

**ВЕСТНИК  
Томского государственного университета**

**2023. № 487. Февраль**

• ФИЛОЛОГИЯ

• PHILOLOGY

• ФИЛОСОФИЯ

• PHILOSOPHY

• СОЦИОЛОГИЯ

• SOCIOLOGY

И ПОЛИТОЛОГИЯ

AND POLITICAL SCIENCE

• ИСТОРИЯ

• HISTORY

• ПЕДАГОГИКА

• PEDAGOGICS

• ПРАВО

• LAW

**TOMSK STATE UNIVERSITY JOURNAL**

**2023. № 487. February**

*Свидетельство о регистрации СМИ № 018694  
выдано Госкомпечати РФ 14 апреля 1999 г.*

**НАУЧНО-РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ  
ТОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Э.В. Галажинский, д-р психол. наук, проф. (председатель);  
 В.В. Демин, канд. физ.-мат. наук, доц. (зам. председателя);  
 Н.А. Глущенко, канд. ист. наук, доц. (отв. секретарь);  
 В.Н. Берцун, канд. физ.-мат. наук, доц.; Е.В. Борисов, д-р  
 филос. наук, проф.; Д.С. Воробьев, д-р биол. наук, доц.;  
 С.Н. Воробьев, канд. биол. наук, ст. науч. сотр.; А.А. Глазунов,  
 д-р физ.-мат. наук, проф.; А.М. Горцев, д-р техн. наук, проф.;  
 С.К. Гураль, д-р пед. наук, проф.; Т.А. Демешкина, д-р филол.  
 наук, проф.; Ю.М. Ершов, д-р филол. наук; В.П. Зиновьев, д-р  
 ист. наук, проф.; А.Г. Коротаев, канд. физ.-мат. наук, ст. науч.  
 сотр.; И.Ю. Малкова, д-р пед. наук, проф.; В.П. Парначев, д-р  
 геол.-минерал. наук, проф.; О.В. Петрин, директор  
 Издательства Томского государственного университета;  
 Л.М. Прокументов, д-р юрид. наук, проф.; З.Е. Сахарова, канд.  
 экон. наук, доц.; Ю.Г. Слишков, канд. хим. наук, доц.;  
 С.П. Сущенко, д-р техн. наук, проф.; П.Ф. Тарасенко,  
 канд. физ.-мат. наук, доц.; Г.М. Татьяна, канд. геол.-  
 минерал. наук, доц.; В.А. Уткин, д-р юрид. наук, проф.;  
 О.Н. Чайковская, д-р физ.-мат. наук, проф.; Э.И. Черняк, д-р  
 ист. наук, проф.; В.Г. Шилько, д-р пед. наук, проф.;  
 Э.Р. Шрагер, д-р физ.-мат. наук, проф.

**EDITORIAL COUNCIL  
OF TOMSK STATE UNIVERSITY**

E. Galazhinsky, Dr. of Psychology, Professor (Chairman);  
 V. Demin, PhD in Physics and Mathematics, Associate Professor  
 (Vice Chairman); N. Glushchenko, PhD in History, Associate  
 Professor (Executive Editor); V. Bertsun, PhD in Physics and  
 Mathematics, Associate Professor; Ye. Borisov, Dr. of Philosophy,  
 Professor; D. Vorobyov, Dr. of Biology, Associate Professor;  
 S. Vorobyov, PhD in Biology, Senior Researcher; A. Glazunov,  
 Dr. of Physics and Mathematics; A. Gortsev, Dr. of Engineering,  
 Professor; S. Gural, Dr. of Education, Professor; T. Demeshkina,  
 Dr. of Philology, Professor; Yu. Yershov, Dr. of Philology;  
 V. Zinoviev, Dr. of History, Professor; A. Korotaev, PhD in Physics  
 and Mathematics, Senior Researcher; I. Malkova, Dr. of Pedagogy,  
 Professor; V. Parnachev, Dr. of Geology and Mineralogy, Professor;  
 O. Petrin, Head of TSU Press; L. Prozumentov, Dr. of Law, Professor;  
 Z. Sakharova, PhD in Economics, Associate Professor; Yu. Slizhov,  
 PhD in Chemistry, Associate Professor; S. Sushchenko, Dr. of  
 Engineering, Professor; P. Tarasenko, PhD in Physics and Mathematics,  
 Associate Professor; G. Tatianin, PhD in Geology and Mineralogy,  
 Associate Professor; V. Utkin, Dr. of Law, Professor; O. Chaikovskaya,  
 Dr. of Physics and Mathematics, Professor; E. Chernyak, Dr. of History,  
 Professor; V. Shilko, Dr. of Education, Professor; E. Shragher, Dr. of  
 Physics and Mathematics, Professor

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ**

Главный редактор –  
**В.П. Зиновьев,**  
 д-р ист. наук, профессор

Заместители главного редактора:  
**Е.В. Борисов,**  
 д-р филос. наук, профессор  
**Т.А. Демешкина,**  
 д-р филол. наук, профессор  
**В.А. Уткин,**  
 д-р юрид. наук, профессор

Ответственный секретарь –  
**Н.А. Глущенко,**  
 канд. ист. наук, доцент

**И.А. Айзикова,**  
 д-р филол. наук, профессор  
**Р.Л. Ахмедшин,**  
 д-р юрид. наук, профессор  
**Л.М. Прокументов,**  
 д-р юрид. наук, профессор  
**П.П. Румянцев,**  
 канд. ист. наук, доцент  
**А.Ю. Рыкун,**  
 д-р социол. наук, профессор  
**В.А. Суровцев,**  
 д-р филос. наук, профессор  
**В.Г. Шилько,**  
 д-р пед. наук, профессор

**EDITORIAL BOARD**

Editor-in-Chief  
**Vasilij P. Zinoviev,**  
 Doctor of History, Professor

Deputy Editors-in-Chief  
**Evgeny V. Borisov,**  
 Doctor of Philosophy, Professor  
**Tatiana A. Demeshkina,**  
 Doctor of Philology, Professor  
**Vladimir A. Utkin,**  
 Doctor of Law, Professor

Executive Editor  
**Nikita A. Glushchenko,**  
 PhD in History, Associate Professor

**Irina A. Aizikova,**  
 Doctor of Philology, Professor  
**Ramil L. Akhmedshin,**  
 Doctor of Law, Professor  
**Lev M. Prozumentov,**  
 Doctor of Law, Professor  
**Petr P. Rumyantsev,**  
 PhD in History, Associate Professor  
**Artem Yu. Rykun,**  
 Doctor of Sociology, Professor  
**Valery A. Surovtsev,**  
 Doctor of Philosophy, Professor  
**Victor G. Shilko,**  
 Dr. of Education, Professor

Журнал индексируется в базе данных Web of Science Core Collection's Emerging Sources Citation Index.  
 Журнал индексируется в базе данных Russian Science Citation Index on Web of Science.

The Journal is indexed in the Web of Science Core Collection's Emerging Sources Citation Index.  
 The Journal is indexed in the Russian Science Citation Index on Web of Science.

Журнал включен в «Перечень рецензируемых научных изданий, входящих в международные реферативные базы данных и системы цитирования, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук», Высшей аттестационной комиссии.



<b>Мутьев А.В.</b> Распространение сокольской системы гимнастики как средства физического воспитания в Крыму в начале XX в. ....	147	<b>Mutiyeв A.V.</b> The spreading of the Sokol gymnastic system for physical education in Crimea at the beginning of the 20th century .....	147
<b>Наумова О.С., Дробная Е.В.</b> Анализ реализации духовно-правственного воспитания в образовательной практике Забайкальского края .....	155	<b>Naumova O.S., Drobnaya E.V.</b> Analysis of the implementation of spiritual and moral education in the educational practice of the Trans-Baikal Territory .....	155
<b>Сидоренко А.С.</b> Сравнительный анализ философии игры в ножной мяч в странах Европы и Юго-Восточной Азии .....	168	<b>Sidorenko A.S.</b> Comparative analysis of the philosophy of football in Europe and Southeast Asia .....	168
<b>Стародубцева И.В., Завьялова Т.П., Макаридин Д.Н.</b> Интегративная модель обучения студентов и педагогов по физической культуре в условиях конкурса профессионального мастерства .....	176	<b>Starodubtseva I.V., Zavyalova T.P., Makaridin D.N.</b> An integrative model for training students and physical education teachers in the context of a professional skills competition .....	176
<b>Abakumova N.N., Tsiguleva O.V., Ju C., Lei G.</b> Konstantin Ushinsky's world pedagogical heritage in the context of humanitarization in education .....	188	<b>Abakumova N.N., Tsiguleva O.V., Ju C., Lei G.</b> Konstantin Ushinsky's world pedagogical heritage in the context of humanitarization in education .....	188

## ПРАВО

<b>Даллакян Л.Г.</b> Проблемы применения правового обычая в контексте доктрины «молчания законодателя» (с позиций российской юридической науки) .....	196
<b>Долгиева М.М.</b> Цифровой ущерб от преступления: практические вопросы .....	206
<b>Имеева М.П.</b> Понятие правового обеспечения .....	212
<b>Одинцов С.В., Кошелюк Б.Е.</b> Проблемы квалификации преступлений, сопряженных с использованием криптовалют .....	220

## LAW

<b>Dallakyan L.G.</b> Issues of application of the legal custom in the context of the legislative silence doctrine (from the perspective of Russian legal science) .....	196
<b>Dolgieva M.M.</b> Digital crime detriment: Practical issues .....	206
<b>Imekova M.P.</b> The concept of legal support .....	212
<b>Odintsov S.V., Koshelyuk B.E.</b> Problems of qualifying crimes associated with the use of cryptocurrencies .....	220

## ПЕДАГОГИКА

Научная статья  
УДК 378.147  
doi: 10.17223/15617793/487/14

### Как аукнется, так и откликнется? Отношение студентов-лингвистов к взаимооцениванию и обратной связи

Светлана Викторовна Боголепова<sup>1</sup>, Мария Александровна Кирсанова<sup>2</sup>,  
Анна Алексеевна Пивоварова<sup>3</sup>

<sup>1, 2, 3</sup> *Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,  
Москва, Россия*

<sup>1</sup> *sbogolepova@hse.ru*

<sup>2</sup> *mkirsanova@hse.ru*

<sup>3</sup> *aapivovarova@edu.hse.ru*

**Аннотация.** Исследование выявляет отношение студентов к взаимооцениванию и обратной связи. Рассматриваются практики в предоставлении обратной связи и взаимодействие с ней, предпочтения в формате получения обратной связи на письменные работы. Обнаружены неоднородность мнений студентов относительно взаимооценки, слабый уровень грамотности в вопросе обратной связи и однозначное предпочтение к получению обратной связи в цифровой среде. Обсуждаются влияние социокультурных факторов и пути преодоления выявленных трудностей.

**Ключевые слова:** взаимооценивание, взаимооценка, обратная связь, грамотность в вопросе обратной связи, взаимодействие с обратной связью

**Для цитирования:** Боголепова С.В., Кирсанова М.А., Пивоварова А.А. Как аукнется, так и откликнется? Отношение студентов-лингвистов к взаимооцениванию и обратной связи // Вестник Томского государственного университета. 2023. № 487. С. 118–128. doi: 10.17223/15617793/487/14

Original article  
doi: 10.17223/15617793/487/

### As you give, you will receive? Language students' attitudes to peer-assessment and feedback

Svetlana V. Bogolepova<sup>1</sup>, Maria A. Kirsanova<sup>2</sup>, Anna A. Pivovarova<sup>3</sup>

<sup>1, 2, 3</sup> *National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russian Federation*

<sup>1</sup> *sbogolepova@hse.ru*

<sup>2</sup> *mkirsanova@hse.ru*

<sup>3</sup> *aapivovarova@edu.hse.ru*

**Abstract.** This study is aimed at determining the attitude of Russian university students of linguistics to peer-assessment and peer-feedback, as well as their general level of feedback literacy. The data were collected through an electronic survey based on the framework proposed by E. Molloy, D. Boud and M. Henderson (2020). The participants of the survey were 137 third-year bachelor students of Higher School of Economics who study linguistics and have experience of giving feedback on their peers' writing in English. The survey consisted of both close-ended items (statements to evaluate on the Likert scale) and open-ended items, in which the participants were asked to describe the challenges they encounter and the feelings they have when giving peer-feedback online. The data collected from close-ended questions in the survey were then subjected to descriptive and cluster analyses, and the responses to open-ended questions were thematically analysed. The data analysis has led to several inferences. Firstly, the results have shown that students' attitudes to peer-feedback are mixed. Though the students are aware of the purpose of peer-assessment and feedback, they are not sure their feedback motivates or allows their peers to improve their works, showing a preference for feedback received from an instructor. Although two clusters with opposite attitudes to peer-feedback can be identified, overall, Russian university students do not fully appreciate and recognise the value of peer-feedback and their own active role in the feedback-giving and feedback-receiving process. As for how Russian students engage with peer-feedback they receive, the majority merely read through feedback without making any corrections or improvements to their work. Secondly, the participants demonstrated a strong preference for giving peer-feedback online, as the online environment allows for more time to analyse a peer's paper and to draft a commentary. Other preferences include the presence of a rubric and explication of errors. Thirdly, feedback-giving is a challenge for the students because they feel that they lack the necessary qualifications and competence to do it or they are afraid of offending their peers. The participants often struggle to identify and correct language mistakes and to formulate precise

feedback comments. These challenges and preferences may be influenced by the collectivistic nature of Russian culture and its high power distance indicator. It can be inferred that the feedback literacy of Russian university students is generally low and is in need of purposeful improvement.

**Keywords:** peer-assessment, peer-feedback, feedback, feedback literacy, feedback engagement, attitude to peer-assessment, attitude to peer-feedback

**For citation:** Bogolepova, S.V., Kirsanova, M.A. & Pivovarova, A.A. (2023) As you give, you will receive? Language students' attitudes to peer-assessment and feedback. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*. 487. pp. 118–128. (In Russian). doi: 10.17223/15617793/487/14

## Введение

В последнее время в зарубежной и отечественной научной литературе обсуждаются различные аспекты формирующего оценивания, а также инструменты взаимооценки и обратной связи (ОС) как его неотъемлемые элементы [1–5 и др.]. Активно исследуется понятие грамотности в вопросе ОС (англ. *feedback literacy*), подразумевающее отношение к ней, готовность дать ОС или учесть полученную ОС для корректировки своей деятельности, обладание соответствующими умениями [6, 7]. В контексте стремительной цифровизации высшего образования оценивание и ОС переходят в онлайн-среду, что также привлекает внимание исследователей [8, 9].

В контексте российского высшего образования и, в частности, в отношении университетских языковых дисциплин и цифрового формата их предоставления проблемы взаимооценки и ОС исследованы мало. Данная работа ставит целью выявить:

- отношение студентов-лингвистов к взаимооценке и ОС от преподавателя и сверстников;
- восприятие ОС и опыт студентов в качестве дающих ОС;
- форматы взаимодействия с ОС на письменные работы по иностранному языку (ИЯ);
- предпочтения в формате и среде получения ОС на письменные работы по ИЯ.

На основе полученных данных исследователи делают вывод об отношении студентов к взаимооценке, уровне грамотности в вопросе ОС и их предпочтениях в форматах получения ОС.

## Анализ литературы

В педагогических исследованиях ОС чаще всего рассматривается через призму контроля образовательных результатов и формирующего оценивания [10]. Понятие ОС было введено в науки об образовании Б. Блумом, описавшим преимущества регулярной реакции на учебную деятельность учащихся, являющейся индикатором успешности усвоения ими учебного материала и пробелов, которые необходимо заполнить [11]. А.А. Корнев определяет ОС как информацию, получаемую учащимися в ответ на определенные действия в процессе образования и соотносимую с результатами обучения [4. С. 125]. Важность ОС в контексте формирующего оценивания обуславливается усилением мотивации, подкреплением и конкретизацией информации, полученной на уроках и используе-

мой в ответах обучающихся [12]. ОС способствует интеграции обучения и оценивания, что приводит к улучшению образовательных результатов [13].

Исследователи в области методики обучения иностранным языкам сходятся во мнении, что ОС особенно важна при обучении письму на английском языке [14, 15]. Хотя студенты отдают предпочтение ОС от преподавателя, как более надежному источнику, взаимооценивание также может быть полезно, так как обеспечивает вариативность ОС [16. Р. 2].

Конструктивная ОС актуальна, основана на фактах, специфична, побуждает к действию, язык ОС имеет уважительный тон [17]. Иными словами, чтобы иметь эффект, ОС должна своевременно выявлять сильные стороны и то, что необходимо скорректировать, обозначать варианты улучшения, преподнося информацию в уважительном и мотивирующем ключе.

Учет предложений, данных в ОС, и корректировка своей деятельности или работы в соответствии с ними являются индикаторами взаимодействия с ОС (англ. *feedback engagement*, подробнее см. [18]). Важно, чтобы учащиеся понимали преимущества ОС для обучения и свою ответственность при взаимодействии с ней [19. Р. 230]. Отношение к ОС как к процессу влияет и на ее качество, и на уровень взаимодействия с предоставленной ОС [20. Р. 90].

Взаимооценивание определяется как неотъемлемая часть формирующего оценивания, подразумевающая оценку деятельности сверстников или ее продуктов [21. Р. 4; 22. Р. 280]. В качестве результата оно может иметь выставление отметки или ОС в форме, например, устных или письменных комментариев [23. Р. 482]. При взаимном оценивании преподаватель направляет процесс ОС и опосредованно руководит им. Для того чтобы сделать ОС более надежной и объективной, необходимо предоставить критерии оценивания [24. Р. 9; 25]. Однако студенты подчеркивают, что критерии ограничивают их когнитивную деятельность и сводят ОС к ответам на вопросы [26. Р. 627].

Взаимооценивание имеет несомненные преимущества. Оно позволяет студентам проанализировать процесс выполнения того или иного задания и получить иное представление о том, как оно может быть выполнено. Кроме того, взаимное оценивание и предоставление ОС другим студентам позволяет улучшить способность диагностировать и устранять собственные ошибки [27; 28. Р. 51].

Тем не менее отношение учащихся к взаимооценке и получению ОС от сверстников нельзя назвать однозначно положительным. Учащиеся могут считать, что их

сверстники недостаточно квалифицированы, чтобы оценивать работы и давать качественную ОС [29. Р. 387]. Неуверенность в собственной компетенции и скепсис по отношению к ОС от сверстников, а также предпочтение к получению ОС от преподавателя особенно проявляется в культурах с высоким индикатором дистанции власти [15; 30. Р. 46].

Онлайн-среда позволяет эффективно организовать процессы взаимооценки и ОС [8. Р. 270; 31]. Студенты ценят возможность получать и давать ОС в структурированном пространстве [8. Р. 269]. Цифровая среда создает условия для эффективного взаимодействия с ОС [9, 32].

Исследования отношения учащихся к ОС и взаимооценке в контексте российского образования немногочисленны. Показано, что российские подростки воспринимают обратную связь, с одной стороны, как навязанный извне стимул, подразумевающий реакцию с их стороны («бихевиористское» отношение), с другой – обратная связь воспринимается в русле социального конструктивизма как приглашение к диалогу и способ поддержки [3. С. 207]. С.А. Домышева и Н.В. Копылова [33], исследуя влияние культурных факторов на отношение к обратной связи, получили противоречивые результаты. С одной стороны, студенты, принимавшие участие в исследовании, в большинстве согласились с тем, что им проще давать обратную связь анонимно или незнакомым сверстникам, что могло свидетельствовать как в пользу коллективистской природы социальных отношений, при которых поддержка других членов социальной группы является платой за их лояльность [34], так и нежелания испортить их критикой. С другой стороны, студенты отметили, что не воздерживаются от критических замечаний, если работа, на которую дается обратная связь, того заслуживает. Несмотря на высокий индекс дистанции власти, свойственный российской культуре, т.е. неравное распределение прав и обязанностей между зависимым и вышестоящим в социальной иерархии индивидом [34], студенты воспринимают преподавателя как направляющего, а не как авторитарную фигуру, а обратную связь от него/нее – в конструктивистском ключе, нежели чем в бихевиористском.

В данном исследовании предпринята попытка оценить уровень грамотности в вопросах взаимооценки ОС студентов-лингвистов, будущих специалистов в преподавании иностранных языков и межкультурной коммуникации, обучающихся в Национальном исследовательском университете «Высшая школа экономики». Помимо этого, исследователи проследили влияние культурных факторов на отношение к взаимооценке и ОС, а также выявили предпочтения студентов относительно среды для предоставления и получения ОС.

### Методология исследования

Данные были собраны путем проведения опроса в электронной среде. В опросе приняли участие 137 студентов третьего курса образовательной программы «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» (направление 45.03.02 «Лингвистика») НИУ

ВШЭ. Студенты могли получить дополнительный балл к отметке за письменную работу, что мотивировало их к заполнению опроса.

Опрос базировался на рамке, предложенной Molloy, Boud и Henderson [7]. Вопросы касались:

- отношения студентов к обратной связи от преподавателя и сверстников;
- процесса предоставления обратной связи сверстникам;
- опыта и умений во взаимооценке и обратной связи;
- форматов работы с обратной связью на письменные работы по иностранному языку;
- предпочтений в формате предоставления и получения обратной связи.

Первые вопросы на множественный выбор (B1, B2) касались опыта студентов в предоставлении обратной связи и их понимания понятия конструктивной обратной связи. Следующая группа вопросов (B3–B13) выявляла отношение респондентов к обратной связи от преподавателей и сверстников. Студент должен был определить свою позицию на шкале Ликерта (от 1 – совершенно не согласен до 5 – полностью согласен). Таким же образом студенты реагировали на вопросы, связанные с восприятием процесса предоставления ОС и опытом в этом вопросе (B14–B19), взаимодействием с ОС и предпочтениями в формате ее получения (B20–B24). Другая группа вопросов с множественным выбором касалась предпочтений в среде получения и предоставления ОС, стратегий взаимодействия с ней, и факторов, определяющих реакцию на получаемую ОС (B25–B28). В финальном открытом вопросе (B29) студентов просили описать трудности, которые они испытывают при предоставлении обратной связи на письменные работы в онлайн-среде.

Дескриптивная статистика использована для анализа и описания данных по закрытым вопросам. Для выявления однородных кластеров в когорте респондентов был применен кластерный анализ. Вербальные данные были проанализированы тематически: после знакомства с данными исследователи сформировали начальные темы и подтемы, после вторичного анализа они были финализированы [35].

### Результаты

Большинство студентов имели опыт само- и взаимооценки (72,3% в обоих случаях), больше половины участников давали сверстникам обратную связь в письменной или устной форме, а также в электронной среде (55,5, 61,3 и 53,3% соответственно).

Для большинства студентов конструктивная обратная связь объясняет, что автору нужно сделать, чтобы улучшить свою работу (88,3%), при этом чуть менее половины студентов (46,7%) считают, что такая обратная связь просто исправляет ошибки. Для более половины ответивших конструктивная обратная связь должна быть уважительной (59,9%) и релевантной (54%). Только для 11,7% студентов конструктивная обратная связь должна иметь позитивный тон, для 7,3% – даваться вовремя.

Особенности восприятия студентами ОС от преподавателей и сверстников отражает табл. 1. Хотя студенты понимают цель заданий на взаимооценивание ( $M = 4$ ) и ценность взаимооценки ( $M = 4$ ), они не уверены в том, что ОС от сверстников дает им возможность улучшить свои работы или мотивирует их к такому улучшению ( $M = 3$ ). При этом студенты полно-

стью согласны с тем, что ОС от преподавателя способствует развитию умений в области письма ( $M = 5$ ), и в большинстве согласны, что это задача преподавателя – указать им на то, как они могут улучшить свою работу ( $M = 4$ ). В то же время студенты редко обращаются как к преподавателям ( $M = 3$ ), так и к сверстникам ( $M = 2$ ) за ОС на свои письменные работы.

Таблица 1

Отношение к обратной связи от преподавателей и сверстников

№ п/п	Утверждение	Средняя	Медиана	Станд. откл.
3	ОС от сверстников позволяет мне улучшить мои работы	3,387	3	1,05
4	ОС от сверстников ценна для меня	3,555	4	1,05
5	ОС от сверстников бесполезна, так как она не способствует улучшению результатов	2,635	3	1,224
6	Я прошу сверстников дать ОС на некоторые аспекты моей работы	2,598	2	1,227
7	ОС от сверстников мотивирует меня улучшить мою работу	3,146	3	1,24
8	Я воспринимаю критическую ОС в штыки	2,584	2	1,116
9	Я чувствую себя комфортно, когда получаю ОС от сверстников	3,693	4	1,054
10	ОС от преподавателей способствует улучшению моих умений письма	4,372	5	0,795
11	Сообщить мне, как я могу улучшить свою работу, – задача преподавателя,	3,97	4	0,866
12	Я прошу преподавателей дать ОС на некоторые аспекты моей работы	3,314	3	1,123
13	Я понимаю цель заданий на взаимооценивание	3,898	4	1,086

В табл. 1 обращают на себя внимание величины стандартных отклонений для некоторых вопросов, которые сигнализируют о разбросе мнений студентов. По результатам анализа ответов студентов удалось выявить следующие тенденции (табл. 2). Студентов можно разделить на два кластера: тех, кто сомневается в ценности ОС от сверстников (Кластер 1), и тех, кто осознает ценность взаимооценки (Кластер 2). Необходимо заметить, что группы по численности отличаются слабо: кластер 1 включает 61 студента, а кластер 2 состоит из 76 студентов. Студенты, входящие в кластер 1, полагают, что ОС в целом бесполезна с точки зрения

улучшения собственных результатов ( $Me = 4$ ). Они указывают, что ОС в целом не влияет на качество их работ ( $Me = 3$ ) и не мотивирует студентов улучшать работы ( $Me = 2$ ). Кроме того, большинство студентов данного кластера чувствуют себя некомфортно, получая ОС от сверстников ( $Me = 3$ ). В отличие от кластера 1, студенты, входящие в кластер 2, видят ценность ОС для улучшения качества своих собственных работ. ( $Me = 4$ ). Кроме того, студенты данного кластера обращаются за ОС к своим сокурсникам ( $Me = 5$ ) и чувствуют себя достаточно комфортно, получая ОС от одногруппников ( $Me = 4$ ).

Таблица 2

Кластерный анализ (кластер 1 –  $n = 61$ , кластер 2 –  $n = 76$ )

Утверждение	Средняя	Медиана (Кластер 1)	Медиана (Кластер 2)
ОС от сверстников позволяет мне улучшить мои работы	3,387	3	4
ОС от сверстников ценна для меня	3,555	3	4
ОС от сверстников бесполезна, так как она не способствует улучшению результатов	2,635	4	2
Я прошу сверстников дать ОС на некоторые аспекты моей работы	2,598	3	5
ОС от сверстников мотивирует меня улучшить мою работу	3,146	2	4
Я чувствую себя комфортно, когда получаю ОС от сверстников	3,693	3	4

Часть опроса, посвященная предоставлению обратной связи (табл. 3), показала, что студенты в целом считают, что они не уверены в своих умениях давать ОС и в ее качестве ( $Me = 3$ ). Студенты также признают, что им не хватает обучения по предоставлению обратной связи ( $Me = 3$ ), сложно оценить качество работ своих сверстников и они не чувствуют себя комфортно

при взаимооценке ( $Me = 3$ ). При этом студенты считают, что предоставление обратной связи сверстникам помогает им развивать свои собственные умения письма ( $Me = 4$ ).

В связанном по тематике вопросе с множественным выбором (B25) студенты выбирали факторы, определяющие их реакцию на обратную связь. Хотя большин-



ство респондентов отметили, что не воспринимают критику в штыки (В8), их реакция на обратную связь в первую очередь зависит от ее тона (70,1%) и совпадения

ОС с ожиданиями получателя (51,1%). Играть роль также отношения с человеком, дающим обратную связь (29,2%).

Таблица 3

## Восприятие и опыт предоставления обратной связи

№ п/п	Утверждение	Среднее	Медиана	Станд. откл.
14	Моя ОС сверстникам помогает им улучшить умения письма	3,328	3	0,916
15	Меня обучили давать конструктивную обратную связь	3,38	3	1,255
16	Предоставление обратной связи моим сверстникам позволяет мне улучшить мои собственные работы	3,496	4	1,201
17	Когда меня просят дать ОС, мне сложно оценить качество работы моих сверстников	3,219	3	1,083
18	Я уверен, когда даю обратную связь	3,306	3	1,48
19	Я чувствую себя комфортно, когда даю ОС своим сверстникам	3,24	3	1,185

Величины стандартных отклонений опять же сигнализируют о разбросе мнений по некоторым вопросам. Кластерный анализ показывает наличие двух групп отвечающих. Представители первой ( $n = 76$ ) в основном согласны с тем, что ОС с их стороны способствует улучшению письменных работ сверстников, они обучены в предоставлении ОС, уверены и чувствуют себя комфортно, когда делают это (все  $M = 4$ ). Респонденты из второй группы ( $n = 61$ ) не чувствуют полной уверенности и комфорта при предоставлении обратной связи сверстникам ( $M = 3$ ).

Группа вопросов, касающихся взаимодействия с обратной связью на письменные работы (табл. 4), выявила, что студенты осознают свою ответственность за внесение полученных в ОС корректировок ( $M = 4$ ), однако чаще просто прочитывают комментарии ( $M = 4$ ), чем переписывают работы на их основе ( $M = 3$ ). Ответ

на вопрос с множественным выбором (В26) также отражает слабый уровень взаимодействия студентов с ОС. Есть студенты, которые выписывают исправленные фразы, чтобы запомнить их (21,9%), или просматривают письменную обратную связь на предыдущие работы при выполнении подобных (60%), однако треть респондентов не используют никаких стратегий работы с обратной связью.

Студенты высказывают явные предпочтения к получению эксплицитной обратной связи ( $M = 5$ ), основанной на критериях оценивания письменных работ ( $M = 4$ ). Согласно ответам на В27, абсолютное большинство студентов предпочитает давать обратную связь в электронном формате (81%), всего 10,9% респондентов делают это на бумаге и всего 2,2% ответивших выбирают устный формат предоставления обратной связи.

Таблица 4

## Взаимодействие с ОС и предпочтения в формате ее получения

№ п/п	Утверждение	Среднее	Медиана	Станд. откл.
20	Работать с полученной ОС – моя обязанность	4,044	4	1,077
21	Я предпочитаю ОС на основе критериев оценки	3,905	4	1,028
22	Я предпочитаю ОС, явно выделяющую и корректирующую мои ошибки	4,358	5	0,82
23	Я читаю ОС на письменные работы	4,226	4	0,883
24	Я переписываю работы с учетом ОС	3,27	3	1,234

Вопросы со статистически значимыми корреляциями ответов демонстрирует табл. 5. Из табл. 5 можно сделать вывод, что уверенность в своих силах,

осознание ценности обратной связи и ощущение комфорта при ее предоставлении могут быть связаны друг с другом.

Таблица 5

## Вопросы со статистически значимыми корреляциями ответов

Утверждение	Утверждение	Коэф. коррел.
Моя ОС сверстникам помогает им улучшить умения письма	ОС от сверстников позволяет мне улучшить мои работы	0,61
Моя ОС сверстникам помогает им улучшить умения письма	ОС от сверстников ценна для меня	0,65
ОС от сверстников ценна для меня	ОС от сверстников позволяет мне улучшить мои работы	0,71
Я чувствую себя уверенным, когда даю ОС своим сверстникам	Я чувствую себя комфортно, когда получаю ОС от сверстников	0,78
Я чувствую себя комфортно, когда получаю ОС от сверстников	Я чувствую себя комфортно, когда даю ОС своим сверстникам	0,61

В еще одном вопросе (B28) студенты выбирали чувство, которое они испытывают при предоставлении и получении ОС в цифровой среде, а также комментировали свой выбор (табл. 6). Треть респондентов (33,6%) активно вовлечены в предоставление обратной связи и хотят помочь сверстникам улучшить свою работу, в комментариях подчеркивая долговечность комментариев, наличие времени на тщательный анализ работы сверстника и формулировку предложений. Однако ОС в онлайн-формате вызывает у респондентов не только позитивные реакции. Более трети ответивших (38,7%) чувствуют нервозность и неуверенность в

своей компетенции, объясняя свои чувства неуверенностью в правильности корректировок, недостаточной компетенцией по сравнению с преподавательской, ненадежностью техники, невозможностью обсудить работу и аргументировать предложенные исправления. Риски возможной мискоммуникации и недопонимания отмечают и студенты, выбравшие вариант «не уверен в результате» (12,4%). 11,7% респондентов признаются, что не вовлечены во взаимную оценку и не заинтересованы во взаимной обратной связи из-за неуверенности в своих умениях и в том, что реципиенты будут работать с предоставленной обратной связью.

Таблица 6

Тематический анализ открытых ответов (чувства при предоставлении ОС на письменные работы в цифровой среде и причины их возникновения)

Когда мне приходится давать ОС на работы сверстников в онлайн-среде, я...	%	n	Темы	Примеры
Нервничая и не уверен в своих умениях	38,7	50	Отсутствие опыта и специальных знаний	Боюсь, что моя оценка будет бесполезной, так как я не эксперт и только учусь, поэтому не имею права оценивать других. Речь идет только об уровне языка: иногда у моего сверстника язык лучше, чем у меня, поэтому поправить его или ее мне сложно
			Обнаружение ошибок	Я боюсь либо быть слишком критичным, либо вообще не заметить ошибок. Я также перепроверяю все, потому что я боюсь исправить то, что было на самом деле правильным
			Слишком сильный акцент на критику	Я боюсь быть слишком резким и субъективным. Если в работе появится излишняя критика, это может обидеть друга
Полностью вовлечен в процесс и готов дать конструктивную обратную связь	33,6	44	Помощь сверстникам	Я чувствую, что могу по-настоящему помочь кому-то в их работе, и мне приятно, когда люди благодарны за мой вклад. Я хочу, чтобы моя обратная связь помогла коллеге улучшить работу, поэтому я отношусь к ней серьезно и полностью вовлечена
			Преимущество формата	Иногда кажется, что проще оставить отзыв онлайн, так как такой формат позволяет сосредоточиться только на самой работе, исключая такие препятствия, как особенности почерка. Я чувствую себя более сосредоточенным на задаче, так как меня никто не отвлекает, и я могу перечитывать работу несколько раз, чтобы исправить ошибки
			Развитие собственных умений	Давая обратную связь о работе своих сокурсников, я имею возможность получить дополнительный опыт, который пригодится мне в будущем
Не уверен в результате	12,4	16	Ненадежность системы	Раньше у меня были проблемы с эссе в онлайн-формате (как с загрузкой, так и с отзывами), поэтому я обычно беспокоюсь о качестве используемых платформ и о том, как это может повлиять на наши оценки
			Дистанция	Обратная связь в онлайн-формате обычно кажется отдаленной, вы не уверены, что автор получает или видит ее вовремя. Я чувствую себя более уверенным в том, что буду понят, когда обратная связь предоставляется в офлайн-режиме и обсуждается
Не заинтересован и не включен в процесс	11,7	16	Отсутствие авторитета	Я думаю, что в целом студенты, которые учатся в вузе, желают получить обратную связь от компетентного преподавателя, а не от своих сверстников, так как каждый хочет максимально продуктивно использовать свое учебное время, а не тратить его на часто неточные и предвзятые комментарии со стороны одногруппников
			Бесполезность обратной связи	Не думаю, что моя обратная связь будет принята во внимание. Обычно ее никто не слушает / не читает, как и я
			Отсутствие необходимых знаний	Иногда я не уверен, является ли мой отзыв беспристрастным или объективным. Я не думаю, что достаточно образован, чтобы оценивать работу других студентов

В финальном открытом вопросе (B29) студенты перечислили вызовы, с которыми они сталкиваются при предоставлении сверстниками обратной связи на письменные работы в формате онлайн. Эти ответы были проанализированы тематически (табл. 7). Опять же, студенты испытывают трудности при обнаружении

ошибок или отмечают склонность замечать только их. Как и в предыдущем вопросе, респонденты озвучивают неуверенность в своей компетентности и умении использовать критерии оценки. Студенты боятся обидеть сверстников и испытывают трудности при формулировке комментариев и выборе тона.

Таблица 7

Тематический анализ открытых ответов (трудности при предоставлении обратной связи)

Тема	Подтемы	Примеры
Ошибки (22 ответа)	Трудность в обнаружении	Мне сложно обнаружить грамматические и лексические ошибки. Боюсь, что ошибки, которые я замечаю, – вовсе не ошибки
	Фиксация на ошибках	Я имею склонность концентрироваться на грамматике и словах, полностью упуская идеи. Самый большой вызов для меня – не исправлять каждую ошибку
	Понимание того, что нужно исправлять	Могут быть разные подходы к выполнению задания, и мне нужно объяснение, почему сверстник написал что-то определенным образом
Комментарии (11 ответов)	Выбор тона	Я всегда задумываюсь о том, достаточно ли конструктивна моя обратная связь, нейтральна ли она по отношению к автору работы. Бывает сложно сформулировать рекомендации автору работы, чтобы не демотивировать, не обидеть его/ее.
	Формулировка комментария	Иногда сложно сформулировать обратную связь, потому что нельзя просто сказать «это хорошо или не очень хорошо», необходимо объяснить почти все детали
Компетентность (19 ответов)	Неуверенность в своей компетентности	Я не преподаватель, и люди, которым я даю обратную связь, владеют английским на том же уровне, что и я, поэтому я не уверена, что мой фидбэк приведет к значительному улучшению их работ
	Применение критериев	Для меня наибольшими трудностями являются корректное применение критериев, уверенность в своих действиях и знания в данной области. Сложно развести персональный стиль письма и предложенные критерии
Чувства (21 ответ)	Боязнь задеть чувства другого	Мне неудобно сильно критиковать человека, особенно если в работе много ошибок. Отношения с человеком, которого я оцениваю. Я боюсь обидеть его/ее своим фидбэком
Интерес (4 ответа)	Отсутствие интереса	Я нахожу это скучным и энергозатратным. Мне не нравится читать работы, которые мне не интересны
Время (2 ответа)	Временные затраты	Обычно требуется время для того, чтобы персонализировать обратную связь, решить, как ты будешь подсвечивать слабые стороны работы и хвалить автора

### Обсуждение

Результаты данного исследования позволяют сделать вывод, что студенты не в полной мере понимают ценность, значимость и собственную роль в ОС и самооценивании, несмотря на то, что относятся к ним в среднем положительно. Они не всегда знают, как применить информацию, полученную в ОС. Кроме того, студенты считают, что им не хватает знаний и умений, чтобы предоставлять качественную обратную связь, также они опасаются обидеть получателя ОС. При этом наблюдается достаточно четкое деление студентов на две группы, одна из которых осознает необходимость и пользу ОС, а другая считает ее достаточно бесполезной.

Участники исследования обозначили опасения по поводу самооценки и ОС от сверстников, свойственные представителям коллективистских культур с большой дистанцией власти [36, 37]. Они предпочитают получать ОС от преподавателя, так как считают сверстников недостаточно компетентными в вопросах оценивания. Студенты боятся обидеть сверстника при предоставлении ОС и признаются, что их реакция на ОС зависит в первую очередь от тона ОС и того, совпадает ли она с ожиданиями получателя. Отмечено,

что представителям коллективистских и высококонтекстных культур сложнее выбрать тон и сформулировать четкие комментарии в ОС [38]. В данном исследовании респонденты также отмечали трудности с выбором тона и формулировкой комментариев.

Выявленные трудности, которые респонденты испытывают при предоставлении обратной связи сверстникам, а именно определение и исправление ошибок, недостаточные умения и опыт, в том числе в работе с критериями оценивания и формулировкой комментариев, возможность обидеть сверстника, были задокументированы и в других контекстах (см.: [39]). Обращает на себя внимание некоторая фиксация респондентов на ошибках, особенно языковых, что, возможно, является отголоском чрезмерного акцента на грамотности, до сих пор присутствующего в языковом образовании в России. Неуверенность и недоверие студентов могут быть, хотя бы частично, сняты вовлеченностью преподавателя в процесс самооценки в формате инструкций и консультаций [40]. Регулярное использование самооценки позволяет сформировать доверие студентов к ней [41].

Несмотря на опасения и трудности, студенты осознают потенциал и пользу ОС для развития умений письма. При этом студенты отмечают, что развитию

навыков способствует не только получение ОС от сверстников, но и предоставление ОС, что подтверждается и другими исследованиями (например, [42]). Некоторые респонденты движимы внутренним желанием помочь сверстникам. Нельзя сказать, что мнения студентов относительно взаимооценки и ОС единообразны. Обучающиеся, находящиеся в одном социокультурном контексте, существуют под влиянием разнообразных факторов, таких как индивидуальные цели и мотивы, опыт получения и предоставления обратной связи, личностные характеристики [27. С. 25].

Участники опроса предпочитают давать однокурсникам обратную связь в онлайн-формате, так как это позволяет им тщательнее проанализировать работу и сформулировать комментарии. Эти плюсы отмечают студенты и в других контекстах [31. Р. 2; 40. Р. 71]. При этом студенты осознают ограничения системы, такие как невозможность обсудить причины выбора того или иного языкового средства, неуверенность в том, что ОС будет верно интерпретирована или дойдет до реципиента. Решением проблемы может быть организация взаимооценки и ОС в диалогическом конструктивистском ключе [9. Р. 328], что позволяют делать многие современные цифровые платформы. Как и в других контекстах, студенты-лингвисты предпочитают ОС на письменные работы, основанную на критериях оценивания [20. Р. 93], выявляющую ошибки и эксплицирующую действия для улучшения работы [43. Р. 9].

Приходится констатировать, что, несмотря на опыт получения и предоставления ОС, грамотность студентов, принимавших участие в исследовании, в отношении ОС невысока. Отсутствие грамотности в вопросе ОС препятствует эффективному взаимодействию с ней [44; 45. Р. 1058]. Взаимодействие респондентов с получаемой ОС на письменные работы можно назвать поверхностным: студенты преимущественно только прочитывают ее. Для решения этой проблемы взаимооценка и ОС должны стать неотъемлемой частью университетских занятий. Умения взаимооценки и грамотность в вопросе ОС требуют регулярного целенаправленного развития [46].

### Выводы

В данной статье были проанализированы отношения студентов-лингвистов к взаимооценке и ОС от преподавателя и сверстников, их опыт в качестве дающих ОС, форматы взаимодействия с ОС на письменные работы. Отношение студентов к ОС от сверстников можно назвать неоднородным. Студенты понимают ценность взаимооценки и ОС от сверстников, но предпочитают ОС от преподавателя. Студенты не уверены, что при существующих умениях и уровне языка они

способны давать полезную ОС сверстникам. Что касается взаимодействия с обратной связью, оно преимущественно состоит из просмотра полученных комментариев. Выявлено, что студенты предпочитают получать ОС в онлайн-среде, при этом осознавая ее ограничения.

Преподаватели иностранных языков, как нам видится, могут предпринять некоторые шаги для предвосхищения и решения выявленных проблем. Постепенное внедрение элементов взаимооценки и ОС в университетские курсы иностранного языка позволит студентам приобрести соответствующие умения и уверенность в своих действиях. Начать можно с использования взаимооценки по предоставленным преподавателем критериям, что даст студентам опору и основу для комментариев. Задачей преподавателя будет продемонстрировать, каким образом происходит оценка по критериям и на какие аспекты обращается внимание. Для того чтобы поощрить студентов к работе с ОС, преподаватель может включить требования к качеству взаимодействия с ОС в финальную оценку за работу.

Стоит учитывать предпочтение студентов к получению ОС в онлайн-среде. Для преодоления отмеченных студентами недостатков возможно использование функций комментариев и обсуждений при взаимооценивании и ОС на цифровых платформах для совместной работы (например, GoogleDocs, Miro). Глубина и содержательность ОС и конструктивного диалога, построенного вокруг нее, могут быть объектом оценивания со стороны преподавателя по соответствующим критериям.

Как же это осуществить, если даже преподаватели испытывают трудности при предоставлении ОС и формулировке комментариев [47. Р. 1246]? Будущие преподаватели также должны осваивать техники взаимооценивания и ОС, что особенно важно в контексте подготовки преподавателей иностранных языков [48]. Практика взаимооценивания и ОС позволит не только развить соответствующие умения, но и сформировать позитивное отношение к процессу. И не стоит забывать, что преподаватели во многом учат студентов своим примером, в том числе и в вопросе предоставления ОС и работы с ней [49].

Дальнейшие исследования могут быть направлены на экспериментальное изучение практик и стратегий взаимооценивания и студенческой обратной связи в цифровой среде, а также на исследование эффективности предложенных решений. Расширение выборки и включение в нее студентов других вузов поможет понять, возможно ли распространить сделанные выводы на другие когорты российских студентов.

### Список источников

1. Wanner T., Palmer E. Formative self-and peer assessment for improved student learning: the crucial factors of design, teacher participation and feedback // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2018. № 43. Р. 1–16. doi: 10.1080/02602938.2018.1427698
2. Winstone N., Boud D., Dawson P., Heron M. From feedback-as-information to feedback-as-process: a linguistic analysis of the feedback literature // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2022. Vol. 47, № 2. Р. 213–230. doi: 10.1080/02602938.2021.1902467
3. 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
4. Корнев А.А. Обратная связь в обучении и педагогическом общении // *Rhema (Рема)*. 2018. № 2. С. 112–127.

5. Пинская М.А. Формирующее оценивание и качество образования // Народное образование. 2010. № 1. С. 179–185. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formiruyushee-otsenivanie-i-kachestvo-obrazovaniya> (дата обращения: 09.08.2022).
6. Carless D. From teacher transmission of information to student feedback literacy: Activating the learner role in feedback processes // *Active Learning in Higher Education*. 2022. Vol. 23, № 2. P. 143–153. doi: 10.1177/1469787420945845
7. Molloy E., Boud D., Henderson M. Developing a learning-centred framework for feedback literacy // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2020. Vol. 45, № 4. P. 527–540. doi: 10.1080/02602938.2019.1667955
8. Donia M., Mach M., O'Neill T., Brutus S. Student Satisfaction with Use of an Online Peer Feedback System // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2022. Vol. 47, № 2. P. 269–283. doi: 10.1080/02602938.2021.1912286
9. Wood J. Making peer feedback work: the contribution of technology-mediated dialogic peer feedback to feedback uptake and literacy // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2022. Vol. 47, № 3. P. 327–346. doi: 10.1080/02602938.2021.1914544
10. Lipnevich A.A., Panadero E. A Review of Feedback Models and Theories: Descriptions, Definitions, and Conclusions // *Frontiers in Education*. 2021. № 6. doi: 10.3389/educ.2021.720195
11. Bloom B.S. *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York, N. Y. : McGraw-Hill, 1971. 923 p.
12. Kulhavy R.W., Wager W. Feedback in programmed instruction: Historical context and implications for practice // Dempsey J.V., G.C. Sales (Eds.), *Interactive instruction and feedback*. Englewood Cliffs, N. J. : Educational Technology Publications, 1993. P. 3–20.
13. Johnson G.M. Self-regulation of learning and preference for written versus audio-recorded feedback by distance education students / G.M. Johnson, A. Cooke // *Distance Education*. 2016. № 37. P. 107–120.
14. Niu R., Zhang R. A case study of focus, strategy and efficacy of an L2 writing teacher's written feedback // *Journal of PLA University of Foreign Languages*. 2018. Vol. 41, № 3. P. 91–99.
15. Wu W., Huang J., Han C., Zhang J. Evaluating peer feedback as a reliable and valid complementary aid to teacher feedback in EFL writing classrooms: A feedback giver perspective // *Studies in Educational Evaluation*. 2022. Vol. 73, № 101140. doi: 10.1016/j.stueduc.2022.101140
16. Yao Y., Guo N. S., Li C., McCampbell D. How university EFL writers' beliefs in writing ability impact their perceptions of peer assessment: Perspectives from implicit theories of intelligence // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2020. P. 1–17. doi: 10.1080/02602938.2020.1750559
17. Ovando M.N. Constructive Feedback: A Key to Successful Teaching and Learning // *International Journal of Educational Management*. 1994. Vol. 8, № 6. P. 19–22. doi: 10.1108/09513549410069185
18. Price M., Handley K., Millar J. Beyond 'DOing time': Investigating the concept of student engagement with feedback // *Oxford Review of Education*. 2011. Vol. 37. P. 543–560. doi: 10.1080/03054985.2011.604951
19. Henderson M., Ryan T., Boud D., Dawson P., Phillips M., Molloy E., Mahoney P. The usefulness of feedback // *Active Learning in Higher Education*. 2019. Vol. 22, № 3. P. 229–243. doi: 10.1177/1469787419872393
20. Wang W. Students' perceptions of rubric-referenced peer feedback on EFL writing: A longitudinal inquiry // *Assessing Writing*. 2014. Vol. 19. P. 80–96. doi: 10.1016/j.asw.2013.11.008
21. Black P., William D. Developing the Theory of Formative Assessment // *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 2009. Vol. 21. P. 5–31. doi: 10.1007/s11092-008-9068-5
22. Liu N., Carless D. Peer feedback: The learning element of peer assessment // *Teaching in Higher Education*. 2006. Vol. 11. P. 279–290. doi: 10.1080/13562510600680582
23. Double K.S., McGrane J.A., Hopfenbeck T.N. The Impact of Peer Assessment on Academic Performance: A Meta-analysis of Control Group Studies // *Educational Psychology Review*. 2020. Vol. 32. P. 481–509. doi: 10.1007/s10648-019-09510-3
24. Chang C.Y.H. Teacher modelling on EFL reviewers' audience-aware feedback and affectivity in L2 peer review // *Assessing Writing*. 2015. Vol. 25. P. 2–21. doi: 10.1016/j.asw.2015.04.001
25. Zheng L., Cui P., Li X., Huang R. Synchronous discussion between assessors and assesseees in web-based peer assessment: Impact on writing performance, feedback quality, meta-cognitive awareness and self-efficacy // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2018. Vol. 43, № 3. P. 500–514. doi: 10.1080/02602938.2017.1370533
26. Zhan Y. What matters in design? Cultivating undergraduates' critical thinking through online peer assessment in a Confucian heritage context // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2021. Vol. 46, № 4. P. 615–630. doi: 10.1080/02602938.2020.1804826
27. Yu Sh., Hu G. Understanding university students' peer feedback practices in EFL writing: Insights from a case study // *Assessing Writing*. 2017. Vol. 33. P. 25–35. doi: 10.1016/j.asw.2017.03.004
28. Yu S. Learning from giving peer feedback on postgraduate theses: Voices from Master's students in the Macau EFL context // *Assessing Writing*. 2019. Vol. 40. P. 42–52.
29. Kaufman J.H., Schunn C.D. Students' perceptions about peer assessment for writing: their origin and impact on revision work // *Instructional Science*. 2011. Vol. 39. P. 387–406. doi: 10.1007/s11251-010-9133-6
30. Hu G. *Culture and Peer Feedback // Feedback in Second Language Writing*. Cambridge University Press, 2019. P. 45–63. doi: 10.1017/9781108635547.005
31. Ene E., Upton T. Synchronous and Asynchronous Teacher Electronic Feedback and Learner Uptake in ESL Composition // *Journal of Second Language Writing*. 2018. Vol. 41. P. 1–13. doi: 10.1016/j.jslw.2018.05.005
32. Parkin H., Hepplestone S., Holden G., Irwin B., Thorpe L. A role for technology in enhancing students' engagement with feedback // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2012. Vol. 37, № 8. P. 963–973. doi: 10.1080/02602938.2011.592934
33. Domysheva S.A., Kopylova N.V. Peer review in EFL writing classrooms at Russian universities: cultural factors // *Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология*. 2019. Т. 25, № 3. С. 139–147. doi: 10.18287/2542-0445-2019-25-2-139-147
34. Russia // *Hofstede Insights*. URL: <https://www.hofstede-insights.com/country/russia/> (дата обращения: 12.08.2022).
35. Maguire M., Delahunt B. DOing a Thematic Analysis: A Practical, Step-by-Step Guide for Learning and Teaching Scholars // *All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 2017. Vol. 9, № 3351.
36. Kim S., Chang Ch.-H. Japanese L2 learners' translanguaging practice in written peer feedback // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2022. Vol. 25, № 4. P. 1363–1376. doi: 10.1080/13670050.2020.1760201
37. Kurniawati H.N. Students' perceptions and challenges on peer feedback of EFL university students' writing // *Research on English Language Teaching in Indonesia*. 2021. Vol. 9, № 2. P. 179–185.
38. Van Rompay-Bartels I., Geessink J. Exploring peer feedback on behaviour in the international classroom: a case study on students' experiences and perceptions // *Journal of International Education in Business*. 2023. Vol. 16, № 1. P. 1–17. doi: 10.1108/JIEB-07-2020-0063
39. Goldstein L. Feedback and revision in second language writing: Contextual, teacher, and student variables // Hyland K., Hyland F. (Eds.), *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues*. 1st ed. Cambridge, England : Cambridge University Press, 2012. P. 185–205. doi: 10.1017/CBO9781139524742.012
40. Astrid A., Rukmini D., Fitriati S. W., Syafryadin. Experiencing the Peer Feedback Activities with Teacher's Intervention through Face-to-Face and Asynchronous Online Interaction: The Impact on Students' Writing Development and Perceptions // *Journal of Language and Education*. 2021. Vol. 7, № 2. P. 64–77. doi: 10.17323/jle.2021.10585
41. Joh J., Plakans L. Peer assessment in EFL teacher preparation: A longitudinal study of student perception // *Language Teaching Research*. 2021. doi: 10.1177/13621688211060776

42. Topping K. Self and peer assessment in school and university: Reliability, validity and utility // Segers M., Dochy F., Cascaller E. (Eds.). *The Netherlands Optimising new modes of assessment: In search of qualities and standards*. Kluwer Academic Publishers, 2003. P. 55–87.
43. Zhang T., Chen X., Hu J., Ketwan P. EFL Students' Preferences for Written Corrective Feedback: Do Error Types, Language Proficiency, and Foreign Language Enjoyment Matter? // *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12, № 660564. doi: 10.3389/fpsyg.2021.660564
44. Lam R. Teacher assessment literacy: Surveying knowledge, conceptions and practices of classroom-based writing assessment in Hong Kong. *System* // 2019. Vol. 81. P. 78–89. doi: 10.1016/j.system.2019.01.006
45. Lee I. The development of feedback literacy for writing teachers // *TESOL Quarterly*. 2021. Vol. 55, № 3. P. 1048–1059. doi: 10.1002/tesq.3012
46. Mercader C., Ion G., Díaz-Vicario A. Factors influencing students' peer feedback uptake: instructional design matters // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2020. Vol. 45, № 8. P. 1169–1180. doi: 10.1080/02602938.2020.172628
47. Henderson M., Ryan T., Phillips M. The challenges of feedback in higher education // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2019. Vol. 44, № 8. P. 1237–1252. doi: 10.1080/02602938.2019.1599815
48. Ершова Т.А. Педагогические условия развития профессионально-коммуникативных умений письменной обратной связи у будущих учителей и преподавателей иностранных языков // *Вестник Томского государственного университета*. 2020. № 189. С. 48–57. URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-razvitiya-professionalno-kommunikativnyh-umeniy-pismennoy-obratnoy-svyazi-u-buduschih-uchiteley-i-\(data-obrasheniya:12.08.2022\)](https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-razvitiya-professionalno-kommunikativnyh-umeniy-pismennoy-obratnoy-svyazi-u-buduschih-uchiteley-i-(data-obrasheniya:12.08.2022)).
49. Han Y., Xu Y. The development of student feedback literacy: the influences of teacher feedback on peer feedback // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2020. Vol. 45, № 5. P. 680–696. doi: 10.1080/02602938.2019.1689545

## References

1. Wanner, T. & Palmer, E. (2018) Formative self-and peer assessment for improved student learning: the crucial factors of design, teacher participation and feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 43. pp. 1–16. doi: 10.1080/02602938.2018.1427698
2. Winstone, N. et al. (2022) From feedback-as-information to feedback-as-process: a linguistic analysis of the feedback literature. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 47 (2). pp. 213–230. doi: 10.1080/02602938.2021.1902467
3. Azbel', A.A., Pyushin, L.S. & Morozova, P.A. (2021) Perceptions of Feedback Among Russian Adolescents. *Voprosy obrazovaniya*. 1. pp. 195–212. (In Russian). doi: 10.17323/1814-9545-2021-1-195-212
4. Korenev, A.A. (2018) Obratnaya svyaz' v obuchenii i pedagogicheskom obshchenii [Feedback in learning and pedagogical communication]. *Rhema (Rema)*. 2. pp. 112–127.
5. Pinskaya, M.A. (2010) Formiruyushchee otsenivanie i kachestvo obrazovaniya [Formative evaluation and quality of education]. *Narodnoe obrazovanie*. 1. pp. 179–185.
6. Carless, D. (2022) From teacher transmission of information to student feedback literacy: Activating the learner role in feedback processes. *Active Learning in Higher Education*. 23 (2). pp. 143–153. doi: 10.1177/1469787420945845
7. Molloy, E., Boud, D. & Henderson, M. (2020) Developing a learning-centred framework for feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 45 (4. pp. 527–540. doi: 10.1080/02602938.2019.1667955
8. Donia, M. et al. (2022) Student Satisfaction with Use of an Online Peer Feedback System. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 47 (2). pp. 269–283. doi: 10.1080/02602938.2021.1912286
9. Wood, J. (2022) Making peer feedback work: the contribution of technology-mediated dialogic peer feedback to feedback uptake and literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 47 (3). pp. 327–346. doi: 10.1080/02602938.2021.1914544
10. Lipnevich, A.A. & Panadero, E. (2021) A Review of Feedback Models and Theories: Descriptions, Definitions, and Conclusions. *Frontiers in Education*. 6. doi: 10.3389/educ.2021.720195
11. Bloom, B.S. (1971) *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York, N. Y.: McGraw-Hill.
12. Kulhavy, R.W. & Wager, W. (1993) Feedback in programmed instruction: Historical context and implications for practice. In: Dempsey, J.V. & Sales, G.C. (eds) *Interactive instruction and feedback*. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications. pp. 3–20.
13. Johnson, G.M. (2016) Self-regulation of learning and preference for written versus audio-recorded feedback by distance education students. *Distance Education*. 37. pp. 107–120.
14. Niu, R. & Zhang, R. (2018) A case study of focus, strategy and efficacy of an L2 writing teacher's written feedback. *Journal of PLA University of Foreign Languages*. 41 (3). pp. 91–99.
15. Wu, W. et al. (2022) Evaluating peer feedback as a reliable and valid complementary aid to teacher feedback in EFL writing classrooms: A feedback giver perspective. *Studies in Educational Evaluation*. 73 (101140). doi: 10.1016/j.stueduc.2022.101140
16. Yao, Y. et al. (2020) How university EFL writers' beliefs in writing ability impact their perceptions of peer assessment: Perspectives from implicit theories of intelligence. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 46 (1). pp. 1–17. doi: 10.1080/02602938.2020.1750559
17. Ovando, M.N. (1994) Constructive Feedback: A Key to Successful Teaching and Learning. *International Journal of Educational Management*. 8 (6). pp. 19–22. doi: 10.1108/09513549410069185
18. Price, M., Handley, K. & Millar, J. (2011) Beyond 'DOing time': Investigating the concept of student engagement with feedback. *Oxford Review of Education*. 37. pp. 543–560. doi: 10.1080/03054985.2011.604951
19. Henderson, M. et al. (2019) The usefulness of feedback. *Active Learning in Higher Education*. 22 (3). pp. 229–243. doi: 10.1177/1469787419872393
20. Wang, W. (2014) Students' perceptions of rubric-referenced peer feedback on EFL writing: A longitudinal inquiry. *Assessing Writing*. 19. pp. 80–96. doi: 10.1016/j.asw.2013.11.008
21. Black, P. & William, D. (2009) Developing the Theory of Formative Assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 21. pp. 5–31. doi: 10.1007/s11092-008-9068-5
22. Liu, N. & Carless, D. (2006) Peer feedback: The learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11. pp. 279–290. doi: 10.1080/13562510600680582
23. Double, K.S., McGrane, J.A. & Hopfenbeck, T.N. (2020) The Impact of Peer Assessment on Academic Performance: A Meta-analysis of Control Group Studies. *Educational Psychology Review*. 32. pp. 481–509. doi: 10.1007/s10648-019-09510-3
24. Chang, C.Y.H. (2015) Teacher modelling on EFL reviewers' audience-aware feedback and affectivity in L2 peer review. *Assessing Writing*. 25. pp. 2–21. doi: 10.1016/j.asw.2015.04.001
25. Zheng, L. et al. (2018) Synchronous discussion between assessors and assesseees in web-based peer assessment: Impact on writing performance, feedback quality, meta-cognitive awareness and self-efficacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 43 (3). pp. 500–514. doi: 10.1080/02602938.2017.1370533
26. Zhan, Y. (2021) What matters in design? Cultivating undergraduates' critical thinking through online peer assessment in a Confucian heritage context. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 46 (4). pp. 615–630. doi: 10.1080/02602938.2020.1804826
27. Yu Sh. & Hu G. (2017) Understanding university students' peer feedback practices in EFL writing: Insights from a case study. *Assessing Writing*. 33. pp. 25–35. doi: 10.1016/j.asw.2017.03.004
28. Yu, S. (2019) Learning from giving peer feedback on postgraduate theses: Voices from Master's students in the Macau EFL context. *Assessing Writing*. 40. pp. 42–52.



29. Kaufman, J.H. & Schunn, C.D. (2011) Students' perceptions about peer assessment for writing: their origin and impact on revision work. *Instructional Science*. 39. pp. 387–406. doi: 10.1007/s11251-010-9133-6
30. Hu, G. (2019) Culture and Peer Feedback. In: *Feedback in Second Language Writing*. Cambridge University Press. pp. 45–63. doi: 10.1017/9781108635547.005
31. Ene, E. & Upton, T. (2018) Synchronous and Asynchronous Teacher Electronic Feedback and Learner Uptake in ESL Composition. *Journal of Second Language Writing*. 41. pp. 1–13. doi: 10.1016/j.jslw.2018.05.005
32. Parkin, H. et al. (2012) A role for technology in enhancing students' engagement with feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 37 (8). pp. 963–973. doi: 10.1080/02602938.2011.592934
33. Domysheva, S.A. & Kopylova, N.V. (2019) Peer review in EFL writing classrooms at Russian universities: cultural factors. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriya, pedagogika, filologiya*. 25 (3). pp. 139–147. doi: 10.18287/2542-0445-2019-25-2-139-147
34. Hofstede Insights. (2022) *Russia*. [Online] Available from: <https://www.hofstede-insights.com/country/russia/> (Accessed: 12.08.2022).
35. Maguire, M. & Delahunt, B. (2017) DOIng a Thematic Analysis: A Practical, Step-by-Step Guide for Learning and Teaching Scholars. *All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. 9 (3351).
36. Kim, S. & Chang, Ch.-H. (2022) Japanese L2 learners' translanguaging practice in written peer feedback. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 25 (4). pp. 1363–1376. doi:10.1080/13670050.2020.1760201
37. Kurniawati, H.N. (2021) Students' perceptions and challenges on peer feedback of EFL university students' writing. *Research on English Language Teaching in Indonesia*. 9 (2). pp. 179–185.
38. Van Rompay-Bartels, I. & Geessink, J. (2023) Exploring peer feedback on behaviour in the international classroom: a case study on students' experiences and perceptions. *Journal of International Education in Business*. 16 (1). pp. 1–17. doi: 10.1108/JIEB-07-2020-0063.
39. Goldstein, L. (2012) Feedback and revision in second language writing: Contextual, teacher, and student variables. In: Hyland, K. & Hyland, F. (eds) *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues*. 1st ed. Cambridge, England: Cambridge University Press. pp. 185–205. doi: 10.1017/CBO9781139524742.012
40. Astrid, A., Rukmini, D. & Fitriati, S.W. (2021) Syafriyadin. Experiencing the Peer Feedback Activities with Teacher's Intervention through Face-to-Face and Asynchronous Online Interaction: The Impact on Students' Writing Development and Perceptions. *Journal of Language and Education*. 7 (2). pp. 64–77. doi: 10.17323/jle.2021.10585
41. Joh, J. & Plakans, L. (2021) Peer assessment in EFL teacher preparation: A longitudinal study of student perception. *Language Teaching Research*. doi: 10.1177/13621688211060776
42. Topping, K. (2003) Self and peer assessment in school and university: Reliability, validity and utility. In: Segers, M., Dochy, F. & Cascaller, E. (eds) *The Netherlands Optimising new modes of assessment: In search of qualities and standards*. Kluwer Academic Publishers. pp. 55–87.
43. Zhang, T. et al. (2021) EFL Students' Preferences for Written Corrective Feedback: Do Error Types, Language Proficiency, and Foreign Language Enjoyment Matter? *Frontiers in Psychology*. 12 (660564). doi: 10.3389/fpsyg.2021.660564
44. Lam, R. (2019) Teacher assessment literacy: Surveying knowledge, conceptions and practices of classroom-based writing assessment in Hong Kong. *System*. 81. pp. 78–89. doi: 10.1016/j.system.2019.01.006
45. Lee, I. (2021) The development of feedback literacy for writing teachers. *TESOL Quarterly*. 55 (3). pp. 1048–1059. doi: 10.1002/tesq.3012
46. Mercader, C., Ion, G. & Diaz-Vicario, A. (2020) Factors influencing students' peer feedback uptake: instructional design matters. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 45 (8). pp. 1169–1180. doi: 110.1080/02602938.2020.172628
47. Henderson, M., Ryan, T. & Phillips, M. (2019) The challenges of feedback in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 44 (8). pp. 1237–1252. doi: 10.1080/02602938.2019.1599815
48. Ershova, T.A. (2020) Pedagogical Conditions of the Development of Language Teachers' Professional Communicative Skills of Written Feedback. *Vestnik TGU. Gumanitarnye nauki*. 189. pp. 48–57. (In Russian).
49. Han, Y. & Xu, Y. (2020) The development of student feedback literacy: the influences of teacher feedback on peer feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 45 (5). pp. 680–696. doi: 10.1080/02602938.2019.1689545

#### **Информация об авторах:**

**Боголепова С.В.** – канд. филол. наук, доцент Школы иностранных языков Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (Москва, Россия). E-mail: sbogolepova@hse.ru

**Кирсанова М.А.** – канд. филол. наук, доцент Школы иностранных языков Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (Москва, Россия). E-mail: mkirsanova@hse.ru

**Пивоварова А.А.** – учебный ассистент Школы иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва, Россия). E-mail: aapivovarova@edu.hse.ru

*Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.*

#### **Information about the authors:**

**S.V. Bogolepova**, Cand. Sci. (Philology), associate professor, National Research University Higher School of Economics (Moscow, Russian Federation). E-mail: sbogolepova@hse.ru

**M.A. Kirsanova**, Cand. Sci. (Philology), associate professor, National Research University Higher School of Economics (Moscow, Russian Federation). E-mail: mkirsanova@hse.ru

**A.A. Pivovarova**, teaching assistant, National Research University Higher School of Economics (Moscow, Russian Federation). E-mail: aapivovarova@edu.hse.ru

*The authors declare no conflicts of interests.*

*Статья поступила в редакцию 15.08.2022;  
одобрена после рецензирования 21.02.2023; принята к публикации 28.02.2023.*

*The article was submitted 15.08.2022;  
approved after reviewing 21.02.2023; accepted for publication 28.02.2023.*

# ВЕСТНИК ТОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

## Мультидисциплинарный научный журнал

2023. № 487. Февраль

Председатель научно-редакционного совета Э.В. Галажинский  
Главный редактор В.П. Зиновьев  
Ответственный секретарь Н.А. Глушенко

### Адрес издателя и редакции

634050, г. Томск, пр. Ленина, 36, Томский государственный университет. Журнал «Вестник ТГУ».  
E-mail: [vestnik@mail.tsu.ru](mailto:vestnik@mail.tsu.ru)

Подписано к печати 28.02.2023 г. Формат 60×84 1/8. Бумага белая писчая.  
Гарнитура Times New Roman. Цифровая печать. Печ. л. 34,7. Усл. печ. л. 32,3. Тираж 50 экз.  
Заказ № 5499. Цена свободная.

Дата выхода в свет 22.06.2023 г.

Редакторы: Н.А. Афанасьева, А.А. Цыганкова  
Корректор – Е.Г. Шумская  
Оригинал-макет А.И. Лелююр  
Дизайн обложки Л.Д. Кривцовой  
Редактор-переводчик – В.В. Кашпур

Журнал отпечатан на полиграфическом оборудовании  
Издательства Томского государственного университета  
634050, г. Томск, Ленина, 36  
Телефон 8+(382-2)–52-98-49

Журнал «Вестник Томского государственного университета» является мультидисциплинарным периодическим изданием. **Учредитель – Томский государственный университет.** «Вестник Томского государственного университета» выходит ежемесячно, его подписной индекс 46740 в объединённом каталоге «Пресса России».

Полнотекстовые версии вышедших номеров выкладываются на сайте журнала: <http://www.journals.tsu.ru/vestnik>. Ознакомьтесь с вышедшими номерами и требованиями к оформлению материалов можно на сайте журнала.

Все статьи, поступающие в редакцию журнала, подлежат обязательному рецензированию. Публикации в журнале (в том числе и авторов-аспирантов) осуществляются на некоммерческой основе.

**Издательство:** Издательство Томского государственного университета.  
Адрес: 634050, г. Томск, пр. Ленина, 36.  
Телефоны: 8(382-2)–52-98-49; 8(382-2)–53-15-28; 8(382-2)–52-96-75  
Сайт: <http://publish.tsu.ru>  
E-mail: [rio.tsu@mail.ru](mailto:rio.tsu@mail.ru)

Tomsk State University Journal is a multidisciplinary peer-reviewed research journal that welcomes submissions from across the world. The Founder of the Journal is Tomsk State University. Tomsk State University Journal is issued monthly, and can be subscribed to in the Russian Press Joint Catalogue (Subscription Index 46740).

Full-text versions of the issues are available on the website of the Journal: <http://www.journals.tsu.ru/vestnik>

The Journal does not charge paper submission, processing or publication fee from authors or authors' institutions.

The instruction for authors on paper submission is on the website of the Journal: <http://www.journals.tsu.ru/vestnik>

**Publisher:** Publishing House of Tomsk State University.  
36 Lenin Avenue, Tomsk, Russia, 634050  
Tel: 8(382-2)–52-98-49; 8(382-2)–53-15-28; 8(382-2)–52-96-75  
Site: <http://publish.tsu.ru>  
E-mail: [rio.tsu@mail.ru](mailto:rio.tsu@mail.ru)