kalantzis, M., & Kress, G. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92.
- García, O., & Kleifgen, J. A. (2020). Translanguaging and literacies. *Reading Research Quarterly*, 55(4), 553–571. <https://doi.org/10.1002/rrq.286>.
- Gervetti, G., Damico, J., & Pearson, P. D. (2006). Multiple literacies, new literacies, and teacher education. *Theory into Practice*, 45(4), 378–386. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_9.
- Global Research Database. (2023). *Visible Learning Metax*. <https://www.visiblelearningmetax.com/Influences> (access date: 01.03.2024).
- Könings, K. D., van Zundert, M., & van Merriënboer, J. J. G. (2019). Scaffolding peer-assessment skills: Risk of interference with learning domain-specific skills? *Learning and Instruction*, 60, 85–94. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.01.012>.
- Lea, M. R., & Street, B. V. (2006). The Academic Literacies Model: Theory and Applications. *Theory Into Practice*, 45(4), 368–377. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11.
- Molloy, E., Boud, D., & Henderson, M. (2020). Developing a learning-centred framework for feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(4), 527–540. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1667955>.
- Sluijsmans, D. (2002). *Student involvement in assessment: The training of peer assessment skills*. <https://research.ou.nl/ws/portalfiles/portal/934563/dissertation+Sluijsmans++2002.pdf> (access date: 01.03.2024).
- Sutton, P. (2012). Conceptualizing feedback literacy: Knowing, being, and acting. *Innovations in Education and Teaching International*, 49(1), 31–40. <https://doi.org/10.1080/14703297.2012.647781>.
- Topping, K. J. (2009). Peer assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 20–27. <https://doi.org/10.1080/00405840802577569>.
- Winstone, N., Mathlin, G., & Nash, R. A. (2019). Building feedback literacy: Students' perceptions of the developing engagement with feedback toolkit. *Frontiers in Education*, 4. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00039>.
- Whalley, W. (2010). Marks, remarks and feedback: Do we really need examinations? *Planet*, 23(1), 34–39. <https://doi.org/10.11120/plan.2010.00230034>.
- Zundert, M., Sluijsmans, D., & Merriënboer, J. (2010). Effective peer assessment processes: Research findings and future directions. *Learning and Instruction*, 20(4), 270–279. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.004>.

Placing feedback skills among new literacies and competencies

Marina V. KHOLMANSKAYA,

Postgraduate Student, Junior Research Fellow, Postgraduate school of the Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. 16/10, Potapovskiy Ln., 101000, Moscow, Russian Federation. ORCID: 0000-0003-0682-4089. ResearcherID: KCX-7086-2024. E-mail: mvkholmanskaya@hse.ru

ABSTRACT Despite feedback being proved to be one of the most influential factors of the learning process with a high effect size which can be seen in every lesson, there is still a large deficit of research in this area in the Russian scientific field. Existing studies often review foreign theories and practices, which are not always applicable to the Russian context due to differing socio-cultural backgrounds, such as the lack of basic training for teachers in providing feedback in lessons. In addition to outlining the concept of feedback, the article delves into a relatively new concept – feedback literacy – from the perspective of aligning the term with current understanding of literacy and competencies in Russian science. It is suggested that it would be more appropriate to consider this construct not as literacy or competency but rather as a popular construct like problem-solving, learning to learn, and decision-making skills. Considering giving and receiving feedback as meta skills crucial for lifelong learning, there is a need for more research of the skills related to working with feedback. Furthermore, there is also a distinct lack of training programmes for teachers aimed at developing teacher feedback literacy.

KEY WORDS feedback, feedback literacy, key competencies, new literacies, instrumental literacy

THE CITATION REFERENCE Kholmanskaya, M. V. Placing feedback skills among new literacies and competencies. *The Educational Policy*, (2024), 2(98), 83–93. DOI:10.22394/2078-838X-2024-2-83-93

Received: 03.2024

Accepted: 07.2024

Date of publication: 08.2024

This is an open access article distributed under the terms of the Attribution–NonCommercial–NoDerivatives 4.0 (CC BY–NC–ND 4.0).