

■ Оригинальная исследовательская статья / Research article

Право на ошибку. Как убеждения учителей определяют педагогические решения?

Е. Ю. Чубакова, Е. В. Чернобай

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Москва, Россия

АННОТАЦИЯ В статье приводится анализ убеждений учителей начальных классов относительно роли ошибки в образовательном процессе и описываются стратегии, способствующие созданию позитивного климата ошибки в классе. Работа охватывает теоретический обзор концепций культуры и климата ошибки, а также эмпирическую часть, включающую глубинные интервью с учителями московских школ. Результаты исследования демонстрируют, что учителя, признавая обучающий потенциал ошибки, в то же время стремятся к минимизации ошибок у учеников и используют преимущественно интуитивные стратегии, что приводит к разрыву между декларируемыми убеждениями и реальными действиями на уроке. Для проведения исследования была использована рамка теории самодетерминации и концепции негативного знания, а также метод тематического анализа данных, полученных в ходе полуструктурированных интервью. Установлено, что использование поддерживающих стратегий создает основу для формирования позитивного климата ошибки, тогда как контролирующие стратегии и отсутствие системной работы ограничивают использование ошибки как ресурса развития.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА культура ошибки, климат ошибки, убеждения учителей, стратегии работы с ошибкой, обратная связь, теория самодетерминации

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Чубакова, Е. Ю., & Чернобай, Е. В. (2026). Право на ошибку. Как убеждения учителей определяют педагогические решения? *Образовательная политика*, 25(2), 56–65.



© Чубакова Е. Ю., Чернобай Е. В., 2026

Контент доступен под лицензией
Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under
a Creative Commons Attribution 4.0 License.

Поступила: 14.03.2026
Принята: 15.04.2026
Дата публикации: 06.07.2026

Елизавета Юрьевна ЧУБАКОВА

руководитель проектной группы Управления
образовательных инноваций и специальных
международных программ, Национальный
исследовательский университет «Высшая школа
экономики» (НИУ ВШЭ)
(109028, РФ, Москва, Покровский буль., 11),
e-mail: echubakova@hse.ru

Елена Владимировна ЧЕРНОБАЙ

д. пед. н., профессор,
Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ)
(101000, РФ, Москва, Потаповский пер., 16/10),
<https://orcid.org/0000-0002-9679-8445>,
e-mail: echernobaj@hse.ru

Введение

В настоящее время мало изучено, как учителя трактуют понятие ошибки и какую роль ей отводят в учебном процессе. Зачастую отношение к ошибке носит двойственный характер и тесно связано с практиками оценивания (Азбель, Илюшин & Морозова, 2021). Согласно исследованиям, понимание ошибки и реакция на нее могут варьироваться в зависимости от образовательного контекста и особенностей самого учителя. Если одни педагоги готовы рассматривать ошибки как естественную часть учебного процесса, то другие склонны реагировать на них негативно (Pan et al., 2020). Последнее отношение, вероятно, связано с влиянием бихевиористской традиции, согласно которой обучение должно строиться на преимущественно правильном выполнении заданий и исключать ситуации, способные закрепить неверные реакции (Soncini et al., 2022).

При столкновении с ошибкой ученики склонны испытывать отрицательные эмоции; их учебная мотивация при этом заметно снижается. Нередко имеют место дисфункциональные проявления: ребенок ощущает беспомощность и стремится защитить самооценку, погружаясь в негативные переживания (Tulis, 2013). Страх заставляет учащихся избегать ситуаций, где можно что-либо сделать неправильно, а педагоги, в свою очередь, упускают возможность использовать неверные действия как ресурс (Pan et al., 2020). В противоположность этому, как показывают исследования, позитивное отношение к ошибкам активизирует когнитивные процессы и может положительно сказываться на успеваемости (Азбель, Илюшин & Морозова, 2021).

В качестве теоретической базы для понимания того, как обучение выстраивается через ошибки, может выступить концепция

культуры ошибок, предложенная немецкими исследователями во главе с Ф. Озером. В ее основе лежит принцип, согласно которому педагог должен исходить из того, что ошибки служат критически значимым фактором, определяющим успешность как когнитивного освоения материала, так и выработки практических умений (Harteis, 2006).

Названы два ключевых условия для выстраивания культуры ошибки в образовательной среде. Во-первых, это создание благоприятного педагогического климата, цель которого — снизить тревожность, возникающую при совершении ошибки, и создать атмосферу, позволяющую

использовать обучающий потенциал ошибки (Там же). Во-вторых, это ориентация на обучение, предполагающее, что учитель выстраивает работу с ошибкой таким образом, чтобы ее исправление способствовало продвижению в учебном материале.

О ПОЗИТИВНОМ КЛИМАТЕ ОШИБКИ ГОВОРЯТ В ТЕХ СЛУЧАЯХ, КОГДА ОНА ВОСПРИНИМАЕТСЯ ВСЕМИ УЧАСТНИКАМИ КАК ЕСТЕСТВЕННАЯ ЧАСТЬ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ И ЦЕННЫЙ РЕСУРС ДЛЯ РАЗВИТИЯ

Понятие культуры ошибки в образовательной среде распространяется как на учеников, так и на учителей. В исследовательской литературе для ее характеристики часто используются определения «позитивная» и «негативная» (Santagata, 2004). О позитивном климате ошибки говорят в тех случаях, когда она воспринимается всеми участниками как естественная часть процесса обучения и ценный ресурс для развития. В классах, где стремятся избегать ошибок, отсутствует диалог между учеником и учителем по поводу неудач и преобладает негативная культура ошибки (Tulis, 2013).

Исследования показывают: то, как ученики относятся к ошибкам и справляются с ними, во многом зависит от образовательной среды и действий учителя. В классе, где ошибки расцениваются как источник развития и формируется конструктивная и поддерживающая среда, ученики чувствуют себя увереннее и меньше боятся

неверных решений и действий. Совсем иначе складывается ситуация, если ошибок принято избегать, а внимание акцентируется на негативной оценке результатов: в таком случае учащиеся больше сосредоточены на собственных ошибках и их последствиях (Tulis, 2013).

Теоретически климат ошибки оказывает благоприятное воздействие на учебный процесс и успеваемость. Согласно результатам исследований (Steuer, Gresu & Mori, 2024), обнаружена его статистически значимая связь как с характеристиками классного коллектива, включая структуру целей, так и с показателями качества преподавания — управленческими стратегиями учителя, атмосферой на уроке и степенью вовлеченности учеников (Steuer, Tulis & Dresel, 2022).

G. Steuer с коллегами (2022) представили модель, в рамках которой структурные элементы климата ошибок в классе подразделяются на две группы: одни связаны с личностью педагога и его профессиональными компетенциями, а другие — с социальными аспектами совместного преодоления ошибок в процессе обучения.

Важно разграничить используемые в исследовании понятия. Под **культурой ошибки** мы понимаем устойчивую систему норм и ценностей, которая определяет общее отношение к ошибкам в образовательной среде на протяжении длительного времени. **Климат ошибки**, напротив, характеризует ситуативное состояние этой среды, а именно то, как участники образовательного процесса воспринимают и реагируют на ошибки в конкретных учебных ситуациях. В этом случае культура ошибки задает общие рамки работы с ошибкой, тогда как климат ошибки представляет собой реализацию этих принципов в ежедневном учебном процессе (Soncini, Matteucci & Butera, 2024).

Каким образом действия учителя и используемые им стратегии при работе с ошибкой влияют на формирование климата ошибки? Этот вопрос остается открытым. Крайне мало данных о том, какие методы можно считать адаптивными, а также о том, как отношение к ошибкам участников процесса обуславливает друг друга. Эмпирические работы, изучающие реакции учителей на ошибки учеников в реальной обстановке, единичны. При этом ни в отечественной, ни в зарубежной литературе не изучены убеждения, лежащие в основе выбора тех или иных стратегий, равно как и не освещены конкретные способы, с помощью которых учитель может выстраивать позитивный климат ошибки в классе.

Цель нашего исследования: изучить убеждения учителей относительно роли и места ошибки в образовательном процессе и определить стратегии, способствующие формированию позитивного климата

ошибки в классе.

В исследовании были поставлены следующие вопросы:

1. Как учителя интерпретируют понятие климата ошибки и какие убеждения имеют в отношении ошибки?
2. Какие стратегии работы с ошибками наиболее способствуют установлению позитивного климата ошибки в классе?

Теоретические подходы к пониманию ошибки в обучении

Об ошибке говорят, когда возникает расхождение между действиями ученика и его собственными или учительскими ожиданиями (Matteucci, Corazza & Santagata, 2015). Столкновение с ошибкой запускает аффективный отклик для оценки ситуации.

ТО, КАКИМ ОБРАЗОМ ДЕТИ
ВОСПРИНИМАЮТ ОШИБКИ
И СПРАВЛЯЮТСЯ С НИМИ, ВО
МНОГОМ ОПРЕДЕЛЯЕТСЯ СРЕДОЙ,
В КОТОРОЙ ПРОТЕКАЕТ ОБУЧЕНИЕ,
А ТАКЖЕ ПОВЕДЕНЧЕСКИМИ
РЕАКЦИЯМИ УЧИТЕЛЯ

Вслед за этим включается саморегуляция, поддерживающая учебную мотивацию. Оба этих процесса активизируют когнитивную и метакогнитивную сферы, что служит основой для дальнейшего выбора стратегии исправления и последующего преодоления ошибки (Tulis, Steuer & Dresel, 2016).

Ошибка как неотъемлемый элемент процесса обучения является ключевым понятием в некоторых отечественных методиках. Например, в работах К. Н. Поливановой ошибка служит «пробой» и ключевым механизмом развития и научения. Проба, согласно К. Н. Поливановой, представляет собой психолого-педагогическую ситуацию, в которой ученик встречается с необходимостью активного поиска решения, сталкиваясь с новым, нестандартным или сложным заданием. Ошибка в этом случае помогает ученику обнаружить зоны ближайшего развития. Именно в таком контексте ошибки воспринимаются как естественная и конструктивная часть учебного процесса и складывается позитивное отношение к ним (Поливанова, 2000).

Индикатором зоны ближайшего развития ошибка выступает и в отечественной системе развивающего обучения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова. При этом особое значение придается превращению ошибки в предмет коллективного обсуждения и специального анализа. Авторы подчеркивают, что такой подход создает основу для формирования позитивного климата ошибки и стимулирует развитие самостоятельного мышления учащихся (Зинченко, 2014). Задача учителя в этой системе – выстраивать учебную деятельность как поле для безопасного экспериментирования. В таком случае ошибка обретает функцию средства развития, позволяя учащимся подняться от эмпирического восприятия к теоретическому уровню осмысления. Подобный переход, в свою очередь, закладывает основу для становления у школьников умения самостоятельно добывать знания и критически оценивать изучаемый материал (Там же).

Культура ошибки поддерживает обучение на ошибках, которые учитель внимательно выявляет и устраняет соответствующим

образом (Harteis, 2006). Эта идея созвучна современным подходам к изучению оценивания, которые предлагают рассматривать академические показатели не как простые факты, а как сложные явления, тесно связанные с социальным контекстом и практиками образовательных институтов. Такие явления требуют не столько критики, сколько внимательного изучения и признания их сложности и значимости (Nieminen et al., 2026).

Роль учителя в формировании климата ошибки

В литературе по вопросам климата ошибки и стратегий работы с ней в классе сложилось несколько исследовательских линий. Одна из них рассматривает климат ошибки сквозь призму культурных аспектов образовательной практики – социализации и транслируемых ценностей (Skott, 2015). Другое направление сфокусировано на поиске наиболее эффективных способов работы с ошибками. Актуальность этого блока исследований объясняется тем, что выбираемые педагогом стратегии сказываются не только на успеваемости учащихся и их последующем отношении к ошибкам (Santagata, 2005; Tulis, 2013), но также на способах преодоления ошибок, мотивации и готовности браться за решение сложных задач.

То, каким образом дети воспринимают ошибки и справляются с ними, во многом определяется средой, в которой протекает обучение, а также поведенческими реакциями учителя (Santagata, 2004). Результаты исследований (Santagata, 2005; Spychiger & Oser, 1998) демонстрируют, что отношение учителей к допущенным ошибкам может различаться в зависимости от личных особенностей и ситуации.

В исследовании F. Oser и R. Spychiger (Harteis, 2006) было установлено, что учителя нередко стремятся либо предупредить появление ошибок, либо сразу же скорректировать их, предлагая верный ответ. Авторы выделяют характерный для школьной практики прием, обозначенный ими как «бермудский

треугольник исправления ошибок»: когда один ученик дает неверный ответ, то к работе привлекается другой, которому предлагается ответить на тот же вопрос или скорректировать ошибку первого. В такой ситуации первоначально отвечавший оказывается лишен возможности самостоятельно проанализировать допущенную ошибку и предпринять попытку ее исправления. Согласно полученным данным, описанный феномен входит в число наиболее часто используемых учителями стратегий (Harteis, 2006).

Обзор исследовательского поля позволил выделить четыре типа стратегий, к которым наиболее часто обращаются учителя при работе с ошибкой:

игнорирование;
прямое исправление;
возвращение ученику для самостоятельного исправления;
переадресация вопроса другому ученику.

В немногочисленных работах, где рассматриваются профессиональные убеждения учителей и применяемые ими стратегии в отношении ошибок, можно обнаружить различные теоретические рамки: теория интеллекта (Albanese, 2007), бихевиоризм и конструктивизм (Santagata, 2004, 2005), организационная психология (Rybowiak, 1999). Указанные исследования подтверждают ключевое значение учителя в выстраивании результативной образовательной среды. В этом случае именно отношение педагога к ошибкам и его профессиональные убеждения (Käfer et al., 2019) задают вектор при выборе стратегий обработки ошибок и определяют возможность формирования в классе позитивной культуры ошибки.

Данный аспект представляется принципиальным, поскольку характер реагирования учителя на ученические ошибки, форма и качество обратной связи, а также последующий выбор стратегии, направленной на формирование позитивного климата ошибки в классе, непосредственно обусловлены его

убеждениями относительно роли ошибок в обучении.

В исследовательской литературе отсутствует консенсус относительно содержания понятия «убеждения учителей». В данной работе мы исходим из определения J. Skott (2015), трактующего убеждения как устойчивые, трудно поддающиеся изменениям индивидуальные конструкторы, объединяющие когнитивный и аффективный компоненты и воспринимаемые субъектом как истинные. Согласно автору, подобные конструкторы выступают определяющими в том, как учителя интерпретируют собственную деятельность (Там же).

Согласно имеющимся данным, профессиональные убеждения учителей и их деятельность обуславливают друг друга (Там же). В настоящем исследовании изучались общие представления учителей об ошибках вне зависимости от того, возникают ли

эти ошибки во время публичной работы в классе или фиксируются в индивидуальных письменных заданиях.

В ЕЖЕДНЕВНОЙ ПРАКТИКЕ БОЛЬШИНСТВО УЧИТЕЛЕЙ СТРЕМИТСЯ МИНИМИЗИРОВАТЬ ОШИБКИ, ФОКУСИРУЯСЬ НА ИХ ПОИСКЕ И УСТРАНЕНИИ, А НЕ НА АНАЛИЗЕ ИХ ПРИЧИН

Дизайн исследования

Теоретическая рамка нашего исследования опирается на синтез теории самодетерминации (Self-Determination Theory, SDT) и концепции негативного знания, рассматриваемых как единое целое. Выбор данных подходов объясняется их взаимодополняющим характером: если SDT трактует мотивационные механизмы восприятия ошибок через ключевые базовые потребности — автономию, сопричастность и компетентность, то концепция негативного знания раскрывает когнитивный потенциал ошибок как источника развития.

Методология исследования предусматривала серию глубинных интервью с педагогами начальной школы г. Москвы. В основе интервью

лежал специально разработанный гайд, включающий открытые вопросы. Интервью проводились в формате онлайн на платформе МТС Линк.

Интервью прошли с сентября по декабрь 2024 г. Авторы гайда при его создании опирались на методологические принципы Веселковой Н. В. (1994) и подход Е. В. Полухиной, положенный в основу структуры интервью и инструментария (Александрова и др., 2023). Содержательное наполнение руководства основывалось на опроснике V. Rybowskiak (1999), ориентированном на диагностику отношения к ошибкам. Данный инструмент был адаптирован и дополнен с учетом специфики педагогической деятельности и выдвинутых исследовательских вопросов (Rybowskiak, 1999).

Разработанный гайд включал вопросы, объединенные в пять блоков и направленные на выявление убеждений учителей в отношении ошибок в обучении:

1. интерпретация понятия ошибки ученика.
2. Обратная связь по поводу ошибки от учителя ученику.
3. Стратегии и поведение учителя после ошибки ученика.
4. Понимание и интерпретация учителями понятия «климат ошибки».
5. Убеждения учителей в отношении обучающего потенциала ошибки.

Каждый блок гайда содержал от трех до пяти вопросов, позволяющих комплексно исследовать данные представления. Каждое интервью заняло от 40 до 80 минут. Для анализа использовался тематический анализ методом сортировки данных (Александрова и др., 2023).

Анализ данных осуществлялся в несколько этапов. Сначала были определены тематические блоки гайда, позднее сведенные в таблицу. Далее из ответов участников был сформирован массив цитат, сгруппированных по указанным темам. В полученном материале выделялись повторяющиеся смысловые единицы и сходные фрагменты, объединяемые в аналитические категории. Завершающим этапом выступила интерпретация данных: формулирование выводов с учетом поставленного исследовательского вопроса, а именно: какие убеждения относительно ошибок в обучении характерны для учителей?

Описание выборки исследования

Исследование проводилось на базе трех государственных общеобразовательных организаций г. Москвы. В исследовании приняли участие 12 учителей начальных классов в возрасте от 25 до 45 лет и общим опытом работы от 2 до 36 лет. Все респонденты имеют высшее педагогическое образование и охватывают большинство учебных предметов за исключением физической культуры, английского языка и изобразительного искусства.

Организации, участвовавшие в исследовании, относятся к третьей группе грантов мэра Москвы (71–170-е место в общем рейтинге образовательных организаций Москвы) и располагаются в спальных районах. В их стенах не реализуются специальные программы поддержки и развития учителей. Данные параметры выборки были использованы для создания портрета школы, отражающей средние характеристики в статистическом отношении.

Результаты исследования

В результате тематического анализа данных, полученных в ходе интервью, были выделены ключевые темы, отражающие убеждения учителей в отношении ошибки в обучении и используемые ими стратегии при работе с ошибкой. Результаты представлены в соответствии с исследовательскими вопросами, сфокусированными на понятии «климат ошибки» и стратегиях его формирования.

Учителя, принявшие участие в исследовании, склонны рассматривать ошибку в обучении в широком контексте, включающем как академические, так и поведенческие аспекты. Однако в ежедневной практике большинство учителей стремится минимизировать ошибки, фокусируясь на их поиске и устранении, а не на анализе их причин. Выявленное противоречие согласуется с выводами Рап и соавторов (Rap et al., 2020), которые пришли к похожему выводу, обнаружив, что и преподаватели, и ученики считали, что ошибки полезны для обучения, но при этом были склонны их избегать и преднамеренно создавать (Там же).

Полученные данные подтверждают выводы Santagata (2004), Spychiger и Oser (Harteis, 2006) о том, что реакции учителей на ошибки вариативны и зависят от множества факторов, включая их личностные особенности и контекст ситуации на уроке. В нашем исследовании эта вариативность проявилась в использовании учителями как «мягкого фрейминга» (Tulis, 2013), направленного на индивидуальную обратную связь и самостоятельное обнаружение ошибки учеником, так и «жесткого фрейминга», включающего строгий тон и условные наказания. Это соотносится с классификацией адаптивных и неадаптивных реакций (Tulis, 2013), которая подчеркивает, что терпимость учителя к ошибкам может оказывать долгосрочное влияние на отношение учащихся к ошибкам. Учителя из нашей выборки признают, что их реакция зависит от настроения и контекста, что влияет на создание стабильной основы для формирования позитивного климата ошибки в классе.

Установлен ряд стратегий, используемых учителями из выборки при работе с ошибкой.

Поддерживающие стратегии

К ним относятся: игровые задания на поиск специально допущенных ошибок в текстах и задачах; переспрос и привлечение к ответу других учеников; использование индивидуальных карточек и выделение конкретных слов вместо полного зачеркивания неверного ответа; парная и групповая работа.

Большинство респондентов склоняются к тому, что объяснение допущенной ошибки необходимо, но не напрямую, а в условиях, при которых ученик самостоятельно распознает ошибку и исправляет ее. Описанные стратегии, направленные

на самостоятельное обнаружение ошибки, отвечают современным представлениям об организации эффективной обратной связи. Как подчеркивают Чернобай и Холманская (2023), именно такие стратегии взаимодействия, когда учитель не предоставляет готового ответа, а направляет ученика, создают основу для развития его самостоятельности (агентности) и формирования грамотности в восприятии обратной связи.

Влияние на необходимость объяснения оказывает и тип ошибки. Фронтальное объяснение подходит для общих ошибок, а для частных случаев, по мнению

учителей, требуется личный разговор и индивидуальная обратная связь.

Выбор формы объяснения определяется характером допущенной ошибки: если он типичен, то учителя считают целесообразным фронтальное объяснение, тогда как в уникальных случаях они отдают предпочтение индивидуальной беседе

и адресной обратной связи.

ПРЕОБЛАДАНИЕ КОНТРОЛИРУЮЩИХ СТРАТЕГИЙ МОЖЕТ ОГРАНИЧИВАТЬ УДОВЛЕТВОРЕНИЕ БАЗОВЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПОТРЕБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ В АВТОНОМИИ, КОМПЕТЕНТНОСТИ И СОПРИЧАСТНОСТИ

Контролирующие стратегии

Некоторые учителя, разделяя идею о значимости позитивного климата ошибки, все же признают, что в ситуациях, когда учащиеся допускают некорректный ответ, они могут реагировать жестко или выражать недовольство. Применение подобных мер, по мнению учителей, оправдано: они направлены на формирование у школьников чувства ответственности, осознания последствий ошибок и их предотвращение в дальнейшем.

Интерпретируя полученные результаты в рамках теории самодетерминации, выбранной в качестве теоретической рамки исследования, можно сделать вывод о том, что преобладание

контролирующих стратегий может ограничивать удовлетворение базовых психологических потребностей учащихся в автономии, компетентности и сопричастности. Напротив, поддерживающие стратегии и использование поддерживающей и корректирующей обратной связи создают основу для формирования позитивного климата ошибки, при котором ошибка становится ресурсом развития.

Интуитивная работа с ошибками

Согласно полученным данным, многие учителя подходят к работе с ошибками учащихся скорее интуитивно, чем руководствуясь конкретными разработанными стратегиями. Во многом это объясняется тем, что в рамках вузовского образования и профессиональной подготовки вопросам ошибок уделяется внимание преимущественно в контексте «обнаружения и исправления», тогда как их обучающий потенциал остается вне фокуса (Matteucci, Corazza & Santagata, 2015). Вследствие недостатка специальных знаний и методик педагоги вынуждены самостоятельно формировать подходы, опираясь на личный опыт и интуицию; в отдельных случаях школы предоставляют учителям общие рекомендации и памятки. Однако они адресованы ученикам, а не учителям. Подобные алгоритмы для учителей в школах, участвующих в исследовании, отсутствуют.

Важно отметить, что характер применения используемых учителями стратегий ситуативный, а не системный, и это ограничивает их эффективность в формировании устойчивого позитивного климата ошибки в классе. Похожие стратегии, выявленные в ходе исследования, были

описаны в литературе в исследованиях A. Soncini, M. Matteucci, F. Butera (2024).

Ключевым результатом исследования стало выявление разрыва между теоретическими установками учителей и их реальными действиями при работе с ошибкой. Это может быть связано не только с объективными ограничениями, но и являться проявлением более фундаментальной проблемы, характерной для всей образовательной среды: критика существующих практик часто не предлагает путей для конструктивных изменений. Следуя логике посткритического подхода, предложенного Nieminen и соавторами (2026), мы предлагаем сместить фокус с констатации

неэффективных стратегий на «пересборку» тех практик, которые уже доказали свою ценность. Поддерживающие стратегии, интуитивно используемые учителями — это те «объекты заботы», которые нуждаются в теоретическом осмыслении и дальнейшем развитии, а не в замене (Nieminen et al., 2026).

Выявленная

в исследовании двойственность в восприятии ошибок учителями согласуется с данными отечественных исследователей (Азбель, Илюшин и Морозова, 2021), отмечающими, что ошибки одновременно выступают источником обучения и фактором стресса. Это подтверждает высокую сензитивность темы.

Проведенное нами исследование вносит вклад в понимание механизмов формирования климата ошибки в начальной школе, которая является для детей первым серьезным учебным опытом. Когда большая часть предметов закреплена за одним учителем, именно его способы реагирования на ошибки оказывают решающее воздействие на климат ошибки в классе и на последующее отношение учеников к собственным ошибкам.

Наша работа имеет ряд ограничений.

**ВЫЯВЛЕННАЯ В ИССЛЕДОВАНИИ
ДВОЙСТВЕННОСТЬ В ВОСПРИЯТИИ
ОШИБОК УЧИТЕЛЯМИ СОГЛАСУЕТСЯ
С ДАННЫМИ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ
ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ, ОТМЕЧАЮЩИМИ,
ЧТО ОШИБКИ ОДНОВРЕМЕННО
ВЫСТУПАЮТ ИСТОЧНИКОМ
ОБУЧЕНИЯ И ФАКТОРОМ СТРЕССА**

Относительно небольшой объем выборки и использование исключительно интервью не позволяют экстраполировать выводы и предполагают продолжение исследования с применением метода наблюдения. Данные, полученные в будущем, могут быть направлены на разработку практических рекомендаций для педагогов в отношении работы с ошибкой.

Выводы и заключение

Исследование было направлено на изучение убеждений учителей об ошибках в обучении и стратегий, формирующих позитивный климат ошибки в классе. Выяснилось, что учителя рассматривают ошибку не только в контексте академических норм, но и шире — как понятие, охватывающее поведенческие и межличностные составляющие. Кроме того, понятие «климат ошибки» в представлении учителей мало отличается от общего психологического климата в классе.

В соответствии с поставленной в статье целью и выдвинутыми исследовательскими вопросами были сформулированы следующие выводы.

1. Учителя используют широкий спектр стратегий и подходов при работе с ошибкой. К числу поддерживающих стратегий относятся игровые методы, привлечение к ответу других учеников, организация парной и групповой работы, акцент на самостоятельном обнаружении недочета. В то же время учителя используют и контролирующие меры — «жесткий фрейминг», объясняя это необходимостью формирования ответственности у детей.

2. В ежедневной практике учителя демонстрируют двойственное отношение к ошибкам: признают их обучающий потенциал, но концентрируются в основном на исправлении и искоренении неправильных решений, а не на анализе их причин. Это противоречие приводит к тому, что ошибка перестает быть инструментом для роста и развития.

3. Учителя не опираются на специальные знания и компетенции для работы с ошибками. Это лишает их возможности использовать обучающий ресурс ошибки и целенаправленно

воздействовать на формирование позитивного климата ошибки в классе.

4. Большинство учителей признают необходимость разъяснения причин возникновения ошибок и подчеркивают, что персонализированная обратная связь способствует более глубокому осмыслению учащимися своих ошибок. Однако в реальной работе учителя сталкиваются с рядом ограничений: дефицит временных ресурсов, высокая наполняемость классов, чрезмерная загруженность. Это выявляет разрыв между транслируемыми убеждениями о пользе ошибок в обучении и реальными, зачастую интуитивными и ситуативными действиями учителей, что свидетельствует об отсутствии целостной, теоретически обоснованной системы работы с ошибками.

Список источников / References

Александрова, М. Ю., Воронина (Мастикова), Н., Говорова, А. Д., Гурова, О. Ю., Дьяченко, Е. Л., Нефёдова, А. И., Печурина, А. А., Полещук, С., Полухина, Е. В., Ромашко, Т. В., Рудь, Д. С., Савинская, О. Б., Спирина, М., Стрельникова, А. В., & Троцук, И. В. (2023). В. Е. В. Полухина (Ред.), *Практики анализа качественных данных в социальных науках*. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». <https://elibrary.ru/mggnhp>

Азбель, А. А., Илюшин, Л. С., & Морозова, П. А. (2021). Обратная связь в обучении глазами российских подростков. *Вопросы образования*, 1, 195–212. <https://elibrary.ru/mpurun>

Веселкова, Н. В. (1994). Полуформализованное интервью. *Социологический журнал*, 3, 103–109.

Зинченко, В. П. (2014). *Психологические основы педагогики: (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова): учебное пособие*. Директ-Медиа. <https://doi.org/10.23681/226379>

Поливанова, К. Н. (2000). *Психология возрастных кризисов: учебное пособие*. Академия.

Чернобай, Е. В., & Холманская, М. В. (2023). Возможности воздействия на самостоятельность учащихся через организацию обратной связи. *Педагогика и психология образования*, 2, 23–43. <https://elibrary.ru/jansip>

Albanese, O., Fiorilli, C., & Gnisci, A. (2007). La correzione degli errori da parte degli insegnanti: tra concezioni dell'intelligenza e pratiche discorsive (Teachers correct errors among intelligence conceptions and discursive practices). *Ricerche di psicologia*, 2, 229–57.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Prentice-Hall.

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3–4), 325–346. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>

- Harteis, C. (2006). Oser, Fritz & Spychiger, Maria (2005). Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur. *Swiss Journal of Educational Research*, 28(3), 439–457. <https://doi.org/10.24452/sjer.28.3.5335>
- Käfer, J., Kuger, S., Klieme, E., & Kunter, M. (2019). The significance of dealing with mistakes for student achievement and motivation: Results of doubly latent multilevel analyses. *European Journal of Psychology of Education*, 34(3), 731–753. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0408-7>
- Matteucci, M. C., Corazza, M., & Santagata, R. (2015). Learning from errors, or not: An analysis of teachers' beliefs about errors and error-handling strategies through questionnaire and video. In R. V. Narta (Ed.), *Progress in Education* (vol. 37, ch. 3). Nova Science.
- Nieminen, J. H., Bearman, M., Ajjawi, R., & Boud, D. (2026). Beyond a critique of grades. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-026-01627-z>
- Pan, S. C., Sana, F., Samani, J., Cooke, J., & Kim, J. A. (2020). Learning from errors: Students' and instructors' practices, attitudes, and beliefs. *Memory*, 28(9), 1105–1122. <https://elibrary.ru/muouww>
- Rybowiak, V., Garst, H., Frese, M., & Batinic, B. (1999). Error orientation questionnaire (EOQ): Reliability, validity, and different language equivalence. *Journal of Organizational Behavior*, 20(4), 527–547. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1379\(199907\)20:4<527::AID-JOB886>3.0.CO;2-G](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1379(199907)20:4<527::AID-JOB886>3.0.CO;2-G)
- Santagata, R. (2004). «Are you joking or are you sleeping?» Cultural beliefs and practices in Italian and U.S. teachers' mistake-handling strategies. *Linguistics and Education*, 15(1–2), 141–164. <https://doi.org/10.1016/J.LINGED.2004.12.002>
- Santagata, R. (2005). Practices and beliefs in mistake-handling activities: A video study of Italian and US mathematics lessons. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 491–508. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.004>
- Skott, J. (2015). The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs. In H. Fives & M. G. Bill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 25–42). Routledge.
- Soncini, A., Matteucci, M. C., & Butera, F. (2021). Error handling in the classroom: An experimental study of teachers' strategies to foster positive error climate. *European Journal of Psychology of Education*, 36(3), 719–738. <https://elibrary.ru/gmiudi>
- Soncini, A., Matteucci, M. C., & Butera, F. (2024). Errors: Springboard for learning or tool for evaluation? Ambivalence in teachers' error-related beliefs and practices. *Social Psychology of Education*, 27, 1455–1479. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09867-y>
- Soncini, A., Visintin, E., Matteucci, M., Tomasetto, C., & Butera, F. (2022). Positive error climate promotes learning outcomes through students' adaptive reactions towards errors. *Learning and Instruction*, 80, 101627. <https://elibrary.ru/zfoczh>
- Spychiger, M., Oser, F., Mahler, F., & Hascher, T. (1998). Fehlerkultur aus der sicht von Schülerinnen und Schülern. Der Fehlerfragebogen S-UFS: Entwicklung und erste Ergebnisse. *Schriftenreihe zum Projekt Lernen Menschen aus Fehlern? Zur Entwicklung einer Fehlerkultur in der Schule*, 4. Pädagogisches Institut der Universität Freiburg.
- Steuer, G., Tulis, M., & Dresel, M. (2022). Is dealing with errors in the classroom specific for school subjects? A study of the error climate in mathematics, German, and English. *European Journal of Psychology of Education*, 37(2), 355–373. <https://elibrary.ru/ttufbq>
- Steuer, G., Grecu, A. L., & Mori, J. (2024). Error climate and alienation from teachers: A longitudinal analysis in primary school. *British Journal of Educational Psychology*, 95, 41–54. <https://doi.org/10.1111/bjep.12659>
- Tulis, M. (2013). Error management behavior in classrooms: Teachers' responses to student mistakes. *Teaching and Teacher Education*, 33, 56–68. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.003>
- Tulis, M., Steuer, G., & Dresel, M. (2016). Learning from errors: A model of individual processes. *Frontline Learning Research*, 4(2), 12–26. <https://doi.org/10.14786/flr.v4i2.168>

The Right to Make Mistakes. How Do Teachers' Beliefs Shape Pedagogical Decisions?

Elizaveta Yu. CHUBAKOVA

Head of the Project Group for Educational Innovations and Special International Programs, National Research University Higher School of Economics (HSE) (11, Pokrovsky Blvd., 109028, Moscow, Russian Federation), e-mail: echubakova@hse.ru

Elena V. CHERNOBAY

PhD in Pedagogical Sciences, Professor, National Research University Higher School of Economics (HSE) (10/16, Potapovsky Ln., 101000, Moscow, Russian Federation), <https://orcid.org/0000-0002-9679-8445>, e-mail: echernobaj@hse.ru

ABSTRACT The article presents an analysis of primary school teachers' beliefs about the role of error in the educational process and identifies strategies that contribute to fostering a positive error climate in the classroom. The study encompasses a theoretical review of the concepts of error culture and error climate, as well as an empirical part involving in-depth interviews with teachers from Moscow schools. The results reveal a dual understanding of errors among teachers: while they acknowledge the learning potential of errors, in practice they tend to minimize the occurrence of student errors and rely predominantly on intuitive strategies, leading to a discrepancy between their declared beliefs and actual classroom practices. The study employed a theoretical framework combining self-determination theory and the concept of negative knowledge, along with a thematic analysis of data obtained through semi-structured interviews. It was found that the use of supportive strategies lays the foundation for a positive error climate, whereas controlling strategies and the lack of systematic work limit the use of error as a resource for development.

KEY WORDS error culture, error climate, teachers' beliefs, error-handling strategies, feedback, self-determination theory

TO CITE Chubakova, E. Yu., & Chernobay, E. V. (2026). The Right to Make Mistakes. How Do Teachers' Beliefs Shape Pedagogical Decisions? *Educational Policy*, 25(2), 56–65.

© Chubakova E. Yu., Chernobay E. V., 2026

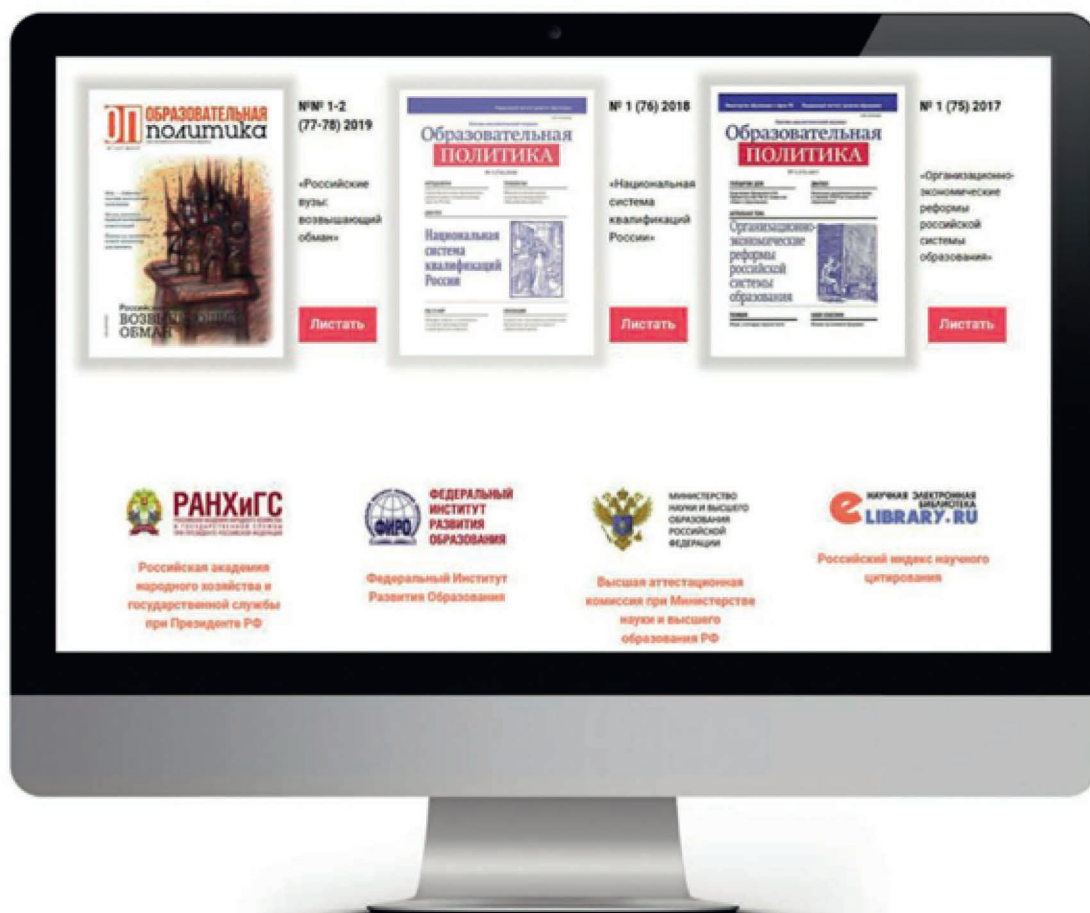
Received: 14.03.2026

Accepted: 15.04.2026

Date of publication: 06.07.2026

СМЫСЛОТЕКА «ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ» В ОТКРЫТОМ ДОСТУПЕ!

2006–2026



Уважаемые читатели,
приглашаем вас на сайт журнала:

www.edpolicy.ranepa.ru



Здесь вы найдете:

- все номера «Образовательной политики»
- подробную информацию о журнале
- требования к оформлению публикаций

Будем рады получить ваши отзывы о наполнении сайта!