

2023, № 03 (март)

Раздел 5.8. Педагогика (13.00.00 Педагогические науки)

ART 231017

DOI: 10.24412/2304-120X-2023-11017

УДК 378.147

## Комплексный подход к понятию обратной связи и его реализация в обучении английской письменной речи на младших курсах неязыкового вуза

## Complex approach to the notion of feedback and its implementation in teaching English writing in the freshman and sophomore years of a non-linguistic university

### Автор статьи

**Кошелева Инна Николаевна**,  
кандидат филологических наук, старший преподава-  
тель кафедры английского языка № 4 ФГАОУ ВО  
«Московский государственный институт междуна-  
родных отношений (университет) Министерства ино-  
странных дел Российской Федерации», г. Москва, Рос-  
сийская Федерация  
ipozdnysheva@yandex.ru  
ORCID: 0000-0001-6392-580X

### Author of the article

**Inna N. Kosheleva**,  
Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer, Eng-  
lish Chair № 4, Moscow State Institute of International  
Relations, MGIMO University, Moscow, Russian Federa-  
tion  
ipozdnysheva@yandex.ru  
ORCID: 0000-0001-6392-580X

### Конфликт интересов

Конфликт интересов не указан

### Conflict of interest statement

Conflict of interest is not declared

### Для цитирования

Кошелева И. Н. Комплексный подход к понятию об-  
ратной связи и его реализация в обучении английской  
письменной речи на младших курсах неязыкового  
вуза // Научно-методический электронный журнал  
«Концепт». – 2023. – № 03. – С. 74–90. – URL: [https://e-  
koncept.ru/2023/231017.htm](https://e-koncept.ru/2023/231017.htm). DOI: 10.24412/2304-  
120X-2023-11017

### For citation

I. N. Kosheleva, Complex approach to the notion of feed-  
back and its implementation in teaching English writing  
in the freshman and sophomore years of a non-linguistic  
university // Scientific-methodological electronic journal  
"Koncept". – 2023. – No. 03. – P. 74–90. – URL: [https://e-  
koncept.ru/2023/231017.htm](https://e-koncept.ru/2023/231017.htm). DOI: 10.24412/2304-  
120X-2023-11017

Поступила в редакцию <i>Received</i>	15.02.23	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	25.03.23
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	25.03.23	Опубликована <i>Published</i>	31.03.23



**Аннотация**

Актуальность исследуемой проблемы определяется необходимостью комплексного подхода к вопросу предоставления обратной связи в условиях студентоцентрированного класса, а также в контексте формирования учебной автономии студентов в образовательном процессе. Так, обучение письменной речи идет рука об руку с предоставлением комментариев от преподавателя, сверстников, компьютерных программ, принятие во внимание которых способствует улучшению письменных работ. Следовательно, вопрос создания условий для эффективной обратной связи, которая побуждает обучающихся к действию, исправлению указанных недочетов, приобретает особое значение. Цель данного исследования заключается в создании модели для формирования понимания сути преподавательских комментариев и их правильной интерпретации студентами. Исследование проведено с учетом положений теории самодетерминации, связывающей мотивацию людей и их стремление к действию с удовлетворением потребностей в отношениях с другими людьми, автономности, компетентности. Также работа опирается на базу социокультурной теории, предполагающей, что знание создается во взаимодействии с другими людьми: преподавателем, сверстниками. Описанный в исследовании эксперимент по применению нового формата работы Writing Hall of Fame поддерживается концептом неявного знания, которое не поддается выражению, но может быть приобретено в ходе обсуждения образцов, аналогий, различных историй. Анализ научной литературы по теме позволил выделить основные компоненты модели, ориентированной на формирование у студентов осознанного отношения к комментариям и понимание их сути: осознание ценности обратной связи, создание доверительных отношений между студентами и преподавателями, принципы и стратегии эффективной обратной связи, взаимное оценивание, создание коллекции образцов студенческих работ Writing Hall of Fame. Приводится описание каждого компонента, подкрепленное методическими рекомендациями. Теоретическая значимость работы состоит в создании модели, формирующей у обучающихся понимание обратной связи, ее ценность и побуждающей к действию, что способствует более успешному обучению. Практическая ценность работы обусловлена возможностью применения созданной модели в других учебных контекстах: магистратуре, аспирантуре, профильных вузах – с учетом потребностей обучающихся и адаптации ее компонентов под учебные программы.

**Ключевые слова**

письменная речь, обратная связь, отношения между преподавателем и студентами, взаимное оценивание, образцы студенческих работ, мотивация

**Благодарности**

Автор выражает благодарность коллективу кафедры английского языка № 4 МГИМО МИД России за поддержку и сотрудничество, а также студентам I курса 13-й группы, принимавшим активное участие в эксперименте.

**Abstract**

The relevance of the problem under consideration is determined by necessity of the complex approach to the issue of giving feedback in a student-centered classroom and also in the context of learner autonomy formation in the educational process. Thus, teaching writing goes hand in hand with providing comments from a teacher, peers, computer programmes which taken into consideration foster improvement on pieces of writing. Therefore, the issue of the creation of the conditions for effective feedback encouraging learners to take action and correct their works is of particular importance. The research aims at developing a model for forming an understanding of the essence of teacher comments and their correct interpretation by the students. The study was carried out taking into account the tenets of self-determination theory linking motivation and a desire for action with people's basic psychological needs – relatedness, autonomy, competence – being met. Also the work draws on the basis of the sociocultural theory implying that knowledge is constructed in an interaction with other people – teachers and peers. The experiment using a new format of work «Writing Hall of Fame» is supported by the concept of tacit knowledge. This knowledge is difficult to express but it can be acquired through discussions of exemplars, analogies, various stories. The analysis of the academic literature made it possible for the author to identify the key components of the model geared to the building of awareness of teacher's comments and understanding of their essence: appreciating feedback, creating trusting teacher-student relationships, principles and strategies of effective feedback, peer assessment, creating collection of the best student works «Writing Hall of Fame». The description of each component is accompanied by methodological recommendations. The theoretical significance of the work lies in the creation of the model forming in learners the understanding of feedback and its value that is likely to lead to action and better learning. The practical significance of the article stems from the possibility of the model use in other learning contexts – at master's and postgraduate levels, specialized universities by tailoring its components to the learners' needs and educational programmes.

**Key words**

writing, feedback, teacher-student relationships, peer assessment, student exemplars, motivation.

**Acknowledgements**

The author expresses her gratitude to the staff of the English Chair No. 4 of MGIMO of the Ministry of Foreign Affairs of Russia for their support and cooperation, as well as to the 1st year students of the 13th group who took an active part in the experiment.

**Введение / Introduction**

В контексте системы высшего образования преподавание иностранного языка, в частности английского, нередко сводится к изучению разных его аспектов (общий язык, деловая коммуникация, домашнее чтение, письменная речь), особенно если речь идет о

таких университетах, где данной дисциплине отводится большое количество часов, например МГИМО Университет. За последние десять лет программа факультетов данного вуза предусматривает особую важность аспекта письменной речи ввиду включения разных видов письма в международные экзамены – IELTS, FCE, CAE, CPE и тому подобные, а также с учетом того, что письмо служит инструментом коммуникации, передающим приобретенные знания во многих предметных областях в эпоху глобализации. Так, на занятиях по письменной речи студенты учатся анализировать информацию, мыслить критически, ясно излагать свое мнение/позицию, придерживаться определенного формата и стиля письма. Не всегда обучающимся удается оставаться в рамках темы, определенной заданием, полностью осветить нужные пункты для ее раскрытия, корректно донести свои мысли. Следовательно, важную роль в устранении подобных недочетов играет педагогическая обратная связь в виде комментариев, поскольку она может не только задавать нужный вектор обучения, но и влиять на мотивацию обучающихся. В данной работе мы рассматриваем «обратную связь», «отклик преподавателя», «фидбэк», «комментарии» как синонимичные понятия. Кроме этого комментарии к работе – это многоаспектное понятие, которое может восприниматься по-разному в зависимости от отношений между обучающим и обучающимися. В частности, при помощи отклика преподавателя можно управлять этими отношениями, например, делать их более дистантными и напряженными или, наоборот, доверительными, доброжелательными и уважительными. Важным является и сам вид обратной связи, то есть то, каким образом происходит указание на ошибку или ее исправление. Так, в студентоцентрированном классе наиболее подходит фасилитаторский стиль ее подачи, поскольку в нем отражена роль преподавателя-помощника, организатора учебного процесса, помогающего обучающемуся самому/самой видеть ошибки и исправлять их. Таким образом, актуальность данной проблемы обусловлена необходимостью расширенного взгляда на проблему подачи обратной связи в условиях студентоцентрированного класса, а также в контексте формирования учебной автономии. При этом обратная преподавательская связь выступает средством обучения и развития необходимых навыков в рамках личностно ориентированного образования, где важен диалог между преподавателем и обучающимися, где есть возможность реализации учебной автономии, где существует разделенная ответственность за академическую успеваемость между его участниками. Новизна исследования заключается в комплексном подходе к комментированию, организации обсуждения письменных работ и формированию банка «идеальных работ». В связи с этим цель статьи мы видим в том, чтобы описать создание модели для формирования понимания и интерпретации обратной связи студентами младших курсов неязыкового вуза. Достижению поставленной цели будет способствовать выполнение ряда задач:

- 1) представить анализ многоаспектного понятия обратной связи применительно к преподаванию письменной речи с опорой на исследования зарубежных и отечественных ученых;
- 2) выделить ведущие компоненты, то есть ряд факторов, которые могли бы составить основу модели для осознанного понимания студентами обратной связи и благоприятно влиять на их дальнейшие действия после ее переработки – улучшать письменные работы;
- 3) подробно описать каждый компонент, сопроводив его комментариями и примерами из собственной педагогической практики;
- 4) провести эксперимент по созданию коллекции лучших студенческих письменных работ-образцов Writing Hall of Fame и описать его влияние на понимание студентами примененных критериев оценивания, их мотивацию отвечать на обратную связь, формирование умений, связанных с письменной речью.

**Обзор литературы / Literature review**

Научные работы отечественных исследователей по теме обратной связи в преподавании иностранных языков отражают ее актуальность, а также постоянное развитие и дополнение новым педагогическим опытом. Так, С. В. Боголепова под обратной связью понимает ответную реакцию не только преподавателя, но и самих обучающихся на выполнение того или иного письменного задания, которая учитывает потребность студентов в коррекции работ, активизирует их мыслительные функции и служит мотивационным инструментом к обучению [1]. Это, в свою очередь, соответствует требованиям личностно ориентированного подхода.

В работе О. М. Овчинниковой затрагиваются вопросы оценивания и рецензирования письменных заданий с использованием электронной среды Moodle на примере немецкого языка [2]. Примечательно, что исследователь уделяет внимание моменту восприятия обратной связи студентами, где важно выдержать структуру комментария в положительном ключе, несмотря на указанные в нем недочеты.

В экспериментальном исследовании Е. А. Мелехиной делается вывод о том, что помимо прочих факторов процессу обучения письменной речи способствует регулярная конструктивная обратная связь, осуществляемая как преподавателем, так и самими обучающимися [3]. Таким образом, Е. А. Мелехина понимает эффективную обратную связь как цикл совместной деятельности студентов и преподавателя по редактированию текстов эссе.

Историческому обзору изучения обратной связи посвящено исследование А. А. Коренева, где автор обращает внимание на дуализм данного понятия в педагогике [4]. Так, исследователь предлагает термины педагогической обратной связи и академической обратной связи. Под первым понимается информация, получаемая учащимися в ответ на определенные действия в процессе образования и соотносимая с процессами и результатами обучения и воспитания. А в качестве источника обратной связи может выступать как педагог, так и любой другой субъект образовательного процесса, включая сверстников, родителей, а также самого обучаемого. Под вторым – обратная связь, которую сообщают студенты или другие участники педагогического процесса о самом процессе, содержании, методах, формах и средствах обучения. Кроме этого исследователь представляет типологию данного понятия и обращается к характеристикам эффективной обратной связи.

Заслуживает внимания и обширное исследование Т. А. Ершовой [5]. Автор относит педагогическую обратную связь к профессионально-коммуникативной компетенции педагога и понимает под ней информацию, которую обучающиеся получают в процессе или по результатам обучения в ответ на определенные учебные действия или относительно собственных учебных достижений.

В зарубежных исследованиях по данной теме можно выделить три направления: обратная связь как информация, обратная связь как внутренняя переработка полученной информации, иными словами, ее интерпретация обучающимися и обратная связь как социокультурное взаимодействие. Каждое направление дополняет другое, позволяя смотреть под другим углом на изучаемое понятие. Итак, перейдем к обзору наметившихся тенденций.

Обратная связь как информация. Согласно утверждению И. Леки, обратная связь традиционно рассматривается как предоставление комментариев студентам, особенно в форме исправления ошибок [6]. В данном случае это односторонний поток информа-

ции, который наблюдается после внешнего оценивания письменного задания, а следовательно, изолируется от интерпретации этой информации студентами. А. Ли дает определение обратной связи с точки зрения обучающихся, которое выражает передачу информации от преподавателей студентам с целью ознакомления с правильными ответами и указания типов ошибок [7]. Подобные исследования сфокусированы в основном на таких аспектах, как содержание (грамматика или смысловая часть, передача основных идей), тип (сфокусированная или несфокусированная), время (синхронная или асинхронная, т. е. отложенная), способ предоставления (устная или письменная), источник (преподаватели, сверстники, компьютерные программы).

К анализу письменной обратной связи можно подходить также с позиции внутренней переработки информации, где фокус исследования смещен в сторону студентов, в частности, того, как они обрабатывают, интерпретируют и используют предоставленные преподавателем комментарии. В этом ключе обратная связь становится внутренним процессом, с помощью которого происходит осмысление комментариев и осуществляется действие в ответ на полученную информацию. Данный подход подчеркивает ответственность обучающихся за свое обучение и изменение их роли в процессе организации обратной связи с механистической, где преподаватель позиционируется движущей силой комментариев к работе, на активную, где обучающийся выступает инициатором обучения, заинтересованным лицом, следовательно, способным к самооцениванию и запросу на обратную связь [8].

В научных работах, посвященных теме письменной речи на иностранном языке, когнитивный аспект обработки обратной связи получил широкое освещение. Так, Р. Эллис ввел понятие отклика (вовлеченности), под которым подразумевал то, как обучающиеся письму на иностранном языке реагируют на получаемую обратную связь на познавательном, эмоциональном и поведенческом уровнях [9]. Компонентная модель Р. Эллиса послужила основой для дальнейших исследований студенческого отклика на компьютерно опосредованную обратную связь, как, например, в исследованиях [10–12], так и на традиционную педагогическую письменную обратную связь [13–15]. Далее обратимся к пониманию обратной связи как социокультурного взаимодействия.

Не так давно педагогическая обратная связь поменяла свое направление, уйдя от позиции, где главную роль занимает преподаватель, к той, где внимание сосредоточено на обучающихся, другими словами, стала более студентоцентрированной [16]. Итак, взгляд на обратную связь с позиции теории социокультурного взаимодействия подчеркивает активную роль студента в процессе получения комментариев на свои работы, воспринимает обучающегося как создателя смыслов, который может взаимодействовать и обсуждать их с другими людьми, находящимися рядом. Такой аспект фидбэка освещен в работах ученых [17–19]. Таким образом, комментарии представляют собой не однонаправленную передачу информации, а процесс, подразумевающий интерактивный обмен, в котором участники делятся своими интерпретациями, обговаривают полученный материал, а их ожидаемые результаты проясняются. Недавние исследования в данной области также сосредоточены и на умении обучающихся грамотно использовать обратную связь. Так, в исследовании Д. Карлесса и Д. Буда затрагивается вопрос о том, как студенты понимают, интерпретируют, соотносят со своим опытом, принимают ответные действия после получения обратной связи, при этом управляя своими эмоциями в процессе [20]. Таким образом, обратная связь выступает здесь средством обучения, которое инициирует взаимодействие между студентом и преподавателем (или сверстником) и самостоятельное обучение.



Интересен также взгляд специалистов в области высшего образования, которые утверждают, что обратная связь может оказывать влияние на когнитивную, мотивационную и эмоциональную сферы обучающихся. Так, в совместной работе австралийских и британских исследователей подчеркивается, что в рамках теории самодетерминации обучаемые с большей вероятностью будут внутренне мотивированны воспринимать обратную связь и отзываться на нее, если удовлетворены их психологические потребности – в формировании доверительных отношений, компетентности и автономности [21].

Как мы видим, в работах отечественных исследователей большее внимание уделяется обратной связи как информации, учитывается ее разнообразие в различных контекстах, описывается ее обучающий и воспитательный характер, а также затрагиваются вопросы ее грамотного предоставления, в то время как в зарубежных изысканиях за последнее десятилетие вектор направлен на изучение условий и факторов, в которых обратная связь оказывается эффективной. Принимая во внимание вышесказанное, мы придерживаемся следующего определения обратной связи: это процесс, посредством которого обучающиеся осмысливают информацию из различных источников (от преподавателя, сверстников, компьютерных программ) и используют ее для улучшения своих работ. В данном случае мы делаем акцент на осознанном и комплексном подходе к пониманию педагогической обратной связи студентами и их ведущей роли в построении смысла указанных преподавателем комментариев. Следовательно, создание модели для формирования понимания и интерпретации комментариев преподавателя студентами предполагает объединение компонентов изученных ранее концепций в данной области, а также добавление нового формата работы и обсуждения письменных «продуктов» обучающихся. Кроме этого комплексный подход подразумевает и переосмысление педагогического опыта автора данной статьи, что отражено в примерах из практики по организации обсуждения письменных работ.

### Методологическая база исследования / Methodological base of the research

Методологическую базу исследования составляют труды отечественных и зарубежных исследователей, в которых обратная связь рассматривается как многоаспектное понятие, представленное с разных позиций – информации, внутренней обработки полученных комментариев (личной интерпретации обучающимися), взаимодействия с участниками учебного процесса – преподавателем, сверстниками. Настоящее исследование основано на положениях теории самодетерминации, подразумевающей, что мотивация к действию, изменению у людей связана с удовлетворением трех потребностей: в отношениях с другими людьми, компетентности, автономности [22]. Также настоящая работа подкреплена базой социокультурной теории, в рамках которой обучение представляет собой социальное взаимодействие, знание конструируется посредством диалога как с преподавателем, так и сверстниками [23]. Кроме того, в исследовании находит свое отражение и концепт неявного знания, которое не поддается выражению. Оно включает в себя умения, опыт в каком-либо деле, понимание, интуицию, экспертное мнение и обычно передается посредством дискуссий, в историях, проведением аналогий, в результате межличностного общения, в качестве обсуждения примеров (образцов). Следовательно, по определению неявное знание не имеет ограничений [24]. Далее опишем методы, применяемые в данном исследовании и ориентированные на достижение целей:

- анализ научно-практической литературы по изучаемой тематике, посредством которого выделены основные компоненты модели для формирования понимания и интерпретации обратной связи на письменные работы, что могло бы способствовать большему отклику обучающихся;

- синтез полученных данных, при помощи которых составляющие вышеупомянутой модели рассматриваются как совокупность факторов, влияющих на осознанное восприятие комментариев преподавателя студентами;
- рефлексия над собственным педагогическим опытом, которая позволяет осмыслить и описать наиболее эффективные способы взаимодействия между преподавателем и студентами в контексте предоставления обратной связи;
- эксперимент, который дает возможность оценить перспективность такого формата, как создание коллекции образцов студенческих письменных работ Writing Hall of Fame (WHoF), и показать некоторые ограничения его использования.

### Результаты исследования / Research results

Итак, обучение письменной речи на первом курсе МГИМО Университета факультета международного бизнеса построено по принципу от простого к более сложному. Используется подход, основанный на анализе текста-модели, который берется за основу для дальнейшего написания собственного текста. Например, за первый семестр студенты учатся писать письмо другу, сопроводительное письмо при устройстве на работу, жалобу, письма, предоставляющие и запрашивающие информацию, описания людей, предметов, зданий. Обучающиеся вместе с преподавателем тщательно изучают структуру текста, грамматические единицы, ему присущие, слова или выражения для связки идей, обращают внимание на стиль, учатся правильно понимать и интерпретировать задание. Но для обучения письменной речи недостаточно фокуса внимания студентов на конечный продукт письма, также важен фокус и на процессе. Соответственно, в рамках занятий делается упор и на формирование таких поднавыков, как генерация идей, определение основной мысли параграфа и ее отражения в главном предложении, развитие аргументов, поиск логичных подкрепляющих предложений. На дом задается написание полного текста, который перед сдачей преподавателю оценивается другими студентами по приведенным ниже критериям. Если задание предполагает вариацию темы, где требуются элементы креативности и опора на опыт каждого студента, то путем обсуждения собирается банк идей методом мозгового штурма, обговаривается структура, а потом в классе пишется один параграф с последующим обсуждением в классе со сверстниками и преподавателем, а на дом дается написание целого текста. По выполнению и сдаче письменного задания студенты получают письменную обратную связь от преподавателя. Перед сдачей работы преподавателю происходит взаимное оценивание по критериям, о которых речь пойдет ниже. Описание данного этапа требует следующего пояснения. В зависимости от сложности темы и возможности уделить время на написание части текста эссе или письма процесс по созданию письменного продукта происходит в классе (частично) и дома по следующей схеме. Сначала проходит мозговой штурм, обсуждение идей, затем следует написание одного параграфа, его комментирование студентами и преподавателем в классе. Следующий этап – написание целого текста дома, за которым идет взаимная проверка работ самими студентами в классе (предполагается, что студенты приносят работы на следующее занятие, и на нем выделяется время на вычитку работ сверстниками). Завершает схему сдача работ преподавателю и получение от него/нее обратной связи. Таким образом, осуществляется двойная проверка полного текста на двух уровнях – студенческом и преподавательском, что помогает обучающимся сократить количество ошибок. Финальный этап крайне важен, поскольку позволяет оценить текст на более высоком, экспертном уровне и дать дальнейшие

указания студентам по улучшению работ. К сожалению, не каждое занятие происходит написание параграфа в классе, поскольку это определяется наполненностью занятия остальными заданиями и их сложностью.

Собственный опыт автора статьи показывает, что при получении фидбэка от преподавателя очень небольшое количество студентов уделяет внимание и время работе над преподавательскими комментариями и устраняет указанные недочеты. В связи с этим, опираясь на изученную научную литературу и собственную педагогическую практику, мы предприняли попытку проанализировать, а затем описать те условия, которые содействовали бы изменению сложившейся ситуации и мотивировали бы студентов давать ответную реакцию на обратную связь и улучшать письменную работу, и оформить их в модель. Рассмотрим по отдельности необходимые для этого, на наш взгляд, положения.

**I. Понимание ценности обратной связи студентами.** Это подразумевает признание важности комментариев студентами, а также их активной роли в этом процессе, умение постигать смысл представляемой информации. Нередко студенты, основываясь на своем школьном опыте, могут иметь ограниченное суждение о знаниях и воспринимать обратную связь как неоспоримое исправление ошибок преподавателем. Этот взгляд может быть унаследован обучающимися из школьного обучения, где не всегда учат, как создавать собственное знание, а скорее делается акцент на воспроизведении знания. Стоит отметить, что существует обратная связь двух типов – оценочная и развивающая, которые имеют разные цели. Так, фокусом первой является выполненное задание и указание на то, насколько успешно оно представлено с учетом сильных и слабых сторон академических умений того или иного студента. Например, оценочные комментарии могут давать информацию о том, что заключение нуждается в доработке, а введение не удовлетворяет требованиям задания, но при этом необязательно будут предложены советы или рекомендации по устранению данных замечаний. Проблема оценочной обратной связи заключается в том, что если она только делает акцент на ошибках, то она имеет ограниченную возможность влиять на улучшение качества письменных работ студентов. В отличие от оценочных комментариев, развивающие выполняют две главные подфункции: развивают способность справляться с последующими заданиями более успешно и способствуют формированию учебных умений и приобретению новых знаний. Развивающая обратная связь направлена на предложение рекомендаций, как обучающиеся могут усовершенствовать форму и содержание их работы. Она состоит из суждений относительно того, как имеющееся знание может быть выражено яснее, например, посредством изменения структуры предложений или развития того или иного аргумента. Таким образом, в процессе обучения важно донести до студентов мысль, что любое знание многогранно, предполагает различное толкование и носит дискуссионный характер, может быть рассмотрено с различных точек зрения. Более того, оно скорее конструируется, нежели перенимается, контекстуально по своей природе и комплексно [25]. Следовательно, комментарии служат отправной точкой для размышления о слабых местах письменной работы, которые можно доработать.

**II. Создание доверительных отношений между обучающимися и преподавателем, которые отличаются принятием, пониманием друг друга.** В рамках теории самодетерминации одним из стимулов к действию является удовлетворение данной потребности. Так, обучающиеся с большей вероятностью будут откликаться на предоставленные комментарии, когда чувствуют принятие со стороны педагога, его



заботу о результатах обучения. Посредством персонализированной обратной связи происходит влияние на самооффективность обучающихся, то есть их уверенность в своих способностях выполнять поставленные перед ними задачи, а также на их степень усердия, вкладываемого в работу [26]. Например, обращение к студенту по имени вызывает в обучающихся чувство внимания, уважения со стороны преподавателя, что, в свою очередь, создает позитивный настрой на ответную реакцию на фидбэк. Исходя из того что обучающимся важно доброе, располагающее к себе отношение преподавателя, важно отметить, что обратная связь наилучшим образом строится на диалогических основах. Данное утверждение подразумевает, что предоставление комментариев и ответ на них ориентированы на общение между преподавателем и обучающимся, целью которого является совершенствование умений видеть свою работу с различных ракурсов. Это помогает студентам развивать умение ее оценивать самостоятельно и выносить обоснованные суждения относительно своего созданного письменного текста, а также чужого [27].

**III. Основные принципы и стратегии предоставления эффективной обратной связи.** Отклик на комментарии преподавателя во многом зависит от их качества. Так, студенты не будут принимать их к сведению, если они слишком общие или неотчетливые, перегружены критическими замечаниями, трудны для понимания, недостаточно детализированы или, наоборот, слишком пространные, несвоевременны (предоставлены позже определенного срока). Следовательно, преподавателю стоит учитывать указанные моменты при составлении более эффективных комментариев.

1. Баланс выполнения письменных работ в классе и дома. Важно предоставлять студентам возможность писать в классе хотя бы параграф определенного текста с целью получения обратной связи сразу же, путем обсуждения его разных аспектов: лексической наполняемости, синтаксиса, структуры, логичности развития аргумента и наличия главного предложения. Для этого один студент садится за компьютер и выполняет задание, остальные студенты могут давать комментарии, предлагать свои варианты, то есть происходит коллективное обсуждение и одновременная обратная связь как от сверстников, так и преподавателя. Преимущества синхронных комментариев заключаются в том, что они позволяют на месте перерабатывать информацию и сразу же использовать ее для улучшения работы (ее части).

2. Разумное использование похвалы и критики в сочетании с рекомендациями (предложениями). Если похвале есть место в той или иной работе, то она должна быть конкретной, тесно связанной с определенной характеристикой (параметром) теста, а не шаблонной и выражающей общую похвалу, например, *"you make your thoughts clear by using a varied vocabulary"* vs *"well-done!"*. Но важнее всего, чтобы похвала была искренней и обоснованной. Переходя к критике отдельных моментов, стоит помнить о способах, которые могут ее смягчить. Опишем их на примерах:

а) сочетание негативного замечания с похвалой, например, *"you adhere to the colloquial language and style and tips are practical but, unfortunately, you didn't meet the requirements of the rubric to join the ideas under certain subtopics – give advice on improving eating habits (para 1 of the main body) and getting fit (para 2 of the main body)"*; в паре с предложением/рекомендацией/советом, например, *"it is not clear from your description of the place why it is worth visiting, you need to mention the reason for coming there"* отметим, что критика вкупе с советом или рекомендацией чаще ведет к исправлениям со стороны обучающихся;

б) хеджирование – вежливое ослабление силы высказывания, дистанцирование от работы студентов, как бы деликатное избегание того, чтобы признать его/ее

ошибку, и предложение идей улучшения с использованием различных слов и фраз, например, *little, perhaps, maybe, please, might, can you add an example here?, you've raised some good points, but ...* [28]. Например, *"your word count is several words over the limit, it might be good to compress it a little"*;

с) апелляция к своим личным впечатлениям, оценивание чужой работы всегда по сути представляет собой неравное взаимодействие, поскольку возможностью судить ее наделен только преподаватель (когда речь не идет о взаимном оценивании). Однако, выражая комментарий как личный ответ, педагог слегка меняет «настройки» в контексте общения и на первый план выдвигает другую свою роль – читателя, что позволяет откатиться на время от своих полномочий и изъясняться менее «угрожающим тоном» [29]. Например, *"I find it hard to see the possible results of the practical advice you gave to your friend" vs "it is hard to see the possible results of the practical advice you gave to your friend"*;

д) трансформация критики в вопрос, поскольку последний может использоваться как средство для акцентирования ограничения знания и ослабления критического замечания, тем самым делая его достоянием знания того, кто создавал письменный текст [Там же]. Например, *"the second and the third paragraphs – do they need joining?"* или *"do you think we could use more formal words and structures here?"*.

3. Переходя к основным стратегиям подачи обратной связи, важно отметить два ее уровня, обращенных к разным аспектам письменного текста. Замечания, относящиеся к высшему порядку/уровню (**high order/level concerns**), сфокусированы на уровне дискурса, включая содержание, организацию, последовательность, согласованность идей в тексте. В отличие от них замечания, принадлежащие к низшему порядку/уровню (**low order/level concerns**), сосредоточены на форме, включая лексику, грамматику (синтаксис, морфологию) [30]. На начальном этапе обучения важны оба уровня обратной связи, поскольку студенты развивают навыки не только письменной речи, но и языковые. Что касается самих стратегий предоставления обратной связи, то можно выделить следующие виды [31]:

– Прямая (эксплицитная), когда преподаватель замечает ошибку и предлагает правильный вариант, от обучающегося ожидается просто переписать правильную форму или структуру в свой текст. Разновидностью прямой обратной связи являются:

а) металингвистическая обратная связь, когда преподаватель не исправляет ошибку, а предлагает металингвистические подсказки, например код коррекции ошибок. Приведем наиболее распространенные знаки: WW (wrong word), WT (wrong tense), WF (wrong form), Sp (spelling), P (punctuation), X (extra word), M (missing word), R (register), Art (article), Prep (preposition), Gr (grammar), / / (separate sentences or paragraphs);

б) краткое металингвистическое объяснение сущности ошибки. Например, исправляя ошибку *"extending business"*, даем комментарий *"roughly speaking, we can think of "extend" as "continue or grow in a linear way", whereas "expand" is about growing in size, amount, area etc., e.g. "extend the deadline" vs "expand business"*. В данном случае не только объясняется смысл двух слов, но и даются коллокации, в которых данные слова используются, что способствует лучшему запоминанию слов;

– непрямая (имплицитная), когда преподаватель указывает на то, что была допущена ошибка, отмечая ее подчеркиванием, или обводит в кружок слова или фразы, части текста. Предполагается, что студенты сами смогут идентифицировать и исправить ошибку;

– переформулирование, когда педагог переписывает фразу или ее часть, чтобы она выглядела более естественно на английском языке, при этом максимально сохраняя идею, заложенную студентом. Например, фразу из сопроводительного письма

при устройстве на работу *"I know a lot of different outdoor activities"* можно переформулировать: *"I have a lot of different outdoor activities under my belt"*.

Вопрос относительно наиболее эффективной стратегии остается открытым в силу его обусловленности контекстом обучения. Так, на начальном этапе обучения в МГИМО Университете, когда у студентов владение английским языком в большинстве случаев соответствует уровню B1, предпочтительнее использовать прямую обратную связь, если речь идет о неправильно выбранном слове, идиоматическом выражении, которое самостоятельно обучающиеся не смогут подобрать. Что касается грамматических ошибок, порядка слов, очевидных случаев употребления артиклей, времен, предлогов, то хорошо работает металингвистическая обратная связь при условии, что студенты ознакомлены с кодом коррекции ошибок. Она дает возможность обучающимся проанализировать использование той или иной фразы, слова и постараться самостоятельно исправить ошибку. Переформулированная преподавателем часть предложения или текста может служить моделью более правильного и естественного употребления с точки зрения норм английского языка и способствовать познавательной вовлеченности обучающихся [32]. Однако, применяя данную стратегию, нужно быть крайне внимательным, чтобы избежать неверного толкования мысли обучающегося. Что касается не прямой обратной связи, то она более уместна на высоких уровнях владения языком и соответствует более автономному обучению и решению задач.

**IV. Взаимное оценивание.** Для максимального использования обратной связи обучающиеся нуждаются в развитии оценочного суждения – способности принимать решение по поводу качества работ, как своих, так и чужих [33]. Следовательно, взаимное оценивание является ключевым средством поощрения студентов обмениваться своими суждениями. Возможность видеть работу других помогает обучающимся самим оценивать свою собственную эффективность более плодотворно, поскольку они сравнивают свои работы с работами других [34]. При этом комментирование письменных заданий сверстников оказывает наибольший эффект на формирование оценочных суждений, нежели получение обратной связи, так как это связано с наибольшим умственным напряжением, задействованием процессов высшего порядка, таких как применение критериев, определение проблемных мест, предложение решений [35]. Обратная связь от сверстников поддерживает взаимодействие в соответствии с принципами социокультурной теории. Таким образом, появляется возможность диалога между обучающимися, обучения выносить суждения относительно чужих работ и побуждения к действию улучшить работу. Стоит отметить, что студентам на начальном этапе нужно ознакомление с критериями, по которым оценивается работа. Соответственно, преподаватель предлагает эти критерии и несколько раз показывает разбор работ в соответствии с ними, уделяя внимание разным аспектам текста. Перечислим критерии, по которым студентам дается обратная связь и которыми пользуются они сами:

1. A piece of writing is within the word limit (120–180).
2. The work reflects the topic assigned.
3. The text is divided into paragraphs, there is a topic sentence into each paragraph.
4. The topic sentence is clear and well-written (guides the reader through the argument).
5. Supporting sentences develop the topic sentence sufficiently (there are at least 2–3 bits of supporting evidence).

6. Concluding sentence reflects the main theme or corresponds to the format of the specific letter.

7. The paragraphs and sentences are appropriately connected with the help of linkers.

8. Grammar accuracy (implies the knowledge of the correction code).

9. Appropriacy of vocabulary (the words are suitable for the context they are being used in).

Таким образом, студенты учатся осознавать ценность обратной связи и предоставлять ее по возможности корректно и эффективно.

**V. Создание коллекции образцовых студенческих работ, отобранных преподавателем после работы над ошибками, выполненной студентами.** Образцы предоставляют студентам возможность видеть характеристики качественно написанного текста (соответствие определенным требованиям, о которых речь шла выше) и приобретать неявные (имплицитные) знания, то есть те, которые нельзя передать словами, поскольку они больше связаны с накапливаемым опытом, насмотренностью, пониманием тонкостей написания текстов различного жанра [36]. Более того, коллекция реальных, а не абстрактных работ позволяет объективно посмотреть на достоинства выполненного задания, сравнить со своим на текущий момент и сделать для себя определенные выводы. Для реализации данной задачи нами был проведен эксперимент по формированию коллекции лучших студенческих письменных работ-образцов Writing Hall of Fame/WHoF («Зал славы письменных работ»). Нами была создана группа в мессенджере Whatsapp с одноименным названием. Эксперимент включал несколько этапов: подготовительный, организационный, итоговый. На первом этапе студентам была объяснена цель создания WHoF с подробным описанием того, что он может дать обучающимся. Так, WHoF создает условия для взаимного обучения. Кроме этого такой формат работы представляет обучающую ценность, заключающуюся в том, чтобы обучающиеся откликались на обратную связь от преподавателя, то есть WHoF может стать инструментом мотивации для студентов улучшать свою работу. На втором этапе были оговорены организационные моменты – условия включения работ в WHoF. Так, в него попадают работы, улучшенные в диалоге «студент – преподаватель»: студент получает обратную связь, вносит изменения в работу, потом снова ее сдает, преподаватель еще раз ее проверяет, возможно, еще находя определенные недочеты, которые в итоге студент еще раз корректирует. Одним из условий участия в WHoF было добровольное участие, определяемое не соревновательным моментом, а именно желанием изменить свою работу и улучшить навыки письма. Подобные образцы используются для иллюстрации качественно выполненных письменных заданий и соответствия требованиям к оцениванию. На третьем этапе мы подвели итоги введенного формата работы. В нашем случае с момента создания WHoF в октябре, что было обусловлено началом сдачи первых письменных работ в соответствии с учебным планом, было собрано 12 работ на основные изучаемые темы. Отметим, что первым побудительным мотивом к проявлению интереса студентов к данному заданию послужила просьба преподавателя к тем обучающимся, чьи работы отличались максимальным соответствием применяемым критериям и нуждались в незначительной правке. Когда импульс был запущен и студенты почувствовали большую уверенность в своих силах, то со временем три студента на постоянной основе проявляли инициативу отвечать на обратную связь и стремление попасть в WHoF. Подобная уверенность была обусловлена владением языком на продвинутом уровне, автономностью студентов в действиях, то есть возможностью менять работу с учетом их мнения, сохранением оригинальных мыслей, а также поддержкой преподавателя. На наш



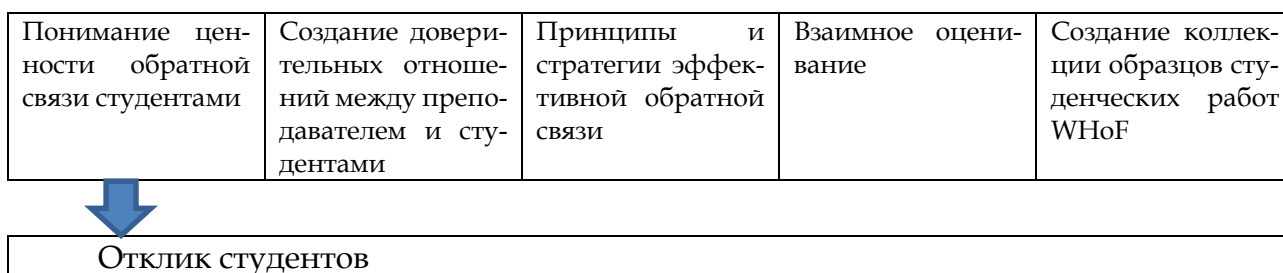
взгляд, это соответствует положениям теории самодетерминации, в рамках которой люди действуют исходя из своих потребностей – в компетентности, автономности, отношениях с другими людьми (их признания и принятия). Кроме того, под конец семестра один студент, чей уровень был существенно ниже остальных, также проявил внимание к номинации своей работы в WHoF, которая прошла несколько итераций улучшения. Однако из девяти студентов только треть была готова сдавать работы и проходить несколько стадий проверки преподавателем. В ходе беседы с обучающимися было выяснено, что остальным не хватает времени и усердия работать над улучшением своих работ (два человека), достаточного владения языком (два человека) или у них нет цели попасть в «Зал славы письменных работ», что, на наш взгляд, обусловлено типом характера, влияющим на индифферентное отношение к подобным заданиям, когда человеку интересно писать, но ему/ей безразлично, достигнет ли он/она максимальных результатов или нет, поскольку самопознание важнее, и он/она не готов (-а) шлифовать свою работу для попадания в WHoF (два человека). Собранная коллекция письменных заданий, отличающаяся качеством, послужила материалом для повторения и подготовки к итоговому тесту, где работы еще раз были просмотрены студентами и отмечены их достоинства по имеющимся критериям посредством обсуждения в классе. Таким образом, обучающиеся имели возможность отметить для себя разнообразие хорошо написанных работ. Диалог, построенный вокруг обсуждения работ и четкого отражения в них критериев, способствовал более качественному повторению изученного материала и пониманию того, какие требования предъявляются к качественно выполненным заданиям. В целом группа студентов показала хорошие результаты на итоговом тесте: так, из девяти человек только двое в полной мере не проявили наличие предполагаемых знаний по организации своих мыслей в логически структурированный и грамотно оформленный текст. В одном случае это связано с неявкой студента на тест, а также с упущением возможности написать его в другой день. В результате итоговая оценка была выставлена на основании имеющихся работ, которые были написаны на средний балл – 75 – и устного опроса по изученному материалу. Это дает нам основание предположить, что, придя на тест, студент все же справился бы с ним и тем самым показал результат выше среднего. В другом случае обучающийся, вероятно, не уделил должного внимания прочтению и анализу образцов и не пришел на занятие, посвященное повторению. Оценка за итоговой тест составила 63 балла, так как письмо не полностью соответствовало формату, не были использованы фразы-клише, характерные для данного вида писем – жалоб, а также были допущены грамматические и орфографические ошибки. Несмотря на то что в работах остальных студентов были отмечены несущественные как лексические, так и грамматические ошибки, большинство письменных заданий имели четкую структуру, стройность изложения, раскрывали тему задания. Результаты итогового теста представлены такими баллами (буквы соответствуют начальным буквам имени студентов): 1. Р. – неявка (0). 2. Г. – 82. 3. **Ю. – 95**, П. – 63, К. – 87, Е. – 78, **В. – 90**, **К. – 94**, Л. – 81. Наиболее высокие баллы получили обучающиеся, которые на постоянной основе писали и улучшали свои работы для WHoF. Именно это позволяет нам говорить о хороших результатах, поскольку целью курса является формирование навыка письма, развитие логики построения текстов, что все же не избавляет преподавателя от пристального внимания к лексическому и грамматическому аспектам, над которыми работа будет продолжаться. В целом описанный подход к использованию образцов способствует лучшему пониманию того, как можно научиться писать

качественные (соответствующие критериям) работы, расширить возможности корректно их оценивать и сделать соответствующие выводы относительно дальнейших действий по улучшению собственных «продуктов письма».

Однако описанный формат работы над письменными заданиями и полученной обратной связью от преподавателя имеет некоторые ограничения. На наш взгляд, собрание подобной коллекции письменных работ может оказаться процессом, сопряженным с неоднозначным восприятием разными обучающимися. Перед введением подобной практики в группе преподавателю стоит задаться вопросом, насколько обучающиеся в ней находятся приблизительно на одинаковом уровне владения языком, нет ли большого разрыва между обучающимися; какая степень доверия и искренней поддержки между студентами; кто из группы мотивируется стремлением к тому, чтобы его/ее работа была лучшей, а кто демотивируется; для кого важно достичь основной цели и попасть в «Зал славы письменных работ», а для кого важен познавательный процесс, и человек не готов несколько раз улучшать свою работу до оптимального уровня, соответствующего всем критериям. В нашем случае вся группа единогласно проголосовала за организацию такого формата работы, что говорит о хорошей групповой динамике и доверительных отношениях между ее членами.

### Заключение / Conclusion

Подводя итог проведенному исследованию, хотелось бы подчеркнуть, что владение грамотной письменной речью на английском языке является частью языкового портрета современного специалиста. Так, совершенствование навыков английской письменной речи необходимо для подготовки к международным экзаменам, повышения конкурентоспособности на международном рынке труда, развития способности доносить свои идеи в публикациях. Соответственно, обратная связь выступает средством обучения, поскольку в ней содержится информация, дающая ключи к улучшению работы. В данной работе мы предприняли попытку описать наиболее оптимальные, на наш взгляд, условия, способствующие отклику студентов на педагогическую обратную связь. Так, нами было выделено пять компонентов, которые легли в основу модели для формирования понимания и интерпретации студентами обратной связи:



Отметим, что указанные компоненты взаимосвязаны друг с другом, подразумевая, что занятия по письменной речи построены по принципу студентоцентрированного класса, где преподаватель занимает роль фасилитатора, оказывающего при необходимости поддержку, а студенты готовы также брать ответственность за свое обучение и быть заинтересованными в диалоге с преподавателем и другими обучающимися. Создание подобных условий требует временных затрат и усилий, связанных с донесением смысла обратной связи, обсуждением критериев оценивания письменных работ, практикой написания части текста в классе, что, соответственно, ведет к

преобразованию учебного плана, предусматривающего дополнительную нагрузку. Кроме того, реализация предлагаемых изменений тесно связана с поддержанием надежных отношений между студентами и преподавателями, групповой динамикой. Создание WNoF как нового формата работы может быть хорошей поддержкой в подготовке студентов к итоговому тесту, позволяя студентам понять критерии оценки письменных работ, а также тонкости их написания. Но для введения подобной практики преподаватель должен исходить из характеристик учебной группы, отношений между ее участниками, их целей, уровня языка, типов характера. В целом данная модель может быть использована и в других учебных контекстах (магистратуре, аспирантуре, профильных языковых вузах) с учетом ее адаптации под потребности обучающихся и учебные программы.

### Ссылки на источники / References

1. Боголепова С. В. Обратная связь как неотъемлемый компонент обучения иностранному языку в условиях ФГОС // Актуальные вопросы преподавания иностранных языков: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Вологда: Изд-во ВГПУ, 2013. – С. 116–119.
2. Овчинникова О. М. Обратная связь при обучении иноязычной письменной речи с использованием электронной среды Moodle // Уровневая подготовка специалистов: электронное обучение и открытые образовательные ресурсы: сб. тр. I Всерос. науч.-метод. конф., 20–21 марта 2014 г., Томск. – Томск: Изд-во ТПУ, 2014. – С. 141–143.
3. Мелехина Е. А. Технология оценивания эссе при обучении аспирантов и магистрантов письму для академических целей // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2014. – № 10 (151). – С. 202–206.
4. Коренев А. А. Обратная связь в обучении и педагогическом общении // Rhema. Рема. – 2018. – № 2. – С. 112–127.
5. Ершова Т. А. Развитие профессионально-коммуникативных умений иноязычной письменной обратной связи у будущих учителей и преподавателей иностранных языков: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Тамбов, 2020. – 294 с.
6. Leki I. The preferences of ESL students for error correction in college-level writing classes // Foreign Language Annals. – 1991. – Vol. 24(3). – P. 203–218.
7. Lee I. Student reactions to teacher feedback in two Hong Kong secondary classrooms // Journal of Second Language Writing. – 2008. – Vol. 17(3). – P. 144–164.
8. Boud D., Molloy E. Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design // Assessment and evaluation in higher education. – 2013. – Vol. 38(6). – P. 698–712.
9. Ellis R. A framework for investigating oral and written corrective feedback // Studies in second language acquisition. – 2010. – Vol. 32(2). – P. 335–349.
10. Koltovskaia S., Mahapatra S. Student engagement with computer-mediated teacher written corrective feedback: a case study // The Jalt call journal. – 2022. – Vol. 18 (2). – P. 286–315.
11. Zhang Z. Engaging with automated writing evaluation (AWE) feedback on L2 writing: student perceptions and revisions // Assessing writing. – 2020. – Vol. 43. – P. 1–14.
12. Zhang Z., Hyland K. Student engagement with teacher and automated feedback on L2 writing // Assessing writing. – 2018. – Vol. 36. – P. 90–102.
13. Han Y., Hyland F. Learner engagement with written feedback: a sociocognitive perspective // Feedback in second language writing / eds. K. Hyland and F. Hyland. – Cambridge university press, 2019. – P. 247–264.
14. Zheng Y., Yu S. Student engagement with teacher written corrective feedback in EFL writing: a case study of Chinese lower-proficiency students // Assessing writing. – 2018. – Vol. 37. – P. 13–24.
15. Moser A. Written corrective feedback: the role of learner engagement. A practical approach. – Switzerland: Springer Nature, 2020. – 199 p.
16. Lee I. Classroom writing assessment and feedback in L2 school contexts. – Singapore: Springer, 2017. – 157 p.
17. Carless D., Salter D., Yang M., Lam J. Developing sustainable feedback practices // Studies in higher education. – 2011. – Vol. 36 (4). – P. 395–407.
18. Yang M., Carless D. The feedback triangle and the enhancement of dialogic feedback processes // Teaching in higher education. – 2013. – Vol. 18 (3). – P. 285–297.
19. Carless D. Feedback as a dialogue // Encyclopedia of educational philosophy and theory / ed. M. A. Peters. – Singapore: Springer, 2016. – P. 1–6.
20. Carless D., Boud D. The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback // Assessment and evaluation in higher education. – 2018. – Vol. 43(8). – P. 1315–1325.
21. Ajjawi R., Kent F., Broadbent J., Tai J. et al. Feedback that works: a realist review of feedback interventions for written tasks // Studies in higher education. – 2022. – Vol. 47 (7). – P. 1343–1356.

22. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // *American psychologist*. – 2000. – Vol. 55 (1). – P. 68–78.
  23. Aljaafreh A., Lantolf J. P. Negative feedback as regulation and second language learning in the Zone of Proximal Development // *The Modern language journal*. – 1994. – Vol. 78 (4). – P. 465–483.
  24. Dampney K., Busch P., Richards D. The meaning of tacit knowledge // *Australian journal of information systems*. – 2002. – Vol. 10 (1). – P. 3–13.
  25. Magolda M. B. B. Knowing and reasoning in college: gender-related patterns in students' intellectual development. – San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1992. – 472 p.
  26. Price M., Handley K., Millar J. Feedback: focusing attention on engagement // *Studies in Higher Education*. – 2011. – Vol. 36 (8). – P. 879–896.
  27. Carless D. Exploring learning-oriented assessment processes // *Higher education*. – 2015. – Vol. 69. – P. 963–976.
  28. Ferris D. The influence of teacher commentary on student revision // *TESOL Quarterly*. – 1997. – Vol. 31 (2). – P. 315–339.
  29. Hyland F., Hyland K. Sugaring the pill: praise and criticism in written feedback // *Journal of Second Language Writing*. – 2001. – Vol. 10 (3). – P. 185–212.
  30. Koltovskaia S. Postsecondary L2 writing teachers' use and perceptions of Grammarly as a complement to their feedback // *ReCALL*. – October 3, 2022. – URL: <https://www.cambridge.org/core/journals/recall/article/postsecondary-l2-writing-teachers-use-and-perceptions-of-grammarly-as-a-complement-to-their-feedback/424747C1F1948DB943C8AF21193B4F7A>
  31. Ferris D. Treatment of errors in second language student writing (2nd ed.). – Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2011. – 240 p.
  32. Kim H., Bowles M. How deeply do second language learners process written corrective feedback? Insights gained from think-alouds // *TESOL Quarterly*. – 2019. – Vol. 53(4). – P. 913–938.
  33. Tai J., Ajjawi R., Boud D. et al. Developing evaluative judgement: enabling students to make decisions about the quality of work // *Higher education*. – 2018. – Vol. 6 (3). – P. 467–481.
  34. McConlogue T. Making Judgements: investigating the process of composing and receiving peer feedback // *Studies in higher education*. – 2015. – Vol. 40 (9). – P. 1495–1506.
  35. Nicol D., Thomson A., Breslin C. Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective // *Assessment and evaluation in higher education*. – 2014. – Vol. 39 (1). – P. 102–122.
  36. Sadler D. R. Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal // *Assessment and evaluation in higher education*. – 2010. – Vol. 35 (5). – P. 535–550.
- 
1. Bogolepova, S. V. (2013). "Obratnaya svyaz' kak neot'emlemyj komponent obucheniya inostrannomu yazyku v usloviyah FGOS" [Feedback as an integral component of teaching a foreign language in the conditions of the Federal State Educational Standard], *Aktual'nye voprosy prepodavaniya inostrannyh yazykov: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf, Izd-vo VGPU, Vologda* pp. 116–119 (in Russian).
  2. Ovchinnikova, O. M. (2014). "Obratnaya svyaz' pri obuchenii inoyazychnoj pis'mennoj rechi s ispol'zovaniem elektronnoj sredy Moodle" [Feedback in teaching a foreign language writing using the Moodle electronic platform], *Urovnevaya podgotovka specialistov: elektronnoe obuchenie i otkrytye obrazovatel'nye resursy: sb. tr. I Vseros. nauch.-metod. konf, 20–21 marta 2014 g., Tomsk, Izd-vo TPU, Tomsk*, pp. 141–143 (in Russian).
  3. Melekhina, E. A. (2014). "Tekhnologiya ocenivaniya esse pri obuchenii aspirantov i magistrantov pis'mu dlya akademicheskikh celej" [Essay assessment technology for teaching graduate and postgraduate students to write for academic purposes], *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, № 10 (151), pp. 202–206 (in Russian).
  4. Korenev, A. A. (2018). "Obratnaya svyaz' v obuchenii i pedagogicheskom obshchenii" [Feedback in teaching and pedagogical communication], *Rhema. Rema*, № 2, pp. 112–127 (in Russian).
  5. Ershova, T. A. (2020). *Razvitie professional'no-kommunikativnyh umenij inoyazychnoj pis'mennoj obratnoj svyazi u budushchih uchitelej i prepodavatelej inostrannyh yazykov [Development of professional and communicative skills of foreign language written feedback from future teachers and instructors of foreign languages]: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02, Tambov*, 294 p. (in Russian).
  6. Leki, I. (1991). "The preferences of ESL students for error correction in college-level writing classes", *Foreign Language Annals*, vol. 24(3), pp. 203–218 (in English).
  7. Lee, I. (2008). "Student reactions to teacher feedback in two Hong Kong secondary classrooms", *Journal of Second Language Writing*, vol. 17(3), pp. 144–164 (in English).
  8. Boud, D., & Molloy, E. (2013). "Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design", *Assessment and evaluation in higher education*, vol. 38(6), pp. 698–712 (in English).
  9. Ellis, R. (2010). "A framework for investigating oral and written corrective feedback", *Studies in second language acquisition*, vol. 32(2), pp. 335–349 (in English).



10. Koltovskaia, S., & Mahapatra, S. (2022). "Student engagement with computer-mediated teacher written corrective feedback: a case study", *The Jalt call journal*, vol. 18 (2), pp. 286–315 (in English).
11. Zhang, Z. (2020). "Engaging with automated writing evaluation (AWE) feedback on L2 writing: student perceptions and revisions", *Assessing writing*, vol. 43, pp. 1–14 (in English).
12. Zhang, Z., & Hyland, K. (2018). "Student engagement with teacher and automated feedback on L2 writing", *Assessing writing*, vol. 36, pp. 90–102 (in English).
13. Han, Y., & Hyland, F. (2019). "Learner engagement with written feedback: a sociocognitive perspective", in Hyland K., & Hyland, F. (eds.). *Feedback in second language writing*, Cambridge university press, pp. 247–264 (in English).
14. Zheng, Y., & Yu, S. (2018). "Student engagement with teacher written corrective feedback in EFL writing: a case study of Chinese lower-proficiency students", *Assessing writing*, vol. 37, pp. 13–24 (in English).
15. Moser, A. (2020). *Written corrective feedback: the role of learner engagement. A practical approach*, Springer Nature, Switzerland, 199 p. (in English).
16. Lee, I. (2017). *Classroom writing assessment and feedback in L2 school contexts*, Springer, Singapore, 157 p. (in English).
17. Carless, D., Salter, D., Yang, M., & Lam, J. (2011). "Developing sustainable feedback practices", *Studies in higher education*, vol. 36 (4), pp. 395–407 (in English).
18. Yang, M., & Carless, D. (2013). "The feedback triangle and the enhancement of dialogic feedback processes", *Teaching in higher education*, vol. 18 (3), pp. 285–297 (in English).
19. Carless, D. (2016). "Feedback as a dialogue", in Peters, M. A. (ed.). *Encyclopedia of educational philosophy and theory*, Springer, Singapore, pp. 1–6 (in English).
20. Carless, D., & Boud, D. (2018). "The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback", *Assessment and evaluation in higher education*, vol. 43(8), pp. 1315–1325 (in English).
21. Ajjawi, R., Kent, F., Broadbent, J., Tai, J. et al. (2022). "Feedback that works: a realist review of feedback interventions for written tasks", *Studies in higher education*, vol. 47 (7), pp. 1343–1356 (in English).
22. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). "Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being", *American psychologist*, vol. 55 (1), pp. 68–78 (in English).
23. Aljaafreh, A., & Lantolf, J. P. (1994). "Negative feedback as regulation and second language learning in the Zone of Proximal Development", *The Modern language journal*, vol. 78 (4), pp. 465–483 (in English).
24. Dampney, K., Busch, P., & Richards, D. (2002). "The meaning of tacit knowledge", *Australian journal of information systems*, vol. 10 (1), pp. 3–13 (in English).
25. Magolda, M. B. B. (1992). *Knowing and reasoning in college: gender-related patterns in students' intellectual development*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 472 p. (in English).
26. Price, M., Handley, K., & Millar, J. (2011). "Feedback: focusing attention on engagement", *Studies in Higher Education*, vol. 36 (8), pp. 879–896 (in English).
27. Carless, D. (2015). "Exploring learning-oriented assessment processes", *Higher education*, vol. 69, pp. 963–976 (in English).
28. Ferris, D. (1997). "The influence of teacher commentary on student revision", *TESOL Quarterly*, vol. 31 (2), pp. 315–339 (in English).
29. Hyland, F., & Hyland, K. (2001). "Sugaring the pill: praise and criticism in written feedback", *Journal of Second Language Writing*, vol. 10 (3), pp. 185–212 (in English).
30. Koltovskaia, S. (2022). "Postsecondary L2 writing teachers' use and perceptions of Grammarly as a complement to their feedback", *ReCALL*, October 3. Available at: <https://www.cambridge.org/core/journals/recall/article/post-secondary-l2-writing-teachers-use-and-perceptions-of-grammarly-as-a-complement-to-their-feedback/424747C1F1948DB943C8AF21193B4F7A> (in English).
31. Ferris, D. (2011). *Treatment of errors in second language student writing (2nd ed.)*, The University of Michigan Press, Ann Arbor, 240 p. (in English).
32. Kim, H., & Bowles, M. (2019). "How deeply do second language learners process written corrective feedback? Insights gained from think-alouds", *TESOL Quarterly*, vol. 53(4), pp. 913–938 (in English).
33. Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D. et al. (2018). "Developing evaluative judgement: enabling students to make decisions about the quality of work", *Higher education*, vol. 6 (3), pp. 467–481 (in English).
34. McConlogue, T. (2015). "Making Judgements: investigating the process of composing and receiving peer feedback", *Studies in higher education*, vol. 40 (9), pp. 1495–1506 (in English).
35. Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2014). "Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective", *Assessment and evaluation in higher education*, vol. 39 (1), pp. 102–122 (in English).
36. Sadler, D. R. (2010). "Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal", *Assessment and evaluation in higher education*, vol. 35 (5), pp. 535–550 (in English).