

Практики современных российских учителей по предоставлению обратной связи: результаты этнографического исследования

Марина Холманская

- Статья поступила в редакцию в августе 2024 г. **Холманская Марина Владимировна** — младший научный сотрудник Лаборатории проектирования содержания образования Института образования, аспирант Аспирантской школы по образованию, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000 Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10. E-mail: mvkholmanskaya@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0682-4089>
- Аннотация** В статье представлены результаты проведенного с использованием качественной методологии исследования обратной связи от учителя в российских школах. Изучение условий результативности обратной связи в обучении имеет богатую традицию за рубежом, но в отечественной науке об образовании представлено в основном теоретическими исследованиями. С целью определить, как работают с обратной связью учителя средних школ, организована видеофиксация 54 уроков, проведенных 19 учителями в государственных школах, расположенных в малых и средних городах. В ходе анализа уроков выделены 16 категорий устной обратной связи и более подробно описаны 13 из них, нацеленные на процесс обучения. Показано, что учителя дают учащимся на уроке много обратной связи, но в основном она относится к уровню задания по типологии Д. Хэтти, при этом наиболее значимые уровни обратной связи представлены крайне мало.
- Автор выдвигает предположение, что учителям не хватает знаний и навыков в области предоставления обратной связи, в связи с чем предлагает ввести соответствующий курс обучения в программы подготовки и повышения квалификации педагогов.
- Ценность данного исследования заключается в том, что в нем впервые в отечественных науках об образовании описаны практики предоставления обратной связи, используемые учителями российских школ.
- Ключевые слова** обратная связь в образовании, обратная связь, этнографическое исследование в школе, климат ошибки, педагогический дискурс
- Для цитирования** Холманская М.В. (2025) Практики современных российских учителей по предоставлению обратной связи: результаты этнографического исследования. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 2, сс. 195–228. <https://doi.org/10.17323/vo-2025-22168>

Feedback Practices of Modern Russian Teachers: Results of an Ethnographic Study

Marina Kholmanskaia

Marina V. Kholmanskaia — Junior Researcher at the Institute of Education, HSE University; Doctoral Student at the Doctoral School of Education, Institute of Education, HSE University. Address: 16/10 Potapovkiy lane, 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: mvkholmanskaya@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0682-4089>

Abstract The article presents the results of a qualitative study on feedback practices in Russian schools. While a large number of research studies in the area of feedback are being currently conducted worldwide with the aim to examine different prerequisites for feedback effectiveness, it is extremely underestimated in Russia. It results in teachers lacking knowledge and skills in working with feedback. The goal of this study was to observe and describe the ways Russian teachers work with feedback. In the qualitative research 54 lessons given by 19 teachers from different public schools in various settlements were observed and analyzed. 16 categories of oral feedback were identified and 13 of them were described in more detail. It was shown that Russian teachers give a lot of feedback, but it mostly refers to the task level (according to Hattie). The most significant levels of process and self-regulation were rarely observed in the lessons. It is suggested that this situation is due to the lack of teachers' education in the area of feedback, thus it is proposed to introduce a special course on feedback in teacher training programs. The significance of the study is provided by the fact that it is the first research work in Russian education sciences to describe how teachers in Russian schools give feedback.

Keywords feedback in education, ethnographic research in school, error climate, educational discourse

For citing Kholmanskaia M.V. (2025) Feedback Practices of Modern Russian Teachers: Results of an Ethnographic Study. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 195–228 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2025-22168>

Обратная связь в образовательном процессе в российских школах — крайне интересный и достойный пристального изучения феномен. С одной стороны, обучение не происходит без сообщения учащемуся достигнутых результатов и обсуждения самого процесса. Более того, согласно социально-конструктивистскому подходу, обучение происходит в процессе социального взаимодействия [Vygotzky, 1978] — а значит, обратная связь существовала во все времена и во всех культурах и, безусловно, присутствует на уроках в современной российской школе. С другой стороны, отечественные учителя не получают должной подготовки по организации обратной связи в учебном процессе [Холманская, 2024]. Соответственно возникает вопрос: как учителя дают обратную связь, если они не могут ее не давать, но давать ее не учились? Не менее важно понять, какие задачи учителя решают с помощью обратной связи и насколько преднамеренно они это делают.

На основании обзора многочисленных исследований Д. Хэтти пришел к выводу, что обратная связь принадлежит к числу ключе-

вых инструментов достижения образовательных результатов наряду с такими факторами, как учет когнитивной нагрузки и стадии развития интеллекта, ясность преподавания, качество отношений между учителем и учеником (всего на сайте исследовательской группы Д. Хэтти¹ приведено более 320 факторов). Установлено, что размер эффекта обратной связи выше, чем у подавляющего большинства факторов. Таким образом, обратная связь входит в десятку самых значимых условий улучшения качества обучения [Hattie, Timperley, 2007; Хэтти, 2017].

Не любая обратная связь приводит к повышению образовательных результатов, выявлены и случаи ее противоположного действия [Kluger, DeNisi, 1996]. Чтобы обратная связь дала ожидаемый эффект, она должна отвечать определенным условиям. Согласно данным, приведенным на сайте Д. Хэтти, наибольший эффект имеет обратная связь, которая предоставляется с целью закрепить определенную информацию или действие, а также направить учащегося на дальнейшее продвижение в обучении. При этом минимальная эффективность отмечается у обратной связи в виде оценочного суждения на уровне личности, например похвалы или критики ученика.

Цель нашей работы состояла в том, чтобы выявить и попытаться типологизировать случаи устной обратной связи на учебную деятельность учащихся, предоставляемой учителями в российских школах.

Исследовательский вопрос мы формулировали так: какие практики устной обратной связи на процесс обучения существуют в российских государственных общеобразовательных школах?

1. Обзор литературы

В литературе выделяются два основных подхода к определению понятия «обратная связь». Обратная связь в широком смысле — это любые комментарии учителя и учащихся по поводу процесса обучения [Butler, Winne, 1995; Askew, 2000]. Согласно «узкому» подходу обратной связью считается только та информация, которая позволяет перейти от текущего положения к желаемому, т.е. закрыть имеющийся у учащихся дефицит [Sadler, 1989; Hattie, Timperley, 2007; Carless, Boud, 2018]. В данном исследовании применяется «широкий» подход ввиду риска недостаточности данных при «узком» подходе.

Обратная связь — обязательный компонент формирующего оценивания [Black, William, 1998; Пинская, 2010]. Более того, в зарубежной педагогике считается, что именно качественная обратная связь составляет одно из важнейших условий достижения высоких образовательных результатов: «Качество интерактивной

¹ <https://www.visiblelearningmetax.com/>

обратной связи является ключевым фактором при определении качества учебной деятельности и, соответственно, центральным элементом педагогики» [Black, William, 2009. P. 6].

В отечественной педагогической традиции обратной связи отведено гораздо более скромное место, хотя в наших науках об образовании сама эта концепция появилась примерно в то же время, что и в западных. Считается, что впервые обратная связь привлекла внимание психологов чуть меньше ста лет назад и начало исследований данного феномена связано с развитием идей бихевиоризма. Выдающийся теоретик этого направления Б.Ф. Скиннер² исследовал оперантное обусловливание того или иного поведения, в том числе роль похвалы и наказания, являющихся, по сути, обратной связью. Свои идеи Скиннер основывал на работах русского и советского ученого — физиолога И. Павлова [Weibell, 2011] и впервые сформулировал закономерности положительного и отрицательного подкрепления в 1938 г. в работе «Поведение организмов». В советской науке в эти же годы (1939–1940) физиолог Н. Бернштейн разрабатывал теорию построения движений, включающую понятие афферентации — наблюдения за функционированием организма и передачи сигнала в центральную нервную систему, т.е. обратной связи [Бернштейн, 2008].

Таким образом, сама концепция обратной связи существует и в российском, и в зарубежном научном поле достаточно давно, однако в отечественной науке она получила развитие в контексте психологии, но не педагогики, в то время как за рубежом уже не одно десятилетие изучаются механизмы обратной связи как фактора воздействия на образовательные результаты.

Русскоязычные статьи, посвященные обратной связи, в основном носят теоретический характер [Барабашева, 2017; Бессонов, 2016; Корнев, 2018; Максименкова, Незнанов, Подбельский, 2014]. В них прослеживается история изучения обратной связи [Бессонов, 2016; Корнев, 2018], обсуждаются функции обратной связи [Барабашева, 2017; Максименкова, Незнанов, Подбельский, 2014; Чернобай, Холманская, 2023], предлагаются классификации видов обратной связи [Корнев, 2018], однако эмпирических исследований, посвященных использованию обратной связи в обучении в российском контексте, до сих пор крайне мало. В последнее время опубликованы результаты исследований, в которых отражено отношение подростков и учителей к обратной связи [Азбель, Илюшин, Морозова, 2021]. В частности, показано, что подростки признают потребность в обратной связи и предъявляют запрос на развернутые комментарии относительно своей работы. При этом большая часть опрошенных учащихся заявили, что получают от учителей в основном критические замечания. В то

² <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.191112/page/n71/mode/2up>

же время учителя не считают учащихся готовыми работать с обратной связью, отмечая их эмоциональную и когнитивную незрелость [Азбель и др., 2022].

В зарубежной науке тема обратной связи занимает сегодня приоритетные позиции в исследовательской повестке. Ей посвящены сотни исследований, выполненных в разных странах. Многие из них основаны на теоретических положениях Д. Хэтти и Х. Тимперли, в частности на классификации видов обратной связи исходя из уровня, на котором она дается [Hattie, Timperley, 2007]. Выделяются четыре уровня: уровень задания, уровень процессов, уровень саморегуляции и уровень личности, и в зависимости от нацеленности на тот или иной из них (например, исправить ошибку в решении или исправить использованную при решении ошибочную стратегию) обратная связь имеет разный эффект. К обратной связи на уровне задания относятся те комментарии, которые помогают ученику понять, правильно или неправильно выполнено данное задание. Уровень процессов задействует более сложные когнитивные операции, выполняемые учащимся, обратная связь на уровне процессов обращается к используемым стратегиям поиска правильного решения. Обратная связь на уровне саморегуляции позволяет учащимся контролировать процесс своего обучения, адресуясь к мотивации и навыкам саморегуляции. И наконец, к уровню личности относится обратная связь в виде оценочных суждений, например похвала: «умный мальчик», «старательная ученица». Считается, что с точки зрения улучшения образовательных результатов наиболее значима обратная связь на уровне процессов, поскольку полученную от учителя информацию ученик может использовать в дальнейшем при решении других задач, и на уровне саморегуляции, так как она усиливает субъектность учащегося в образовательном процессе [Gabelica et al., 2012; Wisniewki, Zierer, Hattie, 2020]. Наименее эффективной считается обратная связь на уровне личности: она не несет информации, которую ученик мог бы использовать в дальнейшем, и, кроме того, исследования показывают, что эффект похвалы для улучшения образовательных результатов небольшой, а в некоторых случаях он может быть и негативным, особенно если обратная связь не носит информирующего характера [Чирков, 1996; Гордеева, 2002; Кон, 2023]. Обратная связь на уровне задания — самый распространенный вид комментариев в учебном процессе, при этом «в идеале центр тяжести преподавания и учения должен сместиться с задания на овладение процессами и понятиями, необходимыми для его выполнения, на постановку следующих, более амбициозных целей и задач» [Хэтти, 2017. С. 247]. Таким образом, для повышения результативности обратной связи учителям рекомендуется чаще давать комментарии, относящиеся к стратегиям обучения и решения учебных задач.

Кроме данной классификации обратной связи существуют и другие, основанные на таких факторах, как время сообщения, степень детализации, модальность (например, [Shute, 2008]).

Что касается эмпирических исследований, направленных на углубление понимания принципов работы обратной связи в процессе обучения, среди них есть основанные как на качественной, так и на количественной методологии, и их основная цель — определить, как воспринимают те или иные виды обратной связи участники образовательного процесса и как она влияет на их установки и характеристики как учащихся [Brown, Peterson, Yao, 2016; Brown, Gao, 2015; Kyaruzi et al., 2019]. В частности, установлено, что активное взаимодействие с обратной связью приводит к развитию самодетерминации [Brown, Peterson, Yao, 2016] и повышению учебной мотивации [Gao, Brown, 2023], а также к улучшению академических показателей [Kyaruzi et al., 2019].

В ряде исследований подтверждено, что с точки зрения эффективности обратной связи значим общий контекст, в котором она сообщается, в частности социокультурная ситуация, принятое в обществе отношение к обратной связи [Handley, Price, Millar, 2011]. Поэтому при сравнении данных об эффективности обратной связи, полученных в разных культурах, важно иметь в виду, что зарубежные исследования зачастую проходят в тех контекстах, где уже сформирована культура работы с обратной связью (например, в Норвегии или Новой Зеландии обратная связь является приоритетной формой сообщения результатов обучения, что закреплено в регулирующих документах), или проводятся до и после интервенций, предполагающих имплементацию обратной связи, что можно расценивать как погружение учащихся в данную тему [Winstone, Mathlin, Nash, 2019; Henderson et al., 2021; Sandal et al., 2022; Zhan, 2021]. Соответственно результаты проведенных в других странах исследований мало применимы в отечественном контексте.

В исследовательской литературе преимущественно рассматривается письменная обратная связь преподавателей вузов на письменные работы студентов, например эссе [Tett et al., 2012; Yu, Di Zhang, Liu, 2022]. Исследований устной обратной связи значительно меньше, что удивительно, ведь, как точно подмечает К. Казден, «большая часть обучения происходит с помощью устной речи, и через нее же учащиеся в основном демонстрируют учителям то, что они выучили» [Cazden, 1988. P. 2].

Насколько нам известно, до сих пор в России не предпринималось попыток описать используемые учителями практики предоставления устной обратной связи. Такие описания можно встретить в некоторых зарубежных исследованиях, посвященных как исследованию воздействия обратной связи, так и в целом педагогическому дискурсу [Cazden, 1988; Skovholt, 2018; Gamlem, Smith, 2013].

К. Казден рассматривает два типа диалогического взаимодействия между учителем и учеником. Традиционное взаимодействие следует распространенной схеме «инициация — ответ — оценка» (*initiation — response — evaluation, IRE*), оно характеризуется большим количеством речи учителя и вопросами, направленными преимущественно на воспроизводство знаний (*display questions*). При нетрадиционном формате взаимодействия учитель побуждает и направляет учеников на самостоятельный поиск информации, что способствует развитию у детей когнитивных функций высшего порядка (*higher order thinking skills*) [Cazden, 1988].

Исследование, построенное на контент-анализе одной итерации между учителем и ученицей, в процессе которой учитель давал ученице обратную связь на ее устную презентацию [Skovholt, 2018], показало, что несмотря на диалогическую структуру анализируемой обратной связи, учитель преимущественно продвигал свою повестку и мало учитывал сказанное ученицей. Кроме того, у учителя возникали трудности с сообщением негативной информации, выражавшиеся в отходе от рекомендованного формата и значительном смягчении критики путем смешивания ее с позитивными отзывами. По мнению автора, такие затруднения свидетельствуют о том, что даже в контексте обратной связи в учебном процессе критика является социально проблематичным актом.

Из русскоязычных работ представляет интерес исследование, посвященное взаимодействию учителя и учеников в классе, в котором тема обратной связи затронута в контексте описания результативных практик учителей [Сергоманов и др., 2023]. Авторы показали, что учителя используют преимущественно оценочные техники для установления границ допустимого и недопустимого поведения в классе, а также обоснования выставленной отметки.

Таким образом, в международном исследовательском поле проблематика обратной связи достаточно широко представлена, однако большинство эмпирических исследований проведены на выборках студентов высших учебных заведений и фокусируются на письменной обратной связи. В российских науках об образовании тема обратной связи разрабатывалась крайне мало, и эмпирические исследования в этой области только начинают появляться. Отмечается серьезный дефицит работ, посвященных реальным практикам учителей в классе, причем как отечественных, так и зарубежных.

2. Методология исследования

2.1. Этнографический метод

Для поиска ответа на поставленный исследовательский вопрос выбраны качественный дизайн и этнография как метод исследования.

Этнографический метод впервые использован более ста лет назад антропологом Б. Малиновским, поселившимся среди абор-

ригенов британской колониальной территории Папуа и описавшим их быт. С тех пор он занял свое место среди качественных методов, используемых в социальных науках. Одной из наиболее известных работ в области образования, основанных на данных, полученных этнографическим методом, является исследование М. Мид «Культура и мир детства». Этнографическое исследование урока до сих пор не получило широкого распространения, среди уже упомянутых работ к этой категории можно отнести публикации К. Казден и П.А. Сергоманова с коллегами.

Этнографический метод позволяет изучить и описать особенности жизни, поведения, взаимодействия, производства и иных проявлений группы людей в их естественной среде в процессе выполнения ежедневных рутинных действий [Angrosino, 2007]. Мы остановили выбор именно на этом методе, поскольку цель нашего исследования состоит в изучении повседневных практик организации обратной связи в классе — того, что учитель действительно делает, а не того, что он считает правильным делать.

Рассмотрим особенности организации этнографического исследования по М. Ангрозино [Ibid.] и их реализацию в рамках данного исследования.

1. Исследование проводится в естественной для наблюдаемых среде, а не в лабораторных условиях. В данном исследовании наблюдение за работой учителя и учеников осуществлялось в ходе обычных уроков, в их привычной классной комнате, в полном составе класса, по той программе, которой они обычно следуют. В нескольких случаях у нас возникало подозрение, что уроки разработаны как «открытые» специально для показа, но мы считаем, что препятствий реализации нашей цели при этом не возникло, поскольку учителя не были предупреждены о фокусировке исследования на обратной связи. Даже если выбранные ими техники работы, например для объяснения нового материала, отличались от обычных, у нас есть основания предполагать, что техники обратной связи не были заранее заготовленными. Это предположение подтвердилось в ходе интервью: опрошенные учителя сообщали, что не продумывают заранее, как они будут давать обратную связь, даже если тщательно планируют содержание урока.
2. Этнографический метод реализуется через создание личного контакта с наблюдаемыми, таким образом, исследователь становится одновременно и участником, и наблюдателем событий. В нашем случае, за исключением нескольких уроков, директора школ назначали на исследование не только учителей, но и классы. Таким образом, исследователь несколько дней «жил» вместе с классом, наблюдая детей и учителей на переменах, общаясь с ними и в неформальной обстанов-

- ке, за счет чего создавался личный контакт и возникало доверие между участниками исследования.
3. Полученные данные должны подвергаться верификации с помощью других методов. С этой целью мы провели полуструктурированные интервью с восемью учителями, в которых они прояснили некоторые моменты уроков и раскрыли свое понимание ситуации.
 4. Этнографический метод требует времени: исследование проводится не разово, а на протяжении некоторого временного отрезка. В нашем случае исследователь проводил с классом от двух до четырех дней, что позволяло и учителям, и ученикам привыкнуть к присутствию чужого человека и вести себя на уроке естественно.
 5. Такое исследование индуктивно по своей природе: накопленные данные позволяют выделить паттерны и сформировать гипотезы. Мы также следовали индуктивной логике и не опирались на существующие теоретические рамки при анализе данных и формулировании гипотез. Соотнесение полученных данных с исследовательской литературой представлено в разделе «Дискуссия».
 6. Этнографическое исследование диалогично: выводы и интерпретации допускают дальнейшие интерпретации и обоснования.
 7. Материалы, полученные с помощью этнографического метода, холистичны: данные содержат не только записи диалогов, но и описание действий, проявления эмоций, другие наблюдения. При проведении этнографического исследования важно вести дневник каждой сессии, в котором исследователь в реальном времени описывает не только происходящие события, но и возникающие по ходу наблюдения мысли и интерпретации. В нашем исследовании такой дневник велся.
 8. Одно из главных ограничений этнографического исследования состоит в том, что все полученные данные представляют собой результат преломления наблюдаемых событий в субъективном восприятии и интерпретации исследователя. Как отмечает М. Хеммерсли, «существует напряжение между тем, что можно назвать перспективой участника и перспективой аналитика. Как этнографы, мы обычно настаиваем на важности понимания ситуации с точки зрения тех, кого мы исследуем, если нам важно объяснить или даже точно описать совершаемые ими действия. В то же время не меньшее внимание надо уделять развитию аналитического понимания ситуаций и наблюдаемых действий, поскольку они могут отличаться и даже противоречить тому, как люди сами воспринимают мир» [Hammersley, 2006. P. 4]. Таким образом, перед исследователем стоит непростая задача постараться увидеть ситуацию и

изнутри, и снаружи, и таким образом максимально корректно интерпретировать наблюдаемое. В нашем исследовании нам помог как собственный многолетний педагогический опыт (понять ситуацию «изнутри»), так и опыт методиста (посмотреть на урок «снаружи»).

2.2. Выборка исследования

В исследовании приняли участие ученики и учителя трех российских школ, находящихся в трех разных городах. Выбор именно городских школ обусловлен тем, что, согласно данным Росстата за 2022 г.³, в городах проживает около 75% всего населения России, при этом в городах-миллионниках — примерно одна четверть⁴. Таким образом, большинство россиян живут в малых и средних городах. Из школ, принявших участие в исследовании, одна находится в городке с населением менее 15 тыс. человек, вторая — в небольшом областном центре с населением около 250 тыс. человек, третья — в областном центре с населением около 500 тыс. человек. Все три школы — обычные районные неселективные учебные заведения без официальных статусов или углубленного изучения каких-либо предметов. Одна школа в прошлом была инновационной площадкой по формирующему оцениванию. Школы добровольно согласились принять участие в исследовании. То, что целью исследования является изучение обратной связи в учебном процессе, мы сообщали директорам школ, однако для учителей и родителей цель звучала как «изучение эффективных практик, используемых на уроках». От родителей получено информированное согласие на участие детей в исследовании.

В ходе исследования зафиксирован и проанализирован ход 54 уроков в 5–7-х классах. Выбор именно этой возрастной категории обусловлен тем, что данное исследование является частью более масштабного проекта, в котором принимали участие школьники 5–7-х классов. Среди просмотренных уроков — русский язык, литература, математика, иностранный язык, физика, история, биология, география, обществознание, музыка, физкультура. Уроки проведены 19 учителями разного возраста и с разным опытом преподавания (от 1 до 30+ лет), один из этих учителей — мужчина. Учителей для участия в исследовании отбирали директора школ. Изначально запрос был на опытных учителей, уже успевших выработать свои техники и приемы обратной связи, но впоследствии оказалось, что часть директоров пригласили в исследование и начинающих учителей. В процессе анализа данных выяснилось, что количество и качество предоставляемой обратной связи не зависит от стажа работы учителем.

³ <https://tass.ru/obschestvo/14764801>

⁴ <https://www.rbc.ru/life/news/65fbfb259a7947623baacfae>

2.3. Анализ полученных данных Этнографическое исследование отличается возможностью индуктивного подхода к имеющимся данным [Angrosino, 2007]. Исследователь, выбирающий этнографический метод, как правило, не знает заранее, какие именно данные он получит [Cohen, Manion, Morrison, 2002], поэтому заготовленная теоретическая рамка в таких случаях не используется. В данном исследовании стояла задача выделить все ситуации, которые можно отнести к категории обратной связи от учителя к ученикам (в «широком» смысле, т.е. все комментарии учителя на слова и действия учеников в ходе учебного процесса), и типологизировать их. Поскольку мы используем «широкое» определение обратной связи, в данной статье термин «обратная связь» иногда будет заменяться словом «комментарии».

Как и в любом качественном исследовании, в исследовании с применением этнографического метода восприятие и интерпретация данных характеризуются определенным субъективизмом, зависят от опыта, интуиции и других характеристик исследователя [Ibid.], поэтому при анализе особенно важно найти баланс между формальным и интуитивным подходом [Полухина, 2023].

Часто при анализе качественных данных используется следующий алгоритм действий [Angrosino, 2007; Newby, 2014]:

- выделение элементов во всем массиве данных;
- присвоение элементам кодов (*tagging*);
- определение общих тем или паттернов у разных кодов;
- выделение кодов с общими паттернами в категории (темы).

Однако в нашем исследовании уже в ходе наблюдения данные начали складываться в крупные блоки — темы: обратная связь на ошибки; обратная связь как подтверждение правильности ответа; обратная связь, наводящая учеников на ответ; обратная связь по поводу дисциплины; обратная связь по организации урока. Такой вариант протекания эффективного этнографического исследования описывают Л. Спиндлер и Дж. Спиндлер: «Гипотезы возникают *in situ* в процессе развития исследования в наблюдаемом контексте» (цит. по [Cohen, Manion, Morrison, 2002. P. 139]). А. Страусс и Дж. Корбин подчеркивают, что при проведении качественного исследования от наблюдателя требуется способность оперативно осмысливать и концептуализировать данные (взято из [Полухина, 2023]).

Все уроки, за исключением уроков физкультуры, записывались на видео и впоследствии были транскрибированы. Видео расшифровывались вручную, так как большое количество фонового шума не позволило сделать качественные транскрипты с помощью искусственного интеллекта. Уроки физкультуры не записывались по просьбе администрации школы, но по ним есть дневниковые записи.

Параллельно с транскрибированием хода урока в отдельном столбике записывались комментарии относительно происходящего в классе, использованных жестов и мимики, а также другие наблюдения, которые могли помочь в понимании контекста взаимодействия учителя с учащимися. Студенты магистратуры, принимавшие участие в расшифровке данных видео, проводили свое кодирование, которое также учитывалось при составлении итогового кодабука.

После завершения транскрибирования данные были вычитаны с целью перепроверки изначальных гипотез, а также выделения кодов и тем.

Изначально мы предполагали следовать «узкому» подходу к определению обратной связи и выделять только такие комментарии, которые помогают понять, как перейти от текущего положения к желаемому. Однако в процессе работы из-за опасений, что соответствующих такому критерию данных окажется слишком мало, мы перешли к «широкому» пониманию обратной связи. Таким образом, в этом исследовании под обратной связью понимаются любые комментарии, возникающие в процессе учебного взаимодействия. Фокусом исследования является обратная связь от учителя к ученикам, обратную связь от учеников к учителю мы не рассматриваем.

Всего выделено 16 тем: «подтверждение правильности ответа», «реакция на ошибку», «организация», «побуждение», «разъяснение», «наводящие вопросы», «подсказка», «обобщение», «перенос», «стратегия», «развитие саморефлексии», «обоснование оценки», «обучение взаимооцениванию», «я вас слышу», «мотивация», «похвала».

Поскольку предметом исследования является обратная связь на процесс обучения, из массива данных исключены две довольно обширные темы: «организация», объединяющая комментарии относительно организации учебной деятельности и дисциплины, и «побуждение», в которую собраны приемы, которые использует учитель для включения учащихся в деятельность на уроке, если видит, что ученики недостаточно вовлечены или нуждаются в подбадривании.

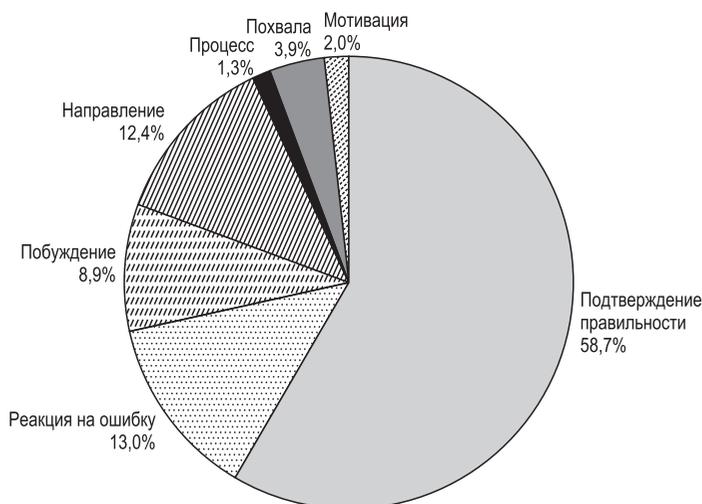
Единичные случаи воспитывающей обратной связи мы отнесли к организационным комментариям, поскольку они не связаны с процессом обучения. Не учитывались и комментарии, которые мы назвали «я вас слышу»: они, хоть и были похожи на подтверждение правильности, в действительности ими не являлись.

Таким образом, у нас получилось 13 тем, и внутри некоторых из них выделены подтемы.

С целью определить частотность выделенных тем проведен контент-анализ полученных данных [Smith, 2000]. В совокупном массиве выделены 3006 единиц обратной связи — отдельных ком-

муникативных актов, включающих от одного до нескольких предложений. Далее было подсчитано количество единиц обратной связи внутри каждой темы. Частота встречаемости наиболее распространенных тем представлена на рис. 1. Отсутствующие на диаграмме темы составляли менее 1% общего количества единиц обратной связи.

Рис. 1. Частотность тем обратной связи



3. Результаты исследования

Как стало ясно из анализа уроков, подавляющее большинство учителей, принявших участие в исследовании, строят свои уроки в формате диалога с учащимися (если это не письменная проверочная работа) и дают очень много комментариев. У некоторых учителей количество высказываний, отнесенных нами к категории обратной связи, достигает до 80–100 за сорокаминутный урок без учета комментариев по поводу дисциплины. Однако среди посещенных уроков есть и такие, во время которых обратная связь практически отсутствует (до 5 единиц на уроках музыки и физкультуры).

3.1. Подтверждение правильности ответа

Наиболее распространенный вид обратной связи на посещенных нами уроках — подтверждение правильности ответа. На некоторых уроках такие высказывания составляют большинство единиц обратной связи от учителя. При этом выделяются разные паттерны сообщений ученикам о том, что их ответ правильный:

- невербальное подтверждение;
- вербальное подтверждение с помощью междометий «угу», «ага», отдельных слов;

- через других учеников;
- через продолжение мысли;
- отсутствие обратной связи как индикатор правильности ответа;
- похвала;
- повторение за учеником.

Рассмотрим эти паттерны подробнее.

Невербальное подтверждение учителя выражают с помощью жестов, кивка головы. Оно может как сопровождать вербальное, так и использоваться отдельно, без слов.

Вербально учитель подтверждает правильность ответа с помощью междометий «угу», «ага» или отдельных слов — «да», «так», «конечно», «верно», «правильно», «супер» и т.п. У многих учителей есть любимое слово или жест, которым он или она соглашается с ответом ученика, и учитель постоянно это слово использует.

Через других учеников учитель подтверждает правильность ответа учащегося, вовлекая класс в оценивание ответа:

Учитель: Давайте проверим, что у нас получилось у К. Посмотрите, пожалуйста. Под буквой «Г» получилось 15. Согласны?

Ученики: Да (урок математики, 6-й класс).

Используя продолжение мысли как подтверждение правильности ответа, учитель не сообщает, что ответ правильный, но ученикам это становится понятно из продолжения разговора:

Учитель: Скажите, пожалуйста, как называется изображение внешности героя, его поза, одежда?

Ученик: Описание.

Учитель: А если изобразительное искусство?

Ученик: Портрет (урок литературы, 6-й класс).

Отсутствие обратной связи может быть индикатором правильности ответа. Некоторые учителя иногда никак не реагируют на правильные ответы, из чего их ученики должны сделать вывод, что ответ правильный. Наличие такой практики подтвердили учителя во время интервью. Отличие кода «отсутствие обратной связи» от кода «продолжение мысли» заключается в том, что во втором случае новая фраза или последующий вопрос учителя вытекают из правильного ответа на исходный вопрос, а в первом случае вопросы независимы друг от друга.

Учителя могут использовать слова, обычно означающие похвалу, в качестве маркера правильности ответа:

Учитель: А что делали на прошлом уроке?

Ученик: (Изучали) клетку.

Учитель: Вот! Замечательно (урок биологии, 5-й класс).

В таких случаях интонационно фраза звучит не как похвала, а как одобрение. В интервью учителя подтверждают, что таким образом преследуют цель не похвалить ученика, но дать ему знать, что его ответ верный:

В принципе, когда, например, у меня ученик вышел к доске, все сделал правильно, без единой ошибки, я ему говорю: все, молодец, садись. Скорее всего, да, тут именно имеется в виду, что он все сделал правильно (учитель русского языка и литературы).

Повторение за учеником — наиболее распространенный вариант подтверждения правильности ответа. Прием присутствует на всех уроках, на которых давалась обратная связь, и за редким исключением его доля составляет не менее половины всех единиц обратной связи, относящихся к категории «подтверждение правильности ответа», а в некоторых случаях доходит и до 80%:

Учитель: (после просмотра видео) А вы можете рассказать о Греции что-то сейчас?

Ученик: Горная местность.

Учитель: Горная местность, хорошо.

Ученик: Небольшая страна.

Учитель: Небольшая?

Ученик: Да.

Учитель: Небольшая, угу.

Ученик: Там много воды.

Учитель: Много воды, угу, да, увидели там.

Ученик: Очень красиво.

Учитель: Очень красиво, согласна (урок истории, 5-й класс).

Иногда складывается впечатление, что учитель, как эхо, повторяет слова учеников, не случайно в зарубежной методической литературе этот феномен так и называется — *echoing* [Harmer, 1983]. Учителя в интервью признаются, что часто повторяют слова учеников неосознанно. При этом все учителя, с кем обсуждался этот прием, отмечают, что такое повторение, с их точки зрения, должно помочь учащимся услышать правильный ответ:

А для чего мы правильный ответ пытаемся повторить? Потому что ребенок очень часто говорит, как сказать... тихо. Его могут не слышать одноклассники, или нам кажется, что они его не слышат... И для того, чтобы дети поняли, что да, это был действительно правильный ответ. Наверное, для этого. Для того, чтобы они элементарно услышали (учитель биологии).

3.2. Реакция на ошибку Комментариев учителя, объединенных общей темой «реакция на ошибку», оказалось не так много, как мы ожидали. На некоторых уроках таких комментариев единицы, притом что всего комментариев было несколько десятков. Тем не менее, как и в случае с подтверждением правильности, учителя используют разнообразные приемы исправления ошибок, которые во многом перекликаются с приемами подтверждения правильности ответа:

- невербальная реакция на ошибку;
- прямое сообщение об ошибке;
- не прямое сообщение об ошибке;
- переадресация вопроса другим ученикам;
- критика.

Учитель может дать понять учащемуся, что он совершил ошибку, жестом, движением головы, мимикой, например удивленным выражением лица, переводом взгляда, усмешкой.

На посещенных нами уроках прямое указание на ошибку при устном ответе встречается достаточно редко. В интервью учителя объясняют, что избегают акцентировать внимание на неправильных ответах:

Мы не должны ребенку сказать: вот, у тебя неправильно, вот, ты должен сделать вот так, и так будет верно. Мы должны прийти к тому, чтобы ребенок сам понял, да? Я ошибся и к этому пришел (учитель математики).

Есть и противоположная точка зрения:

Ну, просто вот как-то так пошло с самого начала, как я начал преподавать, что я сразу напрямую говорю, правильный [ответ] или неправильный. То есть, возможно, учителя, которые так не делают, они, может, боятся обидеть ученика, либо еще что-то, но лучше сказать напрямую. Да, может быть, ученик немного расстроится, но, с другой стороны... если человек расстроился, ну, я как-нибудь постараюсь его подбодрить. Ну, не напрямую сказать, типа, ты не расстраивайся, а как-то, может быть, потом следующий вопрос задать. Полегче задать, что вот

этот человек ответит, чтобы вернуть ему уверенность (учитель русского языка и литературы).

По нашим наблюдениям, на уроках именно этого учителя атмосфера всегда доброжелательная, ученики, в том числе не самые успешные, не боятся отвечать, не боятся делать предположения даже в присутствии исследователя. Из этого, однако, не следует, что на уроках учителей с другим подходом атмосфера напряженная и недоброжелательная, как и то, что прямое сообщение об ошибках автоматически влечет за собой доверие между учителем и учениками.

В большинстве случаев учителя не говорят прямо, что ученик дал неверный ответ, но сообщают об этом косвенно, например приглашая ученика еще раз подумать или вернуться к изученному. Довольно часто учителя не акцентируют внимание на неправильности ответа, но сами его исправляют или, наоборот, задают вопрос, привлекающий внимание учеников к сделанной ошибке:

Учитель: Скажите, пожалуйста, как вы думаете, а зачем они рисковали жизнью?

Ученик: Чтобы поесть.

Учитель: Что поесть? Кого? Быка? Это было священное животное (урок истории, 5-й класс).

В то же время, как и в случае с подтверждением правильности, учителя иногда игнорируют ошибки. Еще один частый прием реагирования на ошибку — переадресация вопроса другим ученикам.

Нечасто, но бывает, что обратная связь на ошибку, хоть и дается доброжелательным тоном, по содержанию является критикой или упреком:

Учитель: Ни у кого никаких замечаний нет? А я специально дала этот глагол, мы с вами о нем говорили на уроках. И я просила обратить внимание, да?

Ученик 1: Окончание.

Учитель: Окончание? А, вот оно, окончание. Детки, вспоминайте. Мы с вами говорили об этом.

Ученик 2: Окончание в середине.

Учитель: Окончание в середине? Ты что, М.! Ты хочешь перечеркнуть свою работу? (урок русского языка, 5-й класс).

Этот же педагог, задав ученикам вопрос, выслушивает несколько ошибочных версий и с улыбкой, доброжелательным тоном предлагает: «Нет, дорогие мои, давайте применять знания. Гадать мы молодцы. Ромашки нет. Мы бы погадали, да ромашки нет», — тем самым сводя мыслительный процесс учеников к менее значимому явлению — простому угадыванию.

3.3. Направление Довольно распространенным видом комментариев учителя являются наводящие вопросы и подсказки, призванные помочь ученикам самостоятельно прийти в своих рассуждениях до правильного или ожидаемого ответа:

Учитель: Что еще позволило славянам образовать государство? Поразмышляем. Что у них точно было?

Ученик 1: Законы.

Учитель: Ну, у них были условные законы, скорее традиции, устои. А что у них точно было? Давайте помыслим масштабнее. Скажите-ка мне, пожалуйста, а торговля способствовала?

Ученик 1: Да.

Учитель: Да, способствовала. А города способствовали?

Ученик 1: Да.

Ученик 2: Появление столицы.

Учитель: Молодец, появление столицы, того самого крупного города. Давайте запишем (урок истории, 6-й класс).

Как уже было сказано выше, большинство уроков построено в виде диалога между учителем и учениками, и диалог присутствует на разных этапах урока. Часто диалогичность обеспечивается за счет таких направляющих вопросов и подсказок учителя.

3.4. Стратегия Под кодом «стратегия» объединены такие комментарии учителя, которые помогают ученикам выбрать или изменить стратегию, чтобы прийти к правильному ответу.

Учитель (в ответ на вопрос во время самостоятельной работы): Ребята, внимательно читаем задания. Там все в задании написано, что надо делать (урок биологии, 6-й класс).

3.5. Разъяснение Многие учителя во время урока задают вопрос, получают от учеников короткий ответ и дальше сами его раскрывают:

Учитель: В чем отличие вегетативной и генеративной почки?

Ученик: В зачатке.

Учитель: Да, в зачатке бутона, в зачатке цветов, генеративной цветочной почке. Ну, еще по форме может она отличается (урок биологии, 6-й класс).

Такое разъяснение может содержать уже изученный материал и даваться с целью повторения, а может вводить новую информацию, предназначенную для углубления знаний учащихся.

3.6. Обобщение Нередко учителя после ответа учеников в своем комментарии обобщают высказанные идеи, подводя итог дискуссии и формулируя правила или главные мысли:

Учитель (после того, как ученики высказали предположения о том, что такое конфликт, а также сравнили их с определением из учебника): Давайте попробуем определить, это что? Столкновение двух или более участников, то есть конфликт может быть не только, как нам С. указал, с учителем, но и с другими людьми из общества, которые нас окружают. Отстаивание своей позиции, да? Своего мнения (урок обществознания, 6-й класс).

3.7. Перенос В категорию «перенос» отнесены комментарии, с помощью которых учителя предлагают учащимся перенести имеющиеся знания в новый контекст или сравнить новое знание с уже имеющимся:

Учитель: Уснувшего — какого? Часть речи?

Ученик: Причастие.

Учитель: Причастие. А вот если бы у тебя было предложение «щенок — что сделал? наевшись — уснул», вот тогда «наевшись» — это уже деепричастие, да? (урок русского языка, 7-й класс).

Доля такого рода обратной связи в анализируемых уроках не высока и исчисляется единицами на весь массив комментариев.

3.8. Развитие саморефлексии Одна из школ, принимавших участие в исследовании, в прошлом служила инновационной площадкой по развитию формирующего оценивания. Уроки, которые проводят учителя в этой школе, содержат элементы развития саморефлексии учеников. Не во всех случаях они эффективны: иногда исследователю, сидевшему на

задней парте, было видно, что некоторые ученики, особенно слабые и невовлеченные, относятся к заполнению форм саморефлексии формально и ставят отметки в предложенных табличках быстро и не задумываясь. Впрочем, мы не можем утверждать, что такое поведение было массовым, к тому же оценка такого поведения выходит за рамки данного исследования. Наша цель состоит в выявлении практик предоставления учителями обратной связи, способствующей развитию у учеников способности рефлексировать относительно процесса и результатов своей учебной деятельности. Вот один из характерных диалогов между учителем и учениками:

Учитель: Мы узнали <...> как с помощью деталей мы можем описать героя. Это не просто детали, они не бесполезные детали, с помощью них мы можем понять героя, лучше узнать героя и его почувствовать. А что было трудным?

Ученик 4: Были трудные слова.

Учитель: А если бы сами работали?

Ученик 5: Было бы тяжело.

Учитель: Да, было бы трудно... Составить описание — это одна из больших трудностей на уроках литературы (урок литературы, 6-й класс).

3.9. Обоснование оценки Комментарии в виде обоснования оценки встречаются на посещенных уроках редко, поскольку в нашем присутствии учителя почти не ставили отметок. Иногда учителя объявляют отметку без объяснения, иногда дают пояснение к своей оценке, причем на посещенных уроках учителя значительно чаще обращаются к ученикам с предложением совместно оценить ответ товарищей, чем сами выставляют балл. Такие комментарии объединены темой «обучение взаимооцениванию».

3.10. Обучение взаимооцениванию На некоторых уроках ученикам предлагается оценить ответ товарищей и объяснить, почему они бы поставили тот или иной балл. Описание такого опыта выходит за рамки данного исследования, однако в процессе и после взаимооценивания учителя тоже дают обратную связь.

Иногда учитель передает право оценивания устных ответов учащимся, при этом отметки не объявляются (но выставляются, что подтвердил учитель в интервью).

Несмотря на объявленное взаимооценивание, учителя нередко оставляют за собой последнее слово, тем самым «визируя» предложенный учащимися балл или даже изменяя его:

Учитель: Хорошо. Давайте зададим вопросы и поставим пять с минусом, если вы хотите.

Ученик 1: Где они поклонялись?

Учитель: «Кому» только.

Ученик 1: Кому они поклонялись?

Ученик 2: Где они поклонялись богам?

Ученик у доски: В храмах.

Ученик 3: Храмы они не строили. Там было написано.

Учитель: Да, там было написано.

Ученик 4: Они поклонялись богам на священных полянах.

Учитель: Да, все верно, не строили они храмов, внимательные, молодцы. Ну соответственно, Л., четыре (урок истории, 6-й класс).

3.11. Мотивация Отдельную категорию составляют комментарии, повышающие или в некоторых случаях снижающие мотивацию учеников. В интервью все учителя отмечали, что дают обратную связь скорее по наитию, и мотивирующая обратная связь тут не исключение. Отсутствием единого подхода к мотивированию учащихся посредством обратной связи объясняется разнообразие вариантов комментариев, с помощью которых учителя надеются побудить учеников учиться более усердно. Внутри категории «мотивация» мы выделили следующие коды: «включение», «соревновательность», «обещание проверки», «мотивация отметкой», «постановка цели», «поддержка», «разрешение на ошибку». В случае с мотивирующей обратной связью особенно важна интонация, с которой она дается, и общая атмосфера урока. Две похожие фразы, сказанные разными учителями с разной интонацией, имели противоположные последствия:

Учитель 1: Ничего страшного, если мы ошибаемся, наша задача — повторить (урок русского языка, 5-й класс).

Учитель 2: Мы можем ошибаться, но мы должны проговаривать мысли, думать на уроке активно (урок русского языка, 6-й класс).

В первом случае учитель использовал доброжелательную, поддерживающую интонацию, и ученики тянули руку и активно отвечали. Во втором случае интонация учителя была скорее выжидательно-побудительная, и класс напряженно молчал.

3.12. Похвала Учителя хвалят учеников гораздо реже, чем мы предполагали, — это один из самых неожиданных результатов анализа уроков. Зафиксировано немало случаев, когда за весь урок учитель вообще ни разу никого не похвалил. Впрочем, отдельные учителя, наоборот, захваливают своих учеников и часто в качестве подтверждения правильности ответа используют такие слова, как «умница», «молодец». Довольно редко похвала учителя сопровождается обоснованием. В некоторых ситуациях обоснование носит субъективный характер:

Учитель: Интересное очень сообщение, мне понравилось (урок обществознания, 6-й класс).

Иногда учитель начинает свое высказывание с похвалы, но потом выясняется, что ответ неправильный:

Учитель: Замечательно. Но, к сожалению, вы не правы. Если мы говорим с вами о листьях, то в составе листа у нас целый комплекс образований.

В интервью некоторые учителя объясняли, что боятся обесценить похвалу:

...если каждый раз то же говорить, наверное, дети будут привыкать прямо вот к этой похвале, и уже не будет этой мотивации. Поэтому, может быть, тоже часто и не стоит этого производить (учитель математики).

Есть среди учителей и такие, кто считает, что дети редко заслуживают похвалу, поэтому редко ее получают:

Ой, ну сейчас такие дети трудные. Вообще даже не хочется их хвалить, если честно (учитель географии).

Только один учитель среди принимавших участие в интервью признался, что часто хвалит учеников, — и такая практика действительно отмечена на его уроках:

Наверное, вот за счет того, что я очень люблю, чтобы меня хвалили, я тоже по большей части стараюсь прям вот похвалу использовать (учитель истории и обществознания).

4. Дискуссия и выводы Анализ материалов, фиксирующих протекание уроков в средней школе, показывает, что учителя дают очень много комментариев и уроки часто представляют собой диалог между учителем и

учениками. Однако возникает вопрос, какова цель этого диалога. Подавляющее большинство вопросов, которые задают учителя, — это так называемые *display questions*, т.е. вопросы, на которые учитель уже знает ответ и хочет услышать его от учеников. В своей работе *Classroom discourse: The language of teaching and learning* К. Казден пишет, что такие уроки — это, по сути, лекция, монолог учителя, трансформированный в формат диалога, а не диалог, каким он должен быть [Cazden, 1988]. Мы видели, что зачастую на таких уроках ученики действительно бывают вовлечены в процесс — по крайней мере, те из них, кто отвечал на вопросы. Но является ли причиной их вовлеченности интерес к предмету или изучаемому материалу? Или это только желание получить хорошую отметку, давая ответ, соответствующий ожиданиям учителя? Для современного образования важно уходить от ориентации на отметку и стимулировать интерес.

Два принципиально разных вида коммуникации на уроке описывает теория жесткого и мягкого фрейминга Б. Бернштейна. В ситуации жесткого фрейминга контроль за коммуникацией осуществляется учителем и строится на системе правил и предписаний, в то время как при мягком фрейминге коммуникация основана на учете интересов и потребностей обучающихся, а правила не предзаданы, а рождаются в процессе диалога между учителем и учениками. Только ситуация мягкого фрейминга способствует переходу от простого воспроизводства учеником готового знания к осмыслению им окружающего мира с помощью учителя [Добрякова, Юрченко, 2024]. Соответственно, несмотря на кажущуюся диалогичность учебного процесса в ситуации жесткого фрейминга, такие уроки не в полной мере способствуют раскрытию интеллектуального потенциала учащихся и развитию у них когнитивных навыков высшего порядка.

В процессе анализа мы предприняли попытку сопоставить выделенные темы комментариев с уровнями обратной связи, как их определяют Д. Хэтти и Х. Тимперли: уровень задания, уровень процессов, уровень саморегуляции и уровень личности [Hattie, Timperley, 2007]. К уровню задания мы относили комментарии, в которых ученикам сообщают информацию о конкретном задании, например о правильности или неправильности ответа. К уровню процессов принадлежат комментарии, показывающие ученикам направление мысли и ход рассуждений. Основной критерий отнесения комментария к уровню процессов — ответ на вопрос, можно ли будет применить эту информацию при решении других заданий. К уровню саморегуляции относятся комментарии о стратегиях обучения, направленных на развитие саморегуляции и умения учиться, а также мотивирующие комментарии. Наконец, на уровне личности действуют похвала или, наоборот, неконструктивная критика — комментарии, которые учащиеся не могут использовать для улучшения своих результатов.

Все 13 типов обратной связи на учебную деятельность, выделенных в ходе наблюдения за ходом уроков, распределены по уровням следующим образом:

- уровень задания: подтверждение правильности, реакция на ошибку, наводящие вопросы, подсказка, обобщение, разъяснение;
- уровень процессов: стратегия, перенос;
- уровень саморегуляции: развитие саморефлексии, мотивация, обучение взаимооцениванию, объяснение оценки;
- уровень личности: похвала.

Обобщая полученные данные, мы объединили 13 выделенных тем в две обширные категории: переносимая обратная связь и ситуативная обратная связь. В первую категорию вошли темы, которые по типологии Д. Хэтти относятся к уровням процессов и саморегуляции, т.е. переносимая обратная связь — это комментарии, которые могут помочь учащимся не только при решении конкретного задания, но и в дальнейшем обучении. Эти комментарии оказывают свое влияние на дальнейшее обучение как через совершенствование учебных стратегий и установление взаимосвязей между понятиями, так и путем развития навыков мониторинга своей деятельности и саморегуляции. К ситуативной обратной связи отнесены темы, соответствующие уровням задания и личности, поскольку такие комментарии часто являются «одно-разовыми», неприменимыми в других учебных ситуациях. Проведенный контент-анализ показал, что на посещенных нами уроках соотношение переносимой и ситуативной обратной связи составляет 1 : 3.

Таким образом, значимые для повышения образовательных результатов виды обратной связи (на уровне процессов и на уровне саморегуляции) представлены на уроках гораздо меньше, чем ситуативные, не переносимые в новую ситуацию и не способствующие значительному улучшению результатов обучения. Следствием такого состава обратной связи могут стать неудовлетворенность учеников качеством взаимодействия с учителем и фрустрация, вызванная невозможностью получить от учителя необходимую помощь.

Одна из основных причин недостаточной глубины и содержательности обратной связи, на наш взгляд, заключается в том, что учителя дают обратную связь не задумываясь, интуитивно. В интервью многие учителя объясняли, что не получали специальных знаний в этой области, более того, с некоторыми из них нам сначала приходилось обговаривать, что мы имеем в виду под обратной связью на уроке. Немногие из опрошенных учителей осознают значимость обратной связи как инструмента для по-

вышения образовательных результатов. Один из участников интервью, молодой учитель русского языка и литературы, так ответил на вопрос, чего он ожидает от учеников, давая обратную связь: «У меня не столь сильные классы. В принципе, если хорошо посидели, хорошо пописали, мне этого достаточно». На уроках этого учителя мы видели относительно много разнообразной обратной связи, поэтому его слова можно расценивать как подтверждение гипотезы о том, что в сознании некоторых учителей обратная связь как педагогический инструмент не присутствует, однако они используют ее в деятельности, хотя и не в самом продуктивном варианте.

Многие из опрошенных нами учителей подчеркивали, что считают одной из основных целей своей работы на уроке заинтересовать детей, повысить их мотивацию к обучению и поддержать в случае трудностей. Именно в достижении этой цели они видят главную роль обратной связи:

«Учителю очень важно показать, как я думаю, что ты молодец, ты в правильном русле думаешь. Давай, давай попробуем развить этот момент» (учитель истории и обществознания).

Вместе с тем учителя утверждают, что прежде всего им нужно давать знания в рамках программы, и на специальные усилия по мотивированию учащихся времени обычно не остается — отсюда недостаточное внимание к обратной связи. При этом почти никто из учителей в интервью не говорил об обратной связи, направленной на закрытие дефицитов и решение приоритетных для них образовательных задач, что еще раз подтверждает несистемность представлений учителей об обратной связи.

Учителя той школы, которая была площадкой по формирующему оцениванию, в интервью показали хороший уровень осведомленности о содержании понятия «обратная связь» (в «широком» смысле, как о комментариях в процессе обучения), но в практической деятельности используемый ими инструментарий обратной связи мало отличается от инструментария учителей других школ. При этом они широко используют инструменты сбора обратной связи от учеников, которыми овладели в процессе имплементации формирующего оценивания. Очевидно, отсутствие у учителей информации о принципах обратной связи является одним из факторов, обуславливающих поверхностный, недостаточно информативный характер коммуникации между учителем и учениками.

Ввиду недостаточности данных сложно определить, у каких учителей или на каких уроках присутствует больше переносимой обратной связи. В целом у всех участвовавших в исследовании учителей преобладала ситуативная обратная связь. Факторы, от

которых зависит соотношение переносимой и ситуативной обратной связи на уроке, — перспективное направление дальнейших исследований.

Некоторые из полученных результатов показали нам неожиданными. В частности, учителя обращают гораздо меньше внимания на ошибки учащихся, чем мы ожидали. Однако отсутствие фокусировки на ошибках не свидетельствует о наличии благоприятного климата для совершения ошибки (*positive error climate*), при котором ошибки воспринимаются как показатель еще не завершившегося процесса освоения нового знания и источник информации для учителя и учеников о направлении дальнейшей работы [Steuer, Tulis, Dresel, 2022]. Учителя — участники нашего исследования, скорее, стремятся предотвратить совершение учащимся ошибки и пользуются для этого разнообразными средствами. Например, учитель предпочитает спрашивать учеников, наверняка знающих ответ или вызывающихся ответить, или он принимает от учеников короткие ответы, используя обратную связь для того, чтобы разъяснить этот ответ или обобщить материал.

Наши наблюдения свидетельствуют о том, что некоторые учителя, в том числе, судя по характеристике директора школы, опытные и результативные, транслируют учащимся восприятие ошибок как индикаторов неуспеха, а не как проявлений незавершенного процесса освоения нового знания и, соответственно, естественных спутников процесса обучения. Вполне возможно, что и сами они воспринимают ошибки именно так. Такое отношение к неверным ответам может создавать негативный климат для совершения ошибки (*negative error climate*) и провоцировать такие эмоции, как чувство беспомощности или даже страх [Steuer, Tulis, Dresel, 2022].

Например, на одном из уроков мы наблюдали такую ситуацию. На доске написаны три столбика слов для разбора по составу, и ученики работают в соответствии со своим рядом (первый ряд разбирает первый столбик, второй ряд — второй столбик, а третий — третий столбик). Параллельно на доске работают представители от каждого ряда. Сделав свой разбор, представители садятся на место. Совещание с товарищами со своего ряда не предусмотрено, соответственно, представитель в одиночку отвечает за весь ряд. В общей проверке участвуют ученики, сидящие на других рядах: работу представителя первого ряда проверяют ученики со второго и третьего ряда и т.д. Задание, которое дала учительница, звучит так: «Итак, проверяем, все ли верно сделал первый ряд? Есть ли какие-то замечания, исправления? Или с чем-то вы не согласны?». После вопроса учителя большинство учеников продолжают молча смотреть на доску, лишь один мальчик со второго ряда поднимает руку и высказывает предположе-

ние, что все правильно. Не сообщая, что в разборе есть ошибки, учительница спрашивает детей, согласны ли они со сделанным разбором, вызывая учащихся поименно. При этом ученики выдвигают свои версии таким тихим голосом, так что на записи оказалось невозможно разобрать, что они говорили. По итогам опроса учительница делает заключение, что «второй ряд плохо поработал экспертом». Только после нескольких подсказок кто-то понимает, где ошибка, и получает одобрение от учительницы. «Конечно! Конечно! Конечно! Забыли, да? Мы с вами обращали внимание на этот момент», — учительница как будто снимает с себя вину за ошибку учеников и перекладывает ее на забывчивость детей, но дальше использует результаты разбора, чтобы еще раз объяснить сложный материал. При проверке результатов работы представителя второго ряда учительница сразу предлагает исправить ошибку, и ученик, работавший у доски, оживляется: «Я сам нашел!». За это он сразу получает похвалу от учительницы: «Сам нашел! Молодец! Умница!». Когда начинается проверка работы представителя третьего ряда, учительница смотрит на работавшего у доски ученика с улыбкой и одобрительно качает головой. Не давая ученикам второго и первого рядов времени высказать свои суждения, она заключает: «А третий ряд у нас самые молодцы! Самые молодцы у нас третий ряд, которые справились без ошибок! К. вывела свой ряд на ступень пьедестала. Молодцы! Умнички!». При этом класс не проявляет видимых эмоций, даже победители, — вероятно, потому, что задание не было заявлено как соревнование между рядами, так что ученики с третьего ряда, не участвовавшие в работе на доске, не сочли успех товарища своей победой. В целом ситуация со стороны выглядит так, словно это личная победа учителя, а не учащихся.

Неожиданным для нас результатом оказалось также небольшое количество похвалы на уроках и объяснения, которые учителя давали в интервью: от страха обесценить похвалу до убежденности, что учащиеся ее «не заслуживают». Если похвала и присутствует, она чаще всего служит подтверждением правильности ответа. Те учителя, которые все же искренне хвалят учащихся («Какие вы умнички!»), делают это из уверенности, что похвала — лучший мотиватор, в то время как в соответствии с актуальными представлениями в науках об образовании, не обоснованная, не информирующая похвала отрицательно связана с внутренней мотивацией и увеличением усилий [Гордеева, 2002; Кон, 2023].

Вместо похвалы целесообразно давать конструктивную обратную связь, в которой учащимся сообщаются их достижения и анализируются факторы, способствовавшие этим достижениям. Такого рода комментарии не было ни на одном из посещенных уроков. Анализ используемых учителями приемов мотивации учащихся дает основания утверждать, что многим учителям не хвата-

ет умений мотивировать учеников, особенно знания приемов позитивной мотивации, направленной на выявление сильных сторон и признание достижений.

На посещенных уроках было мало оценивания и еще меньше обоснования отметки со стороны учителя. Это явление известно и описано давно: «учителя, когда к ним приходят на урок, редко ставят отметки», причиной чему является стеснение и неуверенность в обоснованности балла [Древс, Фурманн, 1984. С. 65]. При этом все больше современных учителей включают в классную работу взаимооценивание и элементы критериального оценивания.

Итак, отечественные учителя дают учащимся на уроке много обратной связи, но анализ содержания и способов предоставления их комментариев дает основания предполагать, что, не имея специальных знаний в данной области, учителя дают обратную связь интуитивно или так, как делали в свое время их собственные учителя, при этом они не применяют в своей работе наиболее значимые виды обратной связи с доказанной эффективностью. Для улучшения отдачи от обратной связи необходимо повышать грамотность отечественных учителей в этой области путем включения курса «Инструменты обратной связи» в программы подготовки и повышения квалификации работников образования. Данное предложение представляется нам важным в том числе потому, что правильным образом организованная обратная связь может послужить основой для полноценного диалога между учителем и учеником, и этот диалог приведет к смягчению преобладающего в настоящее время жесткого фрейминга, при котором учитель доминирует и передает информацию, а у учеников не формируется внутренняя мотивация ее усваивать [Добрякова, Юрченко, 2024].

Мы расцениваем проведенное исследование как разведывательное. Полученные данные об использовании школьными учителями на уроках устной обратной связи в отечественном контексте могут послужить отправной точкой для дальнейших исследований дискурсивных практик в школе, климата ошибки, учебной мотивации и др.

5. Ограничения исследования

Исследование проводилось на целенаправленной выборке, в которую вошли учителя, работающие со школьниками 5–7-х классов в средних и малых городах Центральной России. Мы не исследовали работу учителей в селективных и частных школах, в мегаполисах, в сельских школах. Также за рамками исследования остались учителя, работающие в начальных и старших классах, а также обеспечивающие экзаменационную подготовку.

К ограничениям исследования следует отнести и тот факт, что исследователь физически присутствовал на уроках, более того,

в процессе наблюдения велась видеозапись, что должно было сказаться на ходе урока и поведении учащихся и самих учителей, особенно при первом посещении. Данное ограничение мы старались преодолеть путем объяснения учителю и ученикам, что в цели исследования не входит оценивание их мастерства и результатов, а важен именно естественный рутинный процесс. В силу вышеупомянутых факторов можно предположить, что в исследовании не попали некоторые либо менее частотные, либо социально неодобряемые типы комментариев учителя.

Важно также учитывать, что выводы качественного исследования не могут распространяться на все школы.

Литература

1. 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*, т. 24, № 7, сс. 76–109. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-7-76-109>
2. Азбель А.А., Илюшин Л.С., Морозова П.А. (2021) Обратная связь в обучении глазами российских подростков. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 195–212. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-195-212>
3. Барабашева И.В. (2017) Feedback как средство развития мотивации к изучению иностранного языка. *Вестник Томского государственного педагогического университета*, № 6 (183), сс. 135–140. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2017-6-135-140>
4. Бернштейн Н.А. (2008) Биомеханика и физиология движений. *Бернштейн Н.А. Избранные психологические труды*. М.: Московский психолого-социальный институт.
5. Бессонов К.А. (2016) Обратная связь в педагогическом взаимодействии преподавателя и студента. *Juvenis Scientia*, no 2, pp. 86–89.
6. Гордеева Т.О. (2002) Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы. *Современная психология мотивации* (ред. Д.А. Леонтьев), М.: Смысл, сс. 47–102.
7. Добрякова М.С., Юрченко О.В. (2024) Мотивация школьника: барьеры и стимулы к активной самостоятельности. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 100–126. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17074>
8. Древис У., Фурманн Э. (1984) *Организация урока (в вопросах и ответах)*. М.: Просвещение.
9. Кон А. (2023) *Парадокс мотивации. Почему премии, оценки и похвала не работают и чем их заменить*. М.: Манн, Иванов и Фербер.
10. Корнев А.А. (2018) Обратная связь в обучении и педагогическом общении. *Rhema. Рема*, № 2, сс. 112–127.
11. Максименкова О.В., Незнанов А.А., Подбельский В.В. (2014) О формировании контроле и информативной обратной связи при проектировании учебных курсов по программированию. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования*, № 4, сс. 37–48.
12. Пинская М.А. (2010) Формирующее оценивание и качество образования. *Народное образование*, № 1, сс. 179–185.
13. Полухина Е.В. (2023) *Практики анализа качественных данных в социальных науках*. М.: НИУ ВШЭ.
14. Сергоманов П.А., Мальцев М.А., Бысик Н.В., Бекетов В.Ю., Байбури Р.Ф. (2023) Социология урока: дискурсивная организация результативных учи-

- тельских практик. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 191–218. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-1-191-218>
15. Холманская М.В. (2024) Поиск места обратной связи в системе новых грамотностей и компетентностей. *Образовательная политика*, № 2 (98), сс. 83–93. <https://doi.org/10.22394/2078-838X-2024-2-83-93>
 16. Хэтти Д. (2017) *Видимое обучение: синтез результатов более 50 000 исследований с охватом более 86 миллионов школьников*. М.: Национальное образование.
 17. Чернобай Е.В., Холманская М.В. (2023) Возможности воздействия на самостоятельность учащихся через организацию обратной связи. *Педагогика и психология образования*, № 2, сс. 23–43. <https://doi.org/10.31862/2500-297X-2023-2-23-43>
 18. Чирков В.И. (1996) Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека. *Вопросы психологии*, № 3, сс. 116–130.
 19. Angrosino M. (2007) *Doing Ethnographic and Observational Research*. London: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781849208932>
 20. Askew S. (2000) *Feedback for Learning*. London: Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203017678>
 21. Black P., Wiliam D. (1998) Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, vol. 5, no 1, pp. 7–74. <http://dx.doi.org/10.1080/0969595980050102>
 22. Black P., Wiliam D. (2009) Developing the Theory of Formative Assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, vol. 21, February, pp. 5–31. <http://dx.doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
 23. Brown G.T., Gao L. (2015) Chinese Teachers' Conceptions of Assessment for and of Learning: Six Competing and Complementary Purposes. *Cogent Education*, vol. 2, no 1, Article no 993836. <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2014.993836>
 24. Brown G.T., Peterson E.R., Yao E.S. (2016) Student Conceptions of Feedback: Impact on Self-Regulation, Self-Efficacy, and Academic Achievement. *British Journal of Educational Psychology*, vol. 86, no 4, pp. 606–629. <http://dx.doi.org/10.1111/bjep.12126>
 25. Butler D.L., Winne P.H. (1995) Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis. *Review of Educational Research*, vol. 65, no 3, pp. 245–281. <http://dx.doi.org/10.2307/1170684>
 26. 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. <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
 27. Cazden C.B. (1988) *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
 28. Cohen L., Manion L., Morrison K. (2002) *Research Methods in Education*. Abingdon, Oxon: Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203224342>
 29. Hammersley M. (2006) Ethnography: Problems and Prospects. *Ethnography and Education*, vol. 1, no 1, pp. 3–14. <https://doi.org/10.1080/17457820500512697>
 30. Handley K., Price M., Millar J. (2011) Beyond 'Doing Time': Investigating the Concept of Student Engagement with Feedback. *Oxford Review of Education*, vol. 37, no 4, pp. 543–560. <http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2011.604951>
 31. Harmer J. (1983) *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson Longman.
 32. Hattie J., Timperley H. (2007) The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, vol. 77, no 1, pp. 81–112. <http://dx.doi.org/10.3102/003465430298487>
 33. Henderson M., Ryan T., Boud D., Dawson P., Phillips M., Molloy E., Mahoney P. (2021) The Usefulness of Feedback. *Active Learning in Higher Education*, vol. 22, no 3, pp. 229–243. <http://dx.doi.org/10.1177/14697874198723933>

34. Gabelica C., van den Bossche P., Segers M., Gijsselaers W. (2012) Feedback, a Powerful Lever in Teams: A Review. *Educational Research Review*, vol. 7, no 2, pp. 123–144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.11.003>
35. Gamlem S.M., Smith K. (2013) Student Perceptions of Classroom Feedback. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, vol. 20, no 2, pp. 150–169. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2012.749212>
36. Gao X., Brown G.T. (2023) The Relation of Students' Conceptions of Feedback to Motivational Beliefs and Achievement Goals: Comparing Chinese International Students to New Zealand Domestic Students in Higher Education. *Education Sciences*, vol. 13, no 11, Article no 1090. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci13111090>
37. Kluger A.N., DeNisi A. (1996) The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. *Psychological Bulletin*, vol. 119, no 2, pp. 254–284. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254>
38. Kyaruzi F., Strijbos J.W., Ufer S., Brown G.T. (2019) Students' Formative Assessment Perceptions, Feedback Use and Mathematics Performance in Secondary Schools in Tanzania. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, vol. 26, no 3, pp. 278–302. <http://dx.doi.org/10.1080/0969594X.2019.1593103>
39. Newby P. (2014) *Research Methods for Education*. Abingdon, Oxon; New York: Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9781315834627>
40. Sadler D.R. (1989) Formative Assessment and the Design of Instructional Systems. *Instructional Science*, vol. 18, no 2, pp. 119–144. <http://dx.doi.org/10.1007/BF00117714>
41. Sandal A.K., Helleve I., Smith K., Gamlem S.M. (2022) Feedback Practice in Lower Secondary School: Exploring Development of Perceptions of Feedback Practice among Students and Teachers. *Cogent Education*, vol. 9, no 1, Article no 2101236. <https://doi.org/10.1080/2331186x.2022.2101236>
42. Shute V.J. (2008) Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, vol. 78, no 1, pp. 153–189. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654307313795>
43. Skovholt K. (2018) Anatomy of a Teacher–Student Feedback Encounter. *Teaching and Teacher Education*, vol. 69, January, pp. 142–153. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.09.012>
44. Smith C.P. (2000) Content Analysis and Narrative Analysis. *Handbook of Research Methods in Social and Personality Psychology* (eds H.T. Reis, C.M. Judd), Cambridge: Cambridge University, pp. 313–335.
45. Steuer G., Tulis M., Dresel M. (2022) Is Dealing with Errors in the Classroom Specific for School Subjects? A Study of the Error Climate in Mathematics, German, and English. *European Journal of Psychology of Education*, vol. 37, no 2, pp. 355–373. <http://dx.doi.org/10.1007/s10212-020-00525-x>
46. Tett L., Hounsell J., Christie H., Cree V.E., McCune V. (2012) Learning from Feedback? Mature Students' Experiences of Assessment in Higher Education. *Research in Post-Compulsory Education*, vol. 17, no 2, pp. 247–260. <https://doi.org/10.1080/13596748.2011.627174>
47. Vygotsky L.S. (1978) *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University.
48. Weibell C.J. (2011) *Principles of Learning: A Conceptual Framework for Domain-Specific Theories of Learning* (PhD Thesis). Provo: Brigham Young University. <https://scholarsarchive.byu.edu/etd/2759/>
49. Winstone N.E., Mathlin G., Nash R.A. (2019) Building Feedback Literacy: Students' Perceptions of the Developing Engagement with Feedback Toolkit. *Frontiers in Education*, vol. 4, May, Article no 39. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00039>
50. Wisniewski B., Zierer K., Hattie J. (2020) The Power of Feedback Revisited: A Meta-Analysis of Educational Feedback Research. *Frontiers in Psychology*, vol. 10, January, Article no 487662. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>

51. Yu S., Di Zhang E., Liu C. (2022) Assessing L2 Student Writing Feedback Literacy: A Scale Development and Validation Study. *Assessing Writing*, vol. 53, July. Article no 100643. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2022.100643>
52. Zhan Y. (2021) Developing and Validating a Student Feedback Literacy Scale. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 47, no 7, pp. 1087–1100. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.2001430>

References

- Angrosino M. (2007) *Doing Ethnographic and Observational Research*. London: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781849208932>
- Askew S. (2000) *Feedback for Learning*. London: Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203017678>
- Azbel A.A., Ilyushin L.S., Kazakova E.I., Morozova P.A. (2022) Teachers' and Students' Attitudes towards Feedback: Contradictions and Development Trends. *The Education and Science Journal*, vol. 24, no 7, pp. 76–109 (In Russian). <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-7-76-109>
- Azbel A.A., Ilyushin L.S., Morozova P.A. (2021) Perceptions of Feedback among Russian Adolescents. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 195–212 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-195-212>
- Barabasheva I.V. (2017) Feedback as a Means of Development of Motivation for Foreign Language Learning. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, no 6 (183), pp. 135–140 (In Russian). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2017-6-135-140>
- Bernstein N.A. (2008) Biomechanics and Physiology of Movements. *Bernstein N.A. Selected Psychological Works*. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute (In Russian).
- Bessonov K.A. (2016) Feedback in Teacher-Student Pedagogical Interaction. *Juvenis Scientia*, no 2, pp. 86–89 (In Russian).
- Black P., William D. (2009) Developing the Theory of Formative Assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, vol. 21, February, pp. 5–31. <http://dx.doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Black P., William D. (1998) Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, vol. 5, no 1, pp. 7–74. <http://dx.doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Brown G.T., Gao L. (2015) Chinese Teachers' Conceptions of Assessment for and of Learning: Six Competing and Complementary Purposes. *Cogent Education*, vol. 2, no 1, Article no 993836. <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2014.993836>
- Brown G.T., Peterson E.R., Yao E.S. (2016) Student Conceptions of Feedback: Impact on Self-Regulation, Self-Efficacy, and Academic Achievement. *British Journal of Educational Psychology*, vol. 86, no 4, pp. 606–629. <http://dx.doi.org/10.1111/bjep.12126>
- Butler D.L., Winne P.H. (1995) Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis. *Review of Educational Research*, vol. 65, no 3, pp. 245–281. <http://dx.doi.org/10.2307/1170684>
- 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. <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Cazden C.B. (1988) *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Chernobay E.V., Kholmanskaya M.V. (2023) Potential Impact on Student Autonomy through the Organization of Feedback. *Pedagogy and Psychology of Education*, no 2, pp. 23–43 (In Russian). <https://doi.org/10.31862/2500-297X-2023-2-23-43>
- Chirkov V.I. (1996) Self-Determination and Internal Motivation of Human Behavior. *Voprosy psichologii*, no 3, pp. 116–130 (In Russian).
- Cohen L., Manion L., Morrison K. (2002) *Research Methods in Education*. Abingdon, Oxon: Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203224342>

- Dobryakova M.S., Yurchenko O.V. (2024) Student Motivation: Barriers and Incentives for Agency. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 100–126 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17074>
- Drews U., Furmann E. (1984) *Lesson Organization (in Questions and Answers)*. Moscow: Prosveshchenie (In Russian).
- Hammersley M. (2006) Ethnography: Problems and Prospects. *Ethnography and Education*, vol. 1, no 1, pp. 3–14. <https://doi.org/10.1080/17457820500512697>
- Handley K., Price M., Millar J. (2011) Beyond 'Doing Time': Investigating the Concept of Student Engagement with Feedback. *Oxford Review of Education*, vol. 37, no 4, pp. 543–560. <http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2011.604951>
- Harmer J. (1983) *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson Longman.
- Hattie J. (2017) *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Moscow: Natsional'noe obrazovanie (In Russian).
- Hattie J., Timperley H. (2007) The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, vol. 77, no 1, pp. 81–112. <http://dx.doi.org/10.3102/003465430298487>
- Henderson M., Ryan T., Boud D., Dawson P., Phillips M., Molloy E., Mahoney P. (2021) The Usefulness of Feedback. *Active Learning in Higher Education*, vol. 22, no 3, pp. 229–243. <http://dx.doi.org/10.1177/1469787419872393>
- Gabelica C., van den Bossche P., Segers M., Gijssels W. (2012) Feedback, a Powerful Lever in Teams: A Review. *Educational Research Review*, vol. 7, no 2, pp. 123–144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.11.003>
- Gamlem S.M., Smith K. (2013) Student Perceptions of Classroom Feedback. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, vol. 20, no 2, pp. 150–169. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2012.749212>
- Gao X., Brown G.T. (2023) The Relation of Students' Conceptions of Feedback to Motivational Beliefs and Achievement Goals: Comparing Chinese International Students to New Zealand Domestic Students in Higher Education. *Education Sciences*, vol. 13, no 11, Article no 1090. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci13111090>
- Gordeeva T.O. (2002) Achievement Motivation: Theories, Research, Problems. *Modern Psychology of Motivation* (ed. D.A. Leontiev), Moscow: Smysl, pp. 47–102 (In Russian).
- Kholmanskaya M.V. (2024) Placing Feedback Skills among New Literacies and Competencies. *Educational Policy*, no 2 (98), pp. 83–93 (In Russian). <https://doi.org/10.22394/2078-838X-2024-2-83-93>
- Kluger A.N., DeNisi A. (1996) The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. *Psychological Bulletin*, vol. 119, no 2, pp. 254–284. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254>
- Kon A. (2023) *The Paradox of Motivation. Why Awards, Grades, and Praise Don't Work and How to Replace Them*. Moscow: Mann, Ivanov, and Ferber (In Russian).
- Korenev A.A. (2018) Feedback in Learning, Teaching and Pedagogical Communication. *Rhema. Tema*, no 2, pp. 112–127 (In Russian).
- Kyaruzi F., Strijbos J.W., Ufer S., Brown G.T. (2019) Students' Formative Assessment Perceptions, Feedback Use and Mathematics Performance in Secondary Schools in Tanzania. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, vol. 26, no 3, pp. 278–302. <http://dx.doi.org/10.1080/0969594X.2019.1593103>
- Maksimenkova O.V., Neznanov A.A., Podbelskiy V.V. (2014) About Formative Controlling and Feedback in Projecting Training Courses of Programming. *RUDN Journal of Informatization in Education*, no 4, pp. 37–48 (In Russian).
- Newby P. (2014) *Research Methods for Education*. Abingdon, Oxon; New York: Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9781315834627>
- Pinskaya M.A. (2010) Formative Assessment and the Quality of Education. *Narodnoe obrazovanie*, no 1, pp. 179–185 (In Russian).

- Polukhina E.V. (2023) *Practices of Qualitative Data Analysis in the Social Sciences*. Moscow: HSE (In Russian).
- Sadler D.R. (1989) Formative Assessment and the Design of Instructional Systems. *Instructional Science*, vol. 18, no 2, pp. 119–144. <http://dx.doi.org/10.1007/BF00117714>
- Sandal A.K., Helleve I., Smith K., Gamlem S.M. (2022) Feedback Practice in Lower Secondary School: Exploring Development of Perceptions of Feedback Practice among Students and Teachers. *Cogent Education*, vol. 9, no 1, Article no 2101236. <https://doi.org/10.1080/2331186x.2022.2101236>
- Sergomanov P.A., Maltsev M.A., Bysik N.V., Beketov V.Yu., Baiburin R.F. (2023) Sociology of the Lesson: Discourse Organization of Successful Teaching Practices. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 191–218 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-1-191-218>
- Shute V.J. (2008) Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, vol. 78, no 1, pp. 153–189. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Skovholt K. (2018) Anatomy of a Teacher–Student Feedback Encounter. *Teaching and Teacher Education*, vol. 69, January, pp. 142–153. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.09.012>
- Smith C.P. (2000) Content Analysis and Narrative Analysis. *Handbook of Research Methods in Social and Personality Psychology* (eds H.T. Reis, C.M. Judd), Cambridge: Cambridge University, pp. 313–335.
- Steuer G., Tulis M., Dresel M. (2022) Is Dealing with Errors in the Classroom Specific for School Subjects? A Study of the Error Climate in Mathematics, German, and English. *European Journal of Psychology of Education*, vol. 37, no 2, pp. 355–373. <http://dx.doi.org/10.1007/s10212-020-00525-x>
- Tett L., Hounsell J., Christie H., Cree V.E., McCune V. (2012) Learning from Feedback? Mature Students' Experiences of Assessment in Higher Education. *Research in Post-Compulsory Education*, vol. 17, no 2, pp. 247–260. <https://doi.org/10.1080/13596748.2011.627174>
- Vygotsky L.S. (1978) *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University.
- Weibell C.J. (2011) *Principles of Learning: A Conceptual Framework for Domain-Specific Theories of Learning* (PhD Thesis). Provo: Brigham Young University. <https://scholarsarchive.byu.edu/etd/2759/>
- Winstone N.E., Mathlin G., Nash R.A. (2019) Building Feedback Literacy: Students' Perceptions of the Developing Engagement with Feedback Toolkit. *Frontiers in Education*, vol. 4, May, Article no 39. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00039>
- Wisniewski B., Zierer K., Hattie J. (2020) The Power of Feedback Revisited: A Meta-Analysis of Educational Feedback Research. *Frontiers in Psychology*, vol. 10, January, Article no 487662. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>
- Yu.S., Di Zhang E., Liu C. (2022) Assessing L2 Student Writing Feedback Literacy: A Scale Development and Validation Study. *Assessing Writing*, vol. 53, July, Article no 100643. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2022.100643>
- Zhan Y. (2021) Developing and Validating a Student Feedback Literacy Scale. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 47, no 7, pp. 1087–1100. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.2001430>