

学习者反馈素养的变化对教师反馈期待的影响研究

徐小舒¹, 岳严², 钟可心³

(温州大学外国语学院, 温州, 浙江, 325000)

摘要: 研究主要探讨高校学习者反馈素养的变化对教师反馈期待的影响。通过两年的课堂实践, 对 398 名来自商学院大一、大二和大三的学习者进行了问卷调查, 对其中 12 名学习者进行了访谈。数据分析结果表明, 高年级学习者对反馈数量和质量的满意度下降, 大一和大二学习者在反馈类别上不同, 但没有统计学上的显著差异。其次, 对调查问卷中开放式问题的分析表明, 二年级和三年级学习者更倾向于寻求以学习为中心的反馈, 期望教师提供超出任务层面的反馈, 希望能在反馈过程中有更多主动权, 希望能有更多自我评估的机会和基于对话的反馈环节而不是单向的信息传递。再次, 学习者对教师反馈期望的变化可能是由于学习者反馈素养的提升所致。学习者反馈素养在四个方面得到发展, 这与教师对高年级学习者的反馈输入减少, 教师反馈、高年级学习者的个人职业和学习目标之间的不匹配, 以及同伴互评的普及等三个原因有关。

关键词: 学习者反馈素养; 教师反馈; 评教问卷

¹ 徐小舒, 浙江温州人, 温州大学外国语学院继续教育中心主任, 博士, 硕士生导师, 研究方向为高等教育信息化、教师专业发展;

² 岳严, 河南新乡人, 温州大学研究生在读, 研究方向为学科英语教学发展。

³ 钟可心, 浙江温州人, 温州大学研究生在读, 研究方向为学科英语教学发展。

学习者反馈素养的变化对教师反馈期待的影响研究

一、引言

教师的反馈一直被认为是教学实践研究中最薄弱的领域之一，在近期的教师评价和反馈研究中仍未得到广泛研究^[1]。学习者的反馈素养是指学习者能够理解、有能力、有意愿将反馈信息进行有意义的处理并用于改善学习表现和学习策略。^[2]有研究者提出不同类型的学习者倾向的反馈类型不同，如倾向个人情感、学习过程中的特殊教学技术、额外的学习内容等。^[3]先前研究主要围绕学习反馈对学习效果的影响，通过观察和评估各种教学设计是否有助于学习者提高他们的反馈素养。^[4]此外，在线教学的反馈的研究也主要围绕反馈的形式和效果进行^[5]，如有学者提出 MOOC 上的反馈主要是单向性的，而基于 SPOC 的混合式教学整合了学习者的自我评价、小组互评和教师评价，能更全面了解学习者学习进展，但是基于 Moodle 的平台能提供学习过程跟踪、学习测试反馈、教学内容质量反馈等教学中常用的反馈评价，使得教学评价更加全面公正。^[6]但无论传统课堂还是线上学习，学习者反馈素养的水平与他们对教师反馈的期望之间的影响尚无相关研究。

二、文献回溯

先前的研究表明，学习者对教师的教学满意度和期望与学习成果呈正相关。首先，评教工具被普遍认为可以评估课程的受欢迎程度^[7]和师生之间的关系^[8]，而师生之间的高度信任也被反复证明是良好学习成果最重要的预测因素之一。在线学习环境中，这种关系更加明显^[9]，因为学习者想要留在平台的意图与平台的信誉和其对平台的信任度呈正相关。此外，Spencer 和 Schmelkin (2002) 还建议将师生之间高度信任的关系作为鼓励教师利用学习者的意见和评分来调整其教学实践的关键因素之一。^[10]

其次，学习者对教师不断变化的期望可能给教师带来挑战，特别是在反馈和评估方面。在反馈研究领域，比较受关注的是教师的反馈和参与设计任务，发起反馈对话，以及发展学习者的反馈素养以实现可持续发展等。^{[11][12]}因此，针对学习者不断变化的需求对教师反馈的期望的调查可能会为教师评估提供更多的见解并帮助教师相应地调整其反馈行为。当学习者将反馈的内容用于改进学习时，反馈才起作用。前期研究除了对反馈的时间、形式和内容进行调查外，还开始关

注学习者和学习过程。相关研究主要围绕三个方面的讨论：1) 研究学习者特征对其使用反馈的能力的影响；2) 定义和发展学习者反馈素养；3) 提出和使用策略以发展和维持学习者与教师在反馈过程中的共同责任。

第一个方面的研究将学习者的特征和使用反馈的能力作为讨论的重点^[13-15]，主要涉及三个相关主题：1) 学生的反馈经验；2) 进行自主学习或自我评估的能力；3) 利用反馈进行可持续改善的能力。^{[16][17]}第二个方面的研究，由于学习者在反馈机制中的核心作用已成为反馈研究的焦点，Carless和Boud（2018）提出了“学习者反馈素养”的概念来描述学习者对处理和应用反馈信息的理解、能力和意愿。他们提出具有反馈意识的学习者应具备四个特征，即“赏识反馈”、“做出判断”、“管理情感”、和“采取行动”。学生的反馈素养水平被视为使反馈在改善学习成果方面更加有效的关键因素之一。^[4]在第三个方面的研究，近年来，关于责任分担的概念和将以教师为导向的反馈机制向以学习为中心转变的策略开始受到广泛的讨论和研究。有些学者认为学习者对同伴反馈和评估过程的自我反思能有效地帮助学习者承担起学习的责任、学会评估来自多个渠道的反馈并将评估标准应用于解释判断。^[18]

总之，目前关于反馈的文献研究建议从以教师为中心的模式转变为以学生为中心的模式，并特别提出学生反馈素养的发展。目前尚不清楚学生反馈素养的提高如何影响他们对教师反馈的期望，此研究将有助于教师提高教学质量从而提高学习者的学习成果。

三、研究方法

（一）研究问题

研究主要针对学习者反馈素养的变化对教师反馈期待的影响，提出的两个子问题是：

- (1) 不同年级的学习者对教师反馈的期望是否不同？
- (2) 如果有不同，在多大程度上是由于学习者反馈素养水平的变化引起的？

（二）研究工具和数据收集

研究对象来自国内某综合型大学的商务英语本科生，研究时间为 2017-2019 两年，共 486 名大一、大二和大三的学生参与。通过问卷调查回答第一个研究问题，通过问卷中的两个开放性问题和访谈进行定性研究，回答第二个问题。

问卷共 11 个问题，包括受访者的基本信息（年龄、性别和对教师的总体满意度水平），其他问题采用 6 李克特量表，问卷题目借用《澳大利亚学生优秀教学量表的体验调查》（Good Teaching Scale of Australian Student Experience Survey (six items)）以比较学习者对以下六个方面的评价和期望：1) 反馈质量，2) 教师反馈的数量，3) 管理学生的学习动机，4) 清晰的解释，5) 教师的教学努力，6) 教师使学习变得有趣。问卷的两个开放性问题是关于教师反馈的数量和质量，其中反馈的数量指的是受访者希望教师提供反馈的时间和频率，反馈的质量指的是受访者希望收到的反馈内容和方式。开放性问题的回答没有字数限制，使用英语和中文皆可。问卷语言是英语，经测试大一学生可以准确理解。

问卷调查于 2017 年秋季学期的第 10 周和第 11 周通过专业问卷平台进行，所有受试者自愿参加研究。共 398 名一年级、二年级和三年级的参与者完成问卷，四年级由于实习没有参加。为了提高数据的真实性，问卷调查以匿名方式进行。

为了调查学习者反馈素养水平的变化对教师反馈期望的影响，研究采用访谈法收集数据。2019 年春季学期的第五周，将邀请函发送至所有受试者的电子邮件。二年级的学习者被邀请评论他们在第一年和第二年的反馈经历。三年级的学生被邀请对前两年半的反馈发表评论。二年级的五名受试者和三年级的五名受试者接受了访谈邀请。每次访谈约 15 分钟。半结构化访谈的问题涉及：1) 当前学期教师的反馈；2) 上学期教师的反馈；3) 他们对教师反馈有效性的评估；4) 他们对教师进一步改进或改变的建议或期望。访谈全程录音并在访谈后与参加者进行文字校对。

（三）数据清理

对数据共进行了三轮清理，第一轮根据答卷时间（短于或长于平均完成时间的两个标准差）删除了 37 份数据；第二轮又删除了 56 份数据，因为他们对量表六个项目回答的标准差为零，表明态度敷衍；第三轮删除了另外 51 份数据，因为缺少反馈的数量和质量。最后保留了 254 个数据条目以进行进一步的统计分析：一年级=73，二年级=88，三年级=93，或男性=53，女性=201。

定性研究方面，两名研究人员通过审查反馈质量和数量两个开放性问题的回复，删除了只有表情符号而没有说明的回复及与问题无关的回复（如“我的教师

是完美的，我没有建议”），最终保留了 186 个回复，其中一年级 61 个、二年级 56 个及三年级 69 个。

（四）数据分析

定量数据分析问卷调查中五个项目的均值、标准差和偏差，并使用 ANOVA 检验三个学年对两个开放性问题的反馈是否存在显著差异。依据文献开发访谈数据的编码，两名研究人员对注释进行了独立编码，并讨论了所有差异。为了应对同一个文本片段分配多个标签的挑战，研究人员规定每个文本最多三个标签。此外，对一些模糊评论的解释，如“我希望我的教师对我的工作给予有效的反馈”中的“有效”一词至少可以通过两种方式来解释：一种是指快速答复（需要标记为 IF），另一种是指有效的反馈以使学生意识到错误（需要标记为 TL）。在这项研究中，两位研究人员一致同意对给本分配两个代码。最后，由于参与者反复提及，又增加了两个代码“态度”和“与考试及学习成果相关”。完成编码后，本研究得出参与者认为最好的反馈应具备的特征及数量，并在不同年级和不同满意度群体中进行比较。下表列出了开放式问题的文本编码。

表 1 问卷中反馈数量和内容的文本代码

编码名称	定义/例子	编号
任务层面	要求对特定任务进行详细评论或对已完成的特定任务进行回答	TL
超越任务层面	要求更多的教师参与/控制；要求更多有关学习策略的指导，请教师分享学习或教学经验	BTL
积极	例如称赞、鼓励	PF
消极	例如批评、负面评论	NF
建设性	要求教师找出弱点，在类似任务中展示改进的方法或为未来的发展提出建议	CF
及时性	要求立即回应	IF
对话/个性化	寻求更多量身定制的反馈，面对面的交流；要求更多的学生参与反馈过程，例如协商和讨论。	DF
作业/练习	寻求更多机会来实践和使用反馈	Q
例子	要求举出更多好或不好的例子来阐释学习成果和规则；要求为自我评估提供可遵循的模板	EX
技术	要求以文字、视频或音频的形式通过手机或平板电脑提供反馈；要求在社交媒体或在线聊天平台上进行更多讨论；向基于人工智能的学习管理系统寻求自动反馈	TF

考试和学习成 果相关	旨在改善可见的学习成果，例如考试成绩或测验结果。	EM
态度	更加友好、热情、有趣、耐心	AF

反馈数量相关的代码

根据课程/任务	在每个任务或课程之后提供反馈	LT
每周一次	每周定期提供反馈	W
每月一次	每月定期提供反馈	MS
反馈的时长	反馈的时间	LP
可商议的	基于商量提供反馈、灵活性	N

研究者对访谈文本编码进行了先导实验，以测试初始编码系统。最初的编码系统是基于学生反馈素养框架中的四个组成部分开发的^[4]，即赏识反馈、做出判断、管理情感和采取行动。在对前两个访谈文本进行最初编码后做出了两处更改。首先，研究发现一年级和二年级，或二年级和三年级的学习者之间在自我反思的反馈素养水平上有变化，且这些变化与他们在两个开放式问题的评论中所反映出的变化一致。因此，研究人员开始分两轮编访谈文本。其次，尽管研究者依据访谈问题逐一采访受试者，但他们的反馈仍旧将对教师反馈经验的思考和对反馈有效性的评估以及建议混淆在一起。因此，研究者添加了一个代码，即学习者对反馈素养变化特征的建议和期望。表 3 呈现了访谈数据的最

终编码系统。

表 2 访谈数据的编码体系

轮	描述
1	赏识反馈
1	做出判断
1	管理情感
1	采取行动
1	期望
2	赏识反馈中的变化
2	做出判断中的变化
2	管理情感中的变化
2	采取行动中的变化
2	学生对所报告的变化的建议和期望

四、研究结果和讨论

该问卷有很高的信度，用于衡量学习者对课堂教学期望的六个项目的 r 值 =0.836。描述性数据统计结果见下表。

表 3 描述性数据

	数量	均值	标准差	偏差
反馈质量	254	3.64	1.235	-.134
努力	254	3.71	1.313	-.176
反馈数量	254	3.73	1.211	-.117
动机	254	3.81	1.329	-.208
兴趣	254	4.22	1.364	-.439
解释	254	4.23	1.241	-.327

ANOVA 方差分析比较了三个年级中两个反馈项目的均值，结果表明，尽管评分的平均值下降了，但从统计角度来看并没有显著差异。对开放式问题的答案分析表明，低年级和高年级学习者之间存在一定的分类差异。在对问卷的开放性问题文本进行编码后发现，对学习者所期望的反馈最受欢迎的三种描述从以任务/解决方案为导向转变为以对话/机会为导向。如表 4 所示，大一学习者最常提到的特征是：1) DF (个性化和对话式反馈)，2) TL (任务层面的评论和反馈) 和 3) BTL (有关学习策略的指导和指引)；而大三学习者希望英语教师：1) 为他们的未来发展提供更多的解决方案，2) 提供机会或练习（实践或使用反馈并展示他们的学习成果）。

表 4 问卷开放性问题 1 的描述统计

编码	1 年级	2 年级	3 年级	% 1 年级	% 2 年级	% 3 年级
TL (任务层面)	25	11	11	30%	21%	17%
BTL (超越任务层面)	17	13	6	20%	25%	9%
PF (积极)	3	0	3	4%	0%	5%
NF (消极)	0	1	0	0	2%	0
CF (建设性)	12	13	17	14%	25%	27%
IF (及时性)	6	2	6	7%	4%	9%
DF (对话/个性化)	33	21	22	40%	40%	34%
Q (任务/练习)	6	8	15	7%	15%	23%
EX (例子)	4	1	5	5%	2%	8%
TF (技术支持)	8	5	4	10%	9%	6%
AF (态度)	6	5	5	7%	9%	5%
EM (考试导向)	7	9	10	8%	17%	0

总评价	83	53	64
-----	----	----	----

至于反馈的数量，出现了类似的分布（见表 5）。预期的反馈数量从每周和基于任务向每月及在师生之间可协商转变，这表明高年级学生更愿意主导自己的学习进程。结合开放式问题的数据分析发现，高年级学生倾向于在反馈中拥有更多的自主权，如要求教师反馈的时间更加灵活，给他们更多使用反馈和进行自我评估的机会，并要求教师提供更多超越任务层面的反馈及给出解决方案。

表 5 问卷开放式问题 2 的描述统计

编码	1 年级	2 年级	3 年级	% 1 年级	% 2 年级	% 3 年级
LT (课/任务)	7	15	3	39%	23%	13%
W (基于周的)	6	17	4	33%	26%	17%
MS (基于月的)	2	8	6	11%	12%	26%
LP (反馈的长度)	2	6	4	11%	9%	17%
N (可协商)	1	19	6	6%	29%	26%
总评价	18	65	23			

第二个研究问题，访谈数据表明，对教师反馈类别变化的期望与学习者提高了的反馈素养相关。这种关系分别体现在反馈素养的四个组成部分。出人意料的发现是在高年级学习者中愈发受欢迎的是同伴反馈和同伴互评。对教师反馈期望的改变和赏识反馈方面的素养提升之间存在相关性（见表 6）。受访者表示，他们更加赏识教师和同伴的反馈主要由于以下两个原因：首先，一年级的英语教师更像是高中教师，会指出学习者在语法和词汇上的大多数错误，但高年级的教师不会这样做，课内外的反馈量也减少了。受访者表示，他们更加珍惜有限的教师反馈时间，并希望教师促进低年级和高年级学习者之间的同伴互评。

其次，受访者报告说，他们不仅赏识教师在任务层面上做出的评价，而且希望教师们提供更多建设性的反馈意见，即提高他们的学术表现的解决方案或策略。例如一位大二的参与者评论了教师对她的阅读作业的反馈：

老师告诉我需要更加独立。对于阅读而言，文本和作者的词汇量及背景知识始终是个问题。我希望老师们能推荐更多的阅读材料供我课后阅读。老师不能在课堂上帮助我扩大词汇量，那是我自己要做的。

最后，教师在第二年和第三年开始提倡学习者独立学习和自主学习的理念，受访者期望教师们能布置更多自我评估的练习，他们还多次提到用社交媒体平台进行课后反馈交流，尽管与教师在上班时间进行面对面的交流仍旧是首选。

表 6“赏识反馈”和对教师反馈的期望

反馈素养的提高	对反馈期望的变化	数量
从一年级要求教师提供学习表现反馈，到二、三年级时要求教师布置更多自我评估的练习和任务	期望教师们多布置一些有关学术写作技能的任务，而不是在句子层面上纠正语法错误。	5
从一年要求每节课有固定的反馈环节，到二、三年级要求教师课后提供个性化的反馈	期望教师留出更多的办公时间和个人咨询的时间而不是在课堂上给全班同学做整体的反馈	5
从一年的面对面和教师对所有学生的反馈，到二、三年级使用社交媒体平台进行反馈交流	期望教师使用微信作为个性化反馈方式的补充	4
从一年级要求教师对任务表现提供反馈，到二、三年级要求教师提供更多自学的材料和学习策略	期望教师推荐课本以外的学习材料	3
从一、二年级依赖教师反馈到三年级倾向同伴互评和反馈，尤其是来自高年级和研究生的反馈	期望教师设计更多的小组合作任务，以促进低年级和高年级学习者之间的同伴反馈，尤其是课程中未涉及的主题，如准备雅思和商务英语考试	3
二年级要求教师提供有关作业的更多好的例子、结构和词汇	期望教师在交作业之前分享一些自主学习的范例	2

其次，对于“做出判断”，参与者指出他们开始意识到在评估自己的作业或同伴的作业时需要提高对好的表现的理解，尤其是在学术写作和口头报告中。因此，分享和分析优秀学生的作品成为对教师反馈的一种期望。

此外，他们开始评估教师反馈与其个人学习目标的相关性。他们希望教师提供超出课程层面的反馈或建议，从而更符合个人学习的目标。三年级的学习者中这种需求更加明显。由于与教师谈话的机会和反馈的数量随年级的增长逐渐减少，因此面向所有学生的课堂反馈仍然很受欢迎，而教师反馈也被期望能满足更多学习者的需求。（见下表）

表 7“做出判断”和对教师反馈的期望

反馈素养的提高	对反馈期望的变化	数量
---------	----------	----

三年级的学生开始根据个性化和多元化的学习目标评估教师反馈的相关性：忽略某些反馈并专注于另一些反馈	三年级学习者期望教师调整各种学习目标而不是完成课程中的教学目标，如为雅思考试和商务英语考试做准备，为研究生入学英语考试做准备	4
开始提升自我评估能力，因为三年级教师反馈时间有限且对反馈的个性化需求更高	期望教师给更多的机会和任务测试其自我评估的能力，以重新理解评价标准	4
意识到一些教师的反馈意见是基于班上少数活跃学生的问题，与其他学习者的需求不匹配，特别是那些二年级学习成绩不佳的学习者。	在课堂上给全体学生反馈时，希望教师向更多的学生提出问题并检查他们的理解，尤其是那些还没有准备好寻求帮助或与他人分享意见的学习者。	3
意识到良好表现的关键特征可能会有所不同，例如，“良好的学术口头表达”的标准可能会从流畅性和语法准确性转向证据和参考文献的质量。	希望教师分享好的例子和阅读清单，而不是提供有关学生作业和表现的反馈，例如语法和词汇更正。	2

第三，就“情感管理”能力的提高而言，大量学习者开始对教师沉重的工作量表示同情，因为与高中相比，高校班级人数更多、反馈需求更大。因此，教师的反馈被视为好意的并且受到学习者的赏识。同时，二年级和三年的大多数参与者开始将寻求反馈作为与教师之间的个性化沟通。相比一年级的课堂中教师对全体学习者的反馈，个性化的反馈似乎更受高年级学习者的欢迎。参与者表示，他们理解教师减少课堂上反馈频率的决定，也认识到进行自我评估后向教师和同伴寻求反馈的重要性。而且，参与者开始意识到反馈是为了未来的发展，而不仅是先前表现的总结。（见表 8）

表 8 “管理情感”和对教师反馈的期望

反馈素养的提高	对反馈期望的变化
逐渐了解到，与高中教师相比，大学教师的课程安排可能很忙，班级人数更多。	能够理解教师提供的个人反馈的频率降低或反馈量减少；自主学习是发展的关键。
寻求对话或基于对话的反馈，因为这更加个性化，并在三年级认识到情感和信任在反馈中扮演的角色。	期望双方在对话中投入更多的情感努力，而不是仅在问题和回答环节进行信息交流。信任可以帮助学习者逐步学会自主管理，并在对话中更加主动。希望教师分享个人学习经验。
从“感觉受到威胁”或“担心寻求反馈”到随着他们的个人需求的多样化而积极寻求反馈。	期望教师和同伴提供超出课程层面的反馈。
了解反馈主要是为了将来的改进，而不是以前的表现的总结。因此多与教师对话是很受益的。	希望老师能就学习策略和学习材料提供更多的建议。

关于学习者“采取行动”能力的最显著的发现是，他们更愿意使用反馈来进一步改进，即参与者希望教师的反馈意见更具可行性，并提供更多机会使用这些建议。受访者希望教师提供更多练习和任务供其进行自我评估。此外，如果学习者在提交作业后没有收到教师的反馈，则来自高年级学长的反馈会很受欢迎，因为他们能更好地解释教师的要求。最后，学习者从接受教师反馈到判断其与个人学习过程和学习效果的相关性，这一转变表明学习者的反馈素养水平提高了。（见表 9）

表 9 “采取行动”和对教师反馈的期望

提高反馈素养	改变对反馈的期望	数量
认识到在二年级和三年级使用教师的建议完成类似的任务可以使知识保留更长久，否则很容易忘记，尤其是在寒暑假之后	期望教师在提供学习反馈后有更多的实践反馈，例如定期考试而不计分。	6
认识到在提交最后作品前需要使用反馈来改善表现，否则分数很难提高，作品价值也较低。	在提交最终稿之前期望老师给其他草稿提供反馈，期望老师的不要过度评价；咨询上学期做相同任务模块的高年级学长以便在提交之前获得同伴的评审。	3
意识到一些教师的反馈可以比其他教师更好地改善学习效果。	期望老师根据学习者的特点给出反馈，有些学生要求更多的指导，另一些则更加独立，并希望管理自己的学习过程。	2

五、结论和展望

本研究通过问卷和访谈，得出以下三个结论：首先，尽管描述性统计表明高年级英语作为第二外语的学习者对反馈的数量和质量的满意度有所下降，但调查结果在统计学上没有显著差异，只在反馈类别上存在差异明显。其次，对问卷中的开放性问题的分析表明，二年级和三年级的学习者更多地寻求以学习为中心的反馈，例如，期望教师提供超出任务层面的反馈、愿意对反馈过程多一些主导权、寻找更多自我评估的机会和基于对话的反馈而不是单向的信息传递。第三，学习者对教师反馈期望的变化可能是由于他们的反馈素养提高了所致。学习者反馈素养四个组成部分的发展似乎是由于以下三个原因：高年级时教师的反馈输入减少，教师反馈、学习者个人职业和学习目标之间的不匹配，及同伴反馈的普及。

对于第一个研究问题，对学习者的问卷回复的统计分析表明不同年级的学习者对教师反馈的期望不存在显著差异，但在反馈类别上明显不同。这可以从以下

三个角度进行解释：首先，对开放性问题的定性分析表明，二年级和三年级学习者的偏好的反馈逐渐由传统的传播型转变为转换型。^[19]此外，三年级参与者之间不存在统计学上的显著差异，这表明二年级和三年级的学习者在反馈素养的转变的步调和程度上存在不同。^[20]最后，研究表明学习者教学评估中简单的数字答案统计分析无法完整描述学习者的期望。

结合对问卷开放性问题和访谈数据的分析，学习者对教师反馈的新期望可以归纳为以下五点：1) 在进行自我评估前后给予更多的任务、练习和例子；2) 在低年级和高年级学习者之间组织同伴反馈；在课程之外提供更个性化的反馈，将反馈与个人学习目标相匹配，4) 使用社交媒体平台作为课后反馈的补充渠道；5) 向更广泛的学习者群体提问并收集答案。基于此，教师的反馈可以满足更多学习者的需求和潜在利益。

低年级和高年级学习者反馈素养水平的提高可以归纳为以下七个要点：1) 在社交媒体平台的帮助下，能够对教师产生同理心并且更欣赏教师和同学在课堂上和课后的反馈；2) 更希望在课程层面外寻求反馈以更好地适应个人学习目标；3) 更加理解教师为发展学习者独立学习能力所做的努力；4) 要求给予利用反馈进行自我评估的机会；5) 开始评估教师和同龄人反馈的相关性和有效性 6) 开始对良好学习表现建立新的理解和标准，7) 开始理解反馈的个性化和可行性，并对传统上教师对全体学习者的反馈模式提出质疑。

这项研究总结了学习者反馈素养提高的三个原因，这也是使得他们对教师反馈的期望发生变化的原因。首先，教师课堂内反馈的频率的逐渐降低促使一些学习者更加意识到自身在反馈中的作用并能更多地管控自己的学习过程。高年级教师反馈输入的减少还导致学习者对教师巨大反馈工作量的理解和同情。以往大多数关于反馈的研究，尤其是医学教育方面的研究，都强调了教师的移情对学习者努力学习的影响及其对教师反馈有效性的影响。^[21]学习者认识到教师已经在课堂上做了该做的，现在是他们自身需要赶上来，反映了教师与学习者之间共同承担责任的概念。^[19]这一发现扩大了我们目前对提高学习者反馈素养的认知，如通过分享和范例指导和同伴反馈^{[4][22]}。更重要的是，这一发现揭示了为什么有上进心、学术实力较强的学习者在发展反馈素养方面会比其他人更快。^[20]基于知识传

播模型的教师直接反馈随年级增长而减少，对某些学生来说意味着机会，但对于其他尚未准备好分担反馈责任的学习者则可能造成混乱。^[19]

其次，多样化的个人学习目标（有时超出了课程范围）可能会促使学习者积极寻求高年级同学的建议，因为同龄人的反馈开始被视为与教师的反馈一样重要和有效。此外，教师反馈和学习者需求之间的这种不匹配或鸿沟可能很难解决，因为一年级的教师课堂反馈主要针对的是少数活跃的学习者报告的普遍错误和问题。这一发现呼应了许多关于教师反馈的潜在弱点的研究，如缺乏个性化、只限于任务层面。^[23]第三，高年级学生表达了对教师促进同伴反馈、同伴评估和自我评估需求的不断增加。一方面，课后高年级学习者的同伴反馈是学习者更好地了解教师要求和评估标准的补充方式。更重要的是，它表明一些学习者开始评估教师和同伴反馈的有效性并积极寻求反馈，尽管一些研究对其有效性持有谨慎的乐观态度。^[24]另一方面，为了最大程度地发挥同伴反馈的益处，在认知和社会情感层面上教师的指导和支持似乎至关重要^[20]，特别是对于那些学业不佳和学习动机不足的学生。从本研究的访谈数据来看，正是这类学习者希望教师从更多的学习者中收集答案而不仅仅限于活跃的学习者群体，并希望教师在课堂上提供反馈以更好地满足他们的个别需求。

课题

2020 年研究生教育研究课题“基于个人学习环境云平台的研究生学术素养培养模式研究”（316202103204）

参考文献

- [1]Hattie, J., & Timperley, H. 2007. The power of feedback, Review of Educational Research, 77, 1, 81-112
- [2]Carless, D., and Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback, Assessment and Evaluation in Higher Education, 43, 8, 1315-1325.
- [3]罗厚辉, 林碧霞, 教师教育的教学手段: 学生反馈, 全球教畜展望, 2005, 34 (9) : 5-10.
- [4]杨芹, 协同注意和反馈, 均衡输入与输出, 上海外国语大学博士论文, 2015。

- [5]王轶卿, 李胜, 从反馈的角度看基于在线教学的翻转课堂, 电气电子教学学报, 2017, 39 (4) : 18-21.
- [6]金春奎, 基于Moodle平台的在线教学反馈与质量监控, 江苏工程职业技术学院学报(综合版), 2017, 17 (1) : 101-105.
- [7]Shevlin, M., Banyard, P., Davies, M., & Griffiths, M. (2000). The validity of student evaluation of teaching in higher education: Love me, love my lecturer? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(4), 397–405.
- [8]Hessler, M., Popping, D., Hollstein, H., Ohlenburg, H., Arnemann, P., Massoth, C., Seidel, L., Zarbock, A., & Wenk, M. 2018. Availability of cookies during an academic course session affects evaluation of teaching, *Medical Education*, 52, 10, 1064-1072
- [9]Costello, E., Brunton, J., Brown, M., & Daly, L. 2018. In MOOCs we trust: learner perceptions of MOOC Quality via trust and credibility, *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 13, 06.
- [10]Spencer, K. J., & Schmelkin, L. P. (2002). Student perspectives on teaching and its evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(5), 397–409.
- [11]Espasa, A., Guasch, T., Mayordomo, R., Martinez-Melo, M., & Carless, D. 2018. A dialogic feedback index measuring key aspects of feedback processes in online learning environments, *Higher Education Research & Development*, 37, 3, 499-513.
- [12]Steen-Utheim, A., & Wittek, A. 2017. Dialogic feedback and potentialities for student learning, *Learning Culture and Social Interaction*, 15, 18-30.
- [13]Winstone, N., R. Nash, M. Parker, and J. Rowntree. 2017. “Supporting Learners’ Agentic Engagement with Feedback: A Systematic Review and a Taxonomy on Recipience Processes.” *Educational Psychologist* 51 (1): 17–37.
- [14]Price, M., K. Handley, J. Millar, and B. O’Donovan. 2010. “Feedback: All That Effort, But What is the Effect?” *Assessment & Evaluation in Higher Education* 35 (3): 277–289.
- [15]Mulliner, E., and M. Tucker. 2017. “Feedback on Feedback Practice: Perceptions of Students and Academic.” *Assessment & Evaluation in Higher Education* 42 (2): 266–288.

- [16]Boud, D. 2000. "Sustainable Assessment: Rethinking Assessment for the Learning Society." *Studies in Continuing Education* 22: 151–167.
- [17]Carless, D., D. Salter, M. Yang, and J. Lam. 2011. "Developing Sustainable Feedback Practices." *Studies in Higher Education* 36 (4): 395–407.
- [18]Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 39, 1, 102-122.
- [19]Winstone, N., & Carless, D. 2019. Designing effective feedback processes in higher education: a learning-focused approach. London: Routledge.
- [20]Han, Y., & Xu, Y. 2019. (2019). The development of student feedback literacy: the influences of teacher feedback on peer feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Online in advance,
- [21]Adam, L., Oranje, J., Rich, A., & Meldrum, A. 2019. Advancing dental education: feedback processes in the clinical learning environment, *Journal of the Royal Society of New Zealand*, Online in Advance.
- [22]Baker, D. & Zuvela, D. (2012). 'Feed-forward strategies in the first-year experience of online & distributed learning environments.' *Assessment & Evaluation in Higher Education* 38. 6, 687-697.
- [23]Dawson, P., Henderson, M., Mahoney, P., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., & Molloy, E. (2019). What makes for effective feedback: staff and student perspectives, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 44(1), 25-36.
- [24]Huisman, B., Saab, N., Broek, P., & Driel, J. 2019. The impact of formative peer feedback on higher education students' academic writing: a meta-analysis, 44(6).