

Обратная связь в обучении глазами российских подростков

А. А. Азбель, Л. С. Илюшин, П. А. Морозова

Статья поступила в редакцию в сентябре 2020 г.

Азбель Анастасия Анатольевна — кандидат психологических наук, доцент Института педагогики, Санкт-Петербургский государственный университет. E-mail: a.azbel@spbu.ru

Илюшин Леонид Сергеевич — доктор педагогических наук, доцент Института педагогики, Санкт-Петербургский государственный университет. E-mail: l.ilushin@spbu.ru (контактное лицо для переписки).

Морозова Полина Анатольевна — магистрант факультета свободных искусств и наук, Санкт-Петербургский государственный университет. E-mail: polina_2312@bk.ru Адрес: 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., 7/9.

Аннотация

При всей очевидной значимости феномена обратной связи для школьной практики существует дефицит научного анализа специфического отношения к обратной связи самих учеников. Проведено исследование актуальных границ понимания и восприятия подростками — учащимися 9–11-х классов обратной связи как инструмента образования. Констатирующее исследование представляло собой анонимное письменное анкетирование с открытыми вопросами. 703 подростка из крупных российских городов отвечали на вопросы, как они понимают словосочетание «обратная связь», какую обратную связь они хотели бы получать и какую получают от учителя. Полевое исследование предусматривало включенное наблюдение и анализ ситуаций проявления обратной связи в рамках образовательной программы для одаренных школьников ($n = 140$). Большинству школьников проблематика, связанная с обратной связью, в целом понятна, но обратную связь они воспринимают как ресурс, которым пользуется учитель, а не они сами. В суждениях об обратной связи подростки интуитивно опираются на «бихевиоральный» или «экзистенциальный» концепт. В первом случае она воспринимается только как внешний стимул и связанная с ним реакция. Во втором случае обратная связь рассматривается как инструмент организации диалога, проявления поддержки, заинтересованного общения, развития отношений, прямого или косвенного запроса на оценку или помощь. Формирование более сложной трактовки данного понятия обусловлено опытом участия подростков в ситуациях сопровождения и сотрудничества, проживания ими потребности в диалоге с учителем или тьютором. Поскольку выборка исследования не была репрезентативной, выводы следует считать предварительными. Тем не менее они позволяют проектировать дальнейшее изучение грамотности применения обратной связи (*feedback literacy*) в российском школьном образовании.

Ключевые слова

feedback literacy, обратная связь в школе, коммуникативная компетентность, анкетное интервью, полевое исследование, подростки, общее образование.

Для цитирования

Азбель А. А., Илюшин Л. С., Морозова П. А. (2021) Обратная связь в обучении глазами российских подростков // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 1. С. 195–212. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-195-212>

Perceptions of Feedback among Russian Adolescents

A. A. Azbel, L. S. Ilyushin, P. A. Morozova

Anastasia Azbel, Candidate of Sciences in Psychology, Associate Professor, Institute of Pedagogy, Saint Petersburg State University. E-mail: a.azbel@spbu.ru

Leonid Ilyushin, Doctor of Sciences in Pedagogy, Associate Professor, Institute of Pedagogy, Saint Petersburg State University. E-mail: l.ilyushin@spbu.ru (Corresponding author)

Polina Morozova, Master's Degree Student, Faculty of Liberal Arts and Sciences, Saint Petersburg State University. E-mail: polina_2312@bk.ru

Address: 7/9 Universitetskaya Emb, 199034 Saint Petersburg, Russian Federation.

Abstract Despite the obvious significance of the feedback phenomenon for school practice, there is a lack of valid analysis of students' perception of feedback. This article explores how Russian adolescents conceptualize and perceive feedback as an educational tool. Descriptive research was conducted using an anonymous survey based on a questionnaire composed of open-ended questions. Seven hundred and three adolescents from large cities of Russia were asked questions about how they understood "feedback", what kind of feedback they would like to receive, and what kind of feedback they actually received from teachers. This was followed by a field study that involved an overt observation and analysis of feedback manifestations in a secondary school program for gifted students ($n=140$). Most senior students understand the range of problems associated with feedback, yet they perceive feedback itself as a resource to be used by the teacher, not by themselves. In their beliefs about feedback, adolescents intuitively rely on either "behavioral" or "existential" perspective. In the former case, feedback is perceived only as an external stimulus and the resulting response. In the latter, students regard feedback as a tool for dialogue, support, engaged communication, relationship development, and direct or indirect request for evaluation or assistance. The more complex interpretation may stem from students' prior participation in situations of assistance and cooperation as well as their perceived need for a dialogue with the teacher or tutor.

Since the sample was unrepresentative, the conclusions made in this study should be deemed preliminary. Nevertheless, they allow designing further research of feedback literacy in Russia's school education.

Keywords feedback literacy, feedback at school, communicative competence, questionnaire interview, field research, adolescents, school education.

For citing Azbel A. A., Ilyushin L. S., Morozova P. A. (2021) Obratnaya svyaz v obuchenii glazami rossiyskikh podrostkov [Perceptions of Feedback among Russian Adolescents]. *Vo-prosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 195–212. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-195-212>

Границы языка определяют границы опыта и сознания современного школьника: чем шире семантическое поле феномена обратной связи, тем легче обогащать набор коммуникативных инструментов педагогического процесса. Современные школьники редко используют термин «обратная связь» и трактуют его смысл в первую очередь как оценку, а не обмен мнениями с целью сотрудничества. Целью данного исследования было выяснить причины такого восприятия школьниками необходимой составляющей процесса обучения.

Дж. Хэтти, определяя обратную связь как важнейший фактор качества образования, показывает, что эффективность ее применения напрямую связана с коммуникативной компетентностью учителя и ученика. В его модели «идеальной обратной связи» учитель мотивирует ученика к поиску ответа на три главных вопроса: к какой цели я иду, как у меня дела и куда нужно двигаться дальше? [Hattie, Timperley, 2007].

В результате развития идей конструктивизма и гуманистической парадигмы в отношении обратной связи в образовательном процессе стал применяться концепт грамотности (*feedback literacy*) [Sutton, 2012]. Изучение мотивов проявления или не проявления обратной связи со стороны учеников критически необходимо, так как позволяет более системно вовлекать учителей в дискурс, связанный с изменением оценочной практики, коммуникативных навыков, тьюторством и архитектурой урока.

В данном исследовании мы намерены получить ответы на следующие вопросы:

- как школьники преодолевают поведенческие барьеры в инициации обратной связи;
- хотят ли школьники давать обратную связь педагогам в процессе выполнения учебного задания;
- в какой степени современные школьники готовы использовать инструменты обратной связи для саморазвития?

Общая гипотеза исследования заключалась в том, что старшеклассники воспринимают обратную связь в основном как элемент формальной коммуникации, а не как средство поиска поддержки или ресурса для коррекции своего образовательного поведения и улучшения создаваемого образовательного продукта. Мы также предположили, что потребность в обратной связи у школьников может быть опосредована качеством образовательного диалога, в который они вовлечены.

1. Актуальная дискуссия о рамках обратной связи в учебном процессе

1.1. Роль обратной связи в обучении и образовании

К термину «обратная связь» (*feedback*) современные авторы обращаются в исследованиях структуры образовательного процесса. Дж. Хэтти на основании проведенного им метаанализа исследований, посвященных образовательным достижениям, утверждает, что не всякая обратная связь может способствовать позитивным изменениям в процессе обучения и решить проблемы качества образования [Хэтти, 2017. С. 243].

Обратная связь рассматривается в контексте повышения уровня интерактивности образовательного процесса [Стариченко, Егоров, 2011; Рзун, 2013; Боровских, 2011; Chin, 2006] и улучшения качества коммуникативного взаимодействия преподавателей и учеников [Бессонов, 2016; Тищенко, 2010; Курьян, 2017]. В по-

следние годы в теории и на практике активно продвигается идея «петель обратной связи» [Carless, 2019]: оценивание и комментарии инициируют и продвигают диалог между учителем и учеником или между учениками. Кроме того, обратная связь включена в процессы контроля, оценивания в обучении и аспекты предметной дидактики, связанные с повышением учебной мотивации [Максименкова, Незнанов, Подбельский, 2014; Титова, 2017; Телешев, Резайкин, Бляхман, 2012; Evans, 2013; Барабашева, 2017]. Активно используется понятие обратной связи и в работах, в которых исследуется изменение поведения участников педагогического общения [Хэтти, 2017; You et al., 2019]. Наконец, тема обратной связи присутствует в исследованиях, посвященных стратегии повышения качества образования средствами образовательного менеджмента [Латова, 2011; Сущенко, Сандлер, 2017].

Ученые из Нидерландов и Германии показали, насколько сильно может различаться понимание обратной связи и связанных с ней процессов в зависимости от подхода: бихевиористского, когнитивистского, социокультурного, теории социального конструктивизма [Thurlings et al., 2013]. В российском научном поле представлены такие теоретические модели обратной связи, как рефлекторная (биологическая обратная связь), бихевиористская, когнитивная, кибернетическая, коммуникативная [Лукьяненко, 2007]. Педагогическая обратная связь определяется как «информация, получаемая учащимся в ответ на определенные действия в процессе образования и соотносимая с процессами и результатами обучения и воспитания» [Коренев, 2018. С. 118], «информация, сообщаемая субъектом (учителем, сверстником, родителем <...> самим обучаемым) об аспектах чьей-то деятельности и понимания» [Hattie, Timperley, 2007. P. 81]. Однако в таких трактовках не учитывается, использует ли ученик полученную информацию для изменения своего образовательного поведения [Marplebeck, Dunlop, 2019].

Еще одно ключевое слово в определении сущности обратной связи как инструмента решения педагогических задач — «взаимодействие» [Gamlem, Smith, 2013]. Обратная связь обозначается как «продукт анализа, рефлексии и наблюдения, получаемый преподавателем от себя и от партнеров по совместной деятельности» [Бессонов, 2016. С. 8], как «средство для инициирования и развития сотрудничества» [Курьян, 2017]. Обязательным условием осуществления обратной связи в педагогике исследователи считают качественное межличностное взаимодействие [Evans, 2013; Танаева, 2010]. Задача педагога в таком случае определяется как формулирование замечаний и предложений через диалог, сам тон которого позволяет учащимся вносить коррективы в собственное образовательное поведение [Телешев, Резайкин, Бляхман, 2012].

Ряд университетских педагогов-практиков предлагают свои модели обратной связи «преподаватель — студент» [Carless et al.,

2011; Lyster, Saito, Sato, 2013; Henderson et al., 2019], делая оговорку, что каждая модель должна специально настраиваться на конкретную образовательную цель и задачу.

1.2. Обратная связь как новая грамотность

Неумение ученика принимать и использовать обратную связь для улучшения качества своей учебной работы — актуальная проблема образовательной практики [Sadler, 2010]. Кроме того, большинство учеников испытывают трудности в формулировании развернутого комментария по поводу работы товарища [Anker-Hansen, Andrée, 2019], а также сильнее заинтересованы в формализованной отметке, чем в подробном комментарии своей работы [Weaver, 2006]. На этом основании исследователи выдвигают идею о необходимости развития грамотности учащихся в использовании обратной связи (*student's feedback literacy*). П. Саттон считает грамотность в использовании обратной связи отдельной компетентностью в составе более широкой «академической грамотности». Умение работать с обратной связью не должно сводиться к умению читать и писать, оно требует личностного вклада учителя и ученика [Sutton, 2012].

Последователи П. Саттона Д. Карлесс и Д. Бауд развивают идею грамотности в использовании обратной связи, выделяя в данном навыке четыре взаимосвязанных процесса: признание ценности обратной связи, умение выносить суждение, управление эмоциями и способность действовать [Carless, Boud, 2018]. Насколько успешно учащиеся будут осваивать эту грамотность, зависит от мастерства учителя [Хэтти, 2017; Evans, 2013; Барабашева, 2017; Lyster, Saito, Sato, 2013; Олещук, 2011].

Наряду с исследованиями обратной связи, направленной от учителя к ученику, существует подход, в рамках которого изучается потенциал обратной связи от учащихся к педагогу (*students' feedback*) [Боровских, 2011; Лукьяненко, 2007]. В частности, на его оценку направлены проекты типа *Students' voices* [Корнев, 2018; Cremin, Mason, Busher, 2011; Halliday et al., 2019]. Обратная связь от учащихся к педагогу чаще рассматривается в контексте исследований высшего образования, чем школьного обучения [Winstone et al., 2017]. Опубликованные данные свидетельствуют о наличии проблем в восприятии обратной связи студентами, что, по мнению исследователей, ухудшает образовательные результаты и снижает эффективность непрерывного образования [Weaver, 2006].

2. Источники эмпирических данных: констатирующее и полевое исследование

Целью данной работы было выяснить, как современные подростки трактуют понятие обратной связи в образовании. Для этого проведены два исследования: констатирующее на генеральной совокупности подростков из крупных российских городов ($n = 703$) и полевое среди одаренных, мотивированных к образованию под-

ростков ($n = 140$) на базе образовательного центра «Сириус». Таким образом мы получили нерепрезентативную, но многочисленную экспериментальную выборку, допускающую использование приближенного моделирования в формулировке выводов.

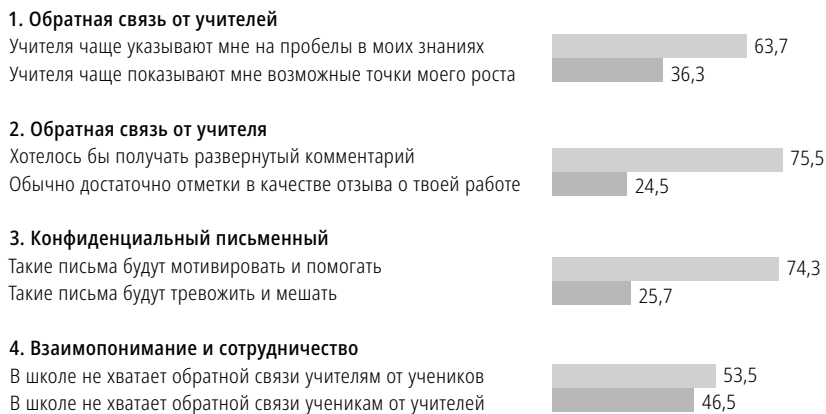
2.1. Организация констатирующего исследования С 2014 г. в рамках Санкт-Петербургского международного образовательного форума¹ проводится Всероссийский пленум старшеклассников. Большинство представленных на пленуме школ входят в «Топ-500 школ России». Цель работы этой площадки — организация диалога между подростками и педагогическим сообществом. Идея такого формата была отчасти подсказана работой К. Митчелл и С. Элвуд о развитии школьных демократических сообществ [Mitchell, Elwood, 2012]. Ежегодно в рамках пленума проводится анонимное анкетирование старшеклассников, результаты которого обсуждаются исследователями и организаторами школьного образования. Одно из таких исследований было представлено нами в статье о школьной лояльности [Илюшин, Азбель, Гладиборода, 2018]. В 2020 г. анкета была выстроена в логике дихотомического выбора одного из двух вариантов ответов по каждому из вопросов. В анкетировании приняли участие 703 школьника.

2.2. Организация полевого исследования В марте 2020 г. школьники в возрасте 14–18 лет из 56 регионов РФ стали участниками профильной программы «Литературное творчество» в образовательном центре «Сириус» ($n = 140$). Программа состояла из модулей продолжительностью 14–16 часов, каждый из которых реализовывался в течение 3–5 дней. Вся программа длилась 24 дня. Многие школьники рассматривают участие в этой программе как важную профессиональную пробу и ресурс для более осознанного выбора дальнейшего образовательного и профессионального маршрута в филологической, гуманитарной или педагогической сферах [Кучина, 2017]. Таким образом, в исследовании принимали участие подростки, хорошо владеющие письменной речью, обладающие высоким уровнем языковой рефлексии и заинтересованные в интенсивном обучении.

Модуль программы, в рамках которого проводилось исследование, посвящен развитию у школьников исследовательских умений в области гуманитарного знания и применения кросс-культурного подхода. По результатам обучения, т. е. в конце 4-го дня модуля, проведено анонимное письменное анкетное интервью с открытыми вопросами, целью которого было получить обратную связь по результатам модуля. Качество высказываний позволяло судить о полноте и конструктивности обратной связи в рамках выполнения школьниками задач модуля. В интервью также содержался вопрос о том, как школьники понимают само слово-

¹ <http://www.eduforum.spb.ru/eng/>

Рис. 1. Что думают российские школьники об обратной связи, % (n = 703)



сочетание «обратная связь». Кроме этого, в полевом исследовании осуществлялась включенное наблюдение и анализ ситуаций проявления обратной связи.

3. Есть ли у российских школьников запрос на обратную связь

В рамках констатирующего исследования ученикам 9–11-х классов (n = 703) предлагалось выбрать из двух высказываний то, которое в наибольшей мере отражает их точку зрения. На рис. 1 показано распределение этих выборов в четырех вопросах об обратной связи.

Результаты анкетирования показывают, что большинство школьников хотели бы получать развернутый комментарий от учителей по поводу своей работы. При этом, по их мнению, они значительно чаще получают от учителей информацию о пробелах в своих знаниях, чем о возможных точках роста.

Почти равное распределение ответов по 4-му вопросу — одинаковые оценки недостаточности обратной связи и от учителя к ученикам, и от учеников к учителю — позволяет предположить, что старшеклассники едва ли различают эти два направления обратной связи.

Очевидное желание большинства школьников получать развернутый конфиденциальный комментарий о своей работе в конце семестра может, с одной стороны, говорить о высоком уровне доверия к мнению учителей, но с другой — указывать на отсутствие такой практики на момент заполнения анкеты.

Отдельного внимания заслуживает мнение «Учителя чаще указывают мне на пробелы в моих знаниях» (63,7%, n = 703). С помощью программы SPSS проведен анализ сопряженности ответов

Таблица 1. Сопряженность ответов о дефиците обратной связи, % (n = 703)

	Взаимопонимание и сотрудничество	
	В моей школе учителям не хватает обратной связи от учеников	В моей школе ученикам не хватает обратной связи от учителей
Обратная связь от учителей		
Учителя чаще указывают мне на пробелы в моих знаниях	29,2	34,6
Учителя чаще показывают мне возможные точки моего роста	24,3	11,9

школьников об обратной связи между собой и с другими вопросами анкеты. Для анализа достоверности различий использовался критерий χ^2 для доверительного уровня значимости 99% (табл. 1). Школьники, которые отмечают, что учителя чаще указывают на пробелы в их знаниях, с большей вероятностью испытывают нехватку обратной связи со стороны учителя (34,6%). Те, кто расценивает обратную связь от учителя как возможность узнать точки своего роста (24,3%), чаще указывают на дефицит обратной связи, предоставляемой самими учениками ($\chi^2 = 29,63, p < 0,001, n = 703$).

Подростки, выбравшие вариант ответа «Учителя чаще указывают на пробелы в моих знаниях» (рис. 1), в 49,8% случаев желали бы получить развернутый комментарий по поводу своей работы, при этом 45,7% подростков указали, что конфиденциальные письма с обратной связью от учителя могли бы мотивировать их учиться лучше ($p < 0,005, n = 703$).

Итак, с одной стороны, школьники оценили уровень обратной связи, которую они предоставляют учителям, как недостаточный, а с другой — воспринимали обратную связь от учителей преимущественно как критические замечания. Мы предположили, что потребность в обратной связи у школьников может быть опосредована качеством школьного образовательного диалога в целом. Для уточнения и проверки этой гипотезы организовано полевое исследование, в котором мы провели включенное наблюдение и с помощью открытых вопросов более подробно проанализировали отношение школьников к ресурсам обратной связи.

4. Как подростки понимают сущность обратной связи в учебном процессе

4.1. Валидность и лингвистические особенности ответов подростков

В рамках проведения образовательного модуля программы «Литературное творчество» в образовательном центре «Сириус» (n = 140) мы получили содержательные ответы от 97,8% участников анкетного интервью. 85,8% участников образовательного модуля ответили, что им понравилось выполнять задание (M = 4,81 ± 1,029; Me = 5,0). На основании этих данных можно сделать вывод о критичности восприятия подростками своего образовательного опы-

Таблица 2. Примеры высказываний для определения отношения подростков к обратной связи ($n = 137$)

Отношение к обратной связи	Иллюстрирующие цитаты	Доля ответов, %
Позитивное	«Это встречный ответ, человек „идет тебе навстречу“, помогая в твоём деле» «Реакция и впечатление от участников действия, направленное на его улучшение и прогресс в дальнейшем»	25,7
Нейтральное	«Отклик на какое-либо событие» «Ответные комментарии и дополнения»	72,1

та и высоком уровне доверительных отношений, которые удалось сформировать в рамках модуля.

Ответы подростков на вопрос «Как ты понимаешь выражение „обратная связь“?» носили характер свободных высказываний. 78,5% респондентов дали короткие ответы, хотя имели достаточно времени для обдумывания. Их высказывания в среднем содержат 7 слов. 19,3% подростков дали развернутые высказывания в формате сложных предложений или небольших текстов. Их высказывания в среднем содержат 17–18 слов. Таким образом, для проведения контент-анализа в нашем распоряжении оказался пул данных из 1256 слов в 137 ответах.

Мы сгруппировали высказывания подростков в две крупные «ветви» для анализа переменных: 1) мнения подростков об обратной связи, которые носят позитивный или нейтральный характер; 2) высказывания подростков, раскрывающие понимание ими смысла обратной связи в образовательном процессе.

4.2. Отношение к обратной связи

В пуле ответов не нашлось ни одного высказывания с негативной коннотацией. Результаты контент-анализа и примеры высказываний приведены в табл. 2.

Мы полагаем, что выявленное в исследовании преимущественно нейтральное отношение подростков к понятию «обратная связь» связано с недостаточным пониманием сути данного понятия, которое, в свою очередь, является следствием редкого контекстного употребления термина в образовательной среде и в обыденной речи школьников.

4.3. Понимание содержания понятия «обратная связь»

Среди 137 ответов подростков на вопрос «Как ты понимаешь выражение „обратная связь“?» мы выделили четыре смысловые категории (табл. 3).

Чаще всего подростки определяют обратную связь как варианты «реакции в виде отклика» — 44,5%. Эти ответы были кратки-

Таблица 3. Примеры высказываний по категориям для контент-анализа ($n = 137$)

Категория	Иллюстрирующие цитаты	Доля ответов, %
Реакция в виде отклика	Отдача, реакция	44,5
Оценочное суждение	Мнение, отзыв	21,9
Ведение диалога	Обсуждение того, что произошло, что было, — диалог	21,9
Запрос на помощь	Это когда твой собеседник, наставник, учитель отвечает вам, старается помочь и т. д.	11,7

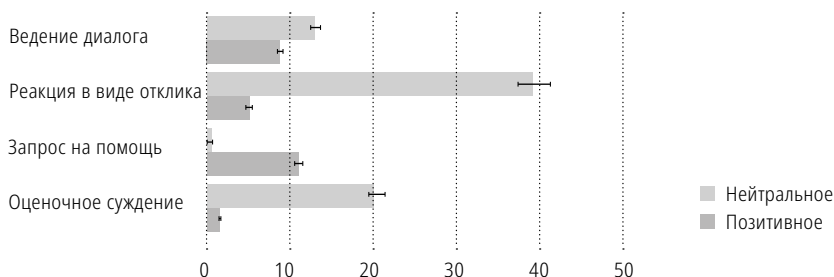
ми, часто без пояснения способа и цели упоминаемого отклика. Их можно отнести к бихевиоральному представлению об обратной связи.

21,9% школьников трактуют обратную связь как оценочное/критическое суждение. Современное российское школьное оценивание очень часто носит «вычитательный» характер, при котором потенциально высокая оценка снижается учителем по мере выявления недочетов, ошибок в работе ученика. С одной стороны, школьники получают устойчивый опыт негативных переживаний и сопротивления низкой оценке, а с другой — привыкают считать, что любое оценочное суждение должно содержать в первую очередь информацию о недостатках работы и ошибках автора.

Такая же доля школьников (21,9%) понимают обратную связь как средство конструктивного решения учебных задач. Мы полагаем, что отношение подростков к обратной связи в адрес взрослых и со стороны взрослых во многом определяется их коммуникативным опытом, в том числе ситуациями, когда они сами выступали с инициативой обратной связи в адрес учителя. В основе теоретических работ о педагогической коммуникации и организации обратной связи в классе лежит именно парадигма ее диалогичности [Marplebeck, Dunlop, 2019; Winstone et al., 2017]. Однако парадоксальным образом, по нашим данным, лишь небольшая часть академически благополучных подростков воспринимают обратную связь со стороны учителей как их стремление к диалогу и достижению доверия в отношениях с учениками, а не желание дать исключительно «вычитательное» оценочное суждение.

Категория «запрос о помощи» оказалась самой редкой среди трактовок обратной связи — 11,7% общего числа ответов. Причина, на наш взгляд, состоит в том, что традиционно в российской школьной практике учитель предлагает ученику помощь в ситуа-

Рис. 2. Отношение подростков к обратной связи и понимание ими ее смысла



ции ошибочных действий и недостаточного качества работы. Инициативный запрос о помощи со стороны ученика можно трактовать как проявление его независимой, открытой, доверительной позиции и высокой мотивации к достижению результата. При этом такие качества ученика, как уверенность в себе, самоэффективность, могут усиливать его желание формулировать запросы учителю в процессе обратной связи [Winstone et al., 2017].

4.4. Связь между восприятием обратной связи как социального феномена и как учебного инструмента

С помощью программы SPSS мы провели анализ сопряженности ответов по двум независимым переменным: отношение школьников к обратной связи (табл. 2) и понимание ими смысла обратной связи в образовательном процессе (табл. 3). Для анализа достоверности различий использовался критерий χ^2 для доверительного уровня значимости 95%. На рис. 2 показано распределение ответов респондентов ($n = 137$).

Подростки, которые пишут об обратной связи в позитивном ключе, чаще трактуют этот феномен через категории «ведения диалога» и «запрос на помощь» ($n = 137$, $\chi^2 = 53,371$, $p < 0,001$). Учитывая наличие психологического барьера в ситуации обращения школьника за помощью к учителю в современной российской школе, такая трактовка понятия «обратная связь» представляется важным показателем уровня лояльности и доверия подростков к школе. Открытым, впрочем, остается вопрос о мотивации такого запроса в разных педагогических ситуациях, участником которых становится подросток.

4.5. Проявление отношения школьников к обратной связи в реальных ситуациях

В процессе включенного наблюдения за работой команд школьников — участников модуля нам удалось зафиксировать три группы типичных ситуаций, в которых школьники могли конструировать свой образовательный опыт за счет обратной связи. Все они обсуждались с тьюторами в конце учебного дня, такое обсуждение помогало выявить проблемы в освоении модуля и принять педагогические решения.

4.5.1. Реакция на ошибку Речь идет об ошибках, которые подростки сами замечали в процессе работы с данными, их ввода или выгрузки. Такие ошибки, как правило, были следствием невнимательного отношения к инструкции или поспешности. В ходе ежедневных обсуждений тьюторы отмечали, что в подобных ситуациях школьники предпочитали не обращаться к ним за помощью, проявляли пассивность до тех пор, пока сам тьютор не спрашивал о мотивах и причинах такого поведения. Типичным эмоциональным проявлением в таких ситуациях была тревога по поводу того, что «вся работа испорчена». Иногда эти эмоции были настолько яркими, что приходилось успокаивать школьников, которые боялись продолжать работу, «чтобы не испортить ее полностью». Вероятно, опасаясь порицания или публичной критики, подростки часто выбирали стратегию молчания и «замирания» как защитной реакции. На второй день модуля, после групповой рефлексии, проведенной тьюторами в командах, удалось преодолеть эту поведенческую реакцию. В измененных педагогических условиях допущенные ошибки перестали вызывать у подростков такую сильную тревогу.

4.5.2. Запрос на обратную связь в рабочей динамике В процессе включенного наблюдения отмечен очевидный рост инициативных запросов на оказание помощи и экспертную оценку со стороны школьников внутри каждой из команд — участниц исследовательского проекта. Эти запросы проявлялись как:

- поднятая рука для привлечения внимания тьютора;
- самостоятельный подход к тьютору, находящемуся в любой части аудитории;
- дистанционное обращение к тьютору через чат команды или социальную сеть.

По мере получения опыта общения с тьютором и приближения к цели появлялись все более разнообразные паттерны инициативной обратной связи со стороны подростков.

4.5.3. Взаимное оценивание: снятие барьеров (peer-to-peer) В процессе работы над исследовательским проектом участник, получивший критическую обратную связь от своих сверстников по поводу какого-либо промежуточного результата, обычно избегал перепроверки их мнений у взрослого тьютора. Мотивация к корректировке цели у такого участника падала до критического уровня, при котором требовалось вмешательство тьютора для настойчивого предложения помощи или совета. При обсуждении таких ситуаций (они происходили во всех командах) мы обратили внимание на то, что наиболее зависимыми от критической оценки сверстников оказывались те школьники, которые работали индивидуально, а не в парах или малых группах.

5. Заключение Термин «обратная связь» в российской системе образования, и особенно в школе, в равной степени мало используется всеми группами участников — учителями, учениками, родителями. В научных, публицистических текстах и в устной речи взрослых и школьников он встречается крайне редко, особенно в сравнении с англоязычным дискурсом. Наибольшее распространение термин получил в среде менеджмента и управления организациями, но и там он используется не в русском переводе, а как прямое английское заимствование — *feedback*.

Не имея опыта осознанной работы с обратной связью в процессе обучения, школьники в ответах на вопросы о смысле обратной связи и своем отношении к ней опираются на интуитивную трактовку этого термина. Самое частое определение, которое они дают понятию обратная связь, — «реакция в виде отклика», самое редкое — «запрос на помощь».

Определяя свое отношение к смыслу и проявлениям обратной связи, подростки используют либо «бихевиоральный», либо «экзистенциальный» подход. Употребление кавычек в названии подходов необходимо, поскольку речь идет именно об интуитивно считываемом смысле обратной связи, основанном на личном опыте и социальном кругозоре, а не на академических знаниях о сущности обратной связи. В первом случае подростки воспринимают обратную связь прямолинейно — как обязательный (внешний) стимул и связанную с ним реакцию человека. Согласно второй, более сложной, трактовке обратная связь представляет собой различные инструменты организации диалога, проявления поддержки, заинтересованного общения, развития отношений, прямого или косвенного запроса на оценку и/или помощь.

В результате включенного наблюдения и анализа кейсов, участниками которых были подростки с высокой образовательной мотивацией и развитым умением «учиться учиться», удалось выделить несколько закономерностей использования обратной связи в образовательном процессе. Приведенные ниже выводы носят предварительный характер и будут уточняться в процессе планируемого нами дальнейшего исследования обратной связи в школьном образовании.

Типичным поведением школьников в ситуациях допущенной технической ошибки, сбоя в использовании компьютера или программы было игнорирование возможностей обратной связи для запроса помощи у тьютора. Частым сценарием оказывалась остановка в работе и пассивное ожидание обращения тьютора, который сам спросит о возникшей проблеме.

На начальном этапе работы у одного или нескольких работающих вместе подростков иногда проявлялась очень активная позиция отстаивания своих суждений или требований к командной стратегии. Мы определили такой сценарий взаимоотношений как «чрезмерную обратную связь с мотивом эмоционального домини-

рования». Этот сценарий демонстрировали, как правило, явные интеллектуальные лидеры, по-видимому, имевшие опыт аналогичного поведения ранее. При переходе к последующим стадиям командной работы в модуле этот сценарий менялся, и лидеры выбирали более конструктивную позицию в попытках реализовать свою точку зрения в отношениях с товарищами по команде.

Если в первый день проведения модуля имели место лишь единичные запросы на экспертное мнение по поводу проекта, то в последующие дни частота этих запросов росла, обратная связь, иницируемая школьниками, часто разворачивалась в детальное обсуждение того или иного учебного действия. В процессе обучения имела место динамика в отношении подростков к двусторонней обратной связи между тьюторами и школьниками — от избегания к инициированию.

Крайне незначительное число школьников проявляли те или иные чувства и эмоции в ситуации обратной связи. Мы полагаем, это связано с дефицитом соответствующего опыта в процессе школьной учебы. Возможно, эмоции и впечатления от новых знаний не являются для значительной части школьников значимым результатом образовательного процесса.

Общий вывод по результатам исследования: проблематика, связанная с обратной связью, в целом понятна школьникам, но обратная связь воспринимается ими в первую очередь как ресурс, которым пользуется учитель, а не они сами.

Литература

1. Барабашева И. В. (2017) Feedback как средство развития мотивации к изучению иностранного языка // Вестник Томского государственного педагогического университета. № 6 (183). С. 135–140.
2. Бессонов К. А. (2016) Обратная связь в педагогическом взаимодействии преподавателя и студента // *Juvenis scientia*. № 2. С. 86–89.
3. Боровских Т. А. (2011) Конструирование учебного процесса на основе технологического подхода // *Интеграция образования*. № 1. С. 67–73.
4. Илюшин Л. С., Азбель А. А., Гладиборода И. В. (2018) Лояльность школе в условиях образовательного выбора // *Человек и образование*. № 1 (54). С. 114–120.
5. Коренев А. А. (2018) Обратная связь в обучении и педагогическом общении // *Rhema. Рема*. № 2. С. 112–127.
6. Курьян М. Л. (2017) Проблема диалога между участниками образовательного процесса в ситуации предоставления преподавателем обратной связи // Вестник Мининского университета. № 3.
7. Кучина Т. Г. (2017) Педагогические технологии XXI в.: опыт образовательного центра «Сириус» // *Ярославский педагогический вестник*. № 6. С. 403–405.
8. Латова Н. В. (2011) Опыт управления качеством высшего образования при помощи электронной системы обратной связи // *Высшее образование в России*. № 1. С. 102–109.
9. Лукьяненко О. Д. (2007) Обеспечение эффективной обратной связи в дидактическом информационном взаимодействии педагога и ребенка 6–7 лет // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3: Педагогика и психология. № 3. С. 368–369.
10. Максименкова О. В., Незнанов А. А., Подбельский В. В. (2014) О формирующем контроле и информативной обратной связи при проектировании учебных

- курсов по программированию // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. Информатизация образования. № 4. С. 37–48.
11. Олещук О. В. (2011) Эффективная обратная связь в обучении // Шляхи реалізації кредитно-модульної системи організації навчального процесу і тестових форм контролю знань студентів. Матеріали науково-методичного семінару. Вип. 5. Організація та стандартизація навчального процесу. Оdesa: Астропрінт. С. 84–87.
 12. Рзун И. Г. (2013) Информационные технологии как средство обратной связи образовательного процесса // Естественно-гуманитарные исследования. № 2.
 13. Стариченко Б. Е., Егоров А. Н. (2011) Теория и практика использования аудиторной системы обратной связи в работе преподавателя вуза // Педагогическое образование в России. № 4. С. 135–142.
 14. Суценко А. Д., Сандлер Д. Г. (2017) Как студенты вовлечены в механизмы обратной связи: системная практика исследований в УрФУ // Университетское управление: практика и анализ. Т. 21. № 2 (108). С. 176–191.
 15. Танаева З. Р. (2010) Общепедагогические принципы подготовки будущих специалистов к работе с несовершеннолетними правонарушителями // Образование и наука. № 4. С. 21–30.
 16. Телешев В. А., Резайкин А. В., Бляхман Ф. А. (2012) Оптимизация системного подхода в преподавании с помощью компьютерного тестирования // Высшее образование в России. № 8–9. С. 146–148.
 17. Титова С. В. (2017) Контроль и оценивание в языковом классе с помощью мобильных приложений // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. № 1. С. 24–35.
 18. Тищенко В. А. (2010) Обратная связь в системе обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий // Образовательные технологии и общество. Т. 13. № 2. С. 388–399.
 19. Хэтти Д. А. С. (2017) Видимое обучение. М.: Национальное образование.
 20. Anker-Hansen J., Andrée M. (2019) Using and Rejecting Peer Feedback in the Science Classroom: A Study of Students' Negotiations on How to Use Peer Feedback when Designing Experiments // Research in Science & Technological Education. Vol. 37. No 3. P. 346–365.
 21. Carless D. (2019) Feedback Loops and the Longer-Term: Towards Feedback Spirals // Assessment & Evaluation in Higher Education. Vol. 44. No 5. P. 705–714.
 22. Carless D., Boud D. (2018) The Development of Student Feedback Literacy: Enabling Uptake of Feedback // Assessment & Evaluation in Higher Education. Vol. 43. No 8. P. 1315–1325.
 23. Carless D., Salter D., Yang M., Lam J. (2011) Developing Sustainable Feedback Practices // Studies in Higher Education. Vol. 36. No 4. P. 395–407.
 24. Chin C. (2006) Classroom Interaction in Science: Teacher Questioning and Feedback to Students' Responses // International Journal of Science Education. Vol. 28. No 11. P. 1315–1346.
 25. Cremin H., Mason C., Busher H. (2011) Problematising Pupil Voice Using Visual Methods: Findings from a Study of Engaged and Disaffected Pupils in an Urban Secondary School // British Educational Research Journal. Vol. 37. No 4. P. 585–603.
 26. Evans C. (2013) Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education // Review of Educational Research. Vol. 83. No 1. P. 70–120.
 27. Gamlem S. M., Smith K. (2013) Student Perceptions of Classroom Feedback // Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. Vol. 20. No 2. P. 150–169.
 28. Halliday A. J., Kern M. L., Garrett D. K., Turnbull D. A. (2019) The Student Voice in Well-Being: A Case Study of Participatory Action Research in Positive Education // Educational Action Research. Vol. 27. No 2. P. 173–196.
 29. Hattie J., Timperley H. (2007) The Power of Feedback // Review of Educational Research. Vol. 77. No 1. P. 81–112.
 30. Henderson M., Phillips M., Ryan T., Boud D., Dawson P., Molloy E., Mahoney P. (2019) Conditions that Enable Effective Feedback // Higher Education Research & Development. Vol. 38. No 7. P. 1401–1416.

31. Lyster R., Saito K., Sato M. (2013) Oral Corrective Feedback in Second Language Classrooms // *Language Teaching*. Vol. 46. No 1. P. 1–40.
32. Mapplebeck A., Dunlop L. (2019) Oral Interactions in Secondary Science Classrooms: A Grounded Approach to Identifying Oral Feedback Types and Practices // *Research in Science Education*. May. P. 1–26.
33. Mitchell K., Elwood S. (2012) Mapping Children's Politics: The Promise of Articulation and the Limits of Nonrepresentational Theory // *Environment and Planning D: Society and Space*. Vol. 30. No 5. P. 788–804.
34. Sadler D.R. (2010) Beyond Feedback: Developing Student Capability in Complex Appraisal // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 35. No 5. P. 535–550.
35. Sutton P. (2012) Conceptualizing Feedback Literacy: Knowing, Being, and Acting // *Innovations in Education and Teaching International*. Vol. 49. No 1. P. 31–40.
36. Thurlings M., Vermeulen M., Bastiaens Th., Stijnen S. (2013) Understanding Feedback: A Learning Theory Perspective // *Educational Research Review*. Vol. 9. No 1. P. 1–15.
37. Weaver M.R. (2006) Do Students Value Feedback? Student Perceptions of Tutors' Written Responses // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 31. No 3. P. 379–394.
38. Winstone N.E., Nash R.A., Parker M., Rowntree J. (2017) Supporting Learners' Agentic Engagement with Feedback: A Systematic Review and a Taxonomy of Recipience Processes // *Educational Psychologist*. Vol. 52. No 1. P. 17–37.
39. You X., Li M., Xiao Y., Liu H. (2019) The Feedback of the Chinese Learning Diagnosis System for Personalized Learning in Classrooms // *Frontiers in Psychology*. August 8.

References

- Anker-Hansen J., André M. (2019) Using and Rejecting Peer Feedback in the Science Classroom: A Study of Students' Negotiations on How to Use Peer Feedback when Designing Experiments. *Research in Science & Technological Education*, vol. 37, no 3, pp. 346–365.
- Barabasheva I.V. (2017) Feedback kak sredstvo razvitiya motivatsii k izucheniyu inostrannogo yazyka [Feedback as a Means of Development of Motivation for Foreign Language Learning]. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, no 6 (183), pp. 135–140.
- Bessonov K.A. (2016) Obratnaya svyaz v pedagogicheskom vzaimodeystvii prepodavatelya i studenta [Feedback in Pedagogical Teacher-Student Interaction]. *Juvenis Scientia*, no 2, pp. 86–89.
- Borovskikh T.A. (2011) Konstruirovanie uchebnogo protsessa na osnove tekhnologicheskogo podkhoda [Designing the Academic Process on the Basis of Technological Approach]. *Integration of Education*, no 1, pp. 67–73.
- Carless D. (2019) Feedback Loops and the Longer-Term: Towards Feedback Spirals. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 44, no 5, pp. 705–714.
- Carless D., Boud D. (2018) The Development of Student Feedback Literacy: Enabling Uptake of Feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 43, no 8, pp. 1315–1325.
- Carless D., Salter D., Yang M., Lam J. (2011) Developing Sustainable Feedback Practices. *Studies in Higher Education*, vol. 36, no 4, pp. 395–407.
- Chin C. (2006) Classroom Interaction in Science: Teacher Questioning and Feedback to Students' Responses. *International Journal of Science Education*, vol. 28, no 11, pp. 1315–1346.
- Cremin H., Mason C., Busher H. (2011) Problematising Pupil Voice Using Visual Methods: Findings from a Study of Engaged and Disaffected Pupils in an Urban Secondary School. *British Educational Research Journal*, vol. 37, no 4, pp. 585–603.
- Evans C. (2013) Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. *Review of Educational Research*, vol. 83, no 1, pp. 70–120.

- Gamlem S. M., Smith K. (2013) Student Perceptions of Classroom Feedback. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, vol. 20, no 2, pp. 150–169.
- Halliday A. J., Kern M. L., Garrett D. K., Turnbull D. A. (2019) The Student Voice in Well-Being: A Case Study of Participatory Action Research in Positive Education. *Educational Action Research*, vol. 27, no 2, pp. 173–196.
- Hattie J. A. C. (2017) *Vidimoe obuchenie* [Visible Learning]. Moscow: Natsionalnoe obrazovanie.
- Hattie J., Timperley H. (2007) The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, vol. 77, no 1, pp. 81–112.
- Henderson M., Phillips M., Ryan T., Boud D., Dawson P., Molloy E., Mahoney P. (2019) Conditions that Enable Effective Feedback. *Higher Education Research & Development*, vol. 38, no 7, pp. 1401–1416.
- Ilyushin L. S., Azbel A. A., Gladiboroda I. V. (2018) Loyalnost shkole v usloviyakh obrazovatel'nogo vybora [School Loyalty in Conditions of Educational Choice]. *Chelovek i obrazovanie / Man and Education*, no 1 (54), pp. 114–120.
- Korenev A. A. (2018) Obratnaya svyaz v obuchenii i pedagogicheskom obshchenii [Feedback in Learning, Teaching and Educational Communication]. *Rhema. Рема*, no 2, pp. 112–127.
- Kuryan M. L. (2017) Problema dialoga mezhdu uchastnikami obrazovatel'nogo protsessa v situatsii predostavleniya prepodavatelem obratnoy svyazi [Establishing Dialogic Relationships in the Education Process Through Teacher's Feedback to Learners]. *Vestnik of Minin University*, no 3.
- Kuchina T. G. (2017) Pedagogicheskie tekhnologii XXI v.: opyt obrazovatel'nogo tsentra "Sirius" [Pedagogical Technologies of the XXI Century: The Experience of the Educational Center "Sirius"]. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, no 6, pp. 403–405.
- Latova N. V. (2011) Opyt upravleniya kachestvom vysshego obrazovaniya pri pomoshchi elektronnoy sistemy obratnoy svyazi [Electronic Feedback System as a Means of Quality Management System at Higher Education Institution]. *Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia*, no 1, pp. 102–109.
- Lukyanenko O. D. (2007) Obespechenie effektivnoy obratnoy svyazi v didakticheskom informatsionnom vzaimodeystvii pedagoga i rebenka 6–7 let [Providing Effective Feedback in the Didactic Information Interaction between a Teacher and a Child Aged 6–7 Years]. *The Bulletin of the Adyge State University. Ser. 3. Pedagogy and Psychology*, no 3, pp. 368–369.
- Lyster R., Saito K., Sato M. (2013) Oral Corrective Feedback in Second Language Classrooms. *Language Teaching*, vol. 46, no 1, pp. 1–40.
- Maksimenkova O. V., Neznanov A. A., Podbelskiy V. V. (2014) O formiruyushchem kontrole i informativnoy obratnoy svyazi pri proektirovaniy uchebnykh kursov po programmirovaniyu [About Formative Controlling and Feedback in Projecting Training Courses on Programming]. *RUDN Journal of Informatization in Education*, no 4, pp. 37–48.
- Mapplebeck A., Dunlop L. (2019) Oral Interactions in Secondary Science Classrooms: A Grounded Approach to Identifying Oral Feedback Types and Practices. *Research in Science Education*, May, pp. 1–26.
- Mitchell K., Elwood S. (2012) Mapping Children's Politics: The Promise of Articulation and the Limits of Nonrepresentational Theory. *Environment and Planning D: Society and Space*, vol. 30, no 5, pp. 788–804.
- Oleschuk O. V. (2011) Effektivnaya obratnaya svyaz v obuchenii [Effective Feedback in Training]. *Shlyakhi realizatsii kreditno-modulnoy sistemi organizatsii navchalnogo protsesy i testovikh form kontrolyu znan studentiv. Materiali naukovno-metodichnogo seminaru. Vip. 5. Organizatsiya ta standartizatsiya navchalnogo protsesu* [Ways to Implement the Credit-Modular System of Organizing the Educational Process and Test Forms of Student's Knowledge Control. Materials of the Scientific and Methodological Seminar. Iss. 5. Organization and Standardization of the Educational Process], Odesa: Astroprint, pp. 84–87.

- Rzun I. G. (2013) Informatsionnye tekhnologii kak sredstvo obratnoy svyazi obrazovatel'nogo protsessa [Information Technology as a Means of Feedback Educational Process]. *Natural Humanitarian Studies*, no 2.
- Sadler D. R. (2010) Beyond Feedback: Developing Student Capability in Complex Appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 35, no 5, pp. 535–550.
- Starichenko B. E., Egorov A. N. (2011) Teoriya i praktika ispolzovaniya auditornoy sistemy obratnoy svyazi v rabote prepodavatelya vuza [Classroom Response System in High School Teaching Process: Theory and Practice]. *Pedagogical Education in Russia*, no 4, pp. 135–142.
- Sushchenko A. D., Sandler D. G. (2017) Kak studenty вовлечены в механизмы обратной связи: системная практика исследований в УрФУ [How University Students Are Engaged in "Feedback": System Research Practice in URFU]. *University Management: Practice and Analysis*, vol. 21, no 2 (108), pp. 176–191.
- Sutton P. (2012) Conceptualizing Feedback Literacy: Knowing, Being, and Acting. *Innovations in Education and Teaching International*, vol. 49, no 1, pp. 31–40.
- Tanaeva Z. R. (2010) Obshchepedagogicheskie printsipy podgotovki budushchikh spetsialistov k rabote s nesovershennoletnimi pravonarushitelyami [Pedagogical Principles Used in Training Future Specialists for Work with Juvenile Malefactors]. *The Education and Science Journal*, no 4, pp. 21–30.
- Teleshev V. A., Rezaykin A. V., Blyakhman F. A. (2012) Optimizatsiya sistemnogo podkhoda v prepodavanii s pomoshchyu kompyuternogo testirovaniya [The Optimization of System Approach in Teaching with the Use of Computer Testing]. *Vyshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia*, no 8–9, pp. 146–148.
- Thurlings M., Vermeulen M., Bastiaens Th., Stijnen S. (2013) Understanding Feedback: A Learning Theory Perspective. *Educational Research Review*, vol. 9, no 1, pp. 1–15.
- Titova S. V. (2017) Kontrol i otsenivanie v yazykovom klasse s pomoshchyu mobilnykh prilozheniy [Mobile Testing Apps for Assessment and Evaluation in Language Classroom]. *The Bulletin of Moscow University. Ser. 19. Linguistics and Cross-Cultural Communication*, no 1, pp. 24–35.
- Tishchenko V. A. (2010) Obratnaya svyaz v sisteme obucheniya s ispolzovaniem informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologiy [Feedback in the Training System Using Information and Communication Technologies]. *Educational Technologies and Society*, vol. 13, no 2, pp. 388–399.
- Weaver M. R. (2006) Do Students Value Feedback? Student Perceptions of Tutors' Written Responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 31, no 3, pp. 379–394.
- Winstone N. E., Nash R. A., Parker M., Rowntree J. (2017) Supporting Learners' Agentic Engagement with Feedback: A Systematic Review and a Taxonomy of Recipience Processes. *Educational Psychologist*, vol. 52, no 1, pp. 17–37.
- You X., Li M., Xiao Y., Liu H. (2019) The Feedback of the Chinese Learning Diagnosis System for Personalized Learning in Classrooms. *Frontiers in Psychology*. August 8.