УДК 378 : 8

КОРРЕКЦИЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ПРИ РАБОТЕ С ФОНДОМ ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ ПО ИСТОРИИ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ[1]

Н.Э. Сейбель (Челябинск, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. В статье анализируются возможности и стратегии обратной связи, которую может дать преподаватель по итогам текущего и промежуточного контроля знаний, умений и владений, полученных студентами в курсе истории зарубежной литературы. Корректирующая обратная связь требует кропотливой работы преподавателя, деликатного подхода, поддерживающего мотивацию студента, создания атмосферы принятия ошибки как фактора профессионального роста.

Цель статьи – представить варианты корректирующих действий, направленных не просто на исправление ошибок, а на формирование метазнаний, стратегий осмысления материала и решения задач.

Методология и методы исследования. Широкий обзор трудов отечественных и зарубежных исследователей показывает многоаспектность и проблемность изучаемого предмета. Используются дескриптивный, типологический и конструктивный подходы. Дескриптивный подход направлен на выявление наиболее актуальных и важных для решения проблем, типологический – на систематизацию разрозненных методов и приемов, конструктивный – на формирование конкретного методического наполнения этапа коррекции знаний на лекции или семинаре в вузе.

Результаты исследования. На основе проведенных исследований сформулирован ряд организационно-педагогических условий, обеспечивающих коррекцию знаний студентов и оптимальную обратную связь студента и преподавателя. Эти условия направлены на формирование метазнаний, общих и профессиональных компетенций. Предложен порядок работы с фондом оценочных средств по истории зарубежной литературы на этапах текущей и промежуточной аттестации.

Заключение. Предлагаемые способы и приемы работы направлены на получение студентом позитивного эмоционального подкрепления от работы, организацию эффективного взаимо- и самоконтроля, организацию скаффолдинга – системы поддержки студента на пути освоения темы.

Ключевые слова: *обратная связь, корректирующий урок, метазнание, скаффолдинг, организационно-педагогические условия, фонд оценочных средств.*

Сейбель Наталия Эдуардовна – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы, Южно-Уральский гуманитарно-педагогический университет (Челябинск); ORCID № 0000-0002-6840-8286; Researcher ID: HLX-0823-2023; e-mail: seibelne@cspu.ru

Постановка проблемы. Некоторое время назад дискуссия о необходимости корректирующей связи, которую учитель дает ученикам, развернулась достаточно активно, особенно в части изучения гуманитарных дисциплин [Guénette, 2007]. Среди аргументов против приводятся: необходимость создания ситуации успеха; вред отвлечения студента, развивающего мысль, на исправление технических ошибок; разрыв коммуникации студента с аудиторией, преподавателем и партнером по выполнению парного или группового задания; аффективная реакция студента на ошибку и снижение мотивации; подсознательное упрощение речи студента из страха совершить ошибку и быть публично уличенным в ней и др. В то же время в дальнесрочной перспективе, во-первых, очевидны положительные результаты хорошо организованной

[1] Статья выполнена при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет» в рамках научного проекта «Оценочные средства по истории зарубежной литературы в системе подготовки и профессионального роста научных и научно-педагогических кадров» (заявка Ш-01-2026/33 от 01.06.2026).

корректирующей работы, во-вторых, «студенты ценят обратную связь от преподавателя» [Al-Jarrah, 2016, p. 99], в-третьих, очевидно, что разные корректирующие подходы, методы и приемы дают существенно различающиеся результаты. Прямая и косвенная, сфокусированная и несфокусированная обратная связь, сочетание разных по объекту исправления (форма высказывания, используемые факты, грамматика и т.д.) и форме (устная, письменная, индивидуальная, публичная) видов обратной связи естественным образом дают разные результаты. Стратегии корректирующей связи могут различаться по функциональным (когнитивным, метакогнитивным и мотивационным), содержательным (оценочным и детальным компонентам) и формальным (уровень частотности, письменная или устная обратная связь) характеристикам.

Цель статьи – определить главную задачу корректирующих действий в ходе изучения истории зарубежной литературы не как отработку конкретной темы или комплекса материалов, а как приобретение студентом метазнаний. Мы исходим из того, что обратная связь преподавателя со студентом должна быть организована таким образом, чтобы позволить студенту постепенно сформировать собственные стратегии осмысления материала и решения задач.

Методологию исследования составляют дескриптивный, корреляционный, типологический и конструктивный подходы. Дескриптивный подход базируется на описании положительного опыта, изложенного в существующих исследованиях по анализируемой проблеме, и направлен на выявление наиболее актуальных и важных аспектов темы, коррелирующих друг с другом, а потому необходимо рассматривающихся во взаимосвязи. Задача «выявления линейной связи между изучаемыми признаками успешно решаема с помощью корреляционного анализа» [Малютина, 2013]. Используя типологический подход, мы систематизируем разрозненные методы и приемы с тем, чтобы организовать их в иерархическую систему по продуктивности и порядку использования. Наконец, конструктивный подход нацелен на формирование конкретного методического наполнения, которое предлагается в статье для успешного проведения этапа коррекции знаний на лекции или семинаре в вузе.

Обзор научной литературы проведен на основе анализа как классических работ по методике преподавания в школе [Цетлин, 1977] и в вузе [Гельмонт, 2003], подробно описывающих факторы, мотивирующие обучающихся, и причины, влияющие на восприятие ими своих неудач, так и более новые [Тузинек, 2020]. В литературе подробно разработаны понятия «педагогическая диагностика», «дидактический контроль», «проверка знаний»[2], имеющих непосредственное отношение к обсуждаемым здесь проблемам. Среди причин «неуспехов» студентов названы психологические, социальные и педагогические [Тузинек, 2020]. И если самый очевидный и прямой путь – анализ и корректировка педагогического воздействия, которому посвящено подавляющее большинство исследований, то менее очевидные: создание положительного «образа» ошибки, изменение эмоциональной атмосферы в аудитории и вне ее, выработка адаптивных реакций студента на корректирующие разборы и замечания преподавателя [Артищева, 2015 а; Артищева, Брызгалова, 2014; Narciss, Alemdag, 2024; Zhang, Fiorella, 2023]. В основе таких исследований лежит идея, что «по своей природе ошибки – это эмоциональные события» [Schmid et al., 2024, p. 110], что, следовательно, «учащиеся могут воспринимать обратную связь по поводу своих ошибок как угрозу своей самооценке» [Tulis, Dresel, 2024] и задача педагога – научить студента отказу от избегающих и негативных практик реакции на ошибку в пользу интегративной стратегии (когда ошибка становится «ступенью» становления навыков) и самоэффективности.

Результаты исследования. Долгосрочные наблюдения над работой студентов с многочисленными методическими материалами,

[2] Артищева Е.К. Система коррекции знаний студентов в вузе на основе педагогической диагностики: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01 / Балт. федер. ун-т им. Иммануила Канта. Калининград, 2004. 512 с.

направленными на организацию самостоятельной работы и контроль, показывают, что в процессе коррекции важно дать студентам логические схемы, научить выстраивать те ассоциативные и логические связи, которые помогут им не только продемонстрировать полученные знания, но и приблизят к эвристической деятельности. Спорным тезисом представляется: «На выходе из учебного заведения “результаты обучения” имеют очевидно большее значение, чем его “процесс”, так как остаются с выпускником» [Артищева, 2015 а, с. 67]. Проверка и коррекция – прямое продолжение обучения и развития. В быстро развивающемся мире технологий и постоянно возникающих новых запросов важно, чтобы специалист овладел метазнаниями, то есть способностью анализировать собственный опыт, представлением о механизмах поиска и осмысления информации.

Для выполнения такого рода задач этап проверки и коррекции знаний может быть использован, чтобы познакомить студентов с теми путями и методами, которые они могли применить для обработки информации в ходе текущего и промежуточного контроля.

Неоднократно описано, что на уровне взаимодействия субъектов образования коррекция знаний осуществляется поступательно от разбора преподавателя через взаимокоррекцию к самокоррекции [Артищева, Брызгалова, 2014, с. 23].

Необходимо в то же время уже на начальных этапах решить еще две важных задачи: во-первых, сформировать позитивное (хотя бы терпимое) отношение к ошибке как важной ступени в формировании знания и умения, во-вторых, научить не просто давать готовые ответы, а выстраивать логические взаимосвязи между отдельными частями получаемого знания.

Яркий пример – микротест, который может быть проведен непосредственно на лекции, например по периодизации античной литературы. Предлагаемая цепочка вопросов направлена на то, чтобы увеличить пластичность мышления, выработать понимание вариативности путей решения задачи и привить важное для педагога умение увидеть чужую логику, найти плюсы в «ином» способе рассуждений.

Задание 1 в предлагаемой цепочке вопросов представляет собой механически решаемый тест, в котором студент отвечает на вопрос, не задаваясь целью саморефлексии.

К какому периоду, скорее всего, относится скульптура, представленная на прилагающемся к вопросу изображении?

1. Архаическому.

2. Аттическому.

3. Эллинистическому.

Учитывая, что базовые признаки были названы и подобные изображения давались во время лекции, студент действует по аналогии или применяя набор данных ему в ходе разговора характеристик.

В задании 2 – найти и объяснить ошибку – даются изображение и заведомо ошибочный комментарий к нему (например, «можно предположить, что данная скульптура – наследие эллинистического Рима»). Заложенная ошибка может быть связана, во-первых, с особенностями изображения, относящими его к другой эпохе, во-вторых, со смешением греческой и римской традиции, в-третьих, с неправильным использованием терминологии. Студент систематизирует и закрепляет знания, проводит аналитическую работу, пытаясь выделить и сформулировать основания, по которым может быть сделана ошибка в этом задании.

Задание 3 – создать ошибку – воспринимается как игровое (рекреационное), «намеренное создание ошибок, когда ученики знают правильные ответы, может быть способом преодолеть негативное влияние ошибок на эмоции и мотивацию» [Zhang, Fiorella, 2023, p. 20]. В то же время формируется понимание, что дело не в конкретном изображении определенной статуи, а в том, что законы эстетики связывают ее с контекстом времени и культуры.

Наконец, задание 4 – взаимопроверка и объяснение логики, по которой намеренная ошибка создавалась другим студентом. Так студент педагогического вуза учится не «отменять» неправильный ответ, а анализировать, чем мотивирован неуспех, находить его истоки.

ВЕСТНИК КРАСНОЯРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА им. В.П. АСТАФЬЕВА

Таким образом, уже в рамках одного текущего опроса выстраивается система осмысления ошибок. Своего рода скаффолдинг возникает из регулярной и поступательной корректирующей работы и направляется на усвоение не только конкретного вопроса (в данном случае периодизации и эстетической эволюции древнегреческой культуры), но и на осмысление вариативности мыслительных операций, взаимосвязей различных областей знания и – что важно для будущего педагога – путей, которыми ученик может прийти к ответу. Продуманная цепь заданий ведет не просто к верному ответу, но к усвоению методики размышления и анализа. Предвзятость по отношению к ошибке могут помочь преодолеть:

– во-первых, задания на преднамеренное совершение ошибки с тем, чтобы в ходе взаимопроверки эти преднамеренные ошибки были выявлены другим студентом;

– во-вторых, временный отказ от традиционной шкалы оценок в пользу баллов по стобалльной шкале, цветовых индикаторов, смайликов и пр.;

– в-третьих, система заданий, построенных именно на ошибочном суждении или таком утверждении, которое студент считает ошибочным (в этом случае уместны задания в формулировке: «Найди в тексте художественного произведения то, что заставило тебя так подумать…», «Что подтолкнуло тебя к этому выводу…», «Зачем автор показывает разные позиции, создает эту полемику, предоставляет выбор…»);

– в-четвертых, задания на систематизацию возможных ошибок, составление списка ошибок гипотетического ученика при освоении конкретного материала.

«Кропотливая работа» [Al-Jarrah, 2016, p. 99] по построению системы обратной связи, в особенности при нехватке аудиторных часов, должна стать не только системой контроля и диагностики, но и формой самообучения студента, идущего от задания к заданию[3]. Он получает не только информацию, но и существенное эмоциональное подкрепление, проходя базовые эмоциональные состояния (радость, тревога и скука), эпистемические эмоции (удивление, любопытство и замешательство, досада), а также эмоции достижения (гордость и стыд) [Schmid et al., 2024]. Если негативное отношение к ошибке актуализирует преимущественно тревогу, замешательство и стыд и помогает запоминанию и усвоению материала за счет ярко переживаемой отрицательной эмоции, то хорошо организованное корректирующее занятие обращается к другому эмоциональному подкреплению (радость, удивление, любопытство, гордость). Соответственно, указание на успех, умение, как писал выдающийся театральный педагог Н.В. Демидов, «исходить из того верного, что есть в ученике, и утверждать его»[4] должно быть важной частью корректирующего занятия и преподавательского обзора уже написанных тестов и контрольных работ. «Чтобы учиться на ошибках или неудачах, учащимся необходимо обрабатывать информацию и регулировать свое поведение на нескольких уровнях (когнитивном, метакогнитивном, мотивационном, эмоциональном, аффективном, поведенческом и социальном)» [Narciss, Alemdag, 2024]. В то же время продуктивным путем является «предваряющий» тест, нацеленный на подготовку к публичному выступлению или контрольной работе, в котором студент видит потенциальные ошибки и, отвечая на вопросы которого, собирает материал для будущей успешной работы. Такие тесты часто «понижают» в статусе, называя «псевдотестами», но они играют важную роль в организации самостоятельной работы студентов.

«Если для испытуемых одинакового уровня подготовленности правильный ответ на одно задание зависит от правильного на другое, то такие задания тест (в научном его понимании) не образуют. Именно в этом, статистическом, смысле они и были названы псевдотестовыми.

[3] Изотова Н.В. Корректирующий контроль как фактор повышения качества обучения в вузе (на материале предметов гуманитарного цикла): дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. Брянс. гос. ун-т. Брянск, 2004. 217 с.

[4] Демидов Н.В. Искусство жить на сцене // Творческое наследие: в 3 [4] т. СПб.: Гиперион, 2004. Т. 2. 558 с. URL: http://teatr-lib.ru/Library/Demidov/demid_2/ (дата обращения: 10.08.2026).

Псевдотестовые задания представляют собой новый вид контрольного материала, особо ценного для организации самостоятельной учебной работы и для самоконтроля»[5] «Псевдотест» хорошо подходит для уроков освоения нового материала, подготовительной работы при решении проблемных вопросов, помогает собрать материал для выработки и иллюстрации собственной позиции в дискуссии. Если прямая корректирующая обратная связь включает указание на ошибку и предоставление пути ее исправления, косвенная корректирующая обратная связь включает указание на то, что ошибка была допущена, то «псевдотест» помогает студенту самому найти или даже предотвратить ошибку, поскольку предыдущие и последующие задания тесно связаны между собой. Кроме того, он существенно облегчает работу преподавателя при оценивании итогового ответа: вопросы тестовой части работы обозначают те пункты дискуссии, которых студент должен коснуться в обязательном порядке. Соответственно, преподаватель может либо проверить «псевдотест» в письменном варианте, либо сделать выводы, слушая последующий ответ студента.

Яркий пример – задание, которое может быть предложено для групповой работы, когда во время семинара или в ходе подготовки к нему каждой группе даются дискуссионный вопрос и комплект тестовых (псевдотестовых) заданий к нему.

Вариантом такой работы может быть устное сообщение на тему: «Не верящие в чудо логики и скептики как объект гофмановского смеха в новелле-сказке “Крошка Цахес по прозванию Циннобер”», подготовленное через следующие тестовые вопросы.

Задание 1. Выберите из приведенного ниже списка персонажей имена тех, кого можно назвать рационалистом-скептиком:

1. Балтазар.
2. Пульхер.
3. Фабиан.
4. Лиза.
5. Мош Терпин.
6. Птоломей Филадельфус.
7. Пафнутий.
8. Барсануф.

Задание 2. Какие из выбранных вами персонажей получили следующие наказания за свое неверие в чудо?

– Страна утрачивает привлекательность, герой вынужден был пойти на сделку.

– Испытывает досадные неприятности с одеждой.

– Впадает во временное помешательство, становится общим посмешищем.

– Теряет должность, в достижение которой вложил много сил и таланта, готовится к самоубийству.

Задание 3. Какие из героев-рационалистов получили указанные ниже награды, несмотря на свой скепсис и приспособленчество?

– Стабильный заработок и безбедность.

– Почтение и доброе имя в профессиональной среде.

Задание 4. Если «романтическое избранничество оценивается Гофманом как некая гносеологическая чуткость» [Котариди, 2024, с. 41], то за какие качества получили хоть и скудную, но все же награду два последних героя:

– доброта;

– долготерпение и страдание;

– смирение;

– честность;

– наивность;

– мечтательность.

Задание 5. В чем горькая ирония автора, дающего персонажам такие награды? Можно ли назвать эти дары наградой в полной мере?

– Они мечтали о богатстве, славе и покое, ограниченность мечты приводит к скудости «дара»: жизнь не меняется, она лишь становится чуть более выносимой.

– Изменение материального статуса ведет к вседозволенности и моральному упадку.

– Глупость не дает человеку понять ситуацию вокруг него и заставляет делать все не вовремя и неправильно.

[5] Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий: учеб. кн. для преподавателей вузов, учителей школ, аспирантов и студентов педвузов. М.: Адепт, 1998. С. 119.

ВЕСТНИК КРАСНОЯРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА им. В.П. АСТАФЬЕВА

Задание 6. Какой эпизод особенно наглядно показывает тесную взаимосвязь мира реальности и мира чудес?

– Разрешение фее Розабельверде жить в приюте для благородных девиц под именем фон Розеншен.

– Успех Цахеса в зоологическом кабинете, где его принимают за обезьяну.

– Избиение Балтазаром Цахеса Циннобера через магическое зеркало в доме Альпануса.

– Изучение волшебных книг Альпануса с портретами гномов, оборотней и другой нечистой силы.

Задание 7. Какой из названных в предыдущем задании эпизодов показывает связь чудесного и реального на уровне?

– Социальная критика.

– Моральная ответственность.

– Абсурд.

– Различимость/неразличимость добра и зла.

Задание 7. В чем Балтазар обвиняет Фабиана, когда говорит: «Ты как раз принадлежишь к тем странным людям, которые всякого, кто любит бродить в одиночестве, считают меланхоличным дурнем и хотят на свой лад его образумить и вылечить, подобно тому лукавому царедворцу, что пытался исцелить достойного принца Гамлета, а принц хорошенько проучил его, когда тот объявил, что не умеет играть на флейте»[6]?

– Балтазар считает друга бесчувственным и жестоким.

– Фабиан, по мнению Балтазара, лукавит, когда считает, что романтизм можно излечить практичностью, он обвиняет друга в лицемерии и лжи.

– Обвиняет в нетактичности, нескромности, неделикатности.

Задание 8. Какие литературные аллюзии использует Гофман в истории Фабиана?

– Гамлет.

– Свифт.

– Шамиссо.

Задание 9. Что общего в наказании за корысть и скептическое отношение к чуду, которое получил герой сказки Шамиссо «Удивительная история Петера Шлемиля» и один из героев гофмановского «Крошки Цахеса по прозванию Циннобер»?

– Окружающие воспринимают его как другого (чужого) и не принимают того, кто не вписывается в общепринятые рамки.

– Он теряет собственное лицо, испытывает растерянность перед жизненными обстоятельствами.

– Он вынужден вступить в сделку с дьяволом.

Задание 10. Какие из представленных ниже фраз принадлежат (или относятся), по вашему мнению, Балтазару, а какие Фабиану:

«…прилежно упражняться в благородном искусстве фехтования».

«… блаженная тайна лесного уединения».

«…удовольствие… знать каждое растеньеце, каждую былинку, как она называется, к какому виду принадлежит…».

«в чудесных лесных голосах слышится безутешная жалоба природы»[7].

Так, система «наводящих» вопросов способствует «извлечению и осмыслению информации содержательно-концептуальной и подтекстовой, коррелирующей с глубинным смыслом текста» [Обласова, Марчукова, 2024, с. 195]. В рамках ограниченного времени студенты одновременно отвечают на тестовые вопросы и готовят устное сообщение по теме, требующей диалектического взгляда и разностороннего осмысления. Соответственно, коррекция также осуществляется по двум направлениям одновременно и «относительно всего комплекса вспомогательных знаний – межнаучных, логических, методологических, межпредметных, историко-научных, оценочных и других» [Артищева, 2015 б, с. 91].

В ходе такой работы коррекция знаний осуществляется сразу на нескольких уровнях.

[6] Гофман Э.Т.А. Крошка Цахес по прозванию Циннобер / пер. А. Морозова. М.: Советская Россия, 1991. URL: https://www.lib.ru/GOFMAN/zahes.txt (дата обращения: 10.08.2026).

[7] Гофман Э.Т.А. Крошка Цахес по прозванию Циннобер / пер. А. Морозова. М.: Советская Россия, 1991. URL: https://www.lib.ru/GOFMAN/zahes.txt (дата обращения: 10.08.2026).

Во-первых, самокоррекция, поскольку последующий ответ может выявить ошибку в предыдущем и вернуть студента к вызвавшему ранее сложность вопросу. Во-вторых, в процессе подготовки ответа ведется взаимокоррекция, когда работающие в группе студенты отслеживают и объясняют друг другу проблемные места. Наконец, корректирующую работу проводит преподаватель, комментируя как основной ответ (устный доклад, подготовленный всей группой), так и – при необходимости – индивидуально или совместно выполненные тестовые задания.

В дальнейшем на собственно проверочном этапе этот «псевдотест» может быть трансформирован в тест для промежуточной или итоговой аттестации.

Заключение. Представленные варианты использования фонда оценочных средств и тестовых заданий в корректирующих действиях направлены не только на исправление ошибок. Они, во-первых, призваны сформировать терпимое отношение к заблуждению как важному этапу познания, научить студента получать позитивное эмоциональное подкрепление от своей работы в виде радости открытия, удивления от неожиданно установленных взаимосвязей между этическими и эстетическими эйдосами текста, гордость за свою работу и вовремя найденную и исправленную ошибку. Во-вторых, такая система взаимосвязанных и взаимообусловленных заданий способствует формированию метазнаний, выработке собственных стратегий осмысления материала и решения задач, она представляет собой продуманный скаффолдинг, цель которого поддержать становящийся интерес и создать ситуацию успеха для студента.

Библиографический список

1. Артищева Е.К., Брызгалова С.И., Коррекция знаний студентов на лекции // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2014. Вып. 11. С. 22–31. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24188028 (дата обращения: 10.08.2026).
2. Артищева Е.К. Отставание, неуспеваемость и коррекция знаний как общая проблема педагогики и педагогических измерений // Педагогические измерения 2015а. № 3. С. 54–69. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25779924 (дата обращения: 10.08.2026).
3. Артищева Е.К. Педагогическая диагностика как основа системы коррекции знаний // Образовательные технологии. 2015б. № 3. С. 85–102. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=25777473 (дата обращения: 10.08.2026).
4. Гельмонт А.М. Мотивация учебной деятельности студентов и академическая успеваемость в вузе // Вопросы методики преподавания в вузе. 2003. Вып. 5. С. 8–20.
5. Котариди Ю.Г. Неоплатонические истоки пространственной модели // Имагология и компаративистика. 2024. № 22. С. 31–44. DOI: 10.17223/24099554/22/3. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=75158354 (дата обращения: 10.08.2026).
6. Малютина О.П. Особенности применения коэффициента линейной корреляции Пирсона в психологических, педагогических и акмеологических исследованиях (на примере обучения студентов гуманитарных специальностей) // Вестник Воронежского государственного университета. Сер.: Проблемы высшего образования. 2013. № 1. С. 79–81. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20141436 (дата обращения: 10.08.2026).
7. Обласова Т.В., Марчукова О.Г. Изучение лирики в современной школе: теоретико-литературный аспект // Филологический класс. 2024. Т. 29, № 1. С. 192–201. DOI: 10.26170/2071-2405-2024-29-1-192-201. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=65610325 (дата обращения: 10.08.2026).
8. Тузинек А. Две концепции проблемного обучения: В. Оконь и М.И. Махмутов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2020. № 3 (836). С. 128–140. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44264952 (дата обращения: 10.08.2026).

ВЕСТНИК КРАСНОЯРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА им. В.П. АСТАФЬЕВА

9. Цетлин В.С. Неуспеваемость школьников и ее предупреждение. М.: Педагогика, 1977. 120 с.
10. Al-Jarrah, R.S. (2016). A suggested model of corrective feedback provision. *Ampersand: An Interdisciplinary Journal of Applied Linguistics, 3*, 98–107. DOI: 10.1016/j.amper.2016.06.003. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2215039016300248?via%3Dihub (access date: 10.08.2026).
11. Guénette, D. (2007). Is feedback pedagogically correct?: Research design issues in studies of feedback on writing. *Journal of Second Language Writing, 16* (1), 40–53. DOI: 10.1016/j.jslw.2007.01.001. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1060374307000021 (access date: 10.08.2026).
12. Narciss, S., & Alemdag, E. (2024). Learning from errors and failure in educational contexts: New insights and future directions for research and practice. *British Journal of Educational Psychology, 95* (1), 197–218. DOI: 10.1111/bjep.12716. URL: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11803059/ (access date: 10.08.2026).
13. Schmid, R., Smit, R., Robin, N., & Strahl, A. (2024). The role of momentary emotions in promoting error learning orientation among lower secondary school students: An intervention study embedded in a short visual programming course. *The British Journal of Educational Psychology, 95* (1), 107–123. DOI: 10.1111/bjep.12681. URL: https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjep.12681 (access date: 10.08.2026).
14. Tulis, M., & Dresel, M. (2024). Effects on and consequences of responses to errors: Results from two experimental studies. *The British Journal of Educational Psychology, 95* (1), 143–161. DOI: 10.1111/bjep.12686. URL: https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjep.12686 (access date: 10.08.2026).
15. Zhang, Q., & Fiorella, L. (2023). An integrated model of learning from errors. *Educational Psychologist*, *58* (1), 18–34. DOI: https://doi.org/10.1080/00461520.2022.2149525 (access date: 10.08.2026).

CORRECTION OF STUDENTS' KNOWLEDGE VIA THE FUND OF ASSESSMENT TOOLS ON HISTORY OF FOREIGN LITERATURE

N.E. Seibel (Chelyabinsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. This article analyzes the opportunities and strategies for feedback that instructors can provide following ongoing and midterm assessments of students' knowledge, skills, and competencies in the History of Foreign Literature course. Corrective feedback requires meticulous work by the instructor, a sensitive approach that supports student motivation, and the creation of an atmosphere where mistakes are accepted as a factor in professional growth.

The purpose of this article is to present options for corrective actions aimed not only at correcting errors, but also at metaknowledge techniques, strategies for understanding material, and solving problems.

Methodology (materials and methods). A broad review of the works of Russian and foreign researchers shows the multifaceted and problematic nature of the subject under study. Descriptive, typological, and constructive approaches are used. The descriptive approach aims to identify the most relevant and important problems, the typological approach aims to systematize disparate methods and techniques, and the constructive approach aims to develop specific methodological content for the knowledge correction stage at a university lecture or seminar.

Research results. Based on the research conducted, a series of organizational and pedagogical conditions have been formulated to ensure the correction of students' knowledge and optimal student-teacher feedback, aimed at developing metaknowledge, general, and professional competencies. A procedure is proposed for working with the assessment tools on the history of foreign literature during the ongoing and midterm assessment stages.

Conclusion. The proposed methods and techniques are aimed at providing the student with positive emotional reinforcement from the work, organizing effective mutual and self-monitoring, and organizing scaffolding – a system of student support on the path to mastering the topic.

Keywords: *feedback, corrective lesson, metaknowledge, scaffolding, organizational and pedagogical conditions, assessment tools fund.*

Seibel, Nataliia E. – DSc (Philology), Professor, Department of Russian Language and Literature, South-Ural State Humanities-Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia); ORCID № 0000-0002-6840-8286; Researcher ID: HLX-0823-2023; e-mail: seibelne@cspu.ru

References

1. Artishcheva, E.K., & Bryzgalova, S.I. (2014). Correction of students' knowledge during lectures. *Vestnik Baltiyskogo federalnogo universiteta* [Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University], *11,* 22–31. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24188028 (access date:10.08.2026).
2. Artishcheva, E.K. (2015). Academic lag, underachievement, and knowledge correction as a general problem of pedagogy and educational measurement. *Pedagogicheskiye izmereniya* [Educational Measurements], *3,* 54–69. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25779924 (access date: 10.08.2026).
3. Artishcheva, E.K. (2015). Pedagogical diagnostics as the basis of a knowledge correction system. *Obrazovatelnyye tekhnologii* [Educational Technologies], *3*, 85–102. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=25777473 (access date: 10.08.2026).
4. Gelmont, A.M. (2003). Motivation of students' educational activities and academic performance at the university. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze* [Issues of Teaching Methods at the University], *5*, 8–20.
5. Kotaridi, Yu.G. (2024). Neoplatonic sources of the spatial model. *Imagologiya i komparativistika* [Imagology and comparative studies], *22,* 31–44. DOI: 10.17223/24099554/22/3. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=75158354 (access date: 10.08.2026).

ВЕСТНИК КРАСНОЯРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА им. В.П. АСТАФЬЕВА

6. Malyutina, O.P. (2013). Features of the application of Pearson's linear correlation coefficient in psychological, pedagogical and acmeological studies (using the example of teaching students majoring in the humanities). *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya* [Bulletin of Voronezh State University. Series: Problems of Higher Education]. *1*, 79–81. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20141436 (access date: 10.08.2026).
7. Oblasova, T.V., & Marchukova, O.G. (2024). The study of lyrics in modern school: Theoretical and literary aspect. *Filologicheskiy klass* [Philological Class], *29* (1), 192–201. DOI: 10.26170/2071-2405-2024-29-1-192-201. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=65610325 (access date: 10.08.2026).
8. Tuzinek, A. (2020). Two concepts of problem-based learning: V. Okon and M. I. Makhmutov. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovaniye i pedagogicheskiye nauki* [Bulletin of Moscow State Linguistic University. Education and Pedagogical Sciences], *3* (836), 128–140. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44264952 (access date: 10.08.2026).
9. Tsetlin, V.S. (1977). *Schoolchildren's Academic Underachievement and Its Prevention*. Moscow, Russia.
10. Al-Jarrah, R.S. (2016). A suggested model of corrective feedback provision. *Ampersand: An Interdisciplinary Journal of Applied Linguistics, 3*, 98–107. DOI: 10.1016/j.amper.2016.06.003. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2215039016300248?via%3Dihub (access date: 10.08.2026).
11. Guénette, D. (2007). Is feedback pedagogically correct? Research design issues in studies of feedback on writing. *Journal of Second Language Writing, 16* (1), 40–53. DOI: 10.1016/j.jslw.2007.01.001. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1060374307000021 (access date: 10.08.2026).
12. Narciss, S., & Alemdag, E. (2024). Learning from errors and failure in educational contexts: New insights and future directions for research and practice. *British Journal of Educational Psychology, 95* (1), 197–218. DOI: 10.1111/bjep.12716. URL: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11803059/ (access date: 10.08.2026).
13. Schmid, R., Smit, R., Robin, N., & Strahl, A. (2024). The role of momentary emotions in promoting error learning orientation among lower secondary school students: An intervention study embedded in a short visual programming course. *The British Journal of Educational Psychology, 95* (1), 107–123. DOI: 10.1111/bjep.12681. URL: https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjep.12681 (access date: 10.08.2026).
14. Tulis, M., & Dresel, M. (2024). Effects on and consequences of responses to errors: Results from two experimental studies. *The British Journal of Educational Psychology, 95* (1), 143–161. DOI: 10.1111/bjep.12686. URL: https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjep.12686 (access date: 10.08.2026).
15. Zhang, Q., & Fiorella, L. (2023). An integrated model of learning from errors. *Educational Psychologist*, *58* (1), 18–34. DOI: https://doi.org/10.1080/00461520.2022.2149525 (access date: 10.08.2026).