

指向深度学习的对话式反馈：特征、方式与策略

蒋慧芳 曾文婕 朱琦

(华南师范大学教育科学学院, 广东广州 510631)

[摘要] 对话式反馈突破传统独白式反馈的局限, 注重培养学生的高阶思维, 鼓励教师、同伴、学生个体和技术互惠共生, 强调学生深入参与反馈和营造师生相互信任的氛围, 为深度学习提供有力支持。对话式反馈有师生对话式反馈、同伴对话式反馈、自我对话式反馈和人机对话式反馈四类, 可以帮助学生深度理解反馈、支持学生协作建构知识, 培养学生的自主调节能力和问题解决能力。促进深度学习的对话式反馈需通过构建深度具身反馈环境, 发展教师的对话式反馈素养引导学生主动寻求反馈。

[关键词] 对话式反馈; 深度学习; 反馈素养; 反馈策略; 人机对话

[中图分类号] G420

[文献标识码] A

[文章编号] 1007-2179(2024)02-0080-09

一、引言

有别于以单纯的知识获取与记忆为主要特征的浅层学习, 深度学习是一种以培养高阶思维为核心的整体性学习形态, 具有注重深度理解、强调知识建构、促进自主调节和重视问题解决等特征(安富海, 2014; Fullan & Langworthy, 2014; 崔友兴, 2019)。反馈是影响学习的关键因素之一(Hattie & Timperley, 2007), 其理解和定位可从认知主义和社会建构主义两种视角解读。在认知主义视角下, 反馈被视为教师向学生提供的信息, 帮助学生辨识自身表现与预期目标间的差距(Sadler, 1989)。教师投入大量时间评估学生学习过程, 学生却经常难以领会反馈的内容并采取相应行动(Sadler, 2010), 甚至将理解反馈的难度比作“学习一门外语”

(Sutton & Gill, 2010)。这导致反馈成为教师的独白, 学习的动态互动性缺失, 学生成为反馈活动的旁观者和失语者, 并逐渐沦为被动接收和储存反馈信息的容器。从社会建构主义视角看, 反馈是“学生作为主动学习者通过对话(即双向‘乒乓’互动)共同构建知识的过程”(Askew & Lodge, 2000), 亦是“周期性评估过程的持续对话”(Beaumont et al., 2011)。这种对话意味着“意义的流动”, 即意义在个体之间或通过个体而流动, 并因此能够在群体中萌生新的理解和共识, 从而形成某种“共享的意义”(伯姆, 2004)。在这个过程中, 学生不应被视作“权利缺失的学徒(disempowered apprentices)”, 仅仅遵守指令, 而应看作是反馈的权利主体(Hyatt, 2005), 他们通过与教师和同伴的高质量、有深度的互动, 实现双向理解和知识的共

[收稿日期] 2024-01-28

[修回日期] 2024-02-22

[DOI编码] 10.13966/j.cnki.kfjyyj.2024.02.009

[基金项目] 广东省哲学社会科学规划项目“指向师范生教学能力培养的学本评估策略研究”(GD23YJY23); 广东省哲学社会科学规划项目“推动中小学育人方式改革的学习为本评估策略研究”(GD23XJY53); 教育部人文社会科学研究青年基金项目“活动理论视角下高校基层教学组织建设机制研究”(23YJC880049)。

[作者简介] 蒋慧芳, 特聘副研究员, 华南师范大学教育科学学院, 研究方向: 课程与教学基本理论、教师教育学(jianghf@m.scnu.edu.cn); 曾文婕, 教授, 博士生导师, 华南师范大学教育科学学院, 研究方向: 课程与教学基本理论、学习哲学; 朱琦, 博士, 华南师范大学教育科学学院, 研究方向: 课程与教学基本理论、教育人工智能课程研发与评价。

[引用信息] 蒋慧芳, 曾文婕, 朱琦(2024). 指向深度学习的对话式反馈: 特征、方式与策略[J]. 开放教育研究, 30(2): 80-88.

同建构。

基于对两种视角的解读,课堂反馈可分为独白式反馈(monologic feedback)和对话式反馈(dialogic feedback)。独白式反馈侧重诊断信息的单向传递,缺乏确保信息利用的机制。师生主体以“我—它”关系为前提,“我”将反馈信息强加于“它”,“否认在自身之外还存在着他人的平等的以及平等且有回应的意识,还存在着另一个平等的我(或你)”(巴赫金,1998)。独白式反馈以教师传递的信息越多越好为目标,以教师预先设定的信息为内容,以单向的信息传递为反馈方式,以学生接受多少反馈为评估标准。这种反馈模式因未能倾听学生内心声音,难以有效激发内在学习动机,使学生过于看重容易测量的外成成就(如考试成绩)。对话式反馈是师生、生生围绕学习任务和学习结果等进行对话和交流、协作建构知识的活动。它以学生认同并践行反馈为目标,以师生、生生建构并共享信息为对话内容,以共同对话和建构为反馈方式,以学生认同并践行反馈程度为评估标准。这种反馈模式相较于独白式反馈,更能促进学生全身心地投入与自我调节学习(Ajjawi & Boud, 2018),还能通过对话帮助学生掌握学习策略,培养理解、批判和反思能力,进而有效促进深度学习(Sutton, 2009)。本文探讨对话式反馈特征、方式和策略,以期为促进学习者的深度学习提供参考借鉴。

二、对话式反馈特征

对话式反馈以对话为核心,包含经历了内心对话的独白,以及将对话情境内置于“思”与“行”而产生的独白。“独白”具有一定合理性,但它将反馈异化为单向度的“独白式反馈”,将学生异化为接收反馈信息的容器,是对话式反馈所批判、抵制和超越的。对话式反馈具有以下特征:

(一)反馈目的:培养高阶思维

对话式反馈通过提问、讨论和互动激发学生思考,促使他们超越记忆层面的学习,进而培养分析、创造、综合和元认知等高阶思维。教师引导学生参与对话式反馈,鼓励学生思考、质疑和批判反馈内容,通过建构性对话达成共识,帮助学生在最近发展区达到更高的思维和认知水平。学生通过对话反思,将教师与同伴的反馈按照一定的思维逻辑

和判断标准进行深度加工和整合,将其转化为前瞻性思考(即前馈)并迁移到新的情境中解决复杂问题。

(二)反馈主体:教师—同伴—个人—技术共生

对话式反馈超越以往从教师到学生的单向传递,凸显师生对话和人机对话的重要性。教师、同伴、学生个体和智能技术在反馈活动中协同发挥作用。学生将自己定位为反馈知识的生产者和创造者,通过与他人持续互动,建构意义并调节学习过程(Ajjawi & Boud, 2018);同伴作为参与者,给出的反馈有助于学生个体更好地审视自己,进而采取行动持续优化学习过程;教师担任指导者角色,与学生分享深度学习的理念、提供个性化的评估标准等,并对学生的反馈进行校准,引导学生自主制订学习目标、规划学习过程、反思学习表现,达成深度学习目标;智能技术作为辅助者,随时与学生对话并提供基于环境的动态自适应学习反馈,帮助学生解决问题。学生自主反馈、同伴反馈、教师反馈和人机反馈相辅相成,构成整合的反馈系统,形成互惠型的“共生关系”:每一个体在其中都可以获得自我进化的机会和赋予自身生命机体正向生长的内生动能。

(三)反馈活动:学生深度参与

对话式反馈是一种参与式和生成式反馈,而非旁观式和预成式反馈。充分理解反馈内容,需要学生积极参与反馈活动,与教师和同伴深入对话和交流,通过思想碰撞建构新的理解和意义。学生的深度参与包含认知、情感和行为等多维度。

认知参与指学生接受、理解和内化反馈内容,获得有关反馈的专业知识,主要包括:1)主动接受反馈,准确辨别反馈内容的专业性和可信度;2)识别关键反馈信息和重要线索,深入理解反馈;3)观摩教师和同伴的反馈过程,模仿其反馈语言和行为,掌握反馈技巧,从而将隐性反馈知识“显性化”,知道如何为自己和同伴提供反馈,踏上自主反馈之路。情感参与指学生对教师与同伴反馈产生的积极或消极情绪反应。积极情绪能促进主动接受并使用反馈,运用反馈结果改进学习;消极情绪可能促使学生忽视甚至排斥反馈信息或寻求帮助。学生应充分认识由反馈引发的多种情绪,面对负面反馈时主动调节情绪,更好地接纳并理解反馈内容

(Ajjawi et al., 2022)。教师需善于运用对话和沟通技巧,理解学生的学习困难,适时表达关心、提供支持和鼓励,缩小与学生的心理距离。行为参与指学生主动寻求与同伴或教师对话,将有价值的反馈信息转化为实际行动,并反思和评价行为表现。教师应保持教育敏感性和洞察力,适时激发和维持学生的行为参与,学生也需根据课程内容和具体情境灵活运用反馈信息。

(四)反馈氛围:师生相互信任

学生是否选择深度学习及如何深度学习是与文化环境相互作用的结果(曾文婕,2023)。在安全、信任与支持性的反馈氛围中,学生更愿意投入挑战性学习主题探究,批判性地审视不同来源的反馈并反思,从而提升高阶思维能力,体验成功并获得发展。师生信任主要表现在两方面(McAllister, 1995):一是基于认知的信任。如果学生相信教师和同伴有知识和能力进行反馈,会更愿意接受反馈并采取行动。二是基于情感的信任,即以师生、生生的情感交流为纽带,形成基于共同责任的互赖关系,使互动富有建设性和生成性。学生相信教师和同伴会提供真实而有价值的反馈,确信这些反馈能促进自身成长,会更积极地参与反馈。

三、对话式反馈方式

对话式反馈包括师生对话式反馈、同伴对话式反馈、自我对话式反馈和人机对话式反馈,旨在帮助学生深度理解反馈的内涵、特点和功能,支持学生通过协作探究建构知识,培养学生问题解决和自适应学习能力,从而促进深度学习。四种方式相互制约、相辅相成。

(一)师生对话式反馈:帮助学生深度理解反馈

师生对话式反馈指师生通过开展平等交流、真诚沟通和对话达成相互理解,其中的对话是以促进学习为目标的指导型对话。教师通过对话掌握学生对反馈信息产生疑惑或误解的原因,并提供针对性指导,助力学生吸收并内化反馈内容。当前的课堂对话仍以教师引发—学生回应—教师反馈(Initiation-Response-Feedback, IRF)“三步话语”模式(triadic discourse)为主。教师反馈成为课堂对话的终点,学生失去继续发言的机会,这在很大程度上禁锢了学生参与课堂对话的主动性,不利于深入

思考、解释和解决问题能力的培养(Cazden, 2001)。在对话式反馈中,师生对话主要采用“教师引发—学生回应—教师反馈—学生提问—教师再次反馈……学生理解反馈并采取行动”的链式对话模式(chained discourse)。该模式允许多轮迭代,学生可多次提问和质疑,教师亦可持续反馈,直至帮助学生掌握学习内容。师生对话式反馈环节如下:

第一,教师引导对话并鼓励学生回应。这一环节有三种方式:1)自我剖析和澄清,即教师赋予学生话语权,提供引导性问题帮助学生反思和自我对话,如“在学习过程中我遇到了什么问题?”“我发现了哪些解决问题的选项?”“我如何权衡这些选项的利弊?”“鉴于这些优缺点,我会选择什么方案?”,引导学生深入阐述观点,完成自我剖析与澄清;2)归纳与追问,即在学生发言后,教师可对观点归纳整合,追问学生回应中的核心内容,帮助他们反思存在的漏洞和不足,找到不同内容之间的联系,完成知识的跨情境迁移;3)鼓励讨论,即教师复述学生的问题和观点,邀请其他学生参与讨论,通过对话和推理,帮助学生实现深度探索和思考。在此过程中,教师应避免以自己的价值判断左右对话,忽视学生的经验和真实想法。

第二,教师提供描述性反馈。教师根据学习目标和评估标准,通过观察学生的对话表现,评估学生的努力程度、理解水平和学习表现,识别可能存在的认知障碍,从而提供针对性、能激发共鸣和思考的描述性反馈,引导学生反思和自我调整。

第三,学生针对不理解的反馈内容再次提问。反馈并非静态和给定的,而是允许讨论、辨析和质疑的。学生接受反馈的过程超越了单纯的认知层面,是对话性、创造性与批判性的互动过程。学生需要对反馈内容加以筛选、加工和批判,就难以领会的内容与教师切磋。鉴于课堂时间有限,学生可通过提交反思性反馈单的形式,寻求更多支持。反馈单包括以下问题:我对该反馈感觉如何、仍存在哪些方面的问题,期望教师提供哪些方面的反馈,我有何建议,以及基于该反馈我如何行动(Quinton & Smallbone, 2010)。

第四,教师持续提供反馈,直至学生掌握反馈内容并采取行动。教师通过多轮对话和交互,掌握学生的学习需求,并据此提供个性化反馈,同时,安

排能力强的同伴将反馈转译给能力弱的学生,并在下次课中检查,直至每位学生理解反馈,包括知晓如何根据反馈采取行动,也明白教师提出特定反馈的原因。

(二)同伴对话式反馈:支持学生协作建构知识

同伴对话式反馈指学生通过与同伴的对话协作建构知识的过程,其中的对话是探究型对话(Filius et al., 2018)。它要求学生判断、评估同伴的观点或作品并发表评论,旨在培养学生的专家思维以及与同伴开展深度互动和交流的能力(Nicol et al., 2014)。学生需承担高水平的认知性和社会性责任,既要在对话中探索和提炼新观点,还要不断建构关系和身份,成为学习共同体的合法性参与者。同伴对话式反馈的优势表现在:一是认知水平相近的同伴间对话,更能引发个体的认知冲突和概念重构;二是学生与同伴在学习共同体中了解彼此完成任务的背景和遭遇的困难,用更易于接受的语言进行交流,并提供个性化反馈。同伴对话式反馈分三个阶段(Er et al., 2021)。

第一阶段,制订任务质量评估标准和反馈活动规则。其一,协同制订任务质量评估标准。在教师指导下,学生与同伴通过对话讨论,明确应达成的学习目标并就此提出观点和建议;对观点和建议合并分组,确定评估指标,并将确定好的内容用图表等呈现,初步形成任务质量评估标准。其二,学生与同伴商定反馈规则,包括提供行动建议、在学习过程中和在限制时间内完成反馈等。

第二阶段,通过对话理解反馈内容。该阶段的核心任务是依据评估标准为同伴提供及时、高质量的反馈,通过持续交互帮助学生深入理解反馈。同伴作为反馈提供者,应提升自身的反馈技能和素养,围绕任务成果提出反馈,帮助他人改进学习。学生处理反馈信息需付出更多努力,包括进行批判性思考和反思、针对质疑的内容与同伴开展讨论等(Filius et al., 2018)。这种互动不是简单的信息交换,它有助于学生在对话协商和经验共享中创生新知识,还能在高质量对话中与同伴建立相互信任和支持的共同体文化。学生与同伴通过多轮对话达成反馈共识后,可协作制订行动目标和计划,确保反馈能转化为学习行动。

第三阶段,在反馈行动中协同建构知识体系。

1)学生根据同伴反馈开展行动。在行动过程中,学生记录学习进展和面临的问题,与同伴深入对话,探讨解决方案并调整行动计划。在遇到分歧时,教师适时提供补充学习材料或其他脚手架支持学生学习。2)在行动中建构新知识。学生通过与同伴互动,整合不同观点和实践经验并建构新的知识体系(包括反馈知识、任务完成策略知识等)。

(三)自我对话式反馈:培养学生自主调节能力

自我对话式反馈是学生个体内部的思想碰撞,是连接自我意识和外在在学习行为,并进行自我监控、自我反思、自我管理和自我反馈,实现对学习内容和自我身份双重建构的过程。这种对话是反思型的,主要基于“反思”和“比较”展开。

其一,学生基于深度反思进行对话式反馈。自我可以被理解为动态的、具有多重定位的想象空间(Hermans & Gieser, 2012)。在这个空间中,不同的自我定位(I-position)发出各自的声音并进行协商和对话。积极的自我定位能提供正面激励,对个人言行给予积极反馈;消极的自我定位偏向于自我批判,给予负面反馈。学生对不同定位的反馈进行平衡和整合,通过深度反思和自我对话建构新的反馈结构与意义体系。

其二,学生比较当前学习表现与预期目标、外部评估标准等之间的差距,基于比较结果进行自我对话式反馈。在学习过程中,学生会经历多次连续比较(sequential comparisons)和同时比较(simultaneous comparisons)。连续比较指学生连续与外部信息(如任务目标、高质量范例和评估标准等)比较,在自我反思和对话中使反馈具体化。例如,学生先撰写一篇500字短文,然后依次评估三篇同伴作品。在每轮评估后,学生围绕“这篇文章与我的有何不同?我学到了什么?”等问题进行自省和反馈,并据此调整自己的作品。同时比较指学生将自己的作品与多份参考材料排序,判断个人作品质量并形成关于作品的完整质量观念。例如,学生将自己的文章和其他三位同伴的文章按照质量标准排名,挑出最佳文章,围绕“这篇文章为什么最佳?有哪些优点?其他文章有哪些局限?”开展自我对话,并逐步深入分析,洞察优秀文章所具备的特质(Nicol & McCallum, 2022),进而产生内部“产品”(如加深理解的程度、自我感知能力的

变化)和外部“产品”(如实际作品或外显表现)。

持续的自我反思和比较能提高学生自主调节能力,从惧于反馈走向乐于反馈、勤于反馈、精于反馈。大部分学生都习惯被动接受反馈,潜意识地认为难以开展自我对话式反馈。教师应培养学生的思维敏感性,引导他们将隐性的比较转化为正式明确的、经过深思熟虑的比较。随着自主调节能力的持续提升,学生能无意识地启动内隐的反馈循环,随时将个人作品与既定学习目标或高质量范例等进行比较,识别优缺点并制订改进计划,调整学习策略或完善作品,实现学习目标。不断的自我对话和反馈,能帮助学生积累丰富的反馈知识与经验,成长为自身学情的研究者和反馈知识的生产者。

(四)人机对话式反馈:提高学生问题解决能力

人机对话式反馈指学生针对特定学习问题和任务与机器开展沟通交流和对话协商,明确学习方向、解决复杂问题。它分任务型对话和协作型对话。学生和机器互为主客体关系,机器整合已有数据和案例生成最优问题解决方案,学生综合考虑现实条件、自身经验和任务需求,持续调整和优化方案,直至有效解决问题(王一岩等, 2024)。新一代智能技术的兴起及其教育应用,加强了人机对话式反馈的自然性、智能性和人性化。特别是以ChatGPT为代表的聊天机器人技术,能依托庞大的训练数据和算法模拟人的话语体系、思维模式和叙事逻辑,提供易于理解和满足学生需求的反馈,为复杂问题解决提供有效支持。

第一, ChatGPT 具备强大的交互功能,能即时与学生进行对话式反馈。以议论文写作为例, ChatGPT 可帮助学生解决从构思大纲、搭建框架到撰写文稿等一系列问题,同时可依据教师预先提供的评估标准为学生论文提供反馈(Su et al., 2023)。这样的反馈不仅能激发学生的学习兴趣,还可以促使他们在连续对话反馈循环中思考和探索问题解决方案,并反思方案的可行性。

第二, ChatGPT 为学生提供一对一、多轮次的个性化反馈,不仅能针对他们的问题提供定制化解决方案,还能让学生深度参与并体验解决方案的形成过程。在此过程中, ChatGPT 基于人类反馈的强化学习技术,不断学习并适应学生的思维方式,调整对话策略和反馈内容以回应学生不同的交流风

格和追问内容。教师可以将 ChatGPT 与用户行为跟踪工具、学习管理系统、情感分析工具和多媒体内容生成工具等技术整合,为学生提供更全面直观的方案和建议。

第三,为了确保与 ChatGPT 的对话沟通效果,学生应精心设计提问方式。ChatGPT 的用户界面简单直观,但提问的质量直接影响解决方案的准确性,恰当的提问能激发 ChatGPT 生成更精准、连贯的反馈。在提问形式上,学生可采用“角色+指令+背景+输出指示器”的提问方式(戴岭等, 2023),如“假设你是历史老师,请解释法国大革命期间的主要社会矛盾,并总结其对现代社会的影响。”在内容上,提问应具体明确、逻辑清晰,将复杂的问题分解为多个子问题,并提供详细的上下文信息(White et al., 2023)。提问的层次性一般分初始提问(学生基于学习经验的首次提问)和优化提问(对初始提问反馈优化后的提问)两个层次。实证研究表明,相较于初始提问,经过深思熟虑和调整的优化提问能引导 ChatGPT 生成更具组织性、解释性和针对性的反馈(王丽等, 2023)。

四、对话式反馈策略

(一)构建深度具身反馈环境

对话式反馈不局限于口语交流,还涉及对话双方的身体、感知、情感和环境间的互动,需要在深度具身反馈环境中实施。深度具身反馈环境指学生通过身体动作和多感官体验深入参与对话式反馈活动的动态学习空间,强调教师、学生和同伴通过身心合一、知行合一的全身学习,实现深度理解。随着智能技术的广泛应用,具身反馈环境逐渐发展为融合实体环境与网络虚拟环境的混合现实环境,技术与人、环境共生。

构建深度具身反馈环境主要从物理环境和社会环境展开。其一,物理环境为学生的深层次加工学习提供教学场所与设施保障,包括:1)创设适宜的线下线上对话环境。在线下教学中,师生主要进行面对面的对话反馈,这要求调整教室的物理空间,如改变行列式的教室桌椅摆放,采用圆桌或“U型”设计,打破传统以教师讲台为中心的空间布局,支持师生、生生之间近距离交流和具身交互。教师在反馈时,配合表情或手势等身体语言,加深学生

对反馈内容的理解。学生通过举手或倾身等肢体动作表示他们对反馈的赞同或疑问。这种具身对话反馈有助于学生将信息转入工作记忆并深入加工,实现知识的意义建构和迁移应用(王美倩等, 2015)。在线教学中,师生可通过屏播工具进行对话反馈。教师通过屏幕演示、语音讲解,使学生得到视觉、听觉等感官体验(Mayhew, 2017)。教师还可将屏播反馈与云应用程序结合,引导学生在云文档中实时提出观点与疑问,通过即时回应引发学生思考,并与他们展开深入讨论和对话。2)构建沉浸式交互空间。应用增强现实、虚拟现实和混合现实技术创设智能仿真学习环境,使学生沉浸在拟真世界中解决真实问题,提升高阶思维水平(胡小勇等, 2022)。在这一空间中,师生、生生和人机交互更直观有效。例如,在模拟实验室中,学生深度体验科学实验步骤,直观理解抽象的概念和复杂的过程;教师能实时监控学生的操作及其与虚拟环境的互动并提供即时反馈;生生之间在虚拟空间中围绕实物进行对话式反馈,获得具身认知并促进问题解决;学生通过与虚拟环境的互动反思和评估,提升自我监控和调节能力;人机交互技术提升了学生学习的现场感和体验感,有助于理解反馈内容。

其二,构建社会环境,为学习者的内在认知加工提供隐形的支持和帮助。1)提供教学相长、生生合作建构的交互场域。一是教师利用信息技术工具,创设即时性的多模态交互场域。学生在教师的引导下理解并掌握反馈内容,教师通过观察学生的具身参与情况和即时反应,灵活调整教学策略。二是教师构建鼓励合作建构的交互场域,促进学生与同伴在对话交流、情感沟通中碰撞思想、双向建构,对反馈内容进行深入加工以形成更真实的感知体验(钟柏昌等, 2022)。2)构建充满信任的反馈环境。首先,师生共同确立反馈促学的价值理念,明确无论教师或同伴提供正面或负面反馈,都是为了促进学生学习。其次,教师为学生搭建认知脚手架并提供社会情感支持,建立基于认知和情感的信任关系(Xu & Carless, 2017)。一方面,教师通过提供高质量范例,帮助学生理解评估标准,识别高质量完成任务的关键影响因素;另一方面,建构开放共享的学习共同体,鼓励学生通过肢体表达分享观点和感受。例如,教师和同伴通过面部表情、肢体语

言和动作等传递接纳与支持态度。最后,在建立人机信任的过程中融入具身认知原则,比如通过模拟或虚拟现实技术,帮助学生直观地理解人工智能的工作机制,增强他们对人工智能系统工作原理的理解和信任(苟娟琼等, 2023)。

(二)发展教师的对话式反馈素养

教师形成的反馈即信息传递等观念,过于依赖独白式反馈,导致他们对“为何反馈”“如何反馈”等基本问题缺乏深入思考,以致于难以运用对话式反馈改进自身的教和学生的学。为通过对话式反馈促进深度学习的对话式反馈,教师需提升反馈素养,精心设计高质量的对话式反馈活动,提供建设性反馈内容,有效赋能学生学习。

对话式反馈素养指教师具备的与对话式反馈有关的认知、专业技能和情感态度多维度集合体(Carless & Winstone, 2023)。其一,建立反馈认知,即反馈专业知识和反馈观念。专业知识指教师在提供反馈、指导学生应用反馈所需具备的知识,包括学科知识、反馈知识、情境知识等。反馈观念涉及教师对反馈本质和目标的理解(Brown et al., 2012)。认同反馈促学观念的教师,更关注学生对反馈的投入和情感体验,通常会提供积极反馈,帮助学生理解反馈内容。其二,发展反馈专业技能,即设计、实施、反思反馈过程的能力。在反馈前,教师应将反馈融入教学设计,精心开发序列化的对话式反馈活动;在反馈过程中,教师可根据任务难度和对话过程的观察结果,灵活调整反馈时机、形式和策略,鼓励学生进行自我对话和同伴对话,共同承担反馈责任,增强学生学习动力(Boud & Dawson, 2023);反馈结束后,教师以批判的态度反思整个反馈过程,积极调整反馈方式。其三,培养积极的反馈的情感和态度。教师对反馈的态度较为复杂,一方面,他们设计和实施对话式反馈虽投入大量的时间和精力,但有时会因学生忽视反馈或对话效果不佳而产生负面情绪;另一方面,当学生根据反馈采取行动取得进步时,教师会感到愉悦和满足。同时,为避免引发学生的负面情绪,影响学生对反馈的回应和投入,教师应注意反馈的语气、方式和内容,包括尽可能使用温和、支持性语气,营造积极的课堂反馈文化;开展个性化的对话式反馈;控制单次反馈数量,采用多轮迭代的对话式反

馈; 避免使用复杂的反馈语言, 确保反馈内容清晰和易理解(Mahfoodh, 2017)。

教师的对话式反馈素养是动态发展的, 教师个体间、个体内各维度水平之间都可能存有差异, 因此不能直接简单地判定教师是否具备反馈素养(许悦婷等, 2023)。为有效评估教师的对话式反馈素养及其发展水平, 未来有必要建立对话式反馈素养多维连续体框架。

(三) 引导学生主动寻求反馈

囿于经验惯习、过于重视自我印象管理及不愿投入额外时间和精力等, 多数学生缺乏主动寻求反馈的动机和行动(Winstone et al., 2017), 导致对话式反馈难以持续。因此, 教师需引导学生主动寻求反馈, 即主动收集与个人表现相关的信息, 并解释和运用这些信息达成目标(Anseel et al., 2015), 从被动的反馈接受者变为主动的反馈寻求者。

其一, 鼓励开展积极的课堂互动, 提高学生寻求反馈的意愿。教师要向学生阐释反馈对于个人学习和成长的重要性, 使其认识到主动寻求反馈是正当且有益的行为, 从而提升反馈寻求动机(Janssen & Prins, 2010)。同时, 教师或同伴要通过积极的对话和互动回应学生, 给予具体的指导和建议, 帮助学生准确地理解和运用反馈信息。教师还可使用谷歌文档评论等非正式沟通方式, 降低师生的沟通障碍, 增强学生主动寻求反馈的意愿(Wood, 2023)。

其二, 激发学生的反馈寻求行为。学生的学习目标取向一般分两类: 一类是表现目标, 一类是掌握目标。表现目标占主导的学生, 往往看重考试成功的表现和自身能力获得证明, 通常会寻求与自身预期相符的肯定性反馈。这一目标取向会导致他们面临负面反馈时采取回避行为, 因为这可能威胁到他们的能力展示和自我形象。掌握目标占主导的学生, 重视对知识与技能特别是高阶能力与思维方式的掌握, 他们能认识到反馈的促学价值, 愿意投入更多精力与时间, 主动寻求有助于提升自我能力的反馈信息(Leenknecht et al., 2019)。教师应鼓励学生树立掌握目标, 这不仅有助于增强学生的学习内驱力, 还能促使他们采取深度学习策略, 主动寻求并利用反馈满足自身对学习价值的追求, 提升反馈寻求能力。

其三, 提供反馈寻求策略, 提高反馈寻求成效。为帮助学生知道何时寻求反馈及如何提出反馈寻求, 教师可提供三类反馈寻求策略(de Kleijn, 2023): 1) 跟随式反馈寻求(follow-up feedback seeking), 即学生接收并初步应用反馈后, 欲了解自己学习水平是否得到提高使用的策略。学生先应概述先前反馈的核心内容、应用反馈的方式及由此带来的个人作品或表现的改进程度, 进而征询教师或同伴的再次反馈。2) 基于问题的反馈寻求(problem-based feedback seeking), 即学生完成任务过程中遇到难题时, 应积极向教师和同伴寻求反馈。学生需先简要描述问题、阐释解决问题的方案、权衡各方案的优劣, 并分析自己倾向的方案, 最后请求教师或同伴给出反馈。3) 基于学习目标的反馈寻求(learning objective-based feedback seeking), 即学生确认当前表现能否与预期目标或标准相符时寻求反馈的策略。学生应先描述自己的当前表现、学习目标和自我评估情况。例如, “目前的表现已(或尚未)反映我所能达到的最佳水平, 因为……” “我希望根据学习目标对我的表现进行评估……” “我认为需要改进的地方是……”, 再询问教师或同伴能否提供反馈。运用这些策略, 能帮助学生有效地获取、理解和应用反馈, 促进深度学习的发生。

[参考文献]

- [1] Ajjawi, R., & Boud, D. (2018). Examining the nature and effects of feedback dialogue[J]. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(7): 1106-1119.
- [2] Ajjawi, R., Kent, F., & Boud, D. (2022). Feedback that works: A realist review of feedback interventions for written tasks[J]. *Studies in Higher Education*, 47(7): 1343-1356.
- [3] Anseel, F., Beatty, A. S., & Sackett, P. R. (2015). How are we doing after 30 years? A meta-analytic review of the antecedents and outcomes of feedback-seeking behavior[J]. *Journal of Management*, 41(1): 318-348.
- [4] 安富海(2014). 促进深度学习的课堂教学策略研究[J]. *课程·教材·教法*, (11): 57-62.
- [5] Askew, S., & Lodge, C. (2000). *Gifts, ping-pong and loops—Linking feedback and learning*[M]//Askew, S. *Feedback for learning*, London: Routledge: 1-17.
- [6] [俄]巴赫金(1998). 诗学与访谈[M]. 白春仁, 等, 译. 石家庄: 河北教育出版社: 386.

- [7] Beaumont, C., O'Doherty, M., & Shannon, L. (2011). Reconceptualising assessment feedback: A key to improving student learning?[J]. *Studies in Higher Education*, 36(6): 671-687.
- [8] [英] 伯姆(2004). 论对话[M]. 王松涛, 译, 北京: 教育科学出版社: 6.
- [9] Boud, D., & Dawson, P. (2023). What feedback literate teachers do: An empirically-derived competency framework[J]. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(2): 158-171.
- [10] Brown, G. T. L., Harris, L. R. & Harnett, J. (2012). Teacher beliefs about feedback within an assessment for learning environment: Endorsement of improved learning over student well-being[J]. *Teaching and Teacher Education*, 28(7): 968-978.
- [11] Carless, D. & Winstone, N. (2023). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy[J]. *Teaching in Higher Education*, 28(1): 150-163.
- [12] Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*[M]. Portsmouth, NH: Greenwood Press: 53.
- [13] 崔友兴(2019). 基于核心素养培育的深度学习[J]. *课程·教材·教法*, (2): 66-71.
- [14] 戴岭, 赵晓伟, 祝智庭 (2023). 智慧问学: 基于 ChatGPT 的对话式学习新模式[J]. *开放教育研究*, (6): 42-51+111.
- [15] de Kleijn, R. A. M. (2023). Supporting student and teacher feedback literacy: An instructional model for student feedback processes[J]. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(2): 186-200.
- [16] Er, E., Dimitriadis, Y., & Gašević, D. A. (2021). Collaborative learning approach to dialogic peer feedback: A theoretical framework[J]. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(4): 586-600.
- [17] Filius, R. M., de Kleijn, R. A. M., & Grobbee, D. E. (2018). Strengthening dialogic peer feedback aiming for deep learning in SPOCs[J]. *Computers & Education*, 125: 86-100.
- [18] Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *A rich seam: How new pedagogies find deep learning*[M]. London: Pearson: 23.
- [19] 苟娟琼, 张芳丛, 张小威等(2023). 基于虚拟仿真模拟的人机协同成长框架研究[J]. *北京交通大学学报(社会科学版)*, (3): 50-63.
- [20] Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback[J]. *Review of Educational Research*, 77(1): 81-112.
- [21] Hermans, H. J. M. & Gieser, T. (2012). *Handbook of dialogical self theory*[M]. New York: Cambridge University Press: 121.
- [22] 胡小勇, 孙硕, 杨文杰等(2022). 人工智能赋能: 学习者高阶思维培养何处去[J]. *中国电化教育*, (12): 84-92.
- [23] Hyatt, D. F. (2005). 'Yes, a very good point!': A critical genre analysis of a corpus of feedback commentaries on Master of Education assignments[J]. *Teaching in Higher Education*, 10(3): 339-353.
- [24] Janssen, O., & Prins, J. (2010). Goal orientations and the seeking of different types of feedback information[J]. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 80(2): 235-249.
- [25] Leenknecht, M., Hompus, P., & van der Schaaf, M. (2019). Feedback seeking behaviour in higher education: The association with students' goal orientation and deep learning approach[J]. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(7): 1069-1078.
- [26] Mahfoodh, O. H. A. (2017). "I feel disappointed": EFL university students' emotional responses towards teacher written feedback[J]. *Assessing Writing*, 31: 53-72.
- [27] Mayhew, E. (2017). Playback feedback: The impact of screen-captured video feedback on student satisfaction, learning and attainment[J]. *European Political Science*, 16(2): 179-192.
- [28] McAllister, D. J. (1995). Affect and cognitive-based trust as foundations for interpersonal cooperation in organizations[J]. *Academy of Management Journal*, 38(1): 24-59.
- [29] Nicol, D., & Mccallum, S. (2022). Making internal feedback explicit: Exploiting the multiple comparisons that occur during peer review[J]. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(3): 424-443.
- [30] Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: A peer review perspective[J]. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1): 102-122.
- [31] Quinton, S., & Smallbone, T. (2010). Feeding forward: Using feedback to promote student reflection and learning—a teaching model[J]. *Innovations in Education & Teaching International*, 47(1): 125-135.
- [32] Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems[J]. *Instructional Science*, 18(2): 119-144.
- [33] Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal[J]. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5): 535-550.
- [34] Su, Y., Lin, Y., & Lai, C. (2023). Collaborating with ChatGPT in argumentative writing classrooms[J]. *Assessing Writing*, 57: 1-11.
- [35] Sutton, D. P. (2009). Towards dialogic feedback[J]. *Critical and Reflective Practice in Education*, 1(1): 1-10.
- [36] Sutton, P., & Gill, W. (2010). Engaging feedback: Meaning, identity and power[J]. *Practitioner Research in Higher Education*, 41(1): 3-13.
- [37] 王美倩, 郑旭东(2015). 具身认知与学习环境: 教育技术学视野的理论考察[J]. *开放教育研究*, (1): 53-61.
- [38] 王一岩, 刘淇, 郑永和(2024). 人机协同学习: 实践逻辑与典型模式[J]. *开放教育研究*, (1): 65-72.
- [39] 王丽, 李艳, 陈新亚, 陈新亚等(2023). ChatGPT 支持的学生论证内容评价与反馈——基于两种提问设计的实证比较[J]. *现代远程教育研究*, 2023, (4): 83-91.
- [40] White, J., Fu, Q., & Schmidt, D. C. (2023). A prompt pattern catalog to enhance prompt engineering with ChatGPT[EB/OL]. [2023-02-21]. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2302.11382>.
- [41] Winstone, N. E., Nash, R. A., & Parker, M. (2017). 'It'd be

useful, but I wouldn't use it': barriers to university students' feedback seeking and recipience[J]. *Studies in Higher Education*, 42(11): 2026-2041.

[42] Wood, J.(2023). Enabling feedback seeking, agency and uptake through dialogic screencast feedback[J]. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(4): 464-484.

[43] Xu, Y., & Carless, D. (2017). 'Only true friends could be cruelly honest': Cognitive scaffolding and social-affective support in teacher feedback literacy[J]. *Assessment & Evaluation in Higher Educa-*

tion, 42(7): 1082-1094.

[44] 许悦婷, 刘呈呈, 韩晔(2023). 基于文献回顾的教师反馈素养多维连续体框架 [J]. *外语教学*, (5): 60-66.

[45] 曾文婕(2023). 深度学习究竟是什么——来自历史、共时和未来维度的探问 [J]. *教育研究*, (3): 52-62.

[46] 钟柏昌, 刘晓凡(2022). 论具身学习环境: 本质、构成与交互设计 [J]. *开放教育研究*, (5): 56-67.

(编辑: 李学书)

Deep Learning Oriented Dialogic Feedback: Characteristics, Approaches and Strategies

JIANG Huifang, ZENG Wenjie & ZHU Qi

(School of education, South China Normal University, Guangzhou 510631, China)

Abstract: *Dialogic feedback moves beyond traditional feedback in a monologic format with an emphasis on fostering students' higher-order thinking and promoting a reciprocal and symbiotic engagement among teachers, peers, learners, and technology. Dialogic feedback also promotes deep student engagement and the cultivation of a trusting atmosphere between teachers and students, all of which are essential for advancing deep learning. As it has evolved, four distinct forms have developed: teacher-student dialogic feedback, peer dialogic feedback, self-dialogic feedback, and human-computer dialogic feedback. These forms of dialogic feedback help students deeply understand feedback contents, support collaborative knowledge construction, and cultivate their self-regulation and problem-solving capabilities. To effectively implement dialogic feedback that promotes deep learning, it is necessary to create a deep-embodied feedback environment, develop teachers' dialogic feedback competencies, and guide students to proactively seek feedback for learning.*

Key words: *dialogic feedback; deep learning; feedback literacy; feedback strategy; human-computer dialogue*