
ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.026

DOI: 10.17853/1994-5639-2022-7-76-109

ОТНОШЕНИЕ УЧЕНИКОВ И УЧИТЕЛЕЙ К ОБРАТНОЙ СВЯЗИ: ПРОТИВОРЕЧИЯ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ

А. А. Азбель¹, Л. С. Илюшин², Е. И. Казакова³, П. А. Морозова⁴

*Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия.
E-mail: ¹a.azbel@spbu.ru; ²l.ilushin@spbu.ru; ³e.kazakova@spbu.ru; ⁴polina_2312@bk.ru*

Аннотация. Введение. В основу исследования положен один из выводов мета-анализа Дж. Хэтти, доказывающий важность обратной связи в образовательном процессе как одного из критических факторов, влияющих на результаты обучения. Однако остается открытым вопрос, насколько значимым воспринимается этот фактор исследователями образования и непосредственными участниками образовательных отношений – преподавателями и учащимися. Объективный ответ на этот вопрос позволит разработать практические шаги по формированию грамотности применения обратной связи в современном школьном образовании.

Цель – на основе данных комплексного эмпирического исследования выявить и проанализировать ценностный аспект отношения к обратной связи со стороны учителей и учеников как к составной части академической грамотности.

Методология, методы и методики. Для обозначения общедидактических границ теоретической дискуссии авторами была выбрана модель грамотности в области обратной связи (feedback literacy), которая состоит из четырех компонентов: принятие ценности обратной связи, способность выносить суждения, контроль эмоций и способность действовать на основе обратной связи. Комплексное эмпирическое исследование состояло из двух этапов в 2020–2021 гг. и проводилось на репрезентативных выборках старшеклассников и учителей из разных регионов России. На первом этапе было изучено ценностное отношение к обратной связи среди старшеклассников. В срезовой диагностике приняла участие репрезентативная группа старшеклассников ($n = 2710$). Результаты получили развитие в полевом эксперименте с участием школьников от 16 до 18 лет ($n = 137$), проходивших обучение по единой программе. На втором этапе было организовано сравнительное исследование среди учителей ($n = 134$) методом письменного опроса, содержащего закрытые и открытые вопросы о понимании учителями феномена обратной связи и их отношении к нему. В этот опрос были также включены данные, полученные при анкетировании школьников на первом этапе, с целью их экспертной оценки учителями. Таким образом, учителя были мотивированы к проявлению рефлексивной и экспертной позиции, что позволило получить более целостное представление о предмете исследования.

Результаты. В результате исследования было установлено, что российские учителя понимают концепт обратной связи достаточно полно, хотя такое понимание является скорее интуитивным, а не освоенным на практике. Отметки за успеваемость воспринимаются учителями как некачественная, формализованная обратная связь, а альтернативные ей способы (комментарии к работе ученика) – как ресурсозатратные и поэтому не применимые в ежедневной практике.

Результаты исследования показали, что обратная связь воспринимается подростками скорее как прерогатива учителя, а не как собственная возможность развивать у себя умение учиться. В то же время современные школьники хотят получать обратную связь в форме развернутого комментария, хотя и не имеют опыта работы с ним. В условиях позитивного побуждения учеников к запросу обратной связи от педагога подростки готовы быстро изменять свою образовательную коммуникацию со взрослым для достижения более высоких результатов.

Согласно полученным результатам, учителя считают учеников в основном неспособными верно интерпретировать безотметочную обратную связь, а также формулировать свой запрос на нее. К другим внешним обстоятельствам, препятствующим развитию практик качественной обратной связи, относятся, по мнению учителей, доминирование балльной системы оценивания в школе; организационно-бюрократические издержки, ограничивающие учительский поиск в области способов обратной связи; транслируемую родителями установку на формальные (отметочные) результаты; неспособность учеников объективно воспринимать иную, чем формальное оценивание, обратную связь.

Результаты исследования демонстрируют, что учителя в целом низко оценивают готовность школьников к работе с развернутой обратной связью и к запросу на нее, связывая это с несформированностью у своих учеников эмоциональных, когнитивных и коммуникативных навыков, которые необходимы им для запроса, восприятия и интерпретации полноценной обратной связи.

Научная новизна. Исследование подтвердило актуальность теоретико-эмпирической модели *feedback literacy* для основной школы, несмотря на то что изначально она была предложена для вузов. В исследовании впервые сопоставлено отношение к концепту обратной связи со стороны разных субъектов образовательного процесса – учеников и учителей.

Практическая значимость. На основе эмпирических данных были выявлены дефициты и противоречия в представлениях учителей о практике обратной связи, а также оценена готовность учеников к использованию ресурсов обратной связи в лично ориентированном (персонализированном) обучении. Применение модели *feedback literacy* к контексту современной российской школы позволило выявить смысловые, ценностные и коммуникативные дефициты качественной обратной связи, возникающие на начальной стадии ее освоения, что может быть востребованным практическим результатом для международных образовательных практик.

Ключевые слова: обратная связь в школе, грамотность в области обратной связи, запрос на обратную связь, образовательное поведение, оценивание, персонализированное образование.

Благодарности. Авторы выражают признательность Санкт-Петербургскому университету за предоставление возможности работать над этим исследованием в рамках проекта «Научно-методическое сопровождение образовательных программ по работе

с филологически одаренными школьниками» (ID 60580442), а также директору школы № 619 г. Санкт-Петербурга и председателю оргкомитета образовательного форума «Молодые молодым» в рамках Петербургского международного образовательного форума Ирине Григорьевне Байковой за организацию помощи сбора данных для исследования. Авторы благодарят рецензентов, рекомендации и замечания которых позволили существенно улучшить качество данной публикации.

Для цитирования: Азбель А. А., Илюшин Л. С., Казакова Е. И., Морозова П. А. Отношение учеников и учителей к обратной связи: противоречия и тенденции развития // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 7. С. 76–109. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-7-76-109

TEACHERS' AND STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS FEEDBACK: CONTRADICTIONS AND DEVELOPMENT TRENDS

A. A. Azbel¹, L. S. Ilyushin², E. I. Kazakova³, P. A. Morozova⁴

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia.

E-mail: ¹a.azbel@spbu.ru; ²l.ilushin@spbu.ru; ³e.kazakova@spbu.ru; ⁴polina_2312@bk.ru

Abstract. *Introduction.* The study is based on one of the findings of J. Hattie's meta-analysis, which proves the importance of feedback in the educational process as a critical factor affecting the quality of learning outcomes. However, the issue about the significance of this factor and its perception by education researchers and direct participants in educational relations (teachers and students) is still open to question. An objective answer to this question will develop practical steps to develop literacy in applying feedback in modern school education.

Aim. Based on the data of a comprehensive empirical study, the present research is aimed to identify and analyse the value aspect of the attitude to feedback from teachers and students as an integral part of academic literacy.

Methodology and research methods. To mark the general didactic boundaries of the theoretical discussion, the authors chose the feedback literacy model, which consists of four components: the acceptance of the value of feedback, the ability to make judgments, the control of emotions, and the ability to act on the basis of feedback. The comprehensive empirical research consisted of two stages in 2020–2021; it was conducted on representative samples of high school students and teachers from different regions of Russia. At the first stage, the authors studied value attitude to feedback among high school students. A representative group of high school students ($n = 2710$) took part in the cross-sectional research. The cross-sectional research outcomes were developed in a field experiment with school children from 16 to 18 years old ($n = 137$) trained according to the unified programme. At the second stage, a comparative research among teachers ($n = 134$) was carried out using the method of a written survey containing closed and open questions about teachers' understanding of the feedback phenomenon and their attitude towards it. This survey also included the data obtained from the survey of school children at the first stage, aiming for their expert evaluation by teachers. Thus, teachers were motivated to display a reflective and expert position, making it possible to obtain a more holistic view of the research subject.

Results. As a result of the present research, it was found that Russian teachers understand the concept of feedback quite fully, although such an understanding is more intuitive than mastered in practice. Marks for progress are perceived by teachers as low-quality, formalised feedback, and alternative methods (comments on the student's work) as resource-consuming and, therefore, not applicable in daily practice.

The research outcomes showed that adolescents perceive feedback more as the teacher's prerogative and not as their opportunity to develop their learning ability. At the same time, modern school children want to receive feedback in the form of a detailed commentary, although they do not have experience with it. In the context of a positive encouragement of students to request feedback from a teacher, adolescents are ready to quickly change their scholarly communication with an adult to achieve better results.

According to the results obtained, teachers consider students generally unable to interpret correctly unmarked feedback and formulate their request for it. Other external circumstances hindering the development of qualitative feedback practices include, in the opinion of teachers, the dominance of the point system of assessment in school; organisational and bureaucratic costs that limit the teacher's search in the field of feedback methods; parents' attitude towards formal (marking) results; the inability of students to objectively perceive feedback other than formal assessment.

The results of the study demonstrate that teachers, on the whole, give a low rating to the readiness of school children to work with detailed feedback and to request it, linking this with the lack of formation of emotional, cognitive and communication skills in their students that they need to request, perceive and interpret full feedback.

Scientific novelty. The study confirmed the relevance of the theoretical-empirical model "feedback literacy" for the school, although it was initially proposed for universities. The study compared for the first time the attitude to the concept of feedback on the part of different subjects of the educational process – students and teachers.

Practical significance. Based on empirical data, deficiencies and contradictions in teachers' ideas about the practice of feedback were identified, and the readiness of students to use feedback resources in student-centred (personalised) learning was assessed. Applying the feedback literacy model to the context of the modern Russian school has made it possible to identify the semantic, value and communicative deficiencies of quality feedback that arise at the initial stage of its development, which can be a demanded practical result for international educational practices.

Keywords: feedback at school, feedback literacy, request for feedback, educational behaviour, assessment, personalised education.

Acknowledgements. The authors express their gratitude to St. Petersburg University for providing the opportunity to work on this research within the framework of the project "Scientific and Methodological Support of Educational Programmes for Working with Philologically Gifted School-Children (ID 60580442). The authors also want to express their sincere gratitude to Irina G. Baikova, the director of school No. 619 in St. Petersburg and the Organising Committee Chairman of the Educational Forum "Young to Young" within the framework of the St. Petersburg International Educational Forum, for organising assistance in collecting data for the study. The authors gratefully acknowledge the anonymous reviewers for their valuable suggestions, which allowed the team of authors to significantly improve the manuscript.

For citation: Azbel A. A., Ilyushin L. S., Kazakova E. I., Morozova P. A. Teachers' and students' attitudes towards feedback: Contradictions and development trends. *The Education and Science Journal*. 2022; 24 (7): 76–109. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-7-76-109

Введение

Целостность педагогического процесса и достигаемые в нем образовательные результаты в значительной мере обеспечиваются наличием в нем качественной, полноценной обратной связи. В современной педагогической науке проблема качества обратной связи рассматривается одновременно с позиции общей дидактики, образовательных технологий и методик предметного преподавания, содержания педагогического образования и профессиональных компетенций учителя. По мнению N. E. Winstone, K. Balloo, D. Carless, обратная связь становится важным навыком, от степени развития которого зависит успех взаимодействия ученика и учителя [1]. Чуть позже в жизни человека навыки обратной связи, как отмечает Ф. Лалу [2], становятся одним из важных факторов успеха в профессиональной среде, где рано или поздно необратимо оказывается каждый школьник. И наконец, согласно исследованиям Д. В. Волкова, способность давать, получать и запрашивать обратную связь обеспечивает развитие конструктивного взаимодействия граждан в государстве и обществе [3].

Актуальные направления исследования обратной связи в образовательной практике сегодня связываются со следующими проблемами:

а) согласованность ценностных отношений к обратной связи у различных субъектов образовательного процесса, которые подробно рассмотрены P. Sutton, D. Carless и D. Boud, А. А. Азбель и К. Nicola-Richmond [4–7];

б) эффективные инструменты обратной связи и их интеграция в образовательный процесс без существенного увеличения трудоемкости, описанные в работах V. J., Shute, К. Е. Зискина, J. С. Hattie [8–10];

в) влияние практик обратной связи в образовании на личностное развитие учеников, отраженное D. R. Sadler, А. А. Корневым, А. Shvarts и А. Bakker [11–13].

Представленное в этой статье исследование ориентировано на первую из этих трех проблем, обозначая возможные причины ее проявления в школьной образовательной практике и уточняя феномен ценностного отношения к обратной связи со стороны учителя и ученика как одной из составляющих академической грамотности. Таким образом, теоретическая значимость данного исследования может быть обоснована с точки зрения решения в нем вопроса о том, насколько различны представления о сущности, роли и практиках обратной связи у педагогов и учащихся. Актуальные

работы на эту тему синхронно фиксируют различия в отношении педагогов и учащихся к обратной связи как ценности, но оставляют открытой задачу более детального описания и анализа этих различий. Решение данной задачи позволит теоретически обосновать необходимость проектирования, апробации и внедрения в школу практик обратной связи, основанных на идеях дальнейшей гуманизации и персонализации школьного образования.

Главная идея статьи состоит в обосновании авторской позиции относительно концепта грамотности в области обратной связи (*feedback literacy*), представленного в актуальных теоретических и прикладных исследованиях P. Sutton и Carless D., Boud D. Суть этой позиции заключается в том, что реализация существующей модели *feedback literacy* невозможна в полной мере без выявления смысловых, ценностных и технологических дефицитов педагогов и учеников в области обратной связи [4, 5]. Вторым условием реализации этой модели должно быть проектирование и внедрение в образовательную практику педагогических решений, позволяющих учителю применять практики позитивного оценивания и побуждающих его к этому. Обозначенная методологическая рамка исследования может быть конкретизирована в следующих исследовательских вопросах:

1. Различается ли понимание феномена обратной связи у педагогов и учеников в современной школе?

2. Какие противоречия в традиционной практике школьного оценивания необходимо преодолеть для реализации модели *feedback literacy* в современной школе?

Эти вопросы раскрывают смысл основной гипотезы: несмотря на позитивное отношение к концепту полноценной обратной связи, современные российские учителя и ученики не воспринимают ее как необходимый образовательный ресурс.

Таким образом, цель исследования заключалась в том, чтобы на основе данных комплексного эмпирического исследования выявить и проанализировать ценностный аспект отношения к обратной связи со стороны учителей и учеников как к составной части академической грамотности.

Обзор литературы

Для теоретического анализа использовались инструменты академического поиска, основанные на запросе по ключевым словам “*feedback*” and “*school*”; “*feedback literacy*” and “*education*” в статьях, размещенных на ресурсах Scopus¹, WoS², и «обратная связь» с ограничением тематики ру-

¹<https://www.scopus.com>.

²<https://clarivare.com>.

брикатора 14.00.00 «Народное образование. Педагогика» в научной электронной библиотеке Elibrary¹. Отправной точкой глубины поиска 13 лет (с 2008 по 2021 гг.) послужила ключевая монография по проблеме обратной связи J. C. Hattie, изданная в 2008 г. [10]. В процессе поиска источников, составивших основу теоретического обзора, были выявлены две категории текстов: тексты с описанием эмпирических исследований и статьи методического характера, относящиеся к искомой проблематике. Тексты из второй категории позволили уточнить рамки актуальности и практической значимости темы исследования, но не были включены в литературный обзор. Анализ корпуса текстов из первой категории представлен ниже.

Обратная связь в образовательном процессе выполняет информационную и эмоциональную задачи, от успешности решения которых зависит взаимодействие учителя и ученика. Внимание исследователей V. J. Shute [8], J. C. Hattie [10], А. А. Коренева [12] к проблеме обратной связи почти всегда сосредотачивались на учителе как генераторе обратной связи и его мастерстве в плане техники передачи ученикам соответствующей педагогической информации. Мы полагаем, что такая трактовка феномена обратной связи в образовании связана с традиционной опорой школьной учебной практики на бихевиористские модели обучения, в которых ведущая роль учителя заключается в формулировании «команд» (внешних стимулов) и «формировании рефлексов» надлежащего образовательного поведения, если использовать формулировки из исследования D. R. Sadler [14]. По нашему мнению, такой подход к обратной связи является ограниченным и неполным, поскольку не учитывает, воспримет ли учащийся полученную информацию, использует ли ее для изменения своих знаний, представлений, ценностей и поведения. Кроме того, согласно недавним исследованиям P. Dawson, очень часто обе стороны, т. е. педагоги и учащиеся, остаются недовольны как качеством обратной связи, так и ее восприятием [15]. По данным исследования D. Carless и N. Winstone, школьники признаются, что выбрасывают из головы или в прямом смысле избавляются от письменных заметок учителей, так как не понимают, как толковать и использовать эти комментарии. При этом самих учителей не устраивает соотношение их собственных усилий в предоставлении обратной связи и того педагогического эффекта, который они хотели бы видеть в изменении образовательного поведения ученика [16].

В 2021 году А. А. Азбель, Л. С. Илюшин, П. А. Морозова обосновывали необходимость дополнения методологического инструментария изучения феномена обратной связи в школьном образовании экзистенциальной моделью ее рассмотрения. Она предполагает диагностику дефицита пони-

¹ <https://www.elibrary.ru>.

мания смысла обратной связи учеником и учителем; анализ искажений в представлении учителя и ученика об устройстве и возможностях применения обратной связи в процессе обучения; выявление причин опасений учителей в том, что реализация обратной связи излишне трудоемка, а ее эффективность не вполне очевидна [6]. Сегодня происходит переосмысление сущности понятия обратной связи. По сравнению с традиционным взглядом в исследовании D. Carless и D. Boud она трактуется шире – как «процесс, посредством которого учащиеся воспринимают информацию из различных источников и используют ее для улучшения своей работы и стратегий обучения» [5]. Таким образом, D. Carless и D. Boud подчеркивают важность развития активной позиции ученика в отношении предлагаемой ему обратной связи. При этом эффективная обратная связь рассматривается исследователями V. Malecka, D. Boud, D. Carless [17] и K. Gravett [18] как диалогическая практика и коммуникативное событие, где свои уникальные роли играют и учитель, и ученик. Этот тезис развивается в исследовании N. E. Winstone, которое подчеркивает необходимость разделения ответственности за качество обратной связи между учителями, генерирующими обратную связь, и учениками, роль которых заключается в ее поиске, обработке и интерпретации [19].

Совокупность навыков и умений при работе с обратной связью в современных исследованиях называется *feedback literacy*, или грамотность в области обратной связи. В 2012 году эта новая грамотность была определена P. Sutton как «набор общих практик, навыков и атрибутов, которые подобно информационной грамотности представляют собой серию ситуативных практик обучения и самообучения» [4]. *Feedback literacy* проявляется в способности ученика и учителя воспринимать (слышать, читать), интерпретировать и использовать обратную связь для решения актуальных образовательных задач. При этом модель *feedback literacy*, предложенная австралийскими учеными D. Carless и D. Boud, включает в себя ценностный, рациональный, эмоциональный и деятельностный компоненты, при этом первые три влияют на проявление четвертого [5]. Смысл этих компонентов раскрывается в эмпирических исследованиях.

1. *Осознание ценности обратной связи* происходит при условии понимания учеником сущности и роли обратной связи в его собственном успехе, а также «в его принятии на себя активной роли в связанных с этим процессах», по словам E. Molloy, D. Boud, M. Henderson [20]. Такое осознание не происходит у школьников само по себе, более того, трудности в этом плане испытывают даже студенты вузов. Так, C. Noble пишет, что в его исследовании студенты не имели четких представлений о том, что такое обратная связь и как они могут ее использовать в аудитории и в условиях практики [21].

2. *Управление своими эмоциями.* Р. Sutton указывает, что недостаточный уровень feedback literacy может негативно влиять на самооценку. Отсутствие навыка управления эмоциями может представлять угрозу объективной самооценке, образовательной идентичности школьника и студента [4], отношениям в учебной группе [22]. В некоторых случаях, по мнению К. Gravett, обратная связь может быть дестабилизирующей, дискомфортной, болезненной [18].

3. *Способность выносить суждение.* Этот компонент грамотности в области обратной связи выражается в способности учителя и ученика оценить качество своей или чужой работы как по заданным извне, так и по разработанным самостоятельно критериям. J. Tai подчеркивает, что развитие у студентов умения выносить открытые суждения о своих результатах, трудностях, достижениях позиционируется как одна из основных задач многих дисциплин, поскольку это развивает внутренние стимулы к обучению [23]. Группа исследователей школьного образования под руководством С. Carvalho выделила тринадцать способов выражения учителем своей позиции в диалоге со школьниками, которая влияет на дальнейшее конструктивное или неконструктивное учебное поведение их учеников. В их работе подчеркивается, что содержательный комментарий учителя не может рассматриваться отдельно от его эмоциональной составляющей (интонация, мимика, жесты) [24].

4. *Готовность к принятию учеником мер* в результате получения обратной связи. Этот (деятельностный) компонент является важнейшим критерием оценки качества и эффективности обратной связи. Для этого она должна носить непрерывный, доверительный, разноформатный и побуждающий ученика к развитию внутренней образовательной мотивации характер, согласно D. Carless и D. Boud [5]. В исследовании О. Г. Бырдиной, Е. А. Юриновой, С. Г. Долженко, где студенты оценивали эффективность предметных курсов в развернутой анкете обратной связи, содержащей этот компонент, была убедительно показана выраженность самокритичной, конструктивной позиции у абсолютного большинства респондентов [25].

Понятие feedback literacy постепенно расширяется и эволюционирует в сторону необходимости учета межличностных отношений и учебных контекстов, в которых происходит обратная связь. Так, S. W. Chong расширил имеющуюся модель feedback literacy, включив в нее дополнительный *средовой фактор* [26]. В 2020 году вышла работа L. Ketonen, P. Nieminen, M. Nähkiöniemi, в которой была предложена система категорий с уровнями грамотности в области обратной связи у учащихся школы [27]. В 2021 году D. Boud, P. Dawson опубликовали выведенную эмпирически модель девятнадцати педагогических компетенций, которые нужно развивать у преподавателей.

давателей для организации эффективной обратной связи [28]. Базовой идеей этой модели является тезис о том, что обратную связь нужно планировать не только на уровне работы в классе, но и на уровне всей образовательной программы и составляющих ее модулей. Для того чтобы такое планирование было качественным и реалистичным, учителю необходимо признавать тот факт, что расхождение между восприятием смысла и роли обратной связи «с разных сторон учительского стола» затрудняет процесс ее развития и снижает эффективность. Джон Хэтти в «Видимом обучении» указывает, что 70 % педагогов полагают, что регулярно дают своим ученикам обратную связь; при этом только 45 % их учеников подтверждали, что ее получают [10]. Исследователь K. D. Vattøy подчеркивает, что, хотя большинство учителей считают обратную связь важным ресурсом для самоэффективности учащихся, они опасаются, что возможное транслирование нереалистичных ожиданий и завышенных оценок в процессе обратной связи является серьезным препятствием в достижении целей образования [29]. Впрочем, это уже ставшая традиционной риторика, основанная, по мнению V. Monteiro, S. Carvalho, N. N. Santos, на экспериментальном доказательстве того факта, что «прогрессивные преподаватели», имеющие продвинутое взгляды на значимость обратной связи, по мнению студентов, не применяют их в достаточной мере на уровне своей педагогической практики [30]. Среда современной школы должна побуждать учителя к развитию грамотности в области обратной связи как ресурса для достижения более высоких образовательных результатов и школьного благополучия в целом [16]. V. Monteiro, S. Carvalho, N. Santos доказали, что в классах, где учителя использовали обратную связь, развивая благополучную среду, учащиеся имели более высокий уровень школьной идентификации и поведенческого участия [31]. Несмотря на то что обратная связь является существенным методологическим ресурсом развития педагогической теории и практики, отметим, что сопоставление ценностного аспекта и отношения школьных учителей и учеников к проблеме полноценной обратной связи пока остается за рамками актуальных эмпирических исследований.

Методология, материалы и методы

В качестве методологической основы исследования мы выбрали сочетание аксиологического и деятельностного подходов. Первый позволяет рассматривать обратную связь как базовую ценность, а второй – как технологическую основу педагогического процесса. Исследование ценностного аспекта обратной связи в школьном образовании было построено в два этапа с 2020 по 2021 годы и носило комплексный характер.

Первый этап исследования был посвящен изучению обратной связи в образовательном опыте современных школьников. В феврале – марте 2021 года в рамках Пленума старшеклассников (официальное событие Санкт-Петербургского международного образовательного форума)¹ проводился всероссийский опрос старшеклассников от 16 до 18 лет, получающих образование в российских школах ($n = 2710$). Выборка может считаться репрезентативной, поскольку обеспечивалась сбалансированностью состава школьников из разных регионов ($n = 32$) и различных типов школ. Ответы предоставлялись в электронной форме и не предполагали сбор персональных данных. Вопросы были сформулированы с использованием модели ипсативного опросника (Е. П. Аксенова [32]). В каждом вопросе респондент мог выбрать один из двух вариантов, наиболее подходящий для него, и отвергнуть наименее подходящий ответ. Варианты ответов уравнивались по степени возможной социальной желательности и являлись для респондента реальной альтернативой. В таблице вместе с результатами приведены вопросы, отражающие предмет исследования, представленного в данной статье.

На основе полученных данных анкетирования старшеклассников был спроектирован и проведен полевой эксперимент среди участников программы «Литературное творчество» в образовательном центре «Сириус» (14–18 лет, $n = 137$) из 56 регионов РФ. Учебный модуль, который осваивали школьники, был построен на принципах персонализированного образования (Э. Ф. Зеер [34], Е. И. Казакова и др. [35], Т. Г. Кучина [36]). Следует подчеркнуть, что большинство школьников рассматривают участие в этой программе как важный ресурс для осознанного выбора профессионального маршрута в гуманитарной или педагогической сферах, согласно Т. Г. Кучиной [36]. Высокий уровень языковой рефлексии и заинтересованность в интенсивном обучении у респондентов позволили нам детально проанализировать проблемы обратной связи, актуальные для образовательного процесса, в созданных условиях эксперимента. Методами сбора данных стали педагогическое наблюдение за проявлением обратной связи в благополучной образовательной среде и анкетное интервью с открытыми вопросами по завершении учебного модуля. Авторы настоящей статьи были разработчиками и организаторами этого 18-часового учебного модуля, в рамках которого осуществлялся исследовательский эксперимент.

Второй этап исследования представлял собой опрос учителей ($n = 134$), которым одновременно предлагались две ролевые позиции: преподавателя-практика и эксперта. Как преподаватели-практики учителя отвечали на вопросы о ценности обратной связи исходя из своего профессионального опыта.

¹ Петербургский международный образовательный форум. Режим доступа: <https://www.eduforum.spb.ru/en>.

Находясь в экспертной роли, они отвечали на более общие вопросы: об укладе современной школы и месте обратной связи среди профессиональных компетенций учителя. Для обнаружения степени соответствия позиций учеников, выявленных на первом этапе, и учителей (на втором этапе) по отношению к обратной связи в опрос учителей были включены вопросы, на которые ранее отвечали старшеклассники вместе со статистикой распределения их ответов. Для выявления экспертной позиции учителей в опрос были также включены открытые вопросы. В качестве иллюстрации приведем пример одного из открытых вопросов, адресованного учителям в экспертной позиции: *«Большинство учеников считают, что письменные комментарии в конце четверти от учителей будут их мотивировать. По данным исследователей, педагоги чаще дают развернутый письменный комментарий в том случае, когда ученик сделал большое количество ошибок. Как Вы думаете, такой комментарий будет помогать ученику ставить новые цели и мотивировать его или мешать ему двигаться вперед?»* Репрезентативность выборки учителей обеспечивалась разнообразием регионов ($n = 17$), в которых работали учителя, и представленностью в выборке всех ступеней школьного образования.

В срезовых исследованиях данные собирались с помощью Google Forms, в полевом эксперименте – синхронно с помощью банков для ответов, которые затем оцифровывались. Статистический анализ производился посредством программного обеспечения IBM SPSS Statistics 19.0, ответы на открытые вопросы обрабатывались в рамках контент-анализа.

Результаты исследования

Анализ данных, полученных нами при опросе старшеклассников, позволил увидеть важные аспекты отношения школьников к опыту получения обратной связи от учителей. Содержание вопросов (и предлагаемые школьникам варианты ответов) составлялись нами исходя из исследовательской задачи, связанной с выявлением актуальных для школьников гуманистических и личностно-ориентированных аспектов обратной связи (см. табл. 1).

Две трети школьников (64,1 %) соглашались с тем, что обратная связь от их учителей чаще всего указывает на пробелы и допущенные ошибки. При этом почти такая же доля старшеклассников (56,3 %) считает, что критические замечания учителей необходимы им как ресурс для роста. Еще одно важное наблюдение – большинство старшеклассников (67,6 % – вопрос 2, и 70,1 % – вопрос 3, см. табл. 1) хотели бы получать развернутый комментарий от учителя по поводу сделанного. При этом если речь идет о возможности получать от учителя конфиденциальный экспертный комментарий в конце четверти, большинство старшеклассников (70,1 %) уверены в его позитивном влиянии на свою мотивацию к улучшению результатов.

Таблица 1

Ипсативные вопросы к старшеклассникам об их опыте и отношении к некоторым практикам обратной связи ($n = 2710$)

Table 1

Ipsative questions to students about their experience and attitude to some feedback practices ($n = 2710$)

Вопрос <i>Question</i>	Ипсативный выбор ответа <i>Ipsative choice answer</i>	Число ответов <i>A number of answers</i>
Вопрос 1. Обратная связь от учителей <i>Question 1. Feedback from teachers</i>	Учителя чаще указывают мне на пробелы в моих знаниях <i>The teachers are more likely to point out gaps in my knowledge</i>	738 (64,1 %)
	Учителя чаще показывают мне возможные точки моего роста <i>The teachers are more likely to point out my points of growth</i>	972 (35,9 %)
Вопрос 2. Обратная связь от учителей <i>Question 2. Feedback from teachers</i>	Обычно мне достаточно отметки в качестве отзыва о твоей работе <i>Usually it is enough for me to get a mark as a feedback for my work</i>	877 (32,4 %)
	Мне хотелось бы получать развернутый комментарий <i>I would like to receive a detailed comment</i>	1833 (67,6 %)
Вопрос 3. Конфиденциальный, письменный комментарий от учителей в конце четверти <i>Question 3. Confidential written comment from teachers at the end of the term</i>	Такие письма будут меня мотивировать и помогать ставить новые цели <i>Such comments will motivate me and help me to set new goals</i>	1900 (70,1 %)
	Такие письма будут меня тревожить и мешать двигаться вперед <i>Such comments will frustrate me and stop me from moving forward</i>	810 (29,9%)
Вопрос 4. Творчество и проектирование: отношение к критике <i>Question 4. Creativity and design: attitude toward criticism</i>	Критические замечания учителей (экспертов) чаще меня демотивируют <i>Critical comments from teachers (experts) often demotivate me</i>	1183 (43,7 %)
	Критические замечания учителей (экспертов) мне необходимы для роста <i>Critical comments from teachers (experts) are necessary for me for growth</i>	1527 (56,3 %)

Парадоксальные результаты получены в сравнительном исследовании учеников и учителей по вопросу 1 из табл. 1. Обратная связь от учителя к ученику предполагает два направления педагогических усилий:

1) указывать на точки роста, т. е. поддерживать ученика, помогать ему работать со своими целями;

2) выявлять пробелы в знаниях ученика, его ошибки, оценивая исключительно достигнутые/недостигнутые им результаты.

Сравнивая ответы в двух группах, мы фиксируем явное противоречие между ответами учеников и учителей (см. рис. 1). Значение критерия χ^2 составляет 24,653. Критическое значение χ^2 при уровне значимости $p = 0,01$ составляет 6,635. Связь между факторным (роль ученика или учителя) и результативным (направленность обратной связи на выявление пробелов или на точки роста) признаками статистически значима при уровне значимости $p < 0,01$.

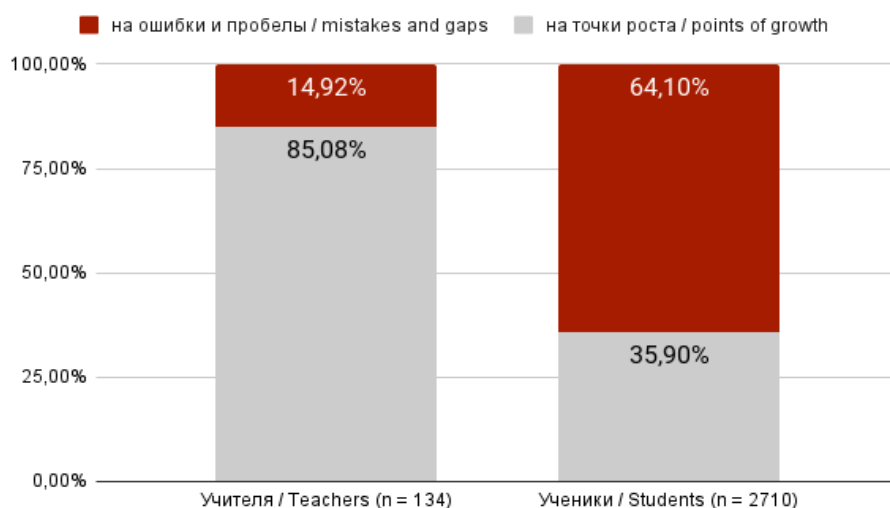


Рис. 1. Сравнение ответов учеников и учителей о направленности обратной связи: на выявление пробелов/ошибок или точек роста

Fig. 1. Comparison of students' and teachers' responses about the direction of feedback: to identify gaps/errors or points of growth

Иными словами, ученики считают, что их учителя чаще используют обратную связь не как инструмент поддержки, а как инструмент оценивания выполненной работы. Важно отметить, что фиксация ошибок ориентирована не на развивающее обучение, а на «вычитательное» оцени-

вание, при котором значение имеют исключительно выявленные ошибки и недостатки, за которые оценка снижается. Для изучения обнаруженного противоречия мы попросили учителей дать развернутый экспертный комментарий – с чем, по их мнению, связано такое распределение ответов учеников (см. вопрос 1 в табл. 1). В табл. 2 приведены результаты контент-анализа экспертного мнения учителей по этому вопросу.

Таблица 2

Контент-анализ экспертных суждений учителей о причинах восприятия учениками обратной связи в основном, как способа указать на пробелы в знаниях ($n = 134$)

Table 2

Content analysis of teachers' expert judgments on the reasons for students' perception of feedback mainly as a way to point out gaps in knowledge ($n = 134$)

Причина <i>Cause</i>	Частота встречаемости ответов (%) <i>Frequency of answers</i>	Примеры суждений <i>Examples of answers</i>
1. Поиск точек роста трудозатратнее по сравнению с регистрацией ошибок, пробелов в знаниях и поиск недостатков <i>Searching for points of growth is more complicated than noticing mistakes, gaps in knowledge and disadvantages</i>	16 %	Точки роста еще поискать надо, а пробелы видны невооруженным глазом. <i>The points of growth need to be found but the gaps of knowledge can be seen with unaided eye.</i> Поиск точек роста требует больше ресурсов от учителя (времени, усилий, информации). Зачастую учитель объективно не располагает этими ресурсами. <i>Searching for points of growth demands more teachers' resources (like time, efforts, information). Often the teacher objectively does not have these resources</i>
2. Учителям не хватает знаний, опыта, компетенций для организации качественной обратной связи <i>Teachers do not have enough knowledge, experience, competencies to organize high-quality feedback</i>	23 %	Возможно, это связано с использованием учителями устаревших приемов общения с учащимися. <i>Perhaps it is because teachers use outdated methods of communication with students.</i> К сожалению, в наше время большинство учителей склонны не только указывать на пробелы в знаниях ученика, но еще и наказывать за это, вместо того чтобы помочь и еще раз объяснить. <i>Unfortunately, today most teachers tend not only to point out gaps in the student's knowledge, but also punish for it, instead of helping and explaining it again.</i>

		Учителя не умеют так сообщать ученикам об оценке их знаний и умений, чтобы эта оценка послужила развитию ученика. <i>Teachers do not know how to inform students about the assessment results in that way that this assessment help the students' progress</i>
3. Внешние обстоятельства: стандартизация образования и контроль знаний <i>External circumstances: standardisation of education and control of knowledge</i>	33 %	Современное образование нацелено не на диалог и обмен мнениями между педагогом и учеником, а на беспрекословное выполнение регламентов, установок, стандартов и т. п. <i>The aim of education today is unquestioning implementation of regulations, guidelines, standards, not a dialog and exchange of views between teacher and student.</i> Условия школьной системы: постоянные контрольные, ВПР, экзамены. <i>The conditions of the school system: constant control, VPR (National tests), exams</i>
4. Внешние обстоятельства: проблема в учениках <i>External circumstances: the problem is in the students</i>	28 %	Многим детям оценки важнее, чем знания. <i>The grades are more important than knowledge for many children.</i> Потому что старшеклассники, как и прочие дети, не всегда адекватно воспринимают критику. <i>Because high school students, like other children, do not always react to criticism appropriately.</i> Потому что дети воспринимают учителя как человека, который всегда ставит оценки. <i>Because children see the teacher as a person who always gives grades.</i> Школьники не понимают целей школы. <i>Students do not understand the goals of the school</i>

Большинство учителей (суммарный ответ на п. 3 и 4 в табл. 2) к возможным причинам получения учениками опыта «вычитательного» оценивания в процессе обратной связи отнесли разного рода внешние обстоятельства: доминирование традиционной системы оценивания в школьном укладе; организационно-бюрократические издержки в системе образования; установки родителей на формальный результат; неспособность учеников верно интерпретировать иную, чем «вычитательная», обратную связь. Подчеркнем, что учителя реже (суммарный ответ на п. 1 и 2 в табл. 2) обозначали причину такого распределения ответов учеников как внутреннюю, т. е. характеризующую некомпетентность или неспособность педагогов к реализации позитивного подхода в конструировании обратной связи для своих учеников. Эти результаты были подтверждены и уточнены на втором этапе исследо-

вания. Мы сопоставили понимание концепта обратной связи учениками – участниками полевого эксперимента ($n = 137$) и учителями – участниками опроса ($n = 134$). Сравнение различий восприятия понятия «обратная связь» учениками и учителями на соответствующих выборках отражено в табл. 3.

Таблица 3

Результаты сравнительного анализа ответов учеников и учителей на вопрос о понимании ими смысла обратной связи в образовании

Table 3

Comparative analysis results of students' and teachers' responses to the question about their understanding of the feedback meaning in education

Парадигма <i>Paradigm</i>	Бихевиоральная <i>Behavioral</i>		Экзистенциальная <i>Existential</i>	
	Реакция в виде отклика <i>Response</i>	Оценочные суждения <i>Value judgement</i>	Ведение диалога <i>Dialog</i>	Запрос на помощь <i>Request for help</i>
Ученики <i>Students</i> ($n = 137$)	44,5 %	21,9 %	21,9 %	11,7 %
Учителя <i>Teachers</i> ($n = 134$)	25 %	7 %	59 %	9 %

На уровне статистически значимых различий ($\chi^2 = 41,552$, $p < 0,001$) обнаружены отличия в понимании обратной связи учителями и учениками. Наиболее популярным ответом учеников на вопрос о смысле обратной связи оказался ответ, трактующий этот смысл как реакцию на раздражитель (44,5 %), если пользоваться заявленным в первой части статьи бихевиоральным концептом в его интерпретации. Это говорит о зависимой, пассивной роли значительной части учеников в практиках обратной связи.

Среди учителей лидирующую позицию в интерпретации понятия «обратная связь» заняла «экзистенциальная» категория, связанная с ведением диалога (59 %). Такое понимание обратной связи в наибольшей степени отражает ее направленность на поддержку, заинтересованное общение, развитие отношений, вовлеченность каждого участника в практику обратной связи. Заслуживает внимания тот факт, что, несмотря на прочную связь деятельности учителя с вынесением оценочных суждений, понимание обратной связи как преимущественно оценочного суждения обозначили только

7 % опрошенных учителей. Скорее всего, это связано с тем, что позитивные, мотивирующие высказывания типа «молодец», «хорошо», «правильно» учителя не относят к оценочным, в отличие от «плохо», «неудачно», «неверно».

Анализ развернутых ответов педагогов на этот вопрос позволяет считать, что в их понимании «оценочное суждение» равнозначно школьной отметке – «цифре, идущей в журнал». При этом учителя не считают ее достаточной, полноценной формой обратной связи, называя отметку «бессодержательной», «непрозрачной», «малоинформативной». В качестве альтернативы формализованному (5-балльному) оцениванию учителя рассматривают развернутый текстовый комментарий. Мы установили, что большинство учителей (79,1 %) указывают на ценность любого развернутого комментария при оценке работы ученика. Основными достоинствами развернутого комментария учителя считают возможность отразить в нем плюсы и минусы учебной деятельности ученика, а также помочь ему понять, за что именно поставлена оценка. Некоторые учителя (11 %) написали, что рассматривают развернутый комментарий как инструмент для указания ученику на его ошибки, а не как форму диалога с учеником об учебных целях и процессе их достижения: *«Просто отметка не дает (ученику) понимания своих пробелов», «Развёрнутый комментарий позволяет учащимся понять свои ошибки, а не просто увидеть их».* Хотя педагогический смысл развернутого комментария состоит в первую очередь в том, чтобы поддержать намерение ученика в развитии потенциала своей работы, лишь 15 % ответов учителей на этот вопрос содержат слова *«успех», «хорошая работа», «прогресс», «рост».* 20 % учителей написали о том, что в развернутом комментарии подростков привлекает персональное внимание учителя к их работе. По мнению учителей, это более мягкая форма оценивания, которая позволяет ученику получить скорее разъяснение, чем жесткую критику. Показательный пример такого ответа учителя: *«Возможно, у детей есть страх получения плохой отметки, а комментарий это смягчает».*

67 % учителей предпочитают в своей работе использовать устный комментарий; ценность письменного комментария разделяют только 33 % преподавателей, подчеркивая его трудоемкость и невозможность применения в ежедневной практике. Учителя отмечали, что без готовности ученика воспринимать развернутый комментарий и действовать на его основе труд учителя по его созданию теряет смысл, а сам комментарий обесценивается. Таким образом, они указывают на дефицит технологических, «ресурсосберегающих» решений в работе с обратной связью. В целом учителя воспринимают формализованную обратную связь (отметку) как некачественную, а иную – альтернативную (комментарий) – как ресурсозатратную и потому малоприменимую.

Исходя из того, что обратная связь в образовательной практике – это процесс взаимной коммуникации, мы проанализировали, какие дефициты учителя видят в плане готовности учеников принимать и инициировать обратную связь. В ответе на вопрос «Каким навыкам стоит учить школьников, чтобы они помогли вам как учителю и давали обратную связь?» учителя указали навыки, которые мы объединили в четыре крупных кластера (см. табл. 4). Поскольку высказывания часто носили смешанный характер, например, *«Мне важно, чтобы дети учились сами себя оценить. Это непросто. Надо учить брать ответственность на себя. Легче получить оценку со стороны, а потом гордиться собой или обидеться»*. За 100 % мы принимали не количество учителей ($n = 134$), а общий корпус полученных текстов ответов из 14 500 слов.

Таблица 4

Результат контент-анализа ответов учителей о необходимых навыках у учеников для развития их умения давать обратную связь (14 500 слов, $n = 134$)

Table 4

The result of the content analysis of teachers' answers about the necessary skills for students for developing their ability to give feedback (14,500 words, $n = 134$)

Кластер навыков <i>Pull of skills</i>	Частота встречаемости ответов, % <i>Frequency of answers, %</i>	Примеры суждений <i>Examples of answers</i>
Формулировать мысли и задавать вопросы <i>To formulate thoughts and ask questions</i>	43 %	<p>Краткое и четкое изложение своей мысли без воды. <i>To express thoughts brief and clear.</i></p> <p>Логично и последовательно формулировать и излагать свои мысли. <i>To formulate and express your thoughts logically and consistently.</i></p> <p>Коммуникативные навыки: умение выразить вербально свои мысли, сформулировать вопрос. И еще важно вызвать интерес и желание задавать вопросы. <i>Communicative skills: ability to express thoughts verbally, to formulate questions. And it is also important to generate interest and to ask questions.</i></p> <p>Надо научиться задавать любые вопросы. <i>You have to learn how to ask any questions.</i></p> <p>Задавать вопросы, начиная со слов «правильно ли я понял, что...» и «хочу уточнить: вы сказали / здесь написано...» <i>To ask questions that begin with the words: "Did I understand correctly that..."; "I want to clarify what you have said about this..."</i></p>

<p>Развивать навыки самооценки, рефлексии и способность видеть цель <i>To develop the skills of self-esteem, reflection and the ability to see the goal</i></p>	<p>26 %</p>	<p>Учить рефлексии, чтобы ученики привыкали задумываться о том, что им может дать то или иное знание, что изменилось с появлением этой новой информации в их жизни. <i>To teach reflection, so the students get used to think about what new knowledge can give to them, what has changed in their lives with this new information.</i></p> <p>Учить целеполаганию, развивать навыки рефлексии и анализа выполненной работы. <i>To teach goal-setting, reflection and analysis of the work.</i></p> <p>Развивать навык находить ответы на вопросы «Зачем я учусь?», «Чему я могу учиться на этом уроке?», «Какие способности я сейчас развиваю?», навыки постановки целей, саморегуляции и самоорганизации, навыки тайм-менеджмента. <i>The ability to find answers to the questions “For what am I studying?”, “What can I learn from this lesson?”, “What skills am I developing now?”, also the ability to set goals, self-regulation, self-organisation, time management skills.</i></p> <p>Рефлексивность, работа с чек-листом. <i>Reflection, ability to work with a check-list.</i></p> <p>Учить рефлексии и критериальной оценке. <i>Reflection and criteria assessment.</i></p> <p>Надо изменить отношение к оценкам и начать понимать цель своего обучения в школе. <i>Students have to change their attitude to grades and begin to understand the purpose of their education in schools</i></p>
<p>Управлять страхом и застенчивостью <i>To manage fear and shyness</i></p>	<p>10 %</p>	<p>Главное – отбить их страх высказываться. <i>The most important – take away the fear of speaking out.</i></p> <p>Не бояться задавать вопросы, ошибаться. Развивать навыки публичного выступления (развивать связную монологическую и диалогическую речь). <i>Do not scare of asking questions, making mistakes, to teach public speaking skills (to develop monological and dialogical speech.</i></p> <p>Не бояться спрашивать, высказываться, но делать это цивилизованно. <i>Do not be afraid to ask, speak out, but do it in a civilised way.</i></p> <p>Не стесняться узнавать, интересоваться чем-нибудь непонятным и неясным. <i>Do not be shy to learn something, be interested in something incomprehensible and obscure</i></p>

<p>Строить уважительную и конструктивную коммуникацию <i>To build respectful and constructive communication</i></p>	<p>21 %</p>	<p>Аргументированно, вежливо озвучивать свое мнение. Предлагать свои пути решения проблемы. <i>To state your opinion in a well-reasoned, polite manner.</i> <i>To offer your own solutions to the problem.</i> Учить благодарить. <i>To be able to grateful.</i> Развивать навыки общения, ведь «взрослые – тоже люди». <i>To teach communication skills because “adults are people too”</i></p>
---	-------------	--

Анализируя высказывания учителей, мы обнаружили, что в первом кластере навыков (43 % ответов) в основном были сформулированы вполне общие, декларативные суждения. Только одно из них носило явный «технологический» характер: «*Задавать вопросы, начиная со слов, „правильно ли я понял, что...“ или „хочу уточнить: вы сказали / здесь написано...“*». В целом высказывания в рамках второго кластера (26 % ответов), касавшегося развития целеполагания, рефлексии и самооценки, были наиболее «технологическими». В своих ответах учителя предлагали работать с целью, с чек-листами, с критериями, а не с оценками. Анализ содержания ответов по кластерам 3 и 4 показал (см. табл. 4), что учителя имеют явный запрос на развитие у учеников тактичности и ответственности в коммуникации (21 %), а также способности управлять страхом и стеснительностью в их общении с учителями (10 %). Подчеркнем при этом, что запрос учителей на развитие у учеников навыка цивилизованного (неагрессивного) общения (кластер 4, табл. 4) выше, чем на развитие у них уверенности в себе (кластер 3, табл. 4).

Отдельного анализа заслуживают результаты включенного наблюдения, полученные нами в ходе полевого исследования, когда мы смоделировали условия персонализированного обучения в условиях реального учебного процесса. В рамках одного из модулей на программе «Литературное творчество» в образовательном центре «Сириус» мы наблюдали динамику проявления обратной связи со стороны подростков, развивающих свою одаренность в области филологии на программе «Литературное творчество». В основу методологии проектирования учебного модуля нами было положено подробный диалог с подростками о его смыслах, целях, построении технологии командной работы. Также было проведено специальное обучение для тьюторов, помогавших школьникам в работе. Объектом нашего наблюдения стала инициация обратной связи со стороны учеников в двух педагогических ситуациях: обратная связь в момент столкновения с трудностью из-за отсутствия навыка или знаний и обратная связь при совершении ошибки по невнимательности.

Поведение подростков при совершении существенной ошибки в работе проявлялось в двух тактиках:

1) демонстрация тревоги и проявление аффекта по поводу того, что «вся работа испорчена»;

2) молчание, «замирание», пассивный отказ продолжать работу.

Из этих двух тактик чаще проявлялась вторая, но иногда эмоции подростков были настолько сильными, что приходилось специально разговаривать с теми из них, кто очевидно боялся продолжать работу, «чтобы не испортить ее полностью». Восприятие сделанных ошибок подростками перестало быть настолько тревожным только после групповой рефлексии, где педагоги специально артикулировали тезис о том, что подросткам не стоит опасаться публичной критики или порицания за неверно совершенное действие, допущенную во время работы ошибку. При работе над модулем подростки сталкивались с задачами, которые несколько выходили за пределы их личной компетенции и требовали специальной консультации со стороны более подготовленных одноклассников или взрослого тьютора. Наблюдая за такими ситуациями, мы выявили динамику инициации обратной связи от ученика к преподавателю. Изначально это была традиционная, школьная модель «поднятая рука» для привлечения внимания педагога и невербальной просьбы подойти к рабочему месту ученика. После групповой рефлексии и артикулированного разрешения и даже побуждения подростков к самостоятельному передвижению по аудитории в поисках обратной связи частота обращений подростков к тьюторам увеличилась, а образовательный процесс стал интенсивнее настолько, что подростки начали обращаться к взрослым дистанционно через чат или социальную сеть. Иными словами, чем больше был открыт тьютор к обратной связи, тем интенсивнее подростки стали использовать ее для приближения к своей цели, в связи с чем появлялись все более разнообразные паттерны инициативной обратной связи. Это не означает, что мы смогли полностью исключить критические замечания по поводу работы учеников со стороны взрослых. Именно этот контекст позволил нам обнаружить, что наиболее «зависимыми» от критических комментариев оказывались те школьники, которые выбирали индивидуальный способ работы, а не работали в парах или малых группах. Работая в паре или в группе, подростки быстрее и спокойнее возвращались к работе после того, как получали обратную связь от преподавателя. Таким образом, в парной и групповой работе проявлялся сценарий взаимоподдержки и командной интерпретации индивидуальной обратной связи, полученной подростком. Подростку, работавшему индивидуально, как правило, требовалась дополнительная поддержка и мотивация со стороны преподавателя для продолжения работы.

Обсуждение результатов

В этой статье нам удалось выявить ряд противоречий, касающихся обратной связи, которые необходимо учитывать при проектировании образовательного процесса с учетом принципов персонализированного образования. Джон Хэтти показал, что качество образования в значительной мере обеспечивается качественной обратной связью. Несмотря на то что Хэтти опубликовал исследование в текущем веке, данные его метаанализа базируются на результатах, полученных в XX веке, когда обратная связь понималась исследователями преимущественно как информация об учебной деятельности, представляемая преподавателем ученику [10]. С появлением интерактивных цифровых технологий в школьной практике стала возможна персонализация, т. е. побуждение ученика к проявлению активной позиции, способности ставить собственную цель и строить индивидуальный маршрут. Все это невозможно без выстраивания системы качественной обратной связи на уровне программы обучения, образовательных модулей и подготовки преподавателей для работы в новых условиях, как предлагают D. Boud и P. Dawson [30]. Продолжая логику теоретического обзора в этой статье, мы предлагаем понимать обратную связь как процесс, помогающий ученику воспринимать оценочную информацию из различных источников, чтобы использовать ее для улучшения качества своей учебной работы и результатов. Обладающий достаточным уровнем грамотности в области применения обратной связи ученик оказывается в наибольшей степени готовым к практике персонализированного обучения, включая работу с комментариями учителя, peer-to-peer оцениванием, корректировкой цели и др. Наличие необходимого уровня грамотности в области применения обратной связи у всех учеников будет способствовать развитию персонализированного образования не только в экспериментальной, но и в массовой школьной практике. Рассматривая это как перспективную линию развития школы, подчеркнем, что из результатов проведенного нами исследования, в частности, следует, что пока баланс ответственности за качество образовательного результата смещен в сторону роли учителя. Именно он определяет используемые методы обратной связи, оставляя учеников в роли ее пассивных получателей. Данные, полученные на репрезентативной выборке учителей, показывают, что указывать ученикам на их ошибки и пробелы учителя считают своей основной педагогической задачей, стараясь убедить в этом учеников. Ошибки, сделанные учениками, в понимании учителей всегда конкретны, очевидны и нуждаются в предъявлении. Сильные стороны работы ученика часто остаются вне поля внимания учителя и не становятся потенциальными точками роста для ученика. Таким образом, школьники на протяжении учебы привыкают к тому, что главный смысл обратной связи

со стороны учителя заключается в получении ими информация об ошибках и недостатках, которые они сами увидеть не могут, а не в возможности улучшения качества своей работы.

Контент-анализ ответов педагогов на вопрос о том, какие навыки необходимы их ученикам для развития умения давать и запрашивать обратную связь, лишь частично совпали с компонентами модели *feedback literacy* [5]. Дело в том, что в большинстве ответов учителей подчеркивается значимость ученических навыков в области управления эмоциями и формулирования своих мыслей по поводу самого процесса учебной работы. Лишь незначительная часть ответов учителей сфокусирована на необходимости развивать ученический навык корректировки своих действий после получения обратной связи от учителя. Таким образом, результаты проведенного исследования уточняют и дополняют выводы Р. Dawson [15], которые предлагают оценивать качество обратной связи не по количеству комментариев, которыми обмениваются преподаватель и ученик, а по тому, к какому влиянию на деятельность приводит обратная связь. Для этого, по их мнению, необходимо обращать внимание на поведение ученика после получения оценочной/экспертной информации и на развитие его способности улучшать свою работу или уточнять стратегию обучения. Важным дополнением к процитированному выводу австралийских коллег является вывод, полученный в нашем исследовании о том, что даже не имеющие опыта получения качественной обратной связи старшеклассники в большинстве своем считают, что развернутые комментарии учителей будут побуждать их к изменению образовательного поведения и корректировке целей.

Проведенное исследование показывает, что в качестве конструктивной альтернативы формализованному (балльному) оцениванию учителя рассматривают возможность развернутого текстового комментария, подчеркивая при этом его трудоемкость и крайне малую применимость в плане ежедневной практики. Таким образом, учителя оказываются в некотором «замкнутом круге», поскольку воспринимают формализованную обратную связь как некачественную, а иную, альтернативную, как сугубо ресурсозатратную и малоприменимую. Нужно признать, что это не является уникальной особенностью российских учителей, так как в других странах учителя тоже считают обратную связь в виде экспертного, тьюторского комментария «обременительной» деятельностью (В. Malecka, D. Boud, D. Carless [17]). Учитывая этот факт, можно предположить, что наиболее перспективной линией развития школьных практик качественной обратной связи в мире станет ее технологизация на основе цифровых решений, включая использование ресурсов искусственного интеллекта.

Результаты исследования показывают, что в дискурсе развития современной школы сегодня необходимо продолжение поиска доказательных аргументов в пользу расширения обоюдных (со стороны учителя и ученика) практик обратной связи, побуждающих участников образовательного процесса к рефлексии и корректировке своей деятельности. Международные исследования обеспечивают нас базовым пониманием ресурсов эффективности обратной связи в школьном образовании. Российский школьный контекст обладает своими культурными особенностями, традицией отношения к практической педагогике как к искусству взаимодействия поколений и многими другими значимыми особенностями, что требует постоянной системной адаптации к этому контексту найденных в исследованиях решений в области развития практик обратной связи в целом и соответствующей грамотности (feedback literacy) в частности. Проведенное исследование проявляет противоречивое отношение учителей и учеников к самооценке в учебной деятельности как к ресурсу развития качества обратной связи. Эта особенность российской школьной практики нуждается в дальнейшем изучении и анализе, результаты которого будут востребованы в международном исследовательском поле.

Также заслуживает дальнейшего исследовательского внимания явное противоречие между доминирующей в российской школе практикой фронтальной работы и репродуктивного обучения, с одной стороны, и очевидным, быстрым развитием альтернативных моделей школьного образования в логике международных процессов. К последним относятся «персонализированное обучение», «сопровождение исследовательской и проектной деятельности школьников», «смешанное/гибридное обучение» и пр. Подчеркнем, что указанное противоречие центрировано на проблеме значимости обратной связи для всех субъектов образовательного процесса, включая родителей. Для его разрешения необходим научный и практический поиск способов вовлечения учителей, учеников и родителей в обсуждение, а главное – апробацию и внедрение практик полноценной обратной связи в школьную жизнь.

Заключение

Проведенное исследование развивает направление актуального научного поиска в области грамотности обратной связи (feedback literacy) в школьном образовании. Один из аспектов такого развития – сопоставление авторами отношения к обратной связи со стороны разных субъектов образовательного процесса – учеников и учителей. В исследовании рассмотрен контекст российской школы, обладающей устойчивыми традициями доминирования форма-

лизованного оценивания в массовой учебной практике. Применение модели *feedback literacy* к этому контексту позволило выявить смысловые, ценностные и коммуникативные дефициты в отношении качественной обратной связи, актуальные для начальной стадии освоения ее практик.

Результаты исследования показали, что у современных подростков существует запрос на подробную, развернутую обратную связь (в т. ч. экспертный комментарий учителя) даже при изначальном отсутствии у них опыта получения такой обратной связи. Полевой эксперимент, уточняющий эти результаты, показал, что при построении образовательного взаимодействия, побуждающего учеников к запросу на обратную связь от взрослых, позитивное отношение к этому со стороны подростков проявляется очень быстро. При этом меняются их образовательное поведение и групповая динамика работы, что приводит к более интенсивному использованию подростками ресурсов обратной связи для решения своих образовательных задач. Главным фактором развития этого процесса является открытая и позитивная позиция педагога/тьютора в отношении отклика на обратную связь, инициаторами которой выступает ученик.

Было также обнаружено, что старшеклассники недостаточно хорошо осознают ресурс обратной связи в контексте получения образования. Обратная связь воспринимается ими скорее как прерогатива учителя, а не собственная возможность. Концепт обратной связи в контексте образования интерпретируется учениками через четыре модальности: «ведение диалога», «помощь», «реакция», «оценка / оценочное суждение». При этом старшеклассники чаще понимают обратную связь как реакцию учителя на результат или оценочное суждение, в то время как учителя чаще определяют обратную связь через категории диалога и реакции в виде отклика и помощи.

Рассматривая дефициты и ресурсы в отношении развития практик качественной обратной связи, учителя в целом низко оценивают готовность школьников к работе с развернутой обратной связью как альтернативы традиционному «отметочному» оцениванию. Причину этого они видят в несформированности у школьников эмоциональных и когнитивных навыков, которые необходимы им для восприятия и интерпретации полноценной обратной связи. Кроме того, по мнению учителей, у школьников недостаточно развиты коммуникативные навыки, необходимые им для реализации собственного запроса на обратную связь со стороны учителя.

Большинство учеников ассоциируют феномен обратной связи с имеющимся у них опытом «вычитательного» оценивания, т. е. с использованием ресурсов обратной связи учителями преимущественно для указания на ошибки и недостатки в работе ученика. По мнению учителей, это обусловлено исключительно внешними обстоятельствами. К ним учителя относят до-

минирование балльной системы оценивания в школе; организационно-бюрократические издержки, ограничивающие учительский поиск в области полноценной обратной связи; транслируемую родителями установку на формальные (отметочные) результаты; неспособность учеников объективно воспринимать иную, чем «вычитательная», обратную связь.

Обоснованно критикуя традиционную практику преимущественно отметочного оценивания образовательных результатов, учителя воспринимают альтернативную практику (комментарий) как требующую от них значительных внутренних ресурсов и поэтому практически неприменимую. Складывается ситуация, которая не способствует росту как профессиональной удовлетворенности учителя, так и школьного благополучия в целом.

Анализ полученных нами данных позволяет сформулировать тезис, ориентированный на продолжение исследования в этой области: российские учителя понимают концепт обратной связи шире, чем оценочное суждение, хотя такое понимание в значительной мере не обусловлено проработкой концепта в собственном практическом опыте, а является скорее интуитивным. Развитие этого интуитивного видения до осознанной (т. е. ценностной и технологической позиции учителя) является приоритетной задачей системы повышения квалификации и актуальной темой общественного диалога о содержании и целях школьного образования.

Результаты проведенного исследования подтверждают и уточняют поставленную гипотезу, позволяя проектировать практику системного внедрения инструментов полноценной обратной связи в контекст школьного образования. Дополнительно результаты исследования ориентированы на инновационное развитие систем педагогического образования и повышения квалификации учителей. В этом смысле управление качеством непрерывного педагогического образования должно опираться на применение модели грамотности в области обратной связи ко всем аспектам психолого-педагогической и методической подготовки учителя. Взгляд на результаты проведенного исследования с позиции современного ученика позволяет включить в актуальную школьную повестку вопросы, связанные с созданием условий для получения учеником опыта инициирования обратной связи и развития необходимых для этого мягких навыков и ценностных установок.

Проведенное исследование имеет ряд ограничений. Одно из них связано с тем, что в качестве респондентов были приглашены исключительно старшекласники, хотя задачи развития грамотности в области обратной связи актуальны, начиная с младшего школьного возраста и даже дошкольного детства. В дальнейшем имеет смысл расширить исследовательскую базу, включив в нее указанные выше категории респондентов. Второе ограничение связано с диагностическими методиками в том плане,

что непосредственное наблюдение использовалось в исследовании только в отношении небольшой (хотя и репрезентативной) выборки школьников. Перспективным представляется применение в дальнейшем методики наблюдения и самонаблюдения в отношении учительского корпуса.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Winstone N. E., Balloo K., Carless D. Discipline-specific feedback literacies: A framework for curriculum design // *Higher Education*. 2020. № 83. P. 57–77. DOI: 10.1007/s10734-020-00632-0
2. Лалу Ф. Открывая организации будущего / Пер. с англ. В. Кулябиной. Москва: Манн, Иванов, Фербер, 2016. 422 с.
3. Волков Д. А. Будущее рождается в диалоге [Электрон. ресурс] // *Социодиггер*. 2021. Т. 2. № 9 (14). С. 60–67. Режим доступа: <https://sociodigger.ru/3d-flip-book/2021vol2-14> (дата обращения: 06.12.2021).
4. Sutton P. Conceptualizing feedback literacy: Knowing, being, and acting // *Innovations in Education and Teaching International*. 2012. № 49 (1). P. 31–40. DOI: 10.1080/14703297.2012.647781
5. Carless D., Boud D. The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2018. № 43 (8). P. 1315–1325. DOI: 10.1080/02602938.2018.1463354
6. Азбель А. А., Илюшин Л. С., Морозова П. А. Обратная связь в обучении глазами российских подростков // *Вопросы образования*. 2021. № 1. С. 195–212. DOI: 10.17323/1814-9545-2021-1-195-212
7. Nicola-Richmond K., Tai J., Dawson P. Students' feedback literacy in workplace integrated learning: How prepared are they? // *Innovations in Education and Teaching International*. 2021. Available from: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14703297.2021.2013289> (date of access: 06.12.2021). DOI: 10.1080/14703297.2021.2013289
8. Shute V. J. Focus on formative feedback // *Review of educational research*. 2008. № 78 (1). P. 153–189. DOI: 10.3102/0034654307313795
9. Зискин К. Е., Петровский В. А. Мотивирующее оценивание [Электрон. ресурс] // *Наука и школа*. 2016. № 5. С. 14–23. Режим доступа: <http://nauka-i-shkola.ru/node/101> (дата обращения: 06.12.2021).
10. Hattie J. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement* (1st ed.). Routledge. London, 2008. 392 p. DOI: 10.4324/9780203887332
11. Sadler D. R. Beyond Feedback: Developing Student Capability in Complex Appraisal // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2010. № 35 (5). P. 535–550. DOI: 10.1080/02602930903541015
12. Коренев А. А. Обратная связь в обучении и педагогическом общении [Электрон. ресурс] // *Rhema*. 2018. № 2. С. 112–127. Режим доступа: <https://rhema-journal.com/Rema-2-2018.pdf> (дата обращения: 06.12.2021).
13. Shvarts A. & Bakker A. The early history of the scaffolding metaphor: Bernstein, Luria, Vygotsky, and before // *Mind, Culture, and Activity*. 2019. № 26 (1). P. 4–23. DOI: 10.1080/10749039.2019.1574306

14. Sadler D. R. Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2010. № 35 (5). P. 535–550. DOI: 10.1080/02602930903541015
15. Dawson P. et al. What makes for effective feedback: Staff and student perspectives // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2019. № 44 (1). P. 25–36. DOI: 10.1080/02602938.2018.1467877
16. Carless D., Winstone N. Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy // *Teaching in Higher Education*. 2020. Available from: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13562517.2020.1782372> (date of access: 06.12.2021). DOI: 10.1080/13562517.2020.1782372
17. Malecka B., Boud D., Carless D. Eliciting, processing and enacting feedback: mechanisms for embedding student feedback literacy within the curriculum // *Teaching in Higher Education*. 2020. Available from: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13562517.2020.1754784?journalCode=cthe20> (date of access: 06.12.2021). DOI: 10.1080/13562517.2020.1754784
18. Gravett K. Feedback literacies as sociomaterial practice // *Critical Studies in Education*. 2020. Available from: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17508487.2020.1747099?journalCode=rcse20> (date of access: 06.12.2021). DOI: 10.1080/17508487.2020.1747099
19. Winstone N. E. et al. Supporting learners' agentic engagement with feedback: A systematic review and a taxonomy of recipience processes // *Educational Psychologist*. 2017. № 52 (1). P. 17–37. DOI: 10.1080/00461520.2016.1207538
20. Molloy E., Boud D., Henderson M. Developing a learning-centred framework for feedback literacy // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2020. № 45 (4). P. 527–540. DOI: 10.1080/02602938.2019.1667955
21. Noble C. et al. "It's yours to take": generating learner feedback literacy in the workplace // *Advances in Health Sciences Education*. 2020. № 25 (2). P. 55–74. DOI: 10.1007/s10459-019-09905-5
22. Burgess A. et al. Peer review in team-based learning: influencing feedback literacy // *BMC medical education*. 2021. № 21 (1). Available from: <https://bmcmededuc.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12909-021-02821-6> (date of access: 06.12.2021) DOI: 10.1186/s12909-021-02821-6
23. Tai J. et al. Developing evaluative judgement: enabling students to make decisions about the quality of work // *Higher Education*. 2018. № 76 (3). P. 467–481. DOI: 10.1007/s10734-017-0220-3
24. Carvalho C. et al. Feedback, Envolvimento e Identificação Escolares: Propriedades psicométricas de um Questionário sobre Percepção dos Alunos // *Laboratório de Psicologia*. 2014. №. 12 (2). P. 113–124. DOI: 10.14417/lp.880
25. Бырдина О. Г., Юринова Е. А., Долженко С. Г. Формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции у студентов педагогического вуза посредством CLIL // *Образование и наука*. 2020. Т. 22 (7). С. 77–100. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-7-77-100
26. Chong S. W. Reconsidering student feedback literacy from an ecological perspective // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2021. №. 46 (1). P. 92–104. DOI: 10.1080/02602938.2020.1730765

27. Ketonen L., Nieminen P., Häikiöniemi M. The development of secondary students' feedback literacy: Peer assessment as an intervention // *The Journal of Educational Research*. 2020. №. 113 (6). P. 407–417. DOI: 10.1080/00220671.2020.1835794
28. Boud D., Dawson P. What feedback literate teachers do: an empirically-derived competency framework // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2021. Available from: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02602938.2021.1910928> (date of access: 06.12.2021). DOI: 10.1080/02602938.2021.1910928
29. Vattøy K. D. Teachers' beliefs about feedback practice as related to student self-regulation, self-efficacy, and language skills in teaching English as a foreign language // *Studies in Educational Evaluation*. 2020. № 64 (2). Article number 100828. Available from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191491X19301749?via%3Dihub> (date of access: 06.12.2021). DOI: 10.1016/j.stueduc.2019.100828
30. Orrell J. Feedback on learning achievement: rhetoric and reality // *Teaching in higher education*. 2006. № 11 (4). P. 441–456. DOI: 10.1080/13562510600874235
31. Monteiro V., Carvalho C., Santos N. N. Creating a Supportive Classroom Environment Through Effective Feedback: Effects on Students' School Identification and Behavioral Engagement // *Frontiers in Education*. 2021. № 6. Article number 661736. Available from: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2021.661736/full> (date of access: 06.12.2021). DOI: 10.3389/educ.2021.661736
32. Аксенова Е. П. Импативный подход к оценке личности: возможности и ограничения [Электрон. ресурс] // *Психологические исследования*. 2012. № 5 (24). С. 10. Режим доступа: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/756#r3> (дата обращения: 06.12.2021). DOI: 10.54359/ps.v5i24.756
33. Черняева Н. В. Проблема персонализации обучения за рубежом // *Педагогическое образование в России*. 2020. № 2. С. 36–40. DOI: 10.26170/ro20-02-05
34. Зеер Э. Ф. Теоретико-прикладные основания персонализированного образования: перспективы развития [Электрон. ресурс] // *Педагогическое образование в России*. 2021. № 1. С. 17–25. DOI: 10.12345/2079-8717_2021_01_02. Режим доступа: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/15266/1/povr-2021-01-02.pdf> (дата обращения: 06.12.2021).
35. Казакова Е. И., Ермаков Д. С., Кириллов П. Н., Корякина Н. И., Янкевич С. А. Персонализированная модель образования: методическое пособие [Электрон. ресурс]. Москва: АНО «Платформа новой школы», 2019. 44 с. Режим доступа: <https://vbudushee.ru/upload/lib/%D0%9F%D0%9C%D0%9E.pdf> (дата обращения: 06.12.2021).
36. Кучина Т. Г. Педагогические технологии XXI в.: опыт образовательного центра «Сириус» [Электрон. ресурс] // *Ярославский педагогический вестник*. 2017. № 6. С. 403–405. Режим доступа: http://vestnik.uspu.org/releases/2017_6/72.pdf (дата обращения: 06.12.2021).

References

1. Winstone N. E., Balloo K., Carless D. Discipline-specific feedback literacies: A framework for curriculum design. *Higher Education*. 2020; 83 (5): 57–77. DOI: 10.1007/s10734-020-00632-0
2. Lalu F. *Otkryvaja organizacii budushhego = Reinventing organizations: a guide to creating organizations inspired by the next stage of human consciousness*. Moscow: Publishing House Mann, Ivanov i Ferber; 2016. 432 p. (In Russ.)

3. Volkov D. A. The future is born in a dialog. *SocioDigger* [Internet]. 2021 [cited 2021 Dec 06]; 9 (14): 60–67. Available from: <https://sociodigger.ru/3d-flip-book/2021vol2-14> (In Russ.)
4. Sutton P. Conceptualizing feedback literacy: Knowing, being, and acting. *Innovations in Education and Teaching International*. 2012; 49 (1): 31–40. DOI: 10.1080/14703297.2012.647781
5. Carless D., Boud D. The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2018; 43 (8): 1315–1325. DOI: 10.1080/02602938.2018.1463354
6. Azbel A. A., Ilyushin L. S., Morozova P. A. Perceptions of feedback among Russian adolescents. *Voprosy obrazovaniya=Educational Studies Moscow*. 2021; 1: 195–212. DOI: 10.17323/1814-9545-2021-1-195-212
7. Nicola-Richmond K., Tai J., Dawson P. Students' feedback literacy in workplace integrated learning: How prepared are they? *Innovations in Education and Teaching International* [Internet]. 2021 [cited 2021 Dec 06]. Available from: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14703297.2021.2013289> DOI: 10.1080/14703297.2021.2013289
8. Shute V. J. Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*. 2008; 78 (1): 153–189. DOI: 10.3102/0034654307313795
9. Ziskin K. E., Petrovsky V. A. Motivating assessment. *Nauka i shkola = Science and School* [Internet]. 2016 [cited 2021 Dec 06]; 5: 14–23. Available from: <https://elibrary.ru/wyn-gcr> (In Russ.)
10. Hattie J. Visible learning: A Synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. 1st ed. London: Routledge; 2008. 392 p. DOI: 10.4324/9780203887332
11. Sadler D. R. Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2010; 35 (5): 535–550. DOI: 10.1080/02602930903541015
12. Korenev A. A. Feedback in learning, teaching and educational communication. *Rhe-ma* [Internet]. 2018 [cited 2021 Dec 06]; 2: 112–127. Available from: <https://elibrary.ru/utsfst> (In Russ.)
13. Shvarts A., Bakker A. The early history of the scaffolding metaphor: Bernstein, Luria, Vygotsky, and before. *Mind, Culture, and Activity*. 2019; 26 (1): 4–23. DOI: 10.1080/10749039.2019.1574306
14. Sadler D. R. Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2010; 35 (5): 535–550. DOI: 10.1080/02602930903541015
15. Dawson P., et al. What makes for effective feedback: Staff and student perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2019; 44 (1): 25–36. DOI: 10.1080/02602938.2018.1467877
16. Carless D., Winstone N. Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education* [Internet]. 2020 [cited 2021 Dec 06]. Available from: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13562517.2020.1782372> DOI: 10.1080/13562517.2020.1782372
17. Malecka B., Boud D., Carless D. Eliciting, processing and enacting feedback: mechanisms for embedding student feedback literacy within the curriculum. *Teaching in Higher Education* [Internet]. 2020 [cited 2021 Dec 06]. Available from: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13562517.2020.1754784?journalCode=cthe20> DOI: 10.1080/13562517.2020.1754784
18. Gravett K. Feedback literacies as sociomaterial practice. *Critical Studies in Education* [Internet]. 2020 [cited 2021 Dec 06]. Available from: <https://www.tandfonline.com/>

doi/abs/10.1080/17508487.2020.1747099?journalCode=rcse20 DOI: 10.1080/17508487.2020.1747099

19. Winstone N. E., et al. Supporting learners' agentic engagement with feedback: A systematic review and a taxonomy of recipience processes. *Educational Psychologist*. 2017; 52 (1): 17–37. DOI: 10.1080/00461520.2016.1207538

20. Molloy E., Boud D., Henderson M. Developing a learning-centred framework for feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2020; 45 (4): 527–540. DOI: 10.1080/02602938.2019.1667955

21. Noble C., et al. "It's yours to take": Generating learner feedback literacy in the workplace. *Advances in Health Sciences Education*. 2020; 25 (2): 55–74. DOI: 10.1007/s10459-019-09905-5

22. Burgess A., et al. Peer review in team-based learning: influencing feedback literacy. *BMC Medical Education* [Internet]. 2021 [cited 2021 Dec 06]; 21 (1). Available from: <https://bmcmmededuc.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12909-021-02821-6> DOI: 10.1186/s12909-021-02821-6

23. Tai J., et al. Developing evaluative judgement: Enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Education*. 2018; 76 (3): 467–481. DOI: 10.1007/s10734-017-0220-3

24. Carvalho C., et al. Feedback, Envolvimento e Identificação Escolares: Propriedades psicométricas de um Questionário sobre Percepção dos Alunos. *Laboratório de Psicologia*. 2014; 12 (2): 113–124. DOI: 10.14417/lp.880

25. Byrdina O. G., Yurina E. A., Dolzhenko S. G. Developing foreign language professional-communicative competence of pedagogical university students by means of CLIL. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2020; 22 (7): 77–100. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-7-77-100

26. Chong S. W. Reconsidering student feedback literacy from an ecological perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2021; 46 (1): 92–104. DOI: 10.1080/02602938.2020.1730765

27. Ketonen L., Nieminen P., Hähkiöniemi M. The development of secondary students' feedback literacy: Peer assessment as an intervention. *The Journal of Educational Research*. 2020; 113 (6): 407–417. DOI: 10.1080/00220671.2020.1835794

28. Boud D., Dawson P. What feedback literate teachers do: An empirically-derived competency framework. *Assessment & Evaluation in Higher Education* [Internet]. 2021 [cited 2021 Dec 06]. Available from: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02602938.2021.1910928> DOI: 10.1080/02602938.2021.1910928

29. Vattøy K. D. Teachers' beliefs about feedback practice as related to student self-regulation, self-efficacy, and language skills in teaching English as a foreign language. *Studies in Educational Evaluation* [Internet]. 2020 [cited 2021 Dec 06]; 64 (2): 100828. Available from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191491X19301749?via%3Dihub> DOI: 10.1016/j.stueduc.2019.100828

30. Orrell J. Feedback on learning achievement: Rhetoric and reality. *Teaching in Higher Education*. 2006; 11 (4): 441–456. DOI: 10.1080/13562510600874235

31. Monteiro V., Carvalho C., Santos N. N. Creating a supportive classroom environment through effective feedback: Effects on students' school identification and behavioral engagement. *Frontiers in Education*. [Internet]. 2021 [cited 2021 Dec 06]; 6: 661736. Available from: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2021.661736/full> DOI: 10.3389/educ.2021.661736

32. Aksenova E. P. Ipsative approach to assessment: Opportunities and limitations. *Psichologicheskie issledovanija = Psychology Studies*. 2012; 5 (24): 10. DOI: 10.54359/ps.v5i24.756
33. Chernyaeva N. V. Personalised learning problem overseas. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*. 2020; 2: 36–40. DOI: 10.26170/po20-02-05 (In Russ.)
34. Zeer E. F., Symaniuk E. E. Theoretical and applied foundations of personalized education: development prospects. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia* [Internet]. 2021 [cited 2021 Dec 06]; 1: 17–25. Available from: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/15266/1/povr-2021-01-02.pdf> DOI: 10.26170/2079-8717-2021-01-02 (In Russ.)
35. Kazakova E. I., Ermakov D. S., Kirillov P. N., Korjakina N. I., Jankevich S. A. Personalizirovannaja model' obrazovanija: metodicheskoe posobie = Personalised model of education [Internet]. Moscow: ANO "Platforma novej shkoly" Publ.; 2019 [cited 2021 Dec 06]. 44 p. Available from: <https://vbudushee.ru/upload/lib/%D0%9F%D0%9C%D0%9E.pdf> (In Russ.)
36. Kuchina T. G. Pedagogicheskie tehnologii XXI v.: opyt obrazovatel'nogo centra "Sirius" = Pedagogical technologies of the XXI century: Experience of the Sirius educational center. *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin* [Internet]. 2017 [cited 2021 Dec 06]; 6: 403–405. Available from: <https://elibrary.ru/zxzabz> (In Russ.)

Информация об авторах:

Азбель Анастасия Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент Института педагогики Санкт-Петербургского государственного университета; ORCID 0000-000109611-2661, ResearcherID P-9665-2015, Scopus Author ID 6508126504; Санкт-Петербург, Россия. E-mail: a.azbel@spbu.ru

Илюшин Леонид Сергеевич – доктор педагогических наук, доцент Института педагогики Санкт-Петербургского государственного университета; ORCID 0000-0002-0962-1538, ResearcherID P-9665-2015, Scopus Author ID 6508126504, Санкт-Петербург, Россия. E-mail: l.ilushin@spbu.ru

Казакова Елена Ивановна – доктор педагогических наук, член-корреспондент Российской академии образования, директор Института педагогики, профессор кафедры педагогики Санкт-Петербургского государственного университета; ORCID 0000-001-8451-7151, ResearcherID A-3998-2016, Scopus Author ID 57205528456, Санкт-Петербург, Россия. E-mail: e.kazakova@spbu.ru

Морозова Полина Анатольевна – магистр Института педагогики Санкт-Петербургского государственного университета; Санкт-Петербург, Россия. E-mail: polina_2312@bk.ru

Вклад соавторов:

А. А. Азбель – методология теоретического и эмпирического исследований, сбор данных, анализ результатов.

Л. С. Илюшин – дизайн исследования, интерпретация данных.

Е. И. Казакова – обозначение методологической проблемы, предложение перспектив исследования.

П. А. Морозова – сбор и обработка данных, теоретический анализ.

Информация о конфликте интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 05.03.2022, поступила после рецензирования 28.06.2022, принята к публикации 06.08.2022.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Anastasia A. Azbel – Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Institute of Pedagogy, Saint Petersburg State University; ORCID 0000-000109611-2661, ResearcherID P-9665-2015, Scopus Author ID 6508126504; Saint Petersburg, Russia. E-mail: a.azbel@spbu.ru

Leonid S. Ilyushin – Dr. Sci. (Education), Associate Professor, Institute of Pedagogy, Saint Petersburg State University; ORCID 0000-0002-0962-1538, ResearcherID P-9665-2015, Scopus Author ID 6508126504; Saint Petersburg, Russia. E-mail: l.ilyushin@spbu.ru

Elena I. Kazakova – Dr. Sci. (Education), Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Director of Institute of Pedagogy, Professor, Department of Education, Saint-Petersburg State University; ORCID 0000-0001-8451-7151, ResearcherID A-3998-2016, Scopus Author ID 57205528456; Saint Petersburg, Russia. E-mail: e.kazakova@spbu.ru

Polina A. Morozova – M. Sci., Institute of Pedagogy, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia. E-mail: polina_2312@bk.ru

Contribution of the authors:

A. A. Azbel – methodology of theoretical and empirical research, research data collection, interpretation.

L. S. Ilyushin – research design, interpretation.

E. I. Kazakova – establishment of methodological problem, suggestion of research perspectives.

P. A. Morozova – research data collection, theoretical review.

Conflict of interest statement. The authors declare that they have no conflict of interest.

Received 05.03.2022; revised 28.06.2022; accepted for publication 06.08.2022.

The authors have read and approved the final manuscript.